

## Há já lugar para algum mapeamento nos estudos sobre género e educação em Portugal? - uma tentativa exploratória

Helena Costa Araújo  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

O desafio posto sobre estudos e perspectivas que em Portugal se tem produzido em torno da diferença e desigualdade entre géneros, focando igualmente a construção da feminilidade e da masculinidade e convocando o campo educativo, deverá desde já ser assinalado pela sua novidade. Não é frequente solicitar-se a revisão de campos pouco conhecidos e instituídos nas Ciências da Educação em Portugal. Esta possibilidade parece funcionar como um reconhecimento explícito - acrescido de se tratar de um primeiro número da Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - e da legitimidade destes estudos serem encarados como mais uma vertente neste campo interdisciplinar/pluridisciplinar.

Como se poderá delimitar o campo a focar neste trabalho? que se deverá entender por uma abordagem em torno de “género e educação”? Como seria de esperar, pela relativa juventude desta abordagem, os estudos que fazem um ponto de situação são quase inexistentes, a não ser o interessante artigo publicado recentemente o trabalho de Fernanda Henriques e Teresa Pinto na revista *ex-aequo*, intitulado “Educação e Género: dos finais dos anos 70 ao final do século XX subsídios para a compreensão da situação Não é frequente solicitar-se a revisão de campos pouco conhecidos e instituídos nas Ciências da Educação em Portugal. Esta possibilidade parece funcionar como um reconhecimento explícito - acrescido de se tratar de um primeiro número da Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - e da legitimidade destes estudos serem encarados como mais uma vertente neste campo interdisciplinar/pluridisciplinar.

Gostaria, no entanto, de que aqui se procurasse contribuir para algum mapeamento deste campo, de acordo com propostas de Rolland Paulston (2001) a serem referenciadas mais adiante - que julgo com um valor heurístico, podendo permitir a “intertextualidade” que estes textos pressupõem e que pode ser construída a partir da sua articulação.

Assim, em primeiro lugar, pretendia pesquisar linhas de força e problemáticas mais desenvolvidas, consideradas como contribuições relevantes, o que se constituirá como finalidade principal deste trabalho. Este exercício é simultâneo de uma procura de encontrar ultrapassar fronteiras no campo de “género e educação”. Se o que é do campo do escolar será aqui central, não se deixará de focar outros que são do domínio do educativo não formal ou não escolar. Em segundo lugar, a identificação de algumas rupturas teóricas e metodológicas será uma outra finalidade, que assim poderá dar conta das trajectórias seguidas. Em terceiro lugar, é também de referir que algum deste trabalho exploratório é também autobiográfico, no sentido em que me vejo a rever, a reler, a repensar, a procurar encontrar teias já percorridas e produzidas em que também estou envolvida.

A análise incide sobre trabalhos publicados (artigos, livros, relatórios, etc) e desde já se afirma a sua não exaustividade. Não pretendi esgotar este campo com uma apresentação de um levantamento minucioso dos trabalhos de investigação realizados, mas sim concentrar-me nos estudos que mais se tem salientado, na perspectiva situada de que parto, sem deixar de referir os que de alguma forma pude contactar (através de orientação, ou de provas ou de outros contactos profissionais). As pesquisas que efectuei em bases de dados revelaram-me estudos que desconhecia, mas pude também reconhecer uma diversidade com que tenho vindo a tomar conhecimento. Assim, as referências aqui trazidas resultam particularmente de um posicionamento e contactos situados em tempos e espaços específicos.

Antes de prosseguir será necessário, no entanto, clarificar alguns conceitos estruturantes no trabalho.

Procure-se, desde já, incidir sobre o que se pretende com o conceito de “mapear” que vem estando em foco em anos recentes. Nelly Stromquist (2001), no trabalho que persegue, distingue-o da seguinte forma:

“Como instrumento analítico, mapear toma de emprestado algumas noções fundamentais do campo de geografia, como lugar, espaço e situação. (...) [focando] espaços institucionais, ocupados por actores/as centrais, que criam dinâmicas particulares ligadas à produção de conhecimentos, ao trabalho de estabelecimento de margens (borderwork) e ao atravessamento de fronteiras (...) Mapear entidades [e] as suas distâncias conceptuais (...) É

prosseguido com o objectivo de elucidar posições, identificar as relações entre estas entidades e explorar a convergência e a divergência dessas ideias” (Stromquist 2001:224).

Esta será possivelmente uma finalidade demasiado trabalhosa e complexa, numa abordagem exploratória, como a que se desenha para este trabalho. Mas espera-se poder contribuir para essa concretização, possibilitando mapear algumas rupturas teóricas e metodológicas (cf. Ferreira 2001). Poder-se-ão identificar essas rupturas num campo que é recente e onde a frequência de debate não tem sido intensa? Como falar de género sem “dar a impressão de dualismo e de redução das questões a uma luta bipolar de opostos?” (Paulston 2001:204)?

Sem procurar responder a esta questão de imediato, gostaria de sublinhar que há aqui duas questões que, sem as expressar, terei dificuldade em prosseguir.

Uma tem a ver com o conceito de género. Enuncia-se e parece acompanhá-lo uma pluralidade de vozes a comentar a sua existência, e terá necessariamente de haver alguma clarificação.

A outra questão é que falar em “género e educação” remete-nos para campos que mantêm relações fortes de “consanguinidade” com os estudos sobre as mulheres, os estudos sobre o género e os estudos feministas. Também aqui a presença da polémica é saudável e deve ser abordada.

### **. dilemas e género**

Concentremo-nos, então, em primeiro lugar, no conceito de género. Nelly Stromquist refere as interpretações diversas do conceito de género, da seguinte forma:

“Estando no coração do feminismo um dos mais fortes movimentos do século vinte género é um conceito muito debatido, com vários actores/as individuais e institucionais a lutar pela sua definição, de acordo com os seus interesses (Stromquist 2001:223).

Queria aqui salientar o ponto de vista em que me situo. Considero, de facto, o conceito de género central, em particular, como uma “ferramenta analítica” (Scott 1990; Louro 1997), para poder visibilizar as relações de poder que se geram no contexto destas relações. As relações masculino-feminino têm sido caracterizadas como “assimétricas” (Amâncio 1994); em outras obras referencia-se a existência de relações de dominação, por vezes percepcionadas como resultantes do “patriarcado” (Walby 1990).

Depois do debate que se foi processando ao longo de um período extenso, em torno de um conceito a referenciar os processos sociais através dos quais se constroem feminilidades e masculinidades como diferentes, e na base de relações desiguais, estamos mais capazes de a ele recorrer para evidenciar o carácter relacional e a pluralidade e diversidade de configurações, incluindo orientações não heterossexuais. Como afirma uma das figuras marcantes da actualidade, a teórica Iris M. Young: “a categoria de género foi promovida pelo feminismo precisamente para criticar e rejeitar os esforços tradicionais de definição da natureza das mulheres através do sexo biológico” (Young 1997:15). Mas depois sublinha que é necessário que não se ossifiquem agora processos sociais, como o da construção de identidades, que são fluídas e estão em mudança, processos que têm a ver com a forma como as pessoas comunicam entre si, trabalham, conflituam sobre as formas de produzir e de interpretar.

No entanto, ao darmos conta desta diversidade, não podemos perder a noção da existência de relações de poder e de desigualdade que existem entre homens e mulheres em vários domínios da vida social.

“Para combater esta opressão, necessitamos de criar perspectivas contra-hegemónicas ou alternativas (...) É irónico que, de forma a procurar uma sociedade em que o género não mais sirva como um marcador poderoso e arbitrário, se tenha de proceder primeiro por mostrar como homens e mulheres se relacionam entre si. A negação de conceitos universais é politicamente desarmante e ingénua (...) Os mais importantes conceitos nas ciências sociais (...) incorporam diferenças substanciais mas ao mesmo tempo tem a virtude de oferecer um lampejo de

pensamento simples e engenhoso que captura muitas distinções sob um guarda-chuva conceptual efectivo” (Stromquist 2001:226).

É pois este dilema que o conceito de género actualmente evoca: a diversidade e fluidez de configurações e percursos, ainda que se tenha simultaneamente de considerar que as relações de desigualdade entre homens e mulheres continuam a manter-se, em diversos sectores, como Iris Young salienta: “As condições básicas para as quais as feministas chamaram a atenção há vinte anos atrás não melhoraram em grande parte, e mesmo em algumas áreas deterioraram-se” (Young 1997:3).

### **consanguinidades entre estudos de género, estudos sobre as mulheres, estudos feministas**

Quanto à segunda questão, em torno das *consanguinidades* entre “estudos de género”, “estudos sobre as mulheres” e “estudos feministas”, tem havido alguma polémica sobre as configurações destes campos. Parece-me, no entanto, mais adequado aqui, em vez de entrar na polémica se uma das categorias despolitiza, ou é mais englobante, etc do que a outra (cf. Richardson & Robinson 1994; Ferreira 2001, entre outras), salientar o que une estas abordagens.

Em primeiro lugar, é a intencionalidade de visibilizar a acção humana das mulheres como seres activos produzindo a vida e as relações sociais, em contraponto a perspectivas em que o actor é o *homem* considerado numa falsa neutralidade de género - aqui corroborando parcialmente uma concepção pós-estruturalista, em torno de uma erosão do conceito de Homem, isto é, do homem branco, europeu, de classe média, masculino, heterossexual, possuidor de pensamento lógico (apud Magalhães 1994:30).

Em segundo lugar, diria que não se estará a focar uma “condição feminina”, como se de algo essencialista e unitário se tratasse, e que a crítica é já muito activa na chamada de atenção para a heterogeneidade e diversidade das situações e percursos de mulheres, como atrás se referiu. Como sublinha Iris Young: “Concordo com aquelas críticas que mostram como a procura das características comuns sobre as mulheres ou sobre a opressão feminina leva a normalizações e exclusões” (Young 1997:12).

Em terceiro lugar, e simultaneamente com a preocupação anteriormente enunciada, estes estudos partilham uma visão de que os sofrimentos das mulheres não são “naturais” e meramente pessoais e que há relações de poder que estruturam muito das suas vidas em termos diferentes dos pares masculinos, havendo lugar para falar de desigualdade. Como afirmam Cortesão, Magalhães e Stoer (2000:50) “Ao contrário do pós-modernismo reaccionário que afirma que tudo se equivale, é possível dizer que a pulverização de *lugares* políticos não neutralizou politicamente esses mesmos lugares”. Por isso, haverá que tecer argumentos entre uma perspectiva não essencialista, atrás referida, e a desigualdade que em geral afecta mais as mulheres como grupo, relativamente aos elementos masculinos. Trata-se de repensar este dilema, tendo em atenção mais uma vez as palavras de Iris Young, a autora que tem marcado pela pesquisa neste confronto enunciado: “negar uma realidade de mulheres como um colectivo social reforça o privilégio daquelas pessoas que beneficiam em manter as mulheres divididas” (Young 1997:18).

