

POLÍTICAS DE IGUALDADE DE GÉNERO: uma reflexão a partir de um estudo sobre manuais escolares

Dora Maria Ramos Fonseca¹

RESUMO

O estudo, de natureza exploratória, que apresentamos neste trabalho incidiu sobre quatro manuais escolares da disciplina de Estudo do Meio, destinados ao primeiro ano de escolaridade do ensino básico, pertencentes a editoras distintas. Procurámos perceber as representações de género privilegiando a técnica da análise da imagem presente nos manuais escolares quer numa abordagem quantitativa, quer numa abordagem qualitativa. Para análise das imagens foram tidas em conta categorias definidas *a priori*. O estudo revelou a transmissão de modelos estereotipados de mulheres e de homens sendo-lhes atribuídas características físicas e psicológicas que seguem, de muito perto, os modelos tradicionais de feminilidade e de masculinidade. As orientações internacionais e nacionais não têm conduzido a resultados efetivamente visíveis nos materiais pedagógicos destinados à escola, em particular nos manuais escolares. Apesar de o discurso político-normativo promover a igualdade de género, continuam a ser perceptíveis, nos manuais escolares, desigualdade nas representações sociais de homem e de mulher. Este facto leva-nos a refletir, como temos vindo a fazer noutros trabalhos de investigação, sobre os impactos efetivos nos contextos, quando as mudanças são promovidas por decreto, numa lógica *top-down*. A vasta legislação sobre a matéria, recomendações e iniciativas de controle e avaliação não são suficientes para que se registem mudanças significativas. Este estudo exploratório mostra, pois, o questionamento sobre a razão da continuidade da transmissão de modelos estereotipados de género nos manuais escolares, contrariando as recomendações supranacionais e nacionais e legislação em vigor, em Portugal.

Palavras-chave: Discurso político-normativo. Igualdade de género. Manuais escolares.

GENDER EQUALITY POLICIES: a reflection from a study on textbooks

ABSTRACT

The exploratory study that we presented in this study focused on four textbooks of the discipline of Environmental Studies, destined to the first year of elementary education, belonging to different publishing houses. We sought to understand gender representations by focusing on the technique of image analysis present in school textbooks, both in a quantitative approach and in a qualitative approach.

¹ Doutoramento e Pós-doutoramento na área das políticas educativas e administração educacional, pela Universidade de Aveiro. Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, Portugal. E-mail: dorafonseca@ua.pt

For analysis of the images were taken into account categories defined a priori. The study revealed the transmission of stereotyped models of women and men with physical and psychological characteristics that closely follow the traditional models of femininity and masculinity. International and national guidelines have not led to results that are effectively visible in teaching materials intended for schools, in particular in school textbooks. Although policy-normative discourse promotes gender equality, inequalities in the social representations of men and women continue to be discernible in school textbooks. This fact leads us to reflect, as we have been doing in other research, on the effective impacts in contexts, when the changes are promoted by decree, in a top-down logic. The vast legislation on the subject, recommendations and initiatives for control and evaluation are not sufficient for significant changes to occur. This exploratory study leaves the questioning about the reason for the continuity of transmission of stereotyped gender models in school textbooks, contrary to supranational and national recommendations and legislation in force in Portugal.

Keywords: Political-normative discourse. Gender equality. School manuals.

POLÍTICAS DE IGUALDAD DE GÉNERO: una reflexión desde un estudio en los libros de texto

RESUMEN

El estudio, de naturaleza exploratoria, que presentamos en este trabajo se centró en cuatro manuales escolares de la disciplina de Estudio del Medio, destinados al primer año de escolaridad de la enseñanza básica, pertenecientes a editoriales distintas. Hemos procurado percibir las representaciones de género privilegiando la técnica del análisis de la imagen presente en los manuales escolares tanto en un abordaje cuantitativo, bien en un abordaje cualitativo. Para el análisis de las imágenes se tuvieron en cuenta categorías definidas a priori. El estudio reveló la transmisión de modelos estereotipados de mujeres y de hombres y se les atribuyeron características físicas y psicológicas que siguen muy de cerca los modelos tradicionales de feminidad y de masculinidad. Las orientaciones internacionales y nacionales, no han conducido a resultados, efectivamente, visibles en los materiales pedagógicos destinados a la escuela, en particular en los manuales escolares. A pesar del discurso político-normativo promover la igualdad de género, siguen siendo precepciones, en los manuales escolares, desigualdades en las representaciones sociales de hombre y mujer. Este hecho nos lleva a reflexionar, como hemos venido haciendo en otros trabajos de investigación, sobre los impactos efectivos en los contextos, cuando los cambios son promovidos por decreto, en una lógica top-down. La amplia legislación sobre la materia, recomendaciones e iniciativas de control y evaluación no son suficientes para que se produzcan cambios significativos. Este estudio exploratorio deja, pues, el cuestionamiento sobre la razón de la continuidad de la transmisión de modelos estereotipados de género en los manuales escolares, contrariando las recomendaciones supranacionales y nacionales y legislación vigente en Portugal.

Palabras clave: Discurso político-normativo. Igualdad de género. Manuales escolares.

INTRODUÇÃO

O texto que apresentamos resulta de uma reflexão em torno de um estudo exploratório sobre manuais escolares, em Portugal. A abordagem que fazemos integra-se na área das políticas educativas. Começamos por fazer um apontamento sobre as questões de igualdade de género no discurso político-normativo numa perspetiva supranacional e numa perspetiva nacional. Neste ponto, fazemos um levantamento das diretrizes, recomendações e iniciativas que vieram a pautar, em termos da União Europeia, o caminho da promoção da igualdade de género no campo da educação. Posteriormente, fazemos referência à legislação publicada em Portugal e que constitui um marco legal na temática em análise. Elencamos também algumas iniciativas que se desenvolveram no domínio da igualdade de género no campo educativo. Salientamos, em especial, a legislação específica vocacionada para a regulação dos manuais escolares, aspeto que terá relevância neste estudo. Desenvolvemos depois uma reflexão teórica sobre a questão das regulações globais e transformações locais e, ainda, sobre os manuais escolares e igualdade de género (objeto do nosso estudo). Em seguida, fazemos uma apresentação sumária do estudo empírico onde emergem alguns aspetos conclusivos e, por fim, tecemos algumas considerações finais tendo em conta o estudo desenvolvido e respetivo enquadramento legal e teórico que apresentamos.

