

## MASCULINIDADES E FEMINILIDADES NOS MANUAIS ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL EM MOÇAMBIQUE

Juvêncio Manuel Nota<sup>1</sup> e Graziela Raupp<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente artigo busca analisar as representações de gênero nos livros escolares dos 3º, 5º e 7º anos do Ensino Primário em Moçambique, equivalente ao Ensino Fundamental no Brasil. Objetiva-se incentivar a promoção da igualdade de gênero nas escolas, analisando, para tal: i) a forma como o masculino e feminino são representados por meio de gravuras; ii) o discursivo linguístico (textual) engendrado em torno dessas imagens e aos papéis de homens e mulheres nos livros escolares. A análise qualitativa demonstra que os manuais escolares veiculam dois mundos distintos com base nas identidades de gênero numa matriz binária: um “doméstico associado à mulher ou a profissões em que seu papel de cuidadora é enfatizado” e um mais “técnico-profissional” reservado ao masculino, ao homem, no qual se enfatiza a sua força bruta para desempenhar tais papéis/profissões. Disso conclui-se que, apesar dos discursos pró-igualdade de gênero constante dos livros analisados, a representação imagética e linguístico-discursiva sobre das mulheres e homens ainda é bastante preconceituosa e estereotipada, visando a reprodução das desigualdades entre mulheres e homens. Enquanto artefatos culturais produzidos em contextos fortemente patriarcais os livros analisados pouco apresentam e/ou falam da mulher emancipada em actividades/profissões idênticas à dos homens, antes, pelo contrário, eles reproduzem os estereótipos e as hierarquias de gênero vigentes na sociedade tradicional moçambicana mais ampla, naturalizando a domesticidade como parte da identidade feminina. Por fim, considera-se que, nos livros escolares, há uma reprodução explícita da masculinidade hegemônica.

**Palavras-chave:** Masculinidades, Feminilidades, Gênero, Livros Escolares, Ensino Primário.

## MASCULINITIES AND FEMINILITIES IN SCHOOL TEXTBOOK OF PRIMARY EDUCATION IN MOZAMBIQUE

### ABSTRACT

This article analyzes the representations of gender in the schoolbooks of primary education in Mozambique. To this end, we analyzed: i) the way in which the masculine and feminine are

---

<sup>1</sup> Doutor em Estudos de Gênero pela Universidade de Uppsala, Suécia. Docente na Universidade Pedagógica de Maputo- Moçambique. E-mail: [juvencio.manuel\\_nota@gender.uu.se](mailto:juvencio.manuel_nota@gender.uu.se)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade de Aveiro, Portugal. Docente do Instituto Federal de Santa Catarina. E-mail: [raupp.graziela@gmail.com](mailto:raupp.graziela@gmail.com)

represented through images; ii) the linguistic (textual) discourse engendered around these images and the roles of men and women in school books. The qualitative analysis (of content) showed that school manuals convey two distinct worlds: a “domestic closely related to the image of women or professions in which their role as caregivers is emphasized” and a more “technical-professional” ascribed to men. To conclude we argue that despite the gender equality rhetoric we found in the analyzed books, the images and linguistic representation of women and men are still quite stereotyped. As cultural artefacts produced in a very hierarchical culture and strongly patriarchal context, the books do not present and/or speak of emancipated women performing activities/professions as male counterparts. This contributes to reproducing the stereotypes and gender hierarchies prevailing in the broader traditional Mozambican society, naturalizing and reinforcing domesticity as part of women’s identity. Finally, it is considered that in school books there is an explicit reproduction of hegemonic masculinity.

**Key-words:** masculinities, Femininities, Gender, school books and primary education.

## INTRODUÇÃO

Os livros escolares são um valioso recurso tanto para os alunos quanto para os professores no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos disciplinares específicos. Eles fazem parte do cotidiano dos alunos ao longo de todo o seu processo de escolarização (CHOPPIN, 2009). Como tal, os livros escolares juntamente com as práticas docente moldam a forma como as alunas e alunos constroem suas representações, interpretam a realidade circundante sobre o ser mulher e o ser homem em determinado contexto através da linguagem textual escrita e/ou iconográfica que utilizam para veicular determinado conhecimento ou representar um tema (CHOPPIN, 2009). É por meio desse processo de fabricação escolar das identidades que as masculinidades e feminilidades “adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas” (WOODWARD, 2014, p.7).

Sobre esse prisma, no presente artigo, ao enfatizarmos a construção escolar das identidades e diferenças de gênero, tomamos o livro escolar como parte de um processo educativo que, por meio da escolarização, mais do que simplesmente veicular conteúdos disciplinares específicos, cumpre uma função eminentemente socializadora, i.e, de se constituírem meios de aculturação dos sujeitos em articulação com a ordem de gênero vigente na sociedade mais ampla. A esse respeito Choppin (2009) nos lembra que os livros escolares não são apenas materiais pedagógicos e

didáticos, mas também um meio usado por grupos sociais dominantes para fazer com que as suas visões, valores, tradições e práticas sejam propagadas e perpetuadas.

Por isso mesmo é que no princípio de 2022 várias foram as vozes que na sociedade moçambicana se levantaram contra o fato de alguns livros escolares ensinarem tópicos da sexualidade humana como a masturbação, diversidade sexual, homossexualidade aos estudantes do Ensino Primário, equivalente ao Ensino Fundamental no Brasil, algo considerado impróprio para os alunos. A mobilização social foi de tal ordem que levou as autoridades da Educação a virem com urgência ao público garantir que aquelas páginas dos livros seriam simplesmente excluídas nas próximas reimpressões e/ou que os mesmos livros seriam descontinuados porque conforme, argumentaram, os autores abordaram a sexualidade humana de forma muito apaixonada, o que foi interpretado como algo não bom, uma ameaça à norma social. Se por um lado há esta forte crítica ao ensino de tópicos da sexualidade humana por outro há um silêncio profundo diante de uma institucionalização de preconceitos de gênero nos espaços escolares ensinados aos estudantes desde as classes iniciais do Ensino Fundamental por meio dos mesmos livros escolares.

