

POLÍTICA PARA A IGUALDADE ENTRE OS SEXOS EM EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

Uma aparência de realidade

Helena Costa Araújo

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.

Fernanda Henriques

Universidade de Évora.

Resumo Neste texto será realizada uma avaliação da política educativa em Portugal no que diz respeito à igualdade de oportunidades entre os sexos em educação, bem como o levantamento de alguns tópicos a ter em conta na promoção de uma educação efectivamente co-educativa. Para este efeito, analisar-se-ão, em primeiro lugar, alguns comportamentos institucionais no quadro do estabelecimento da Lei de Bases do Sistema Educativo. Depois, debater-se-ão alguns conceitos, como o de educação para a cidadania e o de educação democrática, no intuito de encontrar as linhas de força — institucionais e pedagógicas — consentâneas com o desenvolvimento de uma real educação para a igualdade.

A igualdade de oportunidades e a co-educação são dois conceitos que histórica e culturalmente têm origens e significações muito diferenciadas (Pinto e Henriques, 1999). Este reconhecimento é importante para se questionar a concepção habitualmente aceite de que a co-educação é condição necessária e suficiente para a existência de igualdade de oportunidades entre os sexos.

Este artigo procurará analisar esta questão em duas direcções:

- Em primeiro lugar, mostrando que a política educativa em Portugal ainda não integrou como valor e prioridade a ter em conta a temática da igualdade de género.
- Em segundo lugar, tratando a questão co-educativa no contexto de uma Escola para a Cidadania, evidenciando por essa via a profunda mudança de significações que se impõem para que haja correlação e simetria entre a igualdade de oportunidades e a co-educação.

1 Tem havido, realmente, em Portugal uma política para a igualdade de género em educação?

No ponto de vista em que nos situamos, a pergunta acima enunciada é uma pergunta retórica. Do nosso ponto de vista, não houve em Portugal, até agora, uma política para a igualdade entre os sexos em educação, mas apenas uma aparência dessa política para a igualdade.

Os comentários que nos propomos realizar partem do seguinte princípio hermenêutico de leitura: *as disposições legais que definiram políticas para a igualdade em educação, especialmente a Lei de Bases do Sistema Educativo, inserem-se em quadros estratégicos gerais, de interesses políticos vastos e não respondem a nenhuma preocupação teórica específica acerca da igualdade entre os sexos.*¹ Por outras palavras, consideramos que, *embora a legislação sobre educação explicita a questão da igualdade entre os sexos, essa explicitação é feita por arrastamento e não pelo facto de haver, por detrás de quem legisla, a construção de uma problemática específica sobre a qual importasse legislar para resolver.*

Ao dizermos isto queremos salientar que o que se passa no plano educativo, em termos desta questão, é diferente daquilo que ocorre nos outros níveis da dinâmica societal. Ou seja, não se trata, em termos educativos, de darmos conta da existência de um desfasamento entre a correcção das disposições legais e o dinamismo escolar — como acontece na sociedade em geral, onde a prática social está muito aquém dos enunciados legislativos —, mas sim de percebermos que o próprio aparelho legal, em matéria educativa, não é consistente a respeito desta problemática porque, em nosso entender, não assenta num processo reflexivo e investigativo prévio de fundamento, sendo simplesmente *uma retórica politicamente correcta.*

Consideramos que a nossa leitura se legitima em quatro indicadores: 1) ausência de actos legislativos reguladores ou ampliadores do princípio de igualdade enunciado em termos gerais; 2) não implicação sistemática da parte do ME em acontecimentos internacionais ligados à igualdade de género; 3) não existência de um trabalho em conjunto entre a unidade institucional para a igualdade entre mulheres e homens e o ME; 4) fraca implantação desta temática em termos científicos ou de cânone universitário.

1.1 Ausência de actos legislativos

A nossa Lei de Bases do Sistema Educativo é de 1986, data que, quer em termos de história nacional, quer em matéria de evolução das problemáticas de igualdade de género em educação, é extremamente significativa, dado ocorrer no contexto da integração de Portugal na, então, CEE e do aparecimento da Resolução do Conselho de Ministros da Educação europeus de 1985, texto que é, ainda hoje, a referência fundamental das questões da igualdade de oportunidades entre rapazes e raparigas em educação.

