



As Políticas de Género em Contextos de Trabalho, de Formação e de Educação Escolar: Para uma Redefinição de Justiça Social

Custódia Rocha, 2004¹

O princípio da igualdade de oportunidades encontra-se explicitamente formalizado em documentos legislativos que se foram elaborando a partir da Revolução Industrial e da Revolução Francesa mas que, em maior número, se inscrevem nas balizas temporais do século XX. A igualdade de oportunidades está, pois, em acordo com o pensamento liberal (Estêvão, 2001a: 60).

A consolidação do Estado moderno e do liberalismo e, mais concretamente, a produção capitalista e a sua expansão são processos relacionados com o processo de construção e consolidação da escola de massas que, aliás, atravessa o contexto moderno liberal (Lenhardt e Offe, 1984). Nesta configuração resulta o projecto de um Estado que “pretendeu sobrepor-se (e substituir-se) às múltiplas subjectividades e identidades culturais, raciais, linguísticas e religiosas originárias” (Afonso, 2001b: 13), e às de género.

¹ Custódia Rocha, Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho - mrocha@iep.uminho.pt

A escola de massas constrói-se e desenvolve-se, pois, num espaço que “se afigura como um potencial espaço contraditório” (Antunes (1995: 194). Isto, porque esta é uma escola de massas onde “a mudança cultural e a produção de discursos críticos, desveladores das estruturas sociais, podem ter lugar” e contribuir até “para a emergência de concepções e práticas educativas emancipatórias” mas é, simultaneamente, uma escola que “nega e silencia as identidades socioculturais localizadas e produzidas, ao nível de classe, género, etnia (ou outros)” (e) propicia a permanência da dominação social através da reprodução de antigas, e constituição de novas, formas de discriminação e produção de desigualdades e hierarquias”.

O carácter oficial da “educação democrática liberal” e as suas “promessas” engendrou uma educação que “procurou mostrar-se sempre “igualitária, inclusiva e valorativa” mas que se apresenta como “uma meritocracia manipuladora e discriminatória”, já que, entre outros aspectos, os modos como “os rasgos culturais de género e de classe social dos textos, testes, pedagogia e políticas curriculares”, não são tidos em conta, sobretudo na forma como eles “operam para transformar os discursos da igualdade de acesso e de participação em resultados materiais desiguais e na reprodução das divisões de classe social, género e raça” (Luke, 1999: 18-19).

O Estado liberal tem subjacente uma noção de justiça (liberal igualitária) que se instituiu como uma “justiça formal” e de acordo com os critérios de um “Estado-mínimo” tecnicamente racionalizado e que permite que a questão da justiça seja entendida, sobretudo, como “uma distribuição justa de bens sociais” sem se considerar que a própria “estrutura de classe” pode posicionar os indivíduos “de modo desigual quanto à repartição de benefícios e distribuição de desigualdades e, portanto, quanto à questão da justiça” (Estêvão, 2001a: 11-12). Ora, a lei democrática liberal, resultante dessa concepção de justiça, contribui, também ela, para estabelecer uma série de “diferenças hierárquicas marcadas pelo género” (Eisenstein, 1999: 245-246).

O Estado-providência surge no contexto de um Estado “predominantemente liberal” e vai-se configurando como um “Estado social e economicamente activo” baseado na implementação de políticas sociais redistributivas e de intervenção na economia de mercado, com forte influência do pensamento e da concepção *keynesiana* da sociedade”. A sua estrutura política “assenta na concepção da universalidade das normas”, isto é, “a lei e as regras de acção aplicam-se de forma igual e, portanto, com abstracção das diferenças de particularidade dos grupos sociais”. Mas, o sistema de “consolidação das normas” que tem por objectivo aumentar a igualdade de oportunidades e reduzir as desigualdades sociais está “longe

de corresponder à proposição ideal” do Estado-providência e nem sempre redundando na sua “positividade prática” (Mozzicafreddo, 1997: 15-202).

