

**RELAÇÕES SOCIAIS DE SEXO, IGUALDADE E PEDAGOGIA  
NA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO EUROPEU**  
Debates e questões nas políticas e na investigação

*Anne-Lise Arnesen*

Universidade de Oslo, Noruega

**Resumo** Este artigo discute as políticas de igualdade e a investigação na área da educação na Europa. Analisam-se recentes mudanças de enfoques e estratégias no trabalho para a igualdade na educação, bem como os debates e questões que deles emergem. Embora o artigo se baseie no contexto europeu, detém-se particularmente nas experiências da realidade norueguesa e nórdica, discutindo o futuro papel da investigação feminista no que respeita às políticas de igualdade na educação, por comparação com o quadro das práticas, problemas e discursos da actualidade na União Europeia e na Noruega.

**Introdução**

Nesta comunicação discutirei as políticas, a investigação e as pedagogias da igualdade<sup>1</sup> na educação num contexto europeu, baseando-me a minha própria experiência em cenário europeu, nórdico e norueguês. Em primeiro lugar, problematizo o âmbito e o lugar da educação e da pedagogia nas políticas para a igualdade. Em segundo lugar, analiso alguns desenvolvimentos recentes na investigação feminista que me parecem necessitar de alguma atenção. Em minha opinião, a investigação feminista dos anos 90, no contexto da expansão da economia liberal, levou a uma diminuição do interesse e envolvimento nas questões do poder, bem como nas questões dos conteúdos e pedagogias da escola. Pouco se tem feito no sentido de forçar as políticas públicas nestas áreas a adoptar mudanças radicais com o objectivo de combater a discriminação e as desigualdades no ensino. Finalmente, proponho um esboço de uma estratégia de emancipação que possa revitalizar a ambição feminista de mudança social nas escolas em benefício de grupos oprimidos. Centro-me na política do saber, partindo do princípio de que o poder e a desigualdade estão implicados nas formas como o saber é constituído, mantido e transmitido. Defendo que a pedagogia é “central em toda a prática política que aborda as questões da forma como os indivíduos aprendem, como o conhecimento é produzido, e como se constroem posições de sujeito” (Giroux, 1992: 128); argumento também que a pedagogia deveria ser reconstituída como um eixo central à volta do qual responsáveis políticos, investigadoras/es, profissionais da educação e outras/os poderiam colaborar na formação de uma sociedade mais democrática e abrangente.

## Questões preliminares

O acesso ao ensino tem sido um objectivo básico nos países onde foram adoptadas e implementadas políticas e estratégias de igualdade. Nos últimos vinte anos, as estatísticas mostram que a frequência escolar das raparigas e mulheres tem aumentado consideravelmente, e que em alguns países ocidentais o número de raparigas ultrapassou o dos rapazes nas escolas do ensino secundário e superior. No entanto, escasseiam ainda a nível da pós-graduação e nos lugares de investigação.

Apesar da entrada crescente de raparigas e mulheres em todos os níveis de ensino e da sua participação na grande maioria das áreas da sociedade, tornou-se evidente que a educação por si só não é suficiente para promover a igualdade. Investigação realizada em todo o mundo, confrontando as oportunidades educativas com a distribuição de rendimentos, estatuto social, horário de trabalho e controlo da sua própria vida e corpo (UNESCO, 1995), revela que as mulheres de todas as culturas e de todas as classes e grupos sofrem discriminação. A influência e o poder não estão ainda distribuídos equitativamente.

Isto levanta a questão das formas como o saber escolar e a própria pedagogia contribuem para a reprodução da desigualdade social. As dimensões institucionais e qualitativas das práticas educativas discriminatórias, particularmente no que se refere ao *tipo de saber* que é transmitido através do ensino e à *forma* como é transmitido, são abordadas de forma muito limitada pelas políticas e pelas práticas de igualdade na educação, embora pense que tal acontece agora em menor grau do que nos anos 70 e 80.

As perspectivas do desenvolvimento económico e do liberalismo permeiam as políticas de igualdade na educação, hoje em dia, através de uma ênfase reforçada em aspectos como “qualidade”, “escolha” e “padrões” (Gordon e Lahelma, 1996), bem como nas questões do acesso, papel e posição das mulheres no mundo do trabalho. Esta perspectiva pode ser detectada nas práticas discursivas e nas estratégias de implementação das políticas, tanto na Noruega como na Europa em geral.

