

O Género no Plano Educacional

Lucília de Jesus Vicente Ussene

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação

Versão corrigida e melhorada após defesa pública

Março, 2016

O Género no Plano Educacional

Lucília de Jesus Vicente Ussene

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação

Março, 2016

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva

*Ao meu pai, que Deus o tenha,
pelo incentivo, pela força, pelo carinho e pelo amor.*

*À minha família, amigos(as)
e a todos(as) aqueles(as) que contribuíram,
directa ou indirectamente
para a efectivação desta dissertação.*

Agradecimentos

À Deus, pela saúde, persistência e pela força em enfrentar novos desafios, rumo ao Mestrado.

Ao Instituto Camões e ao Instituto de Bolsas de Moçambique, uma vez que sem estas duas entidades, a elaboração deste trabalho não seria possível.

À Universidade Nova de Lisboa, seu corpo docente, direcção e administração que oportunizaram a janela que hoje vislumbro um horizonte superior.

À Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva, orientadora desta dissertação, pela competência, pela disponibilidade no acolhimento, pela confiança manifestada e pelo incentivo constante face às dificuldades.

Ao Director da Cidade, Doutor Grachane, pela disponibilidade e flexibilidade na tramitação dos documentos que me permitiram continuar com os estudos.

Aos Directores, às Directoras, aos professores e às professoras das Escolas Secundárias, Estrela Vermelha, Josina Machel e Laulane, pela ajuda e disponibilidade na colheita de informações.

Aos meus filhos, noras, irmãos, primos e demais familiares e amigos(as) pela força, pelo incentivo, pela dedicação, pelo carinho e pelo apoio incondicional.

Um especial agradecimento vai para o meu primo Cosme, pela orientação, força, incentivo e apoio em todo o processo referente à candidatura à bolsa de estudos, via Internet.

Aos colegas, às colegas, aos amigos e às amigas de Lisboa, pela colaboração, incentivo e ajuda.

A todos(as) que directa ou indirectamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

O Género no Plano Educacional

Lucília de Jesus Vicente Ussene

RESUMO

O presente estudo tem como foco analisar a forma como são abordados alguns conteúdos relacionados com a gramática e com os textos nas aulas de língua portuguesa em Maputo (Moçambique), no que diz respeito ao género, no 1º Ciclo do Ensino Secundário Geral, sabendo de partida que um dos bens mais preciosos de um povo é a sua língua, visto que é nela que estão patentes representações e construções de uma sociedade. É através da língua que se traduzem as relações de poder e dominação, os consensos, as discórdias, as transmissões culturais. Assim como é pela língua que o sujeito constrói seu lugar na sociedade, também é através dela que é excluído.

O quadro conceptual engloba uma revisão da literatura sobre o conceito de género, diferença entre género e sexo, surgimento do conceito de género, abordagem às diferenças entre sexos, dinâmica da língua, masculino genérico, a forma como o género é retratado no material didáctico e políticas educativas sobre o género na educação, com o intuito de conhecer o posicionamento dos investigadores e das investigadoras desta área de conhecimento e como forma de identificação dos itens mais recorrentes e de obtenção de conhecimento dos conteúdos previamente seleccionados.

Os resultados obtidos nesta pesquisa permitem-nos constatar que as questões polémicas de género patentes no material didáctico - Livro do Professor, Livro do Aluno e Gramáticas - usado nas salas de aula para o ensino da língua portuguesa em Maputo invisibilizam, ocultam e subordinam as mulheres.

PALAVRAS-CHAVE: género, sexo, desigualdade, língua, masculino genérico.

The Gender in the Educational Plan

Lucília de Jesus Vicente Ussene

ABSTRACT

The current study focuses on analyzing how certain grammar related contents and texts are addressed in Portuguese lessons in Maputo (Mozambique), when it comes to the gender, in general secondary education, it is well known that one of the most precious assets of a nation is the language, since it is in it that you find patent the offices and building blocks of a society. It's through language that it is possible to translate the relation of power and domination, the commitments, discords, cultural transmission. As it is via the language that an individual builds their place in society, it is also via a language that they can be socially excluded.

The conceptual framework covers a literature revision about the concept of gender, the difference between genre and gender, emergence of the concept of gender, approach to gender differences, language dynamics, male gender, the way gender is portrayed in educational material and educational policies about gender in education, in order to know the position of the investigators in this this area of knowledge and as a form of identification of the most reoccurring items as well as taking notice of contents previously selected.

The results obtained in this study allow us to see that the contentious issues of gender patents in teaching materials such as student's books, teacher's books and grammar books, used in classrooms to teach Portuguese language helps portrait women as invisible, hidden and subordinate.

KEYWORDS: Gender, sex, inequality, language, generic masculine.

ÍNDICE

Agradecimentos.....	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
INTRODUÇÃO	1
I PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
Capítulo I – Revisão da literatura relevante	6
1. Definição de conceitos	6
1.1. Conceito de género	6
1.2. Diferença entre género e sexo.....	7
2. Surgimento do conceito de género	10
3. Abordagem às diferenças entre sexos	12
4. Dinâmica da língua	19
5. Masculino genérico	21
6. A forma como o género é retratado no material didáctico	25
7. Políticas educativas sobre o género na educação.....	28
8. Síntese geral	31
II PARTE - ESTUDO EMPÍRICO	33
Capítulo II – Metodologia	34
Introdução	34
1. Opções metodológicas	34
1.1.Participantes.....	35
1.2.Instrumentos e procedimentos utilizados.....	36
2. Limitações.....	37
Capítulo III - Análise e discussão de dados	37
1. Entrevista.....	37
2. Material didáctico	52
3. Síntese geral	58
III PARTE – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	60
Capitulo IV - Conclusões e recomendações	61
BIBLIOGRAFIA.....	63
ANEXO - GUIÃO DE ENTREVISTA PADRONIZADA AOS PROFESSORES.....	66

INTRODUÇÃO

O presente estudo está subordinado ao tema “O género no plano educacional”, dado que nos últimos tempos, Moçambique e diversos países do mundo abordam de forma sistemática questões ligadas ao género e, no entanto, as gramáticas e outros materiais usados no processo de ensino-aprendizagem não reflectem as dinâmicas actuais de género, suscitando questões polémicas, uma vez que alguns aspectos gramaticais usados para o ensino da língua portuguesa invisibilizam, ocultam e subordinam as mulheres.

A escolha deste tema prende-se com o facto de se ter constatado que no ensino da língua portuguesa existem aspectos patentes no material didáctico que concorrem para a problemática de género e por se achar que se deveria fazer algumas adaptações, mudanças ou transformações, de modo que as questões de género estejam reflectidas nas gramáticas e conseqüentemente nos outros materiais usados no processo de ensino-aprendizagem.

Actualmente, a população vive numa época pautada pela competição e pela excelência, onde “progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para a sociedade. Tal influência do processo e modernização impõe uma revisão dos métodos de ensinar e aprender, enfatizando o uso da língua como instrumento de transformação social, através da educação” (Souza & Pautz, s/d, p.3).

Estudos feitos demonstram que a sociologia da educação desenvolve-se à volta de uma enorme área de objectos que vão desde os processos de ensino-aprendizagem nas aulas, com actividades que acentuam as didácticas, a avaliação e o funcionamento técnico das diversas cadeiras, até aos estudos sobre rituais que estruturam as relações sociais e os mecanismos de aprendizagem (Mclaren & Lobrot citados por Osório & Silva, 2008).

Em 1997, Andrade et al. conjugam a ideia de que a escola organiza-se, hierarquiza-se, define os seus currículos, entende e desenvolve a realidade, reflecte as expectativas da sociedade tanto em termos de saber como em termos ideológicos, com o objectivo de transmitir aos professores e aos alunos os papéis orientadores da acção social.

Face a esta constatação verifica-se, a nível internacional, determinada preocupação por parte dos Governos dos diversos países, em traçar estratégias que garantem a igualdade de oportunidades entre rapazes e raparigas e a permanência das raparigas nas escolas. Porém, estas estratégias não são suficientes para mitigar as desigualdades de género entre os sexos. É necessário encontrar mecanismos de intervenção que, superando esta situação, tragam a possibilidade de paz e desenvolvimento para todos e todas, sem nenhum tipo de discriminação, baseados na crença de que homens e mulheres são livres e iguais e gozam dos mesmos direitos.

A pertinência que este tema reveste constitui o motivo da escolha da problemática que direccionou o trabalho de investigação desta dissertação. A prática e a experiência profissional adquiridas, enquanto professora de português do Ensino Secundário Geral (ESG) em Moçambique, aliadas aos conhecimentos teórico e cotidiano adquiridos, levaram a questionar o currículo do Ensino Secundário Geral quanto à situação do género no ensino da língua portuguesa e suscitaram, entre outras, a seguinte questão de partida: *Será que as questões polémicas de género patentes no material didáctico (Livro do Professor, Livro do Aluno e Gramáticas) usado nas salas de aula para o ensino da língua portuguesa em Maputo invisibilizam, ocultam e subordinam as mulheres?*

Neste âmbito, definiu-se como objectivo geral deste estudo: Analisar a forma como são abordados alguns conteúdos relacionados com a gramática e com os textos nas aulas de língua portuguesa em Maputo (Moçambique), no que diz respeito ao género, no 1º Ciclo do Ensino Secundário Geral. Este objectivo geral pressupõe os seguintes princípios orientadores da investigação, definidos como objectivos específicos deste Estudo:

i. Mostrar que alguns aspetos gramaticais usados no ensino da língua portuguesa invisibilizam, ocultam e subordinam as mulheres;

ii. Apresentar alguns nomes que remetem para o sentido pejorativo quando colocados no género feminino.

Para que seja possível alcançar os objectivos acima cremos ser necessário encontrar resposta para as seguintes perguntas:

Como é que as questões de género são abordadas pelos professores e pelas professoras nas aulas de língua portuguesa?

Que estratégias são usadas pelos professores e pelas professoras para contornar as questões polémicas de género durante as aulas?

Que questões patentes no material de ensino da língua portuguesa concorrem para a problemática de género?

O que é que os professores e as professoras pensam da forma como as questões polémicas de género são abordadas no material didáctico?

A presente dissertação apresenta a seguinte estrutura:

a) Parte I - Enquadramento teórico - são arrolados os conceitos apresentados como palavras-chave para a problemática da investigação, nomeadamente, conceito de género, diferença entre género e sexo, seguidos da abordagem de outros conteúdos relevantes para a compreensão da própria pesquisa.

b) Parte II – Estudo empírico - abordam-se aspectos ligados a:

✓ Metodologia – Refere-se a natureza qualitativa da presente investigação. Em seguida, apresentam-se os participantes e a selecção feita por amostragem, de três Escolas Secundárias localizadas na cidade de Maputo, em Moçambique, com intuito de se obter respostas às questões acima referidas. De seguida, são especificados os instrumentos e procedimentos utilizados para a recolha de dados, na análise documental e na análise do conteúdo patente nas entrevistas e as limitações verificadas durante as entrevistas. A apresentação do percurso metodológico termina com a formulação das hipóteses orientadoras do estudo empírico.

✓ Análise e discussão dos dados - Procedeu-se, em primeiro lugar, a análise das entrevistas efectuadas aos professores e às professoras previamente seleccionados (as) das três Escolas da cidade de Maputo (Moçambique). Em segundo lugar, após a análise das entrevistas efectuadas aos professores e às professoras, procedeu-se à análise do conteúdo patente no material didáctico usado durante as aulas (Livro do Professor, Livro do Aluno e Gramáticas) e à sua discussão, segundo aquelas directrizes. A análise dos dados dos documentos recolhidos, usando predominantemente o método qualitativo, permitiu verificar a existência da abordagem do tema “O género no plano educacional “em questão. Tendo um informante que não reúne as condições necessárias e suficientes para tratar questões polémicas de género nas aulas, teve-se como objectivo conhecer a sua própria apreciação sobre a adequação dos programas e outras componentes de ensino, face à complexidade dos desafios que lhes são colocados nesta área.

c) Parte III – Conclusões e recomendações - a conclusão é direccionada para pôr em evidência o problema levantado na questão de partida, com intuito de respondê-lo. As recomendações, considerando o desenvolvimento desta investigação, pretendem apelar para a necessidade dos(das) professores(as) estarem preparados(as) para lidar com questões polémicas de género na sala de aulas; para que se façam algumas adaptações, mudanças ou transformações, de modo que haja paridade nas questões de género presentes nos materiais didácticos usados no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e para que no futuro as políticas educativas, no que concerne à desigualdade de género na educação, sejam mais claras, mais dinâmicas, mais acessíveis e exequíveis.

I PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – Revisão da literatura relevante

1. Definição de conceitos

1.1. Conceito de género

Actualmente tem-se abordado com muita frequência temas sobre o género. Porém, ainda persistem muitas dificuldades na percepção do conceito de “género”. Como forma de desmistificar a problemática à volta do conceito, apresentam-se algumas definições tendo em conta a concepção de alguns estudiosos e estudiosas desta área.

Nesta perspectiva, Safiotti (citada por Silva, 2010, p. 3) assinala que o “género é a construção social do feminino e do masculino, encerrando qualquer influência do determinismo biológico”.

Scott (citada por Moura, 2014, p.4) define género como “uma construção social e histórica entre os sexos”

No entanto Scott (citada por Filho, 2005, p. 8-10) apresenta as seguintes definições de género:

“Um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o género é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” em que as “diferenças se fundam em símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas e mitos”.

“Um primeiro campo no seio do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado”.

Através das abordagens acima mencionadas pode-se depreender que existe uma comunhão de ideias, relativamente ao facto de considerarem que género é uma construção social. Entretanto, das diversas definições apresentadas, as de Scott (citada por Filho, 2005) parecem ser mais completas e aproximam-se mais da realidade, tendo em conta a maneira como o género é visto ao longo dos tempos e tendo em conta também, que as relações de poder existem desde sempre, muito embora, à medida que as sociedades vão evoluindo, as relações de poder evoluem de forma sofisticada e subtil.

Franco e Cervera (2006, p.20) apresentam as seguintes definições de género:

- i. Conjunto de seres que têm um ou vários caracteres comuns;
- ii. Classe ou tipo a que pertencem pessoas ou coisas.

Com base nestas definições, pode-se deduzir que género é um grupo de seres ou coisas que possuem as mesmas características.

Porém, do ponto de vista gramatical, os autores Franco e Cervera (2006, p.20) definem o género como sendo uma “classe à qual pertence um nome substantivo ou um pronome pelo fato de combinar com ele uma forma” e normalmente somente uma, da flexão do adjectivo e do pronome.

Já Relvas (s/d, p.25) define o género, gramaticalmente, como sendo “uma forma particular que o substantivo toma para designar macho ou fêmea” e acrescenta que existem dois géneros: o masculino e o feminino.

Ferreira (citado por Oliveira, s/d, p.2) considera que, gramaticalmente, o género é definido como uma “categoria que classifica os nomes em masculino, feminino e neutro. Ou seja é uma noção gramatical que se atribui a todos os substantivos que são ou masculinos ou femininos”.

Os autores Franco e Cervera (2006), Relvas (s/d) e Ferreira (citado por Oliveira, s/d) parecem partilhar a ideia de que, gramaticalmente, o género relaciona-se com uma classe, categoria ou forma que os nomes ou substantivos pertencem e através do qual são designados de masculino ou feminino; macho ou fêmea.

As mesmas definições permitem que se diga que existem dois géneros distintos: o masculino e o feminino. No entanto, nos livros, no material didáctico usado no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e nas próprias gramáticas usam-se geralmente formas masculinas para referir conjunto de pessoas de ambos os sexos com uma certa naturalidade, o que pode não estar correcto, uma vez que o masculino é masculino e o feminino é feminino e nenhum destes dois géneros pode substituir o outro.

Por sua vez, Scott (1989, p.3) apresenta uma definição oposta ao assinalar que género gramatical é uma via para classificar fenómenos; um mecanismo de “distinções socialmente acordado mais do que uma descrição objetiva de traços inerentes”, em que as classificações remetem para uma analogia entre classes, que admite diferenças ou grupos distintos.

Apesar de esta autora apresentar um conceito divergente, parece concordar com os autores acima citados ao admitir a existência de nomes que são agrupados em classes e classificados consoante a classe a que pertencem.

1.2. Diferença entre género e sexo

Género e sexo são vocábulos meramente complexos que normalmente suscitam polémicas entre os seus usuários.

Segundo Oliveira (s/d) género é diferente de sexo e tem um significado que vai mais além do que sexo, uma vez que o género de um vocábulo nem sempre aponta para o sexo da pessoa.

Luft (citado por Oliveira, s/d, p.2) considera que o género gramatical é uma norma meramente linguística, convencional que reparte os nomes em duas classes. O autor reitera que “a terminologia tradicional feminina/masculina é inteiramente arbitrária e geradora de confusões. O género biológico é o sexo, categoria linguisticamente facultativa, dependente do interesse ou necessidade no acto da comunicação”. Para este autor, a maior parte dos nomes, masculino e feminino é “uma imposição gramatical que não interfere no significado. O género é atribuído a todos os substantivos independentemente de serem sexuados (quando se enquadram na forma macho/ fêmea ou homem/mulher) ou não (a cadeira, o armário, um telefonema)” (idem, p.3).

Como se pode inferir, as abordagens acima deixam transparecer a ideia de que o género gramatical é uma construção social que nem sempre aponta para o sexo enquanto o género biológico está estritamente relacionado com o sexo da pessoa. Normalmente, as sociedades caracterizam e qualificam as pessoas, no geral, com base no género biológico a que as mesmas pertencem e raras vezes param para pensar que nem sempre o sexo dita a maneira de ser, de estar e de pensar de determinada pessoa, e que certos factores, tais como o biológico, o meio social e experiências pessoais podem influenciar consideravelmente no comportamento, na maneira de sentir, reflectir e de ser das pessoas. Também se pode constatar que nos materiais didácticos a visão de género parece estar associada ao lado biológico - ao sexo.