114

1 AS QUESTÕES DE IGUALDADE DE GÉNERO NO DISCURSO POLÍTICO-NORMATIVO

Uma análise sobre questões de igualdade de género envolve, necessariamente, um enquadramento do discurso político-normativo a nível macro. As recomendações e orientações emitidas por instituições governamentais e não-governamentais têm vindo a contribuir para a indução de alterações nas políticas sociais e educacionais nos diferentes estados membros da união europeia. No final do século XX e no início do século XXI, testemunhámos o desenvolvimento de iniciativas, resoluções,

acordos e programas sobre igualdade de género no plano mundial, e, especialmente, na Europa. Numerosos pesquisadores sublinharam que essas preocupações sobre igualdade, e especificamente relacionadas ao género, são legitimadas por uma racionalidade instrumental que, agora, serve a lógica mercantilista. Lima (1994) considera que os princípios de democracia, participação e igualdade de oportunidades estão sujeitos a critérios de mercado externo. Seguindo essa ideia, Afonso (1995, p.153) sugere as ideologias do "mercado educacional" como motor do desenvolvimento da "desigualdade, raça ou género de classe social" e que isso é indicativo de "mecanismos de regressão cultural". O discurso empreendedor que prevalece na Europa Ocidental apresenta reflexos no plano educativo. Em relação a estas políticas neoliberais, o relatório do Conselho da Europa e da Comissão para a Igualdade e os Direitos das Mulheres diz que essas políticas "não são favoráveis ao princípio da igualdade de género porque ignoram a necessidade de conciliar a vida familiar e a vida profissional e o progresso tem o seu foco mais em termos económicos do que humanos". Nesta linha, onde a educação é vista como instrumental, Arnesen (2000, p. 130), aponta que, a nível europeu, o papel fundamental foi atribuído à educação "para alcançar a igualdade de oportunidades na vida profissional". Digamos que a preocupação com a igualdade de género foi mais direcionada para as questões trabalhistas do que para as questões relacionadas com a formação e educação formal. No que diz respeito à educação, Luke (1999, p.18-19) considera que a "educação democrática liberal" parece igualitária e inclusiva, mas é "discriminatória", uma vez que as políticas curriculares, textos, pedagogia, materiais didáticos e os exames acabam por reproduzir divisões de classe, género e raça. Sousa (1995, p.23) salienta que, apesar do discurso político-normativo revelar preocupações com a promoção da igualdade de género, a verdade é que não houve, na prática, a implementação das medidas necessárias para modificar as representações sociais de género.

Em outros estudos que temos vindo a desenvolver no âmbito das Políticas Educativas e Administração Educacional constatamos a tendência de a esfera educativa continuar subordinada à esfera económica. Sabemos também que as regulações supranacionais que emergem das entidades governamentais e não-governamentais da União Europeia têm vindo a ditar as regras e caminhos a todos os países membros, de forma hegemónica e homogeneizante, com objetivos que nos parecem mais enquadrados pelas lógicas económicas do que numa perspetiva humanista. Neste estudo não adiantaremos nem exploraremos estas tendências em termos das políticas em geral, embora as registemos também aqui, pois consideramos que as mudanças efetivas nas práticas estão muito relacionadas com as lógicas de ação dos atores nos contextos locais e, dificilmente, se realizarão alterações se as políticas e medidas continuarem a ser perspetivadas, unicamente, num registo *top-down*. De qualquer forma, consideramos que as recomendações gerais sobre determinados aspetos da vida social e educacional podem trazer impactos positivos nos diferentes contextos (ao nível estadual, regional e local). Assim e não obstante, ter consciência das limitações do poder das leis, regras e normas, pois consideramos que elas terão sempre impacto na ação. No que diz respeito especificamente à igualdade de género, ao nível do plano do discurso político-normativo, registamos uma produção significativa de leis, recomendações e diretrizes que passamos a recordar quer numa dimensão mais macro (Europa), quer numa dimensão mais micro (Portugal). Destacamos algumas iniciativas de entidades governamentais e não-governamentais tomadas a nível europeu e que viriam a marcar as leis e decisões nos vários países europeus, como é o caso de Portugal:

- i. Em 1974, a Resolução do Conselho da Europa sobre o estatuto jurídico das mulheres e dos direitos políticos.
- ii. Em 1978, a política da União Europeia para a progressiva igualdade de tratamento entre homens e mulheres em matéria de segurança social.
- iii. Em 1984, as recomendações do Conselho da Europa sobre a igualdade entre homens e mulheres nos meios de comunicação.

- iv. Em 1988, a aprovação pelo Comité de Ministros da Declaração sobre Igualdade de Mulheres e Homens.
- v. Em 1995, o estabelecimento do quarto programa de ação comunitária a médio prazo sobre a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres adotado pelo Conselho da Europa (95/593 / CE) de 22 de dezembro.
- vi. Em 1997, a realização da Cúpula do Conselho da Europa, que enfatiza a importância do equilíbrio de género em todos os setores da sociedade, a fim de efetivamente promover a igualdade de oportunidades para todos.
- vii. Em 13 de dezembro de 2004, a Diretiva 2004/113 / CE aplica o princípio da igualdade de tratamento entre homens e mulheres no acesso e fornecimento de bens e serviços.
- viii. Em 2006, os antigos atos legislativos foram revogados e substituídos pela Diretiva 2006/54 / CE, de 5 de julho de 2006, relativa à aplicação do princípio da igualdade de oportunidades e da igualdade de tratamento entre homens e mulheres em matéria de emprego.
- ix. Em dezembro de 2006, o Parlamento Europeu criou um Instituto Europeu para a Igualdade de Género, com sede em Vilnius, na Lituânia, com o objetivo geral de contribuir para o fortalecimento da promoção da igualdade de género, incluindo a integração da perspectiva de género nas políticas comunitárias e nacionais. Outros objetivos incluem a luta contra a discriminação de género e a sensibilização para esta questão, prestando assistência técnica às instituições europeias, incluindo a recolha, análise e divulgação de dados.
- x. A Diretiva 2010/41 / UE, de 7 de julho de 2010, estabelece os objetivos para a aplicação do princípio da igualdade de tratamento entre homens e mulheres que exercem uma atividade independente, incluindo a atividade agrícola.

- xi. Em dezembro de 2015, na sequência da continuação da Estratégia para a Igualdade entre Mulheres e Homens (2010-2015), foi apresentado o Compromisso Estratégico para a Igualdade de Género (2016-2019). O compromisso estratégico centra-se nas seguintes cinco áreas prioritárias: "Aumentar a participação das mulheres no mercado de trabalho e a igualdade em termos de independência económica; Reduzir as disparidades salariais, os rendimentos e as pensões entre homens e mulheres e, por conseguinte, combater a pobreza entre as mulheres; Promover a igualdade entre homens e mulheres na tomada de decisões; Combater a violência baseada no género e proteger e apoiar as vítimas; Promover a igualdade de género e os direitos das mulheres em todo o mundo" (Strategic engagement for gender equality 2016-2019, 2015, p. 8).
- xii. Em 25 de setembro de 2015, A Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou, a resolução sobre a Agenda para o Desenvolvimento após 2015, intitulada "Transformar o nosso mundo: a agenda de 2030 para o desenvolvimento sustentável". A Agenda 2030 inclui 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). O 5º ODS é: "alcançar a igualdade de género e capacitar todas as mulheres e meninas". O Parlamento Europeu também desempenhou um papel importante no apoio à política de igualdade de oportunidades, em particular a Comissão dos Direitos da Mulher e da Igualdade dos Géneros (FEMM).