Em quarto lugar, diria que lhes é comum a crítica a perspectivas em que o conhecimento e a produção do saber tem sido legitimados por um poder masculino que define o conhecimento, a prática e suas fronteiras. “O que nós precisamos fazer é redefinir a teoria e o acto de teorizar em si mesmo. O que é necessário é acessibilidade à teoria e o reconhecimento de que o conhecimento é poder e precisa de não ser produzido para os influentes ou para os produtores de conhecimento apenas” (Robinson 1997:13). Creio que estas duas clarificações são um contributo, no âmbito deste trabalho, para poder prosseguir na delimitação deste campo de estudos.

### **à procura de uma delimitação do campo de género e educação? - um possível faseamento**

No trabalho atrás mencionado de Fernanda Henriques e Teresa Pinto (2001), aponta-se como uma primeira baliza, no campo de estudos de género e educação, uma tese de doutoramento na área (1985), a de Ana Benavente, mais tarde publicada com o título de *Escola, Professoras e Processos de Mudança*, que é possivelmente incluída pelo facto desta obra

não comungar de uma ilusão geral sobre um universal neutro, interrogando-se sobre a existência de uma composição profissional diferenciada no grupo profissional “professores”:

“pode dizer-se que a situação das mulheres e dos homens é idêntica no trabalho e na profissão? Poderemos entender que não há diferenças socialmente, culturalmente, politicamente construídas nas relações entre as mulheres e os homens e a autoridade e o poder? (...) [as professoras] não têm uma formação diferente nem inferior, têm mais “qualidades” femininas que interessam a profissão e, no entanto, encontram-se na base da hierarquia” (Benavente 1990:82).

Na obra, como a própria autora salienta, o foco não está na “situação das mulheres e dos homens na profissão”, já que não é esta a problemática aí construída, ainda que a reconheça com pertinência: “não prosseguimos nenhum estudo específico sobre esta questão, mas articulá-la-emos com a democratização da escola e a relação das professoras com o seu espaço profissional” (ibidem). Certamente que o reconhecimento das professoras, como parte do enfoque deste estudo, é um primeiro contributo para este campo que procura começar a estabelecer-se, tal como existe em muitos outros países. Inicia pois uma primeira visibilização das relações de género, no sentido em que assume o exercício da actividade docente na escola primária maioritariamente por mulheres. Trata-se de um tipo de obras que pretende sobretudo reconhecer que há um lugar específico para tratar esta realidade do ponto de vista de estudos, mas não pretende passar para além desse reconhecimento. Pode pois dizer-se que toma as relações de género como objecto tangencial.

Uma segunda fase pode corresponder ao que Teresa Joaquim denomina de “acumulação de saber” (que referencia em relação aos “estudos sobre as mulheres”, cf. Magalhães 2001), pois já não é apenas o reconhecimento e a visibilização de um sujeito mulheres, nos percursos educativos, no exercício da actividade docente, etc, que estão no centro da pesquisa, mas o foco situa-se na apresentação de dados e de provas que apontam para desigualdades e discriminação. Muitos destes estudos são possivelmente em parte um levantamento social (*social survey*), no sentido de juntar um conjunto de dados estatísticos que permitam configurar situações de desigualdade entre elementos femininos e masculinos nos vários percursos de formação escolar. Muitos outros apresentam a exploração de temáticas, apoiadas em alguns conceitos, ainda que sejam sobretudo delimitados pela *apresentação de prova* (cf. Correia 2000) da discriminação e desigualdade sobre as mulheres. Há um conjunto de trabalhos vários, produzidos no âmbito da então Comissão da Condição Feminina e actual Comissão para a Igualdade e Direitos das Mulheres (CDIM). Temáticas escolares foram especificamente abordadas, sobretudo em termos dos estereótipos e das imagens sexistas de um currículo escolar, assim como outras, como a interacção professorado-estudantes, composição da estrutura de poder na escola, em termos de géneros, etc.

Diria que uma terceira fase (e aqui, explicitamente, já não é um critério temporal que é mobilizado para a sua delimitação, mas antes a afirmação de que há simultaneidade de estudos com perspectivas diferentes, ainda que aproveitando ou seleccionando preocupações comuns de estudos referenciados na secção anterior) parece ter uma preocupação mais acentuada com uma pesquisa teórica, que corresponde a uma introdução dos estudos sobre as mulheres e de estudos de género nas universidades, ainda que de forma pontual. Também a procura de formas metodológicas mais diversas, *incluindo metodologias de escuta* (cf. Correia 2000), e uma *política da voz*, no sentido de ouvir os sentidos e significações, sobretudo das mulheres, nos seus próprios termos. Pode ainda constatar-se que há maior audição da pesquisa feminista no mundo académico, ainda que frequentemente se faça sentir o seu acantonamento.

Um pressuposto central, nesta configuração, é de que dificilmente se poderá defender uma ciência neutra. As palavras de

1 Citaria, no campo de revisões sobre esta área de estudos alguns outros marcantes: Joaquim (2001; Ferreira 1988, 1988, 1999; 2000; Ferreira et al 1998; Silva 1999.

2 Acrescentaria que outros estudos foram produzidos anteriormente, em que as relações entre mulheres e homens foram analisados, no campo educativo, em termos de dominação, mas não constituem obras desta extensão.

Sandra Harding são clarificadoras sobre sentidos diferentes para uma “ciência objectiva”: nesta perspectiva, “são preocupações para valores e projectos antiautoritários, antielitistas, participatórios e emancipatórios que contribuem para aumentar a objectividade da ciência” (Harding 1986:27). Assim, melhor se compreende que se procurem ouvir as vozes específicas das mulheres, na sua diversidade e multiplicidade não só pela sua subordinação no contexto de relações sociais, mas também porque “a subjugação da actividade das mulheres, sensual, concreta, relacional permite-lhes agarrar aspectos da vida natural e social que não são acessíveis a uma procura baseada nas actividades características masculinas” (ibidem:148). Numa outra obra, Harding esclarece a importância de uma ciência que parte das “vidas das mulheres como origem de problemáticas científicas, como fontes de informação científica, e como forma de verificar a validade de conhecimentos produzidos” (Harding 1991:123), sem que as *experiências* das mulheres, na sua diversidade, e nos seus aspectos comuns, possam substituir a procura de teorias que se articulem com elas na produção de conhecimentos feministas (Harding 1991).

Uma nova fase resulta da influência da crítica pós-estruturalista às formas essencialistas que aprisionam frequentes vezes o conceito de género, fazendo pressupor formas fixistas, imutáveis ou, pelo menos, permanentes e coerentemente articuladas, quando elas são mais heterogêneas, mais diversificadas, mais complexas e dinâmicas (cf. Nogueira 2001). Diria que nos estudos de “género e educação”, a emergência de temáticas em torno da construção da masculinidade, da diversidade de identidades escolares, dos primeiros estudos de visibilização de género e etnia a propósito do campo escolar são algumas que assinalam a entrada no campo. Procura entender-se o conceito de género como devendo ultrapassar as dicotomias masculino-feminino, necessariamente lidas através da relação de dominação-subordinação “como única e permanente forma de relação entre os dois elementos (...) O processo desconstrutivo permite perturbar esta relação de via única e observar que o poder se exerce em várias direcções” (Louro 1997:33), pois tanto mulheres como homens vivem no contexto de relações sociais, marcadas pela classe social, pelas identidades étnicas, por visões religiosas, por grupos etários, e as solidariedades que se podem construir nas inter-relações são mais complexas que as dicotomias masculino-feminino fazem pressupor, como sublinha Guacira Louro (1997).

### **que problemáticas em torno de género e educação?**

Irene Vaquinhas, uma historiadora que tem contribuído com revisões críticas sobre o desenvolvimento dos estudos sobre as mulheres e da história das mulheres em Portugal, afirma num trabalho recente que, no nosso país,

“os estudos permanecem, salvo raras excepções, mais convencionais, empíricos, de cunho informativo e positivista ou neo-positivista, fundamentados num paciente trabalho de arquivo ou de biblioteca, embora abertos ao diálogo com outras disciplinas e correntes da história, bem como à crítica hermenêutica das fontes pela desmontagem do discurso ideológico que lhes está subjacente. Influenciado pela “história contributiva europeia”, (...) mais direccionada para a descrição de actividades, papéis e funções femininos em espaço e contextos delimitados, este campo de estudos não tem sido, no nosso país, muito receptivo às questões conceptuais” (Vaquinhas 2001:148).

Algumas destas palavras são certamente transponíveis para o campo dos estudos na área da educação, e para um certo empiricismo e positivismo que têm campeado, sobretudo evidente em estudos que se poderão situar na segunda fase identificada. Mas paralelamente, como se irá poder confrontar, a diversidade de campos conceptuais tem sido mobilizada em torno dos processos educativos genderizados, não apenas na procura de uma visibilização e de uma denúncia dos aspectos de desigualdade e de subordinação existente nas relações de género, mas também de fazer ouvir vozes que apresentam as faces de outras visões, de outras realidades.

Iria seguidamente concentrar-me numa identificação de várias problemáticas e linhas de força, sobretudo no que diz respeito à segunda e terceira fases identificadas anteriormente.

Na sua revisão, e não procurando deslindar entre estudos da segunda e da terceira fases, podem destacar-se as temáticas que a seguir se referenciam : i) uma perspectiva sócio-histórica da educação de raparigas; ii) políticas de igualdade de oportunidades; iii) modalidades de transmissão de género e cultura escolar; iv) feminismo e educação v) culturas juvenis, educação e género; vi) construção de identidades de professores/as e educadores/as; vii) construção de identidades profissionais através do sistema de ensino; viii) género e cidadania.

Da última fase referenciada, iria sobretudo vincar duas temáticas: ix) a emergência das masculinidades socialmente construídas; x) as articulações entre género e etnia.

É tempo, então, de passar a essa revisitação parcial, como tentativa de perceber a dimensão deste campo, as acentuações e posições identificadas, revelando contribuições e alguns limites. Paulston (2001) acentua que o processo de mapeamento “procura desvendar sentidos, revelar limites nos campos culturais e expôr as tentativas reacionárias de fechar as fronteiras e proibir as traduções” (2001:225). Essas são tarefas complexas e certamente ficarei distante de uma sua concretização.

### uma perspectiva sócio-histórica da educação de raparigas

Esta é uma perspectiva que conta com estudos realizados, em particular dissertações para obtenção de graus. De uma história da educação, baseada em crianças e jovens abstractos, e sobretudo pressupondo um universal neutro, procurou ganhar-se consciência das difíceis condições de legitimação e de desenvolvimento de uma educação escolar das raparigas. É possivelmente na década de 80 do século XX que encontramos contribuições mais sistemáticas e que procuram contribuir para a sua visibilização. Relembra aqui com muito gosto os artigos escritos por Fina d'Armada (1984) para o *Jornal de Noticias* e que não ainda não foram reunidos numa publicação. Para uma memória feminina e feminista da história da educação das raparigas educação que foi retardada, minorizada, discriminada e que se pretende atenta às mudanças seguidas posteriormente em direcção a uma procura e concretização de igualdade de oportunidades, este conjunto de artigos constituiu-se, sem dúvida, numa contribuição importante para construir essa memória.

