

Universidade do Minho  
Instituto de Educação e Psicologia

"As práticas escolares como construtoras de uma identidade curricular genderizada"

Dissertação apresentada à Universidade do Minho como  
requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação,  
especialização em Desenvolvimento Curricular

Sob a orientação do  
Prof. Doutor José Augusto Pacheco

Braga  
2005

## **AGRADECIMENTOS**

Um agradecimento amigo a todos os que, de diferentes formas, contribuíram para a realização da presente investigação:

- ao professor Doutor José Pacheco pelo apoio científico, bem como o interesse e disponibilidade que em todos os momentos demonstrou, propiciando as condições para a exequibilidade desta tese;

- aos colegas que, de algum modo, durante o ano curricular terão contribuído com o seu apoio e estímulo, jamais podendo esquecer que foram eles quem me incentivaram a prosseguir;

- às senhoras funcionárias da biblioteca da U.M. , nomeadamente à D. Eduarda pelo enorme contributo e ajuda na pesquisa bibliográfica;

-finalmente, aqueles que nos são mais próximos, cujo apoio directo e afectivo foi de todo imprescindível na concretização deste trabalho.

A todos agradeço reconhecidamente.

## RESUMO

Numa primeira fase deste estudo, fazemos alusão à sala de aula, que foi considerada, durante muitos anos, uma realidade enigmática, pela inexistência de investigação neste campo, e só na década de 80 sentiu um incremento considerável. A partir de então, começaram a estudar-se diversas problemáticas relacionadas com o interior da sala de aula e com a relação pedagógica, contribuindo-se para desvanecer a névoa envolta em torno desta "caixa negra", que pela sua complexidade, se torna difícil de transpor e de compreender. Esta dificuldade deve-se também à imprevisibilidade e imediaticidade, que caracterizam o acto educativo e ao facto de constituir-se como um estudo de pessoas, de singularidades, com características próprias, únicas.

Referenciamos a relação pedagógica como uma relação de sobrevivência. São abordados os modelos e as estratégias usadas pelos actores na produção de regras não formais e informais; são referidos aspectos relativos aos currículos real e oculto e as características do acto educativo que levam à consideração da relação pedagógica como uma relação experiencial de sobrevivência.

Aborda-se a relação pedagógica como uma relação de culturas. Analisam-se as características da cultura escolar, designadamente o seu currículo uniforme, o público ideal a quem o capital cultural escolar se destina e os níveis de excelência escolar estabelecidos; refere-se também o modo como os alunos constroem o seu "ofício de aluno" e as características de uma massa social, étnica e culturalmente heterogénea de alunos que interagem no contexto escolar.

Deste modo, afastamo-nos dos estudos iniciais em que o feminismo significava a resistência ao masculinismo e enveredamos por uma visão que contaria o determinismo biológico a favor de um processo de construção social influenciadas por inúmeros determinismos sociais e políticos. Neste sentido, os Estudos de género são, por isso, fundamentais no modo como a identidade é (des)construída nos percursos de escolarização, contribuindo para a sua análise crítica a partir de parâmetros que não são susceptíveis de uma normalização masculina ou feminina e onde a noção de identidade vai sendo definida pelo sistema cultural.

Faz-se uma abordagem da relação pedagógica como uma relação de poder. Começa pela definição do conceito de poder, seguindo-se uma breve referência às tipologias gerais das bases do poder, dando maior relevo ao estudo das tipologias de poder aplicadas à sala de aula. Termina com a constatação do carácter assimétrico da relação pedagógica pela desigual distribuição de poder entre os actores sociais envolvidos, essencialmente entre indivíduos do género masculino e feminino.

A segunda fase da nossa investigação consta de um estudo empírico realizado em que o quadro traçado é tanto mais problemático quanto a dicotomia que lhe está subjacente visto encontrar eco nas representações sociais de homens e mulheres.

No sentido de contribuir para um aprofundamento da reflexão em torno de critérios, e tendo como objectivo a análise das dinâmicas pedagógicas que poderão vir a ser desenvolvidas dentro da sala de aula, identificar-se-ão alguns aspectos a ter em consideração na concepção e elaboração dos materiais pedagógicos.

Procurou-se articular as perspectivas teóricas com os dados fornecidos pelo estudo empírico, no sentido de analisar essas dinâmicas decorrentes das acções e interacções sociais desenvolvidas nos contextos locais e compreender o carácter plural dessas práticas.

## **ABSTRACT**

In the first part of this study we refer to the classroom, which has been considered an enigmatic reality for many years, for the non- existence of investigation in this field, because only in the eighties a considerable increment was felt. Since then several problems related to the inside of the classroom and with the pedagogical relationship have been studied, contributing to vanish the wrapped up fog around this "black box", that for its complexity makes it difficult to transpose and to understand. This difficulty is also due to the unpredictability and instantaneousness that characterise the educational act and to the fact of being a study of people, of singularities, with their own, unique characteristics .

We deal with the pedagogical relationship as a survival relationship. The models and the strategies used by the actors in the production of formal and informal rules are also taken into account; we introduce other aspects referred to the real and occult curricula as well as the characteristics of the educational act that lead to the consideration of the pedagogic relationship as an experiential relationship of survival.

The pedagogic relationship is approached as a relationship of cultures. The characteristics of the school culture are analysed, especially its uniform curriculum, its target audience and the established levels of school excellence; it is also referred the way students build their own “ student occupation” and the characteristics of a social, ethnic and culturally heterogeneous mass of students that interact in the school environment.

As it is understandable we keep away from the initial studies in which feminism meant resistance to “masculinism” and we have followed for a vision that oppose to the biological determinism, in favour of a process of social construction influenced by countless social and political factors. In this sense the gender studies are fundamental in the way identity is ( or is not) built in the educational courses, contributing to their critical analysis starting with parameters that cannot be used for a feminine or masculine normalisation and where the identity notion is being defined by the cultural system.

The pedagogical relationship is also presented as a relation of power. Beginning with the definition of the power concept, it is followed by a brief reference to the general types of power bases emphasising the study of power types used in the classroom. It finishes with the evidence of the asymmetrical character of the pedagogic relationship by the unequal distribution of power among the social actors involved, essentially among individuals of the masculine and feminine gender.

The second part of our investigation, consists of an empiric study in which the picture presented is so much problematic as the dichotomy that is underlying it, because it is based on the social representations of men and women as well.

In order to contribute to a development of the reflection around criteria and having as a purpose the analysis of the pedagogical dynamics that may be developed inside the classroom, we identify to be considered in the conception and elaboration of the pedagogical materials.

We tried to articulate the theoretical perspectives with the data supplied by the empirical study, so that we could analyse those dynamics occurred in the social actions and interactions developed in the local contexts and to understand the plural character of those practices.

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I - PROBLEMÁTICA</b> .....	3
1. PROBLEMA .....	4
2.OBJECTIVOS .....	7
<b>II CAPÍTULO- AS PRÁTICAS ESCOLARES</b> .....	8
1. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO .....	9
2. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO DE CULTURAS.....	21
3. A DIVERSIDADE CULTURAL DA ESCOLA .....	28
<b>III CAPÍTULO -IDENTIDADES CURRICULARES</b> .....	36
1. CONCEITO DE CURRÍCULO .....	37
2. O CURRÍCULO COMO CONSTRUÇÃO CULTURAL, SOCIAL E IDEOLÓGICA..	43
3.TEORIZAÇÃO CURRICULAR (PÓS) CRÍTICA.....	48
<b>IV CAPÍTULO- CURRÍCULO E GÉNERO, UMA PERSPECTIVA PÓS- ESTRUTURALISTA</b> .....	55
1.O CONCEITO DE GÉNERO .....	57
2. RELAÇÕES DE GÉNERO.....	61
3. CURRÍCULO E GÉNERO .....	69

<b>V CAPÍTULO- METODOLOGIA</b> .....	72
1. PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS.....	73
2. CORPUS DA INVESTIGAÇÃO.....	73
3. MODELO DE RECOLHA DE DADOS .....	77
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	84
<b>CONCLUSÃO</b> .....	119
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	121

## INTRODUÇÃO

Para muitos reformadores, o melhoramento do ensino consiste essencialmente no desenvolvimento de métodos de ensino mais eficientes, no aperfeiçoamento da instrução não esquecendo de dar prioridade à formação de professores em novas competências de gestão da sala de aula. Estes aspectos são importantes, mas começa-se a perceber, cada vez mais, que aquilo que se passa dentro da sala de aula está intimamente ligado ao que acontece no seu exterior.

De facto, a qualidade, a amplitude e a flexibilidade do seu trabalho estão intimamente ligadas com o seu crescimento profissional, à forma como se desenvolvem enquanto pessoas. Não se trata do resultado das destrezas que aprenderam, mas antes é claro que está enraizada nos seus antecedentes, nas suas biografias e no tipo de docentes que se tornaram.

À medida que começamos a compreender estes aspectos, também reconhecemos que está em causa muito mais que a pedagogia, a instrução ou os métodos de ensino.

A profundidade e a amplitude com que esta questão deve trabalhada leva-nos a questionar as práticas educacionais e a reflectirmos as relações de paridade entre homens e mulheres sem, no entanto, nos limitarmos e olhar a questão como uma história sobre feministas ou da (in) visibilidade e/ou opressão sexista das mulheres ao longo da história.

Estudamos a relação pedagógica, procurando compreender as acções e interacções dos actores sociais envolvidos, bem como o significado que atribuem aos acontecimentos.

Assim, as questões de género terão que estar absolutamente aliadas às políticas curriculares e vão, neste trabalho, muito além, propondo um rompimento com o pensamento dicotómico, expondo a rede de poder que permeia esta questão.

Trata-se de assumir que todos os sujeitos são constituídos socialmente, que a diferença (seja ela qual for) é uma construção a partir de um determinado lugar. É preciso, pois, questionar o nosso próprio comportamento, as nossas convicções e, sobretudo, começar a ouvir aqueles e aquelas que histórica e socialmente foram instituídos como os “outros” (Louro, 1998) .

Assim, a linha trajectória que nos guiou neste estudo centra-se na problemática das relações masculino/feminino na escola, enquanto espaço de reprodução de identidades.

Porque a concepção do currículo como um projecto, como uma construção participada e partilhada num dado contexto educativo, permite ao professor melhorar progressivamente as suas práticas pelo desenvolvimento de capacidades como a crítica, a reflexão e a reconceptualização,

Apresentam-se possíveis leituras interpretativas de um estudo centrado em manuais escolares do 1.º Ciclo, partindo não só de referências discursivas, como também da análise icnográfica, que nos permitirão questionar a reprodução de um currículo patriarcal.

Porque continuam a ser os recursos didáticos mais utilizados em Educação, continuam a ser o principal meio de desenvolvimento do currículo oficial, proposto pelo Ministério da Educação e poderosos instrumentos de controlo curricular, como refere Pacheco (2001:200), “ mais importante que os programas são os livros ou instrumentos didáticos, dado que estes são a pormenorização oficialmente consagrada daqueles, constituindo um recurso educativo privilegiado”, escolhemos enveredar pela análise documental destes instrumentos pedagógicos.

Isto porque a situação torna-se mais complicada se pensarmos que “a interpretação do currículo oficial, por parte das editoras poderá não ser absolutamente rigoroso quanto à aqueles conteúdos prescritos pela administração central ou então poderá ser suficientemente aberto e permitir propostas de trabalho abertas, sem que ignore as finalidades educativas, propostas superiormente” (Morgado, 2003: 554).

Louro (1998:84) escreve que “a linguagem, as táticas de organização e de classificação, os distintos procedimentos das disciplinas escolares são, todos, campos de um exercício (desigual) de poder. Currículos, regulamentos, instrumentos de avaliação e ordenamento dividem, hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos”.

Tadeu da Silva (2000:152) alerta-nos precisamente para o facto de “ o currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista (...), o currículo transmite a ideologia dominante.”.

Neste sentido, neste estudo, faz-se uma análise história da problemática baseada na investigação realizada por diversos autores e depois a identificação de categorias escolhidas para a análise dos manuais escolares.

Não tendo como objectivo o desenvolvimento de conhecimentos teóricos generalizáveis, mas sim desenvolver conhecimentos práticos, esclarecidos por elementos teóricos, isto não impedirá estabelecer mecanismos de controlo e de exigência de clareza e rigor na planificação e realização da investigação (Lessard-Hébert, 1996).

Esta dissertação justifica-se pela necessidade de pensar seriamente, na prática educacional e nas construções teóricas, a formação das identidades de género e, contribuir para barrar a discriminação.

## **CAPÍTULO I - PROBLEMÁTICA**

## 1. PROBLEMA

Segundo Lessard- Hébert (1996:37), a definição do problema " deve ser o mais precisa e clara possível, porque dessa definição dependem a precisão e a pertinência (...)" dos objectivos do estudo e dos meios de intervenção que seguiremos.

Foi a partir de uma insatisfação, de uma necessidade, e tendo em conta expectativas, percepções e concepções do campo educativo, que a definição do problema terá permitido formular o objectivo central da investigação.

Considerando que na escolha de um problema, qualquer investigador deverá ter em conta os critérios de praticabilidade, amplitude crítica, interesse, valor teórico e valor prático (Tuckman 1994:54-55), nesta investigação, procurámos que o problema apontado respeitasse os critérios acima referidos, nomeadamente as questões de natureza prática, uma vez que se torna importante ter em conta os recursos e o tempo que uma investigação deste género exige.

Como escreve Pacheco (2003: 117), “ currículo, no seio de tantas posições divergentes, é o percurso, a trajetória que envolve a construção de projectos de formação organizados em função de padrões culturais, que histórica e socialmente têm originado a produção de discursos sobre a escolarização marcados pela divisão entre masculino e feminino”.

Moreira e Macedo (2000:105), relativamente aos estudos curriculares, escrevem que “ (...) ainda que não se tenha chegado a constituir em novo núcleo de estudos curriculares” no campo do currículo escolar há cada vez mais uma crescente referência às questões de género.

Porque um dos objectivos do ensino, para além da formação científica, é proporcionar uma correcta e equilibrada formação das atitudes, penso que será de interesse desenvolver uma investigação que procure estudar/ reflectir de que forma as práticas curriculares contribuem para a construção/ manutenção de uma identidade genderizada.

A separação sexual dos espaços escolares, aliada à desigualdade de acesso a cursos de formação e a tradicional atribuição de papéis segundo o género, fez das Questões de Género um campo interdisciplinar. Pacheco (2003) escreve que o género é uma construção social, ideológica e cultural que se relaciona directamente com a reconceptualização do currículo.

Isto porque, grande parte das vezes, subjacentes aos conhecimentos que desejamos transmitir, veiculamos inconscientemente imagens sobre os papéis dos homens e das mulheres que condicionam não só o nosso olhar sobre o Mundo, mas, sobretudo, a forma como os cidadãos de amanhã o olharão. Basta pensarmos que se não for feita uma criteriosa e cuidada

selecção de um material pedagógico já estaremos a contribuir para introduzir distorções quanto à ideologia que se pretende veicular.

De facto, como Guacira Louro (2001) nos faz notar, o currículo é um instrumento poderoso de legitimação, contribuindo fortemente para estabelecer relações diferenciadas com base no género. Daí que, longe de se basearem nos estudos feministas iniciais, as questões de género ultrapasse aquele campo de acção e procuram que as práticas curriculares construam uma identidade, que vá além dos determinismos biológicos, e que se caracterize pela construção social de todos os sujeitos.

Temos de estar atentos a este currículo aparentemente escondido mas que se traduz, claramente, num currículo redutor e estereotipado, que restringe o conhecimento dos alunos quanto às múltiplas perspectivas e que faz deles sujeitos menos atentos às questões de identidade.

Assim, ao encararmos o currículo como um projecto, marcado pela relatividade cultural, social e ideológica, que pode ser alterado em função de um tempo e espaço específicos, não podemos pretender que este se assuma como uma construção intemporal e uniforme.

Porque as questões de género tendem a ser ocultadas por um processo de naturalização que as torna invisíveis, em contraposição com a visibilidade de certos conteúdos ideológicos que tendem a ocupar um lugar central nos debates e nas decisões em matéria de desenho curricular, é absolutamente importante começar a perspectivar estudos no sentido de averiguar até que ponto as práticas curriculares tendem ou não a (des) construir tais identidades.

Deste modo, a descrição contextual assume-se como ponto de partida para a discussão de aspectos que considere pertinentes para a compreensão da problemática, tendo essa descrição sido baseada na investigação realizada por autores (as) nacionais e internacionais, bem como pela interpretação de factos que, possivelmente, nos possibilitarão estabelecer variadas conexões.

Louro (1998:86) escreve que " (...) a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de género, de classe: se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade (...)". Daí que não possamos deixar de questionar e debater seriamente o que se tem feito no nosso actual sistema educativo.

É ao sistema educativo, nomeadamente na figura dos professores, através dos materiais escolares que utilizam, bem como espaços e conteúdos programáticos que cabe a tarefa de criar condições e possibilitar o desenvolvimento de uma consciência cívica que

contemple as questões de género e que faça delas um motor de funcionamento de uma sociedade mais justa, mais democrática e mais inclusiva.

Mas a análise torna-se mais complexa se pensarmos que no processo educativo, é inegável a conflituosidade de interesses dos diversos agentes educativos, facto este que se agrava quando em discussão estão os conflitos de poder levados a efeito pelo grupo social feminino contra a dominação masculina.

Pinto (2000) diz tratar-se de uma área importante, nomeadamente quando equacionamos a realização da igualdade de oportunidades que a escola deve fornecer; além do mais, remete-nos para a obrigatoriedade de se constituir como uma das áreas de intervenção política, devendo as primeiras iniciativas partir da própria escola.

Desta forma, podemos questionar como problemática deste estudo: as práticas escolares relativas à elaboração e utilização de materiais curriculares estão na base da construção de uma identidade genderizada marcada pelo masculino no 1.º Ciclo do Ensino Básico?

## 2.OBJECTIVOS

O objectivo deste estudo não é de modo algum desenvolver conhecimentos teóricos generalizáveis, mas sim conhecimentos práticos que, apoiados por alguma teorização da especialidade e elaborados num quadro metodológico específico, terão em consideração as características e os constrangimentos possíveis do estudo.

Com o presente estudo pretende-se analisar de que forma os materiais escolares, nomeadamente através da linguagem, imagens e outros marcadores reflectem a reprodução ou manutenção de uma identidade genderizada, fortemente marcada pelo masculino.

O objectivo geral do estudo deverá ser formulado, dando ênfase a duas componentes, que segundo Lessard- Hébert (1996:50) são fundamentais: " o efeito procurado", que corresponderá à construção de identidade; " e o tipo de intervenção utilizada", que se relaciona com as práticas escolares.

Deste modo, são objectivos deste trabalho de investigação:

- a) compreender a escola na sua diversidade / multiplicidade;
- b) compreender a escola como organização de modo a poder reflectir sobre as práticas curriculares actuais no sistema educativo português;
- c) determinar o papel assumido pelos professores quanto à mudança das suas atitudes/ práticas diárias;
- d) identificar situações que contribuem para a construção de uma identidade genderizada;
- e) definir um quadro de posicionamento que permita analisar criticamente a relação homem/ mulher e as representações feitas acerca do seu papel na sociedade, procurando averiguar se existe ou não uma relação dual, que se caracteriza pela permanência e/ou silenciamento das questões de género;
- f) analisar os manuais do 1. Ciclo com o intuito de identificar estereótipos que estes transmitem, baseados no género.

Assim, tentarei analisar as implicações da conceptualização do currículo e situar as questões de género no espaço de uma teorização curricular (pós) crítica.

## **II CAPÍTULO- AS PRÁTICAS ESCOLARES**

## 1. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

As rápidas transformações do mundo actual, resultantes dos avanços tecnológicos, científicos e sociológicos, ocorridos nas últimas décadas, exigem que os indivíduos, para além de adquirirem conhecimentos, os reconvertam de uma forma dinâmica, de modo a poderem resolver novos e complexos problemas que vão surgindo, mas sempre à luz do sentido crítico e criativo. Para tal, é necessário encontrar os meios de concretização de um saber que se quer integrado, de um desenvolvimento do espírito de iniciativa, de hábitos de organização e de autonomia dos alunos.

Assim, um pouco por todo o lado, e de modo a contemplar as exigências de uma sociedade dita de informação, espera-se que a escola já não se olhe apenas na direcção do "saber", mas que procure direccionar-se para o "saber fazer" e para o "ajudar a ser", permitindo aos alunos que "participem como cidadãos produtivos e auto-realizados" (Junqueira, 1995: 15).

A sociedade ocidental moderna incumbiu-se de separar, classificar, ordenar e hierarquizar um conjunto de sujeitos e à medida que isso foi sendo feito, novas exigências foram colocadas à escola.

Desde a organização, currículos, edifícios, docentes, passando por regulamentos internos e avaliações periódicas a que as escolas foram sujeitas, tudo isto teria contribuído para que se gerassem diferentes formas de perceber a escola.

Assim, e de acordo com Magalhães (1998:44), vários são os que " (...) perspectivam a escola como um espaço de luta e de contestação(...)", acreditando que o grande objectivo de qualquer instituição educativa, seja ela pública ou privada, é contribuir para o melhoramento da sociedade através da formação dos alunos que lá se encontram. Após concluírem os seus estudos, estes alunos acabam por contribuir favoravelmente para um refinamento da própria sociedade, daí que seja imperioso que se questione acerca do papel da escola, bem como, sobre a sua função na sociedade e a natureza das suas práticas numa cultura em mudança.

Não chega que a escola teime em reproduzir modelos antigos e "onde tudo é produzido e feito em grande escala". Cabe à escola a difícil tarefa de se assumir como uma instituição mas não só; precisa de se assumir igualmente como entidade que questiona e reflecte criticamente sobre o significado da escola e de tudo que esta representa.

Há já alguns anos, a escola como instituição ter-se-á assumido como aquela a quem compete ensinar. Entendia-se assim que a sua função seria ensinar, sendo para tal necessário

definir conteúdos, escolher métodos, fazer as avaliações e estabelecer normas de funcionamento (Guerra, 2000:8).

Tal como refere Bollen (1997:29), torna-se evidente que " (...) o melhoramento escolar só será possível se a escola, enquanto organização, for capaz de aprender, não apenas ao nível dos indivíduos, professores ou directores, mas de forma a que a própria escola possa ultrapassar um dado comportamento ineficaz através de uma colaboração estreita.". Qual o papel da escola? Que precisa de fazer para atingir os seus fins?

A escola necessita de meios para desenvolver a sua acção de forma continuada e criar oportunidades de reflexão sobre a sua prática, não esquecendo que a escola, segundo Perkins (1995:218), deve ser " (...) um ambiente informado e dinâmico que proporcione igualmente uma aprendizagem reflexiva aos professores ".

Um dos grandes problemas com que a escola se debate, ainda hoje, prende-se com o facto de não haver qualquer tipo de preocupação sobre a forma como os conteúdos são estruturados, com a tipologia de metodologia utilizadas pelos educadores, passando pela falta uma avaliação e coordenação destes aspectos que são tão importantes e centrais em qualquer escola.

Desde sempre, a escola procurou obter eficácia em todas as aprendizagens que os alunos iam realizando, centrando-se, assim, no processo de ensino e não no de aprendizagem. O importante era alcançar bons resultados de ensino secundarizando-se os processos.

Constata-se, hoje, que as instituições de ensino se pautaram, durante muito tempo, por rotinas estruturadas, que foram passadas e aplicadas de geração em geração como se a sociedade não tivesse sofrido quaisquer alterações.

Penso que Duart (1999:44) quando escreve que " a escola, como organização, também possui a capacidade de aprender. Só que, tal como tantas outras organizações, é necessário que tenha vontade de aplicar, de desfrutar da aprendizagem", parece resumir o grande fim de um acto educativo realmente significativo.

Para que a escola seja uma instituição que ajude a desenvolver as potencialidades de todos os indivíduos, mas que também contribua para a construção de uma sociedade mas equitativa, a escola também tem que aprender.

Tal como refere Freire (1994: 90) " (...), não nos é possível (...) defender a visão restrita da escola como um espaço exclusivo de aulas que devem ser dadas e lições que devem ser aprendidas e, ao mesmo tempo, imune ( a escola) às lutas e aos conflitos que se dão longe dela, no mundo distante.".

Por sua vez, realçando a dimensão organizacional da escola, Lima (1998:175) escreve que " a escola não será apenas um *locus* de reprodução, mas também um *locus* de produção, admitindo-se que possa constituir-se também como uma instância (auto) organizada para a produção de regras (não formais e informais)". Daí que seja importante perceber como se constituiu a escola enquanto organização e de que forma, desde então, tem vindo a desenvolver as suas actividades.

Se fizéssemos um enquadramento histórico que nos ajudasse a situar temporalmente a escola enquanto organização certamente que seríamos obrigados a fazer referência à época de Marquês de Pombal. Foi a partir dessa data que a escola começou a ser entendida como uma organização, separada da igreja e controlada pelo Estado (Lima, 1992).

Lima (1992:83) escreve que " (...) afigura-se-nos difícil (para não escrever impossível), mas principalmente de benefício duvidoso, procurar com base naquela diversidade extrair (...) uma caracterização genérica" do que é escola enquanto organização.

Porém, para o mesmo autor (*idem*:35), " as organizações, e designadamente a escola, são unidades socialmente construídas", que visam " (...) alargar e complementar o papel educativo da família, através de processos organizativos".

Desde o controlo de acesso à escola das classes mais desfavorecidas, passando pela preparação para a vida e criação de mão-de-obra qualificada, até ser um instrumento de emancipação do povo, de democratização e tentativa de igualização de oportunidades, a escola, em diferentes fases da sua existência, seguiu interesses e defendeu objectivos diferentes.

A laicização assistida no campo educativo e de centralização do ensino e o controlo político - administrativo da educação pelo Estado originaram a criação da escola pública enquanto organização, o que por sua vez também terá possibilitado a afirmação do controlo do Estado.

Lima (1999:41) reitera que " (...) a escola constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada" acrescentando que "a longa vigência de um determinado modelo escolar, e a socialização (...) tendem a esbater os traços da construção organizacional e a realçar os contornos institucionais, normativos".

O significado da palavra escola, ainda que comumente usado, nem sempre é entendido como sinónimo de organização. De facto, o termo é facilmente remetido para a ideia de estabelecimento de ensino, de um espaço físico geralmente tipificado.

É à escola, enquanto instituição, com os seus espaços próprios consagrados ao ensino e à aprendizagem e com a sua função social, que, geralmente, nos referimos quando falamos desta instituição.

Parece natural que a escola, como instituição nos remeta automaticamente para o seu modelo organizacional, na medida em que reflecte a forma como estão organizados os professores, a sua hierarquia, os objectivos da sua existência, bem como a comunicação que é estabelecida dentro e fora das suas paredes.

Lima (1999: 47), no seu estudo, referencia a " (...) classificação tipológica das organizações -coercitivas, utilitárias e normativas." Neste sentido, poderemos afirmar que a escola é entendida como uma organização normativa, na medida em que o poder normativo é aquele que controla os seus participantes, não podendo esquecer também o seu carácter socializador.

Para Formosinho (1986:15), a escola como organização implica ter subjacente as noções de sistematicidade, sequencialidade, contacto pessoal directo e prolongado. No seu conjunto, estas características permitem distinguir a escola como organização de outras organizações educativas, como o exemplo de uma escola de condução.

Mas as escolas enquanto organizações não se poderão equiparar às empresas? Não perseguirão elas os mesmos objectivos?

Drucker (1986:189) responde às questões enunciadas afirmando que as escolas " têm tanta necessidade de agir de modo empresarial e inovador como as empresas comerciais. (...); e acrescenta que " a rápida mudança da sociedade, da tecnologia e da economia actuais constituem simultaneamente uma grande ameaça e uma grande oportunidade para essas organizações."

De facto, as organizações têm-se feito sentir em todos os nossos empreendimentos, quer se direccionem para a partilha de crenças ou para as relações sociais quer direccionadas ou não para a realização de trabalho. Daí que possamos inferir que, onde está o trabalho, está subjacente a noção de organização.

De acordo com Friedberg (1993:30), a definição de organização tem acompanhado o que o autor chama de " teoria das organizações" e que, paralelamente, acompanha a complexificação da noção de " organização", que implica a designação de um objecto social particular até uma visão mais ampla, que se preocupa mais com o processo de construção de uma ordem local relacionada com a acção colectiva dos homens.

Assim sendo, numa perspectiva clássica, para Barnard (1971:94), a organização formal será um " sistema de actividades ou fôrças, de duas ou mais pessoas, conscientemente

coordenadas", a partir de um momento em que existam pessoas capazes de comunicarem entre si, dispostas a cooperar e a realizar um projecto comum. Trata-se de uma posição claramente orientada para a consecução de determinados fins.

Abrahamsson (1993) partilha de uma definição que também poderá ser incluída nesta perspectiva, na medida em que, as organizações são estruturas sociais criadas por indivíduos, grupos ou classes, de forma deliberada e com o propósito de atingir determinados objectivos.

Assim, as organizações podem ser formais e informais, sendo que, as organizações informais encontram-se dentro de todas as organizações formais (Barnard, 1971).

Para Friedberg (1993), o modelo clássico de organização assenta em três premissas: o carácter instrumental da organização em relação aos fins exógenos, predeterminados e fixos; a unidade e a coesão da organização; a delimitação clara e unívoca da organização por fronteiras formais.

Esta noção de organização formal, para Crozier & Friedberg (1977), é substituída pela de " sistemas de acção concretos" . No contexto da Sociologia da acção, as organizações não podem ser estudadas apenas pelos normativos, estatutos ou quaisquer documentos oficiais, mas sim pela acção organizacional, enfatizando deste modo as relações informais e o sentido dado, pelos actores sociais, à sua acção.

Para Friedberg (1993:112), a dicotomia tradicional entre organizações formais e contextos de acção difusos e fluidos é substituída por uma situação gradativa, na qual é preciso fixar dimensões.

Perrow (1981:70) alerta-nos para a diversidade das organizações, nomeadamente, sobre a forma como são dirigidas, sendo esta direcção feita de acordo com a especificidade dos serviços que prestam.

Quanto à organização escolar, podemos dizer que se trata de uma " organização formal" de serviços cujos principais beneficiários são os alunos e, no dizer de Blau & Scott (1979: 66) " (...) com quem e para quem seus membros trabalham (...)".

Para Etzioni (1974:72), numa perspectiva clássica, a escola pode ser vista como uma " organização normativa", uma vez que o " (...) poder normativo é a principal fonte de controle sobre a maioria dos participantes".

Apesar disso, nas últimas décadas, os estudos feitos sobre a escola permitiram que falássemos não de uma racionalidade única e instrumental, mas, sim de uma dimensão, que nas palavras de Friedberg (1993:111) é "(...) muito mais complexa, abstracta e fluida, de construção de jogo, de laço contratual, ou mais simplesmente de arena ou de contexto de acção".

Admitindo a complexidade da realidade organizacional, e considerando uma sociologia da disputa e do compromisso, as organizações passam a ser vistas como construções complexas de seres humanos, que se podem realizar em diferentes mundos e que são capazes de se adaptar a uma sociedade diferenciada. Daí se depreende a necessidade de construção de um racional teórico de natureza plural, que nos permitirá adoptar uma visão global que possibilitará, aliada à nossa vivência pessoal, compreender e interpretar o funcionamento da organização e as lógicas de acção dos diferentes actores, nem que para isso seja necessário contar com a ajuda das revoluções paradigmáticas que possam fazer-se sentir.