Foi essencialmente a partir da consolidação do Estado-providência que surgiu um conjunto significativo de legislação e de recomendações ligado à igualdade de oportunidades entre os géneros. Apesar da consagração político-legislativa tem-se verificado uma certa inoperância das medidas, regras e normas que pretendem regulamentar a igualdade de oportunidades entre os géneros, ultimamente apelidada de equidade.

O quadro normativo comunitário da igualdade de oportunidades, assim como o português, apresenta uma construção cujo desenvolvimento, particularmente em termos de orientações e de políticas no que respeita à igualdade entre mulheres e homens, está sobretudo direccionado para a área do trabalho, numa lógica de mercado, e reportando-se à educação, quase somente, enquanto “apêndice das políticas de formação profissional” (Cardoso, 2000: 240).

Vários estudos indicam que a igualdade legal não tem sido um mecanismo suficientemente eficaz para a diminuição alargada das desigualdades sociais e de género e que apesar da introdução de leis contra a discriminação sexual no emprego, e não só, a posição das mulheres em maior parte dos Estados-Membros da União Europeia pouco mudou: as mulheres ganham menos do que os homens, raramente ocupam cargos de poder e sofrem níveis de exclusão social desproporcionalmente superiores aos homens sendo que isto acontece em vários contextos, nomeadamente, nos contextos de trabalho (Silva, 1999: 18; Beveridge, 2000: 275), nos contextos de formação e nos de educação formal (Pinto (2000: 158-163).

No que diz respeito às políticas e às leis para a igualdade de oportunidades na área do trabalho, os sistemas políticos ocidentais, que se enquadram em modelos liberais democráticos de direito, globalmente, adoptaram o que se convencionou apelar de “acção positiva” ou “legislação proteccionista do trabalho das mulheres” com a pretensão de diluir as assimetrias entre os géneros nos mais variados contextos. As estratégias de “discriminação positiva” podem desencadear mudanças e estas, uma vez concretizadas, podem servir de efeito de demonstração favorável à mudança que se pretende operar” (Silva, 1999: 77) mas estas estratégias não têm conseguido diluir as assimetrias entre os géneros já que, entre outros aspectos, o quadro da legislação proteccionista traça, no que respeita às relações de género e à questão da (des)igualdade entre os géneros em contextos de trabalho, uma imagem das mulheres que as configura como “cidadãs de segunda classe” (Freeman, 1990: 462). De facto,

as medidas positivas revestem muitas vezes o carácter de medidas proteccionistas que se revelam demasiado constrangedoras para as mulheres e que provocam, por vezes, efeitos contrários ao que se pretende².

No nosso país, e após a crise revolucionária, verificou-se “uma falta de ligação entre as reivindicações mais gerais e as que se referem aos direitos das mulheres. Para além da exigência de *salário igual para trabalho igual*, que teve visibilidade pública em muitas manifestações, não surgiu outra grande bandeira de luta” (Tavares, 2000: 115). Então, “num contexto em que a negociação colectiva” se circunscreve, praticamente, “à revisão de tabelas salariais e de cláusulas de expressão pecuniária, a temática da igualdade de oportunidades não assume relevância”, até porque, entre muitos outros aspectos, “as mulheres não estão presentes no processo de negociação” (Nunes, 1996, cit. por Rêgo, 2000: 94-95-96).

No que respeita às políticas para a educação formal, Portugal adopta um figurino normativo que se encontra, muitas vezes, tal como em relação às leis para o trabalho, vinculado aos documentos que têm vindo a ser produzidos, sobretudo a partir das décadas de setenta e oitenta do século XX, quer a nível internacional, quer a nível europeu.

Através da legislação da União Europeia sobre a igualdade de oportunidades em educação tem-se assegurado, essencialmente, a igualdade a nível de acesso, não se tendo operacionalizado questões como a eliminação de concepções estereotipadas dos papéis sociais femininos e masculinos. Mesmo em países da Europa (Alemanha, Bélgica, Espanha, França, Itália e Portugal) que legalizam de forma mais explícita a igualdade de oportunidades em educação a promoção deste princípio tem um reduzido grau de operacionalização. Apenas alguns países (Dinamarca, Finlândia, Irlanda, Luxemburgo, Holanda, Suécia) definem uma política de igualdade de oportunidades em educação mais consistente e com medidas de operacionalização mais sistemáticas (Pinto, 2000: 158-163).

