

POLÍTICAS PÚBLICAS DE IGUALDADE DE GÉNERO NA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

Da legislação à difícil
transposição prática

*Rosa Monteiro
Mónica Lopes
Cristina C. Vieira
Caynnã de Camargo Santos
Virgínia Ferreira*

CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS
DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Políticas públicas de igualdade de género na educação em Portugal:
da legislação à difícil transposição prática

AUTORIA

Rosa Monteiro
Mónica Lopes
Cristina C. Vieira
Caynnã de Camargo Santos
Virgínia Ferreira

EDITORA

Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra
Colégio de S. Jerónimo
Apartado 3087
3000-995 Coimbra
Telef. 239 855 570
ces@ces.uc.pt

DESIGN E COMPOSIÇÃO

DUPLO NETWORK®

ISBN: 978-989-8847-80-5

Coimbra, 2024

POLÍTICAS PÚBLICAS DE IGUALDADE DE GÉNERO NA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL: DA LEGISLAÇÃO À DIFÍCIL TRANSPOSIÇÃO PRÁTICA

Estudo elaborado no âmbito do Projeto ENGENDER - Integração dos Estudos de Género nos *curricula* e práticas pedagógicas no ensino público universitário em Portugal, realizado com o apoio financeiro da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. (com a referência PTDC/SOC-ASO/7173/2020), no âmbito do “Concurso para financiamento de projetos de investigação científica e desenvolvimento tecnológico em todos os domínios científicos – 2020”.

ROSA MONTEIRO

rosa.monteiro@fe.uc.pt

Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra (FEUC) e Centro de Estudos Sociais da UC (CES)

→ Doutorada em Sociologia do Estado, do Direito e da Administração. Professora auxiliar da FEUC e investigadora do CES. Coordenadora do Mestrado em Sociologia e coordenadora do Doutoramento em Estudos Feministas. O seu trabalho de investigação tem-se centrado na desigualdade de género no mercado de trabalho e nas organizações, na análise das políticas públicas, bem como no estudo sobre pedagogias com integração de perspectiva de género no ensino. Exerceu funções como Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade de Género (2017-2022). Coordena o WP2 do projeto Erasmus+ STEMGenderIN: A bridge to close the STEM gap with gender-inclusive education and teaching.

MÓNICA LOPES

monica@ces.uc.pt

Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES)

→ Doutorada em Sociologia. Investigadora no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. As políticas públicas de género e o modo como as relações de género se expressam em múltiplos processos e estruturas têm constituído eixos centrais do seu trabalho, tendo participado, desde 2002, em diversos projetos de investigação, de investigação-ação e de avaliação neste domínio. Interesses mais recentes centram-se nas políticas, instrumentos e práticas de mainstreaming de género em contexto académico. É Co-PI do Projeto ENGENDER - Os estudos sobre as Mulheres/de Género/Feministas na academia em Portugal (2021-2024).

CRISTINA C. VIEIRA

vieira@fpce.uc.pt

Universidade de Coimbra, FPCE; Universidade do Algarve, Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária (CEAD)

→ Doutora em Ciências da Educação. Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Tem investigação e publicações nas questões de género e cidadania ao longo do ciclo de vida, com ampla experiência de docência universitária nestes temas, bem como de formação acreditada de professores/as e produção de materiais pedagógicos. Faz parte do Conselho Nacional de Educação desde 2016, como Conselheira, em representação das Organizações Não Governamentais de Mulheres. Integra a equipa do Projeto ENGENDER - Os estudos sobre as Mulheres/de Género/Feministas na academia em Portugal (2021-2024).

CAYNNÃ DE CAMARGO SANTOS

caynnasantos@ces.uc.pt

Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (CES)

→ Doutor em Sociologia pela Universidade de Coimbra e Mestre em Filosofia (obtido no programa de Estudos Culturais) pela Universidade de São Paulo. Atualmente, é investigador no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, vinculado ao projeto ENGENDER. Os seus interesses de investigação incluem teorias feministas pós-estruturalistas, sociologia do corpo, processos de institucionalização dos estudos de género, novos materialismos feministas e realismo agencial.

VIRGÍNIA FERREIRA

vf.virginiaferreira@gmail.com

Faculdade de Economia, Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (FEUC/CES)

→ Doutorada em Sociologia. Professora Associada (Aposentada) da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra (FEUC); Investigadora do Centro de Estudos Sociais (CES-UC). Estuda as políticas públicas e as transformações dos padrões de segregação sexual do emprego sob a perspetiva de género. Integra, desde 2004, o grupo de peritas da CE sobre Género e Emprego (atualmente SAAGE). Coordena o Projeto ENGENDER - Os estudos sobre as Mulheres/de Género/Feministas na academia em Portugal (2021-2024).

8 — 21

INTRODUÇÃO

22 — 47

**1. ANTES E PARA ALÉM
DA POLÍTICA EDUCATIVA:
O PERCURSO PELA
EFETIVAÇÃO DO
MAINSTREAMING DE
GÉNERO NA EDUCAÇÃO
EM PORTUGAL**

48 — 86

**2. MAINSTREAMING
DE GÉNERO NO ENSINO
SUPERIOR E NA
INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA
EM PORTUGAL:
A INFLUÊNCIA
DA EUROPEIZAÇÃO**

2.1.

**A evolução dos normativos
europeus para a igualdade
de género no ensino superior
e na ciência: reflexos
em Portugal**

2.2.

**Avanços nas políticas de
igualdade de género no ensino
superior e na ciência, na última
década, em Portugal**

87 — 93

**NOTAS FINAIS:
BALANÇO E DESAFIOS**

94 — 101

**REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

102 — 115

APÊNDICES

A.

**Outros normativos
internacionais**

A1.

A CEDAW

A2.

A Plataforma de Ação
de Pequim - PAP

A3.

Convenção do Conselho
da Europa para a Prevenção
e o Combate à Violência
contra as Mulheres e a Violência
Doméstica - Convenção
de Istambul

INTRODUÇÃO

A integração das questões de género na educação, em Portugal, encontra-se **consagrada ao mais elevado nível dos dispositivos normativos e legais**. Desde logo, na Constituição da República Portuguesa (CRP), são de destacar o art.º 13 que consagra o Princípio da Igualdade, e, especificamente, os art.ºs 73º e 74º relativos à Educação e à participação nas suas instituições e entidades. Nestes artigos, está expressa a garantia do direito à educação, da igualdade de oportunidades e da superação das desigualdades. Para além da garantia da sua democratização, afirma-se o contributo da educação para o envolvimento democrático na vida coletiva, designadamente através do direito à participação das partes envolvidas (docentes, discentes e famílias) na definição da política de ensino.

Constituição da República Portuguesa

Artigo 13.º

(Princípio da igualdade)

1. Todos os cidadãos têm a **mesma dignidade social e são iguais perante a lei**.
2. Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual.

Artigo 73.º

(Educação, cultura e ciência)

1. Todos têm **direito à educação** e à cultura.
2. O Estado promove a **democratização da educação** e as demais

condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a **igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade** e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva.

Artigo 77.º

(Participação democrática no ensino)

1. Os professores e alunos têm o direito de **participar na gestão democrática** das escolas, nos termos da lei.
2. A lei regula as **formas de participação** das associações de professores, de alunos, de pais, das comunidades e das instituições de carácter científico na definição da política de ensino.

Traduzindo este espírito constitucional, também a **Lei de Bases do Sistema de Ensino** (LBSE), Lei n.º 46/86, aprovada em 1986, que constitui o quadro normativo enquadrador das políticas de educação no país, entre outros contributos de destaque para uma cultura de democracia, cidadania crítica, igualdade e inclusão, **consagra explicitamente a “igualdade de oportunidades para ambos os sexos”** (alínea J, Art.º 3) como princípio organizador.

Lei n.º 46/86 (Lei de Bases do Sistema de Ensino)

Artigo 2.º

(Princípios gerais)

- 5 - A **educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista**, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diá-

logo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com **espírito crítico e criativo** o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Artigo 3.º

(Princípios organizativos)

j) **Assegurar a igualdade de oportunidade para ambos os sexos**, nomeadamente através das **práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional**, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo;

l) Contribuir para **desenvolver o espírito e a prática democráticos**, através da adoção de estruturas e **processos participativos** na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.

Não obstante, esta providência vaga na LBSE **não teve ressonância em disposições legais posteriores que materializassem efetivamente uma política concreta** para promoção da igualdade entre mulheres e homens na educação, naquilo que já foi considerado um ruidoso silêncio legislativo do Estado português nesta matéria (Araújo e Henriques 2000).

Vinte anos depois, a Lei n.º 47/2006, conhecida como a **Lei dos manuais escolares**, integrou uma alínea com relevante potencial para a transversalização da igualdade de género, ao nível dos critérios a atender na avaliação dos manuais, no seu Art.º 11, n. 2: “2 - As comissões de avaliação atendem também aos princípios e valores constitucionais, designadamente da não discriminação e da igualdade de género”.

A introdução de um **critério de igualdade na avaliação dos manuais escolares**, nesta Lei de 2006, regulamentada no ano seguinte, decorreu dos esforços envidados desde 1987 (Monteiro 2011) da atual Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (então ainda designada Comissão da Condição Feminina, CCF) e das Conselheiras para a Igualdade do Ministério da Educação para implementarem uma das medidas previstas no II Plano Nacional para a Igualdade, tendo inclusivamente duas Organizações Não Governamentais (ONG) do Conselho Consultivo da designada, na época, Comissão para a Igualdade e os Direitos das Mulheres (CIDM) dado parecer ao anteprojeto de Lei – a Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres e a Associação Mulheres e Desporto (Ferreira *et al.* 2007). Porém, quer a **resistência das pessoas responsáveis pelas editoras dos manuais** escolares (em nome da “liberdade” autoral), encontrada no *Estudo de Avaliação do II Plano Nacional (II PNI) para a Igualdade* (Ferreira *et al.* 2007), quer as **limitações da sua regulamentação** têm-lhe conferido muito **reduzida efetividade** (Monteiro 2011). Não deixa de ser notável como, na avaliação externa da Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação (ENIND 2018-2030), se tenha apurado que a medida relativa a esta matéria tenha ficado, mais uma vez, por cumprir e que tenha sido o próprio Ministério da Educação a dar a justificação

para não ter criado um grupo de trabalho previsto porque “interferia com a independência das Editoras” (Torres *et al.* 2022, 66). Posições como a que se transcreve, de rejeição da necessidade de uma tal medida ou critério apurada na entrevista a responsáveis das editoras de materiais escolares, na avaliação do II PNI, parecem explicar a persistência desta questão dos **conteúdos discriminatórios dos manuais escolares como uma reivindicação até aos dias atuais:**

A [X] entende que é uma formalização de um preceito que sempre esteve presente na sua linha editorial. [...] Assim, a Lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto, que constitui um passo na explicitação de valores universalmente aceites, como é o caso da educação para a paridade, é integral e escrupulosamente respeitada, uma vez que todos os recursos didático-pedagógicos que a [X] disponibiliza são sujeitos a uma meticulosa validação científico--pedagógica através do seu corpo de consultores provenientes de universidades, de escolas básicas e secundárias e de diferentes áreas do conhecimento, sem descuidar a formação cívica. (E2)

[Estão a ser criados] mecanismos que vão condicionar a liberdade de criação científica e pedagógica, para além da liberdade de edição, qualquer uma delas consagradas na Lei Fundamental. (E17)

(Ferreira *et al.* 2007, 261)

Desenvolvendo o previsto na LBSE, a Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, veio estabelecer o **Estatuto do Aluno e Ética Escolar**, estatuindo os direitos e os deveres dos alunos e das alunas dos ensinos básico e secundário e o compromisso na sua educação e formação de pais e mães ou outras

peçoas encarregadas de educação e dos restantes membros da comunidade educativa. Nela se encontram princípios importantes em matéria de igualdade e de não discriminação.

Lei n.º 51/2012 (Estatuto do Aluno e Ética Escolar)

CAPÍTULO III

Direitos e deveres do aluno

SECÇÃO I

Direitos do aluno

Artigo 6.º

Valores nacionais e cultura de cidadania

No desenvolvimento dos princípios do Estado de direito democrático, dos valores nacionais e de uma cultura de cidadania capaz de fomentar os valores da dignidade da pessoa humana, da democracia, do exercício responsável, da liberdade individual e da identidade nacional, o aluno tem o direito e o dever de conhecer e respeitar ativamente os valores e os princípios fundamentais inscritos na Constituição da República Portuguesa, a Bandeira e o Hino, enquanto símbolos nacionais, a Declaração Universal dos Direitos [Humanos], a Convenção Europeia dos Direitos [Humanos], a Convenção sobre os Direitos da Criança e a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, enquanto matrizes de valores e princípios de afirmação da humanidade.

Artigo 7.º

Direitos do aluno

1 — O aluno tem direito a:

- a) Ser tratado com respeito e correção por qualquer membro da comunidade educativa, **não podendo, em caso algum, ser discriminado**

em razão da origem étnica, saúde, sexo, orientação sexual, idade, identidade de género, condição económica, cultural ou social ou convicções políticas, ideológicas, filosóficas ou religiosas.

SECÇÃO II

Deveres do aluno

Artigo 10.º

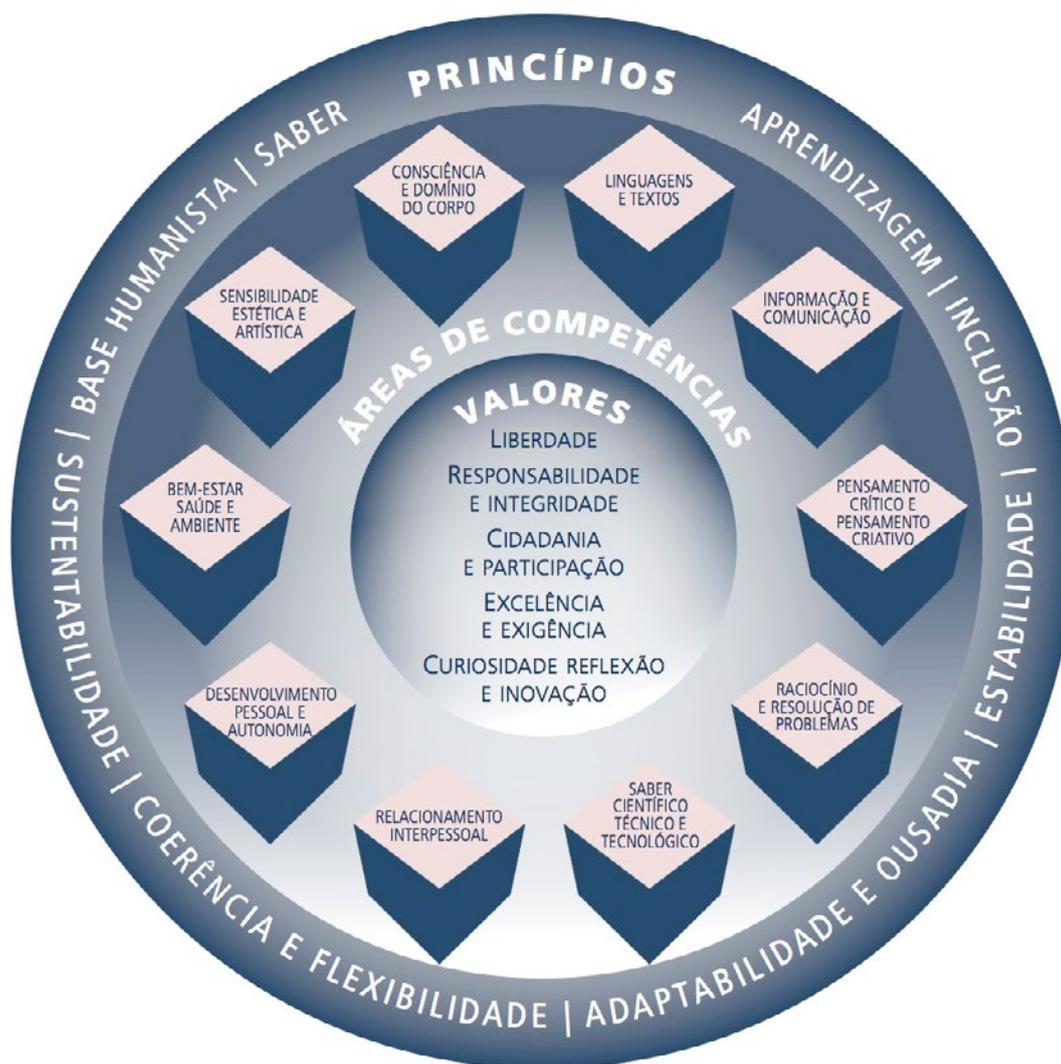
Deveres do aluno

O aluno tem o dever, sem prejuízo do disposto no artigo 40.º e dos demais deveres previstos no regulamento interno da escola, de:

- d) **Tratar com respeito e correção qualquer membro da comunidade educativa**, não podendo, em caso algum, ser discriminado em razão da origem étnica, saúde, sexo, orientação sexual, idade, identidade de género, condição económica, cultural ou social, ou convicções políticas, ideológicas, filosóficas ou religiosas.

Em 2017, houve um **conjunto de resoluções em matéria de política educativa nacional, de forma a cumprir orientações e tendências europeias**, designadamente as do movimento das competências para o século XXI, criado a partir dos referenciais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), da UNESCO, da União Europeia e do *Partnership for 21st Century Skills* (P21), que procuravam harmonizar os quadros e modelos vigentes nos diversos países (Voogt e Roblin 2012). Foi neste contexto que foram lançados o **Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular dos Ensinos Básico e Secundário** (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho) e o **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)** (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho), como as duas principais peças desta reforma. Neste último são definidos os seguintes oito princípios: A. Base humanista; B. Saber;

C. Aprendizagem; D. Inclusão; E. Coerência e flexibilidade; F. Adaptabilidade e ousadia; G. Sustentabilidade; e H. Estabilidade (Martins *et al.* 2017).



Fonte: Martins et al. 2017, 11.

Para o seu cumprimento foram definidas aprendizagens essenciais (AE) (Despachos n.ºs 6944 -A/2018, de 18 de julho, 8476 - A/2018, de 31 de agosto, 7414/2020, de 17 de julho, e 7415/2020, de 17 de julho), as quais consistem em documentos de orientação curricular assentes na tríade ‘conhecimentos, capacidades e atitudes’, tendo em vista levar os/as docentes de cada área curricular a planificar e desenvolver os contextos de ensino e de aprendizagem, para que os/as estudantes possam progredir nas áreas de competências definidas no PASEO. Não pretendendo esgotar o leque de aprendizagens possíveis de cada estudante, as AE tentam assegurar um denominador curricular comum (base comum de referência), isto é, um conjunto de conhecimentos, articulados verticalmente e que devem ser adquiridos até ao final da escolaridade obrigatória.

Este documento tem sido o **referencial para o desenvolvimento curricular e para o trabalho de cada escola em matéria pedagógica**, pretendendo guiar a sua ação, tendo em vista, entre outros, a promoção da igualdade de oportunidades, acesso, tratamento e resultados e a concretização de aprendizagens significativas face aos desafios sociais. Nessa medida, além de constituir um novo enquadramento dos objetivos do sistema educativo relativos aos anos da escolaridade obrigatória, consubstancia uma oportunidade de integração de uma abordagem favorável à transversalização da perspectiva de género na educação, nas suas diversas dimensões.

Uma das dimensões mais relevantes de todo este processo normativo, em curso desde 2017, é a que respeita à ênfase da autonomia das escolas em termos de modelos educativos, pedagógicos e curriculares, com um conjunto de princípios materializados no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que “estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens”, mas determina que “as principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores [...] em diálogo com os alunos, as famílias e com a comunidade”. Como

indicado na documentação, esta “plena autonomia curricular das escolas” pretende conferir flexibilidade na gestão dos *curricula*, fomentar o trabalho interdisciplinar, o trabalho de implementação da educação para a cidadania através da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, fomentar as competências de pesquisa e de mobilização crítica e autónoma de informação. Sublinha-se a possibilidade de organização do trabalho escolar, de gestão flexível das matrizes curriculares, permitindo arranjos de períodos escolares (por exemplo, por semestres) e de percursos formativos, a partir de princípios orientadores comuns nacionais, estatuídos no Art.º 4º, como é o caso da alínea c):

Decreto-Lei n.º 55/2018

c) Garantia de uma escola inclusiva, que promove a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens, assente numa abordagem multinível, que integra medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Fonte: Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Dois outros pilares desta nova abordagem de política educativa, com potencial significativo para a integração de uma perspetiva de igualdade de género na educação, definidos neste período, são os **princípios da Educação Inclusiva** (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), e a reconfiguração e reforço da educação para a cidadania, através da **criação do Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania** (Despacho n.º 6173/2016), que apresentou ao Governo a Estratégia Nacional de Educação para a Ci-

dadania (Monteiro *et al.* 2017). Esta proposta viria a dar origem à criação da disciplina obrigatória de [Cidadania e Desenvolvimento](#). A disciplina foi introduzida em todos os ciclos da escolaridade obrigatória (1.º, 2.º e 3.º do E. Básico e E. Secundário), com três grupos de componentes (de obrigatório a opcional), sendo que **do 1.º Grupo, obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade**, faz parte a **Igualdade de Género**. Com esta disciplina, o tratamento das questões da igualdade de género tornou-se obrigatório em todas as escolas e níveis de ensino. Recorde-se aqui que anteriormente, em 2008, o Despacho n.º 19308/2008, de 21 de julho, estabeleceu temas de trabalho para a área de projeto de formação cívica, mas deixara de fora uma referência específica à igualdade de género, ficando ao critério dos e das docentes incluí-la, ou não, na temática da Igualdade de Oportunidades (Ferreira *et al.* 2011).