Para Kuhn (1970:175), o conceito de paradigma " (...) por um lado, indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas etc., partilhadas pelos membros da comunidade científica. Por outro lado, as soluções concretas de quebra- cabeças que, empregadas como exemplos ou modelos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal".

Actualmente, relativamente aos paradigmas utilizados em investigação podemos referir os paradigmas positivista, interpretativo ou crítico, mas quando nos referimos aos modelos de análise da escola como organização, a pluralidade apela às diversas perspectivas existentes para o questionamento da realidade organizacional.

Assim, o modelo burocrático- racional, apesar de se ter constituído como uma referência dominante até à década de 80 , nomeadamente a nível nacional, com os trabalhos de Formosinho (1987) e de Sousa Fernandes (1992) e alguns anos mais tarde tivesse de contar, segundo Lima (1992:6), com a " crítica aos modelos racionalistas de análise, através da emergência de novos paradigmas e configurando uma situação de pluralismo teórico sem precedentes".

Nada mais natural que os estudos da escola, feitos na década de 90, utilizassem outras perspectivas tais como: modelos de ambiguidade (Lima, 1998), modelo político (Afonso, 1995), entre outros.

Não pretendendo referir qualquer organização concreta, a organização burocrática, na opinião de Weber (1993:176) e Campos (1978), configura uma autoridade racional - legal em que as normas são abstractas, impessoais, registadas em documentos e estabelecidas por acordo ou impostas visando fins utilitários e/ou valores racionais; a organização de cargos obedece ao princípio de uma estrutura hierárquica; onde é fundamental a especialização; a promoção e a selecção é feita com base nas qualificações técnicas e onde os funcionários trabalham separadamente dos meios de produção e administração.

Para Weber (1993:730), " a razão decisiva que explica o progresso da organização burocrática foi sempre a sua superioridade técnica sobre qualquer outra organização", acrescentando que variáveis como a precisão, a rapidez, a continuidade, entre outras, " (...) são infinitamente maiores numa administração severamente burocrática".

Apesar da gestão flexível do currículo, e daquilo que Lima (1998:287) denomina de " participação decretada", as actividades diárias na escola continuam a ser caracterizadas fortemente por rotinas e a organização escolar continua a ter características burocráticas, nomeadamente quanto às questões de poder e estrutura formal.

Anderson (1991:120) clarifica que, apesar da escola se enquadrar mais num sistema debilmente articulado, a vertente burocrática e coercitiva está muitas vezes presente.

Para Tyler (1991:79), " ao analisar a escola como organização complexa, temos visto que os modelos burocrático e da contingência perderam parte da sua capacidade para explicar as variações na estrutura escolar, o que não quer dizer que sejam completamente inúteis", o que significa que o modelo burocrático para este autor não pode ser afastado *a priori* do modelo organizacional que é a escola.

O " modo de funcionamento dístico", apresentado por Lima (1998:163) para a análise da escola como organização, esquematiza duas partes bem distintas. Uma das partes é caracterizada pela articulação forte, pela certeza, pela objectividade, pela ordem enquanto que a outra se caracteriza pela ambiguidade, pela desarticulação, pela disjunção e pela subjectividade. Tal como o autor refere (*idem*:176), é nesta segunda parte que os actores têm a possibilidade de definir o seu " plano de acção organizacional" para que dessa forma possam aproveitar a margem de autonomia que lhes é dada e assim conseguir atingir os seus objectivos.

Tal como refere Lima (1998:163) isto não significa que a escola seja " exclusivamente burocrática ou anárquica. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou outra poderá ser simultaneamente as duas".

Uma outra perspectiva, que se situa dentro destas duas vertentes atrás referidas, é o modelo político. Este modelo, nomeadamente a abordagem micropolítica, acredita que é visível uma dimensão política e estratégica na acção organizada, considerando os interesses e racionalidades existentes numa organização.

Para Bacharach & Mundell (1999:124), os modelos baseados na perspectiva micropolítica são diferentes dos modelos formais e dos menos formais. Na medida em que, ao não acentuarem a ordem ou a desordem, os modelos micropolíticos negociam politicamente a

ordem das organizações, privilegiando as questões de poder que acabam por conferir uma posição hierárquica dentro da organização e permite a luta pelos seus objectivos.

Porque, tal como refere Morgan (1995:345), " (...) as organizações são muitas coisas ao mesmo tempo (...)" procuraremos focalizar a análise na perspectiva micropolítica. Pelo facto da escola ser uma organização muito complexa, jamais poderemos descurar o poder explicativo de outras perspectivas.

Afonso (1991a; 1997) atribui um carácter assimétrico à relação pedagógica, pela desigualdade de poder existente entre professor e alunos, sendo esta uma característica inerente ao processo de ensino - aprendizagem. Isto devido ao "carácter coactivo da interacção", em que os alunos são obrigados a estar na escola e a interagir com os professores; à obrigatoriedade do ensino; à "rotulagem moral e académica dos alunos", através da atribuição de etiquetas que categorizam e estigmatizam certos alunos; ao recurso a estratégias de "distância social" que se traduzem no afastamento do professor em relação aos alunos, afirmando-se superior; finalmente, ao uso de "sanções disciplinares" que vão desde o apelo a normas do regulamento, ameaças verbais ao uso do castigo físico.

Estas "sanções disciplinares" são denominadas por Afonso (1991a) e por Domingues (1995) por "controlo disciplinar", entendido como "o conjunto de todas as actividades que visam exercer alguma espécie de influência sobre o comportamentos dos alunos, procurando ajustá-lo àquilo que é, por cada professor e pelos professores em cada escola, considerado como padrão de comportamento aceitável" (Domingues, 1995:7).

Com efeito, através das estratégias de controlo disciplinar, usadas pelos professores para manter a ordem na sala de aula, é possível evidenciar as relações de poder emergentes entre professores e alunos. Estas relações de poder importam analisar uma vez que além de se verificarem entre estes, verificam-se inúmeras vezes e de forma mais ou menos persistente entre alunos e professores de géneros diferentes.

Em síntese, considerando a relação pedagógica como uma relação de poder, a sala de aula constitui, desta forma, um espaço de micropolíticas, onde professores e alunos procuram recorrer às mais variadas fontes de poder, de forma a sobreviver e afirmar-se no contexto escolar.

De tal modo, e para além destes aspectos, interessa também o estudo da sala de aula como um espaço de veiculação de uma cultura e de interacção entre culturas que mais adiante retomarei.

Assim, numa tentativa de definir "poder", Stoner (1985) considera necessária uma distinção entre os termos "influência", "poder" e "autoridade" que, por vezes, são usados

indistintamente. O autor define a influência "como actos ou exemplos que, directa ou indirectamente, provocam uma mudança de comportamento ou atitude de outra pessoa ou grupo" (*idem*:207). Sendo o poder a capacidade que alguém tem de exercer influência sobre outrem, mudando-lhe comportamentos ou atitudes, a autoridade é, apenas, um tipo possível de poder (poder legítimo), resultante do cargo formal que a pessoa, que exerce influência, ocupa na organização, sendo reconhecida como legítima.

Na mesma linha de pensamento, Formosinho (1980) propõe uma noção abrangente de poder que inclui a autoridade, identificando esta com a noção de "poder autoritativo".

Várias conceptualizações têm sido feitas em torno das bases ou fontes de poder em que se baseia uma pessoa que pretende influenciar outrem. Daí resultam diversas tipologias sobre as bases do poder. Dentro destas, Afonso (1991a) distingue dois tipos: as tipologias gerais das bases do poder e as tipologias adaptadas ao contexto escolar, nomeadamente à sala de aula.

Interessa referir as tipologias gerais das bases do poder, nomeadamente a de French e Raven (1975), que caracteriza a noção de poder como uma probabilidade, definindo-o como a "capacidade potencial de O para influenciar P em a" (*idem*:761). Para estes autores, o poder resulta de duas forças que se estabelecem na relação O/P: a primeira, é a tentativa de influência de O e, a segunda, a resistência no sentido oposto. Quando a primeira for maior do que a segunda, estaremos na presença de um "poder positivo", em que a influência ocorre no sentido desejado por O; se acontecer uma situação inversa, ocorre o "poder negativo".

Estes autores apresentam cinco bases potenciais de poder - o poder de recompensa, o poder coercitivo, o poder legítimo, o poder referente e o poder de especialização:

- a) O poder de recompensa que se baseia no reconhecimento de P da capacidade que O tem para lhe apresentar recompensas, no caso de P aderir à "tentativa de influência";
- b) O poder coercitivo baseado na percepção de P de que O o poderá punir se ele não se deixar influenciar;
- c) O poder legítimo, que corresponde à noção de autoridade apresentada por Stoner e Formosinho, baseado no facto de P reconhecer que O tem um direito legítimo de o influenciar e de que P terá de aceitar essa influência;
- d) O poder referente traduzido na identificação de P com O, quando P reconhece importância e admira O, procurando imitá-lo;
- e) O poder de especialização que decorre do facto de P reconhecer que O tem um conhecimento específico e superior ao seu, numa dada área.

Esta tipologia apresentada por French e Raven é uma tipologia de carácter geral, que alguns autores procuraram transpor para o contexto educativo, sendo muito útil nos estudos sobre a escola.

Ribeiro e Bregunci (citadas por Afonso, 1991a) procuraram aplicar a tipologia de French e Raven ao contexto educativo, apresentando os seguintes tipos de poder: o poder de cargo (legítimo), o poder de coerção, o poder de recompensa, o poder referente e o poder de especialista.

Formosinho (1980) propõe uma classificação mais ampla que se baseia em seis tipos de poder:

- a) O poder físico que se traduz na possibilidade do professor recorrer a castigos corporais como estratégias de controlo disciplinar. Segundo o autor, este tipo de poder, encontra-se em franco declínio;
- b) O poder material ou remunerativo baseado em recompensas materiais (monetárias); Formosinho considera-o inaplicável ao poder dos professores, pois é um poder exercido sobre o professor e não pelo professor;
- c) O poder normativo que decorre da influência do professor sobre os alunos, recorrendo a normas (normativo moral) e valores (normativo ideológico). O autor considera este poder muito complexo, sendo a base de legitimação dos restantes poderes; existe uma ética para o seu uso. No entanto, é difícil de ser exercido pelo professor, devido ao relativismo de valores com que a escola hoje se confronta, em que professores e alunos não partilham os mesmos valores. Por isso, em vez do formador, que transmite normas e valores, o professor é o instrutor ou o mero transmissor de conhecimentos que recorre, frequentemente, ao uso do poder cognoscitivo que, em seguida, se passa a referir;
- d) O poder cognoscitivo baseado no reconhecimento pelos alunos de que os conhecimentos e experiência adquiridos pelo professor são superiores aos seus. O autor subdivide este poder em cognoscitivo académico - conjunto de saberes teóricos específicos de uma área - e poder cognoscitivo pedagógico - a prática pedagógica do professor;
- e) O poder pessoal baseado na capacidade de o professor exercer influência sobre os alunos, devido às suas características pessoais às quais os alunos são sensíveis. Estudos feitos mostram que os alunos valorizam mais as qualidades pessoais dos seus professores do que as profissionais;

- f) O poder autoritativo ou autoridade - é a capacidade de o professor exercer influência sobre os seus alunos, baseada na sua posição oficial, legal e legítima que o habilita para o exercício da sua actividade.

Afonso (1991b) acrescenta aos tipos de poder do professor já mencionados o poder de avaliar os alunos, recorrendo a estratégias de avaliação mais próximas das "punitivas e disciplinadoras do que formadoras" (*idem*: 44).

Afonso (1991a), apesar da inexistência de tipologias específicas de aplicação aos poderes dos alunos, alerta para a existência desses poderes que vão desde a manipulação dos professores, a interferência nos estilos e métodos de ensino impondo, por vezes, a sua vontade. O autor apresenta, assim, alguns tipos de poderes, baseados na influência que os alunos exercem sobre os seus professores:

- a) O poder de grupo - o grupo é a principal fonte de poder dos alunos. Identifica-se a formação de grupos, numa turma, que elaboram as suas normas e valores, por vezes, diferentes dos da sociedade em geral e da escola;
- b) O poder de mobilizar conjuntos de interacção - trata-se de um agrupamento mais inconstante que o anterior; é "uma forma de actualização de outros tipos de poder dos alunos: o poder de grupo (exterior à sala de aula) ou o poder físico e o poder pessoal (como factores que não podem dissociar-se do contexto da sala de aula)" (Afonso, 1991: 36).

Assim, um aluno pode mobilizar conjuntos de interacção pelo facto de pertencer a um grupo com uma "*sub-cultura*" específica temida pelos outros alunos e professores (poder de grupo). Quando certos alunos detentores de grande força física exercem influência no comportamento de professores e alunos, estamos perante uma mobilização de conjuntos de interacção baseada no poder físico. Há ainda a mobilização de conjuntos de interacção baseada no poder pessoal dos alunos que, pelas suas qualidades, se constituem como líderes naturais.

- a) O poder referente e o poder normativo - o primeiro, é o poder que certos alunos, com "elevada situação sociométrica", exercem sobre os seus companheiros; o segundo, é quando um aluno exerce influência sobre os colegas e professores, recorrendo a valores pertencentes a um "grupo de referência";
- b) O poder de "perito", poder de incerteza ou poder de executor - traduz-se em comportamentos de resistência dos alunos à acção pedagógica de um professor, podendo pôr em causa a imagem profissional desse professor.

Assim, na perspectiva deste autor, os alunos não são destituídos de poder, contudo, quando confrontados com os dos professores, na sala de aula, acabam geralmente por se submeter. Por isso, atribui à relação pedagógica um carácter assimétrico, referindo, a propósito que "a experiência quotidiana dos alunos é construída tendo como base relações sociais fortemente assimétricas" (Afonso, 1997: 34).

## 2. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO DE CULTURAS

Se tivermos em conta um conjunto de variáveis como a política educativa nacional, os programas, os equipamentos e recursos humanos das escolas, a colaboração dos pais, as estratégias e métodos dos professores, a gestão de materiais e conteúdos, entre outros, o processo educativo estará certamente a valorizar práticas diferenciadas, que valorizam a diferença e que promovem a igualdade de oportunidades contrariando a exclusão baseada seja em que princípio for.

Para Morgado (1997:17), " a organização e gestão da relação pedagógica solicita ao professor a consideração de um conjunto de dimensões que se operacionalizam de forma interdependente" . Daí que não possa esquecer que, tal como escreve Perestrelo (2001:33)" , numa sala de aula está presente uma complexa interacção cuja diversidade não se resume apenas à cor da pele ou à etnia, mas onde se conjugam diferentes eixos de classe social, de género ou de origem".

Foi o progressivo aumento da escolaridade obrigatória e a passagem de uma escola de elites a uma escola de massas que levaram à entrada na escola de um grande número de crianças, provenientes de diversos estratos sócio-culturais, originando, conseqüentemente, uma maior heterogeneidade do público escolar (Formosinho, 1992).

Como diz o autor, a escola de massas é uma escola heterogénea do ponto de vista geográfico, social e étnico, tendo em conta a origem rural ou urbana dos alunos, o que tem implicações, ao nível pedagógico, originando uma maior diversidade em termos de aproveitamento escolar, de interesses e necessidades escolares.

O autor refere ainda que a crise da educação se traduz numa "crise social importada", resultante do facto de a escola "importar" os problemas existentes na sociedade. A escola de massas, ao transformar-se numa escola obrigatória e gratuita, levou a uma maior adesão à escolaridade de toda a população, proveniente de meios rurais, pertencente a estratos sócio-culturais mais desfavorecidos e com origens raciais e étnicas diferenciadas, originando fenómenos de compulsão sobre certos estratos sociais.

A escola começou a ser vista como um mecanismo de mobilidade social, como um meio de ascensão social e, passou a ser alvo de "excessivas expectativas sociais" (Formosinho, 1992), às quais não tem conseguido responder adequadamente. Com efeito, a escola, ao valorizar e transmitir um capital cultural próprio de uma classe - classe média - cria mecanismos de segregação, favorecendo a adaptação à escola dos mais favorecidos e

afastando as classes desfavorecidas sendo, no entanto, uma das suas principais finalidades a igualdade de oportunidades.

Bourdieu e Passeron (1970) consideram que a escola promove o exercício da "violência simbólica", vincando a ideia de que a escola é um local de reprodução das desigualdades sociais, pois cria "distâncias culturais" ao veicular a cultura dos estratos sociais mais favorecidos.

Baudelot e Establet (1971) partilham da mesma ideia, referindo a inadequação da escola à nova realidade social da escola de massas, ao procurar impor a "cultura burguesa" como ideologia dominante. Perrenoud (1995) considera que a escola apenas faz sentido para os "herdeiros" da cultura escolar, sendo estes os alunos que provêm das classes mais favorecidas, que herdaram dos pais um património económico e um capital cultural que os ajuda a dar sentido aos conteúdos escolares.

A escola como estrutura viva e profundamente enraizada na sociedade reflectirá as circunstâncias sociais, económicas culturais de uma dada época. (Morgado, 1997:13). Por esse motivo parece importante tentar compreender o papel que a escola desempenha no processo de escolarização obrigatório, bem como, na formação pessoal em vários domínios e áreas do saber.

Tal como refere Forquin (1993:10), "existe, entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica. Quer se tome a palavra "educação" no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de "conteúdo" da educação.

Actualmente, no sistema educativo português, há uma grande preocupação em oferecer uma formação global que responda não só às necessidades do país, não só aos interesses de alguns, como também tenha em consideração os grupos populacionais heterogéneos do ponto de vista cultural, de experiência de vida, de quadro de valores.

Trata-se de uma gestão difícil de operar, contudo tal como refere Morgado (1997:15) torna-se necessário que a escola seja capaz de " articular a sua própria cultura como os diferentes nichos de cultura não escolar transportados pelos alunos, sob pena de facilitar a exclusão de indivíduos ou grupos".

Cultura, para Forquin (1993:11), numa acepção meramente descritiva, desenvolvida pelas ciências sociais contemporâneas trata-se de um " (...) conjunto de traços característicos

do modo de vida de uma sociedade , de uma comunidade ou de um grupo, aí compreendidos os aspectos que se podem considerar como os mais cotidianos, os mais triviais ou os mais " inconfessáveis".

É com uma nova gestão dos processos educativos e com uma progressiva diferenciação de abordagens que se poderá operacionalizar a promoção do sucesso educativo.

Quando falamos em transmissão cultural, que é operada pela escola e que faz daquela sua função, estamos a referirmo-nos a " (...) um património de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituindo ao longo gerações e característico de uma comunidade humana particular, (...)" (Forquin, 1993:12). Dito de outro modo: " (...) a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma " tradição docente" que a cultura se transmite e se perpetua (... )" (*idem*:14) .

De tal modo, se veicular uma cultura dominante, que valoriza a cultura urbana e menospreza a cultura rural (Stoer, 1994), a escola é alvo de resistências por parte dos alunos que partilham valores e normas diferentes e, por vezes, antagónicos aos da escola. Aparecem, então, na escola, crianças e adolescentes que, não valorizando a escola resistem à sua cultura de forma mais violenta ou menos violenta (Formosinho, 1992).

Com efeito na escola ocorre, frequentemente, a formação de grupos com valores e interesses diferentes dos da escola, constituindo-se, deste modo, como contraculturas face à cultura escolar. Assim, cada aluno aproximar-se-á de modo diferente da cultura escolar.

Segundo o grau de aproximação à cultura escolar, há autores que referem a existência de níveis ou hierarquias de excelência escolar, pois nem todos estarão na mesma posição quanto ao domínio dessa mesma cultura (Perrenoud ,1990). A excelência é definida pelo autor como uma "imagem ideal de uma prática dominada na perfeição, cumprida, autêntica" (*idem*: 35). Perrenoud refere-se, pois, ao domínio efectivo de um capital cultural, transmitido pela instituição escolar e considerado por Formosinho (1987) como um "currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único", expresso num Plano de Estudos, que preconiza os objectivos a atingir, dentro de cada ano e ciclo de escolaridade. Nem todos dominarão, de igual modo, esse currículo, ainda que todos eles tenham de se submeter a uma avaliação.

Afonso (1991) refere-se a esta avaliação existente na escola, considerando-a como um poder a que os professores recorrem para julgar os seus alunos; faz a distinção entre uma avaliação punitiva e disciplinadora e uma avaliação mais formadora que apela à reciprocidade e colaboração com os alunos.

Através das avaliações orais, escritas, informais e formais medir-se-á o grau de domínio dos conteúdos escolares que Perrenoud denominou de "hierarquias de excelência". O autor refere a omnipresença destas hierarquias de excelência em todas as situações de ensino - aprendizagem, pelo facto dos alunos estarem sujeitos ao juízo do professor e dos restantes colegas. Ao procurar definir esse conceito salienta que " toda a norma de excelência, seja escolhida de forma livre ou imposta, funciona como ponto de referência no seio de um grupo ou de uma sociedade. Mas os profissionais em exercício aproximam-se da excelência de modo desigual" (*idem*:35).

A norma de excelência constitui-se, por isso, como um ponto de referência, induzindo a uma ordem de acordo com o grau de domínio e aproximação dos actores em relação à mesma surgindo, deste modo, hierarquias ou níveis de excelência.

Para além de referir o facto de que a escola define um currículo formal e formas de avaliação, Perrenoud vai mais longe, ao considerar que, na escola, se "fabrica a excelência escolar". A metáfora pretende dar conta de que a escola, ao produzir juízos e julgamentos de excelência que resultam de uma construção intelectual, social e cultural, determina o sucesso ou insucesso de cada um na instituição escolar.

A escola torna-se, assim, num local onde é transmitida uma cultura "uniforme", única e onde, através do recurso a mecanismos de avaliação dos alunos, se determinam hierarquias de excelência escolar, procurando verificar a posição de cada um relativamente a essa mesma cultura "uniforme", igual para todos os alunos, independentemente das características, interesses e necessidades de cada um.

De notar que os métodos e conteúdos veiculados porque vão " (...) proporcionando, grosso modo, o mesmo ensino a alunos cujas possibilidades de aprendizagem são desiguais, só é possível que se mantenham as diferenças entre eles e, acaso, que aumentem" (Perrenoud, 1990: 23).

Na escola coexistem crianças com educações informais familiares muito diversificadas e com valores e interesses distintos, por vezes, dos da escola.

Tal como já foi referido, desde o final do século XVIII os espaços escolares abriram-se à população geral e lentamente começou a assistir-se a um alargamento dos sujeitos aprendentes e conseqüentemente verificou-se um maior contacto entre as diversas culturas que aí coexistiam.

A escola teve, assim, necessidade de se ajustar a esta multiculturalidade que foi caracterizando a sociedade de então que supostamente se pautaria pela ideia de " escola para todos" (Leite, 2003: 12).

A sala de aula constitui-se como um espaço de relação de culturas; de conflito cultural, ao valorizar e transmitir uma cultura própria da classe dominante; mas também se constitui como um espaço de colaboração ao estabelecer-se como espaço de interação e ponte entre culturas. Foi devido à diversidade que assolou a escola, que esta teve necessidade de se organizar e de repensar um currículo que se adequasse à realidade e que procurasse garantir igualdade de oportunidades e uma sociedade mais justa. A entrada na escola de crianças com origens étnicas, raciais, religiosas e linguísticas diversificadas faz dela um local de convivência cultural. Assim, perante esta realidade multicultural, onde predominam crianças com culturas diferenciadas, é importante verificar qual a atitude adoptada pela escola perante esta diversidade.

Stoer (1994) distingue dois tipos de professores:

- a) O "professor monocultural", que promove uma cidadania baseada na democracia representativa, uma escola meritocrática e uma igualdade de oportunidades em termos meramente de acesso à educação;
- b) O "professor inter-multicultural" que preconiza uma cidadania baseada na democracia participativa, uma escola democrática e uma igualdade de oportunidades em termos de sucesso escolar.

O autor defende a criação de uma educação "inter-multicultural", que apele ao pluralismo cultural na escola. Considera, assim, pertinente a construção do conceito de "professor inter-multicultural" (anti-racista e anti-sexista) que promova a solidariedade e justiça social nas suas práticas pedagógicas, tendo em vista o sucesso educativo.

Chamando a atenção para esta problemática, do ponto de vista curricular, Leite (1996) considera que os professores não deverão ser meros executores dos programas mas que participem activamente no processo de inovação curricular pois, a diversidade de alunos que caracteriza a escola "exige de cada professora e professor a capacidade e a flexibilidade para inovar na linha de um paradigma que proporcione êxito e mudança, sem despersonalizar e aculturar" (*idem*:9).

A autora distingue dois tipos de educação:

- a) A "educação monocultural", elitista, que valoriza uma cultura única, hegemónica e maioritária e que ignora a diversidade, promovendo a assimilação das culturas minoritárias à cultura dominante e uma homogeneização sócio - cultural;
- b) A "educação multicultural" referindo, dentro desta, duas atitudes escolares possíveis: a "educação multicultural benevolente ou passiva" que reconhece a

diferença sem, contudo, a fazer interagir; e a "educação intercultural" que atende à diversidade cultural e preconiza uma convivialidade e interação entre culturas, um "bilinguismo cultural", onde cada um pode ter acesso e convive com outras culturas, sem ter de renunciar à sua.

Cardoso (1996) adopta uma nomenclatura diferente mas próxima da autora supracitada, referindo três etapas do multiculturalismo:

- a) O assimilacionismo, que decorre da conformidade dos grupos étnicos minoritários com a cultura dominante, renunciando à sua. O currículo é de natureza monocultural, etnocêntrica e promotor de meritocracia, ao ajustar-se ao aluno branco;
- b) O integracionismo, caracterizado por uma maior tolerância pela diversidade cultural, mas subentendendo ainda o monoculturalismo e a existência de uma cultura dominante que serve de quadro de referência às culturas minoritárias;
- c) O pluralismo, que preconiza uma interação das diferentes culturas, através da partilha e valorização da cultura de todos, mantendo-se, contudo, a identidade cultural de cada um, através de práticas inclusivas. Cardoso (1996) considera esta última etapa como sendo o verdadeiro multiculturalismo.

Estas etapas referidas indicam modos diferentes de encarar a diversidade cultural. A distinção é pertinente, pois permite observar as atitudes possíveis da escola perante a massa heterogénea que a caracteriza.

Perante estas diferentes educações, a escola e os professores optarão entre uma atitude monocultural, assimilacionista, que valoriza uma cultura única que se constitui como a cultura escolar ou uma atitude inter-multicultural, que valoriza a diversidade cultural, que aceita a existência de várias culturas escolares e que, da sua convivência, resultará um enriquecimento mútuo.

Desta opção resultará ou o sucesso diferenciado ou o sucesso de todos, conforme a escola se organize de forma a satisfazer apenas o seu "cliente ideal" ou todos os seus membros. Assim, a escola será um reduto monocultural ou um local de convívio inter-multicultural. Mas, para além destes aspectos interessa também o estudo da relação pedagógica uma abordagem da relação professor -aluno e da relação da escola com a respectiva comunidade.

Segundo Leite (1997:111-112), a questão do multiculturalismo em território português deveu-se aos ideais democráticos que caracterizaram a realidade sócio-política dos anos setenta e ao facto da escola se ter assumido como "escola de massas".

Actualmente não faz qualquer sentido que a escola se assuma monocultural, sendo absolutamente urgente lutar por uma escola que não rejeite a diversidade cultural, bem como, a assuma para promover novas aprendizagens.

Segundo Leite (2002:121) terá sido "no quadro das opções ideológicas da democratização escolar e da igualdade de oportunidades, a gravidade das situações de insucesso escolar que afectam sobretudo crianças oriundas de determinados grupos socioculturais reclamam reflexões profundas" em torno desta problemática que terá precipitado esta mudança de atitude.

De facto, actualmente, queremos ir mais além do multiculturalismo, ou seja, está a lutar-se e a trabalhar-se no sentido do interculturalismo.

A mesma autora (2003:30) propõe que " as práticas interculturais se " alimentem" de situações concretas, do contacto entre grupos ou indivíduos concretos e situados num contexto histórico e social determinado." E se inicialmente a educação multicultural foi pensada para minorias raciais, actualmente, refere-se também a " outras diferenças culturais que vão das questões linguísticas às classes sociais, passando pelo género e atingindo outras diversidades culturais que não só étnicas (Vieira, 1999:64-65).

Sendo assim, a educação intercultural é " um processo de aquisição de um biculturalismo (...) a cultura de origem e a do grupo social maioritário e que detém o poder..."

Qualquer escola, cuja política educativa se pretenda pautar pela interculturalidade, terá obrigatoriamente de se guiar por princípios de igualdade e de aceitação da diferença, procurando contribuir para que nenhuma cultura perca a sua identidade e/ou seja subjugada incorrectamente por qualquer outra.

### 3. A DIVERSIDADE CULTURAL DA ESCOLA

O sucesso de qualquer intervenção da escola terá de passar obrigatoriamente por considerar o sujeito aprendiz, suas motivações, necessidades e sua cultura. Além disso, reflectir sobre o funcionamento interpessoal dos alunos com outros grupos é absolutamente pertinente: nem todos os alunos reagem da mesma forma, nem todos os alunos actuam da maneira que o professor julga ser a conveniente ou típica.

Assim, numa sala de aula o professor tem de estar atento aos alunos que compõem a turma, tem de ter em consideração, tal como refere Morgado (1997:10), que a " organização de processos educativos com sucesso passa pela construção de relações pedagógicas eficazes, não exclusivas, que contemplem as diferenças individuais e contextuais, reflectindo e potenciando diferenças nas competências, nos valores, nas experiências e nos interesses e necessidades de todos os elementos das comunidades educativas".

Para o mesmo autor (1997:40), " o grupo turma parece constituir a unidade funcional de referência das estruturas educativas, ou seja, a organização e funcionamento das escolas centrar-se-á em torno da adequada gestão e organização dos diferentes grupos de alunos, traduzindo-se em termos operacionais no Projecto Educativo de escola que integrará as múltiplas experiências, culturas, motivações e objectivos presentes numa comunidade educativa".

A importância do grupo é por demais evidente, mas se o entendimento que fazemos de grupo já contempla a diversidade dentro da unicidade, que supostamente o grupo deve encerrar sobre si, não é por ser um grupo que nos podemos esquecer os interesses e necessidades de cada um dos elementos. Tomar o conjunto como um todo, poderá conduzir a situações discriminatórias.

Através de práticas pedagógicas e curriculares, que persistem em não considerar as peculiaridades dos alunos, a escola concretiza as desigualdades, produzindo sobre os seus alunos uma série de juízos que os limitarão em alguma esfera da sua vida, nomeadamente no acesso a um melhor emprego, entre outros.

O funcionamento pessoal de um professor, aliado às opções didáctico - metodológicas que assume são deveras importantes, uma vez que, além dos métodos utilizados na sua prática pedagógica algumas variáveis de natureza pessoal e particular desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem dos alunos. Para tal, basta pensarmos na importância da comunicação dentro do espaço da sala de aula e/ou espaço envolvente.

O efeito social do modo de estruturação e de transmissão de saberes numa sala de aula implica que se reconheça o currículo, a pedagogia e avaliação como mensagens que variam e estão sujeitos a regulações e princípios variáveis em termos de contexto institucional.

Relativamente ao nosso país, Perestrelo (2001), ao citar Stoer e Cortesão (1995:376), escreve que " além de percepcionarem o país como sendo social e culturalmente homogéneo, os professores recusam, em princípio, reconhecer diferenças, sobretudo na sua sala de aula, não deixando interferir esse tipo de questões naquilo que eles consideram ser um processo de ensino - aprendizagem universal".