Vários factores parecem ter contribuído para “o *esquecimento* da igualdade de género na educação” (Saavedra, 2001: 268), em Portugal. Assinalou-se, por exemplo, e para enumerar alguns desses factores, que “no que respeita às questões de género, dos princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo não houve qualquer ressonância ao nível dos programas disciplinares, nem ocorreu qualquer directiva central, dirigida às editoras sobre manuais e outros materiais escolares, que tivesse em conta a

² É o chamado *efeito boomerang*. Atenda-se, por exemplo, ao caso do Direito francês que interdita o trabalho nocturno das mulheres e que não parece ser compatível com o princípio da

problemática das representações sociais ligadas ao sexo” (Souta *et al*, 1995: 23) e, disse-se mesmo, que “o carácter leviano com que o tema da igualdade de oportunidades entre os sexos é abordado numa Lei que é a Lei de Bases do Sistema Educativo torna-se mais grave, levando a crer que este tema foi considerado de pouca importância pelo poder político então existente” (Saavedra, 2001: 272).

Parece, então, que “o tema da igualdade de oportunidades em Educação não tem vindo a ser tomado em devida consideração pelos serviços centrais do Ministério da Educação nem pelas instituições do ensino superior” (Carvalho, 1998: 39) e que “não houve em Portugal, até agora, uma política para a igualdade entre os sexos em educação, mas, apenas, uma aparência dessa política para a igualdade (...) o aparelho legal em matéria educativa não é consistente a respeito desta problemática porque (...) não assenta num processo reflexivo e investigativo prévio de fundamento, sendo simplesmente uma retórica *politicamente correcta*” (Henriques, 1999: 10, cit. por Pinto 2000: 167), retórica essa que, no caso português, tem sido apoiada “pelos elevados índices de sucesso das raparigas, pela igualdade – e em muitos casos superioridade – no acesso aos diversos cursos superiores, pela crescente feminização das carreiras ligadas à Educação (que) impedem as raparigas e as mulheres de tomarem consciência da sua condição social de grupo alienado e explorado pelo próprio sistema de educação em que estão integradas” (Lourenço, 1999: 91-92).

Nos últimos tempos, tendo-se, embora, deslocado progressivamente o discurso sobre o interesse da legislação igualitária (acções positivas) para o discurso sobre o princípio de *mainstreaming*³, legalmente recomendado e consagrado a nível europeu, e que consiste numa visualização da necessidade de “internalização, integração ou incorporação da igualdade de género no processo corrente da tomada de decisão relativamente às diversas políticas públicas” (Silva, 1999: 19-20), os instrumentos de acção positiva (em contextos laborais e outros) continuam a ocupar o centro das preocupações da Comissão Europeia (Voets, 2000: 31). Apesar do *mainstreaming*, a situação de desigualdade entre os géneros não está de forma alguma diluída (Beveridge, 2000: 275-276) havendo quem considere, mesmo, que esta adopção só se tem traduzido numa prática efectiva nos países do Norte da Europa (Pinto, 2000: 165-166).

Tem-se assinalado, em suma, que “o princípio da integração da igualdade de oportunidades (*mainstreaming*) entre raparigas e rapazes, fundamental na promoção,

igualdade entre homens e mulheres.

junto dos e das jovens, de valores essenciais para o exercício efectivo da cidadania, ainda está longe de constituir uma prática no seio dos sistemas educativos. As escolhas dos dois sexos em matéria de educação, de actividade profissional e de modo de vida continuam, assim, a ser fortemente orientadas e restringidas por concepções estereotipadas de feminilidade e masculinidade que se repercutem a nível de repartição das responsabilidades familiares, de mercado de trabalho e de processos de decisão” (Pinto, 1999: 3).