E para evidenciar tal fato, neste artigo, buscamos analisar as narrativas e representações imagéticas de gênero nos livros escolares, oficialmente aprovados pelo Ministério da Educação e utilizados no Ensino Fundamental em Moçambique. Para tal, partimos do pressuposto teórico de que gênero é uma categoria social, cultural e discursivamente construída na escola, pelos manuais escolares, os quais não são neutros do ponto de vista de gênero. Isto é, eles se constituem espaços e instrumentos nos quais se refletem uma perspectiva de gênero e, como tal, não são neutros do ponto de vista de gênero.

Tais perspectivas e/ou discursos genderificados são mobilizados pelos professores a partir desses livros em diálogo com seus estudantes em sala de aula ao longo de todo o seu processo de escolarização. Com efeito, a escola, sendo local de socialização secundária das crianças, adolescentes e jovens, por meio de seus

conteúdos, normas e práticas está implicada na construção e reprodução social das masculinidades e feminilidades (LOURO, 2004).

A discriminação por sexo, gênero, orientação sexual, idade, raça, classe social, religião, deficiências mentais ou físicas, não é uma novidade nas escolas e, com o passar dos tempos, percebe-se que essas violências têm-se transformado em um problema pernicioso (RAUPP; VARELA; SILVEIRA, 2015), porém é crítico observar que, quando se fala de gênero na Educação, em Moçambique, há uma tendência generalizada de produção de um discurso estatístico sobre a presença da adolescente (moça) na escola, as taxas de escolarização, de desistência, de gravidez não planejada e por aí em diante, sempre naquela tônica estatística (PNUD, 2001), protelando-se a análise cuidadosa dos factores e processos qualitativos por detrás da construção de suas identidades de gênero tanto na escola quanto na sociedade mais ampla que as leva a ter aquelas experiências.

De fato, se os discursos político educativos na atualidade apontam para a necessidade de desenvolver uma educação que atenda às necessidades, por exemplo, da adolescente (moça) e sua respectiva emancipação, isto implica igualmente uma análise cuidadosa e profunda de como o próprio sistema escolar se imbrica ao complexo sistema de acentuação e/ou reprodução social das desigualdades de gênero, ao mesmo tempo em que as elege como um de seus estandartes de batalha.

É bem verdade que Moçambique tem registrado ganhos assinaláveis do domínio das questões relativas ao gênero, na definição de bases legais de luta contra a discriminação e violência baseadas no gênero, a exemplo da aprovação da lei da família, da lei contra violência doméstica, porém o processo de construção escolar das identidades de gênero, das masculinidades e feminilidades reforçam e naturalizam a dominação masculina e a subalternização da mulher, invisibilizando-a.

Ademais, apesar das políticas públicas terem passado a priorizar, por exemplo, a noção de paridade e equidade de gênero na disponibilização de vagas/cargos públicos (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2009). Como extensão a esse movimento reformista no setor público o Ministério da Educação procedeu à inclusão de conteúdos relativos ao gênero e sexualidade nos currículos do Ensino Fundamental

obedecendo ao princípio da transversalidade, fato que mobilizou uma grande produção bibliográfica, sobretudo de livros didáticos e paradidáticos destinados aos estudantes (NOTA, 2010).

No entanto, pouca atenção foi e tem sido dada aos discursos (linguagem sexista) e imagens representativas do masculino e feminino veiculadas nesses vários livros escolares que foram sendo produzidos e atualmente utilizados no Ensino Fundamental em Moçambique, uma vez que eles se constituem instrumentos valiosos no processo da construção escolar das masculinidades e feminilidades, influenciando sobremaneira na representação dos estudantes sobre o que é ser homem ou mulher na sociedade moçambicana.

### GÊNERO: CONCEITUALIZAÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO

Existe o hábito corriqueiro, apesar de errôneo, em vários círculos da sociedade Moçambicana de se utilizar o conceito *gênero* como sinônimo do feminino, de falar das mulheres, o que tem conduzido a uma feminização pública do conceito. Esse hábito, inicialmente concebido pelos homens, infelizmente acabou sendo passivamente internalizado pelas próprias mulheres que, ainda assim, parece não vislumbrarem nisso uma tendência discriminatória e eminentemente sexista.

Deste modo, de forma simples, *gênero* refere-se aos papéis do homem e da mulher e às responsabilidades que socialmente lhes são determinadas. Trata-se da condição segundo a qual a sociedade percebe a pessoa e o que espera das suas atitudes e capacidade de ação, de acordo com os padrões pelos quais a sociedade se organiza (MINZU *et al.*, 2011).

Por isso, falar do gênero é tratar das relações entre o homem e a mulher, pois não se trata de analisar sua constituição física ou relação biológica, mas, sim, a sua relação social, as quais ajudam a compreender os papéis sociais que cada um deles desempenha e a entender a posição da mulher na sociedade.

Joana e colegas argumentam que na África, o poder é fundamentalmente masculino, pois, os homens, entanto que líderes políticos e religiosos, asseguram a defesa da linhagem masculina, preservam a sua unidade e mantêm a ordem social a seu favor (JOANA *et al.*, 2009). Enquanto que, para as mulheres, é-lhes reservada a atividade doméstica, ou seja: a organização da vida familiar e de todo um conjunto de atividades que conduzam à reprodução da unidade doméstica, atividades consideradas de nível secundário, enquanto aos homens cabe o controle dos meios de produção (terra, recursos, força de trabalho, domínio da Ciência e circulação de pessoas e bens), o que lhes garante o papel de dominantes (JOANA *et al.*, 2009).

Essa situação, segundo os mesmos autores, discrimina as mulheres, pois não lhes permite, por exemplo, o livre exercício da sexualidade e reprodução; da mesma forma que as representações sociais de gênero patentes na nossa sociedade contribuem, sobremaneira, para impedir a igualdade de gênero.

Disso resulta que, independentemente do que nos tornamos em virtude de nossa instrução escolar, os valores sociais e culturais relativos ao gênero incorporados primariamente no *habitus* familiar tendem a sobrepujar-se àquela visão desconstrutivista desses mesmos valores veiculados por uma abordagem emancipatória, a tida como tendencialmente eurocentrista, que vem colocar em causa a masculinidade hegemônica do “homem africano” sob o advento da tão almejada e propalada igualdade de gênero.