É através da comunicação na sala de aula o professor e alunos têm a possibilidade de passar várias mensagens, mensagens estas que se revestem de grande importância nomeadamente pelo facto de permitir uma efectiva troca entre culturas (Morgado, 1997:36).

Daqui se depreende o papel preponderante que a comunicação, seja ela verbal ou não, exerce na estruturação do pensamento dos alunos. Ao apropriarem-se da comunicação na sala de aula (e noutros locais) os alunos vão estruturando o seu pensamento e progressivamente vão organizando os seus comportamentos.

Além da comunicação que o professor estabelece com os seus alunos, as representações e expectativas que faz/tem dos mesmos, segundo alguns estudos, são um factor contributivo para que algumas vezes ocorram claramente situações de exclusão ou discriminação na sala de aula.

Cabe ao professor, através da sua prática diária, não ocultar as diferenças existentes na sala de aula, mas criar um espaço/tempos delimitados para que essa diferença seja aproveitada beneficemente pelo que também é diferente.

Como referem Giroux e Simon (2001:116), " uma pedagogia crítica seria sensível a formas de materiais curriculares que poderiam estar implicadas na reprodução de relações sociais desiguais e injustas" tais como sexismo e o racismo.

Que direcção devem tomar os professores para que efectivamente se possa falar em pedagogia crítica? Só através do trabalho diário com os alunos é que seremos capazes questionar alguns aspectos do contexto educacional em que vivemos mergulhados. Cabe aos professores, nomeadamente através das suas práticas diárias repensar as alternativas democráticas que poderão dispor para divulgar e lutar por valores ideais emancipatórios e não discriminatórios.

Não pretendendo esgotar todas as opções metodológicas que poderíamos considerar queremos apenas fazer uma breve referência a alguns aspectos que mereceram especial atenção.

As estratégias e métodos utilizados numa sala de aula são o resultado de opções particulares que os professores fazem, considerando a turma que têm, as competências que pretendem desenvolver mas também tendo em conta a sua experiência profissional e/ou pessoal, bem como, os seus interesses e motivações.

Se cada professor pode subscrever estratégias e metodologias de acordo com os aspectos acabadas de referir, é evidente que dessa forma teremos uma multiplicidade de metodologias. O que se pode colocar em causa não é essa diversidade, mas sim o uso que o professor dela poderá fazer. Utilizar uma metodologia em detrimento da outra é absolutamente vantajoso desde que, a mesma permita uma efectiva aprendizagem de todos os elementos do grupo turma. Não fará qualquer sentido submeter todos os alunos a um determinado método, mesmo que esse aluno não seja capaz de acompanhar o ritmo da turma ou revelar-se incapaz de promover qualquer tipo de aprendizagem significativa para esse aluno. Neste caso, a diversidade poderá ser fonte da discriminação.

Perestrelo (2001:40) refere que " a estratégia será construir materiais curriculares e pedagógicos contra-hegemónicos, o que supõe que possam reflectir as visões e representações alternativas dos grupos subordinados." Daí que optar por desenvolver as actividades diárias a partir dos interesses dos alunos poderá ser um meio exequível de perspectivar uma sociedade que integre as diferenças não de forma discriminatória ou subordinada mas como riqueza cultural.

Outro aspecto que tem merecido destaque em estudos realizados prende-se com a forma como o trabalho dos alunos é organizado. Como refere Morgado (1997:50-51) a investigação produzida pela psicologia educacional, tem demonstrado que " devem ser nitidamente privilegiadas formas de trabalho e de organização que contemplem a realização de trabalho em grupo, não esquecendo, no entanto, a utilidade que em certas situações o trabalho individual assume."

São nestes trabalhos, de efectiva interacção grupal, que se criam as oportunidades mais evidentes de proporcionar a formação de grupos que integram alunos de culturas e etnias diferentes, grupos sociais distintos e elementos do género masculino e feminino. Este tipo de trabalho onde, além da disposição grupal, exige a troca de vivências e experiências dos diversos alunos promove uma estimulante comunicação e além disso proporciona o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

A este respeito, Louro (2000:26) escreve que " (...) a escola, como espaço social que se tornou, ao longo da história, nas sociedades urbanas ocidentais, um *locus* privilegiado para

a formação de meninos e meninas, homens e mulheres é, ela própria, um espaço generificado, isto é, um espaço atravessado pelas representações de género".

De facto, como refere Ferreira (2002:18), a escola constituiu-se " (...) como tempo-espaço charneira no processo de desenvolvimento dos/as jovens que se completará no momento em que estes/as estejam socialmente inseridos num meio profissional." Mas Dourado (2000:332) chama a atenção e adverte que " A escola ocupa uma parte importante neste processo de diferenciação entre géneros, pois não só "vive" estas diferenças, como também as confirma e as produz (...)".

Somos, portanto, obrigados a questionar e a reflectir as práticas escolares que se desenvolvem e os princípios de natureza diferenciada que as sustentam. É esta atitude crítica que permitirá uma avaliação do que se faz na escola e de como se faz.

A organização e gestão do tempo, do espaço, dos recursos e materiais permite-nos questionar a qualidade do ambiente social de uma escola.

A gestão do tempo parece ser a maior dificuldade de alguns professores, ouvindo-se frequentemente dizer que "não temos tempo para" ou ainda " hoje não, não há tempo". As expressões levantam algumas interrogações quanto à forma como é gerido o tempo.

Durante o tempo de aulas, cabe ao professor fazer uma gestão adequada do tempo que poderá dispor para trabalhar com os seus alunos, de forma a obter a maior rentabilidade pedagógica possível. Para tal é necessário que haja uma correcta articulação de actividades, eliminando tempos mortos.

Além desta variável, também o ambiente físico onde se desenvolve a actividade educativa deve contar com espaços agradáveis ao trabalho dos alunos, espaços funcionais que contemplem os interesses dos alunos pois dessa forma estaremos perante condições físicas que permitam uma boa interacção grupal. De referir apenas que a envolvimento de todos os alunos na gestão do espaço deve ser considerado de modo a que nenhum subgrupo se sinta marginalizado.

Como refere Perestrelo (2001:39), " pela sua centralidade como espaço e tempo de vivências e de expressões, a escola deverá assumir o seu papel neste contexto, pois os quotidianos escolares, as práticas sociais veiculadas nas pedagogias - visíveis e invisíveis - a abertura à performance individual como expressão dialogada entre si, bem como a operacionalização em termos de dispositivos pedagógicos(...) podem constituir vias a percorrer numa escola mais igualitária e, por conseguinte, mais democrática".

A escola é uma instituição peculiar e a sua identidade enquanto organização é de tal modo característica que não podemos falar em duas escolas iguais. De seguida, resumirei de

forma sucinta algumas das características que segundo Guerra (2000:29-36) caracterizam a escola que hoje temos e/ou lutamos.

Ao criar uma cultura própria, a escola, tal como já referi, transmite normas, valores que regulam o comportamento dos seus membros. Nada mais natural do que aceitar que este processo de socialização na escola condicione as suas estruturas, a forma de organizar o espaço e a maneira de articular as relações" (Guerra, 2000:29).

Assim, os significados que a escola vai criando teimam em permanecer no tempo, embora tenha sempre de contar com algumas fontes de mudança, que vai sendo conquistada ou mesmo imposta pela administração central.

Pela especificidade das mensagens que veicula e/ou proporciona aos seus actores a escola, " é um universo de significados" que vão sendo sucessivamente construídos e (des)construídos.

Foi precisamente, como uma questão educacional ou curricular que o multiculturalismo se originou nos Estados Unidos, tendo sido os grupos culturais subordinados (mulheres, negros), acreditando na importância das contribuições que as culturas dominadas poderiam oferecer, iniciaram uma luta contra a cultura dos grupos sociais dominantes.

Leite (2003:168) refere que " os multiculturalistas, que se orientam por princípios de coexistencialismo activo e de mútuo enriquecimento (interculturais), defendem a presença na mesma escola, e no mesmo espaço, de sujeitos oriundos de diversas culturas de modo a vivenciarem em comum situações específicas de cada um dos grupos e alargarem conhecimentos, sistemas de referência e de valores".

Perestrelo (2001:40) chama a atenção para a realidade social que é a multiculturalidade, afirmando que é necessário ir além do reconhecimento das diferenças existentes.

Se para alguns alunos, permanecer na escola é lutar por uma sociedade mais justa e fazer valer-se do seu dever cívico, é sabido que, para alguns alunos, o importante é acabar a escolaridade obrigatória o mais rápido possível.

Se a escola não oferece qualquer atractivo a estes alunos, nada mais natural que apenas queiram " fazer o que é obrigatório". Muitas vezes, quando questionamos o porquê do ensino se estender além do obrigatório constatamos que visa sobretudo a certificação e provavelmente a obtenção futura de um emprego melhor. Temos de questionar acerca daquilo que a escola pode oferecer aos jovens e dos valores fundamentais que deve fazer passar e pelos quais deve pautar a sua conduta.

Além disso, uma escola que se deseja para todos tem que questionar a sua organização e a formação que oferece àqueles que nela buscam crescer enquanto seres sociais. Outra questão que este aspecto levanta prende-se com o tipo de currículo que a escola tem para oferecer, bem como, os papéis desempenhados pelos professores e demais intervenientes.

Um dos papéis que talvez mais dependam directamente dos professores prendem-se com as práticas pedagógicas diferenciadas, que se constituem como um dos aspectos mais importantes a ter em conta na organização da vida escolar.

Além disso, a escola como instituição está sujeita a múltiplas prescrições externas, podendo estas ter origem na administração central e/ ou local. Estas são certamente os maiores entraves à autonomia escolar dos professores.

De facto, o carácter prescritivo que continua a caracterizar a escola deve-se, sobretudo, ao facto da gestão escolar, ainda que mais descentralizada com a crescente autonomia das escolas, continue a ser o resultado de uma "gestão pouco flexível" e muito orientada para a contenção económica que actualmente se exige a todos.

Não há dúvida que actualmente a comunidade exerce uma grande pressão social sobre a escola. Será que é benéfica? Quais as implicações directas desta pressão social?

Penso que, o facto de tudo que na escola se faz estar sujeito à cultura da sociedade onde está inserida poderá trazer mais vantagens do que desvantagens. Uma grande vantagem a apontar parece ser a dinâmica que essa pressão pode originar. A comunidade educativa assume assim, um papel determinante no desempenho de papéis diversificados, sensibilizando para a necessidade da escola estar atenta à diversidade nela existente.

Espera-se que a escola esteja atenta a todo o tipo de diversidades que coexistem no seu espaço e que seja capaz de considerar as identidades nela existentes sem, no entanto, as tentar uniformizar.

Cada vez mais a escola luta para que os seus alunos sejam mais críticos, mais criativos e mais abertos a situações de mudança, ao mesmo tempo que se procura que sejam educados para os valores e que os preparem para a vida activa. Mas não serão estas duas posições contraditórias? Não será importante reflectir e pensar o que de facto é mais importante? Como conseguir dar resposta a estas duas situações que aparentemente se chocam? Como fazer com que a escola respeite a diversidade?

O caminho em direcção ao respeito por essa diversidade terá que passar por compreender a hierarquização organizacional que qualquer escola tem. Isto porque, na escola a hierarquização faz-se a dois níveis: ao nível institucional através dos cargos que lá se desempenham e ao nível experiencial, nível este não menos importante.

Para tal basta pensarmos que, se os órgãos hierárquicos não estiverem atentos à diversidade que caracteriza a escola, e se ao nível das experiências diárias essa diversidade não for contemplada pelos professores na sala de aula, certamente que a escola não está a caminhar em direcção às suas grandes metas educacionais.

De facto, esta questão de isolamento e fechamento da escola, aliado ao currículo que a escola defende e que, tal como refere Guerra (2000:34), " define influências através da configuração dos espaços, conteúdos dos textos escolares, distribuição dos horários, estabelecimentos de normas, estruturas organizacionais..." torna a escola uma instituição baseada e respeitada na sua multiplicidade.

Além do currículo oculto temos também de considerar que na escola, os rituais escolares, cumprem uma dupla função, na medida em que ocultam uma ideologia e manifestam os princípios sobre os quais assenta a cultura da escola. É pela repetição de rituais escolares que a escola transmite valores e a socialização se vai produzindo.

Qualquer escola tem um funcionamento próprio, funcionamento este que respeitando algumas directrizes emanadas pela administração central vão variando de acordo com a especificidade da cultura escolar. Por exemplo, o calendário da escola está organizado de modo a que o período escolar seja completado pelo período de férias e interrupções lectivas. É em função do seu horário particular que professores e alunos organizam a sua forma de trabalho.

Como refere Leite (2002:131), " na lógica dos novos papéis atribuídos à instituição escolar, da influência que têm no ensino os meios de comunicação social e da importância que vem a tomar uma formação orientada para o desenvolvimento do espírito reflexivo e crítico, é hoje pouco aceite a perspectiva do racionalismo académico curricular, ou seja, a tendência que pensa o currículo e o ensino apenas com a função de instrução dos alunos, iniciando-os na compreensão da tradição cultural ou fazendo-os adquirir os conhecimentos veiculados nas disciplinas clássicas".

Numa sociedade em constante evolução, pautada por uma grande diversidade cultural, torna-se urgente repensar o que significa educação, porque, se esta significa apenas instrução e se a aprendizagem se processa de forma acabada e meramente transmissiva, é evidente que as práticas pedagógicas são, não só não estão a contribuir para ocultar o multicultural como também não contribuem, tal como escreve Leite (2002:133) para " práticas pedagógicas socializadoras de um espírito de mudança pessoal e social comandado pela própria pessoa, isto é , de uma real educação" que, na opinião de Gomez ( 1993), só poderá ser conseguida

através da construção de espaços de interacção cultural, onde todos os actores educativos se possam conhecer e viver interculturalmente.

De facto, o debate sobre a educação dá lugar, frequentemente, a uma interrogação sobre a natureza dos conteúdos cognitivos e culturais susceptíveis de serem incorporados aos programas escolares e sobre a possível diferenciação desses conteúdos em função do público ao qual o ensino se dirige.

Cada vez mais é exigido aos agentes educativos, através da existência dos projectos curriculares de escola e/ou turma, que estejam atento e sejam sensíveis às especificidades dos seus alunos.

A respeito dos projectos curriculares, Leite (2002:134-135) escreve que " uma escola e um projecto curricular monoculturais são desfasados de realidades que reclamam uma educação onde todos se sintam representados e aceites" e acrescenta que só " através de processos organizativos, dos meios e das estratégias de formação" se conseguirá fazer da escola um espaço de aprendizagem, onde os sujeitos implicar-se-ão na construção do saber.

Nóvoa (1992:24) chama a atenção para a importância da formação de professores, afirmando que esta " pode desempenhar um papel importante na configuração de uma 'nova' profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas".

### **III CAPÍTULO -IDENTIDADES CURRICULARES**

## 1. CONCEITO DE CURRÍCULO

Entendendo o fenómeno educativo, como um fenómeno social, com meios e fins específicos, imediatamente se depreende que evidencia características peculiares que o distingue de outros igualmente complexos. Esta complexidade resulta, em grande parte, das sucessivas alterações a que a sociedade está sujeita.

Assim, quando nos referimos à Educação, não podemos de modo algum afastar a perspectiva socializadora da escola, uma vez que se trata de uma instituição de educação/formação que se insere numa sociedade que não só contribui para a educação, como também, a ela se destina.

É uma tarefa árdua e bastante complexa perceber a acção educativa como um processo social, sem pensar em objectivos específicos, previamente determinados. Daí que, tendencialmente estudiosos defendam que a ideia de caminho, trajecto, percurso, que no fundo é o sentido etimológico do termo *curriculum*, seja tão questionado.

Pratt (1980) chama a atenção para a antiguidade e a relação temporal da actividade educativa e do *curriculum*, permitindo-nos acrescentar que em termos cronológicos estes dois não se distanciam muito.

Convém não deixar de referir que ao entendermos a educação, como projecto colectivo não só de formação intelectual, mas também cultural e humana, que visa responder às necessidades sentidas pela sociedade, a instituição escola assume-se como o espaço privilegiado para a sua concretização.

Machado & Gonçalves (1991) acrescentam a ideia de que quando a escola se assume como uma instituição formal de Educação não se pode desvincular de um currículo específico, com um conteúdo próprio que se pretende assumir como objecto de formação.

Não podemos esquecer que a sociedade dita, à escola, o que pretende: desde ideias valores e atitudes que tenta transmitir, passando pelos conhecimentos científicos que esperam que sejam dominados, até chegar a questões de natureza cívica.

Apesar de estarem implícitas há já algum tempo, as questões de natureza curricular só recentemente é que contribuíram para a emergência do currículo como área de conhecimento.

Talvez seja conveniente fazer uma breve alusão e situarmo-nos em meados do século XIX, altura em que algumas controvérsias e conflitos se fizeram sentir e perpetuaram o começo de mudanças significativas no contexto educativo.

Para Gal (1993:97), o século acabado de referir caracterizou-se fundamentalmente pelo " crescimento contínuo do seu conteúdo cultural e humano" na medida em que terá

criado condições que proporcionariam a formação e desenvolvimento cultural a áreas mais alargadas. Este foi um grande passo para que se pudesse começar a perspectivar um ensino para todos.

Indo de encontro ao que refere Aristóteles (1982), o Estado deve assumir-se como pólo edificador e promotor de igualdade de oportunidades, o que só poderá ser conseguido através da Educação.

É evidente que todo este processo desenvolvido, ao longo do século XIX, não se processou de forma constante nem tão pouco de forma homogénea, não tendo seguido um percurso rectilíneo.

Hamilton (1992) enuncia a primeira metade do século XIX como sendo uma tentativa e tendência de alargamento massivo da escolarização, revelando-se a preocupação de se proceder a uma uniformização. Caminhar-se-ia no sentido de não permitir que a Educação continuasse a ser motivo de discriminação, acessível apenas aos socialmente bem nascidos. Enfim, estavam lançadas as bases para que não fizesse sentido falar em educação elitista na qual, pelos apoios individuais, apenas os bem nascidos poderiam ser bem sucedidos.

Cada vez mais reivindicativos e fazendo-se valer dos seus direitos, estudiosos críticos e pessoas mais atentas a estas questões começaram a questionar este tradicionalismo que persistia em se manter, mesmo face as mudanças sociais que se operavam, pondo portanto, em causa o que ia sendo feito nas instituições de ensino.

Nessa data, o tradicionalismo que caracterizava toda a instituição e intervenientes educativos, era caracterizado pela rigidez de normas, pela disciplina e pelos castigos corporais, o que aliado a um esquema hierarquizado igualmente rígido inibia e impossibilitava a criação de condições físicas, sociais e humanas que levassem ao desenvolvimento da autonomia, criatividade e originalidade dos sujeitos aprendentes.

Estes foram certamente factores determinantes para o grande imobilismo que se verificou nessa época na área educacional que só seria superado na segunda metade do século XIX, com o grande desenvolvimento urbano e industrial. Foi com a abertura da Escola a um maior número de pessoas, que houve necessidade de se criarem infra-estruturas que fossem capazes de responder a essas exigências o que teria por passar pela criação de novas infra-estruturas, pelo repensar os métodos tradicionalistas de ensino e pelo desenvolvimento de currículos que contemplassem as questões sociais.

Para Monroe (1979), foi nesta altura que se difundiu a ideia de que a cultura e as destrezas básicas, nomeadamente ler, escrever e contar, deveriam ser adquiridas pelas massas, procurando-se alterar a concepção do que era a educação popular.

Segundo Lundgren (1993), terão sido as mudanças sociais, aliadas às mudanças ideológicas as principais razões da obrigatoriedade da educação e da necessidade de formar cidadãos com um perfil distinto dos que até então se formavam.

Tal como afirma Monroe (1979:315) " (...), a velha educação, baseada quase unicamente na aquisição de conhecimentos, perpetuava as classes sociais e a degradação das massas".

Segundo o mesmo autor variados estudiosos procuraram dar um significado social, moral e prático a todo o ensino, visando influenciar o sistema em vigor nessa data.

Caminhava-se, desse modo, em direção a um ensino que possibilitasse não só o crescimento de todos os cidadãos, como também procurasse proporcionar o seu desenvolvimento pleno enquanto ser social.

Neste contexto tão característico, o currículo assume-se como um verdadeiro instrumento de escolarização, favorecendo a manutenção da escola, sentindo-se obrigado a adaptar-se à organização escolar pois só dessa forma poderia responder às exigências que a sociedade ia impondo.

Terá sido, apenas no final do século XIX e inícios do Século XX que as questões curriculares começaram a ser alvo de um trabalho mais sistematizado ( Moreira e Silva, 2001: 9)

Com o final da Guerra Civil e com a industrialização e urbanização que se começavam a fazer sentir, a Escola teria a oportunidade de desempenhar um papel fundamental na economia do país, tendo o currículo assumido o papel de instrumento de controle social .

Para Pacheco (1996), apesar do campo curricular como área de conhecimento ter surgido para responder à pressão que a sociedade industrial exerceu sobre a escola, o termo currículo só começou a fazer parte do vocabulário escolar quando a escolarização se organizou em função de interesses culturais, sociais, económicos e políticos.

Para Mialeret (1976), o currículo desde cedo se assumiu como fundamental na medida em que procura sempre dar respostas à inquietude que a aprendizagem suscita.

O autor remete-nos para as finalidades da educação, objectivos, estratégias, particularidades dos alunos e avaliação, aspectos estes que não estando separados se influenciam mutuamente. Está dado o contributo para que a teoria curricular, que mais adiante retomarei, seja considerada um campo em permanente conflito, e que procura "descrever, explicar e compreender os fenómenos curriculares, servindo de programa para a orientação de actividades resultantes da prática com vista à sua melhoria" (Pacheco, 2001:31).

Utilizar o conceito de currículo como um simples conjunto de conteúdos a transmitir e a fazer aprender caiu em decadência. A complexidade da escola, obriga que deixemos de lado a concepção da escola inerte, invariável no tempo e por conseguinte a noção do currículo que a ela era usual associar.

O termo currículo (Pacheco, 2001) é relativamente recente no vocabulário educativo Português. Foi utilizado na reforma de 1973 e na de 1986-89, a partir daí tornou-se comum encontrá-lo em variados documentos educacionais. Segundo a Proposta Global da Reforma do Sistema Educativo da C.R.S.E. (1988)"...Em sentido restrito, o currículo é constituído pelo conjunto das actividades lectivas, ficando dele todas as actividades não lectivas ainda que reconhecidamente de grande interesse educativo. Em sentido lato, o currículo coincide com o conjunto de actividades (lectivas e não lectivas) programadas pela escola, de carácter obrigatório, facultativo ou livre. O entendimento que a C.R.S.E. tem do currículo, para os efeitos do presente programa, é o que corresponde ao sentido lato (...). O objectivo é conseguir com um tal programa educativo completo e integrado - a formação integral e a realização pessoal dos educandos" .

Com a recente Reorganização Curricular, nomeadamente com art.º 2.º do Decreto-Lei: 6/2001 de 18 de Janeiro, o currículo nacional é " (...) o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de Ensino, expresso em orientações aprovadas pelo ministério da Educação, tomando por referência os desenhos curriculares anexos ao presente decreto-lei".

Neste documento, o currículo deixa de ser um conjunto de disciplinas e assume-se com uma posição mais flexível e emancipatória, referindo-se ao conjunto das aprendizagens realizadas pelos alunos, à sua organização, ao lugar que ocupam e ao papel que desempenham no percurso escolar.

Como refere Abrantes (2001:42), o termo currículo tem dois níveis de decisão, permitindo-nos falar num nível macrocurricular; neste o currículo é identificado como um conjunto de "orientações estabelecidas pelas autoridades educativas"; e num nível microcurricular que " (...)está associado ao modo como o professor orienta e organiza efectivamente o processo de ensino-aprendizagem e as tarefas que propõe aos seus alunos".

Do exposto se infere que o currículo jamais poderá ser realizado como um conjunto de orientações rígidas e prescritas muito menos deve ser visto, como já referi atrás, como "modelo único, pronto a vestir" (Formosinho : 1987). Deve, no entanto, ser concebido numa lógica flexível, tendo em conta o contexto local, recursos disponíveis e todos os actores

educativos que intervêm no processo educativo local. Clarificando esta visão, Abrantes (2001:42) diz que a " própria noção de currículo integra a procura de respostas adequadas às diversas necessidades e características de cada aluno, grupo de alunos, escola ou região." Será assim um currículo atento aos interesses e necessidades dos alunos.

Aposta-se numa proposta aberta e flexível que facilita uma resposta adaptada às necessidades educativas de todos os alunos e de cada um em particular, onde o trabalho assente num base sólida, ou seja, num currículo aberto e participativo que reorganize, de forma não autoritária nem centralista, as condições administrativas. Esta perspectiva promove um novo modelo de escola onde professores, alunos, pais e outras entidades sociais traçam a sua própria trajectória enquanto comunidade educativa. O que se pretende através do currículo é estruturar, da melhor forma possível, a experiência culturalmente organizada, para que o aluno interaja, aprenda e participe dela.

Esta noção de currículo encerra em si três ideias-chave: "diferenciação", "adequação" e "flexibilização". Só assim o currículo tem diferentes caminhos para ir ao encontro do sucesso educativo.

Flexibilizar o currículo, como refere Leite (2001:4), "significa,...entender o currículo prescrito a nível nacional como uma proposta que tem de ganhar sentido nos processos de acção e de interacção que ocorrem nas escolas".

Fala-se assim num currículo pós-moderno preocupado numa construção social e cultural.

Forquin (1993:22) escreve que " Um currículo escolar é primeiramente, no vocabulário pedagógico anglo-saxão, um percurso educacional, um conjunto contínuo de situações de aprendizagem ( " learning experiences") às quais um indivíduo vê-se exposto ao longo de um dado período, no contexto de uma instituição formal".

Parece-nos importante que todo o estudo sobre a contribuição dos teóricos do currículo relativamente à questão da transmissão cultural na escola, deva dar um destaque particular às contribuições de carácter sociológico, uma vez que será a "nova sociologia da educação" , aquela que é "(...) tipicamente uma sociologia do currículo, uma sociologia centrada na questão dos determinantes e dos fatores ( culturais, sociais, políticos) dos processos de selecção, de estruturação e de transmissão dos saberes escolares" ( Forquin, 1993:25).

Assim a corrente de pesquisa desenvolvida na Grã-Bretanha, e que ficou conhecida por " sociologia do currículo" ou " nova sociologia do currículo", a partir de meados da década de 60, começou a fazer-se sentir em variadíssimos currículos escolares.

A "sociologia da educação", surgida nos anos 70 na Grã-Bretanha, situa-se, segundo Jean -Claude Forquin (1993:76) no ponto de confluência das "(...) transformações do campo institucional e intelectual da sociologia da educação, que levaram esta a interessar-se cada vez mais pelos processos organizacionais e pelas interações sociais que se desenrolam no contexto dos estabelecimentos escolares e das salas de aula; (...) [e do] (...) desenvolvimento de uma reflexão sobre os conteúdos e as estruturas do currículo num contexto de mudanças sócio-culturais e de inovações pedagógicas".

A análise crítica dos saberes escolares, típicos da "nova sociologia da educação" baseia-se portanto, nas relações entre a estrutura dos saberes e o modo de funcionamento das transmissões escolares e nas formas de poder e de controle social na instituição educativa e nas sociedade global (Forquin, 1993:85).

## **2. O CURRÍCULO COMO CONSTRUÇÃO CULTURAL, SOCIAL E IDEOLÓGICA**

Face às mudanças que a sociedade actual está sujeita, torna-se bastante difícil conseguir alcançar os fins do Sistema Educativo. Para tal, basta pensarmos na sociedade tecnológica, que em constante mutação, nos impõe a necessidade de contarmos com as repercussões que a ciência deste século nos traz.

Dessa forma, diariamente novos desafios se colocam à educação e esta, por sua vez, tem de se adaptar e se reajustar às transformações que a sociedade exige, sejam de natureza sociológica, cultural ou ideológica.

Como referem Silva e Moreira (2001:21) " a teoria curricular não pode mais (...) se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, nem pode encarar de modo ingénuo e não problemático o conhecimento recebido (...) " , daí que o conhecimento transmitido nas instituições de ensino tem parte na produção de relações de poder na sociedade.

É precisamente aqui que se situa a ideia de currículo como uma construção, não só baseada em factores políticos ou económicos mas também, e não menos importante, em questões de ordem social. Daí que, actualmente não faça qualquer sentido falar em ensinar tudo a todos os alunos.

Isto porque, tal como tenho vindo a referir, o currículo trata-se não de um mero conjunto de disciplinas mas de um projecto de formação que tem obrigatoriamente um significado social e político, cujos pressupostos se encontram na cultura, na sociedade e no aluno.

Para Pacheco (2003) a política educativa corresponde ao conjunto de decisões oriundas do sistema político, englobando as intenções e estratégias determinadas pelos críticos ideológicos e pelas necessidades reconhecidas socialmente e segundo D' Hainaut (1980: 42) " (...) inscreve-se no quadro mais largo de uma filosofia da educação e é o resultado de múltiplas influências em interacções, provenientes dos sistemas sociais que agem sobre o sistema educativo e que eles mesmos estão sob a influência do contexto filosófico, ético e religioso, do contexto histórico do quadro geográfico e físico, assim como do contexto sócio-cultural onde se situa o sistema educativo considerado".

Mas, naturalmente, não podemos esquecer que os factores económicos também estão por detrás de qualquer sociedade e se pensarmos, por exemplo, nos recursos educativos, na valorização da carreira dos professores, nas opções curriculares feitas pelos alunos, entre outros, facilmente compreendemos que se trata de uma área igualmente importante.

Desse modo, para Pacheco (2003) " o Currículo é, antes de mais, um projecto de escolarização que reflecte a concepção de conhecimento e a função cultural da escola".

Considerando a educação como um processo que se vai desenvolvendo temporal, espacialmente e que está obrigatoriamente sujeito à mudança, Taba (1993:98) refere que "(...) o currículo deve incluir os processos de interpretação, discussão e consideração da mudança (...)" cabendo ao professor o papel de proporcionar ao aluno o desenvolvimento da capacidade para reconhecer situações novas e de as resolver.

Nessa perspectiva, a autora reconhece que a escola deverá ser assumida como vértice socializador, dinamizador da individualidade de cada um.

Mas o que deve a escola promover, enquanto detentora de uma função cultural? Tanner & Tanner (1987: 428) respondem, atribuindo-lhe quatro funções nomeadamente: educação geral, de educação especializada, de educação exploratória e de educação de enriquecimento.

Mas mais do que isso, é absolutamente importante considerar o processo de aprendizagem dos alunos, nomeadamente as condições particulares de aprendizagem dos alunos.

Taba (1993: 109) refere que todo o " (...) conhecimento sobre o aluno e sobre a aprendizagem é relevante (...)" para se tomarem muitas decisões curriculares.

Ao consideramos isto, estamos a caminhar no sentido de valorização do indivíduo, nomeadamente em relação, não só às suas capacidades cognitivas, mas também em relação às suas atitudes e valores pessoais. Só desta forma, a cada indivíduo será garantido o seu direito à diferença.

Perestrelo (2001:42) sublinha que " no âmbito de uma educação inter/multicultural que concretize a valorização da sua diversidade cultural, Connell (1990) propõe a reconstrução do currículo dominante - onde são apenas legitimadas as experiências e práticas da classe média - onde possam ter lugar as experiências não institucionalizadas das minorias marginalizadas".