Recordemos que a própria Lei n.º 112/2009, de 16 de setembro, que estabelece o regime jurídico aplicável à prevenção da violência doméstica, à proteção e à assistência das suas vítimas, faz uma menção específica (Art.º 77º) ao papel da educação para a cidadania como um elemento vital da prevenção da violência de género:

Lei n.º 112/2009

CAPÍTULO VI

Educação para a cidadania

Artigo 77.º

Educação

Incumbe ao Estado definir, nos objetivos e linhas de orientação curricular da educação pré-escolar, dos ciclos do ensino básico e secundário, os princípios orientadores de um programa de prevenção do crime de violência doméstica, de acordo com o desenvolvimento físico, emocional, psicológico e

social das crianças que frequentem aqueles estabelecimentos de educação, tendo em vista, nomeadamente, proporcionar-lhes noções básicas sobre:

- a) O fenómeno da violência e a sua diversidade de manifestações, origens e consequências;
- b) O respeito a que têm direito, da sua intimidade e da reserva da sua vida privada;
- c) Os comportamentos parentais e o inter-relacionamento na vida familiar;
- d) A violência simbólica e o seu carácter estrutural e institucional;
- e) Relações de poder que marcam as interações pessoais, grupais e sociais;
- f) O relacionamento entre crianças, adolescentes, jovens e pessoas em idade adulta.

Reflexo de um **desigual investimento político no reforço da educação para a cidadania foi o facto de esta não ter merecido diploma próprio** aprovado na Assembleia da República, mas antes ter sido integrada no **Diploma da Educação Inclusiva** (Decreto-Lei n.º 54/2018). Na Educação Inclusiva são salientados quatro grandes temas e desideratos para as reformas pretendidas: o reconhecimento da diversidade, a luta pela equidade, a promoção da autonomia das escolas e a ênfase na participação da comunidade educativa (Carvalho *et al.* 2023).

A abordagem da educação inclusiva, que enquadra os mecanismos de política pública educativa, em Portugal, desde 2018 (agregando inclusivamente a educação para a cidadania), assenta na ideia de autonomia dos estabelecimentos de ensino, de flexibilização dos *curricula* e na avaliação externa estandardizada, tal como acontece em outros países membros da OCDE. Esta abordagem reflete uma ideia de que as políticas educativas derivam de um processo definido por diferentes redes de interesse e de governança globais, o que acarreta múltiplos paradoxos e tensões (Lima 2020; Carvalho *et al.* 2023). Análises críticas desta política de educação inclusiva definida em Portugal têm salientado, especialmente nos temas da

“promoção da equidade e da autonomia das escolas”, o cânone gerencialista, de neoliberalização e de standardização, que contradiz o assumido objetivo de promoção da igualdade através e na educação, bem como os das propaladas autonomia das escolas e flexibilidade curricular (Lima 2020; Carvalho *et al.* 2023).

Além do mais, análises temáticas realizadas têm detetado discursos mais centrados em critérios de eficiência e de crescimento económico do que de justiça social, para justificar estas “novas” abordagens (Carvalho *et al.* 2023). Os paradoxos e tensões situam-se entre ideais de flexibilidade e de autonomia, de adaptação ao local e à especificidade dos contextos e da diversidade de sujeitos aprendentes, e o foco político na integração em sistemas externos de medida de performance standardizados (que não ponderam nem contextos, nem grupos específicos de estudantes), a insuficiência de recursos para concretizar esses objetivos, e outras tensões, como a definição centralizada de currículos e de recursos (Lima 2020; Carvalho *et al.* 2023). Por outro lado, como resulta da análise do relatório de avaliação externa da ENIND, o argumento da autonomia das escolas e da descentralização prosseguido serve sistematicamente ao Ministério da Educação para se desresponsabilizar de uma intervenção efetiva de *mainstreaming* de género na educação, com os seus representantes a invocarem esse motivo para não fazerem ou não cumprirem medidas concretas previstas nos Planos (Torres *et al.* 2022, 250).

A falta de recursos tem sido também identificada como um dos principais problemas da “educação inclusiva”, especialmente a falta de serviços, de infraestrutura e de recursos nas escolas e a falta de profissionais especializadas/os, até porque para conferir flexibilidade é imprescindível fornecer apoio às/aos profissionais que trabalham nas escolas (Carvalho *et al.* 2023). Apregoando a autonomia, os normativos estabelecem também que, numa lógica de eficiência de custos, recursos adicionais terão de ser solicitados circunstanciadamente ao Ministério da Educação; da mesma forma que a flexibilidade curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018), apesar de

localmente gerida e enriquecida, deve basear-se nas matrizes curriculares básicas para alcançar o quadro de competências definidas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Também nos modelos de avaliação macro dos resultados, a lógica da flexibilidade, respeito pela singularidade de estudantes, humanismo e democracia parece ceder a um processo de standardização educacional e de legitimação de uma única via para o conhecimento e a aprendizagem, tornando as escolas cada vez mais parecidas umas com as outras (Carvalho *et al.* 2023). A tendência para um certo isomorfismo institucional coercivo (Cardona, Pardo e Dasi 2020) é avesso a uma real incorporação dos princípios da educação inclusiva nos *currícula* e no funcionamento das escolas, parecendo que há cumprimento de normas apenas por uma questão política, de alcance de metas. Todas estas análises críticas dão conta das insuficiências e limitações na implementação desta nova abordagem que pretendia um reforço da educação para a cidadania e, por essa via, da educação para a igualdade na escolaridade obrigatória.

Nas secções que se seguem, analisaremos diversos aspetos das iniciativas de política pública para a integração das perspetivas de género nos diversos níveis da educação no Portugal do pós-25 de abril.

1.

*ANTES E PARA ALÉM
DA POLÍTICA EDUCATIVA:
O PERCURSO PELA
EFETIVAÇÃO DO
MAINSTREAMING DE
GÉNERO NA EDUCAÇÃO
EM PORTUGAL*

Além destes quadros normativos e legais, a procura da transversalização da perspetiva de género na educação, em Portugal, tem sido materializada quer na ação do mecanismo oficial para a igualdade, atualmente Comissão para a Cidadania e a Igualdade e Género (CIG), que antes se designou também Comissão da Condição Feminina (CCF) e Comissão para a Igualdade e os Direitos das Mulheres (CIDM), quer no desenho e implementação de Planos Nacionais para a Igualdade, como ferramentas centrais de *mainstreaming* de género, desde finais da década de 1990 (Monteiro 2011).

Com efeito, paralelamente aos normativos produzidos pelos agentes de decisão política, é importantíssimo salientar que os esforços de transversalização da perspetiva de género na educação nasceram em 1978, como reivindicação e ação feministas a partir da então Comissão da Condição Feminina. No arranque esteve o projeto *Mudar as Atitudes*, financiado pela Cooperação Luso-Sueca, mas desde então foi persistente a dinamização de atividades e medidas com profissionais, escolas, instituições de ensino superior e com o próprio Ministério da Educação (Monteiro 2011, 278). A insistência face a um setor resistente foi marcada por dois projetos emblemáticos: o “Coeducação: do princípio ao desenvolvimento de uma prática”, em 1998, que criou e dinamizou a Rede Nacional Coeducação¹ e, dez anos depois, o Projeto **“Guiões de Educação, Género e Cidadania: uma estratégia para o *mainstreaming* de género no sistema educativo”**.

Este último desenvolveu-se em três fases, envolvendo primeiramente a construção de Guiões para os vários níveis de ensino, seguidamente a formação de docentes e, finalmente, a implementação nas escolas, que procura integrar uma perspetiva de igualdade na prática docente e na organização e cultura escolares. Os quatro objetivos estratégicos deste projeto foram: “Integrar a perspetiva da igualdade de género nas práticas pedagógicas,

¹ Englobava cerca de 100 investigadoras e docentes do ensino superior, pertencentes a mais de 25 instituições académicas dos distritos de Braga, Porto, Coimbra, Leiria, Santarém, Lisboa, Setúbal, Évora, Beja e Faro, sobretudo do Ensino Superior Politécnico e respetivas Escolas Superiores de Educação.



Fonte: Imagem dos cinco guiões publicados pela CIG, do seu website

individuais e coletivas, de docentes; Incorporar as relações entre mulheres e homens e os contributos dos Estudos sobre as Mulheres e dos Estudos de Género no currículo; Colocar a igualdade entre mulheres e homens no centro da Educação para a Cidadania; Introduzir as questões da igualdade de género na tomada de decisão e nas dinâmicas organizacionais e comunicacionais da escola”. Como veremos, o trabalho em torno destes Guiões tem dominado os esforços da CIG na área da educação, mas com escassa e irregular cooperação do Ministério da Educação, com consequências na sua capacidade de influência e de transformação estrutural nesta área.

O desenvolvimento de medidas concretas na área da educação e do ensino superior e investigação foi sendo uma realidade nos vários **planos nacionais**, nas suas várias edições, desde 1997, embora com efetividade e capacidade de transformação limitadas devido a um conjunto de constrangimentos. Vejamos, a seguir, como estas questões foram sendo integradas nos planos nacionais para a igualdade.

O **primeiro Plano Global para a Igualdade de Oportunidades** (Resolução do Conselho de Ministros nº 49/97 de 24 de março) data de 1997 e previu logo como área relevante a da educação (Objetivo 7 – Educação, ciência e cultura), no combate aos estereótipos de género, e ao fenómeno da segregação, salientando como áreas de intervenção a dos currículos, dos manuais escolares e da formação de profissionais da educação.

Plano Global para a Igualdade de Oportunidades

1997

Medidas de carácter global

3 - Promover a inclusão de temas relacionados com as questões do género e a igualdade de oportunidades nos currículos escolares, bem como nos cursos de formação inicial e contínua do pessoal docente e dos outros profissionais da educação, incluindo os formadores do sistema de formação inserido no mercado de emprego.

Objetivo 7. - Educação, ciência e cultura.

1 - Incentivar e apoiar a educação de adultos, com vista a reduzir o analfabetismo e aumentar o nível de escolaridade da população em geral e da feminina em particular.

2 - Promover, nomeadamente através da criação de prémios, a elaboração de manuais escolares e de outros materiais pedagógicos e de divulgação cultural que veiculem imagens femininas e masculinas não estereotipadas.

3 - Fomentar e apoiar estudos e iniciativas que valorizem, objetivamente, a importância do contributo histórico das mulheres para a cultura portuguesa.

4 - Contribuir para que nos currículos escolares seja dada a devida atenção ao papel complementar desempenhado pelos dois sexos na sociedade e na família, por forma a superar discriminações, nomeadamente na divisão tradicional de papéis entre mulheres e homens.

5 - Incluir nos currículos escolares módulos sobre a educação sexual, no âmbito dos programas de educação para a saúde.

6 - Facultar opções não estereotipadas dos cursos e das carreiras profissionais, oferecendo aos jovens estudantes, a partir do 9. ano de escolaridade obrigatória, orientação e informação sobre todos os cursos médios e superiores e respetivas saídas profissionais e promovendo estágios de curta duração em empresas e organismos da administração central, regional e local.

7 - Fomentar a entrada das jovens nas áreas culturais, científicas e tecnológicas, incentivando a sua participação nos programas de ensino experimental.

8 - Incluir o domínio interdisciplinar das relações sociais de género nos programas de financiamento à investigação científica e tecnológica.

Ministérios envolvidos na implementação destas medidas:

Ministério da Educação;

Ministério da Cultura;

Ministério da Ciência e da Tecnologia.

Fonte: Resolução do Conselho de Ministros nº 49/97 de 24 de março.

Incluía, como vemos, de modo pioneiro, uma medida 8 que atribuía ao Ministério da Ciência e da Tecnologia a inclusão do “domínio interdisciplinar das relações sociais de género nos programas de financiamento à investigação científica e tecnológica” (DR, SÉRIE-B N.º 70 —24-3-1997, 1326, medida 8). Da implementação deste plano não existe um estudo de avaliação conhecido, mas sabemos com certeza que este domínio interdisciplinar não existe ainda enquanto linha autónoma de investigação. O que temos atualmente é uma subárea da Sociologia, denominada Tópicos Sociais e englobando *Estudos sobre as Mulheres e Estudos de Género; Problemas Sociais; Estudos sobre a família, Trabalho Social*².

No segundo **II Plano Nacional para a Igualdade** (2003-2006) (Resolução do Conselho de Ministros 184/2003, de 25 de novembro), procurava-se consolidar uma estratégia de *mainstreaming* de género, face às debilidades identificadas no I Plano, muito marginalizado e com implementação muito limitada (Monteiro 2011; Ferreira *et al.* 2007; Vieira 2007). A manutenção de uma rede interinstitucional, com o Ministério da Educação,

² Nossa tradução de “Social topics (Women’s and Gender Studies; Social Issues; Family Studies, Social Work)”.

foi prosseguida pelo trabalho com uma Conselheira efetiva e outra suplente no ministério, e mais dois membros de unidades orgânicas: Direcção-Geral de Formação Vocacional e Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação. O envolvimento do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior foi mais escasso, tendo apenas uma única Conselheira envolvida. Importa aqui recordar que a Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (antes CCF e CIDM) dispõe, desde a sua fundação, de uma Secção Interministerial, no seu Conselho Consultivo, onde estão representados todos os ministérios setoriais, e da figura de Conselheiras/os Ministeriais para a Igualdade (Monteiro 2011). A área da Educação e Formação, integrada na Medida 2, contabilizava 63 ações, que contribuíam para vários objetivos.

II Plano Nacional para a Igualdade

2003-2006

Objetivo 2.1.1 - “Integração progressiva da perspectiva de igualdade de género e de oportunidades entre mulheres e homens nos **currículos, programas e materiais pedagógicos**, com o objetivo de uma real implementação da coeducação e da educação para a paridade”.

Objetivo 2.1.2 - “**Sensibilização das editoras escolares** e do conjunto de autoras e autores que com elas colaboram para a necessidade de inclusão da dimensão da igualdade de género e de oportunidades entre mulheres e homens como um dos critérios de qualidade que devem presidir à elaboração dos manuais escolares e produtos multimédia educativos”.

Objetivo 2.1.3 - “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 ações formativas destinadas aos encarregados de educação”.

Objetivo 2.1.4 - “Elaboração de orientações destinadas às escolas para a promoção de uma **organização do sistema escolar** alicerçada no respeito pela pessoa humana que garanta a plena integração de raparigas e de rapazes no quotidiano escolar e previna situações de exclusão, abandono, violência e assédio”.

Objetivo 2.1.5 - “Promoção da igualdade de oportunidades entre mulheres e homens na **passagem da escola para a vida ativa** garantindo que raparigas e rapazes efetuem, com conhecimento de causa e em tempo útil, **opções escolares e profissionais diversificadas** que lhes proporcionem as mesmas possibilidades de emprego e de independência económica, nomeadamente através da formação e qualificação não tradicionais”.

Objetivo 2.1.6 - “Integração da dimensão de género na implementação da **educação sexual.**”

Fonte: Resolução do Conselho de Ministros 184/2003.

Na avaliação do II PNI referiam-se as conclusões de um inquérito do Ministério da Educação às Escolas, onde se destacava o **não reconhecimento das desigualdades de género na escola, nem da necessidade de uma intervenção em contexto escolar** (Ferreira *et al.* 2007, 216). Veja-se como eram referidas as dificuldades de mobilizar o Ministério da Educação no âmbito do II PNI, não obstante os esforços das Conselheiras:

As principais dificuldades são [...] a nível institucional é em 1º lugar a ausência absoluta da importância que o Ministério da Educação dá à temática da igualdade, portanto as problemáticas do género e a problemática da igual-

dade entre rapazes e raparigas não é uma problemática para o Ministério da Educação, e, portanto, esta problemática não é uma temática sequer que existe, quanto mais que seja pertinente [...] Portanto esta é a 1ª dificuldade. A 2ª dificuldade, o próprio funcionamento institucional do Ministério da Educação e a enorme resistência que dentro do Ministério da Educação existe a esta temática em termos de cultura, portanto há uma cultura no Ministério da Educação que não apenas se traduz no funcionamento pesado, não é, que é uma máquina muito pesada, mas em termos de mentalidade. De facto, nós falamos com as pessoas do Ministério da Educação, técnicas e técnicos de qualquer nível em qualquer organismo, e que disparate que é isto, isto não tem importância nenhuma, isto nem sequer existe, isto não é problema [...] (E43). (Ferreira *et al.* 2007, 94)

Eu penso que há aqui 2 vertentes curiosas do meu ponto de vista no Ministério da Educação. Uma vertente é que tanto quanto eu me apercebi sempre, a área da educação nos Planos Nacionais para a Igualdade [...] foi sempre uma área que apareceu como muito dinâmica e muito capaz de responder a... ou seja, as negociações faziam-se, apareciam as medidas, elas eram negociadas dentro do Ministério, elas eram aprovadas no Ministério, isto é, aparecia um trabalho que era o resultado dessa articulação entre conselheiros do Ministério e a CIDM. E isto sempre a um ritmo um pouco à frente dos outros ministérios e das outras equipas, criando uma aparência, pelo menos uma imagem, de que na educação tudo estava muito mais à frente, muito mais avançado, e, portanto, que o trabalho era muito mais frutuoso. Esta é uma vertente. Depois a outra vertente é uma vertente que contradiz esta primeira, isto é, há uma imagem de grande eficácia, de trabalho que se desenvolve, e depois sistematicamente quando é para avançar daquilo que está escrito no papel para o terreno as resistências são enormes e então para [...] isto é, cria-se uma ideia de que está tudo a funcionar, o Ministério da Educação foi o 1º a formar as suas equipas interministeriais, a formar os seus planos sectoriais, [...] e depois quando se vai para o terreno para implementar ações a resistência é enorme. (E 44) (*Idem*, 101)

No **III Plano Nacional para a Igualdade – Cidadania e Género** (2007-2010) (Resolução do Conselho de Ministros n.º 82/2007, de 22 de junho), o *mainstreaming* de género na educação estava previsto na Área 2 – Perspectiva de género em domínios prioritários de política, especificamente 2.1 – Educação, Investigação e Formação; e na Área 3 – Cidadania e Género, especificamente 3.1 – Estereótipos e 3.2 – Educação para a Cidadania.

Neste período agravaram-se os problemas de comunicação e articulação com o Ministério da Educação e com o Ministério da Ciência, da Tecnologia e do Ensino Superior, e verificou-se uma tendência para a esmagadora maioria das atividades realizadas ser mais o resultado da dinâmica da Comissão (CIG) e das organizações não-governamentais, com intervenção no campo da educação, do que dos Ministérios setoriais. Destaca-se neste período a formação de profissionais de educação, a atividade editorial da CIG na área da educação e da formação, designadamente dos já mencionados Guiões pedagógicos sobre género e cidadania destinados ao ensino pré-escolar e ao 3º ciclo do ensino básico. O incipiente desenho do Plano não terá beneficiado a sua efetividade.

O **IV Plano Nacional para a Igualdade, Género, Cidadania e não Discriminação**, 2011–2013 (RCM n.º 5/2011, de 18 de janeiro) dedicou **duas pouco ambiciosas Áreas Estratégicas à educação e ao ensino superior**, respetivamente a 3) Educação e Ensino Superior e Formação ao Longo da Vida (com apenas 5 medidas, 2 das quais relativas à educação) e a Área Estratégica 6) Investigação e Sociedade do Conhecimento (com apenas 3 medidas). Destacamos a medida 34 relativa à “incorporação do conhecimento científico produzido nos domínios dos estudos de género e dos estudos sobre as mulheres nos currículos dos cursos de graduação e de pós-graduação do ensino superior, no atual quadro do Acordo de Bolonha” (RCM 5/2011). Na Área Estratégica 6) Investigação e Sociedade do Conhecimento, cujo enunciado identifica mais problemas do que a curta abrangência das 3 medidas propostas parece

acomodar, destaca-se a medida 46 que previa “Consolidar a implementação do protocolo entre a CIG e a FCT para a promoção de estudos de investigação na área de igualdade de género e não discriminação.” (RCM 5/2011).

IV Plano Nacional para a Igualdade, Género, Cidadania e não Discriminação

2011-2013

Medida 30 - Promover ações de formação sobre igualdade de género, incluindo as questões da violência de género e do tráfico de seres humanos, nomeadamente através de financiamentos no âmbito da tipologia 7.4 do eixo n.º 7 do POPH. (Medida que não incluía o Ministério da Educação como entidade responsável, a par da área da igualdade).

Medida 33 - Produzir, divulgar e acompanhar a aplicação de instrumentos que promovam a igualdade de género e a cidadania junto dos(as) alunos(as):

- a) **Implementar os guiões para igualdade** no pré-escolar e 3.º ciclo;
- b) Elaborar e implementar os guiões para os 1.º e 2.º ciclo.

Medida 34 - Fomentar a incorporação do conhecimento científico produzido nos domínios dos **estudos de género e dos estudos sobre as mulheres nos currículos dos cursos de graduação e de pós-graduação** do ensino superior, no atual quadro do Acordo de Bolonha. (RCM 5/2011).

Medida 45 - Consolidar o papel do Observatório de Género (SIIC) a nível da recolha de dados que permitam uma avaliação das políticas sectoriais na perspetiva de género, bem como na identificação das áreas críticas para informar a tomada de decisão política.

Medida 46 - Consolidar a implementação do **protocolo entre a CIG e a FCT** para a promoção de estudos de investigação na área de igualdade de género e não discriminação.

Medida 47 - Monitorizar a evolução do quadro de investigadoras(es) por áreas científicas, desagregado por sexo.

Fonte: Resolução do Conselho de Ministros n.º 5/2011, de 18 de janeiro.

Foi neste Plano que se começou a materializar a **integração de “todas as desigualdades” na missão da CIG**, com as alterações de 2007, na sequência do Ano Europeu para a Igualdade para Todos (2007), e por essa via, a indicação de **medidas para a educação nos domínios da orientação sexual, identidade e expressão de género**.

IV Plano Nacional para a Igualdade, Género, Cidadania e não Discriminação

2011-2013

Medida 66 - Sensibilizar profissionais de áreas estratégicas para as questões da orientação sexual e identidade de género, designadamente através das tipologias 7.3 e 7.4 do POPH.

Medida 68 - Promover a dotação das **redes bibliotecárias municipais e escolares** de uma oferta diversificada e inclusiva na área da **orientação sexual e identidade de género**. (RCM 5/2011).

Fonte: Resolução do Conselho de Ministros n.º 5/2011, de 18 de janeiro.

A avaliação externa realizada identificou uma **diluição da responsabilidade do Ministério da Educação** como limitação à estratégia de *mains-streaming* de género, tendo apontado também o **caráter preponderante de “experiência piloto” das ações** desenvolvidas nesta área (Torres *et al.* 2013).