Essas entidades supranacionais contribuíram e continuam a contribuir para a regulação das políticas de igualdade de género nos diferentes países da Europa. Em Portugal, no que diz respeito à publicação de diplomas legais, destacamos a Constituição Portuguesa de 1976, que introduz um discurso político marcado pela proclamação da igualdade. Lembremos alguns dos artigos que tratam da questão da igualdade e da igualdade de género, em particular. No artigo n. 9º, refere que: "h) uma tarefa reservada ao Estado é promover a igualdade entre homens e mulheres". No artigo n. 13, lemos no ponto 1 que: "Todos os cidadãos têm a mesma dignidade

social e são iguais perante a lei"; e no ponto 2 podemos ver que "Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão da ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual".

O artigo 26 da Constituição Portuguesa de 1976, relativo a outros direitos pessoais estabelece que: "Todos reconhecem os direitos de identidade pessoal, desenvolvimento da personalidade, capacidade oral, cidadania, bom nome e reputação de imagem, fala, privacidade privada e familiar e proteção contra qualquer forma de separação".

No artigo nº 109, sobre a participação política dos cidadãos, podemos ler: "A participação direta e ativa de homens e mulheres na vida política é uma união e um instrumento fundamental para a consolidação do sistema democrático, e a lei deve promover a igualdade no exercício de deveres civis e políticos e não a do sexo no acesso a posições políticas".

A partir de 1976, foram emitidos pelo Governo Central, em Portugal, vários regulamentos/normativos direcionados para a promoção da igualdade de género:

- i. A 26 de julho de 1980, a Lei nº 23, promete a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres.
- ii. Em 1984, o protocolo que foi assinado entre a Comissão de Mulheres e o Ministério da Educação e que se refere à necessidade de desenvolver estratégias para erradicar o sexismo em materiais didáticos.
- iii. Em 1985, o artigo n. 8 da Resolução do Conselho de Ministros que recomendou que as medidas fossem tomadas para "eliminar os estereótipos que persistem nos livros didáticos".
- iv. Em 1986, a Lei n.º 46, de 14 de outubro, artigo 3.º, alínea j, afirma que "a igualdade de oportunidades entre os dois sexos deve ser assegurada, em particular através de práticas de coeducação e orientação

- educacional e vocacional e conscientização para todos os atores no processo educacional".
- v. Em 1996, foi criada a Educação para o Futuro (ME), onde foi apontado que o "propósito essencial do processo educacional é o desenvolvimento e a educação global para todos, em termos de igualdade de oportunidades, respeito pela diferença e autonomia de cada um".
 - vi. Em 1997, foi apresentada a Resolução nº 49, de 6 de março, do Conselho de Ministros que levaria à criação do Plano Global de Igualdade de Oportunidades referindo-se à necessidade de incluir o tema da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres na formação inicial e contínua de professores, incluindo os que já estavam integrados no mercado de trabalho.
 - vii. Em 1998, a Comissão para a Igualdade e os Direitos das Mulheres (CIDM) coordenou o projeto de coeducação no Quarto Programa de Ação Comunitária de Médio Prazo para a integração da perspectiva da igualdade de oportunidades entre mulheres e homens no domínio educacional. Foi proposto "o desenvolvimento e divulgação de materiais educativos para a formação inicial de professores, aplicável em vários países europeus".
 - viii. Em 2003, começou a ser implementado o Segundo Plano Nacional de Igualdade para o período 2003-2006.
 - ix. Em 2004, no Parlamento, foi aprovado um projeto de lei que busca (nos manuais escolares) "apagar conteúdos, ou ideias, dominantes sobre a inferioridade ou superioridade de um género, ou sobre outro, ou sobre papel estereotipado de homens e mulheres".
 - x. Em 2006, é publicada a Lei nº 47, que define o sistema de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares para o ensino básico e secundários, explicando que a avaliação deve ser realizada através de entidades credenciadas pelo Ministério da Educação. Nesta Lei podemos ver no seu artigo nº 11 relativo aos critérios de avaliação e

- decisão das comissões, no ponto 2 que “as comissões e avaliação atendem também aos princípios e valores constitucionais, designadamente da não discriminação e da igualdade de género”.
- xi. Em 2014, é publicado o Decreto-lei nº 5 que aprova a nova regulação relativa ao regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares dos ensinos básico e secundário, nos termos do disposto na Lei nº 47/2006 e que vem reforçar as questões do rigor na seleção dos manuais escolares que viriam a ser regulamentados pelo Despacho nº 11421 de 2014.
- xii. No Despacho nº 11421 de 2014, podemos ler “a publicação do Decreto-lei nº 5/2014, de 14 de janeiro suscita assim a necessidade de regulamentação em matérias tão importantes como nos procedimentos a respeitar por autores e editores, bem como por entidades acreditadas e suas equipas científico-pedagógicas e a atualização de critérios de avaliação e certificação”. No anexo II do referido Despacho podemos ler nos critérios de avaliação para certificação, na alínea b do seu ponto 4, que é necessário “respeitar os valores e os direitos e deveres fundamentais consagrados na Constituição”. Notamos que apesar de serem especificadas muitas questões, não é feita nenhuma observação às questões da igualdade de género em particular, embora estejam presentes e integradas de forma implícita.

Tendo em conta a legislação produzida, as iniciativas desenvolvidas e as recomendações e diretrizes de várias entidades supranacionais e nacionais, entendemos que a igualdade de género é um dos pontos centrais nas agendas políticas. A igualdade entre homens e mulheres é um princípio fundamental da Europa consagrado nos Tratados e na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia. É também um dos princípios presentes na legislação de todos os estados-membros como é o caso de Portugal. Contudo, como se regista no Relatório do Conselho sobre Igualdade de Género/Conselho Europeu de 16/06/2016, é necessário um

maior investimento, pois “embora as disparidades entre homens e mulheres tenham diminuído nas últimas décadas, há desigualdades e desafios que persistem em vários domínios críticos”. Podemos encontrar alguns aspetos em que é necessário continuar a desenvolver um trabalho que permita minorar os problemas identificados: “existem ainda disparidades significativas entre homens e mulheres no que respeita ao emprego, trabalho por conta própria, trabalho a tempo parcial, empreendedorismo e tomada de decisões”. Por outro lado, embora se tenha feito um grande investimento no campo educacional, as “mulheres são mais propensas a terem concluído o ensino superior, mas estão consideravelmente sub-representadas, por exemplo, nos cursos e carreiras ligadas às disciplinas ‘STEM’, na investigação e em cargos superiores em todos os níveis de ensino.” No que diz respeito ao homem podemos ver que ele está “sub-representado em domínio como a guarda de crianças, e idosos, a educação pré-escolar, o setor da saúde e o trabalho não remunerado.” Por fim, constata-se neste relatório que a “violência de género e os estereótipos de género continuam a ser comuns” (Relatório do Conselho sobre Igualdade de Género).