Pacheco (2003: 49) adverte para o facto de que o currículo, enquanto projecto cultural, social e político " (...) só pode ser construído na base de ideologias ou de sistemas ideias, valores, atitudes, crenças partilhadas por um grupo de pessoas com um peso significativo na sua elaboração (...)", daí que, na opinião de Apple (2002), a ideologia acabe por servir os interesses de apenas uma parte da sociedade.

Moreira e Tadeu da Silva (2001:21) escrevem que " (...) desde o início da teorização crítica em educação, " ideologia" tem sido um dos conceitos centrais a orientar a análise da escolarização, em geral, e a do currículo, em particular".

Para Pacheco (2003:49), o termo ideologia usa-se normalmente para " (...) designar relações de poder ou as práticas que socialmente contribuem para a formação de crenças e rituais, isto é, um sistema de representações que é colectivamente partilhado." Para o mesmo autor, actualmente, o currículo é um " instrumento ideológico que regula as relações entre a sociedade e a escolarização".

No Ensaio " A ideologia e os Aparelhos de Estado", Althusser alerta para o facto de que a Educação ser a forma mais eficiente que a classe dominante tinha para fazer transmitir as suas ideias, favorecendo a manutenção e a reprodução social que existia. (Moreira e Tadeu da Silva, 2001:21), onde a transmissão era inferencial e baseada na classe social à qual pertenciam.

O conceito de ideologia estaria desse modo ligado, a conceitos como poder e interesse, estando a noção de ideologia estritamente ligada " (...) às divisões que organizam a sociedade e às relações de poder que sustentam essas divisões. " (Moreira, e Tadeu da Silva (2001:23).

Moreira e Tadeu da Silva (*idem*:26) questionam o sentido da educação, interrogando-se se não será uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade.

Para Grundy (1987:5), o currículo é uma forma de organizar as práticas educacionais, sendo desse modo, uma construção cultural na medida que em a cultura é uma construção colectiva.

Pensemos no exemplo dos " códigos curriculares" de Lundgren (1997: 35-69). Que representam eles? Representam tradições culturais, que são o resultado de opções políticas, sociais, de concepções epistemológicas que se vão desenvolvendo e que procuram entender a realidade.

É na sua vertente social, que o currículo, procura fazer com que a escola seja efectivamente um meio para alcançar a democraticidade e igualdade permitindo o desenvolvimento do aluno, respeitando as suas diferenças, não só, enquanto sujeito aprendiz.

Para isso, não chega preparar científica ou academicamente um aluno. É preciso que as práticas curriculares proporcionem a integração do aluno no contexto social, factor este que, aliado à ideia de um currículo, que não sendo imposto, é uma construção social no qual diferentes agentes educativos interactivam, poderá ser uma forma de acabar com a reprodução de identidades que a escola teima em seguir, contribuindo para a não diferenciação de grupos dentro da sociedade.

Para Apple e Beane (2000:38), este currículo mais participativo e socialmente construído será produzido " (...) por pessoas com determinados valores, interesses e tendências" que jamais poderão ser esquecidos.

Para Moreira e Tadeu da Silva (2001:26) " (...), a tradição crítica vê o currículo como terreno de produção e criação simbólica cultural", não se limitando portanto à reprodução e transmissão da cultura produzida.

Em sùmula, podemos afirmar que o currículo não é apenas uma construção social mas também uma construção cultural, em que o conhecimento é válido apenas para um determinado tempo, não podendo ser assumido como um projecto intemporal (Tadeu da Silva, Moreira: 2001; Bourdieu: 1979).

É por essa razão que Kemmis (1988:14) escreve que " a educação é um terreno prático, socialmente construído, historicamente formado"., ideia igualmente defendida e completada por Leite (2002:219) quando escreve que " estamos a atribuir aos professores um papel activo no currículo e não o de passivos consumidores do conhecimento, por outros construído, e das regras por outros delineadas".

Reflexivos e com alguma capacidade crítica, o papel dos professores seria o de principais mediadores educativos entre a intenção educativa nacional e as práticas culturais escolares localizadas em cada uma das escolas. Os projectos educativos, por sua vez, seriam a forma de flexibilizar e currículo nacional e assumir-se-iam como instrumentos de mudança e inovação educativa.

Nesta perspectiva, jamais poderíamos encarar o professor como um mero executor do que é decretado ao nível da administração central, isto porque, desta forma estaria comprometida a sua posição na tomada de decisões e poderia mesmo levar os professores a demitirem-se das suas responsabilidades enquanto actores e agentes de mudança.

Tal como refere Muñoz (1988:87), " inovar em educação requer articular devidamente uma série de processos e estabelecer com cuidado um estrutura de diversos papéis complementares". Daí se possa afirmar que qualquer projecto orientado para a mudança exige uma participação, plena, fundamentada dos intervenientes de forma a se proceda à mudança.

Lembremo-nos que algumas vezes é preciso deixar que algumas situações permaneçam inalteradas e que não se adopte uma política de mudar por mudar.

Segundo Moreira e Macedo (2002:12), " o currículo configura, assim, território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade. Participa do processo de construção das identidades

raciais, sexuais, nacionais. Afeta significativamente, portanto, a produção de diferenças e a afirmação (ou a mudança) de relações de poder hegemônicas” (Silva, 1996).

Para Moreira e Tadeu da Silva (2001:28), " o currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão".

### 3. TEORIZAÇÃO CURRICULAR (PÓS) CRÍTICA

Porque o currículo se situa no campo das ciências sociais e humanas, quando utilizamos o termo teoria curricular não pretendemos fazer uma única interpretação realidade, mas sim uma interpretação particular da realidade.

Como a natureza do campo do currículo é essencialmente prática, toda a teoria deve ser estabelecida dentro de um contexto prático. Por outras palavras, podemos dizer que não é a teoria que vai definir a prática, mas que apenas tenta explicar a natureza do currículo com base na prática. A teoria é assim, um propósito de explicação da própria prática.

Deste modo, sendo a educação e o currículo de natureza prática, dependentes dos sujeitos intervenientes e das condições em que decorrem, não podemos falar de normatividade prática.

Pacheco (1996:32) alerta para a necessidade de não encarmos a teoria curricular como sendo " (...) uma perspectiva acabada e sólida para descrever os fenómenos curriculares, explicados pelas teorias sociais e humanas(...) " na medida em que "(...) o currículo é um produto da história humana e social e um meio através do qual (...) " os grupos poderosos exerceram uma influência muito significativa sobre os processos mediante os quais eram e são educados os jovens" (Kemmis, 1988:42).

Apesar de Vilar (1994:25) escrever que a expressão "teoria curricular" tem sido utilizada de modo diversificado uma vez que não existe um significado concreto e aceite pela generalidade dos estudiosos, para Pacheco (1996: 31) a teoria curricular procura responder a uma série de questões que se relacionam directamente com "a prática e com as diferentes perspectivas de as conceptualizar (...)", servindo de "(...) modelo de representação do real que se pretende organizado e problematizado".

O mesmo autor (1996:45) acrescenta que as diferentes opções teóricas existentes dão origem a classificações diversas, que podem coincidir mas que apenas pretendem traduzir "tentativas de abordagem das concepções de currículo pelas quais se distinguem formas distintas de relacionar a teoria com a prática e a escola com a sociedade".

Assim, se durante muito tempo, o currículo foi visto como uma área meramente técnica e formal, assente em questões relacionadas com métodos, técnicas, procedimentos, conferindo-lhe características de ordem, racionalidade e eficiência, hoje, o currículo vai mais além, na medida em que se reveste de uma tradição crítica, alicerçada em questões sociológicas, políticas, epistemológicas.

Ao perspectivar a educação como um projecto, contínuo e sistemático, de formação intelectual, cultural e humana, que procura dar resposta às necessidades sociais, estamos automaticamente a conceber a escola como espaço privilegiado para a concretização desse projecto e, simultaneamente a trabalhar questões de natureza curricular.

Segundo Contreras (1990), a origem do currículo como campo curricular, como campo de estudo e investigação não é fruto de um interesse académico, mas sim de uma preocupação social para tratar e resolver as necessidades e problemas educativos de um país, sendo mais uma conveniência administrativa, não uma necessidade intelectual.

Foi nos anos 70, que se assistiu a mudanças estruturais, nomeadamente na área da educação, onde se verificou uma reconceptualização do campo do currículo.

Este movimento de reconceptualização está ligado a duas correntes: uma mais fundamentada no neomarxismo e na teoria crítica, cujo representantes são Apple, Giroux, entre outros, e a segunda associada à tradição humanista e hermenêutica, em que William Pinar (a sua proposta não é mais do que a confluência de diversas correntes de pensamento que estão na base da teoria social crítica que, por sua vez, faz da escola uma controvérsia social e uma luta política constante, na medida em que, as suas orientações estão fundamentadas em princípios estruturantes como: raça, género e classe que subjazem às dinâmicas de opressão, exploração e dominação) é o seu principal defensor.

Deste modo, e baseando-me no artigo "Currículo, cultura e sociedade", de Flávio Moreira e Tomás Tadeu da Silva, podemos inferir que também entre os reconceptualistas existem divergências, o que leva à existência de duas facções; por um lado temos os neomarxistas que criticam os humanistas, afirmando que eles secundarizavam a base social e o carácter contingencial da experiência individual, por outro, os humanistas refutam os anteriores, dizendo que eles subordinavam a experiência humana à estrutura de classes, retirando-lhe, deste modo, a especificidade, a inventividade, bem como a capacidade de resistência e de transcendência.

A reconceptualização opõe-se à racionalidade e distingue-se desta pela defesa de um modelo que expresse valores e os processos inerentes a uma concepção humanista e ética e que rejeite as relações humanas opressivas existentes, por exemplo na predeterminação dos resultados, na eficiência e no reforço do critério de avaliação e nos objectivos antecipados que são formulados pelos especialistas curriculares, pelos autores dos manuais e pelos professores.

As práticas escolares e os discursos curriculares são reanalisados a partir de perspectivas de pensamento como o pós- estruturalismo e pós- modernismo. Contudo, tal

como afirma Pacheco (2001), a valorização de educação democrática, por exemplo, na linha de pensamento de Dewey, é o que unifica a teoria crítica que problematiza a escola, e tudo o que representa socialmente a partir dos contextos políticos, cultural e económico, como também define vectores desejados para a mudança de uma ordem social.

Consequentemente, a relação escola/sociedade é problematizada não pelo consenso funcionalista que legitima as instituições mas pelo conflito estruturalista e pós- estruturalista.

Assim, na base desta reconceptualização está a teoria crítica que implica a crítica enquanto processo auto-consciente e impõe uma necessária e radical vinculação à prática, pretendendo-se com isto uma transformação das estruturas sociais vigentes. Por isso, diz-se que o principal objectivo da teoria crítica é estabelecer uma ligação entre a educação e um projecto emancipatório. Nesse sentido emerge do interior do seu próprio papel construir um indivíduo autónomo, tanto a nível moral como racional, procurando edificar uma nova sociedade. A partir dos anos 70, como foi referido, o currículo é teorizado como um artefacto político, social e cultural, cujo processo de desenvolvimento não ocorre de uma forma neutra, mas segundo interesses e conflitos concretos.

A este respeito, Bordieu (1979) diz que o currículo é uma arbitrariedade cultural que resulta de um conjunto de decisões políticas que se explicam pelas relações de poder. O currículo é assim o resultado de interesses provisórios e não fruto de um consenso.

Estudiosos afirmam que o conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas escolas " (...) passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como história e socialmente contingente" (Moreira e Tadeu da Silva: 2001).

Para Tadeu da Silva (2000:87-88), o chamado " multiculturalismo" é um fenómeno que, claramente, tem a sua origem nos países dominantes do Norte" e é " (...) um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem as suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional".

Para o mesmo autor (*idem*:88), o multiculturalismo assume-se como sendo uma "solução para os "problemas" que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante.

Desse modo, as relações de poder assumem-se como sendo a principal causa dessas desigualdades e culturais, sendo elas raciais, étnicas ou de género.

Hoje, o multiculturalismo representa um importantíssimo meio de luta política e nenhuma cultura poderá ser julgada superior ou inferior quando comparada com outras

(Tadeu da Silva, 2000:88), sendo que as diferenças culturais apenas reflectem as características da humanidade.

É nesta perspectiva que Tadeu da Silva (2000:89) define " multiculturalismo liberal" ou " humanista" afirmando que " esse tipo de multiculturalismo apela para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas", ou seja, segundo esta perspectiva sob uma aparente diferença co-existe uma só humanidade.

A esta concepção, contrapõem-se outras que poderão, de acordo com o mesmo autor ser denominadas de concepção "pós-estruturalista" e outra denominada "materialista" por perfilharem evidentemente, uma posição mais crítica e segundo as quais não se poderá encarar as diferenças culturais como sendo concebidas separadamente das relações de poder. A diferença não se assume como uma característica intrínseca à humanidade mas sim como uma produção que resulta das diferenças em relação a qualquer outro referente. Daí que possamos dizer que se algo é diferente, é-o porque " (...) o processo de significação que produz a "diferença" dá-se em conexão com as relações de poder" (Tadeu da Silva, 2000:90).

Penso que esta concepção, apesar de estar atenta às necessidades de analisar as diferenças culturais produzidas através das relações de assimetria e desigualdade, só uma visão mais "materialista" que valorize os " processos institucionais, económicos, estruturais que estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural", como afirma Tadeu da Silva ( 2000:90) poderá contribuir para que se vá além dos discursos.

Só um currículo multiculturalista assumidamente crítico, que questiona a diferença poderá representar os contributos de qualquer cultura.

A tradição crítica do currículo e a perspectiva multiculturalista parecem caminhar na mesma direcção, revelam-nos a necessidade da igualdade, sendo esta conseguida se se proceder a uma mudança substancial do currículo existente.

Com o surgimento de concepções curriculares alternativas, que deixavam de estar limitadas aos procedimentos técnicos e aos métodos que deveriam ser seguidos, foram surgindo novas posições curriculares que se pautavam por uma postura mais crítica, que além de tentar saber como estava organizado, procurava também entender o porquê da organização escolar e do próprio conhecimento.

O estudo da educação como algo que está intimamente ligado a conceitos como ideologia, poder, cultura, entre outros, só surgiu com a teorização crítica, que considerou a existência de uma relação recíproca entre eles.

O ensaio de Althusser marca o ponto de partida da investigação e dos estudos sobre a interdependência entre ideologia e educação. Este autor é considerado pioneiro, porque os seus trabalhos afastaram-se da concepção liberal e tradicional da educação, quando defendeu que a educação não está, desinteressadamente envolvida com a transmissão do conhecimento.

O mesmo autor considerou ainda que a educação era um mecanismo usado pelas classes dominantes para inculcar, nas mentes dos alunos, as suas ideias sobre o mundo, procurando desta forma a reprodução da estrutura social existente.

Assim, as disciplinas mais ligadas às ideias sociais e políticas, como por exemplo a História, Estudos Sociais, Educação Moral são as mais favoráveis à transmissão da ideologia.

Não obstante, o ensaio de Althusser foi objecto de crítica, uma vez que, posteriormente, surgiram estudos empíricos que permitiram compreender melhor o papel da ideologia no processo educacional e também o próprio conceito de ideologia, proposto pelo referido autor, foi contestado e redefinido.

Ideologia é assim um conceito que se refere a um conjunto de ideias que reflectem e transmitem uma visão do mundo social ligada, por sua vez, aos interesses dos grupos dominantes na organização social.

No campo educacional, o currículo, ao ser concebido como um projecto cultural, social e político, é construído na base de ideologias ou sistemas de ideias, valores e crenças partilhadas por um grupo de pessoas que trabalham na sua elaboração, para designar o perfil dos alunos, os conteúdos curriculares, definir metas de educação.

A escola é uma instituição, logo, qualquer proposta curricular revela um determinado interesse do Estado, fundamentando-se em determinados princípios burocráticos. O currículo não é neutro, pois os interesses políticos estão aí representados e tudo o que é ensinado obedece a um determinado controlo. Assim, a educação escolar e cultura influenciam-se reciprocamente, estando ambas condicionadas pela influência que uma exerce sobre a outra.

As formas de conhecimento são legitimadas por pressões económicas de determinados grupos específicos da sociedade. Também o professor não age somente numa dimensão educativa, mas ideológica. Seja pelo seu pensamento, seja pela sua acção (dimensão social e humana) ele é importante na ideologia do currículo, manifestando as suas opções. É através destas, que vai filtrando os conhecimentos a veicular aos alunos, trabalhando com eles de forma diversificada e contemplando as suas diferenças.

Em suma, poder-se-á dizer que o currículo é um instrumento ideológico que regula as relações entre a sociedade e a escolarização. E desta forma a teoria crítica afasta-se bastante de outras, nomeadamente em termos conceptuais, pelo facto de assentar no interesse

emancipador de Habermas e na ciência social crítica que apela à emancipação do sujeito como forma de resolver os problemas da prática.

O currículo, nesta teoria deixa de ser visto como um produto ou um processo e passa a ser visto como "o resultado de interesses agrupados de professores e alunos portadores de uma consciência crítica", sendo, segundo Apple (2001:59) " parte de uma tradição selectiva, resultado da selecção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e conômicas que organizam e desorganizam um povo".

Pacheco (1996: 40) remete-nos para a ideia de currículo como uma reflexão sobre a prática que se constitui "pela acção e pela reflexão".

Por sua vez, Vilar (1994: 37) afirma que "no âmbito desta meta teoria caberão as teorizações que procuram, essencialmente, "iluminar" os processos educativos e instrutivos, encarados como processos sujeitos a conflitos de valores, interesses e necessidades.

Estamos, portanto, perante teorizações que, tendo como base de apoio o discurso dialéctico, apelam à "emancipação" do sujeito que é chamado a resolver os conflitos da prática".

De facto, depois de tudo que foi sendo referido é extremamente difícil estabelecer apenas uma definição, na medida em que, cada teoria nos remete para uma determinada concepção de currículo, o que torna difícil uma sistematização das diferentes correntes de pensamento acerca da problemática curricular. De referir apenas que a teoria crítica deixa antever o currículo como sinónimo de produção e criação de culturas, que nos leva a considerar a existência de um questionamento em torno da cultura dominante e um espaço determinado para dar voz às culturas minoritárias.

Pelo que foi exposto parece-me não haver, neste discurso, lugar para currículos nacionalistas que não prevêem as peculiaridades inerentes a uma sociedade multicultural.

Além disso, numa perspectiva crítica " (...) o poder se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, género, etc." (Moreira e Tadeu da Silva, 2001:29), fazendo do currículo o resultado das relações sociais de poder.

Senão vejamos: se o conhecimento que o currículo transmite, é o resultado da ideologia da classe dominante, o que contribui obrigatoriamente para que se constituam as relações de poder e relações sociais discriminatórias.

A questão mais importante não é identificar a existência das relações de poder mas antes saber como travar o avanço deste currículo hegemónico e dessa forma ajudar que o currículo transforme as relações de poder .

Este é um dos maiores desafios da teoria educacional crítica.

**IV CAPÍTULO- CURRÍCULO E GÉNERO, UMA PERSPECTIVA PÓS-  
ESTRUTURALISTA**

Desde que surgiram os primeiros estudos feministas, versando inicialmente sobre as oportunidades de acesso às instituições de ensino, o papel do gênero constituiu-se claramente como um factor de produção e reprodução da desigualdade..

Tal como refere Tadeu da Silva (2000:94), " o feminismo mostrava, com força cada vez maior, que as linhas do poder da sociedade estão estruturadas não apenas pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado".

Foi com base nesta teorização feminista que se fez sentir mais intensamente, entre as mulheres, a noção da desigualdade entre homens e mulheres nomeadamente no que se refere à educação e ao currículo.

Showalter (2002:65-66) refere os dois ensaios de Edwin Ardener e escreve que os mesmos " sugerem que as mulheres constituem um grupo *silenciado*, e que os limites da sua cultura e da sua realidade se sobrepõem aos do grupo (*masculino*) *dominante* ainda que nele não se incluam completamente".

Este modelo proposto por Ardener nos anos setenta remete para as questões de silenciamento por parte da mulher, nomeadamente em termos de linguagem e de poder.

Assim, " quer os grupos silenciados, quer os dominantes geram crenças ou ideias ordenadoras da realidade social ao nível inconsciente, mas os grupos dominantes controlam as formas ou estruturas através das quais a consciência pode ser articulada. Assim, os grupos silenciados têm de mediar as suas crenças através das formas permitidas pelas estruturas dominantes. Uma outra forma de colocar esta questão seria afirmar que toda a linguagem é a linguagem da ordem dominante e as mulheres, se chegam de todo a falar, têm de o fazer através dessa mesma ordem"( *idem, ididem*).

Apesar da roupagem aparentemente igual que tentavam dar à educação, o certo é que os currículos acabavam por apresentar diferenças baseadas no gênero: umas matérias eram marcadamente masculinas enquanto que outras destinavam-se especificamente ao público feminino. O currículo educacional, era o reflexo dos estereótipos da sociedade e até mesmo os materiais curriculares reproduziam assimetricamente as identidades genderizadas.

A perspectiva feminista parece ter sido a causadora de uma enorme reviravolta epistemológica, daí a sua importância para a teoria curricular que veio possibilitar a construção de currículos que reflectissem as experiências quer masculinas quer femininas .

Para Apple (2001:39), o " (...) currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião (...)", acrescentando ainda que " as relações de gênero - e as que envolvem raça, que são de fundamental importância nos Estados Unidos e em muitos outros países - são de igual

relevância na compreensão dos efeitos sociais da educação e de como e por que o ensino são organizados e controlados".

## 1.0 CONCEITO DE GÉNERO

Em 1955, Money terá sido o primeiro a utilizar a palavra " género", atribuindo-lhe um significado mais ou menos idêntico ao actual, entendendo-o como sendo relativo aos aspectos sociais do sexo.

Foi com o surgir dos primeiros movimentos de reivindicação feminista, nos finais dos anos 60 e, no decorrer dos anos 70, que se deram os primeiros passos no sentido da criação e divulgação de estudos teóricos que se têm constituído como áreas científicas.

Jorge (1997:19) refere que “ Os temas da mulher, do “género” ou, mais raramente do “amor” tem, entre nós e no passado recente histórias distintas. O primeiro, que em específicos momentos atingiu colorações verdadeiramente insuportáveis deriva dos movimentos feministas” .

Este movimento teria começado a partir dos Estados Unidos da América com os *Women's Studies*, e embora tenha origem no campo dos Estudos das Mulheres, de acordo com Tadeu da Silva (2000:99) a " análise de género" não é sinónimo de "estudo das mulheres".

Braidotti (2002:149) explicita: “ (...) a distinção entre “sexo” e “género”, que é um dos pilares da teoria feminista anglófona, não faz sentido, nem epistemologicamente, nem politicamente, em muitos contextos ocidentais não anglófonos, onde as noções de “sexualidade” e “diferença sexual” são usadas correctamente. As “teorias da diferença sexual” acabariam por ser a grande aposta do desenvolvimento da teoria feminista (*Ibidem*: 152-153).

Como refere Pacheco (2003), “ as teóricas da “diferença sexual” deram um novo impulso ao debate feminista ao chamarem a atenção para a importância, em termos sociais, das estruturas teóricas e linguísticas que definem as diferenças entre sexos. Esta visão implica que o social existe em continuidade com relações de poder e conhecimento, numa rede de estruturas simbólicas e materiais”.

Daí que uma análise adequada da subjugação das mulheres não pode limitar-se unicamente a um determinado aspecto, tendo que passar também pela análise da própria linguagem.

Deste modo, afastamo-nos dos estudos iniciais em que o feminismo significava a resistência ao masculinismo, tendo como base comum uma “análise da cultura ocidental como fundamentalmente opressora, falocêntrica” ( Jones, 2002: 76).

As concepções feministas da época procuravam centrar-se mais sobre a pedagogia e não sobre um currículo que fosse inclusivo em termos de género, se bem que contribuiu fortemente para a definição de uma perspectiva curricular que estivesse atenta às questões de género.

Tal como escreve Magalhães (1998:35), "no movimento feminista internacional dos anos 1960 e 1970, a educação foi uma questão importante, sobretudo no que se refere à transmissão e à reprodução dos papéis sociais de género, através da família, dos *mass media* e da escola." A mesma autora (*ididem*) acredita igualmente que " (...) a escola só representaria maior democracia para as raparigas desde que as questões específicas de género fossem tomadas em conta" (*idem*:98).

Foi a crescente visibilidade do movimento e teorização feminista que, progressivamente, foi dando importância ao papel do género como produtor de desigualdade.

Também em Portugal começa a haver preocupação de análise e reflexão sobre as questões de género, não parecendo haver ainda estudos que nos permitam falar, tal como refere Ferreira (2002:16), numa " mudança de mentalidades, suficientemente abrangente e consistente, capaz de transformar, na prática, a qualidade do relacionamento entre homens e mulheres" .

Além disso, a participação das mulheres, nomeadamente pelas posições que ocupam na sociedade, faz-se sentir, grande parte das vezes, sempre numa posição de inferioridade, onde os cargos de poder continuam a pertencer maioritariamente aos homens.

Gubar (2002:102) faz referência à " tradição que exclui a mulher da produção da cultura, ao mesmo tempo que reifica como artefacto cultural, é obviamente problemática para as mulheres que querem apropriar-se da pena, tornando-se escritoras.", entendendo esta apropriação da pena como um passo em direcção ao direito à diferença na igualdade de oportunidades.

No relatório Final de Actividades do Grupo de Especialistas para uma Abordagem Integrada da Igualdade, o conceito de " (...) género é uma construção social do masculino e do feminino. É a representação social do sexo biológico, determinada pela ideia das tarefas, funções e papéis atribuídos às mulheres e aos homens na sociedade e na vida pública e privada" (1999: 14).

Tal como refere Louro (2000:14), " o conceito de género merece um destaque significativo (...)", pois " (...) ao utilizar género, deixava de se fazer-se uma história, uma psicologia ou uma literatura das mulheres, sobre as mulheres, e passava a analisar-se a construção social e cultural do feminino e do masculino, atentando para as formas pelas quais os sujeitos se constituíam e eram constituídos, por meio de relações sociais de poder".

Dourado (2000:326) refere que " O conceito de género torna-se simultaneamente uma ferramenta analítica e política, pretendendo desta forma recolocar o debate no campo social, pois é na sociedade, na história e nas formas de representação que se constroem e se reproduzem as relações desiguais entre os sujeitos", daí que Louro (1998:22) escreva que " o conceito passa a ser usado, então como um forte apelo relacional - já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os géneros".

Deste pressuposto se infere que o conceito passa a ser sujeito a um processo que se caracteriza pela construção de um pensamento plural e diverso no tempo e num espaço cultural bem definido.

Assim, as transformações sócio-culturais a que se tem assistido na nossa sociedade obrigam-nos a definir o conceito de género.

Para Ferrerira (2002:75), trata-se de " (...) uma categoria que designa um conjunto de coisas ou seres que têm características essenciais comuns" acrescentando que no caso dos seres vivos, o género permite-os classificar como sendo do género feminino ou masculino."

Louro (2000:26) refere que vê " (...) o género como uma construção social feita sobre diferenças sexuais (...)", opondo-se naturalmente ao conceito de "sexo" que é relativo a aspectos meramente biológicos da identidade sexual.

*Género* refere-se, ao modo como as chamadas "diferenças sexuais" são representadas ou valorizadas, refere-se àquilo que se diz ou se pensa sobre tais diferenças, no âmbito de uma dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto." e mais adiante enfatiza que " o conceito de género não ligado ao desempenho de papéis masculinos e femininos, mas sim ligado à produção de identidades -múltiplas e plurais - de mulheres e homens no interior de relações e práticas sociais".

Aliado a esta noção de género, Ferreira (2002:78) faz referência à identidade de género, referindo que esta " (...) assenta nos diferentes comportamentos, atitudes, crenças e valores que a sociedade apropriados em função do sexo biológico e que traz implícitas as desigualdades sociais".

O factor social imposto pela cultura determina, muitas vezes, " (...) a identidade de papel de género que se refere à compreensão e aceitação dos papéis de género, ou seja,

compreensão e aceitação de que se espera que os indivíduos do sexo feminino e masculino sejam diferentes uns dos outros e se comportem de maneiras diferentes." Isto porque, lhe são atribuídas responsabilidades e tarefas que resultam do facto das pessoas estarem imersas num contexto social. (*idem*:78).

As investigações que têm sido desenvolvidas, e cuja problemática se inscreve num quadro de análise das questões de género em muito terão contribuído para que se tornasse, tal como refere Ferreira (2002:79-80), numa " (...) categoria de análise social, variável no tempo e no espaço, variável em função da classe social e da etnia" acrescentando ainda que "género, como categoria analítica, é a representação de padrões culturais que, como tal, não são estáticos e, não podendo, por isso, ter uma definição definitiva, estão em permanente mutação".

Tal como refere Louro (2000:15), esta perspectiva leva-nos a falar de " sujeitos constituídos não apenas pelas diversidades de género, mas também de raça, etnia, classe e sexualidade.", uma vez que, além do género, a sua identidade também é instituída por todos os outros factores.

Daí que, de acordo com a mesma autora (*ibidem*) o conceito em análise investe " (...) contra a lógica essencialista que acredita numa mulher e num homem universais e trans-históricos".

Está assim, implícita a ideia de que o conceito de género deveria ser o primeiro a conduzir à desconstrução da oposição binária masculino/feminino.

## 2. RELAÇÕES DE GÉNERO

Juridicamente, a Constituição da República Portuguesa estabelece o Princípio da Igualdade (artigo 76º), as Leis do Trabalho garantem às mulheres a igualdade com os Homens em termos de Oportunidades (artigo 58º).

A Lei de Bases do Sistema Educativo, nos seus princípios gerais e organizadores, sublinha o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, determinando que o sistema Educativo se deve organizar de forma a assegurar a Igualdade de Oportunidades através de práticas de coeducação e de Orientação Escolar, Profissional e sensibilizar o conjunto de intervenientes no processo educativo.

O facto de ainda hoje, no nosso país, haver muitas desigualdades de classes, torna imperioso desenvolver estudos que lutem por "(...) assegurar a igualdades de oportunidades para ambos os sexos, nomeadamente através de práticas de coeducação e de orientação escolar e profissional como refere o art.º3º j) da LBSE actual.

É sabido que a igualdade entre homens e mulheres é algo difícil de concretizar, sendo inúmeros os obstáculos e impedimentos que resultam das concepções do papel da Mulher e do Homem na nossa Sociedade, dos estereótipos que adquirimos na Escola e depois na sociedade em geral.

Bradiotti (2002:144) escreve que "(...) a noção de diferença é um conceito que se desenvolveu com o fascismo europeu e que foi colonizado e apropriado pelo pensamento hierárquico e marginalizante." e acrescenta que se trata de "(...) um conceito central, na medida em que o pensamento ocidental *sempre* funcionou a partir de oposições binárias que criam subcategorias de "outro" ou "diferente de", acrescentando ainda a ideia de que "No âmbito do pensamento feminista, a "diferença" é um foco de intensa tensão conceptual."

Não podemos esquecer que a escola é, na nossa sociedade, um meio privilegiado de Educação Social. Sendo o seu grande objectivo o desenvolvimento global dos alunos enquanto cidadãos activos, é pois importante que a Educação ajude as crianças desde sempre, a construírem a sua co-responsabilidade social e não deixar que a sociedade, com as suas leis próprias ditem o sucesso ou insucesso, *a priori*, de pessoas do género feminino ou masculino.