A Lei de Bases diz explicitamente, na alínea f do seu artigo 3.º, que se deve “assegurar a igualdade de oportunidades para ambos os sexos, nomeadamente

através de práticas de co-educação e de orientação escolar e profissional e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo”; ou seja, confere à problemática da igualdade de género uma relevância importante, salientando-a ao lado de temáticas como as da qualidade da educação, da formação democrática ou para a autonomia, ou ainda, do sucesso educativo.

Por isso, quando dizemos que há uma ausência legislativa a este respeito, queremos significar que a enunciação do princípio a que se reporta a referida alínea f do artigo 3.º é vazia de ressonâncias posteriores, porque se tivermos em conta todas as disposições legais que regulamentam e actualizam a Lei 46/86 não encontraremos qualquer eco explícito dessa temática. Isto significa que, no imediato contexto de 86, quando se organizaram os currículos, quando se constituíram os novos programas das disciplinas, quando se definiram os critérios para a escolha dos manuais escolares ou quando, enfim, se legislou sobre a avaliação, não houve nenhuma referência a esta questão (Henriques, 1992; 1994). O mesmo aconteceu dez anos depois, quando os órgãos centrais do ME procederam ao balanço da Reforma Educativa e publicaram recentemente textos de reflexão e perspectivação do futuro. Estamos a referir-nos a *Educação, Integração, Cidadania* (ME, 1998) e *Desenvolver, Consolidar e Orientar* (ME, 1998), que são totalmente omissos no que concerne aos aspectos decorrentes da prática co-educativa ou nela implicados.

Parece-nos claro que se impõe atribuir um significado a tanta omissão legislativa, a tanto silêncio, especialmente se compararmos esta situação com o que se passa a nível europeu ou com o que ocorre entre nós em outros aspectos educativos. Nesta última vertente, temos de reconhecer que quando há uma real vontade política, os órgãos próprios do ME sabem criar programas, projectos ou estruturas que dinamizem as situações educativas nos sentidos em que se quer intervir. Basta recordarmos o programa PEPT ou as medidas produzidas pelo *secretariado para a educação multicultural*, num passado mais remoto, ou termos em conta a actual actividade em torno da introdução das Novas Tecnologias da Informação no sistema educativo. Independentemente de qualquer avaliação sobre a eficácia real dessas intervenções, não podemos, contudo, não atribuir à sua criação e apoio a existência de uma determinação política que reflecte a consciência de uma real preocupação e a definição clara de uma problemática com as respectivas linhas de actuação. Na mesma lógica de raciocínio, somos obrigadas a inferir que os aspectos ligados à co-educação não correspondem a nenhuma preocupação específica em termos institucionais.

Um olhar sobre esta situação no contexto europeu torna ainda mais gritante o nosso silêncio legislativo. Em 1993 os países da CE foram convidados a realizar um relatório nacional que desse conta do impacte havido em matéria de igualdade de oportunidades entre raparigas e rapazes em educação, na sequência da Resolução do Conselho de 3 de Junho de 1985. A iniciativa era coordenada pela D. G. V, da Comissão das Comunidades Europeias, e o relatório deveria referir-se ao período compreendido entre Outubro de 1988 e Outubro de 1992 (CCE-D. G. V, s/d).² O relatório comportava 3 dimensões de análise:

- uma quantitativa, cobrindo os aspectos de intervenção aos mais diferentes níveis: legislação, publicações, projectos, etc.;

- uma qualitativa, referida às representações de pessoas significativas nesta área;
- uma apreciativa, da responsabilidade das relatoras nacionais.

No que diz respeito à dimensão quantitativa, estiveram em análise os seguintes aspectos: a) o número e a tipologia de actividades levadas a cabo por cada país; b) a dinâmica informativa que as instituições responsáveis pela educação foram capazes de promover. Este último aspecto analisado era especialmente representativo do empenhamento e da vontade política dos países membros da Comunidade na promoção da igualdade de oportunidades entre os sexos em educação, na medida em que avaliava o número de circulares emitidas, bem como o respectivo público alvo, no que se refere à divulgação e implementação dos princípios da Resolução do Conselho de Ministros da Educação da CEE de 1985, que, como se sabe, é a referência canónica da importância da igualdade de oportunidades entre os sexos na educação nos países comunitários.

É neste aspecto que surge claramente evidenciado o total vazio legislativo de Portugal, que, como diz o documento, “não emiti[u] qualquer circular, enquanto que a França produziu oito e a Dinamarca sete”.

