Universidade do Porto

Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física

[Des]Igualdade de Oportunidades nos Manuais Escolares de Educação Física do 2.º Ciclo do Ensino Básico?

Análise das ilustrações e das percepções de professores/as-estagiários/as

Telma Maria Gonçalves Queirós

Outubro 2004

Universidade do Porto
Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física

[Des] Igualdade de Oportunidades nos Manuais Escolares de Educação Física do 2.º Ciclo do Ensino Básico?

Análise das ilustrações e das percepções de professores/as-estagiários/as

Dissertação apresentada às provas de Mestrado em Ciência do Desporto - Desporto para Crianças e Jovens nos termos do Decreto-Lei n.º 216/92 de 13 de Outubro, orientada pela Prof.ª Doutora Maria Paula Brandão Botelho Gomes.

Telma Maria Gonçalves Queirós

Porto 2004

Queirós, T. (2004). [Des] Igualdade de Oportunidades nos Manuais Escolares de Educação Física do 2.º ciclo do Ensino Básico? Análise das ilustrações e das percepções de professores/as-estagiários/as. Dissertação de Mestrado em Ciência do Desporto – Desporto para Crianças e Jovens. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, Porto.

PALAVRAS-CHAVE: IGUALDADE DE OPORTUNIDADES, DISCRIMINAÇÃO, DIVERSIDADE SÓCIO-CULTURAL, ILUSTRAÇÕES, MANUAIS ESCOLARES

Agradecimentos

Todos nós somos de uma forma ou de outra moldados e transformados por aqueles que nos acompanham e apoiam, e embora o trabalho possa algum dia acabar continuaremos a ser obra deles. Assim prende-me uma enorme gratidão às pessoas que directa ou indirectamente fizeram parte deste trabalho.

Uma palavra de especial apreço, admiração e consideração devo-a à Professora Doutora Paula Botelho Gomes pelo seu infinito incentivo e inabalável dedicação, disponibilidade e competência, no longo percurso de orientação tornando possível e realizável este trabalho.

Apraz-me salientar o inegável enriquecimento, ensinamentos e aprendizagens protagonizados pelo corpo docente no âmbito do Mestrado em Desporto para Crianças e Jovens, que me permitiu e proporcionou alargar horizontes na formação profissional e pessoal.

Pelos seus esforços hercúleos no campo da compreensão afectiva, pela atenção, amizade e disponibilidade dispensadas estou imensamente grata à minha família, particularmente à minha mãe e ao Tiago. Perdoem-me a ausência de sorrisos, a dedicação e as faltas de disponibilidade, sem a vossa paciência nunca conseguiria.

Quero ainda relevar a memória do meu avô que me ensinou que o sofrimento é uma dor nobre e grandiosa que engrandece o trabalho e o coração de quem sofre. Agrada-me pensar que as suas palavras silenciosas me deram força para concretizar esta tarefa.

Deixo expresso o meu agradecimento ao Sr. Gualdino Moura, gerente da Porto Editora e à Sra. Fátima Barbosa pela simpatia, elevada dedicação e disponibilidade em todas as solicitações feitas.

Por fim, um agradecimento cordial à Elisabete, à Carla, à Dominique e ao Sérgio pela colaboração que me concederam de forma desinteressada.

AGRADECIMENTOS 3

Índice Geral 5

ÍNDICE DE QUADROS 8
ÍNDICE DE FIGURAS 9
ÍNDICE DE ANEXOS 12
RESUMO 13
ABSTRACT 15
RÉSUMÉ 17
ABREVIATURAS 19

1. INTRODUÇÃO 23

PARTE I – REVISÃO DA LITERATURA 29

2. A ESCOLA E A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES 31
   2.1. Definição de Conceitos e Configuração de Alguns Problemas 31
      2.1.1. Sexo e Género 31
      2.1.2. Raça, Racismo e Discriminação Racial 33
      2.1.3. Etnia, Etnicidade, Grupos Étnicos e Minorias Étnicas 35
      2.1.4. Preconceitos e Estereótipos 37
      2.1.5. Educação e Diferença 38
   2.2. Enquadramento Político-Social da Legislação Sobre a Problemática da Igualização de Oportunidades 40
   2.3. Pensar a Diversidade no Sistema Educacional: Uma Questão de Igualdade de Oportunidades? 51
      2.3.1. A Questão do Multiculturalismo e da Interculturalidade: Que Relevância Para o Campo da Educação? E da Educação Física? 54

3. A ESCOLA E OS MANUAIS EM INÍCIO DO SÉCULO XXI. QUANDO OS OLHARES SE CRUZAM NA CONSTRUÇÃO DE [DES]IGUALDADES DE OPORTUNIDADE 63
   3.1. Manuais Escolares, Política Educacional e Movimentos da Reforma Curricular: Breve Perspectiva Histórica
   3.2. Produção, Acessibilidade e Consumo. Desmistificando a Política de Comércio do Manual Escolar 63

3.2.1. A Problemática da Avaliação e Selecção dos Manuais: Critérios e Reflexões 73

3.3. Manuais Escolares e Igualdade de Oportunidades: Do Horizonte das Palavras à Sedução Efémera das Imagens 76

81

PARTE II – AS OPÇÕES METODOLÓGICAS E O OBJECTO DE ESTUDO

89

4. A Definição dos Problemas e dos Objectivos da Investigação 91
5. A Formulação das Hipóteses para a Análise Quantitativa 93
6. As Limitações do Estudo 93
7. A População e a Amostra do Estudo 94
   7.1. Caracterização da Amostra para a Análise Quantitativa 94
   7.2. Caracterização do Grupo a Estudar para a Análise Qualitativa 95
8. A Metodologia e as Técnicas de Investigação Utilizadas 97
   8.1. As Grelha de Análise dos Manuais Escolares 99
      8.1.1. Processo de Construção e Efectivação da Grelha de Análise 100
   8.2. As Entrevistas 103
      8.2.1. Processo de Construção e Efectivação das Entrevistas 106
9. Análise e Interpretação do Material Recolhido 107
   9.1. As Grelhas de Análise dos Manuais Escolares e as Entrevistas 107
   9.2. Definição e Justificação do Sistema de Categorias 109

PARTE III – RESULTADOS, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO 113

10. Resultados, Análise e Interpretação 115
    10.1. Análise e Interpretação dos Resultados das Grelhas de Análise dos Manuais Escolares de Educação Física do 2.º Ciclo do Ensino Básico 116
    10.2. Análise e Interpretação dos Resultados das Entrevistas aos/às Estagiários/as da Licenciatura em Professores do Ensino Básico / Variante de Educação Física da Escola Superior de Educação de Bragança 148

PARTE IV – CONCLUSÕES 185

11. As Conclusões 187

12. As Recomendações do Estudo 189

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 191

ANEXOS 211

ANEXO 1. A Grelha de Análise dos Manuais Escolares 213

ANEXO 2. O Guião de Entrevista 214

Índice de Quadros

Quadro 1. Distribuição dos manuais escolares analisados por título, ISBN, ano(s) de escolaridade e editores/as 95

Quadro 2. Caracterização do grupo de estudo segundo a idade, o sexo, o grupo disciplinar a que pertencem e os níveis que leccionam 97

Quadro 3. Fiabilidade da grelha de análise preenchida pelo observador 103

Quadro 4. Participação dos/as inquiridos/as no processo de adopção e selecção dos manuais escolares de EF no 2.º CEB (número e percentagem) 151

Índice de Figuras

Figura 1. Distribuição da frequência de imagens das subcategorias (M, F, M/F e NI) relativas ao sexo dos indivíduos representados nos nove manuais escolares 119

Figura 2. Distribuição da frequência de imagens das subcategorias (M, F, M/F e NI) relativas ao sexo dos indivíduos representados no manual "Educação Física 5º e 6º" da Editorial O Livro (Mn8) 121

Figura 3. Distribuição da frequência de imagens das subcategorias (M, F, M/F e NI) relativas ao sexo dos indivíduos representados no manual "Jogo Limpo – Educação Física 5º/6º Anos" da Porto Editora (Mn1) 123

Figura 4. Distribuição da frequência de imagens das subcategorias (M, F, M/F e NI) relativas ao sexo dos indivíduos representados no manual "Passa a Bola – Educação Física 5º e 6º Anos" da Porto Editora (Mn2) 124

Figura 5. Distribuição da frequência de imagens das subcategorias (MA, F, M/F e NI) relativas ao sexo dos indivíduos representados no manual "Hoje Há Educação Física 5º Ano/6º Ano" da Texto Editora (M3) 125

Figura 6. Distribuição da frequência de imagens das subcategorias (M, F, M/F e NI) relativas ao sexo dos indivíduos representados no manual "Em Forma! 5/6 – Educação Física" da Areal Editores (Mn4) 127

Figura 7. Distribuição da frequência de imagens das subcategorias (M, F, M/F e NI) relativas ao sexo dos indivíduos representados no manual "O Livro de Educação Física" da Didáctica Editora (Mn7) 128

Figura 8. Distribuição da frequência de imagens das subcategorias (M, F, M/F e NI) relativas ao sexo dos indivíduos representados no manual " Na Educação Física Vais Aprender 5/6" da Lisboa Editora (Mn9) 129

Figura 9. Distribuição da frequência de imagens das subcategorias (M, F, M/F e NI) relativas ao sexo dos indivíduos representados no manual "Educação Física – 5º Ano" da Constância Editores (Mn6) 131

Figura 10. Distribuição da frequência de imagens das subcategorias (M, F, M/F e NI) relativas ao sexo dos indivíduos representados no 133

manual "Papa-Léguas 5/6 Ano" da Asa Editores (Mn5)

Figura 11. Distribuição da frequência de imagens das subcategorias (C, N, A, CI, MI e NI) relativas à raça/etnia dos indivíduos representados e da categoria NEE nos nove manuais escolares 136

Figura 12. Distribuição da frequência de imagens das subcategorias (C, N, A, CI, MI e NI) relativas à raça/etnia dos indivíduos representados e da categoria NEE no manual "Educação Física 5º/6º" da Editorial O Livro (Mn8) 137

Figura 13. Distribuição da frequência de imagens das subcategorias (C, N, A, CI, MI e NI) relativas à raça/etnia dos indivíduos representados e da categoria NEE no manual "Passa a Bola – Educação Física 5º/6º" da Porto Editora (Mn2) 138

Figura 14. Distribuição da frequência de imagens das subcategorias (C, N, A, CI, MI e NI) relativas à raça/etnia dos indivíduos representados e da categoria NEE no manual "Jogo Limpo – Educação Física 5º/6º Anos" da Porto Editora (Mn1) 140

Figura 15. Distribuição da frequência de imagens das subcategorias (C, N, A, CI, MI e NI) relativas à raça/etnia dos indivíduos representados e da categoria NEE no manual "Em Forma! 5/6 – Educação Física" da Areal Editores (Mn4) 141

Figura 16. Distribuição da frequência de imagens das subcategorias (C, N, A, CI, MI e NI) relativas à raça/etnia dos indivíduos representados e da categoria NEE no manual "Papa Léguas 5º/6º Ano" da Asa Editores (Mn5) 142

Figura 17. Distribuição da frequência de imagens das subcategorias (C, N, A, CI, MI e NI) relativas à raça/etnia dos indivíduos representados e da categoria NEE no manual "Na Educação Física Vais Aprender – 5º/6º Anos" da Lisboa Editora (Mn9) 143

Figura 18. Distribuição da frequência de imagens das subcategorias (C, N, A, CI, MI e NI) relativas à raça/etnia dos indivíduos representados e da categoria NEE no manual "Hoje Há Educação Física – 5º/6º" da Texto Editora (Mn3) 144

Figura 19. Distribuição da frequência de imagens das subcategorias (C, N, A, CI, MI e NI) relativas à raça/etnia dos indivíduos representados e da categoria NEE no manual "Educação Física 5º Ano" da Constância Editores (Mn6) 145

Figura 20. Distribuição da frequência de imagens das subcategorias (C, N, A, CI, MI e NI) relativas à raça/etnia dos indivíduos representados e da categoria NEE no manual "O Livro de Educação Física 5º Ano" da Didáctica Editores (Mn7) 146

Índice de Anexos

Anexo 1. A Grelha de Análise dos Manuais Escolares 213

Anexo 2. O Guião da Entrevista 214

Resumo

Alguns estudos referem que a maioria das ilustrações dos manuais escolares veiculam estereótipos e preconceitos sócio-culturais, acentuando as desigualdades de oportunidade entre os/as alunos/as. Neste contexto, pensamos que a Educação Física, como disciplina curricular e, especificamente, os manuais escolares, como instrumentos importantíssimos no processo de ensino-aprendizagem, têm um papel determinante na promoção de um ensino mais inclusivo e que se quer inter/multicultural. Assim, são objectivos do nosso trabalho avaliar se as ilustrações dos manuais escolares de Educação Física do 2.º Ciclo do Ensino Básico reflectem a igualdade de oportunidades a todos/as os/as alunos/as sem qualquer distinção do sexo, raça, etnia ou outras marcas de diferença e conhecer se professores/as-estagiários/as do curso de Educação Física da Escola Superior de Educação de Bragança estão conscientes desta questão. A amostra foi constituída por nove manuais, cujas ilustrações foram sujeitas a observação, e por 8 professores/as-estagiários/as (quatro de cada sexo) com os/as quais foram realizadas entrevistas semi-estruturadas.

Procedeu-se à análise de conteúdo dos dados referentes aos manuais e às respostas dos indivíduos, com categorias definidas *a priori*. Num primeiro momento de análise verificou-se que o sexo masculino e a etnia caucasiana foram dominantes em todas as unidades temáticas em qualquer dos manuais. As raparigas e as etnias negra e amarela encontraram-se presentes em maior ou menor grau de representação. As categorias sexo e etnia dos indivíduos representados surgiram associadas a unidades temáticas conotadas culturalmente como lhes sendo próprias. Não foi feita qualquer alusão à etnia cigana e necessidades educativas especiais. Num segundo momento de análise verificou-se que os manuais se regem por valores e normas de conduta tradicionais. A diversidade sócio-cultural dos alunos não constituiu preocupação nas práticas dos sujeitos, uma vez que a sua formação inicial nestes domínios é ausente e/ou insuficiente.

Conclui-se que estes manuais não têm vindo a contribuir para promover uma real igualdade de oportunidades entre alunos/as.

Palavras-chave: Igualdade de oportunidades, Discriminação, Diversidade sócio-cultural, Ilustrações, Manuais escolares

Abstract

Some studies say most school books illustrations transmit stereotypes and social-cultural prejudice thus increasing opportunity unevenness among pupils. In this context, we think that both Physical Education, as a curricular subject, and school books, as very important instruments in the learning-teaching process, have a determinant role to promote a further inclusive teaching which we want inter-multicultural. This way, our work aims at evaluating whether the Physical Education school books illustrations of second degree of basic education reflect an equality of opportunities toward all pupils, independently of sex, race, ethnic differences or others and to find out whether teachers/trainees of Physical Education from Superior School Education of Bragança are aware of this issue.

The sample was built out of nine school books, whose illustrations were subject to observation and eight teachers/trainees (four from each sex) to whom semi-structured interviews were applied. Then data was analysed as well as individual answers, according to set categories. In a first moment of analysis, we found that male gender and caucasians as dominant in every thematic unit in all of the school books studied. Both girls and black and yellow ethic categories are presented with a higher or lower degree of representation. Sex and individual/s ethnic category are associated to thematic units culturally implicated as being adequate to them. There is no mention whatsoever to the gipsies or special needs education. In a second moment of analysis, we can see that school books are guided by values and traditional behaviour rules. The pupils' social-cultural diversity is not part of the worries in the teacher's practices as their initial background is insufficient or non-existent in this area.

We concluded by saying that theses school books have not been contributing to promote real equal opportunities among pupils.

Key-Words: equality of opportunities, discrimination, socio-cultural diversity, illustrations, school books of Physical Education

Résumé

Quelques études mettent en évidence que la majorité des illustrations des manuels scolaires véhiculent des stéréotypes et des préjugés sociaux-culturels augmentant les inégalités d'opportunités entre les élèves. Dans ce contexte, nous pensons que, l'éducation physique en tant que discipline curriculaire et, spécialement, les manuels scolaires en tant qu' instruments très importants dans le procédé d'enseignement/ apprentissage jouent un rôle déterminant pour promouvoir un enseignement plus intégrant et qui se veut inter/ multiculturel. Ainsi les objectifs de notre travail seront d'évaluer si les illustrations des manuels scolaires d'éducation physique du second cycle de l'enseignement de base reflètent l'égalité d'opportunités pour tous les élèves sans la moindre distinction de sexe, race, ethnie ou autres marques de différence et savoir si les professeurs/ stagiaires du cours d'éducation physique de 'École Supérieure d'Éducation de Bragança sont conscients de cette question.

L'échantillon a été constitué par neuf manuels, dont les illustrations ont été sujettes à l'observation et par huit professeurs/stagiaires d'éducation physique de l'École Supérieure d'Éducation de Bragança (quatre de chaque sexe) avec lesquels ont été réalisées des entrevues semi-structurées. On a procédé à l'analyse du contenu des données concernant les manuels et aux réponses des individus, avec des catégories définies *à priori*. Dans une première partie de l'analyse, on a vérifié que le sexe masculin et l'ethnie caucasienne sont dominants dans toutes les unités thématiques de chaque manuel. Les filles et l'ethnie noire et jaune sont présentes à un degré plus ou moins grand de représentation. Les catégories sexe et ethnie des individus surgissent en association avec des unités thématiques connotées culturellement comme leur étant propres. Il n'y a aucune allusion à l'ethnie gitane et aux nécessités éducatives spéciales. Dans une deuxième partie de l'analyse, on vérifie que les manuels sont dirigés par des valeurs et normes de conduite traditionnelles. La diversité socio-culturelle des élèves ne constitue aucune préoccupation dans la pratique des sujets, vu que leur formation initiale dans ces domaines est absente et/ou insuffisante.

On conclue que ces manuels ne contribuent en rien pour promouvoir une réelle égalité d'opportunités entre les élèves.

Mots-clés : égalité d'opportunités, discrimination, diversité socio-culturelle, illustrations, manuels scolaires d' Éducation Physique

Abreviaturas

(A)	Amarela
(C)	Caucasiana
(CI)	Cigana
(CIDM)	Comissão para a Igualdade e Direitos da Mulher
(CRP)	Constituição da República Portuguesa
(EF)	Educação Física
(ESEB)	Escola Superior de Educação de Bragança
(EUA)	Estados Unidos da América
(F)	Feminino
(FCT)	Fundação Ciência e Tecnologia
(2.º CEB)	Segundo Ciclo do Ensino Básico
(ICE)	Instituto das Comunidades Educativas
(IIE)	Instituto de Inovação Educacional
(INE)	Instituto Nacional de Estatística
(LBSE)	Lei de Bases do Sistema Educativo
(ONU)	Organização das Nações Unidas
(PALOP)	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
(PREDI)	Projecto de Educação Intercultural
(Mn)	Manual
(M)	Masculino
(MI)	Mista
(M/F)	Masculino / Feminino
(N)	Negra
(NEE)	Necessidades Educativas Especiais
(NI)	Não identificada
(R/E)	Raça / Etnia
(S)	Sexo
(SCOPREM)	Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural
(T)	Total

Introdução

"É difícil começar quando ainda estamos no princípio do fim".

[anónimo]

1. INTRODUÇÃO

Hoje em dia, as crianças e os jovens movimentam-se em ambientes cada vez mais instáveis. Condicionalismos económicos vários, heranças culturais diversificadas levam a que a sociedade, a escola e os professores enfrentem múltiplas incertezas e uma realidade cada vez mais repleta de responsabilidades educativas.

A existência de alunos social e culturalmente diferentes entre si tem vindo a obrigar o sistema educativo a adaptar medidas específicas nas políticas educacionais. Não se julgue, contudo, que a tarefa é tão fácil quanto poderá parecer. Em primeiro lugar, porque o ciclo de mudança num sistema tão complexo parece que continua a não coincidir com os imperativos das políticas vigentes. Em segundo lugar, porque não sendo possível partir da "estaca zero" é necessário enfrentar a cultura instalada, a resistência de mentalidades e comportamentos (quantas vezes passiva e transformada em plena adesão), o adquirido avesso a qualquer sentido crítico que entrava a mudança.

Estes pressupostos encontram na Constituição da República Portuguesa (CRP), na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e outros documentos legislativos, uma oportunidade única para definir uma plataforma mínima de convergência sobre o que deve ser a igualdade de oportunidades na Educação em relação à diversidade social, cultural e étnica da população estudantil.

As propostas integradas nestes documentos assumem esse papel. Não se tratam de meros diplomas enquadradores da realidade existente. São por si só os documentos base que têm implícita uma visão estratégica de promoção da igualdade de oportunidades na educação para os próximos anos.

O direito à educação e a igualdade de todos perante a lei, sem qualquer distinção social, étnica ou cultural são princípios que o Estado se propõe a assegurar. Assim, o papel do Estado democrático deverá ser o de criar condições que garantam a todos, os seus direitos de cidadania e de igualdade perante a lei. Ou seja, as políticas educativas devem assegurar a todos os alunos e alunas as mesmas oportunidades de acesso e sucesso educativos promovendo o respeito pelas características individuais e particulares de cada um (Rodrigues, 2001).

Apesar do sistema educativo português se pautar pela preservação e transmissão dos valores tradicionais respeitantes à cultura dominante ao mesmo tempo que reflecte a diversidade como uma fonte de problemas e não de enriquecimento (Sousa Pereira, 2004; Vieira, 1999), parece-nos necessário superar

este tradicionalismo de carácter directivo e homogeneizante no sentido de promover a qualidade do ensino para as crianças e os jovens desenvolverem o seu potencial de aprendizagem nas mesmas condições.

E aqui, a escola e outros meios formativos deverão contribuir para o cumprimento deste desiderato assegurando e respeitando a diversidade no sentido de uma maior justiça educativa.

Ora, a escola enquanto estrutura social aberta a esta população é uma instância de formação de personalidades, de aquisição de saberes e competências concretas e de assunção de responsabilidades (Comissão Nacional de Educação (CNE), 2000; Lima, 2001; Wyman, 2000). É, portanto, um local óptimo para combater as assimetrias entre os diferentes grupos sociais e culturais, bem como discriminações e desigualdades em função do sexo, raça, etnia e outras marcas acentuadas de diferença, como sejam os alunos portadores de necessidades educativas especiais.

Ora, as actividades físicas e desportivas adquirem um importante lugar de relevo no processo formativo e educativo dos jovens no sentido de um enriquecimento de competências cívicas e culturais. Aliás, os alunos poderão adquirir aprendizagens de índole social e pessoal no sentido de uma educação que promova a compreensão, o respeito, a igualdade, a cooperação e outros valores morais e éticos importantes na sua formação enquanto futuros cidadãos (LBSE, artigo 48, ponto 2; Condessa, 2003).

Por isso, a disciplina curricular de EF e o Desporto Escolar devem procurar a coabitação de valores humanistas e sociais [actuais] (Pires, 2000); deve contemplar uma igualdade de oportunidades para todos através da selecção adequada de actividades físicas e desportivas, da diversidade de experiências que proporciona e das estratégias que utiliza (Condessa, 2003) e deve, simultaneamente, empenhar-se no seu papel de educação e formação dos/as alunos/as com vista ao desenvolvimento de uma educação inter/multicultural através da qualidade de formação dos professores e dos materiais didácticos.

É importante sublinhar que estas actividades físicas e desportivas deverão ser lugares onde se fomente uma educação desportiva multicultural (Botelho Gomes, 2002; Stigger, 2001) com carácter integrativo e positivo na vida dessas crianças (Botelho Gomes *et al.*, 2000), apesar de por vezes assistirmos a certas dificuldades que a EF possui para lidar com a diferença reproduzindo e consolidando preconceitos e estereótipos (Botelho Gomes *et al.*, 2000, 2002, 2003).

Portanto, se a área curricular de EF parece ser a actividade escolar mais includente (Garcia, 2002); então é necessário partir do pressuposto de que a

qualidade da formação dos/as professores/as e dos materiais didácticos, como sejam, os manuais escolares tendem a contribuir para um ensino mais inclusivo e não discriminatório.

Neste entender o/a professor/a [de EF] assume condição *sine qua non* para o desenvolvimento da educação [desportiva] multicultural (López López, 2002) e para que se produzam práticas integrativas de carácter positivo na escola (Marchesi, 2001).

Os/as professores/as devem, por isso reconhecer e responder às necessidades dos seus alunos social e culturalmente diversificados. Mas para isso, têm de aprender e interagir com esta diversidade; têm de investigar as suas práticas, de analisar o contexto educativo, de modo a tomarem conhecimento das atitudes, comportamentos e situações que reforçam os preconceitos e os estereótipos (Day, 2003; Wyman, 2000). E estas análises também passam pela selecção e a escolha adequada de manuais escolares para as suas práticas educativas.

O manual escolar encarado como um instrumento fundamental e significativo que assinala representações de um dado universo cultural, que veicula valores e princípios ideológicos e políticos da realidade social (Apple, 2002; Castro, 1994; Marques *et al.*, 2003; Martelo, 1999; Paulo, 1999; Rocha, 1999); que serve sobretudo para transmitir conhecimentos, saberes (Cunha, 1999; Gérard & Roegiers, 1998) e desenvolver competências (Freitas, 1999) poderá ser um meio para minimizar algumas implicações negativas na escola como sejam as desigualdades entre alunos e alunas.

E neste sentido, existem algumas razões para que a comunidade educativa reflicta cada vez mais e de forma consistente sobre a avaliação e selecção dos manuais escolares e a sua utilidade para promover a tão desejada igualdade de oportunidades e de sucesso educativo.

Certo é que, vários autores afirmam que estes materiais didácticos têm vindo a contribuir para veicular mensagens preconceituosas e estereotipadas, muitas vezes implícitas nas ilustrações e/ou no texto (Abranches & Carvalho, 1999; Botelho *et al.*, 2002; Carvalho *et al.*, 1999; Correia & Ramos, 2002; Ferreira, 2002; Fonseca, 1994; González & Rétamar, 1999; Henriques & Joaquim, 1995; Leal, 1979; Marques, 2002; Marques *et al.*, 2003; Martelo, 1999; Pinto, 1999; Rocha, 1999; Sousa Pereira, 2004; Streitmatter, 1994), mas que de uma forma ou de outra podem eventualmente dificultar o reconhecimento da diversidade cultural e a promoção de uma efectiva igualdade de oportunidades.

Daí que seja necessário pugnar pela qualificação científico-pedagógica dos manuais escolares e dos/as professores/as enquanto elementos que os seleccionam e adoptam, de modo a fomentar no/a aluno/a a sua capacidade de aprender. Ao mesmo tempo deverão criar novos ambientes sociais e escolares, nos quais esses seres educativos se possam sentir iguais entre si no acesso e sucesso educativos, sem nunca perderem as suas identidades sociais e culturais.

Com base nestas considerações prévias interessa-nos, pois, avaliar em que medida as imagens destes manuais escolares promovem e reflectem a igualdade de oportunidades a todos/as os/as alunos/as, sem qualquer distinção do sexo, raça, etnia ou a outras formas de diferença, como seja os alunos portadores de necessidades educativas especiais (NEE), ou se, pelo contrário continuam a contribuir para a construção e reprodução de estereótipos e/ou desigualdades sócio-culturais.

Esta investigação pretende, ainda, conhecer se professores/as-estagiários/as do curso de formação inicial em EF da Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB) estão conscientes dos estereótipos e preconceitos sociais, culturais e étnicos que podem transmitir as imagens dos manuais escolares que utilizam nas suas práticas pedagógicas.

Assim, a primeira parte desta dissertação é consagrada à análise crítica da literatura nos domínios da igualdade de oportunidades e dos manuais escolares, subdividindo-se em dois pontos essenciais. Partimos da clarificação de conceitos ligados a esta temática e da premência da escola como geradora de conhecimento, surgindo questões a que procurámos dar resposta ou tão só fomentar a reflexão. Segue-se a contextualização do princípio democrático da igualdade de oportunidades face à crescente diversidade sócio-cultural de alunos no sistema educacional focando aqui a importância do inter/multiculturalismo no campo da educação em geral, e da EF em particular. O segundo ponto abraça as temáticas da igualdade de oportunidades e dos manuais escolares, conferindo uma particular atenção à evolução das abordagens propostas pelos governos ao longo do tempo para lidar com os manuais escolares. Segue-se uma alusão especial às políticas de comércio do manual escolar, onde a problemática da avaliação e selecção adquire um importante relevo. Com a abordagem crítica da selecção e adopção de manuais escolares tentaremos compreender a sua importância; quais os critérios que lhe estão inerentes; questionaremos ou não a necessidade de mudança dos manuais nas suas vertentes epistemológicas e pedagógicas resultante da profunda transformação social; e analisaremos as diversas contribuições que alguns autores/as trouxeram à qualificação dos manuais. Finalmente reflectiremos sobre o

papel particular das ilustrações nos manuais escolares, as mensagens e as especificidades sociais, culturais e étnicas e a sua importância na estandardização da igualdade de oportunidades e de atitudes e comportamentos dos alunos na escola e na sociedade.

A segunda parte deste estudo descreve as opções metodológicas e o objecto de estudo. Face à enunciação das questões de partida e ao objectivo principal da nossa investigação parte-se de um conjunto de observações sobre as ilustrações dos manuais escolares de EF do 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB) com base na construção de grelhas de análise, bem como de entrevistas semi-estruturadas realizadas aos/às professores/as-estagiários/as do curso de formação inicial de EF da ESEB. Assim, nesta parte justificam-se as técnicas de investigação utilizadas bem como os procedimentos de realização do estudo e as formas para tratar todo o material recolhido.

Na terceira parte do estudo procedeu-se à descrição e interpretação das grelhas de análise dos manuais escolares e dos discursos dos/as professores/as-estagiários/as. Ao nível dos manuais escolares procurou-se desvendar quais os manuais que têm reflexo na sociedade e no sistema educacional ao considerar a expressão das mensagens das ilustrações. Ou seja, procura-se esclarecer o conteúdo das imagens dos manuais escolares na perspectiva da diversidade sócio-cultural e da igualdade de oportunidades. Por outro lado é importante conhecer o que pensam os entrevistados sobre estas questões ao nível da EF, uma vez que o manual escolar se constitui como um meio ao serviço da educação e de todo o processo de aprendizagem dos alunos e de guia fundamental do ensino.

O presente trabalho culmina com a apresentação das principais conclusões, onde se enuncia a "confirmação" ou rejeição" das hipóteses inicialmente formuladas. A construção de inferências explicativas leva-nos a viver e a experimentar uma "revolução silenciosa" que não se manifesta em grandes tumultos sociais, que não se expressa pela queda de instituições políticas, mas que é capaz de abalar o conceito de igualdade de oportunidades nos manuais escolares e obrigar ao respectivo posicionamento.

Esta "revolução" introduz mudanças radicais para as quais temos obrigatoriamente de nos preparar. O conhecimento será o aspecto mais relevante e fará a diferença entre um ensino mais equitativo social e culturalmente e menos discriminatório.

Num mundo onde premeia o pragmatismo, a futilidade e o óbvio acreditamos nos saberes consolidados, numa formação que contemple todas as facetas do ser humano e é deste ponto de vista que partimos. A integração da

perspectiva da igualdade de oportunidades e da diversidade sócio-cultural na escola e nos manuais escolares pode levar a alunos mais justos e a uma sociedade mais evoluída, mais conhecedora e, por isso, mais fraterna e justa.

Parte I –

Revisão da Literatura

"A maior riqueza que temos é a nossa diversidade".

(Marques, Tani & Prista, 2004:9)

2. A Escola e a Igualdade de Oportunidades

2.1. Definição de Conceitos e Configuração de Alguns Problemas

2.1.1. Sexo e Género

Discorrer sobre *sexo* e *género* implica enunciar diversos conceitos e ideias e dar a conhecer aqueles que tomaremos por referência no presente estudo. Muitos terão sido os confrontos sociais e culturais na tentativa de dilucidar o signo da sua utilização. Os movimentos feministas foram disso exemplo, através das suas reivindicações centrais dando lugar ao levantamento de algumas objecções sobre ambos os conceitos e consequentemente, à procura da sua legitimação, apesar dos contextos se banharem por um mar insensível à diversidade cultural, por atitudes de indiferença quase no limiar da ironia subtil estampada nos seus rostos.

Não obstante a precariedade de qualquer intento definitório adiantamos que o termo sexo, que deriva do latim *sexus* tem um significado muito lato e significa conformação física, orgânica, celular, particular que permite distinguir o homem e a mulher atribuindo-lhes um papel específico na reprodução (Houaiss *et al.*, 2002).

O sexo, componente inseparável de toda a linguagem científica - nomeadamente da biológica - e de toda a linguagem comum, na sua acepção mais geral equivale a diferenças anatomofisiológicas entre os indivíduos capazes de contribuir para a reprodução (Martelo, 1999).

Na perspectiva de Botelho Gomes *et al.* (2000:30) é indubitavelmente "[...] a condição biológica de ser homem ou mulher [...], no sentido em que todas as diferenças que determinam o sexo de cada indivíduo têm uma origem marcadamente biológica, como referem Trigueros *et al.* (1999).

Paralelamente ao advento do processo de socialização, em geral e da educação em particular, foi surgindo uma certa tendência para entender e analisar esta diferenciação biológica ao longo da construção da identidade de cada menino ou menina.

Ou seja, esta tendência consistiu em opor sexo e género. O primeiro referindo-se a uma categoria biológica inerente ao indivíduo e, portanto, irredutível e o segundo como categoria social (Martelo, 1999).

Aceita-se, de certa forma, que o género é o resultado de uma construção social (Botelho Gomes, 2001; Bredemeier, 1992; Campos, 2001; Davisse & Louveau, 1998; Nogueira, 1999; Saraiva, 1999; Trigueros *et al.*, 1999) e que tem por base as diferenças sexuais, relacionado portanto com a distinção masculino / feminino (Carvalho, 2003; Ferreira, 2002; Louro, 2000; Scott, 1990 citado por Araújo, 2001; Silva, 2000).

É também "[...] um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre diferenças percebidas entre os sexos (...) é um primeiro modo de dar significado às relações de poder" (Scott, 1990, citado por Araújo, 2001: 146).

Nesta óptica, o género pode ser entendido como oposto e complementar ao sexo. Ou seja, "[...] como aquilo que é socialmente construído em oposição ao que seria biologicamente dado" (Carvalho, 2003:125). Muito embora se reconheça que grande parte da literatura em Psicologia Social se refira aos termos sexo e género como sinónimos (Trigueros *et al.*, 1999), principalmente quando o objectivo é conotar ideologicamente estes conceitos nos estudos sobre as mulheres (Scott, 1988, citado por Ferreira, 2002).

Ora, mesmo que aceitemos, por agora, a usual dicotomia sexo *versus* género, outros autores defendem a ideia de que esta dicotomia é mais um constructo social do que uma realidade biológica, na medida em que as diferenças sexuais apresentam pouco fundamento ao nível biológico, visto que a nível hormonal terão sido exacerbadas mas nem sempre confirmadas (Santos, 2000).

Efectivamente, esta ideia, independentemente de ser sensível e/ou inteligível pode ser simultaneamente a fonte de um problema ou obstáculo, já que parece colocar em causa o conhecimento científico dito biológico. Em oposição crê-se que o sexo parece ser um elemento inseparável do género e, portanto, "subsumido no género", como sublinha Carvalho (2003) citando Nicholson (1994).

Nesse sentido é possível falar-se do "sistema sexo-género" que não é mais do que um conjunto de traços atribuídos por uma dada sociedade aos seus membros em função do sexo biológico (Botelho Gomes *et al.*, 2000; Trigueros *et al.*, 1999).

Em suma, daqui resulta que o género se encontra referenciado à componente biológica e social. Apesar do processo biológico ter um carácter eminentemente indirecto neste processo social, também ele precisa de ser compreendido como produção cultural e social, ainda que a nível comportamental descreva aspectos diferentes. Por isso, "[...] sexo e género não são sinónimos", tal como afirma Ferreira (2002:75).

No entanto, quaisquer que sejam as definições de algumas estudiosas e estudiosos, o conceito de género estará sempre determinado por três grandes vectores, na perspectiva de Griffin (1989): a) uma marca meramente biológica; b) um processo de discriminação social e; c) uma construção social.

Ao utilizar a categoria de género será necessário não esquecer as referências feitas por Araújo (2001) ao salientar que o conceito aponta para: a) a existência de relações de poder; b) o carácter relacional entre os sexos como centro das

análises; c) o carácter social fundado sobre as diferenças percebidas sobre os sexos; d) a rejeição do determinismo biológico; e) a mudança radical de temas, premissas e critérios ao nível das investigações em ciências sociais e; f) a tentativa de legitimação institucional dos estudos feministas, dos estudos sobre as mulheres e a sua historiografia.

Regra geral, estes problemas definitórios são equacionados com base no conhecimento que se tem da vida e que vai sendo construído ao longo da mesma. Afinal, quem sabe se este século XXI não irá finalmente resolver a dúvida: qual o sentido de se ser homem ou mulher, menino ou menina? Quem sabe se não será uma interrogação a que se deve submeter a realidade escolar? Aliás, não será a escola, ela própria, um espaço *generificado*, como sublinhou Louro (2000)?

2.1.2. Raça, Racismo e Discriminação Racial

A abordagem dos conceitos raça, racismo e discriminação racial parte do reconhecimento da visibilidade que os mesmos têm assumido no tempo actual, quer no plano da dimensão teórica e da investigação científica, quer no plano da política educativa, nos contextos das escolas e/ou sistema educativo da nossa sociedade.

De certa forma, estes conceitos operam como um dos catalizadores da maioria das problemáticas hoje em debate no campo da diversidade cultural e das práticas multiculturais.

Recorrer ao primeiro, o de raça, aparece hoje em dia, um pouco controverso por ser considerado um termo histórico e transversal que remete para questões de conhecimento e poder.

Fortemente polémico, o termo raça sempre esteve ligado a relações de poder, como uma categoria que explica a história, pela oposição das relações entre brancos e negros no interior dos países colonizados (Louro, 2000).

A questão da *raça*, que a genética fez questão de demonstrar não existir implicitamente um conjunto de critérios com base em características físicas e biológicas que permitisse dividir a humanidade em determinado número de raças, vale na literatura da actualidade para identificações baseadas em características físicas e biológicas como por exemplo, a cor de pele (Silva, 2000; Vieira Ferreira, 2003).

Como sublinha Houaiss *et al.* (2002), o conceito de raça sugere uma divisão tradicional e arbitrária dos grupos humanos determinada pelo conjunto de caracteres físicos hereditários (cor da pele, formato da cabeça, tipo de cabelo, etc).

No entanto, etnologicamente a noção de raça é rejeitada por se considerar a proximidade cultural de maior relevância do que o factor racial.

De facto, este termo, em algumas análises abrangeu o de "etnia" e vice-versa. Ou seja, alguns investigadore/as demonstram as etnias como subconjuntos de uma raça e, por outro lado, surge a ideia de que a etnia pode abranger a raça, na medida em que associa as características fenotípicas às supostamente culturais (Silva, 2000; Vieira Ferreira, 2003).

Vários/as autores/as têm apontado a utilização dos dois termos de forma equivalente devido às dificuldades demonstradas em falar de um sem mencionar o outro.

Por outro lado, o termo raça aparece identificado como um dos muitos preconceitos gerados pela sociedade. Aliás, segundo Li *et al.* (2002), os estereótipos de raça têm vindo a passar para as gerações novas e todos os grupos estão sujeitos a desenvolver pensamentos estereotipados sobre o conceito.

Daí que o termo *racismo* tenha surgido como uma questão de preconceito individual (Silva, 2000) e que tem vindo a manifestar-se através de práticas discriminatórias baseadas em supostas diferenças de carácter biológico e/ou cultural.

Recorde-se o ponto 2 do artigo 2 da Declaração Sobre a Raça e os Preconceitos Raciais (1978) ao referir que "O racismo engloba as ideologias racistas, as atitudes fundadas nos preconceitos raciais, os comportamentos discriminatórios, as disposições estruturais e as práticas, assim como a falsa ideia de que as relações discriminatórias entre grupos são moral e cientificamente justificáveis."

Falar de racismo, na perspectiva de Vieira Ferreira (2003) citando Rex (1983) e Wieviorka (1992) é entendê-lo como uma construção social, isto é, considerar indiferente para os efeitos da sociologia se é real ou imaginária a existência de raças distintas, mas reconhecer que a crença nisto originou comportamentos sociais de coesão ou de repulsa, levando ao aparecimento do racismo em alguns contextos históricos marcados por determinadas condições sociopolítico-económicas.

Na perspectiva de Rosemberg *et al.* (2003: 128) o "Racismo é uma ideologia, uma estrutura e um processo pelo qual grupos específicos, com base em características biológicas e culturais verdadeiras ou atribuídas, são percebidos como uma raça ou grupo étnico inerentemente diferente e inferior".

Quase que poderíamos dizer que é um preconceito extremado contra indivíduos pertencentes a uma raça ou etnia diferentes, mas geralmente considerada inferior.

Neste contexto, e uma vez focadas as diferenças no acesso a bens sociais, culturais, materiais e outros entre os indivíduos de um qualquer grupo racial/étnico executaram-se medidas políticas para combater a discriminação racial. É disso exemplo, os propósitos da Convenção Internacional Sobre Todas as Formas de Discriminação Racial que, em 1968, no artigo 1º, ponto 1, definiram a expressão "*discriminação racial*" como "[...] toda a distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objecto ou resultado anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício em um mesmo plano (em igualdade de condição) de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos politico, económico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública."

Volvidas praticamente três décadas, o carácter político recente, no nosso país, apresentam-na no Decreto-Lei n.º 134/99 de 28 de Agosto, capítulo I, artigo 3º como "[...] qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência em função da raça, cor, ascendência, origem nacional ou étnica, que pretenda a anulação ou restrição do reconhecimento, fruição ou exercício, em condições de igualdade de direitos, liberdades e de direitos económicos, sociais e culturais."

Em síntese, não é suficiente questionar as formas subtis e/ou irreflectidas em que se manifestam as discriminações raciais, assim como não é suficiente questionar os termos "raça" e "etnia" quanto aos seus aspectos biológicos e culturais. Já sabemos o quão têm sido controversas estas questões no tempo presente. Daí, a emergência necessária de adequar de forma satisfatória esta problemática no quadro da massificação e diversidade dos/as alunos/as na instituição escolar.

2.1.3. Etnia, Etnicidade, Grupos Étnicos e Minorias Étnicas

Como temos vindo a enfatizar o conceito de *etnia* é geralmente associado ao conceito de raça (Silva, 2000). No entanto, se pretendermos aclarar o seu significado poderemos defini-lo como "[...] uma comunidade de indivíduos que se diferencia pela sua especificidade sociocultural, reflectida principalmente na língua, religião, e maneiras de agir" (Houaiss *et al.*, 2002).

Os autores sublinham que para alguns investigadores/as, a etnia pressupõe uma base biológica podendo ser definida por uma raça, uma cultura ou ambas, mas

normalmente o termo é evitado por parte da antropologia actual, por não ter recebido conceituação precisa.

Vemos, portanto, que o conceito etnia, tal como o de raça é susceptível de diferentes perspectivas. Em todo o caso, Vieira Ferreira (2003) citando Rex (1983) para responder a esta dificuldade defende a substituição do termo raça pelo de *etnicidade*, ao mesmo tempo que a define como "essencialmente situacional".

Daqui poderíamos subentender que a etnia pode estar implicitamente relacionada com a consciência de pertencer a um determinado grupo com determinadas padrões culturais num dado momento, que mais tarde poderá sofrer alterações se essa comunidade adoptar diferentes padrões culturais; daí a sua componente situacional.

Por outro lado, Cabecinhas (2002) refere que o conceito de raça baseado em diferenças genotípicas foi progressivamente substituído pelo conceito de grupo étnico assente em diferenças culturais e comportamentais.

Eventualmente serão estes momentos circunstanciais de acesso aos referenciais de uma ou várias culturas que promovem o reconhecimento de diferenças entre os grupos, numericamente inferiores à comunidade maioritária e com menos acesso a oportunidades de vida e de trabalho na sociedade, os quais Vieira Ferreira (2003) designa de *grupos étnicos*.

Também do ponto de vista de Vieira Ferreira (2003:114) "Um grupo étnico é um conjunto de pessoas de características peculiares, inserido numa sociedade mais ampla, cuja cultura difere, no geral, da cultura desta última. Aqueles que pertencem a tal grupo sentem-se, estão ou considera-se que estão unidos pelos laços comuns de raça, nacionalidade ou cultura."

Por sua vez, Sousa Pereira (2004:29) define grupo étnico como um "[...] conjunto de indivíduos, inseridos num contexto cultural mais abrangente, que se identificam e são identificados como diferentes, a nível cultural, argumentando essas diferenças com aspectos mais ou menos notórios, tais como a língua, história, religião, vestuário adoptado, características físicas, etc."

Realça-se a participação dos grupos étnicos numa cultura comum e que, portanto partilham das suas características, nomeadamente da língua, costumes, tradição, religião, valores, etc.

Cabecinhas (2002) refere que o termo raça remete para a imutabilidade de uma pertença e o termo grupo étnico é visto como uma minoria emersa numa maioria, ou seja, como algo transitório que resulta das trajectórias de migração dos grupos.

Entretanto, a situação de inferioridade que lhe é reconhecida pela comunidade maioritária e/ou cultura dominante reflecte práticas discriminatórias[1] que violam o princípio da igualdade de oportunidades e de acesso a bens comuns inerente a todos os seres humanos. Daqui resulta a existência do termo "*minorias étnicas*", tal como referem Cardoso (1996), Sousa Pereira (2004) e Vieira Ferreira (2003).

Como se pode perceber, não basta reconhecer as diferenças culturais; é necessário promover a compreensão e a tolerância entre indivíduos de grupos étnicos diferentes através da transformação e da mudança das percepções e atitudes baseando-se, para tal, em programas que sejam capazes de reflectir a diversidade cultural existente (Cardoso, 1996; Sousa Pereira, 2004).

2.1.4. Preconceitos e Estereótipos

Quando se coloca ênfase na criação de imagens uniformizadas de homem e mulher atribuindo a cada um deles normas de conduta, características psicológicas e aptidões sociais construídas culturalmente e impostas pela sociedade está-se a afirmar a crença primitiva de que a mulher apenas era dignificada no lar, e por isso, fisicamente mais débil, dependente do marido, mais sentimental e emotiva enquanto que o homem, pelo contrário, mostrava a sua virilidade perante a sociedade, a sua força e coragem.

A estas generalizações falsas, quase perigosas, que revelam total falta de conhecimento, de querer saber aqui e agora o que se passa no mundo das mulheres e que apenas poderá ser mudado e explicado retomando uma educação que consciencialize as pessoas ou os grupos sociais da ausência de fundamento dos seus juízos deturpados, Amâncio (1994) denomina-as de *estereótipos*.

De igual modo, estas ideias classificativas e preconcebidas sobre alguém, que na maior parte das vezes resultam das expectativas e/ou hábitos de julgamento dos indivíduos poderão dar origem não só a práticas discriminatórias em relação ao género, mas concomitantemente segundo a raça, etnia, classe social, nível sócio-económico, etc. que a ele estão inerentes.

Também a este nível estamos a criar uma imagem interposta do indivíduo em relação à realidade assente no sistema de valores pelo qual se rege podendo dar origem a fortes implicações na percepção social (Neto *et al.*, 1999).

---

[1] Segundo o Decreto-Lei n.º 111/2000 de 4 de Julho, artigo 2º, ponto 1 e a Lei n.º 18/2004 de 11 de Maio, artigo 3º, ponto 2 "Consideram-se práticas discriminatórias as acções ou omissões que, em razão da pertença de qualquer pessoa a determinada raça, cor, nacionalidade ou origem étnica, violem o principio da igualdade [...]".

Li *et al.* (2002) referem que o estereótipo pode ser definido como a maior generalização de juízos sobre os membros de um grupo social.

Na mesma linha de pensamento, González & Rétamar (1999) afirmam que o estereótipo é "[...] un juicio que se impone como un cliché a los miembros de la comunidad (...) vulgarmente se intiende como un molde, una caricatura sobre algo o alguien."

Por sua vez, Neto *et al.* (1999:10) sublinham que o estereótipo "[...] é uma forma de conhecimento aceitável e prático, embora não muito preciso, que frequentemente se substitui ao conhecimento real." Que seja aceitável disso não poderemos estar certos. Prático será com certeza e todos nós temos disso consciência.

Sousa Pereira (2004:29) enfatiza a ideia de que os estereótipos são "[...] imagens, geralmente negativas e não fundamentadas, atribuídas a todos os elementos de um grupo (o que implica generalização de crenças, sem ter em conta as diferenças individuais) por outros grupos diferentes."

A verdade é que quanto mais o tempo passa, menos se opera a possibilidade de estabelecer um relacionamento entre todos. Enquanto os indivíduos e/ou grupos dominantes se refugiarem na obscuridade, nessa centelha de medos que não são mais do que estereótipos e preconceitos de "casta", jamais se poderá por um fim efectivo à discriminação social.

E se os *preconceitos* se caracterizam por serem ideias preconcebidas atribuídas a indivíduos ou grupos, geralmente desfavoráveis e não fundamentais empiricamente (Sousa Pereira, 2004), se são categorias elaboradas no dia a dia, se são considerados juízos provisórios dirigidos aos comportamentos diários das pessoas, como afirma Vieira Ferreira (2003), então até isso é sinal dos tempos que ainda não mudaram.

Se é verdade que foram necessários outros tempos e espaços para que as mulheres conseguissem agir e atingir o seu estatuto nacional e internacional, então será verdade que em virtude da raça, da etnia, da classe social, etc, se possam conquistar novos espaços e organizar as sociedades e as instituições educativas para que seja desfavorável a formação de preconceitos e estereótipos entre os indivíduos desta sociedade.

2.1.5. Educação e Diferença

Depois de termos tecido algumas considerações sobre os conceitos presentes no discurso da diversidade social e cultural, iremos considerar mais dois

ou três conceitos que julgamos essenciais para a compreensão dos propósitos deste trabalho.

Assim, o primeiro conceito prende-se com o termo *educação*, que por sua vez tem vindo a adquirir significados diferentes consoante as concepções e perspectivas de diversas áreas onde se insere.

Na acepção humanista o termo educação significa "[...] dar um mundo ao homem que nasce sem esse mundo" (Santos, 1982, citado por Garcia, 2001: 4).

É fundamental compreender que o termo educar vem de *educo* que na forma de *educãtor* dá forma e modifica os comportamentos dos outros ou de nós próprios potenciando competências e tornando as pessoas em membros activos da sociedade (Pereira, 2001).

Naturalmente que nesta perspectiva psicológica e sociológica da educação, o mesmo autor refere que educar faz-se em nome de uma "sociocultura", em nome de certos princípios e valores e, portanto, através da relação mútua entre educador e educando.

Como afirma Paro (2000), a educação não é apenas informação. É sim propiciar ao ser humano algo muito mais rico e complexo do que transmissão de informação.

Daí que, na perspectiva antropológica, educação adquire um significado mais abrangente e por isso mais universal. Garcia (2001:10) afirma "A educação tem que ser compreendida como um processo para transformar culturalmente as pessoas." Se na perspectiva deste autor a cultura é aquilo que é verdadeiramente humano, então a educação deverá ter os seus fundamentos na cultura.

No entanto, para outros autores (Cardoso, 1995, 1996; Sousa Pereira, 2004), a definição tradicional de cultura, apesar do seu carácter estático, assenta num conjunto complexo de crenças, costumes, conhecimentos, hábitos e tradições partilhadas pelos membros de uma sociedade, transmitidos, principalmente, de geração em geração.

Evidentemente que face à crescente heterogeneidade social e cultural da população em geral, e da população escolar em particular, é ilusório pensar a cultura desta forma assegurando como imutáveis as características atribuídas a determinados grupos de pessoas subsumidos nessas populações.

No fundo o que se pretende é o reconhecimento da cultura enquanto um todo colectivo em constante transformação, que inclui diferentes culturas com características culturais próprias e específicas e que devem ser tidas em conta à medida que as sociedades e os indivíduos são expostos à mudança. Um tal objectivo implica considerar as diversas culturas de indivíduos, não só imigrantes

como também pertencentes às minorias, que interagem numa sociedade como sendo diferentes entre si e acentuar o contributo que as mesmas podem trazer à construção social (Araújo, 2001; Cardoso, 1995).

Falar de diferença, mesmo a originada por condições de deficiência, implica ser pensado como outro, e que não corresponde ao que, arbitrariamente, se considera a pessoa ou o aluno dito "normal". Sendo que o "normal" é considerado como a cultura normativizada que orienta os grupos dominantes da sociedade (Cortesão, 2001).

Contudo, apesar de toda a negatividade que vive em torno do conceito de diferença, o simples facto de originar novos elementos culturais implica, simultaneamente, a sua valorização.

Descobrir a especificidade da diferença implica assumi-la como uma ferramenta do acto de educar mentalidades e/ou modificar comportamentos que evoluam progressivamente na promoção de atitudes de respeito por essa diversidade étnico-cultural.

Quer isto dizer, que o contributo de ser diferente possa garantir a todos, através de um processo de aprendizagem e mudança, as mesmas vivências e experiências aos indivíduos que interagem entre si numa mesma sociedade.

"Educar a diferença" ou "educar alguém diferente" como refere Pereira (2001) implica ser sensível à diversidade dos alunos enquanto fonte de enriquecimento mútuo, de partilha de vivências e de novas maneiras de ser e estar na sociedade. Implica desenvolver nos/as alunos/as atitudes de respeito e tolerância, no sentido de se atingirem níveis cada vez mais elevados de igualdade de oportunidades na sociedade e no sistema educativo.