Faltam-nos, aparentemente, estudos que, de forma mais sistemática, global e problematizadora, tomem, como principal preocupação, a construção da história da educação feminina, nos seus vários aspectos, como no Reino Unido constituem os estudos por exemplo de June Purvis (1991) *A History of Women's Education in England*, ou a de Jane Miller (1996) *School for Women*, ou em França os estudos de Marie Duru-Bellat (1990) *L'École des Filles* e a de Françoise Lelièvre & Claude Lelièvre (1991) *Histoire de la Scolarisation des Filles*. Deveriam ser estudos que pudessem aproveitar de uma perspectiva de história comparada, pela tradição que já detém em vários países.

Se nos faltam porventura estes estudos mais sistemáticos e globais, temos de salientar a contribuição muito relevante de análises socio-históricas sobre a educação das raparigas nos liceus nos anos trinta de Cristina Rocha (1991a; 1991b) ou das raparigas de grupos sociais dominantes entre os anos trinta e os anos setenta do século passado, de Maria Manuel Vieira (1988; 1991; 1993), ou ainda de Teresa Pinto, sobre o ensino industrial feminino nos finais de oitocentos (Pinto 2000a).

A contribuição dos estudos destas autoras é inovadora pelo ângulo de abordagem e pela problemática construída. O trabalho mencionado da primeira autora aparece a contraditar concepções sobre os modelos favorecidos pelo regime autoritário em relação aos papéis da mulher como dócil dona de casa, esposa e mãe e das expectativas que esse quadro ideológico faria prever. Cristina Rocha demonstra a maior procura do ensino liceal, que começa a ser visível na década de 1930, não só no ensino privado mas também no público. Para a autora, a procura do ensino liceal privado parece anunciar um novo modelo feminino que exigia uma componente educativa formal mais alongada, mas não necessariamente uma credencial que só a escola pública fornecia. Assim para aquelas que frequentaram o liceu estatal, a sua extensão e apropriação anuncia a possibilidade efectiva de acesso a profissões ou a outras actividades do sector terciário, que exigem uma escolaridade mais prolongada.

Encontramos no estudo de Teresa Pinto uma interrogação que também traz para o centro a questão da possível dissonância entre um modelo (burguês) de feminilidade centrado na domesticidade e nos papéis de mãe e de esposa e um ensino industrial destinado às raparigas, que anunciava pretender responder a necessidades produtivas de uma industrialização

em expansão. Como estudo situado a Escola Damião de Góis em Alenquer - ficamos a saber da existência curta desta escola, e da ainda mais curta existência do ensino industrial para as raparigas. Também fica visível que não são as raparigas de classe trabalhadora o grupo mais numeroso a frequentá-la, mas sim as raparigas oriundas de trabalhadores do sector terciário (profissões liberais, funcionários públicos, negociantes).

Quanto aos trabalhos de Maria Manuel Vieira, a sua problemática é, no ângulo de uma distanciação de um “feminino deliberadamente tomado como categoria autónoma, auto-suficiente em termos interpretativos e a-social” (1991:237), e de quadros conceptuais das teorias de reprodução cultural, analisar as práticas educativas das “classes superiores” em Portugal, no período que medeia entre os anos trinta e os anos setenta, de forma a perceber a produção social de “herdeiras”. A opção generalizada pelo ensino particular, sobretudo, e uma menor preocupação, relativamente aos pares masculinos, com a carreira escolar futura, por parte dos pais, parecem constituir traços específicos destas “herdeiras”, assim como uma frequência mais longa da escolaridade e a presença de maiores estímulos culturais e maior precocidade de aprendizagens, face a raparigas de outros meios sociais.

Diria que nestas produções das três autoras, há uma preocupação pela diferenciação de situações ou de expectativas sociais diferenciadas em relação às raparigas, não se encontrando aqui a perspectiva de uma a-socialidade para que nos adverte Vieira. Com maior ou menor preocupação por evidenciar a sua construção conceptual, revelam uma procura teórica que dê corpo, através de metodologias que vão desde a recolha e leitura de dados estatísticos, até à análise documental e análise de entrevistas, a uma leitura não empiricista dos problemas enunciados.

Salientem-se ainda estudos que focam perspectivas de educadoras/es e políticos sobre a educação feminina. Relembra assim os estudos de Elzira Machado Rosa (1989) e de Isabel Baptista Câmara (1996), sobretudo sobre Caiel, pseudónimo de Alice Pestana. Como contribuições para esta história da educação das raparigas, vejam-se ainda o interessante estudo de Teresa Joaquim (1997), na abordagem que elabora sobre a construção da feminilidade, entre os séculos XVII a XIX, em que encontramos uma análise dos discursos pedagógicos e educativos sobre o que deve contar como a educação feminina, no entrecruzamento bem documentado, extenso e tecido entre perspectivas da produção estrangeira de educadores, filósofos, médicos, etc. e a produção de portugueses (na sua maioria, masculinos). Também em trabalhos já publicados (Araújo, 1992, 2000a, 2000b), identifiquei discursos educativos e pedagógicos sobre as finalidades da educação das raparigas, tanto no final do século XIX, como no período da República e da Ditadura Militar, nas concepções, frequentes vezes conflitantes entre si, entre grupos republicanos, anarquistas, feministas e católicos (no último período referenciado), em particular procurando delinear as ortodoxias reinante, e a que parece resultar de um debate, na procura de um consenso social que possa confrontar as dimensões de mudança que então estão a ocorrer.

## **ii) políticas de igualdade de oportunidades**

As questões de igualdade de oportunidades têm vindo a ter, recentemente, um maior enfoque, por vários motivos. Entre estes, pode apontar-se sobretudo o progressivo olhar de reavaliação sobre o regime de co-educação, pelo menos assim se lhe chama de forma geral - lançado com a Reforma Veiga Simão, e só expandido com as políticas educativas do pós-25 de Abril. E no entanto, fala-se de um regime mais tomado como certo, baseado numa lógica de igualdade de oportunidades de acesso, i.e., instaurou-se um regime em que raparigas e rapazes vão frequentar a mesma escola, ter acesso ao mesmo currículo, ter indistintamente o mesmo corpo docente, no pressuposto de que esta igualdade de acesso é suficiente para realizar uma igualdade de oportunidades.

De facto, foi esta a base em que perspectivas funcionalistas puseram a acentuação, quando mostraram o seu optimismo perante a escola de massas, e a realização de oportunidades fornecidas pelo Estado democrático. Como sabemos, posteriormente, às perspectivas funcionalistas foi-lhes apontado o carácter ingénuo das suas asserções, quando iludiam os

poderosos processos de reprodução social e cultural. Para essa prova, foram apresentados dados seguros de uma selecção social operada pela escola sobre as classes trabalhadoras em muitos dos percursos escolares, ou na sua eliminação desses mesmos percursos.

A caminhada para repensar a igualdade de oportunidades na base do sucesso escolar (medido pelo número de aprovações e pela sua taxa) é enunciada por um autor como James Coleman, já na forma distanciada que opera em relação às perspectivas funcionalistas. Muitos e muitas autoras têm posto a ênfase na igualdade de oportunidades de sucesso escolar como forma de promover as potencialidades da escola face à concretização da igualdades de oportunidades, incluindo mais recentemente a igualdade de oportunidades de género.

O que possivelmente é bastante frequente é a não definição do que é o sucesso escolar, para além de um pressuposto medido por número de aprovações e respectivas taxas e qualificações escolares. Outras perspectivas de sucesso implicam formas diferentes de análise: em termos de reconhecimento de uma formação construída na vida social e profissional - apelando para a distinção entre *sucesso escolar* e *sucesso social* (Pinto e Henriques 1999; Araújo e Henriques 2000); ou em termos de um *sucesso educativo*, distinto de sucesso escolar, no sentido de uma educação expandida de forma mais alargada e que permita uma maior autonomia e emancipação de cada criança e adolescente, e também um reconhecimento do potencial trabalhado e construído (Araújo 2001). Esta última perspectiva têm implicações importantes para reconsiderar o sucesso escolar das raparigas na escola contemporânea: como repensar a escola coeducativa de forma a que as raparigas se sintam valorizadas, em direcção a uma autonomia reflexiva: “numa abordagem em que se considera como relevante dar visibilidade às suas experiências e percursos, contribuindo para que as vidas femininas possam ser valorizadas nos seus próprios termos. (Araújo e Magalhães 1999:11; cf. Lourenço 1993; Magalhães 1998; Araújo 1998; Fonseca 2001).

Nesta linha de argumentação, as análises apresentadas têm colocado a acentuação na importância de rever o processo de coeducação, no sentido de permitir o seu aprofundamento e, como se tem defendido no Projecto “Coeducação do princípio ao desenvolvimento de uma prática”, que sejam postas em questão concepções estereotipadas de feminilidade e de masculinidade, contribuindo para que o princípio da integração da igualdade de oportunidades se constitua em fundamental “na promoção, junto dos e das jovens, de valores essenciais para o exercício efectivo da cidadania” (da “Nota Prévia”, Cadernos de Coeducação). A propósito, anote-se a contribuição que este Projecto certamente tem trazido para a questão, com a produção de materiais pedagógicos com diferentes problemáticas, e das sessões e colóquios promovidos, nomeadamente em instituições de ensino superior ligadas á formação de docentes do ensino básico e secundário, com instituições nacionais e de outros países europeus.

Algumas das análises publicadas procuram mostrar como em Portugal não tem havido medidas de política educativa que corporizem a igualdade de oportunidades de género, de forma sistemática e aprofundada, e que permitam descortinar a nível macro, mezzo ou micro, políticas de género. Teresa Pinto (2000b) revê as várias medidas enunciadas por órgãos internacionais e comunitários, assim como os Programas Comunitários de Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens, afirmando a importância de projectos de investigação e intervenção que têm incidido na “sensibilização e formação de agentes educativos” e na produção de materiais pedagógicos. Assinala a produção do I Plano Global para a Igualdade de Oportunidades, com incidência particular no campo educativo, não tendo sido, até então, produzidos documentos que operacionalizassem a aplicação das medidas aí propostas (ibidem:161). Num outro artigo, insiste-se que nas políticas estatais, em matéria educativa, não há uma acção consistente a respeito desta problemática “sendo

3 A colecção dos Cadernos Coeducação é constituída por dez cadernos, de diferentes autoras/es, e que se encontram traduzidos numa, duas linguas ou mesmo três linguas - espanhol, francês, italiano e inglês. São os seguintes: *Coeducação e Igualdade de Oportunidades, Milieux Scolaires et Questions de Genre: elements de reflexion pour la pratique d'enseigner, Identidad y Género en la Prática Educativa, A Narrativa na Promoção da Igualdade de Género. contributos para a educação pré-escolar, Orientamento e Identità di Genere. la relazione pedagogica, Criatividade na Coeducação. uma estratégia para a mudança, Linguagem, Poder, Educação: o sexo dos B,A,Bas, Estereótipos de Género, Des-fiar as vidas, Perspectivas Biográficas, Mulheres e Cidadania, Educação para a Cidadania.*

simplesmente uma retórica politicamente correcta” (Araújo e Henriques 2000:142), que pode ser explicitada pela “ausência de actos legislativos” (ibidem: 143), e pela “ausência de participação sistemática dos organismos ministeriais em acontecimentos ligados a esta problemática” (ibidem:145), entre outros aspectos.