2 REGULAÇÕES GLOBAIS E TRANSFORMAÇÕES NOS CONTEXTOS LOCAIS

Explorar a questão das regulações supranacionais no âmbito das políticas de igualdade de género no domínio educativo requer desde logo perceber que por um lado, temos lógicas de ação que dizem respeito a dimensões políticas de globalização e, por outro lado, temos lógicas de ação pertencentes a dimensões culturais da globalização. Regista-se um crescimento de múltiplos centros de poder ao nível global e conseqüente perda de poder de decisão do Estado-nação. Emergem valores políticos e culturais comuns e globais em detrimento dos valores de cada Estado. O movimento cultural está relacionado com a crescente assimetria entre as dimensões da produção e do consumo provocadas pela expansão do mercado global e pelo desenvolvimento de estratégias globais. Esse movimento revela que o processo de expansão dessa assimetria ocorre não

especificamente em contexto empresarial mas também no domínio académico (PHILO; MILLER, 2001). A tendência é criar um modelo social, económico e político onde as forças hegemónicas ditam as regras que acabam por determinar as diretrizes de todos negando, muitas vezes, as especificidades e particularidades do local que se sacrifica em relação ao global. Esta tendência homogeneizante terá, provavelmente, impactos negativos nas questões de identidade social e cultural. Relativamente às dimensões culturais da globalização e, continuando na linha de pensamento de Little (1996), podemos referir que existe um consumo de “produtos culturais globais” produzidos à escala supranacional, uma cultura dominante que se impõe e que é veiculada, muitas vezes, através das recomendações produzidas por entidades supranacionais, mas, também, pela distribuição *on-line* de imagens e de informação. Apesar de um dos efeitos da globalização ser o crescimento do multiculturalismo ao nível local, paradoxalmente, continuam a ser perspetivados e impostos valores comuns a sociedades que culturalmente são muito diferentes. Este é a nosso ver um dos problemas que impedem que, normalmente, as diretrizes e legislação emanadas pelos centros de decisão para as zonas periféricas não provoquem alterações imediatas e profundas, no plano de ação. As práticas que estão relacionadas com valores culturais não serão alteradas facilmente através de diretrizes legais. A ideia de que é por reforma e imposição legal que se faz a mudança nas realidades educativas não deixa de fazer transparecer uma visão muito linear e simplista para uma problemática com tanta complexidade. O caso específico da promoção de igualdade de género no espaço europeu é um desafio político assumido como prioritário. Contudo, o plano de ação e dos atores reais é determinante para que se operem mudanças/transformações efetivas. Em relação às relações hegemónicas a que já fizemos referência, entendemos com Bobbio (1999) que um determinado grupo pode estabelecer a direção política e cultural e integrar, intencionalmente, as entidades e instituições que podem ser capazes de influenciar na elaboração e disseminação de padrões

comportamentais e culturais. É o caso das escolas (educação) que têm acabado por trabalhar para essa visão hegemónica contribuindo, muitas vezes de forma acrítica, para uma determinada conceção de mundo. A imposição da promoção da igualdade de género no espaço europeu é um assunto demasiado complexo pela sua componente histórico-social e cultural para ser tratado apenas do ponto de vista legalista. O envolvimento das instancias ao nível local e, especialmente, dos atores com a multiplicidade de perceções e representações é absolutamente necessário para a transformação do pensamento e da ação. As reformas (em termos legais), por si só, não asseguram mudanças nas formas de pensar e, por conseguinte, não operam alterações profundas nas práticas. Segundo Azevedo (2007, p. 119) o

“[...] desenvolvimento social, que contém o desenvolvimento humano e a solidariedade como os seus pilares principais, reclama inovação social e sustentabilidade, eixos estratégicos que só poderão nascer num quadro novo de encontro, de interação de co-responsabilização entre os cidadãos e as instituições locais, os Estados nacionais e os organismos supranacionais”.

Quando falamos de alterações profundas de pensamento e ação estamos ao nível do que alguns autores designam por inovação e que é muito diferente de reforma. A este propósito Benavente (1992, p. 28) diz que nas sociedades contemporâneas, as inovações “não têm hipótese de sucesso se os atores não são chamados a aceitar essas inovações e não se envolvem nessa construção”. Quando os processos de mudança não são pensados e edificados com os atores ao nível local é muito difícil agir sobre questões complexas como são as identitárias e culturais, muito ligadas a uma dimensão axiológica. A transformação e/ou inovação técnica desenvolvida numa perspetiva meramente instrumental leva à orientação de processos padronizados e de natureza uniforme centrados em metas a atingir e com prazos pré-determinados. O controle burocrático – racional torna-se importante neste tipo de processos pois é necessário perceber se o que foi pré-definido pelos centros de decisão foi efetivamente cumprido pelos

agentes nas periferias. Estes tornam-se meros executores e não protagonistas nas mudanças que se desejam, não contribuindo para alterações significativas. Segundo Santos, Petit e Sousa (2016, p.58) a visão de inovação técnica ignora “o papel da subjetividade e das marcas interpretativas dos protagonistas” e acaba por não constituir uma “inovação edificante e a respetiva emancipação dos sujeitos e instituições”. Segundo os autores as

“bases epistemológicas da inovação edificante residem no caráter emancipador e argumentativo da ciência emergente, propiciando maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores e se realiza em um contexto que é histórico e social” (idem, p.59).

Neste texto, este apontamento tem como objetivo refletir sobre a complexidade que a temática da promoção da igualdade de género encerra e da falência, em muitas situações, de alterações significativas a curto e a médio prazo tendo como referência apenas o poder do discurso político-normativo. A inovação técnica e a sua instrumentalização continua a constituir-se um mero registo linear que, dificilmente, desencadeia mudanças em ambientes de grande complexidade política, social e cultural.

3 OS MANUAIS ESCOLARES E A IGUALDADE DE GÉNERO

A escola, como instituição socializadora, influencia o sistema de crenças e a representação social de homens e mulheres. Segundo Torres (1998), a legislação educacional regulou a construção, aprovação e utilização dos manuais escolares como referências escritas no desenvolvimento do currículo. E, de fato, os manuais escolares constituem ferramentas pedagógicas com determinadas características que os tornam muito influentes nas perceções que os alunos têm do mundo e das representações que desenvolvem face a elas. Apple (2000) entende que o currículo consensual é formado através de certos símbolos e artefatos culturais que fazem sentido em uma sociedade racista e estratificada. Vários pesquisadores em Portugal, preocupados com a reprodução ideológica e a perpetuação de práticas educacionais naturalizadas e pouco

problematizadas, têm vindo a estudar as variáveis de gestão curricular e como elas contribuem para o suporte da ordem dominante. Os trabalhos de Carvalho (1998), Correia (1999), Rêgo (2000), Araújo (2000), Saavedra (2001), revelam imagens tradicionais, estereótipos e a existência de relações de género "assimétricas" na escola. Também o peso histórico é relevante para que, ainda hoje, se mantenham práticas educativas não inclusivas.

