

1.2.

Género e Currículo

1.2.1.

Currículo Formal e Informal

Currículo é um termo em permanente discussão, continuando a gerar variados significados nos diversos contextos educativos.

“Há hoje um consenso alargado de rejeição quanto a uma concepção estática de currículo, sinónima de um conjunto de programas das diversas disciplinas que compõem um dado plano de estudos. Se entendermos o currículo como apenas circunscrito às indicações administrativamente estabelecidas pela sociedade para um dado sistema escolar, estamos a excluir, por exemplo, o currículo com que trabalham alunos/as e professores/as na sala de aula ou aquele que resulta das experiências efectivamente vividas pelos/as alunos/as durante o percurso escolar.

Assim, sugere-se que, na análise curricular, o uso do conceito de currículo explicita o nível em que se situa essa análise: cada nível gera sentidos, problemas e práticas que estão muito longe de ser coerentes e convergentes. Do prescrito ao realizado e avaliado podemos encontrar contradições muito relevantes tanto no que se refere a princípios como no que diz respeito a resultados. Assim, e como mero exemplo, o facto de o Currículo Nacional defender uma perspectiva de currículo enquanto projecto, aberto e flexível concretizado no Plano Curricular de Turma, verdadeiramente único e situado, não significa que a prática docente, estrangida pela forma tradicional de organização do tempo escolar, pela presença ou ausência de uma formação capaz de dotar o/a professor/a de meios

de exercício autónomo e contextualizado, pela existência ou ausência de meios e recursos variados e de fácil acesso para o exercício da docência, não continue a ser tradicionalmente organizada pela matriz das disciplinas¹.”

¹Ángela Rodrigues, (2009) (texto inédito)

No nosso sistema educativo, e decorrente da reorganização curricular de 2001, define-se currículo como um “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” (art.º 2.º do Decreto-Lei: 6/2001 de 18 Janeiro).

A tendência para perspectivar o currículo exclusivamente associado à instrução, à aquisição de conhecimentos provenientes das disciplinas clássicas e

à iniciação das tradições culturais é cada vez menor. As preocupações em torno do currículo não mais se podem cingir à organização do conhecimento escolar nem tampouco consideram de modo ingénuo e não problemático o conhecimento recebido. Embora o documento legislado reconheça o currículo como um conjunto de aprendizagens e competências a serem desenvolvidas durante um determinado período de tempo, as práticas de implementação nos diferentes níveis ou fases antes referidos, pode limitá-lo a um plano discursivo de explicitação de objectivos, de orientações e desenhos curriculares de modelo único, *pronto-a-vestir*.

A evidente relação entre a escola e a sociedade impele para uma visão de currículo escolar como um conjunto de aprendizagens, vistas socialmente necessárias num determinado tempo e contexto, que a escola deve garantir e organizar. São aprendizagens imprescindíveis na formação de pessoas e cidadãos/ãs, de natureza científica, humanista, pragmática, cívica, interpessoal e outras. Antes de tudo, devemos ser capazes de associar ao termo currículo a ideia de

projecto de escolarização que projecta a concepção de conhecimento e a função cultural da escola.

Mas o currículo é sujeito, de variadas formas, a forças sociais e políticas que conduzem a um processo de selecção e priorização do conhecimento, o qual inevitavelmente marginaliza ou exclui algum conhecimento. Com efeito, a sociedade parece seleccionar, classificar, distribuir, transmitir e avaliar o conhecimento na educação, determinando o que considera poder ser ‘público’, processo essencial em qualquer estrutura de poder. Essas forças sociais e políticas actuam de um modo dialéctico nas e pelas pessoas, sendo múltiplas as formas pelas quais o poder opera através das principais categorias do currículo, modelando e simultaneamente limitando o pensamento e a reflexão profissional, definindo identidades profissionais e posicionando tanto conhecimentos como pessoas em estruturas e relações hierárquicas na escola e na sociedade em geral.

As formas de representação dos diversos grupos sociais são indiciadoras do quanto estes exercitam o poder e

“ Do documento que traduz o pensamento da sociedade sobre as aprendizagens a desenvolver, correspondendo às suas exigências e expectativas, até às aprendizagens realmente conseguidas pelos/as estudantes (às vezes, independentemente da acção da escola e dos/as professores/as), valoradas e certificadas socialmente, constroem-se e reconstroem-se intenções, significados, práticas e resultados, nos muitos níveis em que a implementação do currículo é realizada. Podemos seguir a proposta de Sacristán (1991) que distingue seis níveis ou fases na objectivação do currículo, a saber:

Currículo prescrito, geralmente traduzido em texto fundador que define as orientações e justificações fundamentais relativamente às finalidades visadas. É um guia basilar, com um nível de generalidade que lhe permite servir tanto para a elaboração de materiais de ensino, nomeadamente manuais, como para a avaliação global do sistema.

Currículo apresentado aos/às professores/as, correspondendo a textos que pretendem tornar mais claro ou explícito o sentido do prescrito para os/as professores/as. Não sendo ainda indicações directamente ligadas à actividade em sala de aula, constituem apoios para o/a professor/a e podem ter origem em entidades tão diversas como os serviços do Ministério da Educação, especialistas das áreas científicas de ensino ou de educação, ou das editoras produtoras de manuais e outros materiais de ensino.