Assim, apesar de haver indicações estatísticas de um maior sucesso escolar feminino, lembre-se o que as autoras Henriques e Pinto sublinham a propósito da necessidade de não partilhar visões branqueadoras em relação às desigualdades de género no sistema educativo:

“importa praticar em relação ao sistema educativo uma hermenéutica da suspeita e não nos deixarmos levar pela ilusão das aparências de que, pelo facto de mulheres e homens terem igual acesso ao mesmo tipo de educação e frequentarem conjuntamente os mesmos espaços educacionais, se resolveram, realmente, as tradições milenárias e os mitos fundadores das nossas estruturas e representações existenciais (...) convém encontrar um modelo de análise e de intervenção que vigie o processo educativo, de tal modo que seja possível assegurar a sua contribuição para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária, mais democrática nas raízes do seu funcionamento ... através do reconhecimento e da aceitação da alteridade” (Henriques e Pinto 1999:26).

### **iii) modalidades de transmissão de género e cultura escolar**

A temática da transmissão de estereótipos através de manuais de aprendizagem conta com a publicação de vários trabalhos sobre os manuais de aprendizagem no ensino, possivelmente a que mais tem sido investigada em Portugal. Assinalem-se os trabalhos de Fátima Bivar (1975), Anne Marie Fontaine (1977), Ivone Leal (1979), Isabel Barreno (1985) que, tanto a nível do ensino básico como ao nível do secundário, põem a descoberto as imagens tradicionais, os estereótipos, a existência de relações assimétricas de género que transmitem. Os estudos mais recentes como os de Fernanda Henriques (1994), de Paulo Fonseca (1994), de M. Jesus Martelo (1999) mostram que, na elaboração de manuais escolares, se mantém muitas das imagens mais conservadoras e estereótipos tradicionais que não dão conta da mudança social e da presença feminina em actividades não tradicionais e a existência de expectativas diferentes de há décadas atrás, e que assim são dos exemplos mais visíveis de um processo com fortes implicações para uma igualdade de oportunidades que falta realizar.

Esta é uma área importante, quando se equaciona a realização da igualdade de oportunidades na escola, e constitui uma das áreas de intervenção política necessária, com várias iniciativas tomadas pelo poder central, ainda que depois faltem as actuações consequentes (cf. Pinto 2000b). As sucessivas denúncias e comprovações trazidas pelos estudos já realizados parecem não ter grandes efeitos. Trata-se de obras de pouca divulgação? Visivelmente, parece haver pouca disponibilidade e sensibilidade trabalhada para considerar a importância destas questões e do seu papel para uma maior igualdade de oportunidades.

### **iv) feminismo e educação**

As perspectivas feministas em Portugal sobre a educação tem vindo a exprimir-se com mais alguma visibilidade que há anos atrás, ainda que possa existir alguma indefinição, entre estudos sobre as mulheres, estudos sobre o género e estudos feministas e a educação. Apesar dessa indefinição, poderá dizer-se que estas três “opções” partilham não só uma esperança de que os processos educativos possam contribuir para uma mudança social em direcção a um aprofundamento da igualdade de oportunidades - não se ficando pois por uma retórica da igualdade de oportunidades de acesso - mas também possam perceber e aproveitar da especificidade dos processos educativos das raparigas, em relação aos dos seus pares masculinos, na construção das preocupações escolares, em termos de cultura escolar, de conhecimentos considerados socialmente válidos, de formas pedagógicas preferenciais, etc.

O trabalho de Maria José Magalhães inscreve-se nas preocupações de identificar os discursos feministas sobre educação,

nas últimas décadas em Portugal, na base de uma reflexão sobre as implicações dos debates produzidos no seu âmbito para a educação, e ainda “as formas pelas quais a educação, em geral, e o sistema educativo em particular, reproduzem, mantêm e/ou contestam a subordinação das mulheres, mostrando os mecanismos através dos quais se faz, por um lado, a exclusão ou negação do género feminino e a interiorização de um destino objectivo de género, e por outro, a luta pela construção do género feminino como sujeito social” (Magalhães 1998:5; cf. ainda Magalhães *et al.* 1997). A “ordem masculina” na escola e a identificação de diferentes estratégias feministas de pensar e intervir no campo da educação - as “estratégias feministas degenderizadoras”, “estratégias centradas nas mulheres” e “estratégias de conscientização”, seguindo as propostas conceptuais de Madeleine Arnot, e também de Paulo Freire - são desenvolvimentos importantes do seu trabalho. A sua obra tem ligações estreitas com temáticas anteriores sobre modalidades de transmissão de género nos manuais de aprendizagem escolar, sobre a cultura escolar, sobre as ideologias educativas, sobre questões ligadas com a concretização da igualdade de oportunidades de sucesso educativo e social, etc.. Creio que a obra constitui um marco muito particular pela sistematização e reflexão trazidas sobre as intervenções feministas na educação e a que tem vindo a imprimir um novo direccionamento (Magalhães 2001).

### **v) culturas juvenis, educação e género**

As culturas juvenis têm sido pesquisadas não necessariamente dentro de um campo educativo, ou com relações directas a este. No entanto, a categoria de jovens, até pelas expectativas que mobiliza sobre os percursos de vida de grupos etários específicos, reenvia-nos parcialmente para os espaços da educação e da formação. Referir culturas juvenis não significa, no entanto, que se esteja a acentuar uma homogeneidade: vários estudos publicados já, entre nós, enfatizam que a idade não é mais influente que classe social, e por isso se falará de culturas juvenis e não de cultura de juventude (cf. Pais 1993). Esta heterogeneidade só mais recentemente reviu criticamente um pretensão universal neutro que, ao estudar as culturas juvenis, focou sobretudo rapazes de grupos sociais específicos, tomando as culturas de raparigas como inexistentes ou apenas em consonância instrumentalizada pelos pares masculinos (cf. estudos de Wills 1977, 1991 e de Pais 1993; vejam-se as críticas de McRobbie 1991 a Willis, que reúne vários artigos de polémica com aquele autor, pouco depois da publicação do seu livro no final dos anos 1970).

Dois estudos recentes publicados em Portugal são aqui uma referência: o de Teixeira Lopes (1996) *Tristes Escolas* e o de Laura Fonseca (2001) *Culturas Juvenis, Percursos Femininos*.

Em relação ao primeiro estudo, as relações de género estão presentes, ainda que não de forma central. Assinala a diversidade das “práticas culturais estudantis que se pautam por uma assinalável diversidade, hierarquizando-se de formas múltiplas consoante variáveis como a classe social de pertença, o sexo” (...) “para devolver, sem intuítos reducionistas, a multiplicidade de identidades juvenis estudantis a uma constelação de distintas condições objectivas de existência” (1996:26). As práticas diferenciadas por género são referenciadas como a existência de “uma flagrante persistência de um modelo assimétrico de divisão sexual do trabalho penalizador das mulheres” e de um “controle familiar sobre os tempos livres das raparigas (...) muito mais apertado em meios rurais” (1996:40-41). Pode depois concluir que

“as escolas do Porto vivem-se no feminino e no masculino. Elas e eles aparecem divididos em territórios distintos, onde as conversas são diferentes como a água o é do vinho. Porque, apesar da visibilidade mista da composição da população escolar, mantêm-se estereótipos ancestrais, fortemente radicados na socialização primária e nos processos de construção sociocultural do género, bem como nos factores segregacionistas da segmentação do mercado de trabalho, responsável pela interiorização de futuros profissionais possíveis” (ibidem:179).

4 Este trabalho de Laura Fonseca fez parte de um projecto de investigação, financiado pela então JNICT, durante o período 1993-97, intitulado NORA (Novos Olhares, Reivindicações Antigas: as raparigas na educação escolar e no trabalho), e que inclui a produção de quatro teses de mestrado e de três teses de doutoramento. Teve como objectivo principal pesquisar e debater a forma como o princípio da igualdade de oportunidades é formulado, em relação ao género feminino no sistema educativo escolar, na transição da escola para o trabalho e no acesso a algumas profissões, em Portugal. Das obras citadas, neste trabalho, incluem-se ainda as da autoria de Maria José Magalhães, Cristina Rocha, Lucília Escobar Araújo, Helena C. Araújo. Manuela Ferreira e Natércia Pacheco eram também membros da equipa, coordenada por J. A. Correia.

5 Vejam-se as interessantes recensões sobre este estudo no nº16 da Revista *Educação, Sociedade e Culturas*, 2001, da autoria de Conceição Rocha e Paula Sousa.

Dois pontos críticos a este estudo poderiam ser apontados: uma maior centralidade das relações de género no estudo teria sido interessante, para visibilizar a desigualdade nos vários espaços, apesar do maior sucesso escolar feminino; não se pode também deixar de questionar uma interpretação avançada (e muito problemática, aliás feita de passagem) de que o maior sucesso escolar feminino se deveria “à [sua] acrescida dependência face às normas da cultura escolar”, sem discutir outras perspectivas interpretativas. Um estudo com algumas semelhanças com este é o de Stoer e Araújo (1992,2000), onde culturas femininas e masculinas na escola e na comunidade envolvente são focadas, mostrando a assimetria de poderes que sobre cada um destes grupos se exerce, em particular pela família. As raparigas, na sua generalidade, são alvo de um controlo apertado, com quem se conta como um recurso para as actividades domésticas e do campo, enquanto os rapazes, depois dos 14 anos, aparecem, com outra mobilidade e autonomia, na frequência do café, na utilização da mota, à procura dos seus sonhos. Os sonhos delas vivem-se mais no que já foi denominado de “cultura do quarto”, onde a leitura de livros ou a audição de música preenchem algumas das suas aspirações.

O outro estudo enunciado, o de Laura Fonseca (2001), diferentemente de *Tristes Escolas*, toma as relações de género como centrais, em particular sobre percursos e culturas juvenis femininos, justificando este foco sobre as raparigas “para que não tenham uma atenção periférica, como tem acontecido em muitos estudos” (Fonseca 2001:2). Há um lugar muito central prestado às subjectividades e à produção de vozes de raparigas de classe trabalhadora vivendo contextos específicos, como o do bairro da Sé no Porto, atravessando experiências de trabalho de formação, de lazer, de conflitualidade familiar, e captando as suas energias para as reformular, frequentes vezes, nos seus próprios termos. Assumindo claramente a distanciação de um “paradigma em que a ciência social pode ser olhada como apresentando características objectivas e mensuráveis da vida social”, situa-se numa perspectiva epistemológica de um Franco Ferrarotti, na base de “uma microrelação social complexa entre duas pessoas, que encerra subjectividade e historicidade, tensões, contradições e relações de poder” (ibidem:7). No estudo, mostra-se

“a descontextualização sentida face a uma cultura escolar que penaliza e desvaloriza as experiências e reportórios culturais dos grupos sociais subordinados. Mesmo nos casos em que têm sucesso académico, o prato da balança não se equilibra a seu favor, evidenciando que o sucesso educativo não coincide completamente com sucesso académico”, [mas resulta antes da avaliação que fazem das possibilidades de permanecer na escola] “em presença de uma organização e de culturas formais e informais masculinas hegemónicas que tomam as suas culturas como subordinadas” (ibidem:198).

A obra tem vários aspectos que assinalam a procura de um lugar de abordagem original: as culturas juvenis femininas de classe trabalhadora, na base de uma intersubjectividade entre sentidos atribuídos pelas jovens do estudo e uma investigadora que procura captar as tensões fortes entre determinismos estruturais nas suas vidas e uma agência humana que reformula os seus contornos, numa procura de expressar a vida em consonância com aspirações e sonhos.