Rocha (2009) revela que, em Portugal, o período da ditadura contribuiu muito para reforçar certos estigmas no nível educacional. A análise do currículo prescrito, emanado pelo poder central nesta época, é um bom exemplo da promoção das desigualdades de género. A lembrar: a separação de escolas para alunas e alunos, a seleção diferenciada de conteúdos e atividades conforme o sexo, as diferentes representações em manuais escolares dos homens e mulheres nas profissões, no poder político, no campo de liderança e a sua importância e papel atribuído na história. A cultura patriarcal inundou as diferentes esferas sociais, religiosas, familiares, políticas e trabalhistas. A história portuguesa é contada a partir de uma perspetiva masculina e as mulheres que assumiram o protagonismo em diferentes áreas são identificadas por sua relação de parentesco com homens que assumiram posições notáveis ou de poder. Nesse sentido, o conhecimento que, por vezes, era tendencioso e influenciado pelos interesses pessoais e culturais refletia-se na legislação, nos discursos, nos livros e até nos manuais escolares (TORRES, 1998). Obviamente, que registamos avanços nesta matéria. O que antes eram privilégios para certas mulheres, por razões científicas, razões económicas ou pressão social, agora são generalizados e, acima de tudo, tornaram-se direitos comuns para todas as pessoas (TERRÓN; COBANO-PALMA, 2009). Contudo, os modelos que foram transmitidos ao longo dos tempos, através de imagens e textos, reforçaram a ideia de que as mulheres são seres frágeis, dependentes e submissos ao homem e dedicados às tarefas domésticas. Os estudos mais recentes revelam que, ao nível da preparação de manuais escolares, muitas das imagens tradicionais são mantidas. A questão da transmissão através de

estereótipos em manuais escolares e em outros materiais didáticos é um aspeto importante na discussão sobre a igualdade de oportunidades em contexto educacional. Como observa Vidigal (1996, p. 387), os manuais escolares constituem o "instrumento mais importante do processo de aculturação a que os jovens alfabetizados portugueses estão sujeitos. Dão origem a variadas formas literárias e iconográficas, têm objetivos específicos e adotam estruturas particulares, mas assumem a mesma função de socialização". Em relação aos estereótipos masculinos, podemos dizer com Vieira (2008, p. 249) que envolvem "as dimensões da estabilidade emocional, dinamismo, agressividade e auto-afirmação", enquanto os estereótipos femininos integram "de certa forma os polos opostos daquelas dimensões, ou seja, instabilidade emocional, passividade, submissão e orientação interpessoal". Amâncio (1994, p. 70) entende que a "construção social da diferença", se dá com a diferenciação entre o ser homem e o ser mulher" e entende que o "papel social não é independente do estereótipo, mas que ambos constroem uma dimensão da "estruturação da ideologização dos seres masculino e feminino". Segundo o Amâncio (1999), o homem é representado como uma figura pertencente a um grupo dominante por todas as suas características de domínio e representa-se através de recursos simbólicos, podendo estes ser reproduzidos e representados de diversos formatos e formas. Por sua vez, as mulheres são representadas, habitualmente, como pertencendo a um grupo dominado, cuja função se restringe normalmente a atividades no lar e a tarefas relacionadas com a família. As relações homem-mulher são marcadas pela dominação e submissão como resultado do "patriarcado". Estas representações não são feitas sempre de forma explícita mas antes "disseminam-se" de forma oculta:

"cuya intencionalidad es perpetuar de forma implícita un conjunto de conocimientos que no resultaría correcto tratar de forma explícita a través del discurso educativo tales como el posicionamiento del centro en cuanto a los sistemas de reparto de poder el alineamiento con una clase social determinada así como la defensa de una raza, de un género, de una cultura y de una religión sobre las demás" (ACASO; NUERE, 2005, P. 208).

São várias as assimetrias existentes entre os papéis sociais femininos e masculinos. Normalmente, o homem é representado com papéis diversos e em múltiplos ambientes (privado e comunitário), enquanto a mulher é representada mais no núcleo familiar e na esfera do privado.

Através dos manuais escolares “podem analisar-se diferentes interações sociais, culturais e ideológicas que legitimam a função da escola” (PIRES; MESQUITA; RIBEIRO, 2009, p.9-10). Choppin, elucida-nos que os manuais escolares não são apenas instrumentos pedagógicos, constituindo também produtos de grupos sociais que procuram, dar continuidade às suas identidades, às suas tradições e valores (CHOPPIN, 2002). Desta forma, o manual escolar “constitui-se como um veículo potenciador de formas de estar e de ser, revelando-se um importante instrumento na construção de imagens sociais” (PIRES; MESQUITA; RIBEIRO, 2009, p.10).

A imagem de homem e de mulher e o desenvolvimento de estereótipos de género são o resultado do “sistema de valores dos indivíduos” (AMÂNCIO, 1994, p.35). Como refere a autora, existe uma “oposição, conceptual e analítica, entre as categorias de homem e mulher” (AMÂNCIO, 1992, p.127).

Relativamente à construção de estereótipos podemos recordar a expressão “*the world outside and the pictures in our head*” (LIPPMAN, 1922, p.29). A imagem pode representar a realidade ou constituir uma “fabricação” da realidade e transmitir mensagens de forma implícita. Este facto é particularmente significativo se pensarmos na educação e, em especial, nas aprendizagens que se desenvolvem numa dimensão que alguns autores designam por “currículo oculto” e que, pensamos, se coloca ao nível dos manuais escolares. Assim, seguindo na esteira dos autores referidos, a imagem é um “campo de força atravessado por múltiplas configurações, sejam elas linguísticas ou não (PIRES; MESQUITA; RIBEIRO, 2009, p.24). Para Moles (1991, p.14) “toda a imagem, por princípio, é figurativa na medida em que se pretende como um suporte de comunicação”. Relativamente à sua análise e interpretação, Moles (1991, p. 34) sugere que

é possível fazer a sua diferenciação através de dois graus: “i) o grau de figuração onde o objectivo da imagem corresponde à ideia de representação de objectos conhecidos por nós através da nossa vista como pertencentes ao mundo exterior ii) grau de iconicidade que destaca o realismo de uma imagem em comparação com o que ela representa”.

Santos Guerra (1984: p. 109) entende que se utiliza a imagem para “conseguir algum efeito” como para “convencer, informar, recrear ou persuadir...”. A leitura da imagem depende da capacidade que o leitor tem de perceber a mensagem visual. Calado (1989, p.18) entende que a imagem é “multifacetada e polivalente” e que por isso o leitor terá de ter sempre presentes as duas características da imagem, a sua “dimensão denotativa e a sua dimensão conotativa”.

Também Aparici e Garcia Matilla (1998) têm esta visão referindo que a leitura denotativa de uma imagem se centra na identificação e descrição de todos os elementos que a compõem “sem incorporar nenhum juízo de valor” (APARICI; GARCÍA MATILLA, 1998, p. 62). A leitura conotativa está relacionada com a interpretação dos elementos que integram a imagem, relacionando-se diretamente com o seu processo de significação, sendo que “o nível conotativo de uma imagem está relacionada com as “experiências” individuais do observador, da sua “memória”, do “marco cultural” e da “sociedade em que está inserido”.