## O CURRÍCULO E AS REPRESENTAÇÕES IMAGÉTICAS E DISCURSIVAS DE GÊNERO

Para empreender a análise de gênero nos manuais escolares tomamos como embasamento a teoria de reprodução social e cultural aplicada na Educação, em seu sentido restrito (MORROW; TORRES, 1997). Neste sentido parte-se da assunção de que a escola, por meio de seus saberes, materiais e práticas instituídas constitui-se num dos mecanismos sociais e culturais que explicita ou subtilmente institui, acentua e reproduz as desigualdades de gênero vigentes na sociedade mais ampla.

Assim, corroborando com Ferreira

A escola produz e reproduz conteúdos e identidades culturais. Reproduz porque faz parte da sociedade, participa das representações que, nela, circulam. A escola também é produtora de cultura, por ser um microcosmo com capacidade de elaboração de práticas particulares, conforme as circunstâncias e os indivíduos que nela convivem (2006, p. 65).

Nesse sentido, analisar as representações discursivas e imagéticas refletidas nos livros escolares, concebidos como artefatos culturais, possibilita uma compreensão mais profunda de alguns elementos que contribuem para fomentar determinadas representações, em especial as de gênero. Na verdade, a implicação da educação na reprodução das desigualdades não é assim tão nova, desde a gênese dos movimentos feministas, do criticalismo ao Pós-estruturalismo, vários autores têm implicado a escola, enquanto aparelho ideológico e ao serviço do poder, na (re)produção das desigualdades entre os diferentes grupos sociais (MORROW; TORRES, 1997; APPLE, 2002; ACKER, 1990, 2006).

Ainda assim, pensamos que se pode redimensionar o papel social da escola envolvendo-a num processo ativo de desconstrução dos paradigmas sociais de relações de dominação entre os gêneros que impliquem a discriminação dos sujeitos em função de suas características (sexo, orientação sexual, etnia, entre outras).

As preocupações com a reprodução social e cultural das desigualdades de gênero no campo educacional em Moçambique são bem recentes até porque a temática de gênero só a pouco tempo passou a integrar formalmente os currículos e livros escolares (do Ensino Fundamental) e os currículos de formação inicial de professores como tema transversal (NOTA, 2009).

No que se refere à concepção de 'representação' adotamos o conceito de Woodward:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos,

posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido a nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar (2014, p. 17-18).

Neste texto interessa-nos refletir sobre as representações discursivas e visuais do masculino e feminino nos livros escolares e os discursos engendrados, uma vez que estes refletem e reproduzem as representações sociais do masculino e feminino vigente na sociedade; pois que, segundo Santos (2012), os livros escolares não somente fornecem ‘imagens’, mas são também um reflexo do mundo que o cerca, trazendo elementos que correspondem à dinâmica social, comportamental e de poder.

De acordo com os resultados de uma consultoria desenvolvida para o Ministério da Educação de Moçambique (INDE/MINED, 2012) ficou patente que na produção do livro escolar do estudante e do professor do ensino fundamental em Moçambique, para a questão de gênero, a grande preocupação dos gestores da Educação foi apenas a de verificar se as ilustrações contidas nos livros apresentavam um equilíbrio entre mulher e homem e/ou o adolescente (rapaz) e a adolescente (rapariga), bem como se nas atividades econômicas e profissionais a representação demonstra homens/adolescentes (rapazes) e mulheres/adolescentes (raparigas) a fazer qualquer atividade independentemente de seu sexo de modo que ficasse claro que ambos devem ter na sociedade os mesmos direitos e oportunidades, protelando-se a análise da natureza e/ou tendências do discurso engendrado em torno dessas imagens e gravuras.

Santaella e Nöth (2005, p. 15) observam que “o universo imagético pode ser dividido em dois domínios: (1) imagens como representações visuais (desenhos, pinturas, gravuras, fotografias e imagens cinematográficas, televisivas, holo e infoográficas) e (2) domínio imaterial das imagens mentais (visões, fantasias, imaginações, esquemas, modelos)”.

A noção de discurso aqui adotado é aquela que o concebe como texto, como linguagem escrita (BUCHOLTZ, 2003) e dispositivo de poder (FOCAULT, 2010). Conforme argumentam Sacristán (2000) e Apple (2002) o currículo e por expertensão

seus elementos conexos, como o livro escolar, não são elemento neutros do ponto de vista de gênero e poder, mas transmitem um conjunto de visões sociais particulares, que, quando adotadas, atuam como um instrumento de diferenciação e exclusão para alguns sujeitos, dadas as relações de poder envolvidas e ou refletidas no currículo com vista à criação e manutenção das identidades sexuais e de gênero hegemônicas.

A esse respeito Louro vai mais longe e denuncia que

as questões e as críticas feministas, bem como aquelas vindas dos Estudos Culturais, dos Estudos Negros, dos Estudos Gays e Lésbicos também estão produzindo efeitos. Assim sendo, ainda que de forma talvez tímida, vemos hoje em escolas brasileiras experiências e iniciativas que buscam subverter as situações desiguais – de classe, raça, gênero, etnia – vividas pelos sujeitos (2004, p. 120).

## MÉTODO

Para empreender a análise dos manuais escolares no domínio das desigualdades de gênero utilizou-se o método qualitativo baseado na análise de conteúdo, tendo-se como critério o roteiro de Michel (2006) para avaliação de livros e materiais didáticos quanto às desigualdades de gênero e outros trabalhos análogos.

Nesse sentido, tornou-se como parâmetros de análise os seguintes: as atividades/ocupações nas quais são mencionadas (meninas, meninos, mulheres, homens); o número de ilustrações apresentadas em relação a cada sexo (meninas/mulheres, meninos/homens); o tipo de linguagem utilizada no texto (sexista ou não sexista) para se referir aos homens e aos meninos e às mulheres e às meninas. Relativamente às imagens constantes dos livros analisados, uma vez que não obtivemos consentimento escrito dos autores nem de suas respectivas editoras, para que as reproduzíssemos digitalmente neste artigo, elas foram omissas sendo apenas identificadas pelos seus números, legenda associada e respectiva página do livro da qual constam.