O **V Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e Não-discriminação** 2014 -2017 (V PNI) (Resolução do Conselho de Ministros n.º 103/2013, de 31 de dezembro), **assumiu o reforço prioritário da intervenção na área da educação**, a par da saúde e do mercado de trabalho, por considerar estas as três áreas mais relevantes. Assim criou a subárea 2.1 – Educação, Ciência e Cultura, com sete medidas, uma das quais (a 19) previa “Introduzir a categoria de Estudos de Género nas linhas de financiamento da FCT, I. P., de apoio à investigação em Portugal” e que não foi executada.

V Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e Não-discriminação

2014 -2017

14) Produzir **materiais pedagógicos**, em todos os suportes, promotores da igualdade de género e da cidadania: a) Elaborar o Guião de Educação, Género e Cidadania para o ensino secundário; b) Elaborar um Referencial de Educação para a Igualdade de Género.

15) Promover a divulgação e a aplicação dos materiais pedagógicos produzidos.

16) Integrar a temática da igualdade de género como um dos eixos estruturantes das orientações para a educação pré-escolar, ensino básico e secundário.

17) Incentivar a introdução da temática da igualdade de género na formação pedagógica inicial e contínua de profissionais de educação.

18) Integrar a dimensão da igualdade entre mulheres e homens na organização e funcionamento escolar.

19) Introduzir a categoria de Estudos de Género nas linhas de financiamento da FCT, I. P., de apoio à investigação em Portugal. (não executada)

20) Elaborar um estudo sobre a participação das mulheres nos cursos na área das TIC. (não executada)

Fonte: Resolução do Conselho de Ministros 103/2013, de 31 de dezembro.

Na avaliação deste Plano começam a ser reveladas as limitações do enfoque mantido, pela CIG, nesta sucessão de Planos no projeto dos Guiões para a Educação, muito centrada na mesma rede de parcerias, e num carácter experimental, assente na vontade de um grupo de docentes já referenciado na avaliação do Plano anterior (Torres *et al.* 2013), e na incapacidade de o integrar institucionalmente na ação do Ministério da Educação. Refere-se, designadamente, a impossibilidade de contabilizar o número de agrupamentos escolares que adotam e utilizam os materiais pedagógicos (sendo indicados, apenas, o número de ações de formação, agrupamentos de escolas envolvidos, e participantes), ou o número de instituições que integram orientações curriculares em matéria de igualdade de género (Ilharco *et al.* 2018).

A **Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação (ENIND) 2018-2030 – Portugal + Igual** (Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018, de 21 de maio), desenhada em 2018, foi considerada um “**salto paradigmático nas políticas de igualdade de género e não discriminação, seja nos desafios e direções apontadas, seja nos modos como foram concretizadas as ações para os cumprir**” (Torres *et al.* 2022). A ENIND, alinhada temporal e substantivamente com a Agenda 2030 e apoiada em três Planos de Ação (PAIMH,

PAVMVD, PAOIEC)³, colocou o centro da ação estratégica desta área de política setorial na eliminação dos estereótipos e suas manifestações nas mais diversas áreas.

**A Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação
Portugal + Igual (ENIND)
2018-2030**

[A] ENIND assume como central a eliminação dos estereótipos de género enquanto fatores que estão na origem das discriminações diretas e indiretas em razão do sexo que impedem a igualdade substantiva que deve ser garantida às mulheres e aos homens, reforçando e perpetuando modelos de discriminação históricos e estruturais. Constituem ideias preconcebidas e generalizadas sobre os atributos e características que devem ou não ser possuídos por mulheres e por homens, sobre os comportamentos considerados socialmente adequados e sobre os papéis que mulheres e homens devem desempenhar em função do seu sexo. São tanto o resultado como a causa de discriminações, manifestando-se ao nível das desigualdades na participação e estatuto no mercado de trabalho, na segregação sexual horizontal e vertical, nos rendimentos, na feminização da precariedade e da pobreza, nos processos de tomada de decisão, na participação cívica e política, nas opções educativas e profissionais, na violência contra as mulheres na esfera pública e privada, na maior exposição das mulheres ao tráfico para fins de exploração sexual bem como a práticas tradicionais nefastas, no exercício de responsabilidades familiares, do cuidado e domésticas, nos constrangimentos ao exercício de uma paternidade ativa

³ Plano de ação para a igualdade entre mulheres e homens (PAIMH); Plano de ação para a prevenção e o combate à violência contra as mulheres e à violência doméstica (PAVMVD); Plano de ação para o combate à discriminação em razão da orientação sexual, identidade e expressão de género, e características sexuais (PAOIEC).

e cuidadora, nas taxas de insucesso e abandono escolar dos rapazes, no estado de saúde dos homens, no acesso à saúde e à justiça, entre outras.

Fonte: Resolução do Conselho de Ministros 61/2018, de 21 de maio.

Embora a educação e o ensino superior estejam contemplados em várias medidas do **Plano de ação para a Prevenção e o Combate à Violência Contra as Mulheres e à Violência Doméstica (PAVMVD – 2018-2021)** e do **Plano de ação para o combate à discriminação em razão da orientação sexual, identidade e expressão de género, e características sexuais** (PAOIEC – 2018-2021), é no **Plano de Ação para a Igualdade entre Mulheres e Homens** (PAIMH – 2018-2021) (RCM n.º 61/2018, de 21 de maio) que se encontram dois Objetivos Estratégicos, o 3 e o 4, que se desdobram numa malha de objetivos específicos com indicadores e metas de concretização bastante sistematizadas. Destaca-se: o objetivo específico 3.1, que visa “Promover uma educação escolar livre de estereótipos de género, para raparigas e rapazes”; o 4.1., que visa “Integrar a perspetiva da igualdade entre mulheres e homens (IMH) na produção científica e tecnológica” e o 4.2. “Integrar a perspetiva da IMH no ensino superior”.

Plano de Ação para a Igualdade entre Mulheres e Homens

2018-2021

OE3. Garantir as condições para uma educação e uma formação livres de estereótipos de género

Objetivo específico 3.1. Promover uma educação escolar livre de estereótipos de género, para raparigas e rapazes

3.1.1. Implementação da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) no que se refere ao domínio da “Igualdade de Género” e ao seu cruzamento com outros domínios e temáticas

3.1.2. Distribuição dos Guiões de Educação, Género e Cidadania para os vários níveis escolares em todos os estabelecimentos de ensino, e formação sobre os mesmos para docentes de todos os grupos disciplinares e de todos os ciclos de ensino, no quadro do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores

3.1.3. Integração da IMH na formação de docentes e outros/as profissionais de educação

3.1.4. Desenvolvimento de projetos em parceria no sistema educativo, de incentivo a práticas educativas que envolvam raparigas e rapazes nas áreas profissionais segregadas por sexo, designadamente as TIC

3.1.5. Efetivação dos critérios do artigo 11.º, n.º 2, da Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, quanto ao cumprimento do “princípio da não discriminação e da igualdade de género” na avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário

3.1.6. Integração da perspectiva da IMH em programas setoriais no âmbito da educação

3.2. Promover dinâmicas coletivas e organizacionais que garantam a vivência de relações de igualdade entre raparigas e rapazes, nas escolas e outras instituições educativas

3.2.1. Integração da perspectiva da IMH na formação para pessoal não docente

3.2.2. Apoio a projetos e planos para a igualdade acompanhados pela CIG
3.3. *Incentivar práticas educativas, não formais e informais, promotoras de relações de igualdade entre raparigas e rapazes*

3.3.1. Desenvolvimento de ações no âmbito dos protocolos entre a CIG e IES

3.3.2. Desenvolvimento de ações com associações de estudantes do ensino superior e associações de jovens para a promoção da IMH

Objetivo Estratégico 4. Promover a IMH no ensino superior e no desenvolvimento científico e tecnológico.

4.1. *Integrar a perspetiva da IMH na produção científica e tecnológica*

4.1.1. Desenvolvimento de ações de promoção de competências digitais para mulheres e raparigas no âmbito do Portugal INCoDE.2030

4.1.2. Renovação do protocolo entre a CIG e a FCT para a promoção de concursos públicos dirigidos à comunidade científica nacional com vista à realização de projetos de investigação no domínio das Relações Sociais de Género e das Políticas para a IMH

4.1.6. Criação de um arquivo na CIG de produção científica na área da IMH

4.2. *Integrar a perspetiva da IMH no ensino superior*

4.2.1. Produção de um estudo sobre a integração da perspetiva da IMH nas IES

4.2.2. Apoio à criação e implementação de planos para a IMH, e para a formação avançada em matéria de discriminação, designadamente interseccional, nas IES. (RCM 61/2018)

Fonte: Resolução do Conselho de Ministros 61/2018, de 21 de maio.

Mais uma vez, e descontando inclusivamente o período de pandemia por Covid-19 e seus impactos, a **capacidade de implementação de medidas pelo Ministério da Educação ficou bastante aquém do necessá-**

rio para uma transformação consistente deste setor, no sentido da integração da perspetiva de género (Torres *et al.* 2022). No *Relatório Final de Monitorização da ENIND* disponibilizado pela CIG (2022), fica clara, mais uma vez, que a **formação de docentes** e profissionais de educação, a partir dos *Guiões de Educação, género e Cidadania* continua uma tarefa encapsulada na CIG, e ainda **não assumida pelo Ministério da Educação** (ME) (Torres *et al.* 2022). No mesmo relatório dá-se conta, inclusivamente, de que o ME não divulgava o último *Guião* direcionado ao ensino secundário, nem um *Guia de Implementação de Sistemas de Prevenção e Combate às Fobias* (elaborado no âmbito do PAOIEC) no *website* da ENEC, por re-crear “polémicas e controvérsias emergentes” (Torres *et al.* 2022).

Este Ministério promoveu formação para a Educação para a Cidadania na Escola, com financiamento disponibilizado pela tutela da igualdade, e tendo decidido um modelo descentralizado nos Centros de Formação dos Agrupamentos Escolares (CFAE) que, segundo a avaliação, **diluiu os conteúdos da igualdade de género** (Torres *et al.* 2022). Na implementação da formação, a área acabou por ser preterida face à formação nas áreas científicas de docentes que contabiliza em termos de carreira, ao passo que aquela é opcional (Torres *et al.* 2022).

A **CIG elaborou dois referenciais para a formação de públicos estratégicos**, que foram disponibilizados a todos os CFAE. Muitas atividades foram realizadas nas escolas e comunidades educativas no âmbito de projetos diversos financiados pela área governativa da igualdade (Portugal 2020; EEAgrants; Jogos Sociais). Estes financiamentos e projetos permitiram ampliar as redes de parcerias no âmbito da ENEC com 10 Instituições de Ensino Superior, CFAE e autarquias para ações de formação de pessoal docente, e cinco projetos de formação de públicos estratégicos (Portugal 2020) à Universidade da Beira Interior, à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP), à Universidade Aberta, à Casa do Professor e à Comunidade Intermunicipal do Médio Tejo (Torres *et al.* 2022).

No relatório de avaliação externa conclui-se que a **aposta da CIG na formação através dos Guiões e na área da educação foi muito restrita** e que “a medida com maior sucesso e que mais contribuiu para cumprir este objetivo específico foi a do desenvolvimento de projetos em parceria no sistema educativo tendo em vista o combate à segregação por sexo de áreas profissionais (3.1.4.) ou segregação horizontal. O **êxito desta medida decorreu sobretudo da implementação do projeto-piloto ‘Engenheiras por um Dia’**, cujos resultados em 2018 superaram as metas estabelecidas” (Torres *et al.* 2022, 65; nosso sublinhado).

Um dos projetos que mais envolve escolas e instituições do ensino superior no combate aos estereótipos de género e seus impactos na segregação nas escolhas educativas e profissionais tem sido, com efeito, o Programa Engenheiras por um dia, criado em 2017. Este promove, junto das estudantes de ensino não superior, a opção pelas engenharias e pelas tecnologias, desconstruindo a ideia de que estas são domínios masculinos. Destina-se às alunas e aos alunos do ensino secundário e do 3º ciclo do ensino básico das escolas públicas. Implementado desde o ano letivo de 2017-2018, desde a sua criação já envolveu 21.000 estudantes em centenas de atividades diversas e multidisciplinares, tais como desafios de engenharia, *work experiences*, ações de mentoria e *role model*, *workshops*, laboratórios de engenharia e tecnologia e campanhas locais. Na sua implementação, leva às escolas e estudantes de instituições do ensino superior, das áreas das Ciências, Tecnologias, Engenharias e Matemáticas (CTEM), que desenvolvem atividades e desafios das engenharias. O programa tem contado com uma coordenação articulada entre a Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG) e o INCoDe.2030, sendo desenvolvido e executado pela Associação Portuguesa para a Diversidade e Inclusão (APPDI), e continuando a contar com a parceria do Instituto Superior Técnico. Envolve uma rede de 101 entidades parceiras (15 das quais municípios), 62 escolas básicas e secundárias de todo o país e 23 instituições de ensino superior (ver <https://engenheirasporumdia.pt/>). É um programa que envol-

veu, pela primeira vez, o setor das políticas de igualdade de género, escolas de todo o país, instituições de ensino superior, empresas, plataformas e movimentos de mulheres na área das CTEM, e especialmente das TIC, e municípios, entre outras entidades (Monteiro e Lopes 2022).

Em 2021, uma nova prática política foi criada no âmbito do processo de desenvolvimento de ferramentas de **orçamentação com perspetiva de género**, que veio reforçar alguns indicadores relativos à esfera da educação e do ensino superior. De facto, na lista de indicadores de igualdade entre mulheres e homens incluídos no [Relatório Orçamento de Estado](#) – Elementos Informativos e Complementares, que passaram a ser anualmente monitorizados, e depois reforçada na [proposta de Orçamento de Estado 2022](#), constam os seguintes indicadores relativos ao Desafio Estratégico – Construir a sociedade digital:

- Mulheres especialistas em TIC em % do emprego feminino: 0,7% (Índice de Digitalidade da Economia e da Sociedade – Comissão Europeia 2018)
- Novas inscrições de estudantes no ensino superior na área das TIC: 18,4% mulheres e 81,6% homens (DGEEC 2018/2019)
- Inscrições de estudantes no ensino superior na área das TIC: 17,2% mulheres e 82,8% homens (DGEEC 2018/2019)
- Titulares de diplomas do ensino superior na área das TIC: 17,4% mulheres e 82,6% homens (DGEEC 2018/2019)

Além de vários projetos financiados no âmbito da ENIND, que trabalharam com escolas e os seus públicos, no quadro das **medidas de prevenção da violência contra as mulheres e doméstica**, a educação foi um setor incluído nos grupos de trabalho intersectoriais que prepararam novos ins-

trumentos e ferramentas, também dirigidos a profissionais e instituições da educação, como sejam: o [*Guia de intervenção integrada junto de crianças ou jovens vítimas de violência doméstica*](#) (CIG 2020a) em matéria de sinalização, intervenção e encaminhamento, e o [*Guia de requisitos mínimos para programas e projetos de prevenção primária e secundária da violência contra as mulheres e violência doméstica*](#) (CIG 2020b).

De acordo com as informações apuradas (Torres *et al.* 2022), foi neste período que começaram a ser registadas:

- uma incapacidade do mecanismo oficial para a igualdade no *mainstreaming* de género na educação básica e secundária;
- dificuldades de articulação por descoincidência de visões com o Ministério de Educação (ME);
- maior resistência e desvalorização do ME;
- mas também uma mudança no protagonismo para a área do Ensino Superior, que se ficou a dever à atitude de maior adesão do Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior (MCTES) e à criação de programas e projetos em parcerias inovadoras multissetoriais (o próprio “Engenheiras por um Dia” ou outros como o “Impulso Jovem STEAM”, o *Gender Equality in Higher Education Institutions*, entre outros descritos mais à frente).

No relatório de avaliação externa, conclui-se mesmo que “face à avaliação descritiva deste objetivo específico 3.1. com base nos dados disponíveis, verificamos que a aposta de combate aos estereótipos de género na educação passou sobretudo pelas áreas da ciência e da tecnologia e pela aposta no combate à segregação horizontal” (Torres *et al.* 2022, 67). Conclui-se também que a CIG nada realizou para cumprir uma medida

que dizia respeito ao estabelecimento de protocolos entre si e instituições de ensino superior (Torres *et al.* 2022).

Os Planos de Ação da ENIND foram revistos, em 2023, mantendo a intervenção na área da educação e do ensino superior (Resolução do Conselho de Ministros n.º 92/2023, de 14 de agosto). Foram incluídas, por exemplo, a criação de um “Prémio às IES com práticas exemplares na área da igualdade de género” (medida 2.2.3.), e o “Apoio ao desenvolvimento de planos para a igualdade nas IES, em linha com a Estratégia Europeia 2020-2025 para a Igualdade de Género e programa-quadro Horizonte Europa (2021-2027)” (Medida 2.4.1).

Planos de Ação da ENIND

2023-2026

Objetivo Estratégico 2 – Garantir as condições para uma educação e uma formação livres de estereótipos de género.

2.1. Transversalizar de forma efetiva a IMH na educação escolar, contrariando ativamente a segregação sexual nos percursos escolares e opções profissionais de rapazes e raparigas.

2.1.1 Formação contínua de pessoal docente, de todos os ciclos de escolaridade obrigatória, sobre IMH e a sua transversalização no currículo.

2.1.2. Desenvolvimento de projetos, em parceria, de desconstrução de estereótipos no sistema educativo (desde o pré-escolar ao ensino superior).

2.1.3. Campanhas para o sistema educativo que contribuam para a desagregação na formação profissional.

2.1.4. Distribuição e divulgação do Referencial de Educação para a Saúde por escolas/agrupamentos de escolas e junto do corpo docente, nomeadamente das associações de professores/as.

2.1.5. Sensibilização das editoras escolares sobre a integração da IMH e a prevenção do sexismo e do racismo nos recursos educativos, em especial nos manuais escolares, em cumprimento dos documentos curriculares.

2.2 Promover dinâmicas coletivas e organizacionais que garantam a vivência de relações de igualdade entre raparigas e rapazes, nas escolas e outras instituições educativas.

2.2.1. Apoio à integração da IMH no sistema educativo na ótica da *whole school approach*, em parceria com organizações estratégicas como IES, CFAE e autarquias, no quadro das políticas locais para a igualdade

2.2.2. Formação de pessoal não docente sobre a influência dos estereótipos sexistas na educação de rapazes e de raparigas nas suas escolhas

2.2.3. Prémio às IES com práticas exemplares na área da igualdade de género.

2.2.4 Formação de diretoras/es escolares, e respetivas equipas de coordenação educativa, sobre a integração transversal da IMH na gestão escolar, incluindo a organização e ocupação dos espaços.

2.3 Incentivar práticas educativas, em contextos não formais e informais, de prevenção e combate ao sexismo e de promoção de relações de igualdade entre raparigas e rapazes, nomeadamente no quadro das associações juvenis e desportivas, do voluntariado jovem e da educação familiar.

2.3.1. Integração da IMH e do combate às relações de poder desigual entre rapazes e raparigas no Programa Namorar com Fair Play.

2.3.2. Realização de iniciativas, projetos ou programas, dirigidos às escolas, de combate aos estereótipos sexistas nas opções pessoais, familiares, académicas e profissionais de raparigas e rapazes.

2.3.3. Divulgação, junto de pais e mães e de famílias em geral, com crianças em idade escolar, de informação sobre o fenómeno do sexismo.

2.4 Apoiar as IES no combate e prevenção do sexismo em todos os contextos comunicacionais e relacionais e na integração da IMH em todos os ciclos da formação científica.

2.4.1 Apoio ao desenvolvimento de planos para a igualdade nas IES, em linha com a Estratégia Europeia 2020-2025 para a Igualdade de Género e programa-quadro Horizonte Europa (2021-2027).

2.5. Apoiar a produção de conhecimento científico que permita ampliar e aprofundar o conhecimento (multi)disciplinar sobre mulheres e homens e sobre o nível de efetivação da igualdade entre umas e outros, em todas as áreas sociais.

2.5.1. Celebração de protocolos de colaboração entre a CIG e IES para apoiar projetos de investigação na área das políticas públicas para a IMH.

Objetivo Estratégico 3 – Promover a IMH e não discriminação na I&D e no mundo digital.

3.1. Aumentar a participação das raparigas e mulheres na área digital.

3.1.1 Iniciativas de desconstrução dos estereótipos profissionais de género nas áreas da ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM) e das tecnologias da informação e comunicação (TIC).

3.1.2. Sensibilizar as IES para integrar a perspetiva de género nos *curricula* das licenciaturas e mestrados em inteligência artificial (IA) e ciência de dados.

3.1.3. Estabelecimento de parcerias com as instituições de I&D, centros de difusão e promoção de ciência, tecnologia e inovação, para combater o enviesamento de género nos sistemas IA.

3.2. Mapear de forma georreferenciada medidas e ações de promoção de raparigas e mulheres nas áreas STEM, TIC e IA.

3.2.1. Criação de uma plataforma.

Fonte: Resolução do Conselho de Ministros n.º 92/2023, de 14 de agosto.

Expuseram-se neste ponto as dificuldades e constrangimentos que envolveram as iniciativas da transversalização da perspectiva de género na educação, em especial ao nível da escolaridade obrigatória, em Portugal. Essencialmente, a área da igualdade procurou potenciar a educação como veículo de transformação das desigualdades de género, com esforços mais consolidados nos últimos anos, mas perante um Ministério da Educação e um Ministério da Ciência e do Ensino Superior resistentes, e, por isso, pouco cooperantes. Os Planos Nacionais para a Igualdade foram instrumentais de um compromisso político e administrativo, porém pouco efetivado pela desresponsabilização e falta de empenho das entidades indicadas como responsáveis pela concretização das medidas propostas.

Nas várias avaliações dos Planos para a Igualdade ficou clara a dificuldade de trabalho com o setor da educação ao longo dos tempos. Estas dificuldades intensificaram-se nos tempos mais recentes numa divergência de visões entre a CIG e o ME (Torres *et al.* 2022), com a área da educação na CIG a insistir numa linha de atuação centrada no núcleo “habitual” de docentes de Escolas Superiores de Educação da Rede Coeducação, na formação de docentes através dos Guiões, mas incapaz de integrar essas medidas na ação do Ministério e levando-as também à área do Ensino Superior. Estas dificuldades de implementação do *mainstreaming* de género na educação manifestam-se, inclusivamente, na ausência de estratégia de defesa, pela CIG, face aos ataques dos movimentos antigénero, e de uma atuação efetiva e liderante em projetos e programas novos, com parcerias com entidades diversificadas, e com as instituições do ensino superior. Na avaliação da ENIND (Torres *et al.* 2022) refere-se mesmo “a forma anacrónica como a CIG trabalha na articulação com o Ministério da Educação” (Torres *et al.* 2022, 194).

