

CONTORNOS DA ESCOLARIZAÇÃO DAS RAPARIGAS EM PORTUGAL: Olhar sócio-histórico para ressignificar as mudanças educacionais e uma nova agenda de género em educação

Laura Fonseca

Universidade do Porto
Centro de Investigação e Intervenção Educativas
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Resumo O presente texto decorre da necessidade de gizar **um quadro de compreensão** acerca das mudanças educacionais práticas e discursivas verificadas nas últimas décadas, suas tendências e abrangência teórica e empírica, de modo a (des)construir e contrapor **um olhar científico educacional alternativo a esse discurso público** acerca da natureza de tais mudanças, relativamente à educação de raparigas. Por isso, há neste texto uma acentuação de teor mais morfológico e quantitativo sobre a evolução da escolarização das raparigas, que é confrontado por um lado com *rumores* públicos, por outro, com alguns *debates* científicos pouco visibilizados, de modo a propiciar contribuições explicativas dos dados, processos e sentidos genderizados, na sua relação com outras estruturas de diferença.

Palavras-chave agenda de género, escolarização das raparigas, vagas educacionais.

Finalidades e argumentos presentes na discussão da escolarização das raparigas

A reflexão realizada enquadra-se no contexto de uma pesquisa qualitativa, de índole cultural-biográfica, em torno da *escolarização das raparigas ciganas e payas*¹, à entrada do século XXI. Assim, no presente trabalho, para além da realização de narrativas educacionais de raparigas que frequentam o 3.º ciclo do EB, numa escola básica da periferia do Porto, de modo a dar conta das dinâmicas vividas por diversos *sujeitos* educacionais genderizados, há aqui a preocupação de interrogar os *contornos da escolarização das raparigas em Portugal*, de modo a situar e fortalecer o debate sobre a educação feminina. O objecto em causa é observado à luz de um olhar sócio-histórico, para dar conta de alguns dos elementos e argumentos resultantes da revisão efectuada às estatísticas e a estudos relativamente recentes que focam directa ou indirectamente a temática.

A estruturação do artigo obedece, num primeiro momento, a uma breve apresentação de um trabalho mais amplo de natureza morfológica (Fonseca, 2005). Nele, através da identificação e interpretação de marcos e viragens que anunciam as principais mudanças, procura reconstituir-se o percurso da educa-

1 *Payas*, designação mais comum usada pelo povo cigano referente às mulheres não ciganas, assim como existe ainda as de *padjas* e de *gadjas*. *Ciganas e Padyas* foi o título escolhido para um projecto da FPCEUP como forma de visibilizar em paridade as raparigas das duas etnias.

ção das raparigas nos últimos 50 anos, em busca das zonas de igualdade e de desigualdade na educação feminina, confrontando argumentativamente os *rumores* públicos acerca do seu sucesso, numa perspectiva assente nos direitos sociais e humanos para todos(as).

Num segundo momento, coloca-se e desenvolve-se a hipótese de uma *periodização da educação feminina*, na última metade do século XX, em torno de **4 vagas** educacionais.

Finalmente, num terceiro momento do texto, interroga-se o significado do «fantasma» e «mito homogeneizante» do «sucesso das raparigas» e da «desafecção dos rapazes» da escola e da vida, em direcção a uma *nova agenda de género* em educação.

Na realidade, uma pesquisa em torno da escolarização das raparigas com uma focalização sócio-histórica decorre, e exige, um primeiro trabalho de (e)laboração de um quadro de compreensão acerca da natureza das mudanças e das tendências práticas e discursivas, ou seja da abrangência teórica e empírica na concretização e extensão da escolarização para todos(as), no sentido de (re)(des)construir um olhar científico educacional alternativo ao discurso público dominante.

A revisitação (e acentuação) morfológica da evolução da escolarização das raparigas, ao incidir tanto nos dados estatísticos, como nos estudos e fontes sócio-históricas primárias, mas também as secundárias, estas mais focalizadas nos seus significados. Ora, este percurso decorre, pois, da finalidade de produzir conhecimento que confronte a política educacional e escolar existente, numa perspectiva da *diferença*, frequentemente, negligenciada nos processos de generalização e normalização dominantes, de modo a fornecer pistas e contribuições explicativas sobre práticas e processos vividos e, ainda, considerar os sentidos genderizados, classizados e etnicizados... dos sujeitos presentes (ou ausentes) no campo educacional. Tal permite, assim, perceber o desenvolvimento e natureza teórica e empírica das mudanças verificadas e operadas na educação das raparigas, ao longo das últimas quatro décadas, destacando marcos, rupturas, viragens, tendências e principais significados, visibilizando, em jeito de faseamento sócio-histórico, diversas *vagas na escolarização feminina*.

Este percurso e finalidade inserem-se na necessidade de compreender os modos e significados de *crescer como rapariga*, no contexto dos mitos vindos a lume nos anos 90, que apontam os rapazes como «perdedores» e as raparigas como «ganhadoras», ao mesmo tempo que estas são percebidas como «dominadoras» da cena educacional e profissional.

Um questionamento acerca dos significados destas noções permite argumentar que tais discursos podem constituir parte de uma política gestonária de recuperação dos pólos e *inversão* dos direitos, em que se presume uma *cidadania parcial* para alguns(umas). Sugere-se ainda que, assim se procura legitimar uma redução dos direitos, nomeadamente, a diminuição e desresponsabilização do Estado, através da realização das políticas públicas.

Por isso, numa perspectiva de direitos de justiça social, confrontar e (re)interpretar os discursos existentes exige a escuta empírica e valorização científica de argumentos sociológicos da educação mais contra-hegemónicos, reque-rendo, nomeadamente, atenção a pesquisas e contribuições feministas sobre esta questão. A partir daí, procuram confrontar-se tanto as mudanças e os rumores como as vozes e os direitos sociais e humanos criando, assim, um possível guião de um discurso alternativo para uma nova *agenda de género em educação*.

O principal argumento gizado neste texto é o de que a expansão e pressão pela escola pública, iniciada em 60, parte, no caso das raparigas, duma situação de recuperação, discriminação, atraso e exclusão em termos de género, que marcam a «*viragem*» (Grácio, 1994) e o *percurso* até à actualidade. Neste contexto, um outro argumento emerge, revelando especificamente como o processo de recuperação da equidade e avanço educacional das raparigas traz consigo a possibilidade material e simbólica, de concretização de mudanças e aspirações mais alargadas em termos de género. Estas mudanças parecem-nos passíveis de ser analisadas discursivamente através de uma *hipótese de faseamento*, inscrita em marcos, permanências e desafios sociais e educacionais. Tais mudanças educacionais são acompanhadas do eclodir de novas «configurações discursivas», em torno da educação dos rapazes e das raparigas («autonomia visível das raparigas» e a «desafecção dos rapazes»)² e duma *nova agenda de género*. Deste modo, esta reflexão procura reduzir o *gap* na reflexão de género, trazendo a *experiência e localização* das raparigas.