A teoria da forma (Gestalt) é importante para a descodificação das imagens. A sua ideia é que “a percepção visual não é um processo de associação de elementos soltos, mas, sim, um processo integral estruturalmente organizado” (ZUNZUNEGUI, 1995, p. 35). A leitura global de uma imagen pressupõe um processo de interpretação e de reinterpretação do que se vê (todo) e dos sentidos que o observador atribuí dependendo dos seus referenciais.

Neste sentido, Aparici e García Matilla (1998) propõem um método de análise da imagem e que consiste em diferenciar a sua leitura em dois momentos. No primeiro momento, identificam-se os elementos básicos da

imagem fazendo uma descrição tendo em conta os objetos, as pessoas e os ambientes. Num segundo momento, de natureza subjetiva, é feita a proposta da leitura de imagens em função das suas “mensagens ocultas”, fazendo referência aos seus valores de iconicidade de monossemia ou polissemia, de originalidade ou de estereótipo. A propósito, do carácter subjetivo e simbólico, Santos Guerra (1984, p. 123) identifica várias funções na imagem das quais salientamos: i) a função comprovadora que se revela quando o aluno verifica, de uma forma mais concreta, a exposição de uma ideia, um facto ou um raciocínio ii) a função de intensificação simbólica que é percebida pelas formas visuais que representam símbolos e mensagens abstratas. A imagem tem um potencial grande em termos de comunicação e é necessário que ela não seja percecionada como tendo um papel passivo e secundário. É um aspeto central quando presente nos manuais escolares. Através dela são “transmitidas” muitas informações quer de forma objetiva, quer de forma subjetiva. A utilização de imagens nos manuais escolares requer uma análise profunda desde logo sobre as referências/valores de quem as produz ou as seleciona.

4 APRESENTAÇÃO SUMÁRIA DO ESTUDO EMPÍRICO E CONCLUSÕES

Procuramos, através de um estudo centrado nas imagens de manuais escolares, perceber se as questões de igualdade de género são, efetivamente, respeitadas. Tendo em conta as diretrizes ao nível europeu para a igualdade de género e ainda a legislação reguladora dos manuais escolares do ensino básico, em particular para o cumprimento das diretrizes gerais da igualdade de género, consideramos de interesse investigativo procurar perceber se os manuais escolares em Portugal, no século XXI e após publicação das referidas diretrizes e recomendações, continuam a revelar estereótipos de género.

Para isso, entendemos que a imagem tal como referimos anteriormente permite leituras aprofundadas sobre a questão em análise. Assim, neste estudo de natureza exploratória, centramo-nos no número de

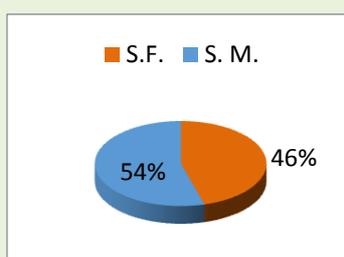
registos e análise das imagens dos manuais escolares utilizados no ano letivo 2013/2014. Para isso, selecionamos manuais do 1º ano do primeiro ciclo do ensino básico por integrarem muitas imagens pois as crianças ainda não dominam a escrita e a leitura. Consideramos que a área curricular disciplinar do manual escolar a analisar poderia ser o “Estudo do Meio” pois permite explorar questões de âmbito social, cultural e relacional. Decidimos, ainda, que procuraríamos estudar os manuais mais utilizados e de editoras diferentes. Assim, analisámos quatro manuais escolares do 1º ano do primeiro ciclo do ensino básico, da área de “Estudo do Meio”, de editoras distintas.

Em primeiro lugar, com uma preocupação que resulta de estudos anteriores, tentamos perceber se as imagens, nos manuais escolares, representavam mais elementos do sexo masculino ou do sexo feminino (contando o número de registos de cada um). Depois, optamos por desenvolver o estudo segundo várias categorias desenvolvidas a partir de preocupações presentes em estudos sobre a temática. Assim, analisámos, segundo várias categorias, as atividades e papéis traduzidos pelas imagens dos elementos do sexo feminino e do sexo masculino relacionadas com os papéis sociais, com os papéis relacionais e comportamentais e, ainda, com os papéis profissionais. Passamos a apresentar as categorias de análise: espaço profissional, espaço escolar, tempo livre e de lazer, espaço doméstico e ambiente familiar.

RESULTADOS GERAIS DO ESTUDO

✓ Presença de elementos do sexo feminino e do sexo masculino nos manuais escolares.

Gráfico 1 - Percentagem de imagens, por género, nos manuais escolares



Fonte: A autora

Relativamente à presença de elementos do sexo feminino e do sexo masculino, verificamos que a presença do homem é maior do que a presença da mulher, nas imagens dos manuais estudados.

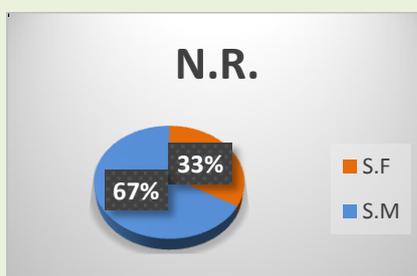
- ✓ Papeis profissionais em contextos profissionais.

Gráfico 2 – Percentagem de registos de imagens (N.R.), por género, em atividades profissionais na área da docência, nos manuais escolares



Fonte: A autora

Gráfico 3 - Percentagem de registos de imagens, por género, em atividades profissionais na área da saúde, nos manuais escolares



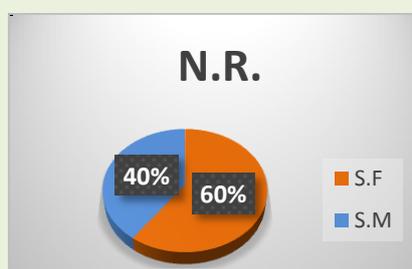
Fonte: A autora

No espaço profissional, e relativamente aos papéis profissionais, apenas podemos retirar, claramente, a seguinte conclusão: na área profissional da educação (docência) apenas aparecem mulheres a exercer a profissão, ou seja, são as mulheres que aparecem como docentes nas imagens relativas a contextos de trabalho relacionados com a escola. Não se registam imagens que apresentem o homem nesse papel profissional. No que diz respeito ao exercício profissional na área da saúde e concretamente na medicina, são apenas os homens que aparecem nas imagens. Já no

profissão de enfermagem aparecem homens e mulheres. Registramos que o homem em situação de trabalho na área de saúde aparece nas imagens cerca de duas vezes mais que a mulher (integrando as imagens que representam o exercício profissional de medicina e enfermagem).

✓ Presença de elementos femininos e de elementos masculinos (alunos e alunas) em atividades escolares /na escola.