Existe, portanto, deste ponto de vista uma grande disparidade quer na tomada de consciência das autoridades públicas, quer nas suas prioridades.

Estamos, obviamente, de acordo com a leitura feita pelas pessoas responsáveis pelo documento de trabalho, como a nossa análise anterior aponta; realmente, parece-nos incontornável a verificação de que a questão da igualdade de género em educação não é um problema para as nossas autoridades públicas e muito menos uma prioridade. Assim, retomamos aqui as palavras que a relatora nacional então enviou à Comissão:

Concretamente, pode discernir-se em Portugal a existência de iniciativas localizadas, algumas delas com uma dimensão considerável, que traduzem uma grande consciência do problema (...) da parte das pessoas envolvidas (...). Contudo, quando se trata de avaliar a situação em termos nacionais, é forçoso reconhecer que as linhas gerais de elaboração das políticas educativas, até ao presente, não incluíram este aspecto nas suas prioridades e não lhe concederam um lugar importante.

Com todos estes elementos, forçoso é concluir que a grande preocupação com a igualdade de género em educação entre nós se restringiu à questão do *acesso*, cuja origem não releva da temática do género especificamente e sim de dinâmicas democráticas mais fundas ou de interesses sociais bem determinados. Pode ainda aventar-se como hipótese que o aparente sucesso escolar das raparigas em todos os graus de ensino varreu qualquer preocupação sobre a necessidade de pensar uma educação co-educativa. Noutros termos, poder-se-ia dizer que *a escola democrática entre nós está fundamentalmente agarrada às questões do sucesso/insucesso, não tendo tematizado suficientemente a ligação — que tem de ser triangular — entre o sucesso, a realização pessoal e o desenvolvimento de uma cidadania plena.* Esta situação de défice, que é verdade para todos os aspectos discriminadores,

como sejam a etnia ou o grupo social de pertença, é ainda mais pesadamente verdadeira no caso das raparigas.

1.2 *Alheamento e não concertação do ME*

Sob este título de *alheamento e não concertação* pretende aglutinar-se dois dos indicadores (2 e 3) apontados no final da secção 1 deste trabalho, por nos parecer que esses dois conceitos se implicam mutuamente e é a sua interacção que explica qualquer dos indicadores referidos.

Ao caracterizarmos o comportamento do ME sobre esta matéria como alheado e não concertado, queremos evidenciar a ausência de participação sistemática dos organismos ministeriais em acontecimentos ligados a esta problemática, bem como a não existência de um trabalho conjunto entre o ME e a instituição responsável pela promoção dos direitos das mulheres em Portugal como acontece com outros países, como é o caso quer da Espanha quer da Holanda, que não só desenvolvem actividades em conjunto como produzem publicações de intervenção educativa que trazem a chancela das duas instituições.

Esta situação é particularmente gravosa dado o estatuto específico dos aspectos educativos em termos da política europeia. De facto, a situação de autonomia a que estão ligados os sistemas educativos dos diferentes estados membros que, por essa razão, não podem ser alvo de directivas que em outros sectores da sociedade são muitas vezes vectores de regulação e aceleração do desenvolvimento, faz depender exclusivamente das dinâmicas nacionais todo o seu processo de transformação e enriquecimento. Neste quadro, um trabalho concertado entre o ME e o organismo responsável pela promoção dos direitos das mulheres — no nosso caso, a CIDM — é absolutamente imprescindível para o desenvolvimento de uma real e efectiva política de igualdade de género em educação.

1.3 *Marginalidade científica e académica das questões para a igualdade entre rapazes e raparigas em educação*

Para terminar a análise com que procuramos legitimar a nossa tese de que o que realmente existe entre nós no que respeita à igualdade de género em educação é uma retórica *politicamente correcta* e não uma real vontade política assente na consciência e análise de uma problemática, queremos tecer alguns comentários sobre a situação desta questão em termos científicos e académicos.

Atentemos nas seguintes interrogações:

- o que aconteceria se aplicássemos aos nossos projectos de investigação a grelha de análise proposta por Margrit Eichler (1997, cit. in *Boletim da APEM*, 1998: 6-9), para identificação do sexismo em investigação?
- que resultados obteríamos se entrevistássemos as pessoas responsáveis por projectos de investigação de índole universitária, específicos destes temas,

acerca do modo como esses projectos são olhados e apreciados nos seus departamentos?