2.2. Enquadramento Político-Social da Legislação sobre a Problemática da Igualização de Oportunidades

A voz oficial que se encontra consagrada na CRP estabelece, no artigo 13, número 1, que "Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei". No número 2 refere que "Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão da ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica ou condição social".

Em consonância com estes preceitos constitucionais e legais, a Declaração Universal dos Direitos do Humanos enfatiza ainda mais a definição destas medidas necessárias, para assegurar uma igualdade de oportunidades. No artigo 7 refere

que "Todos são iguais perante a lei e, sem distinção alguma da raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou de outra índole, origem nacional ou social, situação económica, nascimento ou qualquer outra condição" e, no artigo 26, número 1 consubstancia que "Toda a pessoa tem direito à educação [...]".

Saliente-se que nestes articulados preceitos, a igualdade de oportunidades é encarada numa perspectiva liberal. Parte-se do princípio que se todas as pessoas tiverem as mesmas condições e oportunidades a igualdade poderá ser alcançada, ou seja, dão-se as mesmas oportunidades a toda a gente, sem se assegurar o respeito pelas características individuais e particulares de cada um. Que controversa é a ideia!

Aliás, no artigo 74, da CRP, que se refere ao Ensino, são definidos que todos têm direito ao ensino como garantia do direito à igualdade de oportunidades e de acesso e êxito escolar. Veja-se que se tenta fazer um cruzamento entre a igualdade de oportunidades e a igualdade de acesso.

No entanto, nas palavras atinentes de Botelho Gomes *et al.* (2000:43), "O termo IGUALDADE DE OPORTUNIDADES não significa igualdade de acesso".

Impera, neste caso, a perspectiva de que falar de oportunidades ou falar de acesso não representa uma mesma realidade aparecendo sobretudo como conceitos que podem não ser convergentes. Ou seja, a ideia fundamental parece ser que a igualdade de acesso não garante a igualdade de oportunidades. Quer isto dizer que todos/as têm igualdade de acesso à escola, mas será que as oportunidades são sempre iguais? Qualquer tentativa de combate à discriminação e desigualdade de oportunidades e de acesso passa necessariamente pela observação e interrogação destes termos.

Aliás para além da dimensão pessoal ou político-legal sobre a igualdade de oportunidades; para além do seu carácter de acesso e de frequência no sistema educativo, Sousa Pereira (2004) refere a igualdade de oportunidades no contexto das qualificações académicas, na prossecução dos estudos e no acesso ao mercado de trabalho.

Como se pode observar, a solução para a iniquidade da estrutura da educação não passa por si só, pela eliminação da diferença de acesso à educação (Ferraz, 2002; Talbot, 2001; Vertinsky, 1992).

Por outro lado, é importante referir o conceito de igualdade, que se lhes encontra adstrinjamente associado. Rodrigues (2001) refere que a necessidade de criação deste conceito se deve à ideia de que somos clara e visivelmente diversos. E porque a espécie humana apresenta uma diversidade biológica e cultural (Jacob,

1981, citado por Rodrigues, 2001) houve necessidade de criar uma norma ética – a igualdade, uma tentativa de domínio da vida em comum (Rodrigues, 2001).

No entanto, dois referenciais diferentes se fazem notar: por um lado, a igualdade e por outro, a diversidade. Quando se fala de diversidade apela-se à variedade de características pessoais, únicas de cada sujeito. À diversidade soma-se a coexistência na diferença (Botelho Gomes *et al.*, 2000). Por outro lado, a igualdade exprime a não diferença em termos de qualidade e de valor mostrando uniformidade, proporção e semelhança (Houaiss *et al.*, 2002).

Defende-se este conceito como suporte de toda uma política que não entende a diversidade dos/as alunos/as. Daí que, alguns autores/as tenham vindo a utilizar o termo equidade, para assegurar o respeito pela diversidade (Botelho Gomes *et al.*, 2000; Lock *et al.*, 1999).

Assim sendo, este é um campo aberto à discussão, pelo que o Estado e as suas políticas educativas se deveriam pautar por estas perspectivas e não pela imobilidade perante estes aspectos. Poderíamos desde já levantar a questão: igualdade ou equidade de oportunidades de acesso à educação?

Com efeito continua-se a assistir, com surdez, a estes discursos, e o conceito de igualdade é comummente usado nos diferentes diplomas políticos. Na verdade, a CRP reforça este princípio da igualdade ao promover, no artigo 73, número 2 "[...] a democratização da educação e as demais condições para a educação, realizada através da escola e outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades [...] sociais e culturais [...]".

Ora, a "democratização da educação" é encarada como mais uma estratégia para alcançar elevados níveis de igualdade de oportunidades entre as pessoas. Esta consideração é válida para uma visão de união entre a democracia e a educação, legitimando o princípio da igualdade de oportunidades como critério definidor da justiça educativa (Correia, 1999).

Perante isto urge questionar se o postulado na lei será suficiente para assegurar esta justiça. Será o ensino um acto democrático ou apenas um circuito manietado pelos fios poeirentos da erupção do político no campo educativo? Grácio (1981) refere um ensino que em vez de ser do tipo "democrático" é "discriminatório".

Perante isto, Correia (1999) afirma que o importante é assegurar a governabilidade da educação através da intervenção do governo assegurando a igualdade de oportunidades a todos os que fazem parte de um património universal diversificado, em vários âmbitos.

No entanto, o que acontece é que o Estado – um produtor e produto de práticas discursivas de coerção e repressão directa no interior das escolas restringe as práticas escolares compelindo os sujeitos a operar dentro da sua esfera e dos limites impostos pelas políticas educacionais criadas (Gandin & Hypólito, 2003)

A preocupação em assegurar a democracia no campo educativo salda-se pela ausência do respeito pelo individualismo único dos "seres educativos", nas palavras de Boltanski & Thévenot (1991, citados por Correia, 1999), o que se reflecte na incapacidade do sistema em assegurar uma diversificação de ensino congruente com este imperativo.

Deste modo, a Lei n.º 46/86 - LBSE aprovada durante o X Governo Constitucional em 14 de Outubro, parte do princípio "Assegurar o direito à diferença [...]" (artigo 3, alínea d). Neste sentido são elaboradas um conjunto de estratégias conducentes à criação dessas mesmas condições de igualdade e que passam: por práticas de coeducação; pela orientação escolar e profissional; e, pela sensibilização dos intervenientes no processo educativo.

Relativamente a estes três meios, Saavedra (2001) refere que não é explicitado o conceito de coeducação nem a forma através do qual se pode promover o princípio de igualdade, independentemente de ser só referida a questão do sexo.

A este propósito convém referir que a coeducação não significa o mesmo que escolas mistas (Ferreira, 2002; Saavedra, 2001), mas é explicitamente considerada uma forma de educação que pode contribuir para combater a discriminação e a desigualdade de oportunidades entre grupos sociais e sexuais (Botelho Gomes *et al.*, 2000; Saavedra, 2001) eliminando-se estereótipos e preconceitos sociais. Deste modo, a coeducação refere-se a uma educação contra preconceitos (Asins, 1999).

No que diz respeito à sensibilização destes princípios ficam por definir os intervenientes-alvo e o processo dessa orientação. Cremos estar perante uma posição inatista, sem definição clara dos papéis e objectivos que lhe são inerentes.

Parece que tudo se resume a rotinas do poder político ludibriadas por gestos que não mais constituem distracções, caminhos inventados para disfarçar a espera de forjar a verdadeira razão de assumir a diferença.

Ou seja, preconiza-se, em matéria de igualdades, o direito à educação, à cultura e à diferença traçando-se orientações precisas e princípios que devem ser levados em devida conta por um todo universal, mas simultaneamente e nos mesmos documentos, algumas marcas de diferença aparecem legisladas à parte.

Senão veja-se o artigo 71, da CRP que faz referência aos "cidadãos portadores de deficiência física ou mental" considerando uma política nacional de integração e uma pedagogia de sensibilização para com eles. Tal como nos afirma Saavedra (2001), o termo "sensibilização" deveria implicar, sobretudo, formação. Desta forma rompe-se a regra fundamental da homogeneidade e de cumprir o seu desiderato de igualdade de oportunidades (Rodrigues, 2001).

Aliás, e com a devida atenção, o referido artigo, no número 2 realça a designação de que "O Estado obriga-se [...]" a realizar essas medidas, o que poderia levar a interpretações várias, nomeadamente que a vontade de o fazer é arbitrária, havendo por tal necessidade de se impor a si mesmo o seu carácter obrigatório.

Quando a nossa visão se debruça para a LBSE, nomeadamente no âmbito do ensino básico, damos conta que a questão social da educação e a possibilidade de se pensar o combate à desigualdade social com reflexos na escola, tem sido categorizada de molde a exacerbar as diferenças entre os "clientes" do sistema educativo.

O artigo 7, alínea j, o artigo 17, número 1 e o artigo 18 traçam objectivos específicos para essas populações "especiais". Em termos de educação, estes diplomas abordam a necessidade de assegurar condições adequadas ao seu desenvolvimento e integrá-las no contexto sócio-educativo tendo por base currículos e programas adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas. Para mais encontra-se ainda disposto a criação de "[...] de condições de promoção de sucesso escolar e educativo a todos os alunos".

Podemos de imediato levantar as seguintes questões: Quem são as crianças e jovens que poderemos integrar nessas disposições legais? Será que os alunos portadores de necessidades educativas especiais, não fazem parte do mundo "todos" a que estes diplomas se referem quando se fala de igualdade de oportunidades? Ou será que deve haver dois mundos paralelos? Não estaremos a mergulhar num profundo paradoxo? Será que o facto de se ser branco ou negro, masculino ou feminino, nos ilibe da questão de necessitarmos de uma educação especial?

As respostas não são simples, nem nunca poderão ser. Nem podem ser dadas inconscientemente, como forma de retirada deixando a candeia acesa à procura de verdade. O facto é que ainda estão por solucionar as contradições políticas, sobretudo, as contradições entre o que se anuncia e a distribuição dos meios (Correia, 1999), a ausência de projectos de intervenção que deveriam

traduzir, do ponto de vista prático, os conteúdos desta legislação (Araújo & Henriques, 2000). Ora, este conjunto de situações parece evidenciar que não estão a ser cumpridas as preocupações expressas nas finalidades que constam nestes projectos oficiais.

Exige-se à escola mais e melhor, como nos refere Torres (1997). Exige-se que dilua as diferenças aceitando-as, ao mesmo tempo que promove valores de respeito mútuo (Fernandes, 1999), mas esquecem-se de instituir a criação de condições favoráveis ao desenvolvimento dos indivíduos, capazes de assegurar uma efectiva igualdade de oportunidades.

Se este quadro reflecte inquietações perante as diferenças, talvez devêssemos admitir que as mesmas poderão ser a base de riqueza social e factor promotor de mudança (Silva *et al.*, 1995), apesar do sistema educativo português, durante longos anos [e talvez ainda actualmente] se ter pautado pela preservação e transmissão dos valores tradicionais respeitantes à cultura dominante, e reflectindo a diversidade como uma fonte de problemas e não de enriquecimento (Vieira, 1999; Sousa Pereira, 2004).

Noutra perspectiva de análise também se poderá questionar que se a escola é um local privilegiado no combate a estas desigualdades, onde será que se encontra a acção real destes princípios divulgados pela CRP, pela LBSE, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e demais diplomas legais?

O desafio aqui está. Lançado e ousadamente vivido. Porque o sistema educativo, como uma área de preparação para a vida, e a escola como estrutura social aberta às crianças e jovens (Lima, 2001), não dispõe dos meios físicos, e talvez, humanos que possam contribuir para diminuir as distâncias da diferença.

Em que escolas podemos visionar a existência de estruturas físicas com vista ao melhoramento da mobilidade dos/as alunos/as portadores/as de deficiências motoras? Que actividades/projectos se encontram a ser desenvolvidos nas escolas com a finalidade de sensibilizar e/ou formar aluno/as, professores/as e outros agentes educativos, dando a conhecer, sem pretensiosismos literários ou técnicos, uma das mais nobres missões da escola – educar para aceitar a diferença? Onde estão os materiais curriculares e pedagógicos cujos conteúdos induzem à não discriminação e à promoção da igualdade de oportunidades? Quem serão as pessoas "diferentes" que podem beneficiar destas práticas que, por sua vez, permanecem inalteráveis, hegemónicas e intocáveis?

Será que a escola se encontra à altura de proporcionar a estes grupos sociais e culturais, a oportunidade e o acesso às valências existentes no aquartelamento educativo, de modo a realizarem "terapias" diferentes, adaptadas

ao problema e/ou individualidades de cada um desenvolvendo as suas potencialidades, dentro dos seus limites e favorecendo-os física, psicológica e socialmente?

Como nos dizem Carmo *et al.* (1996) a educação deve ser concebida como um meio no combate às discriminações sociais, culturais e económicas, até porque os balanços discursivos produzidos no interior das escolas revelam que a produção, reprodução e transformação das desigualdades de género (Carvalho, 2003; Houel, 1999), assim como de classe, etnia / raça, etc. se encontram associados a essa dimensão.

Para a premência destas questões apontam também as propostas da Resolução do Conselho de Ministros, n.º 49/97 – Plano Global para a Igualdade de Oportunidades, promulgada durante o XIII Governo Constitucional, a qual visa reforçar a igualdade de oportunidades entre os sexos.

Neste entendimento surge a constatação de incluir nos caminhos escolares, temas sobre o género e a igualdade de oportunidades e a inserção desses mesmos temas na formação inicial e contínua do pessoal docente, incluindo os formadores inseridos no mercado de trabalho (Resolução do Conselho de Ministros n.º 49/97, Objectivo 1, Ponto 3).

No entanto, Saavedra (2001) refere que apesar dos projectos serem destinados unicamente a professores no âmbito desta formação, estes encontram-se pouco divulgados e repletos de passividade.

O ponto 2 do objectivo 7 do normativo referido anteriormente visa "Promover, nomeadamente através da criação de prémios, a elaboração de manuais escolares e de outros materiais pedagógicos e de divulgação cultural que veicule imagens femininas e masculinas, não estereotipadas".

Concorre para este ideal, a necessidade de formação específica dos professores na área dos manuais escolares (Cunha, 1999; Freitas, 1999; Lima Bento, 1999; Saavedra, 2001) no que diz respeito à eliminação de estereótipos patentes nestes recursos educativos.

Os manuais escolares estão assim, "condenados" à promoção da igualdade de oportunidades, o que nos obriga a reflectir permanentemente acerca de como é poderemos promover este princípio nestes materiais curriculares (Saavedra, 2001).

Se passarmos a focar a actual e recente legislação sobre a igualdade de oportunidades, promulgada pelo XV Governo Constitucional deparamo-nos com medidas que têm em vista a eliminação de estereótipos em função do sexo a nível do sistema de ensino, promovendo acções de sensibilização para a educação para a igualdade. Deparamo-nos, ainda que vagamente, com uma curta referência às

minorias étnicas e imigração quanto à sua inclusão em Portugal. Mas nada refere sobre medidas a ter em conta com vista à igualdade de oportunidades e eliminação da discriminação nestes grupos.

Esta engenharia de investir na educação, apostada em promover uma educação de valores defende uma escola assente no respeito por valores como o trabalho, a disciplina, a exigência, o rigor e a competência. O Estado pretende combater as assimetrias sociais e culturais, sem se pautarem pela diversidade e equidade como valores que deveriam ser respeitados na busca da excelência, da qualidade da educação e da formação. Ou seja, algumas das medidas tendem a legitimar dualismos, de forma naturalizada, que se inscrevem numa lógica de desigualdade social perante a escolarização.

Este discurso é unificável porque ao entrarem na escola, as crianças não estão em pé de igualdade em relação ao acesso à cultura escolar devido a um leque diferenciado de elementos. Quer isto dizer, que a escola cria e reproduz muitas vezes as desigualdades escolares, baseando a sua activação num tratamento homogéneo dos seus "clientes", resistindo precisamente à sua heterogeneidade.

Neste processo, não está ausente a atitude de indiferença relativamente à diferença. Assim, a educação ficará francamente aquém do objectivo de promover a igualdade a todos/as os/as alunos/as, se ela própria não se adaptar a esses mesmos/as alunos/as.

Também, recentemente, o II Plano Nacional para a Igualdade 2003-2006 proposto pela Resolução do Conselho de Ministros, n.º 88/2003, a partir da Plataforma de Acção de Pequim visa ajudar a atingir a promoção da igualdade de oportunidades entre as mulheres e os homens, "a todos os níveis e em todos as áreas" constituindo-se como condição e imperativo democrático. Por seu turno é atribuída à Comissão para a Igualdade e Direitos das Mulheres (CIDM), em estreita cooperação com a Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego e todos os Ministérios, a responsabilidade de dinamização e acompanhamento da execução destas medidas.

Deste modo apresentam-se algumas disposições a ter em conta na área da Educação e Formação prevendo-se que "[...] a dimensão de género seja incluída na formação das crianças e jovens desde os primeiros níveis de ensino, de forma a eliminar os estereótipos em função do sexo e promover a educação para a igualdade" (Ponto 2.1.) especificando estratégias a desenvolver. Destacam-se a "Integração progressiva da perspectiva da igualdade de género e de oportunidades entre homens e mulheres nos currículos e materiais pedagógicos com o objectivo de uma real implementação da coeducação e da educação para a paridade" (Ponto

2.1.1.); "Sensibilização das editoras escolares e do conjunto de autoras(es) que com estas colaboram para a necessidade de inclusão da dimensão da igualdade de género e de oportunidades entre mulheres e homens como um dos critérios da qualidade que devem presidir à elaboração dos manuais escolares e produtos multimédia educativos" (Ponto 2.1.2.); e, "Integração da temática da igualdade de género na formação inicial e contínua de todos os profissionais de educação e formação, docentes e não docentes, e em acções formativas destinadas aos encarregados de educação " (Ponto 2.1.3.).

Para além destas medidas afiguram-se importantes outras tomadas pelo Alto-Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, de modo a cumprir o princípio constitucional da igualdade de oportunidades. Assim sendo, o Decreto-Lei n.º 251/2002 e a Lei n.º 18/2004 visam promover a igualdade de tratamento entre todas as pessoas sem qualquer discriminação de origem racial ou étnica (artigo 8º).

Sem que se pretenda negar a importância ou a pertinência destes desafios, importava sublinhar que se pode pensar a educação como um meio promotor do tratamento igualitário de um vasto leque de identidades culturais, étnicas e raciais (Taylor, 1994), sem que seja descurada a dimensão género em relação ao carácter único desses indivíduos. Adoptar uma tal concepção, não significa abolir nestas análises o uso da dimensão de género, mas evitar um uso ingénuo e não problematizado, tal como nos refere Carvalho (2003).

Se queremos com convicção que a escola seja isto é necessário partir do pressuposto de que a qualidade da formação dos/as docentes e dos materiais didácticos, como sejam, os manuais tendem a contribuir para a consolidação dos princípios da igualização das oportunidades, como refere Saavedra (2001 citando Walpole, 1995). No entanto, os/as docentes deverão ter presentes que os manuais escolares merecem maior atenção a pormenores menos visíveis e, por isso, não deverão limitar-se a tomá-los como guias únicos do processo de ensino (Asins, 1999).

Por conseguinte, o Projecto de Lei n.º 378/IX/2 promulgado pela Assembleia da República versa sobre a alteração da imagem feminina nos manuais escolares na aplicação do princípio da igualdade de oportunidades. Refere, na alínea c) "[...] a eliminação de qualquer concepção estereotipada dos papéis dos homens e das mulheres a todos os níveis e em todas as formas de ensino, encorajando a coeducação e outros tipos de educação que ajudarão a realizar este objectivo em particular revendo os livros e programas escolares e adaptando os métodos pedagógicos". Visa igualmente contribuir para "[...] a despistagem de conteúdos

sexistas e discriminatórios que ainda subsistem nos manuais e na linguagem visual por eles veiculada".

Apesar do bom contributo do nosso legislador, nesta matéria da discriminação veja-se que desde a ratificação da Lei n.º 23/80 até à data deste projecto-lei já se passaram, entretanto, 2 décadas o que denota alguma inacção destas medidas na educação. Aliás, a construção de comunidades democráticas que valorizem a diferença e a não discriminação nas escolas e meio envolvente é ainda um desafio formidável, tal como nos refere Carlson e Apple (2003).

Como tem vindo a ser alertado, vários estudos demonstraram que as concepções sexistas e estereotipadas reproduzidas pela cultura dominante nos manuais escolares, quando veiculadas através da linguagem oral usada pelos professores são consideradas uma realidade à qual não podemos ficar indiferentes (Abranches & Carvalho, 1999; Fonseca, 1994; González & Retamar, 1999; Henriques & Joaquim, 1995; Leal, 1979; Lee, 1996; Marques *et al.*, 2003; Martelo, 1999; Pinto & Henriques, 1999; Romão, 1989).

Alguma dificuldade tem vindo a existir para pôr em prática estas acções. No entanto afigura-se oportuno questionar e reflectir sobre a evolução destes problemas indissociáveis da realidade.

A título de exemplo temos as iniciativas da CIDM no âmbito do Projecto Coeducação na Universidade Fernando Pessoa. A sua principal missão visa a promoção do princípio da igualdade de oportunidades entre mulheres e homens na educação, através da construção e divulgação de materiais pedagógicos (Toldy & Ramos, 2003).

Este projecto, já em desenvolvimento desde o ano lectivo de 1998/1999 coloca em relevo a publicação de vários instrumentos – os Cadernos Coeducação - com o objectivo de proporcionar formação profissional e pessoal a docentes do ensino superior e não superior e respectivos/as alunos/as.

Aliás demonstram um sistema de combate de futuro, capaz de defender o ponto de vista de que está ao alcance dos/as docentes e da escola vencer o desafio de incluir a coeducação e a igualdade de oportunidades num sistema de práticas integradas no seio educativo, apesar de Pinto & Henriques (1999) considerarem que este objectivo ainda está longe de se vir a concretizar.

Partindo, igualmente destas medidas, o Projecto eme – Estatuto, funções e história do manual escolar, apoiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) e desenvolvido no âmbito do Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho veio concretizar o conhecimento funcional dos materiais

pedagógicos, particularmente os manuais escolares nas práticas pedagógicas (Castro *et al.*, 1999).

A intervenção que naturalmente não se deve esgotar neste domínio procura reconhecer a importância dos manuais escolares no processo de socialização, formação e mudança de atitudes nas crianças e jovens, considerando-os como instrumentos poderosos de transmissão cultural e pedagógica.

No entanto, não podemos concluir que a igualização das oportunidades no domínio educativo passe meramente pela promoção de materiais curriculares sensibilizadores e formadores de professores/as e alunos/as. As orientações e outro tipo de conteúdos sociais são ferramentas importantes concebidas para alcançar um tipo particular de resultados e de conhecimentos.

Por conseguinte, o Estado tem a missão de promover e garantir a igualdade de oportunidades e diversidade social e cultural, étnica e racial entre homens e mulheres assegurando o exercício dos direitos, liberdades e garantias em todos os níveis, e não continuar a desenvolver práticas e valores que progressivamente acentuam as diferenças e as desigualdades culturais e sociais, de características e capacidades pessoais que os/as alunos/as são portadores, tal como refere Rodrigues (2001).

A existência de uma sociedade e uma escola equitativa, no combate à discriminação e na promoção do respeito pela coexistência da diferença, mais do que ilustrada por indicadores estatísticos e inúmeras investigações sobre a polaridade entre homens e mulheres, que organizam relações desiguais e hierarquias no conjunto da sociedade e da escola explica-se pelos sentimentos expressos pelos cidadãos e agentes educativos.

É uma questão de hoje, transversal a todos os sectores da sociedade, num momento em que aquilo que é ensinado e como é ensinado nas nossas escolas é particularmente um importante campo de luta (Carlson & Apple, 2003). Não é por acaso que se acentuam necessidades na discussão do princípio da igualdade de oportunidades nos diversos diplomas legais.

Assim, os materiais curriculares, neste caso particular, os manuais escolares constituem-se como instrumentos fundamentais que o estado democrático necessariamente dispõe para orientação da sociedade e do sistema educativo, no tocante ao optimismo positivo dos comportamentos dos seus membros, em toda a actividade humana. Daí que, talvez devamos introduzir de forma activa e visível as presentes propostas nos manuais escolares.

2.3. Pensar a Diversidade no Sistema Educacional: Uma Questão de Igualdade de Oportunidades?

Já dizia um autor português há alguns anos atrás: "Malbaraste os anos e ainda não escreveste o Poema!" As vidas são poemas, adiá-las é não escrever o poema! Mas para escrever este poema é necessário mergulharmos dentro do poço de tensões perturbadoras que a sociedade e a escola, enquanto sua extensão contemplam.

Vejamos... Ao longo das últimas décadas temos vindo a assistir a profundas alterações demográficas nas sociedades, na maioria dos países da União Europeia, incluindo em Portugal. Vitimados pelos sucessivos confrontos entre culturas, a Guerra do Golfo na década de 90, mais recentemente, os atentados de 11 de Setembro em 2001 e a guerra do Iraque actualmente, parecem ser causas para as sucessivas vagas de imigrantes que têm chegado à Europa.

Destacam-se os imigrantes oriundos de países do Leste da Europa, dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP), do Brasil e ainda, ucranianos, moldavos, romenos e russos, como se tem vindo a assistir nestes últimos anos[2].

O impacto desta migração externa em Portugal tem como consequência não só um acréscimo da população de nacionalidade estrangeira na sociedade mas, concomitantemente, um aumento significativo da heterogeneidade da população estudantil no âmbito do sistema educativo (Despacho 170/ME/93).

Todos estes acontecimentos acabaram por trazer para a ordem do dia as questões do pluralismo dos/as alunos/as e as questões referentes às minorias étnico-culturais que cada vez mais têm uma presença forte e inegável no sistema educacional (Souta, 1997).

O desafio foi lançado no seio da política portuguesa e da comunidade escolar. Surge a necessidade da escola utilizar estes indicadores externos e internos que podem dificultar ou impedir a concretização do princípio constitucional da igualdade de oportunidades, como motor de arranque para o desenvolvimento de uma educação que dê resposta à crescente diversidade cultural. Ou seja, uma educação que procure valorizar e respeitar os/as alunos/as de diferentes origens sociais e étnicas com culturas muito próprias.

---

[2] Conforme escreve Pires (2003: 137-138) "[...] entre 1980 e 1999, a população estrangeira com autorização de residência em Portugal passou de 58 mil para 191 mil indivíduos caracterizando-se, no plano geográfico por uma consolidação dos fluxos de origem africana e, simultaneamente, por uma diversificação das origens da população estrangeira (asiáticos e sul-americanos), nomeadamente com a reanimação da imigração europeia (britânicos, espanhóis e cidadãos do leste) e a transformação e aceleração da imigração brasileira." A partir do ano de 1999 presencia-se o novo fluxo imigratório acentuado por indivíduos provenientes dos Países do Leste (Cunha *et al.*, 2004).

Para dar resposta a esta complexidade da escola têm-se desenvolvido medidas políticas no âmbito da educação multicultural. Surgem alguns estudos apoiados e promovidos pelo Instituto de Inovação Educacional (IIE) e Instituto das Comunidades Educativas (ICE) e, ainda uma variedade de projectos desenvolvidos no Ensino Básico e Secundário.

Em 18 de Fevereiro de 1991, com o Despacho Normativo n.º 63/91, é criado o Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural (SCOPREM), mais tarde designado de Secretariado Entreculturas, com os seguintes objectivos: "[...] coordenar, incentivar e promover, no âmbito dos sistema educativo, os programas e as acções que visem a educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre povos, etnias e culturas." (Despacho Normativo n.º 63/91).

O mesmo normativo legal defende ainda a necessidade de "[...] incentivar a educação cívica e contribuir para um clima de aceitação, solidariedade, tolerância e respeito pelo direito à diferença que deve envolver toda a acção educativa."

Neste quadro surge o Projecto de Educação Intercultural (PREDI) criado pelo Despacho 170/ME/93 para promover a igualdade de oportunidades e o direito à diferença através da criação e condições que favoreçam a integração dos alunos provenientes de populações etnicamente minoritárias e socialmente desfavorecidas.

A primeira fase deste projecto decorreu durante dois anos lectivos. Incidiu sobre 30 escolas do 1º e 2º ciclos do ensino básico, localizadas em zonas residenciais constituídas por um número significativo de crianças e jovens de diversas origens étnicas e elevados índices de insucesso escolar.

A sua implementação surge da constatação do agravamento de "[...] problemas de convivência intercultural, manifestações de intolerância e de violência física e psicológica exercidas sobre minorias étnicas [...]" (Despacho 170/ME/93) as quais a escola parece não ter conseguido dar resposta.

Dois anos mais tarde, após o início da 1ª fase do projecto, o Despacho 78/ME/95, de 8 de Agosto reformula a rede de escolas para 52, dando-lhe continuidade. Deste modo assegura mais dois anos passando a designar-se por 2ª Fase do Projecto de Educação Intercultural.

Neste contexto salienta-se ainda o *Projecto Nómada, o projecto "Pontes sem margens"* e o *"SOS racismo – uma escola de todas as cores"* (Sousa Pereira, 2004).

Mais recentemente, temos o *Projecto Ciganas e Padjas, Em busca de um Encontro Intercultural* financiado pela Fundação de Ciência e Tecnologia (FCT) e pelo alto Comissário para as Minorias Étnicas e o *Projecto Autonomia Visível das Raparigas e Desafectação dos Rapazes na Escola?* financiado pela FCT em protocolo

com a CIDM (Fonseca, 2002). Tratam-se de projectos desenvolvidos no Ensino Básico e Secundário que envolveram comunidades ciganas e nómadas, jovens e adultas, femininas e masculinas. Estes projectos pautam-se não só pelo combate a situações de exclusão das minorias étnicas na sociedade e na escola, mas também têm como objectivos as questões de género que lhe estão inerentes.

Daqui decorre a necessidade de continuar a aprofundar estas questões através do desenvolvimento de mais estudos nas escolas, de modo a contribuir para traçar caminhos abertos à diversidade cultural e ao cruzamento entre as culturas (Cortesão & Stoer, 1996).

Sublinhe-se o ponto 12 da Directiva 200/43/CE do Conselho de 29 de Junho de 2000 ao referir que "Para assegurar o desenvolvimento de sociedades democráticas e tolerantes, que permitam a participação de todas as pessoas independentemente da origem racial ou étnica, as acções específicas no domínio da discriminação em razão da origem racial ou étnica devem (...) abranger domínios como a educação [...]".

No entanto, talvez não seja suficiente concentrar o esforço apenas na escola. Torna-se também evidente dinamizar as relações entre a escola e as famílias no sentido da sua participação e co-responsabilização. Deste modo, realizar-se-ão os princípios democráticos da justiça social, através de pedagogias críticas. Ao mesmo tempo proporcionam conhecimentos e promovem a reflexão e a acção permitindo a todos/as os/as alunos/as, futuros/as cidadãos/ãs do amanhã participem nas mudanças sociais com vista a pensar na igualdade de oportunidades entre todos/as (Cardoso, 1996, 1998; Freire Ribeiro, 2003).

Em síntese, se a interculturalidade é um processo progressivo de mudanças que envolve toda a educação básica e todas as crianças de origens sociais e étnicas diversas (Cardoso, 1998) e se o ideal da igualdade de oportunidades visa a eliminação das diferenças de oportunidades assegurando oportunidades de acesso e sucesso educativo e social a todos/as (Barbosa, 1996), aliás um dos objectivos da educação multicultural (Cardoso, 1995) então a escola deve expressar e promover a diversidade social e cultural através de processos curriculares adequados à realidade actual, em vez de continuar a ser reprodutora das discriminações existentes na sociedade.

2.3.1. A Questão da Inter/Multiculturalidade: Que relevância para o Campo da Educação? E da Educação Física?

Não é possível compreender a relevância da Interculturalidade e da Multiculturalidade na Educação em geral, e na EF em particular, sem antes conhecermos o que significa cada um dos conceitos. Apesar de observarmos o aparecimento conjunto dos mesmos na literatura, cada um comporta em si mesmo uma acepção diferente, mas talvez complementar.

A *Educação Multicultural* é definida como um conjunto de estratégias com base em programas curriculares, cujo objectivo é promover a mudança de atitudes e percepções que facilitem a compreensão, o respeito e a tolerância mútuos entre diferentes grupos étnicos e culturais, ao mesmo tempo que expressam a diversidade de culturas e estilos de vida tendo em vista a eliminação da discriminação e dos preconceitos sociais e a promoção da igualdade de oportunidades entre grupos de indivíduos (Banks & Banks, 2003; Cardoso, 1996; Sousa Pereira, 2004).

A afirmação de uma educação multicultural pressupõe o envolvimento das famílias dos/as alunos/as, da comunidade e não só da escola. Justifica-se por isso que se dedique alguma atenção ao pluralismo cultural na escola de modo a reconhecermos e valorizarmos por iguais as culturas minoritárias, isto é, cada cultura em si mesma e ao mesmo tempo contribuir para a construção de um universalismo cultural (Barbosa, 1996; Bonal, 2000).

Por sua vez, a *Educação Intercultural* distingue-se pelas inter-relações estabelecidas entre os diferentes grupos que integram o corpo social e, portanto, entre as distintas culturas e origens sociais garantindo a convivência entre eles, sem perda das suas características culturais próprias que os identificam e distinguem (Sousa Pereira, 2004).

Na perspectiva intercultural, a escola apresenta "[...] um papel crucial a desempenhar nos processos de integração e de construção de uma cidadania para todos como resposta à diversidade étnica e cultural de quantos a frequentam" (Comissão Nacional de Educação, 2000:9).

Daí que se apele à escola que reconheça a diversidade cultural como fonte de enriquecimento do saber e promova níveis cada vez mais elevados de igualdade entre os diferentes grupos sociais e étnicos.

Como refere Freire Ribeiro (2003:59) "À escola é atribuído um lugar na fila da frente para educar interculturalmente [...]" de modo a enfrentar a diversidade existente na sociedade actual.

É preciso que esta diversidade seja encarada como uma partilha de experiências, de desenvolvimento de atitudes de respeito e tolerância em conjunto (Marchesi, 2001; Sousa Pereira, 2004).

Peres (1999) refere que o curriculum escolar ao não promover o respeito e a tolerância pelas minorias impondo-lhes outra cultura poderá fazer com que os mesmos sejam vítimas do insucesso escolar ou até mesmo de exclusão.

Aliás, como refere Ferraz (2002) a escolarização poderá estar a ser um veículo de transmissão e amplificação das discriminações.

Deste modo, se os currículos e a própria instituição educativa continuarem inalterados é provável que as situações de discriminação e exclusão se agravem cada vez mais (Cortesão, 2001).

Não há dúvida que o carácter imperioso do currículo pode produzir efeitos não desejados. Mas não fiquemos por aqui.

Marchesi (2001) afirma que a transformação do currículo não é a única coisa que as escolas precisam de mudar. Também neste domínio, uma efectiva liderança e organização da escola, a modificação da cultura escolar, os compromissos de mudança e o desenvolvimento profissional dos/as professores/as parecem ser os principais factores que assumem maior incidência na mudança das escolas.

Este último pressuposto da formação dos/as professores/as assume condição *sine qua non* para o desenvolvimento da educação inter/multicultural (López López, 2002) e para que se produzam práticas integrativas de carácter positivo na escola (Marchesi, 2001).

A escola de qualidade e igualdade para todos/as tal como preconizado pelos decretos-lei e leis que o Ministério da Educação emite exige alterações não só ao nível dos currículos de formação de professores/as, mas também passa pela necessária transformação do pensamento, atitudes e comportamentos dos/as professores/as, apesar de Blanco (1999) e Monge *et al.* (2001) referirem que são pontos de difícil contorno no sentido da educação inter/multicultural.

O próprio ensino exige hoje [e talvez desde sempre] esta capacidade de pensamento e acção do/a professor/a nos vários domínios dos conhecimentos (Giméno Sacritán, 1994; Nóvoa, 1991).

As situações com que o/a professor/a se vê confrontado no dia a dia e as opções necessárias que deverá tomar requerem um desempenho adequado ao seu contínuo desenvolvimento.

"As manifestações, atitudes, crenças, valores e preconceitos que os professores transportam consigo, são de certa forma um entrave à sua forma de

agir e pensar, principalmente no que respeita à educação inter/multicultural" (Freire Ribeiro, 2003: 89).

No contexto escolar, particularmente na EF, o/a professor/a assume posturas que se contrariam entre si, sem que por vezes ele próprio se aperceba. Assim, ao nível do discurso ele aceita e advoga atender à diversidade dos alunos mas por outro lado, quando analisada a sua prática educativa, o que se percebe são atitudes e comportamentos que reflectem as desigualdades sociais mantendo a força dos estereótipos diferenciativos de comportamentos (Romero, 1990, 1992).

Aliás, tal como refere Ferraz (2002) as pesquisas efectuadas neste domínio parecem demonstrar que o comportamento dos/as professores/as contribui para a construção e perpetuação dos estereótipos de género.

Botelho Gomes *et al.* (2000:28) referem que os/as professores/as "[...] esquecem-se do sexo dos/as aluno/as e fazem-no em nome de um suposta igualdade de oportunidades [...]" o que vem complementar a ideia de que os/as professores/as em presença de aluno/as social e etnicamente heterogéneos/as tendem a afirmar que tratam todos/as por igual (Cardoso, 1996; Fernandes, 1999) como se isso assegurasse a igualdade de oportunidades a todos/as os/as alunos/as.

Neste contexto, Cardoso (1995) e Sousa Pereira (2004) sublinham que os/as professores/as ao dizerem que tratam todos os/as alunos/as por igual, sem atenderem às diferenças sociais ou culturais estão ao mesmo tempo a contradizer o seu entendimento da igualdade. Assim parece que respeitam o princípio da igualdade e da individualidade apenas sob o ponto de vista formal.

Neste entender, Souta (1997) refere a incompatibilidade destes dogmas profissionais com o conteúdo dos dispositivos legais na tentativa de atender às necessidades de todos/as os/as alunos/as definidos em termos do seu género, raça ou etnia e classe.

Mais ainda, os/as professores/as assumem um papel importantíssimo na identificação de atitudes e comportamentos tendenciosos revelados por eles/as próprios/as face às questões culturais e étnicas (Wyman, 2000).

Face a estas incoerências entre o que na realidade pensam e dizem e o que na verdade fazem, importa colocar a questão de saber como formar professores/as para uma sociedade cada vez mais heterogénea, cultural, étnica e linguísticamente distinta entre si?

É preciso ter em conta que o/a professor/a é um sujeito activo, um mediador e activador das experiências realizadas pelo/a aluno/a. Na escola, na sala de aula ou no ginásio, o/a professor/a é um elemento crucial para o

desenvolvimento da criança, a aquisição de conhecimentos, competências, valores, regras e percepções da vida em sociedade.

Nas palavras de Souta (1991), o/a professor/a é a chave de uma educação no sentido da igualdade de oportunidades. É ele/a que mantém um contacto directo e diário com as crianças. É ele/a que, directa ou indirectamente vai transmitir às crianças conceitos, ideias, percepções, reproduzindo comportamentos.

E se os/as professores/as continuarem a não atender à diferença estarão a contribuir implicitamente para o processo de discriminação (Bonal, 1997). E isto porque os estereótipos continuam a prevalecer e a aceitarem-se naturalmente (Abranches & Carvalho, 1999; Bonal, 1997). Os autores referem apenas os estereótipos em relação ao género mas talvez possamos generalizar em relação à raça ou etnia e até mesmo às necessidades educativas especiais.

Acima de tudo, os/as professores/as têm de aprender e interagir com a diversidade social e cultural com que se deparam na sala de aula ou no ginásio.

De facto, Wyman (2000) refere que os estudos que visam o cruzamento de culturas defendem a ideia de que as experiências culturais e os contactos interpessoais reflectem a aprendizagem de competências e conhecimentos por parte dos/as alunos/as.

Os/as professores/as devem por isso reconhecer e responder às necessidades dos/as seus alunos/as culturalmente diversificados, de modo a ajudá-los a actuar perante as diferentes culturas e até mesmo a cultura deles/as próprios/as. Daí que os preconceitos devam diminuir e até mesmo serem eliminados.

Veja-se o seguinte exemplo, de uma carta escrita por um pai ao professor do filho:

> *"Ele não é culturalmente "desfavorecido", mas é culturalmente diferente!... Ele foi apanhado no meio de dois mundos, cada um com sistemas culturais completamente distintos. Quero que o meu filho tenha sucesso na escola e na vida. Não quero que ele seja um desistente ou um jovem delinquente ou ainda que acabe na droga ou no álcool por causa da discriminação. Quero que ele se orgulhe da sua herança e cultura ricas e gostaria que ele desenvolvesse as capacidades necessárias à adaptação e ao sucesso em ambas as culturas. Mas preciso da sua ajuda. O que diz e o que faz na aula, o que ensina e o modo como o faz, bem como o que não diz e o que não ensina terão um efeito significativo no potencial sucesso ou fracasso do meu filho... O que lhe peço é que trabalhe comigo, não contra mim, na melhor*

forma de educar o meu filho. O meu Wind-Wolf não é um copo vazio para encher na sua aula. Ele é um cesto cheio colocado num ambiente e numa sociedade diferentes com algo para partilhar. Por favor, deixe que partilhe o que sabe, a herança e acultura dele, quer com os colegas quer consigo." Lake, 1990: 51-52, citado por Wyman, 2000: 22).

Daqui se depreende: (a) que a diferença pode ser uma fonte de riqueza para a comunidade e instituições educativas à qual não nos podemos alhear; (b) que a sociedade e a escola não podem continuar a fechar os olhos a estas realidades mas devem sim abrir as suas portas à história, à língua, aos talentos e competências de outros grupos culturais vendo-os com um factor de maior importância para qualquer outro grupo de pessoas e; (c) que os comportamentos e percepções dos/as professores/as têm uma forte influência nos comportamentos, atitudes e percepções dos/as alunos/as.

Neste sentido, os esforços não se podem concentrar apenas na escola enquanto instituição, mas acima de tudo na formação dos profissionais de educação com vista à qualidade do seu exercício profissional em qualquer área de actividade humana, de modo a responder aos desafios da integração sócio-cultural dos/as alunos/as pertencentes às culturas minoritárias. Talvez se deva começar a acreditar que se somos formadores/as, a nossa obra de formação deverá servir para alguma coisa e não coisa nenhuma.

É necessário relembrar que um ensino de qualidade pressupõe que os/as professores/as investiguem as suas práticas, de modo a (re)analisarem a forma como aplicam os princípios de diferenciação, coerência, continuidade, equilíbrio e progressão, ao nível dos seus propósitos fundamentais (Day, 2003).

É precisamente porque existem muitas excepções à regra e muitos/as professores/as e agentes educativos que aceitam o conformismo em relação a preconceitos e estereótipos que é possível dizer que ainda não existem mudanças significativas nas escolas e na sociedade.

Pang (1990) citado por Wyman (2000) afirma que os/as professores/as têm de analisar o contexto educativo onde se movem, de modo a tomar conhecimento das atitudes, comportamentos e situações que reforçam os preconceitos e os estereótipos. Eles/as próprios/as devem ser elementos impulsionadores da escola, para que se liberte da crença de que o diferente é inferior.

É muito importante que o/a professor/a não feche os olhos a esta realidade, mas também é importante que as instituições responsáveis pela sua formação tenham uma cota parte de responsabilidade neste processo.

Apesar das diferenças de formação existentes resultantes da autonomia científica, pedagógica e administrativa dos estabelecimentos de Ensino Superior Universitário e Politécnico, a LBSE refere que estas instituições deverão assegurar uma sólida preparação científica, cultural e técnica, que desenvolva as capacidades de inovação, concepção e análise crítica, que fomente o desenvolvimento de conhecimentos teóricos e práticos habilitando os/as formandos/as para o exercício de actividades profissionais.

É neste enquadramento que emerge a necessidade de elevar a qualidade de ensino por meio de uma formação inicial e/ou contínua que expresse conteúdos programáticos, plano de estudos, organização curricular e um corpo docente qualificado e prestigiado que prossigam objectivos da formação do/a professor/a [de EF], necessários ao seu bom desempenho profissional (Proença, 1998) na busca de uma educação inter/multicultural.

Quem sabe se a introdução de uma componente de estudos étnicos [e culturais] tal como defende Sousa Pereira (2004) seria ideal para os/as professores/as em formação começaram a (1) compreender culturas diferentes para mais tarde ajudarem os/as seus/suas alunos/as a valorizarem a sua própria cultura e a desenvolverem identidades étnicas e culturais e (2) a analisarem melhor os materiais curriculares que possuem e utilizam (Fernandes, 1996).

Aliás, o *Projecto de Coeducação: do princípio ao desenvolvimento de uma práticas,* coordenado pela CIDM, em várias instituições de formação de professores/as insere-se numa perspectiva de Educação para a Cidadania e pode-se dizer que é um dos exemplos delineados para promover o desenvolvimento de competências de intervenção na sociedade e/ou na escola, aos/às futuros/as professores/as (Pinto, 2000, 2003).

Poderíamos ainda lançar um novo olhar sobre a LBSE, especialmente o artigo 48 onde se enunciam as actividades de complemento curricular, que poderiam vir a ser um espaço óptimo de desenvolvimento da educação para a cidadania e, portanto de uma educação inter/multicultural (Ministério da Educação, 2001; Freire Ribeiro 2003).

O artigo 48 no ponto 2 refere que "Estas actividades de complemento curricular visam, nomeadamente, o enriquecimento cultural e cívico, a EF e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade." Apesar de serem actividades de complemento curricular focam, ainda que de forma pouco explícita, a importância das actividades físicas e desportivas no processo formativo e educativo dos jovens no sentido de um enriquecimento de competências cívicas e culturais.

Kirk & Macdonald (1998) concordam que a prática cultural e social que o desporto assume fora da escola pode adquirir um cariz mais pedagógico influenciando fortemente os processos socializadores e educativos das crianças.

Por sua vez, o ponto 5 do mesmo artigo refere que "O desporto escolar visa especificamente (...) o entendimento do desporto como factor de cultura [...]". Como se pode constatar, as actividades físicas e desportivas realizadas dentro ou fora da escola poderão ser consideradas fontes de comunicação e de relações interpessoais, onde os/as aluno/as poderão desenvolver competências de integração e novas aprendizagens, nomeadamente a partilha de experiências culturais.

Ao generalizarmos estes pressupostos para o campo da EF, enquanto área curricular que assume o desporto como um sistema cultural regido por normas e regras sociais e culturais (Bento, 1998), poderemos estar acrescentar valor ao ensino que constitucionalmente pretende dar as mesmas oportunidades a todos/as.

Saliente-se ainda que o relacionamento interpessoal e de grupo é uma das competências a atingir pelos alunos no final do Ensino Básico assumindo por isso uma importância excepcional, na medida em que grande parte das actividades que os alunos realizam são colectivas (Ministério da Educação, 2001).

É aliás, nesta área curricular tal como nas de complemento curricular referidas pela LBSE, artigo 48, ponto 2, que os alunos poderão adquirir aprendizagens de índole social e pessoal no sentido de uma educação que promova a compreensão, o respeito, a igualdade, a cooperação e outros valores morais e éticos importantes na sua formação enquanto futuros/as cidadãos/ãs.

Mais ainda, não podemos nem devemos esquecer que o direito ao desporto e o desporto para todos são consagrados na nossa constituição e o seu acesso constitui um direito indissociável da equidade social [e da diversidade étnico-cultural] (Pires, 2000).

E aqui, a escola apresenta um papel fundamental porque, na maior parte das vezes, é considerada o único veículo difusor e promotor da prática da actividade física às crianças.

Aliás, como salienta Wyman (2000) a escola (e as disciplinas curriculares que lhe estão inerentes) tem a oportunidade única de moldar os/as aluno/as influenciando, o nosso futuro; regulando e fortalecendo os valores e convicções pessoais e sociais dos/as jovens através das rotinas que cria, nos espaços, nos materiais e nas actividades que proporciona, sobretudo na EF (Condessa, 2003).

Por isso, a disciplina curricular de EF e o Desporto Escolar devem procurar a coabitação de valores humanistas e sociais (Pires, 2000); deve contemplar uma

igualdade de oportunidades para todos/as através da selecção adequada de actividades físicas e desportivas, da diversidade de experiências que proporciona e das estratégias que utiliza (Condessa, 2003); e simultaneamente empenhar-se no seu papel de educação e formação dos/as alunos/as com vista ao desenvolvimento de uma educação inter/multicultural. Dêmos voz às palavras de Stigger (2001) e de Botelho Gomes (2002) ao referirem que a área curricular de EF deve ser um lugar onde se fomente uma educação desportiva multicultural e não monocultural, de modo a promover um ensino mais inclusivo.

O importante é acreditar, tal como refere Garcia (2002: 9) que "[...] a EF, enquanto vertente pedagógica do desporto, é a actividade escolar mais includente [...]", apesar de Kirk (1997) citado por Botelho Gomes (2002) referir que esta disciplina reflectia práticas educativas regidas por um padrão único - o da masculinidade.

Mas face a isto também podemos questionar se a EF, actualmente reflecte práticas educativas regidas pelos valores da igualdade, do respeito pela diferença e da tolerância ao outro. Talvez possamos obter resposta nas palavras de Falle (1998) ao afirmar que a mesma ainda se rege por um quadro axiológico "ultrapassado".

Neste sentido Botelho Gomes *et al.* (2000, 2002, 2003) referem que a EF tem dificuldade em lidar com a diferença reproduzindo e consolidando preconceitos e estereótipos No entanto, também não podemos desacreditar as potencialidades que a mesma possui para combater estas assimetrias socioculturais.

Por conseguinte, preparar os/as alunos/as – sejam eles/elas do Ensino Básico, Secundário ou Superior, para lidar com a diversidade na escola ou na sociedade, requer um esforço por parte do sistema educativo no sentido de rever o quadro axiológico pelo qual ainda se regem confrontando-o com o da sociedade actual. Só deste modo, se adaptará e organizará em torno do desenvolvimento dos/as alunos/as, não se esquecendo das diferenças culturais, linguísticas, étnicas, dos ritmos de aprendizagem, ou seja, de modo a não se esquecer que a diferença existe.

Nesta perspectiva, o sistema educativo também deverá repensar ou quem sabe reformular o currículo escolar entendido como "[...] todas as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem que formal ou informalmente, o aluno usufrui na escola" (Rodrigues, 2001), de modo a adaptá-lo à diversidade de alunos/as e de situações que a escola engloba (Cortesão, 2001).

Não nos podemos esquecer que a escola enquanto "aparelho ideológico do Estado" (Althusser, 1980; Romero, 1992) actua ideologicamente através do seu

currículo (Silva, 2000) e as áreas curriculares, neste caso a EF pode ser um veículo de transmissão ideológica, ou seja, de discriminação porque a "[...] ideologia actua de forma discriminatória [...]" (Silva, 2000: 29).

Veja-se que são opções ideológicas do Estado Português as alíneas d), j) e l) do artigo 3º da LBSE, tal como refere Pacheco (2001), ou seja, "Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas; Assegurar a igualdade de oportunidades para ambos os sexos (...); Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos [...]".

Para além do trabalho ideológico do currículo oficial, explícito podemos ainda destacar aquele que o currículo oculto transmite (Kirk, 1992). Veja-se que os conteúdos ocultos podem ser, por vezes, mais insidiosos do que os manifestos.

Talvez valha a pena referir que o que se pode aprender no currículo oculto são fundamentalmente valores, congruentes ou não com os do currículo oficial, explícito (Botelho Gomes *et al.*, 2000; Steinhardt, 1992); atitudes, sentimentos, orientações que não estão previstas nos programas oficiais, mas que fazendo parte das experiências escolares (Pacheco, 2001), o/a professor/a ensina aos seus/suas alunos/as.

Mais ainda, através do currículo oculto aprende-se a ser homem ou mulher, bem com a identificarmo-nos com determinada raça ou etnia (Silva, 2000). O que significa que apesar dos estereótipos de género que imperam no seio dele [currículo oculto] (Botelho Gomes *et al.*, 2000; Ferraz, 2002) também parece poder perpetuar estereótipos e/ou preconceitos raciais ou étnicos.

Isto significa dizer que a insistente existência da discriminação oculta poderá estar a fazer com que a escola continue a colaborar com o oceano de mensagens discriminatórias que perpetuam na sociedade.

Portanto, se o/a professor/a é um mediador do currículo explícito e implícito (Peres, 1999) ele/a exerce um papel fundamental nas aprendizagens dos/as alunos/as. Isto é, na forma como molda os conteúdos e organiza as situações de aprendizagem.

Por isso, (1) se os/as professores/as de EF continuarem a perpetuar "as concepções sociais dominantes" (Botelho Gomes, 2002), ou seja, futebol ou outras modalidades desportivas que requerem as capacidades de força, destreza, resistência para os meninos, e actividades rítmicas, ginástica ou outras associadas à flexibilidade, agilidade e coordenação para as meninas (Rodrigues *et al.*, 2003); (2) se continuarem a inculcar valores, atitudes e comportamentos determinadas por uma diferenciação de género [raça ou etnia] socialmente construída (Pinto,

1999), então estarão igualmente a contribuir para os processos de discriminação e talvez até de exclusão.

Sublinhe-se que o contexto da aula de EF parece perpetuar discriminações em relação ao género [raça, etnia e NEE enquanto variáveis subsumidas no género].