Currículo percebido pelo/a professor/a, principal agente da sua concretização, equivale ao currículo moldado pela cultura profissional dos/as professores/as, num plano colectivo e individual. Para ilustrar este nível podemos lembrar, como é referido na literatura de investigação, o facto de os/as professores/as, em momentos de reforma ou revisão curricular, independentemente do texto curricular prescrito, tenderem a dar continuidade ao currículo anteriormente em vigor, de alguma forma retraduzindo o *novo* à luz do já praticado.

Currículo em acção, ou seja, a prática realmente executada em contexto de sala de aula, numa dada escola, numa dada comunidade. Importa salientar que esta prática sofre os efeitos da tradução sucessiva de sentidos que assinalámos e que se configura num espaço de estrangimentos vários, nomeadamente os que correspondem às condições de trabalho do/a professor/a (tempos lectivos, materiais e recursos disponíveis, expectativas e modalidades de avaliação de desempenho...). Num certo sentido, é à revelia do agente principal da concretização do currículo, por efeito de dispositivos de organização, que agora se transforma o currículo prescrito em currículo em acção.

Currículo realizado, correspondendo aos resultados da prática e das experiências de alunos/as e de professores/as, nos planos cognitivo, afectivo, moral e social. Estes resultados são observáveis ou ocultados e/ou ocultos, valorizados ou menosprezados... mas, sem dúvida, constituem uma parte significativa do currículo.

Currículo avaliado, muitas vezes esquecido ou ocultado, mas definidor de critérios sobre o que é importante nos planos do ensino e da aprendizagem, retraduzindo mais uma vez (não necessariamente de forma coerente e convergente) o currículo prescrito. Como forma de ilustração poder-se-iam referir as diferenças entre as propostas sustentadas no currículo do ensino secundário e as práticas de alunos/as e de professores/as mais condicionadas pelos resultados em pauta.”

Ângela Rodrigues, (2009) (texto inédito)

de quem é mais frequentemente objecto ou sujeito da representação. A presença, ou não, de saberes e identidades e os modos como estão representados no currículo, resultam de um processo de exclusão e inclusão, de valorização ou negação que se rege por relações de poder. O que o currículo privilegia ou omite está circunscrito a uma determinada época, com uma história, *de e para* uma sociedade, e a selecção e forma de apresentação e transmissão de conhecimentos afiguram-se como contributos no sustentar ou desafiar as relações de poder patentes na sociedade.

Parecem ser vários os processos pelos quais se constrói uma estrutura social, se interioriza uma determinada ordem social e se legitimam as expressões culturais. Procuram-se modelar subjectividades socializadas apelando a processos de dominação, sendo a escola cúmplice no alcance desta arbitrariedade cultural. Em certa medida, uma arbitrariedade de poder, uma força simbólica dissimulada no ambiente escolar mas de inquestionável utilidade para um processo de dominação cultural e social.

O currículo pode, assim, configurar um espaço de disputas de significação da pessoa e da sociedade, fértil na construção de identidades e peremptório no cultivo das relações de poder estabelecidas, mas, simultaneamente, tem a capacidade de se reconfigurar e organizar em torno de uma dinâmica de questionamento, de

contestação e mesmo de transgressão. Podemos, então, entender o currículo como um processo social, político e relacional; como algo socialmente construído e em permanente processo de *des-* e *re-*construção, aceite e contestado nas fases que vulgarmente designamos de construção e de implementação. É um processo que parece desenvolver-se por uma permanente aferição, por vezes problemática, de oportunidades e constrangimentos no que se refere à capacidade de promover interpretações e adaptações, de (re)adaptar a forma e conteúdo do currículo a interesses específicos, às particularidades da escola e do contexto da aula e às necessidades de aprendizagem de cada educando/a.

A forma como se organizam e gerem tempos, espaços e recursos possibilita

uma análise e um questionamento do ambiente social na escola. Um olhar crítico e assertivo face às práticas e rotinas da escola possibilitará o revelar de crenças e de atitudes restauradas e cada vez mais subtis de discriminação, também na

discriminação de género – expectativas distintas de desempenhos e resultados de alunos e alunas, avaliações com critérios diferenciados que se mesclam nas apreciações e resultados escolares, identificação de tendências e orientações vocacionais marcadas por aptidões ‘naturais’, etc.

Parece pertinente considerar aqui a premissa, seguindo as perspectivas de

O currículo formal, nos seus diferentes níveis de implementação, como o informal não são neutros, nem apolíticos, constituindo formas preponderantes de manutenção de determinadas ideologias e regimes sociais.

Paulo Freire (1975) e de Jean Claude Forquin (cf. Silva, 2000c), de que não há ensino possível sem o reconhecimento, por parte daqueles/as a quem o ensino é dirigido, de certa legitimidade do que é ensinado, a qual deve ser complementada com o princípio de capacitação dos/as educandos/as do seu próprio processo de formação. Esta só é possível com uma orientação da educação para a emancipação, com vista a que os/as educandos/as não sejam formados/as para a aceitação passiva e para a reprodução, mas sim para a emancipação libertadora através da acção. Desta forma, educação reveste-se de uma acção cultural sustentada por um processo de consciencialização crítica e, quando se associa a crítica à consciência, o posicionamento não é mais de mera recepção do conhecimento e de constatação da realidade. Tal processo permitirá um encontro dialogante que possibilitará ao sujeito entender a realidade pessoal e social, as contradições aí existentes e o capacitará para sobre ela agir e a transformar. Salientemos que a abrangência desta capacitação considera com

igual importância o âmbito público e privado, porque a vida familiar, as escolhas e atitudes aí assumidas são modeladas pelo social e têm, também, um sentido político.