Nos últimos anos, tem ficado clara a incapacidade da CIG numa verdadeira transversalização das questões de género desde a educação pré-escolar ao final do ensino secundário, num intensificar da descoincidência de visões com o Ministério da Educação que, não obstante uma afirmação

de princípios aquando do lançamento de novas diretrizes para a educação inclusiva, pouco mais tem feito do que a diluição da igualdade de género no ensino. Em contrapeso, tem-se vindo a assistir a uma mudança no protagonismo para a área do Ensino Superior e da Ciência, num processo de mimetismo e de europeização, que veremos a seguir, mas não necessariamente bem-sucedido até à data.

2.

MAINSTREAMING DE GÉNERO NO ENSINO SUPERIOR E NA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA EM PORTUGAL: A INFLUÊNCIA DA EUROPEIZAÇÃO

2.1. A evolução dos normativos europeus para a igualdade de género no ensino superior e na ciência: reflexos em Portugal

2.2. Avanços nas políticas de igualdade de género no ensino superior e na ciência, na última década, em Portugal

Ao nível do ensino superior, não obstante a **integração de uma perspetiva de igualdade de género** estar prevista ou possibilitada pela própria Lei de Bases do Ensino, a verdade é que ela **resulta de um processo de europeização**, na sua plenitude, com escassas iniciativas legislativas durante décadas, e beneficiando sobretudo de algumas medidas previstas nos sucessivos planos nacionais para a igualdade, como se viu antes, ou de iniciativa autónoma das Instituições de Ensino Superior (IES), como foi o caso de um ou outro exemplo de desenvolvimento de plano para igualdade (como o da Universidade da Beira Interior). Tão pouco a CIG fez uma aposta consistente nesse domínio, desde que induziu o desenvolvimento de estudos sobre as mulheres e feministas, em finais da década de 1970, e depois com o apoio dado à criação da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres nos anos 1990, num processo claro de influência europeia (Monteiro 2011).

Num contexto socio-político-institucional de marginalização, a Comissão da Condição Feminina (CCF) começou cedo a apostar estrategicamente na produção e divulgação de conhecimento, em finais de 1975 e 1976, com o desenvolvimento de meios diversificados como a criação do serviço de atendimento, a criação do Centro de Documentação, e mais tarde uma intensa atividade de publicação e divulgação de estudos e organização de encontros científicos diversos (Monteiro 2011). Inspirada na recomendação da Unesco de se criar em todos os países grupos de “estudos femininos”, a CCF procurou constituir um grupo permanente composto por docentes de várias universidades que introduziriam esta ótica nas suas respetivas Faculdades (Ata Conselho Coordenação Técnica de 6.11.1980 mencionada em Monteiro 2011) e, em 1989, a Comissão promoveu uma reunião com investigadoras/es e docentes de várias universidades para divulgar a Rede Europeia de Estudos Sobre as Mulheres. Veja-se como diagnosticava a Comissão a situação dos estudos sobre as mulheres e feministas em Portugal, na década de 1980, por ocasião de um Colóquio Europeu “Conceitos e Realidades dos Estudos Feministas”, nos

países membros da CEE, e como a inspiração europeia esteve na origem deste processo no país:

“[...] em Portugal, não havia nenhum centro de investigação universitária de estudos sobre as mulheres; apenas a CCF tinha um sector de estudos e um centro de documentação. Apenas havia investigadores/as isolado/as, à exceção do Instituto de História Económica e Social da Universidade de Coimbra. Concluía também pela falta de institucionalização, falta de meios financeiros para a investigação científica e falta de abertura à interdisciplinaridade. Em 1991, a CCF convocou a que seria a reunião fundadora da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres (APEM), da qual as técnicas da Comissão seriam as primeiras sócias e depois se alargou a investigadoras de todas as universidades do país. A inspiração vinha dos exemplos conhecidos no estrangeiro, num efeito direto da pertença a redes transnacionais na inspiração para iniciativas no país.” (Monteiro 2011, 271).

A partir da década de 1990, a atividade da Comissão na área da educação foi-se centrando na educação não superior, com um claro hiperfoco nas redes de coeducação, e no trabalho para formação de docentes do ensino básico e secundário e de educadoras/as de infância, através dos Guias que editou e disseminou, como resulta de uma análise transversal dos vários planos nacionais para a igualdade. A extensão da aposta clara na formação de docentes dos níveis de ensino pré-universitários pode deduzir-se dos indicadores que são apresentados no *website* da CIG. Pode verificar-se que, até ao fim de 2020, foram realizadas 134 ações de formação acreditadas, perfazendo cerca de 5.000 horas de formação. Estiveram envolvidos/as 2.708 docentes de 50% dos Agrupamentos de Es-

colas do país, de 60% dos concelhos nacionais (Mais informação disponível em [Guiões de Educação Género e Cidadania - CIG](#)).

Não é, pois, de estranhar que as mesmas medidas se repitam em todos os Planos, uma vez que nunca alcançam a execução mínima. De facto, embora todos os planos tenham previsto medidas na área do ensino superior, os recursos para a ação da parte do mecanismo oficial para a igualdade foram canalizados para a extensa área do ensino obrigatório, incluindo os anos da educação pré-escolar, através da formação de docentes e da produção de materiais pedagógicos disponíveis *online* para ampla utilização. Veja-se a já mencionada não concretização da medida prevista na ENIND 2028-20, de estabelecimento de protocolos com IES (Torres *et al.* 2022).

Na análise das várias avaliações dos Planos Nacionais para a Igualdade, **ressalta a dificuldade de efetivar uma intervenção consistente nesta área setorial do Ensino Superior e da Ciência**, área ministerial também bastante fechada e resistente. No Relatório de Avaliação do II PNI (Ferreira *et al.* 2007), por exemplo, relativamente à Medida 1, do Objetivo 2.1.3, com vista à integração da IG nos *curricula* da formação inicial e contínua de docentes e profissionais de orientação vocacional, e que apelava a uma colaboração estreita entre as instituições públicas e privadas do ensino superior e do ensino politécnico, concluiu-se que nem o Ministério da Educação, nem o da Ciência e do Ensino Superior tiveram qualquer iniciativa para concretizar estes objetivos. Os **únicos esforços foram desenvolvidos por “iniciativas pontuais e quase resultantes de uma atitude voluntariosa e ‘militante’ da parte de certas especialistas e investigadoras ligadas ao ensino superior**, que foram criando, dentro da escassa autonomia de que dispunham nas respetivas instituições de pertença, oportunidades formativas para o seu corpo discente, pode afirmar-se, sem qualquer margem para dúvida, que não houve um trabalho estratégico e concertado em Portugal, também neste nível de ensino, em prol da igualdade de género.” (Ferreira, *et al.* 2007, 237). Analisando a realidade espanho-

la, Tania Verge (2021) refere precisamente que muito falta saber e estudar acerca do papel de académicas na criação das áreas de estudos sobre as mulheres, de género e feministas nas academias.

Na altura, a equipa de avaliação externa ouviu dez peritas académicas (Vieira 2007), que deram conta do “**desinteresse generalizado**, reinante nas diversas instituições de ensino superior representadas, **a respeito da importância da introdução da dimensão de género nos respetivos curricula**” (Ferreira *et al.* 2007, 237).

A falta de reconhecimento das desigualdades de género, a “constatação” dos melhores resultados das raparigas e de que as mulheres eram já a maioria do pessoal docente, era a argumentação para a resistência ao *mainstreaming* de género no ensino superior, que naquela altura se materializava em termos curriculares apenas em algumas disciplinas particulares (e.g., Género e Educação) de licenciaturas como a de Ciências da Educação (e.g., Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra) e dos três Mestrados específicos nas temáticas do género (Mestrado de Estudos sobre as Mulheres da Universidade Aberta, Lisboa; o Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Educação, Género e Cidadania, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto; o Mestrado em Educação: Questões de Género e Educação para a Cidadania, da Universidade de Évora) (Ferreira *et al.* 2007).

Extremamente relevante no domínio do Ensino Superior era a Medida relativa à “Acreditação, para efeitos de progressão na carreira docente, dos mestrados relativos a estudos sobre as questões de igualdade entre as mulheres e homens”, que visava proporcionar a docentes que frequentavam estes três mestrados a possibilidade de acreditação para progressão na carreira.

Ainda neste período de vigência do II PNI passou a ser considerada a “dimensão de género dos projetos” como critério de avaliação dos pedidos de sabática de docentes para realização de estudos de pós-graduação, quer de Mestrado, quer de Doutoramento: “essa temática passou a ser entendida também como prioritária na resposta positiva do Ministério

ao pedido de dispensa de serviço, por um período determinado, dos/das professores/as em formação” (Ferreira *et al.* 2007, 247).

A avaliação do II PNI foi uma das primeiras oportunidades que as especialistas e docentes preocupadas com as questões de género no ensino tiveram para partilhar e refletir acerca das suas experiências e dificuldades nas suas instituições de Ensino Superior. Torna-se, por isso, relevante recuperar aqui algumas das conclusões obtidas a partir da entrevista focalizada de grupo a essas docentes. Conclui-se que elas:

- não eram reconhecidas pelas suas instituições de pertença como especialistas na área do género;
- que não existiam redes nem coordenação de esforços entre pessoas algumas das quais trabalhavam na mesma entidade;
- que produziam investigação paralelamente às funções docentes (Filosofia, História, Sociologia, Psicologia, Economia, Educação);
- que a Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres tinha um papel importante na aproximação destas pessoas e na divulgação dos seus trabalhos, através da Revista *ex æquo*;
- que tinham uma relativa falta de autonomia individual para integrarem a dimensão de género nos programas e *curricula* dos diferentes cursos e ciclos de ensino, em processo de reestruturação, por via do Processo de Bolonha, em virtude do modelo de funcionamento das instituições de ensino superior em Portugal (Ferreira *et al.* 2007).

No III PNI o compromisso do Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior foi praticamente nulo, tendo inclusivamente a única Conselheira para a Igualdade desse setor recusado um trabalho que lhe

era imposto, e o próprio Ministério nunca reportou a execução das medidas que eram da sua competência (Ferreira *et al.* 2011). Por isso, muitas das medidas ficaram por executar ou tiveram uma realização alternativa ao inicialmente previsto. No caso da medida I, que se dirigia à promoção do apoio aos Centros de Investigação na área dos Estudos de Género, respetivas publicações e divulgação na área da igualdade entre homens e mulheres, consolidando a formação pós licenciatura neste domínio, a CIG apenas fez o levantamento de dissertações e teses produzidas numa única instituição, a Universidade Aberta, e criou o Portal para a Igualdade e do Sistema Integrado de Informação e Conhecimento (SIIC) que fez uma recolha extremamente incompleta dos trabalhos realizados em Portugal nestes domínios (Ferreira *et al.* 2011). Em 2011, era a seguinte a visão da representante ministerial para as questões da transversalização da perspectiva da igualdade de género nos cursos do ensino superior:

Não acho que o Ministério deva fazer nenhuma campanha específicas para dizer em matéria de ensino superior “devem ter módulos ou licenciaturas”, não! Aí não passa pelo Ministério: a articulação entre a investigação e os conteúdos curriculares é que deveria funciona [...] Eu sempre achei muito estranho... [...] ou há uma sensibilidade, um interesse, uma vontade, e isso vai-se construindo em rede [...] Não vejo como, em matéria de ensino superior, o Ministério possa dizer que [...] ultimamente as orientações não são essas em nenhuma área [...] que diga assim “é preciso mais conteúdos em física, é preciso mais conteúdos em minorias étnicas, é preciso mais conteúdos em igualdade de género [...]. Mesmo na formação de professores... bem, aí já é mais específico. [...] Aí acho diferente... poderá ser diferente. Mas não acho que tenha que ser uma orientação do MCTES. (E9) (Ferreira, *et al.* 2011, 162-63).

Fica, pois, clara a tese que temos vindo a destacar como uma das conclusões do projeto ENGENDER (Lopes, Santos e Ferreira 2023), de que a integração gradual e a institucionalização do campo dos Estudos sobre as Mulheres, de Género e Feministas (EMGF) em Portugal, através da criação de disciplinas e de produção e publicação de conhecimento, tem sido mais o resultado de esforços individuais de docentes e investigador/as do que de políticas nacionais ou institucionais com esse objetivo, refletindo o carácter individualizado deste processo. Além disso, regista-se o facto de ela ter entrado mais facilmente na *praxis* da investigação do que na do ensino (Lopes, Santos e Ferreira 2023). O aumento registado de programas EMGF, autonomizados, desde 2000 ficou a dever-se a razões essencialmente exógenas, por demanda externa e instrumentalização da área para obtenção de financiamentos (Ferreira *et al.* 2024), designadamente:

- À neoliberalização dos sistemas científico e universitário portugueses, na lógica da reforma de Bolonha (desde 2006), na qual os cursos pós-graduados (também de EMGF) são instrumentalizados como campo de recrutamento de estudantes/propinas pelas IES.
- À maior abertura da sociedade portuguesa às questões da promoção da igualdade de género, em parte devido à expansão de um feminismo popular ou feminismo popularizado, na aceção de Rayza Sarmiento (2022).
- Também a “projetificação” da área, na sequência dos financiamentos da UE, contribuiu para expandir a procura de “especialistas” em IG, já traduzida na ideia de um feminismo de mercado (Kantola e Squires 2012), nas consultorias, mas também para dar formação, nos projetos financiados, nos projetos de ONG, de municípios, de empresas e até de alguns ministérios setoriais.

Procurando inverter a referida ausência de uma estratégia institucional e estruturada para o *mainstreaming* de género no ensino superior, em 2018, no desenho da ENIND 2018-2030 e do PAIMH, como já mencionado, definiu-se como Objetivo Estratégico 4: “Integrar a perspectiva da IMH na produção científica e tecnológica” e “no ensino superior” (RCM, n.º 61/2018, de 21 de maio). **A legitimação deste objetivo encontrava respaldo no facto de a União Europeia estar já a financiar projetos** em consórcios europeus de universidades e centros de investigação para o desenvolvimento de planos para a igualdade nas Instituições de Ensino Superior, através do Programa Horizonte 2020. Era o caso do ISCTE ([SAGE: Systemic Action for Gender Equality](#)), da Escola de Engenharia da Universidade do Minho ([EQUAL-IST- Gender Equality Plans for Information Sciences and Technology Research Institutions](#)), do ISEG (PLOTINA: [Promoting Gender Balance and Inclusion in Research, Innovation and Training](#)), da Universidade de Coimbra ([SUPERA: Supporting the Promotion of Equality in Research and Academia](#)), e da Universidade de Aveiro ([CHANGE - CHAlleNging Gender \(In\)Equality in science and research](#)), depois de durante vários anos a Universidade da Beira Interior ter sido a única com um Plano para a Igualdade – o [UBIequal](#), que decorreu entre 2010 e 2013, com cofinanciamento da União Europeia e Estado Português, no âmbito da Tipologia 7.2 do POPH do QREN.

No novo programa europeu de apoio à ciência, o Programa-Quadro Horizonte Europa para a Investigação e Inovação para o período 2021-2027, definiu-se como critério de elegibilidade a existência de um Plano de Igualdade de Género (PIG) nas instituições candidatas. E este foi o fator que veio obrigar as IES a tomarem em consideração estes instrumentos de planeamento para a igualdade, num processo que designámos de “corrida aos planos”, desde finais de 2020, mais por “isomorfismo coercivo” do que por um particular empenho das instituições (Lopes, Santos e Ferreira 2023). Exporemos mais detalhadamente

a intensificação destes desenvolvimentos de política ao nível do ensino superior e da ciência em Portugal, importando por agora recapitular alguns marcos da evolução normativa do *mainstreaming* de género na União Europeia com impactos (demorados) nos Estados-membro.

2.1. A EVOLUÇÃO DOS NORMATIVOS EUROPEUS PARA A IGUALDADE DE GÉNERO NO ENSINO SUPERIOR E NA CIÊNCIA: REFLEXOS EM PORTUGAL

A igualdade entre mulheres e homens está consagrada nos Tratados da União Europeia, constituindo-se como um valor fundamental da UE, um direito fundamental e um princípio-chave do Pilar Europeu dos Direitos Sociais, criado em 2021 (CE 2021). Esta consagração formal tem sido materializada em normativos diversos, mas com diferenciada força sobre os Estados-membro, desde instrumentos *soft* como a “Estratégia para a Igualdade de Género 2020-2025”, até às Diretivas aprovadas, que configuram quadros mais prescritivos sobre as legislações nacionais.

Muito se passou desde que o dinamismo e compromisso da EU com a igualdade de género levou autores/as a falarem mesmo de uma “idade de ouro da igualdade na Europa” (Villa e Smith 2014), correspondente ao período entre 1997 e 2002, em que a “igualdade de oportunidades” era um dos 4 pilares da Estratégia Europeia de Emprego (EEE), criada em 1997, reforçando a presença desses compromissos com a revisão do Tratado de Amesterdão. Foi depois prolongada, em 2000, com a definição pelo Conselho Europeu do ob-

jetivo de tornar a União a “economia baseada no conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo”, marca da designada Estratégia de Lisboa. Nesse mesmo ano de 2000 foi lançado o **Espaço Europeu de Investigação** (EEI), no contexto da Estratégia de Lisboa, com o propósito de abordar o problema da fragmentação dos sistemas de Investigação & Inovação (I&I) europeus. Unificar os sistemas de investigação e ciência, promover a livre circulação de investigadoras/es e de conhecimento científico e de tecnologia na EU, com impactos na competitividade, eram o foco.

A **viragem do milénio** foi, portanto, **decisiva no reforço do processo de europeização das políticas de ensino superior e de investigação**. A Declaração de Bolonha (assinada em 19 de junho de 1999) constituiu-se como a grande reforma do ensino superior no espaço da UE, conduzindo a reformas profundas e extensivas nos sistemas e profissões do ensino superior dos Estados-membro, para além dos já em curso Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) e Espaço Europeu de Investigação (EEI), convergentes para os objetivos da Estratégia de Lisboa.

É nessa linha que se estruturará a política nacional de ensino superior e de investigação, com pendor neoliberal. Com efeito, o **Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior** (RJIES), Lei n.º 62/2007, de 19 de julho de 2007, tem sido apontado como a **marca da entrada do estilo gestor no ensino superior em Portugal**, decorrente das políticas europeias de ensino superior e ciência plasmadas na criação das Área Europeia de Educação, do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) e do Espaço Europeu de Investigação (EEI) e da Declaração de Bolonha.

Estes vários elementos trazem profundas **transformações aos modelos de gestão das IES nacionais**, com impactos profundos na profissão académica, nas suas condições de trabalho, autonomia e avaliação. Os revistos estatutos da carreira docente do ensino

superior⁴ introduzem uma lógica de trabalho e de avaliação de desempenho docente orientada por indicadores quantitativos pré-definidos por cada IES no âmbito da sua autonomia, produzindo essencialmente efeitos punitivos e de aumento do individualismo e da competição meritocrática entre o pessoal docente (Vicente e Stoleroff 2016). Bolonha trouxe mudanças muito significativas com as alterações do modelo de financiamento das instituições de ensino superior, com a gradual redução da participação do Estado nos orçamentos das universidades públicas que as orientou para uma procura de diversificação de fontes de financiamento. Associado a este elemento, a divisão das licenciaturas de quatro e de cinco anos (financiadas pelo Estado), em ciclos curtos de cursos de 1º ciclo de três anos e de cursos de 2º ciclo de dois anos, induziu **estratégias de criação de novos programas pós-graduados** (mestrado e doutoramento) para ampliação de receitas, o que justifica, em parte, a **criação de vários programas na área dos Estudos sobre as Mulheres, de Género e Feministas** (Lopes, Santos e Ferreira 2023). O aumento do recrutamento de estudantes internacionais também se verifica nas universidades portuguesas, através de agressivas estratégias de mercado para vender títulos de segundo e terceiro ciclo, a preços muito elevados, a estudantes não europeus. Estas estratégias agressivas têm sido criticamente denunciadas, em estudos europeus, inclusivamente pelas reminiscências neocoloniais, propondo-se a sua investigação crítica mais detalhada de um ponto de vista antiracista, decolonial e feminista (Ruggi e Duvvury 2023).

Voltando aos primórdios desta atenção da política pública europeia para a igualdade de género no ensino superior, algumas autoras têm salientado que as **preocupações da UE com a necessidade de**

⁴ Estatuto da Carreira Superior Universitária (Decreto-lei n.º 205/2009, de 31 de agosto) e Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico (Decreto-Lei n.º 206/2009, de 31 de agosto).

atrair, recrutar e reter mulheres cientistas surgiu ainda no início da década de 1990, associada ao racional de competitividade geoestratégica com outros blocos económicos mundiais, e riscos associados ao declínio demográfico e à diminuição de estudantes e ao envelhecimento da força de trabalho (Rees 2007). Com um mercado de trabalho a encolher e a envelhecer, a perda de competitividade para as economias asiáticas e norte-americanas chamou a atenção para a possível fonte de recrutamento que a Europa estava a desperdiçar devido ao *leaky pipeline*, ou seja, a perda crescente de mulheres que abandonavam as carreiras académicas, nos vários níveis e disciplinas nas áreas das Ciências, Tecnologias, Engenharias e Matemáticas (CTEM). Em 2000, constatava-se, nas Universidades e Centros de investigação de vários Estados-membro, que os homens eram selecionados desproporcionalmente para posições académicas nos vários graus (Osborn *et al. apud* Rees 2007).