Ainda neste campo do currículo oculto e das práticas dos/as professores/as distinguem-se os manuais escolares elaborados pelos/as autores/as que fazem a sua própria interpretação do programa (Pacheco, 2001) contribuindo também para veicular mensagens preconceituosas e estereotipadas (Sousa Pereira, 2004) ainda que muitas vezes silenciadas pelas ilustrações.

É preciso não esquecer que os manuais são elementos decisivos na promoção da igualdade de oportunidades entre alunos/as constituindo-se como possíveis factores de mudança e preparação para o futuro (Marques, 2002).

Em suma, talvez seja na raiz e no interior de toda esta complexidade actual que importa "[...] não só pensar o *quê* e o *como* do acto de educar e da prática de ensinar [...]" como refere Roldão (2003:49). Mas lembrarmo-nos que a obtenção da igualdade de oportunidades, o respeito e a tolerância pela diferença na Educação em geral, e na EF, em particular dependem de uma modificação substancial no sistema educativo. Mais ainda dependem de alterações no currículo existente, nas práticas pedagógicas dos/as professores/as, nas instituições de formação inicial e contínua, nos materiais curriculares, etc., em resposta a uma educação que se quer inter/multicultural.

Como afirma Silva (2000:113) "Examinar o que torna algo pensável estimula, por sua vez, pensar o impensável". Talvez seja a diferença que poderá fazer diferença na educação [e na EF].

3. A Escola e os Manuais em Início do Século XXI. Quando os Olhares de Cruzam na Construção de [des] Igualdades de Oportunidades

3.1. Manuais Escolares, Política Educacional e Movimentos da Reforma Curricular: Breve Perspectiva Histórica

Atendendo a que cada período histórico é marcado pelo determinismo ideológico, das forças políticas que procuram legitimar o poder, a historiografia dos manuais escolares revela-se como um elemento importante para a compreensão das relações entre poder, elites sociais, sociedade, cultura e escola.

Afigura-se, por isso, como pertinente realizar uma abordagem histórica globalizante perspectivando uma articulação cruzada e complementar das estruturas económica e social, política, mental e cultural, do ensino e dos manuais escolares em Portugal traçando um percurso claro e orientador, mas necessariamente incompleto, na medida em que a história é longa e complexa.

O Quadro Político-Social e as Realidades Educativas até à Revolução Liberal de 1820

Vários autores consideram o manual escolar como um objecto maravilhoso e fascinante fazendo preceder a cada passado colectivo um conjunto de sentimentos, crenças e atitudes, que se confundem com a própria identidade cultural e social, credora de um olhar e memória histórica (Mendes, 1999).

O manual escolar é encarado como um instrumento fundamental e significativo que assinala representações de um dado universo cultural, que veicula valores e princípios ideológicos e políticos, que mais não são que meras traduções da realidade social de um determinado quadro histórico (Apple, 2002; Castro, 1994; Martelo, 1999; Marques *et al.*, 2003; Paulo, 1999; Rocha, 1999).

É neste enquadramento que nos parece ser de sublinhar as palavras de Vieira *et al.* (1999: 527) enfatizando o manual escolar como sendo "[....] um texto de massas *ideologicamente marcado* [...]".

Assim, partindo de algumas referências descritivas e de algumas considerações prévias apressamo-nos de imediato a referir que em Portugal, até ao séc. XVIII não cabia o acto de ensinar, na pequena dimensão das pretensões intelectuais da época, as primeiras letras. Queremos com isto dizer, que o ensino oficial das mesmas era quase inexistente em Portugal.

Os jesuítas dominavam a educação; só Marquês de Pombal conseguiu criar uma legislação que viria a impossibilitar tal exclusividade aos jesuítas. Dada a impossibilidade de apoio noutras leituras, as mesmas tiveram de caber no espaço das igrejas e dos mosteiros, reflectidas nas Cartilhas, como os Manuais e Compêndios Escolares, simultaneamente produzidos no interior dessas mesmas corporações, até ao nascimento da imprensa e ao início do Renascimento (Gal, 1979; Magalhães, 1999).

Assim, a tentativa de retirar a responsabilidade do ensino público à Igreja tornou consequente uma política absolutista. O Pombalismo é das primeiras tentativas sérias de esbater a acção monopolizadora da religião no ensino de modo a ser tomado o seu lugar pelo estado absolutista.

Com uma e outra restrição, a concepção de ensino moldou-se a um imobilismo que nos séculos precedentes viria a comprometer a sensatez e a natureza da educação em Portugal, em vários dos seus aspectos culturais e sociais (Gal, 1979).

Concomitantemente, a proliferação atribulada das Universidades por toda a Europa abre caminho natural para a educação. No entanto, o obscurantismo e fanatismo religioso promovido pela Inquisição nos séculos XVI e XVII condenaram Portugal à subversão de uma política cega com repercussões na educação do país (Gal, 1979).

A este respeito o mesmo autor considera que a actividade legislativa do Marquês de Pombal seria grande. À luz da investigação histórica realizada, terá sido o elemento humano que – face ao encerramento de todos os colégios e estudos e proibição dos livros escolares sob a direcção da Companhia de Jesus – dava início à instrução primária em Portugal, instituindo por todo o reino classes de Latim, Grego, Hebreu e Retórica, e a Aula do Comércio, em 1759; criava o 1º estabelecimento público – o Colégio Real dos Nobres e Real Escola Naútica, em 1761; as diferentes "Aulas" de Desenho e Gravura Artística, em 1769; e, proibia os métodos que se encontravam sob a orientação dos Jesuítas (Fernandes, 1998; Pacheco, 2001).

Em 1772 surge o ensino primário português através da criação das Escolas de Ler, Escrever e Contar, onde se ensinaria a leitura e a escrita, entre outras matérias (Fernandes, 1998).

Para além destes factos procede à recomendação da Universidade de Coimbra, precedida da extinção da Universidade de Évora, abrindo caminho natural para o aumento dos ideários políticos da época constituindo-se "[...] até à Revolução de Abril um bastião conservador do sociedade portuguesa" (Gal, 1979:142), dando resposta às necessidades de um estado "iluminado".

Em parte, a política educacional Pombalina prosseguiu durante o governo de D. Maria I. Sofreu, no entanto, uma alteração no que diz respeito ao surgimento de escolas femininas que até à altura eram maioritariamente masculinas.

Entre os finais do século XVIII e 1820, o sistema escolar português progride consecutivamente.

Da Revolução Liberal de 1820 à Implantação da República (1910)

A Revolução Liberal de 1820 parece ter surgido como um refluxo democrático. O poder político evita a generalização do ensino elementar público criando-se escolas paralelas às do ensino oficial (Fernandes, 1998).

Ao longo deste período foram-se sucedendo algumas iniciativas educacionais que viriam a ser reforçadas pelas reformas que vão surgindo. A escolha e coordenação dos manuais escolares torna-se regulamentada (Claudino, 1999; Gal, 1979; Pacheco, 2001).

A reforma de 1860, sob a tutela de Fontes Pereira de Melo não se limita a iniciar a fase de uniformização dos currículos liceais, mas visa também uniformizar os manuais e os programas (Fernandes, 1992; Pacheco, 2001).

Com a mesma, decide-se que os manuais escolares legalmente adoptados servirão de texto para leccionar as demais lições, ao mesmo tempo que os professores se vêem obrigados a utilizar única e exclusivamente como auxiliares de ensino, apenas os livros ou compêndios adoptados (Decreto de 10 de Abril de 1860, artigo 29.º).

Com a reforma de Jaime Moniz, de 1894/1895 – Decreto n.º 2, de 22 de Dezembro do mesmo ano, completa-se a uniformização curricular generalizando o livro ou manual único. Introduzem-se os concursos para adopção dos livros escolares e reforça-se a uniformização dos compêndios em todos os estabelecimentos públicos e privados, conforme o estipulado pelo referido decreto.

Mais tarde, o Decreto de 29 de Agosto de 1905 – reforma de Eduardo José Coelho – vem alterar o estatuto de livro único procedendo à sua abolição, mas concomitantemente, mantendo a uniformidade do curso e dos planos curriculares. Cabe aos/às professores/as, o poder de selecção do manual de entre a lista de aprovados e publicados, emitida pelo Diário do Governo (Pacheco, 2001)

À medida que a política monárquica se afundava nos becos sem saída dos escândalos e das crises, assistiu-se ao aparecimento de um conjunto de princípios defendidos pelo ideário republicano. Estes viriam a traduzir-se em algumas medidas legislativas, com vista à superação da crise nacional. Surge uma profunda mudança ao sistema de ensino expondo como gratuito (tal como já se encontrava remotamente expresso na Carta Constitucional de 1826) e obrigatório o ensino primário elementar tal como determina o número 11 do artigo 3º da Constituição de 1911 (Salgado, 1999). A este se vem juntar a sua racionalização e laicização, se bem que a laicização escolar se reporte ao período legislativo de Marquês de Pombal.

Neste quadro, a escolarização e a obrigatoriedade escolar dão origem a um discurso incompatível com o património da pobreza que surge aos olhos do povo. O analfabetismo acentua-se porque se vê abraçado pelo sortilégio da miséria, que desde cedo se opôs à instrução. O estabelecimento da gratuidade do ensino dirige-se apenas aos mais capazes em detrimento da primazia do nascimento. O republicanismo, incapaz de achar uma resposta necessária contribuirá para que tal movimento prossiga adquirindo com o tempo uma dimensão inédita (Gal, 1979).

A fundação de alguns centros escolares vem permitir a emergência de uma nova dinâmica de alfabetização, com vista à difusão e assimilação das ideologias republicana e socialista (Fernandes, 1998).

Os textos presentes nos livros escolares e os discursos educativos desempenhavam um papel estruturante e marcadamente republicano contribuindo, tanto para a preparação e maturação de um povo verdadeiramente republicano, como para legitimar decisões educativas.

Do Republicanismo até à Revolução de 25 de Abril (1974)

A implantação da República em 1910 marcou um ponto de viragem, quem sabe revolucionário, no contexto ideológico e programático da educação nacional.

Nesta sequência, o Decreto de 29 de Março de 1911 é constitutivo de uma imbricação deste discurso, ao referir que os jovens portugueses, no final da instrução primária amariam de forma consciente e racional a região onde nasceram, a pátria e a humanidade em que vivem e pertencem.

O livro de leitura da 3ª classe de João Grave constitui-se como um objecto cognitivo precioso, mais ou menos estruturado, de acesso ao conhecimento e reconhecimento dos programas oficiais em consonância com a vida prática do público a que se destinava. Por um lado, importava assegurar a governabilidade do Estado, sustentando-se este princípio na exaltação à Pátria a que faz referência alguns textos e imagens de cariz patriótico. Por outro lado, insinuava-se um princípio ligado à vida prática para aqueles que não acabariam o regime elementar (Salgado, 1999).

Tal é o caso, por exemplo, de um dos livros de leitura da 2ª classe, da autoria de Manuel Subtil, Cruz Filipe, Faria Artur e Gil Mendonça, antes da imposição do livro único e dos livros únicos da 1ª, 2ª e 3ª classes, adoptados em finais dos anos trinta (Paulo, 1999). No concernente à análise destes manuais, o autor faz referência às imagens e aos textos ou discursos educativos que se apresentam, enquanto reforço dos valores, comportamentos e metodologias

assumidos pela pedagogia escolar (Magalhães, 1999). Estes manuais contêm informações diversas e integram uma visão do mundo apresentada sob uma lógica de formação ideológica.

Como afirma Magalhães (1999:283) "O livro escolar não apenas contém um critério de verdade como ele próprio representa e é interpretado como sendo a verdade." No plano teórico assim parece, pois pressupõe-se que os manuais escolares sejam evocados como objectos que "[...] são lidos, apreendidos e integrados por crianças, adolescentes, mulheres e homens [...]" (Paulo, 1999: 358), e que são construídos progressivamente na gestão de tensões contraditórias, a par do desenvolvimento de discursos políticos que formalmente se constituem como desafios incompatíveis com a justiça educativa.

O Decreto n.º 21 024, de 21 de Março de 1932 e o Decreto de 20 de Dezembro do mesmo ano, que vem actualizar o anterior, marca inegavelmente a ideologização dos livros escolares advogando como obrigatória a inclusão de frases de carácter moral, imbuídas do pensamento do líder, nos manuais escolares. São publicadas dezenas de frases curtas, fáceis de compreender e de reter caracterizadoras dos princípios nacionalistas, de entre as quais se destacam as seguintes, no preâmbulo ao Decreto-Lei n.º 21 024 de 21 de Março de 1932: "Obedece e saberás mandar."; "Na família, o chefe é o Pai; na escola, o chefe é o Mestre; no Estado, o chefe é o Govêrno."; e, "Não invejes os que te são superiores, porque estes têm responsabilidades e deveres que tu ignoras."

Tendo reconhecido certamente o valor pedagógico desta medida, o Governo decretou que algumas destas frases estivessem afixadas, nas paredes das escolas, bibliotecas, corredores, etc. (Decreto-Lei n.º 22 040 de 28 de Dezembro de 1932).

Além destes elementos conservadores reflectidos nos dispositivos legais pode-se referir, a título meramente ilustrativo, as Revistas: Lusitânia, o Arqueólogo Português, o Cartaz, onde se verificam leituras exaustivas dos princípios do regime político manifestados em desejos de uma pedagogia que mantivesse a ordem na sociedade e valorizasse o indivíduo social em vários contextos, como o família ou o profissional (Leal, 1999).

Está-se no dealbar de um estado forte, autoritário, que tenta espelhar a liberdade em consonância com a sua dimensão imperial. A 1ª República em Portugal foi um período de grande instabilidade política presa a contradições de natureza ideológica e a um conjunto de problemas no campo económico, político e educativo aos quais não foi possível dar resposta.

Defendem-se ideias revolucionárias para vencer todas as resistências passivas e neutralizar alguns preconceitos e hábitos irremediavelmente instalados,

como expressão mediatizada pelas especificidades da sociedade portuguesa, nesta vigência republicana. Mas mediados ingenuamente pela ideia de que se o estado desastroso da educação nacional era da responsabilidade do Estado, então era fácil mudar; bastaria um esforço legislativo. E esse foi feito.

Com efeito, fica a memória notável do esforço com que tentaram transformar os ideais da sociedade, a nobreza de intenções e o idealismo que factores de vária ordem, nomeadamente a instabilidade política e a realidade crua das condições socioeconómicas e dos recursos materiais e humanos não possibilitaram a sua concretização (Fernandes, 1998; Gal, 1979).

A política educativa do Estado Novo e consequentes reformas manifesta-se por uma educação com acção ideológica, através de um conjunto de regras comentadas por uma doutrina social e política (Formosinho, 1985; Pacheco, 2001).

Desta forma, o sistema educativo viria a contribuir largamente "[...] para a interiorização de um modelo de sociedade que traduz projectos unificadores no plano político, simbólico e cultural (Nóvoa, 1992: 456-457) e a escola viria a ser considerada um local / estrutura de socialização / domesticação, como "aparelho ideológico da Estado" (Althusser, 1980). Procurou-se transmitir às crianças o respeito por uma hierarquia social e por valores que eram o reflexo do modelo de sociedade que pretendiam construir.

A educação cívica da 1.ª República foi transformada em educação nacionalista com a pretensão de cultivar o verdadeiro patriotismo. Os conteúdos são apresentados como promotores de atitudes de defesa da Pátria, lealdade e honradez (Stoer & Araújo, 1987). Assiste-se ao culto pelos símbolos do país. A política educativa, livresca, divorciada da vida e da experiência torna-se bem sucedida quanto aos objectivos de controlo social e dominação moral e política.

Preconiza-se a doutrinação social de valores ideológicos e a reprodução da hierarquia social no ensino primário, enquanto meio privilegiado de formação. No que se refere à dimensão prática, os manuais escolares constituem-se como um meio fundamental e eficaz de transmissão da ideologia nascente, o que se vem tornar uma mercadoria protegida, e com estatuto especial nos decretos: n.º 20 741 de 11 de Janeiro de 1932; n.º 23 982 de 8 de Junho de 1934; n.º 24 616 de 24 de Outubro de 1934; n.º 25 447 de 1 de Junho de 1935 e a Portaria 8 210 de 28 de Agosto de 1935.

Consequentemente, na reforma de 1936, sob a direcção de Carneiro Pacheco erguem-se os alicerces de uma consciência nacionalista da educação evocando o corporativismo, no qual a escola se apresenta como uma instituição

fortemente marcada pela ideologia, valores e modelação do Estado (Nóvoa, 1992; Pacheco, 2001).

As inovações altamente progressistas da escolarização no Estado Novo convergem para algumas mudanças fundamentais que se verificam na imposição do regime de livro único, para cada disciplina, onde o processo de selecção se circunscreve à lista de aprovados oficialmente pelos dispositivos legais (Decreto-Lei n.º 27 084 de 14 de Outubro de 1936, artigo 32.º; Magalhães, 1999; Nóvoa, 1992).

A aprovação do livro único permite uma interiorização dos conteúdos educativos, que se denunciavam cada vez mais politizados. Para resolver o problema da uniformização dos conteúdos que seriam ensinados é aberto um concurso, em 1937, para a apresentação de manuais escolares. Sanches & Wong (1999) demonstram-nos que deste concurso não viria a ser aprovado nenhum manual por se considerar que os originais recebidos não eram dignos de serem adoptados.

Mantém-se o mecanismo da política educativa da manutenção da ordem e harmonia social, veiculando o sentimento de amor à Pátria. No ano de 1940 surge uma comissão especial com o objectivo de elaboração dos manuais escolares, não ocultando os princípios orientadores da política vigente (Carvalho, 1986).

Assim sendo, eliminaram textos de cariz menos próprio de acordo com o regime e introduziram-se outros que insurgissem a obediência, a ordem social, o nacionalismo. Por outras palavras, o manual escolar era tido como um objecto cultural legitimado para o empobrecimento da educação nacional e consequente enfraquecimento do espírito crítico português (Nóvoa, 1992).

O regime do livro único foi o assumido pela reforma de 1947, de Pires de Lima, que em oposição às disposições legais anteriores, regulamenta a aprovação dos livros através de concurso público, determinando a sua validade por 5 anos (Decreto n.º 36 507, de 17 de Setembro de 1947, artigos 9.º e 43º). Seria, pois urgente advertir para a publicação dos livros aprovados no Diário do Governo, limitando o Estado do direito de propriedade sobre os mesmos.

Por último, regulamenta-se no Decreto n.º 37 112, de 22 de Outubro de 1948, ainda na reforma de Pires de Lima, as normas concretas sobre a elaboração dos conteúdos, selecção de textos e ilustrações e normas de interpretação dos programas.

Nos anos posteriores até 1968, onde o Decreto n.º 48 572 de 9 de Setembro do referido ano, rompe a fase de uniformização do livro único - considerado um instrumento didáctico de entre outros livros de texto e de consulta, assim como

restantes materiais de trabalho, e o considera obrigatório apenas para certas disciplinas. Pensa-se que se assim fosse, talvez se dissolvessem algumas falsas questões que mais tinham a ver com o exercício do poder do que com verdadeiras questões educativas.

Em todo o caso, os manuais escolares são eivados de um estatuto particularmente importante, porque a eles lhes é confinado a norma de ensinar como um mestre, um meio de transmissão de conhecimentos e inculcação de ideologias, de forma autónoma e auto-suficiente (Paulo, 1999).

Porém, a especificidade da política de definição de manuais não ficaria por aqui.

A Questão do Ensino e dos Manuais na Última Década

O desenvolvimento da escolarização que acompanhou o movimento revolucionário de 1974/1975 não foi, com efeito, apenas legitimado pelo propósito de assegurar uma política educativa mais dinâmica, qualificada e emancipada, mas definir um novo sistema de valores ideológicos que substituíssem os do anterior regime. De igual forma veicularam nos manuais alguns valores democráticos e patrióticos (Mendes, 1999).

Assim, não surpreende que a terminologia e as expressões referenciadas num manual de História – 7º ano, do ano de 1978 tenham subjacentes valores ideológicos, enquadrados na política vigente (Mendes, 1999).

Doravante, os manuais afirmaram-se opondo-se à manipulação ideológica dos saberes universais transmitidos pela escola e à subordinação da política educativa do antigo regime, para fazer depender a sua utilidade ao desenvolvimento de uma escola verdadeiramente democrática, a par do desenvolvimento económico-social do mercado e da Europa.

Os reajustamentos introduzidos são pautados por uma lógica inscrita numa definição do manual escolar como "[...] o instrumento de trabalho, impresso e estruturado que se destina ao processo de ensino-aprendizagem, apresentando uma progressão sistemática quanto aos objectivos e conteúdos programáticos e quanto à sua própria organização de aprendizagens." (Decreto-Lei n.º 57/87, de 31 de Janeiro de 1987, artigo 2.º).

Ao propor a sua redefinição, o Decreto-Lei n.º 369/90, de 26 de Novembro de 1990 revoga o anterior e adopta na definição de manual escolar mais específica entendendo-o como "o instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança

de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando a informação básica correspondente às rubricas programáticas, podendo ainda conter elementos para o desenvolvimento de actividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada." (artigo 2.º).

Acaba por se tornar evidente, que as acções aqui representadas, ainda que analisadas, pormenor por pormenor, não reflectem aparentemente, e de forma objectiva, o potencial do manual como transmissor de valores, para moldar comportamentos e como "depositário de folheados ideológicos" (Silva *et al.*, 2001). Não se antevê que assuma tal evidência de forma directa e imediata. Mas "[...] embora nem sempre se preste muita atenção à sua "música", porque é demasiado silenciosa, a verdade é que ela é "ouvida" e "divulgada", sensitivamente, na Escola [...]" (Brito, 1999:139), enquanto instância que carrega e produz representações sociais e culturais (Cortesão, 2001; Davisse & Louveau, 1998; Ferraz, 2002; Giroux, 1985) desempenhando um papel preponderante na transmissão de saberes e conhecimentos.

A escola, enquanto ponto mediador da sociedade e do indivíduo, difusora de valores sociais e culturais, pode ser vista como um local onde se formam atitudes e orientações, para que as relações sociais possam ser preservadas e reproduzidas saudavelmente. "O futuro da educação não é mais simétrico do passado", como nos afirma Carneiro (1998:22). Novos e velhos desafios se colocam à escola de hoje: dotar todos/as os/as alunos/as de uma sólida formação de base, educar cidadãos/ãs activos/as, autónomos/as e participativos/as, saber criar quadros altamente qualificados e dar respostas à exclusão.

Daí que continue a fazer sentido pugnar-se pela revisão e redefinição das políticas vigentes aos manuais escolares, como "[...] produto de consumo, [...] um suporte de conhecimentos escolares, [...] veículo de um sistema de valores, de uma ideologia, duma cultura, [...] e um instrumento pedagógico [...]" (Chopin, 1992:18-20).

Entre as numerosas e complexas transformações de hoje, "O saber torna-se um instrumento indispensável entre a tecnologia ao dispor do indivíduo e as suas próprias necessidades" (Rei, 1998:154). É necessário que todos tenham acesso de uma forma rápida e prática à informação básica e essencial, que os saberes especializados estejam disponíveis para o progresso das realizações humanas e construam soluções para o progresso da educação. O futuro está aí, por isso naveguemos rumo a ele como bons marinheiros, porque a educação e a formação são impreteríveis.

3.2. Produção, Acessibilidade e Consumo. Desmistificando a Política de Comércio do Manual Escolar

O manual escolar enquanto suporte do processo de ensino-aprendizagem serve sobretudo para transmitir conhecimentos, saberes (Gérard & Roegiers, 1998; Castro, 1999; Cunha, 1999), bem como valores e, igualmente, desenvolver competências (Freitas, 1999) nos seus leitores/as.

Tal como os vemos, os manuais escolares são objectos de aquisição obrigatória e que encerram ao acaso [ou não] algumas falhas, por vezes gráficas, por vezes científicas (Basto, 2003). Ao mesmo tempo que se demora a folheá-lo, por entre atalhos floridos deparamo-nos com a omissão de referências bibliográficas; a falta de rigor científico; a incompatibilidade das metodologias sugeridas com as suas necessidades didácticas; o desrespeito pelos direitos de outros autores; pouco cuidado na utilização da linguagem (verbal e icónica), na elaboração dos índices, na escolha das fontes documentais; e com falta de clareza na definição de objectivos e conteúdos programáticos que promovam o sucesso escolar (Brito, 1999; Silva, 1999).

Note-se que os manuais escolares representam cerca de 25% dos títulos publicados no nosso país (Castro *et al.* 1999). O que leva a inferir que este segmento da indústria não é negligenciável. Ou seja, proliferam no mercado de forma surpreendente, indiferentes à qualidade que possam ou não conter (Apple, 2002).

O leque diversificado da oferta é tanto maior quanto maior for a política da competitividade. Sem dúvida que, pela sua extensão e pelo carácter do seu desenvolvimento, a indústria de edição é dominada pelas maiores editoras de textos e pela dimensão político-social do nosso Estado, na medida em que o Estado e a economia possuem "relações sociais de produção" (Apple, 2002).

A título de exemplo, no ano lectivo 2002/2003, e no que diz respeito a manuais escolares da disciplina de EF (2º e 3º CEB), a *Porto Editora*, bem posicionada no ranking nacional de vendas, dominou 67% do mercado do ensino particular e 49% do ensino oficial público.

Aliás, esta editora lidera o mercado nacional de manuais escolares na maioria das disciplinas, embora essa liderança seja mais evidente ao nível do ensino particular. A *Texto Editora*, a *Areal Editora*, a *Asa* e a *Plátano* conjuntamente domnam o restante mercado.

Contudo, nem sempre quantidade é sinal de qualidade daí que a formação pedagógico-científica dos/as autores/as (Sousa, 1999) e a agressividade do

mercado escolar desempenham um papel significativo aquando da sua elaboração e adopção.

Partindo do princípio que os/as professores/as têm vontade e inteligência para escolher bem e que são pessoas com uma certa autonomia, poderiam analisar os processos de tomada de decisões e de relações do mercado de produção. Mais ainda, poderiam reflectir sobre a forma como alguns aspectos da sociedade e da cultura escolar são apresentados nas publicações e, que parecem poder reflectir-se nos conteúdos que são ensinados nas escolas (Apple, 2002).

Contudo, note-se que os/as professores/as podem utilizar outros meios didácticos de auxílio às suas práticas lectivas (Brito, 1999; Choppin, 1992; Decreto-Lei n.º 369/90, de 26 de Novembro de 1990; Furtado, 1996; Silva, 1999). Aliás, os/as professores/as que não participarem no processo de adopção dos manuais escolares nas escolas, caso considerem que o manual escolar adoptado para a sua disciplina não é o mais adequado por não contemplar os objectivos e conteúdos do programa em vigor, por não veicular informações pertinentes, objectivas, actualizadas, por não se apresentarem elaborados com rigor pedagógico-científico, e por outros aspectos que possam dificultar as suas práticas pedagógicas (Brito, 1999) deverão procurar outros materiais didácticos que possam auxiliar as suas práticas educativas.

É sabido que a necessidade de escolher/seleccionar um manual escolar de entre um largo espectro de manuais resulta numa árdua tarefa para os/as professores/as.

O que difere essencialmente entre um manual "bom" e um "mau", não são as suas dimensões nem o volume das suas páginas, não é a maior ou menor sensatez de quem o selecciona, mas a pertinência pedagógico-didáctica em que se alicerça e fundamenta; a maneira como os/as alunos/as comunicam com eles e os utilizam, usufruindo a sós, do seu poder intelectual, do pleno trabalho fecundo sobre si próprios. Os limites do seu papel derivam da natureza das suas virtudes. E essas virtudes são as que "[...] tecem e costuram as malhas do sucesso [...]" (Brito, 1999: 143.)

Atente-se que um dos objectivos do Decreto-Lei n.º 369/90, de 26 de Novembro de 1990 e da Circular n.º 14/97, de 23 de Abril de 1997 é "Assegurar a qualidade científica e pedagógica dos manuais escolares a adoptar em cada nível de ensino e disciplina ou área disciplinar, através de um sistema de apreciação e controlo". Por conseguinte deverão constituir-se comissões científico-pedagógicas para apreciação da qualidade dos manuais escolares apesar do próprio Ministro da

Educação da altura afirmar que as referidas comissões nunca funcionaram nem irão funcionar (Basto, 2003).

Os/as editores/as deverão inserir na capa e contracapa dos manuais os resultados dessa apreciação, bem como difundir esse resultado na comunicação social ou por outros meios. A realidade é que essa informação não é revelada aos/às professores/as (Duarte, 1999). Deste modo, o que chega à praça pública só nos deixa entrever um bocadinho das suas vantagens e limitações.

O Decreto-Lei n.º369/90, de 26 de Novembro de 1990 refere ainda que a adopção dos manuais "[...] é feita durante as primeiras quatro semanas do 3º período do ano lectivo anterior ao início do período de vigência dos programas a que dizem respeito [...]" (artigo 5º), considerando-se tempo suficiente para a sua apreciação, apesar do período conturbado das avaliações dos/as alunos/as e demais pressões.

Contudo, a precária qualificação científico-pedagógico que os/as professores/as apresentam no âmbito da adopção dos manuais (Cabrita, 1999; Choppin, 1999), postula a necessidade de uma formação mais específica neste domínio (Cunha, 1999; Freitas, 1999; Lima Bento, 1999). De qualquer modo, o manual mesmo que seja considerado como não satisfatório, dificilmente será substituído (Decreto-Lei n.º 369/90, de 26 de Novembro de 1990, artigo 4.º).

É chegada a altura de compreender que o cilindro compressor da economia é ameaçado por uma sociedade onde a lei singular é a da oferta abundante de informação, onde a questão da produção injustificada se pode tornar dispendiosa. Por isso, é necessário que as indústrias de edição assegurem um lugar na lista de manuais aprovados pelo Estado (Apple, 2002). Assim como, um volume de vendas elevado para que seja consentânea a sua qualidade, tal como refere o ex-Ministro da Educação David Justino (Basto, 2003).

Parece ser urgente que o Ministério de Educação promova mecanismos que garantam a qualidade e a actualidade científicas e didácticas dos manuais escolares (Leite, 1999), junto dos diferentes órgãos de intervenção sejam eles, a escola e os seus agentes de educação, as indústrias de produção/edição e/ou até mesmo o próprio Ministério.

Enquanto os manuais forem produtos culturais, cujas chaves mágicas nos abrem o portal para a aquisição de conhecimentos e saberes, o papel deles será sempre uma referência importante.

3.2.1. A Problemática da Avaliação e Selecção dos Manuais: Critérios e Reflexões

Vivemos num mundo em constante mutação, onde a sociedade baseada na troca de informações amplifica instantaneamente os factos, os conceitos e as ideias, por vezes díspares, transformando o mundo humano num fenómeno cultural, sinónimo de conhecimento, num elemento complexo e multifacetado que, ao interagir com a realidade, determina hábitos, veicula ideologias, modos de vida e pressiona todas as facetas culturais e sociais.

Esta nova realidade baseada na concepção, edição e gestão da informação tem um efeito considerável na aquisição de saberes e conhecimentos em todos os sectores de actividade na sociedade, nomeadamente na actividade educativa.

No campo educativo não ter em conta estes elementos de aquisição do conhecimento, como sejam os manuais escolares, é isolar a escola em que vivemos e privá-la de uma ferramenta poderosa de promoção do saber.

Se os manuais escolares apontam novas valências à escola de hoje como, a eliminação de estereótipos, que ainda persistem, e o desenvolvimento de uma igualdade de acesso e sucesso educativos entre os/as alunos/as (Marques, 2002), social e culturalmente diferentes, então hoje mais do nunca, a comunidade educativa deve reflectir sobre a avaliação e selecção dos manuais escolares e sobre a sua utilidade para promover o tão desejado sucesso educativo.

Hoje, para todos os efeitos, os manuais escolares concretizam diversas funções culturais, ideológicas, político-administrativas, pedagógicas e de produto de consumo; por outro lado dão a possibilidade de criar espaços de relacionamento com o mundo escolar ocupando um papel central no ambiente da sala de aula (Apple, 1997, 2002; Blanco, 1994; Brito, 1999; Castro *et al.*, 1999; Chopin, 1999; Gérard & Roegiers, 1998; Johsen, 2001; Pacheco, 1997; Parra, 1997; Pires, 2003; Venezky, 1992). Reforçando, portanto, o papel do/a professor/a e da escola, na medida em que, numa sociedade altamente competitiva, a qualificação tornou-se um factor essencial.

Claramente, a diversidade de oferta de manuais que prolifera no mercado trouxe novas exigências ao campo da educação e da formação dos indivíduos obrigando ao desenvolvimentos de novas competências de modo a poderem ser feitas escolhas de melhor qualidade (Brito, 1999).

Por conseguinte, a diversidade sócio-cultural dos/as alunos/as no sistema educativo apela à necessidade de intervir no sentido de apostar na educação

inter/multicultural promovendo atitudes e valores que apontem no sentido da justiça, da igualdade, da tolerância e do respeito pelos outros.

Assim sendo, não admira que estes factores tenham vindo a influenciar as práticas dos/as professores/as e a própria organização da escola.

Deste modo parece-nos ser necessário não descurar a formação dos/as alunos/as para a aquisição de novos conhecimentos e a formação dos/as professores/as em matéria de avaliação e selecção dos manuais. Aquele que não se actualizar/formar perderá espaço e até credibilidade.

Os processos de formação dos/as professores/as responsáveis pela apreciação dos manuais é da competência da Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário, do Gabinetes de Educação Tecnológica, Artística e Profissional e da Direcção Geral de Extensão Educativa (Decreto-Lei n.º 369/90, artigo 8º).

É essencial que a formação dos/as docentes promova informações, conhecimentos e competências científicas e pedagógicas para integrarem as comissões especializadas de apreciação da qualidade dos manuais escolares (artigo 6, pontos 1 e 2).

Aliás, o mesmo Decreto-Lei, as circulares n.º 14/97 e 2/2003 do Ministério da Educação definem os critérios para a selecção do manual escolar organizados em torno de quatro categorias:

Organização e Método:

- apresenta uma organização coerente e funcional, estruturada na perspectiva do aluno;
- desenvolve uma metodologia facilitadora e enriquecedora das aprendizagens;
- estimula a autonomia e a criatividade;
- motiva para o saber e estimula o recurso a outras fontes de conhecimento e a outros materiais didácticos;
- permite percursos pedagógicos diversificados.;
- contempla sugestões de experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente de actividade de carácter prático/experimental;
- propõe actividades adequadas ao desenvolvimento de projectos interdisciplinares;

Informação:

- adequa-se ao desenvolvimento das competências definidas no currículo do respectivo ano e/ou nível de escolaridade;

- responde aos objectivos e conteúdos do Programa/Orientações Curriculares;
- fornece informação correcta, actualizada, relevante e adequada aos/às alunos/as a que se destina;
- explicita as aprendizagens essenciais;
- promove a educação para a cidadania;
- não apresenta discriminações relativas a sexos, etnias, religiões, deficiências, ...

Comunicação:

- a concepção e a organização gráfica (caracteres tipográficos, cores, destaques, espaços, títulos e subtítulos, etc.) do manual facilitam a sua utilização e motivam o/a aluno/a para a aprendizagem;
- os textos são claros, rigorosos e adequados ao nível do ensino e à diversidade dos/as alunos/as a que se destinam;
- os diferentes tipos de ilustrações (fotografias, desenhos, mapas, gráficos, esquemas, etc.) são correctos, pertinentes e relacionam-se adequadamente com o texto;

Características materiais:

- apresenta robustez suficiente para resistir à normal utilização;
- o formato, as dimensões e o peso do manual (ou de cada um dos seus volumes) são adequados ao nível etário do aluno;
- permite a reutilização.

Considerando que o/a professor/a é um elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem podendo assumir-se como um dinamizador multicultural garantindo as fronteiras promotoras da igualdade de oportunidades (Sousa Pereira, 2004; Souta, 1991) cabe-lhe assumir uma posição crítica face aos conteúdos expostos nos manuais e seleccionar o manual que cumpra mais objectivamente os critérios acima enunciados.

É possível encontrar outras recomendações para avaliação e a selecção de manuais escolares e outros materiais pedagógicos. Algumas delas foram desenvolvidas em consequência de aspectos avaliados negativamente, por exemplo: a questão das distorções sexistas veiculadas através da informação paratextual e textual presente nos manuais que alguns autores/as têm vindo a investigar (Abranches & Carvalho, 1999; Botelho *et al.*, 2002; Carvalho *et al.*, 1999; Correia & Ramos, 2002; Fonseca, 1994; Ferreira, 2002; González &

Rétamar, 1999; Henriques & Joaquim, 1995; Leal, 1979; Marques, 2002; Marques *et al.*, 2003; Martelo, 1999; Pinto, 1999; Rocha, 1999; Streitmatter, 1994).

A CIDM, face a algumas solicitações de apoio e esclarecimentos por parte dos/as editores/as, desenvolveu grelhas de análise dos manuais escolares numa perspectiva de género com o objectivo de avaliar a linguagem, as imagens e a discriminação dos conteúdos (Henriques & Joaquim, 1995), enquanto veículos de transmissão das distorções sexistas. Tomou esses elementos como critérios de análise por se constituírem como meios através dos quais se transmitem de forma incisiva, mas imperceptível, concepções estereotipadas (Pinto, 1999).

Aliás Lima Bento (1999), num estudo de caso realizado no ano lectivo de 1997/98, sobre o uso de determinado manual de Língua Portuguesa, numa turma do Ensino Básico, concluiu que a qualidade das imagens e dos textos são aspectos relevantes que é preciso ter em conta na avaliação do manual escolar.

Sousa Pereira (2004) refere ainda outros critérios a observar na avaliação e selecção de materiais pedagógicos, desta vez com vista ao desenvolvimento de uma educação multicultural. Assim sendo, realça alguns critérios, nomeadamente:

- não devem conter referências explícitas ou implícitas que tendam a diminuir, estereotipar, padronizar ou subestimar as minorias;
- não devem retractar ou descrever grupos étnicos ou culturais de modo a representar as diferenças de costumes ou modos de vida como indesejáveis;
- não devem conter juízos de valor negativos acerca dessas diferenças;
- devem conter referências e/ou ilustrações de diversos grupos étnicos, numa proporção equivalente à sua expressão real na sociedade;
- deve haver um equilíbrio entre a descrição de personagens das minorias, em papéis a que foram tradicionalmente limitados pela sociedade e a apresentação de personagens das mesmas etnias a desempenharem outro tipo de actividades;
- não devem descrever os diversos grupos étnicos e culturais limitados unicamente à sua cultura de origem, mas apresentar esses grupos integrados no quotidiano do país/cultura da maioria;
- devem reflectir a contribuição dos povos das minorias e identificar pessoas famosas dessas minorias que tenham contribuído para a história, arte, desporto, ciência, política e direitos humanos.

A autora assinala ainda outras recomendações emitidas pelo *Counsil on Interracial Books for Children* de Nova Iorque (EUA):

- verificar que estereótipos e papéis sociais são veiculados pelas ilustrações;

- verificar como se resolvem os problemas das minorias e se a história [texto] encoraja a aceitação passiva a desigualdade ou propõe uma resistência activa;
- verificar se os grupos minoritários têm uma conotação negativa;
- verificar se apenas os brancos são detentores do poder e se as restantes etnias são apenas subservientes;
- verificar os interesses que os heróis servem;
- verificar se há palavras insultuosas proferidas contra as minorias.

Como se pode constatar existe uma variedade de critérios[3] que deveriam ser tomados em devida conta na avaliação dos manuais escolares.

Não quer dizer que construir uma grelha, incluindo todos simultaneamente, fosse resolver o problema das desigualdades sociais e culturais. No entanto, talvez o Ministério da Educação devesse incluir, na actual grelha de análise dos manuais, mais alguns elementos associados à educação para a cidadania e à igualdade de oportunidades, tanto no texto como nas ilustrações. Parece-nos que deste modo se poderiam colmatar algumas falhas que têm surgido, de modo a ajudar o processo de formação dos/as futuros/as cidadãos/ãs.

Sabemos de antemão que o cumprimento de todos estes elementos parece não ser tarefa fácil, daí os/as professores/as afirmarem, frequentemente, que a selecção do manual escolar é difícil especialmente porque não conseguem decifrar os aspectos positivos e/ou negativos do manual, antes de o terem utilizado (Duarte, 1999; Johnsen, 2001).

Saliente-se ainda que os resultados das sucessivas investigações que anteriormente referimos, e que têm vindo a ser realizadas ao longo dos anos, demonstram claramente que é necessário intervir no seu conteúdo.

Apesar dos discursos sucessivos sobre a igualdade de oportunidades, a educação para a cidadania, a inter/multiculturalidade terem influenciado fortemente a legislação escolar e as políticas educativas, parece que continua a haver um hiato entre a retórica e prática. Parece que se continuam a perpetuar estereótipos e preconceitos nos textos e ilustrações dos manuais escolares.

Talvez o hiato se deva à ineficácia do Estado e do sistema educativo em assegurar a formação dos/as professores/as nestes domínios, e/ou talvez os editores/as e autores/as dos manuais ainda não estejam suficientemente sensíveis face aos preconceitos, aos estereótipos, às injustiças, ao racismo e à discriminação. Talvez estes factores e outros menos explícitos, em conjunto, se transformem num

[3] Para mais exemplos de grelhas de avaliação de manuais escolares consultar Gérard, F-M.; Roegiers, X. (1998). Conceber e avaliar manuais escolares. Porto Editora, Porto.

obstáculo que é preciso analisar com coerência e ponderação e encontrar as medidas necessárias para actuar de forma eficaz e eficiente combatendo assim as crescentes desigualdades sociais e culturais na sociedade, no sistema educativo e nos manuais escolares.

3.3. Manuais e Igualdade de Oportunidades: Do Horizonte das Palavras à Sedução Efémera das Imagens

Chegados a este ponto, não podemos deixar de considerar as mensagens que os manuais escolares mostram e registam, pois sem elas certamente que o nosso percurso seria diferente e a nossa história menos clara.

Aliás, não surpreende que as palavras, enquanto parte integrante da informação textual dos manuais escolares (Choppin, 1992; Rodrigues, 1999) têm o "mérito" de reduzir, traficar ou penhorar a grandeza de um pensamento à pequenez do seu significado. Poderemos dizer que as palavras são provas quase irrefutáveis de uma vida, de uma sociedade composta por mudanças sociais, económicas, culturais e políticas.

Mas nem só de palavras se faz um manual escolar. Também as imagens estando dotadas de uma função decorativa, no dizer de Lima Bento (1999), e constituindo-se como a informação paratextual dos manuais escolares (Rodrigues, 1999) podem funcionar como uma janela aberta para perpetuar estereótipos e preconceitos.

Os manuais escolares, independentemente da área do saber a que se destinam, devem fazer a articulação entre o texto e a imagem propiciando uma clarificação dos conteúdos e facilitando às crianças uma interiorização mais rápida e objectiva, apontando percursos multidireccionados através dos quais elas se constroem na sociedade e cultura que as envolvem (Brito, 1999; Ferreira, 2002).

Com efeito, qualquer registo visual traz sempre implícito um certo grau de interpretação do facto representado, pois ele é um recorte subjectivo dessa mesma realidade (Calado, 1994). Porém, do ponto de vista do espectador, uma imagem estática está aberta a múltiplas interpretações e não é capaz por ela mesma de gerar um sentido unívoco. Assim sendo, necessita de ser articulada com outras imagens ou com um texto para gerar uma narrativa reflexiva (Sousa, 1995).

O que Sousa (1995) refere é que as imagens, nas novas modalidades de concepção e articulação do espaço e do tempo, afectam a condição e o imaginário social.

Daí que a sua importância também adquira relevo nas imagens dos manuais escolares. Neste sentido, os traços excessivos das imagens, a desarmonia das suas cores e as palavras dissonantes tecem à nossa volta os primeiros fios de uma teia de hábitos, de uma verdadeira maneira de ser dos seus leitores/as, pelo que nos tornamos reprodutores das suas mensagens.

Nesta perspectiva, Lima e Chaves (2001: 905) referem que "[...] a imagem é o veículo privilegiado do acto comunicacional, ela invade, e modela, o nosso quotidiano, o nosso ambiente visual e por consequência o nosso universo mental."

Assim, inesperadamente e de modo aleatório, a imagem intervém activamente na formulação do saber e redefinição do real (Gaulthier, 1992; citado por Lima & Chaves, 2001). Aliás, o autor afirma que a imagem "não é neutra", " [modela] o "relevo" mental" (1992: 128 citado por Lima & Chaves, 2001) e influencia a leitura levando a novas experiências (Chaves *et al.*, 1991).

De sublinhar que a sintaxe visual existe e que as imagens podem ser usadas para criar mensagens visuais claras. Neste entender, as mensagens visuais são expressas e recebidas a nível representativo, ou seja com base naquilo que se vê e identifica no meio ambiente e na experiência (Chaves *et al.*, 1991).

As mensagens figurativas e lógicas – onde se incluem as fotografias ou desenhos (Cunha, 1999) são também elementos dinâmicos que espelham a sociedade, na medida em que revelam a cultura e os estereótipos, os seus valores e comportamentos (Lima & Chaves, 2001).

Saibamos apreciar os traços de cada uma delas sem termos necessidade de que sejam admiráveis, mas tenhamos também o despudor de afirmar que elas constituem uma fonte de potencial descodificação do real, cujos resultados são fortemente perpassados pelos processos de atenção, assimilação e compreensão (Ferreira, 2002). Certo é que se as considerássemos como elementos estranhos e as excluíssemos dos manuais, a compreensão dava lugar ao silêncio, pela impossibilidade de se compreender na plenitude, a mensagem dos manuais (Gérard & Roegiers, 1998).

É explícito que a grande maioria das imagens, enquanto códigos icónicos têm aquilo a que Calado (1994) chama de um "poder diabólico". E que cada imagem, qualquer que seja a sua natureza se constitui como uma prova, uma evidência, um intermediário das aprendizagens estando-lhe pretensamente associada a cultura escolar.

Pressupõe-se que enquanto acto comunicativo têm a função de incutir no nosso espírito modelos culturais (Ferreira, 2002) na medida em que os indivíduos

ao explorarem as imagens apreendem os aspectos que elas integram e que para eles são significativos (Lima & Chaves, 2001).

Recorde-se que os manuais escolares, enquanto importante auxiliar do processo de comunicação de mensagens entre os/as professores/as e os/as alunos/as (Brito, 1999), não cumprem apenas a função de transmissão de conhecimentos que lhe está prescrita, "[...] mas induzem a representações do mundo e das pessoas através da disseminação de valores e modelos, constituindo, assim, agentes poderosíssimos no processo de socialização e de formação da identidade de crianças e jovens". (Pinto, 1999: 390).

E a escola não se deverá alhear disso. Deverá, pois, investigar a comunicação social das mensagens nos manuais escolares e tentar adaptar e corrigir as respectivas incongruências de modo a aplicá-las numa mensagem didáctica e pedagógica (Chaves *et al.*, 1991).

Neste contexto geral, trata-se de questionar se as imagens têm vindo a funcionar como representações fiéis da sociedade, perspectivando um condicionalismo comportamental que explicita estereótipos sociais e culturais, como as desigualdades de género, de raça ou etnia, ou seja, as marcas acentuadas de diferença.

Diversos trabalhos sobre análise de conteúdo de manuais escolares, embora utilizando diferentes metodologias, ou perseguindo diferentes objectivos, revelam o levantamento de estereótipos culturais e sociais dissimulados pelos manuais escolares (Abranches & Carvalho, 1999; Botelho *et al.*, 2002; Carvalho *et al.*, 1999; Correia & Ramos, 2002; Fonseca, 1994; Ferreira, 2002; González & Rétamar, 1999; Henriques & Joaquim, 1995; Leal, 1979; Marques *et al.*, 2003; Martelo, 1999; Pinto, 1999; Rocha, 1999).

Fonseca (1994), num estudo sobre representações femininas em manuais do 1º CEB, verificou a existência de uma clara assimetria, quanto à diversidade de actividades exercidas, entre as personagens femininas e masculinas. O autor, através da contabilização de ocorrências por profissão e sexo em gravuras/fotografias, verificou que 28 imagens correspondiam a personagens femininas frequentemente associadas à reprodução e ao papel de mãe, assim como a actividades que não requerem uma formação decorrente do ensino formal; por sua vez, 78 imagens aparecem associadas ao sexo masculino, essencialmente ligadas às funções do saber e do conhecimento.

Castro (1994) investigou o contributo da disciplina de Estudo do Meio para a educação intercultural, através da análise de conteúdo da LBSE, do Programa de Estudo do Meio e de seis manuais escolares dos três primeiros anos de

escolaridade. Verificou que tanto a LBSE como o programa de Estudo de Meio podem proporcionar aprendizagens numa perspectiva intercultural, embora não contenham orientações muito precisas nesse sentido. Verificou que alguns manuais já contemplam a presença de crianças negras e de etnia cigana e amarela, ainda que raramente isso aconteça. Por outro lado, essas imagens parecem surgir descontextualizadas das situações. Por exemplo, a etnia cigana surge associada a estereótipos sociais existentes na sociedade acerca dos modos de vida e actividades realizadas. A autora concluiu que em nenhuma das fontes se encontra claramente expressa a preocupação de propor medidas que promovam a educação intercultural propiciando a inclusão das minorias na sociedade em que estão inseridas. A visão etnocêntrica da realidade parece persistir nos manuais escolares.

Rocha (1999) investigou a temática da Mulher e da Condição Feminina em vários manuais escolares de Português A e B, recorrendo à análise e interpretação dos textos, dos títulos, das legendas e das ilustrações. Verificou que praticamente em todos os manuais, a temática da mulher e da condição feminina se encontrava presente, em maior ou menor grau, embora ainda se mantenha a desigualdade de oportunidades entre o sexo masculino e feminino, que subsiste na sociedade.

Carvalho *et al.* (1999) investigaram, através da análise de conteúdo da linguagem e da iconografia, seis manuais escolares de inglês para o Ensino Básico e Secundário. Verificaram que em quase todos os manuais, as imagens continuavam a mostrar um universo maioritariamente masculino e "branco". As ilustrações referentes ao corpo humano revelam um corpo assexuado e ambíguo nas suas demarcações. Para além destes aspectos, os/as autores/as concluem que os manuais ensinam e reforçam modos de viver, através de um processo normalmente designado por currículo oculto.

Martelo (1999) desenvolveu um estudo qualitativo e quantitativo sobre 4 manuais escolares de Língua Portuguesa do 1º, 2º, 3º e 4º anos de escolaridade. Analisou o contributo que os manuais têm ou podem ter, na construção das imagens e dos papéis ligados ao género recorrendo à análise de conteúdo das ilustrações e dos textos. Toda a análise foi guiada por uma grelha que foi construída e submetida a um conjunto de especialistas pertencentes a Universidades Portuguesas e a diferentes projectos na área dos estudos sobre o género. A autora concluiu que a imagem masculina tinha uma representação bastante superior à imagem feminina. O sexo masculino surgiu maioritariamente associado ao espaço público e a papéis activos. Em todos os manuais escolares, o sexo masculino foi superiormente representado e verifica-se um aumento do número de imagens masculinas à medida que se avança no ano de escolaridade. A

situação inverte-se com as imagens femininas. Os manuais apresentaram imagens estereotipadas reproduzindo os valores que culturalmente têm sido atribuídos ao sexo masculino e feminino. O estudo permitiu constatar que os/as autores/as dos manuais revelam alguma falta de preocupação pelas questões inerentes à problemática da igualdade entre os sexos.

Ferreira (2002) analisou 10 manuais escolares do 7º e 8º anos de escolaridade de Língua Inglesa com o objectivo de avaliar se esses manuais continuavam a contribuir para a reprodução e legitimação das desigualdades de género, através do recurso a modelos simbólicos dos papéis que lhe são atribuídos ou se, conforme a legislação, demonstravam ter eliminado práticas discriminatórias dos seus conteúdos pedagógicos. A autora verificou, através da contabilização do número de ocorrências por profissão e por sexo em gravuras/fotografias, que a figura masculina era dominante no texto [126 ocorrências em relação às 58 do sexo feminino] e nas gravuras [313 ocorrências para 127 do sexo femininos]; o sexo feminino continuava a ser sub-representado. Aplicou ainda um questionário a 149 jovens do 9º ano de escolaridade (56.4% raparigas e 43.6% rapazes) com o objectivo de avaliar: as opiniões dos sujeitos quanto à relação entre o género de pertença e as respectivas escolhas profissionais; as opiniões dos sujeitos quanto às representações em relação ao outro género; e as razões que os sujeitos encontravam para as atribuições que fazem. O estudo demonstrou que aqueles manuais escolares mantêm práticas discriminatórias ao nível das imagens estereotipadas dos papéis sexuais; os manuais demonstraram que ainda não eliminaram as imagens estereotipadas de papéis sexuais na definição de profissões.

Correia & Ramos (2002) investigaram a problemática dos valores presentes nos manuais e as representações de género por eles veiculadas numa amostra de 14 manuais escolares de Língua Portuguesa e Matemática, referentes aos 4 anos de escolaridade. Esta amostra compreendia os manuais adoptados no ano lectivo 1999/2000 em duas escolas do 1º CEB. Realizaram uma análise qualitativa com os seguintes objectivos: conhecer o tipo de relações familiares que os livros apresentavam e determinar como são definidos os papéis dos vários elementos da família. Posteriormente aplicaram um inquérito por questionário, aos professores das duas escolas que utilizavam os manuais do estudo com o objectivo de conhecerem se os/as professores/as estavam conscientes dos valores que transmitiam os manuais que utilizavam. Verificaram que o sexo masculino predominava (14 referências) em relação ao sexo feminino (4 referências); a figura feminina apareceu associada ao trabalho doméstico e a profissões que tradicionalmente lhe são atribuídas, enquanto que a figura masculina aparece

associada a trabalhos e a profissões que implicam a força e a actividades de carácter lúdico; os valores que os/as professores/as consideram que devem transmitir são o respeito (18.4%); amizade (14.9%); solidariedade (14%), tolerância (7,9%), amor, civismo, responsabilidade (5.3.%); os mesmos valores são transmitidos pelos manuais escolares com uma ordem de prioridade diferente; 93.9% dos/as professores/as utilizam os manuais como instrumentos de trabalho.

O estudo de Botelho *et al.* (2002) seguiu um modelo interpretativo recorrendo a uma análise qualitativa das imagens de três manuais escolares de Ciências Naturais do 8º ano de escolaridade, com a finalidade de investigar em que medida veiculavam os princípios e os direitos da igualdade entre homens e mulheres enunciados na CRP e na LBSE. Verificaram que as imagens veiculavam princípios que não se coadunam com os enunciados na CRP e na LBSE, uma vez que a figura masculina foi dominante em relação à feminina e às que contêm os dois sexos. Verificaram ainda que os/as autores/as dos manuais controlam a selecção das imagens, não respeitando, assim, os princípios enunciados pela CRP e LBSE. Os/as autores/as concluíram que os manuais escolares não veiculam os princípios e direitos de igualdade da CRP e LBSE. Parece que os/as autores/as dos manuais escolares preocupam-se pouco com os princípios pedagógicos ou de cidadania e democráticos que devem estar subjacentes na elaboração dos manuais.

Marques *et al.* (2003) analisaram diferentes tipos de ilustrações (fotografias, desenhos, etc.) em dez manuais do 8º ano de escolaridade da disciplina de EF, incluídos na lista de manuais do ano lectivo 2002/2003, emitida pelo Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação. Os objectivos foram os seguintes: analisar a relação que se estabelece entre as diferentes matérias e os modelos apresentados no masculino, no feminino ou em ambos; determinar se essa mesma relação se altera quando relacionada com o sexo dos/as autores/as de cada manual escolar. Os/as autores/as serviram-se de grelhas de análise para identificação do material analisado e registo de dados. Depois de recolhidos os dados calcularam as frequências absolutas e as respectivas percentagens. Utilizaram ainda uma tabela de contingência recorrendo ao valor de X^2 com um nível de significância estabelecido em $p \leq 0.05$ para reconhecimento da relação de dependência entre as variáveis género e matéria. Os resultados evidenciaram que, em todas as matérias, à excepção da Patinagem, da Dança e da Ginástica Acrobática, onde as imagens das raparigas surgiram em maioria, o género masculino prevaleceu. No entanto, na Ginástica Acrobática os valores do sexo feminino e do sexo masculino eram muito equiparados. Apenas nos jogos Tradicionais a classificação "ambos os géneros" surgiu com uma maior percentagem. A análise da interacção entre a variável

género e a modalidade desportiva revelou que existe uma relação de dependência (p= 0.000) provocada por: o número de imagens do género feminino ser inferior ao esperado no Futebol, Basquetebol e Andebol; o número de imagens do género masculino ser inferior ao esperado na Ginástica Acrobática, Patinagem e Dança; o número de imagens do sexo masculino ser superior ao esperado no Atletismo; o número de imagens de ambos os sexos ser superior ao esperado nos Jogos Tradicionais. No tratamento dos dados segundo o sexo do autor do manual verificou-se que os autores dos manuais preferem as imagens de ambos (rapazes e raparigas) para representarem a Ginástica Acrobática, a Dança e os Jogos Tradicionais, enquanto que as autoras valorizam o género feminino na Ginástica de Solo e Acrobática, na Patinagem e na Dança e o género masculino para representarem o Futebol, o Basquetebol, o Andebol e o Ténis. Quando os manuais são elaborados tanto por autores como por autoras as imagens mais valorizadas foram as dos rapazes nas matérias de Ginástica de Solo e Acrobática, na Patinagem, nos Jogos Tradicionais e Orientação. Por último, consideraram que o manual da Texto Editora era aquele que apresentava uma distribuição mais equilibrada de ambos os géneros nas diferentes matérias.

Do exposto conclui-se que estes estudos realçam, de modo indiscutível a relevância do papel desempenhado pelas imagens incluídas nos manuais escolares em qualquer nível de ensino no processo de aquisição do conhecimento e aprendizagem de habilidades e de como estas podem contribuir, positiva ou negativamente, para a formação ou permanência de estereótipos sociais e culturais.

Desta forma parece que os manuais escolares não têm vindo a contribuir significativamente para promover uma real igualdade de oportunidades entre alunos/as e consequentemente, uma educação inter/multicultural.

Assim, embora não exista investigação suficiente que nos dê uma ideia clara sobre as formas de discriminação racial ou étnica nos manuais escolares das diferentes áreas curriculares, principalmente na EF, alguns autores/as consideram que (1) se a disciplina de EF tem dificuldade em lidar com a diferença reproduzindo e consolidando estereótipos de género (Botelho Gomes *et al.* (2000, 2002, 2003); (2) se os manuais escolares pertencentes a diversas áreas curriculares, incluindo a EF reflectem imagens estereotipadas no sentido da diversidade de género (Marques *et al.* (2003); (3) se a raça, a etnia, as NEE e outras marcas de diferença se encontram subsumidas no género, então poderemos colocar a hipótese de que os manuais escolares de EF reflectem formas de discriminação social, étnica e cultural

não promovendo o princípio da igualdade de oportunidades a todos as crianças e jovens.

Perante isto, urge a questão de saber se os as imagens dos manuais escolares da disciplina de EF do 2.º CEB reflectem a igualdade de oportunidades educativas a todos/as os/as alunos sem qualquer distinção do sexo, raça, etnia e/ou necessidades educativas especiais.

Assim, sem querermos cessar esta panóplia de investigações, iremos dar-lhes continuidade viajando pelos seus rios, que inevitavelmente desaguaram no mar da existência de um condicionalismo comportamental que explicita estereótipos sociais, como sejam as desigualdades de género, classe, raça e etnia, ou seja, as marcas acentuadas da diferença.

Parte II –

As Opções Metodológicas e o Objecto de Estudo

"Uma comunidade que não sabe pensar não merece existir.
Quem somos, o que queremos?"
(Marques, Tani & Prista, 2004:9)

4. A Definição dos Problemas e dos Objectivos da Investigação

Da análise da literatura emergem pistas e recomendações no sentido de adequar, em matéria de igualdade de oportunidades, os manuais escolares e os materiais pedagógicos em geral, a critérios de qualidade científica e pedagógica que contribuam para criar novos ambientes sociais e escolares, nos quais os/as alunos/as possam usufruir das mesmas oportunidades, serem bem sucedidos/as nas aprendizagens e elementos de pleno direito na comunidade escolar.

Subjacente a esta análise, outro aspecto relevante e que será objecto do nosso estudo diz respeito aos manuais escolares da disciplina de EF que, ao que parece e apesar da insuficiente investigação neste domínio, têm vindo a perpetuar estereótipos e preconceitos sociais e culturais que a própria disciplina de EF, através da praxis dos/as professores/as transporta consigo há já muitas décadas.

Assim sendo, delineamos então o problema[1] geral do presente estudo e que pode consubstanciar-se na seguinte interrogação: *Será que as imagens dos manuais escolares de EF do 2.º CEB reflectem a igualdade de oportunidades educativas a todos/as os/as aluno/as sem qualquer distinção do sexo, raça, etnia e/ou necessidades educativas especiais?*

Neste contexto outras questões merecem ser levantadas:

(i) Qual é o modelo (masculino ou feminino) dominante nas imagens destes manuais escolares?

(ii) Será que existe uma relação entre os diferentes conteúdos de EF (unidades temáticas) e os modelos apresentados no masculino e/ou feminino incluindo oriundos de outras culturas?

(iii) Estarão as imagens dos manuais escolares de EF do 2.º CEB a reforçar o padrão normalizador dos grupos sociais dominantes?

(iv) Até que ponto as imagens destes manuais poderão contribuir para promover uma educação no sentido da igualdade de oportunidades e da inter/multiculturalidade?

(v) Estarão os manuais escolares a responder à diversidade social e cultural dos/as alunos/as na escola e na sociedade de hoje?

[1] A palavra problema, que deriva do latim *problema* tem um sentido muito lato e significa questão que se propões a ser resolvida (Costa & Sampaio e Melo, 1999). Para Arnal *et al.* (1992), o problema é qualquer situação sem solução satisfatória. Segundo Ary *et al.* (1992) a formulação do problema deve obedecer a 3 critérios: (1) a formulação deve estar bem elaborada, de tal modo que não se desvie dos verdadeiros propósitos da própria investigação, ou seja, o problema deverá ser formulado com precisão; (2) o problema deve ser enunciado de forma clara, dando a perceber perfeitamente quais as questões às quais a investigação pretende responder; (3) o problema deve ser formulado sob a forma de uma interrogação que por meio de um relacionamento implícito das variáveis do próprio estudo facilite a construção e contrastação do modelo de análise perfilhado, ou seja, a formulação do problema deve ser operacional.

Foi nestas questões que a presente investigação se centrou tentando dar respostas a cada uma delas, no sentido de contribuir para um melhor entendimento acerca da mensagem das ilustrações nos manuais escolares de EF do 2.º CEB.

Dada a intenção que temos de rentabilizar esta investigação para a nossa teoria/prática formadora, decidimos realizar uma análise qualitativa dessa problemática através do recurso a entrevistas semi-estruturadas no âmbito da formação inicial de professores, particularmente de professores/as-estagiários/as de EF, dada a oportunidade de investigação relativamente ao enquadramento pessoal, profissional e institucional em que nos encontramos.

Assim, na continuidade do exposto pretendemos com a análise qualitativa conhecer se professores/as-estagiários/as do curso de formação inicial em EF da Escola Superior de Educação de Bragança estão conscientes dos estereótipos e preconceitos sociais e culturais que podem transmitir as imagens dos manuais escolares de EF do 2.º CEB que utilizam.

Deste modo foi objectivo principal do nosso trabalho: avaliar se as imagens dos manuais escolares em análise reflectem a igualdade de oportunidades a todos/as os/as alunos/as, sem qualquer distinção do sexo, raça, etnia ou necessidades educativas especiais, ou se pelo contrário, continuam a contribuir para a construção e reprodução de estereótipos e/ou desigualdades sócio-culturais.

Na sequência das questões formuladas, os objectivos específicos que nos propomos, para além do objectivo geral serão os seguintes:

(i) determinar a frequência com que determinado sexo surge nas imagens dos manuais escolares de EF do 2.º CEB;

(ii) determinar a frequência de diferentes raças ou etnias (caucasóide, negróide, amarela, cigana) nas imagens dos manuais escolares de EF do 2.º CEB;

(iii) determinar a frequência de crianças portadoras de necessidades educativas especiais nas imagens dos manuais em análise;

(iv) determinar a frequência com que os sexos masculino e feminino surgem nas imagens dos manuais escolares de EF do 2.º CEB associados a unidades temáticas conotadas de masculinas e/ou femininas;

(v) determinar a existência [ou não] de relações/associações entre as diferentes raças ou etnias e as unidades temáticas.

De acordo com os conhecimentos fornecidos a partir da análise da literatura, do(s) problemas(s) que identificou e delimitou o objecto de estudo e dos objectivos explicitados formulamos, de seguida, um conjunto de hipóteses a investigar no decorrer da investigação.

5. A Formulação das Hipóteses para a Análise Quantitativa

Enquanto hipótese[2] básica partimos do pressuposto que as imagens dos manuais escolares de EF do 2.º CEB reflectem desigualdade de oportunidades educativas a alunos/as de distintas culturas e origens sociais, portadores [ou não] de necessidades educativas especiais.

O conjunto de hipóteses secundárias corresponde à lógica da hipótese básica, a saber:

H1 – A frequência com que o sexo masculino surge nas imagens dos manuais escolares analisados é claramente superior à do sexo feminino;

H2 – A frequência com que a raça ou etnia caucasiana surge nas imagens destes manuais escolares é tendencialmente superior à da raça ou etnia negróide, amarela ou cigana.

H3 – A frequência com que crianças portadoras de NEE surgem nas imagens dos manuais escolares de EF do 2.º CEB é nula;

H4 – O sexo masculino surge nas imagens dos manuais escolares analisados associado a conteúdos conotados culturalmente de masculinos;

H5 – O sexo feminino surge nas imagens destes manuais escolares associado a conteúdos conotados culturalmente de femininos;

H6 – Existem conteúdos associados predominantemente à raça/etnia caucasiana.

6. As Limitações do Estudo

O facto desta pesquisa ter constituído uma incursão na investigação essencialmente qualitativa, não excluindo uma componente quantitativa, acarretou necessariamente alguns problemas característicos dos estudos/investigação em educação. Assim sendo, na tentativa de diminuirmos alguma subjectividade que daí possa advir desejamos ressalvar alguns aspectos relativos a essa problemática. Desta forma:

(i) Em virtude da escassez de estudos de investigação neste campo, a revisão da literatura refere resultados de forma insuficiente em relação à problemática dos manuais escolares de EF do 2.º CEB, o que poderá provocar dificuldades acrescidas no estabelecimento de comparações /reflexões;

[2] As hipóteses são soluções ou respostas possíveis (provisórias) a situações problemáticas visando determinar a sua validade. Segundo Arnal, Del Rincón & Latorre (1992) a hipótese pode ser formulada de três maneiras diferentes: (1) uma implicação condicional, consistindo num enunciado lógico do tipo «se... então...»; (2) uma proposição afirmativa consistindo numa declaração que exprime relações entre varáveis; (3) uma hipótese nula estabelecendo que não existem diferenças entre os valores estatísticos de diversas amostras extraídas de uma mesma população.

(ii) A influência de perspectivas de conhecimento variadas, nomeadamente psicológicas, históricas, epistemológicas, linguísticas e sociológicas tornam esta problemática diversificada e sujeita a vários enfoques;
(iii) O facto do campo de acção/análise qualitativa circunscrever-se, por um lado, a apenas e tão só professores/as-estagiários/as de apenas uma instituição do Ensino Superior Público implica uma atitude cautelosa na sistematização dos resultados;
(iv) Na tentativa de percepcionarmos as questões dos resultados nas práticas educativas tentamos integrar as posições dos/as professores/as-estagiários/as através do recurso a entrevistas semi-estruturadas. Apesar destes instrumentos de pesquisa poderem suscitar algumas dúvidas quanto à fidelidade do discurso dos/as inquiridos/as e, consequentemente, credibilidade do estudo decidimos correr esse risco convictos de que os resultados da pesquisa qualitativa se conectem e complementem os dados da análise quantitativa, de modo a minimizar esta realidade já de si complexa. O nosso propósito é garantir a máxima objectividade na abordagem dos processos metodológicos e instrumentos de análise na condução desta investigação.
(v) Por outro lado, a potencial dificuldade dos/as inquiridos/as em descrever e explicar as suas representações/acções, deixando-se arrastar por um modo de pensamento ideal (confirmar as expectativas do entrevistador) e não do verdadeiro significado do seu comportamento, reconduziu-nos para a necessidade de colmatar esta situação informando os/as inquiridos/as do objectivo do diálogo criando, deste modo, condições de credibilidade e confiança para que os mesmos respondessem de forma espontânea, consciente e independente[3]. Assim tentou-se minimizar a subjectividade intrínseca ao pensamento humano.

7. A População e a Amostra do Estudo

7.1. Caracterização da Amostra para a Análise Quantitativa

A amostra foi constituída por 9 manuais escolares de EF do 5º/6º anos de escolaridade incluídos na lista de manuais disponíveis em 2003/2004 pelo Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.

Atendendo ao facto de, em todos os manuais, os conteúdos se encontrarem agrupados por unidades temáticas fizemos uma análise por unidade. No total foram

[3] Segundo Bogdan & Biklen (1994) as entrevistas devem ser semelhantes a um diálogo entre duas pessoas. Só assim será possível captar aquilo que verdadeiramente é importante do ponto de vista do sujeito.

analisadas 2803 imagens de movimentos, elementos técnicos e situações tácticas das diferentes unidades temáticas.

No Quadro 1 pode observar-se detalhadamente a distribuição dos manuais escolares analisados por título, ISBN, ano(s) de escolaridade e editores/as.

Quadro 1. Distribuição dos manuais escolares analisados por título, ISBN, ano (s) de escolaridade e editores/as

Título	ISBN	Ano	Editores/as
Mn1 – Jogo Limpo – Educação Física 5º/6º Anos	972-0-20945-3	5º/6º	Porto Editora
Mn2 – Passa a Bola – Educação Física 5º e 6º Anos	972-0-20955-0	5º/6º	Porto Editora
Mn3 – Hoje Há Educação Física 5º Ano/ 6º Ano	972-47-1440-3	5º/6º	Texto Editora, Lda
Mn4 – Em Forma! 5/6 – Educação Física	972-627-530-X	5º/6º	Areal Editores
Mn5 – Papa-Léguas 5/6 Ano	972-41-2282-4	5º/6º	Asa Editores
Mn6 – Educação Física – 5º	972-761-091-9	5º	Constância Editores
Mn7 – O Livro de Educação Física	972-650-301-9	5º/6º	Didáctica Editora
Mn8 – Educação Física 5º e 6º	972-552-622-8	5º/6º	Editorial O Livro
Mn9 – Na Educação Física Vais Aprender 5/6	972-680-443-4	5º/6º	Lisboa Editora

Sempre que quisermos referir um dos manuais escolares analisados passaremos a designá-lo pela sigla M (manual) e pelo número de ordem a que corresponde no Quadro 1, ou seja, Mn1, Mn2, Mn3, Mn4, Mn5, Mn6, Mn7, Mn8 e Mn9.

7.2. Caracterização do Grupo a Estudar para a Análise Qualitativa

A selecção da amostra para a entrevista não foi casual obedecendo a uma lógica de conveniência, logo não aleatória. Envolveu representantes – alunos/as-professores/as-estagiários/as do 4º ano da formação inicial, variante de EF – de uma instituição do Ensino Superior Público do distrito de Bragança (ESEB).

O facto do estudo ser efectuado nestas condições deve-se a vários factores:
(i) Em primeiro lugar, ser docente numa instituição que promove a formação inicial e contínua facilitou a comunicação e o contacto com os/as intervenientes;
(ii) Em segundo lugar, o facto do estudo ser realizado no último ano do curso deve-se à ordem marcadamente disciplinar do plano de estudos que contempla o estágio no 2.º CEB apenas no ano terminal da licenciatura, o que significa que só nessa altura os/as professores/as-estagiários/as reúnem as condições óptimas inerentes a uma verdadeira comunicação entre os saberes científicos e pedagógicos, teóricos e práticos necessários a esta investigação;

(iii) Em terceiro lugar, o campo de acção circunscreve-se a professores/as-estagiários/as de EF centrando-se sobre o terreno da formação inicial, na medida em que parece que há muito que deixou de ser concebido como aquele terreno desinteressado e neutro de transmissão meramente técnica de conhecimentos. O nosso campo teórico conduziu-nos à intervenção neste domínio, de modo, a conhecermos possíveis hiatos que parecem estar a ser um entrave para que ocorram mudanças na educação em geral, e na EF em particular. Uma vez que o público escolar está a mudar (maior heterogeneidade), a dimensão inter/multicultural está cada vez mais presente e os diversos ordenamentos jurídicos apontam para a qualificação humana e intelectual dos/as futuros/as professores/as interessava-nos saber o que os/as professores/as- estagiários/as pensam e conhecer algumas lacunas do seu contexto formativo.

Neste sentido, a amostra propriamente dita foi constituída por oito professores/as-estagiários/as, sendo quatro do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Da turma do 4º ano de finalistas do ano lectivo de 2003/2004, variante de EF, solicitamos presencialmente a colaboração de voluntários para o nosso trabalho, que depois de apresentados e comentados os propósitos do estudo, a metodologia de pesquisa e o sigilo de informações produzidas (Bogdan & Biklen, 1994) responderam livremente, no momento, oito professores/as- estagiários/as. De sobressair que, tratando-se de um estudo essencialmente qualitativo o objectivo central consiste no aprofundamento do conhecimento sobre o tema e não tanto na questão da representatividade (Quivy & Campenhoudt, 2003).

Assim, depois da construção e efectivação da entrevista (guião) foi-nos possível proceder à caracterização do grupo de estudo tomando como referência os indicadores idade, sexo, grupo disciplinar e níveis que leccionavam (conforme Quadro 2).

Tratam-se de indivíduos que, por um lado receberam ao longo de 4 anos formação inicial teórica, de acordo com o seu plano de estudos, e simultaneamente receberam formação prática através da observação e intervenção de aulas de estágio no 2.º CEB, este limitado ao 4º ano[4].

Ficou igualmente claro que, se por motivos pessoais ou contextuais, os/as intervenientes necessitassem de desistir da cooperação, isso não seria impeditivo, pois é essencial que a adesão dos participantes em pesquisas qualitativas se faça sem constrições externas deixando o/a sujeito à inteira liberdade das suas decisões.

[4] Nos 2º e 3º anos da licenciatura também realizaram práticas pedagógicas baseadas na observação, cooperação e intervenção de aulas de estágio confinadas ao 1.º CEB.

Quadro 2: Caracterização do grupo de estudo segundo a idade, o sexo, o grupo disciplinar a que pertencem e os níveis que leccionam (número e percentagem)

		Ensino Superior Público (Bragança)	
		N.º	%
Idade	Entre 20 e 25 anos	7	87.5
	Mais de 25 anos	1	12.5
Sexo	Feminino	4	50
	Masculino	4	50
Grupo disciplinar (09)		8	100
Níveis que lecciona	5º Ano	4	50
	6º Ano	4	50

Em conformidade com estas disposições foi então atribuído a cada um dos participantes, um código pessoal, preservador da sua identidade consistindo tal codificação na associação de duas letras (uma letra correspondente ao sexo de cada um dos indivíduos e outra letra correspondente à entrevista propriamente dita) e um número, que ao longo do estudo utilizaremos por óbvias vantagens de operacionalidade das diferentes análises e interpretações dos dados. Eis os códigos atribuídos: A1F, B2F, C3F, D4M, E5F, F6M, G7M e H8M (exemplos: A1 significa entrevista 1 e F significa sexo feminino; D4 significa entrevista 4 e M significa sexo masculino).

8. A Metodologia e as Técnicas de Investigação Utilizadas

Para Kerlinguer (1980:335) a metodologia significa como sabemos "[...] maneiras diferentes de fazer as coisas com propósitos diferentes.", ou seja, maneiras de formular problemas, hipóteses, métodos de observação e recolha de dados e técnicas de análise de dados de acordo com o objecto de estudo que nos propomos tratar.

Neste entender, sob o ponto de vista epistemológico e dados assim os objectivos deste estudo, a opção metodológica adoptada integra-se predominantemente no paradigma qualitativo.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994) a utilidade das metodologias qualitativas reside no facto de permitir descrições mais ricas, profundas e interessantes na investigação por parte do seu autor.

Na verdade, os dados qualitativos são "sedutores" pois, segundo Huberman e Miles (1991:22) "[...] permitem descrições e explicações ricas e solidamente fundadas em processos ancorados num contexto social [...]".

Também Neves (2000) recomenda uma escolha metodológica contingencial, isto é, tendo em conta os propósitos da investigação, pelo que se o objectivo é descrever e explicar, a metodologia qualitativa torna-se a mais adequada; se visa predizer e generalizar, a metodologia quantitativa deverá ser privilegiada.

Porém, tal como nas metodologias quantitativas é igualmente apontada uma série de desvantagens referentes às abordagens qualitativas. Um maior dispêndio de tempo e de custos são desvantagens a levar em consideração. Por outro lado, apesar da natureza descritiva do método qualitativo fornecer um conhecimento profundo, este é tendencialmente subjectivo.

Obviamente que uma tal investigação, como a presente, está condicionada por características metodológicas e opções deliberadas, funcionando num quadro de algumas dificuldades e limitações.

No entanto, cientes das nossas limitações, conscientes do nosso empenhamento, certos da cooperação das pessoas com quem nos envolvemos não regateámos esforços para atingir os objectivos a que nos propusemos.

Pretendemos, deste modo, realçar que a metodologia qualitativa se nos afigura como a mais pertinente, por considerarmos o seu carácter essencial consubstanciado nas técnicas que utilizamos no desenvolvimento desta investigação, ou sejam: a observação e a entrevista como as mais pertinentes.

Poderíamos ainda afirmar que, parcialmente, recorremos à análise documental na medida em que do ponto de vista técnico a mesma é igualmente utilizada como um tipo de recolha de dados com recurso à observação de documentos escritos (Lessard-Hébert *et al.*, 1994). Saliente-se que o presente estudo incide sobre a análise de imagens nos manuais escolares e que segundo Saint-Georges (1997) as imagens – fotográficas ou não fotográficas – constituem-se como fontes não escritas inseridas nos documentos escritos.

No entanto, achamos que não haveria necessidade de aprofundar esta técnica sob o ponto de vista metodológico, visto que a mesma comporta em si a observação, igualmente considerada como uma das principais técnicas de recolha de dados nas abordagens qualitativas.

Assim sendo, uma tal estratégia de triangulação permitir-nos-á uma valorização progressiva dos dados (Elliott, 1990), conferindo consistência a esta investigação.

Ressalve-se ainda a posição de Lessard-Hébert *et al.* (1994) no sentido de não excluir uma componente quantitativa nos estudos de carácter, essencialmente qualitativo, "[...] uma vez que determinadas quantificações são possíveis no âmbito destes procedimentos" (p. 32).

Aliás, os mesmos autores citando Gauthier (1987) referem que o termo qualitativo deve ser entendido de forma a pôr em evidência o significado dos dados, não excluindo de todo a quantificação.

Assim, para levar a bom termo o nosso estudo apresentaremos, de seguida, os instrumentos fundamentais utilizados.

8.1. As Grelhas de Análise dos Manuais Escolares

Em resultado do enquadramento teórico desenvolvido, dos objectivos da investigação e das hipóteses que constituem este estudo elaborou-se uma grelha de análise para fazer o levantamento quantitativo das imagens nos manuais escolares, composto por um rol de categorias de observação previamente definidas (Lessard-Hébert *et al.*, 1994) que se crê úteis para a realização da análise de conteúdo dos dados.

Neste contexto, tratou-se de conceber um instrumento capaz de produzir todas as informações adequadas e necessárias para testar as hipóteses do estudo (Quivy & Campenhoudt, 2003).

De realçar, que a observação enquanto processo de tomada de decisão é uma operação de levantamento e de estruturação dos dados, de modo a fazer aparecer um conjunto de significações (Lessard-Hébert *et al.*, 1994; Serafini & Pacheco, 1990).

Assim perspectivada, a observação desempenha um papel adequado à análise do não verbal (Quivy & Campenhoudt, 2003), como sejam, neste caso particular, as imagens – não fotográficas e fotográficas (Saint-Georges, 1997) inseridas nos manuais escolares, enquanto fontes não escritas da pesquisa documental[5].

A construção do instrumento, ou seja, da grelha de análise significou tornar explícitos alguns princípios subjacentes aos objectivos da observação. Deste modo optou-se por seguir um orientação sistemática da observação definindo um conjunto preciso de regras sistemáticas para respeitar o número de ocorrências das

[5] "[...] a pesquisa documental pode, em certos casos, torna-se uma técnica particular de recolha de dados empíricos quando se desenvolve de modo a considerar os documentos (escritos ou não) como verdadeiros factos de sociedade" (Saint-Georges, 1997).

categorias definidas *a priori*. De realçar, que nesta orientação da observação tudo deve estar previamente definido de modo a garantir uma observação objectiva e credível (Parente, 2002; Postic & De Ketele, 1992). Saliente-se ainda que os resultados são apresentados em termos numéricos ou quantitativos.

Tomando em consideração estes pressupostos optou-se por criar um instrumento de observação onde é possível a existência de categorias previamente elaboradas, mas não mutuamente exclusivas (Parente, 2002) e cuja principal função é orientar a nossa observação.

Importa também ressalvar que a observação como actividade específica desenvolvida pelo observador coloca algumas dificuldades inerentes à própria actividade, como sejam especificamente dificuldades que se prendem com a percepção humana. Lessard-Hébert *et al.* (1994) citando Evertson & Green (1986) referem que a percepção do observador associada à sua formação e enquadramento profissional determinam o que vai ser registado.

Assim, conscientes do enviesamento que estes determinantes podem suscitar ao longo do processo de observação tentamos reunir critérios de objectividade, credibilidade, validade e fiabilidade de modo a contornar e ultrapassar, ou pelo menos, minimizar as dificuldades e obstáculos.

Tal como para o navegador é imprescindível situar-se em relação ao conjunto daquilo que vê, também sentimos necessidade de seleccionar o que ia ser observado e como seriam observados e registados os dados, ou seja, as imagens dos manuais escolares.

Da conjugação ponderada e adequada de todos estes factores partiu-se efectivamente para a construção e efectivação da grelha de análise.

8.1.1. Processo de Construção e Efectivação da Grelha de Análise

Perante esta realidade, a grelha de análise que nos propusemos construir deriva, portanto, do prévio enquadramento teórico e dos objectivos da nossa investigação, embora tenha sido reajustada após um primeiro "teste" procurando-se colmatar falhas ao nível dos indicadores para as diferentes categorias de análise.

Assim, numa primeira fase foi feita uma análise global dos manuais escolares no sentido de identificar os tópicos a considerar para as definições das categorias a privilegiar. Esta abordagem permitiu, igualmente, verificar que os conteúdos dos nove manuais se encontravam agrupados em vinte e nove unidades temáticas.

Para os nove livros foi então elaborada uma grelha (ver anexo 1) organizada em três grandes categorias:

1. Sexo; 2. Raça / Etnia; 3. Necessidades Educativas Especiais.

A categoria Sexo (S) refere-se às imagens onde figuram indivíduos do sexo masculino e feminino. Esta categoria subdivide-se em 3 subcategorias com sejam:

a) a subcategoria Masculino (M) refere-se às imagens onde figuram exclusivamente indivíduos do sexo masculino;

b) a subcategoria Feminino (F) refere-se às imagens onde figuram exclusivamente indivíduos do sexo feminino;

c) a subcategoria Masculino / Feminino (M/F) refere-se às imagens onde figuram indivíduos dos dois sexos;

A categoria Raça / Etnia (R/E) refere-se às imagens onde figuram indivíduos com características raciais/étnicas. Esta categoria subdivide-se em 5 pequenas subcategorias como sejam:

a) a subcategoria Caucasiana (C) refere-se às imagens onde figuram exclusivamente indivíduos de raça/etnia caucasiana;

b) a subcategoria Negra (N) refere-se às imagens onde figuram exclusivamente indivíduos de raça/etnia negra;

c) a subcategoria Amarela (A) refere-se às imagens onde figuram exclusivamente indivíduos de raça/etnia amarela;

d) a subcategoria Cigana (CI) refere-se às imagens onde figuram exclusivamente indivíduos de raça/etnia cigana;

e) a subcategoria Mista (MI) refere-se às imagens onde figuram indivíduos de ambas as raças/etnias.

Nas categorias sexo e raça/etnia surge a subcategoria Não Identificado (NI) que se refere às imagens onde não se identifica o sexo e /ou a raça/etnia dos indivíduos.

Por fim, a categoria Necessidades Educativas Especiais (NEE) refere-se às imagens onde figuram indivíduos com necessidades educativas especificas devido a deficiências físicas e/ou mentais.

Após a construção da grelha, a mesma foi submetida à apreciação especializada por parte de professores/as universitários/as que a consideraram pertinente e adequada.

A fim de esclarecer que as categorias definidas correspondiam às informações procuradas decidiu-se testar o instrumento em dois dos manuais que compõem a amostra. Para tal contou-se o número de ocorrências que surgem

representadas as categorias previamente definidas nas ilustrações dos manuais em cada uma das unidades temáticas.

Este procedimento revelou algumas dificuldades na operacionalização das categorias ao longo das diferentes unidades temáticas o que levou à criação de um processo de diferenciação das imagens obedecendo aos seguintes critérios:

(i) As imagens onde aparecem, partes ou parte do corpo humano, como por exemplo, mãos, pés, cabeça, pernas, braços ou tronco serão todas tidas em conta, pois aí será possível identificar as categorias sexo-género e raça/etnia.

(ii) As imagens onde aparecem ilustrações com indivíduos que possuem traços anatómicos ou fisionómicos e culturais particulares, tais como cor da pele, cor e textura do cabelo ou formato dos olhos e ainda vestuário adoptado (trajes culturais) serão tidas em conta para identificação da raça/etnia.

(iii) Serão consideradas todas as imagens – para identificação de todas as categorias definidas, a partir do início de cada unidade temática até ao seu término.

(iv) Serão consideradas todas as imagens de movimentos, situações tácticas e elementos técnicos.

(v) Serão consideradas as imagens com indivíduos que, em condições específicas – deficiência mental, deficiência visual, deficiência auditiva, problemas motores, podem vir a necessitar de apoio especializado, por ser possível identificar a categoria NEE.

(vi) No âmbito da unidade temática de Ginástica Artística, as imagens serão divididas pela Ginástica de Aparelhos, Ginástica de Solo e Ginástica Rítmica.

(vii) No âmbito da unidade temática das Capacidades Motoras, as imagens serão divididas pela Força, Velocidade, Resistência, Flexibilidade e Coordenação/Agilidade/Destreza.

(viii) Sempre que não for possível identificar o sexo e a raça/etnia dos indivíduos, as imagens serão consideradas não identificadas.

Desta forma tentou-se diminuir o enviesamento que os comportamentos perceptivos do observador que, inevitavelmente, exercem no estabelecimento de sentido nas ilustrações dos manuais.

Numa segunda fase decidiu-se "testar" novamente o instrumento utilizando sistematicamente os critérios supracitados como regra de orientação do processo

de observação. Este procedimento mostrou-se mais coerente e credível diminuindo o grau de dificuldade na observação das ilustrações.

Numa terceira fase, a grelha de análise foi submetida a todos os manuais escolares de modo a fazer o levantamento total dos dados necessários para dar resposta aos propósitos da investigação.

Obviamente, para estudar a fiabilidade da grelha de análise foi utilizado o cálculo do coeficiente de correlação intra-observadores, o qual descreve o grau em que o observador está de acordo em relação à avaliação que fez ao nível de uma característica em dois ou mais intervalos de tempo (Sidentop, 1991). Partindo dos dados recolhidos em dois manuais encontraram-se os coeficientes de correlação intra-observador para a subcategoria sexo masculino nas vinte e nove unidades didácticas. O intervalo correspondeu a 72 horas entre a primeira e a segunda observação (conforme Quadro 3).

Quadro 3. Fiabilidade da grelha de análise preenchida pelo observador

	Coeficiente de Correlação intra-observador
Manuais	
Manual 1	25/29 x 100 = 86%
Manual 2	28/29 x 100 = 96.5%

Os valores destes coeficientes, que oscilaram entre 86% para o manual 1 e 96.5% para o manual 2, indicam um elevado grau de acordo podendo afirmar-se como aceitáveis uma vez que os valores pontuais, bem como os limites de confiança deverão ter como referência um índice igual ou superior a 85% reforçando a qualidade da informação obtida (Sidentop, 1991).

8.2. As Entrevistas

A recolha de dados numa mesma investigação pode servir-se de diferentes técnicas como temos vindo a enfatizar. Neste âmbito, "[...] a entrevista possui laços evidentes com outras formas de recolha de dados, nomeadamente com a observação. " (Lessard-Hébert *et al.*, 1994: 160).

Assim, e antes de mais, tratando-se de um trabalho de investigação que pretende a par dos objectivos do processo de observação conhecer se os /as professores/as-estagiários/as do curso de formação inicial em EF estão conscientes dos estereótipos e preconceitos sociais e culturais que podem transmitir as imagens dos manuais escolares de EF do 2.º CEB que utilizam, optou-se por utilizar a

técnica de entrevista no sentido de valorizar, enriquecer e aprofundar os dados preexistentes.

Por outro lado, tendo em conta que as fontes não escritas raramente se bastam a si próprias, como refere Saint-Georges (1997), sendo necessário interpretá-las com alguma prudência parece-nos deste modo que a entrevista seria um instrumento complementar, a ser utilizado em conjunto com a observação e a análise documental (Bogdan & Biklen, 1994).

Este instrumento, seguido de uma análise de conteúdo apresenta-se então como um dos mais utilizados paralelamente aos métodos supracitados. Aliás, "A sua complementaridade permite com efeito, efectuar um trabalho de investigação aprofundado, que quando conduzido com a lucidez e as precauções necessárias, apresenta um grau de validade satisfatório." (Quivy & Campenhoudt, 2003: 200).

Tuckman (2000) refere que o recurso a esta técnica faz-se com o intuito de transformar em dados as informações obtidas da comunicação dos sujeitos. Assim, como nos vem literalmente apresentada, a utilidade das entrevistas reside no facto do investigador poder captar o discurso do próprio sujeito para que deste modo "a análise se torne evidente" (Bogdan & Biklen, 1994: 108).

Vale ainda a pena sublinhar, que o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos e o seu carácter flexível ao mesmo tempo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos sujeitos sem perder de vista o respeito pela sua linguagem e categorias mentais (Quivy & Campenhoudt, 2003) são vantagens a ter em consideração.

No seu aspecto elementar, a entrevista é assim utilizada para "[...] recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo." (Bogdan & Biklen, 1994: 134), como sejam nomeadamente, sistemas de representações, de valores ou de normas veiculados pelos indivíduos (Ruquoy, 1997).

Todavia, não implica que não se encontrem desvantagens. Pelo contrário, a entrevista pode fornecer algumas imperfeições. Aquilo que os sujeitos podem afirmar sobre as suas práticas tornasse insuficiente para revelar a componente lógica que as subentendem (Ruquoy, 1997).

É, no entanto, necessário escrutinar todas as informações obtidas, a fim de tornar o seu sentido compreensível e mais rico em termos de conteúdo, de modo a se obter uma análise profunda e pormenorizada, o mais possível.

Mais ainda, saliente-se as palavras do mesmo autor ao referir que "O êxito de entrevistas [...] depende da capacidade do locutor para explorar e comunicar os

próprios pensamentos, da aptidão de que o entrevistador dá provas para favorecer um nível de expressão satisfatório, da sua capacidade de descodificar o que o interlocutor diz, a fim de deduzir as questões mais adequadas a formular." (p. 90).

Note-se que alguns autores colocam a questão de saber qual dos tipos de entrevista é o mais eficaz (Bogdan & Biklen, 1994). Eis-nos assim chegados à tarefa de tratar especificamente o tipo de entrevista utilizada nesta investigação.

Plenamente conscientes das dificuldades inerentes à utilização de qualquer um dos instrumentos de investigação, Quivy & Campenhoudt (2003) referem que a entrevista semi-directiva (semi-estruturada) é a mais utilizada quando se pretende analisar o sentido que os sujeitos dão às suas práticas, assim como problemas específicos, comos sejam os pontos de vista ou representações referentes a alguma situação.

A designação de *semi-directiva* advém do facto de apresentar um aspecto parcialmente *não directivo* ao permitir que o sujeito entrevistado estruture o pensamento em torno do objecto perspectivado; e, um aspecto parcialmente *directivo*, na medida em que o entrevistador intervém no sentido de aprofundar alguns pontos que o próprio sujeito inquirido não aprofundou através de um guião de entrevista (Ruquoy, 1997).

Pode-se considerar então que no presente estudo, a técnica de entrevista privilegiada consistiu, portanto, numa entrevista semi-directiva fundamentalmente constituída por questões não inteiramente abertas nem muito específicas.

De facto, Tukman (2000) refere que as questões específicas, tal como as directas, tendem a levar os sujeitos a serem cautelosos e a darem respostas pouco sinceras. Por outro lado, as questões não específicas indirectamente induzem os sujeitos a darem a informação desejada de forma pouco alarmante.

Neste entender pretendeu-se, através de um conjunto de perguntas-guia conferir ao entrevistado a possibilidade de falar abertamente e com as palavras que desejar (Quivy & Campenhoudt, 2003). Optou-se, ainda por um formato de entrevista em que os sujeitos respondessem todos às mesmas questões, seguindo um ordem preestabelecida, de modo a aumentar a possibilidade de comparar respostas e facilitar a tarefa de organização e análise de dados (Tuckman, 2000).

No entanto, a utilização de um guião não colocou de parte a possibilidade de levantar uma série de tópicos pedindo-lhes para serem mais específicos, de modo a possibilitar aos/às entrevistados/as a oportunidade de moldar o conteúdo das suas respostas (Bogdan & Biklen, 1994).

Sempre que se justificasse reencaminhar a entrevista para os objectivos, ou seja, de cada vez que o/a entrevistado/a deles se afastava ou por outros motivos

não conseguia lá chegar por si próprio/a era nossa função intervir coadjuvando-o (Quivy & Campenhoudt, 2003).

De uma maneira geral, a nossa grande preocupação foi levar os/as intervenientes a falarem com o máximo de exactidão sobre o que eles/as realmente pensam (Ruquoy, 1997) sobre esta problemática, de modo a retirar o máximo de elementos de informação que nos permita reflectir com base numa lógica explicitada aquando da análise sistemática de conteúdo.

8.2.1. Processo de Construção e Efectivação das Entrevistas

O grupo seleccionado para este estudo compõe-se de um conjunto de professores/as-estagiários/as da ESEB. Com o intuito de conhecer as suas percepções, representações sobre a problemática corrente elaborou-se então um guião de entrevista semi-estruturada com base nas orientações de diversos autores (Bogdan & Biklen, 1994; Quivy & Campenhoudt, 2003; Ruquoy, 1997; Tuckman, 2000).

No intuito de validar o instrumento elaborado foi pedida a opinião de especialistas, docentes na Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, ligados à formação de professores. Assim entregou-se um exemplar para respectiva análise. Daí resultaram algumas sugestões no sentido de alteração de alguns pontos, nomeadamente: (1) reduzir alguns itens da entrevista menos relevantes com o objectivo de diminuir o tempo de duração e (2) clarificar alguns itens reposicionando pequenas questões.

Deste modo, após a análise de opiniões foram feitas as devidas alterações obtendo-se uma versão provisória, a qual foi aplicada a dois professores/as-estagiários/as. Este procedimento revelou a necessidade de alguns ajustamentos nas perguntas e na forma de questionamento voltando a ser replicado em outros professores/as-estagiários/as. Deste segundo procedimento não resultaram dificuldades acrescidas e portanto, não houve necessidade de fazer mais nenhum reajustamento. Assim sendo, foi elaborada a versão final (ver anexo 2) a ser submetida ao conjunto dos oitos professores/as- estagiários/as seleccionados.

As entrevistas foram realizadas na própria instituição frequentada pelos/as mesmos/as, tendo ficado ao seu critério o local e a hora. Ocorreram durante o mês de Junho de 2004, altura em que os sujeitos se mostraram disponíveis e já após a fase de análise das ilustrações dos manuais escolares.

Assim, após o parecer favorável de todos os indivíduos, procedeu-se à gravação das entrevistas por sistema áudio, a qual permitiu, posteriormente a sua

transcrição integral e processamento informático, de acordo com as recomendações de Bogdan & Biklen (1994), Lessard-Hébert (1994), Quivy & Campenhoudt (2003) e Ruquoy (1997).

As entrevistas junto dos indivíduos tiveram uma duração compreendida entre os 25 minutos e os 75 minutos. Esta disparidade prende-se com a própria dimensão do guião da entrevista e com a capacidade de resposta de cada entrevistado/a.

Paralelamente, no decurso do processo de entrevista tivemos a preocupação de alimentar uma postura de interesse e estimulação do discurso do/a entrevistado/a tendo-se adoptado, igualmente, uma posição neutra face às opiniões colhidas. Neste processo de recolha de informação manteve-se, igualmente, consciente o problema da desejabilidade social que pode emergir por parte do inquirido e, desse modo, condicionar a genuinidade das suas respostas (Bogdan & Biklen, 1994, Ruquoy, 1997).

9. Análise e Interpretação do Material Recolhido

9.1. As Grelhas de Análise dos Manuais Escolares e as Entrevistas

Lessard-Hébert *et al.* (1994) citando Erikson (1986) referem que só se pode falar em dados de investigação depois do investigador ter analisado o material recolhido. Aliás, para os mesmos autores todo o material que é recolhido (neste caso as entrevistas e as grelhas de observação) não constitui por si só um conjunto de dados devendo apenas ser encarado como material documental a partir do qual serão construídos os dados, por meio de uma análise adequada.

Neste contexto de análise, e tendo em conta o material documental obtido nesta investigação optar-se-á por realizar uma análise de conteúdo.

Veja-se que Bardin (2004) apresenta esta técnica como sendo "[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens" (p. 37).

Nas suas diferentes modalidades, a análise de conteúdo é aplicável em diversas formas de comunicação como sejam, relatórios de entrevista, textos literários, mensagens não verbais, etc. podendo ter como objectivos a análise das ideologias, dos sistemas de valores, das representações e das aspirações, bem

como da sua transformação (Quivy & Campenhoudt, 2003). Assim como colocar em evidência aspectos particulares dos manuais escolares (Bardin, 2004).

Como é evidente, esta técnica tem assim a enorme vantagem de permitir trabalhar sobre diversas fontes de informação (Vala, 2003) daí a sua utilização no presente estudo.

Desta forma, a análise dos documentos far-se-á em dois momentos ou perspectivas: uma análise quantitativa e uma análise qualitativa. A primeira terá como objectivo as ilustrações dos manuais escolares tendo como informação de base a frequência do aparecimento das categorias preestabelecidas. A segunda refererir-se-á ao conteúdo das entrevistas, ou seja, ao discurso produzido pelos/as inquiridos/as.

Com efeito, na análise quantitativa das ilustrações será possível determinar as frequências das diferentes ocorrências em cada categoria de modo a testar as hipóteses de partida. Neste caso, a análise será mais objectiva, fiel e exacta, na medida em que o processo de observação é mais controlado (Bardin, 2004).

Bardin (2004) refere ainda que a análise qualitativa permitirá realizar inferências sobre as mensagens provenientes dos sujeitos entrevistados. No fundo a inferência será um procedimento intermediário que permite passar da descrição à interpretação.

Para tal proceder-se-á à identificação de três tipos de análise segundo Bardin (2004) e Vala (2003):

(i) A *unidade de registo* corresponde à unidade de significação a codificar. Considera-se que o tema geralmente utilizado para estudar as motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, etc. será a nossa unidade de registo, a nível semântico. Assim tomar-se-á por base a análise temática com o intuito de descobrir núcleos de sentido nas nossas fontes de informação.

(ii) A *unidade de contexto* é o segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidades de registo) são óptimas para que se possa compreender e codificar a unidade de registo. Geralmente quanto maior é a unidade de contexto, mais as atitudes ou valores se afirmam. Como tal, tomar-se-á como unidade de contexto o conjunto de documentos que nos propusemos a analisar.

(iii) A *unidade de enumeração* consiste na unidade em função da qual se procede à quantificação. A nível aritmético permite contar a frequência de ocorrência de uma categoria. Assim, optar-se-á por utilizar a unidade

de enumeração nos dados brutos obtidos pela análise das imagens dos manuais escolares.

9.2. Definição e Justificação do Sistema de Categorias

Tendo em conta o enquadramento metodológico da presente investigação, a análise será organizada, tendo por base um processo de categorização, de modo, a se poder interpretar o material recolhido (Bardin, 2004).

A categorização é assim vista como uma operação que permitirá tornar explicável a realidade presente no conjunto dos documentos que queremos analisar através da classificação dos dados brutos recolhidos (Bardin, 2004; Maroy, 1997).

A partir do momento em que se decidir codificar o material deve-se, então, produzir um sistema de categorias. A escolha das categorias consiste, assim, num passo fundamental no processo de análise de conteúdo, como referem Carmo & Ferreira (1998).

Para mais, será consciente e relevante que os investigadores se assegurem da sua exaustividade, exclusividade, objectividade e pertinência (Bardin, 2004; Carmo & Ferreira, 1998; Vala, 2003), de modo a eliminarem qualquer carácter subjectivo ou abstracto que possa enviesar a análise.

Trata-se, portanto, de criar categorias de modo delicado compostas por termos-chave que permitam identificar os conceitos que se quer apreender numa comunicação ou numa mensagem (Maroy, 1997; Vala, 2003).

Assim, a construção das categorias subjacentes à presente investigação foi feita *a priori* o que permitiu destacar no material, segmentos que correspondem aos conceitos e às "categorias" utilizadas na teoria e articuladas numa lógica que lhe subjaz (Maroy, 1997).

Deste modo, face à **análise qualitativa das entrevistas** é possível construir duas grandes categorias de análise:

A. Manuais Escolares / [Des] Igualdade de Oportunidades;

B. Manuais Escolares / Práticas e Formação de Professores.

Devido ao carácter abrangente das diferentes categorias houve necessidade de subdividir cada uma delas em pequenas subcategorias, a saber:

A1. Importância e utilização (professores e alunos); A2. Motivos de recusa; A3. Discriminação de género, raça, etnia e NEE; A4. Mensagem das ilustrações e/ou imagens; A5. Valores.

B1. Preocupações e práticas dos professores; B2. Formação e conhecimento Profissional.

A categoria **A1. Importância e utilização (professores/as e alunos/as)** tem, portanto, a ver com a importância e o uso que professores/as e alunos/as fazem dos manuais escolares na transmissão e conformação do conhecimento pedagógico e na descodificação do real (Castro, 1999; Gérard & Rogiers, 1998; Vieira *et al.*, 1999), o que poderá minimizar [ou fortalecer] algumas implicações negativas conferidas aos manuais (Sousa, 1999).

A categoria **A2. Motivos de recusa** refere-se ao poder de fazer e de conduzir escolhas e decisões sobre os manuais escolares adoptados pelas escolas. Tem a ver com a apreciação, os motivos, as razões que levam os/as professores/as-estagiários/as a escolher, seleccionar e/ou recusar um manual.

A categoria **A3. Discriminação de género, raça, etnia e NEE** tem a ver com a possibilidade dos/as professores/as-estagiários/as reconhecerem os manuais escolares como meios utilizados por eles/as, ao longo do processo de ensino aprendizagem, e que parecem veicular mensagens preconceituosas e estereotipadas que podem eventualmente dificultar o reconhecimento da diversidade cultural e a promoção de uma efectiva igualdade de oportunidades (Sousa Pereira, 2004). De sublinhar, que algumas avaliações que se têm vindo a fazer dos manuais escolares demonstram distorções sexistas veiculadas por eles (Abranches & Carvalho, 1999; Botelho *et al.*, 2002; Carvalho *et al.*, 1999; Correia & Ramos, 2002; Fonseca, 1994; Ferreira, 2002; González & Rétamar, 1999; Henriques & Joaquim, 1995; Leal, 1979; Marques, 2002; Marques *et al.*, 2003; Martelo, 1999; Pinto, 1999; Rocha, 1999; Streitmatter, 1994), assim como perspectivas racistas (Rosemberg *et al.*, 2003).

A categoria **A4. Mensagens das ilustrações/imagens** refere-se à diversidade de mensagens que as ilustrações/imagens dos manuais escolares podem emitir e que podem funcionar como uma janela aberta para aceder à realidade. As imagens são também elementos que espelham a sociedade revelando a sua cultura, os estereótipos, os seus valores e comportamentos, o que significa que, sendo a imagem um veículo privilegiado do acto comunicacional, intervenha activamente na formulação do saber e redefinição do real (Lima & Chaves, 2001). As imagens têm poder para modelar o universo mental da maioria das crianças, uma vez que elas lêem e manuseiam inúmeras vezes os manuais escolares considerados, por vezes, como os únicos livros que possuem (Pinto, 1999), o que pode implicar que se tornem reprodutores das suas mensagens discriminatórias.

A categoria **A5. Valores** é a categoria que abarca os diversos valores que devem encontrar-se incutidos nos manuais escolares. Recorde-se, que os manuais escolares induzem a representações da cultura escolar e das pessoas através da

disseminação de valores constituindo-se como agentes poderosos no processo de socialização e de formação da identidade dos/as alunos/as (Pinto, 1999).

A categoria **B1. Preocupação e práticas dos/as professores/as** relaciona-se com a possibilidade de os/as professores/as-estagiários/as recordarem as suas práticas pedagógicas enquanto meios capazes de privilegiar aquisições essenciais, que vão contribuir para eliminar ou reforçar condicionalismos comportamentais (que explicitam preconceitos e estereótipos sociais e culturais, como as desigualdades de género, de raça, etnia ou ou outras marcas de diferença). Veja-se que, no contexto escolar, particularmente na EF, o/a professor/a ao nível do discurso aceita e advoga uma educação igualitária, mas ao nível das suas práticas pedagógicas, ele/as manifestam atitudes e comportamentos que reflectem desigualdades sociais e culturais (Ferraz, 2002; Romero, 1990, 1992). Aliás tendem a tratar todos/as os/as alunos/as por igual (Cardoso, 1996; Fernandes, 1999) não atendendo às diferenças sociais e culturais, ao mesmo tempo que contradizem o seu entendimento da igualdade (Sousa Pereira, 2004).