Muitos factores contribuíram e contribuem para a permanência de formas de educação que diluem a igualdade de oportunidades entre os géneros em educação. Alguns autores e autoras apresentam explicações coerentes para este facto, certos de que as ideologias (educativas) de que falam têm tido fortes repercussões no âmbito da produção da política educativa na Europa e em Portugal. Essas ideologias têm a ver com a “presença de mecanismos de *flexibilização* decorrentes da adopção gradual de formas de regulação neoliberal” e têm contribuído para uma “frágil e instável concretização dos direitos sociais e educativos no nosso país” (Afonso, 1997:151-153).

A definição jurídica da educação, que na segunda metade dos anos setenta “estava indissociavelmente associada à definição de um serviço público de educação que respeitasse o princípio da igualdade de oportunidades” passou a ser considerada, na década de oitenta, como “uma restrição à realização deste mesmo princípio, agora em conformidade com uma lógica gestionária sustentada numa ideologia meritocrática vagamente inatista” e que se consubstancia em discursos e políticas que, “seguindo uma tendência geral dos países capitalistas”, se tornam “mais ou menos congruentes” com as preocupações com a eficácia, os padrões de qualidade e a formação para o trabalho” e que se sobrepõem, entre outros aspectos, “às preocupações *com o currículo democrático, com a autonomia do professor ou com a desigualdade de classe, de raça ou de género*” (Correia, 1999: 89-108).

Tal como a outros níveis, também no interior do sistema educativo público se têm implementado mecanismos de “liberalização” e se têm introduzido elementos de “*mercado educacional*” assente na diversificação da oferta e na competição entre escolas. Neste processo, o Estado não assume, sempre, um menor papel de controlo mas age convocando “novas formas e combinações de financiamento, fornecimento e regulação da educação” (Dale, 1994: 110-111) que passam por uma “combinação

³ O Conceito de *mainstreaming* desenvolvido durante a 4ª Conferência Mundial sobre a Mulher, da ONU, em Beijing, em 1995, propõe uma abordagem mais global da igualdade.

específica de regulação do Estado e de elementos de mercado no *domínio público*” configurando um processo que, em termos de política educativa, é sustentado com os princípios de um “Estado-avaliador - preocupado com a imposição de um currículo nacional comum e com o controlo dos resultados (sobretudo académicos)” (Afonso, 1998: 162-164) e bem em acordo com os princípios de um “Estado de competição” cuja prioridade é a promoção dos processos da competitividade da economia do Estado e a expansão das suas oportunidades de acumulação e que, por isso, se tende a distanciar de actividades associadas à promoção do bem-estar social que possam comprometer a economia (Cerny, 1990).

Estes princípios têm consequências que apontam para processos conducentes à exclusão dos que não podem concorrer às “ofertas”, no mercado, em iguais circunstâncias, já que o processo de “livre escolha” se transforma em segregação escolar e social (Dale, 1994; Whitty, 1996) e faz até com que os princípios da democracia, da participação e da autonomia fiquem subordinados aos critérios externos do mercado, à eficácia e à eficiência que estes critérios exigem (Lima, 1994).

E, mesmo que não se recorra à plena “privatização do mercado educacional” (Dale, 1994: 136), o certo é que “os valores do domínio público (...) têm vindo a ser subvertidos e substituídos por influência das políticas neoliberais no campo da educação” (Afonso, 1999: 126). E estas, principalmente através introdução do princípio de mercado em educação, têm contribuído, “num laxismo institucional *para corroer fortemente o ideal de igualdade social*” (Estêvão, 2001a: 62-63) e para minorizar a igualdade de oportunidades em educação (Ball, 1994; Dale, 1994; Afonso, 1999; Estêvão, 2000, Apple, 2000, entre outros).

A lógica neoliberal educacional consolidou-se nos anos noventa onde, em Portugal, como em outros países, se conciliou com a presença dos valores gestionários “denunciada, por exemplo, pela utilização, (cada vez mais frequente), das palavras responsabilização, avaliação, optimização, racionalização, eficiência, inovação, eficácia e qualidade, entre outras” e onde “o regresso do discurso da qualidade passa a ser uma das muitas maneiras possíveis (talvez a mais persuasiva) de nomear a pretendida modernização do sistema educativo” (Afonso, 2000: 21-22) modernização essa associada a “discursos políticos que se apoiam em critérios pretensamente técnicos e de superior *performance*, dicotomizando política e administração, educação e democracia, pedagogia e cidadania democrática, através do recurso a narrativas racionalizadoras de inspiração neo-tayloriana” (Lima, 2000: 18).

Ora, algumas orientações e políticas educativas formuladas para o âmbito da igualdade de oportunidades entre os géneros, em contextos de educação, parecem participar de algumas das formas do *neoliberalismo educacional de inspiração neotayloriana*.

Aos níveis internacional, da União Europeia e de Portugal têm sido produzidos relatórios que, numa perspectiva *neoliberal*, reforçam o papel estratégico da formação e da educação para a resolução dos problemas da competitividade e do emprego numa tentativa de construção da “sociedade cognitiva” (Comissão Europeia, 1994, 1995). Na Europa Ocidental tem-se construído “um novo discurso que se declina em termos de eficiência, de alvos e de objectivos” em que o “*menos Estado*” permanece como “eixo central”. Ora, “estas políticas são pouco favoráveis ao princípio da igualdade de género, pois ignoram a necessidade de conciliar a vida familiar com a vida profissional, e medem o progresso mais em termos económicos do que humanos” (Conselho da Europa e Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, 1999: 19).

É neste contexto de *neoliberalismo educacional* imbuído de critérios que diluem a justiça social que se apela à própria redefinição do conceito de igualdade de oportunidades (entre os géneros).

No que diz respeito às políticas educativas, tem-se argumentado que “a ideia de *igualdade de oportunidades*, (...) está repleta de preconceitos demasiado liberais. Tende a ser vista como igualdade de direitos (...), ou seja, *igualdade no ponto de partida*, em menosprezo da *igualdade* – ou melhor: equidade – de resultados. E, deste modo, a ideia de igualdade de oportunidades fica falseada” (Camps, 2001: 62). Por isso, a “retórica sobre a igualdade de oportunidades” tem sido denunciada (Acker, 1995: 66) e o conceito de igualdade de oportunidades tem sido apontado como um conceito “puramente formal” que limita “a efectividade da lei enquanto instrumento de mudança social” (Tobler, 2000: 48).

Assinala-se, concretamente, que o conceito de “igualdade de oportunidades” (subjacente às medidas de acção positiva propostas pela política liberal) é “ambíguo” já que é usado para significar tanto “iguais” (as mesmas) como “justas” (diferentes mas apropriadas) oportunidades. Podendo as oportunidades ser “iguais mas nem sempre justas” propõe-se que o termo “igualdade de oportunidades” seja substituído pelo de “equidade” que traduz, as noções simultâneas de igualdade e justiça na concessão das oportunidades, podendo estas ser verificáveis “não só a nível dos *inputs* mas também dos *outputs*” que propiciem (Burbules, Lord e Sherman, 1982: 171).

De facto, a linguagem da igualdade de oportunidades tem vindo a ser sucedida pela ênfase na linguagem da equidade. Os críticos radicais, contudo, e como no-lo reporta Carlos Estêvão (2001a: 54), “rejeitam a argumentação a favor da abrangência da noção de equidade e persistem na utilização da noção de igualdade, porque esta é que ultrapassa, de facto, a noção de equidade, mais vinculada ao individual e menos ao grupo e, também, porque tem mais a ver com considerações administrativas a propósito do modo como os recursos devem ser distribuídos e menos com considerações morais e culturais”. E, Carlos Estêvão (1999), ao problematizar os conceitos de igualdade, equidade e justiça, considera que o conceito de justiça, ao englobar os conceitos de liberdade e igualdade, é o conceito que melhor pode responder à problematização das desigualdades e discriminações nas sociedades contemporâneas.