Além disso, o facto de vivermos num sistema democrático que tem por suporte, a Lei de Bases do Sistema Educativo, ou seja, o Decreto-lei n.º46/86, de 14 de Outubro, torna, o facto da escola continuar a perpetuar os papéis tradicionais, repudiante e perfeitamente inaceitável.

É a constatação de alguns factos de uma diferenciação discriminatória que faz com que nos questionemos sobre as responsabilidades e linhas de acção do sistema de Ensino actual.

Como diz Ferreira (2002:98), as crianças " (...) adquirirem, na escola, uma infinidade de vivências e aprendizagens, entre os quais os modelos de ser homem e de ser mulher, através das interacções sociais que observam não só no(as) professores(as), como nos modelos que integram os livros de texto(...)" daí a importância de reflectir os valores e a ideologia que invisivelmente e inconscientemente tendem a passar.

Assim, independentemente das interpretações que o conceito pode encerrar sobre si, quando falamos do conceito de género jamais poderemos entender tratar-se de uma questão dualista, que traduz uma simples oposição entre sexo feminino e sexo masculino.

Stromquist (2001:223) escreve que " género é um conceito muito debatido, com vários actores/as individuais e institucionais a lutar pela sua definição, de acordo com os seus interesses."

Como escreve Dourado (2000:329), " realizar a desconstrução do carácter permanente da oposição binário masculino- feminino e problematizar a identidade no interior de cada pólo, reconhecendo a sua complexidade e pluralidade(...)" assumir-se-á como uma verdadeira luta que resultaria certamente na compreensão da "masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente" (Louro, 1998:34).

A Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres (1999:13) escreve que "por igualdade de género, entende-se uma igual visibilidade, empoderamento e participação de ambos os sexos em todas as esferas da vida pública e privada. A igualdade de género é o oposto da desigualdade de género e não da diferença de género, ou seja, a desigualdade de género não está relacionada com as diferenças associadas ao sexo biológico, mas diferenças decorrentes da forma como a sociedade vê e trata cada um dos sexos".

Além disso, " o género não constitui apenas uma definição socialmente construída de mulher e de homem. É uma definição socialmente construída da relação entre os sexos. Esta construção assenta numa relação de poder desigual, caracterizada pela dominação masculina e pela subordinação feminina em quase todas as esferas da vida." (A Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres (1999:14).

Para esta mesma Comissão, o princípio da igualdade de género prende-se com o facto de se aceitar e de se valorizar de igual modo as diferenças entre mulheres e homens, bem como os distintos papéis que estes desempenham na sociedade.

Amâncio (1994: 15) considera que " (...) tanto as formas objectivas da discriminação como a sua expressão subjectiva têm a sua origem numa forma de pensamento social que diferencia valorativamente os modelos da pessoa masculina e feminina e as funções sociais dos sexos na sociedade. A ideologização das categorias sexuais fundamentada nas diferenças biológicas que caracterizou o desenvolvimento das ciências sociais (...), constrói-se ainda hoje, ao nível do senso comum, sobre a natural evidência das diferenças entre os sexos. Mas a organização dos conteúdos que servem para caracterizar homens e mulheres e a instrumentalidade de que eles se revestem nas interações e na percepção da realidade social são orientados por uma assimetria entre a concepção de pessoa masculina e de pessoa feminina (...)" .

Esta luta pelo direito e respeito pela igualdade, entre indivíduos do sexo masculino e os do sexo feminino, fará com que se deixe de falar em trabalho masculino ou feminino. Só desta forma a sociedade se poderá desenvolver e para tal terá de " (...) utilizar todos os seus recursos e todos os seus membros, donde uma participação plena e total das mulheres e dos homens" (*idem, ibidem* : 15).

Essa participação terá que lutar contra a atribuição de papéis, tradicionalmente considerados típicos de um dos géneros para que desse modo nenhum tipo de valorização seja feita com base no género.

Carvalho, Loureiro e Amado (1999, 161-164), conclui que um ensino que se pretende anti-sexista e anti-racista deverá “ desafiar, denunciando a parcialidade de materiais e recursos e tentar proporcionar algo mais do que um reconhecimento perfunctório da experiência e do contributo para a sociedade das mulheres (...) quer no passado, quer no presente”.

Pinto (1999:393) alerta para a necessidade de não omitir “ o papel desempenhado por metade da humanidade e continuando a fornecer uma imagem truncada da História do Homem salpicada de presenças femininas, apenas de quando em quando e associadas a temáticas específicas, como por exemplo a do Sufragismo, como se a sua existência apenas se manifestasse em curtos despertares de uma longa hibernação”.

Amâncio (1994: 87) conclui que "a pessoa do sexo masculino apresenta uma diversidade de competências que a constitui referente universal, em ideal de individualidade aparentemente liberta de contextos, enquanto que a pessoa do sexo feminino se constitui como referente exclusivo das próprias mulheres, como ideal colectivo dessa categoria e só tem sentido dentro das fronteiras contextuais em que é definida."

Num estudo, Carvalho, Loureiro e Amado (1999:164), escrevem 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” e Pinto (1999:388) refere outros estudos que revelam que “ as mulheres são associadas à família, às tarefas domésticas, ao papel de mãe e a uma atitude passiva, enquanto que os homens são representados em actividades externas, de carácter técnico e ligadas ao sucesso e a atitudes de iniciativa e de autonomia”.

Surgirão, como refere Louro (2000:28), outras vozes que afirmarão que “ as mulheres têm, ‘por natureza’, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas são as primeiras e ‘naturais’ educadoras. Assim, se a maternidade era o seu destino primordial, e docência passaria a ser vista como um extensão daquela.

Um estudo efectuado, sobre os papéis dos cônjuges, por Rocheblave-Spenlé (1964), referenciado por Amâncio (1994:70), vai de encontro ao acabado de enunciar, tendo o mesmo demonstrado as conotações valorativas relativamente a ambos os sexos. Assim, " O exercício da autoridade e a gestão do orçamento familiar eram actividades consideradas respectivamente, consensual e tendencialmente masculinas. A partilha das tarefas domésticas não era a aceite, por princípio, pelos homens embora alguns ingleses aceitassem a ideia e a prática de uma colaboração, enquanto que os alemães recusavam, em geral, a simples colaboração, sobretudo em público" (*idem, ibidem: 70*).

A mesma autora (1994:70) faz ainda referência aos estudos de Silva (1983) e Sousa (1985) uma vez que ambos traduzem claramente a ideia de que " A divisão "universal" dos papéis entre os sexos, no seio da família, parece contribuir, de facto para a estruturação dos estereótipos sexuais como mostram os estudos feitos (...)".

Este quadro é tanto mais problemático quanto a dicotomia que lhe está subjacente e encontra eco nas representações sociais de homens e mulheres.

Há uma expectativa que ressalta imediatamente de vários estudos realizados: “os estereótipos construídos por homens e mulheres em torno do masculino não coincidem com a construção em torno do feminino” (Pinto, 1999:388) e " (...) num contexto de trabalho, os actores do sexo masculino ocupam posições de poder superiores às dos actores do sexo feminino e, por outro lado, a expectativa de que o comportamento masculino é mais autónomo e independente, o que contribui para o reconhecimento da legitimidade e da sua autoridade" (Amâncio, 1994:76).

Para a última autora (*ibidem*) parece ser legítimo indagar a universalidade da noção do papel, pois se existem limites normativos e consequentes expectativas para as orientações comportamentais, eles aplicam-se unicamente às mulheres.

Assim, os papéis sexuais não seriam senão uma dimensão de construção social do género onde se traduz a assimetria generalizada deste processo, visto que a sua função normativa só é evidente para o grupo dominado".

Apesar da posição das mulheres, em Portugal e nos outros países da União Europeia se ter alterado substancialmente nas últimas décadas através do aumento da sua participação no mercado de trabalho, do aumento dos níveis de escolarização, do aumento das taxas de feminização em novas profissões, estes indicadores de igualdade escondem uma realidade de desigual distribuição de homens e mulheres por actividade profissionais. Isto porque, ainda há pouco tempo, a subsistência da família era assegurada pela figura masculina, através do trabalho no exterior da família, enquanto o bem estar familiar é assegurado pela figura feminina.

Deste modo, “ a manutenção da estrutura familiar equilibrada, de personalidades saudáveis nos adultos, e da própria sociedade, dependem desta distinção nos papéis sexuais que, embora complementares no seio da família, são quantitativa e qualitativamente assimétricos. De facto, o equilíbrio da personalidade masculina resulta, precisamente, da diversidade de papéis, enquanto que o da personalidade feminina se restringe ao desempenho do papel familiar. Por outro lado, o papel ocupacional masculino é considerado o mais importante dos diversos papéis que caracterizam a vida adulta e a principal fonte de estatuto e rendimento para a família, mesmo quando as mulheres têm uma actividade profissional" (Amâncio, 1994:21).

Louro (1998: 37) adverte que “ a concepção que atravessou grande parte do Estudos Feministas foi ( e talvez ainda seja) a de um homem dominante *versus* uma mulher dominada – como se essa fosse uma fórmula única, fixa e permanente”:

Amâncio (1994: 179) reitera que " a construção social da pessoa do sexo masculino e do sexo feminino estabelece uma diferença conceptual entre estes dois seres que é claramente assimétrica. Neste processo de diferenciação, o sexo biológico, mesmo como simples factor de organização cognitiva e características e comportamentos, não constitui a principal dimensão de diferenciação entre o masculino e o feminino" na medida em que a " a dominância do masculino não é uma propriedade dos homens mas é uma propriedade da concepção do seu modo de ser na medida que se confunde com a concepção dominante de pessoa, ao nível de um modelo de comportamento." (*idem: ibidem:180*), comportamento este que acentua fortemente a polarização masculino - feminino.

Araújo (2000:14) completa, afirmando que “ o conceito de trabalho de mulheres (*women's work*) é habitualmente aplicado a ocupações que na "esfera pública" foram

definidas, através de um processo historicamente construído, como " apropriado" à " natureza feminina" ou ao " papel social das mulheres". Procura captar as aspirações das mulheres à autonomia social e à independência económica".

Na sua obra, Araújo (2000) afirma ser necessário questionar se os movimentos sociais e as organizações das mulheres terão efectivamente contribuído para as atrair ao mercado de trabalho que é o ensino. A ideologia acerca das qualidades femininas, terão determinado o acesso de inúmeras mulheres ao ensino público nas escolas primárias portuguesas e terá contribuído para que o ensino fosse considerado trabalho de mulheres.

Para Louro (1998) e Araújo (2000) a noção de trabalho de mulheres significa que algumas áreas do mercado de trabalho em determinados períodos históricos foram entendidas como particularmente adequadas às mulheres e se "feminizaram" em graus diferentes, o que significa que foram enfatizadas as formas e locais de resistência feminina e por outro lado foram observadas perdas no exercício da "superioridade" social dos homens, que nos remete para outro conceito igualmente importante e que merece ser discutido; o conceito de "patriarcado" e de "relações patriarcais", entendendo-os e sendo utilizados para " (...) significar a subordinação estrutural das mulheres em relação aos homens" (Araújo, 2000:26).

Foi esta subordinação feminina, aliada a uma segregação social e política à qual foram conduzidas, que as tornaram invisíveis no seu quotidiano e na vida social pública. Assim, desde pequenas, as crianças eram socializadas " numa divisão sexual de trabalho baseada em duas esferas separadas : dos rapazes esperava-se que dirigissem a sua vida futura para a esfera pública, e das raparigas, que aprendessem que os seus primordiais deveres eram a casa e o cuidar das crianças, e numa posição de subordinação aos homens" (Araújo, 2000:55).

Para a mesma autora ( *idem, ibidem* ) , à excepção das explicações feministas da escola de massas, a generalidade das teorias " (...) omitem o género (e raça) intersectam a expansão da escola de massas. Assumem, em geral, uma visão da criança como não específica quanto ao género (e etnia), quando o que tem em mente é a imagem do aluno masculino (e branco)".

Porém poder-se-á questionar o papel do Estado na expansão da escola de massas, nomeadamente no que se refere às questões de género.

De facto, " (...) o papel do Estado na expansão da escola de massas, aparece como concentrado no desenvolvimento de uma resposta mais eficaz às necessidades do mercado de trabalho" (Araújo, 2000:39), mais concretamente à necessidade de recrutar pessoas que se dedicassem à docência. A mulher, pela sua condição natural estaria em condições físicas e afectivas de desenvolver este tipo de trabalho.

As mulheres constituíam então uma força de trabalho com poucas possibilidades de encontrar trabalho disponível, para além da docência.

Contudo, isto não as impediu de se apropriarem do ensino como forma de proporcionarem a si próprias uma vida mais independente ou uma vida para si próprias.

Reclama-se hoje a necessidade urgente de introduzir elementos de mudança e garantir que eles contribuam “ para a promoção do desenvolvimentos integral dos e das jovens , através do reconhecimento e estímulo das potencialidades implícitas em cada pessoa, independentemente do seu sexo de pertença, e do aprofundamento de valores individuais e sociais que reforcem a construção da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres” (Pinto 1999:91).

Araújo (2000:115) escreve que " para Engels, a transição das mulheres para a esfera pública, para o mundo da produção material, ofereceria novos papéis às mulheres, e sobretudo, a sua emancipação de condições de submissão. A sua entrada no mercado de trabalho poria fim ao poder masculino na família proletária".

Jones (2002: 81) está convencida de que “ o inconsciente das mulheres é totalmente diferente dos homens, e que é a sua especificidade psicosssexual que as constituirá com poder para derrubar as ideologias masculinistas , e para criar novos discursos para as mulheres”.

Estará assim aberto o caminho para que as mulheres operassem a mudança social que a escola teria proporcionado, nomeadamente luta pela obtenção de uma maior igualdade para as mulheres.

De facto, " (...) a feminização do ensino no contexto da expansão da escola de massas está relacionada com a actividade do estado, uma actividade que só pode ser devidamente compreendida, no contexto de relações patriarcais e capitalistas em mutação. Dentro do processo de expansão da escola de massas, as desigualdades de género e classe estavam em mudança, por vezes reforçando-se umas às outras, outras vezes evoluindo de maneiras contraditórias, o que pode ser parcialmente explicado pelo facto do estado ser tanto arena de dominação como de conflito" (Araújo, 2000:56).

Desde então, as mulheres têm lutado pela desconstrução de uma mentalidade discriminatória em que as diferenças se estabelecem em função do género mas a ambiguidade do seu estatuto era ainda maior uma vez que, apesar de serem mulheres trabalhadoras, nas representações ideológicas da classe média e burguesa eram apresentadas como estando numa situação " pior " do que aquelas que não trabalhavam.

Só muito mais tarde, aquilo que teria sido uma grande conquista viria a tornar-se num acesso muito mais justo e democrático, acessível a todos e a partir do qual se promoveria um

desenvolvimento mais equilibrado da auto-estima e reconhecimento da identidade de homens e mulheres” (Pinto, 1999:394).

### 3. CURRÍCULO E GÉNERO

Para Pacheco (2003), “o currículo é um lugar privilegiado de (des) construção de identidades, ou de processos de subjectivação, embora historicamente possa ser descrito como um dispositivo social e ideológico de reprodução de uma identidade marcadamente masculina”.

Neste sentido, os “ estudos de género são, por isso, cruciais no modo como a identidade é (des) construída nos percursos de escolarização, contribuindo para a sua análise crítica a partir de parâmetros que não são susceptíveis de uma normalização masculina ou feminina” e onde a noção de identidade vai sendo definida pelo sistema cultural onde estamos inseridos (Hall, 1998: 13).

A identidade, que é (des) construída pelos discursos e práticas curriculares, é o resultado de uma particular forma de ser e estar que se conjuga com relações mais amplas de definição da acção humana no seio das estruturas sociais, com realce para a escola.

A “opção pelo uso do conceito “género” permitiu, entre outras coisas não menos importantes, deslocar o foco do determinismo biológico presente nas teorizações que trabalhavam com as noções de sexo e diferenças sexuais, enfatizando a construção social como instância de produção de sujeitos masculinos e femininos, bem como da diferença e da desigualdade que se estabelece nessa relação” (Dagmar Meyer, 1998:73-74). Consequentemente, “escola e currículo ainda são concebidos e analisados como sendo duas instâncias privilegiadas para o exame dos mecanismos implicados na produção dos sujeitos e dos fenómenos sociais” (*Idem, Ibidem*: 79-80).

Pacheco (2003) escreve que “no seio de tantas posições divergentes, currículo é o percurso que envolve a construção de projectos de formação organizados em função de padrões culturais, que histórica e socialmente têm originado a produção de discursos sobre a escolarização, marcados pela divisão entre o masculino e o feminino”.

Será que o papel das mulheres na sua prática disciplinar e científica tem introduzido perspectivas interpretativas renovadas, no sentido da superação do tradicional androcentrismo? Devemos às perspectivas feministas o alerta que deram relativamente à realidade que a todos exige uma consciencialização teórica?

Pacheco refere que “Com efeito, o género é uma construção social, ideológica e cultural que está fortemente ligada à reconceptualização do currículo, ou seja, a novos olhares para compreender as dinâmicas presentes nas políticas curriculares”.

De destacar alguns trabalhos internacionais pioneiros realizados por Barbara Mitrano, Sandra Wallenstein, Janet Miller, Peter Taubman, Madeleine Grumet, Guacira Louro e William Pinar que visam sobretudo denunciar a noção conservadora de “condição feminina”, a valorização do andocentrismo os quais, na prática se traduzem em variadíssimas dicotomias falsas e sempre como formas de invisibilização ou sobrevalorização dos sujeitos.

Compreender o significado da educação através das relações sociais de poder presentes no conhecimento escolar e no processo de produção de identidades, discutir as questões de género, e também outras dinâmicas que modelam a (des) construção do currículo, tem de ser feita a partir a construção do currículo, ou seja, pondo de lado a visa tecnicista.

Jones (2002:91) diz o que é preciso ser feito: "sacudir as atitudes confusas e desdenhosas em relação à sua sexualidade que permeiam as culturas e línguas ocidentais (e outras) ao nível mais profundo; produzir auto-representações que desafiem os discursos falocêntricos é uma parte importante dessa luta ideológica".

O currículo parece ser pois um veículo eficaz para que esse caminho se torne bem definido e susceptível de fazer com que a igualdade de oportunidades educativas seja efectivamente promovida.

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.

A natureza das aprendizagens realizadas, nomeadamente as aprendizagens informais, correspondendo àquilo que designamos por currículo oculto são essenciais no processo de construção da identidade sexual. Como escreve Pinto (1999:392) “ ao inculcarem valores, ideias e normas de comportamento determinados por uma diferenciação de género socialmente construída, excluem outras alternativas tornando-se, desse modo, redutoras e empobrecedoras”.

Além disso, o Currículo formal é outro poderoso veículo de transmissão destas distorções na medida em que, sendo uma via de conhecimentos expressos “ (...) transmitem igualmente, a par das informações, modelos de identificação e um determinado conhecimento do mundo” (*idem*:393).

Aqui, a questão fundamental parece ser mesmo a facilidade com que a figura feminina é ocultada ou sujeita a um processo grande de invisibilidade. De acrescentar que “Ao definir a cultura das mulheres, as/os historiadoras/es distinguem entre os papéis, actividades, gostos e comportamentos prescritos e considerados apropriados para as mulheres e aquelas actividades, comportamentos e funções que eram, de facto, gerados pelas vidas das mulheres.

Nos séculos XVIII e XIX, o termo "esfera da mulher" exprimia a visão vitoriana e jacksoniana de papéis separados para homens e mulheres, com muito pouca, ou nenhuma sobreposição e com as mulheres como subordinadas" (Showalter, 2002:64).

Na mesma obra, mas mais à frente, a autora Ann Rosalind Jones (2002:76) refere que " O discurso simbólico, a língua em vários contextos, é outro meio através do qual o homem objectifica o mundo, o reduz aos seus termos, fala em nome de tudo e de todos - incluindo as mulheres." A mesma autora coloca uma questão interessante: " Como se pode então oferecer resistência às instituições e práticas significativas ( fala, escrita, imagens, mitos e rituais) de uma tal cultura?"

Jones (2002:88) alerta-nos para a necessidade de " saber como as mulheres chegaram ao que são através da história, que é a história da sua opressão pelos homens e por instituições pensadas por e para os homens. Só através de uma análise das relações de poder entre homens e mulheres, e de práticas baseadas nessa análise, poderemos por fim à nossa opressão - e só então descobriremos o que as mulheres são ou podem ser".

E se os manuais escolares deixassem que fizéssemos esta descoberta?

## **V CAPÍTULO- METODOLOGIA**

## **1. PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS**

A natureza desta investigação educacional inscreve-se no quadro de uma investigação fundamentalmente de carácter qualitativo, envolvendo o recurso a métodos não interferentes.

Para tal, como escreve Estrela (1988:264), será necessário proceder à " (...) identificação de elementos da estrutura - [que] compreende a recolha, análise e síntese de "dados mortos" ou estáticos sobre os elementos constitutivos (...)" que serão posteriormente tratados através da análise de conteúdo.

De referir que, segundo Costa (1986), o método qualitativo é particularmente adequado para uma descrição quer dos aspectos em análise quer das suas interligações, sendo por isso, uma forma escolhida com frequência para estudar as inovações educacionais.

Segundo Ludke e Andre (1986), analisar os dados qualitativos significa "trabalhar" todo o material obtido pela pesquisa. Assim proceder-se-á a uma análise qualitativa baseada na descrição e interpretação dos dados recolhidos com recurso aos instrumentos de registo.

## **2. CORPUS DA INVESTIGAÇÃO**

A parte empírica do presente trabalho consiste numa investigação realizada com base na análise dos materiais identificados no quadro n.º1. A esta investigação subjaz a preocupação de tentar evidenciar se a massificação escolar e a variedade de manuais escolares a que a população escolar está sujeita, tem ou não implicações na estruturação das relações de género. Deste modo, através dos manuais escolares, procura-se revelar imagens tradicionais, estereótipos e relações assimétricas de género que se transmitem preferencialmente através deste instrumento pedagógico.

Actualmente, os manuais escolares continuam a representar um instrumento de ensino muito utilizado no contexto da sala de aula, assumindo funções que vão desde a informação, à estruturação e organização de grande parte da aprendizagem, o manual é, além disso, um "guia" daqueles que aprendem.

Como referem Carvalho, Loureiro e Amado (1999:164) “ a linguagem e a iconografia do manual são, no contexto escolar, dos principais veículos de reforço dos estereótipos sexuais, raciais e de classe”. E, embora tenha sido concebido a pensar no aluno, é certo que

muitas vezes, acaba por servir o professor, representando a ideologia e os valores que este defende.

O uso dos manuais escolares tornou-se um pilar, a partir do qual o professor, muitas vezes, planifica as suas aulas e organiza as actividades que propõe. Os manuais funcionam como um constituinte, por vezes, pouco flexível das práticas pedagógicas, colocando-se em causa o tipo de utilização que é feita do manual, a natureza do mesmo e as escolhas pedagógicas que o professor tem ao seu dispor.

Além disso, como refere Pinto (1999:391) “ é exactamente em termos de qualidade científica e pedagógica, ou seja, de qualidade educativa, que se coloca a questão da adequação dos manuais escolares, como de qualquer material pedagógico, em matéria de igualdade de oportunidades, nomeadamente do ponto de vista de género”.

Quase sempre, a escolha de um manual obedece a critérios que vão ao encontro de práticas pedagógicas que o professor adopta mas a sua concepção nem sempre obedece a princípios pedagógicos e científicos que procuram a inovação, isto porque, a concepção dos mesmos pode ser enviesada pela conjugação de interesses das editoras, que se adaptam àquilo que " é moda".

Morgado (2003:555) alerta-nos para o facto de que a tentativa de “ (...) avaliar a proximidade ou o distanciamento do manual escolar em relação ao currículo prescrito, não devemos distanciar-nos de um olhar crítico sobre a perspectiva cultural que o manual veicula. Sobretudo se tivermos em conta a importância que os manuais escolares podem ter [e têm tido] na reprodução e legitimação da hierarquização social e de um padrão cultural dominante”.

Pelo facto dos manuais se dirigirem a crianças e jovens, que na generalidade são pouco críticos e fortemente influenciáveis pelo atractivo das imagens e de outros aspectos, os mesmos podem assumir-se como veículos transmissores de uma verdade dita universal.

Pelo exposto, o *corpus* de análise é composto pelos manuais que constam no seguinte quadro:

Manual	Ano de publicação	Área disciplinar	Ano de escolaridade	Nome do Manual	Editora	Autores
A	2003	Estudo do Meio	1.º ano	Conta-me ...Coisas	AREAL Editores	Zita Areal/ Conceição Pinto
B	2000	Estudo do Meio	2.º ano	Despertar	Edições Livro Directo	Franclim Pereira Neto
C	2001	Estudo do Meio	3.º ano	Aventura no Meio	Porto Editora	Conceição Dinis/ Fátima Lima
D	2002	Estudo do Meio	4.º ano	Projecto Vila Moinho	Constância	Armando Gonçalves

#### Quadro n.º1 -Identificação do Manuais Seleccionados

A análise destes manuais constitui o núcleo central deste estudo, oferecendo-nos a possibilidade de verificar se os mesmos materiais são ou não possíveis fontes de reprodução de assimetrias de género.

Na constituição do *corpus* do trabalho, procedemos a uma selecção que se baseou essencialmente em critérios de ordem qualitativa (Vala, 2001:109), no qual procurámos ter em conta a diversidade e heterogeneidade das fontes documentais. No entanto, os materiais seleccionados, embora não sejam representativos, parecem-nos adequados enquanto fonte de informação, pois ajudar-nos-ão a dar uma resposta que vá de encontro ao objectivo da nossa análise.

Optámos por analisar um conjunto de manuais de Estudo do Meio, seleccionados por respeitarem critérios definidos, *a priori*, nomeadamente: contemplarem os quatro anos de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico, terem sido publicados por diferentes editoras, terem diferentes anos de publicação e que terem sido publicados nos últimos anos.

Na elaboração de manuais escolares continuar-se-á a manter textos /imagens conservadoras que persistem em não revelarem a mudança social que nos últimos anos se tem vindo a assistir? A presença feminina em actividades que tradicionalmente lhes eram atribuídas continua a fazer-se sentir? Os conteúdos dos manuais ajudam a motivar crianças de ambos os géneros a realizarem opções não tradicionais? Os manuais tentam incutir estereótipos em relação a actividades diversas?

Tal como escreve Ferreira (2002:96), " os manuais tornam-se um material educativo de acção dupla ao fazerem a sobreposição de dois códigos que confluem na transmissão de uma mensagem (...)" daí que as representações icónicas, pelas suas características, sejam igualmente importantes para uma análise de conteúdo.

A imagem, tendencialmente, leva-nos para uma interpretação por vezes divergente na medida em que detém uma grande carga conotativa e Ferreira (2002:97) citando Umberto Eco escreve que " (...) a mensagem transmitida pela imagem deve ser entendida como um acto comunicativo de âmbito cultural na medida em que transmite modelos".

De tal forma, procurarei analisar se estes manuais continuam ou não a contribuir, não só através da linguagem escrita como também através da imagem, para a reprodução e legitimação das desigualdades de género.

Quivy e Van Campenhoudt (1998:32) referem que a formulação de uma pergunta de partida é uma boa forma de se iniciar uma investigação. A questão " Os materiais escolares contribuem para a construção de uma identidade genderizada marcada pelo masculino?" é pois o nosso ponto de partida.

A questão de trabalho formulada remete para a ideia de mudança, deixando transparecer a ideia da transformação do modelo androcêntrico, em favor de um outro modelo em que cada vez mais, o papel assumido pelo género feminino tende a ser, não subjugado mas valorizado, seja através da sua qualificação crescente, seja através da sua participação mais activa na vida social.

No que se refere concretamente à transmissão dos papéis e das relações desiguais entre os dois géneros, poder-se-á questionar se a escola contribui para a " reprodução " de uma identidade genderizada marcadamente masculina?

De destacar os trabalhos de autoras como Guacira Louro, Helena Araújo, Maria Magalhães e Ana Ferreira porque terão sido absolutamente úteis na definição da problemática e por terem influenciado grandemente a perspectiva analítica subjacente a este trabalho, sem esquecer outros autores que, durante uma fase exploratória foram igualmente importantes para o decurso desta investigação.

### 3.MODELO DE RECOLHA DE DADOS

De uma maneira ou de outra não existe investigação sem a consulta de documentos, sem documentação. No entanto, a noção de análise documental abarca realidades e perspectivas muito diversas. A análise documental é essencial porque está relacionada com a cultura científica do investigador e na importância não menos considerável do quadro teórico de qualquer investigação. Permite ao investigador alargar o seu campo teórico, situar comparativamente a sua problemática, conhecer outros resultados, clarificar as suas ideias, etc. Por outro lado, a análise documental permite-nos ainda aperfeiçoar as técnicas de pesquisa e novas aplicações úteis.

Esta última parte ajuda-nos a conhecermos os nossos próprios materiais e a não repetirmos os erros dos outros. De acordo com isto, a análise documental, segundo Luc Albarello *et al.* (1997) abrange três grandes dimensões: a) cultura científica; b) quadro teórico; c) resultados e técnicas operativas e recorre essencialmente a documentos escritos – livros, artigos, relatórios, etc.

Se pretendermos captar integralmente o alcance da pesquisa documental teremos que abordá-la de outra perspectiva e analisar outro tipo de documentos, isto é, outras técnicas de pesquisa – observação directa, entrevista e inquérito, entre outros, já que a sua pesquisa documental não tem como objectivo suscitar novas fontes pois, por natureza, trabalha sobre as que já existem. Contudo pode, em certos casos, tornar-se uma técnica particular de recolha de dados empíricos quando se desenvolve de modo a considerar os documentos (escritos ou não) como verdadeiros factos da sociedade. A pesquisa documental pode, em certos casos, chegar a suscitar novos dados empíricos.

Para analisarmos de uma forma mais consistente a pesquisa documental teremos que recorrer à tipologia de fontes existentes. Estas variam de acordo com a concepção de vários autores. Para Luc Albarello *et al.* (1997), a tipologia de fontes compreende as fontes não escritas, iconográficas, fontes orais, imagens e sons, e fontes escritas. Para Bell (1997), as fontes compreendem-se entre fontes primárias (deliberadas e inadvertidas) e fontes secundárias. Apesar de alguma redundância, pois algumas fontes podem ser, ao mesmo tempo, primárias e secundárias, optaremos por referir a tipologia de fontes segundo Luc Albarello e seus directos colaboradores, porque nos parece mais heurístico do ponto de vista processual e metodológico.

Neste sentido, passaremos a classificar apenas os vários tipos de fontes que nos interessam neste estudo:

- Iconografia (imagem não fotográfica). Compreende desenhos, gravuras, pinturas, as habitações árabes, por exemplo, que nos permitem estudar os modos de vida e das relações sociais desse povo.

- A imagem e sons registados. Fotografias, filmes, rádio, discos, televisão, etc. Permitem completar a observação humana no espaço e no tempo. Permite também interpretações menos subjectivas.