Ao explorar a origem dos esforços de *mainstreaming* de género no ensino superior e na ciência, na Europa, Teresa Rees assinala o trabalho da *Women and Science Unit*, criada na Direção-Geral da Investigação, na década de 1990, e a importância do *ETAN Report on women in science, engineering, and technology in Europe*, de 2000⁵ (Rees 2007). Em 2004, esta Unidade coorganizou um *workshop* para debater e definir o que se entende por “excelência académica” e essencialmente problematizar o seu carácter supostamente neutro do ponto de vista do género, na sequência de estudos que revelavam enviesamentos na avaliação do trabalho científico e académico de homens e de mulheres. O objetivo era, com essa discussão, influenciar os próximos programas de apoio à investigação científica na UE, para o que foi implementada uma avalia-

⁵ O ETAN Report apresentava 3 objetivos: aprofundar o conhecimento acerca da situação das mulheres na ciência; aumentar o número e o papel das mulheres na ciência, engenharias e tecnologias; *mainstreaming* de género na ciência e na investigação (Rees 2007).

ção de impacto de género em vários projetos no V Programa-Quadro, que concluiu que os projetos não prestavam a atenção adequada às questões de género. Isso levou a que fossem definidas *guidelines* nos V e VI Programa-Quadro, para que os projetos considerassem o equilíbrio de género, mas que as propostas deveriam ter um “plano de ação de género” que indicasse como é que a dimensão de género seria abordada na investigação. Foram também apoiados projetos específicos, um dos quais produziu o *Manual on Gender Mainstreaming in Universities* (Stevens e Van Lamoen 2001 *apud* Rees 2007). A *Women and Science Unit* foi, portanto, importante no processo de reconhecimento do problema da desigualdade de género no trabalho científico e académico e na criação de redes de académicas e de feministas. Criou o *Helsinki Group*, cujos membros se juntavam duas vezes por ano para discutir e partilhar informação acerca das políticas de igualdade de género nas universidades, e também para desenvolver conhecimento (estatístico) acerca das mulheres na ciência nos Estados-membro. Das várias análises produzidas surgiram recomendações e decisões de alguns Estados-membro que criaram as suas próprias unidades de igualdade nos ministérios da ciência e ensino superior, desenvolveram ferramentas de *mainstreaming*, formação, medidas nos painéis de recrutamento, práticas de emprego promotoras da conciliação, para promover a igualdade nos seus sistemas e estruturas de ciência e planos para a igualdade e apoios aos Estudos sobre as Mulheres e aos Estudos Feministas (Rees 2007).

A criação de uma política cada vez mais convergente à escala europeia, com os EEES, o EEI e a reforma de Bolonha, **corre em paralelo com a proclamação da necessidade de uma abordagem de *mainstreaming* de género na educação**. A [Recomendação do Comité de Ministros do Conselho da Europa aos Estados-membro sobre a integração da perspectiva da Igualdade de Género na Educação](#) (CM/ Rec 13 2007, 10 de outubro de 2007) constituiu um marco importantíssimo em matéria de orientação da política educativa para o *mainstreaming*

de género na educação, embora se trate de uma normatividade *soft*. Apresentava um conjunto abrangente de medidas que os Estados-membro deviam implementar, abrangendo quadros legais, governação escolar e organização escolar, formação inicial e contínua para docentes e formadores/as, programas de cursos, currículos escolares, disciplinas e exames, materiais de ensino, métodos e práticas de ensino, educação para a cidadania democrática e direitos humanos, orientação educativa e profissional, prevenção e combate à violência sexista, grupos vulneráveis, *media* e investigação sobre questões de género e educação.

No mesmo ano, a [Recomendação Rec \(2007\) 17 do Comité de Ministros aos Estados-membro sobre Normas e Mecanismos para a Igualdade de Género](#) (21 de Novembro de 2007), do Conselho da Europa, prescrevia novamente a necessidade de os Estados-membro aplicarem efetivamente os instrumentos legais internacionais como os previstos na Plataforma de Ação de Pequim e da Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (CEDAW), em matéria de educação. Tal traduzir-se-ia em transversalizar uma perspetiva de igualdade de género em todas as políticas educativas, na formação de professores/as, na aplicação das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), no acompanhamento dos *curricula*, na promoção de ações positivas para garantir a dessegregação das escolas e também na existência, apoio e financiamento a estudos sobre o género/estudos sobre as mulheres e de investigação nas universidades e instituições de investigação (art. 2 ix).

A Recomendação Rec (2007) 17 do Comité de Ministros aos Estados-membro sobre Normas e Mecanismos para a Igualdade de Género específica para a área da educação o seguinte:

2. Educação, ciência e cultura

24. As escolhas feitas e os resultados obtidos no decorrer dos estudos influenciam a carreira profissional das mulheres e dos homens e o seu bem-estar pessoal e familiar, bem como a sua vida em sociedade. Os governos têm a obrigação de promover o acesso à educação enquanto direito, tanto das raparigas como dos rapazes, das mulheres como dos homens, em condições de igualdade, em todos os níveis de ensino, na formação contínua, na ciência, na investigação e na cultura.

25. A igualdade de oportunidades relativamente à educação, ciência e cultura é um fator essencial para um melhor desenvolvimento humano e económico e constitui uma força motora para a mudança social. Por outro lado, o igual acesso das mulheres às qualificações mais elevadas é não apenas um direito básico, mas é também instrumental para uma sociedade mais equilibrada e para a realização da igualdade de género.

26. Nesta perspetiva, entre os elementos que indicam vontade política e compromisso relativamente à igualdade de género incluem-se os seguintes:

- i. a ratificação e plena aplicação dos tratados internacionais relevantes, tomando particularmente em atenção o Artigo 10 da CEDAW, os Artigos 13 e 15 do PIDESC, o Artigo 2 do Protocolo nº 12 à CEDH e os Artigos 10, 17 e 20 da Carta Social Europeia revista;
- ii. a plena aplicação dos instrumentos legais não vinculativos relevantes, em particular os artigos 26 e 27 da DUDH, bem como os objetivos estratégicos e medidas contidos no Capítulo IV da Plataforma de Ação de Pequim, em particular a Secção B (educação e formação das mulheres);
- iii. a inclusão explícita do princípio da igualdade de género na legislação quadro sobre educação e de uma perspetiva de género em todas as políticas educativas;
- iv. a inclusão da perspetiva da igualdade de género, num contexto de direitos humanos, na formação inicial de professores, reciclagem e formação contínua;

- v. a inclusão de uma perspetiva de género nas políticas e planos para o desenvolvimento e aplicação das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), incluindo medidas para reforçar as competências das mulheres na área das TIC;
- vi. o acompanhamento regular dos *curricula* educacionais, conteúdos das matérias, normas pedagógicas, recursos de ensino e aprendizagem, bem como da organização das classes e da escola, tendo em vista a eliminação dos estereótipos de género em todos os níveis do sistema educativo;
- vii. a implementação de ações positivas/medidas especiais temporárias para garantir que as raparigas e os rapazes têm igual acesso à educação e à formação profissional naquelas áreas em que tradicionalmente tem havido maior representação de um dos sexos, bem como para assegurar um igual desenvolvimento de competências pessoais que uma visão estereotipada dos papéis sociais de homens e de mulheres tem tendido a associar a um dos sexos, como, por exemplo, a autoestima, o trabalho em equipa, a tomada da palavra em público ou a resolução pacífica de conflitos;
- viii. a integração, na educação formal e não formal, do princípio da igualdade de direitos e do igual acesso de raparigas e rapazes, mulheres e homens, ao gozo de todos os direitos humanos, em particular direitos civis, políticos, económicos, sociais e culturais;
- ix. **a existência de estudos sobre o género/estudos sobre as mulheres e de investigação nas universidades e instituições de investigação, bem como o seu adequado apoio e financiamento;**
- x. o acompanhamento e a avaliação regulares da participação de raparigas e rapazes, mulheres e homens, em todos os níveis do sistema educativo;
- xi. o acompanhamento regular do acesso das mulheres e dos homens a programas de pós-graduação e de obtenção de diplomas, incluindo o acesso a subsídios e bolsas de estudo em condições de igualdade;

- xii. a **avaliação regular da participação das mulheres nos programas e projetos de investigação** científica e na sua gestão ou coordenação;
- xiii. campanhas de sensibilização dirigidas ao público em geral sobre a questão da igualdade de género/não discriminação, enquanto princípio de direitos humanos, e tendo em vista a mudança cultural relativamente aos estereótipos de género e aos papéis tradicionais dos homens e das mulheres.

Disponível em: https://www.cig.gov.pt/siic/pdf/2014/siic-REC_Brochura_CM_Rec2007.pdf

É importante aqui sublinhar a influência no quadro Europeu da **Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (CEDAW)**, adotada em 1979, na Assembleia Geral das Nações Unidas, e que entrou em vigor como tratado internacional em setembro de 1981. Trata-se de um dos documentos internacionais mais importantes na promoção dos direitos das mulheres, tendo fixado um padrão internacional para definição do que constitui a igualdade entre mulheres e homens. É no seu artigo 10º que se apresentam oito importantes recomendações no domínio da educação (cf. Apêndice A1). Também no contexto das Nações Unidas, outro documento extremamente relevante é a Plataforma de Ação de Pequim produzida na IV Conferência Mundial das Mulheres, em Pequim, em 1995, que estatui uma longa lista de medidas a aplicar na área da educação, num longo Objetivo B (cf. Apêndice A2).

Desde 2012, a **estratégia de *mainstreaming* de género da EU na Investigação e Inovação (I&I)** no quadro da *European Research Area* tem referido 3 principais objetivos: promover a igualdade de género nas carreiras científicas; aumentar o equilíbrio de género nos processos e órgãos de tomada de decisão; assegurar a dimensão de género nos conteúdos de I&I.

A **Comunicação da Comissão de 2020** (CE, COM(2020) 625 final) **renova e faz recomendações sobre como alcançar o Espaço Europeu da Educação até 2025**, e propõe três objetivos específicos em matéria de igualdade e género para as reformas nacionais e a cooperação europeia em matéria de educação e formação:

1. Desenvolver uma melhor transversalização das questões de género nos processos e instituições educativas;
2. Desafiar e combater os estereótipos de género;
3. Promover o equilíbrio de género nas posições de liderança, incluindo nas instituições de ensino superior.

Nesse âmbito, o também novo [Espaço Europeu de Investigação](#) (EEI) (2020), alicerçado no Orçamento Plurianual 2021-2027, no Plano de Recuperação *Next Generation EU*, é assumido como documento estratégico que pretende lançar as fundações de uma Europa moderna e mais sustentável, promovendo simultaneamente uma recuperação inclusiva e justiça social. A Comunicação da Comissão, ao Parlamento Europeu, Conselho, Comité Económico e Social Europeu e Comité das Regiões: [Um novo EEI para a Investigação e a Inovação](#) (COM/2020/628) explicita, no seu ponto 12, que a Comissão irá propor em 2021, em linha com os objetivos

do **programa Horizonte Europa**, o **desenvolvimento de planos para a igualdade [nas instituições] dos Estados-membro** e *stakeholders* de forma a promover a igualdade de género na I&I. Ali se faz o seguinte diagnóstico das desigualdades de género persistentes e o racional justificativo da medida:

Apesar de estar provado que as equipas equilibradas do ponto de vista do género têm um melhor desempenho, ainda se verificam desigualdades entre homens e mulheres nos sistemas europeus de I&I. Uma ação coordenada com as políticas de educação e os financiadores da investigação promoverá uma cultura inclusiva das questões de género.

O relatório *She Figures 2018* aponta para uma melhoria geral, mas o ritmo permanece demasiado lento. O equilíbrio de género entre doutorados (48% de mulheres) foi quase alcançado. No entanto, as mulheres permanecem significativamente sub-representadas: apenas 33,4 % dos investigadores na UE são mulheres, a percentagem de mulheres em cargos de grau A no setor do ensino superior (professor titular e equivalente) atingia apenas 24 % na UE em 2016 e a proporção de mulheres que dirigem instituições de ensino superior na Europa era de apenas 22 % em 2017.

O número de mulheres entre os titulares de patentes também permanece extremamente baixo e apenas 1,79 % das publicações científicas da UE integram uma análise das questões de género. É necessário estabelecer metas ambiciosas a nível da UE para implementar mudanças sustentáveis nas instituições de I&I e promover uma reserva de talentos femininos.

Em concertação com a Agenda de Competências, a Comunicação relativa ao Espaço Europeu da Educação e o novo Plano de Ação para a Educação Digital, o EEI reforçará a ênfase na participação das mulheres nos domínios da ciência, tecnologia, engenharia e matemática (CTEM) e promoverá o empreendedorismo. É igualmente necessário abordar a diversidade, abrindo a

política a intersecções com outras categorias sociais, como a etnia, a deficiência (incluindo a acessibilidade e a inclusão) e a orientação sexual, bem como a discriminação e a violência em razão do género nas organizações de I&I. (COM/2020/628, 17-18)

Depois desta decisão, as [Conclusões do Conselho sobre o novo EEI](#) (de 2020) reiteram a igualdade de género como condição para desenvolver o potencial científico e de desenvolvimento da UE, reforçando a necessidade de promoção de PIG, a integração da dimensão de género na investigação, e o combate ao enviesamento de género nos financiamentos da ciência.

Nesta sequência, o [Programa Horizonte Europa](#) (2021-2027), o programa-quadro da UE para financiamento de I&D, contempla a igualdade de género em três dimensões:

1. Os Planos para a Igualdade de Género (PIG) nos organismos públicos, organizações de investigação e estabelecimentos de ensino superior como critério de elegibilidade para ter acesso ao financiamento do Horizonte Europa;
2. Integração da dimensão de género nos conteúdos de I&D como requisito por defeito;
3. Aumento do equilíbrio de género, com uma meta de 50% de mulheres ao longo do programa Horizonte Europa.

É na Agenda Política do EEI para 2022-2024 que a Comissão Europeia endossa as áreas prioritárias para a igualdade de género estabelecidas na **Declaração de Ljubljana**.

Agenda Política do Espaço Europeu de Investigação

2022-2024

- Assegurar percursos profissionais em investigação justos, abertos, inclusivos e igualitários e considerar perspetivas interseccionais sobre as desigualdades de género;
- Facilitar oportunidades de aprendizagem mútua através de uma governança robusta em que a forma segue a função;
- Abordar e contrariar a violência baseada no género;
- Utilizar ferramentas existentes e recém-desenvolvidas, como os PIG, para facilitar a mudança institucional sistémica e remover barreiras institucionais;
- Apoiar a monitorização e avaliação ativa para garantir uma melhoria contínua;
- Aproveitar sinergias para reforçar os êxitos na igualdade de género dentro da EEI, mas também em áreas complementares, como a Área Europeia de Ensino Superior, os Fundos da Política de Coesão e os ecossistemas de inovação, e na cooperação internacional;
- Fundamentar as prioridades e atividades acima mencionadas e reconhecer plenamente a integração da perspetiva de género como um princípio horizontal.

É também nesta [Agenda](#) que a **Comissão Europeia introduz o elemento diversidade**, defendendo que as políticas de igualdade de género “se abram à inclusividade; às interseções de outras categorias de diversidade; e a potenciais fatores de discriminação como a etnia, a incapacidade e a orientação sexual”. Afigura-se relevante questionar que efeitos terá esta indicação, num momento em que as IES em países como Portugal ainda não consolidaram nem interiorizaram a criação e implementação de PIG, e estão já a ser induzidas a introduzir nestes dispositivos “outras diversidades”.

Além do investimento e financiamento da ciência – através dos Programas *Horizon Europe*, *Erasmus++*, ou o *Citizens, Equality, Rights and Values* (CERV) – a transversalização da igualdade de género está presente em vários outros planos e programas europeus, como é o caso do **Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027**, e na atualização da **Agenda Europeia das Competências**, ou ainda na **Garantia Jovem** (2020), com medidas para eliminar o viés e discriminação de género na orientação vocacional, também presentes nas Recomendações do Conselho sobre Orientação e Formação Profissional (VET). O **Quadro Financeiro Plurianual 2021-2027** reforça também o *mainstreaming* de género no orçamento da UE, especialmente através dos Fundos Estruturais. Nos Planos Nacionais de Recuperação e de Resiliência (PRR) os Estados-membro devem detalhar como é que as medidas propostas irão contribuir para a promoção da igualdade de género.

Estas políticas europeias foram tendo impactos muitíssimo relevantes em países como Portugal, quer em termos programáticos quer do lançamento dos primeiros financiamentos às políticas de igualdade (Ferreira 2000). Isto não obstante as limitações que têm sido apontadas à estratégia de *mainstreaming* de género na investigação da União Europeia (Mergaert e Lombardo 2014; Venegas *et al.* 2020; Vida 2021). Tem sido criticada a sua faceta neoliberal, compatível com objetivos de crescimento económico e de competitividade, num modelo que tem sido mais integracionista, tecnocrático e não participativo, do que realmente transformador (Hafner-Burton e Pollack 2002; Mergaert e Lombardo 2014; Vida 2021). Vida (2021) investigou precisamente a forma como foi definido e implementado o *mainstreaming* de género no período do Programa *Horizonte 2020*, e como este incorporou diversas formas de oposição à igualdade de género, em especial as resistências da Comissão e seus/uas burocratas à sua implementação, já identificadas na análise dos Programas-Quadro anteriores, designadamente do VI (2002-2006) e do VII (2007-2013) (Mergaert e Lombardo 2014). Dos

vários (24) programas e subprogramas analisados concluiu que em apenas dois deles existiam ferramentas de *mainstreaming* de género nos critérios de avaliação das candidaturas de projetos de investigação – por exemplo, as Ações Marie Skłodowska-Curie –, mas como uma mera possibilidade de avaliar a dimensão de género como marca de excelência “onde possível”. Concluiu também que as propostas das especialistas em igualdade de género não foram tidas em conta nos comités consultivos dos programas (Vida 2021, 33).

Por limitadas que sejam, o que é facto é que estas orientações europeias parecem ser a principal influência para que, em Portugal, as instituições de ciência e de ensino superior desenvolvam os seus Planos e programas, tendo certamente favorecido também a já mencionada maior adesão do próprio Ministério da Ciência e do Ensino Superior à adoção de algumas medidas de política que se apresentam de seguida.

2.2. AVANÇOS NAS POLÍTICAS DE IGUALDADE DE GÉNERO NO ENSINO SUPERIOR E NA CIÊNCIA, NA ÚLTIMA DÉCADA, EM PORTUGAL

A investigação realizada no âmbito do projeto ENGENDER permitiu concluir que, em 2023, existiam 45 planos para a igualdade nas instituições de ensino superior, em Portugal, um crescimento exponencial face aos dois que existiam em 2015, e aos sete registados em 2020 (no âmbito de projetos em consórcios europeus, financiados pelo Horizonte 2020). Com a entrada em vigor do requisito da Comissão Europeia (CE) de condicionar à existência de um Plano para a Igualdade de Género (PIG)

o acesso por parte das IES ao seu principal programa de financiamento – o Horizonte Europa (2021–2027) – a aprovação destes planos aumentou exponencialmente. A quase totalidade dos PIG em execução atualmente (42 dos 45)⁶ foi publicada após a entrada em vigor daquele critério, em maio de 2022.

**Tabela 1. Planos para a Igualdade de Género (PIG)
em implementação no Ensino Superior,
por ano de aprovação/publicação**

| | N.º | % |
|--------------|------------|------------|
| 2020 | 1 | 2,2 |
| 2021 | 11 | 24,4 |
| 2022 | 27 | 60,0 |
| 2023 | 6 | 13,3 |
| TOTAL | 45 | 100 |

Fonte: elaboração própria.

Atualmente, são 38 as IES com PIG em implementação, correspondendo a menos de um terço do universo das instituições em Portugal (39%).

⁶ Apesar de serem 38 as IES com planos (i.e., a nível global), existem 45 GEP ativos. Esta diferença é tributária dos planos desenvolvidos ao nível das Unidades Orgânicas (escolas, faculdades, serviços) da Universidade de Lisboa.

**Tabela 2. IES com PIG em implementação,
total e por setor e subsistema educativo**

| | N.º IES | N.º IES c/ PIG | % IES c/ PIG |
|---------------|----------------|-----------------------|---------------------|
| Privado | 63 | 10 | 15,9 |
| Público | 34 | 28 | 82,4 |
| Politécnico | 62 | 19 | 30,6 |
| Universitário | 35 | 19 | 54,3 |
| TOTAL | 97 | 38 | 39,2 |

Fonte: elaboração própria.

Os PIG são mais frequentes em IE públicas, abrangendo 82,4 % das instituições, face a 15,9% das IES do setor privado. As instituições universitárias são mais permeáveis a este tipo de estratégia de atuação para a mudança institucional – perto de metade, 54,3 %, tem em vigor um PIG (face a 30,6% das politécnicas). As instituições universitárias, mais vocacionadas para a investigação, são também mais dependentes do financiamento competitivo à investigação, designadamente de instrumentos de financiamento a nível Europeu, os quais têm sido fortes indutores da implementação de PIG na Europa, nomeadamente em contextos nacionais onde a implementação de planos não é obrigatória, como é o caso de Portugal.

A integração de medidas neste domínio de ação abrange a maioria (mais de dois terços) dos planos ativos nas instituições portuguesas. Todavia, na maioria dos planos, o nível de concretização e operacionalidade das medidas indicadas é muito limitado, quer no propósito de delimitar e orientar a ação, quer para acompanhar e monitorizar a respetiva implementação e avaliar os resultados alcançados.

**Tabela 3. Tipos de Medidas para Integrar
a Dimensão de Género (DG) nos Planos das IES (N=29)**

| Tipo de medidas | N.º de medidas |
|---|-----------------------|
| Dimensão de Género nos conteúdos de aprendizagem | |
| Integração da dimensão de género nos programas | 18 |
| Criação de UC/módulos/cursos específicos EMGF | 15 |
| Formação e capacitação | |
| Capacitação docentes/direções de curso | 9 |
| Guides/guidelines for gender mainstreaming | 3 |
| Comunicação e sensibilização | |
| Sensibilização/divulgação estudantes/ comunidade académica | 6 |
| Sensibilização/divulgação docentes | 5 |
| Dimensão de Género nos métodos de ensino-aprendizagem | |
| Linguagem inclusiva programas/outputs académicos | 1 |
| Reforço da autoria feminina nas bibliografias | 2 |
| Novas metodologias/modelos pedagógicos | 1 |
| Alteração das disposições e procedimentos relevantes em termos de género | |
| Critérios de género prémios pedagógicos | 1 |
| Integração DG nos inquéritos pedagógicos | 1 |
| Estruturas para a integração DG no ensino (e.g, GTs, comissões) | 1 |
| Mecanismos diagnóstico/monitorização integração DG no ensino | 2 |

Fonte: elaboração própria.