1. Eixos de mudança escolar em termos de género, viragem e progresso da escola coeducativa: olhar estatísticas, pesquisas, rumores e direitos

De um ponto de vista quantitativo e morfológico, sugerimos que os anos 60 inscrevem uma *viragem* genderizada na educação escolar portuguesa, significando o início de um percurso da mudança que se vai seguir. Nele destacamos **quatro** eixos fundamentais dessa transformação: **i)** o **alargamento** formal generalizado da escolaridade **além** de quatro anos para todos(as); **ii)** a **expansão** progressiva da **rede pública** de estabelecimentos escolares além do ciclo primário, que até aí era em grande extensão privada (Estêvão, 1998); **iii)** a criação da **escola coeducativa**, com currículo comum a rapazes e raparigas (Araújo, 2000); **iv)** a possibilidade de **acesso e permeabilidade** à incorporação das raparigas, aumentando a sua presença num leque alargado de possibilidades do sistema educativo e de formação (Rocha e Silva, 2007).

Na realidade, olhar as estatísticas assim como as pesquisas e atentando nos rumores públicos, de um modo não linear e sob uma perspectiva de justiça

2 Conceitos que estão na base e na designação de um projecto desenvolvido por uma equipa de investigadoras, de que faço parte, do núcleo de Cidadania, Género e Infância do CIIE.

social, **permite** localizar *duas* zonas de «complexidade contraditória»: uma *zona* de viragem e **concretização** de «**progressos**» e «**ganhos**» substantivos (educacionais e na sociedade), mais relacionada com a igualdade de oportunidades e acesso à educação; uma zona de **incompletudes** múltiplas (im)explícitas que, nesse alargamento, se mantém para a maioria dos(as) estudantes, relacionada com o *déficit* de redistribuição, reconhecimento (e poder) da diferença (Fonseca, 2005).

1.1. Zonas de igualdade de Género

i) Evolução do contingente feminino na universidade

A evolução da população feminina no panorama do acesso ao ensino superior, ao longo do século XX, evidencia a profunda ruptura e os diversos fenómenos subjacentes às mudanças substanciais em relação ao passado, ao mesmo tempo que retrata o processo de construção da educação e da escola pública portuguesa na relação com os diversos sujeitos sociais que a compõem.

Quadro 1

Evolução da população estudante feminina universitária, matriculada e diplomada – 1960/1997

População estudante feminina	1960/61	1970/71	1980/81	1990/91	1994/95	1996/97
Alunas matriculadas	7 038	21 964	37 845	87 083	170 205	
%	29,1	44,4	45,0	55,5	56,5	
Alunas diplomadas	534	1 028	5 470	9 218	22 916	27 201
%	24,5	33,5	50,0	65,7	62,9	63,9

Fontes: Adaptação Barreto (2000) e Morais e Carvalho (1993)

Os dados evidenciam uma evolução do contingente juvenil feminino na universidade, revelando ao mesmo tempo uma *inversão* da tendência estrutural anterior, marcada pela desvantagem das mulheres em relação aos homens em termos de alfabetização. Há uma marcada *presença* e *acesso* das jovens ao ensino superior, tanto ao nível do número de alunas matriculadas (56% 1994/5) como das diplomadas (63,9% 1996/7). Contudo, Cristina Rocha e Sofia Silva, numa análise mais fina a dados do CIPES, relativos aos três últimos anos do século XX, são menos optimistas, ao concluírem que apenas 44% das raparigas vêm a sua candidatura convertida em matrícula, face aos 65% dos rapazes na mesma situação (Rocha e Silva, 2007).

De qualquer forma a evolução é enorme e a evidência da afluência cada vez maior de raparigas é inelutável (Barreto, 2000; Almeida e Vieira, 2006). Genericamente, poderíamos afirmar que, se na década de 60, as raparigas representavam apenas 1/4 dos estudantes, já na década de 80, se assiste a um *equilíbrio* entre rapazes e raparigas no ensino superior para, na década de 90, o seu número ser marcadamente *crecente*. Por isso, Portugal, apesar de ser o último país da EU a concretizar integralmente a escolaridade obrigatória (Barreto, 2000), tem hoje uma das maiores percentagens europeias de mulheres no ensino superior – 130M/100H.

Os dados também mostram como, indiscutivelmente, a educação superior se tem destinado a uma elite muito apertada, embora crescentemente expandida (-0,6% 1960; +de 10% em 2000 (Barreto, 2000). Todavia, olhares menos optimistas evidenciam como a maior presença feminina no ensino superior (56% dos alunos) tem sido interpretada oficialmente, e pouco confrontada cientificamente. Isto tem contribuído para a vulgarização da ideia de que a igualdade entre mulheres e homens está conseguida. Como a taxa de feminização do ensino superior se refere ao nível mais elevado do ensino presume-se que ela expressa *melhor* o progresso, mesmo que na realidade continuem a ficar de fora a maioria das crianças e jovens portuguesas.

Pensamos que se este crescimento positivo não se entende independentemente da extensão da escolarização, fenómeno que provocou alterações irreversíveis nos indivíduos e na configuração da sociedade actual – educativas, culturais, socialização e posições sociais, também dela advêm algumas questões, tais como: quem são estas jovens sucedidas? Que mudanças introduziram estes factos? Que leituras podemos fazer, para além da inscrição linear na classe ou da inscrição essencialista no género, sem deixar de relevar estas estruturas de diferença? Que conceitos nos ajudam a entender de forma mais complexa as experiências vividas e os sentidos atribuídos?

ii) Escolhas de curso e orientações no Ensino Superior

Para além dos números da «supremacia feminina» no ensino superior importa, também, focalizar a acessibilidade das escolhas das raparigas, assim como os lugares e tendências profissionais que a educação ocupa nas suas vidas...

Os números evidenciam como, apesar de continuar a parecer difícil furar as áreas das tecnologias, os caminhos das raparigas são mais favoráveis e representam avanços/mudanças no acesso a novas credenciais. Os progressos são enormes na vida profissional, social e familiar, se comparados com as vidas femininas anteriores, embora os encaminhamentos continuem genderizados (Ferreira 2001, Barreto 2000), o que é revelador da estereotipia e das relações de poder e estatuto neles envolvidos.

Quadro 2

Evolução e representatividade da população universitária feminina no conjunto dos estudantes que terminaram o curso por ramos de ensino³

	1960/61	1969/70	1979/80	1988/89
Letras	618 – 20%	1028 – 53%	2974 – 68%	1496 – 80%
Belas Artes	142 – 36%	148 – 58%	445 – 38%	371 – 57%
Direito	156 – 10%	281 – 16%	699 – 22%	654 – 54%
Ciências Exacta Naturais	233 – 58%	257 – 64%	571 – 78%	335 – 66%
Matemática e Informática	-	-	-	148 – 70%
Engenharia	179 – 3%	228 – 10%	-	1757 – 23%
Tecnologias	-	-	1147 – 6%	
Arquitectura Urbanismo	-	-	-	237 – 41%
C. Médicas e Farmacêuticas	406 -36%	494 – 50%	1495 – 55%	779 – 61%

Fonte: Adaptação de Morais e Carvalho 1993: 20

iii) Tendências de crescimento na escolaridade obrigatória e secundária

Apesar da escassez de dados por sexo, a tendência parece ser a de um maior aproveitamento das raparigas em todos os níveis do básico e secundário. Os dados sobre o «nível de instrução da população com mais de 25 anos em 2000» (Barreto, 2000) mostravam resultados masculinos mais elevados em todos os níveis, excepto no ensino superior. Todavia, a par disso, Portugal continua a apresentar o índice médio mais baixo de escolarização básica e secundária na UE (20% para 80% em muitos países).

2.1. Zonas de desigualdade

Pergunta-se: o que é feito dos mais de 85% dos jovens que nos anos 2000 não chegavam ao superior? Esta questão é central se pensarmos, como defende Heloísa Perista que o «grau de instrução» está fortemente relacionado com a pobreza e com o que ela representa em termos de dificuldade de entrada e permanência no mundo do trabalho (Perista, 2002). Então, que significa esta «badação» e «cegueira», especificamente para muitas raparigas? O que significa «a opção» pela generalização do sucesso a todas, enquanto se não generaliza a

3 Elaboramos este quadro a partir do apresentado pelos autores que temos vindo a assinalar, para evitar tornar-se maçudo e até nos parece menos rigoroso mostrá-los todos. Podemos incorrer em algumas incorrecções dado que houve mudanças grandes no nosso sistema de ensino, traduzidas por exemplo, numa grande proliferação de cursos, de nomenclaturas e diversificação de universidades, públicas e privadas, politécnicos, criação de licenciaturas a partir de cursos médios, sistemas de acesso, etc., pelo que se torna difícil fazer comparações de dados.

taxa de analfabetismo (quase o dobro)? E as desigualdades relacionadas com a socialização?

Apesar dos progressos morfológicos e substantivos, verifica-se que até finais de 80 se mantêm, e persistem na actualidade, muitas das tendências de *apartheid* e de *estereotipia* de género no sistema educacional, sobretudo a partir do secundário, no início dos anos 90, em França, tal como assinalavam Baudelot e Estabelet (1992) ou em Inglaterra Arnot, David e Weiner (1999). Assim, as **escolhas profissionais** mantêm-se tradicionais e segregadas nos Ensinos Superior e Secundário, apesar da entrada das raparigas em Matemática e Ciências. Mais ainda, as desigualdades de género na formação profissional e nas escolas profissionais revelam escolhas genderizadas, um padrão persistente de estereotipia e desigualdade das relações sociais de poder envolvidas (cf. Ferreira, 1992; Grácio, 1994, 1998; Fonseca, 2001; CIDM, 2002).

Nessa medida, apesar dos avanços e reformulações na educação das raparigas agora distribuídas por vários cursos, a *energia* feminina na escolarização coeducativa parece mantê-las pouco distantes do «serviço», do «ensino» e do «cuidado». Também, a maior fixidez dos rapazes continua a posicioná-los mais nos mundos do «mando», «físico» e «técnico». Por isso, afirmamos que para ultrapassar a crescente «confusão» «naturalização» e «dissimulação» das relações de género e permitir uma clarificação sobre o âmbito e abrangência das mudanças, exige-se do conhecimento científico maior detalhe analítico e interpretativo, de modo a uma explicação mais complexa das múltiplas realidades, facetas e ressignificações.

Em síntese: o que dizem os dados sobre a (des)igualdade e justiça distributiva que lê o mundo pela lente do mero acesso?

Numa interpretação acerca da realidade das mudanças, os números reflectem sucesso, equilíbrio e supremacia marcada das raparigas que acedem ao ensino superior. A par disso, evidenciam o abalo no padrão de desigualdade e a apetência das mulheres por mais educação. Mostram ainda como a universidade estava vedada às raparigas, ao mesmo tempo que enfatizam como estas souberam aproveitar do seu «atraso» e recuperar da «discriminação», dirigindo-se para todos os sectores. Isto ocorre apesar de terem sido muitas vezes tomadas sob padrões tradicionais, ao nível das «escolhas» e «posições» profissionais e institucionais ocupadas. Na realidade, as raparigas, a partir de 60, souberam aproveitar a *permeabilidade* e *diversificação* da oferta no ensino superior. No final de 1990, conseguiram até «ultrapassar» os rapazes em muitos casos, já que eles não fizeram o mesmo caminho. Além disso, este fenómeno não foi acompanhado de mudanças profundas ao nível prático e simbólico, em sectores da vida e da sociedade onde as mudanças, os direitos e ampliação da cidadania para todos(as), em termos de bem-estar e justiça social, se tornam necessários (Arnot *et al.*, 1999; Araújo e Henriques, 2000).

Em vez disso, a interpretação pública parece evidenciar preocupação com uma «presumível contribuição negativa» (Araújo, 1998) pela subida repentina das raparigas ao ensino superior e a entrada em alguns sectores (como a medicina, por exemplo) e, ao invés, regozijo e «contribuição positiva» com o avanço masculino em mundos ocupacionais tradicionalmente femininos (enfermagem, serviço social, educação de infância, etc.).

De facto, as raparigas dos anos 1990 são maioritárias em todos os cursos e ramos, à excepção de engenharia, arquitectura e urbanismo. Os avanços rápidos revelam uma tendência feminina para a dispersão e a persistência masculina em concentrar escolhas. Todavia, a par disso, até aos anos 2000, persiste uma maior taxa de abandono escolar (CIDM, 2001; Abrantes, 2003; Fonseca 2001). Por outro lado, nos manuais escolares e na linguagem a estereotipia persiste (Araújo, 1998), assim como permanece a invisibilidade das mulheres no currículo e na ciência sob a forma de um aparente *neutro* que oculta visões sexistas do mundo, promove o silenciamento das vozes e agendas das mulheres, limita as suas oportunidades e confina os seus temas conduzindo ao desperdício de energias bem como à perda de lugares e estatutos e à cristalização de possibilidades.

Nas últimas décadas, a escolarização revela, em primeiro lugar, os êxitos e ganhos, sobretudo das raparigas das classes médias e de sectores trabalhadores e/ou étnicos mais possidentes; em segundo lugar, manifesta o êxito e sucesso das raparigas em disciplinas não tradicionais; em terceiro, mostra o compromisso da escola **com** a democratização das classes médias e, ao mesmo tempo, uma inclusão subordinada e desligada do trabalho escolar de muitos sectores com menores recursos; em quarto lugar, evidencia como as desigualdades corporizam diferenças de poder entre masculino e feminino, como assuntos que ainda representam indiferença e não preocupação da escola (Araújo, 1998).

Finalmente, pergunta-se, que outras mudanças serão necessárias para que as mulheres sejam capazes de tirar partido desta maior ligação à educação? Como conseguir subir os patamares de ligação ao trabalho escolar por parte dos grupos mais desfavorecidos? Qual é, no campo educativo, pessoal e social, o efeito da ausência e participação das mulheres na definição dos termos da sua própria vida e da vida colectiva?

2. Mudanças, marcos, debates e desafios educacionais na 2.^a metade do século XX – hipótese de periodização da escolarização feminina

Um olhar reconstitutivo da historicidade acerca das principais mudanças, debates e rumores na educação portuguesa permite identificar analiticamente quatro ciclos de sequencialização na escolarização das raparigas, após a primeira metade do século XX. Uma tal periodização condensa e comprime, vertical e horizontalmente os vários momentos-chave, marcados por avanços, rupturas (e)(in)voluções e recuos, mas também retém estabilidades, alcançados e/ou recla-

mados. Os vários momentos expressam, assim, marcos, debates, desafios e os sentidos complexos da educação genderizada, após o longo período de exclusão e *descoincidência*, tanto em relação aos avanços da 1.^a República como em relação aos progressos no pós-guerra no mundo ocidental... como, ainda, quanto ao «atraso» e discriminação persistentes e impostos pela longa noite do Estado Novo.

Os **ciclos/vagas** identificados assinalam tanto a *viragem* dos anos 1960, face à «amnésia» e discriminação nacional da escolarização das raparigas, até às recentes políticas neoliberais, materializadas nas políticas de «escolha» e «ranking», passando pelos tempos de encorajamento da igualdade e dos direitos sociais dos anos 1970, a que se segue o período da diversificação da oferta, iniciado nos anos 1980. Revelam, também, a progressiva *permeabilidade* da escola pública à incorporação das raparigas, traduzida numa clara sequencialização na expansão educacional pública, que se caracteriza, respectivamente, pela *procura*, *exigência*, *expansão*, *diversificação* e *escolha* educativa.

Genericamente, diríamos que até aos anos de 1960, decorreu um longo período de amnésia, «atraso», exclusão e discriminação na escolarização das raparigas. A educação escolar além do ensino elementar era reduzida e discriminatória, encontrando-se reservada a uma pequena elite de mulheres. Há, assim, apesar dos indícios de permeabilidade a partir dos anos 40, uma «feminização exígua» às camadas da sociedade que procuravam acesso a bens sociais e culturais, na base dum discurso de meritocracia e capital humano (Nunes, 1998). Além disso, o ensino secundário e público, ainda que reduzido a uma elite, é genericamente separado, funcionando em edifícios distintos e tendo conteúdos explícita e/ou implicitamente diferenciados segundo o género. Assim, a educação escolar, além de **separada** é caracterizada por uma **exclusão generalizada** (Araújo, 2000) e por **recuo**, **contenção** e **discriminação** (Cortesão, 1982; Nóvoa 2001).

Primeira vaga, anos 1960: depois da amnésia a «chegada tardia» de procura e pressão pela educação escolar

Um segundo período coincide, genericamente, com o chamado início da «explosão escolar» em Portugal – **crescimento** do ensino primário, **expansão** do ensino liceal e **incremento** do ensino e dos colégios privados (Estevão, 1998), cuja marca é a criação do **ciclo preparatório secundário** em 1967/68 (Nóvoa, 2003). A *viragem* e *saída* iniciada nesta vaga, mais especificamente para as raparigas, resulta não apenas dos «números do *atraso*» – uma vez que Portugal se encontra na «cauda da Europa» quanto ao analfabetismo, iliteracia e a uma deficiente estrutura educacional – como da *pressão* social experimentada no pós-guerra, em relação ao alargamento e extensão do direito à educação para todos(as).

Neste contexto, as raparigas no ensino secundário começam a **equilibrar** e a **caminhar** cada vez em número superior em direcção ao processo de *acessibilidade* às *certificações* e às *sociabilidades liceais* (Nóvoa, 2003).

Porém, a par da pressão e deste afluxo progressivo à escolarização de mais amplas camadas de raparigas (e rapazes) persistem muitos traços do «atraso», «contenção» e discriminação na educação feminina do Estado Novo, empenhado que está na moralização e ideologização da educação das raparigas (*ibidem*). Estas são mais **excluídas** do que os rapazes – tendo menos anos de escolaridade obrigatória, um currículo **separado** e faziam escolhas **segregadas** (Vieira, 1996). O importante afluxo e peso das raparigas no ensino privado, a par dos maiores **constrangimentos, isolamentos e proibições**, parecem explicar e ser o suporte para o incentivo e expansão da educação e a saída da dependência masculina.

Trata-se, assim, de um período de «**descoincidência** a contraciclo» (Grácio, 1998) do contexto europeu de crescimento económico e de direitos, caracterizado em Portugal por recuo, discriminação, constrangimentos, em que a «contenção» anda a par com ênfase na disciplinação, normalização e controlo femininos, no quadro de um «regime castrense», como refere Luís Grosso Correia (1996), assente em princípios de firmeza, suavidade maternalista, da preparação das «verdadeiras senhoras» (*ibidem*).

Em suma, os anos 60 podem ser considerados como a etapa da «**viragem**» e da «**arrancada**» da escolarização, devidas à pressão e **procura** de sectores cada vez mais amplos. Isto surge de par com a manutenção de muitos traços do período anterior, em que continua a assinalar-se a **exclusão** generalizada das mulheres da educação; a **discriminação e separação** na «escola física» e na «prática pedagógica»; os currículos diferenciados, mesmo quando há partilha de escolas mistas. A intencionalidade e relevância de um ponto de vista educacional de uma escola coeducativa ainda não é claramente expressa, bem pelo contrário, continua a ser afirmada como uma prática a evitar (Araújo, 2000).

Segunda vaga, anos 1970 – «revolução», expansão e exigência democrática de igualdade

A vaga dos anos 1970 tem sido caracterizada pela *exigência* de mais e melhor educação, significando «a verdadeira» *arrancada* e *explosão* escolar de massas (Grácio, 1998; Stoer, 1986). Trata-se especificamente de um ciclo de profundas transformações educacionais, nomeadamente em termos de género: **alargamento** de quatro para seis anos de escolaridade; implementação e legitimação da escola **coeducativa** como intencionalidade educacional e *natural* do sistema educativo, o que é um marco substantivo em termos de género. Esta ruptura é iniciada por Veiga Simão. Todavia, vai ser refundada e expandida sobretudo com o Portugal *democrático* de 25 de Abril de 1974. A partir daí, rapazes e raparigas passam a ser educados(as) em conjunto, dispendo de currículo e vivência em comum entre e com todos(as) estudantes; também se abre uma maior possibilidade de **prosseguimento** de estudos e se inicia um percurso de alargamento e acesso a uma maior diversidade de **escolhas**. A par da implementação da coe-

ducação alargada a todos os níveis de ensino (o que é central em termos de discriminação de género), a grande marca deste período é a **unificação** do ensino secundário até ao 9.º ano.

Terceira vaga, anos 1980 – consolidação, diversificação na educação

No que diz respeito a esta vaga, há nela a evidência do prosseguimento da expansão e alargamento da escola pública de massas, que coincide com o início do debate e da retoma das primeiras propostas acerca da diversificação da oferta educativa (GETAP, escolas profissionais). Todavia, na nossa análise sobre este período centramo-nos em reter e identificar cinco tópicos reflexivos, que também se encontram ligados a debates existentes noutros contextos internacionais:

1. A consolidação do acesso à escola comum aparece para as raparigas como uma via *natural* de igualdade, em oposição à *exclusão e separação* existentes (Magalhães, 1998, entre outras estudiosas);
2. As raparigas estão já a ser educadas, sendo incluídas na escola através de uma «cidadania de género diferenciada» (Lister, 2003), embora confrontando-se diariamente com a presença e domínio da cultura masculina que as empurra para papéis duais e escolhas predominantemente estereotipadas e genderizadas (porém, em mudança) (Arnot *et al.*, 1999);
3. A escola coeducativa, à semelhança de outros países, canaliza as energias das jovens, a partir do secundário para **escolhas separadas**, carreiras e vidas sob o poder e escrutínio masculino, sendo o género tão importante como a classe, como referem Sue Sharpe (1994), Baudelot e Estabelet (1992), Henriques e Pinto (2002), Araújo e Henriques (2000). Apesar disso, evidenciam-se sinais cada vez mais significativos de mudança e de «infiltração» de rapazes e raparigas através de mundos menos genderizados, educacional e ocupacionalmente (Araújo, 1998);
4. Para muitas raparigas, sobretudo para as *menos académicas*, geralmente as filhas e netas da «classe trabalhadora», a **dependência masculina**, ideologia do *romance e fantasia*, são vistos como expressão da *sexualidade feminina*. Como referem para o caso inglês, Arnot *et al.* (1999) e Walkerdine *et al.* (2001), estes traços parecem ser característicos da escola dos anos 80, que afastam as raparigas mais cedo e as direccionam para trabalhos estereotipados e/ou familiares (Fonseca, 2001). Por sua vez, as raparigas *mais académicas*, da classe média ou da classe trabalhadora em transição, marcam um lugar cada vez mais visível na escola e no trabalho e os graus académicos (em vez do casamento) parecem trazer-lhes estatuto e permitir uma distanciação da dependência económica e da inevitabilidade da casa (Arnot *et al.*, 1999), apesar de muito circunscritas a projectos tradicionais e limitados (Henriques e Pinto, 2002);

5. Uma visão menos pessimista, parece ser a de que **a educação pública tem desafiado** a «longa e invisível» guerra contra os valores tradicionais (Arnot, 1999) fazendo a ruptura e/ou ressignificação de muitas das distinções entre feminilidades e masculinidades, o que nos estimula a dar maior atenção a estudos de caso que captem e detalhem as novas tendências e dinâmicas sociais.

Quarta vaga, anos 1990 – «Liberdade» e diversificação educativa: «escolha», «competição», ranking e/ou «encorajamento», inclusão e reconhecimento?

Esta nova vaga traz consigo outros marcos, rumores, questionamentos e ressignificações. A sistematização realizada permite enunciar, em seguida, vários tópicos reflexivos em torno das questões educacionais nesta fase.

Evidencia-se um conjunto de traços que revelam os conflitos existentes na actualidade entre direitos das pessoas, as políticas de liberalização e a transformação do acordo capitalista (Stoer e Cortesão, 1999), visíveis quer no discurso da *crise* da educação, quer no da entrada do mercado e do privado, nomeadamente no ensino superior e secundário. Parece evidenciar-se como o alargamento do Estado anda agora a par com modos de ressignificar um governo mercadorizado da escola, a «retracção social» da educação e com processos e práticas particulares e dissimuladas de «reprivatização implícita» (Estevão, 1998; Stoer e Magalhães, 2005).

As classes médias, cujos raparigas e rapazes estão agora educados(as), experimentam de forma nova, tanto as mudanças educacionais como as mudanças nas suas carreiras, buscando por isso, novos modos de pressionar alternativas e mecanismos de forma a *preservar* e «escolher» lugares e «livrar-se dos intrusos». Isto traz novos desafios à questão dos direitos sociais dos grupos nas margens e com menores recursos.

Por sua vez, os rapazes e raparigas das classes trabalhadoras, alvo de uma educação massificada, acedem agora a um projecto educativo de capital humano e meritocrático pensado para os anos 1930, em contexto de desocupação, pelo que muitas das suas experiências, sentidos e culturas de juventude, assumem formas genderizadas – Umas mais rebeldes e visíveis e outras mais de silenciamento, ambas problemáticas em termos de cidadania ampla e multidimensional – redistribuição, reconhecimento, poder e autonomia e, ainda da atenção, cuidado e solidariedade (Lynch e Lodge, 2002; Fonseca, 2005).

Além disso, se os anos 60 foram marcados por *sociabilidades liceais e locais*, a actualidade parece ser caracterizada pela emergência da importância das *sociabilidades escolares*, da rebelião das distintividades culturais (incluindo os sujeitos sociais femininos), isto ocorre em parte como resultado de hegemonias, heterogeneidades e tensões vividas no terreno escolar (Fonseca, 2005).

O alerta sobre o sucesso das raparigas está dominado pela preocupação com

a desafecção dos rapazes, pelo que «ser sucedida», «entrar» no mundo das ciências e das técnicas, «alargar» escolhas, parece por vezes ser visto como «negativo», «infiltração» e «intrusão» (Araújo e Henriques, 2002; Araújo *et al.*, 2002).

Apesar das dificuldades, conflitos e contradições, há claramente zonas e um novo tom de confiança e de **(re)composição** das escolhas tradicionais, decorrente das mudanças de mais educação e trabalho. As raparigas dos anos 90 levam para a educação o desafio da dominação masculina, a par de «aprendizagens domésticas» e «competências *sexy*», o que vai ser aí reconfigurado, bem como o são as suas comunidades.

As raparigas usam claramente a educação para superar a discriminação. Todavia, a sua realização elevada e as oportunidades da escola não parecem alterar o mercado de trabalho que encoraja o conservadorismo (Arnot *et al.*, 1999). Além da pressão para caminhos com pouco poder e que fornecem poucos recursos, muitas das escolhas das raparigas parecem assentar mais no pragmatismo e em evitar o *stress* (na ausência de condições e oportunidades de poder e lugar no mundo ocupacional qualificado – como o trabalho nas lojas, «de serviço» e os serviços *sexy*...) do que um verdadeiro alargamento de oportunidades e cidadania paritária.

Já nos anos 2000, a mercadorização do mundo e da educação, em muitos aspectos, parecem anunciar um recuo nos esforços de democratização da educação e da política social (Ball e Vincent, 2001), em que as relações de desigualdade social e de género estão a adquirir novos contornos – **polarização educativa** (Silva, 2003), «políticas de escolha», para reinstalar a *separação* das crianças, afastando assim a escola das questões da equidade, ao mesmo tempo que se refaz a diferenciação. Parece assistir-se, pois, a uma **reposição** subtil e dissimulada das feminilidades/masculinidades, energias, **estratégias de preservação** de vantagens e posições, através da **confusão, mistura e recuperação** de valores feministas com velhas e novas hegemonias e roupagens de género, expressas num discurso de «individualização», «escolha» e «falhanço» das escolas.

É neste quadro de neoliberalismo que se encorajam escolhas por defeito, que resultam de treino de dependência e em salários baixos, expectativas realistas (Weis, 1990). Nessa medida, a ordem e a dependência masculina são recuperadas. A par disso muitas das raparigas dos meios sociais com menores recursos continuam a ter frustração e ausência de resultados na escola, saindo precocemente para emprego, namoro ou família, ou marginalização social, cultural, etc.

Assim, o sucesso parece dissimular persistentes diferenças e profundas desigualdades – as raparigas da classe média completam a educação e só apenas uma reduzida minoria da classe trabalhadora ou das minorias étnicas o conseguem. Por isso, em tempos de ênfase nas «escolhas» e de silenciamento dos direitos e retracção social das políticas públicas, a escolarização das raparigas torna-se mais complexa e adquire novos contornos.

3. Referenciais e contribuições para uma nova agenda de género

Até aqui estivemos preocupadas em identificar e discutir as mudanças sociais e educativas, no contexto de um pensamento sobre a educação feminina, tendo como referencial um distanciamento *da velha agenda*, baseada num discurso de *vitimização* e/ou sobrevivência da desigualdade de género. Esta agenda tem significado, muitas vezes, tanto linearidade e essencialismo na compreensão das diferentes instâncias que interferem na construção da diferença, como negligência acerca do lugar das mulheres como produtoras de cultura e história e ocultação das heterogeneidades no interior do *colectivo serial de género* (Young, 1997).

Procuramos também compreender os significados que se anunciam nos debates dos anos 90 identificando os seus eixos reflexivos centrais, de modo a perspectivar novos olhares de pesquisa em torno da *nova agenda de género*, sob novas configurações discursivas públicas – *desafecção*, *girl power*, autonomia, *glamour*, sucesso, energia feminina... a par dos novos discursos educativos dominantes – exclusão/inclusão, escolhas, diferença...

Sugerimos também que nesta nova agenda de género podem ser inscritos os debates científicos que têm vindo a contrapor argumentos acerca das consequências e da polifonia de sentidos construídos e desvendados em torno do mito homogeneizador do sucesso das raparigas, mostrando como ele emerge nos países centrais e como encerra rumores, **incómodo** e pânico, em torno dos avanços das raparigas face à *desafecção* dos rapazes. Mostramos como este mito dá desde logo às raparigas a **ilusão da igualdade** que as responsabiliza pelo seu insucesso social (Araújo e Henriques, 2000), não deixando de lembrar como esta visão amplia oportunidades a nível individual ao mesmo tempo que deixa **intocável a dimensão estrutural**. O significado disto pode ser lido como «emancipação sob tutela», que não deixa as raparigas apetrechadas para a análise e definição de uma estratégia de discriminação (*ibidem*), ao mesmo tempo que promove uma «educação em dilemas» das raparigas, geradora de «dupla consciência» e «dupla voz» com implicações quanto às possibilidades de empoderamento feminino (Fonseca, 2005).

Evidencia-se também como este alerta para o significado mais recente de uma política de recuperação dos pólos e dos benefícios, reforça e favorece respostas nas margens, rebelião e «contracultura» de muitos rapazes (e raparigas) das classes trabalhadoras, que se distanciam do rendimento escolar. Este aparece-lhes como sinónimo de menor identidade «masculina» ou «feminina» (de classe média), tal pode estar a constituir uma cortina de fumo das políticas neoliberais, para deslegitimar recursos, desmobilizar as raparigas de tirar partido dos ganhos.

Um dos efeitos deste incómodo com a autonomia e assertividade educativa das raparigas «ganhadoras» face aos rapazes «perdedores» parece estar a ser, sugerimos, a retoma da polarização de género, forçando assim a ideia de que se trata de algo que é imerecido e negativo face à *natural* e *complementar* diferença de géneros. Ou seja, a possibilidade de **um recuo real nos esforços de democrati-**

zar a educação e a política social, sacrificando as crianças/jovens com menores recursos, construídas/os como *Outras/os*, que vêm aumentar distâncias, em consequência de uma generalização e extensão a todas do que se passa com uma minoria. Assiste-se, assim, ao *uso* de uma lógica de valorização da minoria sucedida, que silencia a situação da maioria, o que significa colocar-se politicamente do lado do poder, adesão a um modelo de igualização e de justiça fraco. A par disso, emerge um discurso de «inversão dos direitos», colocado nos padrões de género (e não nos padrões sociais de classe) de «feito conservador na política social» (Lynch e Lodge, 2002), desinvestimento dos esforços educativos, gerador de um discurso público de *perda* dos rapazes e de culpa e *imoralidade* das raparigas. Há, assim, uma preocupação exacerbada quer com sucesso de um grupo (agora não se discutindo o mérito) e não com a preocupação com a presença deficitária masculina em sectores como limpeza, cuidado... quer com a presença excessiva em sectores como guerra, ciência, governo, religião... Este desassossego revela como se presume para elas uma cidadania parcial e há uma aflição face à possível desconexão dos rapazes das posições sociais centrais de «mando».

Por isso dizemos que a par do sucesso, as raparigas enfrentam novos dilemas, relacionados com falhanços estruturais e não propriamente com os investimentos das famílias na escola, como forma de mobilidade social. As **mudanças** estão, assim, **articuladas** quer com as profundas transformações sociais do estado e do mercado, quer com os novos movimentos sociais e com encorajamento das raparigas.

Terminando

Em síntese, sem ficar turvada pelos rumores acerca do sucesso das raparigas, buscamos uma compreensão sobre o que dizem os dados e estudos acerca da educação feminina, de modo a reconstituir as vagas desse percurso. Por isso identificamos as zonas de mudança, no sentido da igualdade de oportunidades, ao mesmo tempo que se trazem as zonas mais cinzentas, se compreendem as mudanças ocorridas e seus múltiplos sentidos para os diversos *sujeitos sociais e educacionais*.

Reteve-se, como é notório desde os anos 60, a evidência de um **desejo crescente** das mulheres portuguesas em serem **educadas e cultas**, apetrechando-se rapidamente para estar e participar na vida pública. A entrada na escola foi **aproveitada e permitiu** que muitas mulheres acedessem às credenciais. Nesse sentido, poderia ser dito que o aumento da educação das raparigas se inscreve num projecto mais amplo, que está muito para além da mera instrução e aprendizagem. A adesão rápida e a recuperação da discriminação, tanto no ensino secundário e superior, como no alargar do leque de escolhas, experiências, recursos e aperfeiçoamentos, são marcadores de mudanças das raparigas, em direcção a novas possibilidades e futuros, a par da sua luta e investimento por transforma-

ções mais amplas, na vida privada e pública. Tal mostra outras questões na análise da natureza genderizada da educação.

Nesta pesquisa também se evidencia como o desejo de **aperfeiçoamento** educacional das raparigas da classe média e de sectores importantes da «classe trabalhadora» se estende já a algumas raparigas de origem cigana, embora os seus percursos continuem a manifestar muito menos oportunidades educacionais, escolhas e oportunidades. O aperfeiçoamento educacional promove mudanças nas hegemonias tradicionais, nomeadamente ao nível de género, apesar de muitas das escolhas das raparigas na actualidade continuarem a ocorrer de modo «pragmático» e «por defeito», interrogando, assim, mais a «dominação do que a dependência masculinas» (Arnot *et al.*, 1999).

Esta pesquisa interpela-nos sobre os efeitos complexos do *paradigma da acessibilidade*, pelo que se torna redutora a adopção de uma perspectiva linear, para entender a complexidade das questões educacionais. Tal paradigma baseia-se num estatuto de subordinação e dever, relacionado com democracia fraca, cidadania parcial e *aversão inconsciente* que ainda domina as nossas instituições, mais do que valores de liberdade, democracia, justiça social e responsabilização pelos direitos sociais e provisão de condições de inclusão para todos/as os/as estudantes.

Por isso, argumentamos que, muitas vezes, o debate oficial inverte os termos da equação, transformando os *ganhos* em excessos e em «negatividade», ao proceder-se a leituras demasiado rápidas de generalização – fazendo neste caso, dum ganho um problema, dum direito uma inversão. Isto é algo que é profundamente conservador que, não só falseia a realidade, como penaliza injustamente (pelo recuo) os sujeitos já mais penalizados, além de que quem **ganha** não vê o seu sucesso aplaudido, antes lhe parece que lhe é atribuída culpa. Na realidade, assiste-se a tentativas fortes de legitimação dos ganhos, de recuperação e reposição das hegemonias, através duma inversão do discurso de direitos que desenterra polaridades, reconstituiu realidades empíricas e teóricas, o que é problemático em termos de reconhecimento, participação, recursos e solidariedade.

A *nova agenda de género* mostra que uma maior ligação à escola traz distanciação dos valores da casa, romance, fantasia e dependência, tentando tirar partido do sucesso. As pesquisas e dados no campo mostram como muitas mulheres o fizeram, participando colectivamente e encorajando a busca da sua autonomia, mas também como muitas delas se implicaram no conservadorismo, consumo, consentimento e em modelos mais hegemónicos. Os avanços reais verificados não significam apenas emancipação para as raparigas, incluem também muitas tensões, dilemas, medo de falhar, ansiedades e solidões. O projecto educacional das classes médias saiu vitorioso, mas a maioria das raparigas das classes trabalhadoras e grupos com menores recursos têm sido sujeitadas à massificação.

As mudanças educacionais parecem **interagir mais** com **mudanças na estrutura familiar** do que na estrutura do trabalho, contudo vemos o **mercado** tentar introduzir-se muito entusiasticamente e a moldar a sua lógica.

Esta pesquisa mostra ainda como à entrada do século XXI, a par do conheci-

mento e da cultura, as raparigas generalizadamente buscam e se direccionam para *sociabilidades escolares* e amizades femininas, em vez das sociabilidades liceais e locais do passado de que falava Nóvoa *et al.* (2003).

Mantém-se ainda a pergunta, pode a escola ajudar a remover a distância e o estigma dos grupos em desvantagem?

Referências Bibliográficas

- Abrantes, Pedro (2003). *Os sentidos da escola*. Oeiras: Celta editora.
- Almeida, Ana Nunes e Vieira, Maria Manuel (2006). *A Escola em Portugal*. Lisboa: ICS.
- Araújo, Helena C. (1998). «O Masculino e o Feminino e a escola democrática», in T. A. Trigueiros, C. A. Trigueiros e C. G. Colmenares (orgs.). *Hacia una pedagogía de la igualdad. Em busca de una pedagogía da igualdade*. Salamanca: Amerú Ediciones.
- Araújo, Helena C. (2000). *Pioneiras na Educação, As Professoras Primárias na Viragem do Século 1870-1933*. Lisboa: IIE.
- Araújo, Helena C. e Henriques, Fernanda (2000). «Política para a Igualdade entre os Sexos em Educação em Portugal», *ex æquo*, n.º 2/3, 141-163.
- Araújo, Helena C.; Magalhães, Maria José; Fonseca, Laura; Rocha, Cristina; Silva, Sofia e Gomes, Lúcia (2002). Relatório do Projecto *A Autonomia Visível das Raparigas e a Desafectação dos Rapazes da Escola?*, FPCEUP (Policopiado).
- Arnot, Madeleine, David, Miriam e Weiner, Gaby (1999). *Closing the Gender Gap*. Oxford: Polity Press.
- Arnot Madeleine e Dillabough, Jo-Anne (orgs.) (2000). *Challenging Democracy*. Londres: Routledge Falmer.
- Ball, Stephen e Vincent, Carol (2001). «New Relations in Education: the Strategies of the “Fearful” Middle classes», in J. Demaine (org.) *Sociology of Education Today*. Nova Iorque: Palgrave, 180-195.
- Barreto, António (2000). *A Situação Social em Portugal 1960-1999*. Vol. II. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Baudelot, Christian e Establet, Roger (1992). *Allez les filles*. Paris: Éditions du Seuil.
- CIDM (2001). *Portugal Situação das Mulheres 2000*. Lisboa: CIDM.
- CIDM (2002). *Igualdade de Género em Portugal 2001*. Lisboa: CIDM.
- Correia, Luís Grosso (1996). «Fugirás à escola para trabalhar nas artes fabris – escolaridade obrigatória e condição social no Porto de finais do século XIX». *Educação Sociedade e Culturas*, 5, 65-98.
- Cortesão, Luiza (1982). *Escola e Sociedade que Relação?* Porto: Edições Afrontamento.
- Estevão, Carlos A. Vilar (1998). «A privatização da qualidade na educação e as suas privações». in *Sociologia – Problemas e Práticas*, 27, 117-128.
- Ferreira, Manuela (2004). *A Gente Gosta é de Brincar com os Outros Meninos!* Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, Manuela e Rocha, Cristina (2002). «Aprender a ser rapaz entre rapazes e raparigas. Masculinidades em duas escolas C+S do distrito do Porto», in *Trabalhos de Antropologia e Etnologia*, 42 (1/2). Porto: SPAE, 49-68.
- Ferreira, Virgínia (1992). «Informatização e Feminização dos Escritórios em Portugal», *Revista de Ciências Críticas*, 34, 213-241.

- Fonseca, Laura P. (2001). *Culturas Juvenis, Percursos Femininos, Experiências e Subjectividades na Educação de Raparigas*. Oeiras: Celta.
- Fonseca, Laura P. (2005). *Vozes, Silêncios e Ruídos na Educação Escolar das Raparigas*, Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação/Universidade do Porto
- Gordon, Tuula; Holland, Janet e Lahelma, Elina (2000). «From pupil to citizen», in M. Arnot e J. Dillabough (orgs.) *Challenging Democracy, 187-202*. Londres: Routledge Falmer
- Grácio, Sérgio (1994). «Instituições de Ensino e Mercado de Emprego», *Educação Sociedade e Culturas*, 1, 89-103.
- Grácio, Sérgio (1998). «Ensino privado em Portugal: contributo para uma discussão», *Sociologia – Problemas e Práticas*, 27, 129-154.
- Henriques, Fernanda e Pinto, Teresa (2002). «Educação e Género: dos anos 70 ao final do Século XX, subsídios para a compreensão da situação», *ex æquo*, n.º 6, 11-54.
- Lister, Ruth (2003). «Cidadania: um desafio e uma oportunidade para as feministas», *ex æquo*, 7, 165-178.
- Lynch e Lodge (2002). *Equality and Power in Schools – Redistribution Recognition and Representation*. Londres e Nova Iorque: Routledge Falmer
- Magalhães, M. José (1998). *Movimento Feminista e Educação*. Oeiras: Celta Editora
- Morais, Ana Monteiro e Carvalho, Eduardo (1993) *A Presença das Mulheres no Ensino Superior em Portugal*. CIDM. Lisboa: CCF, n.º 37.
- Nóvoa, António (2001). «Tempos de Escola no Espaço Portugal – Brasil – Moçambique Dez Digressões sobre um Programa de Investigação», *Currículo sem Fronteiras* [Online], vol.1, n.º 2, 131-150.
- Nóvoa, António e Santa Clara, Ana Teresa (2003). «*Liceus de Portugal*», *Histórias, Arquivos e Memórias*. Porto: Asa.
- Nunes, António, Sedas (1968). «A População Universitária Portuguesa: uma análise preliminar», in Sedas Nunes (org.) *A Universidade na Vida Portuguesa*, vol. I e II, 7- 98. Lisboa: Moraes Editores.
- Perista, Heloísa (2002). «Género e Trabalho não Pago: Os tempos dos homens e os tempos das mulheres» *Análise Social*, vol. XXXVII (163).
- Rocha, Cristina e Silva, Sofia Marques (2007). «Raparigas e Rapazes no Ensino Superior em Portugal no final dos anos 90», in *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, pp. 169-182. Porto: Edições Afrontamento.
- Sharpe, Sue (1994). *Fathers and Daughters*. Londres: Routledge.
- Stoer, Stephen e Cortesão, Luiza (1999). *Levantando a Pedra – Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas, numa Época de Transnacionalização*, Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer e Magalhães, (2005). *A Diferença Somos Nós*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, Maria Manuel (1996). «Transformações Recentes no Campo do Ensino Superior», *Análise Social*, 131-132; 315-373.
- Walkerdine, Valerie; Lucey, Holland e Melody, June (2001). *Growing Up Girl: Psychosocial Explorations of Gender and Class*. Londres: Palgrave.
- Weis, Lois (1990). *Working Class Without Work, High Scholl Students in a De-industrializing Economy*. Nova Iorque/Londres: Routledge.
- Young, Iris M. (1997). *Intersecting Voices – dilemmas of gender, political philosophy, and policy*. Princeton: Princeton University Press.

Abstract

Girls' Schooling Backdrops in Portugal: Socio-Historical View to Re-Signify Educational Changes and a New Educational Gender Agenda

This paper aims to draw a framework to understand educational changes that have occurred in the last decades in what concerns its discourse and practices, as well as theoretical and empirical grounds. It intends to construct and oppose an alternative educational scientific perspective to the public discourse about the nature of such changes, regarding girls' schooling. That is why girls' schooling evolution is analysed under more morphologic and quantitative perspective. It is confronted, on the one hand, with public rumours and, on the other, with less visible scientific debates so that explanatory contributions about data, processes and genderized issues are offered, within their relationship with other structures of difference.

Key-words gender agenda, girls' schooling, educational periods.

Résumé

Aspects de la scolarisation des filles au Portugal: regard socio-historique envisageant un nouveau sens pour les changements éducationnels et une nouvelle agenda de genre en éducation

Dans l'origine de ce texte est le besoin de définir une grille de compréhension pour les changements éducationnels pratiques et discursifs survenus au cours des derniers décennies, ses tendances et son horizon théorique et empirique de façon à (dé)construire un regard scientifique éducationnel alternatif au discours publique (officiel?) sur la nature de ces changements, regardant l'éducation scolaire des filles. Il y a dans ce texte une accentuation plutôt morphologique et quantitative sur l'évolution de la scolarisation des filles, qui est confrontée soit avec les «rumeurs» publiques, soit avec quelques «débats» scientifiques de faible visibilité, pour offrir des apports explicatifs des donnés, des procès et des sens genrés dans leur relation avec d'autres structures de différence.

Mots-clés agenda de genre, scolarisation des filles, changement éducationnels.

Laura Fonseca é doutorada em Ciências da Educação pela FPCEUP, onde exerce funções como professora auxiliar. É investigadora do CIIE, do núcleo «Cidadania, género, infância e educação», tendo desenvolvido trabalho de investigação e publicado obras, particularmente, na área de cidadania, género e juventude, nomeadamente *Culturas Juvenis, Percursos Femininos*, Lisboa: Celta, e *Justiça Social e Educação: Vozes, Silêncios e Ruídos na Escolarização de Raparigas Ciganas e Payas*, Porto: Edições Afrontamento (no prelo).
Email: laura@fpce.up.pt

Artigo recebido em Fevereiro de 2007 e aceite para publicação em Junho de 2007.