A totalidade dos manuais analisados foi constituída por 11 livros das disciplinas de Português, Inglês, Moral Cívica, Ciências Naturais e Ciências Sociais da 3<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> classes (equivalente no Brasil ao 3<sup>o</sup>, 5<sup>o</sup> e 7<sup>o</sup> anos) publicados entre 2003 a 2006 por duas editoras, na cidade de Maputo, em Moçambique.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na totalidade dos livros analisados verificamos que são apresentadas (n= 492) imagens dos quais 190 (38.6%) são do “gênero masculino”, 85 (17.2%) do “gênero feminino” e 217 (44.1%) de ambos os gêneros.

Os manuais do Ensino Fundamental atribuem as atividades segundo as ideologias da sociedade tradicional Moçambicana, onde as imagens da mulher são apresentadas a desempenhar atividades domésticas e aos cuidados dos filhos ao passo que as imagens dos homens são apresentadas a desempenhar a função técnica, “cabem-lhes as técnicas”. Verificamos que, embora de forma esporádica, o discurso didático consubstanciado nos textos e outras atividades procure acomodar o ‘feminino’ e o ‘masculino’ (numa suposta relação de equilíbrio), a discriminação de papéis sociais sexistas ganham maior visibilidade.

Nos exemplos no livro de Português 3<sup>a</sup> classe (DHORSAN; MONTEIRO, 2003) as representações dos papéis de gênero (a mulher que cozinha, lava e passa e o homem que constrói a casa), parece clara a discriminação entre o ‘masculino’ e o ‘feminino’ que o currículo, por meio dos livros, isto é, do discurso didático. Essas práticas não são casuais, mas resultado da interiorização dos papéis sociais pelos atores envolvidos na construção do currículo (neste caso, dos autores dos livros) já que a escola tem-se preocupado mais com o desenvolvimento da (in)formação intelectual dos estudantes do que com a sua formação social, especialmente na questão dos estereótipos associados à divisão social do trabalho baseada no sexo. Do ponto de vista do papel socioprofissional de gênero é reservada a figura masculina um papel mais liberal, mais tecnicista, e às mulheres um mundo mais doméstico ou profissional que implica o cuidado de criança (professora).

**Tabela 1** - Imagens associadas aos papéis socioprofissionais de gênero predominantes nos manuais do Ensino Fundamental

| Profissões              | Predominância das Profissões |                |             |                |
|-------------------------|------------------------------|----------------|-------------|----------------|
|                         | G. Masculino                 |                | G. Feminino |                |
|                         | Nº                           | %              | Nº          | %              |
| Pedreiro(a)             | 9                            | 28.13%         | 1           | 2.33%          |
| Professor(a)            | 8                            | 25.00%         | 10          | 23.26%         |
| Enfermeiro(a)           | 2                            | 6.25%          | 7           | 16.28%         |
| Médico(a)               | 6                            | 18.75%         | 0           | 0.00%          |
| Doméstico(a)            | 6                            | 18.75%         | 17          | 39.53%         |
| Educador(a) de Crianças | 1                            | 3.13%          | 8           | 18.60%         |
| <b>Totais</b>           | <b>32</b>                    | <b>100.00%</b> | <b>43</b>   | <b>100.00%</b> |

Fonte: autores.

Neste ponto é-nos forçoso reconhecer que, tal como o estudante, os autores do livro, por sinal, também professores, são membros de uma comunidade, de um grupo social que têm suas crenças e valores particulares sobre o “ser homem” e “ser mulher” na sociedade, os quais se refletem e interferem em suas práticas.

Apesar de na concepção inicial dos manuais escolares no domínio de gênero ter existido uma preocupação em reservar a igualdade apenas à dimensão imagética ainda assim quer parecer que isso não surtiu o efeito desejado uma vez que há livros aprovados pelo ministério da educação que explicitamente veiculam, instituem e reproduzem estereótipos e preconceitos de gênero. Ademais, parece-nos que não houve o devido cuidado quanto aos discursos ‘didáticos’ presentes nos livros escolares, os quais são tendencialmente sexistas, normativos e discriminatórios pelo menos no que tange a mulher.

Por isso, ao colocar-se um texto com discursos do tipo “meninas ajudam as mães a preparar alimentos” (FENHANE, 2004) está-se, na verdade, inserindo os estudantes em um sistema linguístico mais amplo que contribui para reforçar a negatividade atribuída à identidade feminina (SILVA, 2000), o que não deixa de ser, pelo menos ao nível discursivo, uma flagrante contraposição aos pressupostos defendidos pelo MINED segundo os quais “a educação tem de ter em conta a diversidade dos

indivíduos e dos grupos sociais, para que se torne num fator de, por excelência, coesão social e não de exclusão” (INDE/MINED, 2003).

Assim, quanto ao discurso de gênero veiculado nos manuais escolares eles reforçam a imagem feminina associada a um papel tradicionalmente doméstico ao mesmo tempo em que exaltam a masculinidade hegemônica, contribuindo deste modo para cimentar os estereótipos de gênero nos espaços escolares. Ao que nos parece, trata-se na verdade de uma “pedagogia de gênero” consciente, discriminatória, sexista, consentida e institucionalizada nas escolas a qual é necessária para dividir, normalizar/naturalizar, hierarquizar os gêneros (SILVA, 2000; LOURO, 2004).

Enfim, apesar da retórica em torno da promoção da igualdade de gênero na Educação quer nos parecer que a representação ideológica, sutil, de gênero veiculada pelas imagens e pelos discursos predominantes nos livros escolares, em nosso sistema educativo, é aquela que objetiva a ‘fabricação’ do feminino, de mulheres que se assumam como exímias ‘pilotos’ de fogão, boas cozinheiras, donas de casa, domésticas, para bem servir ao seu homem enquanto esposas e mães de seus filhos que é, por assim dizer, o provedor da família, o ganha-pão, o senhor e patrão.

Na verdade, a representação do feminino patente nos livros escolares revela-se numa forma flagrante de exercício do biopoder e de sexismo os quais objetivam normatizar e naturalizar os papéis tradicionais de gênero, tratando-os como dimensões estáticas e acabadas (aqui na nossa cultura a mulher é isso...é assim..., o seu lugar é esse, os seus papéis são aqueles) com intuito de educar a jovem levando-a a transformar-se, quando adulta, numa “mulher normal”, uma mulher que saiba lavar a roupa dos seus filhos e marido; uma mulher que saiba cozinhar para seu marido, enfim, uma mulher cuidadora do lar, voltada para a vida doméstica e para satisfação dos desejos de seu senhor (o homem/marido). Tudo isso, pensamos, são formas ardilosas e superiores de legitimação e naturalização das desigualdades e inequidades de gênero, são formas de exclusão da mulher da vida pública reservando-a a um mundo mais doméstico e de cuidados com a prole - uma autêntica manifestação de machismo e “violação de gênero” nos livros escolares.

Ainda que com um discurso 'didaticamente' elaborado, apesar de normativo e ortodoxo, os livros escolares, pensamos, que em pouco contribuem para a desconstrução da imagem que a nossa sociedade tem e constrói a respeito da mulher e de seus papéis, visto que os discursos engendrados nesses livros vão de encontro às visões tradicionais dos papéis de gênero. Ademais, a visão que vem refletida em grande parte dos textos é tipicamente tradicional e conservadora do ponto de vista de papéis sociais da mulher, aliás nota-se claramente a ausência de um discurso novo, que seja emancipador/problematizador e de imagens da mulher emancipada, até porque o modelo familiar veiculados na maioria dos livros é tipicamente rural, é caso para se dizer mudam-se os currículos e perpetuam-se as velhas práticas.

De acordo com Cameron (2003), esta representação de gênero e da linguagem é parte de um *aparato* social para manutenção das distinções gerais, as quais ajudam a naturalizar a noção dos sexos como "opostos", com diferentes aptidões e responsabilidades sociais, que funciona como um mecanismo de naturalização das hierarquias de gênero. Em razão disso podemos implicar os nossos livros escolares (pelos seus discursos e imagens) na estigmatização da mulher enquanto fêmea, reprodutora, o que também não deixa de refletir diretamente a forma estereotipada pela qual a sociedade mais ampla sempre a encarou e ainda encara a mulher. Por essa, é premente a abordagem de gênero numa perspectiva problematizadora, emancipadora, em vez de profundamente normativa e prescritiva como sucede atualmente em nossas escolas. Este pensamento é igualmente defendido por Silva, o qual defende que

a pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença (2000, p. 92).

Na verdade a maioria dos discursos contemporâneos sobre relações de gênero alerta para a constituição de um espaço verdadeiramente comum aos homens e às

mulheres, um espaço em que a igualdade dos direitos e das oportunidades seja verdadeiramente respeitado (MINZU *et al.*, 2011) apesar das diferenças somáticas e genitais entre os sujeitos - isso é uma utopia necessária.

Raupp e Bahia destacam que

a educação é um direito fundamental garantido internacional e nacionalmente. Para construir uma sociedade democrática e livre de preconceitos, há de se garantir o acesso à educação, mas que esta se desenvolva como espaço de cidadania, liberdade e diversidade (2011, p. 51).

Porém, é factual que os livros escolares analisados contraponham-se a esse entendimento ao veicularem dois mundos distintos: um tradicionalmente doméstico para a mulher e um técnico-profissional/liberal para o homem, reproduzindo, por via disso, os estereótipos relativos aos papéis de gênero.

E, estranhamente, o discurso engendrado nos manuais escolares em torno das identidades e papéis de gênero baseia-se no modelo, patriarcal, de sociedade rural e tradicional comum em muitos países da África sub-Sahariana (a mulher com uma trouxa da cabeça, enxadas, cestos e com um bebê nas costas; o homem por sua vez com uma catana e rádio a escutar notícias/músicas). Quer-nos parecer que a nossa escolarização (ou cultura?) ainda não nos está ajudando a desconstruir se não mesmo romper com aquelas relações de gênero que tradicionalmente colocam a mulher, os filhos numa posição inferior e de dependência eterna ao homem, as quais funcionam como garantia da norma e da hegemonia masculina — convém que esse modelo relacional permaneça independentemente de se ser escolarizado ou não, uma vez que “somos africanos”. O advento da igualdade de gênero da emancipação da mulher implicaria, segundo tais discursos apelativos ao suposto “contexto cultural africano”, que as questões de gênero e igualdade fossem considerados como uma espécie de importação ou “*copy-past*” de modelos sociais ocidentais abjetos a realidade social e cultural, aos hábitos e costumes do povo moçambicano.

Parece-nos que a noção de igualdade de gênero veiculada nos livros escolares é, na verdade, um artifício para continuar a reproduzir e consolidar, subtilmente, a

masculinidade hegemônica e assim asseverar as desigualdades e inequidades de gênero. Não é a toa que a ideia de igualdade de gênero é interpretada, por alguns círculos de opinião, como potencialmente subversiva e ameaçadora a hegemonia masculina, a “nossa cultura”, ao *habitus* cultivado no interior de nossas famílias (africanas) em que cada um aprende sobre seu *locus* social, sobre o “ser homem e ser mulher”.

Portanto, para além de serem responsáveis pela educação dos filhos, as mulheres são apresentadas como “machambeiras” que no português moçambicano significa o mesmo que camponesa, agricultora rural, aquela que lavra a terra em busca de alimento á subsistencia de sua família. A mulher também tem o seu papel reduzido à educação dos filhos e a provisão de cuidados a outros membros da família.

Se por um lado pretende-se educar os estudantes numa perspectiva de igualdade de gênero, de respeito e valorização “do outro”, os livros escolares por meio de suas imagens e discursos reproduzem o modelo social de uma masculinidade hegemônica, a qual tende a colocar a mulher na esteira, no chão e o homem sempre devidamente acomodado numa poltrona (BOURDIEU, 2014).

Atualmente, diz-se que, apesar das diferenças de sexos entre homens e mulheres, não existem diferenças no que diz respeito às capacidades, habilidades ou inteligência entre ambos. Contudo, a mulher continua a ser representada como aquela que exerce atividades domésticas, de índole informal, em alguns casos, aparece como o elo mais fraco (símbolo de fraqueza) cuja existência depende do homem. De fato, a imagem a lado traduz fielmente essa relação histórica e transcendental de dominação da mulher, que tradicionalmente se estabelece, na qual o “homem de verdade”, o africano puro é quem manda em casa, e a mulher não deixa de ser uma propriedade sua, cujos direitos de posse são adquiridos por *lobolo*.