De entre o conjunto de medidas previstas nos Planos para reforçar a perspetiva de género no ensino, a promoção da integração da dimensão de género nos conteúdos dos programas disciplinares é a ação mais frequentemente identificada – integra perto de 2/3 dos planos que contemplam esta área temática. É neste tipo de medida que encontramos formulações mais vagas, sem indicação de formas concretas de operacionalização. A ausência de informação concreta sobre como operacionalizar estas mudanças nos conteúdos curriculares e/ou processo pedagógicos pode limitar o impacto real dessas iniciativas. As propostas de criação de programas de estudo ou unidades curriculares específicas de EMGF, mais em linha com a afirmação dos EMGF como campo autónomo, apesar de figurarem entre os tipos de ações mais citados, são menos comuns que as de integração “não explícita” dos EMGF, estando ainda assim presentes em mais de metade dos PIG.

Não obstante as dificuldades e incongruências detetadas, é de assinalar a perspetiva acerca do potencial positivo destes planos. Esse foi o sentido captado nas entrevistas realizadas a especialistas e a fundadoras de programas na área dos EMGF acerca da existência de Planos para a Igualdade nas IES em Portugal. Com efeito, a advocacia da pertinência dos planos para o reforço da igualdade de género nas instituições em geral, e para o reforço dos EMGF em particular, permeia os discursos das/os docentes de EMGF auscultadas/os através de entrevista. As pessoas entrevistadas relevam a oportunidade dos Planos como um reduto e uma janela de oportunidade para uma intervenção mobilizadora de nível institucional, tradicionalmente ausente nas IES portuguesas. Introduzindo esta dimensão na agenda institucional e nos processos formais de planeamento e gestão de nível organizacional, estabelecem-se bases para visibilizar e legitimar a ação feminista nas instituições e as reivindicações da comunidade em torno das questões de género (Lopes *et al.* 2024).

Na linha do que tem vindo a ser analisado neste texto, resulta evidente a inconsistente e irregular presença da CIG, como entidade responsável pelas políticas de *mainstreaming* de género, no processo de elaboração e implementação destes Planos. Veja-se a este propósito o [relatório de](#)

[monitorização da ENIND de 2022](#), no qual a CIG dava conta de que acompanhava a implementação dos seis seguintes Planos para IMH nas instituições do ensino superior: *Plotina: Promoting gender balance and inclusion in research, innovation and training* (ISEG – Instituto Superior de Economia e Gestão); *EQUAL-IST: Gender Equality Plans for Information Sciences and Technology* (Universidade do Minho); UBIgual: Plano de Igualdade de Género da Universidade da Beira Interior (Universidade da Beira Interior); Projeto “UTAD rima com Igualdade” (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro); Plano para a Igualdade de Género da Universidade de Évora (2022).

Não deixa de ser surpreendente que **não tenham sido criados instrumentos ou ferramentas que permitissem o trabalho em rede**, com todas as IES, que possibilitassem inclusivamente encontrar no *website* da CIG informação acerca dos projetos em curso.

Para além dos Planos das IES, e como já anteriormente referido, regista-se **neste período uma mudança no sentido de um maior envolvimento da área política da ciência e do ensino superior no *mainstreaming* de género na educação e investigação**, fruto das políticas europeias e seus ecos nas instituições de ensino superior e de ciência em Portugal, e de um envolvimento direto das tutelas políticas da área.

É importante também referir que só recentemente foram criados a **legislação e os regulamentos que obrigam as IES a medidas concretas em matéria de igualdade de género**, não obstante os planos para a igualdade continuarem a ser voluntários. É o caso da **Lei n.º 26/2019**, de 28 de março (a seguir designada por “Lei”), que estabeleceu o **regime da representação equilibrada** entre homens e mulheres no pessoal dirigente e nos órgãos da Administração Pública, sendo também aplicável aos órgãos de governo e de gestão das instituições de ensino superior públicas (a partir de 1 de janeiro de 2020). Assim, nas instituições de ensino superior públicas, o limiar mínimo de representação equilibrada aplica-se nas listas apresentadas para a eleição de membros dos respetivos órgãos colegiais de governo e de gestão, incluindo as unidades orgânicas, bem como na composição dos conselhos de

curadores das instituições de ensino superior públicas de natureza fundacional⁷. A Lei incumbe a CIG de produzir anualmente um relatório de monitorização, mas só se encontram disponíveis os de 2019 e de 2020. O de 2020 apresenta dados de caracterização que indicam que nem as Universidades nem os Institutos Politécnicos cumpriam ainda o limiar de representação de 40%. A sub-representação das mulheres agrava-se nos cargos superiores de Reitor/diretor/presidente de Universidades e Institutos Politécnicos, que apresentam elevadíssimas percentagens de homens de 86% e 91%, respetivamente.

Quadro 6. Cargos dirigentes nas IES, segundo o sexo em 2020

| | Homens | Mulheres | Total | %Homens | %Mulheres |
|---------------|------------|------------|-------------|------------|------------|
| Universitário | 359 | 195 | 554 | 65% | 35% |
| Politécnico | 423 | 209 | 632 | 67% | 33% |
| Total | 782 | 404 | 1186 | 66% | 34% |

Fonte: Direção-Geral do Ensino Superior

Quadro 7. Reitor/presidente/diretor nas IES, segundo o sexo em 2020

| | Homens | Mulheres | Total | %Homens | %Mulheres |
|---------------|-----------|----------|-----------|------------|------------|
| Universitário | 11 | 3 | 14 | 79% | 21% |
| Politécnico | 20 | 2 | 22 | 91% | 9% |
| Total | 31 | 5 | 36 | 86% | 14% |

Fonte: Direção-Geral do Ensino Superior

Fonte: Relatório de Aplicação da Lei n.º 26/2019, de 28 de março (CIG 2020c).

⁷ Presidente do conselho geral, membros do conselho geral, membros do conselho de curadores, reitor/presidente/diretor, vice-reitor/presidente/diretor, pró-reitor/presidente/diretor, administrador IES, administrador SAS e membros do conselho de gestão.

Os cargos onde existia o cumprimento do limiar mínimo eram os de pró-reitor/presidente/diretor, administrador/a de IES e administrador/a dos Serviços de Ação Social (SAS), com exceção dos administradores IES do setor universitário (CIG 2020c).

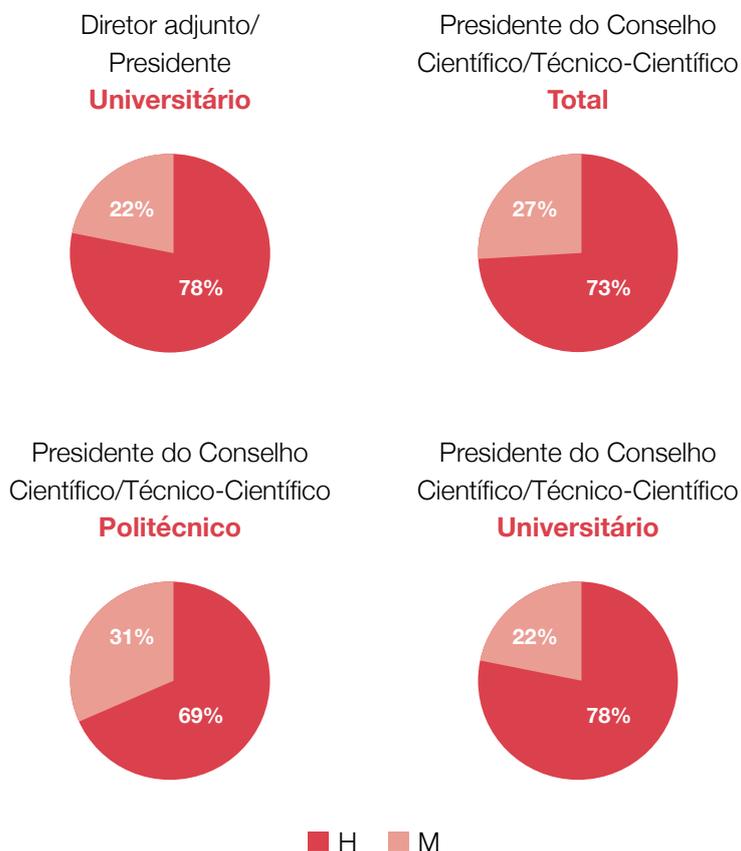
No que respeitava às unidades orgânicas (UO) das IES, os totais dos titulares de todos os cargos abrangidos pela Lei⁸ evidenciavam também problemas de sub-representação nos níveis superiores de direção, mas, ao invés, neste caso, verificava-se uma situação mais positiva nas instituições do Ensino Politécnico (CIG 2020c), o que se poderá dever à especialização setorial das suas UO, e ao peso dos setores da educação e da saúde, mais feminizadas.

Quadro 9. Unidades orgânicas que compõem as IES, presidente/diretor, segundo o sexo em 2020

| | Presidente/Diretor | | | Taxa de feminização (%) |
|---------------|--------------------|------------|-----------|-------------------------|
| | TOTAL | Homens | Mulheres | |
| Universitário | 82 | 59 | 23 | 28,0% |
| Politécnico | 83 | 55 | 28 | 33,7% |
| Total | 165 | 114 | 51 | 30,9% |

Fonte: Direção-Geral do Ensino Superior

⁸ Presidente/diretor, membros do conselho de representantes/conselho de faculdade, vice-presidente/diretor, diretor adjunto/pro-presidente, presidente do conselho científico/técnico científico, restantes membros do conselho científico/técnico-científico, presidente do conselho pedagógico e restantes membros do conselho pedagógico.



Fonte: Relatório da Lei n.º 26/2019, de 28 de março (CIG 2020c).

Esta legislação potenciou, pelo menos, um olhar autocrítico das IES para a sua composição e mecanismos de desigualdade de género, que abriu mais uma oportunidade para um trabalho transversalizado. É conhecido o carácter parcelar deste tipo de aposta na representação das mulheres nos lugares de direção que, muitas vezes, pode desprezar e mesmo esconder dimensões de desigualdade de género interseccionais e relativas às condições de vida e de trabalho nas IES, como apontam vários estudos críticos

(Ruggi e Duvvury 2023), importa, ainda assim, assinalar o potencial interno por ser das poucas ferramentas legislativas que obrigam as IES atualmente, em Portugal, no domínio da igualdade de género.

Prosseguindo numa rápida análise de alguns avanços realizados nesta esfera de política pública, é de notar que, de forma a envolver estas dinâmicas num trabalho mais sistemático com as instituições do ensino superior e com o Ministério e os seus serviços, foi criado um projeto, através do Mecanismo Financeiro EEAGrants, e do Programa “Conciliação e Igualdade de Género”, gerido pela CIG, que pela primeira vez teve como promotor um Serviço do Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior – o **Projeto Ge-Hei – Gender Education in Higher Education Institutions**. Foi promovido pela DGES – Direção-Geral do Ensino Superior, em parceria com o CIEG – Centro Interdisciplinar de Estudos de Género (CIEG/ISCSP), a A3ES – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e o RIKK – Institute for Gender, Equality and Difference at the University of Iceland. Teve uma dotação orçamental de €300.000, para a **produção de recomendações para a integração da perspetiva da IMH nas práticas de governação e gestão, nos conteúdos educativos, e nas unidades orgânicas com programas curriculares ou extracurriculares das IES**.

Um dos objetivos explicitamente definidos foi o de elaborar recomendações para estabelecer critérios de igualdade de género, para a avaliação e acreditação de Instituições de Ensino Superior e programas de estudo, tanto pela A3ES nacionalmente, como por instituições que procuram melhorar as suas políticas internas de qualidade. Parte deste objetivo materializou-se já na incorporação da IG como um dos critérios para avaliar a qualidade das instituições, patente nos guiões da avaliação institucional.

O [“Manual para o Processo de Avaliação Institucional no Ensino Superior 2022”](#), especifica que:

A instituição deverá indicar de que modo a execução do seu plano estraté-

gico contribui para a concretização da Agenda 2030, descrevendo as linhas de atuação concretas para o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS).

[...] Deverá ainda demonstrar como promove, por um lado, a igualdade de género na instituição, descrevendo as iniciativas planeadas, desenhadas e implementadas de promoção de igualdade de género; e, por outro, a integração de minorias e/ou grupos sociais mais desfavorecidos, descrevendo as iniciativas planeadas, desenhadas e executadas com vista à promoção da equidade social. A instituição deverá ainda demonstrar como combate e previne o assédio, através do estabelecimento de um código de conduta de prevenção e combate ao assédio moral e sexual. (p. 7-8)

A constatação de desequilíbrios de género nas Comissões de Avaliação Externa (direções e equipas) da A3Es e nas Comissões de Coordenação dos Programas de Estudo (direções e equipas) das IES portuguesas resultou também na **inclusão de critérios de IG na nomeação das Comissões de Avaliação Externa**, e na introdução da IG como um domínio relevante no Programa Estratégico (2021-2024) da A3Es.

No encerramento do projeto, em março de 2023, foi ainda anunciado o lançamento de um Prémio às IES com Práticas Exemplares de Igualdade de Género (previsto na ENIND) e de um Selo de Compromisso. Todavia, mais de um ano depois, não há qualquer notícia da sua implementação efetiva.

A avaliação feita sobre o *mainstreaming* de género no ensino superior no período entre 2018 e 2022 é bastante positiva no relatório de avaliação da ENIND, como se pode verificar:

A promoção da IMH no Ensino Superior e no desenvolvimento científico e tecnológico foi muito bem-sucedida. Este objetivo estratégico foi cumprido

de modo excecional, particularmente devido à atuação e apoio de intervenientes chave e ao desenvolvimento de inúmeras iniciativas e projetos que não estavam previstos na matriz de enquadramento lógico. A par disso, foram aprovados mecanismos e instrumentos políticos de promoção da igualdade e verificaram-se incentivos explícitos destas agendas nos planos nacional e internacional. A capacidade de adaptabilidade às circunstâncias e o aproveitamento das oportunidades geradas pelo contexto pandémico foram fatores importantes no sucesso da execução dessas medidas e contribuíram para avanços além do previsto. Os dados de monitorização sugerem um menor envolvimento das entidades responsáveis pela implementação e acompanhamento, mas essas “ausências” não comprometeram a concretização dos objetivos. O leque diversificado de ações desenvolvidas e o grande investimento feito contribuíram, aliás, para colmatar atrasos de Portugal nestes setores. As evidências encontradas apontam para uma perspetiva de continuidade na aposta feita, que beneficiará de uma maior monitorização e compromisso das entidades responsáveis. (Torres *et al.* 2022, 87).

O trabalho político articulado das tutelas produziu, nesta altura, alguns resultados positivos no domínio do apoio aos EMGF e na transversalização da perspetiva de igualdade de género nos investimentos públicos em ciência e tecnologia.

Em pleno contexto da pandemia por COVID-19, a Secretária para a Cidadania e a Igualdade de Género e o Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior decidiram criar um financiamento a estudos que permitissem aferir atempadamente sobre os impactos da crise pandémica com uma perspetiva de género. Foi então criada, em 2020, a **Linha GENDER RESEARCH 4 COVID-19 da FCT**, que apoiou 15 projetos (500.000€), e em 2021 foi lançada a **Linha de Apoio a projetos sobre o impacto da COVID-19 nos crimes de ódio e violência** (FCT, 200mil€, 6 projetos apoiados) (Monteiro 2022).

De alguma forma, esta Linha veio compensar a manutenção de financiamento específico à área criada pelo Protocolo da CIG com a FCT em 1998, uma medida incluída no primeiro plano para a igualdade de 1997. O primeiro concurso foi aberto em 1999 e apoiou 13 projetos. A segunda edição apoiou 18 projetos. A 3.^a e última edição apoiou 8 projetos, em 2006. De lá para cá, tem sido intenção nos Planos para a igualdade o restabelecimento deste protocolo entre a CIG e a FCT, mas sem resultado prático algum. Na ausência desse protocolo, importa referir que a área política da igualdade financiou, entre 2018 e 2022, mais de 40 projetos de investigação na área da igualdade de género, apoiados em quase 4M€ (Monteiro 2022).

A par disto, as tutelas da igualdade e da ciência e ensino superior conseguiram transversalizar os objetivos de promover a igualdade de mulheres e homens no Programa de Investimento Público em Investigação e Desenvolvimento para 2021-2030 (RCM 186/2021, de 29 de dezembro, que atualizou a RCM 25/2018). Este estabeleceu como um dos seus três objetivos o de “c) Promover o emprego científico e o acesso e desenvolvimento de carreiras científicas em Portugal, assim como o emprego qualificado, assente num quadro de responsabilidade institucional no que se refere à dignificação do trabalho científico e ao combate à precariedade no trabalho, e promotor de objetivos de igualdade de género”. Avançou com “mecanismos de apoio à igualdade de género e a conciliação entre a vida profissional, pessoal e familiar nas carreiras científicas, incentivo de processos abertos e competitivos que incluam a igualdade de género (nos painéis científicos, conteúdos e atividades de I&D, no desenvolvimento das carreiras, etc.) e na promoção da igualdade de acesso e aquisição das competências digitais” (Torres *et al.* 2022).

Nesse mesmo ano, de 2021, a tutela política da igualdade lançou um apelo direto e público (*Carta aberta*) a responsáveis das Instituições de Ensino Superior, para que integrassem objetivos e projetos específicos para a igualdade de género nas suas candidaturas ao “Programa Impulso Jovens STEAM” (PRR), com exemplos de medidas a incluir nas candidaturas dos

projetos. O Aviso do Programa referia já o objetivo de que os projetos contivessem “medidas concretas para mitigar as desigualdades existentes nesta área, quer em termos económicos, procurando incentivar o ingresso no ensino superior de alunos provenientes de territórios desfavorecidos, quer em termos de género, procurando incentivar o ingresso de estudantes do sexo feminino nas áreas STEAM” (aviso 01/PRR/2021).

Este apelo deu origem a alguns projetos concretos de IES, como foi o caso do projeto da Universidade de Coimbra. Trata-se do projeto [EQUAL-STEAM: Programa Integrado de Atração e Retenção de Raparigas e Mulheres no Ensino Superior em Áreas Tecnológicas e Engenharias](#). Há ainda o caso do Programa de Bolsas Mulheres+, do Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, que consiste numa prestação pecuniária, destinada a mitigar as desigualdades em termos de género nos ciclos de estudos das áreas STEAM, procurando incentivar o ingresso de mulheres estudantes nessas áreas.

No relatório de avaliação externa da ENIND (Torres *et al.* 2022) foram igualmente referidas as diversas **redes multidisciplinares criadas com o Ensino Superior** via **Pacto para a Conciliação** e no âmbito dos programas de combate à **segregação sexual do trabalho**, designadamente do Engenheiras por um Dia. Identifica-se a área da transição digital e das TIC como uma área de forte alavancagem da transversalização da perspetiva da igualdade de género, com um conjunto de iniciativas específicas e metas concretas de inclusão de raparigas e mulheres. Referimo-nos em particular à RCM 186/2021, ao Plano de Ação para a Transição Digital – Portugal Digital, bem como à Iniciativa Nacional Competência Digitais e.2030 – INCoDe.2030 e à Iniciativa Indústria 4.0 (estas duas últimas previstas no desenho do PAIMH), por sua vez integradas na ENDE – Estratégia Nacional para a Digitalização da Economia.

Gradualmente, **e por uma diversidade de fatores dos quais se destaca decisivamente a pressão/indução das políticas de ciência da UE, começaram a vislumbrar-se medidas para a promoção**

da igualdade de género nas IES, sejam decorrentes dos seus próprios planos para a igualdade, seja por integração de critérios e elementos nos instrumentos de política nesta área. Estes elementos que foram sendo integrados quer pela FCT quer pela A3Es assumem uma importância decisiva direta, pela necessidade de as instituições de ensino e de investigação terem de prestar atenção a critérios e medidas de igualdade, mas também indireta porque podem alavancar e potenciar os esforços de décadas que temos vindo a reportar.

Com efeito, foi alterado o **modelo de avaliação das Unidades de Investigação da FCT**, que passou a integrar **critérios de género** (2023/24). A consideração de questões de género está presente nos três critérios de avaliação: são consideradas ações para a igualdade de género e inclusão na avaliação da qualidade das condições de acolhimento de investigadores/as (Critério A); são ponderadas as preocupações com questões de género na avaliação da qualidade do programa proposto pela instituição para os próximos cinco anos (Critério C); e, na avaliação do mérito científico da equipa de investigação, é identificado como elemento a avaliar nos CV de investigadores/as atividades de promoção da igualdade de género (Critério B).

Retomando o balanço do último relatório de avaliação externo da ENIND (Torres *et al.* 2022), que destaca positivamente alguns progressos nesta área do ensino superior e ciência, importa aqui mencionar também o relatório *Gender in the Portugal Research Arena: A Case Study in European Leadership*, da Elsevier (2021), que destacou avanços significativos em alguns indicadores sobre a igualdade de género na investigação em Portugal. O relatório atribui mesmo um lugar de destaque a Portugal quando comparado com a UE28 e os restantes Estados-membro, no que respeita, por exemplo, à representação das mulheres na investigação (Elsevier 2021), deixando, parece-nos, de parte muitos dos aspetos críticos da situação das mulheres nas instituições de ensino superior e de investigação. Alguns trabalhos de análise crítica das políticas de promoção da igualdade de género

no ensino superior, em contexto europeu, alertam para os vários paradoxos dos “avanços” na igualdade de género na academia nos países nórdicos (Husu 2019), ou ainda para a desconsideração das persistentes desigualdades estruturais e interseccionais, para os impactos da neoliberalização da academia e dos modelos austeritários, como a precariedade ou as condições de trabalho, por detrás do que consideram a “armadilha política” que reduz as desigualdades de género à falta de mulheres nos lugares de topo na academia (Ruggi e Duvvury 2023).