Gráfico 4 - Percentagem de registos imagens, por género, em atividades escolares no espaço escola, nos manuais escolares

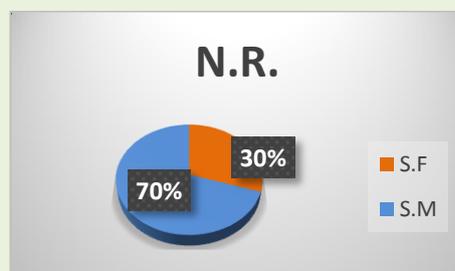


Fonte: A autora

Quando analisámos a presença de elementos femininos e masculinos em contexto de escola e dedicados a atividades escolares, registamos que a presença do sexo feminino em atividades neste contexto é superior (cerca de 20%) à presença masculina. Contudo, os elementos do sexo feminino aparecem mais em ambientes fechados (sala de aula ou biblioteca) e com registo de “atitudes corretas”. Os elementos do sexo masculino aparecem frequentemente e em maior número do que os elementos do sexo feminino em ambiente aberto (ar livre), em atividades de jogo e aparecem mais associados a comportamentos de risco ou mesmo de agressividade como exemplos de “atitudes incorretas” (nesta última situação a diferença é 50%).

✓ Presença de elementos femininos e de elementos masculinos em atividades de lazer e de tempo livre.

Gráfico 5 - Percentagem de registos imagens, por género, em atividades de lazer e de tempo livre

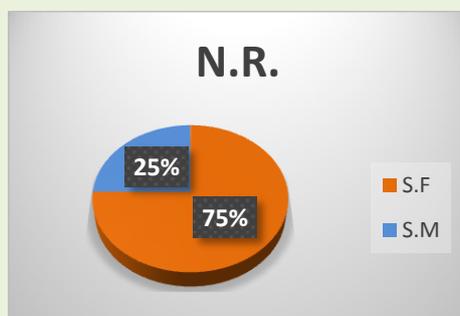


Fonte: A autora

Face à análise das imagens dos manuais estudados, podemos concluir que são os elementos do sexo masculino que aparecem em maior número de registos em atividades de lazer quando comparados aos elementos do sexo feminino (mais 40%). Outra conclusão é que nessas atividades de lazer, os elementos de sexo masculino, quando comparado com os elementos de sexo feminino, aparecem mais em ambientes ao ar livre, enquanto que os elementos de sexo feminino aparecem nesse tipo de atividades em ambientes mais fechados. Outro aspeto identificado é que em matéria de atividades representadas conseguimos perceber que as atividades dos elementos masculinos são mais de natureza desportiva implicando movimento e ação e as atividades de lazer dos elementos femininos são mais de natureza sedentária e que indiciam uma ação de carácter mais calmo.

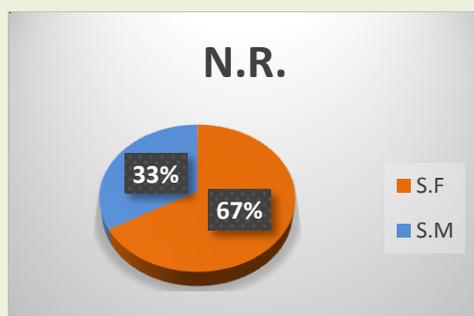
✓ Presença de elementos femininos e elementos masculinos no espaço doméstico e ambiente familiar

Gráfico 6 - Percentagem de registos imagens, por género, em atividades no espaço doméstico e ambiente familiar



Fonte: A autora

Gráfico 7- Percentagem de registos imagens, por género, em atividades de cuidado/acompanhamento de crianças no ambiente familiar



Fonte: A autora

Relativamente a esta questão, podemos concluir da análise dos registos das imagens presentes nos manuais estudados que a figura feminina aparece muito mais do que a figura masculina em atividades no espaço doméstico e ambiente familiar (cerca do triplo). Também é a mulher que está mais representada nas imagens em tarefas de cuidado ou acompanhamento dos filhos/crianças. Nesta situação assinalámos, também, uma grande diferença no número de imagens (Cerca do dobro).

Em jeito de síntese podemos referir que nos manuais escolares estudados:

- a) está mais representado o sexo feminino em ambientes fechados e em atividades de recolhimento de natureza calma;

- b) está mais representado o sexo feminino do que o sexo masculino em atividades domésticas;
- c) está mais representado o sexo feminino do que o sexo masculino em atividades de cuidado/assistência aos filhos/crianças;
- d) que apenas está representado o sexo feminino em atividades profissionais no campo educativo;
- e) está mais representado o sexo masculino do que o sexo feminino em atividades de lazer;
- f) está mais representado o sexo masculino em atividades ao ar livre e em atividades que pressupõem movimento;
- g) está mais representado o sexo masculino em atividades consideradas de risco e agressivas;
- h) está mais representado o sexo masculino do que o sexo feminino em atividades profissionais na área da saúde, concretamente na medicina.

Em termos gerais, o estudo indicia que continuam presentes nos manuais escolares, em Portugal, estereótipos que seguem de perto os modelos tradicionais de feminilidade e de masculinidade. Também é perceptível no estudo que há um domínio da figura masculina sobre a figura feminina pois aparecem mais vezes registos em todos os manuais. Em relação à diferenciação dos papéis e atividades assinalamos que as mulheres aparecem mais representadas em ambientes domésticos desenvolvendo tarefas associadas ao “lar” e em atividades de acompanhamento de crianças. Percebemos também que a mulher aparece mais do que o homem em contextos fechados e o homem surge mais em ambientes exteriores. O homem é mais representado do que a mulher em situações/atividades de lazer. Em relação ao tipo de atividades percebemos que o homem é frequentemente representado, e mais do que a mulher, em atividades de movimento e ação enquanto a mulher é mais representada do que o homem em atividades que exigem mais calma e concentração. Em relação a ações que revelam agressividade ou risco é

praticamente a figura masculina que é representada (nos exemplos de ações incorretas ilustradas nos manuais de estudo do meio). Também se regista que a figura da mulher aparece associada ao papel profissional de docente enquanto que o homem aparece mais no papel profissional de médico. No que diz respeito a outras profissões representadas não foi possível chegar a conclusões claras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, podemos concluir que os manuais estudados apresentam muitos estereótipos que podem contribuir para a continuidade de algumas ideias dominantes com respeito às questões de género, não promovendo por isso uma perceção da realidade, tendo como referencia os princípios de igualdade de género. Apesar de o discurso político-normativo determinar/recomendar uma ação reguladora em relação à educação em geral e, em particular, em relação aos manuais escolares, podemos perceber que em Portugal ainda temos manuais escolares em utilização pelas crianças em escolas do primeiro ciclo do ensino básico (aprovados e certificados pelas comissões de avaliação) que não cumprem as recomendações supranacionais (europeias) e as diretrizes legais (Portugal) indicadas nos normativos. Entendemos que, nesta questão em particular, não há uma congruência entre o discurso político-legal e o plano da ação em relação à promoção da igualdade de género. As orientações internacionais e nacionais sobre a temática da igualdade entre mulheres não têm conduzido a resultados efetivamente visíveis nos materiais pedagógicos destinados à escola, em particular nos manuais escolares. Embora o discurso político-normativo promova a equidade de género, continuam a ser perceptíveis, nos manuais escolares, desigualdades nas representações sociais de homem e mulher. E esta situação é, especialmente, preocupante quando relembramos que estes manuais estão a ser utilizados com crianças do primeiro ciclo, numa época em que se equacionam os desafios (expressos no Relatório do Conselho sobre

Igualdade de Género/Conselho Europeu em 16/06/2016) para o futuro e que salientam a necessidade de travar as disparidades que ainda são significativas entre homens e mulheres no que respeita ao trabalho; de modificar a sub-representação da mulher nos cursos e carreiras ligadas as disciplinas STEM (áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática); de modificar a sub-representação dos homens no domínio profissional relacionado com crianças e idosos.