#### **vi) construção de identidades de professores/as e educadores/as**

A preocupação com a actividade docente e de educação, implicando as identidades profissionais em construção, focando esse exercício por mulheres profissionais, e transformando-a numa problemática, com diferentes configurações, conta com vários estudos (Vasconcelos 1997; Santos 1995; Araújo 2000; Sarmiento 1999; Lopes 2001).

**Em geral, estudos sobre a actividade docente têm tendido a basear-se num falso “universal neutro”, pressupondo uma definição de trajectórias no masculino. Os estudos aqui considerados não só partilham (ainda que em graus diferentes) de uma preocupação com a visibilização do exercício feminino destas actividades, mas sobretudo acentuam uma especificidade de percursos, que é lida através de relações de género assimétricas. Em vários deles, as metodologias utilizadas procuram conjugar-se com a valorização desta especificidade, evidenciando as potencialidades da etnografia, das histórias de vida, etc., para a produção de saberes baseados numa consciência mais orientada para o feminino.**

A obra *Em Redor da Mesa Grande - a prática educativa de Ana*, de Teresa Vasconcelos (1997), procura perceber “a projecção de sentido ao pesquisar a vida e o trabalho de Ana, [uma educadora de infância], revisitando a partir de dentro um universo que me era próximo”, como afirma num trabalho posterior (Vasconcelos 2000:48). Percorre a obra um olhar de valorização de experiências femininas, na sua própria especificidade e na contribuição profissional na actividade

desenvolvida. Um “modo de consciência participativa está para além do “falar sobre” uma coisa ou uma pessoa. Refere-se ao “estar com” essa coisa ou pessoa de modo completo, atento e descentrado” (ibidem). Há aqui uma busca de uma epistemologia e de uma metodologia feministas, ainda que possivelmente não mencionadas nestes termos, mas que comungam em muitos aspectos com esses posicionamentos.

Reconheço no trabalho que desenvolvi várias pontes com os trabalhos de Teresa Vasconcelos, sobretudo no que concerne ao tipo de focagem e aos pressupostos epistemológicos e metodológicos (ainda que sejam histórias de vida uma parte fundamental em que me baseei na pesquisa realizada e publicada globalmente em Araújo 2000a). A construção do ensinar na escola primária, entre 1870 e 1933, como crescentemente *trabalho de mulheres*, é debatida e enquadrada pela análise de mecanismos discursivos por vezes contaditórios, e outras vezes contribuindo para a formação de novas ortodoxias do que era a configuração central do trabalho que se lhes poderia “conceder”, fora da esfera doméstica. Em paralelo, consideram-se os sentidos e significações que as professoras atribuíam às experiências vividas, pessoais e profissionais, em contextos em que não tinham “voz” no espaço público da cidadania.

O trabalho de investigação de Teresa Sarmiento (1999) expressa preocupações com alguma semelhança, procurando compreender e estudar um grupo profissional emergente como a de educação de infância, afirmando que não pode senão ser visto à luz de uma complexificação da articulação entre projectos de vida de trabalho e projectos de vida pessoal e familiar. É um trabalho rigoroso em torno do processo relatado de cinco histórias de vida de educadoras de infância, onde se desdobra paciente e detalhadamente os procedimentos e as razões que levaram a autora a determinadas escolhas, assim como uma reflexão sobre orientações éticas tomadas no desenvolvimento deste trabalho. Também este trabalho se situa num paradigma de construção de ciência distinto de uma noção clássica, afirmando polemicamente que “a voz das educadoras de infância é o instrumento central da epistemologia deste paradigma” (p. XIX).

## **vii) construção de identidades profissionais através de sistema de ensino**

Nesta secção, podem registar-se trabalhos, sobretudo efectuados para obtenção de graus de mestrado e de doutoramento. Algumas profissões têm sido objecto de análise (para além da profissão de ensinar, analisada na secção anterior), focando especificamente a presença feminina, tratando-se de ocupações que, por vezes, originalmente desempenhadas por mulheres, sofreram transformações quando o Estado ofereceu serviços nessa área. Os estudos de Cristina Rocha sobre a profissão farmacêutica, os de Lucília Escobar (1995), de Isabel Soares (1993), de Maria João Silva (1997) sobre a profissão de enfermagem, de Marinha Fernandes (1998) sobre a profissão de parteiras são exemplos destes estudos. Por razões de restrições de tempo, apenas alguns destes estudos serão referenciados mais longamente.

Na extensa obra de Cristina Rocha, numa das suas partes, incide-se sobre “os processos intra-familiares de entrada na profissão, [que] aliados aos mecanismos oficiais, vieram historicamente a possibilitar o exercício desta actividade pelas mulheres com alguma continuidade” (Rocha 1999:275). A existência de uma formação familiar oficial, da existência da propriedade de farmácia e uma presença mais numerosa feminina no sistema de ensino superior como estudantes são, no seu entender, elementos que lhes possibilitaram o exercício da profissão de farmacêutica: a farmácia parece ter constituído para elas “uma terra de oportunidades” (ibidem:303) e também uma “oportunidade de fugir ao fatalismo profissional do ensino” (ibidem). No entanto, no entender da autora, essas condições não constituíram formas de autonomia alargadas para estas profissionais pois o seu envolvimento profissional era ditado pelos interesses do grupo familiar (Rocha 1999:354ss). Não se pode deixar de interrogar, todavia, esta conclusão já que estar no circuito da produção e distribuição, como estão as profissionais na farmácia, com loja aberta, implica ter uma voz e uma decisão que o grupo familiar precisa de ter em consideração, contribuindo para outras configurações que não simplesmente a necessária cedência às lógicas familiares.

Em "Identidade Sócio-Profissional e Género: contributos para a construção da profissão de enfermagem", Lucília Escobar

Araújo incide sobre a construção da identidade sócio-profissional da profissão de enfermagem, procurando traçar um percurso sócio-histórico no ensino e exercício de enfermagem, entre finais do século XIX e meados dos anos 1970, assim como compreender alguns processos de construção da identidade sócio-profissional de estudantes de ambos os géneros, recém admitidos numa escola superior de enfermagem. A autora salienta, no que diz respeito ao acesso, a preferência explícita de admissão de mulheres entre 1940 e 1976, ao mesmo tempo que há indicações precisas que subentendem uma “formação para a submissão, abnegação, obediência, espírito de sacrifício e amor pelos outros”. O Estado contribuiu activamente para esta identidade, legislando sobre competências e características dos profissionais, que revestem atitudes e comportamentos habitualmente identificados com estereótipos femininos. Quanto aos e às estudantes a frequentar cursos de enfermagem, recentemente, vários dos traços de estereotípias identificados parecem ser partilhados. No entanto, as expectativas de permanecer na ocupação, de acordo com as suas identidades biográficas são mais intensas entre as jovens estudantes que entre os seus pares masculinos, que mantêm a aspiração ao exercício de um trabalho de mais elevado estatuto sócio-económico.

### **viii) género e cidadania**

A temática da cidadania tem ganho, em anos recentes, uma atenção especial, articulando-se com discursos e debates salientes em torno da importância da participação activa nas várias instâncias, espaços e instituições que expressam o carácter das democracias representativas. A educação para a cidadania continua a receber uma visibilidade acentuada, não só no nosso país, como na comunidade europeia. Na base de uma consciência de uma cidadania que é desigualmente vivida, nomeadamente quando se trata de olhar relações entre os grupos de género feminino e masculino, desenvolveram-se perspectivas de análise, que procuram tornar mais nítido o seu impacto na configuração dessas relações.

Entre nós, assinalam-se trabalhos resultantes de um Projecto, financiado pela comunidade europeia, que se intitulou *Promoting Equality Awareness: women as citizens*, coordenado por Madeleine Arnot, e que envolveu vários países: o Reino Unido, a Espanha, a Grécia e Portugal.

Uma das suas finalidades teve a ver com o produzir conhecimento acerca das perspectivas de futuros/as docentes sobre o conceito de cidadania, e sobre actividades de mulheres e homens em várias áreas de intervenção social, desde a definição de políticas nos mais variados sectores, até à integração no mercado de trabalho, tornando mais visível o desigual poder de participação e a desigual possibilidade de se ser auscultado/a, em desfavor das mulheres (Arnot *et al.* 1996; Rocha *et al.* 1995, Rocha *et al.* 1996; Arnot *et al.* 2000a; Arnot *et al.* 2000b; Ivinson *et al.* 2000). A produção de materiais pedagógicos que pudessem constituir-se em dispositivos de formação foi uma outra finalidade deste projecto, tendo sido produzido um vídeo (Magalhaes *et al.* 1997), uma bibliografia anotada (Martins 1997) e um manual (Rocha e Ferreira 2002).

Múltiplos aspectos foram revelados na investigação. Anotem-se alguns dos mais centrais. Em primeiro lugar, acentue-se que as questões evocadas em torno de cidadania tendem a serem representadas de acordo com o género, já que a linguagem e a imagem com esta associada é claramente masculina (cf. Arnot *et al.* 2000a). Segundo, nos países em que a pesquisa decorreu, a concepção de cidadania é entendida apenas em termos de esfera pública, tendo muito pouco a ver com o cuidar das pessoas na família, das pessoas doentes, menores, etc. Terceiro, foi possível identificar discursos diferentes sobre cidadania discursos político, moral e igualitário, com articulações específicas no que concerne às relações de género. Quarto, ainda que o conceito das relações de género esteja a mudar, o contexto principal de cidadania para as mulheres ainda é a família, o que torna mais visível a existência de um contracto sexual de que fala a teórica americana

Carole Pateman (cf. Arnot *et al*/2000b).

Nesta temática, saliente-se também o trabalho de Conceição Nogueira e Isabel Silva (2001) que, em torno da problemática da construção social e cultural da cidadania, inclui “a problemática das políticas de diferença e do essencialismo, com particular relevo para as questões de género (Nogueira 2001:13). Há momentos no estudo em que se sente a necessidade da questão ser trabalhada mais sistematicamente, sobretudo em relação a Rousseau e à quase exclusão das mulheres de uma educação republicana, para que possam participar na deliberação e ratificação das leis. No entanto, as autoras acentuam, por exemplo, em relação a T. S. Marshall - um dos teóricos centrais do século XX para o entendimento da formulação em torno da cidadania - que este, “ao assumir que no início do século XIX a cidadania, na forma de direitos civis, se tornou universal, atira para as margens da universalidade a história da cidadania das mulheres” (ibidem:31). Assinale-se a referência da obra de Iris Young, na sua crítica ao pensamento liberal, às suas concepções de universalidade e aos dilemas confrontando as políticas baseadas numa “cidadania diferenciada”.

As autoras deste trabalho também se propõem articular as concepções resultantes do debate sobre cidadania com a perspectiva de educação para a cidadania, através de possíveis práticas no campo educativo (ibidem:98), incluindo as que dizem respeito mais directamente às questões de igualdade e o princípio da diferença, e uma “cidadania íntima”, no que concerne aos afectos e à gestão do espaço doméstico (cf. por exemplo pp.102 ss).

As questões levantadas nestes estudos são certamente contribuições no sentido de aprofundamento da democracia e da igualdade de direitos e de uma procura de alterar pressupostos e práticas do que Anne Philips chamou de uma "cidadania parcial" (Philips 1991).

### **Das ambiguidades de perspectivas 'essencialistas': um ponto da situação antes de avançar**

Desta revisitação, fica um mosaico de estudos abordando temáticas diferentes. Por questões de espaço e tempo, outras temáticas como as de estudantes do ensino superior e identidades (Augusto 2000; Morais e Carvalho 1993), ou a de processos de formação de mulheres, como o trabalho extremamente inovador de Maria Helena de Koning (2001), das experiências do corpo, processos de formação e (auto)biografias (Pereira 1996; Barbosa 2000) ou a do exercício do poder nas escolas e género (Gomes 1996) ficam sem uma referência mais detalhada.

Nesta visão que aqui se foi construindo, pode constatar-se que muitos dos estudos produzidos se encontram concretizados através de uma “epistemologia da prova”, na base da apresentação de dados, de demonstrar que há desigualdades de género, em desfavor das mulheres globalmente consideradas. Muito do que se produziu tem a ver com uma “perspectiva contributiva”, de acrescentar dados e factos para legitimar um campo de estudos emergente.

Têm também estado presentes estudos que pretenderam trazer as vozes de actoras marginalizadas, na base de uma “epistemologia da escuta”, partindo das perspectivas de Franco Ferrarotti (1982), Liz Stanley (1992), Magda Lewis (1994), Ann Oakley (1992), Kathleen Weiler (1993) ainda que, por vezes, em simultâneo com a preocupação de visibilizar uma desigualdade.

Dentro das configurações que Paulston constrói (2001, cf. p.212; e pp.227ss), no seu mapeamento do campo educativo, estão aqui certamente presentes configurações semelhantes ao que denominou de “certezas modernistas”, relacionadas com “realidades-essencialistas”, na procura de desvendar universais que permitam considerar tanto homens como mulheres no acesso aos mesmos direitos ainda mais acentuada pois na origem das grandes metarranativas da modernidade a exclusão feminina tem sido apontada como uma das tensões.

Mas podem também aqui mapear-se posições que denominou de “apropriações modernistas críticas”, que se revêem nas influências de Freire, Habermas, que tem a ver com a pedagogia crítica, emancipação humana e transformação social (cf. Magalhães 1998) Ou mesmo do que denominou de “modernidade reflexiva”, em que se se conservam “noções modernistas de um espaço ideal e unitário”, até pelo pressuposto na importância de um sistema público de educação guiado por preocupações de inclusão, e se reconhece uma “política de voz e de representação” (cf. Araújo 2000; Fonseca, 2001, etc).

No entanto, articulações que em vários dos trabalhos revistos se fazem como as obras de Paul Ricoeur (cf. Pinto e Fernandes 1999), de Franco Ferrarotti (Araújo 2000; Fonseca 2001), de Liz Stanley, Ann Oakley, Guacira Louro, Chris

Weedon, Michéle Barrett e outras/os autoreas/es (cf. Magalhães 2001; Araújo e Magalhães 1999) evidenciam tentativas de cruzamento com posições que Paulston denomina de “desestabilizações pós-modernistas” ou então de um “eclectismo paradigmático”. Aqui, o que se está a abordar não é se não uma procura arriscada e exploratória de um possível mapeamento, e que fica para ser desenvolvido posteriormente num outro trabalho. Voltemos a atenção agora para estudos identificados numa “quarta fase”.

## **Género e heterogeneidade**

Nas perspectivas que aqui vão ser referenciadas - que começam a ser resultado da influência da crítica pós-estruturalista a pressupostos essencialistas, ou a referenciais que tomam o sujeito *mulheres* como se tivesse contornos permanentes e coerentemente articulados, presentes num número apreciável de estudos sobre género e educação - há denominadores comuns: i) género não é apenas referenciável a mulheres, não pode ser usado como um seu sinónimo; ii) género refere configurações diversas e heterógeneas. Segue-se uma breve revisão de estudos em duas temáticas específicas.

### **ix) a emergência das masculinidades socialmente construídas**

Esta emergência das masculinidades socialmente construídas surge quando o debate e a pesquisa incidiram já sobre feminilidades construídas. No entanto, a diferença agora é precisamente a ênfase posta não na existência de uma masculinidade, mas de masculinidades, ainda que se refira a existência de formas reconhecidas como “masculinidade hegemónica”.

Entre nós, o estudo de Miguel Vale de Almeida (1995) *Senhores de Si uma interpretação antropológica da masculinidade*, no contexto de uma aldeia alentejana em mudança, trouxe visibilidade a esta temática, e ainda que o enfoque do estudo não seja sobre processos educativos, os processos de formação das masculinidades são objecto de análise sistemática, em vários espaços, em particular no café. O autor faz referências ao espaço escolar e aos efeitos da escola nas vidas genderizadas, onde também essa produção é operada. Como afirma: “a masculinidade hegemónica é um modelo cultural ideal que (...) exerce sobre todos os homens um efeito controlador, através da incorporação, da ritualização das práticas da sociabilidade quotidiana e de uma discursividade que exclui todo um campo emotivo considerado feminino” (1995:17). Reflecte sobre as representações que os rapazes locais fazem da divisão entre trabalho intelectual mental e trabalho manual, mostrando que este último “é associado à superioridade social da masculinidade, e o mental à inferioridade social da feminilidade” (ibidem:232), e anotando que “no caso dos rapazes, o elemento central para a constituição da Pessoa é a sua masculinidade. E esta é vista todos os dias em casa, na rua, como concomitante com a vida que os pais levam” (ibidem:234).

O Projecto “Ariane - Alargar os Horizontes da Masculinidade” (1996-98), financiado pela Comunidade Europeia, com equipas localizadas em vários países europeus, contribuiu também para acentuar a relevância desta temática, ao afirmar como finalidade a identificação de estratégias que questionem uma perspectiva tradicional de masculinidade, de forma a encorajar os rapazes a discutir as relações entre géneros em contornos mais igualitários, a encorajar percursos académicos mais alargados e a questionar papéis familiares existentes. Uma das suas publicações, da autoria de Cristina Rocha e Manuela Ferreira (2002), incide sobre processos que intervêm na construção da masculinidade e que ocorrem nos grupos

A equipa do Projecto “Ciganas e Padjas em busca de um encontro intercultural” (projecto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, FCT) foi constituída por Helena C. Araújo, Maria Jose Magalhães, Laura Fonseca, Carlinda Leite e contou com as colaborações de Paura Sousa, Paula Pintão (bolseira durante sete meses), Augusta Marques e Adelina Garcês (na parte inicial).

de pares nas escolas, com jovens entre os 14 e os 16 anos. Uma das suas acentuações centrais salienta que “sobreviver como rapaz entre rapazes supõe (...) a adesão e conformidade ao modelo de masculinidade desejado, dependendo esta da capacidade individual de gerir as impressões junto dos outros” (2002:61), no contexto frequentes vezes de uma “vigilância panóptica”, pois, apesar de anotarem diferenças entre grupos situados em duas escolas vivenciadas por grupos sociais diferentes, há um modelo hegemónico de masculinidade que afinal se constitui como referência e como incorporação. Outras publicações se anunciam, revelando dados mais extensos desta investigação: “Autonomia Visível das Raparigas e a Desafecção dos Rapazes na Escola?” (projecto financiado pela FCT), e que tem procurado incidir sobre percursos e concepções de jovens raparigas e rapazes numa escola EB23, do Norte do país, e que parece confirmar que, entre os jovens de classe trabalhadora é mais frequente uma associação entre trabalho escolar como pouco apropriado a uma masculinidade que se quer afirmar dentro de parâmetros dominantes, enquanto um percurso escolar bem sucedido é sentido como adequado para raparigas ou para rapazes que não vivem uma “verdadeira masculinidade”.

Estes estudos constituem pois um acentuar que incidir sobre género como conceito não é sinónimo de mulheres ou raparigas; e também que estas configurações são produzidas frequentes vezes de forma discursiva, tendendo a enformar as relações com pares e com a escola, influenciando os percursos educativos.

### **x) as articulações entre género e etnia**

Sob esta abordagem, poucos estudos são ainda conhecidos entre nós que, tomando como referencial o campo educativo, procurem analisar as relações entre percursos de grupos étnicos, não tomados na sua globalidade, mas entendendo a especificidade de articulação de identidades diferenciadas segundo o género.

Foi nesta direcção que se procurou - no Projecto “Ciganas e Padjas, à procura de um encontro intercultural” - iniciar uma compreensão de processos interculturais entre grupos de jovens ciganas e lusas a frequentar uma escola aliás numa relação muito desigual, se se pensar que as raparigas de origem cigana no 8º e 9º anos de escolaridade são em pequeno número, como *sobreviventes* nos percursos escolares seguidos. Também se incidiu no ensino recorrente, onde mulheres adultas ciganas se encontram com mulheres e homens lusos, tentando visibilizar as especificidades das experiências nos seus quotidianos escolares e as mudanças e os sentidos que estão a ser produzidos.

Estiveram presentes nas nossas preocupações concepções dos direitos humanos e sociais que a todos e todas interpelam e que são discursos que estruturam a modernidade e questionam as vidas contemporâneas, e por outro lado, a identidade de uma cultura que necessita de ser ouvida e entendida nos seus próprios termos.

Uma das mais palpáveis reflexões que parece ficar deste estudo é que, tanto as mulheres entrevistadas no ensino recorrente como as entrevistadas na EB23, projectam as suas vidas em termos de construir uma *autonomia* em relação a aspectos mais constrangedores do seu grupo.

Parecem também ser explícitas as suas expectativas em relação a formas de vida de uma cidadania que as inclua. Algumas outras linhas resultantes da pesquisa podem ser citadas do Relatório Final: “A forma como é vista e tratada a situação feminina é para elas uma área sensível, percebendo-se a sua aspiração a novos espaços e a formas culturais de maior liberdade e possibilidades de expressão, assim como a formas de convivialidade em que a violência e poder masculinos estejam menos presentes.(...) No entanto, ainda que percepcionem o discurso dominante como interpelando-as como cidadãs, percebem que essa interpelação é retórica em relação à comunidade cigana, e daí inevitavelmente essa tensão, que é visivelmente expressa, entre identidade de grupo e identidade de cidadã. Ir à escola e manter uma identidade cigana são sentidos, por estas raparigas, como se fossem incompatíveis.

Porventura, um dos aspectos mais perturbador, revelado nesta pesquisa, é o receio expresso de assumir uma identidade cigana. Perturbador no contexto de uma escola democrática, orientada por princípios de igualdade de oportunidades e de um Estado cuja legitimidade se estabelece numa igualdade de direitos. O direito a ser diferente é também um deles, e estas

Aquando da visita de Aconselhamento Científico ao Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), e da realização das Jornadas deste Centro, tendo sido proposto a cada linha de investigação uma reflexão sobre a pesquisa desenvolvida, os seus pressupostos e linhas paradigmáticas, as investigadoras da linha Educação e Género, numa Perspectiva Pluridisciplinar”, produziram o texto referenciado, de que se apresentam alguns dos seus pontos.

raparigas, em graus e formas diferentes, confrontam a sua origem cigana com algum ou muito desconforto; por vezes, até negando-a. De alguma maneira, esta recusa pode indicar que, para se sobreviver na escola, no bairro, noutros contextos, particularmente nesta idade, tem que se “ser contra” a comunidade cigana.