Todavia, é interessante analisar a disparidade na representação da mulher nos *mass media*, na publicidade televisiva e na educação escolar. Se, por um lado, na televisão, no mundo de negócios, a imagem sensual da mulher é usada na publicidade, associando/equiparando-a com produtos comerciais, por outro, os manuais escolares

aparecem, também, a insinuar e a apoiar esta forma de olhar sobre a mulher. A fêmea é representada como algo que o homem pode 'adquirir' e daí ela passar a ser pertença do homem; ou ainda, apenas vista como elemento decorativo ao lado de um objeto (produtos, máquinas ou serviços).

Por exemplo, quando se faz a definição do lobolo (dote que o homem paga pela mulher?), diz-se que "é uma forma de obter [sublinhado nosso] uma mulher entregando bens (ou dinheiro)" (FENHANE; CAPECE, 2008, p. 118). Nesta definição, o termo obter deixa transparecer que a mulher lobolada é objeto adquirido mediante o pagamento de valores materiais, daí que passa a ser subordinada do homem que tenha pago o lobolo exigido. Esta institucionalização de práticas culturais que implicam a objectificação da imagem da mulher é uma das causas por detrás dos altos índices de violência doméstica na sua multidimensionalidade perpetrada pelos homens contra suas esposas. Portanto, os livros não produzem nenhuma narrativa crítica quanto a isso.

Ademais, no exame que elaboramos, julgamos que esta situação, para além de violar os Direitos Humanos ao considerar a mulher como 'patrimônio' do homem, também pode sedimentar a ideia de que a mulher obtida por um homem através do pagamento de dinheiro (ou outro tipo de bens) passa, depois, a pertencer ao homem. E, por esse fato, a sua tarefa passará a ser a de cuidar do lar e dos filhos do marido. Portanto, entendemos que o discurso que se apresenta nos textos analisados, embora possa levar ao alcance dos objetivos cognitivos (linguísticos) preconizados (MUHATE *et al.*, 2004). Estamos contudo apreensivos quanto às implicações negativas na representação da imagem da adolescente (rapariga) e, conseqüentemente, a sua retenção na escola, perante um cenário de inferiorização da adolescente (rapariga) e de hegemonização do poder e tarefas do homem.

Nas figuras dos manuais escolares, a mulher aparece, na maior parte dos casos, como aquela que realiza os trabalhos domésticos, fazendo com que haja tendência de masculinização de algumas profissões formais; nos textos (ou imagens) onde se fala da família, a mulher aparece de pé rodeada de crianças e o homem sentado na cadeira. Noutra situação, só a mulher é que aparece a pilar cereais e o homem sentado

(FENHANE; CAPECE, 2008 p. 8). Quando se fala do papel do professor na escola, a imagem associada é masculina (FENHANE; CAPECE, 2008; p. 16 e 23). Noutro caso, a profissão de segurança/protecção só é representada através de imagens masculinas. Na capa do livro de Educação Moral e Cívica da 6ª Classe, a representação da autoridade policial é feita pela imagem de um homem (FENHANE; CAPECE, 2008). Isso evidencia de facto um poder e autoridade baseados na imagem masculino como parte de uma cultura patriarcal veiculada pelos livros e prescritas aos alunos. Talvez, e por isso mesmo, é que as tarefas domésticas e de menos valor social são tendencialmente feminizadas, cabendo aos homens realizar as técnicas. Assim, no mesmo manual temos muitas figuras onde a mulher é que vai à fontenária buscar água (Figura 1, da página 16, e Figura 8, das páginas 19 e 22), cabendo ao homem fazer a manutenção das torneiras (Figura 9, na página 20). Esta visão tradicional e algo fixa sobre os papéis de gênero não só induz mas reforça a segregação sexual das profissões e/ou atribuições dos sujeitos mas reafirma o senso prevalecente em vários segmentos da sociedade Moçambicana de que seriam menos homens aqueles que se envolvessem em tarefas domésticas, como cuidar de crianças, lavar roupa e loiça, cozinhar, etc. É pela internalização deste tipo de visão e representações estereotipadas desde a tenra idade e como parte de seu processo de socialização que muitas moças e mulheres jovens não têm preferido optar por cursos técnicos e/ou de Engenharia nas universidades moçambicanas, por acreditarem que sejam mais apropriados para homens e menos para elas (NOTA, 2022).

Uma situação semelhante é-nos apresentada em Nhaputo; Bila (2006); e Ramalho (2004) onde todas as profissões (motorista, piloto, marinheiro e mecânico) são representadas por imagens masculinas, o que parece ser uma forma de inferiorização/exclusão da mulher. Se a mulher não é apresentada como doente ou como aquela que leva os filhos ao hospital, é a sua imagem que é utilizada para publicitar situações sociais e economicamente desvantajosas. Isto também é visível em Fenhane e Capece, quando se procura representar o apoio da UNICEF na vacinação

de crianças, em que a mãe é apresentada como uma doente grave, o filho sem roupa e com sinais de má nutrição (FENHANE; CAPECE, 2008).

Nos livros de Ciências naturais da 7ª Classe do Ensino, as imagens imagéticas do homem são representadas desempenhando atividade profissionais (Veterinário agricultor, pastor, pescador, caçador, pedreiro, entre outras) enquanto as imagens da mulher são representadas desempenhando atividades domésticas e agricultura (GRACHANE; MULLER, 2004). É curioso observar que até nos exemplos dados por autores do sexo feminino, a figura feminina é apresentada como o “sexo fraco” e a masculina como sinônimo de macheza, força, virilidade e poder cujos papéis se relacionam ao uso da força física, do corpo, portanto há também um preconceito de gênero flagrante que apesar de inconsciente foi internalizado pelas próprias mulheres e autoras desses livros escolares (DHORSAN; MONTEIRO, 2003; MONDEGO *et al.*, 2005) como resultado da construção social e cultural de suas próprias identidades de gênero num contexto sociocultural fortemente hierarquizado e patricarcal. Insurpreendentemente as autoras reproduzem e prescrevem tais preconceitos de gênero aos seus leitores (estudantes). De fato, embora sejam preconceitos de gênero latentes em seus esquemas mentais a abordagem das masculinidades e feminilidades orientam-se por uma lógica androcêntrica, o que não deixa de refletir a extensão do patriarcado, do poder simbólico masculino profundamente enraizado na mente de homens e mulheres autores(as) desses mesmos livros a que Acker (2009) considera como parte de um regime complexo de desigualdades que estão envolvidos na recriação, manutenção e perpetuação das desigualdades de gênero nos espaços escolares. A prescrição desses preconceitos de gênero de forma consciente ou não tanto pelos autores dos livros quanto pelas práticas pedagógicas das professoras e professores em sala de aula funcionam como dispositivos de um complexo aparato sociopedagógico (LOURO, 1999, 2004; FOCALUT, 2010; BOURDIEU, 2014) e quando mobilizado em salas de aulas visa única e exclusivamente inscrever nas mentes e corpos dos estudantes as marcas profundas do regime de gênero e das desigualdades vigentes na sociedade Moçambicana.