Por último, a categoria **B2. Formação e conhecimento profissional** abarca as diversas formas de conhecimento em relação à adopção e selecção de manuais escolares e à diversidade sócio-cultural dos/as alunos/as. Este último pressuposto da formação dos/as professores/as assume condição *sine qua non* para o desenvolvimento de uma educação inter/multicultural (López López, 2002) e para que se produzam práticas integrativas de carácter positivo na escola (Marchesi, 2001). No entanto, também é importante que os responsáveis pela sua formação tenham uma cota parte de responsabilidade neste processo. É necessário elevar a qualidade do ensino por meio de uma formação inicial e/ou contínua que expresse conteúdos programáticos, plano de estudos, organização curricular e um corpo docente qualificado e prestigiado que prossigam objectivos da formação do/as professor/a [de EF], necessários ao seu bom desempenho profissional (Proença, 1998). Por outro lado, é preciso não esquecer que o/a professor/a é um dinamizador multicultural cabendo-lhe assumir uma posição crítica face aos conteúdos expostos nos manuais e seleccionar o manual que cumpra mais objectivamente os critérios promotores de uma igualdade de oportunidades (Sousa Pereira, 2004, Souta, 1991). Note-se que alguns dados presentes na literatura remontam para a precária qualificação científico-pedagógica que os/as professores/as apresentam no âmbito da adopção dos manuais (Cabrita, 1999; Chopin, 1999) postulando a necessidade de uma formação mais específica neste domínio (Cunha, 1999; Freitas, 1999; Lima Bento, 1999).

Parte III –

Resultados, Análise e Interpretação

" Cada vez mais iguais, menos humanos,
seremos todos mais pobres.
Que legados deixaremos aos vindouros?"
(Marques, Tani & Prista, 2004:9)

10. Resultados, Análise e Interpretação

A abordagem de uma investigação qualitativa, ou quantitativa, exige sempre que todo e qualquer elemento que dela emane sejam examinados com a ideia de que nada é trivial, que tudo terá potencial para se constituir como dados que possam levar o investigador a estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objecto de estudo (Lessard-Hébert *et al.*, 1994).

Por conseguinte, os autores referem que o significado que se conseguir retirar é de importância vital para tirar conclusões e tomar decisões. É por isso que a análise e interpretação dos dados corresponde, em nossa opinião, a uma fase importantíssima no desenvolvimento do estudo, na medida em que nos permitirá conjugar o rigor metodológico e a nossa própria capacidade para descrever e interpretar os dados de uma forma metódica, sobretudo quando os mesmos apresentam alguma complexidade do ponto de vista social.

Assim, de uma forma propositadamente sucinta procuraremos ao longo das páginas precedentes perseguir, fundamentalmente, dois tipos de objectivos: por um lado, avaliar se as imagens dos manuais escolares em análise promovem e reflectem a igualdade de oportunidades a todos/as os/as alunos/as, sem qualquer distinção do sexo, raça, etnia ou necessidades educativas especiais ou se pelo contrário continuam a contribuir para a construção e reprodução de estereótipos e/ou desigualdades sócio-culturais. Por outro lado, interessa-nos conhecer se professores/as-estagiários/as do curso de formação inicial em EF da ESEB estão conscientes destas questões nos manuais escolares que utilizam.

Como temos vindo a afirmar, a característica mais importante desta investigação não é a de apresentar soluções para a Educação em geral e a EF em particular, mas sim criar situações problematizadas decorrentes, sobretudo das "confissões" e omissões nela presentes, no pressuposto de que promovam elas mesmas, as respostas às nossas próprias dúvidas, às nossas incertezas e às nossas ansiedades.

Portanto e concluindo, esta fase passará pela análise do material seleccionado, quer sob a forma de gráficos e percentagens no que diz respeito à componente quantitativa, bem como pela interpretação dos discursos dos/as entrevistados/as. É nossa preocupação garantir a máxima coerência lógica ao nível de cada passo em cada uma das análises, de modo a não por em causa o devir próprio desta investigação.

10.1. Análise e Interpretação dos Resultados das Grelhas de Análise dos Manuais Escolares

Lembremos, em primeiro lugar, que o nosso estudo essencialmente qualitativo adquire uma componente quantitativa no que diz respeito à análise das imagens dos manuais escolares de EF do 2º CEB. Por conseguinte, a observação enquanto método de recolha de dados foi sensatamente escolhida, de modo a ser aplicada sem que fosse alvo de uma rigidez extrema mas que ao mesmo tempo se tornasse uma componente válida e fiável permitindo-nos ir ao encontro dos objectivos da presente investigação.

Sabíamos de antemão que sem uma problemática e um modelo de análise bem construído todo e qualquer método utilizado poderia ser inútil e não nos permitiria saber claramente o que estamos a tentar compreender neste momento. Daí que as nossas observações tenham tido um trabalho prévio de condução de modo a que no seu momento de análise e [des]construção de respostas nos pudessem revelar elementos de compreensão que à primeira vista se afastam das evidências mais comuns, como referem Quivy & Campenhoudt (2003).

Assim, uma vez analisadas as imagens dos nove manuais escolares trata-se de destacar, a partir do nosso sistema de sentidos e do nosso modo de percepção o conteúdo emergente do material recolhido. Interessa-nos, portanto, de analisar os dados em toda a sua riqueza respeitando, tanto quanto possível as categorias propostas a fim de destacar as hipóteses de partida.

Nesta investigação procurava-se saber se as imagens dos manuais escolares de EF do 2.º CEB reflectem a igualdade de oportunidades educativas a todos os/as alunos/as sem qualquer distinção do sexo, raça, etnia e/ou necessidades especiais.

Deste modo, as nossas hipóteses de partida partiam da ideia geral de que os manuais escolares analisados tendem a contribuir para a construção e reprodução de estereótipos e/ou desigualdades sócio-culturais no sistema educativo e em particular na EF.

Para testarmos as nossas hipóteses precisamos, para cada manual escolar ao longo de todas as unidades temáticas que cada um apresenta, de um índice que meça as diferentes categorias e as compare entre si. Para tal, utilizou-se uma medida frequencial partindo do pressuposto que a importância de uma categoria ou subcategoria será tanto mais significativa quanto maior for a sua frequência de aparição (Bardin, 2004). Posteriormente, a apresentação dos resultados será feita tendo em conta as percentagens dando lugar a gráficos que, deste modo, poderão simplificar a leitura das grelhas de análise.

Por conseguinte, os resultados foram organizados em função das categorias propostas. Assim, numa primeira fase, para os nove manuais escolares procedeu-se à construção de 10 gráficos onde constam, para cada manual no geral (Figura 1), e para cada uma das unidades temáticas de cada manual em particular (Figuras 2 à 10), a frequência de imagens das subcategorias (M, F, M/F e NI) relativas ao sexo dos indivíduos representados. Numa segunda fase, em virtude do volume de dados, procedeu-se novamente à construção de mais 10 gráficos onde constam, para cada manual no geral (Figura 11), e para cada uma das unidades temáticas de cada manual em particular (Figuras 12 à 20), a frequência de imagens das subcategorias (C, N, A, CI, MI e NI) relativas à raça/etnia dos indivíduos representados e da categoria NEE. No final de cada fase far-se-á uma síntese dos dados.

DISTRIBUIÇÃO DA FREQUÊNCIA DE IMAGENS DAS SUBCATEGORIAS (M, F, M/F E NI) RELATIVAS AO SEXO DOS INDIVÍDUOS REPRESENTADOS

Na análise da frequência de imagens das subcategorias relativas ao sexo dos indivíduos considerou-se, por um lado, a sua distribuição nos nove manuais escolares em geral e, por outro lado, a sua distribuição por unidade temática, em de cada manual escolar em particular.

a) Distribuição da frequência de imagens das diferentes subcategorias relativas ao sexo dos indivíduos representados nos nove manuais escolares.

Relativamente às subcategorias de imagens em análise constatou-se, a partir dos dados da Figura 1 que na maioria dos manuais escolares, o número de imagens com indivíduos do sexo masculino foi substancialmente superior ao das imagens onde apareceram indivíduos do sexo feminino. Foi excepção o Mn5 (Papa Léguas 5/6 Ano da Asa Editores) onde se verificou um número superior de imagens do sexo feminino. Quando se considerou o número de imagens onde figuram os dois sexos, os dados mostraram que no manual Mn6 foi superior (37.6% respectivamente) tendo sido consideravelmente menor no Mn8 (2.9%).

Para os nove manuais analisados observou-se que o número de imagens com indivíduos do sexo masculino foi superior às que contém indivíduos do sexo feminino e às dos dois sexos.

Os resultados parecem sugerir que as imagens nos nove manuais escolares analisados veiculam princípios que não se coadunam com os enunciados na CRP, na

LBSE, Declaração Universal dos Direitos Humanos e outros normativos legais, uma vez que houve uma desigual proporção entre rapazes e raparigas, privilegiando-se os rapazes, quer no número de imagens em que eles apareceram, quer na sua associação a actividades desportivas, que perpetuam características conotadas com a masculinidade.

Saliente-se que o Mn1 e Mn2 são publicados pela Porto Editora, líder do mercado nacional de manuais escolares dos 2.º e 3º CEB, com 67% de vendas (ensino oficial) e 49% (ensino particular). Segue-se a Texto Editora (Mn3), a Areal Editores (Mn4) e as Edições Asa (Mn5) a controlar o resto do mercado. Veja-se que quatro destes manuais são publicados pelas editoras mais importantes no mercado escolar e que, com excepção do Mn6 (Constância Editores), todos reflectem desigualdades de sexo acentuando e veiculando práticas discriminatórias e imagens estereotipadas que, deste modo, alunos e alunas poderão reproduzir na escola, e na sociedade. O Mn7 e o Mn8 são publicados respectivamente pela Didáctica Editora e a Editorial O Livro.

Isto significa dizer que o único manual (Mn6) que apresentou um equilíbrio modesto entre as três subcategorias analisadas masculino, feminino e masculino/feminino – apesar de ainda subsistirem alguns estereótipos de sexo é publicado por uma editora, cujo lugar no ranking de vendas nacional não é significativo e, portanto, parece que poucos/as alunos/as/as e professores/as o adquirem.

Tudo isto para dizer muito simplesmente que apesar de se ter verificado em praticamente todos os manuais a presença feminina, as imagens continuam a mostrar um universo maioritariamente masculino, reproduzindo actividades desportivas e valores que culturalmente têm sido atribuídas a determinado sexo e com as quais os/as autores/as dos manuais se têm vindo a preocupar muito pouco.

Desta forma, parece que os manuais escolares não contribuem significativamente para promover uma real igualdade de oportunidades entre alunos e alunas. Ou dito de outro modo: as imagens "dizem" *quem é quem* nas modalidades desportivas.

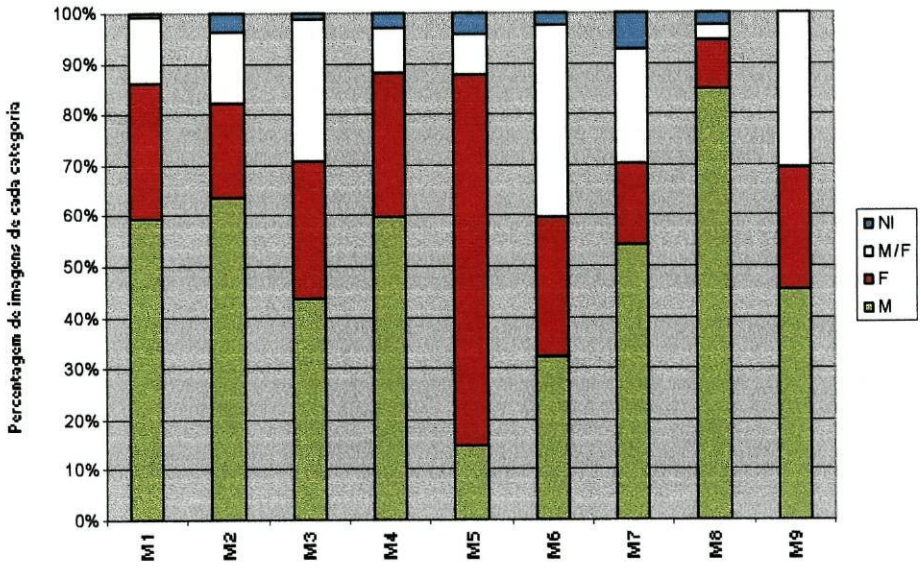

Figura 1. Distribuição da frequência de imagens das subcategorias (M, F, M/F e NI) relativas ao sexo dos indivíduos representados nos nove manuais escolares

b) Distribuição da frequência de imagens das subcategorias (M, F, M/F e NI) relativas ao sexo dos indivíduos representados por unidade temática, em cada manual escolar

Na análise das ilustrações do manual "Educação Física 5º e 6º", da Editorial O Livro (Figura 2) verificou-se que das 16 unidades temáticas apresentadas, 8 recorreram exclusivamente a imagens e modelos do sexo masculino. Curiosamente 5 são desportos colectivos, o que nos pode levar a pensar que talvez se deva à estratificação e hierarquização da EF, ao colocar estas modalidades como centrais (Botelho Gomes *et al.*, 2000). O que não se compreende é o facto do Voleibol surgir como exclusivamente masculino, uma vez que esta modalidade desportiva é considerada adequada aos dois sexos (Scraton, 1995, 1998).

Realce-se ainda o Atletismo onde apenas surgiram imagens de rapazes. Note-se que Sânchez (2003) afirma que o Atletismo é masculino e pouco feminino. No entanto, se nos debruçarmos sobre o Atletismo português, rapidamente verificamos que existem bons modelos femininos, que poderiam ser utilizados como referência nas imagens dos manuais escolares.

De estranhar ainda, o domínio masculino no Badminton e na Ginástica de Base, normalmente relacionadas com o sexo feminino (Rodrigues *et al.*, 2003).

Ainda, no âmbito dos desportos colectivos apenas no Andebol foram utilizadas imagens femininas, ainda que em menor percentagem (3.7%) do que o sexo oposto (92.4%). Também na Patinagem e na Ginástica no Solo surgiram imagens femininas, mas sempre com baixa representatividade (25% e 16.9%, respectivamente) quando comparadas com a frequência de imagens masculinas, com valores de 60% e 98.3%. A imagem do rapaz surgiu a dominar a Resistência e o Corpo Humano, embora tenha existido uma pequena percentagem de raparigas no Corpo Humano (15.3%).

Ainda nesta última unidade temática verificou-se que uma elevada percentagem de imagens foram não identificadas (46.1%). Estes resultados levantam algumas questões: Será que não nos identificamos e não nos identificam pelo nosso corpo? Será que o corpo é neutro? Será mesmo neutro na EF e desporto? Como afirma Botelho Gomes (2002) o corpo não é neutro. É através do corpo que o homem e a mulher adquirem a sua identidade sexual, étnica e cultural. Por isso, não pode ser negado nem omitido pela EF, uma vez que, inevitavelmente, esta disciplina curricular lida com as questões da corporalidade. Aliás, Botelho *et al.* (2000) sublinha que a EF e o desporto contribuem significativamente para a construção social do corpo, e isto porque o conjunto de actividades desportivas desenvolvido nas aulas de EF revela visivelmente movimentos e práticas corporais.

Na análise da Figura 2 verificou-se ainda que, apenas na Ginástica Rítmica são utilizadas exclusivamente imagens femininas. Poderíamos justificar estes resultados com base na afirmação de que, possivelmente se trata de uma actividade quase exclusiva do sexo feminino e, portanto, demasiado "bizarra e não natural" para ser realizada pelo sexo oposto, tal como refere Botelho *et al.* (2000). No entanto, isto permite levantar algumas questões: Será que a Ginástica Rítmica é, na escola, "deseducativa" para os rapazes? Não será, porventura, uma actividade que faz parte da cultura desportiva de todos/as? Como é que os rapazes, enquanto "consumidores" de desporto, podem ser críticos, se não a conhecem?

Por outro lado, a análise destes resultados revela-nos que, apesar de frequentemente se constituírem como actividades conjugadas no feminino, as Actividades Rítmicas Expressivas recorreram a imagens de ambos os sexos. Também os Jogos Pré-Desportivos, a Ginástica de Aparelhos, a Patinagem, o Andebol e o Corpo Humano apresentaram imagens mistas ainda que com percentagens muito baixas em relação ao sexo dominante, ou seja, o masculino.

De sublinhar, que este manual evidenciou de forma significativa uma elevada frequência de imagens do sexo masculino (84.9%) o que leva a que esta

subcategoria tenha um domínio quase absoluto em relação às demais subcategorias analisadas.

Deste modo, parece-nos que ao colocar em causa o equilíbrio harmonioso de imagens femininas e masculinas poderá estar a contribuir para veicular mensagens preconceituosas e estereotipadas (Sousa Pereira, 2004), ao mesmo tempo que contraria os esforços de algumas medidas legislativas na tentativa de combater estas assimetrias sociais e culturais nos materiais pedagógicos (Projecto-Lei n.º 378/IX/2; Resolução do Conselho de Ministros n.º 49/97, ponto 2, objectivo 7; Resolução do Conselho de Ministros n.º 88/2003, ponto 2.1.1; Toldy & Ramos, 2003)

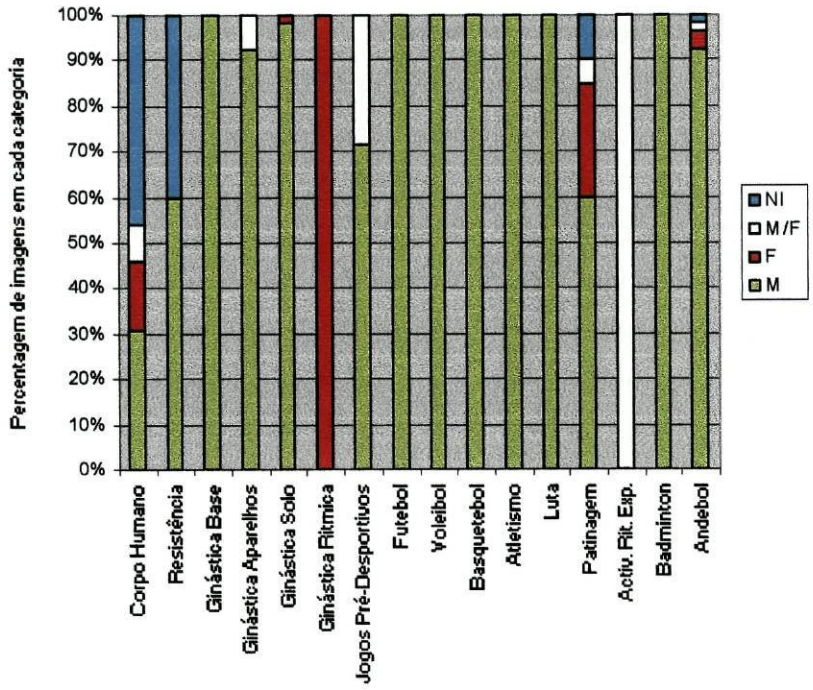

Figura 2. Distribuição da frequência de imagens das subcategorias (M, F, M/F e NI) relativas ao sexo dos indivíduos representados no manual "Educação Física 5º e 6º" da Editorial O Livro (Mn8)

Quando analisamos as percentagens relativas a cada unidade temática no manual escolar "Jogo Limpo – Educação Física 5º/6º anos", da Porto Editora (Figura 3) verificou-se que as imagens no feminino surgiram em todas as matérias, à excepção da Luta e das capacidades motoras Força, Velocidade e Flexibilidade. Curiosamente, a Flexibilidade surgiu exclusivamente associada ao sexo masculino, em oposição à feminilidade que culturalmente lhe é apontada, tal como refere

Rodrigues *et al.* (2003). Face a estes resultados poderíamos, por um lado, inferir que talvez os/as autores/as deste manual pretendiam evidenciar que a Flexibilidade não é "só para meninas". No entanto, será que exclui-las estará correcto? Por outro lado, isto leva-nos a pensar que se a intenção fosse verdadeiramente essa, também só surgiriam imagens femininas na Força, o que não foi o caso. Aliás, a Força apresentou exclusividade masculina.

Verificou-se também que o Futebol e o Basquetebol foram as modalidades onde o número de imagens masculinas foi substancialmente superior (94.7% e 87.8%) ao número de imagens do sexo oposto (9.6% e 11.5%) e de ambos os sexos (3.8% para ambas as modalidades). Seguiram-se outras modalidades desportivas, como sejam o Voleibol, o Atletismo e o Badminton onde o modelo no masculino foi substancialmente superior (Voleibol: M=71.4%, F=28.5%; Atletismo: M=73.9%, F=15.2%; Badminton: M=45.4%, F=9%).

Ora, estes resultados criam inseguranças que tínhamos já por seguras, ou seja, que estas últimas três modalidades estariam, à partida, associadas mais ao sexo feminino do que ao masculino (Botelho Gomes *et al.* 2000). Perante isto, talvez a justificação passe pela ausência de sensibilização do conjunto de autores/as face à necessidade de inclusão da dimensão da igualdade de sexo e de oportunidades entre alunos e alunas nos manuais escolares.

Por outro lado, as imagens do sexo feminino surgiram em exclusividade mais uma vez na Ginástica Rítmica; e com percentagens superiores ao sexo masculino nas Actividades Rítmicas Expressivas (57.1%), Patinagem (58%), Natação (29.4%) e Actividades de Exploração da Natureza (33.3%), apesar destas últimas duas modalidades apresentarem grande preponderância de imagens dos dois sexos (47% e 66.6%, respectivamente).

A Coordenação/Agilidade/Destreza bem como os Jogos Tradicionais Populares, aos quais se encontram associadas estas capacidades, recorreram exclusivamente a imagens de ambos os sexos. Também no Futebol, Basquetebol e Atletismo estava patente uma pequena percentagem desta subcategoria (Futebol=3.8%; Basquetebol=3.8%; Atletismo=8.6%), apesar de se constituírem como modalidades mais associadas ao sexo masculino.

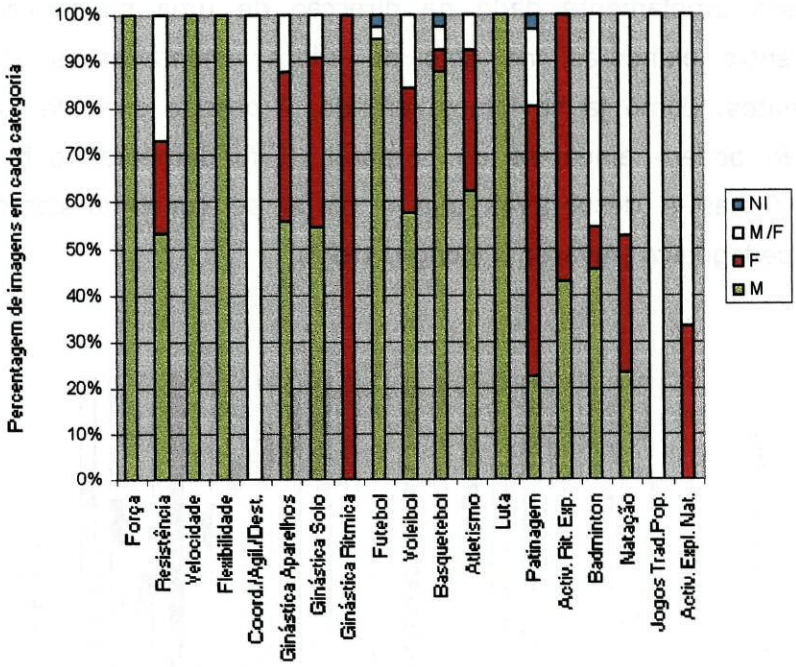

Figura 3. Distribuição da frequência de imagens das subcategorias (M, F, M/F e NI) relativas ao sexo dos indivíduos representados no manual "Jogo Limpo – Educação Física 5º/6º Anos" da Porto Editora (Mn1)

No manual "Passa a Bola – Educação Física 5º e 6º Anos", da Porto Editora (Figura 4) foi o modelo masculino que continuou a dominar nas capacidades motoras, nos desportos colectivos, com excepção dos Jogos Pré-Desportivos e em alguns desportos individuais como sejam o Atletismo, a Patinagem, a Ginástica de Aparelhos e a Ginástica no Solo.

A Ginástica Rítmica e as Actividades Rítmicas Expressivas surgiram mais uma vez associadas exclusivamente ao modelo feminino. O inverso verificou-se na Força, na Velocidade, na Flexibilidade e na Coordenação/Agilidade/Destreza. Na Resistência e nos Jogos Pré-Desportivos surgiu uma percentagem muito representativa de ambos os sexos com valores de 100% e 92.3%, respectivamente.

No Corpo Humano, os/as autores/as recorreram a uma elevada percentagem de imagens com indivíduos do sexo masculino (66.6%) destacando-se um considerável número de ilustrações indefinidas (33.3%), tal como no Mn8 anteriormente analisado. Trata-se, portanto, de um corpo que por um lado é exclusivamente homem e por outro "[...] omite o homem e a mulher que ele encarna" (Vilela, 1998, citado por Botelho Gomes, 2002: 3) constituindo-se como

um corpo assexuado e ambíguo. Compreender que os corpos são diferentes poderá ser um passo amplamente dado na direcção de uma maior valorização das diferenças entre alunos/as, no acto de educar mentalidades e/ou modificar comportamentos. Como já havíamos referido, é preciso entender que a EF e o desporto não podem alhear-se do corporal. É fundamentalmente através das actividades físicas e desportivas que o corpo se constitua como objecto de tratamento pedagógico (Alvarez & Monge, 1997).

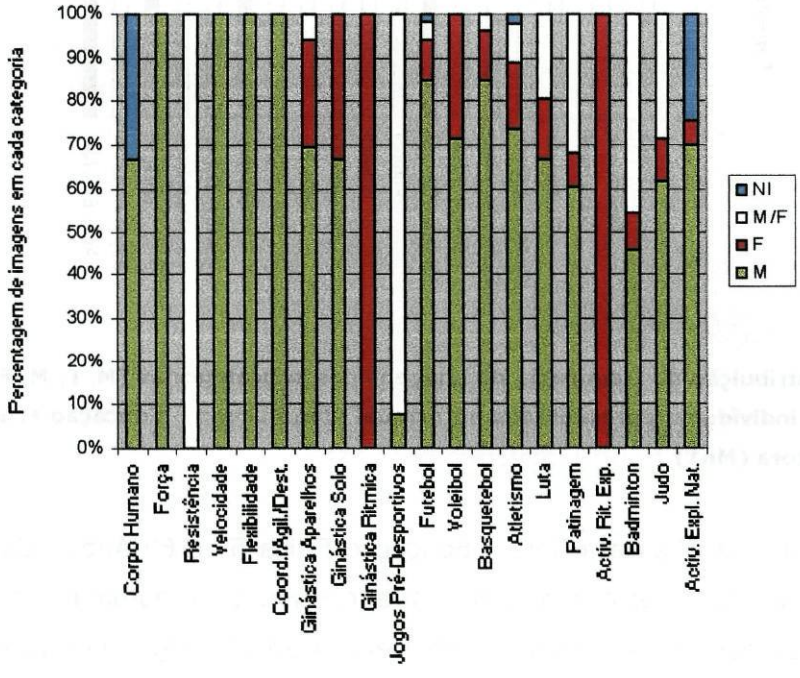

Figura 4. Distribuição da frequência de imagens das subcategorias (M, F, M/F e NI) relativas ao sexo dos indivíduos representados no manual "Passa a Bola – Educação Física 5º e 6º Anos" da Porto Editora (Mn2)

Na análise da Figura 5 verificou-se que o livro publicado pela Texto Editora intitulado "Hoje Há Educação Física – 5º Ano/6º Ano" apresentou em todas as unidades temáticas, exceptuando a Força, a Resistência e a Coordenação/Agilidade/Destreza imagens nos dois sexos. Presenciou-se pela primeira vez, uma distribuição um pouco mais homogénea do número de imagens com indivíduos do sexo masculino (43.7%), feminino (27.1%) e de ambos os sexos (28%), apesar do sexo masculino continuar a liderar as ilustrações.

Contudo, e apesar do cenário se mostrar um pouco mais positivo, este manual ainda está longe de demonstrar um equilíbrio harmonioso entre as diferentes categorias, no sentido de contribuir com sucesso para a igualdade de

oportunidades entre os sexos, assim como para a superação das desigualdades, tal como é apanágio da CRP.

Apenas na Resistência, na Velocidade e nos Jogos Pré-Desportivos não foram apresentadas figuras exclusivamente masculinas, dando-se destaque às figuras com ambos os sexos, em oposição aos dados evidenciados pelos manuais anteriormente analisados.

Também pela primeira vez surgiram imagens femininas associadas à capacidade de Força com 20% de registos. Este resultado leva a crer que os/as autores/as deste manual começam a sair da penumbra da desigualdade ao representarem imagens femininas numa capacidade cuja essência é exclusiva do sexo oposto. Cremos estar perante um aspecto que, se continuar neste caminho, poderá iniciar um processo mais optimista em relação à representação feminina que tem sido sempre diminuta. Deste modo, poderá estar a promover ainda que em pouca percentagem, algumas mudanças nas estruturas cognitivas e comportamentais de alunos e alunas.

O Corpo Humano apresentou um registo de 20% de imagens mistas, que até ao momento, com excepção da Figura 2, eram eminentemente masculinas.

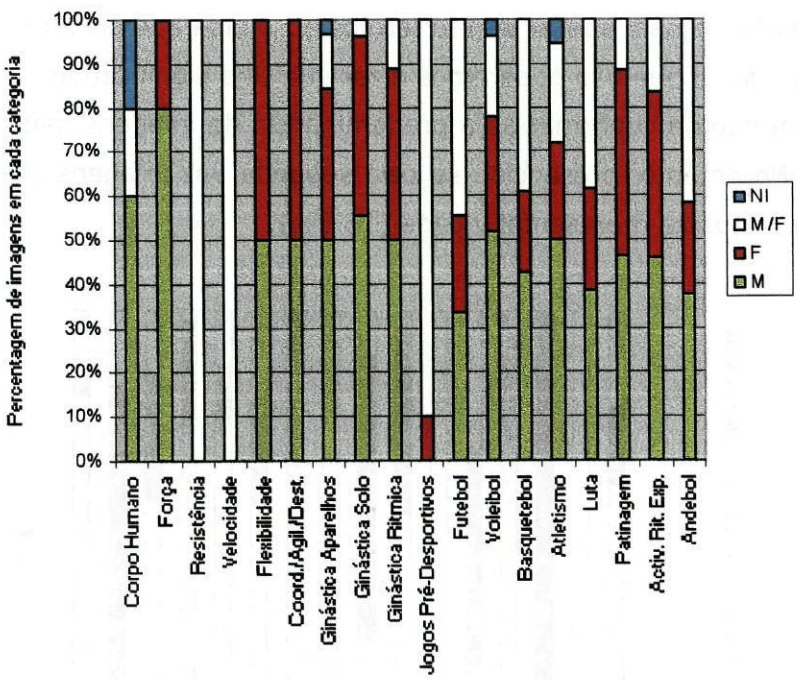

Figura5. Distribuição da frequência de imagens das subcategorias (M, F, M/F e NI) relativas ao sexo dos indivíduos representados no manual "Hoje Há Educação Física - 5º Ano/6º Ano" da Texto Editora (Mn3)

No que se refere ao manual "Em Forma! 5/6 – Educação Física", publicado pela Areal Editores (Figura 6) verificou-se que havia um decréscimo de registos nas imagens femininas e masculinas/femininas com acentuada representação do sexo masculino. Salientam-se as modalidades de Futebol, Andebol, Basquetebol e Atletismo, onde as percentagens dos modelos no feminino e no masculino, foram as mais desequilibradas, sendo a favor do sexo masculino cujos valores foram substancialmente superiores (89.3%, 80%, 74% e 72.7%) ao sexo oposto nas 4 unidades temáticas.

Apenas a Velocidade foi ilustrada exclusivamente por indivíduos do sexo masculino e a Resistência por indivíduos do sexo feminino. De facto, a história assim conta e a verdade é que as características das mulheres fortemente positivas em esforços de longa duração data há já muitas décadas (Botelho Gomes *et al.*, 2000). Daí a representação maioritária das raparigas nesta modalidade? Por outro lado, a figura feminina surgiu sub-representada na Velocidade.

Sublinhe-se ainda alguma discrepância destes resultados em relação ao manual da Figura 5, onde as ilustrações primavam por imagens com indivíduos de ambos os sexos nestas capacidades motoras, dando a entender que não são exclusivas de nenhum dos dois sexos.

Curiosamente, a Força surgiu exclusivamente representada por imagens masculinas/femininas, apesar de em termos absolutos apenas ter sido contabilizada uma ilustração, o que não poderemos dizer que seja significativo.

Continuou a confirmar-se a predominância de imagens masculinas no Corpo Humano. No entanto, presenciou-se pela segunda vez imagens de raparigas ainda que com uma baixa representatividade (18.5%).

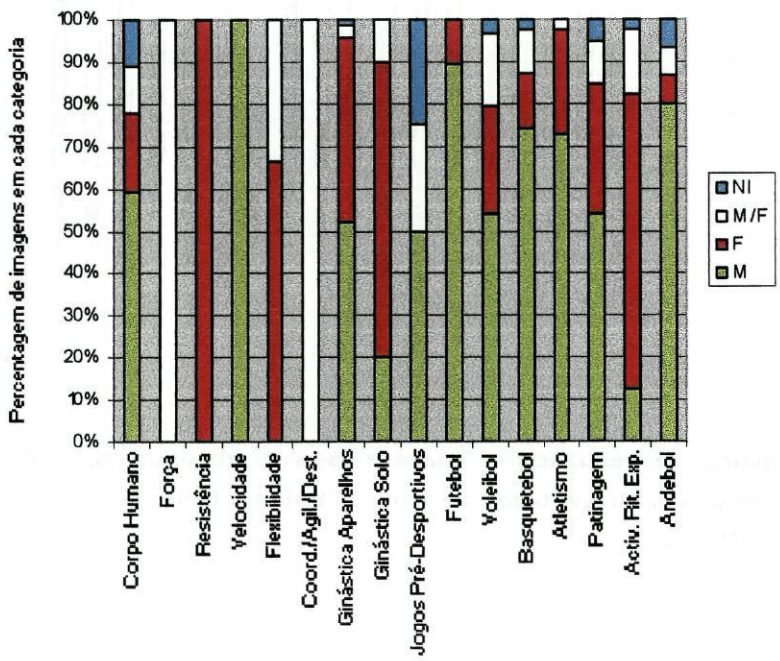

Figura 6. Distribuição da frequência de imagens das subcategorias (M, F, M/F e NI) relativas ao sexo dos indivíduos representados no manual "Em Forma! 5/6 – Educação Física" da Areal Editores (Mn4)

Considerando a globalidade dos dados da Figura 7, verificou-se a predominância das imagens masculinas em todas as unidades temáticas com excepção da Resistência, da Coordenação/Agilidade/Destreza, da Ginástica Rítmica e do Judo.

De facto, o Judo enquanto modalidade que suporta atributos e capacidades físicas associados ao sexo masculino evidenciou exclusividade na representação feminina. O que denota uma incongruência. Parece que os/as autores/as pretendem combater a ideia de umas actividades estarem mais associadas a um sexo do que a outro, tentando equilibrar estas assimetrias. No entanto, continuam a subvalorizar o princípio da equidade na promoção da qualidade da educação e formação.

De realçar que o acesso de raparigas e rapazes a modalidades desportivas conotadas com um ou outro sexo deveria constituir-se como um direito indissociável da equidade (Pires, 2000). Daí que os/as autores/as deste e dos restantes manuais analisados se deveriam pautar por estes pressupostos aquando da sua elaboração, de modo a conferirem mais qualidade a estes materiais didácticos.

Por outro lado, verificou-se exclusividade dos modelos masculinos no Hóquei Patins, Hóquei em Campo, Râguebi, Ténis de Mesa, Natação, Jogos Tradicionais Populares, Badminton e Velocidade, em oposição à exclusividade feminina da Ginástica Rítmica, confirmando-se mais uma vez a associação desta unidade temática ao modelo feminino.

Contudo, veja-se que o Ténis de Mesa, a Natação e o Badminton apareceram representadas pelo sexo masculino o que não é muito frequente, uma vez que são actividades normalmente conotadas mais com o sexo feminino (Botelho Gomes *et al.*, 2000). Estes resultados poderiam ser explicados com base nas mudanças de pensamento dos/as autores/as deste manual no que diz respeito à discriminação de sexo. No entanto, este facto também nos leva a pensar que se assim fosse o Futebol teria, pelo menos, uma representação equitativa, o que não se verificou neste caso. Por outro lado, será que os/as autores/as, ao inverter a representação típica, pretendiam alcançar a equidade e a igualdade de oportunidades?

Destaque-se ainda o Corfebol com a presença exclusiva de imagens com ambos os sexos, como é característica própria desta modalidade. Mais uma vez, o Corpo Humano continuou a dividir-se entre a utilização frequente de figuras masculinas e imagens indefinidas. Aliás, foi nesta unidade temática que se verificou quase sempre o maior número de imagens não identificadas devido, em parte, ao aparecimento de muitas ilustrações que representavam apenas partes do corpo humano, como por exemplo: braços, pernas, pés, o que tornou quase impossível fazer uma diferenciação de sexo. Normalmente demonstram um corpo assexuado.

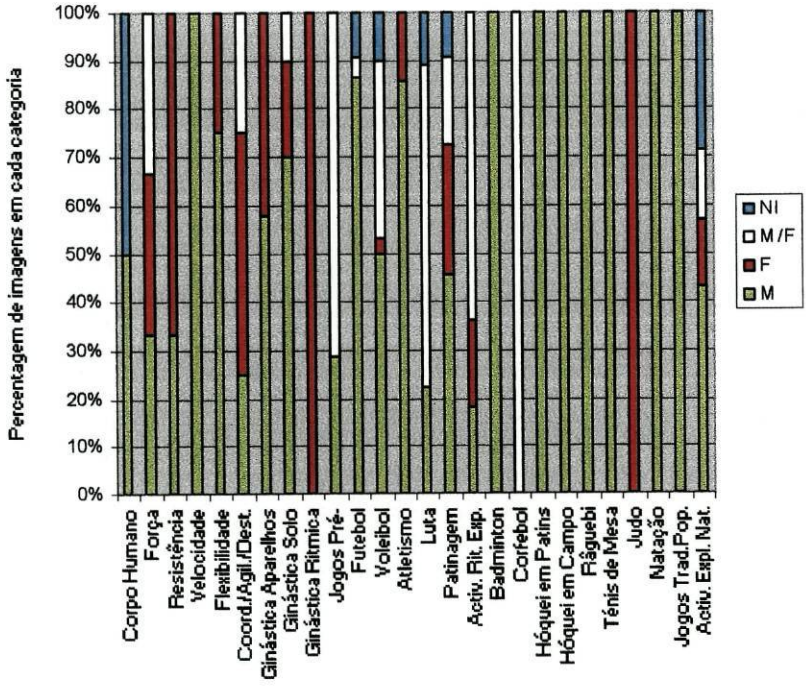

Figura 7. Distribuição da frequência de imagens das subcategorias (M, F, M/F e NI) relativas ao sexo dos indivíduos representados no manual "O Livro de Educação Física " da Didáctica Editora (Mn7)

O manual "Na Educação Física Vais Aprender 5/6", da Lisboa Editora (Figura 8) revelou uma tendência preponderante de imagens onde figuraram ambos os sexos em 13 das 16 unidades temáticas apresentadas. Apenas a Resistência evidenciou exclusivamente imagens com ambos os sexos. Ainda dentro desta subcategoria, o Futebol, o Basquetebol e as Actividades Rítmicas Expressivas evidenciaram elevadas percentagens, com valores de 81.2%, 86.6% e 85.7% respectivamente. Estamos perante um padrão que se afigura mais positivo do ponto de vista da equidade de sexo em várias modalidades desportivas.

Na Flexibilidade apresentou valores percentuais de imagens femininas significativamente superiores (83.3%) em relação ao sexo oposto (16.6%), bem como a Ginástica Rítmica como já é frequente. Apesar destas actividades não serem do agrado de muitos rapazes, quem sabe se não o passariam a ser, caso os/as autores/as dos manuais escolares os mostrassem como modelos através da representação do sexo masculino nestas ilustrações. Não podemos esquecer que as imagens propiciam saber e conhecimento às crianças e através delas as mesmas se constroem na sociedade e cultura que as envolvem (Brito, 1999; Ferreira, 2002), muitas vezes reproduzindo as suas mensagens.

No entanto, apesar da elevada presença de ilustrações masculinas/femininas, o modelo masculino continuou a ser dominante revelando mais uma vez exclusividade no Corpo Humano e na Velocidade.

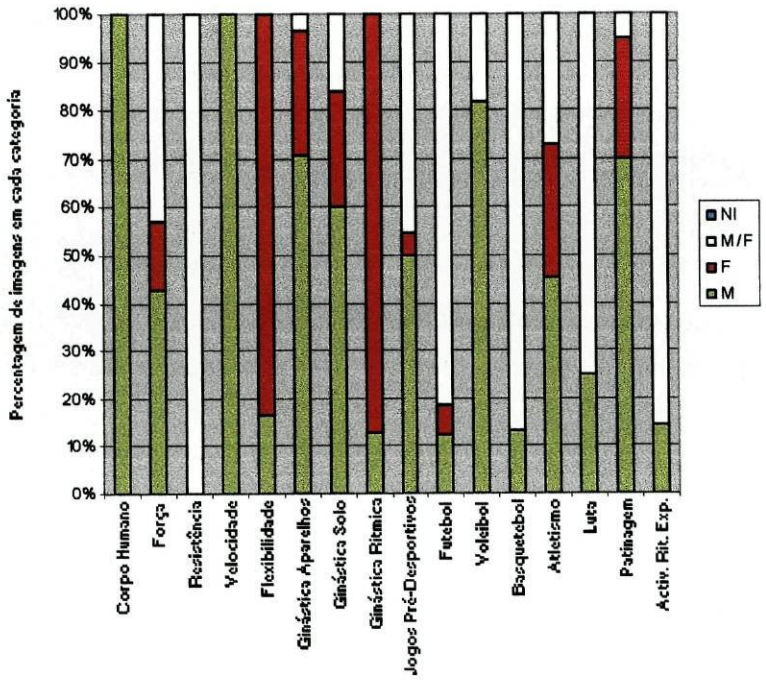

Figura 8. Distribuição da frequência de imagens das subcategorias (M, F, M/F e NI) relativas ao sexo dos indivíduos representados no manual "Na Educação Física Vais Aprender 5/6" da Lisboa Editora (Mn9)

Os resultados expressos na Figura 9 revelaram que o manual "Educação Física - 5º Ano", publicado pela Constância Editores foi aquele cuja percentagem de imagens com indivíduos dos dois sexos foi a mais elevada (37.6%) para um total absoluto de 226 imagens analisadas.

Aliás, poderemos ainda acrescentar que este manual revelou-se como o mais equilibrado em termos da representação do sexo masculino e feminino nas ilustrações, apresentando valores de 32.3% para o sexo masculino e 27.4% para o feminino. Não demonstrou, portanto, um grande desequilíbrio nestas duas subcategorias, tal como tem vindo a ser posto em evidência nos manuais anteriormente analisados.

Na modalidade de Ginástica Rítmica parece revelar-se, de modo implícito, a eliminação dos estereótipos de sexo associados ao masculino, uma vez que se verificou uma presença equilibrada entre os dois sexos (45.4% tanto para os rapazes como para as raparigas) bem como 8% de imagens onde figuram ambos os sexos. Nas Actividades Rítmicas Expressivas verificou-se uma percentagem muito significativa de imagens com ambos os sexos (80%).

O modelo feminino foi dominante na Ginástica no Solo (53.8%), no Voleibol (30%), na Patinagem (42.8%), no Ténis de Mesa (52.9%) e nas Actividades de Exploração da Natureza (60%). Pelo contrário, a figura masculina apareceu em maior percentagem nas modalidades de Atletismo, Corfebol e Natação. Do ponto de vista da Força verificou-se um equilíbrio dos modelos utilizados no feminino (50%) e no masculino (50%).

O Futebol, ao contrário dos manuais anteriores, surgiu com uma percentagem muito representativa de ambos os sexos (91.6%) fazendo pouca alusão ao sexo masculino (8.3%). Parece que estamos perante um manual que quebrou a tradicional visão hegemónica masculina, fazendo passar a mensagem que o Futebol pode ser praticado pelos dois sexos, sem prejuízo na evolução das capacidades e das habilidades do sexo masculino, normalmente conotado como mais apto nesta modalidade. Igualmente, na Velocidade e na Resistência surgiram ambos os sexos. Na unidade de Luta, o número de imagens com ambos os sexos foi substancialmente elevado (94.7%).

No Corpo Humano a imagem do rapaz continuou a surgir em exclusividade, apesar de 33.3 % das imagens serem indefinidas. Na Flexibilidade também figuraram exclusivamente imagens do sexo masculino.

Surpreendentemente, no Judo e no Hóquei em Campo, modalidades quase sempre associadas, pelo senso comum, a comportamentos de maior agressividade, verificou-se uma utilização equitativa do sexo masculino e do sexo feminino, predominando as imagens onde figuram ambos os sexos.

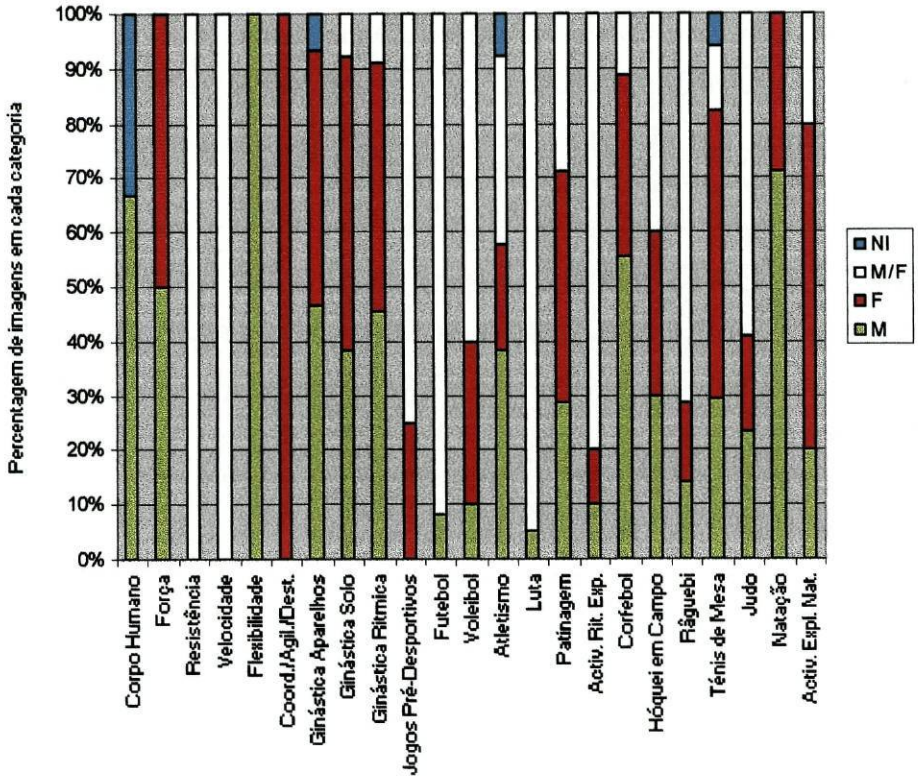

Figura 9. Distribuição da frequência de imagens das subcategorias (M, F, M/F e NI) relativas ao sexo dos indivíduos representados no manual "Educação Física - 5º Ano" da Constância Editores (Mn6)

Por último, na análise das ilustrações do manual "Papa Léguas 5/6 Ano" das Edições Asa (Figura 10), verificou-se algo extremamente curioso. Ou seja, das 18 unidades temáticas que o livro apresenta, 7 recorreram exclusivamente a imagens do sexo feminino com incidência nas capacidades motoras, na Ginástica de Aparelhos e na Ginástica no Solo.

Estes resultados, apesar da elevada representação feminina parecem sugerir que poderemos estar perante uma interpretação pouco correcta do princípio democrático da igualdade de oportunidades entre alunos e alunas. Face a isto poderíamos estar mais optimistas em relação ao manual uma vez que 84.9% das imagens nas diferentes unidades temáticas eram femininas enquanto que apenas 9.6% eram masculinas. Contudo, o facto de haver uma elevada percentagem de raparigas não significa que os/as autores/as promoveram uma efectiva igualdade de oportunidades, na perspectiva de sexo. Isto porque continuou a existir um desequilíbrio muito significativo destas subcategorias (M=84.9%; F=9.6%) reforçando, como tal, as desigualdades de sexo nestes materiais de ensino.

Não queremos, no entanto, dizer que os/as autores/as não demonstraram sensibilidade e preocupações acrescidas em assegurar a posição das raparigas nas ilustrações em prol do universalismo masculino. Mas o facto é que, deste modo, silenciaram a presença masculina, não assegurando a justeza do processo educativo.

Ou seja, ao demonstrarem preocupações com as questões de sexo nas ilustrações do manual, procurando assegurar orientações e princípios resultantes da legislação (Resolução do Conselho de Ministros n.º49/97; Resolução do Conselho de Ministros n.º 88/2003; Lei n.º 23/80 de 26 de Julho) e dos parcos projectos de intervenção neste domínio exprimindo, deste modo, a não uniformidade, proporção e homogeneidade entre os dois sexos (Castro *et al.*, 1999; Projecto-Lei n.º 378/IX/2; Toldy & Ramos, 2003) saldaram-se pela sobre representação do sexo feminino em todas as unidades temáticas com excepção do Corpo Humano (F=10%) e das Actividades Rítmicas Expressivas (F=40%). Os Jogos Tradicionais Populares e as Actividades de Exploração da Natureza apresentaram exclusivamente imagens de ambos os sexos.

Consequentemente assiste-se à restrição de um ou outro sexo, neste caso do sexo masculino nas ilustrações do manual.

As implicações de se colocarem tantos rapazes como raparigas a realizar as mesmas actividades talvez passe por se querer assegurar atitudes de respeito e tolerância em relação ao outro e, portanto tornar-se sensível à diferença, o que nos parece não ter sido feito com sucesso.

Veja-se que apenas o Corpo Humano apresentou um número de imagens com indivíduos do sexo masculino superior (60%) ao feminino (10%). Aliás na unidade de Futebol, vista até aqui como aquela onde os modelos no masculino eram dominantes, surgiu representada com valores semelhantes tanto para o sexo masculino como o sexo feminino (45.4%), sendo que 9% corresponderam a imagens dos dois sexos.

Saliente-se que esta modalidade se encontra associada aos conceitos de força, competitividade e agressividade, características pertencentes ao sexo masculino por excelência, tal como salientam alguns autores (Botelho Gomes *et al.*, 2000; Correia & Ramos, 2002; Rodrigues *et al.*, 2003).

Quanto ao número de imagens de indivíduos com os dois sexos verificaram-se valores de 25% nos Jogos Pré-Desportivos, de 60% nas Actividades Rítmicas Expressivas, e exclusividade nos Jogos Tradicionais e Actividades de Exploração da Natureza.

Apesar desta última unidade temática contemplar o contacto com a natureza e a exposição do indivíduo, normalmente elementos prezados pela masculinidade no domínio público (Botelho Gomes *et al.*, 2000), parece-nos que sendo uma actividade mais recente, não sofre do "culturalmente adquirido" como sendo feminino ou masculino. Mas será por isso que foi representada com imagens de ambos os sexos? Será que é por se tratar de uma actividade "nova" e assim não estar sujeita à tradicional cultura patriarcal?

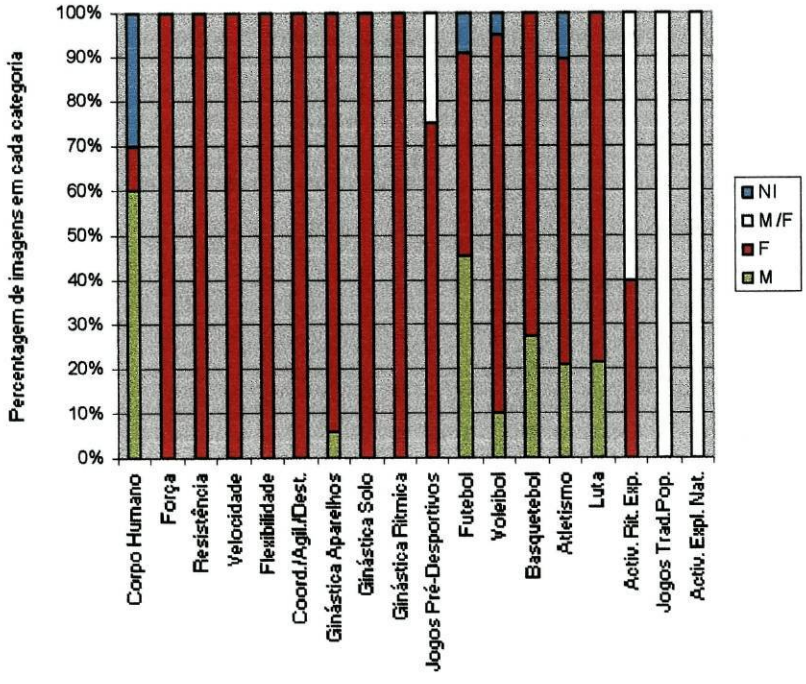

Figura 10. Distribuição da frequência de imagens das subcategorias (M, F, M/F e NI) relativas ao sexo dos indivíduos representados no manual "Papa Léguas 5/6 Ano" das Edições Asa (Mn5)

Face à profusão de resultados, há a necessidade de fazer sobressair as tendências verificadas no conjunto dos nove manuais escolares. Os resultados revelaram que, em todas as capacidades motoras e modalidades desportivas, à excepção da Coordenação/Agilidade/Destreza, Ginástica Rítmica, Actividades Rítmicas e Expressivas e Ténis de Mesa onde as imagens das raparigas surgiram em maioria, o sexo masculino prevaleceu.

Apenas os Jogos Pré-Desportivos, o Badminton e os Jogos Tradicionais Populares apresentaram uma maior percentagem de imagens onde figuram ambos os sexos.