Neste contexto, Franco e Cervera (2006, p.9) afirmam que antes de a criança nascer, quando a mãe está grávida, o comportamento e o pensamento das pessoas é definido pelo género. A primeira coisa que se pergunta a uma mulher grávida ou ao seu parceiro é “o sexo do futuro bebê e qual seria sua preferência a respeito”. Da futura mãe e do futuro pai ouvem-se, normalmente, as seguintes respostas:

- i. Prefiro menina porque elas são mais carinhosas;
- ii. Prefiro menina para que me cuide quando seja mais velha;
- iii. Prefiro menino porque são mais independentes;
- iv. Prefiro um menino que continue com o negócio da família.

Se se pensar no que acontece no seio de diversas famílias, tendo em conta a conjuntura política, económica e social em que se vive, nem sempre a realidade espelha as reflexões preconcebidas, fruto de uma sociedade movida por estereótipos de género.

A este respeito, Franco e Cervera (2006, p.9) acham que “já atribuem ao futuro bebê características, comportamentos, atitudes, interesses, prioridades...que serão diferentes conforme se trate de uma menina ou de um menino”, e assinalam que a identidade das pessoas, feminina ou masculina, está regulada e deliberada na maneira de agir, sentir e pensar das mesmas mediante o sexo, ligado “à crença de que somos diferentes e em função disso, a sociedade nos valoriza de forma desigual”.

Desta forma, as outras diferenças atribuídas a mulheres e homens, tais como sensibilidade, doçura, submissão, dependência, fortaleza, rebeldia, violência, independência são “culturais e, portanto, aprendidas; é uma construção cultural chamada género” (idem, p.9).

O género, feminino ou masculino, que atribuem as pessoas no acto do nascimento, remete para uma série de características simbólicas, sociais, políticas, económicas, jurídicas e culturais, conferidas às pessoas com base no seu sexo. São características modificáveis, dado que são “históricas, sociais e culturalmente designadas a mulheres e homens em uma sociedade com significação diferenciada do feminino e do masculino, construídas através do tempo e que variam de uma cultura a outra” (Franco & Cervera, 2006, p.9).

De igual modo, o género está “institucionalmente estruturado, isto é, é construído e se perpetua através de todo um sistema de instituições sociais (família, escola, Estado, igrejas, meios de comunicação), de sistemas simbólicos (linguagem, costumes, ritos) e de sistemas de normas e valores (jurídicos, científicos, políticos)” (idem, p.9-10). Para além disso, existe um reconhecimento social das práticas, modos de agir, tarefas, momentos e lugares masculinos e um menosprezo dos femininos. Desta feita, parte-se de uma diferença biológica para se criar uma desigualdade social que faz com que as mulheres na sociedade estejam em desvantagem em relação aos homens.

O sistema de género numa dada sociedade determina o que é correcto e aceitável para pessoas de ambos os sexos, atribuindo às mulheres o papel de mãe, dona de casa, responsável pelas actividades ligadas à reprodução familiar e aos homens, o de pai, de provedor e de chefe de família, cumprindo desta forma, através de identidades subjectivas, um papel importante na determinação das relações de género, na qual, “esse sistema de género é transmitido, aprendido e reforçado através de um processo de socialização” (Franco & Cervera, 2006, p.10).

Louro e Braga (citadas por Nogueira, Felipe & Teruya, 2008) referem que o vocábulo género começou a ser usado precisamente para assinalar que as disparidades entre homens e mulheres não são apenas de ordem física e biológica, já que não existe natureza humana da cultura. Para as autoras acima mencionadas, a diferença sexual anatómica não pode ser pensada de forma isolada das construções sócio-culturais em que estão inseridas; que a diferença biológica é somente o “ponto de partida para a construção social do que é ser homem ou ser mulher. O sexo é atribuído ao biológico enquanto género é uma construção social e histórica” (idem, p. 4).

Como se pode constatar, as características físicas e psicológicas que a sociedade atribui às pessoas, através do sexo a que pertencem, são mutáveis, tendo em conta a cultura, o espaço e o tempo e são usadas como subterfúgio para valorizar os homens em detrimento das mulheres e colocá-los num pedestal acima das mesmas. Embora a sociedade, no geral, tenha consciência desse fenómeno, parece que nada ou pouco faz para minimizar ou, mesmo, colmatar este “problema”, continuando a difundir, estas práticas “tradicionais e retrogradadas” de geração em geração, mediante diversas fontes de conhecimento, preferencialmente, através de livros e nas instituições de ensino; duas fontes deveras pertinentes na aquisição e difusão de conhecimentos e saberes relativos à qualquer área de conhecimento.

2. Surgimento do conceito de género

O conceito de género surge como forma de reivindicação, por parte de movimentos feministas, do lugar das mulheres na sociedade, não por trás dos homens ou abaixo deles, mas ao lado dos mesmos.

Segundo Castells (citado por Silva, 2010) o conceito de género teve o seu início numa academia no fim dos anos 60, tendo sido adoptado pelo movimento feminista ao longo dos anos 70, ganhando popularidade acima dos limites académicos. Desta forma, a análise da categoria analítica de género requer uma frequente alusão ao movimento de mulheres, dado que a academia e o movimento feminista, incentivam a luta pela equidade de género, beneficiando “nuances” sociais.

O movimento feminista modifica instituições e valores da sociedade, habilitado como um dos principais movimentos do século XX, sendo coadjuvado pelos estudos académicos na concessão de visibilidade às mulheres. As primeiras pesquisas referentes ao universo feminino empregam o termo mulher, ou estudos sobre mulheres, que aos poucos e poucos é substituído por género (Pereira citado por Silva, 2010).

Em 1968, nos Estados Unidos da América, o conceito de género é prescrito por Robert Stoller, porém, os estudos de género ganham ímpeto no início de 1975, através do emprego do termo “género”, num artigo alusivo ao tráfico de mulheres, por Gayler Rubin. No Brasil a efectivação do movimento feminista e dos estudos académicos sobre género decorre na década 70 – 80, apesar de ter surgido na década de 60, tendo como foco as mulheres e não a categoria de género.

Abordar questões sobre o género é algo que requer muita sutileza, sob pena de se correr o risco de visibilizar as mulheres em detrimento dos homens, o que não é justo, também, uma vez que o que se pretende é acabar com as disparidades nas relações entre homem e mulher e não inverter a situação. Os estudos efectuados pelas feministas entre os anos 1960-80 tinham como finalidade chamar a atenção à sociedade, em geral, da falta de equidade entre homens e mulheres nas diversas esferas sociais e lutar pela concessão da visibilidade das mulheres.

A este respeito, Scott (1989) elucida que o vocábulo género usufrui de maior cientificidade, uma vez que se relaciona com uma enorme categoria analítica que estuda a relação existente entre homem e mulher num contexto ideológico, histórico, cultural e político.

Cunha (citada por Silva, 2010, p.3) é de opinião que “a utilização da categoria de género, então, tem a finalidade de desvincular os estudos do movimento feminista para, em nome da objetividade, facilitar sua aceitação pela academia”.

Desta feita, o vocábulo género começa a ter aceitação da academia, passando a ser empregue em diversas áreas de conhecimento, em pesquisas sobre a mulher ou sobre a condição feminina (Nogueira, Felipe & Teruya, 2008).

De acordo com Nogueira, Felipe e Teruya (2008) o conceito de gênero surgiu entre as estudiosas feministas em oposição à ideia da essência, rejeitando todo tipo de explicação centrada no determinismo biológico, explicitado pelo comportamento de homens e mulheres, delineando, deste modo, uma visão naturalista, universal e imutável do comportamento. Os mesmos autores afirmam que “tal determinismo serviu para justificar as desigualdades entre ambos, a partir de suas diferenças físicas” (p.3).

A este respeito, Scott (1989) conjuga a ideia anterior e coloca a possibilidade do uso recente do vocábulo “gênero” ter surgido entre as feministas americanas que pretendiam insistir no caráter meramente social das diferenças centradas no sexo, já que na sua visão o mesmo indica negação ao determinismo biológico implícito no uso de palavras como “sexo” ou “diferença sexual”.

Braga (citado por Nogueira, Felipe & Teruya, 2008, p.4) refere que “a noção de gênero aponta para a dimensão das relações sociais do feminino e do masculino”.

Contudo, Davis (citada por Scott, 1989, p.3) afirma que o gênero é um termo sugerido por aquelas que “defendem que a pesquisa sobre mulheres transformaria fundamentalmente os paradigmas no seio de cada disciplina”.

Para as pesquisadoras feministas, o estudo referente as mulheres poderá acrescentar “não só novos temas como também iria impor uma reavaliação crítica das premissas e critérios do trabalho científico existente” (Scott, 1989, p.3).

Scott (1989, p.3-4) vai mais além ao afirmar que as pesquisadoras feministas acreditam que ao inscrever as mulheres na história deve-se impreterivelmente redefinir “o alargamento das noções tradicionais do que é historicamente importante, para incluir tanto a experiência pessoal e subjectiva quanto as actividades públicas e políticas”.

Com base nas várias acepções apresentadas sobre o vocábulo gênero pode-se depreender que o mesmo surge como forma de revolucionar os modelos existentes sobre as mulheres, nas diversas áreas de conhecimento. Porém, esta “revolução” não é fácil e não depende exclusivamente das feministas, mas da boa vontade dos(das) linguistas, dos/das fazedores/as dos currículos e das políticas educativas, dos/das governantes, das instituições que formam professores e professoras, dos/das escritores/as, da sociedade, entre outros.

3. Abordagem às diferenças entre sexos

A abordagem às diferenças entre sexos é vista de diversos ângulos, tendo em conta a perspectiva de cada estudioso desta área de conhecimento.

Para Silva (2010, p. 7) a conexão entre a identidade feminina e masculina sofre diversas transformações e ajustes, precisamente no século XX, motivados pelo movimento social feminista e pela inserção da categoria de gênero nas pesquisas acadêmicas. “Apesar das novas conotações, o patriarcalismo se faz presente desde a antiguidade grega representado por Aristóteles, perdurando ainda no Brasil do século XXI”. Enquanto a integração das mulheres na ala pública se torna evidente, como por exemplo, “a conquista do mercado de trabalho onde ainda persiste o ranço do patriarcalismo, o espaço privado, representado pelo lar, também não foi democratizado, permanecendo o binômio: homem-provedor e mulher do lar”.

Com base no que se disse acima, pode-se dizer que o patriarcalismo é um mal que graças as sociedades criando empecilhos para que as mesmas se libertem dos estereótipos de gênero protagonizados na Antiguidade Grega por Aristóteles, herdados e reproduzidos pelas sociedades subsequentes de geração em geração, até à fase actual. Apesar do patriarcalismo herdado, actualmente, um pouco por todo o mundo, é possível verificar transformações e ajustes, com intuito de integrar as mulheres na ala pública. Porém, esse esforço teria mais relevo e surtiria melhor efeito se nos livros e nos manuais escolares usassem discursos inclusivos, que visibilizassem tanto a figura masculina como a figura feminina. Seria uma mais-valia, também, se nos materiais anteriormente referidos, se desmistificasse a ideia “antiquada” do binómio: homem-provedor e mulher do lar, patente em muitos textos ou livros que narram contos, provérbios e lendas, e que são usados no processo de ensino-aprendizagem, criando uma incongruência entre o que se aprende nas escolas ou nos livros e a realidade vigente.

Nesta ordem de ideias, Shields (citado por Soares, 2012, p.97) assinala que a psicologia considera que há uma ligação entre os significados do masculino e feminino e aspectos de natureza biológica, originado pela espécie e pelo indivíduo. A ideia das diferenças surge no século XIX, a partir de estudos feitos ao cérebro, que evidenciam distinções estruturais entre homens e mulheres, relacionadas “ao peso e contorno do cérebro, às capacidades motoras e perceptivas, a emocionalidade e inteligência”.

Soares (2012, p.98) afirma que as crenças generalizadas, no que diz respeito as diferenças entre sexos, “prevalecem durante o século XIX e o início do século XX e, apesar dos progressos científicos, a natureza conservativa dos modelos interpretativos perpetuou a hierarquização biológica e social entre os sexos masculino e feminino”.

Este cenário traz consequências relevantes dado que o quadro explicativo das diferenças entre sexos vigorou por muito tempo, originando pré-concepções largamente disseminadas sob o determinismo biológico dessas diferenças, no plano científico e ao nível do senso comum (Unger citado por Soares, 2012).

Com base na perspectiva de Soares (2012), no início dos anos 60, os mecanismos de socialização marcaram a abordagem das diferenças entre os sexos.

Desta forma, o sociólogo norte-americano Parsons (citado por Soares, 2012) introduz o conceito de papel sexual na esteira da teoria formulada por ele sobre a estrutura da família e a socialização dos papéis sexuais, potenciando desta forma a conceptualização binária das categorias sexuais. A teoria funcionalista deste autor diferencia os papéis masculino e feminino ligando-os às figuras dos progenitores.

A este respeito, Soares (2012) acredita que os papéis familiares centram-se na lógica da complementaridade, contudo a diferença geral, em termos quantitativos, aponta para condições de assimetria entre ambos. “A imagem paterna ligava-se à subsistência da família no exterior e projetava significados instrumentais mais diversificados e valorizados. A imagem materna articulava-se com funções expressivas e com o bem-estar familiar, estando, assim, circunscritas a esse contexto” (idem, p. 98).

Por outro lado, Amâncio (citado por Soares, 2012, p.99) considera que a socialização dos rapazes ganha relevo em relação às raparigas e que “o papel educativo da figura masculina é privilegiado. O masculino associa-se à autoridade e aos valores que regulam o contexto familiar, tal como às relações deste com a sociedade”.

A teoria biológica e a teoria funcionalista defendidas anteriormente perpetuam a ideia “retrógrada” de que o sexo é que dita a maneira como o homem e a mulher devem comportar-se e devem ser vistos(as) numa determinada sociedade. Estas duas teorias também comungam a ideia da existência de papéis sociais definidos tanto para os homens como para as mulheres e que estes/as para serem “reconhecidos/as” dentro dessa mesma sociedade, devem representar tais papéis como mandam as convenções.

Para Franco e Cervera (2006) as únicas diferenças genuínas entre mulheres e homens são as biológicas: diferenças inatas, provenientes de cromossomas diferentes, referentes aos 23 pares que a raça humana possui, em que o par referente às mulheres é XX e o referente aos homens é XY. Sendo assim, as mulheres e os homens possuem peculiaridades sexuais divergentes: “genitais internos e externos, e características secundárias como os pelos, a voz ou os seios. (...) As diferenças biológicas existentes entre mulheres e homens são congênicas, nascemos com elas e são universais, ou seja, são iguais para todas as pessoas” (idem, p. 9).

No entanto, Grácio (1997) explica a abordagem às diferenças entre sexos através dos modelos culturalista-estruturalista e do modelo accionalista-utilitarista. Com base no primeiro, a socialização diferencial entre o sexo masculino e feminino decorre nos primeiros momentos da vida das pessoas e é responsável pela “aquisição das disposições femininas e masculinas profundas e das orientações de vida subsequente. (...) As disposições, uma vez adquiridas, são pouco suscetíveis de se alterar perante novos quadros da experiencia” (idem, p. 57).

Em relação ao modelo accionalista-utilitarista o autor acha que o mesmo não descarta os efeitos das diferenças de socialização, porém, dá ênfase a uma das suas vertentes que é comum “a todos os atores, (...) decifrem as estruturas de oportunidades que se lhes oferecem, de anteciparem e de sobrepesarem alternativas de ação em termos dos custos e dos benefícios associados a cada uma, e de optarem pelas que lhes são mais convenientes” (Grácio, 1997, p.57).

As abordagens feitas por Franco e Cervera (2006) e por Grácio (1997) estão de acordo com a realidade e parece não acarretar consigo estereótipos de género, ao defender que as diferenças biológicas entre sexos são congênicas e ao defender que as mesmas ocorrem nos primeiros anos de vida, tendo em conta o meio e as oportunidades que o mesmo oferece.

Quanto a este aspecto, Vassiliou (2010, p.11) afirma que as pesquisas efetuadas no que concerne as diferenças entre sexos demonstram que é difícil identificar qualidades inatas de qualidades adquiridas, ou compreender em que medida os “estereótipos influenciam as perceções dos indivíduos e as diferenças comportamentais e cognitivas de género. (...) As diferenças entre sexos são pouco significativas quando comparadas com o grande número de semelhanças existentes”.

Nas sociedades, em geral, os homens e as mulheres distinguem-se pelas actividades que desempenham, “pelo acesso a recursos e ao controlo dos mesmos, e pela participação na tomada de decisões. (...) As mulheres, enquanto grupo, têm menos acesso a recursos, às oportunidades e à tomada de decisões que os homens” (Bouanchaud et al citados por Vassiliou, 2010, p.15-16).

Conforme Valle e Frutos (2001), ao longo da história os homens é que sempre tiveram a palavra; as mulheres não tinham acesso a elas e as que tiveram tornaram-se invisíveis. Desta forma, as concepções que se criaram foram construídas com base nos interesses e necessidades dos homens.

Não obstante, Vicinus (citado por Vassiliou, 2010) assinala que, historicamente, há duas maneiras deveras importantes de abordar o género ou as desigualdades entre os sexos, na educação das culturas ocidentais. A primeira é conservadora, em que a desigualdade social e cultural de pessoas pertencentes aos dois sexos é considerada biológica, natural e invariável.