Aliado a este aspecto, um outro a existência de formas de *racismo de indiferença* deveria também exigir uma reflexão atenta. Se as jovens da escola não se lhe referem, é este explicitada pela jovem mulher adulta no ensino recorrente. Estar e não ser falada, estar e sentir que não é vista, estar e ser sentida como estranha, ser vista, ter a consciência que foi reconhecida e não ser integrada são consideradas pela própria como formas de racismo, pela sua origem cigana” (do Relatório do Projecto)

Por constrangimentos de tempo e de espaço, outros estudos (cf. Casanova 1999; Pacheco 1997), ficam aqui sem referência detalhada. Numa próxima continuação deste trabalho, este e outros deverão ser integrados na procura de uma mais complexa intertextualidade que é necessário aprofundar.

### **Para terminar**

Uma revisão como esta é sempre parcial, e elaborada por alguém que se posiciona de forma particular em relação ao campo a ser revisitado. As escolhas das temáticas foram feitas através de um conhecimento situado, ensaiando alguma sistematização e procurando encontrar algumas acentuações. Mas como lugar de onde se parte, também este mesmo está em mudança, perante os constantes desafios postos pelas formulações teóricas e pelos debates que atravessam, actualmente, as Ciências Sociais. Aliás, este trabalho tem no seu título uma interrogação, para logo a seguir se salientar que o seu âmbito é limitado e exploratório e que ficam por concretizar grandes passos para poder mapear o campo.

Não queria terminar, sem citar um trabalho que recentemente tivemos ocasião de produzir no centro de investigação, a propósito do campo aqui evocado, em que se reflectiu sobre o trabalho que vimos desenvolvendo como grupo em torno de alguns eixos de orientação, que gostaria de transcrever: i) “a necessidade sentida de reestruturar a teorização das relações de género, considerando-a como central nos debates sobre projecto de modernidade e pós-modernidade, ao mesmo tempo que se pretende explorar o potencial emancipatório de teorias sociais, que incluam as experiências das mulheres, frequentemente excluídas sob a capa de um “universal neutro”, e as dos homens, frequentemente incluídos sob a capa de uma “masculinidade hegemónica”.

✍️ “acentuar a mudança de paradigma em que muitas das pesquisas e teorização se tendem a situar, quando acentuam sobretudo as relações entre escola-mercado-Estado. Sheila Benhabib e Drucilla Cornell apontam para a necessidade de mudarmos de paradigma, usando a expressão de “desalojamento do paradigma da produção” (Benhabib e Cornell 1987). Na mesma linha de argumentações, Barbara Marshall assinala a importância de um “paradigma da intersubjectividade”, para que não se invisibilize a “actividade humana sensível e sensual”. A questão central é precisamente a que se referiu anteriormente: será que o conceito de produção - que se baseia na manipulação de materiais, na “produção de coisas” - é adequado para compreender actividades como a investigação, educação e formação, tão mais baseados numa acção comunicativa? “É o conceito de produção - que se baseia num modelo de um sujeito activo transformando, fazendo e dando forma a um objecto - adequado para compreender actividades como a criação e educação das crianças, das pessoas jovens, das pessoas adultas, das pessoas doentes e das pessoas idosas?” (Araújo et al. 2002). “Pode o criar, o cuidado e a socialização das crianças serem entendidas à luz do modelo sujeito-objecto, quando estas são actividades tão fortemente intersubjectivas?” (Marshall 1994:97, cit. Benhabib e Cornell).

✍️ uma subjectividade genderizada - “em vez de ver uma ideologia dominante a ser 'transmitida' para reproduzir acriticamente as condições de desigualdades de classe e de género”, de etnia e de idade, acentua-se “a negociação no contexto da experiência vivida ainda que distinto de perspectivas fenomenológicas e etnometodológicas, já que se enfatiza que estes sujeitos genderizados estão situados em relação a estruturas de poder (Marshall 1994)

✍️ retorno aos Sujeitos, a sujeitos genderizados, etnicizados, corporizados e “etarizados” que vivem processos histórico-sociais específicos, com subjectividade, a quem se atribui a existência de uma acção humana (“potencialmente resistente”) “ ( cit do documento apresentado, Araújo *et al*/2002).

Estas são notas importantes para uma reflexão e rearticulação do campo, e que pode contribuir para uma apresentação desse mapeamento em trabalho próximo, possivelmente na busca de um “pluralismo anti-hegemónico crítico na pesquisa social” ( Paulston 2001:206), no campo de género e educação.

## Referências Bibliográficas

AMÂNCIO, Ligia (1994)

*Masculino e Feminino. A Construção Social da Diferença*  
Porto: Afrontamento

AMÂNCIO, Ligia (2001)

“O Género na psicologia social em Portugal: perspectivas actuais e desenvolvimentos futuros”  
*ex-aequo*, 5, 55-76

BARRETT, Michéle (1991)

*The Politics of Truth from Marx to Foucault*  
Cambridge: Polity Press

BENHABIB, Seyla & CORNELL, Drucilla (1987) (orgs.)

*Feminism as Critique - essays on the politics of gender in late-capitalist societies*  
Cambridge. Cambridge Press

CORREIA, José Alberto (2000)

“A Construção Científica do Político em Educação”  
*Educação, Sociedade e Culturas*, 15, 19-44

CORTESÃO, Luiza, MAGALHÃES, António M. & STOER, Stephen R. (2000)

“Mapeando Decisões no Campo da Educação no âmbito do processo da Realização das Políticas Educativas”  
*Educação, Sociedade e Culturas*, 15, 45-58

DURU-BELLAT, Marie (1990)

*L'École des Filles. Quelle formation por quels rôles sociaux?*  
Paris: L'Harmattan

FERRAROTTI, Franco (1983)

*Histoire et Histoires de Vie*  
Paris: Librairie des Méridiens

FERREIRA, Virginia (1988)

“O Feminismo na Pós-Modernidade”  
*Revista Crítica de Ciências Sociais*, 24, 93-106

FERREIRA, Virginia (1999)

“Os Paradoxos da Situação das Mulheres em Portugal”  
*Revista Crítica de Ciências Sociais*, 52/73, 199-227

FERREIRA, Virginia (2000)

“Sexualizando Portugal: mudança social, políticas estatais e mobilização das mulheres”  
in A. Costa Pinto (org.) *Portugal Contemporâneo*  
Madrid: Ed. Sequitur, 180-212

FERREIRA, Virginia (2001)

“Estudos sobre as Mulheres em Portugal : a construção de um novo campo científico”  
*ex-aequo*, 5, 9-25

FERREIRA, Virginia, TAVARES, Teresa & PORTUGAL, Silvia (w/ ABRANCHES, Graça), orgs. (1998)

*Shifting Bonds, Shifting Bounds: women, mobility and citizenship in Europe*  
Lisboa: Celta

HARDING, Sandra (1987)

*The Science Question in Feminism*  
Milton Keynes: Open University Press

HARDING, Sandra (1991)  
*Whose Science? Whose Knowledge? thinking from women's lives*  
Milton Keynes: Open University

HEY, Valerie (1997)  
*The Company She Keeps an ethnography of girls' friendship*  
Buckingham: Open University Press

JOAQUIM, Teresa (2001)  
"Os Estudos sobre as Mulheres em Filosofia"  
*ex-aequo*, 5, 69-106

LELIÉVRE, Françoise & LELIÉVRE, Claude (1991)  
*Histoire de la Scolarisation des Filles*  
Paris: Nathan

LEWIS, Madga G. (1993)  
*Without a Word - teaching beyond women's silence*  
Londres: Routledge

LOURO, Guacira (1997)  
*Género, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*  
Petrópolis: Editora Vozes

MAGALHÃES, António (1994)  
*A Escola na Transição Pós-Moderna*  
Lisboa: IIE

MARSHALL, Barbara (1994)  
*Engendering modernity feminism, social theory and social change*  
Cambridge: Cambridge Press

MILLER, Jane (1996)  
*School for Women*  
Londres: Virago

NOGUEIRA, Conceição (2001)  
"Construcionismo Social. Discurso e Género"  
*Psicologia*, xv, 1, 43-65

OAKLEY, Ann (1992)  
"Interviewing Women, a Contradiction in Terms" in A. Roberts (org.)  
*Doing Feminist Research*  
Oxford: Basil Blackwell

PAULSTON, Roland G. (2001)  
"Mapeando a Educação Comparada depois da Pós-Modernidade"  
*Educação, Sociedade e Culturas*, 16, 203-239

PHILIPS, Anne (1991)  
*Engendering Democracy*  
Oxford: Polity Press

PURVIS, June (1991)  
*A History of Women's Education in England*  
Milton Keynes: Open University Press

ROBINSON, Victoria (1997)  
"Introducing Women's Studies"  
in Victoria Robinson & Diane Richardson (orgs.)  
*Introducing Women's Studies: feminist theory and practice*, 2<sup>nd</sup> ed,  
Londres: MacMillan

SCOTT, Joan (1990)  
"Género: uma categoria útil de análise histórica"  
in *Educação e Realidade*, 20 (2), 71-99

SILVA, Manuela (1999)  
*A Igualdade de Género caminhos e atalhos para uma sociedade inclusiva*  
Lisboa: Comissão para a Igualdade e Direitos das Mulheres

STANLEY, Liz (1992)  
*The Auto/Biographical - the theory and practice of feminist auto/biography*  
Manchester: Manchester University Press

VAQUINHAS, Irene (2002)  
"Impacte dos Estudos sobre as Mulheres na Produção Científica Nacional: o caso da História"  
*ex-aequo*, 6, 147-174

WEEDON, Chris (1987)  
*Feminist Practice and Poststructuralist Theory*  
Oxford: Basil Blackwell

YOUNG, Iris M (1997)  
*Intersecting Voices dilemmas of gender, political philosophy and policy*  
Princeton: Princeton University Press

WEILER, Kathleen & MIDDLETON, Sue (1999)  
*Telling Women's Lives*  
Buckingham/Philadelphia: Open University

WALBY, Silvia (1990)  
*Theorising Patriarchy*  
Oxford: Basil Blackwell

### **Trabalhos Revistos em torno de Educação e Género focando a realidade educativa portuguesa**

ARAÚJO, Helena C. (1992)  
"The Emergence of a 'New Orthodoxy': Public Debates on Women's Capacities and Education in Portugal (1880-1910)"  
*Gender and Education*, 4, (1/2), 7-24

ARAÚJO, Helena C. (1998)  
"O Masculino e o Feminino e a Escola Democrática"  
in T. Trigueros *et al. Hacia Una Pedagogia de la Igualdad*  
Salamanca: Amarú Ediciones

ARAÚJO, Helena C. (2000a)  
*Pioneiras na Educação: as professoras primárias na viragem do século, contextos, percursos e experiências, 1870-1933*  
Lisboa: IIE

ARAÚJO, Helena C. (2000b)  
"Mothering and Citizenship. Educational Conflicts in Portugal"  
in Madeleine Arnot & Jo-Anne Dillabough (orgs.) *Challenging Democracy: international perspectives on gender and citizenship*  
Londres: Routledge/Falmer Press