As questões da igualdade de género no currículo não se cingem a um conjunto isolado de intenções e acções, expresso no currículo prescrito. O currículo incorpora quase todas as dimensões da vida na escola, também marcadas pelas questões de género, como sejam as relações entre estudantes e docentes, a relação entre alunos e alunas, as actividades extra-curriculares propostas pela escola, as próprias instalações escolares, entre outros aspectos. É igualmente afectado por factores

extra-escolares, como sejam as características das estruturas e das relações sociais, a organização e as acções da comunidade onde a escola se insere. Se, por um lado, o currículo tem o poder necessário para poder afectar estas relações, por outro lado, as decisões do currículo podem ser afectadas pelo que se entende importante nos espaços da comunidade. São documentadas várias diferenças expressivas no que respeita às visões de qual a instrução mais adequada para rapazes e para raparigas, que linguagem privilegiar nas interacções com alunos e com alunas, o como ensinar a história, ou em relação à natureza e tipo de actividades desportivas que a escola deve oferecer.

O currículo oculto pode reforçar os estereótipos de género que operam subtilmente sobre os processos de socialização das alunas e dos alunos de forma tão ou mais eficaz quanto o currículo formal; e fá-lo pelas interacções pessoais, pela forma como se estruturam e organizam as aulas, pelas expectativas dos/as docentes quanto ao comportamento e aproveitamento/rendimento de alunos e alunas, pelas características das tarefas de aprendizagem, pelo que se avalia e como, pela selecção e organização das actividades curriculares e das não curriculares e pela linguagem.

Não podemos esquecer que a par do currículo formal existe um currículo informal ou oculto que se pode traduzir nas relações interpessoais fora e dentro do espaço da aula, na forma como se “dá atenção” a certos alunos ou alunas e se “esquecem” outros e outras, na linguagem que se usa, no que está presente e omissos nos manuais escolares, nos materiais educativos, etc. Este tipo de currículo refere-se a normas e valores que se transmitem por mensagens

implícitas, silenciosas, pela linguagem, falada e escrita, e até pela corporal, por expectativas ou falta delas e tudo isto de forma não deliberada ou intencional.

Assim, com base neste pressuposto teórico apresentam-se seguidamente alguns aspectos-chave concretos em que se revelam aspectos do currículo formal e informal que conduzem a desigualdades de género.

1.2.2.

O poder da linguagem e dos materiais pedagógicos

A linguagem é um elemento chave de transmissão da cultura, através da qual o saber é representado e pela qual as pessoas aprendem e ensinam; qualquer que seja a área de ensino, professores e professoras são sempre profissionais da linguagem. Esta, enquanto forma de expressão e comunicação por um sistema de signos, vai para além da língua que contém a linguagem verbal (falada e escrita) na qual se pretende que os/as alunos/as adquiram e desenvolvam competências.

A comunicação e as aprendizagens apelam a outros tipos de linguagem não verbal e mistas, desde a gestual, visual e simbólica, em que a corporal e a iconográfica assumem particular importância.

A representação icónica remete-nos para o *parecer-se com*, e expõe as propriedades que vemos, as que supomos que existem e as que, mesmo inexistentes, fazem parte de imagens mentais convencionais. Os mitos e preconceitos presentes numa sociedade são veiculados pelas imagens, que constituem presentemente uma das formas privilegiadas de comunicação e do agrado do público mais jovem, contribuindo para a reprodução dos estereótipos de género. A educação, o ensino e a aprendizagem, não pode ignorar a corporalidade e a linguagem mediada pelo corpo, pelo corpo vivido e pelo corpo percebido, numa sociedade

que atribui ao corpo valor prioritário. O corpo é educado mediante a definição de masculino ou feminino e de todo o conjunto de estereótipos e preconceitos decorrentes dessa definição - as imposições referentes às suas posturas e aos seus movimentos, as intervenções e os adornos a que cada pessoa se sujeita, as actividades que lhes são permitidas e as expressões que lhe são sancionadas, etc., tudo isto são formas de comunicar. Não parece existir veículo mais eficaz na reprodução de uma hierarquia de género, que quando se argumenta com base na ‘verdade’ científica do corpo biológico sobre os papéis mais adequados a cada pessoa na sociedade (corpo social), com inevitáveis prejuízos na educação e formação de raparigas e rapazes, hipotecando a sociedade das gerações seguintes.

Usar o “masculino” como ponto de referência levanta o problema de nem sempre ser claro, quando se usa a palavra “homem”, se esta se refere exclusivamente ao sexo masculino ou à humanidade em geral.

A representação do feminino e do masculino reveste-se de particular importância se tivermos em conta que o ensino em qualquer disciplina é um acto linguístico. E este pode ser entendido como um forte instrumento que, de forma subtil, potencia e/

ou reforça preconceitos de género por um processo de masculinização do genérico e ocultação das mulheres. Os termos relativos aos homens parecem abraçar uma dupla função, que é genérica quando se refere aos homens e às mulheres, e que pretende ser específica quando se refere unicamente aos homens.

A ambiguidade do termo “homem” não só implica que a figura feminina seja simbolicamente apagada, como promove que se esqueça ou ignore a especificidade do masculino, fazendo diluir as particularidades e necessidades dos homens no ónus da universalidade que têm de suportar.