Este trabalho contribui para a continuidade da reflexão acerca da ideia de que a “mudança por legislação” resulta. Sabemos que os normativos *per si* não asseguram a mudança de pensamento. É necessária uma maior comunicação entre os diferentes níveis de decisão e não “ignorar” as subjetividades e representações dos protagonistas no campo da ação. Há que agir para que a “inovação” não seja meramente técnica mas que possa constituir-se como uma “inovação edificante”.

REFERÊNCIAS

- ACASO, M. Y NUERE S. El curriculum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. **Revista Arte, individuo y sociedad**, vol. 17, p. 205-218, 2005.
- AFONSO, N. **A reforma da administração escolar: a abordagem política em análise organizacional**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- AMÂNCIO, L. **Masculino e feminino: a construção social da diferença**. Porto: Edições Afrontamento, 1994.
- AMÂNCIO, L. Género e educação em Portugal: mitos e realidades. In: NETO, F.; JOAQUIM, T.; SOARES, R.; PINTO, T **Género e educação**. Lisboa: Universidade Aberta, p.195-207, 1998.
- APARICI, R.; GARCIA MATILLA, A. **Lectura de imágenes**. Madrid: De a Terre, 1998.
- APPLE, M. Educar à maneira da “direita”. As escolas e a aliança conservadora. In: PACHECO, J. A. **Políticas educativas**. O neoliberalismo em educação. Porto: Porto Editora, p.21-45, 2000.
- ARAÚJO, H. Género, diferença e cidadania na escola: caminhos abertos para a mudança social? In: RODRIGUES, D. (Org.) **Educação e diferença**. Valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora, p- 143- 154, 2000.

ARNESEN, A. Relações Sociais de sexo. Igualdade e pedagogia na educação no contexto europeu. **Debates e questões nas políticas de investigação**, nº 2/3, p.125-140, 2000.

AZEVEDO, J. **Sistema educativo mundial**. Ensaio sobre a regulação transnacional da educação, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2007.

BENAVENTE, A. As ciências de educação e a inovação das práticas educativas. **Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação**. Decisões nas políticas e práticas educativas. Porto, 1992.

BOBBIO, N. **Ensaio sobre Gramsci e o conceito de de sociedade civil**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CALADO, I. **A utilização educativa das image**. Porto: Porto editora, 1994.

CARVALHO, M. M. **Linhas de ação a favor da igualdade para homens e mulheres**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.

CHOPIN, A. Les manuels scolaires: histoire et actualité. Paris: Hachette, 1992.

CORREIA, J.A. As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. **Revista Portuguesa de Educação**, 12(1), p. 81-110, 1999.

LIMA, L. C. Modernização, Racionalização e Optimização: Perspectivas Neo-Taylorianas na Organização e Administração da Educação. **Cadernos de Ciências Sociais**, nº 14, p. 119-139, 1994.

LIPPMANN, W. **Public Opinion**, New York: MacMillan, 1922.

LITTLE, A. Globalization and educational research: whose context counts? **International Journal of Educational Developent**, nº 16(4), pp. 427-438, 1996.

LUKE, C. **Feminismos y pedagogia en la vida cotidiana**. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

MOLES, A. **La image: comunicación funcional**. México. Trillas, 1991.

PIRES, C.; GOMES, M.M.; CONCEIÇÃO, E.; RIBEIRO, M.C. A iconografia nos manuais escolares do Estado Novo. **Estudos**, 92, 2009.

PHILO, G.; MILLER, D. **Market killing** - what the free market does and what social scientists can do about it. Essex: Pearson Education, 2001.

RÊGO, M. C. A implementação do principio da igualdade de oportunidades entre mulheres e homens em Portugal e o papel da negociação coletiva.In: TOLDY, T.M.; CARDOSO, J.C. (Org.) **A igualdade entre mulheres e homens na europa às portas do séc. XXI**. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, p.263 -285, 2000.

ROCHA, F. M. Família e educadores de infância: representações de género, 2009. **Dissertação** (mestrado em ciências de educação). Universidade de Aveiro, Aveiro, 2009.

SAAVEDRA, L. Discursos da igualdade/omissão: análise de legislação sobre igualdade entre sexos na educação. **Revista Portuguesa de Educação**. 14 (1), p. 263-285, 2001.

SANTOS GUERRA, M. **Imagen y educacion**. Madrid: Ediciones Anaya, 1984.

SANTOS, G.; PETIT, T.; SOUSA, J. Euromime: Conectandoterritórios académicos com vistas à promoção de inovaçãona produção de conhecimentos. In: CUNHA, C.; SOUSA, J; SILVA, M. (org.), **Internacionalização da educação: discursos, práticas e reflexos sobre as políticas educativas**. 2016, p. 47-70.

SOUSA, R. **Didáctica da Educação Visual**. Lisboa: Universidade Aberta, 1995.

TERRÓN, M. T.; COBANO-DELGADO, V. El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de educación primaria. **Foro de Educación**, nº 10, p. 385-400, 2008.

TERRÓN, M. T.; COBANO-DELGADO, V. El papel de la mujer en las imágenes de los libros de texto de educación primária. Estudio Comparado entre Esaaña y Marruecos. **Educatio siglo XXI**, Vol. 27 (1), p. 231-248, 2009.

TORRES, J. **El curriculum oculto**. Madrid: Morata, 1998.

VIDIGAL, L. **Leitura e manuais escolares em Portugal na 1ª metade do século XX**. Intercompreensão. Santarém: Escola Superior de Educação, 1994.

VIEIRA, C. (2008), Estereótipos de Género". In: RUBBIM, A.; RAMOS, N (orgs.), **Estudos da cultura no Brasil e em Portugal**, Salvador, EDUFBA, pp. 217-250, 2008.

ZUNZUNEGUI, S. **Pensar la imagen**. Madrid: Ediciones Cátedra/Universidad Del Pais Vasco, 1995.

Recebido em: Junho de 2017
Aprovado em: Outubro de 2017