- qual seria o quadro percentual que se configuraria se se fizesse o levantamento das pessoas que trabalham nesta área, por instituição de ensino superior?
- e se se levasse a cabo o mesmo trabalho para identificar o número de cursos ou mesmo de cadeiras ligadas a estas questões, que números se encontrariam?
- o que significa só agora ter aparecido em Portugal uma revista científica dedicada aos estudos sobre as mulheres?

Sabemos todas e todos responder intuitivamente a estas ou outras questões paralelas e sabemos também, muitas vezes por experiência pessoal directa, como é difícil, nos nossos locais de trabalho dar visibilidade e consistência académicas a tais temáticas. Por estas razões consideramo-nos de acordo com a seguinte perspectiva avaliativa:

Enquanto nas universidades espanholas se multiplicou, em história das mulheres, a criação (...) de doutoramentos, de centros de investigação, de revistas e (...) a história das mulheres tem desempenhado um papel motor nos estudos sobre as mulheres, em Portugal está-se ainda numa fase de acumulação (...) caracterizada por investigações empíricas de valor desigual. Deste modo, a Espanha tem várias etapas de avanço em relação a Portugal; ela encontra-se numa fase de consolidação (...), de legitimação e de maturidade, enquanto que em Portugal estamos no início de tudo. (Cova, 1998: 322)

2 O que será uma política para a igualdade numa lógica emancipatória?

A análise anterior e a invocação de situações paralelas parecem tornar difícil encontrar de forma explícita políticas em torno das questões de género no campo escolar. Neste âmbito, vale a pena lembrar o que uma autora propõe que se entenda por políticas de género (*gender policy*), que incluem o “desenvolvimento de princípios que guiam a prática das escolas”, que depois são “formalizados em declarações legislativas” e são usados como “formas de comunicar valores e um código de conduta da escola, e que não se esgotam desta forma, já que implicam posteriormente ser monitorizados, ser possivelmente revistos, e não ficar pois nas folhas de papel metidas na gaveta” (Rudduck, 1994: 4).

Num contexto em que se torna mais visível que, do ponto de vista do género, parecem ser as raparigas quem tem maior sucesso escolar, aparentemente já não temos um problema em torno das questões de género. Como se disse atrás, o sucesso escolar parece esgotar as nossas preocupações escolares, e, nesse quadro, compreende-se o sentido do que Arnot afirma: “As mulheres foram silenciadas pela ideologia da igualdade de oportunidades” (cit. in Rudduck: *ibidem*).

Por essas razões, olhar para a escola e afirmar que já não há problemas quanto a esta questão, pois há maior sucesso escolar das raparigas, é uma forma restrita e superficial de encarar a situação. Ter sucesso na escola não significa ver esse sucesso reconhecido no trabalho, na ocupação da esfera pública, etc. Poder-se-á ser bem sucedida e ficar, dentro de uma sociedade muito estratificada, em lugares que habitualmente não são reconhecidos de acordo com o sucesso anterior. Pode ter-se sucesso escolar em termos de aproveitamento, mas existirem formas de tratamento no interior da escola que não são aceitáveis dentro de concepções de igualdade de direitos. Pode ter-se sucesso escolar, mas a realidade construída pode não ter em conta os sentidos atribuídos pelas próprias raparigas, valorizando as suas experiências, contribuindo para lhes “dar poder”. Não é, portanto, possível pensar as questões de igualdade de oportunidades sem fazer intervir a dimensão societal e, aí, observar a correlação e a simetria entre o mundo escolar e o universo social, seja ele cultural, político ou económico.

Catherine MacKinnon define, de forma incisiva e heurística, algumas linhas para equacionar questões em torno da presença das mulheres na vida social: “Acesso ao que existe, sim; ser considerada nos seus próprios termos, também. Mas mais: participar na definição dos termos que criam padrões, ser uma voz na construção das linhas orientadoras” (Mackinnon, cit. in Ellis, 1991: 235). São as perspectivas que levanta que permitem organizar o nosso olhar sobre a escola de forma diferente, nomeadamente sobre o que consideramos ser a escola democrática, acentuando as orientações específicas que a devem guiar. A escola surge assim ligada à realização e consolidação dos direitos humanos e sociais (Stoer e Araújo, 1992). Se o projecto da modernidade, como vem sendo actualmente debatido nas Ciências Sociais, visa “alargar e aprofundar o campo político em todos os espaços estruturais da interacção social (...) no sentido de eliminar os novos mecanismos de exclusão da cidadania, de combinar formas individuais com formas colectivas de cidadania” (Santos, 1991: 186), se a escola está, pela sua própria definição, mais ligada ao Estado e a um exercício da cidadania, é então tempo de perguntar se ela aproveita suficientemente a especificidade dessa situação? Que relevo se dá às diferenças de poder que distinguem os dois grupos masculino e feminino na sociedade portuguesa, que se convertem em formas de expressão cultural diferente e desigual no interior da escola e que produzem efeitos que Anne Philips já denominou de “cidadania parcial” (Philips, 1991)?