O uso do masculino genérico, a que Isabel Barreno (1985) chamou o “falso neutro”, é uma prática de tal modo enraizada e naturalizada que o recurso a alternativas é geralmente recebido com grandes resistências, defendendo-se o modelo da neutralidade linguística. Contudo, este recurso linguístico não conduz a imagens de pessoas de ambos os sexos, mas são tomadas no seu sentido literal (quando o Programa de História do 7º ano refere “As sociedades recolectoras: as primeiras conquistas do Homem”

as alunas e os alunos não pensam em homens e mulheres, mas visualizam unicamente personagens masculinas), ocultando a participação das mulheres e dissuadindo outras a participar.

A par deste recurso à “linguagem masculina e masculinizante” (Romão, 1989: 10) é ainda frequente o recurso à linguagem depreciativa, que evoca uma atitude de preconceito social face à mulher. É o caso da expressão “conversa de mulheres” para se referir a uma conversa sem conteúdo ou do “trabalho de mulheres” para designar tarefas que se considera socialmente pouco importantes; ou outras aparentemente elogiosas e que transportam uma secundarização do valor das mulheres, como “manda como um homem” ou “parece um homem a jogar” ou a ênfase na “essência feminina”.

Reconhecer o carácter discriminatório da linguagem afigura-se um passo decisivo porque permite encontrar meios de “intervir na própria linguagem” (Abranches & Carvalho, 1999: 34). É importante ter consciência de que a alteração do uso da linguagem, embora não mude, por si só, a

hegemonia masculina, pode, no entanto, permitir identificar posições alternativas. Referir-se a si próprio como membro de determinados grupos sociais sublinha aspectos mais escondidos da identidade social e permite a eclosão de novas formas de se relacionar com os outros. Neste sentido, defender a utilização de uma terminologia não sexista pode mudar a percepção dos significados atribuídos às mulheres e aos homens. A linguagem, ou o discurso, dá-nos a possibilidade de provocar mudanças, porque conforme afirmava Michel Foucault (1994), embora ela possa veicular uma certa forma de poder, pode também “minar” esse mesmo poder, impedindo-o de avançar e alterando-o.

Este poder, exarado na linguagem, que transporta representações sociais dominantes no que se refere às questões de género, expande-se aos materiais pedagógicos e didácticos, como sejam os manuais escolares.

Os materiais pedagógicos utilizam muito a imagem, geralmente acompanhando, ilustrando, um texto escrito e com o objectivo de facilitar a compreensão e a retenção dos conteúdos transmitidos através da palavra.

Estas imagens contêm, frequentemente, não só signos linguísticos como icónicos e a representação icónica é condicionada, entre diversos factores, “pela intencionalidade comunicacional que preside à sua elaboração e sobretudo pelos esquemas conceptuais a partir dos quais cada indivíduo representa mentalmente a sua vivência do mundo, atribuindo-lhe significados e conferindo-lhe sentido” (Nunes, 2007: 100).

Esquemáticamente as principais distorções sexistas nos materiais pedagógicos consistem na invisibilidade (subrepresentação ou omissão de imagens femininas), nos estereótipos (atribuição de características e papéis rígidos a homens e mulheres), no desequilíbrio (apresentação predominante da participação pública dos homens e da associação das mulheres às esferas do cuidado e da família), no irrealismo (descrição de fenómenos omitindo as mudanças que ocorreram nos papéis de género), na fragmentação e no isolamento (os temas relativos às mulheres são apresentados em separado do corpo central do texto).

Tendo por base o pressuposto de que a

Diversos estudos¹ (realizados com os manuais portugueses de diversas disciplinas e de diversos anos de escolaridade) têm salientado os seguintes aspectos:

- 1. assimetria no número de actividades profissionais exercidas pelas personagens masculinas e femininas;*
- 2. maior representação masculina;*
- 3. uma postura activa das figuras masculinas por contraponto com uma postura essencialmente passiva das figuras femininas;*
- 4. a atenção prestada à história das mulheres e ao papel destas na história é quase nula.*

¹Ver os estudos de João Paulo Fonseca (1994), Maria de Jesus Martelo (1999), Teresa Pinto (1999), Anabela Filipe, Ramos e Maria Alda Correia (2002), Teresa Nunes (2007).

linguagem ajuda a construir determinadas identidades e mudanças, muitos estudos têm sido levados a cabo sobre o modo como as imagens masculina e feminina são representadas em termos linguísticos nos manuais escolares.

Como principais consequências desta prática a ausência de modelos femininos positivos e fortes com os quais as crianças, raparigas ou mulheres se possam identificar dificulta a construção de uma auto-eficácia para certos domínios de saber e promove a construção de uma auto-estima negativa acerca de si própria.

Os estereótipos presentes nos materiais pedagógicos, por seu turno impedem

uma compreensão mais complexa e diversificada de homens e mulheres. É muito difícil transmitir a alunas e alunos outros valores e disponibilizar-lhes outros discursos sobre o que é ser mulher e o que é ser homem quando nos exemplos apresentados nos manuais e outros produtos educativos:

- 1) predomina o masculino,*
- 2) as raparigas e mulheres que aí aparecem são apresentadas em situações de fragilidade, dependência e quase exclusivamente desempenham papéis da vida privada,*
- 3) os papéis tradicionais de género são mantidos e uns são sujeitos que agem e outras são objecto de um fazer de uma acção que lhes é exterior,*

- 4) eles decidem sempre e só elas cuidam,
- 5) uma parte das actividades realizadas por elas não é considerada trabalho, mas tão-só função inerente à feminilidade e
- 6) nunca se apresentam imagens femininas em profissões não tradicionais e/ou imagens masculinas em funções de âmbito privado.