Comparando-se os dados analisados no presente estudo com os da maioria da literatura para as mesmas subcategorias masculino, feminino, masculino/feminino e não identificado – verificou-se que os actuais resultados são bastantes próximos.

Como foi referido, a maioria dos estudos centrou-se na análise de conteúdo sobre os textos e as ilustrações em livros didácticos, programas das disciplinas e legislação (LBSE) na perspectiva de sexo (Abranches & Carvalho, 1999; Botelho *et al.*, 2002; Carvalho *et al.*, 1999; Correia & Ramos, 2002; Fonseca, 1994; Ferreira, 2002; González & Rétamar, 1999; Henriques & Joaquim, 1995; Leal, 1979; Marques *et al.*, 2003; Martelo, 1999; Pinto, 1999; Rocha, 1999). Ora, no presente estudo também se verificou uma clara assimetria entre as representações femininas e as masculinas, sendo que o modelo masculino foi dominante nas diferentes unidades temáticas em qualquer um dos manuais escolares, ainda que, em praticamente todos os manuais, as raparigas se encontrarem presentes em maior ou menor grau de representação.

Com efeito as imagens com indivíduos do sexo masculino pareceram surgir associadas a capacidades e habilidades desportivas conotadas como sendo próprias do sexo masculino. São disso exemplo, a Força, o Futebol, o Basquetebol, a Luta, o Hóquei Patins, o Hóquei em Campo e o Judo. Verificou-se a mesma tendência para as consideradas como "femininas" (exemplos: a Coordenação/Agilidade/Destreza, Ginástica Rítmica e as Actividades Rítmicas e Expressivas).

No entanto, parece que alguns autores/as tentaram recorrer maioritariamente às imagens mistas para combater esta estereotipia de sexo, como foi o caso dos Jogos Pré-Desportivos, do Râguebi e dos Jogos Tradicionais Populares, nomeadamente nos Mn1, Mn2 e Mn6.

Quando comparamos estes resultados com o estudo de Marques *et al.* (2003), efectuado no âmbito dos manuais de EF do 8.º Ano verificou-se uma pequena divergência nos resultados. Isto porque estes autores/as identificam o Badminton e o Ténis como modalidades onde o sexo masculino é sobre-representado, ao contrário do que se verificou no nosso estudo, onde o Ténis de Mesa apareceu associado ao sexo feminino e o Badminton a ambos os sexos.

Por outro lado assistimos a uma pequena mudança de tratamento quanto ao sexo no Badminton uma vez que a subcategoria ambos os sexos foi muito representada. Poderemos estar perante uma modalidade desportiva que começa a promover a igualdade de oportunidades entre o sexo masculino e feminino, já que a literatura a tem vindo a mostrar como sendo conotada com o sexo feminino, como foi dito anteriormente.

DISTRIBUIÇÃO DA FREQUÊNCIA DE IMAGENS DAS SUBCATEGORIAS (C, N, A, CI, MI E NI) RELATIVAS À RAÇA/ETNIA DOS INDIVÍDUOS REPRESENTADOS E DA CATEGORIA NEE RELATIVA A DEFICÊNCIAS FÍSICAS E/OU MENTAIS DOS

Na análise da frequência de imagens das subcategorias relativas à raça/etnia dos indivíduos representados e da categoria NEE considerou-se por um lado a sua distribuição nos nove manuais escolares em geral, e por outro lado, a sua distribuição por unidade temática, em cada manual em particular.

a) Distribuição da frequência de imagens das diferentes subcategorias relativas à raça/etnia dos indivíduos representados e da categoria NEE nos nove manuais escolares

Relativamente às subcategorias das imagens em análise constatou-se, a partir dos dados da Figura 11 que, em qualquer manual escolar, o número de imagens com indivíduos de etnia caucasiana foi substancialmente superior ao das restantes subcategorias. O Mn8 foi o que apresentou o valor mais alto com 97%, respectivamente. Na maioria dos manuais escolares surgiram ilustrações com indivíduos de etnia negra, com excepção do Mn1, Mn2 e Mn8. Também a etnia amarela surgiu em 5 manuais escolares, dos 9 apresentados. As percentagens totais destas subcategorias não ultrapassaram o valor de 18.3% para a subcategoria negra e 1.5% para a subcategoria amarela. Relativamente à etnia cigana verificou-se que nenhum manual apresentou qualquer tipo de referência.

Quando se considera o número de imagens onde figuraram ambas as raças/etnias, os dados mostraram que o Mn9 apresentou o valor superior (11.5%) e o Mn2 o valor inferior (1%). O Mn8 não expressou esta subcategoria. Sublinhe-se mais uma vez que esta subcategoria foi representada por um elevado número de indivíduos de etnia caucasiana, seguida da etnia negra. A etnia amarela foi quase inexistente.

Os resultados parecem sugerir que as imagens nos nove manuais escolares analisados veiculam mensagens discriminatórias quanto à diversidade étnica e multicultural. Isto significa dizer que todo o processo para reconhecimento da diversidade cultural e a integração/inclusão destes alunos/as pode ser questionada.

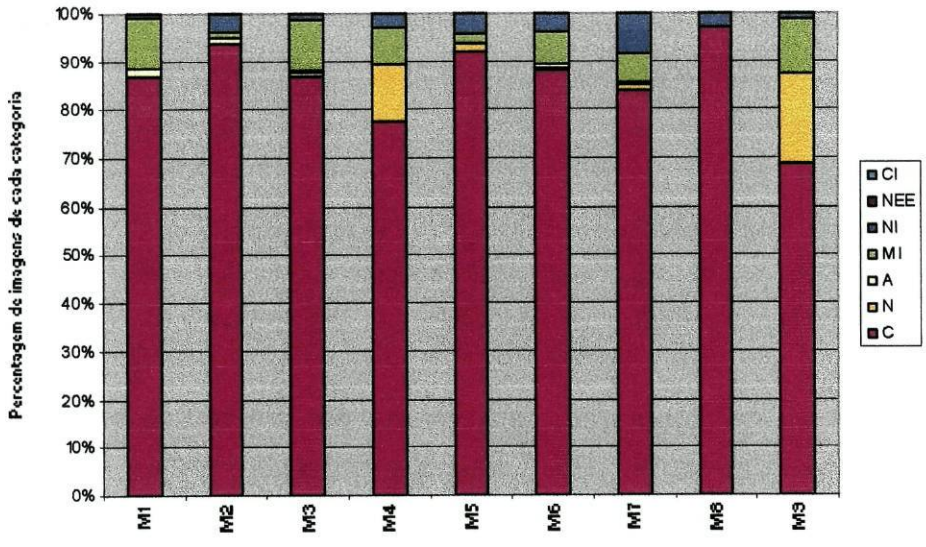

Figura 11. Distribuição da frequência de imagens das subcategorias (C, N, A, CI, MI e NI) relativas à raça/etnia dos indivíduos representados e da categoria NEE nos nove manuais escolares

b) Distribuição da frequência de imagens das subcategorias (C, N, A, CI, MI e NI) relativas à raça/etnia dos indivíduos representados e da categoria NEE por unidade temática, em cada manual escolar

Na análise das ilustrações do manual "Educação Física 5/6" publicado pela Editorial O Livro (Figura 12) verificou-se que todas as unidades temáticas, sem excepção, recorreram a imagens onde figuram exclusivamente indivíduos de raça/etnia caucasiana, apesar de ter existido uma pequena percentagem de imagens não identificadas (2.9%). Não se observou, portanto, qualquer alusão a outras etnias nem a imagens onde figuraram indivíduos portadores de deficiências físicas e/ou mentais. Estes resultados revelaram aquilo que parece ser o caminho para desvendar alguns exemplos de desigualdade racial/étnica e NEE nos manuais escolares de EF.

A despeito destes indicadores, Rosemberg *et al.* (2003), num artigo de revisão sobre expressões de racismo nas ilustrações e nos textos em livros didácticos brasileiros, identificaram a apreensão de um quadro de valorização sistemática dos indivíduos brancos em prol de uma depreciação dos indivíduos negros. Os autores sublinham ainda que o papel da escola tem vindo a ser enfatizado negativamente, na medida em que continua a ser reprodutora das discriminações étnico-raciais, existentes na sociedade brasileira.

Mais ainda: estes resultados parecem denunciar a falta de sensibilidade e, quem sabe, de formação pedagógica, face à diversidade social e cultural de alunos/as portadores de marcas de diferença pondo em causa as condições de promoção de sucesso escolar e educativo a todos os/as alunos/as [nos materiais curriculares].

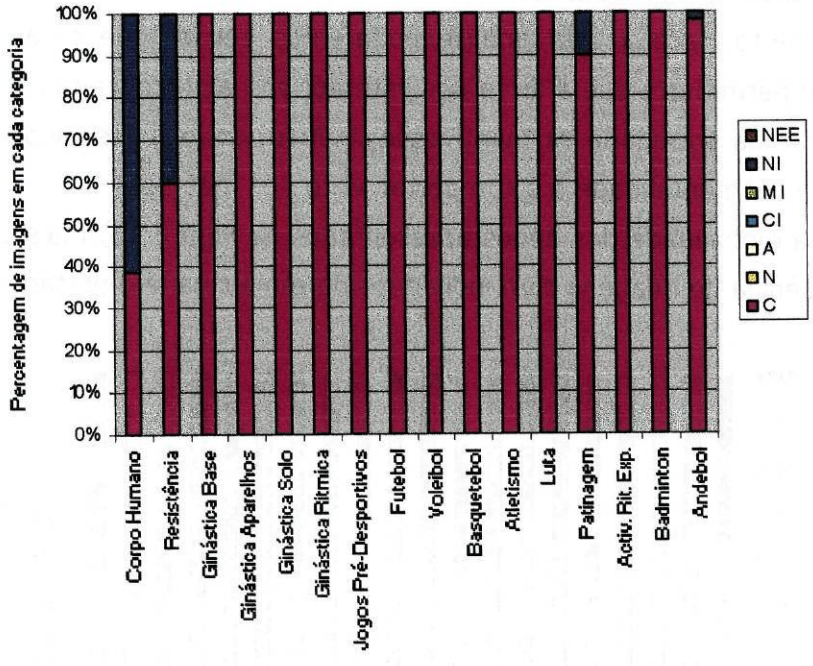

Figura 12. Distribuição da frequência de imagens das subcategorias (C, N, A, CI, MI e NI) relativas à raça/etnia dos indivíduos representados e da categoria NEE no manual "Educação Física 5º/6º" da Editorial O Livro (Mn8)

Quando analisamos as percentagens relativas a cada unidade temática no manual "Passa a Bola – Educação Física 5º/6º Anos", publicado pela Porto Editora (Figura 13), verificou-se algo semelhante ao manual anteriormente considerado. Nas capacidades motoras, nos desportos colectivos e individuais, nas Actividades Rítmicas e Expressivas e nas Actividades de Exploração da Natureza houve uma sobre-representação da etnia caucasiana.

No entanto e curiosamente no Futebol, no Badminton e no Judo existiu uma pequena percentagem de imagens com indivíduos de raça/etnia amarela, com valores de 3.8%, 9% e 9.5%, respectivamente.

Veja-se ainda o caso da Resistência, onde surgiram em exclusivo imagens mistas, e em menor percentagem no Futebol e no Basquetebol. As nossas observações remetem para a superioridade numérica de indivíduos caucasóides em qualquer uma das unidades.

Estes dados parecem reforçar a ideia de que poderá existir algum associação entre as diferentes etnias e algumas unidades temáticas que, em termos sociais, normalmente aparecem conotadas como tal. É por exemplo, o caso da modalidade de Basquetebol com tradição norte americana que, remete para a participação maioritária de indivíduos de raça/etnia negra, cujas características antropométricas lhes asseguram algumas vantagens neste domínio. Daí, talvez, o aparecimento desta associação nestes resultados.

No entanto, face a esta análise poderemos pensar que os/as autores/as deste manual permitiram que a força dos estereótipos e preconceitos sociais face a algumas etnias da sociedade se mantivesse, influenciando deste modo, ainda que implicitamente, a mentalidade e o comportamento dos mesmos.

Dada a globalidade dos dados apresentados na Figura 13, mais uma vez, se assistiu à ausência de imagens com indivíduos de etnia cigana e portadores de NEE.

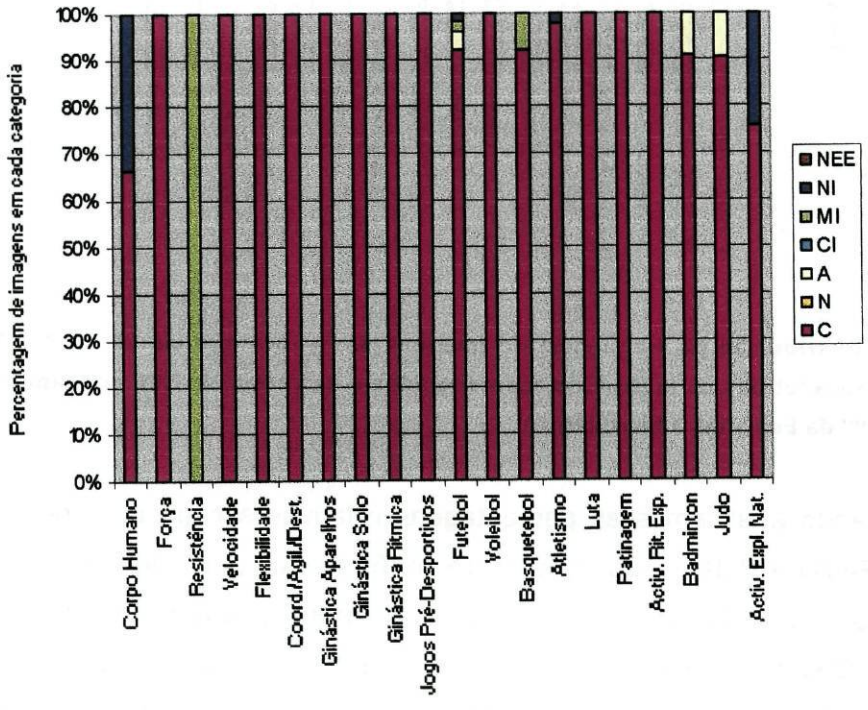

Figura 13. Distribuição da frequência de imagens das subcategorias (C, N, A, CI, MI e NI) relativas à raça/etnia dos indivíduos representados e da categoria NEE no manual "Passa a Bola – Educação Física 5º/6º" da Porto Editora (Mn2)

Relativamente ao manual intitulado "Jogo Limpo – Educação Física 5º/6º Anos", também publicado pela Porto Editora, verificou-se a mesma tendência de resultados. A etnia caucasiana continuou a dominar todas as unidades temáticas. Confirmou-se a existência de uma pequena percentagem de imagens com

indivíduos de etnia amarela na Ginástica Rítmica (15%), no Atletismo (2.5%) e novamente no Badminton (9%).

Dada a ausência de estudos incidentes nesta subcategoria recorremos ao nosso conhecimento de senso comum na tentativa de encontrar uma explicação para estes resultados. Assim, a presença desta etnia na Ginástica Rítmica e no Atletismo poderá resultar das capacidades, habilidades e características fisiológicas que estes indivíduos apresentam. Saliente-se a elevada participação desta etnia em esforços de longa duração (Maratonas) nos Jogos Olímpicos, bem como na Ginástica Desportiva, cujo domínio corporal, coordenação e velocidade de execução são elementos que os mesmos dominam na plenitude. Por outro lado, o facto dos/as autores/as recorreram frequentemente a fotografias de eventos desportivos internacionais também poderá ser uma possível explicação plausível para estes resultados.

Quando analisamos as imagens onde coexistem indivíduos das diferentes etnias verificou-se que o Basquetebol continuou a ter valores superiores quando comparado com outras unidades temáticas onde esta subcategoria estava presente (Resistência, Ginástica de Aparelhos, Futebol, Voleibol, Atletismo, Actividades Rítmicas Expressivas e Actividades de Exploração da Natureza). Apesar das etnias amarela e negra aparecerem inseridas nesta subactegoria confirmou-se novamente a superioridade de indivíduos de etnia caucasiana nas várias modalidades e capacidades motoras.

Neste conjunto parece que o tema da diversidade social e cultural não tem vindo a ser tratado centralmente pelos/as autores/as dos manuais escolares, que em vez de combater as desigualdades educando alunos e alunas para a diferença pareceu reforçá-las ainda mais no sistema educativo.

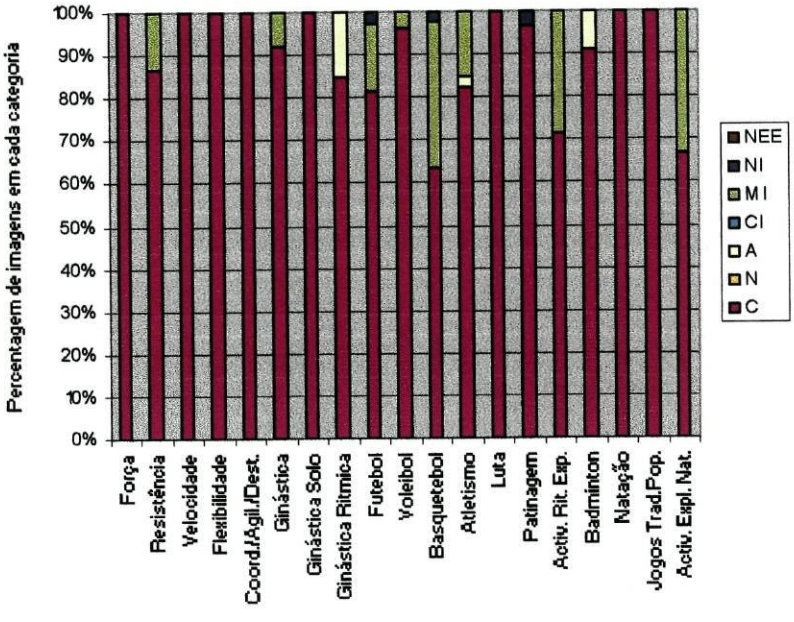

Figura 14. Distribuição da frequência de imagens das subcategorias (C, N, A, CI, MI e NI) relativas à raça/etnia dos indivíduos representados e da categoria NEE no manual "Jogo Limpo – Educação Física 5º/6º Anos" da Porto Editora (Mn1)

Analisando os resultados da Figura 15, correspondente ao manual "Em Forma! 5/6 – Educação Física", da Areal Editores observou-se, pela primeira vez, imagens com indivíduos de etnia negra na maioria das unidades temáticas, com excepção das capacidades motoras e dos Jogos Pré-Desportivos. Curiosamente, as percentagens mais elevadas desta subcategoria surgiram na Ginástica no Solo (30%) e nas Actividades Rítmicas Expressivas (25%). Mais uma vez, esta subcategoria apareceu associada a uma actividade que prevalece na cultura europeia. Veja-se que a etnia negra sempre esteve conotada com as danças e rituais próprias da sua cultura.

Contudo, apesar de 11.5% das imagens corresponderem a esta subcategoria, a etnia caucasiana apresentou valores substancialmente superiores (77.8%).

Com efeito, Rosemberg *et al.* (2003) identificaram alguns estudos sobre representações das categorias étnico-raciais que apresentam os indivíduos caucasianos como a espécie mais representada nas ilustrações dos livros didácticos e os indivíduos negros sub-representados, o que vem corroborar estes resultados. Aliás os mesmos autores referem estudos onde a representação de crianças negras é considerada negativa e raramente surge em contexto escolar, o que pode explicar a fraca percentagem de ocorrências desta subcategoria nesta análise. No entanto consideramos que este facto possa ser um pouco estranho na realidade portuguesa, uma vez que após o 25 de Abril, Portugal acolheu inúmeros imigrantes de raça negra provindos das ex-colónias portuguesas.

Os dados evidenciaram também uma pequena percentagem de imagens mistas (7.6%) repartida pelos Jogos Pré-Desportivos, no Corpo Humano, na Ginástica de Aparelhos, na Ginástica no Solo, no Futebol, no Voleibol, no Basquetebol, no Atletismo, na Patinagem e nas Actividades Rítmicas Expressivas.

Mais uma vez, não se verificou qualquer referência em relação a imagens com indivíduos de etnia cigana ou portadores de deficiência.

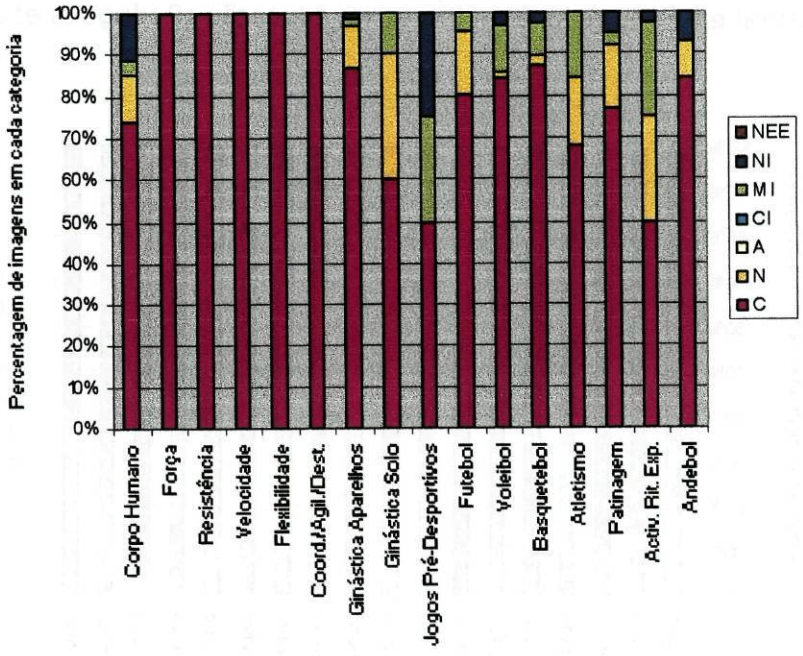

Figura 15. Distribuição da frequência de imagens das subcategorias (C, N, A, CI, MI e NI) relativas à raça/etnia dos indivíduos representados e da categoria NEE no manual "Em Forma 5/6 – Educação Física 5º/6º Anos" da Areal Editores (Mn4)

Os valores da Figura 16, correspondente ao manual "Papa Léguas 5º/6º Ano", publicado pela Asa Editores, são expressivos da diferença de representações entre as diferentes subcategorias nas 18 unidades temáticas analisadas. Como se pode constatar existiu um decréscimo percentual de imagens da etnia negra neste manual em relação ao anterior.

As ilustrações com indivíduos de etnia negra surgiram apenas no Futebol e no Basquetebol, mais uma vez. A sua presença no Futebol talvez se deva em parte à intervenção da comunicação social que revela a prática desta modalidade por indivíduos de diferentes raças/etnias.

Este manual também parece manter a população cigana e os/as alunos/as ditos "deficientes" à margem do ensino, uma vez que não existiu qualquer tipo de representação destas subcategorias. Estes resultados remetem para a preocupação de saber o que pensarão esses/as alunos/as que não se vêem representados nos manuais que folheiam. Será que poderemos pensar que quem não "aparece" é porque não existe ou porque talvez não é importante?

De facto, estes resultados parecem revelar que os/as autores/as e os/as editores/as deste manual não estão preocupados em cumprir uma das missões do

Estado, que tenta promover e garantir a igualdade de oportunidades e diversidade social e cultural entre homens e mulheres na educação (Rodrigues *et al.*, 2003)..,

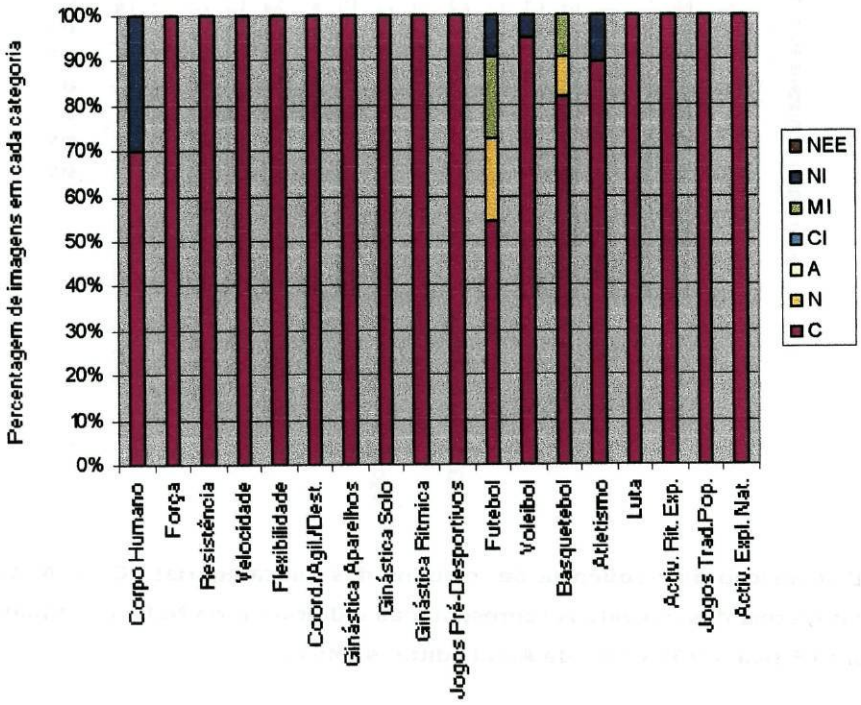

Figura 16. Distribuição da frequência de imagens das subcategorias (C, N, A, CI, MI e NI) relativas à raça/etnia dos indivíduos representados e da categoria NEE no manual "Papa Léguas 5º/6º Ano" da Asa Editores (Mn5)

A análise do manual "Na Educação Física Vais Aprender – 5º/6º" da Lisboa Editora (Figura 17), permitiu constatar que a percentagem de imagens com indivíduos de etnia negra e de imagens mistas aumentou quando o comparamos com os manuais anteriormente analisados. A Patinagem surgiu com 75% de imagens de etnia negra o que corresponde a um valor muito significativo. Segue-se a Ginástica no Solo, Ginástica de Aparelhos com valores muito inferiores (32% e 29%). Veja-se que com excepção do Corpo Humano e das capacidades motoras, a maioria das modalidades desportivas apresentaram pequenas percentagens desta subcategoria.

Atente-se que estes resultados também revelaram uma elevada percentagem de imagens onde figura mais do que uma etnia. A Resistência apresentou exclusividade de imagens mistas, seguida das Actividades Rítmicas Expressivas e da Luta com percentagens significativas (85.7% e 75%). Das nossas observações podemos complementar os dados afirmando que a maioria das

imagens mistas foram constituídas por indivíduos de etnia caucasiana e negra, não havendo qualquer referência a outras raças/etnias. Os/as autores/as também recorreram a imagens fotográficas, em elevado número e quase sempre utilizando os mesmos indivíduos, daí que a maioria das imagens se refira quase sempre às mesmas etnias, mesmo na subcategoria mista.

Nesta figura pode ainda ler-se que a etnia caucasiana foi dominante e continuou a não existir referências à etnia cigana ou a alunos com NEE.

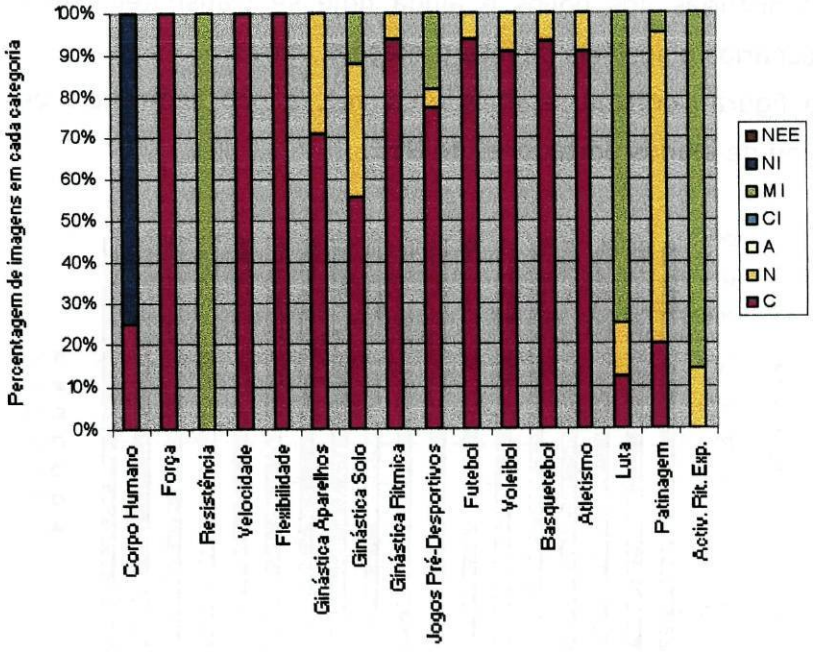

Figura 17. Distribuição da frequência de imagens das subcategorias (C, N, A, CI, MI e NI) relativas à raça/etnia dos indivíduos representados e da categoria NEE no manual "Na Educação Física Vais Aprender – 5º/6º" da Lisboa Editora (Mn9)

A Figura 18 refere-se aos resultados obtidos no manual " Hoje há Educação Física – 5º/6º", publicado pela Texto Editora. Se atentarmos nesta figura verificou-se mais uma vez a exaustividade do número de indivíduos de etnia cauacasiana 87.1%).

Ao contrário do manual anterior, verificou-se exclusividade da etnia caucasiana na Resistência, assim como na Velocidade, Flexibilidade, Coordenação/Destreza/Agilidade e Ginástica Rítmica. A subcategoria mista atingiu apenas um valor percentual total de 10.6%, mas com grande incidência nos Jogos Pré-Desportivos.

O Futebol apareceu mais uma vez com uma pequena percentagem de imagens onde figuraram indivíduos de etnia amarela (7.1%). O Atletismo e as Actividades Rítmicas Expressivas surgiram com 6.6% e 5.5.% de imagens com indivíduos de etnia negra.

Observou-se ainda que esta subcategoria tem vindo a surgir inúmeras vezes associada a actividades de dança onde o ritmo, o movimento do corpo, a sensibilidade e a grande capacidade expressiva são características da cultura destes indivíduos. É sabido que através da dança, enquanto meio de expressão se transmitiram histórias dos povos e ainda hoje se transmitem sentimentos e se constituem cenários plausíveis de interpretações várias.

Nesta figura verificou-se mais uma vez, a não ocorrência de imagens de etnia cigana ou de alunos portadores de NEE.

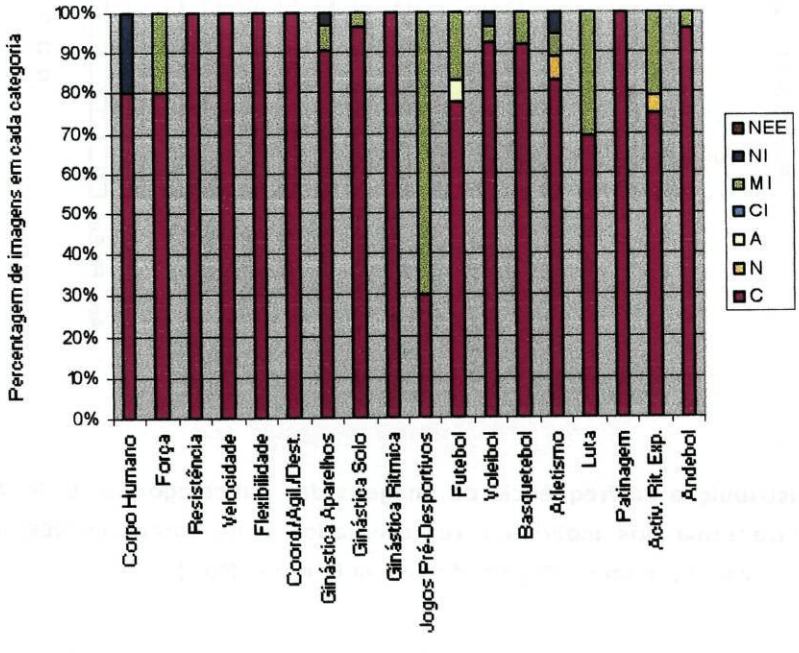

Figura 18. Distribuição da frequência de imagens das subcategorias (C, N, A, CI, MI e NI) relativas à raça/etnia dos indivíduos representados e da categoria NEE no manual "Hoje Há Educação Física – 5º/6º" da Texto Editora (Mn3)

As ilustrações do manual "Educação Física 5º Ano", da Constância Editores, na maioria das unidades temáticas recorreram exclusivamente à etnia caucasiana. As excepções verificaram-se no Futebol, no Voleibol, no Atletismo, nas Actividades Rítmicas Expressivas, na Patinagem e no Râguebi. Sublinhe-se que em 23 unidades temáticas, 16 corresponderam a imagens com indivíduos de etnia caucasóide. Aliás

poderíamos mesmo questionar se não será excessivo o número de unidades temáticas para um manual de 5.º Ano.

Mais uma vez, a Patinagem surgiu com 14.2% de imagens de etnia negra e o Râguebi surgiu com 40% de etnia amarela, o que corresponde, em termos absolutos, a uma ocorrência na primeira situação e a duas ocorrências na segunda situação. Daí que não se possa afirmar que revelaram uma preocupação substantiva com o tema.

Quando nos referimos às imagens mistas apareceram valores muito similares no Futebol, no Voleibol e nas Actividades Rítmicas Expressivas, com particular incidência em indivíduos de etnia negra, como temos vindo a referir ao longo da análise dos vários manuais escolares.

Nesta análise foi possível identificar todas as ilustrações, no entanto, não surgiram imagens de etnia cigana ou alusivas à categoria NEE.

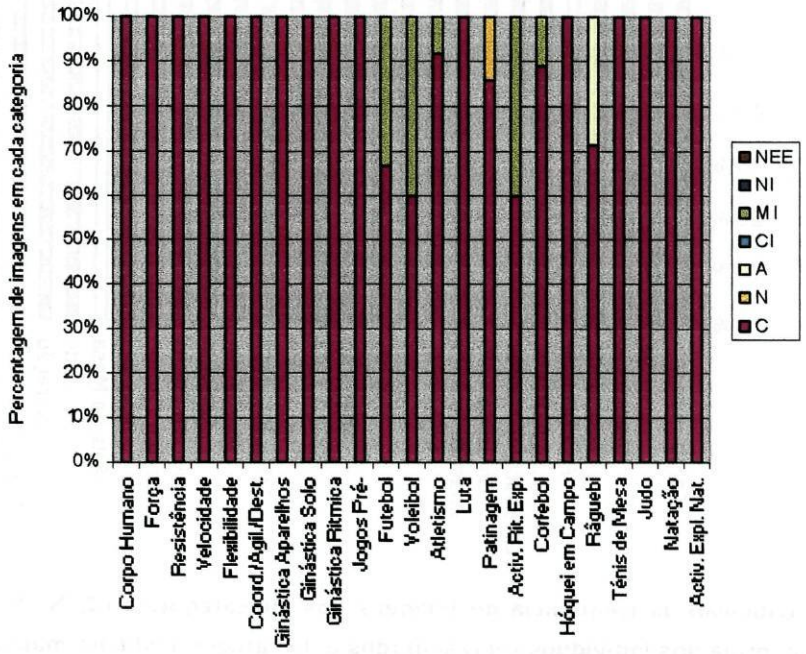

Figura 19. Distribuição da frequência de imagens das subcategorias (C, N, A, CI, MI e NI) relativas à raça/etnia e dos indivíduos representados da categoria NEE no manual "Educação Física 5º Ano" da Constância Editores (Mn6)

Analisando a Figura 20 podemos constatar que existiram 13 unidades temáticas que recorreram exclusivamente a imagens com indivíduos de etnia caucasóide. Existiram 83.3% de imagens indefinidas no Corpo Humano, o que corresponde a 5 ocorrências em termos absolutos.

O Ténis de Mesa, ao contrário do verificado nos manuais anteriormente analisados, apresentou unicamente ilustrações onde figuraram indivíduos de raça/etnia amarela. Estes resultados talvez possam ser justificados à luz do elevado número de atletas desta modalidade nos Países Asiáticos. Até porque, porventura, os atletas com maior sucesso nesta modalidade parecem ser os chineses.

Ainda na Figura 20 podemos verificar que a raça/etnia negra apareceu na Flexibilidade e no Voleibol com valores de 25% e 3.3%, respectivamente.

A subcategoria cigana e a categoria NEE seguiram a mesma tendência dos manuais anteriores analisados.

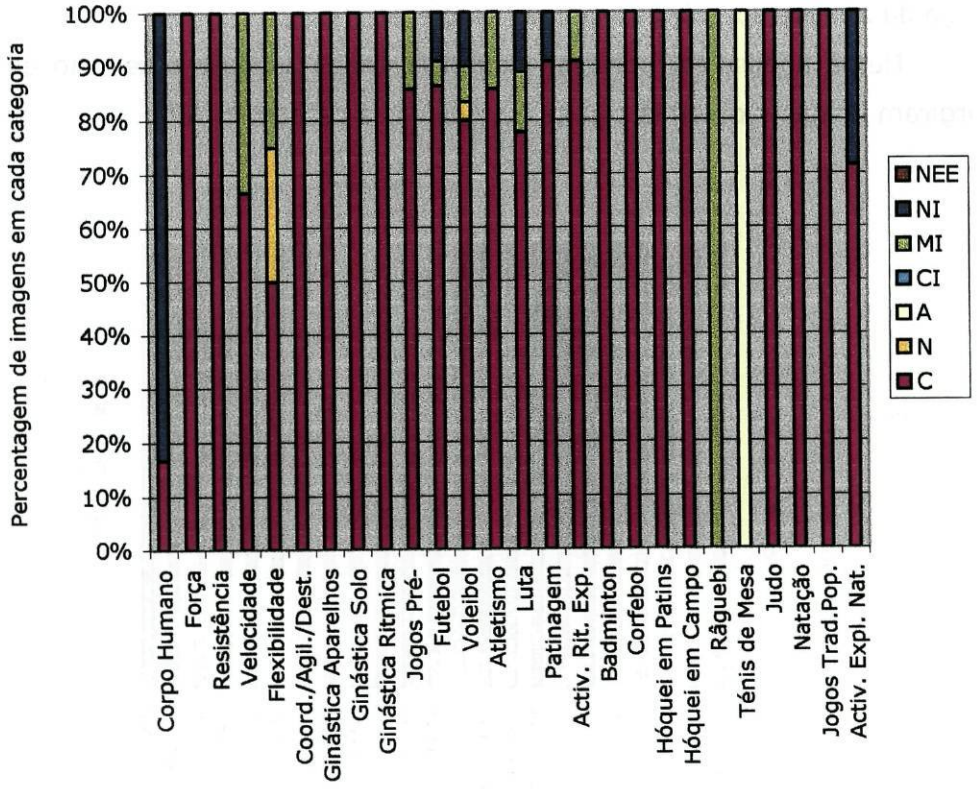

Figura 20. Distribuição da frequência de imagens das subcategorias (C, N, A, CI, MI e NI) relativas à raça/etnia dos indivíduos representados e da categoria NEE no manual "O Livro de Educação Física 5º Ano" da Didáctica Editores (Mn7)

Em síntese, os resultados revelaram que, em todas as capacidades motoras e modalidades desportivas a etnia caucasiana prevaleceu em maioria. Em consonância com o estudo de Carvalho *et al.* (1999) parece que as imagens continuam a mostrar um universo maioritariamente "branco".

Foi nas Actividades Rítmicas Expressivas e nos Jogos Pré-Desportivos onde surgiu uma maior percentagem de imagens mistas. O Corpo Humano, a

Flexibilidade, a Ginástica (no Solo, de Aparelhos e Rítmica), o Futebol, o Basquetebol, o Voleibol, a Patinagem, o Andebol, o Atletismo e a Luta também referiram a presença desta subcategoria mas com valores muito baixos. No entanto, devemos ter presente que os indivíduos de etnia caucasóide foram sempre em maior número, quando comparados com os das restantes etnias.

Ainda dentro desta subcategoria, podemos afirmar que apesar desta substancial superioridade, a presença de indivíduos de etnia amarela foi inferior ao número de indivíduos de etnia negra. Parece que os/as autores/as dos manuais têm maior preferência por estes últimos do que pela raça/etnia amarela. Neste sentido, talvez possamos justificar com base de que na Europa, nomeadamente em Portugal, é mais vulgar termos atletas negros do que de outras raças/etnias.

Comparando os resultados do presente trabalho com os do estudo de Castro (1994) verificou-se que, para as subcategorias – negra e amarela, os actuais resultados são bastantes próximos. Os manuais já contemplam a presença de imagens onde figuram indivíduos de etnia negra e amarela, ainda que as percentagens tenham sido diminutas.

Vários estudos referidos numa revisão de literatura realizada por Rosemberg *et al.* (2003) revelaram que os livros didácticos (inclusive manuais escolares) continuam a veicular imagens violentamente discriminatórias contra os indivíduos de etnia negra mostrando a visão "branca" como a dominante. Os estudos sublinham ainda que a etnia negra se encontra conotada com determinadas temáticas que reafirmam o lugar social ao qual ela está limitada. Este facto pode constituir-se como uma possível justificação para as diversas associações desta subcategoria a unidades temáticas como sejam, as Actividades Rítmicas Expressivas e o Basquetebol.

Relativamente à etnia cigana verificamos que o nosso estudo não fez qualquer tipo de alusão, ao contrário do estudo levado a cabo por Castro (1994), onde os manuais analisados remetem para uma presença pouco acentuada desta subcategoria, quase sempre associada a estereótipos sociais existentes na sociedade acerca dos seus modos de vida e das actividades que habitualmente lhes estão conotadas.

Podemos ainda concluir a não representação da categoria NEE, ou seja, de imagens onde figuram alunos portadores de deficiência físicas e/ou mentais. Este resultado leva-nos desde já a colocar a questão de saber se os/as autores/as dos manuais pretendem continuar a exacerbar as diferenças entre as crianças e os jovens ao descurarem por completo a inserção de alunos portadores de NEE nas

imagens dos manuais escolares ou se, pelo contrário, pretendem iniciar um processo de integração com vista a um ensino mais inclusivo.

É verdade que existem políticas à parte para este segmento populacional (CRP, artigo 71; LBSE, artigo 7, 17 e 18). No entanto, estes mesmos/as alunos/as também fazem parte das políticas de igualdade para todos, que o Estado preconiza no âmbito da educação. Até porque eles estão integrados nas escolas "normais" e fazem parte da diversidade de alunos/as que lá "vivem". Talvez devamos levantar a questão de saber se a EF e o desporto é só para os/as alunos/as ditos "normais".

10.2. Análise e Interpretação dos Resultados das Entrevistas aos/às professores/as-estagiários/as/as do 4º Ano da Licenciatura em Professores do Ensino Básico / Variante de Educação Física da Escola Superior de Educação de Bragança

Este capítulo tem por objectivo conhecer se os/as entrevistados/as deste estudo estão conscientes dos estereótipos e preconceitos sócio-culturais que podem transmitir e reflectir os manuais escolares de EF que, por sua vez, utilizam nas suas práticas educativas.

Iremos por conseguinte procurar saber e compreender as suas concepções e práticas explicitados pelos seus discursos. Para tal, as falas que cumpram este desiderato serão seleccionadas e agrupadas nas categorias previamente definidas no capítulo da metodologia, de modo a adquirirem um sentido que nos permita extrair delas interpretações (Maroy, 1997).

Estas interpretações inicialmente poderão parecer vagas, mas ir-se-ão tornando mais precisas à medida que o material recolhido for confrontado com o conteúdo emergente da literatura.

Assim sendo, ao longo da apresentação e discussão simultânea das falas dos/as entrevistados/as, apesar de parecerem pouco ricas em dados emergiram pontos de vista considerados legítimos e possíveis de analisar como materiais susceptíveis de nos esclarecerem a realidade a que os/as mesmos/as se referem.

Foi nossa intenção reconstituir um cenário plausível organizado segundo uma lógica e uma certa coerência baseada nos discursos dos/as entrevistados/as. Deste modo, passar-se-á a apresentar o conteúdo emanado do material sujeito a análise de conteúdo.

CATEGORIA A - MANUAIS ESCOLARES / [DES] IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

MANUAIS ESCOLARES / IMPORTÂNCIA E UTILIZAÇÃO

Quando questionados os/as professores/as-estagiários/as acerca da utilização de manuais escolares (o adoptado ou outros) verificou-se uma comunicação aberta, sincera e frontal ao nível informal. Os pareceres que se seguem são representativos da não utilização de manuais escolares seja a nível do adoptado ou outros, pelos centros de estágio:

"... como tinha dito anteriormente não utilizo o manual." [A1F: 4]

"Não posso comentar acerca dele porque nunca o utilizei e nem o conheço." [C3F: 19]

"Não uso nenhum manual. Não uso o manual que utilizam lá na escola." [E5F: 45]

"Este ano não utilizei." [G7M: 64]

Poderíamos recorrer ao estudo de Correia & Ramos (2002) para obtermos uma comparação dos dados, cuja análise refere que 93.9% dos respondentes afirmaram utilizar os manuais escolares como instrumentos de trabalho.

No entanto destaca-se a considerável percentagem de falas que parecem demonstrar alguma incoerência em relação às afirmações anteriores. Veja-se a este respeito o que foi referido pelos mesmos indivíduos:

"No início utilizava mais. Agora já não utilizo tanto." [A1F: 1]

"E quando tenho dúvidas, manuais escolares. De resto... Apesar de não utilizar muitos manuais escolares tenho alguns e sempre que preciso recorro." [A1F: 4]

"Já disse que não utilizava, não utilizo só esse manual, utilizo outros para comparar qual é a diferença de um para o outro." [B2F: 13]

"Eu utilizo o manual escolar mais a nível de ver os critérios de êxito." [C3F: 24]

Ainda no que diz respeito a esta questão os/as restantes inquiridos/as responderam com algumas dúvidas:

"Não costumo utilizar." [F6M: 58]

"Praticamente não utilizo." [D4M: 39]

Em contrapartida, a utilização de outros materiais didácticos inclusive outros manuais escolares que não somente o adoptado, assim como sebentas fornecidas pelos/as docentes da instituição parecem ser um recurso para os indivíduos:

"Utilizo apoios, apoios teóricos que tive aqui nas disciplinas." [A1F: 4]

"Não utilizo só o meu e às vezes, já utilizei cartazes, ilustrações de outros manuais e não do meu, porque a nível das ilustrações não está muito bem explícito." [B2F: 13]

"Sim utilizo vários manuais escolares adoptados para o 6º ano." [H8M: 77]

A este respeito alguns autores e normativos legais (Brito, 1999; Choppin, 1992; Decreto-Lei n.º 369/90, de 26 de Novembro de 1990; Furtado, 1996; Silva, 1999) referem que os/as professores/as podem utilizar outros materiais didácticos que possam auxiliar as suas práticas educativas, caso considerem que o manual escolar adoptado pela escola não é o mais adequado ao desenvolvimento das suas práticas.

Ora, como é do conhecimento geral nem todos os professores participam no processo de adopção e selecção dos manuais, como parece ser o caso dos/as professores/as em início de carreira e particularmente, os/as professores/as-estagiários deste estudo.

O que não se compreende é o facto dos/as inquiridos/as não o fazerem uma vez que o período de adopção dos manuais abrange as primeiras quatro semanas do 3º período do ano lectivo (Decreto-Lei n.º 369/90, de 26 de Novembro de 1990, artigo 5.º). Note-se que, durante este período, os indivíduos deste estudo ainda se encontravam a realizar as suas práticas pedagógicas, nos centros de estágio.

No entanto, a análise do Quadro 4 demonstra a não participação dos/as inquiridos/as no processo de adopção e selecção dos manuais após os mesmos serem questionados sobre o assunto:

Quadro 4. Participação dos/as inquiridos/as no processo de adopção e selecção dos manuais escolares de EF no 2.º CEB (número e percentagem)

	N.º	%
Sim	-	-
Não	8	100%

Note-se que dois indivíduos parecem demonstrar que, o facto de serem professores/as-estagiários/as/as lhes retira a oportunidade de participarem nestas questões, no âmbito do contexto educativo.

"Não porque sou estagiária e também..." [B2F:13]

"Não. Nunca tive a oportunidade." [H8M:81]

Relativamente à utilidade que os manuais ou outros materiais didácticos podem ter nas suas práticas verificaram-se vagamente alguns testemunhos que apontam mais para preocupações de foro didáctico, e não tanto pedagógico, ou seja, pouco ligadas ao objecto do estudo:

"Em alguns casos é... é... é... em algumas partes que já o utilizei, errei em algumas coisas, por exemplo em regras, que podia utilizar para explicar aos/as alunos/as porque acho que o manual, os manuais deviam ser, todos os anos renovados." [B2F: 9]

"Utilizo mais em casa para eu procurar, assim, pesquisar novos exercícios." [B2F: 13]

"Utilizo para verificar alguns exercícios mas não sigo aquilo à regra." [D4M: 36]

Por sua vez, quando questionados em específico sobre as suas percepções relativamente à utilização ou não dos manuais por parte dos/as alunos/as, a maior

parte dos/as inquiridos/as demonstraram algumas dúvidas dando lugar a opiniões divididas entre o "acho que sim" e "acho que não". Eis alguns exemplos:

> *"Não tenho percepção mas penso que não devem utilizar muito porque assim como as outras disciplinas, geralmente só utilizam quando têm que estudar para o teste." [A1F: 3]*

> *"Acho que sim porque se há teste de EF que fazem testes de EF e o professor não... nós em estágio damos textinhos de apoio e não precisam de utilizar o manual, mas isso é o que fazemos no estágio porque quando formos professores de EF não vamos fazer." [B2F: 13]*
> *"Acho que não... a percepção que eu tenho é que eles não utilizam." [C3F: 21]*

> *"Não tenho essa percepção mas penso eu que não devem utilizar (...) Não, não utilizam." [G7M: 67]*

> *"Não sei se eles utilizam o manual escolar ou não." [H8M: 79]*

Em relação a este aspecto, Silva (1999) refere que os manuais escolares são dos títulos mais adquiridos pelas famílias, mas ressalve-se o facto de que isto não significa que sejam utilizados. No entanto é através dos mesmos que os/as alunos/as adquirem, estruturam e avaliam (Choppin, 1992; Lima Bento, 1999) os conhecimentos, os saberes e os valores que os/as professores/as transmitem (Castro, 1999; Cunha, 1999; Freitas, 1999; Gérard & Roegiers, 1998).

Isto poderá significar que a não utilização ou a incorrecta utilização destes livros poderá eventualmente não promover significativamente uma educação inter/multicultural. Por outro lado, as anteriores falas dos/as inquiridos/as poderão querer dizer que os/as mesmos/as não incentivam os/as alunos/as a usar o manual, a não ser quando necessitam de fornecer-lhes um teste de avaliação.

MANUAIS ESCOLARES / MOTIVOS DE RECUSA

Basto (2003) afirma que os manuais escolares se constituem como objectos complexos de aquisição obrigatória podendo conter, ou não, eventuais falhas gráficas e/ou científicas.

Outros autores referem, a título de exemplo, a omissão de referências bibliográficas; a falta de rigor científico; a incompatibilidade das metodologias sugeridas com as suas necessidades didácticas; o desrespeito pelos direitos de outros autores; pouco cuidado na utilização da linguagem (verbal e icónica) na elaboração dos índices e na escolha de fontes documentais; e, a falta de clareza na definição de objectivos e conteúdos programáticos que promovam o sucesso escolar (Brito, 1999; Silva, 1999).

Eventualmente, a presença de uma ou mais falhas nos manuais escolares pode constituir-se como motivo, razão que levam os/as professores/as a recusar um manual. Veja-se, entretanto, um conjunto de vozes especialmente críticas em relação a este tópico:

> "Se tiver erros crassos, não é? Erros científicos. É lógico que não ia adoptar esse manual." [E5F: 53]

> "Se eu visse que o manual tinha defeitos em termos técnicos, em termos de apresentação dos exercícios. Aí eu recusava o manual." [G7M: 71]

> "Penso que também alguns manuais têm uma escrita um bocado complexa para os miúdos entenderem, sendo assim, escolheria um manual com uma linguagem acessível e sem erros científicos, não é? Acessível e com imagens, onde se pudesse ler e ver a imagem e perceber perfeitamente o que é que aquilo nos queria transmitir." [D4M: 41-42]

Paralelamente, o grupo estudado acentuou como motivos de recusa as imagens, tanto ao nível da quantidade como ao nível da qualidade:

> *"Se não tiver umas boas ilustrações eu também não vou adoptá-lo." [E5F: 53]*

> *"Boas ilustrações? Em bastante quantidade, que estejam sempre todas nos... os conteúdos tenham ilustrações, não é?" [E5F: 53]*

> *"Mas... acho que um manual com poucas imagens, eu recusava mais esse, apesar do outro se calhar ter mais imagens e se calhar essas imagens são mais raciais ou menos raciais, mas as imagens já demonstram muito mais*

do que só a escrita. Mesmo para os miúdos é mais motivante ver um livro com texto e imagem do que só com texto." [D4M: 41]

"Erros... se calhar imagens... imagens que não fossem de grande qualidade e por aí." [F6M: 61]

Por outro lado, apenas uma inquirida revelou juízos de valor em relação à qualidade das imagens reportando-se como tal a um dos critérios referidos por Henriques & Joaquim (1995) relativamente à presença equilibrada de imagens de sexo feminino e do sexo masculino nos materiais pedagógicos. Eis o testemunho:

"Se eu achasse que esse manual não seria adequado para aquilo que eu pretendo. É assim, se eu visse que o manual diferenciava a nível feminino e masculino, não falasse naqueles pontos importantes a nível do companheirismo, mesmo de regras de higiene, certas coisas... certas coisas importantes para a nossa sociedade, se eu achasse que não estava inserido para a nossa sociedade, eu recusava logo o livro não... " [C3F: 27]

Henriques & Joaquim (1995) acreditam que as imagens/ilustrações poderão ser meios através dos quais se transmitem de forma incisiva, mas imperceptível, as concepções estereotipadas.