A complementaridade das fontes não escritas é, talvez, a sua principal característica, pois este tipo de fontes apresenta um carácter temporal e heterogéneo. Neste sentido e, parafraseando Luc Albarello *et al.* (1997), é “raro uma única fonte esgotar a investigação”. Para verificar as informações fornecidas nas fontes não escritas é necessário recorrer a técnicas particulares, pois não se verifica a autenticidade de uma tela da mesma forma que se verifica um registo de vídeo.

a) Fontes escritas não oficiais: compreendem os produtos da imprensa como as revistas e os livros. Já são fontes de informação de inegável alcance político, económico e social, ainda que a sua credibilidade se revele por vezes flutuante. No caso da imprensa que fornece notícias e factos produz, enquanto fenómeno social em si, os seguintes vectores: difusão (clientela e tiragem); conteúdo (notícias e argumentos); forma (composição, formato, grafismo e cores). Todos estes vectores, relacionados ou não, têm o poder de influenciar a credibilidade deste tipo de fontes de informação, tanto na sua periodicidade, nos objectivos de publicação e nos seus meios de subsistência. Para além destes exemplos, temos ainda outras fontes escritas não oficiais de incontestável alcance: as revistas de ordem geral e as revistas especializadas; os livros, como fenómeno social ou objecto de pesquisa.

A **pesquisa documental**, outra característica fundamental na análise documental define-se como um método e/ou técnica de recolha e de verificação de dados, visando o acesso às fontes escritas ou não e faz parte integrante da heurística de investigação. Mantém regularmente uma relação complementar com outros métodos e/ou técnicas de investigação e chega, por vezes, a criar material empírico novo.

A análise documental seria definida como “ uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referenciação” (Chaumier, ap. Bardin, 1979:45).

A **pesquisa bibliográfica** efectua-se quando se trata de descobrir textos (livros, artigos, documentos) sem omitir uma referência essencial, mas sem se deixar submergir pelo que não tem interesse. Poderíamos de imediato trabalhar numa biblioteca (forma jornalística),

no entanto, será mais prudente consultar um ou mais especialistas e questioná-los sobre as tendências recentes de investigação, bem como as obras de base a estudar prioritariamente, ou seja, “peça conselhos a especialistas que conhecem bem o seu campo de pesquisa” (Quivy & Campenhoudt, 1992:53). Por outro lado, há também uma outra forma, mais exaustiva de se efectuar a pesquisa bibliográfica, isto é, descobrir um certo número de temas (forma do cientista) que decompõe o assunto central e que irão orientar as primeiras diligências.

De referir ainda que a **crítica das fontes** constitui um procedimento absolutamente essencial no trabalho do investigador. Deste modo, vamos dividir as críticas das fontes nas seguintes categorias:

a) A crítica dos documentos escritos: os historiadores aperfeiçoaram um procedimento de trabalho chamado crítica histórica. Todos os documentos são “testemunhas” que fornecem “testemunhos”. A crítica histórica examina metodicamente os documentos para se esforçar por determinar o seu alcance real e tentar medir o grau de confiança que possa ser-lhes concedido, tanto no que são como no que dizem. Um documento autêntico pode dizer coisas falsas (ou inversamente). Para verificar estas situações, existe um procedimento que implica três fases:

a) Crítica interna do documento: é o que se chama interpretar o texto; é o inventário de declarações e das questões que formulámos sobre esse documento. Neste caso, a análise de conteúdo é um instrumento de crítica interna, no entanto, ultrapassa-o ainda que lhe possa ser útil, ou seja, a tal característica de complementaridade;

b) Crítica externa: está relacionada com os aspectos materiais do documento; é necessário ter a certeza de que autor produziu o documento; permite afirmar a autenticidade ou a falsidade e recolher informações sobre a sua proveniência; não se trata apenas de investigar livros antigos, pois uma entrevista televisiva pode conter uma “montagem”. Invariavelmente, a crítica interna e a crítica externa complementam-se;

c) Crítica de testemunho: para além do que foi referido anteriormente, é ainda necessário abordar os autores de uma outra perspectiva, isto é, que finalidade ou intenções (implícitas/explicitas; directas/indirectas) visavam na redacção dos textos, pois “um objectivo importante do conhecimento crítico é avaliar se um documento se caracteriza principalmente pelo seu valor factual ou tendencioso”. (Barzon & Graff, 1977: 154, citados por Bell, 1997:96).

No fim destas três etapas será possível efectuar a síntese das investigações, denominada como a quarta etapa. Trata-se de uma operação que permite destacar as

informações, estabelecer a seu respeito uma ordem de certeza sobre o essencial e sobre os pormenores e identificar as eventuais lacunas.

Para além da crítica às fontes escritas, as fontes não escritas baseiam-se também na crítica interna e crítica externa, no entanto, os meios utilizados na crítica externa podem assumir uma extensão mais importante.

No que diz respeito ao modelo de recolha de dados, Estrela (1984:23) propõe três grandes fases: estrutura, dinâmica e organização. Estas, são etapas de um processo metodológico que tem diversas estruturas facetadas, ou seja, componentes respeitantes aos respondentes, dimensões a investigar, tempo de recolha de dados, contexto de recolha e critérios utilizados pelo investigador (Pacheco, 1995:81-82).

Cada fase do modelo pode ser dividida em subfases em função dos objectivos e dos instrumentos de recolha de dados.

O modelo de recolha de dados, neste estudo, basear-se-à unicamente na primeira fase, ou seja na Estrutura. Estrela (*ibidem*) escreve que "a primeira fase consiste na identificação dos *elementos constitutivos da estrutura*, estrutura compreendida como algo de estático. Corresponde ao momento de recolha de "dados mortos". É o *período de acumulação* de elementos, alicerce indispensável à ulterior detecção de pistas explicativas, uma macro - perspectiva, que nos dará a "anatomia" do campo que se vai estudar.

O modelo de recolha de dados procura, identificar as diversas etapas da recolha da informação e que nos indicam uma perspectiva de trabalho. Assim, a técnica de análise de conteúdo que utilizaremos é a análise categorial na medida em que, tal como refere Bardin (1995:153) " (...) funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos".

Por sua vez, a categorização ou codificação (Ghiglione & Matalon, 2001) são etapas centrais no processo de análise de conteúdo, nomeadamente na fase da exploração do material (Bardin, 1995:95) uma vez que " (...) os problemas da atribuição de sentido estão sempre subjacentes aos da codificação" e por tentar responder aos critérios de objectividade, sistematicidade e generalidade (Ghiglione Matalon, 2001:187).

Apesar dos " defeitos constitutivos de toda a análise de conteúdo" apontados por Ghiglione e Matalon ( 2001), procuramos fazer, além da" descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação" fazer inferências que nos permitirão fazer a descrição e interpretação do material de estudo.

Após terem sido criadas as categorias preliminares de codificação, optamos por atribuir abreviaturas às unidades de dados, à medida que fomos fazendo a leitura. Após a

primeira atribuição de categorias de codificação aos dados, que se constituiu como um teste da viabilidade das categorias criadas, houve necessidade de alterar algumas categorias e desenvolver outras.

Bogdan e Biklen (1994:233) entendem que as unidades de dados são partes de “ (...) notas de campo, transcrições ou documentos que caem dentro de um tópico particular representado pela categoria de codificação.” E são normalmente " parágrafos das notas de campo e das transcrições de entrevistas, mas por vezes podem ser frases ou uma sequência de parágrafos" (*ibidem*) .

Não pretendíamos de modo algum procurar um sistema de categorias ideal mas antes encontrar um sistema de categorias que fosse de encontro aos objectivos deste trabalho, ainda que para tal fosse necessário reformular o que já dispúnhamos.

Assim, diante das páginas que constituíam o *corpus* de dados, decidimos realizar uma análise seguindo esta ordem:

- a) Leitura exploratória dos textos dos materiais escolares, sublinhando os conceitos -chave e transcrevendo passagens que pareciam vocábulos significativos dos discursos/ textos; Esta fase envolveu o recorte ( escolha das unidades de registo), a enumeração (escolha das regras de contagem) e a classificação ( escolha de categorias) ( Cf. Bardin, 1995:104);
- b) Selecção de expressões que se articulavam melhor com as questões iniciais, limitando assim o campo de estudo;
- c) Análise, por simples categorização. As categorias foram construídas em função dos manuais, procurando os elementos centrais de cada um, as suas proximidades e diferenças;
- d) Elaboração de uma grelha de análise/ ficha de observação e caracterização de materiais curriculares que permitam identificar e sintetizar aspectos relativos às questões de género;
- e) Depois de estabelecidas algumas categorias houve necessidade de seleccionar outras ou mesmo eliminar algumas que anteriormente tinham sido consideradas; procedeu-se aos reajustamentos dos quadros de análise de conteúdo;
- f) Apresentação dos quadros de análise, nos quais se apresentam os recortes dos textos, bem como a transformação das unidades de registo em indicadores e a consequente criação de categorias e subcategorias emergentes. (cf. Anexos)

Realizamos uma análise essencialmente temática, tentando fazer uma interpretação pessoal dos dados que foram recolhidos.

A recolha de dados e indícios que permitissem conhecer melhor alguns materiais que são usados nas escolas do 1º Ciclo e assim conhecer melhor as relações de género induzidas pelos materiais escolares, permitiria encontrar as respostas às questões inicialmente formuladas.

Estas questões levaram-nos a formular alguns percursos de investigação que seriam corroborados ou infirmados pelos elementos que nos propusemos recolher. Assim tivemos como preocupação:

- a) Conhecer as diferenças significativas quanto ao tratamento da identidade dos indivíduos;
- b) Identificar características de diferenciação de género e de dominação masculina, à parte de uma subjugação feminina;
- c) Procurar no 1º Ciclo, ao nível dos manuais, formas de diferenciação de género.

Após termos construído as categorias de análise de conteúdo, procedemos a um teste de validade interna como forma de nos assegurarmos da sua exaustividade e exclusividade. Pretendíamos garantir a exclusão mútua, na medida em, tal como escreve Bardin (1995:120-121) "(...) cada elemento não pode existir em mais que uma divisão", a homogeneidade pois, "(...) num mesmo conjunto categorial só pode funcionar com um registo e com uma dimensão de análise", a pertinência da categoria pois "é pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido", a objectividade e fidelidade para "(...) definir claramente as variáveis que trata (...) precisar os índices que determinam a entrada de um elemento numa categoria" e a produtividade na medida em que, "(...)um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos".

Foi nossa preocupação que existisse fidelidade do codificador e das categorias de análise, tendo sido a fidelidade do codificador procurada naquilo que Gliglione & Matalon (2001:195-196) designam por intra e inter codificadores. Verificamos, assim, se as codificações efectuadas por outros observadores eram concordantes e se a codificação realizada mantinha a mesma forma em alturas diferentes.

De tal modo, com o objectivo de verificar a fidelidade intra-observadores, os discursos foram codificados por dois observadores<sup>1</sup>, sendo que a uma codificação igual corresponderia a existência de acordo entre os mesmos. Quanto à fidelidade da categorização, dois

---

<sup>1</sup> Os observadores foram escolhidos no âmbito do curso de mestrado.

observadores categorizaram todos os discursos, tendo-se verificado um grau de fidelidade aceitável.

A codificação dos observadores recaiu na identificação de categorias escolhidas para a análise dos manuais do 1.º Ciclo em termos de:

- a) Imagens;
- b) Gravuras;
- c) Ilustração;
- d) Valores;
- e) Papéis sociais/identidades;
- f) Linguagem.

O trabalho que desenvolvemos, tal como já foi referido, tem um carácter essencialmente qualitativo, no qual privilegiamos a dedução como forma de análise das informações presentes nos manuais.

## 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### IMAGENS

Devemos debruçar-nos sobre a compreensão das imagens dos manuais escolares enquanto objectos estéticos, reservando-lhe um modo particular e, forçosamente, diferente da compreensão que fazemos de outros aspectos igualmente importantes.

Partindo do pressuposto que também as imagens, que aparecem nos manuais escolares, são formas de arte, pelo seu elevado número de vezes que aparecem, têm claramente de ser tidas em conta. Também a partir delas se podem formular objectivos e variadas estratégias pedagógicas de toda a educação, seja ela orientada ou não para as artes.

A falta de atenção dada às imagens, que aparecem frequentemente nos manuais escolares, são o reflexo do nosso sistema educativo que continua sem valorizar as questões estéticas, científicas e/ou morais que as imagens transmitem.

Ao longo do trabalho, consideraremos as imagens como sendo obras de arte, estando conscientes que, tal como refere Parsons (1992:17) "pode haver reacções muito diferentes a uma mesma obra de arte".

Parte desta análise pretende explicitar algumas formas básicas de entender as imagens, não pretendendo assumir uma postura universal. Isto porque, tal como refere Parsons (1992: 17-19), " (...) as pessoas reagem de forma diferente aos quadros porque os entendem de forma diferente".

As concepções que criamos relativamente às imagens, que visualizamos quando folheamos um livro, afectam significativamente a forma como reagimos: ora as podemos contemplar de modo apaixonado ora as podemos simplesmente ignorar.

Tal como Parsons (1992:29) refere, a arte e, conseqüentemente, a imagem, jamais pode ser vista como " (...) um conjunto de objectos bonitos constituindo antes, uma das formas de que dispomos para articular a nossa vida interior." e além disso " (...) exprime mais do que aquilo que um indivíduo tem em mente num determinado momento" ainda que aquilo que a imagem nos "permite compreender não [seja] forçosamente o que o artista procurou conscientemente comunicar".

As imagens revelam portanto esta intencionalidade de comunicar, de dizer algo aos leitores. Através delas, pretende-se que o sujeito leitor faça a sua própria construção social e histórica, enfim que a apreenda individualmente e que posteriormente apresente um produto colectivo.

A leitura que fazemos de uma dada imagem, como refere Parsons (1992:30), " é algo que pertence ao domínio público, algo a que podemos ser mais ou menos sensíveis e cuja aplicação pode exigir da nossa parte mais ou menos esforço."

Em matéria de arte pensamos que não seria correcto falarmos em juízos de valor certos ou errados, mas sim em diferentes formas de expressar os nossos anseios, emoções e subjectividades, daí que haja uma grande diversidade em termos pictográficos nos manuais escolares.

Na sua obra, Parsons (1992) chama atenção para o prazer que as crianças pequenas sentem quando observam pinturas, e até mesmo os rabiscos feitos sensivelmente com dois anos de idade e refere (1992:45) que, um estudo realizado por por Child, Hansesen e Hornbeck, em 1968, no qual se concluiu que " as crianças pequenas preferem sistematicamente as cores altamente saturadas, ao contrário do que acontece a partir dos nove anos de idade".

No nosso estudo, este aspecto também se verifica, ou seja, nos Manuais A, B as cores são mais fortes e com traços mais simples. Não se nota uma grande variação interna de cambiante, de intensidade ou de luminosidade numa mancha de cor. À medida que os manuais se destinam a níveis de escolaridade mais elevados, 3.º e 4.º anos, verifica-se que, as cores são mais esbatidas e menos abundantes.

Outro aspecto que Parsons (1992:48) refere como sendo muito importante para as crianças é o tema. Para o mesmo autor, " o tema é tanto uma questão de associação como de representação, tanto de invenção como de descoberta." (*ibidem*) e " Quando não conseguimos descobrir qual é o tema de um dado quadro, atribuímos-lhe um tema da nossa lavra, conjecturando ou inventando "( *ibidem*).

O manual B, pelos conteúdos programáticos que aborda, apresenta muitas imagens que nos remetem a considerações morais, dando-nos a ideia que mais que qualquer consideração estética o importante é contribuir com imagens que possibilitem o desenvolvimento cognitivo da criança. Este aspecto merecerá, de certa forma, um comentário que se poderá colocar sob forma de questão. Não será igualmente importante para o desenvolvimento cognitivo da criança a valorização da imagem, enquanto objecto sujeito a múltiplas e variadas interpretações?

De referir que, relativamente a algumas figuras, verifica-se uma diferenciação pouco precisa e, por vezes, de alguma imprecisão, nomeadamente nos manuais B e C. Este facto poderá ser o resultado da tipologia de imagens apresentadas no próprio manual, isto porque,

os manuais acabados de referir, são os manuais que têm menos fotografias, tendo ao longo de todo o manual, apenas 4 e 68 fotografias respectivamente.

O realismo parece ser uma característica privilegiada nos manuais do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente nos manuais A e D, isto porque, a imagem subentende um tratamento realista e detalhado da realidade que pretende retratar. O que se torna compreensível, uma vez que, o manual A destina-se às crianças do 1º ano. Nota-se que há a preocupação em apresentar um elevado número de fotografias, sendo estas as imagens que traduzem uma representação mais fiel da realidade.

Mas como se justifica o emprego de mais fotografias no Manual D? Precisamente pelo facto de traduzirem com mais veracidade e autenticidade dos conteúdos trabalhados nesse ano.

Parsons (1992:66), na sua obra, faz a distinção entre realismo esquemático e realismo fotográfico, referindo que este último " (...) pressupõe uma compreensão do realismo esquemático, mas acrescenta-lhe o pressuposto de que as aparências visuais são os factos mais importantes a representar". Privilegia-se e acredita-se que o importante é fazer uma representação fiel das coisas tal qual as vemos.

Relativamente aos Manuais A e B, podemos constatar que são aqueles que mais representações do género masculino e feminino, em forma de desenho, encontramos. Trata-se de uma representação que traduz um realismo esquemático sobre ambos os géneros, onde o objectivo principal não é reprodução fiel mas pretende antes ser "um equivalente funcional daquilo que representa" (Gombrich:1960 citado por Parsons (1992:66).

Como refere Almeida (1995:57), caberá à fotografia a tarefa de "desconstrução da "cultura da imagem" e, corolariamente, da imagem da cultura que nos formou e que nos forma ainda".

Que imagem da mulher temos representada? Haverá apenas um mulher ou várias mulheres?

Dizem que a arte e a contemplação de tudo que é belo resulta das nossas emoções. Através destas, somos compelidos a falar, a descrever um quadro, uma imagem ou uma fotografia, como se mais ninguém tivesse oportunidade de a contemplar, tal como nós.

A expressividade das imagens revela os sentimentos não só de quem as contempla, mas também daqueles que estão representados e à vista de cada um. A imagem em si faz-nos detectar sentimentos nos rostos de cada um das personagens representadas. Os gestos, o olhar, as atitudes e comportamentos fazem parte da imagem representada e permite interpretar os sentimentos que lhe estão subjacentes.

Como refere Massironi (1983:15), " (...) o desenho tem sido considerado um instrumento dócil do qual todos se podem servir, mas que nunca ninguém sentiu a necessidade de analisar para compreender o seu funcionamento e para explicar a sua ampla disponibilidade em absorver funções comunicativas diversas, que o diferencia".

Para o mesmo autor (1983:69)" qualquer representação gráfica, porquanto fiel à realidade, proporcionada e precisa nos pormenores, particularizada em cada uma das suas partes, é sempre uma interpretação e, por isso, uma tentativa de explicação da própria realidade".

Para Calado (1994:12), " pensar a imagem é, em primeiro lugar, reconhecê-la como objecto inteligível " e independentemente na natureza desta, " continua a ser tomada como uma prova ou, se quisermos, como uma evidência".

A literatura infantil, nos dias de hoje, e particularmente os manuais escolares apostam grandemente no valor da percepção e não tanto da comunicação que a imagem pode desencadear. O que não significa que não seja igualmente necessário fazer um esforço cognitivo se quisermos ler aquilo que as imagens têm para nos dizer.

Calado (1994:18) chama a atenção para a necessidade que há de " (...) passar a entender essas muitas imagens, usando-as de acordo com as nossas intenções. Precisamos, afinal de aprender a manipulá-las, em vez de deixarmos que nos manipulem elas. "

Na verdade, as potencialidades da imagem são hoje reconhecidas por grande parte dos educadores, enquanto poderoso auxiliar da comunicação pedagógica, nomeadamente pela motivação que exercem nos alunos e pelo auxílio na memorização dos conteúdos por parte dos mesmos.

Na sua obra, Calado (1994:21) faz uma interpretação sobre a utilização educativa das imagens e escreve que ao considerarmos " (...) que as imagens materiais são sistemas de representação, podemos utilizar, a propósito da linguagem visual e com toda a pertinência, os conceitos de leitura, alfabetismo e aprendizagem.". A questão central é a seguinte: estarão os manuais escolares conscientes desta necessidade educativa? Como promover um trabalho significativo não discriminatório a partir das imagens e/ou com as imagens?

Segundo Calado (1994:25), " a visão é assim algo mais do que um acto físico. É uma experiência dinâmica, um acto de inteligência (a diversos níveis) e um processo multidimensional." Daí se depreende que, qualquer aluno, perante uma imagem, apreende a imagem visualmente e faz imediatamente a interpretação dos dados visuais que a imagem apresenta, tendo em conta a globalidade da imagem. Mas como garantir que essa apreensão visual não seja discriminatória em relação a um dos géneros? Podemos também questionar: se

a apreensão é feita na globalidade porque é que na maior parte das vezes apenas reagimos a um determinado aspecto? Calado (1994:27) responde, afirmando que " a selecção (...) é pois uma operação básica da percepção: ela relaciona-se quer com factores de aprendizagem e motivação (...) quer com factores situacionais".

Deste modo, os agentes educativos têm que estar conscientes que, para além dos referentes perceptivos que importa considerar ("atração do olho pela área axial de qualquer campo visual" e a " assimetria lateral e que pode ser definido como um vector dinâmico que confere maior importância ao lado direito de um plano." (Calado, 1994:27) há que ter em consideração que as experiências anteriores de quem observa, a motivação, as emoções e as expectativas são factores determinantes na leitura das imagens.

Calado (1994:66) conclui que " (...) só o alfabetismo visual, por seu lado, permite a interacção comunicativa que dá sentido a uma imagem.

## NÚMERO DE GRAVURAS

Por uma questão de facilidade de análise optamos por transcrever neste capítulo as grelhas de observação, sempre que se justifique.

Manual	N.º de Páginas	N.º de gravuras		N.º de gravuras		N.º de gravuras	
		Género Feminino		Género Masculino		Ambos os Géneros	
		Fotografia	Desenho	Fotografia	Desenho	Fotografia	Desenho
A	131	27	51	33	49	17	41
B	144	0	81	1	180	3	45
C	144	11	10	34	54	23	10
D	144	8	1	58	23	15	11

**Quadro n.º2 - N.º de Gravuras**

Relativamente ao número de imagens, sejam elas desenhos ou fotografias, também podemos falar numa tendência claramente discriminatória do género feminino, à excepção do Manual A, que apresenta um equilíbrio em termos quantitativos das figuras representativas de cada um dos géneros.

Os restantes manuais apresentam um desfasamento no conjunto dos exemplos e representações das personagens. Assim, não há um equilíbrio entre o número de imagens que representa um género e outro. Vejamos: no Manual B quantificamos 181 imagens, representando o género masculino enquanto que, relativamente ao género feminino contabilizamos apenas 81 figuras. A idênticos resultados chegamos após termos contabilizado as imagens dos Manuais C e D, tendo-se verificado que o número de gravuras que representam o género masculino é superior às que representam o género feminino (no manual C a proporção é de 88 para 21 e no Manual D de 81 para 9).

Verifica-se um desequilíbrio numérico quanto às representações pictóricas e nem mesmo as imagens que representam simultaneamente os dois géneros contrariam a tendência de valorização do género masculino. As imagens, representando ambos os géneros e consequentemente não atribuindo um tratamento genderizado, apresentam valores inferiores quando comparados com o número de gravuras que representam o género masculino.

De referir que a maioria das ilustrações, que representam o género feminino, remetem a mulher para uma posição simbólica, para uma presença passiva e meramente paisagística. Apesar de ainda aparecerem algumas imagens tipicamente tradicionais ( a mulher a cozinhar, a varrer ), o seu valor enquanto reprodutoras de uma ideologia tradicional tem sido ultrapassado. A esta imagem raramente surge associado qualquer tipo de discurso, remetendo-as a um silêncio quase total.

Por sua vez, as imagens representando o género masculino traduzem atitudes mais corajosas e de desobediência, actividades onde o risco é maior e enfatizam uma capacidade socializante e organizativa mais significativa.

## ILUSTRAÇÃO DA CAPA DOS MANUAIS

" As imagens não são conjuntos de símbolos com significados inequívocos (...) não são " denotativas". As imagens oferecem aos seus receptores um espaço interpretativo; são símbolos " conotativos" (Flusser, 1998: 28).

Ao vaguear pela superfície, o olhar vai estabelecendo relações temporais entre os elementos da imagem: um elemento é visto após o outro. Por isso mesmo, Flusser (*ibidem*) escreve que "o carácter mágico das imagens é essencialmente para a compreensão das suas mensagens . As imagens são códigos que traduzem eventos em situações, processos em cenas".

As imagens dos manuais escolares, destinando-se a um público alvo de tenra idade, "(...)são superfícies que pretendem representar algo. Na maioria dos casos, algo que se encontra lá fora no espaço e no tempo". São o resultado do esforço de se abstrair duas das quatro dimensões espaço- temporais, para que se conserve apenas duas dimensões do plano." (Flusser, 1998: 28), e como tal, exercem um grande fascínio, senão mesmo poder, sobre as crianças.

O significado de qualquer imagem, seja ela educativa ou não, encontra-se na superfície e pode ser captada por um golpe de vista. No entanto, como refere Flusser (1998: 28), " (...) tal método de deciframento produzirá apenas o significado superficial da imagem. Quem quiser "aprofundar" o significado e restituir as dimensões abstraídas deve permitir à sua vista vaguear pela superfície da imagem. (*ibidem*).

Este vaguear terá que passar pelo desenvolvimento do sentido estético. Para Parsons (1992:43-44), "a experiência estética não é, por conseguinte, uma experiência rara. Todos a partilhamos, boa parte do tempo, na medida das nossas capacidades, e de forma mais ou menos séria. Fazemo-lo quando atentamos na aparência das coisas e as achamos interessantes. A qualidade da nossa percepção e da nossa experiência é, naturalmente, muito variável, bem como o carácter das significações que nelas descobrimos. Mas, apesar de todas estas variações, aquilo que temos em comum é fundamental e quotidiano: uma reacção estética espontânea às aparências observadas pelo puro prazer de as observar".

Foi precisamente a partir desta ideia que tentamos decifrar a mensagem que cada uma das imagens tem para ser percebida, tendo consciência que cada uma das capas dos manuais traduz significações diversificadas para quem as contempla.

Manual	Imagem da capa			
	Género Feminino		Género Masculino	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
A		X	X	
B	X		X	
C	X		X	
D		X	X	

**Quadro n.º 3-** Imagem da Capa

Como refere Flusser (1998: 31), " (...) embora os textos sejam um metacódigo de imagens, determinadas imagens passam a ser um metacódigo de textos".

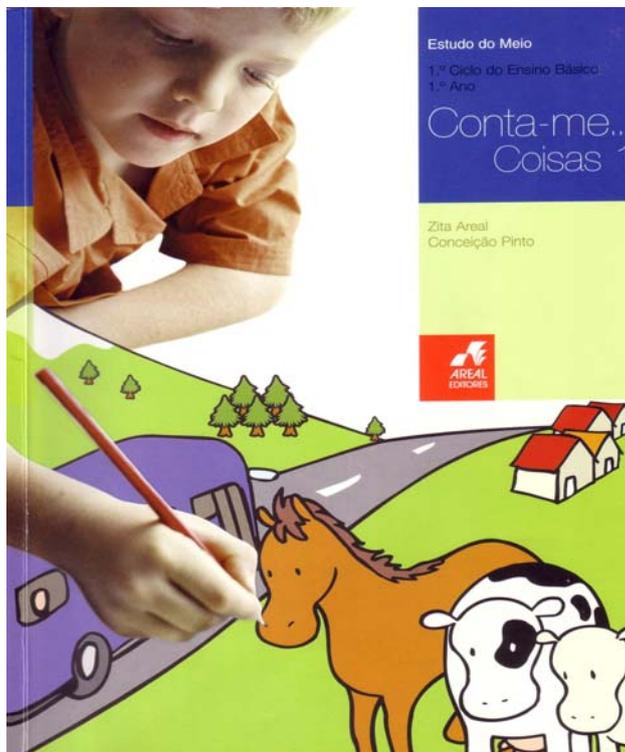
De referir que a imagem da capa de todos os manuais, apresentam apenas as consideradas imagens tradicionais, com excepção do Manual A que apresenta uma imagem técnica que representa o género masculino. Essa imagem dá-nos a ideia de uma maior objectividade e realidade. De referir que, para Flusser (1998: 34), " a aparente objectividade das imagens técnicas é ilusória, pois na realidade são tão simbólicas quanto o são todas as imagens". Devemo-nos questionar por que motivo terá sido colocada essa imagem técnica sobre os desenhos que aparecem na mesma capa do livro.

Não nos podemos esquecer que " a função das imagens técnicas é a de emancipar a sociedade da necessidade de pensar conceptualmente. As imagens técnicas devem substituir a consciência mágica de segunda ordem", segundo Flusser (1998: 36) se bem que , devem igualmente "(...) ser decifradas por quem deseje captar-lhe o significado" (*idem*: 35).

A generalidade dos manuais valoriza a imagem tradicional para imagem de capa (Manual B, Manual C, Manual D), talvez pelo acabado de expor. Nestes manuais há uma grande carga de simbolismo que a imagem técnica (Fotografia) não parece ter à primeira vista. Como refere Flusser (1998:35) " No caso das imagens tradicionais, é fácil verificar que se trata de símbolos: há um agente humano (pintor, desenhador) que se coloca entre eles (...)".

Vejamos as particularidades das imagens que são agora objecto da nossa análise:

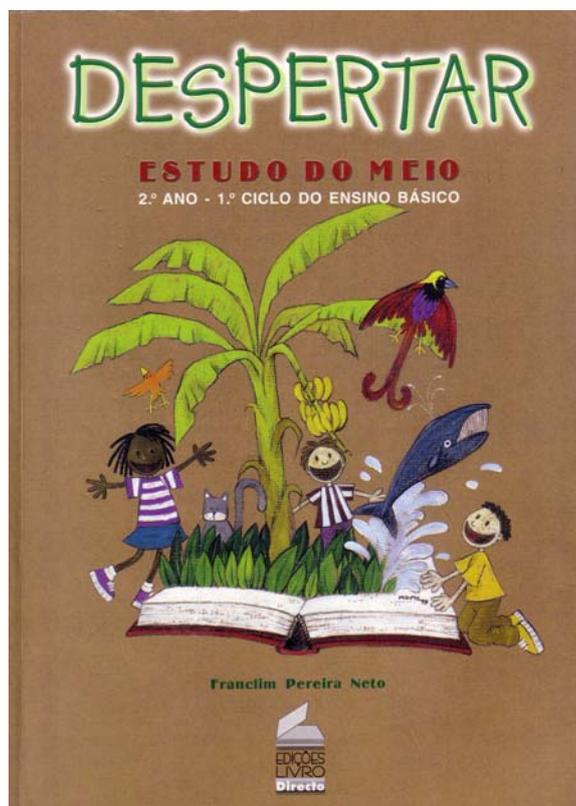
## ILUSTRAÇÃO 1 - Capa Manual A



Criança do género masculino com o lápis desenha alguns animais no canto inferior direito da capa, tendo como imagem de fundo uma paisagem natural, pouco humanizada sendo "atravessada" por uma estrada onde circula um autocarro.

Além da presença da imagem técnica que retrata a criança, a contrastar com a representação feita da restante ilustração, há que referir que não existe um grande jogo de cores. As cores da ilustração são pouco saturadas.