Outras distorções já referidas como a selectividade e desequilíbrio contribuem para que os alunos e alunas tenham uma perspectiva limitada sobre a participação das mulheres na sociedade. Por outro lado, o irrealismo, ignorando questões controversas, provoca uma visão deturpada da realidade e o isolamento contribui para cultivar a desvalorização dos acontecimentos em que as mulheres são protagonistas.

Esta questão torna-se ainda mais importante quando se tem em conta o impacto que uma mudança deste tipo pode implicar para os jovens. Nos EUA, foi implementado um programa numa escola primária que consistiu em ensinar história das mulheres. Verificou-se que não só as raparigas participaram mais activamente na disciplina, como também os rapazes se mostraram mais interessados. Paralelamente, um levantamento de mais de 100 estudos realizados neste contexto² permitiu

demonstrar que alunas e alunos expostos a materiais pedagógicos que tinham em conta a igualdade entre os sexos manifestavam um conhecimento mais equilibrado sobre o papel das pessoas na sociedade e desenvolviam atitudes mais flexíveis sobre os papéis de género. O facto de os manuais escolares serem revisitados pelos alunos e pelas alunas inúmeras vezes leva a que se torne de considerável importância “encorajar os/as professores/as a analisar, questionar e, desse modo, ajudar a eliminar os estereótipos e distorções sexistas veiculadas pelos manuais escolares, materiais e produtos educativos em função do seu conteúdo, linguagem e ilustrações”³.

Mas perante a dificuldade de erradicar ou mesmo esbater as representações sexistas veiculadas pela linguagem, será importante capacitar os/as jovens para reconhecer esse mesmo sexismo, saber identificá-lo, compreender o seu significado e aprender a geri-lo. Paralelamente, afigura-se igualmente importante aproveitar este assunto para levar alunos e alunas a pensar no que acontece para além dos espaços da escola, nas suas próprias casas, promovendo novas formas de entender as questões de género e sua implicação nas actividades e disciplinas escolares.

² Consultar o trabalho de Jane Bernard-Powers (1995).

³ Conselho da Europa. Comité de Ministros (2007), *Recomendação Rec (2007) 17 do Comité de Ministros aos Estados-Membros sobre Normas e Mecanismos para a Igualdade de Género*, Lisboa, CIG, [em linha] disponível em http://www.coe.int/t/e/human_rights/equality/Rec_2007_17_E.pdf [consultado em 15/10/09]

1.2.3.

Género, saberes e competências

As questões de género associadas ao currículo afectam, assim, diversas dimensões da vida escolar, interferindo com a forma como o conhecimento é apropriado por raparigas e rapazes e como elas e eles adquirem competências em áreas diferenciadas do saber.

As assimetrias de género têm impacto, nomeadamente, na forma como rapazes e raparigas obtêm maior ou menor sucesso em determinadas áreas de conhecimento, como se orientam, quando chega a altura das escolhas vocacionais, para diferentes áreas de saber.

No ensino secundário, seja nos cursos de prosseguimentos de estudos seja nos profissionais, os rapazes continuam a evitar as áreas disciplinares das Humanidades e Literaturas e as raparigas a evitar as áreas disciplinares que dão acesso às Engenharias. Neste nível de ensino, as alunas parecem frequentar actualmente certas áreas de conhecimento ligadas às Matemáticas e Ciências Experimentais, para ter acesso a cursos do ensino superior onde possam continuar a prestar cuidados como é o caso da Medicina, Fisioterapia e congéneres.

Em contrapartida, as Línguas e Literaturas apresentam dificuldades para os rapazes. Um estudo realizado em Portugal indica que já no ensino básico estes apresentam classificações escolares mais baixas o que condiciona as suas escolhas no ensino secundário. Estatísticas relativas à Austrália, indicam que 75% dos estudantes em programas intensivos de língua e leitura são rapazes e no Reino Unido, desde que a língua estrangeira se tornou uma disciplina de opção, a frequência de rapazes nesta disciplina diminuiu consideravelmente, sendo o seu rendimento, também, muito inferior ao das raparigas. Este fenómeno, parece atravessar assim vários países.

Em grande parte, as dificuldades dos rapazes nas disciplinas de Línguas parecem estar relacionadas com uma atitude negativa generalizada face à escrita e à leitura, que os/as professores/as detectam desde a escola primária. A maior parte dos autores concorda que a principal razão destes comportamentos reside no facto de os rapazes considerarem as actividades de leitura como femininas. A sociedade, por seu lado, encoraja-os a não se envolverem em nada que seja associado às mulheres, porque essas actividades são geralmente ridicularizadas. A masculinidade é uma “actuação” que assenta no controlo físico, na autonomia e na independência. Ser bem sucedido nas línguas implica, pelo contrário,

estar inactivo, ser limpo e organizado, estar atento e ser disciplinado, ou seja, tudo aquilo que contraria a imagem do que é considerado socialmente correcto como masculino.