***NOTAS FINAIS:
BALANÇOS
E DESAFIOS***

Não obstante todos estes esforços estratégicos para integrar verdadeiramente uma perspetiva de igualdade de género na educação, nas últimas cinco décadas, em Portugal, o facto é que o pessimismo tem marcado as análises da efetividade destes esforços, expresso essencialmente nas avaliações externas dos Planos Nacionais para a Igualdade (Ferreira *et al.* 2007; Ferreira *et al.* 2013; Ilharco *et al.* 2018; Torres *et al.* 2022). Este tem sido considerado um setor de política pública muito resistente e fechado corporativamente, marcado por um Ministério da Educação cuja atitude tem sido considerada de “alheamento e não concertação”, “de ineficiência administrativa, de desresponsabilização e departamentalismo” (Monteiro 2011, 280). A falta de vontade política e o não reconhecimento das desigualdades de género na educação, o departamentalismo, o grau de burocracia e a dimensão do Ministério, bem como o seu centralismo e fechamento (Monteiro 2011), têm sido identificados na interpretação das sucessivas frustrações na área do *mainstreaming* de género na educação. O que tem sido realizado segue muito externamente às estruturas do Ministério, em iniciativas ou da CIG ou de redes de ONG, através de projetos financiados na área da igualdade, ou de académicas, docentes e ativistas empenhadas mas consideravelmente isoladas e limitadas nos seus esforços.

As críticas às opções mais recentes do Ministério da Educação estendem-se, como já referido antes, à nova abordagem e instrumentos para uma política inclusiva, assente na autonomia das escolas, que contraditoriamente se desenhou de forma pouco atinente às especificidades e à diversidade de estudantes e de escolas (Carvalho *et al.* 2023). Enfatizam a lógica de racionalidade económica e de standardização que pode conduzir a um privilegiar da comparação e da medida dos resultados educativos, desconsiderando as especificidades e a diversidade de estudantes e seus contextos (Carvalho *et al.* 2023). Estes balanços críticos mais recentes têm chamado a atenção para a necessidade de reconhecer a diversidade e de atender a um conjunto de desafios e de oportunidades

na integração do objetivo de promoção da igualdade (CE 2023), que ainda se encontram por assumir e cumprir.

A título de exemplo, o relatório Eurydice (CE 2023), designado *Promover a diversidade e a inclusão nas escolas da Europa*, que identifica as estratégias e lacunas de vários países, salienta a conclusão de que, no geral, os/as docentes não sabem como desenvolver um ensino inclusivo (que técnicas, ferramentas e estratégias usar). A partir de um inquérito à escala europeia também concluem pela insuficiência ou mesmo inexistência de dados sobre desigualdade e discriminação nas escolas na maioria dos países, e que os principais fatores de discriminação nas escolas são a incapacidade/deficiência, a origem étnico-racial e a discriminação de género (raparigas-rapazes). A falta de monitorização de casos de discriminação nas escolas é uma limitação de países como Portugal (CE 2023). A atenção à diversidade de origens e de condições de estudantes é, precisamente, um dos pilares destacados da *European Education Area*, em desenvolvimento até 2025, a que já se aludiu.

A inexistência de diagnósticos, de ferramentas, de formação de docentes, de capacitação das escolas constituem formas de oposição administrativo-burocrática consideráveis à transversalização da igualdade de género no ensino básico e secundário. Da mesma forma, a criação de políticas pelo Ministério da Educação, que depois não as dota de legitimidade e robustez, é um claro exemplo de resistência implícita às políticas de igualdade (Mergaert & Lombardo 2014; Verloo 2018).

Não espanta que, em face das debilidades e resistências enfrentadas para a criação e implementação de políticas públicas e regulamentação de nível nacional que vinculem o setor da educação, a introdução dos EMGF nos currículos do ensino superior no nosso país seja mais o resultado de esforços individuais de docentes/investigadoras do que de políticas nacionais ou institucionais com esse objetivo (Lopes, Santos e Ferreira 2023). Apesar dos esforços individuais de institucionalização do campo, o mapeamento da oferta formativa realizado no âmbito do projeto

ENGENDER permitiu verificar que, de um modo geral, o género não faz parte do conhecimento proposto pelas instituições de ensino superior em Portugal: apenas cerca de um terço das instituições e 5% dos cursos integram EMGF no seu currículo formal. Além disso, vimos que 76% da oferta de Estudos de Género nas disciplinas existentes não se encontra no plano de estudos obrigatório, sendo que ao nível da licenciatura esta proporção é ainda mais alta – 96%. O quadro tendencialmente optativo da oferta de Estudos de Género, particularmente a de maior alcance (nas Licenciaturas), reflete o carácter ainda embrionário da sua incorporação nas disciplinas estabelecidas, e é revelador de um entendimento do conhecimento de género como marginal e complementar.

A fragilidade ao nível das políticas públicas para a integração da perspectiva de género no ensino superior contrasta com as fortes expectativas de atuação política, de carácter mais vinculativo, por parte de pioneiras e docentes do campo dos EMGF auscultadas no âmbito do ENGENDER, que revelam desconforto com a permeabilidade do campo às oscilações em termos de políticas públicas para a integração dos EMGF no Ensino Superior, que os ciclos políticos têm originado. Existe um amplo consenso em torno da necessidade de criação, sobretudo a nível nacional, de legislação e de políticas de incentivo ao reconhecimento e reforço da área em contexto académico que legitimem e sustentem os esforços individuais. A introdução da obrigatoriedade dos planos para a igualdade de género nas IES na lei nacional e a previsão de mecanismos de monitorização/fiscalização dos seus resultados encontram-se entre as medidas de política pública requeridas por especialistas na área, no sentido de garantir o compromisso efetivo com a mudança institucional para a igualdade de género. Por outro lado, observa-se uma forte militância em torno da ideia da transversalização obrigatória das questões de género nos currículos e práticas pedagógicas na educação superior, mediante a inclusão dos EMGF como componente obrigatória da formação de base. A incorporação de critérios de género nos regulamentos que regem a avaliação/acreditação de ciclos de estudo

pela A3ES e o financiamento público de projetos de I&D afiguram-se como vias eficazes para alicerçar essa incorporação nas instituições.

Para além das resistências político-administrativas, a ascensão de movimentos antigénero, que têm como um dos seus alvos principais a integração da igualdade de género na educação, tem condicionado e travado de forma direta e indireta a atuação neste domínio, com impactos na área de EMGF e no ensino superior.

Como acontece em outros países, também em Portugal têm surgido movimentos antagónicos e hostis à integração de uma perspetiva de género na educação, que corporizam o que Cristian Norocel designa de “mobilização retrógrada de oposição” (Norocel e Băluță 2023), como um conjunto de esferas ideológicas diversas que entendem o conhecimento e as políticas sobre género e sexualidade como matriz ideológica de um conjunto de reformas éticas e sociais indesejáveis: políticas de *mainstreaming* de género; direitos sexuais e reprodutivos das mulheres, e direitos das pessoas LGBTQIA+; proteção das mulheres contra a violência no quadro da Convenção de Istambul; crescente visibilidade e aceitação de estudos de género e sexualidade nas universidades; implementação de educação com uma perspetiva de género nas escolas (Norocel e Pettersson 2022). Em Portugal, um dos alvos dos ataques destes movimentos tem sido precisamente a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento e os Guiões de Educação Género e Cidadania publicados pela CIG.

Estes movimentos condicionaram a ação do ME, como ilustrado no relatório de avaliação externa da ENIND (Torres *et al.* 2022, 232) que refere que um Guia de implementação de sistemas de prevenção e combate às fobias no ensino básico, secundário e profissional, apesar de elaborado, nunca foi lançado, por decisão política, “devido às polémicas associadas à Educação para a Cidadania nas escolas”.

Mieke Verloo definiu como oposição à igualdade de género “qualquer atividade na qual é articulada uma perspetiva de oposição a uma política feminista e de igualdade de género de uma tal forma que ela afeta a

decisão política ou a implementação em qualquer fase” (2018, 6). Norocel identifica a ênfase especial dos movimentos de oposição retrógrada na Europa às políticas de *mainstreaming* de género na educação. Trata-se de esferas ideológicas diversas que acomodam quer radicalismos de extrema-direita, quer movimentos religiosos conservadores, até mesmo alguns grupos de esquerda antigénero (Norocel e Băluță 2023).

A defesa dos valores tradicionais contra o “marxismo cultural”, acusado de “endoutrinar” as crianças, pretende desmobilizar a agenda do que apelidam de “lobby feminista radical”, defendendo um retorno das mulheres a casa e o regresso do modelo de ganha-pão masculino.

Num conjunto de discursos que alimentam um “pânico moral” como imperativo para proteger as crianças de serem expostas ao conhecimento das questões de género e das sexualidades, dirigem-se também ao papel das universidades na difusão das “teorias de género”, dos estudos de género e das sexualidades (Norocel e Pettersson 2022). Atacam as universidades pela divulgação dos estudos de género, mas também pela formação de profissionais de educação que irão, na sua ideia, expor as crianças a informação perigosa e operam através da mobilização parental contra a “educação de género” em países como a Polónia. Este ativismo parental é cuidadosamente orquestrado e coreografado por organizações religiosas com o apoio da igreja católica (Norocel e Pettersson 2022). Em outros países, como na Turquia, “os perigos” dos estudos de género e sexualidades para as crianças têm originado ataques violentos a académicas/os da área LGBTQIA+ sob a acusação de procurarem “perverter as crianças”, em narrativas induzidas pelo próprio Estado (Norocel e Pettersson 2022). Em França, conseguiram paralisar processos legislativos e na Polónia e Hungria revogar políticas já vigentes. Ataques e descredibilização dos estudos de género, académicos/as e programas de ensino e de investigação levaram, por exemplo, ao encerramento e mudança dos programas da Universidade da Europa Central (CEU) de Budapeste para Viena em 2019/20 (Garraio e Toldy 2020).

Os esforços da União Europeia para integrar uma perspetiva de género na educação confrontam-se com os efeitos destas campanhas antigénero emergentes (Kuhar e Paternotte 2017; Norocel e Pettersson 2022; Norocel e Băluță 2023). Com efeito, agentes políticos da UE e a sua arquitetura institucional têm-se tornado um alvo de movimentos que, numa espécie de “cola simbólica”, junta várias esferas ideológicas, eurocéticas, conservadoras e populistas de extrema-direita, contra a “ideologia de género” (Korolczuk e Graff 2018; Kuhar and Paternotte 2017; Norocel e Băluță 2023).

Há que salientar que a permeabilidade dos Estudos sobre as Mulheres, de Género e Feministas às agendas políticas pode fazer colapsar iniciativas em curso, como as mencionadas na secção anterior. Por outro lado, a precariedade que, de forma crescente, marca o trabalho docente no Ensino Superior também não cria condições de enfrentamento a desafios maiores e ao investimento na mudança e inovação sustentáveis. Estamos, pois, num contexto no qual, às dificuldades políticas e técnicas de concretizar uma abordagem de *mainstreaming* de género na educação, de conferir efetividade a mecanismos que foram sendo desenvolvidos, como sejam os PIG, de robustecer a introdução da área de EMGF no ensino e na investigação, se juntam dinâmicas de oposição altamente desafiantes e até mesmo agressivas.



***REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS***

- Araújo, Helena, e Fernanda Henriques. 2000. “Política para a igualdade entre os sexos na educação em Portugal: Uma aparência de realidade.” *ex æquo* 2/3: 141-152.
- Cardona, Liliana, Manuela Pardo, e Àngel Dasi. 2020. “The Institutional Isomorphism in the Context of Organizational Changes in Higher Education Institutions.” *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)* 6(1): 61-73.
- Carvalho, Ana E., Ariana Cosme, e Amélia Veiga. 2023. “Inclusive Education Systems: The Struggle for Equity and the Promotion of Autonomy in Portugal.” *Education Sciences* 13(9): 875. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13090875>
- CE – Comissão Europeia. 2020. *Concretizar o Espaço Europeu da Educação até 2025*, COM(2020) 625 final. Bruxelas, 30 Setembro 2020. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX%3A-52020DC0625>
- CE – Comissão Europeia. 2021. *The European Pillar of Social Rights Action Plan*. Luxemburgo: Publications Office. Disponível em <https://op.europa.eu/webpub/empl/european-pillar-of-social-rights/downloads/KE0921008ENN.pdf>
- CIG. 2000a. *Guia de intervenção integrada junto de crianças ou jovens vítimas de violência doméstica*. Lisboa: CIG. Disponível em <https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2021/06/Guia-de-Intervencao-integrada-junto-de-criancas-ou-jovens-vitimas-de-violencia-domestica.pdf>
- CIG. 2000b. *Guia de requisitos mínimos para programas e projetos de prevenção primária e secundária da violência contra as mulheres e violência doméstica*. Lisboa: CIG. Disponível em https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2020/08/172-20_GUIA_REQUISITOS_MINIMOS.pdf

- CIG. 2020c. *2.º Relatório sobre a aplicação da Lei nº 26/2019, de 28 de março -2020*. Lisboa: CIG. Disponível em <https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2023/08/Relatorio-Lei-26-2019-de-2020.pdf>
- Comissão Europeia/ EACEA/ Eurydice. 2023. *Promover a diversidade e a inclusão nas escolas da Europa*. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia. Disponível em <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d886cc50-6719-11ee-9220-01aa75ed71a1/language-pt>
- Conselho da Europa. 2007. *Recomendação Rec (2007) 13 do Comité de Ministros aos Estados-membro sobre a integração da perspectiva da Igualdade de Género na Educação (adoptada pelo Comité de Ministros a 10 de Outubro de 2007)*. Lisboa: CIG.
- Elsevier. 2021. *Gender in the Portugal Research Arena: A Case Study in European Leadership*. Disponível em <https://assets.ctfassets.net/zlnfaxb2lcqx/7u4YKppKMUePpuEAdzgWCO/2e455e490cd53367929123d241783709/portugal-gender-report.pdf>
- Ferreira, Virgínia. 2000. “A globalização das políticas de igualdade entre os sexos: do reformismo social ao reformismo estatal.” ex *æquo* 2/3: 13-42.
- Ferreira, Virgínia (coord.), Sílvia Portugal, Maria João Silveirinha, Cristina C. Vieira, Rosa Monteiro, e Madalena Duarte. 2007. *Estudo de Avaliação do II Plano Nacional para a Igualdade*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais - Relatório para Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Ferreira, Virgínia (coord.), Sílvia Portugal, Maria João Silveirinha, Cristina Vieira, Rosa Monteiro, Madalena Duarte, e Mónica Lopes. 2011. *Estudo de avaliação do III Plano Nacional para a Igualdade – Cidadania e Género: Relatório final para a CIG*. Coimbra: APEU.

- Ferreira, Virgínia (coord.), Rosa Monteiro, Mónica Lopes, HERNANI V. NETO, e Lina Coelho. 2013. “Estudo de Avaliação da Integração da Perspetiva do Género nos Fundos Estruturais, no Período de Programação 2007-2013”, Coimbra, CES. Disponível <https://plannapp.gov.pt/estudos-avaliacao/avaliacao-da-integracao-da-perspetiva-do-genero-nos-fundos-estruturais-no-periodo-de-programacao-2007-2013/>
- Ferreira, Virgínia, Mónica Lopes, Cristina C. Vieira, Rosa Monteiro, e Caynã de Camargo Santos. 2024. *Integração dos Estudos de Género nos currícula e práticas pedagógicas no ensino superior em Portugal*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais. Disponível em <https://www.ces.uc.pt/pt/investigacao/projetos-de-investigacao/projetos-financiados/engender>
- Garraio, Julia, e Teresa Toldy. 2020. “‘Ideologia de Género’: origem e disseminação de um discurso antifeminista.” *Mandrágora* 26(1): 129-155.
- Hafner-Burton, Emilie, e Mark A Pollock. 2002. “Mainstreaming Gender in Global Governance.” *European Journal of International Relations* 8(3): 339-373. DOI: <https://doi.org/10.1177/1354066102008003002>
- Husu, Liisa. 2019. “Gender Equality in Nordic Academia: Advances and Challenges.” In *Rodna Ravnopravnost u Visokom Obrazovanju: Koncepti, prakse i izazovi* (Gender Equality in Higher Education: Concepts, Practices and Challenges), editado por Dragica Vujadinović e Zorana Antonijević, 63-73. Novi Sad, Sérvia: Akademska Knjiga. Disponível em <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1373520/FULLTEXT01.pdf>
- Ilharco, Fernando (coord.), Fernando Chau, Cândida Soares, José Fialho, Maria Carneiro, Ana Faria, Carlos Liz, e João Carneiro. 2018. *Relatório de avaliação externa V PNI, V PNPCVDG, III PAEMGF, III PNPCTSH*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

- Kantola, Johanna, e Judith Squires. 2012. "From State Feminism to Market Feminism?" *International Political Science Review* 33(4): 382-400. DOI: <https://doi.org/10.1177/0192512111432513>
- Korolczuk, Elżbieta, e Agnieszka Graff. 2018. "Gender as 'Ebola from Brussels': The Anti-colonial Frame and the Rise of Illiberal Populism." *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 43(4): 797-821. DOI: <https://doi.org/10.1086/696691>
- Kuhar, Roman, e David Paternotte. 2017. *Anti-Gender Campaigns in Europe Mobilizing against Equality*. Londres: Rowman & Littlefield International.
- Lima, Licínio C. 2020. "Autonomia e flexibilidade curricular: quando as escolas são desafiadas pelo governo." *Revista Portuguesa de Investigação Educativa*, n.º especial: 172-192. DOI: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8505>
- Lopes, Mónica, Caynã Santos, e Virgínia Ferreira. 2023. "Modalidades e graus de integração dos estudos sobre as mulheres, de género e feministas no ensino superior português: Uma análise sistemática dos currículos." *Faces de Eva. Estudos sobre a Mulher* 50: 55-78. DOI: <https://doi.org/10.34619/neqj-97bn>
- Lopes, Mónica, et al. 2024. "The Transformative Potential of Gender Equality Plans." (*forthcoming*).
- Martins, Guilherme de Oliveira, Carlos Sousa Gomes, Joana Brocardo, José Pedroso, José Carrillo, Luísa Ucha, Manuela Encarnação, Maria João Horta, Maria Calçada, Rui Vieira Nery, e Sónia Rodrigues. 2017. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Educação. Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

- Mergaert, Lut, e Emanuela Lombardo. 2014. “Resistance to implementing gender mainstreaming in EU research policy.” In *The persistent invisibility of gender in EU policy*, ed. by Elaine Weiner & Heather MacRae. *European Integration online Papers (EIoP)*, Special issue 18(1): 1-21. DOI: <https://doi.org/10.1695/2014005>
- Monteiro, Rosa. 2011. “Feminismo de Estado em Portugal: mecanismos, estratégias, políticas e metamorfoses.” Tese de doutoramento em Sociologia do Estado, Direito e Administração. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Centro de Estudos Sociais.
- Monteiro, Rosa. 2022. “Balanço Governativo, SECI”. https://www.researchgate.net/publication/372782661_CIDADANIA_E_IGUALDADE_BALANCO_GOVERNATIVO_2017_-2022_ROSA_MONTEIRO_Secretaria_de_Estado_para_a_Cidadania_e_a_Igualdade
- Monteiro, Rosa, e Mónica Lopes. 2022. “Closing the digital gender gap in Portugal: challenges and achievements.” In *Algoritmos, tele-trabajo y otros grandes temas del feminismo digital*, ed. por Ozana Olariu & Tasia Aránguez Sánchez, 173-193. Madrid: Dykinson, S. L.
- Monteiro, Rosa, Luísa Ucha, Cristina C. Vieira, Luis Gonçalves, Helena C. Araújo, Cristina Milagre, Maria J. Neves, Manuela Silva, e Sofia Almeida Santos. 2017. *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Norocel, Ov Cristian, e Ionela Băluță. 2023. “Retrogressive Mobilization in the 2018 ‘Referendum for Family’ in Romania.” *Problems of Post-Communism* 70(2): 153-162. DOI: <https://doi.org/10.1080/10758216.2021.1987270>

- Norocel, Ov Cristian, e Katarina Pettersson. 2022. "Imbrications of gender and religion in Nordic radical right populism." *Identities* 29(4): 429-446. DOI: <https://doi.org/10.1080/1070289X.2021.1990542>
- Rees, Teresa. 2007. "Pushing the Gender Equality Agenda Forward in the European Union." In *Women, Universities, and Change Gender Equality in the European Union and the United States*, ed. por Mary Sagaria, 7-23. New York: Palgrave Macmillan. DOI: https://doi.org/10.1057/9780230603509_2
- Ruggi, Lennita O., e Nata Duvvury. 2023. "Shattered glass piling at the bottom: The 'problem' with gender equality policy for higher education." *Critical Social Policy* 43(3): 469-491. DOI: <https://doi.org/10.1177/02610183221119717>
- Sarmiento, Rayza. 2022. "Populização do feminismo, neoliberalismo e discursos midiáticos." *Lumina* 16(2): 166-183. DOI: <https://doi.org/10.34019/1981-4070.2022.v16.34413>
- Torres, Anália, Dália Costa, Helena Sant'Ana, Paula Pinto, Bernardo Coelho. 2013. *Estudo de avaliação do IV Plano Nacional para a Igualdade – Género, Cidadania e não Discriminação (2011-2013)*. Lisboa, CIEG.
- Torres, Anália, Sara Merlini, Teresa Pinto, Fátima Assunção, Bernardo Coelho, Ana Dinis, António Fonseca, Catarina Gabriel e Rita Vital. 2022. *Relatório final de avaliação: Estudo de monitorização e avaliação da estratégia Nacional para a igualdade e a não Discriminação – Portugal + igual e do IV Plano de Ação para a Prevenção e Combate ao Tráfico de Seres Humanos*. Lisboa, CIEG.
- Venegas, Mar, Alícia Villar-Aguilés, e Sofia A. Santos. 2020. "Sex and Gender Equality Policies in Education in Three Southern European Societies: the cases of Andalusia and Valencian Community (Spain) and Portugal." *Revista Española de Sociología*, 29 (1): 137-151. DOI: <http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2020.09>

- Verge, Tania. 2021. "Gender equality policy and universities: Feminist strategic alliances to re-gender the curriculum." *Journal of Women, Politics & Policy* 42(3): 191-206. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1554477X.2021.1904763>
- Verloo, Mieke (ed.). 2018. *Varieties of Opposition to Gender Equality in Europe*. NY: Routledge.
- Vicente, Mara, e Alan Stoleroff. 2016. "A Meritocracia e a Avaliação do Desempenho no Ensino Superior: da revisão dos estatutos da carreira docente às políticas de austeridade – a perspetiva das organizações sindicais." In *A Educação na Europa do Sul: Constrangimentos e desafios em Tempos Incertos*, org. por Mariana Alves *et al.*, 1069-1090. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa/1.^a Conferência Ibérica de Sociologia da Educação. Disponível em https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/tematica_DPR45f990cfec622_1-1.pdf
- Vida, Bianka. 2021. "Policy framing and resistance: Gender mainstreaming in Horizon 2020." *European Journal of Women's Studies* 28(1): 26-41. DOI: <https://doi.org/10.1177/1350506820935495>
- Vieira, Cristina C. 2007. "A presença da dimensão de género nos *curricula* do ensino superior: factos e reflexões a partir de uma entrevista focalizada de grupo a especialistas portuguesas no domínio." *ex æquo* 16: 167-177.
- Villa, Paola, e Mark Smith. 2014. "Policy in the Time of Crisis: Employment policy and gender equality in Europe." In *Women and Austerity: The Economic Crisis and the Future for Gender Equality*, ed. por Maria Karamessini e Jill Rubery, 273-294. Abingdon: Routledge.
- Voogt, Joke, e Natalie P. Roblin. 2012. "A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies." *Journal of Curriculum Studies* 44(3): 299-321. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>

APÊNDICES

A. Outros normativos internacionais

A1. A CEDAW

A2. A Plataforma de Ação de Pequim - PAP

A3. Convenção do Conselho da Europa para a Prevenção e o Combate à Violência contra as Mulheres e a Violência Doméstica - Convenção de Istambul

A. **OUTROS NORMATIVOS INTERNACIONAIS**

A1. A CEDAW

A [Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres \(CEDAW\)](#), adotada em 1979, na Assembleia Geral das Nações Unidas, entrou em vigor como tratado internacional em setembro de 1981.