## ILUSTRAÇÃO 2 – Capa Manual B



A magia das imagens contidas em qualquer manual escolar é, de facto, de grande valor para aquele que observa com atenção a ilustração da capa do manual B. De cores nada garridas, por vezes consideradas, mais tristes, a riqueza de conteúdo que a imagem nos sugere supera a sobriedade que as cores parecem transmitir. Um livro aberto, que esconde tudo aquilo que se possa imaginar; a vida (humana ou não) e o próprio valor de cultura que vulgarmente se associa aos livros são valores que se nos deparam quando observamos esta ilustração.

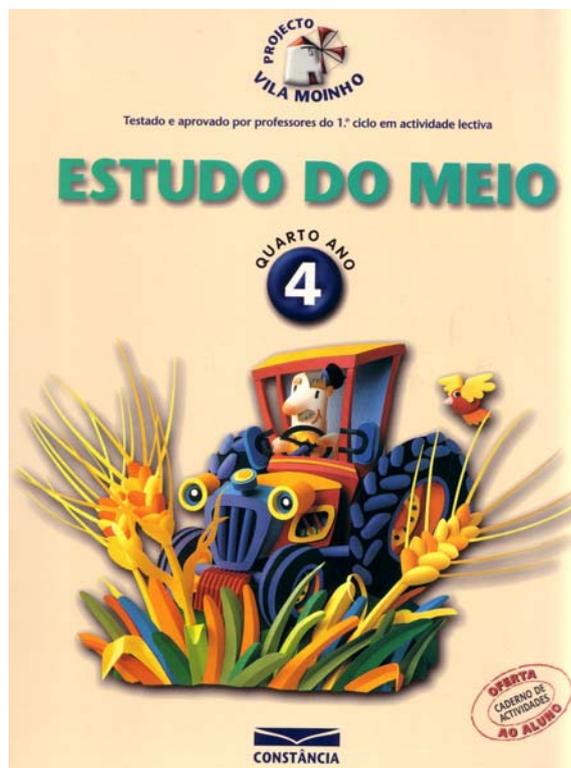
A representação de crianças de ambos os géneros caminha no sentido da não ocultação do género feminino. De ressaltar o número de crianças representadas: duas crianças são do género masculino e apenas uma do género feminino. Esta observação é o reflexo da valorização masculina face à feminina.

## ILUSTRAÇÃO 3 – Capa Manual C



Com cores bem mais garridas e saturadas, a ilustração do Manual C confere uma posição de superioridade à imagem que representa o género feminino. A posição endireitada da menina sobre o grande cogumelo, contrasta com a posição de agachamento do rapaz na parte inferior do mesmo. Esta ilustração é curiosa, uma vez que nesta, a ideia de necessidade de protecção, vulgarmente associada à figura feminina, faz-se ligar à figura do género masculino. É o rapaz que está na parte inferior e interior do cogumelo, enquanto que a figura feminina aparece mais exposta.

## ILUSTRAÇÃO 4 – Capa Manual D



Graças às cores primárias podem-se obter misturas com tonalidades muito diversas. Esta ilustração apresenta uma grande luminosidade, conseguida precisamente pela combinação de tons.

Houve claramente uma preocupação em encontrar uma solução artística para apresentar a gravura, ao invés de reproduzir fielmente a realidade tal como ela é. E se relativamente às cores, a luminosidade da imagem a enriquece bastante o mesmo já não se pode dizer quanto à mensagem que faz passar ao leitor.

A figura masculina associada à condução de um tractor parece querer transmitir valores/ atitudes e actividades outrora atribuídos aos indivíduos do género masculino. A robustez associada ao tractor torna-se, pela leitura que esta imagem suscita, incapaz de ser associada à fragilidade e serenidade que tendencialmente se associa à mulher.

## LOCALIZAÇÃO DAS IMAGENS

A localização de um determinado objecto numa página de um livro é percebida de forma diferente consoante a posição que ocupa na página em que está inscrito. Deste modo, segundo Lucie- Smith (1990: 159), o ponto focal é " a zona de uma composição pictórica para a qual o olhar naturalmente se dirige." daí que possamos fazer uma análise baseando-nos precisamente nesta ideia. Para tal questionamo-nos: onde está representada a figura masculina e/ou feminina nos manuais escolares?

Todos os manuais revelam ter uma quantidade de imagens representando o género feminino inferior às que representam o género masculino. Esta tendência de desvalorização também se verifica relativamente à localização que essas imagens assumem no corpo do manual.

Manual	Localização								
	Género Feminino			Género Masculino			Ambos os Géneros		
	Parte superior	Parte central	Parte inferior	Parte superior	Parte central	Parte inferior	Parte superior	Parte central	Parte inferior
A	20	24	24	29	25	28	24	12	23
B	54	19	17	86	59	50	20	18	18
C	8	8	5	34	24	26	8	12	13
D	2	4	3	28	10	43	8	6	12

### Quadro n.º 4 – Localização das imagens na página

Assim, há claramente uma tendência para sobrevalorizar o género masculino, localizando as suas representações, preferencial e maioritariamente, na parte superior e central dos manuais. À excepção do manual A, que apresenta de forma equilibrada imagens (24) que representam o género feminino e as imagens (25) do género masculino na zona que consideramos ter mais impacto visual no leitor, todas as outras remetem as figuras femininas para um plano secundário e de visão posterior ou secundária, nomeadamente na parte inferior das folhas.

## TAMANHO DAS IMAGENS

As personagens do género feminino e masculino devem ser apresentadas de forma mais igualitária possível. As mulheres não devem ser exclusivamente representadas com base na sua compleição física nem os homens com base na sua profissão. Os critérios devem ser comuns a ambos os géneros. É necessário construir uma imagem mais equilibrada e positiva das mulheres e dos homens e é urgente que se analisem e retirem ilações sobre as representações que são feitas de cada um dos géneros.

Analisámos o tamanho das imagens representativas de ambos os géneros e verificámos que as imagens dos mesmos, apresentam essencialmente tamanhos médios e pequenos. Poucas imagens têm tamanho acima dos 13 cm, sendo que no total da amostra apenas existem 11 imagens com tamanho superior ou igual a esta medida e que representam o género feminino. Relativamente ao género masculino existem apenas mais sete imagens.

Manual	TAMANHO					
	Género Feminino			Género Masculino		
	Aumentado (>13 cm)	Médio (entre 5 e 12 cm)	Diminuído (< 5cm)	Aumentado ( >13cm)	Médio ( entre 5 e 12 cm)	Diminuído (< 5cm)
A	10	5	59	17	9	61
B	0	0	92	0	2	205
C	1	0	20	1	10	77
D	0	0	9	0	1	80

**Quadro n.º5-** Tamanho das imagens

Em todos os manuais, quanto ao tamanho das imagens, podemos afirmar que apesar de ser o género masculino mais representado pictoricamente, prevalecem imagens essencialmente de tamanho médio e reduzido. Torna-se interessante notar a representação aumentada das imagens incide nas figuras onde estão representados ambos os géneros.

Vejamos a representação de ambos os géneros no quadro seguinte.

Manual	TAMANHO		
	Ambos os Géneros		
	Aumentado ( >13cm)	Médio ( entre 5 e 12cm)	Diminuído ( < 5cm)
A	20	5	33
B	1	0	47
C	0	3	30
D	1	5	20

**Quadro n.º 6-** Tamanho das imagens de ambos os géneros

Esta representação poderá ser encarada como o fim da ocultação feminina e valorização masculina em detrimento de uma representação igualitária, justa e democrática de ambos os géneros, onde homens e mulheres possam ser, de modo não discriminatório, modelos positivos para ambos os géneros.

## VALORES

Na análise desta categoria de conteúdo, dois grandes objectivos nortearam a nossa acção: identificar os valores implícitos e explícitos nos manuais da área de Estudo do Meio; relacionar esses valores com a teoria do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg, visto tratar-se de um dos autores mais importantes na área da Educação para os valores e do desenvolvimento sócio-moral.

Como refere Marques (1997: 54), " o reforço e a amplitude da discussão em torno da teoria de Kohlberg é um sinal evidente da preocupação pelos direitos humanos e pela necessidade de reencontrar uma dimensão valorativa para a vida e para o destino dos homens e das mulheres no final do século XX".

Vejamos o seguinte quadro.

Manual	Ambos os géneros	
	Valores e atitudes explícitos/implícitos	
	Explícitos	Implícitos
A	<p>“ Atitudes de auto-estima”, “ autoconfiança, valorização da identidade (p.4); regras dos grupos sociais, responsabilidade, tolerância, solidariedade, cooperação, respeito pelas diferenças, comportamentos não sexistas (p.50); viver em sociedade”, “ respeito e boa vizinhança”; respeito pela vida e pela natureza, sensibilização para os aspectos estéticos do ambiente”, “ cuidados a ter na utilização e conservação”,</p>	<p>Importância da vida/ segurança (“ a tua vida é muito importante” (p.39); Violência, ajuda, amizade, discussão (p.63); Pontualidade, respeito pelos outros e pelos espaços, responsabilidade, “ pesquisas” “experimentação”, “questionamento”, imitação”; respeito–“ chegar a sua vez”.</p>

	<p>“ valorização do trabalho manual”, “ comunicação das descobertas (p.104)</p>	
B	<p>“ Respeitar todas as pessoas”, “ conversar”, “ não tenhas inveja”, ama verdadeiramente”, “respeita todas as pessoas”, “ cumprimenta e saúda as pessoas”, visita dos doentes e idosos/ Solidariedade),” espera pela tua vez”, não discutas”, respeita o trabalho dos outros, “ não discutas”. (p.53)</p>	<p>“ Respeitar as regras da pirâmide ( boa alimentação); arrumar a casa/ tomar banho-higiene, não poluir- respeito pelo ambiente; respeitar sinais de trânsito segurança; “ fez bem escolher”- decidir pelo que é melhor/ correcto</p>
C	<p>Amor, amizade, cooperação – Trabalho de grupo</p>	<p>Preservação do património; Investigação, diálogo, discussão - “ discutir o assunto com colegas e procurar divulgar”, responsabilidade na conservação do património histórico; respeito pelos outros, colaboração</p>
D	<p>Valorização dos descobrimentos e dos homens que lhe estão associados; Protecção do ambiente;</p>	<p>Carácter grandioso dos que participaram nos descobrimentos.</p>

**Quadro n.º 7-** Valores e atitudes explícitos e implícitos

A teoria de Kohlberg destaca a participação democrática na vida diária, nomeadamente na escola e no ambiente familiar. Assim, a natureza dos valores consignados nos manuais escolares são, sobretudo, a solidariedade, cooperação, humanismos universalista, tolerância, identidade nacional, intervenção democrática na vida comunitária, não se destacando valores especialmente orientados para apenas um dos géneros, com excepção do valor tradicional do casamento e da cerimónia que lhe surge associada com destaque para o " vestido, boda e flores" (Manual A, pág.49).

Parece estar subjacente a este valor, uma grande ideologia que enfatiza o casamento como uma solução de vida para a mulher, ou seja, o casamento pode ainda ser visto como uma forma de sobrevivência e/ou mobilidade no futuro.

Como refere Fonseca (2001:48), " (...) o consumo e a ideologia ganham especial relevância, já que são percebidas como proporcionando ou não possibilidades de escolhas mais vantajosa em termos de futuro familiar." O casamento surge nos manuais como algo natural e inevitável para a mulher.

Numa análise por anos de escolaridade, também podemos observar alguns aspectos. Os manuais do 1.º ano e 2.º ano de escolaridade revelam uma grande preocupação pela educação dos valores, dando-lhes ênfase desde as páginas iniciais até ao final do manual. De referir que, o manual do 1º ano, está organizado por blocos (5) e no início de cada um dos blocos apresenta excertos do programa que passo a transcrever, uma vez que traduzem claramente valores que importa fomentar.

Assim, na página 4 do Manual A lê-se: " (...) pretende-se que os alunos estruturem o conhecimento de si próprios, desenvolvendo ao mesmo tempo atitudes de autoestima e autoconfiança e de valorização da sua identidade e das suas raízes."

Na página 50 do mesmo manual, pode ler-se " os alunos iniciar-se-ão no modo de funcionamento e nas regras dos grupos sociais, ao mesmo tempo que deverão desenvolver atitudes e valores relacionados com a responsabilidade, tolerância, solidariedade, cooperação, respeito pelas diferenças, comportamento não sexista, etc.", acrescentando ainda que " A escola, como instituição em que os alunos participam, é o lugar privilegiados para a vivência e aprendizagem do modo de viver em sociedade."

Mais adiante (p.70), o manual A concede alguma importância à descoberta, à pesquisa, tendo subjacentes valores implícitos, tais como: trabalho individual, autonomia e auto questionamento. De referir que a partir desta página começa a verificar-se uma preocupação mais evidente com o meio envolvente da criança. Assim, " o professor deve fomentar nos

alunos atitudes de respeito pela vida e pela Natureza, assim como sensibilizá-los para os aspectos estéticos do ambiente."

Na página 104 do manual A, encontramos ainda algumas referências do programa relativamente à "valorização do trabalho manual." e à "comunicação das descobertas feitas, o que nos permite inferir que quando nos aproximamos do final do manual parece haver uma tendência para a ocultação dos valores fundamentais de qualquer sociedade dita democrática.

Outro aspecto que deve ser referido é o facto destes valores referenciados terem sido transcritos do Programa Escolar. Se fizéssemos apenas o levantamento dos valores explicitados no conteúdo do próprio manual certamente verificaríamos um alheamento pelos valores. Isto porque, no corpus do manual vemos apenas ilustrações que nos permitem referir valores tais como, o companheirismo e a amizade.

No decorrer do texto podemos fazer algumas ilações, e dessa forma referir alguns valores, que parecem estar consagrados no manual, ainda que de uma forma implícita, tais como a importância da vida (pág.39), a luta contra a violência e discussão (pág. 62), a pontualidade e o respeito por cada um (pág.63) e respeito pelos outros (pág. 64).

O valor da amizade é, sem dúvida, o valor mais destacado neste manual, facto este justificável pois trata-se um manual para o primeiro ano de escolaridade. Muitas crianças saem do ambiente familiar pela primeira vez precisamente quando começam a frequentar o 1.º ano do Ensino Básico. Penso que esta referência sistemática à amizade se deve precisamente pela integração e socialização de muitas crianças que vão para a escola pela primeira vez.

O manual B apresenta aproximadamente a mesma estrutura do manual A, embora no início de cada bloco não apresente excertos do programa. Ao iniciar cada bloco, podemos ler um poema, de conteúdo relevante para o tema e categorias em estudo.

Os valores destacados ao longo deste manual referem-se, tal como o manual A, ao respeito pelas pessoas, ao amor pelo outro, à solidariedade particularmente com os idosos e doentes e pelo trabalho dos outros. Neste manual destacam-se sobretudo valores básicos, muitas vezes implícitos tais como: limpeza, higiene e segurança.

Os manuais C e D revelam claramente uma menor preocupação com valores, o que se pode comprovar pelas imagens que apresentam e pelas expressões escritas que identificam ou não a presença de valores explícitos e/ou implícitos.

Surgem, ainda que com menor frequência, referências ao valor da amizade e do amor, se bem que, a partir destes manuais torna-se mais evidente uma tentativa de valorização de trabalhos de grupo, e de equipas de trabalho mais colaborativas. O termo "discussão" deixa de ser usado como sinónimo de briga, para se referir a debate de ideias e emissão de juízos

críticos. A identidade nacional, bem como, a preservação do património histórico, protecção e defesa do ambiente assumem-se como sendo os valores mais explicitados nestes dois manuais.

De notar que o manual D, pelos conteúdos programáticos propostos, remete-nos, ainda que de forma implícita, para a grandiosidade daqueles quantos participaram nos descobrimentos, destacando, apenas a figura do género masculino, nomeadamente nomes e imagens de reis, navegadores, etc.

## PAPÉIS SOCIAIS E IDENTIDADE DOS FAMILIARES

Apesar das profundas alterações a que a sociedade tem sido sujeita, e apesar das mulheres terem níveis de escolarização iguais ou até superiores aos dos homens, verifica-se que as mulheres continuam a escolher preferencialmente empregos tipicamente femininos e poucas são as que escolhem profissões técnicas.

As diferenças nas escolhas profissionais entre raparigas e rapazes mantêm-se iguais ao passado? Essas diferenças mantêm -se no sentido de fazer diferenciação entre homens e mulheres?

No seu estudo, Barreno (1985: 14-15) afirma que " (...) a situação actual das mulheres é, em geral, pouco motivante de uma indispensável auto-estima, e é também economicamente desvantajosa, em relação à situação dos homens.", facto este que nos levou a analisar as actividades profissionais e /ou económicas que são desenvolvidas pelos homens e pelas mulheres representados nos manuais.

Todos os manuais analisados apresentam-se como uma boa potencialidade de exploração desta categoria.

Manual	Papéis Sociais/Identidade dos familiares		
	Género Feminino	Género Masculino	Ambos os Géneros
A	mãe, irmã, avó, peixeira, merceeira, prima, noiva, tia, sobrinha, vendedora no mercado	pai, irmão, avô, aluno, professor, médico, carteiro, polícia, açougueiro	família, vizinhos, amigos da família
B	mãe, costureira, médica, professora,	filho, pai, desportista, ciclista, automobilista,	peões, irmãos, passageiros,

	varredora, cozinheira, jardineira, florista, cabeleireira, empregada de limpeza.	professor, pescador, agricultor, polícia, pastor, bombeiro, motorista, músico, sapateiro, pintor, operário fabril, escritor, pastor, electricista, canalizador, ferrador, cientista, nadador salvador	
C	autoras, mãe, tia, vós, bisavós, irmãs, operárias da indústria da conserva, operárias da indústria do calçado	professores, tios, primos, tios, filhos, agricultores, astronautas, pilotos de avião, mineiros, irmãos, pescador, comerciantes, pastor, silvicultor, fundidor	alunos , pais, família, turma, comunidade, grupo de colegas, turistas
D	ortopedista, professora, médico, mãe,	caçador, pastor, agricultor, navegador,	turista, habitantes, família,

	operária têxtil, operária da indústria dos lacticínios	moleiro, avô, neto, pescador, oleiro, mineiro, atleta, bombeiro, socorrista, futebolista, ciclista, ginasta, Presidente da Republica, Presidente da Junta de Freguesia, soldados, motorista, capitão-mor, deputado, médico, operário da indústria do calçado.	agricultores, vinicultores, farmacêuticos
--	--	---	---

No manual A, os homens são polícias, médicos, professores e açougueiros. No manual B, verifica-se uma maior variedade de papéis sociais, sendo que o género masculino continua a apresentar uma maior variedade de papéis sociais, tais como: desportistas, ciclistas, automobilista, pescadores, pastores, músico, sapateiros, pintores, operários fabris, escritores, agricultores, bombeiros, motoristas, electricistas, canalizador, cientista, mineiros, ferrador e nadador- salvador.

Os manuais C e D apresentam também algumas das profissões já referidas, sendo de notar que o Manual D, refere cargos políticos que, na nossa história, estão, salvo raras excepções, associados à imagem masculina. É de facto, ao género masculino que estão associados cargos de maior poder no nosso país, nomeadamente o de Presidente da Republica e Presidentes da Junta de Freguesia.

Nos manuais C e D verifica-se a existência de termos que designam profissões ou cargos, de tal forma que negam naturalmente, às mulheres, a legitimidade para trabalhar nessas áreas. O exemplo da participação feminina na vida política talvez seja o melhor exemplo do acabado de referir.

Só nas referências políticas do Pós 25 de Abril é que encontramos referência à mulher, embora seja de referir que a imagem da mesma não é destacada de modo nenhum, ainda que apareça representada em desenhos alusivos à mesma Revolução.

Assim, ao género feminino estes manuais consagram menos papéis sociais e que, pela sua natureza, são tidos como profissões tradicionalmente femininas. São elas: peixeira, vendedora de mercado e merceira (manual A), costureira, médica, professora, jardineira, florista, cabeleireira e empregada de limpeza no manual B.

Como escreve Barreno (1985:31), " (...) a escola [secundária] é um espaço que se feminizou - tornou-se um prolongamento do espaço materno.". É comumente aceite que a professora é um prolongamento da função maternal, num espaço público que é a escola. Mas o inverso também é verdadeiro, a actividade de professora como qualquer outras, tipicamente associada à mulher, também lhe permite conjugar a sua vida diária com o seu papel de mãe e esposa. A mesma autora acrescenta que as mulheres " (...) devido à dupla tarefa têm que fornecer um esforço maior do que os homens para terem uma carreira profissional (...)" (*idem*:38-39).

Destes resultados se poderá inferir que há, de facto, uma tendência para atribuir à imagem feminina empregos e actividades económicas, que exigem menos esforço físico e que na generalidade se realizam em espaços fechados, ou seja, estabelecimentos comerciais e /ou dentro de casa. De destacar, um caso que nos parece claramente evidente do que acabamos de referir: enquanto que os indivíduos do género masculino são pescadores, a figura do género feminino ocupa-se do trabalho dentro do estabelecimento comercial que é a peixaria.

Existe uma forte evidencia quanto ao contributo dos manuais escolares no que se refere às representações sociais desiguais com base no género, o que é comprovado claramente não só pelo texto conceptual dos manuais como pelas próprias imagens.

Para Fonseca (2001:45), " (...) a ideologia de género parece incorporar os trabalhos adequados para mulher e homem e, se a articularmos com a ideologia da empregabilidade, pode ajudar-nos a compreender a forma como são organizados e concebidos os cursos de formação profissional e o lugar que o Estado cumpre, através da concepção e execução de medidas de política, no encaminhamento destas jovens para um mercado de trabalho social e sexualmente discriminado".

Demonstra-se, portanto, a influência que o conteúdo dos manuais escolares exerce nos alunos, bem como as repercussões que poderão fazer surgir na manutenção das assimetrias de género, nomeadamente no emprego discriminatório dos cidadãos.

A análise dos manuais, enquanto veículos da reprodução ideológica das assimetrias de género revela que continuam a verificar-se diferenças à medida que avançamos na faixa etária. Isto porque, nos manuais C e D verifica-se exactamente o mesmo resultado. De notar que as mulheres acabam por ser associadas não tanto a trabalhos domésticos, deslocando a sua actividade para as indústrias, nomeadamente para a indústria têxtil, de conservas e indústria do calçado (Manual C e Manual D), actividades estas que tradicionalmente exigem menos formação e habilitações.

A reprodução das complexas relações de género está assim presente nos tipos de cursos/ actividades profissionais oferecidos tanto a indivíduos do género masculino como do género feminino, na distribuição estereotipada dos/as alunos/as e nas exigências de acesso de níveis de escolaridade de partida, segundo o género.

Como refere Fonseca (2001:46), " na formação profissional, a par da construção social da subordinação das raparigas, também se ensina o que constitui ser trabalhadora, através do que se aprende e como se aprende".

A não apresentação das mudanças que se estão a operar, a vários níveis, na nossa sociedade e, que não estão a ser acompanhadas pelos materiais escolares, gera nas crianças e jovens uma visão deturpada da realidade, que os impede de assumirem novos papéis.

Mas, se relativamente aos papéis sociais verificámos uma atribuição e diversidade dos mesmos relativamente ao género masculino, no que respeita à identidade dos familiares, verifica-se uma situação claramente inversa. Isto porque, em todos os manuais verificamos que a figura materna é sempre destacada, enquanto que a figura paterna apenas parece destacada nos manuais A e B.

No manual A e B, as figuras da irmã, das avós e das bisavós são as que aparecem mais destacadas, talvez pelo papel protector que outrora tiveram. Relativamente ao género masculino, a identidade dos familiares não aparece tantas vezes, embora seja de destacar que a identidade mais referida é a do filho, tios e primos (Manual C).

Parece haver uma espécie de extensão da personalidade e da importância da mãe e do pai, quando comparadas com outras figuras familiares. Na análise de Bívar (1975: 46) " as tias, pouco frequentes, são igualmente domésticas, dotadas do mesmo sentimentalismo paciente (...) " evidenciando uma tendência para projectar estas características para personagens do género feminino e não tanto para as do género masculino."

Como refere Fonseca (2001:39), " apesar de estarem em classes coeducacionais, as jovens são recompensadas em aspectos diferentes em relação aos homens. Então, parece que as raparigas são pressionadas a aprender feminilidade, a serem dóceis, em vez de independentes e reflexivas e, por sua vez, os rapazes aprendem uma masculinidade relacionada com o desenvolvimento intelectual e auto-realização".

No estudo realizado pela mesma autora (Fonseca, 2001) destaca-se a importância das mães e das avós, ambas personagens do género feminino, na vida das raparigas que foram objecto de estudo. Em termos de relações de afectividade, há que referir que o papel do género feminino é claramente valorizado em relação ao masculino.

Bívar (1975:38) no seu estudo, faz alusão à importância que o papel de mãe assume na vida de qualquer jovem e conclui que " as referências à mãe, sua presença e acção, são mais frequentes que as referências à figura do pai" e "tal como o pai para os filhos, a mãe é também expressa e reiteradamente modelo de filhas, que ora a substituem nas funções que lhe verificamos como específicas e exclusivas, ora procuram ajeitar-se-lhe à imagem (...) ” (*idem*: 44-45).

Existem de facto diferenças genderizadas nomeadamente ao quanto aos temas e seu respectivo tratamento. Ao nível da escolha de vocabulário nos textos e expressões usadas as diferenças são ainda mais significativas.

Segundo a Gramática de Língua Portuguesa (2003:929-930) (Caminho, Coleção Universitária série Linguística, dirigida por, Maria Raquel Delgado) " o género é uma categoria morfo-sintáctica que possui dois valores: masculino e feminino. Quando associado a um nome animado, o masculino refere geralmente uma entidade de sexo masculino, e o feminino refere uma entidade do sexo feminino".

Porém, existem os nomes sobrecomuns, que tendo apenas um único valor de género são usados independentemente do sexo da entidade que referem. Os manuais analisados utilizam os epicenos com bastante frequência nomeadamente quando se referem aos "colegas da turma" , "pessoas", "crianças".

Além destes, estão também referidos em todos os manuais analisados, os nomes designados por comuns de dois , " cuja forma morfológica é ambígua quanto ao género, podendo porém essa ambiguidade ser resolvida pelo contexto sintáctico". Este contexto, remete sempre para segundo plano a forma feminina. No caso em análise, os nomes comuns de dois são mais evidentes quando são referenciadas sobretudo as profissões, por exemplo: uma jornalista / um jornalista, um polícia/ uma polícia, o dentista/ a dentista, o presidente / a presidente, etc.

Barreno (1985:48) levanta uma questão interessante e questiona o motivo pelo qual "voltamos às questões do "falso neutro" - porquê é suposto que o Homem represente a Mulher e o Homem, porquê se afirma que personagens masculinos, numa narrativa determinada, representam o ser humano em geral, porquê um plural misto - e ainda que maioritariamente feminino - é sempre representado por um plural masculino (...)".

Referenciando Villalva (1994, 2000) e Huber (1933, 1986:167-168, 272), a mesma Gramática na página 930, em nota de rodapé, faz referência ao facto de que, para estes autores, " o género não é uma categoria flexional no português." E acrescenta ainda que " A formação do feminino é considerada como um processo derivacional". Além disso, fazem notar que "Carvalho (1967,1984:601) também refere que os nomes não flexionam em género".

Consideramos ser importante fazer esta anotação, na medida em que, todos os manuais fazem referência a papéis sociais, que por não se distinguir o género, foram categorizados como sendo comuns a ambos os géneros, nomeadamente os vizinhos, amigos da família (manual A), passageiros, peões (manual B), turma, turistas, colegas, comunidade (manual C).

Tal como no estudo realizado por Barreno (1985:48), verifica-se que " (...) o masculino está muito mais, e muito mais diferenciadamente representado, o masculino é dito representar o universal, e só um código implícito nos permite decifrar quando o masculino se refere estritamente ao género masculino ou quando se torna latamente (fantasiadamente?) bi-genérico".

A atribuição de características e papéis tradicionais e rígidos a um determinado género, determina que os comportamentos associados ao género masculino sejam mais desejáveis e a associação sistemática a determinadas ocupações associadas ao género feminino sejam mais limitadas.

De facto, os estereótipos impedem que os alunos conheçam a diversidade, a complexidade e a evolução de qualquer grupo de indivíduos. Para Maria Isabel Barreno (1985:68) " A imagem mais vasta, aliás na ideologia vigente, e na qual esta se aloja, é a de que é o homem que faz a sociedade ( é o agente), e de que a mulher vive nela, melhor ou pior, conforme as condições criadas pelo homem ( simples receptora)."

## ESPAÇOS

A não actualização das mudanças que vão sendo operadas, a vários níveis, provoca nas crianças uma visão deturpada da realidade que as impede de assumirem novos papéis. Este facto, aliado à existência de materiais pedagógicos que perpetuam distorções quanto aos papéis sociais outrora tipicamente *genderizados*, faz com que questionemos e lutemos para que os comportamentos estereotipados vejam o seu fim.

Esta estereotipia e valorização diferenciada dos géneros leva Jorge (1997:31) a escrever que "(...) o género não é pois nenhuma "essência", ou realidade estática, mas um conceito relacional. Tal como os de sexo, parentesco, família, raça ou etnia, ele tem a sua genealogia, é culturalmente "engendrado", e deve passar pelo permanente escrutínio da nossa posição crítica. " (...) "É preciso abrimo-nos ao nosso grande desconhecimento: o da multiplicidade dos papéis dos "géneros" no tempo e no espaço.

Amâncio (1994: 14) refere que " de facto, as estatísticas mostram que, em Portugal, a participação das mulheres na vida activa se poderia considerar um invejável indicador de igualdade de oportunidades relativamente a outros países, mas os cientistas sociais também começam a mostrar a realidade que se esconde por detrás desta aparência."

A mesma autora (1994:15) referencia que alguns estudos realizados mostram "(...) que há outros factores que interferem no acesso das mulheres aos lugares de poder e de maior prestígio para além das qualificações pois a sua representação entre os diplomados universitários não tem correspondência entre os docentes do ensino superior nas mesmas áreas e muito menos entre os doutorados".

De referir que, na análise deste marcador aparecem referenciados os locais onde indivíduos do género feminino e masculino estão representados, bem como a frequência com que são referidos, quer ao nível da linguagem escrita quer em representações pictóricas, de modo a facilitar a sua leitura.

Manual	Espaços			
	Género Feminino		Género Masculino	
	Externos	Internos	Externos	Internos
A	Recreio da escola (IV) Rua (IV) Praia (I)	Sala de musica (I) Sala de aula (X) Casa de banho (IV) Peixaria (II) Frutaria (I) Cozinha (II) Sala de estar (II) Consultório (II) Quarto (II) Mercearia (II) Casa (IV) Escola (V)	Recreio da escola (III) Parque infantil (I) Rua (VII) Praia (I) Campo desportivo (II)	Sala de aula (V) Casa de banho (IV) Talho (I) Sala de estar (I) Quarto (I) Cozinha (III) Consultório (I) Hospital (I) Casa/prédio (III)
B	Jardim (III) Rio (I) Campo (VIII) Estrada (II) Cozinha (III) Lixeira (I) Estrada (V) Praia (II) Autocarro (II)	Escola (II) Sala de estar (III) Casa (I)	Pomar (I) Palácio I Campo (XI) Estrada (X) Automóveis (X) Piscina (III) Praia (V) Rio (IV) Rua (I)	Quarto (IV) Cozinha (IV) Casa de banho (III)
C	Rua (IV) Escola (I)	Casa (II) Supermercado (II)	Mar (II) Rua (XV) Campo	Casa (IV) Sala de estar (I) Mercearia (I)

			desportivo (I) Carro (II) Estrada (I) Rio (II) Pomar (I) Floresta (I) Barco (I)	
D		Sala de aula(I)	Jardim (I) Piscina (I) Rua (IX) Campo desportivo (I) Ginásio (I) Campo de cultivo (II) Consultório médico (I)	Sala de aula (VI) Casa de banho (I) Casa (I)

**Quadro n.º 9-** Espaços

Se nos debatermos sobre os espaços físicos onde estão mais representadas as figuras de ambos os géneros constatamos precisamente que o acesso e/ou permanência num determinado local está implicitamente relacionado com o facto de se tratar de um homem ou mulher.