Esta forma de distribuição dos saberes não seria problemática, por si só se não contivesse uma hierarquização, isto é, se

o conhecimento relativo à matemática, às ciências experimentais em geral e às tecnologias não fosse muito mais valorizado do que o conhecimento associado às humanidades. Tal polarização de conhecimentos reflecte o dualismo de género que está profundamente enraizado na linguagem e na cultura ocidental.

1.2.4.

A importância das interacções e dos espaços escolares

Sabemos que os contextos extra-escolar e familiar são, frequentemente, ricos em mensagens implícitas que cultivam interacções preconceituosas e injuriosas para quem não se enquadra na referência, na norma, seja ela ditada pela cultura, pelo estatuto socioeconómico ou pelo género. Mas no ambiente escolar e no espaço da aula os/as professores/as têm a responsabilidade de tornar visíveis as implicações desse tipo de mensagens e de actuar no sentido de as modificar.

As interacções que ocorrem na aula influenciam os níveis de entusiasmo e de predisposição para a aprendizagem, de motivação, de auto-confiança e auto-estima de alunos e alunas.

Os/as professores/as, para além de analisarem as suas crenças e comportamentos e as características da própria personalidade, têm de conhecer e aplicar adequadamente habilidades de interacção que sejam eficazes com rapazes e raparigas de grupos de diversas idades, etnias, com portadores ou não de deficiência.

Fortemente associadas ao conteúdo das interacções de professores/as, estão as

representações acerca de comportamentos e aproveitamentos de alunas e alunos e as expectativas que se projectam sobre os

Alguns estudos¹ têm demonstrado que existem diferenças no estilo de comunicação na sala de aula, diferenças essas que podem assumir distintas expressões em função do respectivo contexto cultural: os rapazes tendem a responder às perguntas feitas pelos/as docentes com mais confiança, assertividade e rapidez, não significando, contudo, que as suas respostas tenham, sistematicamente, grande qualidade; as alunas levam mais tempo para começar a responder, porque constroem previamente uma resposta mental, enquanto a tendência dos rapazes é formular a resposta à medida que falam. As alunas tendem também a participar menos do que os alunos e, quando pretendem fazê-lo, recebem geralmente a mensagem de que o seu contributo não é valioso, desmotivando-se para posteriores participações.

¹ Consultar Tobin Keneth, Jane B. Kahle e Bob J. Fraser (1990) e *Women Science Students and Science Faculty and Staff at NECUSE Colleges* (1996).

seus desempenhos. Parece evidente que as expectativas positivas relativas a uma determinada tarefa escolar de um/a aluno/a leva a desempenhos melhores do que se aquele/a parte com baixas expectativas. E as expectativas que rapazes e raparigas desenvolvem em relação ao seu próprio desempenho podem dever-se à forma como os/as professores/as reagem ao fracasso de alunos e alunas. Um argumento frequente para o insucesso dos alunos é a falta de motivação, que induz a uma questão de falta de esforço, de não aproveitamento das capacidades existentes. Já às alunas reconhece-lhes esforço e empenho nas tarefas escolares, pelo que aos fracassos se associa a falta de capacidade.

Por sua vez, o sucesso e as características dos vários domínios (afectivo, cognitivo e social) associadas ao 'bom aluno' e à 'boa aluna' expressam algumas tendências. Ao 'bom aluno' associa-se a criatividade e a curiosidade; a crítica, a argumentação, a problematização, a síntese e a expressão oral; a iniciativa, a participação, a cooperação e a integração dos saberes. No que respeita à 'boa aluna' destacam-se a persistência e a maturidade; a aplicação no trabalho, o método de trabalho e a expressão escrita; o cumprimento de regras, a boa educação e a tolerância. O que aqui importa considerar são os paralelismos que podemos identificar entre estes perfis de sucesso e os estereótipos feminino e masculino, e de como estas expectativas

condicionam o planeamento e avaliação que tenderão para reproduzir os estereótipos de género.

Outro aspecto de valor simbólico importante no relacionamento humano, promotor de hierarquias e estatutos, é a apropriação e uso dos espaços. Os espaços da escola, a forma como são ocupados e usados, devem conter valor formativo e educativo. Os espaços não são utilizados do mesmo modo por todos/as nem lhes são destinadas as mesmas actividades, mas a dimensão do espaço que nos é atribuído, ou de que nos conseguimos apropriar, e a sua centralidade

parecem factores de igual valor para todos e todas. O espaço central é hierarquicamente superior ao periférico, porque é esse que capta a nossa atenção e no qual as actividades mais importantes se desenvolvem.

Preende-se que os espaços escolares – espaços de estudo, convívio, jogo, lazer ou trabalho – estejam acessíveis a todos/as os/as alunos/as,

mas é necessário reafirmar esta intenção pela observação e actuação face, por exemplo, às tendências de formação de grupos de um sexo, dos papéis que alunas e alunos desempenham em função do espaço que ocupam, das actividades que desenvolvem, das atitudes que apresentam e das interações que têm com outros e outras nesses espaços – de passividade ou agressividade, de cooperação ou prepotência, de solidariedade ou exclusão, de comando ou indiferença, etc.

A forma como se movimentam alunos e alunas em determinados espaços escolares – laboratórios, salas de aula, ginásio, recreio, campo de jogos, polivalente, etc. – e como os utilizam traduz comportamentos e estratégias, conscientes ou não, de imposição de determinados grupos em relação a outros. Diferenças etárias, de etnia ou de sexo, que insinuem mais força ou agressividade, não devem determinar quem apropria e utiliza os espaços.

1.2.5.