A cidadania das mulheres exige uma reflexão específica. Como tem sido afirmado, a cidadania foi desenvolvida historicamente como masculina, na base de um indivíduo que ocupa a esfera pública e que goza de direitos, como o acesso ao trabalho. Carole Pateman tem vindo a sublinhar como a realidade histórica se desenvolveu em relação às mulheres: as mulheres não foram excluídas de uma forma definitiva e conclusiva, já que foram excluídas e incluídas na base das mesmas capacidades e atributos (Pateman, 1993). A partir da diferença sexual, as mulheres foram percebidas como não tendo as características requeridas para participarem na vida política, e assim foram excluídas do exercício de uma cidadania, tal como se entendia para os pares masculinos; foram excluídas da “sociedade civil”. No entanto, não se pode dizer que as mulheres fossem construídas como não

tendo deveres a cumprir para com o Estado-Nação. Pelo contrário, foram incluídas com deveres para com o Estado, como mães, através da sua capacidade de gerarem filhos e também como transmissoras de uma cultura.

Será que a escola pode, ao tornar-se consciente das culturas que a atravessam, pensar o seu espaço também em torno das culturas do masculino e do feminino? Que significa falar dessas culturas? Como as podemos identificar? Que significa criar condições para que as formas de existência sejam realizadas nos próprios termos das mulheres envolvidas? Que alcance para a capacidade de criar condições para que elas sejam voz nas orientações que vão sendo tomadas? Terão as raparigas na escola o que necessitam para se poderem construir como pessoas que vêm valorizadas as suas experiências? E também como pessoas que podem construir-se como seres activos e participativos, influenciando o processo de tomada de decisões e sendo ouvidas e respeitadas nas suas próprias perspectivas?

Numa investigação realizada há alguns anos atrás, com estudantes do ensino superior que frequentavam cursos de formação de professores nas universidades portuguesas, verificou-se não existirem concepções claras sobre o conceito de cidadania, reflectindo a ausência de um debate sistemático sobre estas questões no país. Em geral, cidadania é entendida como dizendo respeito ao espaço público. O que se passa na esfera privada não é percebido como tendo uma relação com a cidadania, a não ser no sentido de que “em casa se preparam as qualidades de um cidadão interveniente”. Assim, pode dizer-se que não há uma noção sobre a forma como o Estado estrutura não apenas os sectores da “esfera pública” mas também os da “esfera privada”. Em geral, não há também uma percepção de como a cidadania foi construída com uma imagem masculina, o que tem como consequência que o espaço de acção tradicionalmente atribuído às mulheres nada tenha a ver com a cidadania.

No entanto, há uma aceitação geral de que ambos os géneros têm direito a igualmente exercerem funções públicas — e aqui as alunas são mais enfáticas do que os alunos. As mulheres são reconhecidas como seres sociais com iguais direitos; contudo, em paralelo, são avançadas justificações em torno da complementaridade de homens e mulheres e da necessidade de que essa participação seja realizada para atingir um estado de “equilíbrio social”. Afirmar a complementaridade e a necessidade de harmonia colide com noções de estado de direito e com a centralidade de direitos sociais e humanos na organização da vida social. A complementaridade é, além disso, por vezes reforçada com base nas diferenças biológicas entre o masculino e o feminino e de uma especificidade psicológica atribuída às mulheres.