ARAÚJO, Helena C. (2001a)  
"Género, Diferença e Cidadania na Escola: caminhos abertos para a mudança social?", in David Rodrigues (org.)  
*Educação e Diferença valores e práticas para uma educação inclusiva*  
Porto: Porto Editora, pp. 143-154

ARAÚJO, Helena C. (2001b)  
"A Emergência da Cidadania das Mulheres e a Educação"  
in Teresa Santos & Sara Marques Pereira (orgs.)  
*Leonor da Fonseca Pimentel: a Portuguesa de Nápoles (1752-1799)*  
Lisboa: Livros Horizonte, pp. 95-104

ARAÚJO, Helena C. (2001)  
"O Contributo dos Estudos (Auto) Biográficos para o Campo Educativo" conferência in *Seminário/Coeducação: do principio ao desenvolvimento de uma prática*", promovido pela Comissão Consultiva para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres e pela Direcção Regional da Educação de Ponta Delgada, Universidade dos Açores

ARAÚJO, Helena C. e HENRIQUES, Fernanda (2000)  
"Política para a igualdade entre os sexos em Portugal: uma aparência de realidade"  
*ex-aequo*, 2/3, 141-152

- ARAÚJO, Helena Costa & MAGALHÃES, Maria José (1999)  
*Des-Fiar as Vidas: perspectivas biográficas, mulheres e cidadania*. Cadernos Co-Educação  
Lisboa: Comissão para a Igualdade e os Direitos das Mulheres (CIDM)
- ARAÚJO, Helena C., ROCHA, Cristina, MAGALHÃES, Maria José, FONSECA, Laura, GOMES, Lúcia, ESCOBAR, Lucília, SILVA, Sofia M. (2002)  
"A identidade do CIIE através da linha de Género e Educação numa perspectiva Pluridisciplinar" mimeo
- ARAÚJO, Lucilia Escobar (1995)  
"Identidade Sócio-Profissional e Género: contributos para a construção da profissão de enfermagem"  
Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Dissertação de Mestrado em Educação, Mudança e Desenvolvimento
- ARMADA, Fina d' (1984)  
"História da Instrução Feminina"  
*Jornal de Notícias*, 27/1, 3/2, 10/2, 17/2, 24/2, 2/3, 9/3, 16/3, 23/3
- ARNOT, Madeleine, BONAL, Xavier, DELIYANNY-KOUMITZI, Kiki, ROWE, Gabrielle, TOMÉ, Amparo e ZIOGOU, Roula (1996)  
"Teachers, Gender and the Discourses of Citizenship"  
*International Sociology of Education*, vol. VI (1), 3-35
- ARNOT, Madeleine, ARAÚJO, Helena, DELIYANNY-KOUMITZI, Kiki, IVINSON, Gabrielle & TOMÉ, Amparo (2000a)  
"The Good Citizen': cultural understandings of citizenship and gender amongst a new generation of teachers" in M. Leicester, C. Modgil & S. Modgil (orgs) *Politics, Education and Citizenship*  
Londres: Falmer Press, 217-231
- ARNOT, Madeleine, ARAÚJO, Helena, DELIYANNI, Kiki, IVINSON, Gabrielle & TOME, Amparo (2000b)  
"Changing Femininity, Changing Concepts in Public and Private Spheres"  
*European Journal of Women's Studies*, 7, 149-168
- AUGUSTO, Carla Martins (2000)  
"Outros Diários as mulheres e o movimento estudantil no início da década de 60 na Universidade de Coimbra"  
Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação
- BARBOSA, Teresa Barbosa (2000)  
"Angelina da Silva, de criança a rapariga: contextos socio-educativos e auto/biografia"  
Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Dissertação de Mestrado em Educação e Diversidade Cultural
- BARRENO, Isabel (1985)  
*O Falso Neutro*  
Lisboa: Edições Rolim
- BENAVENTE, Ana (1990)  
*Escola, Professoras e Processos de Mudança*  
Lisboa: Horizonte
- BIVAR, Maria de Fátima (1975)  
*Ensino Primário e Ideologia*  
Lisboa: D. Quixote
- CÂMARA, Isabel Baptista (1996)  
"Pensar o Feminino: Alice Pestana e a Educação"  
Lisboa: Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Nova, Dissertação de Mestrado
- CASANOVA, Maria José (2002)  
*Etnicidade, Género e Escolaridade*  
Lisboa: IIE
- FERNANDES, Marinha do Nascimento (1998)  
O Signo de Lucina, contextos de institucionalização e formação de parteiras  
Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Dissertação de Mestrado
- FERNANDES, João Viegas (1987)  
*A Escola e a Desigualdade Sexual*  
Lisboa: Horizonte

- FONSECA, José Paulo C. (1994)  
*Representações Femininas nos Manuais Escolares de Aprendizagem da Leitura do 1º ciclo do ensino básico*  
Lisboa: CDIM
- FONSECA, Laura (2001)  
*Culturas Juvenis, Percursos Femininos experiências e subjectividades na educação de raparigas*  
Lisboa:Celta
- FONSECA, Laura, ARAÚJO, Helena C. e MAGALHÃES, Maria José (2001)  
"Interrogando as metodologias qualitativas na sua contribuição para o campo educativo e de estudos sobre as mulheres"  
*Coeducar para uma Sociedade Inclusiva, Actas do Seminário Internacional*  
Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres (CDIM)
- FONTAINE, Anne-Marie (1977)  
*A discriminação sexual dos papéis sociais nos manuais portugueses de aprendizagem de leitura*  
Coimbra: Ed. Faculdade Letras
- GOMES, Ernesto C. (1996)  
"A Mulher e o Poder na Esfera da Educação Escolar em Portugal (2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário) - estudo de um caso: o concelho de Vila Nova da Gaia"  
Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Dissertação de Mestrado em Educação, Mudança e Desenvolvimento
- HENRIQUES, Fernanda (1994)  
*Igualdades e Diferenças propostas pedagógicas*  
Porto: Porto Editora
- HENRIQUES, Fernanda & PINTO, Teresa (1998)  
"Em Busca de uma Pedagogia da Igualdade: o peso da variável sexo na representação de bom aluno"  
in T. Trigueros *et al. Hacia Una Pedagogia de la Igualdad*  
Salamanca: Amarú Ediciones
- HENRIQUES, Fernanda e PINTO, Teresa (2002)  
"Educação e Género: dos anos 70 ao final do século XX subsídios para a compreensão da situação"  
*ex-aequo*, 6, 11-54
- IVINSON, Gabrielle with ARNOT, Madeleine, ARAÚJO, Helena, DELIYANNI, Kiki & TOMÉ, Amparo (2000)  
"Student Teachers' Representations of Citizenship: a comparative perspective"  
M Arnot & Jo-Ann Dillabough (orgs.)  
*Challenging Democracy International Perspectives on Gender, Education and Citizenship*  
Londres: Routledge/Falmer
- JOAQUIM, Teresa (1997)  
*Menina e Moça: a construção social da feminilidade*  
Lisboa: Fim de Século
- KONING, Helena de (2001)  
"Da Acção à Palavra ou a construção do sentido num *trabalho de formação* de mulheres"  
Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Dissertação de Mestrado Educação, Desenvolvimento e Mudança Social
- LEAL, Ivone (1979)  
*A Imagem Feminina nos Manuais Escolares*  
Lisboa: Comissão para a Condição Feminina
- LOPES, Amélia (2001)  
*Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação a construção de identidades profissionais docentes*  
Lisboa: IIE
- LOPES, João Teixeira (1996)  
*Tristes Escolas - práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*  
Porto: Afrontamento
- LOURENÇO, Clara Moura (1993)  
Símbolo. Ciência, Discursos e Relações Sociais de Sexo : subsídios teóricos para um debate sobre a igualdade de oportunidades educativas entre rapazes e raparigas

MAGALHÃES, Maria José (1998)  
*Movimento Feminista e Educação*  
Lisboa: Celta

MAGALHÃES, Maria José (2001)  
"Dez Anos da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres (APEM): percorrer as vozes, significar os percursos"  
*ex-aequo*, 5, 27-68

MAGALHÃES, Maria José, FERNANDES, M. Laura & OLIVEIRA, Olga G. (1991)  
*História de Vida de uma Operária da Indústria Corticeira - construção das identidades através de diferentes processos educativos*  
Lisboa: Organizações Não-Governamentais do Conselho Consultivo da CDIM

MAGALHÃES, Maria José, FINAD'ARMADA & HENRIQUES, Fernanda (1997)  
"Valores e raízes. mulheres, educação e cidadania" video produzido  
Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

MORAIS, Maria Mantero e CARVALHO, José Eduardo (1993)  
*A Presença das Mulheres no Ensino Superior em Portugal*  
Lisboa: Comissão para a Igualdade e os Direitos das Mulheres

NOGUEIRA, Conceição e SILVA, Isabel (2001)  
*Cidadania . C onstrução de novas práticas em contexto educativo*  
Porto: Asa

PAIS, José Machado (1993)  
*Culturas Juvenis*  
Lisboa: Imprensa Nacional

PEREIRA, M. Fernanda Cardoso (1996)  
"O Corpo e o Cuidar no Feminino - construção feminina da noção de corpo e das experiências da gravidez"  
Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Dissertação de Mestrado em Educação e Saúde

PINTO, Teresa (1999)  
"Caminhos e encruzilhadas da co-educação"  
*ex-aequo*, 1, 123-135

PINTO, Teresa (2000a)  
*O Ensino Industrial Feminino Oitocentista: a Escola Damião de Góis em Alenquer*  
Lisboa: Colibri

PINTO, Teresa (2000b)  
"Igualdade na Educação: contribuição para um balanço da situação portuguesa no contexto europeu"  
*ex-aequo*, 2/3, 153-163

PINTO, Teresa e HENRIQUES, Fernanda (1999)  
*Coeducação e Igualdade de Oportunidades*  
Lisboa: Comissão para a Igualdade e Direitos das Mulheres

ROCHA, Cristina (1991a)  
A educação feminina entre o particular e o público : o ensino secundário liceal nos anos 30 /  
Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Dissertação do Mestrado em Sociologia Aprofundada e Realidade Portuguesa

ROCHA, Cristina (1991b)  
"Contribuição do Ensino Secundário Liceal feminino para um Modelo de Educação Pública da Mulheres 1888-1940"  
*Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*  
Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Afrontamento

ROCHA, Cristina, ARAÚJO, Helena, FERREIRA, Manuela, MAGALHÃES, Maria José & MARTINS, Fernanda (1996)  
"Representações de Estudantes do Ensino Superior Acerca dos Direitos de Cidadania das Mulheres"  
comunicação apresentada no III Congresso da Associação Portuguesa de Sociologia, 7-9 Fevereiro

ROCHA, Cristina, FERREIRA, Manuela, MAGALHÃES, Maria José & MARTINS, Fernanda (1995)  
"Student University Teachers and Their Awareness of a Gendered Citizenship"  
comunicação apresentada ao congresso "Culture and Identity - City, Nation, World, Second Theory, Culture and Society Conference", Berlim

ROCHA, Cristina e FERREIRA, Manuela (2002)