Portanto, parece-nos que, de um ponto de vista de gênero, os livros por nós analisados cumprem a missão de garantir que a apropriação de uma cultura que ainda subalterniza e normaliza a subalternização da mulher. Como instrumentos de escolarização dos estudantes que reflectem neles uma perspectiva estereotipada de gênero e poder as representações das feminilidades e masculinidades por eles veiculados vão de encontro dos regime das desigualdades (ACKER, 2006) social e culturalmente legitimados e sancionados nos espaços escolares garantindo-se desde cedo a manutenção de uma hierarquia das identidades de gênero não apenas nos espaços escolares mas também no seio das famílias e noutras instituições sociais (ACKER, 1990). A exemplo disso, nos manuais de inglês e moral e cívica (GOUWA, 2005; FENHANE; CAPECE, 2008) o gênero masculino é representado desempenhando categorias profissionais (Professor, médico, pedreiro, jardineiro, dentista, padre, entre outros) e o gênero feminino, funções domésticas, como sejam, a educação dos filhos e outras categorias profissionais que implicam a noção de provedora de cuidados (professora e enfermeira). Portanto, percebe-se que, de acordo com a moral Moçambicana, a mulher deve ser doméstica, ficar em casa a cuidar dos filhos, da família, preparar comida para seu esposo, entre outras. É é uma moral marcadamente reprodutora, normativa e não emancipadora; é uma educação moral contra a emancipação da mulher.

Neste mesmo livro se apresenta a imagem de Maria de Lurdes Mutola (ex-atleta moçambicana e recordista mundial dos 800m) e a de mulheres nas Forças Armadas de Defesa de Moçambique, no entanto, o discurso associado a tais imagens não se referem à mulher, não a destacam como exemplos de emancipação, de que as mulheres são tão capazes quanto os homens de competirem com eles em pé de igualdade. Não nos esqueçamos da participação da mulher nas frentes de combate durante a Luta de Libertação Nacional de Moçambique, na era colonial, que ainda assim era-lhes atribuído nomes de guerra tipicamente masculinos, de Maria para Mário, e por aí em diante.

## CONCLUSÃO

A questão de gênero, da igualdade entre homens e mulheres, nos livros escolares, é um assunto velado, uma categoria negada, pois que os livros escolares do Ensino Fundamental além de prescritivos são profundamente normativos e funcionam como uma agência que está limitada na reprodução dos arranjos tradicionais do poder entre os gêneros para a estruturação das condutas e práticas dos sujeitos (estudantes) em torno da forte segregação dos papéis sociais e de gênero.

Apesar de o livro escolar desempenhar um papel fundamental na concretização das práticas educativas incluindo a representação do gênero, é necessário que os professores na redução didática de seus conteúdos sejam imbuídos de uma perspectiva crítico-reflexiva e emancipatória do ponto de vista das relações e papéis de gênero a tal ponto que auxilie a construção de uma mentalidade mais aberta em torno dos papéis social e potencialmente flexíveis prescritos a mulheres e homens. Queremos com isso dizer que os livros escolares, longe de naturalizarem e institucionalizarem as desigualdades e preconceitos de gênero como categorias fixas, deveriam contribuir para seu desmantelamento e ou problematização com vistas a uma mudança social e uma transformação cidadã autêntica.

As ilustrações dos livros escolares analisados apresentam imagens que legitimam/perpetuam a definição de tarefas/atividades sociais em função do sexo, caracterização dos gêneros num contexto familiar tendencialmente rural, tradicional-precisamos romper com este viés de gênero que insiste em associar a imagem da mulher á domesticidade e procriação. Este é um processo que precisa ser iniciado desde cedo na escola.

Verificamos que existe uma insensibilidade aos assuntos de gênero nos manuais que vai ao encontro de uma visão tradicional e sexista sobre os papéis sociais do homem e da mulher.

A análise dos resultados da pesquisa apresenta representações de gênero conservadoras, apontando estereótipos dicotomizados para o masculino e o feminino,

ou seja: a partir de oposições entre espaço público e espaço privado, instrumentalidade e expressividade, papel do provedor e papel da mãe.

Verificamos que, embora de forma esporádica, o discurso didático consubstanciado nos textos e outras atividades procura acomodar o *'feminino'* e o *'masculino'* numa suposta relação de equilíbrio, os manuais escolares veiculam dois mundos distintos: um “doméstico associado à mulher ao feminino” e um “técnico-profissional” reservado ao masculino, ao homem.

Em todos os livros analisados eles não se referem à capacidade intelectual das mulheres, às suas conquistas, ao seu valor e importância socioprofissional ao lado do homem: a preocupação foi de apenas conseguir um equilíbrio imagético dos gêneros por meio de fotos apresentadas.

Assim, a abordagem de gênero numa perspectiva emancipatória é uma utopia necessária nos livros escolares e nos currículos moçambicanos.

O grande entendimento a que se chega é que existe uma dissonância entre a retórica dos discursos político-educativos proferidos nos planos estratégicos da Educação, os currículos e os livros escolares no domínio de gênero. Se, por um lado, se apregoa uma necessidade da emancipação da mulher, da desassociação da sua imagem ao mundo doméstico e/ou papéis de baixo estatuto/valor social, por outro, como parte de uma micropolítica e regimes de desigualdades, os livros rejeitam tais discursos ao reiteradamente construírem uma hierarquia social e de gênero em torno das imagens feminina e masculina.