Um outro aspecto a salientar diz respeito à identificação de condicionantes que dificultam a ocupação de cargos públicos por mulheres e homens. A este nível, é, principalmente, a questão da “mentalidade tradicional” que é apontada, mentalidade essa atribuída a um processo sócio-histórico, em que as representações do masculino como superior ao feminino continuam a ser transmitidas. Outras condicionantes apontadas relacionam-se com uma percepção específica das mulheres enquanto seres a quem estão determinados certos papéis sociais, como os adstritos à esfera doméstica. Trata-se de uma referência frequente que só por vezes é formulada de forma crítica. Outras aparecem ainda relacionadas com as lógicas que organizam o mundo laboral, no quadro do qual a maternidade é referida como

causadora de prejuízos ao patronato. Pode, pois, afirmar-se que as representações sobre as condicionantes que dificultam a ocupação de cargos públicos pelas mulheres não parecem ser lidas de uma forma crítica, parecendo ser dominadas por uma lógica naturalista (cf. relatório final do projecto PROCIMAS, 1995).

É, no entanto, necessário sublinhar que um novo grupo emerge, embora minoritário, que afirma a especificidade que as mulheres podem trazer à vida pública, pelas suas atitudes de maior implicação e de maior sensibilidade às questões sociais. Para algumas das respondentes, essa especificidade tem a ver com uma forma particular de conhecer e construir a realidade social, o que nos pode conduzir a novas formas de essencialismo e a repor formas de maternalismo: as mulheres como potenciais mães desenvolvem atitudes de preocupação e cuidado com os outros. Trazer para a vida pública essas qualidades desenvolvidas na vida privada é percebido como solução para uma vida contemporânea tão conflitual e complexa. Mas, para outras, a maior contribuição feminina não se legitima propriamente em atitudes maternais, mas em aspectos que as mulheres têm vindo a desenvolver através de padrões de socialização diferentes e que permitem uma reconstrução da cultura.

O mesmo não se passa quando a questão se relaciona com as condicionantes sobre o mundo masculino e a sua ocupação de cargos públicos. Em particular, as alunas, quando representam o mundo masculino como condicionado na ocupação de cargos públicos, apenas invocam os “atributos pessoais”, como incompetência, o que confirma que há uma percepção da não existência de impedimentos no acesso masculino a esses cargos.

Parece, assim, necessário que a escola analise os seus processos e procure promover formas que valorizem as vivências e experiências femininas no que elas têm de emancipador, e também a própria presença das raparigas, não as escondendo dentro da capa de um “universal neutro”. Esta perspectiva compreende-se à luz do “reconhecimento de que a educação deverá desempenhar um papel fundamental no processo de emancipação” (Lourenço, 1993: 150). É forçoso que os processos escolares responsáveis pela produção de identidades sexuais distintas e de encaminhamento para um mercado de trabalho sexualmente segregado e hierarquizado sejam questionados e que uma cultura escolar baseada em modelos masculinos seja alterada. A co-educação e cultura escolar necessitam de ser avaliadas à luz das preocupações enunciadas anteriormente.

Ao valorizar-se o que é específico das práticas de socialização e da experiência das raparigas pode contribuir-se para a reconstrução de uma nova cultura e para a mudança de processos vários que discriminam as mulheres. Alterar visivelmente a situação das mulheres, no que diz respeito à sua valorização no exercício de uma profissão, à diminuição das desigualdades salariais entre possuidores/as de igual diploma, a uma menor segregação sexual no trabalho, a uma maior visibilidade feminina na promoção profissional podem ser objectivos da escola co-educativa e da formação do seu professorado. Pode ainda contribuir-se para uma maior democratização do espaço doméstico, implicando uma redistribuição menos desigual das tarefas de reprodução do agregado doméstico entre os seus elementos, e para a construção de uma democracia paritária entre mulheres e homens no “espaço público” da política.

Valorizar as experiências femininas no espaço escolar pode ser realizado através das histórias biográficas das mulheres, nos diversos contextos sociais em que se movimentam. É uma tentativa, de acordo com as palavras de Liz Stanley, de “fazer falar o pormenor vivo do tecido das vidas de mulheres” (Stanley, 1992: 160). Assim se podem revelar os conflitos entre o “público” e o “privado”, o pessoal e o profissional e a forma como tradicionalmente as mulheres foram excluídas da construção de um discurso público e foram tornadas invisíveis. Ouvir as suas vozes dentro da escola é assim uma preocupação genuína em busca das suas diferentes experiências. As suas histórias de vida, recolhidas para serem contadas e trabalhadas no espaço escolar, podem revelar a forma como as mulheres lutam no quotidiano para dar sentido às suas vidas familiares e profissionais, tornando visíveis as “lutas escondidas” perante as relações de poder desiguais e dando saliência às suas subjectividades, às significações que atribuem à sua situação (Araújo e Magalhães, 1999).