As e os docentes na educação para a igualdade

No currículo formal, como no oculto, seja qual for o seu conteúdo, os professores e professoras são elementos chave na sua mediação e implementação, no alcance dos objectivos a nível curricular. Alguns desenhos curriculares colocam os/as professores/as como simples instrumentos na passagem de conhecimentos e competências pré-determinados; alunos e alunas são vistos como páginas em branco para serem apropriadamente preenchidas e as questões de género estão ausentes pela imposição de uma categoria única masculina.

Noutros desenhos curriculares, professores/as são entendidos como intérpretes de formas de conhecimentos para alunas e alunos de um determinado contexto.

Uma última abordagem do desenho curricular posiciona professores/as como guias e facilitadores da aprendizagem. Aqui os/as professores/as têm a obrigação de atenuar e debelar com algumas das desigualdades de género na sociedade, fundamentalmente através de uma organização e gestão do ensino que facilite a aprendizagem para uma consciencialização da sua existência e de um posicionamento individual e na sociedade que lhes resista e actue no sentido da equidade.

Mas como podem professores/as actuar sobre o currículo?

Um ensino de qualidade tem de contemplar as exigências do contexto e, simultaneamente, ser capaz de mobilizar recursos que envolvam toda a comunidade educativa com vista a uma educação e formação significativa para os/as jovens. Neste encaço, justifica-se a adopção de um modelo de gestão curricular que faculte uma intervenção local, operacionalizável pelos projectos curriculares elaborados nas escolas e pelos professores/as, e que permitirá incorporar o conhecimento acerca daquela comunidade, dos recursos disponíveis e das suas potencialidades. Desta forma, a escola e os agentes educativos locais actuam como configuradores do currículo, definindo sentidos contextualizados e significantes para os/as alunos/as a que se destinam, expressos nos projectos curriculares.

E isto só será viável por uma concepção curricular que incorpore a flexibilização de percursos e meios de formação, materializável nos desenvolvimentos do Projecto Curricular de Escola (PCE) e do Projecto Curricular de Turma (PCT) e assumida no Projecto Educativo de Escola (PEE).

Enquanto projectos transportam intenções

e acções com uma clara definição das mudanças desejadas, exigindo um maior trabalho cooperativo entre docentes e fomentando novas análises

educação para a cidadania. A AP e a FC, ao nível do ensino básico, devem desenvolver competências em diversos domínios, entre os quais encontramos o da

promovendo olhares críticos a entendimentos normativos e inflexíveis da sociedade e da cidadania.

Nos PCE e no PCT a igualdade de género deve ser um aspecto estruturante do projecto. O PCE e o PCT referem-se a dimensões diferentes na escola, reportam-se a distintos níveis de decisão e são elaborados por diferentes órgãos. Ambos os projectos estão regulamentados e têm como referência as políticas educativas facultando uma gestão da actuação educativa mediante condicionantes. Todo o trabalho a desenvolver no âmbito das áreas curriculares não disciplinares, como a AP e a FC, deve constar no PCT “com identificação das competências a desenvolver, as experiências de aprendizagem e a respectiva calendarização”⁴ e sujeito a uma avaliação global da responsabilidade do Conselho Pedagógico que resultará num relatório a enviar à direcção regional de educação.

Educar para uma cultura da igualdade implica uma integração da perspectiva de género nas estratégias de educação e formação.

e reflexões acerca do ensino-aprendizagem (o que e como ensinar, de como aprendem) permitindo diferenciar percursos e adaptações à diversidade de discentes e à realidade local. A elaboração destes projectos deve transcender a noção de simples tarefa burocrática e estes documentos devem ser perspectivados como instrumentos pedagógicos que, nomeadamente ao nível do PCT, permitem algumas opções curriculares adequadas aos/às alunos/as do grupo turma que terão expressão nas áreas curriculares não disciplinares – Estudo Acompanhado (EA), Área de Projecto (AP) e Formação Cívica (FC). Estas áreas constituem espaços de autonomia curricular da escola e de docentes e devem ser encaradas como instrumentos privilegiados para promover a integração de alunos/as, melhorar as aprendizagens e promover a

“educação para a igualdade de oportunidades”⁴.

A igualdade de género é um critério da democracia, é uma aprendizagem de cidadania “é um relacionamento novo entre mulheres e homens, que se sabem iguais, que se respeitam como iguais, que negociam como iguais” (Rêgo, 2005: 6). Estes objectivos educacionais devem estar presentes declaradamente nas finalidades, nos conteúdos e nas estratégias das áreas de FC e AP, mas com espaço para o debate e a análise do controverso, de novas realidades e relacionamentos,

O PCT possibilita o desenvolvimento de uma visão interdisciplinar e integrada do saber, que deve ser límpida e clara, sem lentes preconceituosas que desvalorizem grupos sociais, que enviesem o olhar pela estereotipia de género, que coloquem na periferia princípios e valores não dominantes

⁴ *ibidem*.

Perante tudo o que ficou dito, podemos perguntar-nos: **Então, ensinar o quê e como?**

A resposta a esta pergunta requer uma visão do currículo enquanto processo de decisão que articula diferentes correntes de intervenção e percorre todas as estruturas e agentes educativos ao nível macro (comunidade escolar), meso (organização e gestão da escola) e micro (a aula).