Manual	Ambos os Géneros	
	Externos	Internos
A	Jardim (I) Campo (III) Sala de estar (II) parque natural (IV) Rua (V) Recreio (II) Pomar (I) Praia (III) Rio (I) Parque infantil (I)	Sala de aula (XIV) Cozinha (I) Casa (I) Cinema (I) Sala de jantar (I) Biblioteca (II)
B	Rua (VII) Praia (II) Rio (I) Autocarros (IV) Praia (II) Teatro (I)	
C	Praia (I) Campo (III) Rua (IX) Feira (I) Hipermercado (III) Recreio (II)	
D	Estação dos Caminhos de Ferro (I) Rua (XII) Piscina (I)	

	Praia (II) Castelo de Guimarães (I) Vila de Óbidos (I) Praça Pública (I) Escola (I)	
--	---	--

**Quadro n.º 10** – Espaços onde estão representados ambos os géneros

Na análise feita aos manuais, constatamos que à mulher cabe a permanência em ambientes sobretudo fechados, aconchegantes e protegidos ou locais directamente ligados às suas funções domésticas e/ou ocasionalmente profissionais, por exemplo: salas de aulas, casa de banho, quarto, consultórios, e alguns estabelecimentos comerciais tais como mercearia, peixaria ( Manual A), enquanto que o homem se faz deslocar maioritariamente em espaços exteriores, nomeadamente : no campo, estrada, piscina, praia, rio, rua ( Manual B).

Acreditamos que, tal como Amâncio (1994:32) escreve, " é portanto a assimetria dos papéis tradicionais dos dois sexos que relega as mulheres para uma condição de grupo minoritária não só pela sua posição social objectiva, na esfera pública, mas também no plano subjectivo, e que pode explicar a sua discriminação enquanto categoria social".

## LINGUAGEM

Relativamente à linguagem, que consideramos ser uma das formas mais graves de distorção, podemos notar uma certa tendência para utilização de linguagem masculinizante e/ou depreciativa em relação às mulheres, e tudo que a elas se associa.

Esta é um das formas de discriminação que, apesar de mais constante, se torna ao mesmo tempo menos consciente, uma vez que é adquirida espontaneamente à medida que vamos realizando o processo de socialização.

Nos manuais analisados, com excepção do Manual A, verifica-se a utilização de termos masculinos e/ou masculinizantes para designar realidades sexualmente diversificadas. Por exemplo, no Manual A podemos ler " conversar com os alunos" (pág.46), " o professor lê alto para o aluno " ( pág.47), ou seja, estes são alguns exemplos de termos masculinos e /ou masculinizantes que são usados para referir pessoas do género masculino e feminino.

Há uma tendência para utilizar o género masculino para designar um colectivo de pessoas de mulheres e homens, ou seja, independentemente de serem professoras ou professores, o termo utilizado é sempre professores. Apesar deste aspecto, o manual A é, aquele que mais exemplos e maior equilíbrio apresenta em relação aos dois géneros. Nota-se, neste manual, uma preocupação em destacar igualmente os dois géneros, se bem que traduz, indirectamente uma relação de subalternização do feminino em relação ao masculino na ordenação de palavras. Ao longo de todas as páginas encontramos apenas 6 ocorrências, das quais transcrevemos as que se seguem como exemplo: "amigos e amigas" ( pág. 62) " menino ou uma menina" (pág.24 ) " professor (a)" (pág.66) ; " fotografia do/a teu/tua melhor amigo/a (Manual C, pág.23).

Relativamente aos restantes manuais, a invisibilidade do género feminino é ainda mais evidente: usa-se o masculino para designar um grupo de pessoas, independentemente da sua composição e proporção do grupo. Privilegiam, sem dúvida o termo "Homem" para se referirem a ambos os géneros.

Como refere Barreno (1985:84), " Homem" quer dizer ser humano e ser humano do sexo masculino. Mulher apenas quer dizer ser humano do sexo feminino. (...) Homem corresponde a ser humano por se ter achado, na sociedade patriarcal em que nasceu e/ou se formou o latim, que ele era o legítimo e bastante representante do ser humano - a mulher já estava, então, na sombra do doméstico, da família (...)"

Torna-se evidente que este tipo de linguagem, associada a outros factores de ocultação do género feminino faz com que construamos uma representação em nada correcta. Com este

tipo de linguagem, estamos não só a ocultar a participação do género feminino na sociedade, com estamos também a minimizar tudo aquilo que diz respeito à Mulher.

Esta análise aponta para a necessidade de estarmos atentos ao jogos de poder que envolvem as diferentes interacções estabelecidas na escola, os quais configuram modos de relação, muitas vezes, assimétricos e modos de constituição da (s) identidade (s) nem sempre condizentes com o perfil de cidadão que importa formar.

## CONCLUSÃO

Uma perspectiva androcêntrica do mundo é um ponto de vista particularmente deformador, pois não se questiona e apresenta-se como apenas um só ponto de vista. Libertarmo-nos desta perspectiva é ponto de partida indispensável para um novo saber e para uma diferente forma de estar no mundo.

A “invisibilização que se opera a nível da observação (certas actividades das mulheres são silenciadas ou subavaliadas), de interpretação (caracterização de determinadas sociedades como se nelas só existissem homens, ou como se só estes tivessem um papel activo nas relações sociais e na reprodução) e da própria linguagem (utilização de terminologias “neutras”, que de facto levam a um obscurecimento da questão dos géneros e da sua importância explicativa). As mulheres são apenas sobrevalorizadas (supervisibilização no seu pretensão “naturalismo”, isto é, nas facetas que dizem respeito à procriação e à maternidade, como expediente (muitas vezes inconsciente) para deliberar a sua acção concreta noutras esferas da vida das comunidades, actuais ou passadas” (Jorge, 1997:27).

Como refere Bourdieu (1999:74), “é à família que, sem dúvida, cabe o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculinas, é na família que se impõe a experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão garantida pelo direito e inscrita na linguagem”.

A escolarização nem sempre é similar entre indivíduos do género masculino e feminino, há diferença nas ocupações profissionais dos indivíduos de acordo com o género, reconhecendo que às mulheres é-lhes exigido muito mais que uma luta feminista.

Ao terminar este trabalho podemos-nos questionar: que tipo de políticas são equacionadas para promover a igualdade de oportunidades?

Torna-se necessário, em qualquer percurso pessoal, ter consciência de que é preciso multiplicar os pontos de vista, desconstruir tudo que parece “neutral” e portanto indiscutível, como forma única de valorizar as construções/(des)construções que são importantes fazer.

Apesar de termos a possibilidade de analisar outros aspectos, penso que os dados obtidos nos permitiram extrair algumas conclusões importantes: há uma preocupação das editoras em concretizar os objectivos programáticos definidos ao nível da administração central, deixando pouco espaço para o desenvolvimento de conteúdos transversais e ao mesmo tempo dão pouca importância e destaque às opções culturais e ideológicas.

Assim, é inegável que a forma como se estruturam os manuais escolares, seja determinante na reprodução da cultura e ideologia dominantes, contribuindo para perpetuar a

ordem social existente, ou, pelo contrário, poderão organizar-se no sentido de induzir os alunos e as alunas na análise dos aspectos mais significativos dessa cultura. No caso da nossa análise, ao nível do texto, parece-me evidente que há uma preocupação em permitir o questionamento e a reflexão crítica sobre outras visões do mundo e outros colectivos sociais que nele coexistem, mas ao nível da imagem não podemos dizer o mesmo.

Se bem que aplicado a uma escolaridade mais alta, os resultados obtidos nesta nossa pesquisa vão de encontro a algumas conclusões retiradas por Morgado na sua tese de Doutoramento. Assim, tal como Morgado (2003:631) escreve, “em termos culturais, os programas escolares, enquanto conjunto de conteúdos, de tópicos e de temas propostos para um determinado ano ou ciclo de escolaridade, representam uma dada cultura e um determinado conhecimento que se considera necessário que os alunos aprendam”. Neste sentido, parece haver pouco espaço para a construção de uma cultura diversificada, que contemple uma diversidade de culturas escolares, respeitando diferentes raças e géneros.

Nesta linha de pensamento, parece evidente que a instituição escola surja como espaço privilegiado para a perpetuação/reprodução das representações sociais, que transmitidas pelos intervenientes educativos durante o processo de aprendizagem, nomeadamente através de conteúdos, construções semânticas e pela própria comunicação visual e linguística que surge nos manuais escolares, onde o envolvimento conflituoso e onde relações de poder são o efeito imediato produzido.

Entendemos que a melhor maneira para construir uma sociedade mais igualitária, que contemple todas as pessoas que a integram, sem excluir, ocultar ou subordinar nenhuma delas é trabalhar transversalmente este tema e formando neles um espírito crítico que lhes permita detectar quando se produzem estes conflitos discriminatórios. Isto sim, só será conseguido se forem capazes de olhar os manuais escolares de forma crítica e questionável.

Impõem-se, pelo exposto, que um sério questionamento das formas de representação dos discurso, que haja uma definição de uma política de manuais escolares, que salvguarde o direito de alunos e professores, de recorrerem de forma mais ou menos si temática a outras fontes de recursos de informação que facilitem o processo de conhecimento e não de “desconhecimento”.

É absolutamente imperioso que esta temática, porque inserida no domínio do currículo escolar, saia reafirmada e seja um caminho que leve ao fim da incapacidade de pensar o plural, os interesses contraditórios.

## BIBLIOGRAFIA

Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.-P., Maroy, C., Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Afonso, Almerindo Janela (1991a). *O processo disciplinar como meio de controlo social na sala de aula*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Afonso, Almerindo Janela (1991b). O poder de avaliar na génese de uma sociologia da avaliação. *O Professor*. pp. 40-45

Afonso, Almerindo Janela (1995). O novo modelo de gestão e a conexão tardia à ideologia neoliberal. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol.8, n.º1, pp.73-86

Afonso, Almerindo Janela (1997). *Para uma análise sociológica da avaliação nas políticas educativas: A reforma educativa em Portugal e a avaliação pedagógica no ensino básico (1985 - 1995)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Afonso, Almerindo Janela (1999). *Educação Básica, Democracia e Cidadania: Dilemas e perspectivas*. Porto: Edições Afrontamento.

Afonso, Almerindo Janela (2001). Emancipação ou emancipações? A educação entre a crise das metanarrativas e hipervalorização dos projectos individuais. In AAVV, *Educar, Promover, Emancipar*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Almeida, Bernardino Pinto de. (1995) *A imagem da Fotografia*. Lisboa: Assírio & Alvim

Almeida, Tereza V. (1998). "Corpo e história literária: A questão do género e a perspectiva construtivista". In Pedro, Joana M.; Grossi, Miriam P. (orgs.). *Masculino, Feminino, Plural: género na interdisciplinaridade*. Florianópolis: Editora Mulheres.

Alonso, Luisa *et al* (1994). *A construção do currículo na escola. Uma proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Alves, Natália; Cabrito, Belmiro; Canário, Rui e Gomes, Rui (1996). *A escola e o espaço local. Políticas e actores*. Lisboa: IIE.

Alves, Nilda (2000). "Espaço e tempo de ensinar e aprender". In Vera Candau (org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A Editora

Anderson, Gary (1991). "Cognitive Politics of Principals and Teachers. Ideological Control in an Elementary School". In Joseph Blasé (ed.). *The Politics of Life in Schools*. Newbury Park: Sage Publications, pp.120-138

Apple, Michael ; Beane, James (2000). *Escolas Democráticas*. Porto: Porto Editora

Apple, Michael W.( 2001) " Repensando ideologia e currículo " In Moreira e T. Tadeu da Silva (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade* (5ª ed.). São Paulo: Cortez Editora , pp.39-57

Araújo, Helena Costa (2000). *Pioneiras na educação. As professoras Primárias na viragem do século 1870-1933*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Bacharach, Samuel B. & Mundell, Bryan L. (1999) "Políticas Organizacionais nas escolas: Micro, Macro e Lógicas de Acção". In Manuel J. Sarmiento (org.). *Autonomia da escola. Políticas e Práticas*. Porto: Asa Editores, pp.123-156.

Ball, Stephen J. (1987). *La Micropolítica de da Escuela. Hacia una teoria de la organización escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós

Bardin, Laurence (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barnard, Chester I.(1971). *As funções do Executivo*. São Paulo: Editora Atlas

Barreno, Maria (1985). *O Falso Neutro*. Lisboa: Edições Rolim.

Barroso , João ( 1996). *O Estudo da escola*. Porto: Porto Editora

Baudelot, C. e Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Cahiers libres. Paris: François Maspéro, pp.213-214

Beane, James (2000). "O que é um currículo coerente?". In José Pacheco (org). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.

Benavente, Ana (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

Benavente, Ana et al (1994). *Renunciar à escola. O abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século.

Bengt Abrahamsson( 1993). *The Logic of Organizations*. Newbury: SAGE Publications

Benhabib, Sheyla (1999). "Feminism and the question of postmodernism". In A. Eliot (ed.). *Contemporary Social Theory*. Oxford: Blackweel. Publishers.

Blau, Peter M. & Scott, W. Richard (1979) . *Organizações formais*. São Paulo: Atlas

Bogdan & Listen (1992). *A investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Bollen, R ( 1997). "La eficácia escolar y la mejora de la escuela: el contexto intelectual y político" In Reynolds, D. (ed), *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid, Santillana

Bourdieu, P. e Passeron, J. Claude. (1970). *La reproducción: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.

Bourdieu, Pierre (1973). *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford Press.

Bourdieu, Pierre (1999). *A dominação masculina*. Oeiras: Celta Editora.

Bourdieu, Pierre (2001). *O poder simbólico* (4ª ed.). Lisboa: Difel.

Braidotti, Rosi (2002). "A diferença sexual como um projecto político nómada", In A. Macedo (org.). *Género, identidade e desejo. Antologia crítica do feminismo contemporâneo*. Lisboa: Livros Cotovia, pp. 143 160.

Britzman, Deborah (1996). O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e o currículo. *Revista Educação e Realidade*, 21 (1).

Butler, Judith (2000). "Imitación e insubordinación de género". *Revista de Occidente*, 235 (Dez).

Calado, Isabel (1994). *A utilização educativa das imagens..* Porto: Porto Editora

Campos, Edmundo (org.)(1978). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Cardoso, C. M. N. (1996). Referências no percurso do multiculturalismo: do assimilacionismo ao pluralismo. *Inovação*, 9, pp. 7-20.

Casa Nova, M<sup>a</sup> José (2002). *Etnicidade, género e escolaridade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Chiavenato, Idalberto. (1983). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. (3<sup>a</sup> ed.). São Paulo: McGraw Hill, pp. 291 294.

Cohen, L. & Manion, L.(1990). *Métodos de investigacion educativa*. Madrid: La Muralla.

Connell, Robert (1995). Políticas de masculinidade. *Educação e Realidade*, 20 (2), pp. 185-206.

Cohen, Jean (1995). Strategy or identity: new teoretical paradigms and contemporary social movements. *Social Research*. Vol. 52, n.º 4.

Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres ( 1999). *A Abordagem Integrada da Igualdade de Género ( mainstreaming)*. Lisboa

Cortez, Mariana e Matos, Ana Isabel (2000). Diferenciação em pedagogia: se eu fosse um(a) rapaz/rapariga. In A. Estrela e J. Ferreira (eds.). Actas do IX Colóquio Nacional da AFIRSE/AIPELF *Diversidade e diferenciação em Pedagogia*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, pp. 602- 608.

Crozier, Michel & Friedberg, Erhard (1977), *L' Acteur et le Système. Les contraintes de L' Action Collective*. Paris : Éditions du Seuil.

Cunha, Pedro D' Orey ( 1993). Diferenças Culturais e integração na escola. In *Escola e Sociedade Multicultural*. Lisboa: Ministério da Educação: Secretariado Coordenador dos programas de educação multicultural

Cunha, Pedro D' Orey (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

D' Hainaut, L. (1980). *Educação -dos fins aos objectivos*. Coimbra: Livraria Almedina

Domingues, Ivo (1995) *Controlo e disciplina na escola: processos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.

Dourado, Elsa (2000). A linguagem curricular das políticas de flexibilização. In J. Pacheco; J. Morgado e I. Viana (org.). *Actas do IV Colóquio Sobre Questões Curriculares. Políticas curriculares caminhos da flexibilização e integração*. Braga: Universidade do Minho.

Dourado, Elsa (2000). A inclusão do Género no Currículo. *Elo 8*, Guimarães, pp. 108 110.

Dourado, Elsa (2000). "Recensão crítica ao livro Louro, Guacira (1997), Género, Sexualidade e Educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Editora Vozes, 179 pp". *Revista Portuguesa de Educação*, 2000, 13(1), CEEP Universidade do Minho, pp. 325 -340.

Dourado, Elsa *et al* (2000). "Projecto de investigação acção formação: os currículos alternativos". In *Actas do IV colóquio sobre Questões Curriculares Políticas curriculares. Caminhos da flexibilização e integração*. Braga: Universidade do Minho, pp. 381- 418.

Dourado, Elsa (2001). Inovação Curricular: A inclusão ética do Género como atitude crítica. *Revista UNICSUL*, n.º7, São Paulo, Brasil.

Dourado, Elsa (2002). *Transformação e permanência na construção de identidades: o currículo e o género*. Braga: Universidade do Minho. Tese de Mestrado (policopiada).

Duart, J.M. (1999). *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona: Paidós

Drucker, Peter (1986). *Inovação e Gestão*. Lisboa: Editorial Presença

Estêvão, Carlos V. (2001). *Justiça e Educação: A justiça plural e a igualdade complexa na escola*. S. Paulo: Cortez Editora

Etzioni, Amitai (1974) *Análise Comparativa das Organizações complexas. Sobre o Poder, o Engajamento e seus Correlatos*. São Paulo: Zahar Editores.

Ferreira, Ana (2002). *Desigualdades de Género no Actual Sistema Educativo Português*. Coimbra: Quarteto Editora

Fonseca, José Paulo (1994). *Representações femininas nos manuais escolares de aprendizagem da leitura do 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: CIDM.

Fonseca, Laura (2001). *Culturas Juvenis. Percursos Femininos: Experiências e Subjectividades na Educação das Raparigas*. Oeiras: Celta Editora.

Forquin, Jean Claude (1993). *Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas

Forquin, Jean Claude (2000). O currículo entre o relativismo e o universalismo, *Educação & Sociedade*, 73, pp. 47 70.

Formosinho, João (1980). As bases do poder do professor. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIV, pp.301-328.

Formosinho, João (1983) *Noções de Sociologia da Educação*. Braga: Universidade do Minho (Texto Policopiado)

Formosinho, João (1986). “ O Sistema Educativo. Conceitos Básicos”, *In Cadernos de Administração Escolar*, Braga, Área de Análise Social e Organizacional da Educação, pp.15

Formosinho, João (1987). *Educating for Passivity. A study of Portuguese education (1926-1968)*. London: University of London ( Ph.D. Thesis)

Formosinho, João (1992). Da crise da educação escolar à diversificação da função docente: reflexos sobre a formação de professores. CEFOPE: Universidade do Minho (Texto policopiado).

Freire, Paulo (1982). *Sobre Educação: Diálogos, Paulo Freire e Sérgio Guimarães*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1994) “ Educación y participación comunitaria” In Castells, M. et al, *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós

Friedberg, Erhard ( 1995). *O poder e a regra. Dinâmicas da Acção Organizada*. Lisboa: Instituto Piaget

Gal, R. . *História da Educação*. Lisboa: Vega/ Universidade

Gimeno, José (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.

Gimeno, José (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.

Giroux, Henry (1986). *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Ed. Vozes

Giroux Henry A e Simon Roger ( 2001) “ Cultura Popular e Pedagogia crítica: A vida cotidiana como base para o conhecimento curricular “ *In* Moreira e T. Tadeu da Silva (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade* (5ª ed.). São Paulo: Cortez Editora, pp. 93-124

Gomes, C. A. (1987). A interacção selectiva na escola de massas. *Separata da Revista O Ensino*, 18-22, pp. 169-179.

Grundy, Shirley (1987) *Curriculum: product or praxis?* London: The Falmer Press

Hall, Stuart (1998). *A identidade cultural na pós -modernidade* (2ª ed.). Rio de Janeiro: DPA & Editora

Hargreaves, Andy (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança. O trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós Moderna*. McGraw Hill, p.235

Hoyle, Eric (1988). “ Micropolitics of Educational organizations”. *In* Adam Westoby (ed.). *Culture and power in educational organizations*. Milton Keynes: Open University Press, pp 255-269

Jones, Ann (2002). Escrever o corpo: para uma compreensão de l'écriture féminine. *In* A. Macedo (org.). *Género, identidade e desejo. Antologia crítica do feminismo contemporâneo*. Lisboa: Livros Cotovia, pp. 75-95.

Jorge, Vítor Oliveira (1997). Ideias prévias a uma pré-história do género. *In* Mulher e a socialização. *Actas dos 3.º Cursos Internacionais de Verão de Cascais*. Cascais: C. Municipal de Cascais, Vol1, pp.21-40

Kelly, A . *O Currículo: teoria e prática*. S. Paulo: Editora Harbra Lda

Kemmis, Stephen (1988). *El curriculum: mas allá de la teoria de la reproducción*. Madrid: Morata.

Kerr, J. (1976). *Changing the Curriculum*. London: Hodder and Stoughton

Kincheloe, Joe (2001). Introdução. In I. Goodson. *O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora

Kuhn ,Thomas (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University Press.

Leite, Carlinda (1996). Os desafios de uma escola para todos numa sociedade multicultural. *Rumos*, 11, pp. 8-10.

Leite, Carlinda (1997). *As palavras mais do que os actos? O multiculturalismo no sistema educativo português*. Porto: FPCE da UP, Tese de doutoramento (policopiada)

Leite, Carlinda (2000). A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva. *Território Educativo*, 7

Leite, Carlinda (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Leite, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA

Lessard Hébert, Michelle (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, Licínio (1992). Organizações educativas e administração educacional em editorial. *Revista portuguesa de Educação*. 5 (3) ,1-8

Lima, Licínio (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização escolar*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação

Amâncio, Lúcia (1994). *Masculino e Feminino.A construção Social da Diferença*. Porto: Edições Afrontamento

Lima, Licínio (2001). *A Escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez Editora

Lipovetsky, Gilles (1997). *A terceira mulher. Permanência e Revolução do Feminino*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lopes, Amélia (2001). *Professoras e identidade: um estudo sobre a identidade social de professoras portuguesas*. Porto: Edições Asa (Cadernos CRIAP).

Louro, Guacira (1995). Género, História e educação: construção e desconstrução. *Educação & Realidade*, 20 (2), 101-132

Louro, Guacira (1997). *Género, Sexualidade e Educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Editora Vozes.

Louro, Guacira (2001). *Currículo, género e sexualidade*. Porto: Porto Editora.

Ludke, Menga (2000). A pesquisa do professor da escola básica: que pesquisa, que professor? In N. Alves (2000). Espaço e tempo de ensinar e aprender. In V. Candau (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

Lundgren, N. (1993). *Teoria del Curriculum y Escolarizacion*. Madrid: Morata

Lyotard, Jean François. (1985). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva

Machado, F., Gonçalves, M. (1991). *Currículo e Desenvolvimento Curricular*. Rio Tinto: Edições

Magalhães, António (2001). O síndrome de Cassandra: reflexividade, a construção de identidades pessoais e a escola. In S. Stoer; L. Cortão e J. A. Correia (orgs.). *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Edições Afrontamento.

Magalhães, Maria (1998). *Movimento Feminista e Educação: Portugal, Décadas de 70 e 80*. Oeiras: Celta Editora.

Massironi, Manfredo (1983). *Ver pelo desenho, aspectos técnicos, cognitivos, comunicativos*. Lisboa: Edições 70

Mateus, Maria Helena Mira, *et al* (2003:929-930). Gramática da Língua Portuguesa; Caminho, Coleção Universitária série Linguística, dirigida por, Maria Raquel Delgado - Martins

Mialaret, G. (1976). *As Ciências da educação*. Lisboa: Moraes Editores

Ministério da Educação. (1998). *Educação, Integração, Cidadania, Documento Orientador das políticas para o ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Meyer, Dagmar (1998). Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In M. Costa (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro. DP&A

Moore, Rob e Young, Michael (2001). O conhecimento e o currículo na sociologia da educação: em busca de uma resignificação. In A. Canen e A. F. Moreira (orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papyrus Editora

Moreira, António e Macedo, Elizabeth (2000). Currículo, políticas educacionais e globalização. In José Pacheco (org.), *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.

Moreira, António Flávio e Tadeu da Silva, Tomaz (2001). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In A. F. Moreira e T. Tadeu da Silva (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade* (5ª ed.). São Paulo: Cortez Editora

Morgado, José (1997). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença

Morgado, José (2003). Mediadores Curriculares: manuais escolares. In *Processos e práticas de (re) construção da autonomia curricular*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho

Morgan, Gareth (1995). *Imagens da organização*. São Paulo: Editora Atlas

Moroe, P. (1979). *História da Educação*. S. Paulo: Companhia Editora Nacional

Nova, M.<sup>a</sup> José (1999). Cultura familiar, cultura escolar. Etnia e género na mediação de uma antítese. In SPCE (org.). *Actas do IV Congresso Investigar e formar em educação*. Porto: SPCE, pp. 273 282.

Nóvoa. António (1992). Formação de Professores e profissão docente, In A. Nóvoa,(Ed.) *Os professores e a sua formação*. Publicações D. Quixote/ Instituto de Inovação Educacional, pp 13-33

Ozga, Jenny (2000). *Investigação sobre políticas educacionais*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, José (1995). *Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais*. Lisboa: Ministério da Educação. Cardemos PEPT 2000, n.º 7.

Pacheco, José A. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, José (1998). *Projecto curricular integrado*. Lisboa: Ministério da Educação. Cadernos PEPT 2000

Pacheco, José (2000). Territorializar o currículo através de projectos integrados. In José Pacheco (org.). *Políticas de Integração curricular*. Porto: Porto Editora

Pacheco, José (2000). A racionalidade contextual das políticas de flexibilização curricular. *Território Educativo*, 7

Pacheco, José e Dourado, Elsa (2000). A reorganização dos espaços escolares: as lógicas da tradição e da mudança. *Revista Galaico Portuguesa de Psicologia e Educación*, 4 ( 6 ) , 629 638.

Parsons, Michael J. ( 1992). *Compreender a Arte*. Lisboa: Editorial Presença

Perestrelo, Maria de Fátima de (2001). *Gerir a diversidade no quotidiano da sala de aula*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Pérez Gómez, Angel (1992). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. *In* J. Gimeno e A. Pérez González. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, pp. 17- 33

Pérez Gómez, Angel (1993). Autonomía profesional y control democrático. *Cuadernos de pedagogía*, 220, 25-30

Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona, Gedisa

Perrenoud, Ph. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Ediciones Morata.

Perrenoud, Ph. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Perrow, Charles ( 1981). *Análise Organizacional. Um enfoque sociológico*. São Paulo: Editora Atlas

Peters, Michael (2000). *Pós estruturalismo e a filosofia da diferença: uma introdução*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Phenix, P. (1962). The uses of the disciplines as curriculum content. *In* Donald Orlosky & Othanel Smith. *Curriculum development: issues and insights*. Chicago: Rand McNally College Publishing Company, pp.83-89

Pinar, William (ed.) (2000). *Curriculum studies. The reconceptualization. Curriculum Theorizing the reconceptualists* (2<sup>a</sup> ed.). New York: Educator's International Press, Inc.

Pinar, William; Reynolds, William; Slattery, Patrick e Taubman, Peter (1995). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang.

Pinto, Teresa ( 1999). A avaliação dos manuais escolares numa perspectiva de Género. *In* Rui Castro, et.al (org.). *Manuais escolares, estatuto, funções, história. Actas do I encontro internacional sobre manuais escolares*: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. IEP.UM.

Pinto, Vítor Feytor (1993). *Escola e Sociedade Multicultural*. Lisboa: Ministério da Educação: Secretariado Coordenador dos programas de educação multicultural

Pollock, Griselda (2002). A política da teoria: gerações e geografias na teoria feminista e na história das histórias de arte. In A. Macedo (org.). *Género, identidade e desejo. Antologia crítica do feminismo contemporâneo*. Lisboa: Livros Cotovia, pp. 191-220.

Pratt, D. (1980). *Curriculum Design and Development*. New York: Harcourt Brace Jovanovich. Inc.

Quivy, Raymond e Campenhoudt, Luc (1997). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

Ribeiro, A.(1995). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora

Santos, Boaventura (1996). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós modernidade*. Porto: Edições Afrontamento

Santos, Boaventura (2000). A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência (Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática), Vol. 1, Porto: Edições Afrontamento.

Schurnaker, S. & McMillan, J. (1993). *Research in education: A conceptual introduction*. Nova Iorque: Harper Collins.

Schwab, J. ,(1969). The Practical: a Language for Curriculum, school review. In J. Gimeno & A . Perez Gómez (1985). *La Enseñanza: su teoría e su práctica*. Madrid: Morata, pp 197-209

Sciro, M.(1978). *Curriculum for better schools.The great ideological debate*. Englewood Cliffs: Educational technology/Pub

Showalter, Elaine (2002). A crítica feminista no deserto. In A. Macedo (org.). *Género, identidade e desejo. Antologia crítica do feminismo contemporâneo*. Lisboa: Livros Cotovia, pp. 37-74.

Silva, Tomaz Tadeu (2000a). "A poética e a política do currículo como representação". In José Pacheco (org.). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora

Silva, Tomaz Tadeu (2000b). "A produção social da identidade e da diferença". In Tomaz Tadeu da Silva (org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Editora Vozes.

Silva, Tomaz Tadeu (2000c). *Teorias do Currículo: Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.

Silva, Tomaz Tadeu (2000e). *Teoria cultural e educação. Um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: DP&A.

Silva, Tomaz Tadeu (2000f). Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean Claude Forquin. *Educação & Sociedade*, 73

Lucie-Smith, Edward( 1990): *Dicionário de Termos de Arte*. Circulo de Leitores

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata

Stoner, J. A. F. (1985). *Administração*. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil.

Tanner,D., Tanner, L. (1980). *Curriculum Development, Theory and Practice*. London: Mc Millan Publishing, Co, Inc.

Tyler, William (1991).*Organización escolar: Una perspectiva sociológica*. Madrid: Ediciones Morata

Vala, Jorge (2001). A análise de conteúdo. In Silva, Augusto e Pinto, José Madureira (orgs.).*Metodologia das ciências Sociais (11ª ed.)*.Porto: Edições Afrontamento, pp.101-128

Vieira, Ricardo (1999) *Histórias de Vida e Identidades*. Biblioteca das Ciências do homem: Porto: Edições Afrontamento

Weber, Max ( 1993). *Economia y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Social

Woodward, Kathryn (2000). "Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual". In Tomaz Tadeu (org.), *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Editora Vozes.