3 Três áreas de intervenção para uma política de igualdade

Para terminar, surgem-nos três áreas em que uma política para a igualdade numa lógica emancipatória deve intervir — legal, editorial e pedagógica:

- *Área legal*: através da internalização da perspectiva de género em todo o aparelho legal e em todas as normas emanadas da instituição educativa.
- *Área editorial*: por meio de uma acção em duas vertentes:
 - 1) incentivo à produção de materiais específicos para as questões de género;
 - 2) intervenção junto de editoras e autores/as de materiais pedagógicos, de modo a que eliminem todos os factores de discriminação.
- *Área pedagógica*: também em duas perspectivas:
 - 1) reflexão sobre formas de intervenção em torno de projectos de autonomia construídos nas Escolas;
 - 2) desenvolvimento de uma formação contínua de docentes atenta às questões de género.

Notas

- 1 Vamos referir-nos apenas à situação a partir da Lei de Bases. Para conhecimento da situação anterior a esta época veja-se o artigo de Teresa Pinto, “Caminhos e encruzilhadas da co-educação” (1999: 123-135).
- 2 Este texto corresponde a um documento de trabalho que nunca teve uma versão final.

Pode ser consultado no Centro de Documentação da CIDM. As citações referentes a este assunto, são retiradas do citado documento que não tem paginação.

Referências bibliográficas

- Araújo, Helena e Maria José Magalhães (1999), *Des-fiar as vidas. Perspectivas biográficas, mulheres e cidadania*, Coleção Co-educação, Lisboa, CIDM.
- Commission des Communautés Européennes (s/d), *Égalités des chances entre filles et garçons en éducation*, Bruxelas, CEE-D. G. V.
- Cova, Anne (1998), “L’enseignement de l’histoire des femmes dans la péninsule Ibérique”, in Anne-Marie Sohn e Françoise Thélamon (orgs.), *L’Histoire sans les femmes est-elle possible?*, s/l, Perrin, 313-323.
- Ellis, Caroline (1991), “Sisters and Citizens”, in G. Andrews (org.), *Citizenship*, Londres, Lawrence & Wishart.
- Henriques, Fernanda (1992), *Os novos programas do Ensino Secundário*, Lisboa, APC (Texto policopiado).
- Henriques, Fernanda (1994), *Igualdades e diferenças*, Porto, Porto Editora.
- Lourenço, Clara (1993), *Símbolo, Ciência, Discursos e Relações Sociais de Sexo —subsídios teóricos para um debate sobre a igualdade de oportunidades educativas entre rapazes e raparigas* (tese de mestrado), Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Ministério da Educação (1998), *Educação, Integração, Cidadania — documento orientador das políticas para o ensino básico*, Lisboa, Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1998), *Desenvolver, Consolidar e Orientar — documento orientador das políticas para o ensino secundário*, Lisboa, Ministério da Educação.
- Pateman, Carole (1993), *O Contrato Sexual*, São Paulo, Editora Paz e Terra.
- Philips, Anne (1991), “Citizenship and Feminist Politics”, in G. Andrews (org.), *Citizenship*, Londres, Lawrence & Wishart.
- Pinto, Teresa e Fernanda Henriques (1999), *Co-educação e Igualdade de Oportunidades*, Coleção Co-educação, Lisboa, CIDM.
- Pinto, Teresa (1999), “Caminhos e encruzilhadas da co-educação”, *ex aequo*, n.º1, 123-135.
- Relatório do Projecto PROCIMAS, *Promoting Equality Awareness: Women as Citizens* (1995), Relatório Final, Bellaterra, projecto financiado pelas Comunidades Europeias.
- Rudduck, Jean (1994), *Developing a Gender Policy in Secondary Schools*, Milton Keynes, Open University.
- Santos, Boaventura Sousa (1991), “Subjectividade, Cidadania e Emancipação”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 30, 13-43.
- Stanley, Liz (1992), *The Auto/Biographical — The Theory and Practice of a Feminist Auto/biography*, Manchester, Manchester University Press.
- Stoer, Stephen e Helena C. Araújo (1992), *Escola e aprendizagem para o trabalho num país de (semi)periferia europeia*, Lisboa, Escher.