Esta visão exige uma diferenciação de propostas curriculares ancoradas em metas comuns, práticas curriculares em contextos significativos para todos e todas, e uma substituição do discurso da norma pelo discurso da contextualidade, promovendo assim uma reconstrução do currículo como projecto específico de cada escola, de quem a gere e nela actua.

Neste entendimento de currículo, as assunções acerca das questões de género são centrais, tanto na definição de currículo e o que é entendido como importante ser aprendido por crianças e jovens na escola, como em todo o processo decisional que lhe é subjacente (em todo o planeamento, realização e avaliação do processo de ensino aprendizagem). Mas elas movem a sua influência numa dimensão mais geral do que a do próprio currículo (a montante do que deve constar do currículo). As desigualdades de género persistem na sociedade resultado das condições políticas, económicas e

sociais, e são desvalorizadas num processo educacional de uma sociedade típica e historicamente patriarcal.

É a qualidade na educação que está em causa quando ignoramos ou desvalorizamos as mensagens respeitantes às questões de género no currículo. Como já referimos, o currículo tem um duplo potencial de criar oportunidade de progresso e desenvolvimento individual e de grupo e de transformar alguns aspectos das relações sociais, como sejam as de género. Subentende-se que diferentes e novas noções de educando/a e de cidadão/ã

poderão ser criadas através do currículo desde que sejam encontradas as formas mais adequadas de conhecimento educacional e pedagógico para promover uma igualdade de género.

Quando falamos de igualdade de género é algo para além da igualdade de acesso, da representação de papéis masculinos e femininos nos materiais didácticos ou de uma participação equitativa na aula.

Estamos a falar de educar pessoas únicas, capazes de pensar acerca do dominante e do marginal,

portadoras de formas de conhecimento interdisciplinar, preparadas para verem as múltiplas verdades, narrativas e relatividades.

A visão comumente adoptada é que uma igualdade de tratamentos promove uma igualdade de resultados; só que isto é tentar articular tratamentos *uniformes* para públicos *diversos* e, deste modo, nada mais se consegue do que o propiciar a acentuação das mais graves assimetrias sociais, como

Igualdade de género passa por encorajar raparigas e rapazes a posicionarem-se como sujeitos de suas vidas, em facultar conhecimentos e vivências que permitam que eles e elas questionem e se libertem de paradigmas identitários hegemónicos, traduzidos em modelos dicotómicos de feminilidade e masculinidade, que constroem o desenvolvimento de cada ser humano, mulher ou homem, como pessoa.

a de género. A diferenciação do currículo permite aproximar todos dos resultados de aprendizagem pretendidos e proporcionar o garante de uma maior equidade social.

Por sua vez, os/as professores/as para educarem e ensinarem crianças e jovens tão diferentes entre si terão que assumir uma atitude interveniente que reflecta a substituição de uma *mentalidade tecnicista*, traduzida por uma visão parcelar e restritiva do acto educativo, por uma *mentalidade curricular* que significa uma consciência do sistema em que se está inserido e das opções que o orientam, bem como do modelo que se veicula e que integra as acções realizadas.

A formação de professores profissionais (e não meramente técnicos de ensino) capazes de concretizar o currículo nacional de forma autónoma e responsável e ajustada a diferentes contextos é uma estratégia muitas vezes desprezada, como se fosse natural a passagem do texto/discurso sobre as finalidades do currículo para a sua materialização na escola e na sala de aula.

Mas no enalço para uma educação mais justa e com mais justeza, de uma educação para a cidadania, é imprescindível atentar para a força das questões de género nas dinâmicas do processo de ensino-aprendizagem, tanto no currículo formal como no currículo oculto.

É muitas vezes difícil identificar como actua o currículo oculto. Mas é importante considerá-lo cuidadosamente, porque o compromisso com princípios de igualdade de género na abordagem do currículo e nas decisões das aulas poderá ser contaminado por posicionamentos e práticas de experiências extra-escolares que os/as professores/as dificilmente inquirirem. Estes

são alguns dos passos que promoverão uma caminhada com vista a um currículo sensível às questões de género, mas o trilho exige uma reflexão crítica, um desafio intelectual, para realizar uma análise de género no currículo.

A escola tem que repensar as questões fundadoras e definidoras do currículo à luz das mudanças vividas na relação entre a instituição escola e a sociedade, assumindo central importância o entrosamento entre as questões de género e as que decorrem da diversidade social e cultural de quem a frequenta.

Procura-se uma educação para a cidadania democrática e os direitos humanos, na qual é essencial incluir a igualdade de género e “criar na escola contextos de aprendizagem centrados nas necessidades e interesses das raparigas e dos rapazes face aos problemas que afectam as nossas sociedades; proporcionar aos/às alunos/as meios para desenvolverem e exercerem a cidadania democrática, nomeadamente reconhecendo as raparigas e os rapazes como agentes de mudança social e concebendo projectos que encorajem as iniciativas, que lhes permitam a aquisição de conhecimentos e competências orientados para a acção e, desse modo, criar elos de ligação entre a escola e a vida extra-escolar”⁵. Uma educação que deve deixar de se posicionar como reactiva, actuando em função das necessidades impostas pelas mudanças, e assumir-se como agente de mudança, porque o futuro não acontece, ele tem de ser construído e, nesta perspectiva, a relação dinâmica entre currículo e sociedade constitui a base para uma atitude pró-activa face à mutabilidade da sociedade.

⁵ Conselho da Europa. Comité de Ministros (2007), *Recomendação Rec (2007)*, ponto 38.