## REFERÊNCIAS

### Fontes primárias:

DHORSAN A.; MONTEIRO, S. **O meu livro de Português** - 5ª classe. Maputo, Moçambique: Macmillan, 2003.

DHORSAN, A.; MONTEIRO, S. **Vamos aprender. Livro de Português** - 3ª classe. Maputo: Macmillan, 2003.

FENHANE, J.; CAPECE, J. **Educação Moral e Cívica** - 6ª classe. São Paulo: Textos Editores, 2008.

FENHANE, J. **O mundo em que vivemos. Ciências Sociais** - 7ª classe. São Paulo: Textos Editores, 2004.

GOUWS, S. *et al.* **Learning English** -7ª classe. Maputo: Longman, 2005.

GRACHANE, A.; MULLER, S. **O segredo da vida. Ciências naturais** - 7ª classe. São Paulo: Textos Editores, 2004.

MONDEGO, C. *et al.* **Eu e a Natureza, Ciências naturais** - 5ª classe. Porto Editora, 2005.

MUHATE, S. *et al.* **Regra de Comunicação. Português** - 7ª classe. Moçambique, Maputo: Longman, 2004.

NHAPUTO, T.; BILA, H. **Eu e os outros. Ciências sociais** - 5ª classe. Moçambique, Maputo: Longman, 2006.

RAMALHO, S. **O meio que nos rodeia. Ciências Naturais** - 3ª classe. Porto: Porto Editora, 2004.

Fontes secundárias:

ACKER, J. Hierarchies Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations. **Gender and Society**, v. 4, n. 2, p. 139-158, 1990.

ACKER, J. Inequality regimes: gender, Class and Race in Organizations. **Gender and Society**, v. 20, n. 4, p. 441-464, 2006.

APPLE, M. W. **Educação e Poder**. São Paulo: Artmed, 2002.

BOURDIEU, P. **A dominação Masculina**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2014.

BUCHOLTZ, M. Theories of discourse as theories of gender: discourse analysis in language and gender studies. *In*: HOLMES, J.; MEYERHOFF, M. **The handbook of language and gender**. UK: Blackwell Publishing, 2003.

CAMERON, D. Gender and language ideologies. *In*: HOLMES, J.; MEYERHOFF, M. **The handbook of language and gender**. UK: Blackwell Publishing, 2003.

CHOPPIN, A. Manual escolar: uma falsa evidencia historica [trad. de Maria Helena C. Bastos]. **História da Educação**, v. 13, n. 27 p. 9-75, Jan/ Abr 2009.

FERREIRA, M. O. V. Docentes, representações sobre relações de gênero e consequências sobre o cotidiano escolar. *In*: SOARES, G. F.; SILVA, M. R. S.; RIBEIRO, P. R. C. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande: Editora da FURG. p. 62-74, 2006. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/87483>. Acesso em: 16 mar. 2022.

FOCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 20ª Reimpressão. São Paulo: Graal, 2010.

INDE/MINED. **Plano Curricular do Ensino Básico**. Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação. INDE: Maputo, 2003.

INDE/MINED. **Temas Transversais** - Texto de apoio para Professores do ESG. Maputo, 2007.

INDE/MINED. **Revisão do conteúdo de assuntos transversais dos livros escolares do aluno e manual do professor**. Consultoria. Maputo, 2012.

JOANA, O. *et al.* Direitos humanos da Mulher. *In*: TÉLES, N.; BRÁS, E. J. (Orgs.). **Gênero e Direitos humanos em Moçambique**. Departamento de Sociologia, Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2009.

LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação** - uma perspectiva pós-estruturalista. 7ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

MICHEL, A. Roteiro para avaliação de livros e materiais didáticos quanto às desigualdades de gênero". *In*: AUAD, D. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

MINZU, A. *et al.* **Reflectindo sobre Género, Educação e Sexualidade** - contributos para a formação inicial de professores na Universidade Pedagógica. Coleção Temas Transversais. EDUCAR, NEITRACO/CEPE, Maputo, 2011.

MORROW, R. A.; TORRES C. A. **Teoria social e educação**: uma crítica das teorias de representação social e cultural. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1997.

NOTA, J. M. Proposta de inclusão da educação para igualdade de gênero como tema transversal no currículo de formação de professores na UP. Maputo: CEPE, 2009. **Boletim Informativo n. 8**, 11ª CEPE Edição, p. 05, Agosto/2010.

NOTA, J. M. A construção do gênero e sexualidade no currículo do ensino básico em Moçambique: uma reflexão com enfoque no pós-estruturalismo e Teoria Queer. **UDZIWI**, n. 03. Centro de Estudos e Políticas Educativas, Maputo, 2010.

NOTA, J. M. **Women and biological research careers in Mozambican Higher education: a case study of two public universities**. PhD thesis, Acta Universitatis Upsaliensis: Uppsala, 2022.

RAUPP, G.; VARELA, C; SILVEIRA, G. P. O fenômeno do bullying homofóbico nas instituições de ensino: o direito à igualdade sexual e o princípio da dignidade da pessoa humana. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, n. 10, p. 1489-1506, 2015.

RAUPP, G.; BAHIA, A. Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola: desafios à construção de um ambiente de aprendizado livre, plural e democrático. **Educar em Revista (Impresso)**, v.39, p.51 - 71, 2011.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). **Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano de Moçambique**. Maputo, 2001.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Estratégia de gênero na função Pública 2009-2013**. Ministério da Função Pública. Aprovada pela Resolução n. 26/2009, de 27 de maio, pelo Conselho de Ministros, na sua 7ª Sessão Ordinária, de 31 de março de 2009.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 55-87, 2000.

SANTAELLA, L.; NOTH, W. **Imagem- cognição, semiótica, mídia**. 4. ed. São Paulo- Iluminuras, 2005.

SANTOS, T. M. **As representações de gênero nos livros didáticos de alfabetização e letramento de 1923-1950**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2000.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, T. T. da (Org.); HALL, S.;

**Pesquisa em Foco ISSN (2176-0136)**

[http://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA\\_EM\\_FOCO](http://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO)

São Luís, v. 27, n. 1, Jan./Jun. 2022

WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, p. 7-72, 2014.