O mesmo autor afirma que em várias culturas e em várias épocas históricas, esta abordagem prevaleceu e foi apoiada por diversas obras; nelas, a figura da mulher é inferiorizada. No século XIX, a expectativa existente na Inglaterra, era de que os homens e as mulheres desempenhassem funções adversas na sociedade; sendo “os homens associados à esfera pública e as mulheres à esfera privada” (idem, p.15).

Vassiliou (2010, p.15) refere também que no século XX, à medida que a perspectiva foi-se desenvolvendo, considera-se que as diferenças no comportamento de pessoas pertencentes a ambos os sexos são consequências das suas diferenças biológicas: os homens são considerados “fisicamente mais fortes, menos resilientes, têm melhores capacidades espaciais, numéricas e mecânicas, e vêem, tendencialmente, o mundo em termos de objetos, ideias e teorias”. As mulheres alcançam “a maturidade física e psicológica mais cedo que os homens, são mais sociáveis e maternais, desenvolvem mais precocemente melhores competências verbais e vêem o mundo de um ponto de vista pessoal, estético e moral”.

Beauvoir et al (citados por Vassiliou, 2010) acham que a segunda abordagem, denominada de abordagem progressista, considera que as funções sociais dos homens e das mulheres são, normalmente, baseadas em influências históricas, culturais e sociais, que se desenvolvem à medida que a própria sociedade se desenvolve; onde as mulheres vêm ocupando historicamente cargos diversos (geralmente de subordinação), visto que as sociedades ocidentais são patriarcais; sociedades onde “os homens exercem autoridade sobre as mulheres, encontrando-se, portanto, numa posição que lhes permite interpretar as supostas diferenças biológicas de forma estereotipada” (idem, p. 15).

Desta forma, segundo Delamont e Duffin (citados por Vassiliou, 2010, p.15) publicam-se estudos científicos que comprovam que as mulheres ao ingressarem nas universidades colocam “em risco a capacidade reprodutora das mesmas” e afirma-se que “as mulheres e os homens são intrinsecamente diferentes e que, portanto, estas características não podem mudar”.

As abordagens efectuadas por Vassiliou (2010) e por Valle e Frutos (2001) dão a impressão de girar à volta do binómio: “homem-provedor e mulher do lar”, muito embora o primeiro autor considere que há mais semelhanças entre os homens e as mulheres do que diferenças. Estes autores fazem este tipo de abordagem, talvez, para mostrar, explicar e descrever o percurso histórico das diferenças entre sexos, bem como as discriminações fomentadas. As mesmas abordagens deixam transparecer a ideia de que desde sempre as sociedades são patriarcais e que os homens é que sempre detiveram e detêm o poder e a visibilidade em prejuízo das mulheres. A título de exemplo, Delamont e Duffin (citados por Vassiliou, 2010) narram um facto caricato em que se publicam estudos científicos que comprovam que as mulheres ao ingressarem nas universidades colocam “em risco a capacidade reprodutora das mesmas” e afirma-se que “as mulheres e os homens são intrinsecamente diferentes e que, portanto, estas características não podem mudar”. As afirmações proferidas neste exemplo transportam consigo ideias radicais e pessimistas de uma mente perversa e senil que não aceita nenhum tipo de mudança e que pretende que os homens continuem como os detentores do poder: os soberanos.

Para Brabo (2007, p.103) as discriminações de sexo são uma das formas mais remotas de dominação social. De um modo geral, pode-se depreender que são duas maneiras de discriminação em que a parte biológica adota função primordial para “explicar e justificar o estabelecimento de hierarquias e desigualdades entre grupos sociais” em que a natureza confere as diferenças e a sociedade estabelece os valores que, mesmo sendo arbitrários, são considerados naturais e eternos.

Porém, este autor reitera que os estudos feministas, desde 1970, estabeleceram uma nova epistemologia e adotaram o gênero como categoria analítica, tentando pôr termo a noção patente de naturalização das condições masculina e feminina, em que o gênero seria visto como, “expressão do aspecto sociocultural das relações entre homens e mulheres, enquanto a noção de sexo ficaria reservada ao aspecto biológico” (idem, p.104).

Indo mais além, Brabo (2007, p.105) afirma que ao se conferir os valores masculinos e femininos insere-se um mecanismo simbólico de uma sociedade estruturada do topo à base, através da regra do primado da masculinidade. O autor sustenta esta ideia, com base num trecho de um texto de Bourdieu que considera que a diferença entre os sexos está relacionada com um princípio milenar e primordial que ao dividir a humanidade em homens e mulheres, atribui aos primeiros “o direito sobre os jogos sociais dignos de serem jogados, ou seja, a guerra, a política ou o acesso ao conhecimento, enquanto as mulheres ficam restritas à esfera do privado e, portanto, alijadas dos grandes jogos sociais”.

É com base nos hábitos que os valores são encarnados, formando o que se denomina de “segunda natureza” e determinando o modo “vivend e operand” das pessoas, confirmadas pelas estruturas sociais. A incorporação dos valores que provêm dos hábitos é que faz com que a dominação masculina prevaleça ao longo dos tempos, determinando as práticas e representações dos agentes. Sendo assim, “milenarmente, os jogos sociais estão definidos a partir da divisão dos sexos e, toda a engrenagem incorporada pelo habitus envolve homens e mulheres como parte desse jogo dificultando e muitas vezes impossibilitando que rompam as regras estabelecidas para as relações entre os sexos” (idem, p.105).

A relação entre os géneros é uma maneira paradigmática de “dominação simbólica”. Ao colocar a questão historicamente, parte-se do princípio de que a realidade social é dinâmica e que existem fases em que os organismos sociais demonstram formas diversas em relação as que foram incorporadas precocemente pelos agentes. Tal divergência entre hábitos e estruturas sociais, que surge “na dinâmica do processo histórico (como produto e produtor do mesmo) é que permite a contestação e a resistência aos mecanismos de dominação, por parte dos agentes privilegiados” (Brabo, 2007, p.106).

Os estudos efectuados por Vassiliou (2010) e por Valle e Frutos (2001) estão na mesma linha dos estudos efectuados por Brabo (2007) que tenta mostrar como funcionam as relações entre homens e mulheres ao longo dos tempos e a discriminação sofrida pelas mulheres. Porém, este último autor vai mais a fundo ao indicar o papel desempenhado pelo factor biológico e pela sociedade na perpetuação da discriminação de sexos e ao trazer novos conceitos de género, que na sua visão, poderão pôr termo as divergências entre o masculino e o feminino.

Pensando na forma como a figura feminina é vista actualmente e retratada através dos média e dos textos usados nas escolas, em que a figura da mulher surge normalmente como um ser inferior ao homem; uma figura frágil, dependente, apropriada às lidas domésticas, é de concordar com os autores acima citados, que defendem que as sociedades são patriarcais e que as diferenças entre os géneros são regidas preferencialmente por factores biológicos determinados pelo sexo.

4. Dinâmica da língua

A língua é dinâmica e é algo que está em constante transformação. Por isso, existe a necessidade das sociedades adoptarem, aceitarem e acompanharem as mudanças que a mesma acarreta.

Partindo deste princípio, Bagno (citado por Finardi, 2013, p.1) considera que a língua é viva e que todos os que estão contra essa ideia estão mortos; que a gramática e os gramáticos tradicionais assemelham-se a uma “grande poça de água parada, um charco, um brejo, um igapó, à margem da língua. (...) a língua é como um rio que se renova, enquanto a água do igapó, a gramática normativa, envelhece, não gera vida nova a não ser que venham as inundações”.

Por sua vez, Souza e Pautz (s/d, p.1) partilham a ideia anterior afirmando que a “língua, em suas diversas formas e variantes, é uma entidade viva, dinâmica e é o código utilizado pelo ser humano para se comunicar com seus semelhantes, trocar informações, difundir ideias e conceitos”.

Abranches (citada por Cansado, (s/d, p.2) menciona em 2011 que é errado achar “que as práticas discursivas sexistas existem desde o princípio dos tempos e que são uma parte constitutiva da estrutura básica das línguas”.

Esta autora acredita que “a língua é viva e plástica e com enorme capacidade de se adaptar a novas necessidades que teremos de continuar a pensar e imaginar novas fórmulas de escrever e dizer em que todas e todos os cidadãos possam caber – em igualdade” (idem, p.24).

As citações acima referenciadas fazem sentido se pensarmos nos novos vocábulos que têm surgido nas diversas línguas existentes que, com o tempo e com a frequência em que são usados, acabam por ser adoptados pelos/pelas falantes dessas mesmas línguas e dada a frequência em que são usados, os mesmos vocábulos são incorporados nos dicionários das mesmas. Em contrapartida, existem vocábulos que com o decorrer do tempo acabam por ser esquecidos, por falta de uso.

Sapir (citado por Franco & Cervera, 2006, p.12) reitera que a língua é algo comum e é usada no dia-a-dia. Como tal, raramente as pessoas param para questionar o seu alcance e a sua pertinência, “falta apenas um momento de reflexão para convencer-nos de que esta naturalidade da língua é uma impressão ilusória”.

Todavia, do ponto de vista do mesmo autor, “a língua é um instrumento flexível, em evolução constante, que pode ser perfeitamente adaptada a nossa necessidade ou ao desejo de comunicar, de criar uma sociedade mais equitativa”. Este autor acredita que as línguas não são imutáveis, mas sim, mecanismos em constante movimento, que ao deixarem de mudar ou evoluir para satisfazer “às necessidades da sociedade que a utiliza, está condenada a perecer, converte-se em uma língua morta” (idem, p.14).

Lledó (citada por Novis, 2009, p.2) assinala que "não estamos diante de um problema da língua e não é verdade que o masculino inclua o feminino: é uma convenção na qual somos treinados". Conforme a autora, este facto relaciona-se com questões de ordem ideológica, já que ela é de opinião de que: "A língua não é sexista nem racista, mas uma radiografia do que se pensa; (...) a língua não é imutável; (...) se alguém não usa outras formas não é porque esta não o permita, mas porque a pessoa assim prefere”.

Franco e Cervera (2006, p.14) conjugam a ideia de que a problemática não está centrada na língua em si, “que é ampla e mutável, mas sim nas travas ideológicas, na resistência em dar um uso correto a ela, a utilizar palavras e expressões inclusivas e não discriminatórias para as mulheres”. Partindo deste princípio, pode-se afirmar que a língua possui um valor simbólico bastante considerável, dado que: “o que não se nomeia, não existe” (idem, p.15).

Com base no que acima foi explanado pelos autores e pelas autoras, pode-se depreender que a língua é mutável e por isso é susceptível de constantes mudanças e transformações. Partindo deste princípio, parece poder-se afirmar que as “nuances” sugeridas pelas feministas, no que concerne às divergências de género determinadas pelo factor biológico, podem ser incorporadas em todas as áreas de obtenção de saberes, à semelhança dos vocábulos adoptados pelo uso frequente e inseridos nos dicionários.

5. Masculino genérico

O masculino genérico é uma forma usada desde a antiguidade grega até aos nossos dias. Esta forma é visível nos livros escolares e não escolares, nas instituições públicas e privadas, nos actos de comunicação, quer através da oralidade, quer através da escrita, para referir pessoas de ambos os sexos.

Em relação à esta proposição, Vianna (2004, p.14) salienta que a sociedade actual ao usar a fala e a escrita, como forma de expressão e de comunicação, emprega o masculino genérico para exprimir ideias, sentimentos e para se referir às outras pessoas. Contudo, essa utilização nunca é neutra, uma vez que “a linguagem como sistema de significação é, ela própria, expressão da cultura e das relações sociais de um determinado momento histórico”.

A par disso, Lienas (citada por Novis, 2009, p.1) alega que "defender a economia da linguagem às custas das mulheres é algo que só os homens podem fazer. Ou uma mulher que não perceba que o masculino plural não é inócuo, que acaba negando as mulheres".

Há pessoas que usam o masculino genérico alegando que foi assim que aprenderam e é assim que está “plasmado” nas diversas fontes de conhecimento, apegando-se desta forma as tradições e não aceitando mudanças. Outras usam porque não têm noção de que ao usar estão a invisibilizar, submeter e ocultar as mulheres. Ainda há as que usam, mesmo tendo consciência de que estão a rebaixar as mulheres, mas encontram-se numa situação em que não sabem como agir porque há uma divergência entre o que se diz e se escreve em matéria de género e o que se ensina nas escolas. Nestes três grupos de pessoas incluem os professores e as professoras moçambicanas que se deparam com esta situação no seu dia-a-dia.

A este respeito, Cortês (citada por Novis, 2009) considera que o patriarcalismo ajuda a ocultar as mulheres e situa o homem no epicentro, como padrão. Neste “modelo” as mulheres são postas de parte e assume-se uma linguagem sexista que as torna invisíveis e faz com que elas se sintam inseridas no masculino.

Já, Conte (citada por Novis, 2009, p.2) assinala que “a linguagem masculinizada é colocada como neutra, cria uma estrutura que limita e condiciona o pensamento”.

A mesma autora reitera que a língua revela “tradições patriarcais de quem a fala, os usos misóginos do léxico e da gramática pretendem nos simplificar, e simplificar as palavras e seus conteúdos” (idem, p.2), acabando por mutilar a humanidade, visto que uma parte considerável da mesma não é referenciada. Desta forma, as mulheres são “dizimadas” por uma operação considerada “inofensiva”, “neutra”, “genérica” e “inclusiva”, sendo um acto violento que acaba por desmistificar, de uma forma individual e coletiva as mulheres.

Segundo a mesma autora, é necessário frisar que as palavras que parecem ser muito comuns no nosso dia-a-dia, geralmente, acarretam com elas, de modo imperceptível, machismo e preconceito em relação às mulheres. Tendo em conta que as relações sociais ainda são desiguais, “cristalizaram-se algumas “normalidades”, tendo-se como normal a invisibilização daquelas. Portanto, a linguagem sexista acaba externalizando comportamentos e práticas que reforçam a discriminação das mulheres” (idem, p.2).

O genérico, o neutro, o universal é patrimônio de todos. Deve-se denunciar a falsa universalidade, mas também se deve reivindicar a participação das mulheres no universal. Os vocábulos em masculino não são universais por não englobar às mulheres. É um fato de exclusão das mulheres. Diz-se que são universais porque o masculino se ergueu ao longo da história na medida do humano. Assim os genéricos se confundem com os masculinos (Novis, 2009, p.5).

As exposições acima permitem deduzir que o masculino genérico faz com que se viva numa sociedade machista e as escolas, indirectamente, são as que mais propagam e incentivam este “mal”. Através das formas ditas “genéricas”, como por exemplo, ao usar uma forma masculina para nomear um grupo de pessoas de ambos os sexos em que as meninas/mulheres constituem a maioria, está-se a ensinar, indirectamente, que os meninos/homens são superiores às meninas/mulheres.

Franco e Cervera (2006, p.17-18) reiteram o pensamento anterior afirmando que as palavras não devem apresentar um significado adverso daquilo que elas indicam. O conjunto da humanidade é constituído por mulheres e homens, porém, em nenhum momento o vocábulo “homem” representa a mulher. Para que a mulher esteja representada é pertinente que seja nomeada. A discriminação de género também foi moldada com base na linguagem. Sendo assim, a desconstrução das mesmas remete-nos para a eliminação de todos os vocábulos que tornam as mulheres “não apenas invisíveis, o que é, como dissemos, uma forma de discriminação mediante a exclusão, mas por eliminar também o uso de palavras que as desvalorizam, subordinam-nas, rebaixam-nas ou que não são equitativas”; criar uma nova e justa visão da vida e das relações entre pessoas leva-nos, na sua opinião, a suprimir palavras que há séculos fomentam injustiça.

A desconstrução da discriminação de género passa também pela substituição de textos que contêm contos, lendas e fábulas que normalmente apresentam a figura do homem como detentor do poder, homem trabalhador, viril, polígamo, entre outros, e a mulher, como alguém que cuida da casa, do marido e dos filhos e que deve obediência e submissão ao mesmo. Os mesmos textos apresentam, geralmente, o homem como sendo uma figura forte, inteligente, ágil e capaz e a mulher, por sua vez, figura frágil, delicada, amável, submissa e dedicada. Esta visão “antiquada, retrograda e machista” do homem e da mulher deve ser substituída por outra, em que existe a equidade de género entre ambos os sexos, nas representações dos diversos papéis sociais.

Os autores Franco e Cervera (2006) conjugam a ideia, segundo a qual, os objectos que a língua menciona têm um género gramatical que se difere completamente do sexo das pessoas, por exemplo, os vocábulos “lua”, “casa”, “serra” pertencem ao género feminino e os vocábulos “lar”, “mato”, “planeta” têm o género masculino.

Para além deste tipo de nomes, existem os que são usados para os dois géneros indistintamente, tais como “rádio”, “atleta”, “fã”. “Também é óbvio que as palavras que denominam mulheres e homens têm coincidência entre género gramatical e o sexo das pessoas às quais nomeia por exemplo, Professora, camponesa, cidadã, meninas (...) Mineiro, cidadão, meninos, camponês” (idem, p.26).

Tendo em conta o que acima foi exposto, pode-se depreender que quando se usa o masculino para mencionar uma ou várias mulheres, inconscientemente ou por hábito, está-se a invisibilizar as mulheres “e no pior dos casos, estamos excluindo-as da representação simbólica e real da sociedade que a língua produz” (Franco & Cervera, 2006 p.26).

Se existem vocábulos apropriados para mencionar pessoas de sexos diferentes, empregar o masculino para mencionar as mulheres é, no mínimo, encobrir a verdade. Contudo, deve-se informar aos que persistem em “falar com propriedade, e preferem o costume e o uso tradicional da língua, que segundo as regras gramaticais, tampouco é correto utilizar o masculino para se referir ao feminino” (idem, p.26).

Na perspectiva de Cansado (s/d, p.1) o emprego do masculino genérico hierarquiza as relações de género, situando as mulheres “numa posição subalterna à dos homens em todas as áreas do pensamento”.

Na gramática portuguesa, o sistema gramatical de género “tem como norma a concordância de género simétrica, que prescreve o uso do género gramatical masculino para designar o sexo masculino e do género gramatical feminino para designar o sexo feminino” (Cansado, s/d, p.1).

A mesma autora afirma que tal simetria é desfeita no momento em que se alia ao valor do género gramatical masculino, “dito genérico, que permite, por extensão, que o género gramatical masculino se possa aplicar também aos seres humanos do sexo feminino, possa designar também as mulheres” (idem, p.1), constituindo uma forma acrescida de um modelo que vê o homem como referência do ser humano; como norma ou padrão. Este modelo patriarcal, oculto na referência linguística do masculino genérico, também faz com que as mulheres sejam relativamente invisíveis na linguagem.

Mais adiante, Cansado (s/d, p.2) reitera a pertinência de se pôr termo o emprego do masculino genérico ou o falso neutro, dado que, na sua óptica, “a linguagem é um dos elementos chave da transmissão da cultura; porque há muito a representação linguística da identidade é um direito; e ainda porque promover a igualdade entre mulheres e homens é uma das tarefas fundamentais do Estado e um dever de cidadania”.

A autora sustenta que o emprego de uma linguagem não sexista “não é apenas uma questão gramatical, mas sim um debate ideológico e uma questão de direito, dos direitos das mulheres” (idem, p.3).

Nesta ordem de ideias, para Abranches (citada por cansado, s/d) as explicações apresentadas pelos gramáticos para a introdução e obrigatoriedade do uso do masculino genérico estão definitivamente relacionadas as crenças acerca de como devem ser as relações apropriadas entre homens e mulheres numa sociedade. Na óptica desta autora, para os gramáticos, os homens devem sempre preceder as mulheres, “e não a quaisquer convicções de natureza científica sobre a gramática, a etimologia ou qualquer outro fenómeno primariamente linguístico”, sendo exemplos “paradigmáticos de “discurso ideológico” em estado puro: a linguagem deve expressar a lei natural da superioridade masculina” (p.2) determinando, desta forma, o emprego obrigatório do masculino genérico.

Como forma de materializar a ideia acima, toma-se como exemplo a flexão dos substantivos em género, que normalmente parte-se do género masculino para a identificação ou atribuição do género feminino, o que também é uma forma de se mostrar a supremacia do homem em relação à mulher.

Em termos gerais, as fontes acima registadas permitem que se diga, através das explanações dos seus/suas mentores/mentoras, que não se deve usar o “masculino genérico” para se referir às mulheres; que existem formas apropriadas para indicar homens e mulheres e incentivam o uso das mesmas.

6. A forma como o género é retratado no material didáctico

No material didáctico da língua portuguesa usa-se de forma sistemática o sexismo na linguagem, evidenciando uma linguagem que discrimina as mulheres, ao usar, entre outros, o género masculino como regra exclusiva para citar homens e mulheres, no geral, e ao apresentar com muita frequência exemplos de frases onde o género masculino está vigente.

Quanto a este ponto, Vianna (2004, p.4) julga que o género como forma de atribuição de significado às relações de poder estabelecidas e difundidas pelas políticas educacionais está patente nas diversas esferas, níveis e modalidades de ensino. A avaliação contínua das políticas públicas educacionais, nesta perspectiva, pode transformar-se num “precioso aporte para a percepção das desigualdades de género”.

Por conseguinte, no plano educacional, o género é apresentado de forma velada. A este respeito, Brabo (2007, p.134) afirma que “ nas leis e planos educacionais nem sempre vemos o género, ele pode estar oculto, disfarçado, dissimulado, coberto com um véu. Esse é o caso do Plano Nacional de Educação, quando a linguagem utilizada para nomear os indivíduos de ambos os sexos assume a forma masculina”.

As análises anteriores permitem inferir que as desigualdades de género são visíveis no ensino; que nas leis e nos planos educacionais o género, normalmente, está oculto.

As regras referentes às relações entre as coisas que se nomeiam, as mulheres não fazem parte da categoria humana; o masculino genérico invisibiliza, oculta e subordina as mulheres, a quem não foi dada a devida importância ao ponto de ser mencionada. O emprego do masculino genérico nos documentos que abordam direitos e organização do sistema educacional cria condições para ocultar as desigualdades de género. O primeiro passo para colmatar as desigualdades de género prende-se com o reconhecimento da existência da mesma. “A ausência da distinção de género na linguagem que fundamenta as políticas educacionais pode justificar formas de conduta que não privilegiam mudanças das relações de género no debate educacional, perpetuando sua invisibilidade” (Vianna, 2004, p.14).

O autor acima conjuga as ideias anteriores ao referir que o masculino genérico invisibiliza, oculta e subordina as mulheres por não serem mencionadas nos documentos do sistema educacional. No entanto, este autor vai mais além na sua abordagem ao avançar com uma possibilidade que, na sua concepção, poderá pôr termo as desigualdades de género.

O estudo efectuado por Moreno (citado por Silva, 2010, p. 6) “aponta como resultado que a escola, como instituição normativa, embora tenha a possibilidade de questionar e trazer um novo padrão de Género vem reforçando os valores patriarcais através de seus conteúdos curriculares”.

Apesar de existirem turmas formadas por raparigas e rapazes, os valores femininos são renegados e invisibilizados, visto que o modelo de ser humano apontado ainda é o masculino (Silva, 2010).

As visões de Silva (2010) retratam a realidade vivenciada pelas escolas. Todavia, a questão de género é muito complexa e as mudanças devem partir do topo para a base. As escolas, na figura de professores e professoras, mesmo tendo conhecimento das desigualdades de género no ensino, nada ou pouco podem fazer para reverter essa situação, dado que existem materiais didácticos previamente seleccionados para a transmissão dos conteúdos e os/as docentes devem usá-los no processo de ensino-aprendizagem, em virtude de tais materiais terem sido aprovados pelo Ministério da Educação.

Nesta ordem de ideias e com base na óptica de Abranches (2009, p.11) a maioria das línguas, em português, é frequente o emprego único do género gramatical masculino para indicar um grupo de homens e mulheres, mesmo que morfologicamente haja formas femininas, aceitando sem o mínimo esforço, que o género masculino insere o feminino, tais como o emprego sistemático das expressões “o Homem” ou “os homens” como sinónimos de “a Humanidade”, que toma “a parte pelo todo, identificam-se os homens com a universalidade dos seres humanos”.

Para a mesma autora há formas gramaticais que, “com a nítida intenção social e política se generalizaram em nossos países e que não têm coerência nem justificativa razoável para seu uso” (idem, p.11), fazendo acreditar que ao mencionar um conjunto de homens e mulheres usando a forma masculina, está-se a mencionar, também, as mulheres que pertencem a esse conjunto, o que pôde não constituir a verdade.

A par do que se disse anteriormente, a gramática portuguesa ao substituir nomes de um grupo de pessoas em que as mulheres constituem a maioria, pelo respectivo pronome usa a forma masculina (eles), constituindo deste modo, outra forma de invisibilizar, subordinar e ocultar as mulheres.

Com base nestas constatações, pode-se verificar no material didáctico usado para o ensino da língua portuguesa do 1º Ciclo do ESG em Moçambique, entre outras, as seguintes questões polémicas de género:

i. Nomes, no masculino, usados para indicar pessoas pertencentes aos dois sexos (o homem; o aluno; o professor, o funcionário, etc).

ii. Uso de formas masculinas para nomear um grupo de pessoas ou coisas, mesmo que o género feminino constitua a maioria (caderno, caneta, esferográfica – denominado de: os materiais).

iii. Nomes que remetem para o sentido pejorativo quando colocados no género feminino (boi/vaca; rato/rata; cabrito/cabra, etc).

iv. Textos com conteúdo/título que invisibiliza, subordina e oculta as mulheres (O solteiro e a solteirona; Declaração Universal dos Direitos do Homem, etc).

7. Políticas educativas sobre o género na educação

Vive-se numa era em que a sociedade está em constante mudança. Esta mudança exige do sistema educativo um enorme desafio, já que a educação é o pilar de qualquer sociedade moderna ou tradicional e é nela onde são efectuadas as políticas educativas que poderão, posteriormente, ser ministradas e difundidas nas escolas.

Em relação a este aspecto, Gómes (2004) declara que as articulações feitas em Moçambique, no seio do Ministério, para as escolas são bastante fracas e sem sucesso; as escolas não se apercebem das políticas que estão a ser postas em prática e consequentemente não compreendem os planos.

Porém, Osório e Silva (2008, p.75) afirmam que “a produção de conhecimento sobre políticas públicas de educação em Moçambique é escassa, particularmente quando visualizada numa perspectiva de género”.

Os autores e as autoras acima referidos(as) são unânimes em asseverar que em Moçambique as políticas educativas de género são fracas e sem sucesso e como tal, as escolas não se apercebem e não compreendem os planos que são traçados nessa área ao nível mais alto. Infelizmente é de convir que as declarações feitas acima por Gómes (2004) e por Osório e Silva (2008) constituem a realidade moçambicana, uma vez que os materiais didácticos não refletem, na íntegra, as mudanças sobre o género e não são promovidos seminários e cursos de capacitação que coloquem os professores e as professoras a par de tais planos.

Com base em Rosemberg (2001, p.2), na década de 90 a ONU organizou cinco conferências internacionais com temas referentes a mulher/desenvolvimento/educação (...) com vista a assegurar ou garantir o “acesso total, igual ao dos homens, mais amplo e o mais cedo possível de meninas e mulheres à educação em todos os níveis (primário, secundário e superior) de educação, assim como à educação profissional e ao treinamento técnico”; acabar com os estereótipos de gênero no que diz respeito as práticas, matérias, materiais, currículos e instalações educacionais; acabar com as barreiras que criam entrave no acesso à educação das adolescentes grávidas ou mães jovens.

Na América Latina, os governos endossam os objetivos do EPT (Educação para todos) e os do ODMs (Objectivos de desenvolvimento do Milénio) em termos do acesso, mas como a maior parte de outros governos e de agências internacionais de desenvolvimento, não reconhecem os impactos do conteúdo e da experiência da escolarização na construção de noções de feminilidade e masculinidade. Como consequência, “as actuais tendências reprodutivas das escolas, bem como o poder da educação formal para incorporar mudanças na socialização e na concepção de gênero são ignoradas” (Stromquist, 2007, p.7).

As políticas educativas sobre o gênero, na educação, que são levadas à cabo pelos diversos países restringem-se, apenas, ao acesso da rapariga à educação, sua permanência nas escolas e criação de estratégias, de modo que os rapazes e as raparigas tenham as mesmas oportunidades; as outras questões ligadas ao gênero, e que também são de fundamental importância, são relegadas.

Rosemberg (2001, p.5) reitera a ideia anterior asseverando que o governo brasileiro em consonância com as organizações multilaterais e tendências hegemônicas do movimento de mulheres, “interpreta que a igualdade de oportunidades de gênero no sistema educacional reduz-se a indicadores de acesso e permanência, olvidando-se de outras dimensões da educação que reflectem, sustentam e criam desigualdades de gênero”.

Reimers (citado por Stromquist, 2007) concorda com as ideias expressas anteriormente ao proferir que existe um acordo entre os formuladores e as formuladoras de políticas sobre a necessidade de abordar questões de qualidade e equidade.

Neste sentido, em 1996 a Conferência de Aman (Jordânia) tornou a definir o foco das metas de Jomtien destacando, entre outros, desafios emergentes e futuros, cuja prioridade deveria centrar-se na educação de meninas e mulheres (Rosemberg, 2001).

Paralelamente a esta questão, entre 2004-2008, segundo Osório e Macuácu (2013), desenvolveu-se a estratégia para promover a equidade de género na Educação com a finalidade de criar mecanismos de orientações, tendo como base os eixos estratégicos. Também se desenvolveu a Estratégia de Género no Sector de Educação de (2011-2015) com objectivo de:

i. Atingir a igualdade de direitos e oportunidades para ambos os sexos, no que diz respeito a educação e seus benefícios;

ii. Garantir uma enorme participação, de forma equitativa, de homens e mulheres, nas acções de desenvolvimento previsto pelo Ministério da Educação;

iii. Criar condições para que se ponham em prática os acordos e as Leis para a promoção da igualdade em Moçambique;

iv. Melhorar a capacidade do sector da educação na abordagem de temas sobre igualdade de género e emponderamento da mulher;

v. Tornar mais forte os processos de mainstreaming de género nas estruturas, sistemas, políticas e programas do Ministério.

Tendo em conta a Declaração e Plataforma de Beijing (1995, p.30) a educação é um direito humano e um instrumento pertinente para alcançar os objectivos de igualdade, desenvolvimento e paz. A educação não discriminatória é um ganho para pessoas de ambos os sexos e contribui para “uma maior relação de igualdade entre mulheres e homens. A igualdade de acesso e a obtenção de habilitações educacionais é necessária para que mais mulheres possam tornar-se em agentes de mudança”.

Ao analisar as diversas exposições feitas pode-se depreender que existe consciência da desigualdade entre os géneros na educação e que se deve atingir a equidade. Porém, no mundo em que se vive dificilmente se atingirá a equidade de género enquanto não se erradicar o patriarcalismo e o machismo herdados da Antiguidade Grega, por Aristóteles.

8. Síntese geral

Em relação as fontes consultadas, “género” é definido como um conjunto ou classe de seres ou coisas com as mesmas características; primeira maneira de se atribuir significado às relações de poder.

As abordagens feitas, no que concerne a diferença entre género e sexo indicam que género é diferente de sexo e possui um significado mais complexo que sexo; que existem dois tipos de género: o gramatical e o biológico. As mesmas abordagens definem o género gramatical como sendo uma categoria linguística, convencional, que divide os nomes em duas classes e nem sempre aponta para o sexo da pessoa. No entanto, o biológico é o sexo; categoria linguisticamente facultativa, dependente do interesse ou necessidade do acto de comunicação.

As mesmas abordagens afirmam ainda que a identidade das pessoas (feminina/masculina) é atribuída através da maneira de ser e estar das pessoas mediante o sexo e que as diferenças atribuídas à mulheres e homens, tais como sensibilidade, doçura, submissão, dependência, fortaleza, rebeldia, violência, independência, são uma construção cultural denominada de género.

Relativamente ao surgimento do conceito de género, as autoras e os autores consultados são unânimes em afirmar que o conceito de género surgiu nos anos 60 através de movimentos protagonizados por estudiosas feministas, cujos estudos tinham como foco as mulheres.

No século XIX iniciam as abordagens às diferenças entre sexos, motivadas pelo movimento feminista. As fontes consultadas apontam para a existência de vários factores que promovem a diferença entre os sexos. No entanto, no geral, as mesmas são uniformes em citar factores de natureza biológica, patriarcal, histórica, cultural e social como promotoras dos estereótipos de género.

No que concerne a dinâmica da língua, as autoras e os autores das obras lidas são unânimes ao afirmar que a língua é viva, dinâmica e que está em constante evolução.

Acerca do masculino genérico, as fontes lidas e analisadas conjugam a ideia de que a utilização do masculino genérico nunca é neutra e para além disso é um acto violento usado pelos homens para encobrir a verdade, para dizimar, desvalorizar, invisibilizar, submeter, ocultar e rebaixar as mulheres e, ao mesmo tempo, é uma forma de promover o machismo ao longo dos tempos. As fontes afirmam também, que o genérico, o neutro e o universal são património de todos e por conseguinte, os

vocábulos masculinos não são universais por não englobarem as mulheres. Que as explicações apresentadas pelos gramáticos estão intimamente relacionadas com as crenças acerca de como devem ser as relações apropriadas entre homens e mulheres, segundo as quais, os homens devem sempre preceder as mulheres.

No material didático da língua portuguesa é notável o uso frequente do masculino genérico, entre outros, nos documentos que abordam direitos e organização do sistema educacional, em algumas formas gramaticais, em que a linguagem utilizada para nomear os indivíduos de ambos os sexos assume a forma masculina, por consequência, as mulheres não fazem parte da categoria humana, entre as coisas que se nomeiam, o que não é verdade; o género é apresentado de forma velada; através dos conteúdos curriculares é nítido o facto de a escola reforçar os valores patriarcais.

Quanto às políticas educativas sobre o género na educação, um pouco por todos os países, normalmente, estão mais viradas para a criação de estratégias que garantem a igualdade de oportunidades entre rapazes e raparigas e a permanência das raparigas nas escolas em detrimento de outros aspectos, que são deveras importantes, como é o caso, entre outros, da eliminação dos estereótipos de género, no que diz respeito as práticas, matérias, materiais, currículos e instalações educacionais.

II PARTE - ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo II – Metodologia

Introdução

Neste capítulo apresenta-se a metodologia usada para dar resposta à seguinte questão de partida: *Será que as questões polémicas de género patentes no material didáctico (Livro do Professor, Livro do Aluno e Gramáticas) usado nas salas de aula para o ensino da língua portuguesa em Maputo invisibilizam, ocultam e subordinam as mulheres?* Para o efeito, as etapas que se seguiram foram: opções metodológicas, participantes, instrumentos e procedimentos utilizados, limitações e análise e discussão de dados, referentes ao material didáctico usado e às entrevistas efectuadas aos professores e às professoras.

Os objectivos que nortearam esta pesquisa são: Analisar a forma como são abordados alguns conteúdos relacionados com a gramática e com os textos nas aulas de língua portuguesa em Maputo (Moçambique), no que diz respeito ao género, no 1º Ciclo do Ensino Secundário Geral e, conseqüentemente, mostrar que alguns aspectos gramaticais, vocabulares e textuais usados para o ensino da língua portuguesa invisibilizam, ocultam e subordinam as mulheres e apresentar alguns nomes que remetem para o sentido pejorativo quando colocados no género feminino.

1. Opções metodológicas

Esta investigação, baseada na metodologia qualitativa, surgiu no âmbito académico de elaboração de uma dissertação de mestrado, cuja finalidade foi de despertar o interesse dos(das) linguistas, dos(das) agentes envolvidos(as) no processo de ensino aprendizagem e dos (das) fazedores (as) dos currículos, de modo a pautarem pela mudança, tendo em conta as dinâmicas actuais em matéria de género.

Na presente parte, abordam-se questões metodológicas que orientam esta dissertação, cujo tema é “O género no plano educacional”. Neste contexto, tendo o enquadramento teórico como referência de análise, efectuou-se, numa segunda fase, a análise sobre o modo como os professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário Geral, em Maputo (Moçambique), lidam, ministram e encaram as questões de género nas aulas, guiados pelos seguintes pressupostos teóricos:

i. Como é que as questões de género são abordadas pelos professores e pelas professoras nas aulas de língua portuguesa?

ii. Que estratégias são usadas pelos professores e pelas professoras para contornar as questões polémicas de género durante as aulas?

iii. Que questões presentes no material de ensino da língua portuguesa concorrem para as polémicas de género?

iv. O que é que os professores e as professoras pensam da forma como as questões polémicas de género são abordadas no material didáctico?

Dado que o objectivo do estudo foi de mostrar que alguns aspectos gramaticais usados para o ensino da língua portuguesa invisibilizam, ocultam e subordinam as mulheres e apresentar alguns nomes que remetem para o sentido pejorativo quando colocados no género feminino, optou-se por enveredar pelo método qualitativo, que “Delineia o que é. Também aborda quatro aspectos: descrição, registo, análise e interpretação de fenómenos actuais, observando o seu funcionamento no presente” (Marconi & Lakatos, 1990, p.1).

Depois da apresentação dos pressupostos teóricos relembrou-se a questão de partida que orientou esta pesquisa: *Será que as questões polémicas de género presentes no material didáctico (Livro do Professor, Livro do Aluno e Gramáticas) usado nas salas de aula para o ensino da língua portuguesa em Maputo invisibilizam, ocultam e subordinam as mulheres?*

Desta forma, tendo em conta o enquadramento teórico apresentado, optou-se por fazer entrevista a determinados professores e professoras do 1º ciclo do Ensino Secundário Geral e análise do material didáctico usado por eles e por elas.

1.1.Participantes

Durante o trabalho de campo, trabalhou-se em Maputo, Moçambique, com professores e professoras de três escolas que leccionam o 1º Ciclo do Ensino Secundário Geral, tendo-se seleccionado três docentes de cada Escola para se efectuar entrevistas padronizadas, já que normalmente existem três ou quatro docentes de português que leccionam determinado ciclo. A escolha da cidade de Maputo deveu-se ao facto de se tratar do local de residência e por falta de recurso para o deslocamento a outras cidades. As três escolas foram seleccionadas de modo a representarem, geograficamente, as diferentes zonas da cidade de Maputo (centro da cidade, um pouco afastada do centro da cidade e a outra num bairro periférico).

Todas(os) as(os) informantes eram professoras(es) qualificados em ensino de português, apesar de uns/umas terem feito Mestrado noutras áreas. As/os entrevistadas(os) foram seleccionados tendo em conta a unidade curricular que leccionam, a formação em ensino de português e a disponibilidade.

A idade dos/das entrevistados(as) varia entre os vinte e oito e os cinquenta anos.

O material didáctico para a análise de dados foi recolhido numa das três escolas seleccionadas. A amostra foi obtida com intuito de comprovar o que foi dito ao longo da revisão da literatura. No total foram entrevistados quatro professores e cinco professoras.

1.2. Instrumentos e procedimentos utilizados

Na revisão bibliográfica usou-se livros, artigos e documentos sobre estudos feitos e sobre estudos mais recentes em relação ao tema, com vista a ter uma imagem da progressão do estudo e das abordagens feitas.

Como forma de alcançar os objectivos apresentados nesta investigação, fez-se a recolha de dados em Maputo (Moçambique) através da análise do material didáctico referente ao 1º Ciclo do Ensino Secundário Geral e fez-se, também, entrevistas a professores e professoras que leccionam o mesmo ciclo, com vista a colher informações que pudessem responder as questões patentes no objectivo deste estudo e por forma a colher dados e opiniões das docentes e dos docentes de modo a obter pistas para a caracterização do processo em estudo.

Optou-se pela entrevista padronizada ou estruturada, que é aquela em que o/a entrevistador(a) “segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. Ela se realiza de acordo com um formulário elaborado e é efetuada de preferência com pessoas seleccionadas de acordo com um plano” Marconi e Lakatos (2003, p.197).

O guião das entrevistas efectuadas está estruturado em cinco blocos, em função dos objectivos e das questões. O primeiro bloco (A) diz respeito a legitimação da entrevista e motivação; o segundo bloco (B) tem a ver com currículo escolar e material didáctico; o terceiro bloco (C) diz respeito a aspectos relacionados com capacitações, seminários e formação em matéria de género; o quarto bloco (D) é sobre abordagem às questões de género nas aulas; o quinto bloco (E) está relacionado com a validação da Entrevista.

No acto da entrevista tentou-se efectuar um relacionamento condigno com o/a entrevistado(a) baseado no respeito. Apresentou-se o objectivo da entrevista, pediu-se autorização para realizar a audiogravação, garantiu-se o anonimato, agradeceu-se à/ao entrevistada(o) pela entrevista e prometeu-se apresentar os resultados da pesquisa.

Os dados resultantes das entrevistas foram sistematizados em gráficos, de modo a permitir que a leitura e interpretação dos mesmos fosse facilitada. Contudo, antes da elaboração dos gráficos, fez-se a transcrição das entrevistas, analisou-se o conteúdo das mesmas, codificou-se para, segundo Tuckman (2012, p.718), “identificar as características do processo de pensamento”.

2. Limitações

As limitações deste estudo, no que diz respeito às entrevistas, advêm da falta de motivação e de interesse de alguns(mas) docentes em colaborar com a investigadora, inadequada compreensão do significado das perguntas, inabilidade do(a) entrevistado(a) para responder, falta de preparação e desconhecimento do assunto por parte do(a) entrevistado(a).

Capítulo III - Análise e discussão de dados

1. Entrevista

A entrevista é uma forma de obtenção de informações sobre determinado assunto. Segundo Tuckman (2012, p.690) a entrevista “consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, estão envolvidas nesse fenómeno. As respostas de cada uma das pessoas vão reflectir as suas percepções e interesses”.

No presente trabalho, efectuaram-se entrevistas padronizadas nas escolas onde cada informante lecciona. Mas antes da efectivação deste trabalho, teve que se dirigir para a Direcção da Educação da Cidade para obter a credencial que daria acesso às escolas. Obtida a credencial, entrou-se em contacto com as direcções e as secretarias das escolas escolhidas, pessoalmente numa primeira fase e a posterior via telefónica, para marcar a data em que entraria em contacto com as/os delegadas(os) de disciplina e mais tarde com as/os docentes.

Neste caso, a entrevista foi submetida à nove informantes. A mesma é constituída por onze questões, na sua maioria abertas, das quais, duas últimas estão

relacionadas com a validação da entrevista - acréscimos e auscultação das opiniões dos informantes e das informantes sobre o tema.

Com base nas informações colhidas junto dos(as) informantes obteve-se os seguintes dados:

Questão1: Qual a sua opinião sobre a abordagem às questões de género no currículo nacional actual?

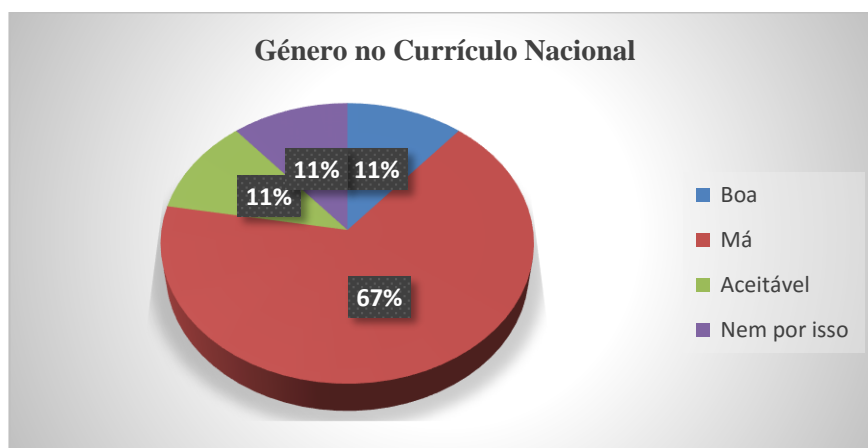


Figura 1: Género no Currículo Nacional

Em relação à esta pergunta, tendo em conta o gráfico acima, 11% das pessoas inqueridas considera que a abordagem às questões de género no currículo actual é boa, embora seja feita ao de leve. Em contrapartida, 67% acha que a abordagem às questões de género no currículo actual não é boa, alegando que alguns conteúdos patentes nos textos e nas gramáticas têm que ser reformulados, de modo a reflectir a equidade de género; o currículo prioriza o género masculino em detrimento do feminino; as questões de género são tratadas a partir de temas transversais e nem sempre os professores abordam estes temas por não fazerem parte de conteúdos avaliativos; o currículo não tem temas específicos para as questões de género; cria constrangimento nalguns aspectos gramaticais. 11% considera que a abordagem às questões de género no currículo actual é aceitável, tendo em conta o país e a falta de conhecimento nessa matéria. 11% das pessoas entrevistadas respondeu dizendo “nem por isso”, afirmando que a abordagem às questões de género no currículo actual depende da política da Educação e do que o Governo planifica.

Com base na figura 1 e no que foi exposto sobre esta questão, pode-se ver que a abordagem às questões de género no currículo nacional actual deixa muito a desejar.

Questão 2: Que questões patentes no material concorrem para a problemática de género?

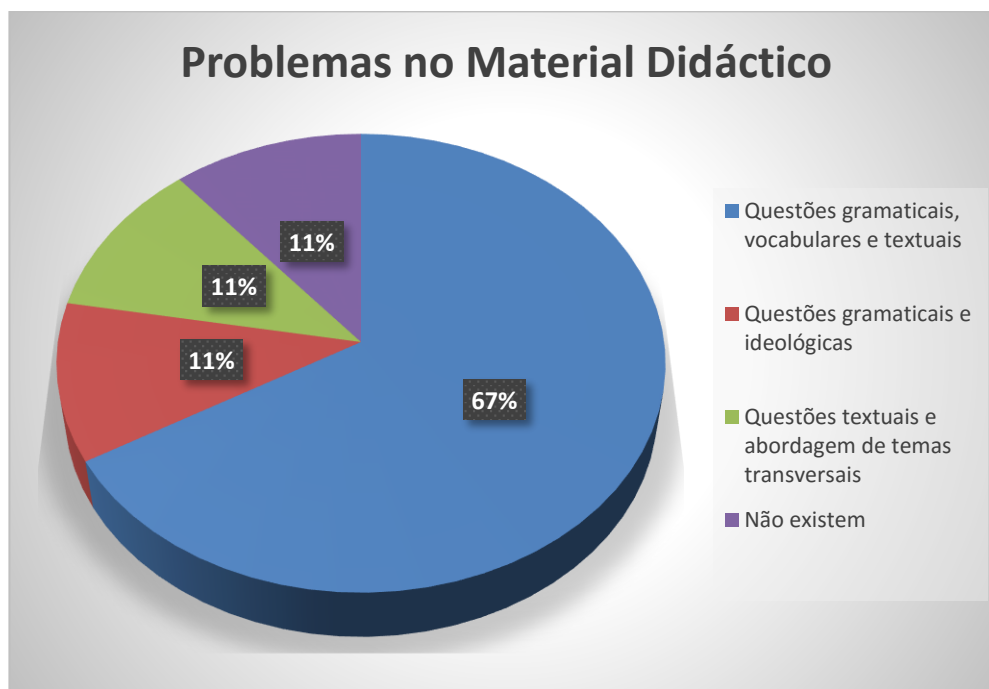


Figura 2: Questões problemáticas de género no material didático

No que concerne à esta questão, o gráfico acima mostra que 67% das pessoas entrevistadas revela que questões gramaticais, vocabulares e textuais é que concorrem para a problemática de género no material didático. O mesmo grupo, a título de exemplo, aponta para o uso da forma gramatical (eles) para nomear um grupo de pessoas em que as mulheres constituem a maioria; textos que valorizam o homem e o colocam numa situação de superioridade e poder em relação à mulher; concordância frásica; conteúdos veiculados nos contos tradicionais que invisibilizam, subordinam e ocultam a mulher; flexão dos nomes em género.

Todavia, 11% indicou questões gramaticais e ideológicas como sendo as questões que concorrem para a problemática de género no material didático. Para este grupo, a problemática existente relaciona-se com o facto de, por exemplo, numa turma constituída na sua maioria por meninas as(os) docentes, em jeito de cumprimento, dizem: “bom dia/boa tarde, meninos”; existência de um discurso bonito sobre equidade de género e integração da rapariga e da mulher no sistema do ensino, no entanto, a realidade no terreno é outra.

Outros 11% das pessoas entrevistadas são de opinião de que questões textuais e relacionadas com a abordagem de temas transversais é que concorrem para a

problemática de género no material didáctico e para tal indicam os textos normativos e de pesquisas de dados, bem como os temas transversais. “Os temas transversais traduzem um conjunto de questões que preocupam a sociedade que, pela sua natureza social, não pertencem a uma área ou disciplina. Por isso, não é definido ao nível do currículo um tempo específico” (Ministério da Educação e Cultura & Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2007).

Não obstante, 11% afirma que não existem questões patentes no material que concorrem para a problemática de género.

A maioria dos/das informantes (67%) considera que questões gramaticais, vocabulares e textuais é que concorrem para a problemática de género. Esta ideia é partilhada por outros(as) informantes ao indicarem, nomeadamente, questões gramaticais e textuais, entre outros aspectos, nas suas respostas.

Questão 3: Considera que no material didáctico usado há conteúdos que invisibilizam, ocultam e subordinam as mulheres?



Figura 3: Conteúdos que invisibilizam, ocultam e subordinam as mulheres

Nesta questão, 89% das/dos informantes respondeu que sim e apenas 11% é que respondeu que não, transmitido a ideia de que no material didáctico há conteúdos que invisibilizam, ocultam e subordinam as mulheres.

Questão 3.1: Considera que no material didático usado há nomes que remetem para o sentido pejorativo quando colocados no género feminino?

Nesta questão, os/as informantes foram unânimes em afirmar que sim, deixando patente a ideia de que no material didático há nomes que remetem para o sentido pejorativo quando colocados no género feminino.

Questão 3.2: Caso saiba, poderia exemplificar?



Figura 4: Nomes que remetem para o sentido pejorativo

No que diz respeito a esta questão, os/as entrevistados(as) apresentaram diversos exemplos, tais como: puto/puta, cão/cadela; boi/vaca; governante/governanta; porco/porca; rato/rata. O primeiro exemplo foi mais focado pelos/pelas informantes, seguido dos outros dois exemplos.

O primeiro exemplo, embora não apareça na gramática que o feminino de puto é “puta”, no nosso ponto de vista, as/os docentes incorporaram este exemplo nesta lista de palavras devido a existência de um texto que tem como título “Os putos”. O conteúdo deste texto retrata crianças do sexo masculino a jogar à bola e berlinde. Normalmente, quando se aborda o conteúdo deste texto na aula, surgem questões à volta do feminino de puto, associado ao calão “puta” que significa prostituta.

Questão 3.3: O que pensa acerca disso?

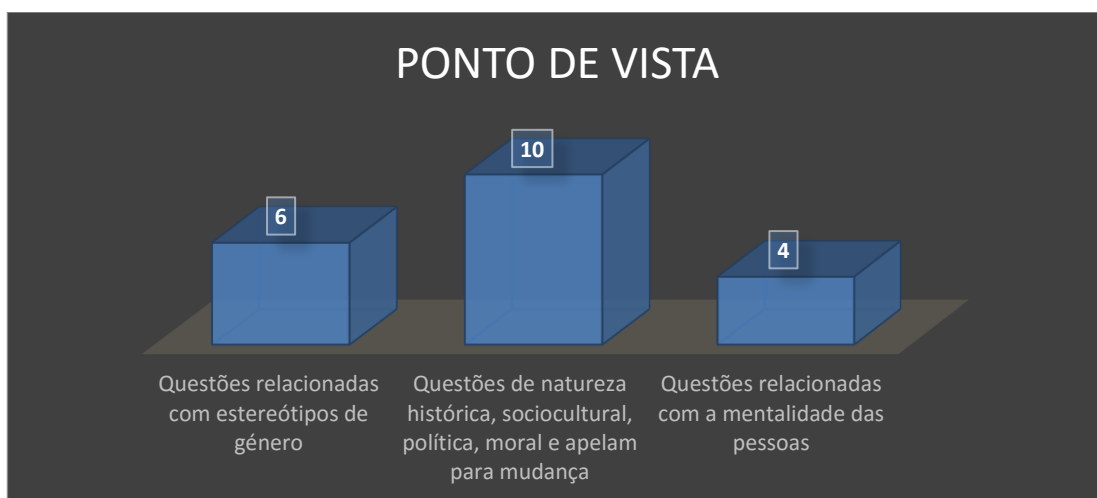


Figura 5: Ponto de vista

As diversas respostas dadas pelos(as) entrevistados(as), foram inseridas em três grupos e obteve-se os seguintes resultados:

➤ Grupo 1: Aponta para questões relacionadas com estereótipos de género e para tal argumenta que a origem do problema é remota e parte da ideia preconcebida de que a mulher não serve para nada; não se deve associar determinados nomes de animais do género feminino, às mulheres; o erro está na génese da formação do feminino dos nomes que transporta consigo uma carga negativa; há uma supervalorização do género masculino em detrimento do género feminino; é uma forma de inferiorização das mulheres; que se olhe para a figura da mulher sem que haja a restrição no sentido pejorativo.

➤ Grupo 2: Aponta para questões de natureza histórica, sociocultural, política, moral e apela para mudança, dizendo que a língua evolui, logo, os linguistas devem acompanhar as mudanças ocorridas e reverter as questões polémicas de género patentes na gramática, de modo a pautar pela equidade; é um desafio para os linguistas, no sentido de encontrarem soluções para sanar as questões polémicas de género patentes na gramática; tem de haver equidade de género, ao nível linguístico, político, económico e moral; a gramática e alguns/algumas docentes pararam no tempo e não estão a evoluir; há uma resistência por parte de algumas/alguns docentes em aceitar a mudança; existência de um discurso político que não condiz com a realidade; tem a ver com a globalização, com a colonização, com a sociedade moçambicana, em particular e com os países de expressão portuguesa; é um problema histórico, sociocultural que

acabou afectando o nível linguístico; é um problema histórico, da evolução da própria língua, das sociedades em si; é um problema criado pelo homem, logo, o próprio homem tem que reverter a situação.

➤ Grupo 3: Relaciona o problema com a mentalidade das pessoas e apresenta algumas formas para reverter o quadro dizendo que o problema não está relacionado com a concepção das gramáticas, mas com a mentalidade das pessoas, daí que se deve pautar pela mudança da mentalidade das mesmas; que se faça uma espécie de capacitação antes da implementação dos currículos; que se faça uma espécie de seminário para despertar a atenção dos professores; que haja muita cautela no uso destas questões.

Através do gráfico pode-se constatar que o primeiro grupo insere seis respostas, o segundo dez e o terceiro quatro. As respostas dadas pelos(as) inqueridos(as) estão mais viradas para as questões inseridas no grupo dois. Os dois primeiros grupos têm algo em comum, ao apresentar apenas, do ponto de vista das/dos inqueridas(os), o problema que está por detrás da existência de nomes que remetem para o sentido pejorativo quando colocados no género feminino. Contudo, as respostas inseridas no terceiro grupo diferem das dos outros grupos, uma vez que apresentam não só o problema, mas a solução para o mesmo.

Questão 3.4: O que acha que deve ser feito para contornar essa situação?

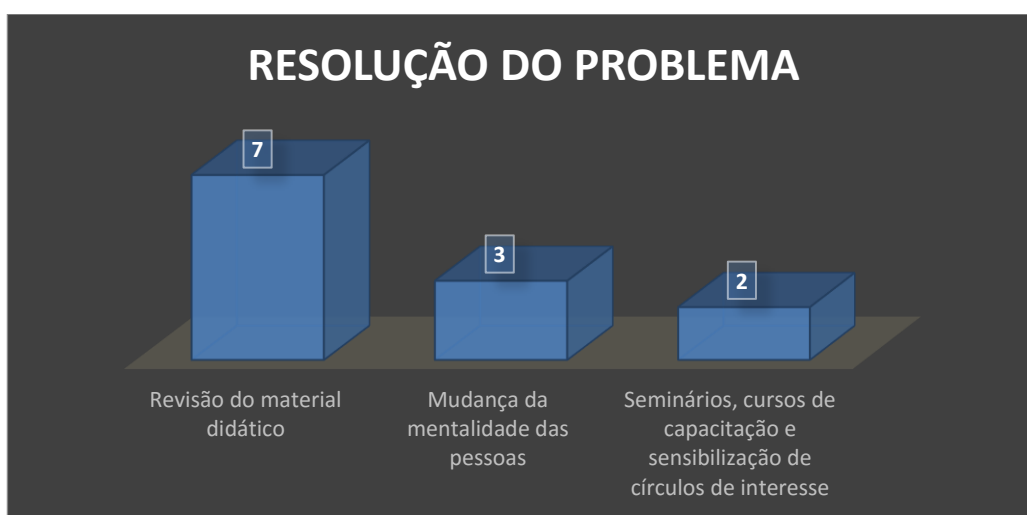


Figura 6: Formas de resolução do problema

À semelhança da questão anterior, devido a quantidade de respostas dadas a mesma questão pelos(as) informantes, inserimo-las em grupos, com base no conteúdo. Para tal, obteve-se os seguintes resultados:

➤ Grupo 1: Defende que a revisão do material didáctico pode ajudar a contornar a situação ao afirmar que se deve rever o material didáctico (gramática e textos) e criar novos vocábulos em substituição dos polémicos; que se deve encontrar soluções para sanar as questões polémicas de género presentes na gramática; no material didáctico tem de haver equidade de género, ao nível linguístico, político, económico e moral; que o material didáctico deve estar repleto de conteúdos sobre o género para que professoras(es) e alunas(os) tenham conhecimento nesta área; aproveitar o contexto actual, em que o estado moçambicano está prestes a ratificar o acordo de padronização da língua portuguesa, para abrir espaço para o emprego de alguns termos; fazer um estudo mais aprofundado, no sentido de que estes mesmos vocábulos sejam vistos da parte feminina não como pejorativos; que o Ministério da Educação em coordenação com as direcções escolares façam uma análise profunda sobre a questão de género no contexto escolar.

➤ Grupo 2: Defende que a mudança da mentalidade das pessoas será a maneira de contornar a situação. Como tal, declaram que a mudança da mentalidade das pessoas deve ocorrer nas escolas e na sociedade; que os professores e as professoras têm que pautar pela mudança; as/os docentes devem ensinar as alunas e os alunos que os vocábulos existem e, como fazem parte do léxico da língua portuguesa, devem ser usados, sim, mas sem a carga pejorativa que elas acarretam.

➤ Grupo 3: Este último grupo considera que seminários, cursos de capacitação e sensibilização de círculos de interesse são a resposta, ao afirmarem que se deve partir da sensibilização ao nível de alguns círculos de interesse, nomeadamente círculos religiosos, círculos do mercado informal, círculos profissionais, onde se abre espaço para que as pessoas encontrem novos termos para novas situações, relevantes para o convívio social; que haja seminários ou cursos de capacitação para os/as docentes, de modo que possam gerir os conteúdos, depois da análise profunda efectuada pelo Ministério, em coordenação com as direcções.

O primeiro grupo insere sete respostas, o segundo três e o último duas, revelando que o maior número de respostas insere-se no grupo um. Apesar desta constatação, existe algo que os une, que tem a ver com o facto dos três mostrarem que

se deve pautar pela mudança e que as/os docentes necessitam de obter conhecimentos de género.

Questão 4: Na sua opinião, acha que o Ministério da Educação deveria rever os conteúdos patentes no material didáctico referente ao género? Porquê?

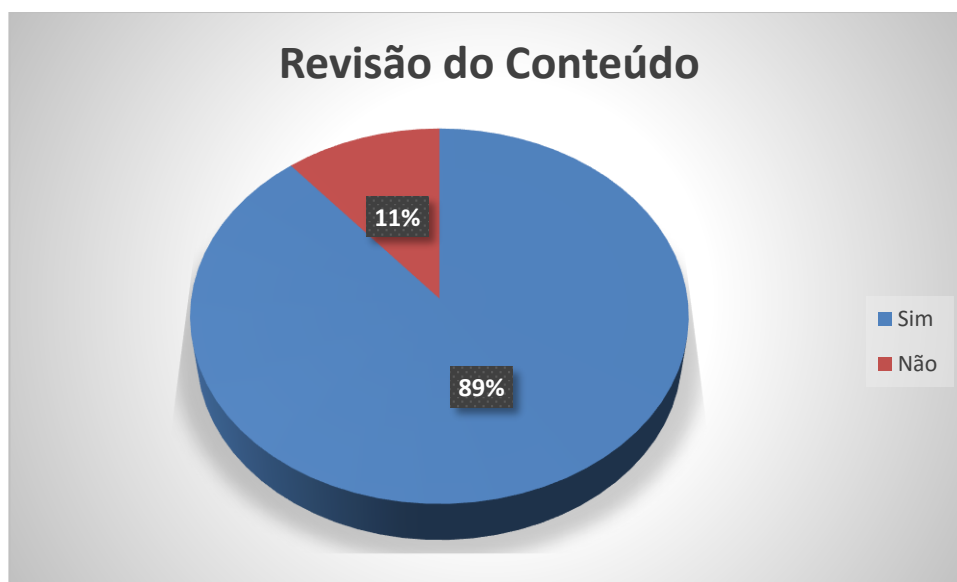


Figura 7: Revisão do conteúdo do material didáctico pelo Ministério da Educação

Em relação à esta questão, 89% dos/das informantes respondeu que sim e apenas 11% é que respondeu negativamente, considerando um pouco prematuro e achando que à priori deve haver um trabalho ao nível da própria língua e só depois é que o Ministério da Educação deve fazer a revisão dos conteúdos referentes ao género.

Contudo, os/as que responderam afirmativamente expuseram o seguinte: o Ministério da Educação deve rever os conteúdos patentes no material didáctico referente ao género, para melhor enquadramento, tendo em conta a realidade actual; no material didáctico deve estar vigente a ideia da equidade de género; deve-se solucionar a questão dos nomes no género feminino que remetem para o sentido pejorativo; deve haver equilíbrio entre o que se ensina nas escolas e a abordagem actual em matéria de género, transmitida através dos média, discursos políticos, entre outros; as questões de género devem estar espelhadas no material didáctico; deve haver paridade de género entre os sexos, de modo que o género feminino seja valorizado; o material didáctico não ajuda o professor a abordar a questão e não serve para atingir os objectivos nessa área; os materiais didácticos devem estar direccionados à questões específicas de género; no

material didático os aspectos polémicos de género devem apresentar informações que possam explicá-los; deve haver maior abordagem em relação às questões de género no material didático de forma a sanar a questão da invisibilidade da mulher e da distinção de género; a revisão não pode ser de forma breve, tem que ser um processo antecedido por um exercício preliminar ao nível dos círculos de interesse, respectivamente ao nível da família, das instituições profissionalizantes e da religião, passando pela sensibilização dos falantes sobre a existência de termos que colocam em causa o género feminino, no contexto linguístico.

As respostas acima, apesar de diferentes, têm aspectos semelhantes, no que tange a revisão dos conteúdos; os dois grupos acham que a revisão deve ser um processo antecedido por um estudo linguístico.

Os/as informantes ao afirmar que o Ministério da Educação deve rever os conteúdos presentes no material didático referente ao género mostram que concordam com Gómez (2004, p.18), ao afirmar que uma abordagem de género na educação deve incluir aspectos, à partir da edificação das escolas, até “a formação de professores, organização institucional, ensino nas aulas, elaboração dos materiais escolares, etc. deve existir uma atenção em direcção as necessidades práticas de género, assim como em direcção às estratégias”.

Questão 5: Já alguma vez sentiu necessidade de uma preparação para melhor lidar com as questões de género nas aulas? Em que situações? Como?

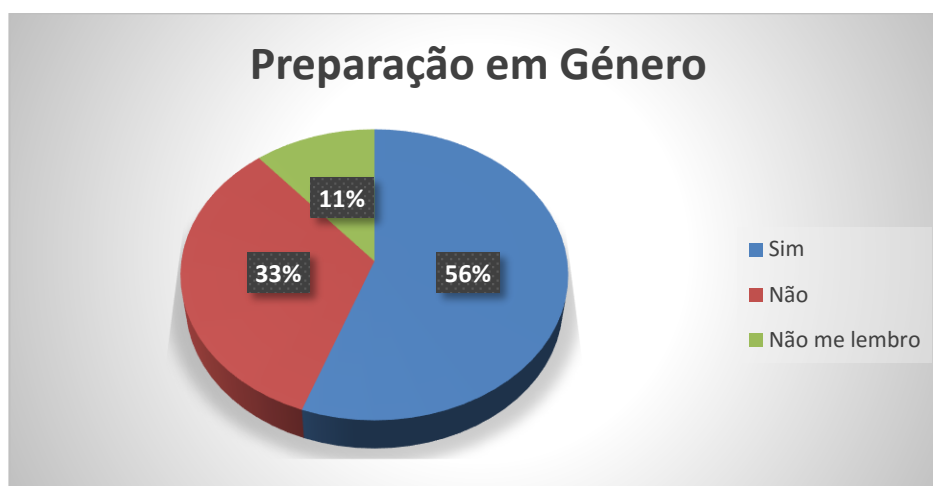


Figura 8: Necessidade de preparação em género

Relativamente à esta questão, 56% das pessoas inqueridas respondeu que sim, 33% respondeu que não e 11% respondeu que não se lembrava.

Das respostas afirmativas, os/as inqueridos(as) não deram justificações muito claras, mas deixaram evidente que é ao ministrar alguns conteúdos gramaticais, vocabulares, textuais e nos temas transversais que surgem essas situações. Como exemplo apresentaram as seguintes situações: denominar de meninos, cinco meninas e um menino que estão no quadro; na flexão de substantivos em género; na abordagem de temas transversais sobre o género, patentes no material didáctico.

O grupo que disse que não, uma/um informante não apresentou nenhum tipo de justificação; outro(a) disse que não sentiu necessidade porque tinha formação em matéria de género, através de um curso de Mestrado em Ciências da Educação que havia feito; outro/outra ainda apresentou uma resposta própria de pessoas resistentes à mudança, que não têm espírito contestativo; pessoas que se conformam com uma determinada realidade, mesmo que a mesma seja obsoleta, ao afirmar que não sentia necessidade porque a base de tudo é o masculino; que ele ensina como aprendeu; que até ao momento da entrevista nunca tinha considerado que havia problema na forma como eram ministrados os conteúdos ligados ao género; que o material aborda aspectos sobre equidade, mas a fronteira entre o dizer e o fazer, na sua perspectiva, ainda era enorme.

Questão 6: Durante a sua formação teve alguma cadeira/disciplina ligada às questões de género?

Quanto à esta questão, os/as entrevistados(as) foram uniformes ao responder que não.

Questão 7: Ao longo da sua carreira profissional já participou/soube de algum seminário de capacitação em matérias de género? Se sim, pode dar informações?

Esta questão, à semelhança da questão anterior, também apresenta uma única resposta, que é não.

Como é evidente, a parte referente ao exemplo não foi respondida, visto que estava intimamente relacionada com a resposta anterior.

No que tange as respostas dadas nas questões seis e sete é visível que as/os docentes não têm preparação para lidar com questões de género. Este facto vai contra um dos desafios do Ministério da educação e do Instituto Nacional do Desenvolvimento

da Educação (2007, p.28) ao registar que se deve efectuar a “promoção de acções de formação e capacitação em matérias relativas ao género a todos os níveis do sector”.

**Questão 8: Que questões ligadas ao género são abordadas nas aulas?
Como?**

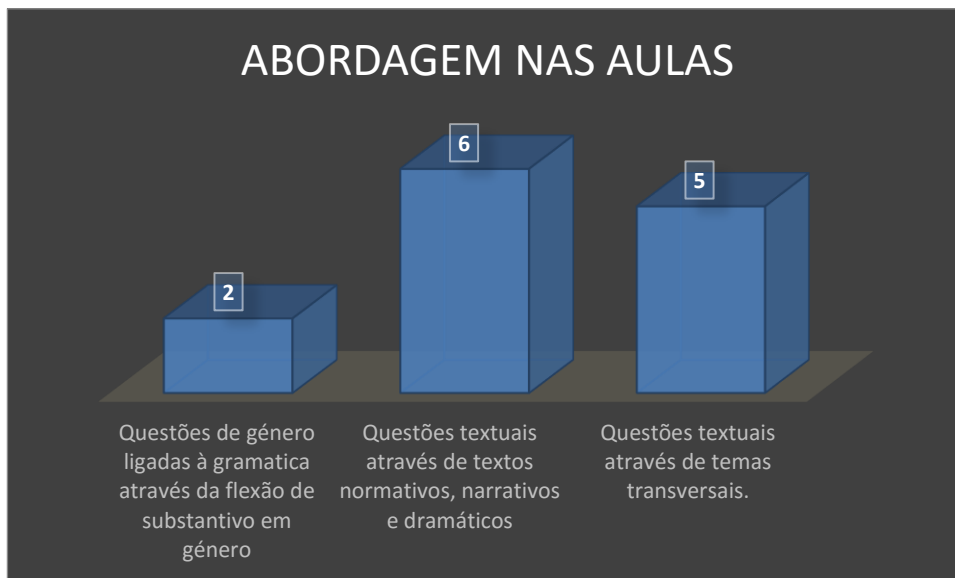


Figura 9: Questões de género abordadas nas aulas

Nesta questão, à semelhança das questões 3.3 e 3.4., tendo em conta as várias respostas dadas à mesma questão pelos/pelas informantes, inserimos as respostas em grupos, com base no conteúdo das mesmas.

- Grupo 1: Afirma que nas aulas abordam-se questões de género ligadas à gramática através da flexão de substantivo em género.
- Grupo 2: Afirma que nas aulas abordam-se questões textuais através de textos normativos, narrativos e dramáticos sobre “Direitos da mulher e do homem”; “Declaração Universal dos Direitos do Homem”; “Ser mulher”; “Violação da rapariga”.
- Grupo 3: Afirma que nas aulas abordam-se questões textuais sobre violência doméstica, assédio sexual, saúde sexual e reprodutiva, gravidez precoce, equidade de género na vertente educacional, política, económica e da saúde, através de temas transversais.

A figura nove mostra que apenas duas respostas estão inseridas no grupo um, seis no grupo dois e cinco no grupo três. Apesar dessa discrepância, os três grupos usam o texto como base para abordar aspectos gramaticais, vocabulares e aspectos ligados aos temas transversais.

Questão 9: Já se deparou com questões gramaticais/vocabulares que suscitaram polêmicas de gênero durante as suas aulas? Exemplifique.

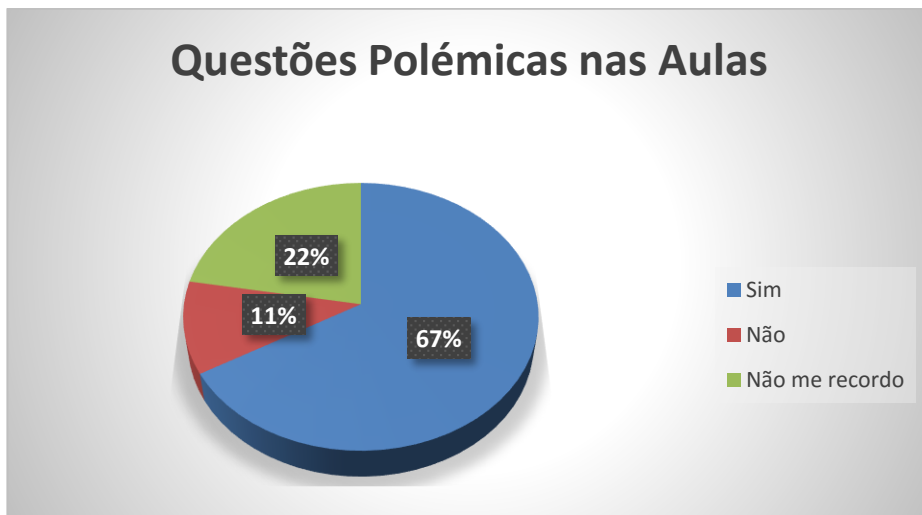


Figura 10: Questões gramaticais/vocabulares que suscitam polêmica nas aulas

Na questão em causa, 67% dos/das inqueridos(as) respondeu que sim, 11% respondeu que não e 22% respondeu que não se recordava. As pessoas que responderam que sim apresentaram os seguintes exemplos: cão/cadela; boi/vaca; puto/puta; rato/rata; governante/governanta; concordância frásica; uso da forma masculina (eles/senhores/meninos) para nomear um grupo de pessoas em que as mulheres constituem a maioria.

Questão 9.1: Que estratégia usou para contornar a situação?

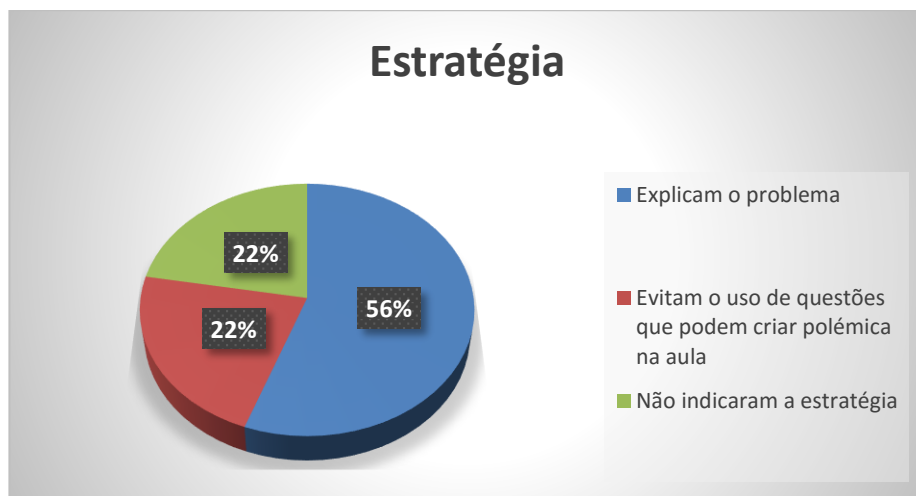


Figura 11: Estratégia usada para contornar a situação

Na presente questão, 56% respondeu que a estratégia usada para contornar a situação foi a explicação do problema, 22% respondeu que evitava o uso de questões que poderiam criar polémica na aula e outros 22% optou por não indicar a estratégia.

De um modo geral, o primeiro grupo afirma que a estratégia usada é a explicação do problema tendo em conta o que está plasmado nas gramáticas, as circunstâncias em que o termo foi usado e a idade dos(as) alunos(as); incentivando as(os) alunas(os) a usar as palavras no seu sentido real e não no pejorativo. No entanto, o segundo grupo afirmou que como estratégia para contornar a situação evitava o uso de exemplos que podem criar polémica e quando é inevitável, tenta contornar à sua maneira.

A questão 10: Gostaria de falar sobre algum ponto que ainda não tenha sido referido?

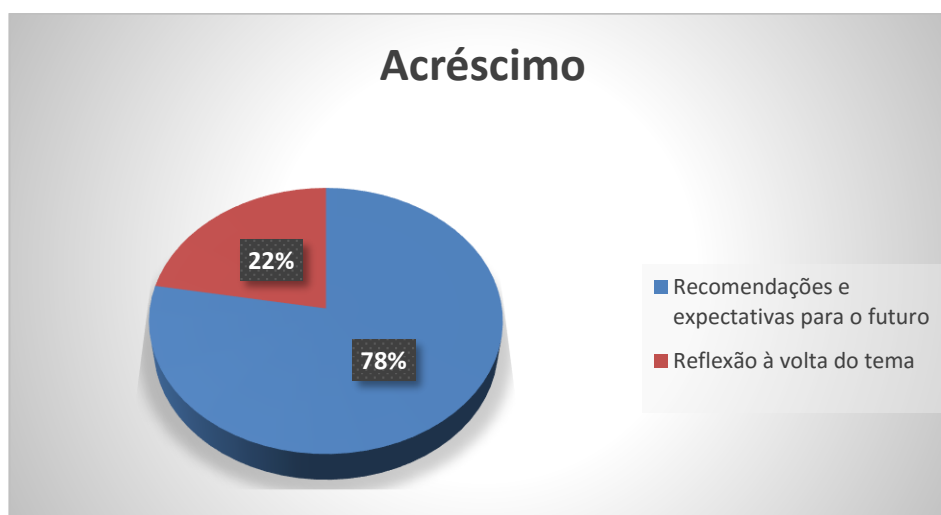


Figura 12: Acréscimos

A maior parte dos/das informantes, correspondente a 78%, respondeu a esta questão através de recomendações, apresentando as suas expectativas para o futuro, ao declarar que: os resultados da pesquisa devem deixar clara a ideia de género e equidade; a mudança da mentalidade deve começar na base (família e escola primária); deve haver flexibilidade nas acções de género e que as mesmas sejam claras, concretas e exequíveis; a entidade de direito deve desenvolver acções concretas de género nos currículos; o material didáctico usado nas escolas deve reflectir as dinâmicas actuais de género; os resultados da pesquisa devem ajudar a mudar a mentalidade da sociedade, tendo em conta as abordagens actuais em matéria de género; durante a formação deve-

se abordar questões ligadas ao género; haja cursos de capacitação e que se desenhem estratégias para ajudar as(os) professoras(es) a lidar com questões de género; no material didáctico haja informação que ajude o(a) professor(a) a abordar questões de género; haja colaboração entre o Ministério e as direções escolares.

Todavia, o grupo constituído por 22% fez uma reflexão à volta do que foi dito durante a entrevista afirmando que o emprego de vocábulos pejorativos na língua portuguesa é uma preocupação recorrente; é uma preocupação das/dos docentes e da sociedade; a sociedade está a lidar com uma situação de impotência, dado que não vê uma saída simples, eficaz e rápida para a situação, por se tratar de um problema linguístico, histórico e sociocultural; a solução do problema passa por um trabalho profundo, aturado, que requer, sobretudo, vontade e disponibilidade de todos/todas os/as intervenientes.

As respostas acima dão a entender que as/os docentes, no geral, têm consciência das mudanças que estão a decorrer em matéria de género e aspiram por mudança da mentalidade das pessoas e do currículo escolar, em particular.

Questão 11: O que achou da entrevista?



Figura 13: Opinião sobre a entrevista

No que concerne à esta questão, 33% afirmou que a entrevista foi boa porque apresentou questões pertinentes e porque aprenderam algo. Porém lamentaram o facto de não estarem preparados(as) para abordar o tema, visto ser “novo” e não se terem apercebido da existência de alguns nomes que remetem para o sentido pejorativo

quando colocados no género feminino. 45% achou a entrevista interessante e como justificação disse que deu para aprender e reflectir sobre o tema; o tema chamou atenção para alguns aspectos que antes não achava problemáticos; se calhar 100% das palavras usadas partem do masculino para o feminino; estava a ensinar as alunas a serem homens e, conseqüentemente, estava a ensinar as mulheres a valorizar o homem ou a ensinar que elas eram inferiores ao homem. 11% dos/das informantes considerou a entrevista muito agradável, dizendo que estava feliz por saber que a questão do género é um facto que deve ser muito bem visto; que no ano seguinte, nas suas aulas iria prestar mais atenção às questões de género. De igual modo, 11% achou complexa e afirmou que as questões deveriam ser mais específicas.

As três primeiras respostas possuem aspectos em comum, na medida em que as mesmas deixam transparecer a ideia de que até ao momento da entrevista, as/os docentes, no geral, não se tinham apercebido ou não tinha parado para pensar nalguns aspectos relacionados com o tema. Esta situação é lamentável, principalmente quando nos apercebemos que segundo Osório e Macuácuca (2013, p. 144) o Plano Nacional de Educação “prevê: (i) A criação de um meio escolar sensível ao género através da identificação e definição das modalidades de organização dos processos educativos e de mudança nos programas de instrução dos professores”.

2. Material didáctico

A aquisição do material didáctico previamente seleccionado foi mediante contactos pessoais e telefónicos com a Direcção Pedagógica do 1º Ciclo do Ensino Secundário Geral da escola seleccionada e com a secretaria da mesma escola, para obter permissão de consulta e agendamento da data em que se teria acesso ao material e da data em que se faria a devolução do mesmo. O material cedido pela escola seleccionada permitiu que se constatasse a presença ou ausência de conteúdos programáticos e de abordagens relacionadas implícita ou explicitamente com o género, que é o tema crucial desta dissertação.

Os professores e as professoras das escolas escolhidas para a investigação usam o Livro do Professor e o Livro do Aluno pertencentes às editoras Plural e Longman. Porém, usou-se nesta pesquisa, apenas os livros da editora Plural, pelo facto dos docentes e das docentes das mesmas escolas usarem com maior frequência.

Para a análise do material didáctico efectuou-se um quadro que apresenta alguns exemplos de questões polémicas de género, as páginas em que os mesmos se encontram

e as respectivas fontes em que se retirou as informações. As informações contidas no quadro apresentam-se na vertical e na horizontal, obedecendo à classificação dos objectos ou materiais de pesquisa, já que segundo Marconi e Lakatos (2003, p.168) “é bom auxiliar na apresentação dos dados, uma vez que facilita, ao leitor, a compreensão e interpretação rápida da massa de dados, podendo, apenas com uma olhada, apreender importantes detalhes e relações”. O quadro ajuda, também, o investigador ou a investigadora a distinguir diferenças, semelhanças e relações de forma clara e com destaque.

Desta forma, tendo em conta os objectivos preconizados neste trabalho de pesquisa, analisou-se o material didáctico usado no 1º Ciclo do Ensino Secundário Geral e obteve-se os seguintes resultados:

Fonte de informações	Págs.	Exemplos de questões polémicas
Livro do Aluno da 8ª classe (Editora Plural)	13	... os meus amigos...; ...os professores, nossos amigos, nossos mestres...;...os alunos ... professores e funcionários....
	15	Deveres gerais dos alunos;... dos outros alunos.
	48	Receita para fazer um herói
	56	... os camponeses...;... os teus pais...
	70	O teu professor....
	79	Todos os alunos...;... muitos alunos...;... explicar aos teus colegas...;... os alunos interessados...;... aos três melhores leitores....
	116	O Homem destrói a natureza
	10	Declaração Universal dos Direitos

Livro do Aluno da 9ª classe (Editora Plural)	27	do Homem; ... desprezo dos direitos do homem...; ... para que o homem não seja compelido...;
	47	... convoca os pais e encarregados de educação dos alunos matriculados....
	76	... 5 ou 6 elementos com os teus colegas; Nomeia um colega do grupo...; ... alimentação do marido e dos filhos do casal....
	77	Todos os cidadãos são iguais....
Livro do Aluno da 10ª classe (Editora Plural)	15	Constituem os direitos dos alunos os seguintes....
	39	O solteiro e a solteirona
	100	Cão/cadela
	104	A independência libertou a terra e os homens
	128	O deserto avança com a ajuda dos seus aliados
	139	... nomes e vidas de artistas, músicos, escritores
	151	O teu professor ou o grupo de disciplina....
8	... os jovens diabéticos em Portugal...; ... como para outros jovens; ... troca-o com um ou dois colegas....	
		O aluno deve ser capaz de (objectivos específicos); o aluno (competências básicas).

Livro do professor da 10ª classe (Editora Plural)	14	Análise de relatórios recolhidos pelos alunos; Correção dos relatórios pelos alunos....
	30	... os alunos analisaram uma carta comercial...; ... o professor vai orientar os alunos a analisarem....
	34	... o professor e os outros alunos devem prestar atenção...; ... vizinhos ajudam outros vizinhos...; o professor pode pedir aos alunos ... experiências de vida de familiares e amigos...; ...o professor pede os alunos para reflectirem....
	36	... clientes nacionais ou estrangeiros... entre os vendedores que trabalham nestas condições...; o professor deve circular pela turma....
	48	... para lerem ... sobre o papel dos pais na educação dos filhos...; ... os alunos registaram como TPC....
Gramática Portuguesa (Autor - José Maria Relvas)	24	O homem é um animal
	25	Cavalo/égua; macho (mulo)/mula;
	26	Cão/cadela; boi (touro)/vaca; bode/cabra
	158	O professor e os discipulos vão passear
	162	Os pais amam seus filhos; os nossos professores explicam as lições; a instrução e a educação fazem o homem feliz.
Gramática	130	Bode/cabra; boi/vaca; macho/mula;

Universal – Língua Portuguesa (António Afonso Borregana)		cão/cadela; cavalo/égua
--	--	-------------------------

Tabela 1: Quadro resultante da análise do material didático usado

Ao analisar a capa do manual usado pelos/as docentes e pelos/as discentes pode-se constatar que o próprio nome dos manuais “Livro do Professor” e “Livro do Aluno” acarretam uma linguagem masculina, linguagem meramente sexista, que oculta, invisibiliza e subordina as mulheres. A par disso, também se constatou a existência de títulos de textos bastante polémicos, nomeadamente: “Deveres Gerais do Aluno”; “Receita para fazer um herói”; “O Homem destrói a natureza”; “Declaração Universal dos Direitos do Homem”; “O solteiro e a solteirona”; “A independência libertou a terra e os homens”; “O deserto avança ... com a ajuda dos seus aliados”. Estas constatações levam-nos a concordar com Moura (2014) quando afirma que “apesar de tantas evoluções e conquistas, ainda persistiam padrões que mobilizam e sustentam relações de poder que se expressam em relações de dominação do masculino sobre o feminino” (p.2).

Para além destes aspectos, ao longo da análise dos materiais acima citados, verificou-se que no Livro do Aluno, no que concerne aos textos narrativos, normativos, administrativos, de chamada de atenção entre outros, normalmente, usam-se formas “genéricas” tais como: os meus amigos/nossos amigos, para referir amigos e amigas; os professores, para referir professores e professoras; os alunos, para referir alunos e alunas; funcionários, para referir funcionários e funcionárias; os camponeses, para referir os camponeses e as camponesas; os pais, para referir os pais e as mães; os colegas, para referir os colegas e as colegas, os interessados, para referir interessados e interessadas; os melhores leitores, para referir os melhores leitores e as melhores leitoras; encarregados de educação, para referir encarregados e encarregadas de educação; filhos, para referir filhos e filhas; meninos, para referir meninos e meninas, etc.

A este respeito, Abranches (2009) considera que a maior parte das línguas, principalmente a língua portuguesa, é normal usar apenas o género gramatical

masculino para indicar um grupo de homens e mulheres, mesmo que morfologicamente haja formas femininas. Acredita-se facilmente que o género masculino insere o feminino, à semelhança do que foi exposto anteriormente, tomando-se a parte pelo todo e apresentando os homens como o universo dos seres humanos. Porém, o primeiro gramático da língua portuguesa, Fernão de Oliveira, deixou bem claro que isso não é correcto ao afirmar que “Marido e mulher ambos são bons homens” (p.11).

No Livro do Professor, na parte referente a formulação de objectivos específicos usa-se sempre a expressão “o aluno deve ser capaz de” e na parte referente às competências básicas usa-se frequentemente a expressão “o aluno”, mostrando mais uma vez que a linguagem usada para o ensino da língua portuguesa é masculina (sexista).

Ao analisar à parte que diz respeito as sugestões e chamadas de atenção (Livro do Professor) e orientações para a elaboração de exercícios (Livro do Aluno), dá a impressão de que nas salas de aula só existem pessoas do sexo masculino (professor e alunos), ao ver frases como “Análise de relatórios recolhidos pelos alunos”, “Correcção dos relatórios pelos alunos...”, “ O professor vai orientar os alunos a analisarem...”, “... o professor e os outros alunos devem prestar atenção...”, comprovando deste modo o pensamento de Moura (2014) que diz que a “manutenção e perpetuação de modelos tradicionais e sexistas direcionam homens à produção, ao espaço público, ao mercado de trabalho e mulheres à reprodução, à educação e ao cuidado com crianças” (p.6).

Analisando a forma como são transmitidos os conteúdos vigentes nas gramáticas, vimos que não fogem à “regra” do que se disse anteriormente, dado que o que acontece no “Livro do Professor” e no “Livro do Aluno”, é uma “reprodução” do que está plasmado nas gramáticas, onde a maior parte dos exemplos estão relacionados com o género masculino (Gramática de José Maria Relvas); as flexões são feitas sempre a partir do género masculino para o feminino, mostrando mais uma vez que os materiais didácticos “não reflectem e não visibilizam as mudanças ocorridas na sociedade atual, mas as mantêm invisíveis” (Moura, 2014, p.6).

No que diz respeito aos nomes que remetem para o sentido pejorativo quando colocados no feminino, o material analisado (Livro do Professor, Livro do Aluno e Gramáticas) apresenta os seguintes exemplos: Cão/cadela, cavalo/égua, boi (touro) /vaca; bode/cabra; macho/mula.

3. Síntese geral

Relativamente às entrevistas, de forma sintética pode-se dizer que a abordagem às questões de género no currículo nacional actual não é boa; questões gramaticais, vocabulares e textuais patentes no material didáctico concorrem para a problemática de género; os exemplos de conteúdos patentes no material didáctico que invisibilizam, ocultam e subordinam as mulheres são: puto/puta; cão/cadela; boi/vaca; governante/governanta; porco/porca; rato/rata;

Na percepção dos/das informantes, o problema em causa, está relacionado com questões de natureza histórica, sociocultural, política, moral e apelam para a mudança; como forma de contornar a situação, apontam para a revisão do material didáctico; o Ministério da Educação deve rever os conteúdos patentes no material didáctico referente ao género; os/as docentes sentem necessidade de preparação, em matéria de género; as/os docentes nunca tiveram formação em matéria de género e nunca participaram ou souberam de algum seminário de capacitação em matérias de género; nas aulas abordam-se conteúdos referentes ao género, relacionados com questões textuais, através de textos normativos, narrativos, dramáticos e através de temas transversais; os/as docentes já se depararam com questões gramaticais e vocabulares que suscitam polémica nas aulas e apresentaram os seguintes exemplos: cão/cadela; boi/vaca; puto/puta; rato/rata; governante/governanta; concordância frásica; uso da forma masculina (eles/senhores/ meninos) para nomear um grupo de pessoas em que as mulheres constituem a maioria; a maior parte das/dos docentes usa como estratégia para contornar situações polémicas de género na aula, a explicação do problema, tendo em conta o que está plasmado na gramática, as circunstâncias em que o termo foi usado e a idade dos/das discentes; as/os informantes almejam mudanças, no que concerne às questões de género, tendo em conta o que foi abordado durante a entrevista; os/as entrevistados(as) consideraram, no geral, a entrevista boa e interessante, apesar de acharem que não estavam preparados para abordar o tema, por ser “novo”, na percepção deles/delas.

Em relação ao conteúdo patente no Livro do Professor e no Livro do aluno, incluindo o das capas, é notável uma linguagem masculina - sexista, que oculta, invisibiliza e subordina as mulheres. Este tipo de linguagem é visível no Livro do Aluno, no que concerne os textos narrativos, normativos, administrativos, de chamada de atenção e nas orientações para a elaboração de exercícios. Não obstante, no Livro do Professor, este tipo de linguagem é visível na parte referente a formulação de objectivos

específicos, na parte referente às competências básicas e na parte que diz respeito às sugestões e chamadas de atenção.

As gramáticas também usam formas masculinas, uma vez que uma parte considerável dos exemplos estão relacionados com o gênero masculino e que as flexões são feitas sempre à partir do masculino para o feminino.

III PARTE – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Capítulo IV - Conclusões e recomendações

No presente capítulo apresentam-se as conclusões e as recomendações da pesquisa realizada consoante a pergunta de partida e os objectivos definidos, tendo em conta a análise do género no plano educacional. Sendo assim, far-se-á uma reflexão geral em torno do enquadramento teórico, das opções metodológicas e dos resultados obtidos.

Com base nesta perspectiva, propusemo-nos saber como os professores de língua portuguesa abordam as questões polémicas de género nas aulas, tendo como base o seguinte objectivo: Analisar a forma como são abordados alguns conteúdos relacionados com a gramática e com os textos nas aulas de língua portuguesa em Maputo (Moçambique), no que diz respeito ao género, no 1º Ciclo do Ensino Secundário Geral.

No que diz respeito ao enquadramento teórico, ficou claro que as diferenças entre os sexos são motivadas pelos factores de natureza biológica, patriarcal, histórica, cultural e social; a língua é viva, dinâmica e está em constante evolução; a utilização do masculino genérico nunca é neutra e para além disso é um acto violento usado pelos homens para encobrir a verdade, para dizimar, desvalorizar, invisibilizar, submeter, ocultar e rebaixar as mulheres e, ao mesmo tempo, é uma forma de promover o machismo ao longo dos tempos; o genérico, o neutro e o universal são patrimónios de todos e por conseguinte, os vocábulos masculinos não são universais por não englobarem as mulheres; no material didáctico da língua portuguesa é notável o uso frequente do masculino genérico nos documentos que abordam direitos e organização do sistema educacional e nalgumas formas gramaticais, em que a linguagem utilizada para nomear os indivíduos de ambos os sexos assume a forma masculina; através dos conteúdos curriculares é nítido o facto de a escola reforçar os valores patriarcais; as políticas educativas sobre o género na educação, um pouco por todos os países, estão mais viradas para a criação de estratégias que garantem a igualdade de oportunidades entre rapazes e raparigas e a permanência das raparigas nas escolas em detrimento da eliminação dos estereótipos de género, no que diz respeito as práticas, matérias, materiais, currículos e instalações educacionais.

No que concerne ao estudo empírico, confirma-se a ideia vigente no enquadramento teórico, de que o material didáctico usado para o ensino da língua

portuguesa invisibiliza, oculta e subordina as mulheres; que a linguagem usada para o ensino da língua portuguesa é masculina (sexista).

O estudo empírico demonstra, também, que a abordagem às questões de género no currículo nacional actual não é boa; há questões gramaticais, vocabulares e textuais patentes no material didáctico que concorrem para a problemática de género; nos materiais didácticos a visão de género está associada ao lado biológico, sexo; os/as docentes não têm formação em matéria de género.

Nesta fase, em jeito de resposta à pergunta de partida desta investigação, pode-se afirmar que as questões polémicas de género patentes no material didáctico (Livro do Professor, Livro do Aluno e Gramáticas) usado nas salas de aula para o ensino da língua portuguesa em Maputo invisibilizam, ocultam e subordinam as mulheres.

Neste sentido, recomendamos nesta pesquisa que os gramáticos acompanhem as nuances da língua, fazendo mudanças ou adaptações, de modo que as questões de género estejam reflectidas nas gramáticas; o Ministério da Educação deve rever os conteúdos gramaticais, vocabulares, textuais e temas transversais patentes no material didáctico, de modo a pautarem-se pelas mudanças ocorridas na sociedade actual, em matéria de género; as instituições de formação de professores devem ter uma cadeira/disciplina ligada ao género; deve-se promover seminários e cursos de capacitação para as/os docentes já formadas(os) e que não tenham formação em género; as políticas educativas sobre o género devem ser mais claras e devem estar bem patentes no Currículo Nacional.

BIBLIOGRAFIA

Abranches, G. (2009). *Guia para uma linguagem promotora de igualdade entre mulheres e homens na Administração Pública*. Lisboa. Recuperado de: <http://www.igualdade.gov.pt/imagens/stories/documentos/documentacao/publicacoes/linguagem.pdf>.

Andrade, X. et al. (2001). *Famílias em contexto de mudanças em Moçambique*. (2ª ed.). Maputo: Wlsa Moçambique.

Borregana, A. A. (1996). *Gramática Universal: Língua portuguesa*. (2ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

Brabo, T. S. A. M. (2007). *Género e educação: Lutas do passado, conquistas do presente e perspectivas futuras*. São Paulo: Ícone.

Cansado, A. (s/d). *O masculino genérico: Uma questão gramatical ou um debate ideológico*. Recuperado de: <http://www.esquerda.net/opiniao/o-masculino-generico-uma-questao-gramatical-ou-um-debate-ideologico/36527>.

Declaração e Plataforma de Beijing . (1995). *Adoptado pela IV Conferência Mundial sobre a Mulher-Ação pela Igualdade, Desenvolvimento e Paz*. Beijing.

Filho, A. T. (2005). *Uma questão de género: Onde o masculino e o feminino se cruzam*. cadernos pagu (24), pp.127-152. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n24/n24a07.pdf>.

Finardi, E. D. (2013, Novembro 6). *Variação linguística: Preconceito linguístico. Português por Pedagogia ao Pé da Letra*. Recuperado de: <http://pedagogiaaopedaletra.com/variacao-linguistica-preconceito-linguistico/>.

Franco, P. V. & Cervera, J. P. (2006). *Manual para uso não sexista da linguagem*. UNIFEM. Recuperado de: <http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/publicacoes/outros-artigos-e-publicacoes/manual-para-o-uso-nao-sexista-da-linguagem>.

Gomes, S. F. (2004). *Análises sobre o enfoque de género nas políticas de educação e saúde*. Maputo: Wlsa Moçambique.

Grácio, S. (1997). *Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais*. Lisboa: Educa.

Maciel, C. A. & Comé, A. P. (2010). *Livro do professor: Língua portuguesa - 10ª classe*. Maputo: Plural.

Maciel, C. A. & Comé, A. P. (2012). *Livro do aluno: Língua portuguesa - 10ª classe*. Maputo: Plural.

Maciel, C. A. & Comé, A. P. (2013). *Livro do aluno: Língua portuguesa - 9ª classe*. Maputo: Plural.

Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (1990). *Oficina de criatividade científica: Manual do caçador*. (2ª ed). São Paulo: Atlas.

Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. (5ª ed). São Paulo: Atlas.

Ministério da Educação e Cultura & Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação. (2007). *Plano curricular do ensino secundário geral*. Maputo: Imprensa Universitária, UEM.

Morais, M. E. & Oliveira, B. ((2011). *Livro do aluno: Língua portuguesa - 8ª classe*. Maputo: Plural.

Moura, N. C. (2014). *Análise da ideologia de género em livros didáticos de língua portuguesa: Uma atualização das apresentações e representações*. Florianópolis: Xanped Sul. Recuperado de: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq-pdf/1191-0.pdf>.

Nogueira, J. K., Felipe, D. A., & Teruya, K. (2008). *Fazendo género - corpo, violência e poder*. Florianópolis. Recuperado de: http://nt5.net.br/publicações/Nogueira-Felipe-Teruya_01.pdf.

Novis, A. (2009). *Reflexões sobre o sexismo na linguagem: 3 Região - BA/SE*. Conselho Regional de Psicologia. Recuperado de: http://www.crp03.org.br/img/nota_técnica_linguagem_género_crp-03.pdf.

Oliveira, F. R. (s/d.). *Género: Uma análise da flexão do género feminino em livros didáticos*. Recuperado de: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/108423/000945995.pdf?sequence=1>.

Osório, C. & Macuácuá, E. (2013). *Os ritos de iniciação no contexto actual: Ajustamento, rupturas e confrontos-Construindo identidades de género*. Maputo: Wlsa Moçambique.

Osório, C. & Silva, T. C. (2008). *Buscando sentidos: Género e sexualidade entre jovens estudantes do ensino secundário*. Maputo: Wlsa Moçambique.

Relvas, J. M. (s/d). *Gramática portuguesa: Revista, actualizada e aumentada com exercícios de aplicação*. (2ª ed). Lisboa/Maputo: Europress/Livraria Leia.

Rosemberg, F. (2001, Novembro). *Políticas educativas e gênero: Um balanço dos anos de 1990*. Fundação e PUC-SP, 151-197. Recuperado de: <http://www.plataformademocratica.org/Publicações/11077.pdf>.

Scott, J. (1989). *Gênero: Uma categoria útil para análise histórica*. New York, Columbia University Press.

Silva, L. S. (2010). *Gênero: Uma categoria analítica que transcende ao feminino*. (UESB). *Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queiroz*, ISSN 2179-9636. Recuperado de: <http://www.faceq.edu.br/regs/downloads/número01/genero.pdf>.

Soares, C. C. (2012). *Gênero, afetos e poderes: Representações sociais em crianças do ensino básico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stromquist, N. P. (2007). *Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina*. *Educação e Pesquisa*, 33 (1), p.13-25. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n1/a02v33n1.pdf>.

Souza, E. & Pautz, S. ((s/d)). *A diversidade linguística no contexto escolar*. Recuperado de: <http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos/07L&C1S/L&C1s07Antonio.pdf>.

Tuckman, B. C. (2012). *Manual de investigação em educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. (4^a ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vale, A. O. & Frutos, I. F. (2001). *Teoria y analisis de género: guia metodológica para trabajar com grupos*. Madrid: Mujeres Jovenes.

Vassiliou, A. (2010). *Diferenças de gênero nos resultados escolares: Estudo sobre as medidas tomadas e a situação atual na Europa*. Lisboa: GEPE. ISBN 978-92-9201-144-4 doi:10.2797/51375.

Viana, C. P. & Unbehaum, S. (2004). *O gênero nas políticas públicas de Educação no Brasil: 1988-2002*. *Cadernos de Pesquisa*, 34 (121), 77-104. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a05n121.pdf>.

ANEXO - GUIÃO DE ENTREVISTA PADRONIZADA AOS PROFESSORES

Guião de Entrevista Padronizada aos Professores
Curso de Mestrado em Ciências da Educação

1. **Tema:** O género no plano educacional
2. **Objectivo geral:** Analisar a forma como são abordados alguns conteúdos relacionados com a gramática e com os textos nas aulas de língua portuguesa em Maputo (Moçambique), no que diz respeito ao género, no 1º Ciclo do Ensino Secundário Geral.
- 3.

Blocos	Objectivos específicos	Questões	Observações
<p>A Legitimação da entrevista e motivação</p>	<p>Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado</p>	<p>Apresentar, nas suas linhas gerais, os objectivos da investigação: Mostrar que alguns aspectos gramaticais e vocabulares usados no ensino da língua portuguesa invisibilizam, ocultam e subordinam as mulheres.</p> <p>Apresentar alguns nomes que remetem para o sentido pejorativo quando colocados no género feminino.</p> <p>Pedir ajuda do(a) professor(a) e agradecer a sua colaboração, uma vez que o seu contributo é imprescindível para a validade do trabalho.</p> <p>Colocar o(a) professor(a) na situação de membro da equipa de investigação.</p> <p>Assegurar a confidencialidade.</p> <p>Pedir autorização para a</p>	<p>Tempo médio: 5-10 min.</p> <p>Estar disponível para dar mais esclarecimentos sobre a investigação se o entrevistado o solicitar.</p>

		gravação desta entrevista salvaguardando o seu anonimato.	
B Currículo escolar e material didáctico	Conhecer a opinião do(a) professor(a) Sobre a abordagem às questões de género no currículo nacional actual.	<p>1. Qual a sua opinião sobre a abordagem às questões de género no currículo nacional actual?</p> <p>2. Que questões patentes no material concorrem para a problemática de género?</p> <p>3. Considera que no material didáctico usado há conteúdos que invisibilizam, ocultam e subordinam as mulheres?</p> <p>3.1. Considera que no material didáctico usado há nomes que remetem para o sentido pejorativo quando colocados no género feminino?</p> <p>3.2. Caso saiba, poderia exemplificar?</p> <p>3.3. O que pensa acerca disso?</p> <p>3.4. O que acha que deve ser feito para contornar essa situação?</p> <p>4. Na sua opinião, acha que o Ministério da Educação deveria rever os conteúdos patentes no material didáctico referente ao género? Porquê?</p>	
		6. Já alguma vez sentiu necessidade de uma preparação para melhor lidar com as questões de género nas aulas? Em que situações? Como?	

<p>C</p> <p>Aspectos relacionados com capacitações, seminários e formação em matéria de género.</p>	<p>Saber o que o(a) professor(a) sente/pensa sobre capacitações, seminários e formação em matéria de género.</p>	<p>7. Durante a sua formação teve alguma cadeira/disciplina ligada às questões de género?</p> <p>8. Ao longo da sua carreira profissional já participou/soube de algum seminário de capacitação em matérias de género? Se sim, pode dar informações?</p> <p>7.1. Caso tenha participado, que comentários tem a fazer?</p>	
<p>D</p> <p>Abordagem às questões de género nas aulas</p>	<p>Conhecer as questões de género que os professores abordam nas aulas.</p> <p>Saber se os professores se depararam com questões gramaticais /vocabulares que suscitaram polémicas de género durante as aulas.</p> <p>Conhecer as estratégias usadas pelos professores para contornar questões polémicas de género nas aulas.</p>	<p>8. Que questões ligadas ao género são abordadas nas aulas? Como?</p> <p>9. Já se deparou com questões gramaticais/vocabulares que suscitaram polémicas de género durante as suas aulas? Exemplifique.</p> <p>9.1. Que estratégia usou para contornar a situação?</p>	

<p style="text-align: center;">E</p> <p style="text-align: center;">Validação da Entrevista</p>	<p style="text-align: center;">Fecho</p>	<p style="text-align: center;">Gostaria de falar sobre algum ponto que ainda não tenha sido referido?</p> <p style="text-align: center;">O que achou da entrevista?</p> <p style="text-align: center;">Muito obrigada pela sua disponibilidade. Volto a lembrar que as respostas são confidenciais e que, posteriormente, disponibilizarei os resultados das mesmas.</p>	
--	--	--	--