Aliás, segundo Lima Bento (1999), a qualidade das imagens é um dos aspectos importantes que se deve ter em conta na avaliação do manual escolar, apesar do Decreto-Lei n.º 369/90, a circular n.º 14/97 e a circular 2/2003 não o referir explicitamente. Estes dispositivos referem apenas que os diferentes tipos de ilustrações devem ser correctos, pertinentes e relacionarem-se adequadamente com o texto.

Neste entender, um dos/as inquridos/as acrescenta:

"Também a nível da ilustração também acho que é muito importante ter as ilustrações que respeitem os critérios que a gente pretende ou que sejam mais ajustados a nós e ao ano em causa." [H8M: 81]

Isto parece significar que talvez seja necessário pugnar por uma reflexão mais acentuada dos critérios de selecção e avaliação dos manuais escolares, inclusive nas ilustrações, dando voz a algumas grelhas de análise construídas por

diversos autores (Henriques & Joaquim, 1995; Sousa Pereira, 2004). É preciso não esquecer que:

> *"Vamos aprendendo com os erros mas vou tentando adaptar os exercícios à diversidade cultural e ao grau de capacidade da turma." [H8M: 83]*

MANUAIS ESCOLARES / DISCRIMINAÇÃO DE SEXO, RAÇA, ETNIA E NEE

As mensagens preconceituosas e estereotipadas que Sousa Pereira (2004) reconhece como elementos que podem dificultar o reconhecimento da diversidade cultural e a promoção de uma efectiva igualdade de oportunidades aparecem-nos consubstanciadas nos manuais escolares.

Aliás, vários autores referem que os manuais escolares, através da informação textual e paratextual, se constituem como veículos de transmissão das distorções sexistas (Abranches & Carvalho, 1999; Botelho *et al.*, 2002; Carvalho *et al.*, 1999; Correia & Ramos, 2002; Fonseca, 1994; Ferreira, 2002; González & Rétamar, 1999; Henriques & Joaquim, 1995; Leal, 1979; Marques, 2002; Marques *et al.*, 2003; Martelo, 1999; Pinto, 1999; Rocha, 1999; Streitmatter, 1994), assim como perspectivas racistas (Rosemberg *et al.*, 2003).

Neste contexto, e curiosamente, o discurso dos/as inquiridos/as revelou uma reacção positiva (na medida em que a maioria apresentou consciência e percepção destas questões nos manuais escolares); ao mesmo tempo que criticam, discordam e colocam em causa os responsáveis pela elaboração dos manuais escolares. Seguem-se alguns testemunhos:

> *"Não pensam nas etnias, não pensam se é menino, se é menina." [A1F: 6]*

> *"... na actividade do futebol vai encontrar só miudinhos nas imagens, nas ilustrações e na ginástica vai encontrar só meninas a maior parte. Por isso acho que não estão sensibilizados e estão a contribuir para a discriminação." [B2F: 15]*

> *"Acho que fazem para todos, embora na... por exemplo, no caso do basquetebol, normalmente as figurinhas aparecem, as ilustrações aparecem só meninos... o que não quer dizer que seja um deporto só dirigido para meninos." [A1F: 6]*

".... nas modalidades mais dos desportos colectivos, se calhar... utilizam mais os meninos, mais meninos e isso." [C3F: 18]

"... principalmente na igualdade.... que eles deviam aprofundar mais essa parte porque... eu acho que mesmo eles já diferenciam o feminino e masculino, já não estão a pôr a igualdade utilizando mais o masculino se calhar nas modalidades mais colectivas e o feminino nas individuais, não é? Eles já não utilizam igualdade aí, porque se eles utilizassem por igual podiam fazer equipas de 3 rapazes e 3 raparigas e não tudo, tudo de rapazes, 2 equipas de rapazes uns contra os outros." [C3F: 19]

"... os materiais em si não é que sejam diferentes de sexo para sexo, mas o sexo feminino acaba por se por um bocadinho mais à margem ou evitar certos materiais porque... por serem femininos. Não é por nós sermos... femininas mas..." [E5F: 47]

"Às vezes, em certas raças. Não se vê muito a aparecer ciganos, não é? De etnia cigana em manuais e não aparecem muitas pessoas de cor nos manuais." [E5F: 46]

"Eu já vi, eu já vi manuais que não fazem distinção, distinções, que não fazem distinções entre raparigas e rapazes, pretos, brancos. Tem lá ilustrações de todo o tipo mas também já vi manuais que é só de rapazes, as ilustrações. Não faz qualquer... desenho de rapariga, não fazem qualquer desenho de um rapaz de outra etnia." [G7M: 73]

"Normalmente é raro aparecer um manual escolar com meninos de cor." [H8M: 77]

Aliás apresentam algumas sugestões no combate a estas assimetrias:

"Deviam diversificar mais aí. Acho que isso eles têm que tentar mudar e criar outra imagem logo para a sociedade não... não marcar a distinção." [C3F: 19]

"De criar imagens onde tenham um menino e uma menina a lutar um com o outro ou a jogarem uns com os outros e não por só masculinos e

masculinos, de meninos e femininos, não tem lógica nenhuma pedagogicamente, por isso é que eu acho que isso ta... ta..." [C3F: 28]

"Podem ser pessoas sensibilizadas mas quando elaboram os livros não pensam nisso porque não... principalmente nas ilustrações, diversificavam as raças, diversificavam os tamanhos, a gordura/não gordura, obeso..." [D4M: 42]

Por outro lado, uma das inquiridas considera que já existe alguma preocupação em estabelecer um equilíbrio harmonioso nas imagens dos manuais escolares, no que diz respeito ao sexo:

"Enquanto que na ginástica e na patinagem se calhar já vão buscar mais as meninas. Entretanto, por exemplo... eu... eu estou a dar a unidade didáctica de luta, porque acho que a devo de dar e fiquei um bocado surpreendida quando vi eles a colocarem meninos e meninas a lutarem uns contra os outros e não menino/menino, menina/menina. Não separaram e eu achei interessante e tal como já se encontra na ginástica, já há também mais meninos a fazer aqueles movimentos de... rolamentos, a fazer aquelas coisinhas dos rolamentos, que eu lembro que nos meus livros quando eu estudava que era tudo à base mais das meninas na parte da ginástica, porque é a modalidade assim mais... mais... mais forte e mais patente na Educação Física quase a seguir aos jogos colectivos." [C3F: 18]

"... acaba por compensar no sentido em que há modalidades em que as meninas prevalecem muito mais e há modalidades onde os meninos acabam por prevalecer e se calhar acaba por ficar compensado a nível dessas modalidades." [C3F: 18]

Ora, esta última fala parece-nos demonstrar que se os manuais escolares apresentarem o mesmo número de imagens femininas e masculinas poderão estar a promover a igualdade de oportunidades entre as/os/as alunos/as/as. No entanto, parece-nos que a inquirida apresenta um falso entendimento deste princípio constitucional. Em nosso entender, o que se afigura é que talvez esse equilíbrio masculino/feminino não seja sinónimo de maior equidade e igualdade de oportunidades. Quer isto dizer que, se as imagens femininas ou masculinas continuarem a aparecer associadas a determinadas modalidades desportivas que

culturalmente lhes estão conotadas, os manuais poderão estar, igualmente, a contribuir para a reprodução e consolidação de estereótipos sociais e culturais, ainda que se verifique esse equilíbrio masculino-feminino nas ilustrações.

Paralelamente, no parecer de alguns dos indivíduos as concepções estereotipadas e preconceituosas abarcam concomitantemente os/as alunos/as portadores de deficiência física e/ou mental. Como se pode constatar pelas suas falas parece que os manuais escolares não têm em conta estes/as alunos/as. Esta tendência é especialmente verificada na insuficiência de estudos neste domínio. Aliás, Rodrigues (2004) refere que a educação inclusiva em EF tem sido insuficientemente tratada em Portugal. Mas eis alguns exemplos ilustrativos:

> *"A nível das necessidades educativas especiais penso que é onde se encontrará a maior lacuna porque quase nenhuns livros focam esse aspecto." [H8M: 82]*

> *"Em nenhum manual se encontra, porque se há esses miúdos com NEE porque não pô-los nos manuais, porque assim era um modo de ajudar o professor a outra maneira de lidar com o aluno, enquanto que assim não temos nenhum. Tem de partir do professor ir buscar outras coisas, ou adoptar a sua própria maneira de elaborar o exercício para esses alunos com NEE." [B2F: 14]*

> *"... temos que procurar mais a nível de exterior, se calhar porque há livros mais adequados ou manuais mais adequados a essa área porque o livro actual não traz. Eu acho que não havia problema nenhum em vir tudo junto porque até para a própria pessoa ou até para o próprio aluno que vai ler, que vai encontrar que há pessoas com diferenças, porque na cabeça de muitas crianças são todos iguais, não há diferença e isso é um problema muito grave porque as crianças tratam-se como se fossem iguais e não conseguem atingir que se calhar uma miúda que é mais forte ou... " [C3F: 28]*

No entanto, apesar do aparente predomínio de discriminação sócio-cultural nos manuais escolares são ainda evidentes alguns aspectos nos seus discursos que demonstram um certo conformismo pessoal, pondo em relevo a sua educação familiar:

"... não é aquela a mentalidade muito aberta mas se calhar pela minha educação de criança, já tenho aquela ideia que rapariga e rapazes são iguais." [C3F: 32-33]

" Talvez porque normalmente o sexo masculino... é o mais forte." [E5F: 47-48]

Ora, talvez estejamos perante um caminho que é difícil de modificar. Isto porque a educação familiar adquire aqui um papel de relevo, uma vez que os ensinamentos apreendidos em meio familiar parecem moldar mentalidades e comportamentos que mais tarde, em ambiente escolar e/ou social, se manifestam.

A verdade é que, os estereótipos de género continuam a fazer parte da nossa cultura e das nossas vivências quotidianas. É preciso transformar culturalmente as pessoas, ou seja, educá-las (Garcia, 2001). E se a ideia de educar os pais poderá ser quase impossível, então talvez devamos partir para a educação dos seus filhos que poderão ser futuros educadores/as, pais e/ou professores/as, como é o caso destes/as inquiridos/as.

A inclusão da dimensão de género e de uma componente de estudos étnicos e culturais nos cursos de formação inicial constitui-se como um imperativo para promover a educação para a igualdade e aceitar as diferenças.

A este respeito, note-se o testemunho de uma professora-estagiária:

"Há diferença sim porque há certas coisas que a mulher não tem força para fazer mas há certas coisas que o homem não faz porque não tem agilidade." [C3F: 31-32]

Sublinhe-se que a promoção da igualdade de oportunidades na perspectiva de género, não deverá omitir as diferenças entre os sexos, mas sim reconhecê-las e valorizá-las, uma vez que biologicamente homens e mulheres são diferentes.

Por outro lado, o conformismo pessoal parece manifestar-se de forma pouco positiva nas suas percepções em relação à discriminação nos manuais escolares, uma vez que os mesmos, aparentemente, parecem não dar importância a essas questões. De notar, uma vez mais, que esta tendência é constatada pelos seus pontos de vista:

"Por isso acho que eles nem sequer pensam nisso. Fazem o manual para os/as alunos/as e não discriminam ninguém." [A1F: 6]

"... os livros ilustram como se faz e como se deve actuar e etc.... e não vão discriminar ninguém nessa situação." [C3F: 17]

"... nem ligam muito nos manuais de Educação Física. Não falam muito na discriminação e... discriminação racial, étnica, de classes. Falam pouco..." [D4M: 35]

"As imagens que utilizamos se calhar, não olhamos tanto ao uso de... sei lá, imagens sobre racismo ou isso." [F6M: 60]

"Acho mas na minha opinião acho que os livros não têm essas diferenças" [F6M: 61-62]

"Eles fazem abordagem a isso, para ter cuidado para não discriminar mas não, não... Não há grande discriminação." [G7M: 65]

"A nível de raças e isso, acho que se calhar... aí não, aí não. Temos grandes campeões de raça negra e aparecem nos livros, nas imagens aparecem. Agora a nível étnico, se calhar não aparece tanto porque se calhar, não tempos grandes atletas para eles tirarem grandes imagens. Poderá aparecer em algumas aulas, que apareça lá algum cigano ou isso mas se calhar daqui a uns anos aparece, tipo o Quaresma e vem lá a ensinar que ele é cigano. A nível de sexo acho que não existe diferença. As imagens mostram as duas partes." [F6M: 57]

Face a isto quase que poderíamos afirmar que os/as inquiridos/as não reconhecem a sua ignorância no que respeita à discriminação nos manuais escolares e, portanto, a consequente incapacidade em responder sem contradições a estas questões adensa-se. Mais ainda, se os/as inquiridos/as inicialmente revelaram um fraco conhecimento sobre os manuais escolares. Então isto leva-nos a levantar de questão de como é que eles poderão fazer tais afirmações. Senão veja-se a incoerência discursiva de dois professores/as-estagiários/as:

"Não, não são sempre da mesma etnia. Por isso é que eu digo que não há diferença." [F6M: 61-62]

"Eu acho que não, apesar de utilizarem sempre a imagem da pessoa branca, entre aspas. Mas eu acho que não está a ser discriminação... no fundo não considero que seja discriminação essa situação." [C3F: 18]

"Penso que sim porque e atendendo à resposta que eu dei na resposta anterior que não há discriminação, nesta pergunta também penso que sim, que eles não diferenciam. Quer dizer não há ali aquela diferença que havia antigamente entre o sexo fraco e o sexo forte. Hoje em dia, já há mais igualdade. Tanto as raparigas como os rapazes fazem os mesmos exercícios. E os manuais escolares não alertam para isso mas uma pessoa vê que existe tantas raparigas como rapazes no mesmo exercício." [G7M: 66]

A diversidade de opiniões e posições parece revelar-se, portanto, desfavorável ao desenvolvimento de uma educação inter/multicultural com vista à promoção do sucesso escolar. De facto tendem a coexistir ambas as posições consoante a própria personalidade dos indivíduos. Não há dúvida que o carácter imperioso da normatividade que orienta os grupos dominantes da sociedade, ou seja, a descrição do masculino, de pele branca parece persistir nos manuais escolares em geral.

Por conseguinte, parece verificar-se alguma preocupação por parte dos/as inquiridos/as em relação aos efeitos que estes factores poderão ter nas crianças, seja ao desfolhar os manuais escolares seja ao longo das aulas de EF:

"Pelo que me toca assim, nunca senti grande diferença a isso mas algumas das crianças poderão sentir algumas, alguma diferença visto que aparecem mais rapazes do que raparigas nos manuais." [H8M: 82]

"... se uma aluna consulta um livro e só vê rapazes acho que não se vai sentir muito bem. Deve pensar que aquilo deve ser só para rapazes." [F6M: 61]

"Começam a jogar com a criança, começam a gozar com a colega, a discriminar, a pôr de parte e acho que isso é muito mau, porque depois na sociedade vão fazer igual... vão fazer igual e como a Educação Física é uma disciplina onde cria laços e os adolescentes a irem para a sociedade é das modalidades mais importantes para eles. E então eles discriminarem uma pessoa obesa mas que é obesa sem culpa, é... é complicado." [C3F: 28]

"Pelo menos na minha turma tenho, tenho uma rapariga de etnia cigana que é muito bem aceite na turma, mas tenho um rapaz deficiente que já não é nada aceite nem..." [G7M: 72]

"As pessoas vêem durante uma aula, se calhar meia dúzia a pegar e a gozar porque a outra miúda mulatinha e não é da cor dos outros." [D4M- 44]

Face a isto gostaríamos de pensar que a fala seguinte fosse verdade:

"... na EF não há grandes formas de discriminação como a nível social." [G7M: 65]

No entanto, parece que até ao momento presente, tal situação ainda não se verificou e, principalmente os manuais escolares continuam a reflectir práticas educativas "arcaicas culturalmente" utilizando a expressão de Kirk (1997) citado por Botelho Gomes (2002). Mais grave ainda, este grupo não parece preocupar-se muito com esta temática, expressando opiniões que corroboram as nossas preocupações.

MANUAIS ESCOLARES / MENSAGEM DAS ILUSTRAÇÕES E/OU IMAGENS

Do conjunto das entrevistas realizadas neste estudo transparece a ideia geral de que a imagem/ilustração é um veículo importantíssimo do acto comunicacional, na medida em que invade e modela o universo mental (Gaulthier, 1992 citado por Lima & Chaves, 2001) podendo concomitantemente afectar, positiva ou negativamente, o imaginário social e o próprio modo de vida das crianças (Sousa, 1995), como explica este inquirido:

"Eu acho que elas são um óptimo veículo de condução ou de transmitir uma ideia à criança, porque a criança... vale mais uma imagem, do que mil palavras e, aliás como nas próprias aulas, a demonstração vale muito mais do que a gente estar a explicar." [H8M: 81]

Parece ser consensual que "uma imagem vale mais que mil palavras" tal como nos diz o slogan e algumas falas dos indivíduos:

"Acho que uma imagem às vezes vale mais do que mil palavras, não é?" [G7M: 71]

"Acho que é importante porque mais vale uma ilustração do que como se diz mil palavras." [B2F: 14]

"Porque às vezes uma ilustração ajuda muito mais do que... do que umas palavras." [E5F: 51]

"E mesmo cada modalidade, cada exercício, tudo, tudo devia ter ilustrações, porque às vezes é mais importante eles olharem para um ilustração e uma frase do que lerem meia página de texto." [A1F: 5-6]

"Se calhar a gente perde mais tempo a fazer aquelas coisas todas para eles verem mas como eu tenho a noção que a nível visual eles conseguem chegar mais depressa ao que pretendem, tal como nas ilustrações... " [C3F: 23]

Aliás uma inquirida sublinha a importância das ilustrações para as crianças e os jovens:

"É importante porque uma criança ao estar a desfolhar o livro, inconscientemente está a ver... está, está a ver... ao ver as ilustrações, não é? Ele consegue identificar se é uma criança pobre, se é uma criança rica, de etnia cigana e se houver, e, e se houver uma diversificação de imagens, de várias raças, de várias cores e isso tudo, não há tanta discriminação nem há tanto racismo." [E5F: 54-55]

A verdade é que as imagens/ilustrações ao afectarem o ambiente visual de inúmeros/as aluno/as, também espelham a sociedade, o quotidiano cultural, preconceituoso e estereotipado, os valores e os comportamentos [por vezes de indiferença] (Lima & Chaves, 2001). Ou seja, criam no universo mental das crianças mensagens visuais claras (Chaves *et al.*, 1991) que os mesmos apreendem.

Daí que as mensagens que provêm das ilustrações ao reflectirem desigualdades de sexo, de raça e/ou de etnia, ao não integrarem alunos/as com

necessidades educativas especiais parecem induzir à discriminação, como se pode constatar pelas falas dos/as inquiridos/as quando questionados a este respeito:

> *"É capaz de aparecer mais rapazes nas ilustrações em quase todos do que raparigas." [D4M: 36]*

> *"Principalmente as ilustrações representam mais rapazes que raparigas. Talvez porque um rapaz seja mais fácil de desenhar e a nível de raças discrimina um bocado." [H8M: 77]*

> *"Porque muitas vezes eles têm tendência a colocarem mais rapazes a fazer do que raparigas e então nós temos que ter, temos que averiguar se dá ou não para os dois sexos porque pode ser, até pode ser um exercício bastante violento, não é?" [C3F: 25-26]*

> *"Normalmente, acho que aparecem mais desenhos coloridos, de pessoas brancas a bem dizer e é geral, nos livros, praticamente." [D4M: 35]*

> *"Os desenhos... aparecem pessoas praticamente brancas. A maioria rapazes. Não nos demonstra mesmo grupos com pessoas de cor, diferentes, gordas, magras." [D4M: 36]*

> *"... grande parte das imagens não tem um deficiente." [F6M: 62]*

> *"... e vê-se uma criança de etnia cigana e não sei quê... mas às vezes até disfarçada ou coisa parecida. Só para dizer que não existe racismo, porque não se vê tantas crianças de etnia cigana nos livros, nem tantas crianças de cor." [E5F: 54-55]*

Neste contexto poderão funcionar como agentes poderosos no processo de socialização e de formação da identidade das crianças (Pinto, 1999); como um veículo promotor de condicionalismos comportamentais nos/as alunos/as, que fielmente os/as mesmos/as poderão representar na sociedade em que estão inseridos/as.

Isto poderá implicar dizer que, o conteúdo das ilustrações que as crianças apreendem quando manuseiam os manuais escolares, pode ser um factor de influência para que as crianças e os jovens das nossas escolas se tornem

reprodutores de mensagens discriminatórias. E isso poderá ter fortes implicações a nível social. Senão vejam-se mais alguns testemunhos:

> *"Acho que sim porque, lá está, as ilustrações, por exemplo no futebol utiliza mais os meninos e na ginástica utiliza mais as meninas e havia de ser uniformizado tanto para uns como para outros." [B2F: 14]*

> *"As ilustrações podem reflectir nos/as alunos/as, tanto nos/as alunos/as como nas alunas, podem, podem convergir para um ponto de igualdade... nesse aluna e ter evolução ao longo do ano." [H8M: 82]*

Daí que um dos indivíduos afirme:

> *"Eu penso que os manuais escolares devem primar pelo seu poder de síntese, principalmente devem nestes anos 5º e 6º ano primar mais pelas suas imagens do propriamente pelo texto porque os/as alunos/as percebem mais pela imagem do que pelo texto." [H8M: 77]*

Por outro lado, e apesar do aparente pessimismo a este respeito uma das inquiridas afirmou precisamente o contrário, ou seja, que as ilustrações parecem mostrar alguma harmonia e equilíbrio em relação ao sexo e à raça/etnia:

> *"A nível da igualdade também. Às vezes vê-se... vê-se um rapaz e uma rapariga a fazerem o mesmo, o mesmo... na mesma fotografia, o mesmo exercício, não é? Na mesma fotografia um rapaz e uma rapariga. Alguns meninos com outra cor de pele... " [E5F: 52-53]*

Outro aspecto que se afigura pertinente discutir é a preocupação que os/as professores/as professores/as-estagiários/as/as demonstram ter com a forma correcta de executar os exercícios (situações técnico-tácticas), a questão do lazer, da motivação e do divertimento nas aulas de EF, tal como ilustram os testemunhos seguintes:

> *"Às vezes, já tive situações, no início, em que procurava mesmo nas ilustrações para ver como na prática os/as alunos/as teriam de fazer o exercício correctamente." [A1F:4]*

"No plano de aula então nós utilizamos na ilustração para descrever os exercícios e se esse manual não tem as ilustrações explícitas não as podemos utilizar." [B2F: 14]

"Quase sempre quando planifico utilizo as ilustrações para, para através do texto que nós temos a acompanhar, a ilustração dá sempre para nós vermos ou o jogo, ou se a técnica ou, ou o que nós vamos utilizar é ou não especifico, dá para aquilo que nós pretendemos, porque às vezes, nós pelo texto podemos não chegar bem aos conteúdos que queremos e através da ilustração até chegamos e conseguimos compreender as dimensões do campo ou a área, ou a área ou outras coisas quaisquer e então através daquilo conseguimos, através das ilustrações consigo chegar ao que pretendemos na própria planificação." [C3F: 25]

"Tento procurar, agir de acordo com as figuras, procurar de acordo com as figuras visualizar as dificuldades que os/as alunos/as têm e aquelas, aquelas que eles não têm." [H8M: 80]

"Há ilustrações que transmitem... por exemplo, a jogar futebol, transmite que estão ali um grupo de 5/6 alunos entretidos que... com cara de alegres, estão a divertir-se a jogar futebol e parece que o que estão a fazer é uma coisas boa e... agradável. Essas imagens... essas imagens transmitem... transmitem que o futebol, que é um jogo colectivo, pode ser praticado da seguinte maneira ..." [D4M: 40]

Estas falas vêm ao encontro das preocupações sentidas por Garcia & Queirós (2001) que identificaram uma dimensão técnica presente em todas as actividades da aula de EF e que, por outro lado, não existe uma verdadeira orientação para valores importantes do tempo actual.

Assim, parece que as planificações de algumas aulas de EF têm vindo a ignorar a sociedade e a identidade do sujeito (Alvarez & Monge, 1997) revelando preocupações apenas com a dimensão técnica e táctica dos conteúdos da EF. Do mesmo modo, estes autores sublinham que os/as professores/as têm vindo a manifestar algumas dificuldades no desenvolvimento de aulas que motivem os/as alunos/as.

Contudo, não parece que o discurso destes inquiridos/as revele somente estas posições menos positivas. Pelo contrário, parece-nos que também vigora nas

suas falas uma aparente preocupação ao nível da igualdade de sexo e de raça/etnia nas imagens/ilustrações dos manuais escolares. Veja-se o que dizem dois/duas professores/as-estagiários/as/as:

> *"... muitas vezes não estamos a dizer se é rapaz se é rapariga, se é preto, se é caucasiano mas, se for uma ilustração nós podemos pôr a maior diversidade de pessoas nas ilustrações. Podemos pôr um rapaz, podemos pôr uma rapariga, podemos pôr um rapaz mais alto, um rapaz mais pequeno, podemos pôr um negro, podemos pôr um branco, um indiano, um cigano, podemos pôr tudo. E aí já podemos, sei lá, pôr essa diversidade e não fazer tanto essa discriminação que... isso não iria aparecer num texto. Aparece nas imagens." [G7M: 72]*

> *"... considero que a ilustração seria bastante importante no sentido que não houvesse diferenciação nem de sexo, nem de raça, nada. Pode haver um menino negro, falemos assim, um menino negro a lutar com um asiático porque é outra raça, não é? E poderiam existir esses dois a lutarem um contra o outro. A lutarem e a jogarem basquetebol." [C3F: 27]*

> *"Na imagem? (...) Eu também analiso se aquele jogo utiliza ou não utiliza os dois sexos porque pode não utilizar os dois sexos. Pode utilizar só um e então ver se dá para utilizar com os dois sexos ou não. [C3F: 25-26]*

Estas posições implicam que se possa discorrer sobre a importância da diversidade sócio-cultural nas ilustrações. As ilustrações sempre desempenharam um papel importante na clarificação dos conteúdos, facilitando-nos uma interiorizarão mais rápida e objectiva (Brito, 1999; Ferreira, 2002). Daí que, um dos reparos que uma estagiária faz às ilustrações é que as mesmas possam incluir a maior diversidade de alunos/as, pondo em relevo a identidade social e cultural de cada um. Esta é uma das vantagens das ilustrações quando comparadas com o texto. As ilustrações deixam a descoberto outro tipo de fragilidades que o texto não revela de imediato. Por isso é necessário analisá-las frequentemente de modo a interpretar correctamente as suas mensagens, tal como afirma uma outra professora-estagiária.

Apesar de muitas das vezes encontrarmos imagens onde figuram os dois sexos, não quer dizer que devamos seguir "à risca" essa mensagem. E isto porque o grau de dificuldade dos exercícios deverá estar de acordo com as capacidades e

habilidades de cada sexo. É neste pressuposto que se baseia o respeito pela diferença e se atinge a justiça e a igualdade de oportunidades (Botelho Gomes, 2002).

Mais ainda, a professora-estagiária parece dar a entender que o cruzamento entre sexos e culturas não deveria constituir uma preocupação. Talvez esta partilha de vivências e experiências sociais e culturais possa ser uma fonte de enriquecimento mútuo (Pereira, 2001).

Paradoxal é verificarmos que uma estagiária tenha dificuldade em reconhecer o princípio da equidade e da igualdade no processo educativo, dando mais atenção à questão do sucesso educativo nos exercícios:

> *"Muito importante porque eu... eu penso que não é por nas ilustrações por aparecer um menino ou uma menina que não vai haver igualdade. O importante para mim numa ilustração é ver, digamos, os critérios de êxito de um exercício. Agora, tem um menino ou uma menina acho que não tem diferença nenhuma." [A1F: 6]*

As indicações dadas por quase todos os indivíduos aponta para a importância das mensagens das ilustrações no sentido de alcançar a igualdade de oportunidades entre alunos/as e eliminar a discriminação sócio-cultural nos manuais escolares.

Contudo, alguns dos indivíduos que alegaram tal situação com relativa constância forneceram também sugestões explicando que a existência de fotografias [imagens reais] seria ideal para fomentar um encorajamento activo no sentido da eliminação de atitudes e comportamentos discriminatórios. Como referem Bogdan e Biklen (1994), as fotografias dão-nos fortes dados descritivos acerca do que as pessoas valorizam ajudando-nos a compreender o subjectivo. De notar, que estas sugestões tendem ainda a estar associadas aos/às autores/as-editores/as e à forte influência da comunicação social. Eis alguns exemplos:

> *"Como eu já referi atrás que eu acho que ainda me lembro, eu referi que achava que os livros deviam trazer imagens mais reais e não tão banda desenhada, não é? Mais reais porque mesmo os/as alunos/as estão a ver um livro e ele até tem uma imagem real que os compara com, com o que se passa na sociedade... e isso eles conseguem captar muito melhor a informação do que no desenho, porque às vezes num desenho basta ter uma coisa errada que já leva para o erro. Enquanto uma imagem real, raramente*

tem alguma coisa de errada porque quando eles vão buscar as imagens, eles vão buscar as imagens a quê?" [C3F: 26]

"... todas as crianças vêem todos os adultos que praticam desportos, e não há diferenciação. Nós vemos pelo futebol, que é aquilo... que é o que é mais falado a nível da sociedade, que é o futebol e no entanto, temos brancos, temos pretos, temos asiáticos, temos todas as raças existentes no mundo a jogarem. Já que a comunicação social transmite muito bem isto a nível dos jogos olímpicos, dos euros, de muitas coisas, eles... eles transmitem a nível de quase todas as modalidades existentes, eles conseguem transmitir que não é só uma raça que luta, não é? Apesar que aí como modalidade, nós verificamos que não há modalidades onde eles... onde eles a nível mesmo da comunicação social, onde juntem feminino e masculino. E há essa excepção a nível de sexo mas temos que compreender todas as situações que há essa excepção. A nível de crianças não há porque aí elas são iguais em tudo." [C3F: 27]

Estas opiniões parecem demonstrar a importância dos meios de comunicação na formação de modelos culturais para as crianças e os jovens. Quer isto dizer que os media, através da construção das imagens reais que exibem podem ser potenciais meios para desconstruir injustiças e desigualdades na educação e na sociedade, uma vez que eles conseguem manipular muito bem as mentalidades e os comportamentos das pessoas, incutindo modelos que serão imitados e manipulados pela sociedade. Não podemos subestimar o seu poder nesta orientação. Os órgãos de comunicação social poderão constituir-se como meios de regulação face à discriminação social. Daí que esta estagiária realce a importância de se obterem fotografias de eventos desportivos que retractem, mais fielmente que os desenhos, a diversidade social e cultural nos manuais escolares.

"... há miúdas que conseguem atingir perfeitamente o que os miúdos conseguem atingir e vice-versa. Agora a nível de adultos já há essa diferenciação mas a nível de criança, para mim não há. Então porque não utilizar as editoras, não procurarem ir às escolas recolherem fotografias reais das próprias crianças a praticarem. Até... até nos próprios clubes às vezes, que há raparigas e rapazes a praticarem porque não irem buscar essas imagens? Há masculino e feminino tudo junto e são imagens reais... reais. É assim... se calhar nas crianças também funcionava muito bem a

imagem real, porque eles têm aquela ideia do realismo, do idealismo, chegar à competição como aquela pessoa, então como tal se nós criarmos a imagem real nos livros, se calhar conseguimos ter muitos mais êxitos e menos discriminação." [C3F: 27]

No entanto, apesar de a maioria dos/as inquiridos/as demonstrar ter percepções sobre esta problemática pouca alusão foi feita quanto às NEE, o que poderá significar que estes continuam a ser um tabu no contexto educativo. No fundo, parece que o/a aluno/a diferente, cuja diferença é originada por condições de deficiência física e/ou mental não é visto como um/a aluno/a "normal", na sociedade e/ou no contexto educativo (Cortesão, 2001).

Parece que existe uma clara falta de percepção e sensibilidade em pensar o/a aluno/a portador de deficiências como alguém que é diferente pela sua incapacidade física e/ou mental, mas que é igual aos/às outros/as na sua condição de aluno/a e cidadão/ã.

Por isso, talvez seja necessário:

"... analisar muito bem a ilustração para ver se realmente aquela ilustração significa o que se vai passar na realidade." [C3F: 25]

ainda que por vezes se pense que o manual escolar:

"A nível de ilustrações está bastante bom." [G7M: 64-67]

"Está bastante bom porque as ilustrações que tem são de fácil compreensão." [G7M: 64-67]

ou pelo contrário:

"Penso que o meu manual nem sempre transmite grande mensagem nas ilustrações." [D4M: 40]

MANUAIS ESCOLARES / VALORES

Os participantes neste estudo foram convidados a pensar e a enumerar os valores que os manuais escolares de EF devem transmitir, tarefa considerada árdua para alguns deles/as. Visou-se, ainda, aclarar em que medida tais valores lhes

afiguram pertinentes para alcançar uma efectiva igualdade de oportunidades entre os/as alunos/as.

Apesar de vagamente referidos, os valores explicitados pelos/as inquridos/as deste estudo apresentam-se dispersos. Por exemplo, valores de formação física, de respeito, de igualdade, de segurança, de higiene, de conhecimento, de integração e relacionamento pessoal são mencionados poucas vezes e em alguns casos uma única vez. Veja-se alguns testemunhos que demonstram nitidamente estes valores:

"Valores de formação física, é essencial..." [B2F: 8]

"Valores.... O respeito entre eles, mais as regras de higiene, de segurança, as regras dos jogos em si, a igualdade e desigualdades, também acho que sim, um pouco. Não é muito explícito nesses manuais." [B2F: 9]

"Valores acima de tudo... sociais que consigam ajudar o aluno a integrar-se bem na sociedade. Claro valores de... não são bem valores, mas é... que, que transmitam ao professor a necessidade de, de construir com o aluno uma relação não só de aprendizagem da Educação Física mas como uma continuidade da educação dele." [G7M: 66]

"Acho que é importante que os manuais escolares de Educação Física foquem as questões de higiene porque há muitos/as alunos/as que não tomam banho no fim das aulas de EF e é importante .... a importância da actividade física na nossa vida e na vida deles, fora da escola." [A1F: 21]

"... agora igualdade... deviam transmitir mas eu penso que... que um livro, pelo menos no livro que eu tenho não há grande coisa." [D4M: 36]

"Há muitos que não transmitem uma igualdade de oportunidades." [E5F: 47-48]

" É igualdade mesmo." [F6M: 58]

Realce, porém, aquilo que parece ser a ausência de conhecimento dos/as inquiridos/as em definir "valores", na medida em que não conseguem explicitar o que são valores raciais, étnicos e de classes. Denota-se alguma confusão no discurso. Eis um ponto de vista significativo:

"Devem transmitir esses valores raciais, étnicos e classes que nem sempre são transmitidos." [D4M: 36]

Neste entender, as parcas respostas dos/as inquiridos/as e a insuficiente importância que os/as mesmos/as parecem dar no que aos valores concerne poderá reflectir a insensibilidade aos valores presentes nos manuais escolares bem como uma forte lacuna na sua formação inicial.

CATEGORIA B – MANUAIS ESCOLARES / FORMAÇÃO DE PROFESSORES

PREOCUPAÇÃO E PRÁTICAS DOS PROFESSORES

Importa agora averiguar as preocupações dos/as professores/as-estagiários/as/as no desenvolvimento das suas práticas pedagógicas, assim como apurar a existência ou não de contradições ao nível do discurso sobre a igualdade de oportunidades quando reflectidas as suas práticas.

Assim um considerável número de inquiridos/as tem como preocupações: ausência de divertimento nas aulas, adequação dos exercícios às necessidades dos/as alunos/as, presença de aluno/as com deficiências e pouco de tempo de empenhamento motor nas aulas de EF. Eis alguns comentários a esse respeito:

"A minha maior preocupação quando eu estou a planificar é que os jogos ou mesmo com as actividades que eu vou propor aos/as alunos/as para eles fazerem, eles se divirtam e aprendam ao mesmo tempo." [C3F: 22]

"Ia preocupar-me qual é a deficiência física, neste caso, motora ou psicológica e assim planificaria alguns exercícios, por exemplo, para uns, para os que são ditos/as alunos/as normais planificaria com um grau de dificuldades diferente para ele." [B2F: 12]

"A preocupação é se os exercícios vão de encontro às necessidades dos/as alunos/as." [B2F: 11]

"Em primeiro lugar preocupo-me em pesquisar nos manuais exercícios que façam com que os/as alunos/as estejam ocupados durante as aulas, que mantenham a sua actividades física permanente de forma a não haver espaços mortos." [H8M: 79]

Em contrapartida, pouca alusão é feita às questões raciais enquanto preocupação, como aliás expõe o seguinte indivíduo:

> *"Agora quanto a racismo e isso, não... nem talvez nem nos passasse pela ideia." [F6M: 61]*

Com excepção do testemunho de uma das estagiárias, que ao que parece está a confessar algo que não será muito consentâneo com o comportamento do professor:

> *"... e às vezes até sinto, não devia dizer isto, mas sinto que apoio mais aquelas pessoas que são de outras etnias e de outras raças e... inconscientemente mas sinto que, às vezes tenho uma certa preocupação para que ele se sinta mais protegido e para que não sinta isso da parte do professor." [E5F: 50]*

Esta fala parece transmitir algum receio em afirmar o seu apoio em relação aos mais desfavorecidos/as e/ou discriminados/as na tentativa de uma maior inclusão nas aulas de EF, como se esse pensamento fosse errado.

Desta questão feita aos indivíduos emergiu um outro aspecto que decidimos considerar como pertinente por se encontrar relacionado com o objecto de estudo. Assim, os/as inquiridos/as sublinharam uma intensa preocupação com a questão da igualdade de sexo no desenvolvimento das suas práticas. Portanto, a maioria dos/as professores/as-estagiários/as/as ao nível do discurso afirma que todos os/as alunos/as são iguais mas ao nível das suas práticas pedagógicas manifestam atitudes e comportamentos que reflectem desigualdades sociais e culturais tal como referem Ferraz (2002) e Romero (1990, 1992).

Os comentários que se seguem demonstram aquilo que Sousa Pereira (2004) afirma acerca do erróneo entendimento da igualdade quando afirmam tratar todos os/as alunos/as por igual e, portanto, não atendem às diferenças culturais e sociais dos/as alunos/as:

> *"Trato-os todos perfeitamente iguais. Falo para toda a gente igual." [D4M: 43]*

> *"Eu trato completamente os dois por iguais. Vai trabalhar igual..." [C3F: 30-31]*

"Há meninos que um dia também têm uma dor de barriga e até nem estão dispostos a fazer mas também vão ter de fazer, porque o menino até pode dizer sou menino, sou forte, não sei quê, mas as meninas têm que ser iguais." [C3F: 30-31]

"Acho que toda a gente tem os mesmos direitos e por isso, deviam fazer todos o mesmo." [D4M: 44]

"Eu planifico para a turma e não para os meninos ou para as meninas." [A1F: 4]

"Para mim são todos iguais." [E5F: 55]

Aliás, apenas uma das inquiridas coloca em causa esta questão:

"... e que todos são iguais? Deveria ser, não é? Agora é que depois a gente sente algumas dificuldades a leccionar as aulas porque realmente notamos que não são iguais." [E5F: 49]

Acentue-se ainda que curiosamente os/as alunos/ ditos deficientes são integrados no grupo das meninas:

" Normalmente esses dois alunos deficientes ficam no grupo feminino, se for caso do futebol, por exemplo. Porque eles não conseguem estar ao nível dos rapazes." [G7M: 69-70]

Isto poderá querer significar que estes alunos fisicamente mais debilitados parecem encontrar-se ao nível das meninas que, pelo que a história conta, sempre estiveram associadas a características psicológicas mais sentimentais e emotivas, assim como à crença primitiva que a mulher era fisicamente mais débil.

Face ao exposto poderemos dizer que estes dados parecem reforçar, portanto, a convicção de que as atitudes e comportamentos dos/as professores/as que têm lugar, de um modo geral na sala de aula / ginásio, supostamente se revelam especialmente adversos em presença de alunos/as social e etnicamente heterogéneos (Cardoso, 1996; Fernandes, 1999).

Daí que Bonal (1997) afirme que os/as professores/as continuam a contribuir implicitamente para o processo de discriminação na medida em que inconscientemente se comportam da mesma forma que os/as inquiridos/as referem.

Neste contexto parece que o Futebol continua na ordem do dia, e portanto se constitui como matéria a qual os/as professores/as recorrem para fornecerem exemplos diferenciativos. Destaque-se, a este nível, os seguintes testemunhos:

> *"E lá está... o sexo feminino e masculino. Por exemplo para o futebol planifico de uma maneira diferente para as meninas e para os meninos. Sei que os meninos se encontram num grau mais elevado enquanto que as miúdas ficam num grau mais abaixo dos miúdos." [B2F: 69-70]*

Apesar do Futebol apresentar uma história marcadamente masculina deverá ser uma modalidade desportiva onde também se trabalhe a diferença. A errónea suposição de que o Futebol só deve ser praticado pelos rapazes só vem acentuar e reforçar estereótipos. Bem pelo contrário, o discurso deste inquirido pressupõe um carácter sexuado e a diferenciação menino/menina. O/a professor/a na sua prática educativa deve perceber as diferenças; deve perceber que as capacidades e as habilidades de cada sexo são diferentes. Por isso, deve valorizá-las através das suas práticas planificando exercícios que se adaptem às particularidades individuais de cada sexo. Desenvolver práticas iguais para todos/as pressupõe uma estagnação no desenvolvimento das competências dos meninos ou das meninas. Note-se, que a este respeito é consentânea a ideia de que ambos os sexos diferem entre si na prática de actividades físicas e desportivas:

> *"É mais só no futebol porque os miúdos jogam mais; estão na rua, é um jogo que é muito solicitado pelos miúdos, enquanto que as meninas não. É mais brincar com bonecas e não sei quê." [B2F: 11]*

> *"Diferenciei este ano no futebol. Os rapazes juntei-os... Porque têm uma diferença muito grande." [D4M: 38-39]*

> *"Diferencio em algumas unidades didácticas. Diferencio os rapazes das raparigas." [D4M: 38]*

"No futebol tenho que fazer realmente porque, pronto. Há mais aptidão, vamos assim dizer dos rapazes do que das raparigas, não querendo fazer uma distinção não é?" [G7M: 69-70]

Os/as inquiridos/as demonstram ainda a ginástica como a segunda unidade temática mais referenciada mas onde não diferenciam o sexo masculino do sexo feminino. O Basquetebol e o Badminton também são duas modalidades desportivas referidas.

"Na ginástica é uniformizada para o menino e para a menina." [B2F: 69-70]

"Na ginástica juntei. No badminton também e no basquetebol também. " [D4M: 38-39]

"Noutras unidades didácticas é completamente igual. Por exemplo, a ginástica estão quase todos ao mesmo nível, no basquetebol... Não diferencio." [G7M: 69-70]

Quando tentamos perceber a razão de existirem tais diferenças ao nível das crianças, informalmente uma das inquiridas diz:

"A diferença às vezes já vem dos pais, que a menina não pode brincar com o menino tem que brincar acolá." [C3F: 30-31]

Ora, a opinião verbalizada por esta professora-estagiária, parece querer dizer que as diferenças de comportamento entre meninos e meninas advêm da sua educação familiar; dos modelos culturais que os pais lhes transmitem desde o seu nascimento. Porventura, estes modelos tornar-se-ão mais vincados quando entram na escola. Para que os nossos alunos e alunas aprendam a tolerar e a respeitar "o outro" têm de reconhecer e valorizar a diferença.

FORMAÇÃO E CONHECIMENTO PROFISSIONAL

A escola de qualidade e igualdade para todos/as a que se referem os dispositivos legais emitidos pelo Governo e pelo Ministério de Educação passa pela transformação do pensamento, atitudes e comportamentos dos/as professores/as

em vários domínios (Blanco, 1994; Monge *et al.*, 2001), uma vez que estes elementos podem ser um entrave ao desenvolvimento de uma educação inter/multicultural (Freire Ribeiro, 2003).

Neste contexto, quando os sujeitos do nosso estudo foram questionados sobre a existência ou não de formação adequada e de conhecimento profissional registaram-se mais vozes a negar essa ocorrência do que a comprová-la, nomeadamente no que concerne às NEE.

Este aspecto não poderá deixar de ser considerado francamente negativo, uma vez que se constitui como um dos assuntos abordados na instituição formadora dos/as professores/as-estagiários/as deste estudo. Contudo, importa sublinhar que a maioria das instituições de formação de professores de EF não propicia qualquer formação no âmbito das NEE e quando o faz é generalista e pouco relacionada com a inclusão e integração na EF (Rodrigues, 2004). Eis alguns comentários a este respeito:

> *"Mas por exemplo, a nível de... para lidar com crianças deficientes, uma vez que nós não tivemos nenhuma cadeira que, que falássemos desse tema, que nos preparou para... nós na escola vamos encontrar de certeza, infelizmente, crianças deficientes. E eu não me sinto preparada..." [E5F: 55]*

> *"... não tivemos disciplina nenhuma a bem dizer, que nos dissesse como agir em situações dessas, o que fazer, castigar/não castigar, dar sermão/não dar sermão, não tivemos nenhuma formação." [D4M: 44]*

> *"Depois a nível profissional não temos preparação aqui." [G7M: 74]*

Neste contexto, a formação inicial proporcionada relaciona-se mais com as tipologias da deficiência e menos com os aspectos pedagógicos e metodológicos da inclusão e integração destes alunos com NEE. Como se pode constatar, há inquiridos/as a referir a presença dessa disciplina na licenciatura, apesar de afirmarem que a formação não é suficiente nem adequada:

> *"Conhecimento profissional. É assim... eu nunca tive formação só nisso, mas para mim os/as alunos/as são todos iguais; trato tudo por igual, não..." [A1F: 7]*

"Lá está outra vez, possuo algum conhecimento através... que foi adquirido ao longo dos anos e através da minha personalidade enquanto que formação profissional eu nunca tive." [B2F: 15]

"Mas para tentar isto temos que ter algum apoio porque nós se calhar no nosso curso não temos formação para tal." [C3F: 29]

"Formação sobre isso pouco houve." [H8M: 84]

"Eles lidam mais com a ética pessoal de cada um a esse respeito do que dar-nos mais formação sobre isso." [D4M: 43-44]

"Embora considere que muitas das vezes a nossa formação para dar aulas a nível de 2º ciclo não seja a mais adequada aqui na nossa instituição e nós chegamos ao mercado de trabalho, por assim dizer e muitas vezes vemo-nos confrontados com situações que nós nunca tivemos e temos que pesquisar para exercícios novos, considero que..." [G7M: 73]

Este quadro de respostas poderá levar-nos a perguntar de que lado está a verdade: do lado dos/as professores/as-estagiários/as/as ou dos/as professores/as das instituições? No entanto, como formadores que somos com conhecimento sobre o assunto em causa e, portanto, sabemos de antemão que o plano de estudos desta instituição contempla a cadeira de NEE resta-nos substituir a questão inicial por outras: que conteúdos são abordados nessa disciplina? Será que os conteúdos são direccionados para a resolução de problemas que os/as futuros/as profissionais possam vir a encontrar? Será que o programa se encontra adequado às necessidade dos/as professores/as-estagiários/as/as? Ou será que os/as professores/as-estagiários/as apresentam pouca capacidade e sensibilidade para fazer a ligação da teoria com a prática na tentativa de (re) solucionar algumas dificuldades que possam sentir?

Ressalve-se o nosso ponto de vista crítico face a esta temática que não pode deixar de questionar o que poderá estar falhar na formação inicial destes jovens, nesta instituição, e quem sabe noutras instituições.

Mais ainda, chama-se a atenção para a opinião generalizada da falta de formação não especificada, mas sendo consensual a necessidade de a obterem:

"Mas acho que era importante haver formação porque há pessoas que podem discriminar um bocadinho a nível de etnia e isso. Se calhar era um bocado importante haver formação." [A1F: 7]

"E eu acho que sinto falta um bocadinho na minha formação nesse sentido porque às vezes consigo magoar uma pessoa mesmo sem saber que estou a magoar." [C3F: 33-34]

Por outro lado, uma professora-estagiária refere a necessidade de formação mais ao nível das questões de sexo:

"Então como tal devíamos ter uma formação específica para, tal como a mentalidade feminina como a mentalidade masculina conseguirem atingir que não há diferenças entre os sexos." [C3F: 31-32]

"Temos que ter formação para tal, para nós mesmo na escola não diferenciar os meninos com as meninas. Não podemos diferenciar." [C3F: 31-32]

Em contrapartida duas das entrevistadas referiram estar preparadas e terem formação ao nível da diversidade sociocultural atribuindo alguma importância à experiência profissional para dar resposta a dificuldades que possam advir das suas práticas pedagógicas:

"... sinto que estou preparada para lidar com qualquer tipo de... qualquer tipo não mas a nível de etnias e raças, sim, estou preparada." [E5F: 55]

"... eu a nível profissional considero que se calhar tenho esse conhecimento porque eu tenho trabalhado com crianças a nível de verão, em campos de férias e isso e eu não diferencio minimamente." [C3F: 30]

Este último pressuposto da formação dos/as professores/as assume um carácter importantíssimo na medida em que os/as mesmos/as têm de aprender e interagir com a diversidade social e cultural com que se deparam na sala de aula ou no ginásio. Aliás, como refere Day (2003), os/as professores/as têm de investigar as suas práticas, de modo a (re) analisarem a forma como aplicam os princípios de

diferenciação, coerência, continuidade, equilíbrio e progressão, ao nível dos seus propósitos fundamentais.

Daí que seja necessário concentrar esforços na sua formação tendo em vista a qualidade do seu exercício profissional, de modo a poderem responder aos desafios da integração sócio-cultural destes alunos.

Um outro aspecto que importa salientar é o facto de que quando questionados sobre a existência ou não de formação adequada no domínio da selecção correcta dos manuais escolares alguns inquiridos/as também afirmaram não possuir conhecimento nem formação:

"Em relação à utilização dos manuais escolares não tive qualquer tipo de formação inicial." [A1F: 7]

"Porque eu não sei como escolher um manual!" [C3F: 30]

"Não, não sei porque acho que não tenho experiência suficiente para, para escolher um manual e acho que isso faz parte..." [E5F: 48]

"Mas que eu tivesse formação mesmo para escolher um manual isso eu nunca tive." [B2F: 15]

"Formação acho que não mas seria capaz de o fazer" [F6M: 62-63]

No entanto, outros/as inquiridos/as revelam possuir algum conhecimento e formação ainda que em alguns casos também seja pessoal e insuficiente:

"... considero que neste momento estou preparado para dar aulas e para poder escolher um manual, para poder ver se o manual é bom ou se é mau..." [G7M: 74]

"Acho que sim, através da minha formação pessoal e assim, mas que eu tivesse uma formação na minha escola, isso nunca tive por isso só dos conhecimentos que eu tenho é que poderia escolher um manual." [B2F: 15]

"Já sei como é que são e como é que os/as alunos/as vão realizá-los e encará-los mas acho que formação tenho... Falta um bocado de experiência mas formação tenho." [D4M: 42]

Realce o facto de que os sujeitos/as entrevistados/as referirem que deve existir formação especializada nesse sentido, apesar dos seus ideais poderem ser um factor de influência no processo de selecção:

> *"Como eu já disse atrás, considero que deve existir sim uma formação adequada, apesar de não a ter. Deve existir sim uma formação mas onde nós, apesar da formação que vamos ter, vamos ter sempre o nosso ideal a escolher o livro." [C3F: 30]*

Esta constatação não poderá deixar, portanto, de corroborar a necessidade da formação pedagógica-científica dos/as professores/as muitas vezes autores/as-editores/as dos manuais, tal como expressam alguns autores (Cunha, 1999; Freitas, 1999; Lima Bento, 1999; Sousa, 1999)

Neste sentido, os/as professores/as professores/as-estagiários/as/as:

> *"Deve ter um conhecimento e deve saber o porque aquele manual foi adoptado." [D4M: 42]*

Assim como a manterem-se actualizados e procurarem informação disponível para poderem levar a cabo este desiderato, tal como dizem as seguintes vozes:

> *"... e tenho que me, tenho que me manter sempre actualizada e procurar informação ao longo da vida, na Internet ou manuais, ou consultar pessoas com mais experiência e que me possam ajudar." [E5F: 56]*

> *"Porque se não estiverem actualizados se calhar adoptam manuais que não são os mais adequados. Adequados... não só das imagens, como a parte técnica, descrições..." [A1F: 7]*

No entanto, será que estes alunos/as já não deveriam sair para o mercado de trabalho com esta formação e este conhecimento? Consideramos a hipótese de equacionar se as instituições de formação superior estarão a construir, desenvolver e mobilizar competências profissionais actuais, úteis e necessárias aos/às

formandos/as, de modo a reconhecerem a diversidade sociocultural das populações estudantis da escola de hoje.

Em suma, os/as participantes deste estudo denunciaram níveis muito baixos de utilização dos manuais adoptados pelos centros de estágio, quer a nível estrutural quer informalmente. Alguns em razão de ausência de informação, sensibilização e participação em relação ao manual adoptado a par do pouco interesse em conhecê-lo ou obtê-lo, outros devido às suas escolhas que recaem sobre outros manuais escolares da sua preferência.

Paralelamente, apesar da aparente convicção nas virtudes e valores inerentes aos manuais escolares que utilizam, os/as inquiridos/as deixaram transparecer a ausência de conhecimentos sobre critérios de selecção e adopção dos manuais escolares nas escolas tirando pouco partido desses contributos. Por outro lado verificaram-se algumas reflexões positivas nesse sentido que apontam para a possibilidade de erros de carácter científico, pouca acessibilidade na linguagem, quantidade e qualidade das imagens/ilustrações o que denota alguma preocupação com a qualidade dos manuais, ainda que por vezes possa parecer inconsistente.

De um modo geral, verificaram-se pressões para o conformismo e para a abdicação de certos valores sociais e culturais em prol da adopção de outros mais consensuais e dominantes. De sublinhar também a referência a elementos discriminatórios patentes nas imagens dos manuais escolares quer em função do sexo, raça, etnia e NEE.

Sublinhe-se que os manuais que os/as inquiridos/as descreveram como sendo discriminatórios fazem parte dos manuais escolares analisados neste estudo, o que pode conduzir a um reforço em relação à desigualdade de oportunidades nestes meios formativos. As falas dos indivíduos confirmam que o sexo masculino é dominante nas imagens dos manuais escolares e que se encontra normalmente associado a algumas unidades temáticas conotadas culturalmente como lhe sendo próprias. Também confirmaram a mesma tendência em relação ao sexo feminino. Em relação à dimensão racial e étnica confirmaram a parca alusão a outras etnias que não a caucasiana. Quanto a alunos portadores de NEE confirmaram a ausência de representações nesses manuais escolares.

Realce ainda para aspectos igualmente relacionados com as suas práticas, que denotam alguma inconsistência discursiva, uma vez que o que dizem e o que na verdade fazem revelou incongruências. Destaque-se aqui a ideia de que todos/as os/as alunos/as são iguais ao nível do discurso, mas ao nível das práticas

verificou-se uma diferenciação de sexo em função da menor ou maior aptidão para uma ou outra modalidade desportiva. Detectaram-se auto-julgamentos e avaliações do seu trabalho em função do seu próprio conceito de igualdade e justiça social. Narraram episódios isolados em que tal se torna evidente, embora num sentido necessariamente negativo. Manifestaram fortes limitações face à questão da diversidade sócio-cultural dos/as alunos/as e do planeamento das suas práticas, fruto em parte, do individualismo, da insuficiente formação inicial e da pouca inovação dos planos curriculares que vigoram, em seu entender, na instituição formadora.

Parte IV –

Conclusões

" No ensino cumpre passar uma ideia:
é importante investigar, conhecer."
(Marques, Tani & Prista, 2004:10)

11. AS CONCLUSÕES

No âmbito do presente estudo podemos concluir que relativamente à categoria sexo dos indivíduos representados existe uma clara assimetria entre as representações femininas e masculinas. O modelo masculino é dominante em todas as unidades temáticas em qualquer um dos manuais escolares, apesar de em praticamente todos os manuais, as raparigas se encontrarem presentes em maior ou menor grau de representação. Em todas as capacidades motoras e modalidades desportivas, à excepção da Coordenação/Agilidade/Destreza, Ginástica Rítmica, Actividades Rítmicas e Expressivas e Ténis de Mesa onde as imagens das raparigas surgiram em maioria, o género masculino prevaleceu. Os Jogos Pré-Desportivos, o Râguebi e os Jogos Tradicionais Populares são modalidades desportivas onde as imagens com ambos os sexos surgiram em maioria. Apenas o manual "Educação Física – 5º", publicado pela Constância Editores, apresentou um maior equilíbrio de imagens entre as três subcategorias analisadas masculino, feminino e masculino/feminino.

Entretanto também se constatou a associação do sexo masculino a certas unidades temáticas culturalmente conotadas como lhe sendo próprias. São disso exemplo, a Força, o Futebol, o Basquetebol, a Luta, o Hóquei Patins, o Hóquei em Campo e o Judo, actividades normalmente prezadas pelas características da masculinidade. Verificou-se a mesma tendência para as consideradas como "femininas" (exemplos: a Coordenação/Agilidade/Destreza, Ginástica Rítmica e as Actividades Rítmicas e Expressivas).

Apenas os Jogos Pré-Desportivos, o Badminton, o Râguebi e os Jogos Tradicionais Populares apresentaram uma maior percentagem de imagens onde figuram ambos os sexos.

Relativamente à categoria raça/etnia dos indivíduos conclui-se que em todas as capacidades motoras e modalidades desportivas, a etnia caucasiana prevaleceu em maioria. Contudo, os manuais já contemplam a presença de indivíduos de etnia negra e amarela apesar de mostrarem a visão "branca" como a dominante.

Observamos, frequentemente, algumas associações da etnia negra com determinadas unidades temáticas que reafirmam o lugar social ao qual ela culturalmente está limitada. São disso exemplo, as Actividades Rítmicas Expressivas e o Basquetebol. A mesma tendência também se confirma em relação à etnia amarela que surge associada ao Ténis de Mesa e ao Judo. Verificamos contudo algo estranho ao deparamo-nos com imagens desta subcategoria no

Râguebi. Esta situação despoletou-nos uma reacção condicionada pela falta de reflexão interior.

A presença de imagens mistas incide nas Actividades Rítmicas e Expressivas e nos Jogos Pré-Desportivos. No Corpo Humano, na Flexibilidade, na Ginástica (no Solo, de Aparelhos e Rítmica), no Futebol, no Basquetebol, no Voleibol, na Patinagem, no Andebol, no Atletismo e na Luta também se verificou a presença desta subcategoria. No entanto devemos ter presente que os indivíduos de etnia caucasóide foram sempre em maior número, quando comparados com os das restantes etnias.

Não se verificaram representações da subcategoria cigana e da categoria NEE.

Em relação à leitura que fizemos dos manuais escolares de EF na voz dos/as professores/as-estagiários/as de EF da ESEB concluiu-se que, ao nível da categoria [des] igualdade de oportunidades nos manuais escolares, especificamente a importância e utilização dos manuais escolares, a maioria dos/as inquiridos/as não utiliza o manual adoptado pela escola recorrendo a outros manuais ou materiais didácticos. As dificuldades e o desconforto inicial em verbalizarem as suas acções manifestaram-se na inutilidade do manual escolar geralmente adoptado pelos centros de estágio/escola. A opção recai sobre a disponibilidade de diversos materiais didácticos e outros manuais escolares.

A permeabilidade desta categoria demonstrou que os/as inquiridos/as não participam no processo de selecção e adopção dos manuais escolares, desde já um entrave a um eficiente planeamento das suas práticas. O desconhecimento dos critérios para adopção dos manuais escolares que os/as mesmos/as revelaram possuir deixou-nos apreensivos, uma vez que consideramos que ter conhecimento e competência científica e pedagógica são elementos importantes na utilização de um manual escolar.

No entanto, concluiu-se que apesar da insuficiente informação neste sentido são capazes de o fazer. Definiram um conjunto de critérios que eliminavam à partida qualquer manual que tivessem de seleccionar. De salientar a existência de erros científicos, linguagem pouco acessível e quantidade e qualidade insuficiente das ilustrações, esta última de carácter importantíssimo para o ensino.

A discriminação de género, raça, etnia e NEE nas ilustrações manuais escolares parece ser uma dimensão altamente valorizada uma vez que os/as entrevistados/as recorreram constantemente à importância das mensagens das ilustrações nos manuais escolares utilizando para tal o comum slogan "Uma imagem vale mais do que mil palavras". Concluímos que os sujeitos têm

consciência das discriminações sociais e culturais patentes nos manuais escolares, embora se tenham verificado algumas inconsistências ao nível dos discursos.

A vertente axiológica enunciada pelos sujeitos permite concluir que ainda se regem por valores e normas de conduta tradicionais, onde a tolerância, a equidade e o respeito pela diferença estão longe de se constituírem como fontes de enriquecimento mútuo, de partilha de vivência e de novas maneiras de ser e estar na sociedade.

Relativamente à categoria formação de professores, e especificamente, às preocupações e práticas dos professores concluímos que a questão da diversidade sócio-cultural é colocada em último lugar, revelando pouca importância. No que se refere aos discursos e às práticas verifica-se que há um certo distanciamento entre o que dizem e o que fazem. Neste sentido advogam tratar todos os alunos de forma igual, mas nas práticas diferenciam-nos reforçando estereótipos de género. O mesmo acontece com os indivíduos portadores de NEE. Já os alunos etnicamente diferentes não parecem ser alvo de discriminação.

A questão da formação e conhecimento profissional parece mostrar-se um pouco negativa tal como os/as próprios/as revelaram. Os/as inquiridos/as demonstraram ausência e insuficiência de informação e formação relativamente à selecção e avaliação de manuais escola/as social, cultural e etnicamente diferentes. As NEE foram o elemento mais referenciado.

Em suma, face ao exposto parece-nos que os manuais escolares de EF do 2º CEB têm vindo a reflectir preconceitos e estereótipos de género, raça/etnia e NEE, pondo em causa a equidade e a igualdade de oportunidades na EF. Quanto à leitura que fizemos das entrevistas parece-nos que a maioria dos inquiridos estão conscientes destas questões nas ilustrações dos manuais escolares. No entanto, confirma-se a sua precária formação inicial neste domínio.

12. RECOMENDAÇÕES DO ESTUDO

Cremos, na importância dos manuais escolares e na responsabilidade de dar resposta a estes novos/velhos desafios: democraticidade, de justiça, de respeito, de tolerância e compreensão, de equidade social e cultural e de acesso ao saber. Os manuais escolares de EF têm portanto de veicular valores democráticos de cidadania, de saber diversificar os conteúdos do conhecimento, de saber utilizá-los para atingirem níveis cada vez mais elevados de igualdade de tratamento entre alunos e alunas.

Neste quadro cabe aos autores/as e editores redefinir os manuais escolares de EF no sentido de promover uma educação inter/multicultural incorporando linguagens e ilustrações adequadas à heterogeneidade dos/as alunos/as, uma vez que estes elementos não são meros apêndices para dar um ar de modernidade. Para isso também terá de haver vontade política e legislação responsável e oportuna para apostar na formação científico-pedagógica destes indivíduos.

Também cabe às instituições de formação inicial e contínua dominar estas temáticas, inserir nos planos curriculares este conjunto de conhecimentos, dar significado e sentido ao volume de informação que invade o quotidiano de modo a formar indivíduos que saibam usar criticamente os manuais escolares na sua acção educativa e dar respostas aos problemas da diversidade dos/as alunos/as. A estes agentes educativos também lhes assiste o dever de procurar respostas flexíveis e adaptadas a esta diversidade social, cultural e étnica de alunos.

Neste sentido o papel do/a professor/a de EF redimensiona-se, terá de sentir vontade de renovar o acto de ensinar e tornar-se um mediador na construção do conhecimento promovendo uma real igualdade de oportunidades. O/a professor/a de EF tem de deixar de ser um mero informador para ser um formador sob pena de generalizar os nichos da exclusão e da não integração sócio-cultural, colocando em causa a justiça social e a universalização da diversidade social e cultural.

Referências Bibliográficas

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANCHES, G.; CARVALHO, E. (1999). Linguagem, poder, educação: o sexo dos B, A – Bas. CIDM, Lisboa.

ALBARELLO, L.; DINEFFE, F.; HIERNAUX, J.; MAROY, C.; RUQUOY, D.; SAINT-GEORGES, P. (1997). Práticas e métodos de investigação em ciências sociais. Gradiva, Lisboa.

ALTHUSSER, L. (1980). Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. Biblioteca Universal Presença, Lisboa.

ÁVAREZ, L.; MONGE, A. (1997). Educación física y género. Una miranda al cuerpo en la escuela In: T. Trigueros, C. Colmenares (eds.), Persona, género y educación, pp. 31-37. Amarú Ediciones, Salamanca.

AMÂNCIO, L. (1994) Masculino e feminino. A construção social da diferença. Edições Afrontamento, Porto.

APPLE, M. (1997). Os professores e o currículo: abordagens sociológicas. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.

APPLE, M. (2002). Manuais escolares e trabalho docente. Uma economia política de relações de classe e de género na educação. Didáctica Editora, Lisboa.

ARAÚJO, H. (2001). Género, diferença e cidadania na escola: caminhos abertos para a mudança social? In: D. Rodrigues (ed.), Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva, pp. 143-154. Porto Editora, Porto.

ARAÚJO, H.; HENRIQUES, F. (2000). Política para a igualdade entre sexos em educação em Portugal. Uma aparência de realidade. Ex-aequo, 2/3:141-151.

ARNAL, J.; DEL RINCÓN, D.; LATORRE, A. (1992). Investigación educativa – fundamentos y metodología. Labor, Barcelona.

ARY, D.; JACOBS, L.; RAZAVICH, A. (1982). Introducción a la investigatición pedagógica. Intramericana, México.

ASINS, C. (1999). Educar, contra quê? Apunts, 56:107-109.

BANKS, J.; BANKS, C. (2003). Multicultural education: issues and perspectives. Wiley/Jossey Press, Nova Iorque.

BARBOSA, J. (1996). Currículo para a diversidade cultural: do debate teórico à prática, Inovação, 9:21-34.

BASTO, F. (2003). Erros científicos e gralhas "ilustram" livros escolares. Jornal de Noticias, 21 de Dezembro.

BARDIN, L. (1994). Análise de conteúdo. Edições 70, Lisboa.

BENTO, J. (1998). Desporto e humanismo. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BENTO, J. (1999). Contexto e perspectivas In: J. Bento, R. Garcia, A. Graça (eds.), Contextos da Pedagogia do Desporto, pp. 19-110. Livros Horizonte, Lisboa.

BLANCO, E. (1999). A formação de professores: uma necessidade urgente no âmbito da Educação Multicultural In: M. Patrício (ed.), Formar professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000, pp. 277-294. Porto Editora, Porto.

BLANCO, N. (1994). Materiales curriculares: los livros de texto In: J. Ângulo, N. Blanco (eds.), Teoría y desarrollo del curriculum, pp. 263-280. Ediciones Aljibe, Málaga.

BOLTANSKY, L.; THÉVENOT, L. (1991). De la justification, les économies de la grandeaus. Gallimard, Paris.*

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994) Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, Porto.

BOTELHO, A.; BORGES, C.; MORAIS, A. (2002). As imagens dos manuais escolares de ciências. Análise dos princípios de igualdade entre homens e mulheres. Inovação, 15, 1-2-3: 23-44.

BOTELHO GOMES, P. (2001). Género, coeducação e Educação Física – Imprecisões pedagógico-didácticas. Ex-aequo, 4: 13-26.

BOTELHO GOMES, P. (2002). Corpo, categoria central em Educação Física: encruzilhadas e desafios. Semana Internacional em Ciências da Actividade Física e Desporto. Maputo.

BOTELHO GOMES, P.; SILVA, P.; QUEIRÓS, P. (2000). Equidade na Educação. Educação Física e Desporto na Escola. Associação Portuguesa A Mulher e o Desporto, Lisboa.

BOTELHO GOMES, P.; SILVA, P.; QUEIRÓS, P. (2002). Para uma estrutura renovada da coeducação no desporto. Simpósio As Mulheres e o Desporto. Comité Olímpico de Portugal e Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.

BOTELHO GOMES, P.; GRAÇA, A.; SILVA P. (2003). Estudo dos preconceitos de alunos e alunas acerca do Desporto no masculino e feminino. II Congresso Internacional Mulheres e Desporto: agir para a mudança. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto. Porto.

BONAL, X. (1997). Las actitudes del professorado ante la coeducación. Propouestas de intevención. Graó, Barcelona.

BONAL, X. (2000). O multiculturalismo interno e externo em Espanha: funções de legitimação e recontextualização educativa. Educação, Sociedade e Culturas, 12: 230-234.

BREDEMEIR, B. (1992). And ain't a woman? Toward a multicultural approach to gender and morality. Quest, 44: 179-209.

BRITO, A. (1999). A problemática da adopção dos manuais escolares. Critérios e reflexões In: R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva, M. L. D. Sousa (eds.), Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares, pp. 139-148. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.

CABECINHAS, R. (2002). Racismo e etnicidade em Portugal. Uma análise psicossociológica da homonegenização das minorias. Tese de Doutoramento. Departamento de Ciências da Comunicação. Instituto de Ciências Sociais. Universidade do Minho, Braga.

CABRITA, I. (1999). Utilização do manual escolar pelo professor de Matemática In: R. Castro, A. Rodrigues, J. Silva, M. L. D. Sousa (eds.), Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares, pp. 149-160. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.

CALADO, I. (1994). A utilização educativa das imagens. Porto Editora, Porto.

CAMPOS, V. (2001). O século das mulheres. Editorial Presença, Lisboa.

CARDOSO, C. (1995). Antropologia e multiculturalismo. Multicultural, 5 *[On-line]* www.ese.ips.pt/cioe/multicultural/artigos.html

CARDOSO, C. (1996). Educação multicultural. Percursos para práticas reflexivas. Texto Editora, Lisboa.

CARDOSO, C. (1998). Gestão intercultural do currículo. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Lisboa.

CARLSON, D.; APPLE, M. (2003). Teoria educacional crítica em tempos incertos In: A. Hypólito, L. Gandin (eds.), Educação em tempos de incertezas, pp. 11-52. Didáctica Editora, Lisboa.

CARMO, H.; FERREIRA, M. (1998). Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem. Universidade Aberta, Lisboa.

CARMO, H.; Dias, I.; Albuquerque, R.; Alves, S.; Monteiro, S. (1996). Exclusão Social – Rotas de Intervenção. Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.

CARNEIRO, R. (1998). A questão do ensino: os desafios actuais In: M. Proença (ed.), O Sistema de ensino em Portugal (séculos XIX-XX), pp. 9-22. Edições Colibri, Lisboa.

CARVALHO, M. (2003). Género e política educacional em termos de incerteza In L. Gandin, A. Hyoplito (eds.), Educação em tempos de incertezas, pp. 125-148. Didáctica Editora, Lisboa.

CARVALHO, R. (1986). História do ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar - Caetano. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

CARVALHO, E.; LOUREIRO, H.; OLIVEIRA, L.; AMADO, T. (1999). "Brancos, machos e mortos" ou quem mora no manual de Inglês In: R. Castro, A. Rodrigues, J. Silva, M. Sousa (eds.), Manuais escolares. Estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares, pp. 161-178. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.

CASTRO, H. (1994). O estudo do meio a uma só cor... Multicultural, 3 *[On-line]* www.ese.ips.pt/cioe/multicultural/artigos.html

CASTRO, R.; RODRIGUES, A.; SILVA, J.; SOUSA, M. (1999). Manuais escolares. Estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.

CLAUDINO, S. (1999). Portugal continental ou um novo olhar sobre os manuais escolares de Geografia In: R. Castro, A. Rodrigues, J. Silva, M. Sousa (eds.), Manuais escolares. Estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares, pp. 197-220. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.

CHAVES, J.; LIMA, M.; VASCONCELOS, M. (1993) A imagem - da publicidade ao ensino. Revista Portuguesa da Educação, 6(3):103-111.

CHOPPIN, A. (1992). Les manuels scolaires. Histoire et actualité. Hachette, Paris.

CHOPPIN, A. (1999). Les manuels scolaires. De la production aux modes de consommation In: R. Castro, A. Rodrigues, J. Silva, M. Sousa (eds.), Manuais escolares. Estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares, pp. 3-17. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.

COMISSÃO NACIONAL de EDUCAÇÃO (2000). Seminários e colóquios - educação intercultural e cidadania. Editorial Ministério da Educação, Lisboa.

CONDESSA, M. (2003). A actividade física nas escolas e as preferências das raparigas. II Congresso Internacional Mulheres e Desporto: agir para a mudança. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto. Porto.

CORREIA, A.; RAMOS, M. (2002) Representações de género em manuais escolares - Língua Portuguesa e Matemática: 1.º ciclo. Comissão para a Igualdade e os Direitos da Mulher, Porto.

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

CORTESÃO, L. (2001). Acerca da ambiguidade das práticas multiculturais. Necessidade de vigilância crítica hoje e amanhã In: D. Rodrigues (ed.), Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva, pp. 49-58. Porto Editora, Porto.

CORTESÃO, L.; STOER, S. (1996). A interculturalidade e o carácter educativo da escola: os dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. Inovação, 9: 35-51.

COSTA, J.; SAMPAIO e MELO, A. (1999). Dicionário de Língua Portuguesa, Porto Editora, Porto.

CUNHA, A. (1999). "Electromagnetismo" – sua abordagem em manuais escolares de 12º ano In: R. Castro, A. Rodrigues, J. Silva, M. Sousa (eds.), Manuais escolares. Estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares, pp. 221-232. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.

CUNHA, I.; SANTOS, C.; SILVEIRINHA, M.; PEIXOTO, A. (2004). Media, imigração e minorias. Alto-Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), Porto [On-line] www.oi.acime.gov.pt

DAVISSE, A.; LOUVEAU, C. (1998). Sports, école, société : la différence des sexes – féminin, masculin et activités sportifs. Espaces et temps du sport. L'Harmattan, Paris.

DAY, C. (2003). O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudança e os desafios para as universidades. Revista de Estudos Curriculares, 1(2):151-188.

DUARTE, M. (1999). Investigação em ensino das ciências: influências ao nível dos manuais escolares. Revista Portuguesa de Educação, 12(2):227-248.

ELLIOT, J. (1990). La investigación-acción en educación. Morata, Madrid.

ERIKSON, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching In: M. Wittrock, Handbook of research in teaching, pp. 119-161. Macmillan, Nova Iorque.

EVERTSON, C.; GREEN, J. (1986). Observation as inquiry and method In: M. Wittrock, Handbook of research on teaching, pp. 162-213. Macmillan, Nova Iorque.*

FALLE, T. (1998). Sociedade, valores e Educação Física. Estudo de um caso: concelho de Santa Maria da Feira. Tese de Doutoramento. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, Porto.

FERNANDES, A. (1992). A centralização burocrática do ensino secundário. Evolução do sistema educativo português durante os períodos liberal e republicano (1836-1926). Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Braga.

FERNANDES, E. (1999). Multiculturalidade e inclusão escolar. Estudo sobre as condições de acessibilidade social conferidas sob o ponto de vista axiológico, pelos professores, em geral, e a Educação Física, em particular, a alunos oriundos de etnias minoritárias e com diferenciação cultural do distrito de Viseu. Tese de Mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, Porto.

FERNANDES, M. (1996). A formação de professores para a diversidade. Reflectir, 1: 46-50.

FERNANDES, R. (1998). Génese e consolidação do sistema educativo nacional (1820-1910) In: M. Proença (ed.), O Sistema de ensino em Portugal (séculos XIX-XX), pp. 23-46. Edições Colibri, Lisboa.

FERRAZ, G. (2002). Questões de género na aula de Educação Física – representações de alunas e alunos do 9.º Ano da Escola Básica do 2.º, 3.º Ciclos de Santiago (Matosinhos). Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, Porto.

FERREIRA, A. (2002). Desigualdades de género no actual sistema educativo português. Sua influência no mercado de emprego. Quarteto Editora, Coimbra.

FONSECA, L. (2002). Revisitando culturas juvenis: investimentos de raparigas na escola. Ex-aequo, 7:85-98.

FONSECA, J. (1994). Representações femininas nos manuais escolares de aprendizagem da leitura do 1º ciclo do ensino básico. Comissão para a igualdade e Direitos da Mulher. Lisboa.

FREIRE RIBEIRO, I. (2003). Novas prioridades da Escola Básica: contributos para redefinir a formação de professores. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia, Braga.

FREITAS, M. (1999). Funções dos manuais de Estudo do Meio do 1º Ciclo do Ensino Básico In: R. Castro, A. Rodrigues, J. Silva, M. Sousa (eds.), Manuais escolares. Estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares, pp. 241-254. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.

FORMOSINHO, J. (1985). A escola como burocracia. Cadernos de Análise Social e Organização Escolar. Universidade do Minho, Braga.

FURTADO, J. (1996). O livro, a sociedade de informação e a ordem mundial. Ler, 34:83-87.

GAL, R. (1979). História da educação. Editorial Veja, Lisboa.

GANDIN, L.; HYPOLITO, A. (2003). Reestruturação educacional como construção social contraditória In: L. Gandin, A. Hyoplito (eds.), Educação em tempos de incertezas, pp. 53-82. Didáctica Editora, Lisboa.

GARCIA, R. (2001). Um olhar antropológico para reencantar a educação. I Congresso Científico de Educação Física. Centro Universitário Nilton Lins, Manaus.

GARCIA, R. (2002). Educação Física: em nome do rendimento ou em busca da excelência. II Convenção das Escolas de Educação Física do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte.

GARCIA, R.; QUEIRÓS, P. (2001). Compreensão da Educação Física à luz das mutações axiológicas deste final de milénio In: P. Botelho Gomes, A. Graça (eds.), Educação Física e desporto na escola. Novos desafios, diferentes soluções, pp. 37-41. Faculdade de Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, Porto.

GAULTHIER, A. (1992). La trajectoire de la modernité, représentations et imagés. PUF, Paris, 128.*

GAUTHIER, F. (1987). À la recherche de configurations dans une étude de cas : une rotation d'axes qualitatifs dans un espace de charactéristiques tri-dimentionnelles In: L'interprétation des données dans la recherche qualitative. Actas do colóquio da Associação para a investigação qualitativa, pp. 31-43. Faculdade das Ciências da Educação, Universidade de Montréal.*

GÉRARD, F.; ROEGIERS, X. (1998). Conceber e avaliar manuais escolares. Porto Editora, Porto.

GIMÉNO SACRISTÁN, J. (1994). El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Morata, Madrid.

GIROUX, H. (1985). Teoria crítica e resistência em educação. Para além das teorias da reprodução. Editorial Vozes, Petrópolis.

GRÁCIO, R. (1981). Educação e processo democrático em Portugal. Livros Horizonte, Lisboa.

GRIFFIN, P. (1989). Gender as a socializing agent in physical education In: T. Templin, P. Schemp (eds.), Socializing into physical education: learning to teach, pp. 219-233. Benchmark Press Inc., Indiana.

GONZÁLEZ, M.; RETAMAR, G. (1999). El sexismo en los materiales escolares In: R. Castro, A. Rodrigues, J. Silva, M. Sousa (eds.), Manuais escolares. Estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares, pp. 267-278. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.

HENRIQUES, F.; JOAQUIM, T. (1995). Os materiais pedagógicos e o desenvolvimento de uma educação para a igualdade entre os sexos. Comissão para a Igualdade e Direitos da Mulher, Lisboa.

HOUEL, A. (1999). Contextes scolaires et problematiques de genres: les enjeux de la mixite In: Coeducação : do princípio ao desenvolvimento de uma prática. Actas do Seminário Internacional, pp. 75-82. Comissão para a Igualdade e Direitos da Mulher, Lisboa.

HOUAISS, A.; VILLAR, M.; FRANCO, F. (2002) Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Instituto Houaiss de Lexicografia. Círculo de Leitores, Lisboa.

HUBERMAN, A.; MILES, M. (1991). Analyse de données qualitatives: recueil de nouvelles méthods. De Boeck-Wesmael, Bruxelles.

JACOB, F. (1981). The possible and the actual. Pinguin Books, London.*

JOHNSEN, E. (2001). Textbooks in the Kaleidoscope: A critical survey of literature and research on educacional texts. Vestfold College, Tønsberg *[On-line]*: www-bib.hive.no/tekster/pedtekst/kaleidoscope/forside.html

KERLINGER, F. (1980). Metodologia da pesquisa em ciências sociais. E.P.U., São Paulo.

KIRK, D. (1992). Physical education, discourse, and ideology: bringing the hidden curriculum into view. Quest, 44:35-56.

KIRK, D. (1997). Schoolong bodies in new times: the reform of school physical education in high modernity In: J. Fernandez-Balboa (ed.), Critical postmodernism in human movement, physical education and sport, pp. 39-64. Suny Press, New York.*

KIRK, D., MACDONALD, D. (1998). Situated learning in physical education. Journal of teaching in physical education, 17:376-387.

LAKE, E. (1990). An indian father's plea. Teacher, 2(1): 49-52.*

LEAL, E. (1999). A cruzada nacional D. Nuno Álvares Pereira. Análise Social, 4(XXXIII):148-170.

LEAL, I. (1979). A imagem feminina nos manuais escolares. CCF, Lisboa.

LEE, A. (1996). Literacy, gender and curriculum. Taylor and Francis, London.

LEITE, L. (1999). O ensino laboratorial de "O som e a audição" – uma análise das propostas apresentadas por manuais escolares do 8º ano de escolaridade In: R. Castro, A. Rodrigues, J. Silva, M. Sousa (eds.), Manuais escolares. Estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares, pp. 255-266. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. (1994). Investigação qualitative. Fundamentos e práticas. Instituto Piaget, Lisboa.

LI, W.; HARRISON, L.; SOLMON, M. (2002). Influence of race on implicit theories of ability in physical activity. Research Quartely for Exercice and Sport, 73 (1):33-40.

LIMA BENTO, M. (1999). Concepções de alunos e professores sobre o manual escolar de língua materna In: R. Castro, A. Rodrigues, J. Silva, M. Sousa (eds.), Manuais escolares. Estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares, pp. 111-120. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.

LIMA, I.; CHAVES, J. (2001). Imagem: "Os caminhos que se bifurcam" In: P. Dias, C. Freitas (eds.), Desafios 2001. Challenges 2001. Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, pp. 905-917. Centro de Competência Nómio Século XXI da Universidade do Minho, Braga.

LIMA, T. (2001). Que escola? Horizonte, XVI (97): 2.

LOCK, R.; MINARICK, L.; OMATA, J. (1999). Gender and the problem of diversity: action research in physical education. Quest, 51:393-407.

LÓPEZ LÓPEZ, M. (2002). Diversidad sócio-cultural Y formación de profesores. Ediciones Mensajero, Bilbao.

LOURO, G. (2000). Currículo, género e sexualidade. Porto Editora, Porto.

MAGALHÃES, J. (1999). Um apontamento para a história do manual escolar: entre a produção e a representação In: R. Castro, A. Rodrigues, J. Silva, M. Sousa (eds.), Manuais escolares. Estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares, pp. 279-301. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.

MARCHESI, A. (2001). A prática das escolas inclusivas In: D. Rodrigues (ed.), Educação e Diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva, pp. 93-109. Porto Editora, Porto.

MARQUES, A.; TAVARES, A.; MADAÍLl, O. (2003). "Uma imagem vale mais do que mil palavras": os preconceitos e estereótipos veiculados pelos manuais escolares de Educação Física do 8º ano de escolaridade. II Congresso Internacional Mulheres, Desporto: Agir para a Mudança. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto. Porto.

MARQUES, A.; TANI, G.; PRISTA, A. (2004). Os desafios da renovação. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, , 4(2) Suplemento: 9-11.

MARQUES, H. (2002). A coEducação no ensino secundário: estudo sobre a actividade física em alunas do 12º ano da Escola Secundário do Pombal. Tese de

Doutoramento. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, Porto.

MAROY, C. (1997). A análise qualitativa de entrevistas In: L. Albarello, F. Digneffe, J. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, P. Saint-Georges (eds.), Práticas e métodos de investigação em ciências sociais, pp. 117-155. Gradiva, Lisboa.

MARTELO, M. (1999). A escola e a construção da identidade das raparigas. O exemplo dos manuais escolares. Comissão para a Igualdade e Direitos da Mulher, Lisboa.

MENDES, J. (1999). Identidade nacional e ideologia através dos manuais de História In: R. Castro, A. Rodrigues, J. Silva, M. Sousa (eds.), Manuais escolares. Estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares, pp. 343-354. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais. Departamento da Educação Básica, Lisboa.

MONGE, M.; CAÑAMER, G.; ROSÁRIO, M. (2001). A criatividade na coeducação e a mudança de práticas educativas In: T. Pinto (ed.), A profissão docente e os desafios da coeducação: perspectivas teóricas para práticas inovadoras, pp: 143-148. CIDM, Presidência do Conselho de Ministros, Lisboa.

NETO, A.; CID, M.; POMAR, C.; PEÇAS, A.; CHALETA, E., FOLQUE, A. (1999). Estereótipos de género. Comissão para a Igualdade e Direitos da Mulher, Lisboa.

NEVES, J. (2000). Clima organizacional, cultura organizacional e gestão de recursos humanos. Editora R.H., Lisboa.

NOGUEIRA, C. (1999). Psicologia e construção social do género In: Coeducação: do princípio ao desenvolvimento de uma prática. Actas do Seminário Internacional, pp. 169-185. Comissão para a Igualdade e Direitos da Mulher, Lisboa.

NICHOLSON, L. (1994). Interpreting gender. Journal of Women in Culture and Society, 20(1): 79-105.*

NÓVOA, A. (1991). Profissão professor. Porto Editora, Porto.

NÓVOA, A. (1992). A educação nacional In: F. Rosas (ed.), Portugal e o Estado Novo (1930-1960), pp. 455-519. Editorial Presença, Lisboa.

PACHECO, J. (1997). Os manuais como mediadores curriculares. Rumos, 16:12-14.

PACHECO, J. (2001). Currículo: teoria e práxis. Porto Editora, Porto.

PANG, V. (1990). Ethnic prejudice: still alive and hurtful In: N. Hidalgo (ed.), Facing racism in education, pp. 28-32. Revista Educativa de Harvard, Cambridge.*

PARENTE, C. (2002). Observação: um percurso de formação, práctica e reflexão In: J. Formosinho (ed.), A supervisão na formação de professores I, pp. 144-165. Porto Editora, Porto.

PARO, V. (2000). Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. Revista Portuguesa de Educação, 13 (1): 23-28.

PARRA, J. (1997). El libro de texto, recurso didáctico para el aprendizaje del conocimiento social In: L. Arranz (ed.), El libro de texto – materiales didácticos. Actas do 5º Congresso, pp. 231-251. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

PAULO, J. (1999). "A ensinar como um mestre". Manuais e organização da cultura escolar em perspectiva histórica In: R. Castro, A. Rodrigues, J. Silva, M. Sousa (eds.), Manuais escolares. Estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares, pp. 355-366. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.

PEREIRA, E. (2001). A metáfora da educação: do molar ao molecular In: D. Rodrigues (ed.), Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva, pp. 59-77. Porto Editora, Porto.

PERES, A. (1999). Educação intercultural: utopia ou realidade? Profedições, Porto.

PINTO, J. (1995). O fim do Estado Novo e as origens do 25 de Abril. Difel, Lisboa.

PINTO, T. (1999). A avaliação dos manuais escolares numa perspectiva de género In: R. Castro, A. Rodrigues, J. Silva, M. Sousa (eds.), Manuais escolares. Estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares, pp. 387-395. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.

PINTO, T. (2000). Boletim coeducação n.º 1. Comissão para a Igualdade e Direitos da Mulher, Lisboa.

PINTO, T. (2003). O Projecto Coeducação: do princípio ao desenvolvimento de uma prática In T. Toldy, C. Claúdia (eds.), O Projecto Coeducação na Universidade Fernando Pessoa, pp. 11-19. Universidade Fernando Pessoa, Porto.

PINTO, T.; HENRIQUES, T. (1999). Coeducação e igualdade de oportunidades. CIDM, Lisboa.

PIRES, M. (2003). Influências do manual escolar no conhecimento profissional do professor: um estudo no primeiro ciclo do ensino Básico. Tese de Doutoramento. Universidade de Santiago de Compostela. Departamento de Didáctica e Organización Escolar, Santiago de Compostela.

PIRES, P. (2000). O valor social e formativo da Educação Física e do Desporto. Horizonte, 95: 3-5.

PIRES, R. (2003) Migrações e integração. Celta, Oeiras.

POSTIC, M; DE KETELE, J. (1992). Observar las situaciones educativas. Ediciones Narcea, Madrid.

PROENÇA, J. (1998). Formação e ensino. Horizonte, 83: 3-6.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. (2003). Manual de investigação em ciências sociais. Gradiva, Lisboa.

REI, J. (1998). Retórica e sociedade. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.

REX, J. (1983). Race relations in sociological theory. Routledge & Kegan Paul, London.*

ROCHA, F. (1999). A representação da mulher e da condição feminina nos manuais escolares de português do ensino secundário In: R. Castro, A. Rodrigues, J. Silva, M. Sousa (eds.), Manuais escolares. Estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares, pp. 197-220. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.

RODRIGUES, A. (1999). Das configurações do manual às representações de literatura In: R. Castro, A. Rodrigues, J. Silva, M. Sousa (eds.), Manuais escolares. Estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares, pp. 423-441. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.

RODRIGUES, D. (2001). A educação e a diferença In: D. Rodrigues (ed.), Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva, pp. 13-34. Porto Editora, Porto.

RODRIGUES, D. (2004). A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 4(2) Suplemento: 15-17.

RODRIGUES, M.; CARVALHO, M.; SILVA, R.; PEREIRA, A. (2003). A equidade na aula de Educação Física. II Congresso Internacional Mulheres e Desporto: agir para a mudança. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto. Porto.

ROLDÃO, M. (2003). Diferenciação curricular revisitada. Porto Editora, Porto.

ROMÃO, I. (1989). Distorções sexistas nos materiais pedagógicos. Como identificá-los e como evitá-los. CCF, Lisboa.

ROMERO, E. (1990). Estereótipos masculinos e femininos em professores de Educação Física. Tese de Doutoramento. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

ROMERO, E. (1992). Educação Física: o masculino e o feminino. Horizonte, 52:41-144.

ROSEMBERG, F.; BASILLI, C.; SILVA, P. (2003). Racismo em livros didácticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. Educação e Pesquisa, 29(1):125-146.

RUQUOY, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador In: L. Albarello, F. Digneffe, J. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, P. Saint-Georges (eds.), Práticas e métodos de investigação em ciências sociais, pp. 84-116. Gradiva, Lisboa.

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

SAINT-GEORGES, P. (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político In: L. Albarello, F. Digneffe, J. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, P. Saint-Georges (eds.), Práticas e métodos de investigação em ciências sociais, pp. 15-47. Gradiva, Lisboa.

SALGADO, M. (1999). O livro de leitura da 3ª classe de João Grave, no período da 1ª República In: R. Castro, A. Rodrigues, J. Silva, M. Sousa (eds.), Manuais escolares. Estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares, pp. 459-466. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.

SANCHES, A.; WONG, B. (1999). O regime explicado às crianças. *[On-line]:* www.instituto-camoes.pt/bases/25abril/regimeexplicd.htm

SÁNCHEZ, L. (2003). La education física femenina en España durante el franquismo. II Congresso Internacional Mulheres e Desporto: agir para a mudança. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, Porto.

SARAIVA, M. (1999). Co-Educação Física e esportes - quando a diferença é mito. Editora UNIJUI, São Paulo.

SCOTT, J. (1988). Gender: a useful category of historical analysis In: J. Scott (ed.) Gender and the politics oh history. Columbia University Press, New York.*

SCOTT, J. (1990). Género: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, 15(2): 5-22.*

SCRATON, S. (1995). Educación física de las niñas: un enfoque feminista. Ediciones Morata, Madrid.

SCRATON, S. (1996). Gender and physical education. Deakin University Press, Victoria.

SERAFINI, D.; PACHECO, J. (1990). A observação como elemento regulador da tomada de decisões: a proposta de um instrumento. Revista Portuguesa de Educação, 3(2):1-19.

SIDENTOP, D. (1991). Developing teaching skills in physical education. Mayfield Publishing Company, Mountain View, Califórnia.

SILVA, A.; CAMPICHE, J.; TAVARES, T. (2001). Provendo boas práticas para a igualdade de oportunidades na escola e no ciberespaço In: T. Pinto (ed.), A profissão docente e os desafios da coeducação: perspectivas teóricas para práticas inovadoras, pp. 137-142. Comissão para a Igualdade e Direitos da Mulher, Presidência do Conselho de Ministros, Lisboa.

SILVA, A.; PINTO, J. (2003). Metodologia das ciências sociais. Edições Afrontamento, Porto.

SILVA, L. (1999). Manuais escolares e frequência de bibliotecas In: R. Castro, A. Rodrigues, J. Silva, M. Sousa (eds.), Manuais escolares. Estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares, pp. 475-483. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.

SILVA, L.; ALES, F.; GARCIA, A.; HENRIQUES, F. (1995). Rosa cor de azul. Projecto «Em busca de uma pedagogia da igualdade». Cmissão para a Igualdade e Direitos das Mulheres, Lisboa.

SILVA, T. (2000). Teorias do currículo. Uma introdução crítica. Porto Editora, Porto.

STIGGER, M. (2001). Desporto e Educação Física no contexto da globalização: entre a monocultura ou multiculturalidade In: P. Botelho Gomes, A. Graça (eds.), Educação Física e desporto na escola. Novos desafios, diferentes soluções, pp. 49-57. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, Porto.

SOUSA, R. (1995). Didáctica da educação visual. Universidade Aberta, Lisboa.

SOUSA, M. (1999). A formação de leitores - o contributo do manual escolar. Um olhar através de um manual de Língua Portuguesa do 1º C.E.B. In: R. Castro, A. Rodrigues, J. Silva, M. Sousa (eds.), Manuais escolares. Estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares, pp. 509-513. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.

SOUSA PEREIRA, A. (2004). Educação multicultural: teorias e práticas. Edições Asa, Porto.

SOUTA, L. (1991). A educação multicultural. Inovação, 4: 2-3.

SOUTA, L. (1997). Multiculturalidade e educação. Profedições, Porto.

STEINHARDT, M. (1992). Physical Education In: P. Jackson (ed.), Handbook of research on curriculum, pp. 964-978. A Project of American Educacional Research Association, New York.

STOER, S.; ARAÚJO, H. (1987). A contribuição da educação para a formação do Estado Novo: continuidades e rupturas 1926-1933 In: F. Rosas (ed.) O Estado Novo das origens ao fim da autarcia (1926-1959). Vol. II, pp. 1255-148. Fragmentos, Lisboa.

STREITMATTER, J. (1994). Toward gender equitity in the classroom. State University of New York Press, New York.

TALBOT, M. (2001). Sem limites; com excepção dos limites impostos pelos outros? Ex-aequo, 4: 27-40.

TAYLOR C. (1994). Multiculturalismo. Instituto Piaget, Lisboa.

TOLDY, T.; RAMOS, C. (2003). O Projecto Coeducação na Universidade Fernando Pessoa. Universidade Fernando Pessoa, Porto.

TORRES, M. (1997). À escola é pedido mais e melhor. Informação n.º 23. Editorial do Ministério da Educação, Lisboa.

TRIGUEROS, T.; TRIGUEROS, C.; MARTINEZ, R.; CEPEDA, M.; COLMENARES, C.; MONGE, A.; ALVAREZ, L. (1999). Identidade e género na prática educativa. Comissão para a Igualdade e Direitos da Mulher, Lisboa.

TUCKMAN, B. (2000). Manual de investigação em educação. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

VALA, J. (2003). A análise de conteúdo In: A. Silva, J. Pinto (eds.) Metodologia das ciências sociais, pp. 101-128. Edições Afrontamento, Porto.

VADÉE, M. (1977). A ideologia. Iniciativas Editoriais, Lisboa.

VENEZKY, R. (1992). Textbooks in school and society In: P. Jackson (ed.), Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association, pp. 436-461. Simon and Shuster Mcmillan, NewYork.

VERTINSKY, P. (1992). Reclaiming space, revisioning the body: the quest for gender sensitive physical education. Quest, 44:373-396.

VIEIRA, F.; MARQUES, I.; MOREIRA, M. (1999). Para o desenvolvimento da autonomia com o manual escolar In: R. Castro, A. Rodrigues, J. Silva, M. Sousa (eds.), Manuais escolares. Estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares, pp. 527-544. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.

VIEIRA, R. (1999). Da multiculturalidade à educação intercultural: a antropologia da educação na formação de professores. Educação, Sociedade e Culturas, 12:123-162.

VIEIRA FERREIRA, M. (2003). O que há de especifico na desigualdade com base em diferenças étnicas In: L. A. Gandin, A. Hyoplito (eds.), Educação em tempos de incertezas, pp. 125-148. Didáctica Editora, Lisboa.

VILELA, E. (1998). Do corpo equívoco. Reflexões sobre a verdade e a educação nas narrativas epistemológicas da modernidade. Angelus, Coimbra, Braga.*

WALPOLE, S. (1995). Gender equity in education: a view from outside the classroom. In: Ministerial Council on Education, Employment, Trianing and Youth Affairs (ed.) Proceedings of the promoting gender equity conference. Publications and Public Communications, Canberra.*

WIEVIORKA, M. (1992). El espacio del racismo. Paidós, Barcelona.*

WYMAN, S. (2000). Como responder à diversidade dos alunos. Asa Editores, Lisboa.

* Citação indirecta

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto de 10 de Abril de 1860 [Regulamento para os Liceus Nacionais]

Decreto n.º 2 de 22 de Dezembro de 1894 [Reforma da instrução secundária]

Decreto de 14 de Agosto de 1895 [Regulamento liceal]

Decreto de 29 de Agosto de 1905 [Reforma do ensino secundário]

Decreto de 29 de Março de 1911 [Reorganização dos serviços de instrução primária]

Decreto n.º 20 741 de 11 de Janeiro de 1932

Decreto n.º 21 014, de 21 de Março de 1932 [Inserção de frases ideológicas nos manuais]

Decreto n.º 22 040, de 28 de Dezembro de 1932

Decreto n.º 23 982, de 8 de Junho de 1934

Decreto n.º 24 610, de 24 de Outubro de 1934

Decreto-Lei n.º 25 447, de 1 de Junho de 1935

Portaria n.º 8 210, de 28 de Agosto de 1935

Decreto n.º 27 084, de 14 de Outubro de 1936 [Ensino liceal, Reforma dos estudos e respectivos programas]

Decreto-Lei n.º 36 507, de 17 de Setembro de 1947 [Reforma do ensino liceal]

Decreto-Lei n.º 37 112, de 22 de Outubro de 1948 [Programas do ensino liceal]

Resolução das Nações Unidas 217A (111), de 10 de Dezembro de 1948 [Declaração Universal dos Direitos do Homem]
Decreto n.º 48 572, de 9 de Setembro de 1968 [Estatuto do ciclo preparatório do ensino]
Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, adoptada pela Conferência Geral na sua 11ª Sessão, Paris, 14 de Dezembro de 1960.
Convenção Internacional Sobre Todas as Formas de Discriminação Racial (1968)
Lei n.º 23/80, de 26 de Julho de 1980 [ratificação da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres, aprovada pela ONU, em 18 de Dezembro de 1979]
Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro de 1986 [Lei de Bases do Sistema Educativo]
Decreto-Lei n.º 57/87, de 31 de Janeiro de 1987 [Manuais escolares]
Decreto-Lei n.º 369/90, de 26 de Novembro de 1990 [Manuais escolares]
Despacho Normativo n.º 63/91, de 18 de Fevereiro [criação do Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural].
Despacho 170/ME/93 [Projecto de Educação Intercultural]
Despacho 170/ME/95 de 8 de Agosto [2ª Fase do Projecto de Educação Intercultural].
Circular n.º 14/97, de 23 de Abril de 1997 [Selecção de Manuais escolares - Critérios de selecção]
Constituição da República Portuguesa, 1997
Resolução do Conselho de Ministros n.º 49/97 [Plano Global para a Igualdade de Oportunidades]
Decreto-Lei n.º 134/99 de 28 de Agosto [proíbe as discriminações no exercício de direitos por motivos baseados na raça, cor, nacionalidade ou origem étnica]
Directiva 2000/43/CE do Conselho de 29 de Junho de 2000 [aplica o princípio da igualdade de tratamento entre as pessoas sem distinções de origem racial ou étnica]
Decreto-Lei n.º 251/2002 de 22 de Novembro
Projecto de Lei n.º 378/IX/2 [Alteração da imagem feminina nos manuais escolares]
Programa do XV Governo Constitucional
Resolução do Conselho de Ministros n.º 88/2003 [II Plano Nacional para a Igualdade 2003-2006]
Circular n.º 2/2003, de 14 de Abril [Adopção de manuais escolares para o ano lectivo de 2003/2004 - Ensino Básico]

Anexos

ANEXO 1. A GRELHA DE ANÁLISE DOS MANUAIS ESCOLARES

	Categorias das Imagens											
	Sexo					Raça/Etnia						
Unidades Temáticas	M	F	M/F	M/F	*t	C	N	A	CI	MI	NI	NEE
Corpo Humano												
Força												
Resistência												
Velocidade												
Flexibilidade												
Coord./Agil./Dest.												
Ginástica Base												
Ginástica Aparelhos												
Ginástica Solo												
Ginástica Ritmica												
Jogos Pré-Desportivos												
Futebol												
Voleibol												
Basquetebol												
Atletismo												
Luta												
Patinagem												
Activ. Rit. Exp.												
Badminton												
Andebol												
Corfebol												
Hóquei em Patins												
Hóquei em Campo												
Râguebi												
Ténis de Mesa												
Judo												
Natação												
Jogos Trad.Pop.												
Activ. Expl. Nat.												
*T												

Legenda:

M - Imagens onde figuram exclusivamente indivíduos do sexo masculino

F - Imagens onde figuram exclusivamente indivíduos do sexo feminino

M/F - Imagens onde figuram indivíduos dos dois sexos

NI - Imagens onde não se identifica o sexo e/ou raça/etnia dos indivíduos

E/R - Imagens onde figuram indivíduos com características raciais/étnicas

C - Imagens onde figuram exclusivamente indivíduos de raça/etnia caucasiana

N - Imagens onde figuram exclusivamente indivíduos de raça/etnia negra

A - Imagens onde figuram exclusivamente indivíduos de raça/etnia amarela

CI - Imagens onde figuram exclusivamente indivíduos de raça/etnia cigana

MI - Imagens onde figuram exclusivamente indivíduos de ambas as raças/etnias

*T - Total de imagens por categoria

NEE - Imagens onde figuram indivíduos com necessidades educativas específicas devido a deficiências físicas e/ou mentais

ANEXO 2. O GUIÃO DA ENTREVISTA

Universidade do Porto
Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física

GUIÃO DA ENTREVISTA

I. ELEMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Idade

Menos de 20 anos

Entre 20 e 25 anos

Mais de 25 anos

2. Sexo

Feminino

Masculino

3. Grupo disciplinar

09

38

4. Níveis que lecciona

5º ano

6º ano

II. CONCEPÇÕES (VISÕES) SOBRE OS MANUAIS ESCOLARES

5. Utiliza os manuais escolares como instrumentos de trabalho? Que utilização faz do manual escolar?
6. Considera que os manuais preconizam formas de discriminação que prevalecem na nossa sociedade?

Motivos de reflexão: discriminação racial, étnica, classes, géneros, NEE, outras...

7. Que valores devem transmitir os manuais escolares no ensino e na aprendizagem da Educação Física?

Motivos de reflexão: respeito por valores como o trabalho, a disciplina, a exigência, a competência, a diversidade, a igualdade, a equidade...

8. Considera que os manuais escolares que utiliza transmitem valores que permitem alcançar a igualdade de oportunidades entre os/as alunos/as?
9. Qual o manual escolar adoptado na sua escola? Sente-se bem ou mal com o manual escolhido? Porquê? Se a escolha fosse feita por si adoptava outros manuais? Porquê?

Motivos de reflexão: texto, ilustrações, propostas metodológicas, actividades, valores implícitos ou explícitos.

10. Tem conhecimento se todos os/as seus/suas alunos/as adquiriram o manual escolar adoptado pelo seu grupo disciplinar? Considera importante que o façam? Porquê? Tem percepção se os/as seus/suas alunos/as o utilizam regularmente?

III. PLANIFICAÇÃO DO TRABALHO E MANUAIS ESCOLARES

11. Como planifica/prepara as suas actividades? Qual é a sua maior preocupação? Quais os aspectos em que pensa em primeiro lugar? Que outros aspectos valoriza?

Motivos de reflexão: diversidade dos/as alunos/as, igualdade de oportunidades na questão de género, raça, etnia, NEE, presença equilibrada de alunos/as nas diferentes unidades temáticas, ilustrações, outros...

12. Que utilização faz do manual escolar adoptado nas suas aulas? Se não utiliza o manual escolar adoptado justifique. Que outros materiais didácticos consulta para seleccionar as actividades e estratégias que propõe aos seus alunos?
13. Quando planifica tem em conta a mensagem das ilustrações do manual escolar adoptado (ou de outro)? O que pensa sobre isso?

Motivos de reflexão: mensagem sobre a diversidade sócio-cultural e igualdade de oportunidades...

14. Qual a razão das imagens nos manuais escolares? Tem o hábito de as analisar? Qual o critério de análise?

IV. ADOPÇÃO E SELECÇÃO DE MANUAIS ESCOLARES

15. Participou na selecção do manual escolar adoptado? Já o fez alguma vez? Tem conhecimento dos critérios de adopção dos manuais escolares?

16. Considera que o conteúdo das ilustrações é importante para a construção da igualdade de oportunidades entre alunos/as? Porquê?
17. Como caracteriza o papel das editoras e autores/as dos manuais escolares de EF? Acha que estão sensibilizados/as para a diversidade sócio-cultural entre alunos/as?

V. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E MANUAIS ESCOLARES

18. Considera que possui uma formação adequada para proceder a uma selecção correcta dos manuais escolares? Porquê?
19. Considera que o professor deve ter um conhecimento sólido e actualizado sobre as questões relativas à adopção dos manuais escolares?
20. Face à diversidade cultural e igualdade de tratamento entre alunos/as considera que possui conhecimento profissional? Porquê?
21. Indique as necessidades de formação inicial que sente face à diversidade dos alunos/as e utilização dos manuais escolares?