É um dos documentos internacionais mais importantes na promoção dos direitos das Mulheres, tendo fixado um padrão internacional para definição do que constitui a igualdade entre mulheres e homens. É no seu artigo 10º que se apresentam as recomendações no domínio da educação:

ARTIGO 10.º

Os Estados Partes tomam todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra as mulheres com o fim de lhes assegurar direitos iguais aos dos homens no domínio da educação e, em particular, para assegurar, com base na igualdade dos homens e das mulheres:

- a) As mesmas condições de orientação profissional, de acesso aos estudos e de obtenção de diplomas nos estabelecimentos de ensino de todas as categorias, nas zonas rurais como nas zonas urbanas, devendo esta igualdade ser assegurada no ensino pré-escolar, geral, técnico, profissional e técnico superior, assim como em qualquer outro meio de formação profissional;
- b) O acesso aos mesmos programas, aos mesmos exames, a um pessoal de ensino possuindo qualificações do mesmo nível, a locais escolares e a equipamento da mesma qualidade;

- c) A eliminação de qualquer conceção 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 objetivo, em particular revendo os livros e programas escolares e adaptando os métodos pedagógicos;
- d) As mesmas possibilidades no que respeita à concessão de bolsas e outros subsídios para os estudos;
- e) As mesmas possibilidades de acesso aos programas de educação permanente, incluindo os programas de alfabetização para adultos e de alfabetização funcional, com vista, nomeadamente, a reduzir o mais cedo possível qualquer desnível de instrução que exista entre os homens e as mulheres;
- f) A redução das taxas de abandono feminino dos estudos e a organização de programas para as raparigas e as mulheres que abandonarem prematuramente a escola;
- g) As mesmas possibilidades de participar ativamente nos desportos e na educação física;
- h) O acesso a informações específicas de carácter educativo tendentes a assegurar a saúde e o bem-estar das famílias, incluindo a informação e o aconselhamento relativos ao planeamento da família.

A2. A PLATAFORMA DE AÇÃO DE PEQUIM - PAP

Também no contexto das Nações Unidas, outro documento extremamente relevante é a [Plataforma de Ação de Pequim produzida na IV Conferência Mundial das Mulheres](#), em Pequim, em 1995. Num longo Objetivo B, estatui o seguinte relativamente à educação:

B. Educação e formação das mulheres

69. A educação é um direito humano e constitui um instrumento indispensável para se alcançarem objetivos de igualdade, desenvolvimento e paz. A educação não discriminatória beneficia tanto raparigas como rapazes, conduzindo, assim, em última instância, a relações mais igualitárias entre mulheres e homens. A igualdade de acesso e a obtenção de qualificações educativas são necessárias para que mais mulheres se tornem agentes de mudança. A alfabetização das mulheres é um elemento importante para a melhoria da saúde, da nutrição e da educação na família, assim como as capacita a participar na tomada de decisões em sociedade. O investimento na educação e na formação, tanto formal como não formal, de raparigas e mulheres tem-se revelado um dos melhores meios para atingir um desenvolvimento sustentável e um crescimento económico simultaneamente sustentado e sustentável.

70. No plano regional, raparigas e rapazes atingiram a igualdade de acesso ao ensino primário, exceto em alguma região de África, sobretudo da África Subsaariana, e da Ásia Central, onde se mantém insuficiente o acesso às condições educativas. Fizeram-se progressos no ensino secundário em alguns países, onde se conseguiu a igualdade de acesso de raparigas e rapazes. As matrículas de raparigas e mulheres no ensino médio e superior aumentaram consideravelmente. Em muitos países as escolas privadas desempenharam um importante papel complementar na melhoria do acesso à educação a todos os níveis. No entanto, mais de cinco anos depois da aprovação, pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e do Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, cerca de 100 milhões de crianças, 60 milhões das quais, pelo menos, são raparigas, não têm acesso à instrução primária, e mais de dois terços dos 960 milhões de analfabetos do mundo são mulheres. O elevado nível de analfabetismo existente na maior parte dos países em desenvolvimento, em particular na África Subsaariana e em alguns Estados

Árabes, continua a constituir um grave obstáculo ao avanço das mulheres e ao desenvolvimento.

71. Em muitas regiões persiste a discriminação no acesso das raparigas à educação devido a costumes arraigados, a gravidez e casamento precoce, a material didático e educativo inadequado e enviesado do ponto de vista do género, ao assédio sexual e à falta de condições adequadas de acesso à escolaridade, quer físicas, quer de outra ordem. Atribuem-se às raparigas, desde muito jovens, tarefas domésticas pesadas. Espera-se que raparigas e mulheres assumam simultaneamente responsabilidades educativas e domésticas, o que frequentemente conduz a um fraco rendimento escolar e a um abandono escolar precoce, com consequências a longo prazo em todos os aspetos da vida das mulheres.

72. A criação de um contexto educativo e social no âmbito do qual mulheres e homens, raparigas e rapazes, sejam tratados em pé de igualdade e encorajados a desenvolver integralmente as suas potencialidades, que respeite a sua liberdade de pensamento, de consciência, de religião e de crenças e no qual os recursos educativos promovam imagens não estereotipadas das mulheres e dos homens, contribuiria eficazmente para eliminar as causas da discriminação contra as mulheres e das desigualdades entre mulheres e homens.

74. **Persiste um profundo enviesamento de género nos currículos escolares e nos materiais pedagógicos, que raramente têm em conta as necessidades específicas de raparigas e mulheres.** Isto reforça os papéis femininos e masculinos tradicionais, privando as mulheres das oportunidades de participação plena e igual na sociedade. **A falta de sensibilidade dos educadores de todos os níveis relativamente às diferenças de género** acentua as desigualdades entre mulheres e homens, ao reforçar as tendências discriminatórias e ao enfraquecer a autoestima das raparigas. A falta de educação sexual e sobre saúde reprodutiva tem profundas repercussões em mulheres e homens.

75. O enviesamento de género é particularmente acentuado nos **progra-**

mas de estudo das ciências. Os livros de texto sobre ciências não estabelecem relação com a experiência quotidiana de mulheres e raparigas, nem reconhecem devidamente as mulheres cientistas. É frequente não se fornecerem às raparigas noções e competências técnicas básicas nas matemáticas e nas ciências que poderiam proporcionar-lhes conhecimentos úteis para melhorar a sua vida quotidiana e para alargar as suas possibilidades de emprego. Os estudos avançados de ciência e tecnologia preparam as mulheres para desempenhar uma função ativa no desenvolvimento tecnológico e industrial do seu país, pelo que se torna necessário adotar uma abordagem diferente relativamente à formação profissional e técnica. A tecnologia está a transformar rapidamente o mundo e também afetou os países em desenvolvimento. É indispensável que as mulheres não só beneficiem da tecnologia, mas também participem no seu desenvolvimento desde a fase de conceção, até às fases de aplicação, supervisão e avaliação.

76. O acesso e a permanência de raparigas e mulheres em todos os níveis de ensino, incluindo o nível superior, e em todas as áreas académicas, é um dos fatores do seu contínuo progresso nas atividades profissionais. Não obstante, há que reconhecer que as raparigas continuam a concentrar-se num **número limitado de áreas de estudo.**

77. Os meios de comunicação são um importante meio de educação. [...]

78. Em muitos países, os recursos atribuídos à educação, especialmente de raparigas e mulheres, são insuficientes e, em alguns casos, inclusive no contexto de políticas e programas de ajustamento, foram ainda reduzidos. Essa **insuficiência na atribuição de recursos** prejudica a longo prazo o desenvolvimento humano, particularmente o desenvolvimento das mulheres.

79. Para fazer face à desigualdade de acesso ao ensino e às insuficientes oportunidades educativas, **os Governos e outros agentes sociais devem promover uma política ativa e visível de integração da perspectiva de género em todas as políticas e programas a fim de, antes de serem tomadas as decisões, serem analisados os seus efeitos sobre mulheres e homens.**

Objetivo estratégico B.1. Assegurar a igualdade de acesso à educação

MEDIDAS A ADOTAR

80. Pelos Governos:

- a) Promover o objetivo da igualdade de acesso à educação, desenvolvendo medidas no sentido da eliminação, em todos os níveis da educação, de qualquer discriminação baseada no sexo, raça, idioma, religião, origem nacional, idade, deficiência ou qualquer outra forma de discriminação e considerar, se assim for entendido, a possibilidade de estabelecer processos de reclamação;
- b) Assegurar o acesso universal ao ensino básico e conseguir que, até ao ano 2000, terminem o ensino primário pelo menos 80% das crianças em idade escolar; até ao ano 2005 se superem as lacunas de género nos ensinamentos básico e secundário; e até ao ano 2015 esteja assegurado o ensino primário universal em todos os países;
- c) Eliminar as disparidades motivadas pelo género no acesso a todas as áreas do ensino médio, velando para que as mulheres tenham o mesmo acesso que os homens à progressão na carreira, à formação, às bolsas de estudo e às associações, adotando ações positivas quando necessário;
- d) Estabelecer um sistema educativo sensibilizado para as questões de género, a fim de assegurar a igualdade de oportunidades na educação e na formação, assim como uma plena e igualitária participação das mulheres na administração educativa e na adoção de políticas e decisões em matéria de educação;
- e) Oferecer às jovens – em colaboração com os pais, as organizações não-governamentais, incluindo organizações de jovens, a comunidade local e o setor privado – formação académica e técnica, planificação de carreira profissional, formação para a liderança, competências sociais e experiência laboral que as preparem para uma plena participação na sociedade;
- f) Aumentar o número de matrículas e diminuir as taxas de abandono escolar das raparigas, utilizando os recursos financeiros necessários; obten-

do o apoio dos pais e da comunidade, bem como realizando campanhas, estabelecendo horários escolares flexíveis, outorgando incentivos, bolsas de estudo e adotando outras medidas no sentido de reduzir os custos que a educação das raparigas representa para as famílias, e facilitando aos pais a educação das suas filhas; assegurando que as instituições educativas respeitem os direitos das mulheres e das raparigas à liberdade de consciência e de religião, abolindo todo o tipo de legislação discriminatória com base na religião, raça ou cultura;

g) Promover um contexto educativo em que se eliminem todas as barreiras que impedem a escolaridade das adolescentes grávidas e das jovens mães, incluindo, quando se justifique, serviços compatíveis e fisicamente acessíveis de guarda de crianças e de educação de pais, a fim de encorajar as que são responsáveis pelo cuidado dos seus filhos e irmãos em idade escolar a reiniciar, continuar e completar os estudos;

h) Aumentar a qualidade da educação e a igualdade de oportunidades para as mulheres e homens no que se refere ao acesso, a fim de que as mulheres de todas as idades possam adquirir os conhecimentos, as capacidades, as atitudes, as competências e os valores éticos necessários para um desenvolvimento integral e uma plena participação, em condições de igualdade, no processo de desenvolvimento social, económico e político;

i) Proporcionar serviços e programas de orientação profissional não discriminatórios e que tenham em conta as diferenças baseadas no género a fim de encorajar as raparigas a prosseguir estudos universitários e técnicos, de forma a alargar as suas oportunidades de carreira futura;

j) Promover a ratificação do Pacto Internacional de Direitos Económicos, Sociais e Culturais nos países que ainda o não tenham feito.

Objetivo estratégico B.2. Eliminar o analfabetismo entre as mulheres

MEDIDAS A ADOTAR

81. [...]

Objetivo estratégico B.3. Aumentar o acesso das mulheres à formação profissional, à ciência e tecnologia e à educação permanente

MEDIDAS A ADOTAR

82. Pelos Governos, em cooperação com os empregadores, os trabalhadores e os sindicatos, as organizações internacionais e não-governamentais, incluindo as organizações de mulheres e de jovens e as instituições educativas:

- a) Desenvolver e implementar políticas de ensino, de formação e de reciclagem profissional para as mulheres, em particular para as jovens e para as que regressam ao mercado de trabalho, a fim de lhes proporcionar competências que lhes permitam fazer face às necessidades de um contexto socioeconómico em mudança, melhorando as suas oportunidades de emprego;
- b) Promover o reconhecimento, pelo sistema educativo, das opções de ensino não formal para raparigas e mulheres;
- c) Proporcionar às mulheres e às raparigas informação sobre a disponibilidade e as vantagens de formação profissional, de programas de formação em ciência e tecnologia e de programas de educação permanente;
- e) Diversificar a formação profissional e técnica e melhorar o acesso e a retenção no ensino e na formação profissional das raparigas e mulheres em áreas como as da ciência, da matemática, da engenharia, da ciência e da tecnologia ambientais, da tecnologia da informação e da alta tecnologia, assim como da formação em gestão;
- f) Promover o papel fulcral das mulheres nos programas de investigação, extensão e ensino nas esferas alimentar e agrária;
- g) Encorajar a adaptação dos planos de estudo e dos materiais didáticos, incentivar um ambiente formativo propício e adotar medidas positivas que facultem a formação de mulheres e homens em toda a gama de opções ocupacionais de carreiras não tradicionais, incluindo o desenvolvimento de cursos multidisciplinares para professores de ciências e de matemática que os sensibilizem para a importância da ciência e da tecnologia na vida das mulheres;

- h) Desenvolver planos de estudo e materiais didáticos e formular e adotar medidas positivas para garantir um maior acesso e participação das mulheres nas áreas técnicas e científicas, especialmente naquelas em que não estão representadas ou se encontram sub-representadas;
- i) Desenvolver políticas e programas para encorajar a participação das mulheres em todos os programas de aprendizagem;

Objetivo estratégico B.4. Desenvolver uma educação e uma formação não discriminatórias

MEDIDAS A ADOTAR

83. Pelos Governos, pelas autoridades educativas e outras instituições educativas e académicas:

- a) Formular recomendações e elaborar currícula, manuais e material didático livres de estereótipos baseados no género para todos os níveis de ensino, incluindo a formação de pessoal docente, em colaboração com todos os intervenientes – editoras, docentes, autoridades públicas e associações de pais;
- b) Elaborar programas e materiais de formação para docentes e educadores de modo que tomem consciência da condição, do papel e do contributo das mulheres e dos homens para a família, tal como definido no Parágrafo 29 supra, e para a sociedade; neste contexto, promover a igualdade, a cooperação, o respeito mútuo e a partilha das responsabilidades entre raparigas e rapazes a partir do nível pré-escolar e elaborar, em particular, módulos educativos que levem os rapazes a adquirir as aptidões necessárias para suprir as suas próprias necessidades domésticas e a partilhar as responsabilidades domésticas, e de cuidados com os dependentes;
- c) Elaborar programas e materiais de formação para docentes e educadores destinados a despertá-los para o seu próprio **papel no processo educativo e a proporcionar-lhes estratégias eficazes para um ensino sensível às questões de género;**

- d) Tomar medidas para que as professoras de todos os graus de ensino tenham as mesmas oportunidades e estatuto que os professores dos mesmos graus de ensino, tendo em conta a importância de haver professoras em todos os níveis e, assim, atrair e manter as raparigas nas escolas;
- e) Introduzir e promover a formação sobre resolução pacífica de conflitos;
- f) Adotar ações positivas para aumentar a proporção de mulheres em postos de tomada de decisões em matéria de política educacional, particularmente professoras de todos os graus de ensino e disciplinas académicas tradicionalmente masculinas, como as dos domínios científico e tecnológico;
- g) Apoiar e desenvolver a investigação e os estudos de género em todos os níveis de educação, especialmente a nível de pós-graduação por instituições académicas, e aplicá-los na elaboração dos currículos, inclusive os universitários, nos manuais escolares e nos meios auxiliares, assim como na formação de docentes;
- h) Desenvolver a formação das mulheres para a liderança, assim como as oportunidades de a concretizarem, de modo a encorajá-las a assumirem papéis de liderança, não só enquanto estudantes, mas também como adultas na sociedade civil;
- i) Elaborar programas de ensino e informação que respeitem devidamente o multilinguismo, particularmente em articulação com os meios de comunicação social, e que sensibilizem o público, particularmente os pais, para a importância da não discriminação na educação das crianças e para a partilha das responsabilidades familiares entre raparigas e rapazes;
- j) Elaborar programas de formação sobre os direitos humanos que integrem a dimensão do género em todos os níveis de ensino, encorajando as instituições de ensino superior, em especial, a incorporarem o estudo dos direitos humanos das mulheres, tal como são apresentados

nas convenções das Nações Unidas, sobretudo nos seus *curricula* de graduação e pós-graduação em ciências jurídicas, sociais e políticas;

k) Eliminar os obstáculos legais, regulamentares e sociais, quando for caso disso, ao ensino da saúde sexual e reprodutiva, ministrado no âmbito dos programas de educação formal relativa à saúde das mulheres;

l) Incentivar a elaboração de programas educacionais para raparigas e rapazes, sob orientação e com o apoio dos seus pais e em colaboração com as instituições e pessoal educativos, e criar serviços integrados destinados a uma tomada de consciência das suas responsabilidades e a ajudá-las/os a assumirem essas mesmas responsabilidades, tendo em conta a importância deste tipo de educação e serviços para o desenvolvimento pessoal e a autoestima, assim como a necessidade urgente de se evitarem as gravidezes não desejadas, a propagação das doenças sexualmente transmissíveis, em especial a SIDA/VIH, e outros fenómenos como a violência e o abuso sexuais;

[...]

- n) Reconhecer e apoiar o direito das mulheres e raparigas indígenas à educação e promover uma abordagem multicultural da educação que corresponda às necessidades, aspirações e culturas das mulheres indígenas, desenvolvendo, inclusivamente, programas de educação, *curricula* e meios auxiliares de educação adequados, tanto quanto possível nas línguas indígenas, e facultando a participação das mulheres indígenas nestes processos;
- o) Reconhecer e respeitar as atividades artísticas, espirituais e culturais das mulheres indígenas;
- p) Garantir que a igualdade de género e as diversidades culturais, religiosas e outras sejam respeitadas nas instituições educativas;
- q) Promover programas de educação, formação e informação relevantes para mulheres rurais e agricultoras através da utilização de tecnologias disponíveis e adequadas e através dos meios de comunicação social, como, por exemplo, programas de rádio, cassetes e unidades móveis;

- r) Proporcionar educação não formal, especialmente a mulheres rurais, de modo que desenvolvam as suas capacidades na área da saúde, das microempresas, da agricultura e dos direitos legais;
- s) Eliminar todos os obstáculos ao acesso das adolescentes grávidas e mães jovens à educação formal, e apoiar e criar, onde for necessário, serviços de guarda de crianças e outros tipos de apoio.

Objetivo estratégico B.6. Promover a educação e a formação ao longo da vida para raparigas e mulheres

MEDIDAS A ADOTAR

88. Pelos Governos, instituições educativas e comunidades:

- a) Assegurar a disponibilidade de um amplo leque de programas de educação e formação que permitam às mulheres e raparigas a aquisição contínua de conhecimentos e capacidades necessárias para viverem, participarem nas suas comunidades e nações e delas beneficiarem;
- b) Providenciar apoio a serviços de proteção à infância e outros que permitam às mães continuar a sua escolaridade;
- c) Criar programas flexíveis de educação, formação e reciclagem para a aprendizagem ao longo da vida que facilitem a transição entre as diversas atividades das mulheres em todas as fases da vida.

A3. CONVENÇÃO DO CONSELHO DA EUROPA PARA A PREVENÇÃO E O COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES E A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA - CONVENÇÃO DE ISTAMBUL

A Convenção dedica também à educação o seu artigo 14º, que destaca o papel da educação na prevenção e combate à violência contra as mulheres e violência doméstica. Apontando para a necessidade de transversalização da perspectiva de género nos currícula, materiais pedagógicos.

Artigo 14.º - Educação - nºs 1 e 2.

1 - As Partes deverão, se for caso disso, adotar as medidas necessárias para incluir nos currículos escolares de todos os níveis de ensino material didático, adaptado ao nível de desenvolvimento dos alunos, sobre questões tais como a igualdade entre as mulheres e os homens, os papéis de género não estereotipados, o respeito mútuo, a resolução não violenta dos conflitos nas relações interpessoais, a violência de género exercida contra as mulheres e o direito à integridade pessoal.

2 - As Partes deverão adotar as medidas que se revelem necessárias para promover os princípios referidos no n.º 1 nos estabelecimentos de ensino informal, bem como nos equipamentos desportivos, culturais e de lazer e nos meios de comunicação social.



**POLÍTICAS PÚBLICAS
DE IGUALDADE DE GÉNERO
NA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL:
DA LEGISLAÇÃO À DIFÍCIL
TRANSPOSIÇÃO PRÁTICA**

CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS
DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA