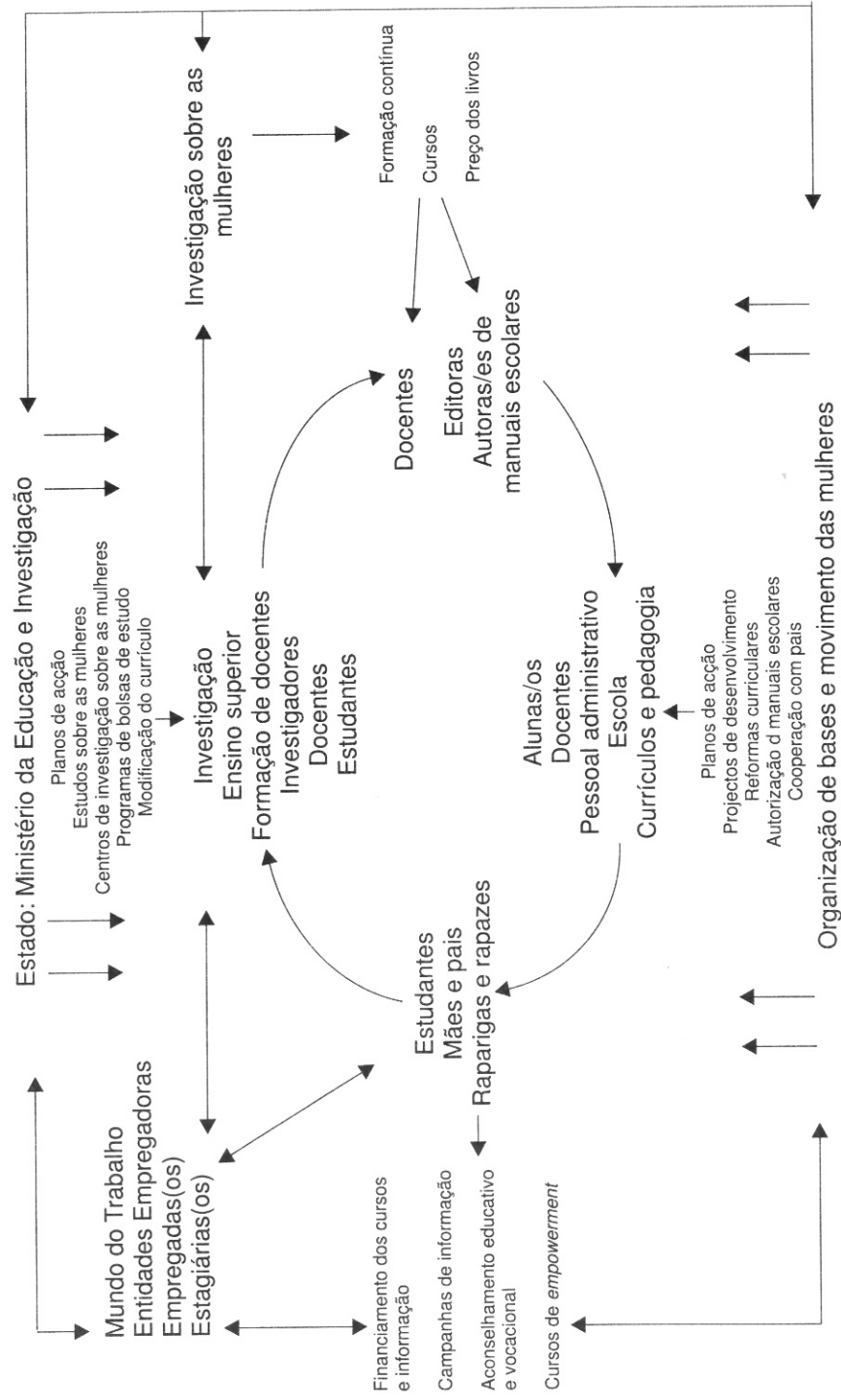
O acesso ao mundo do trabalho representa uma base limitada para a igualdade em termos educativos. As/os sociólogas/os feministas têm sempre dado prioridade às mulheres no mundo do trabalho. Daqui deriva uma focalização generalizada nas mulheres adultas. A situação e a posição das crianças são marginalizadas nas políticas de igualdade em geral, assim como as suas experiências de sucesso e insucesso escolar. Em minha opinião, o significado da escola e do ensino, particularmente fora da comunidade educativa, não é plenamente reconhecido. Isto apesar do alcance do ensino, pela forma como efectivamente penetra na vida de todas as crianças, assim como na dos seus pais, famílias e comunidades, e apesar do potencial das escolas para a promoção da justiça social, para a formação e desenvolvimento democráticos através de actividades escolares quotidianas. Por isso, as/os investigadoras/es feministas na área da educação têm mais do que nunca a responsabilidade de introduzir e salientar nos discursos sociais as posições e as situações das crianças, bem como o papel que os currículos, o saber e as pedagogias desempenham nas escolas.

## Políticas

A acção do movimento das mulheres em todo o mundo, as iniciativas de mulheres individuais em posições de destaque, bem como de investigadoras feministas, conduziram à adopção de resoluções e planos de acção em organizações internacionais. As recomendações das Nações Unidas na Década das Mulheres e os congressos mundiais que se seguiram constituíram a base para o estabelecimento de instituições oficiais em vários países, tais como as comissões e as políticas de igualdade de oportunidades. Estas iniciativas contribuíram também para uma melhoria das estatísticas sociais — nomeadamente através da inclusão da categoria do sexo — e para o desenvolvimento da investigação sobre as mulheres.

Nos últimos 20 anos ocorreram enormes mudanças em todos os países da Europa. Na Noruega, assistimos a uma entrada maciça das mulheres na esfera pública — no ensino e no mundo laboral, nos processos políticos e, gradualmente, nas agendas dos partidos e dos governos. Novas políticas relativas à infância e à família, por exemplo, proporcionaram um maior grau de flexibilidade e a oportunidade de conciliar família com trabalho. Segundo Hernes (1987), é a história da “reprodução tornada pública”; ou seja, o Estado-Providência avançado, através das suas políticas, facilitou a entrada das mulheres na esfera pública, enquanto as mulheres “forçaram” um desenvolvimento pautado pelos seus interesses específicos. No entanto, estas conquistas na sociedade em geral tendem a ofuscar a persistência de velhas desigualdades (por exemplo, de classe) e o surgimento de novas desigualdades sociais, baseadas tanto no sexo, como na classe e na “raça”. Há um crescente fosso entre diferentes grupos de raparigas e mulheres: aquelas que beneficiaram claramente com as estratégias de igualdade e aquelas que não o conseguiram. O novo discurso sobre a “crise masculina”, referente à ultrapassagem dos rapazes pelas raparigas, não inclui as questões de classe e de “raça”, descurando o número considerável tanto de rapazes como de raparigas que nunca teve sucesso escolar. Estas diferenças permanecerão enquanto as estruturas dominantes de autoridade e os conteúdos escolares não forem alteradas.

No contexto norueguês, as estruturas políticas e as políticas públicas para a igualdade tiveram grande significado e impacte nas questões respeitantes às relações sociais de sexo em geral, tal como na educação e na investigação. A aliança relativamente forte entre o movimento feminista, os quadros dos mecanismos estatais para a igualdade (frequentemente feministas) e a investigação feminista foi um factor de peso na obtenção de resultados. A agenda da política norueguesa dos anos 80 era promissora, na medida em que articulava a igualdade sexual e o desenvolvimento educativo com uma perspectiva crítica do saber e do domínio masculino em várias áreas do ensino. Ao longo de um período de quinze anos foram introduzidas e implementadas medidas relativas aos conteúdos escolares e as formas de trabalhar na escola. A figura em anexo (figura 1) permite entender os vários níveis das estratégias políticas adoptadas na Noruega nos anos 80 (The Ministry of Church, 1989; Arnesen, 1994). A figura indica várias medidas, aplicadas aos diferentes níveis de ensino, do primário até ao superior, bem como à investigação, com



**Figura 1** Círculo da constituição e transmissão do saber através do sistema educativo no contexto norueguês, com indicação de estratégias oficiais de implementação em vários pontos do círculo e da relação entre políticas de igualdade, investigação sobre as mulheres, organizações de bases e movimento das mulheres

o objectivo de desmantelar o domínio masculino na produção, controlo e distribuição do saber.

A nova agenda dos anos 90 implicou claramente uma regressão a um âmbito limitado para as políticas de igualdade. Na área do ensino, os novos planos de acção incluem objectivos como "As raparigas e as tecnologias de informação e comunicação", "As mulheres na gestão" e "Equilíbrio na distribuição dos recursos educativos especiais", totalmente desligados de questões mais fundamentais como as relações sociais de sexo, o saber, a justiça social e a democracia. Sem o papel crítico desempenhado pela investigação feminista, orientada para o conteúdo e transmissão do saber, parece que questões tão importantes como estas são excluídas da agenda política.

A política da Comunidade Europeia no campo da educação será apenas afiorada na minha comunicação, uma vez que outras pessoas a abordaram já mais pormenorizadamente. Relembro aqui apenas alguns dos documentos e programas elaborados nos últimos anos: a Resolução sobre a Igualdade de Oportunidades na Educação,<sup>2</sup> o Segundo Programa Comunitário a Médio Prazo para a Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens,<sup>3</sup> a Conclusão sobre a Formação de Docentes,<sup>4</sup> as redes temáticas no âmbito do Programa Sócrates (Formação de Docentes) e uma sub-rede recentemente proposta: o Género e a Formação de Docentes. Outros programas recentes poderiam ser mencionados, como por exemplo o programa de Acção Social 1998-2000 e a Agenda 2000.

A Resolução sobre a Promoção da Igualdade de Oportunidades entre Raparigas e Rapazes na Educação, o primeiro grande empenhamento da Comunidade nesta área, foi adoptada pelo Conselho e Ministros da Educação em 3 de Junho de 1985. A Resolução, que complementava as políticas da Comunidade já existentes sobre o emprego e formação nesta área, obrigava os Estados-membros a implementar um conjunto de políticas e medidas específicas a ser tomadas pela Comissão com o objectivo de apoiar os esforços de cada estado. O programa de acção deveria ser implementado "no âmbito das possibilidades constitucionais e tendo em consideração o contexto económico, social e cultural de cada Estado-membro, os fundos existentes e respectivos sistemas educativos". Como calculam, não era obrigatório.

No entanto, um certo número de iniciativas foram tomadas, como a elaboração de um Quadro Curricular Europeu para a Formação de Docentes (Arnesen e Ní Chárthaigh, 1987). Particularmente significativo foi um projecto de grande envergadura, envolvendo investigação e desenvolvimento em onze países, sob a direcção de Ní Chárthaigh (Ní Chárthaigh, 1989).

O 4.º Programa Comunitário de Acção para a Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens (1996-2000) está em fase de implementação e já se concretizaram um certo número de iniciativas. O programa tem por objectivo "promover a integração da dimensão da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres em todas as políticas e actividades" no contexto de "uma economia em mutação", sendo o ensino e a formação vocacional duas das áreas mais realçadas. Outras áreas são o mercado de trabalho e a conciliação do trabalho com a vida familiar para homens e mulheres. No documento sobre as perspectivas a médio prazo para a educação, a Comissão das Comunidades Europeias tinha identificado 4 factores

em relação à finalização do Mercado Interno em 1992, um dos quais é “a importância do recrutamento de mulheres em sectores tradicionalmente masculinos da força laboral”. Entre as implicações para a educação das tendências apontadas pela Comissão encontra-se “a necessidade de identificar e alargar as acções cujo objectivo é assegurar às raparigas e mulheres jovens a igualdade de oportunidades no ensino, de forma a encorajá-las a considerar um vasto leque de escolhas de formação e emprego”. Na resolução de Maio de 1991, a estratégia é orientada para o *mainstreaming*, isto é, a integração da política de igualdade de oportunidades em todas as outras políticas da CE.

Em 1990, foi aprovada uma Conclusão do Conselho e Ministros da Educação que estabelecia o reforço da igualdade de oportunidades educativas para raparigas e rapazes na formação inicial e contínua de docentes. Em 1992-94 foi publicada uma obra em 4 volumes sobre Igualdade de Oportunidades e Formação de Docentes na Europa.<sup>5</sup>

O Programa Comunitário de Acção e os anunciados Tratado de Amesterdão e Agenda 2000 (Comunicação de Novembro 1997), “Em Direcção a uma Europa do Saber” (COM (97) 563 final.), abordam a questão da educação contínua, que compreende medidas em áreas como as línguas, multimédia e inovação, com os objectivos de: 1) promover o emprego, 2) aumentar o potencial do saber, proporcionando o crescimento económico e melhores níveis de vida, e 3) garantir aos/às cidadãos/ãs acesso a uma experiência europeia.

A Rede Temática ao abrigo do Programa Sócrates sobre Género na Formação de Professores e a rede sobre género e igualdade, da Associação de Formação de Docentes na Europa, são iniciativas com um conceito mais lato de educação que receberam apoio.<sup>6</sup> O mesmo se aplica a um projecto nórdico de grande dimensão, NORD-LILIA (1992-95), que incluiu 62 projectos dos vários países nórdicos (Arnesen, 1995), e que foi subsidiado pelo Conselho de Ministros Nórdico. Contudo, existe de uma forma geral uma percepção limitada, tanto na burocracia europeia como nas burocracias nacionais, da educação e dos seus princípios básicos, que se fundamentam numa concepção do saber que envolve a forma como compreendemos, explicamos e fazemos sentido do mundo e das nossas vidas.

Apesar de a educação poder reforçar o crescimento económico e melhorar o nível de vida, tal não implica necessariamente igualdade sexual e desenvolvimento democrático. A educação não impede o desemprego e a pobreza. Os processos de reestruturação social em curso poderão implicar uma reestruturação das relações sociais de sexo, de classe e de “raça”, que se poderão revelar tão hierárquicas como as anteriores. Uma recente comunicação sobre as dimensões sociais e do mercado da sociedade de informação, “As pessoas em primeiro lugar - os próximos passos”, uma iniciativa no contexto da UE, aborda a questão da reestruturação do mundo laboral e da vida familiar no contexto da tecnologia da informação. É interessante notar que a igualdade social (mais do que a igualdade de oportunidades) se tornou parte da nova retórica da UE, que discorre sobre a pobreza e a exclusão, a anti-discriminação, uma sociedade inclusiva, baseada na solidariedade e na igualdade, combatendo a discriminação e promovendo a inserção social. No entanto, nenhum destes termos é relacionado com a educação e as práticas escolares, e a escola só é referida de forma passageira, em termos do “abandono escolar”.

Em resumo: a inovação educativa nunca recebeu uma prioridade efectiva no contexto das políticas de igualdade sexual. Em geral, tem sido atribuído um papel instrumental à educação no contexto europeu, sendo basicamente referida como um “instrumento” para atingir igualdade de oportunidades na vida laboral. Todos os programas principais, assim como o financiamento, são orientados para este objectivo.

Algumas iniciativas dos anos 80 e do princípio da década de 90 eram promissoras, tanto no contexto norueguês, como no nórdico e europeu. Contudo, a qualidade do ensino como parte das políticas de igualdade entre os sexos desapareceu da agenda.

Em termos gerais, a imagem simplista do Estado, quer como um simples veículo de interesses repressivos dominantes, quer como causador directo de mudança, alterou-se (Yates, 1993). Yates defende que estudos recentes que procuram teorizar a política do Estado tendem a ver os governos e as burocracias como “funcionando num processo social complexo, enquadrados em parte pelas exigências dos actuais movimentos de mulheres, mas igualmente moldados por outras estruturas de poder e por formas anteriores de definição do que é importante. Para além das influências de um contexto social em mutação, a acção do Estado na área da educação é moldada pela sua própria história e forma institucional, pelo seu próprio poder interno, pela sua dinâmica e empenhamento social” (*Ibid*: 107). Isto leva-nos ao próximo tópico, isto é, o papel da investigação feminista em relação à igualdade entre os sexos e às políticas públicas.

### Investigação feminista

A investigação feminista alcançou legitimidade sobretudo pelo seu papel crítico e pelos seus objectivos emancipadores. Durante as décadas de 70 e 80, produziu-se um importante conjunto de estudos<sup>7</sup> sobre as relações sociais de sexo e a igualdade na educação, acompanhado de um grande entusiasmo e de um envolvimento político baseado numa concepção abrangente de igualdade na educação. A investigação sobre as mulheres na Noruega teve início nos anos 60, e enraizava profundamente no movimento das mulheres. O objectivo explícito era promover os interesses das mulheres e tornar visíveis as relações de poder na sociedade (Bermann *et al.*, 1988; Holter, 1995). O discurso no contexto da investigação feminista e os resultados dessa investigação constituiu um importante ponto de partida para as mulheres que procuravam “empurrar” as questões da igualdade para além do objectivo da igualdade de oportunidades, na direcção da igualdade de acesso. Permitiram e incentivaram a formulação de políticas e estratégias cujo objectivo era questionar os princípios do saber e a pedagogia utilizada nas escolas.

O forte envolvimento da investigação feminista nos anos 70 e 80 penetrou profundamente na política e na burocracia estatal desde então (Halsaa, 1996). O discurso da igualdade, como outros discursos políticos, centrou-se no

enquadramento e conteúdo das estratégias, na sua limitação ou abrangência, e na interpretação das relações sociais de sexo. Burocratas feministas, aliados/as a investigadores/as e a membros do movimento das mulheres, desenvolveram esforços permanentes no sentido de promover a adopção de definições de igualdade que se ajustassem aos objectivos feministas de igualdade social nos documentos gerais da política escolar e nas acções especiais levadas a cabo sob os auspícios do Ministério da Educação. O trabalho para a igualdade é, na minha experiência, uma batalha incessante em torno de definições no contexto de uma estratégia de mudança.

Mais recentemente, contudo, verificou-se uma mudança gradual relativamente aos temas e focos de investigação sobre educação, bem como ao contacto entre investigadoras/es e profissionais. Alterou-se o anterior papel da investigação feminista como fonte de documentação e inspiração para parceiros externos. A "nova" investigação sobre as mulheres na Noruega demonstra em geral, segundo uma das pioneiras da investigação sobre as mulheres neste país, Harriet Holter (1995, 1996), um interesse limitado pelas instituições formais. A investigação sobre a educação não é excepção: o papel institucional das escolas em termos da estrutura social, das políticas, do currículo e do conteúdo e transmissão do saber ocupa uma posição marginal na investigação feminista actual. Em seu lugar, é concedida uma crescente atenção à investigação sobre o "género" como um fenómeno totalmente abrangente (Holter, 1995; Gullvag Holter, 1995; Imsen, 1995), tal como é construído e representado na subjectividade, nos símbolos, no corpo, na consciência e identidade. Esta modificação do foco de interesse — da desigualdade produzida e reproduzida em instituições para a construção do género — é um fenómeno internacional, inspirado e informado pelas ideias e teorias pós-estruturalistas e pós-modernistas. A validade e significado desta investigação não estão em causa. De facto, da investigação sobre o género resultou uma grande variedade de perspectivas teóricas e de dados empíricos, e novas e estimulantes perspectivas têm sido exploradas relativamente aos dois sexos e às relações entre eles. Contudo, enquanto a actual ênfase académica da investigação feminista sobre o género coincidir com um decréscimo de interesse na desigualdade e nas relações de poder sociais e institucionais e com uma menor ligação a parceiros fora da academia, esta mudança de foco na investigação é, em minha opinião, uma questão importante a considerar.

Nos anos 80, várias académicas feministas partilhavam as suas visões, perspectivas e conclusões com um público leigo. Hoje em dia enfrentamos crescentes exigências académicas no que respeita ao acesso e emprego nas universidades. Isto pode limitar o número de académicas/os que se dispõem a partilhar as suas perspectivas com docentes e alunos/as através de manuais e obras de divulgação geral. Esta situação poderá também explicar a razão por que muitos/as investigadores/as sobre as mulheres voltam toda a sua atenção para a academia e para questões de política científica interna. Contudo, certos pontos de vista e focos de investigação poderão também impedir uma cooperação e comunicação construtivas entre investigadores/as e parceiros/as externos, como, por exemplo, o Estado, o movimento das mulheres e o público em geral. Tornar visíveis as vidas das

mulheres é ainda viável na investigação sobre as mulheres. No entanto, enquanto as mulheres continuarem confinadas a um discurso dominado pelo "género", pelas "masculinidades" e "feminidades", isto pode tornar-se um exercício circunscrito apenas aos iniciados. A perspectiva necessita de ser alargada, abrangendo as relações sociais de poder nas quais estas experiências se enquadram (Smith, 1990), contribuindo para a documentação crítica da forma como a própria academia e o policiamento das disciplinas contêm elementos de poder, dominação e subordinação (Foucault, 1977/1995).

É uma afirmação aparentemente trivial dizer que as/os profissionais devem exercer a sua profissão, mas as/os docentes e as/os estudantes não podem escapar às duras realidades da escola e às exigências da sociedade em termos de sucesso escolar, "consumo de saber", avaliação. A educação baseia-se num paradigma normativo, tendo o Estado o mandato de socializar e educar a nova geração de cidadãos. Além disso, o mundo da educação não é uma entidade abstracta, uma visão ou uma perspectiva; é, como Apple afirma, "'duras realidades', cujo poder é frequentemente ancorado em relações estruturais que não são simplesmente construções sociais criadas pelos significados atribuídos por um observador" (Apple, 1996: xii). Parte da nossa tarefa como investigadores/as é, segundo Apple, não perder de vista essas realidades da economia e do Estado, reconhecendo simultaneamente os perigos do essencialismo e de análises redutoras. As universidades e escolas são lugares nos quais o saber é difundido e contestado. Neste contexto, o papel emancipador da investigação sobre as mulheres é tão importante hoje em dia como o foi nas duas últimas décadas.

### O saber e a pedagogia: perfil de uma estratégia para a mudança

As universidades têm uma dupla tarefa: a investigação e o ensino. O saber e as formas de aprendizagem são perpetuados e reforçados à medida que as pessoas passam através do sistema educativo, o que pode ser ilustrado com a figura apresentada anteriormente (figura 1).

Os homens ainda dominam em todas as posições de poder na sociedade e as perspectivas masculinas são também predominantes na hierarquia institucionalizada do saber. Através dos currículos, dos/as docentes, dos manuais e materiais de ensino, presume-se que esta hierarquia será reproduzida e reforçada. O que é considerado saber válido, como esse saber é concebido, assim como a forma como as disciplinas são organizadas, tudo é transmitido através do sistema de ensino. Muitos agentes do saber se interpõem entre a/o investigador/a e a/o estudante na escola: responsáveis políticos, especialistas em desenvolvimento curricular, consultoras/es especializadas/os, docentes, directores/as da escola, autores/as de manuais, todos eles/as influenciados/as pelas concepções dominantes do saber.

A transmissão do saber na escola é influenciada pela formação anterior das/os docentes, e, em muitos contextos, as tradições dessa formação irão

prevalecer sobre as necessidades das/os estudantes. A partir de um “dado” mundo que as/os docentes levam para o cenário educativo desenvolve-se uma docência largamente desligada da vida real e, portanto, enfadonha para a maioria dos/as alunos/as (Arnesen, 1997), particularmente para aqueles/as que não encontram eco da sua experiência nos currículos e no ensino da escola.

Existe, até certo ponto, uma vontade política de questionar os conteúdos culturais transmitidos através do ensino, que se manifesta particularmente nas práticas de análise dos manuais escolares relativamente à igualdade sexual e nas tentativas de transformação dos currículos. As definições de discriminação ou viés no saber educativo, propostas pelas feministas, não são partilhadas por todos no governo e nas instituições de ensino, e em particular pelo sistema académico que sustenta a hegemonia cultural. Portanto, as questões relativas ao saber e ao que é transmitido na escola carecem de constante realce para receberem um máximo de atenção. Isto exige uma participação mais activa das/os investigadoras/es feministas no discurso público e profissional. Eu coloco a pedagogia neste contexto, como *uma prática social* cujo objectivo é a promoção da mudança através do diálogo e de discursos sobre o saber. O trabalho para a igualdade na educação significa hoje em dia uma prática de confronto e reflexão.

A este respeito, acabei por vir a considerar o trabalho para a igualdade como um projecto pedagógico multifacetado. A separação entre teorizadores e profissionais no campo da educação para a igualdade (Acker, 1988) é, portanto, um problema de monta que deve, em minha opinião, ser ultrapassado. A “nova” investigação sobre género produziu um conjunto importante de investigação e saber, e o âmbito dos temas e interesses foi consideravelmente alargado nos últimos anos. Mas eu constato, como Spender (1981), a existência de um fosso entre os conhecimentos e desenvolvimento da investigação feminista, por um lado, e a disseminação propriamente dita das conclusões dessa investigação na prática do ensino, por outro. Isto revela uma grave falta de comunicação entre a investigação sobre as mulheres e o sistema educativo, isto é, entre a investigação e a prática do ensino nas universidades e escolas. Preocupa-me, portanto, o relativo desinteresse, por parte da comunidade de investigação, incluindo a feminista, no que diz respeito à área da educação e do ensino e à ligação com os utilizadores. Parece ter sido restabelecido, pelo menos na Noruega, um fosso que continua a crescer entre a academia e o trabalho docente nas universidades e nas escolas.

A investigação não pode nunca tornar-se uma simples ferramenta de acção para os responsáveis políticos, docentes e outros utilizadores. Pode, contudo, actuar como um estímulo e um *meio de consciencialização* num processo que as/os estudantes podem explorar partindo das suas próprias experiências. A investigação sobre as mulheres e a investigação sobre o género pode proporcionar novas e estimulantes questões, temas e perspectivas para a compreensão do nosso mundo e dos fenómenos sociais. A atenção à vida quotidiana é uma velha tradição nas ciências sociais norueguesas em geral. Contudo, a investigação feminista alargou o âmbito do estudo, aplicando uma variedade de abordagens metodológicas diferentes. A subjectividade e a localização social em termos de sexo, classe e “raça” são reconhecidas tanto em relação à/ao investigador/a, como ao processo de investigação no seu conjunto.

O desenvolvimento de alianças entre investigadoras/es feministas e utilizadores/as reveste-se de importância crucial no desafio à resistência e na consciencialização das pessoas, tanto dentro como fora do ensino. A separação entre as/os profissionais do ensino e a academia é um problema que temos de enfrentar hoje em dia.

O desenvolvimento curricular é fundamental para dismantlar a organização social do saber e o seu impacto na manutenção das relações de poder existentes na educação. E isto deveria ser instituído como um discurso contínuo sobre conteúdos e pedagogia. A divulgação da experiência das mulheres permite o acesso a realidades sociais anteriormente inacessíveis e reprimidas (Smith, 1990). Na Noruega, como em todo o lado, académicos/as estiveram envolvidos/as no desenvolvimento dos currículos, baseados numa perspectiva de igualdade entre os sexos (Schuster e van Dyne, 1988; Arnesen e Ní Chárthaigh, 1987, 1992; Arnesen, 1995). O desenvolvimento curricular, desde os objectivos especificados nos documentos fundamentais até ao exercício docente propriamente dito, é uma área na qual as questões da igualdade e das relações sociais de sexo se podem facilmente perder de vista. Os currículos são o produto final de confrontos políticos entre políticos com pontos de vista divergentes e académicos e outros peritos profissionais, implicando consensos, compromissos e alianças (Kvalbein, 1997). Consequentemente, as formulações das visões são geralmente abertas, vagas e falhas de suficiente substrato concreto para fundamentar a acção.

As promessas da educação progressista dos anos 60 estão a ser postas em causa, sendo vistas por alguns como nada mais do que um sonho idealista ou uma ficção impossível (Walkerdine, 1989; McLeod, 1993). Em minha opinião, é importante não conceber a pedagogia feminista progressista como uma solução para o alcance efectivo da igualdade social, mas antes como uma prática que pode permitir um processo de libertação, no qual as próprias pessoas estão activamente envolvidas. Nesta perspectiva, o papel da investigação feminista pode ser compreendido em termos de um *desafio e confronto* do sistema instituído. A perspectiva crítica da investigação feminista, o confronto de teorias e dados empíricos no discurso da investigação actual, deveriam tornar-se mais acessíveis a todas as partes envolvidas no sistema de ensino do que o são hoje em dia. E há mais em jogo, segundo Giroux: um envolvimento social em termos de democracia, lidando com o nosso tempo, o século XXI, no qual “terão que ser criados novos espaços, relações e identidades que nos permitam transpor fronteiras, incluir a diferença e o Outro como parte de um discurso de justiça, comprometimento social e luta democrática” (Giroux, 1992: 129). Baseando-nos em Giroux, podemos ver a pedagogia como uma extensão da noção de uma linguagem crítica, que “se redefina como parte de uma linguagem de transformação e esperança” (*ibid*: 129).

## Conclusão

A investigação recente sobre género e igualdade na educação apresenta-nos uma imagem complexa e contraditória do estatuto das raparigas e mulheres, assim como da forma como a identidade sexual é experimentada e vivida dentro e fora da sala de aula (Wernersson, 1989, 1991; Haukaa, 1991; Bjerrum-Nielsen e Rudberg, 1989, 1994; Ve, 1994; Guldbrandsen, 1998; Källér, 1990).

A evolução das últimas duas décadas parece ser caracterizada, por um lado, por uma relativa estabilidade, no sentido em que a hierarquia sexual persiste, e por outro, por mudança, em termos de novas oportunidades, novas relações sociais de sexo e novas identidades (Wernersson e Öhrn, 1995; Bjerrum Nielsen e Rudberg, 1988, 1989, 1994; Holter *et al.*, 1994). Embora seja possível verificar que, nas últimas duas décadas, muitas transformações beneficiaram um grande número de raparigas e mulheres em áreas como o acesso ao ensino e ao trabalho, a investigação tem chamado a atenção para as diversas mudanças que parecem estar a aprofundar e amplificar as diferenças entre mulheres; e parece que as alterações estruturais disfarçam e tornam invisíveis, mais do que anteriormente, as suas funções e consequências discriminatórias (Holter, 1996).

Nesta comunicação chamei a atenção para mudanças nas políticas de igualdade na educação e na investigação sobre as mulheres, ambas áreas significativas para o trabalho de igualdade nas escolas. Inseri o meu artigo num contexto europeu, mas baseei-me também em larga medida na minha experiência da realidade norueguesa, que conheço melhor. No entanto, as experiências, dilemas e debates que se desenrolam no meu país são igualmente pertinentes para outros países (Jáuregui, 1994). A situação actual é de desafio. A sociedade está a transformar-se de formas que podem conduzir a novas oportunidades, mas também a novas práticas discriminatórias. A nova tecnologia da informação e a globalização da economia está a criar novas formas de comunicação e novas práticas sociais nas quais o poder se reconfigura. No momento presente, podemos constatar problemas relacionados com a crescente academização das escolas, universidades e na sociedade em geral. Este facto pode, por si só, levar a uma maior hegemonia masculina do saber, que se tornará ainda mais influente do que no passado. A minha exposição sublinhou, portanto, a grande importância, agora mais do que nunca, da perspectiva crítica da investigação sobre as mulheres, assim como das suas conclusões, as quais devem constituir a pedra angular do desenvolvimento curricular. Nesta perspectiva, é preciso realçar a necessidade de uma articulação entre investigação e docência e política feminista, entre as políticas públicas de igualdade e o movimento das mulheres.

## Notas

- 1 Ao longo deste artigo, utilizo a palavra igualdade no sentido lato em que é utilizada nas políticas de educação e no movimento das mulheres. Pode ser entendida como sinónimo de igualdade de oportunidades, tal como de emancipação, *empowerment* e libertação. Abrange tanto as estratégias de promoção do acesso das mulheres a áreas de domínio masculino, como as estratégias cujo objectivo é a mudança de premissas para um tipo de desenvolvimento que valorize tanto a vida e trabalho das mulheres como dos homens. Os objectivos do trabalho para a igualdade, quer seja formulado por políticos, burocratas feministas, investigadores/as na área de estudos sobre as mulheres, feministas em todo o tipo de grupos, docentes ou pais, adquirem um conteúdo diverso consoante a perspectiva fundamental que se tem da humanidade, da sociedade e da política. Estas perspectivas opostas estão em permanente confronto e negociação - e constituem um discurso - a todos os níveis. Optei, por isso, por escolher o termo igualdade como um conceito genérico cujo significado e conteúdo são determinados pelas acções concertadas das/os participantes no contexto em que operam.
- 2 Resolução do Conselho de Ministros da Educação, reunidos no Conselho de 3 de Junho de 1985, contendo o Programa de Acção sobre a igualdade de oportunidades entre raparigas e rapazes em matéria de educação (85/C 166/01).
- 3 Resolução do Conselho de 21 de Maio de 1991 sobre o 3.º Programa Comunitário de Acção a Médio Prazo para a Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens (1991-1995). (91/C 142/01).
- 4 Conclusões do Conselho e dos Ministros da Educação, reunidos em Conselho em 31 de Maio de 1990, sobre o reforço da igualdade de oportunidades na educação, no contexto da formação inicial e contínua de docentes (90/C162/05).
- 5 Volume 1: *Pathways to Change: Gender and Curriculum in Teacher Education*, por Dearbhal Ní Chárthaigh e Anne-Lise Arnesen; Volume 2: *Ways and Meanings: Gender, Process and Teacher Education*, organizado por Laurie Cohen, John Coldron, Pam Boulton e Hilary Povey (Sheffield, UK); Volume 3: *Gender and Classroom Interaction: Implications for Teacher Education*, organizado por Dora Dolle-Willemsen e Hannie Rodenburg-Smit; Volume 4: *Content and Gender: Transforming the Curriculum in Teacher Education*, organizado por Hillevi Ruotonen, Elina Lahelma, Lis Boysen e Kirsten Krogh-Jaspersen; Directora da colecção: Anne-Lise Arnesen.
- 6 Os objectivos programáticos e as principais questões propostas por estas iniciativas são: descrever, desenvolver e estudar as várias estratégias utilizadas nos últimos 20 anos relativas à desigualdade entre os sexos na formação de docentes; investigar a influência das relações sociais de sexo no trabalho e vida das/os docentes; investigar, em todos os países europeus, a utilização de estratégias que põem em causa desigualdades sexuais na formação de docentes e nas escolas, a forma como se relacionam com factores culturais, políticos e educativos especificamente nacionais, e que interpretações/conclusões podem ser partilhadas a um nível mais geral; desenvolver uma estratégia coordenada sobre a igualdade sexual que tenha em consideração investigação recente, que aborde questões actuais na formação de docentes, e que perspective

desenvolvimentos e possibilidades futuras; trocar informação relativa a materiais, programas, estratégias e pedagogia.

- 7 Contudo, a maior parte da investigação na educação tem sido constituída por projectos fragmentados, empíricos e de baixo custo. Apesar disto, conseguiu um notável efeito nas políticas e acções ao nível das bases. Questões como a crítica do saber, a modificação do currículo, o desenvolvimento de pedagogias e práticas educativas e a formação de docentes permaneceram isoladas, de interesse central apenas para um número restrito de investigadoras/es, formadoras/es e docentes, tendo sido propostas ou como alternativas ou como adições ao mainstream. Na minha opinião, é extremamente difícil fazer chegar estes aspectos da igualdade aos responsáveis políticos e aos profissionais na escola.

[Tradução de Isabel Donas Botto; Revisão de Teresa Tavares]

### Referências bibliográficas

- Acker, S. (1988), "Teachers, gender and resistance", *British Journal of Sociology of Education*, 9 (3), 307-22.
- Apple, M. W. (1996), *Cultural Politics & Education*, Buckingham, Open University Press.
- Arnesen, A. L. e D. Ní Chárthaigh (orgs.) (1987), *Equal Opportunities for Girls and Boys: A Curriculum Framework for Teacher Education with Guidelines for Action*, Bruxelas, Comissão das Comunidades Europeias.
- Arnesen, A. L. e D. Ní Chárthaigh (1992), *Pathways to Change: Gender and Curriculum Development in Teacher Education*, Volume 1, Series on Equal Opportunities and Teacher Education in Europe, dir. por Anne-Lise Arnesen, Sheffield Hallam University, A. L. Pavic Publications.
- Arnesen, A. L. (1994), "Políticas y Estrategias en Noruega para de la Promoción de la Igualdad de Oportunidades en la Formación del Profesorado," in Bonder (org.), *Igualdad de Oportunidades para la Mujer: un desafío a la Educación Latinoamericana*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, patrocinado pela UNESCO.
- Arnesen, A. L. (org.) (1995), *Gender and Equality as Quality in Schools and Teacher Education*, Final report from the 3-year Nordic projects on Gender and Equal Opportunities in Teacher Education, Nordic Council of Ministers, Apostrof, HiO-Publications, Special Edition A.
- Arnesen, A. L. (1997), "Difference and marginalisation in school: Gender in a diversity perspective — Power relations embedded in 'noise' in the classroom. Implications for teacher education", in McCall, James e Ronald M. Mackay (orgs.), *Partnership and Cooperation*, University of Strathclyde, Faculty of Education.
- Bermann, T., H. Holter, B. Sorensen e G. A. Aas (1988), *Paa kvinners vis — med kvinners raad. Nye perspektiver paa forskningspolitikken* (Ao modo das mulheres — sobre os conselhos das mulheres. Novas perspectivas sobre políticas de investigação), NAVF's, Secretariat for Women's Research.
- Bjerrum Nielsen, H. e M. Rudberg (1988), *Jenteliv og likestillingslaere*. (A vida das raparigas e o ensino para a igualdade), Oslo, Cappelen.
- Bjerrum Nielsen, H. e M. Rudberg (1989), *Historien om jenter og gutter. Kjonns sosialisering i et utviklingspsykologisk perspektiv* (A história de raparigas e rapazes. A socialização dos sexos numa perspectiva de desenvolvimento psicológico), Oslo, Universitetsforlaget.
- Bjerrum Nielsen, H. e M. Rudberg (1994), *Psychological Gender and Modernity*, Oslo/Copenhaga/Estocolmo, Scandinavian University Press.
- Foucault, M. (1977/1995), *Overvåkning og straff* (Vigiar e punir), Oslo, Gyldendal Norsk Forlag.
- Giroux, H. (1992), *Border Crossing: Cultural Workers and the Politics of Education*, Londres, Routledge.
- Gordon, Tuula e Elina Lahelma (1996), "'Quality', 'Choice' and 'Standards' — how about 'Equality'? The new right restructures education", artigo apresentado à revista *Comparative Education*.
- Gulbrandsen, Liv Mette (1998) *I barns dagligliv: En kulturpsykologisk studie av jenters og gutters utvikling* (O quotidiano das crianças: um estudo psicológico-cultural do desenvolvimento de raparigas e rapazes), Oslo, Universitetsforlaget.
- Gullvaag Holter, Ö. (1995), "Om kjønnskritisk forskning" (Sobre a investigação crítica de género), in Norges forskningsraad, *Kjonn og samfunn i endring*. (Género e sociedade em mudança), Rapport fra avslutningskonferanse, Program for grunnleggende samfunnsvitenskapelig kvinneforskning (Relatório, Programa de investigação social sobre as mulheres).
- Halsaa, B. (1996), "I skjaeringspunktet mellom fag og politikk" (Na intersecção entre disciplinas e política), in Holter, Halsaa, van der Ros, Skjonsberg e Ovrelid (eds), *Hun og han. Kjonnsforskning og politikk* (Ela e ele. Género na investigação e na política), Oslo, Pax Forlag A/S.
- Haukaa, R. (org.) (1991), *Nye kvinner, nye menn*, Oslo, Ad Notam.
- Hernes, H. M. (1987), *Welfare State and Human Power. Essays in State Feminism*, Oslo, Norwegian University Press.
- Holter, H., H. Haavind, H. Ve, K. Widerberg and K. Waerness (1994), "Kjonn: Endring og stabilitet. Forslag til et program om kvinne- og kjønnsforskning" (Género: mudança e estabilidade. Proposta de um programa de investigação sobre as mulheres e o género).
- Holter, H. (1995), Aapningsforedrag (Discurso de abertura) in Norges forskningsraad, *Kjonn og samfunn i endring* (Género e sociedade em mudança) Rapport fra avslutningskonferanse. Program for grunnleggende samfunnsvitenskapelig kvinneforskning (Relatório, Programa de investigação social sobre as mulheres).
- Holter, H. (1996), "Kvinneforskning: Utvikling og tilnaerminger" (Investigação sobre as mulheres: desenvolvimento e abordagens), in Holter, Halsaa, van der Ros, Skjonsberg and Ovrelid (eds), *Hun og han. Kjonnsforskning og politikk* (Ela e ele. Género na investigação e na política), Oslo, Pax Forlag A/S.
- Imsen, G. (1995), "Kjonn og utdanning: Likt og ulikt" (Género e educação: iguais e diferentes), in Norges forskningsraad, *Kjonn og samfunn i endring*, Rapport fra avslutningskonferanse. Program for grunnleggende samfunnsvitenskapelig kvinneforskning (Relatório, Programa de investigação social sobre as mulheres).



- Jáuregui, M. L. (1994), "Equal educational opportunities: myth and reality", *BULLETIN* 35, The Major Project of Education in Latin America and the Caribbean, Santiago, Chile, UNESCO/OREALC.
- Käller, Kathrine L. (1990), "Fostran till andrarang. En studie av dominansprocessen vid skolstart och via vägar genom utbildningssystemet ur ett kvinnovetenskapligt perspektiv" (Aprendendo a estar em segundo lugar), *Uppsala Studies in Education*, 34, Acta Universitatis Upsaliensis.
- Kvalbein, I. A. (1997), *Cultural Reproduction in Teacher Education*, Oslo, HiO-notat 1997.
- McLeod, J. (1993), "Impossible fictions: Utopian visions and feminist educational research", in L. Yates (org.), *Feminism and Education*, Melbourne, Studies in Education.
- Ní Chárthaigh, D. (1989), *Integrating Equal Opportunities in the Curriculum of Teacher Education: Evaluation Report 1988-89*, Bruxelles, Unidade de Igualdade de Oportunidades, Comissão das Comunidades Europeias.
- Schuster, M. R. e S. R. Van Dyne (orgs.) (1985), *Women's Place in the Academy. Transforming the Liberal Art Curriculum*, Rowman and Allanheld Publishers.
- Smith, D. E. (1990), *The Conceptual Practices of Power. A Feminist Sociology of Knowledge*, Boston, Northeastern University Press.
- Spender, D. (org.) (1981), *Men's Studies Modified. The Impact of Feminism on the Academic Disciplines*, The Athene Series, Oxford, Pergamon Press.
- The Ministry of Church and Education and the Ministry of Cultural and Scientific Affairs (1989), *Equal Status between the Sexes in the Ministry of Church and Education and the Ministry of Cultural and Scientific Affairs in Norway*.
- The Ministry of Foreign Affairs and The Ministry of Children and Family Affairs (1994), *Gender Equality in Norway*, The National Report to the Fourth UN Conference on Women in Beijing, 1995.
- UNESCO, *World Education Report 1995*, Oxford, UNESCO Publishing.
- Ve, Hildur (1991), "Children and Teachers in Exceptional Learning Situations", in Radford (ed), *Talent, Teaching and Achievement*, Londres, Jessica Kingsleys Publishers.
- Walkerdine, V. (1989), *Counting girls out*, London, Virago.
- Wernersson, I. (1989), "Olika kön — samma skola. En kunnskapsöversikt om hur elevernas könstillhörighet påverkar deras skolsituation", *Vad säger forskningen? Skolöverstyrelsen*, 89: 1.
- Wernersson, I. (1991), "Könsskillnader i gymnasieskolan. En kunnskapsöversikt", *Hva säger forskningen? Skolöverstyrelsen*, 91: 2.
- Wernersson, I. e E. Öhrn (1995), "A Changing Stability? Perceptions of Gender in Young People", in Harriet Bjerrum Nielsen (org.), *Gender, Modernity, Postmodernity — New Perspectives on Development/Construction of Gender*, Arbeidsnotat 2/95, Senter for kvinneforskning, Universitetet i Oslo.
- Yates, L. (1993), "The Education of Girls. Policy, Research and the Question of Gender", *Australian Education Review*, 35.