O conceito de “igualdade de oportunidades” é por nós utilizado, dando-lhe a conotação que partilhamos com Fátima Antunes (1997: 534) quando a autora refere que a igualdade de oportunidades “decorre da concretização universal de três condições básicas: igualdade de acesso à, e sucesso na, educação escolar; igualdade de participação no sistema de ensino; e igualdade de efeitos educacionais nas oportunidades de vida”. Em suma, a igualdade de oportunidades em educação e a igualdade de oportunidades entre os géneros em educação, e em todos os outros contextos, tem a ver com a igualdade de condições ou possibilidades para *aceder e participar em* e com a igualdade de resultados e de sucesso resultantes desse acesso e dessa participação.

É neste sentido que nos permitimos problematizar as políticas formuladas para o âmbito da igualdade de oportunidades entre os géneros. É necessário ver em que medida estas consolidam formas tendentes a equilibrar as organizações em termos de participação paritária entre os géneros ou se, pelo contrário, mais não são do que a parte integrante de uma ideologia e de uma política organizacional que ao invés de ter como objectivo principal propiciar a igualdade de oportunidades pode esconder intenções mais de acordo com os critérios da eficiência e da eficácia, do lucro e da produtividade, que se diz poder ser alcançados se as mulheres forem consideradas como uma *mais valia economicista*.

Veja-se que em documentos europeus (CCE, 1985, 1988, 1990, 1993), por exemplo, e relativos à *Política Europeia de Educação*, se pode perceber que a ideologia do universalismo e igualdade de oportunidades tem vindo a ser sucedida pela ênfase, mais ou menos constante, na liberalização de oportunidades, apelidada

de equidade. Lawrence Angus (1992: 388-390) afirma que as mudanças no sistema educativo (australiano) têm sublinhado “a deslocação de valores do igualitarismo e apoio ao bem-estar universal para o individualismo”, sendo que essa deslocação está associada ao surgimento de uma “perspectiva de equidade como competição justa em lugar de igual participação”.

Este é pois um novo contexto em que “a justiça é interpretada (...) como respeito pela diferença, ao mesmo tempo que é vista por outros como inseparável do novo conjunto de valores ligados à excelência, à qualidade, à eficiência, devendo deslocar-se o cursor da justiça do pólo da igualdade de oportunidades para o pólo da equidade e eficiência, segundo a lógica e a moralidade de mercado” (Estêvão, 2001a: 62-63).

A este propósito veja-se que a UNESCO defendendo que a escola é “uma empresa educativa” (UNESCO, 1988) considera ainda que “a participação das mulheres na educação” é “uma alavanca essencial do desenvolvimento” e que, por isso, “a educação das mulheres e das jovens” (e “as vias de acção e de acesso ao poder que até hoje lhes estão vedadas”) deve ser “uma educação para a igualdade” sendo que isto “não é apenas uma exigência ética” mas é, sim, “um dos melhores investimentos para o futuro” (UNESCO, 1996: 67 e ss.).

Veja-se também que no *Relatório do Desenvolvimento Humano* (Nações Unidas, 2003) que estabelece os *Objectivos de Desenvolvimento do Milénio* se refere que “o verdadeiro poder dos objectivos é político”. Eles “são a primeira visão mundial de desenvolvimento” e que “há boas razões tecnocráticas para adoptar esta abordagem” (Prefácio). Entre os oito objectivos delineados no *Relatório do Desenvolvimento Humano* (Nações Unidas, 2003: 28) encontra-se o Objectivo 3 – “Promover a Igualdade de Género e capacitar as Mulheres” sendo que isto deve ser feito numa perspectiva de “equidade de género” de forma a reduzir os “hiatos de género” que se verificam, por exemplo, na educação. Este relatório coloca, pois, constantemente a ênfase numa perspectiva de equidade como *desenvolvimento sustentável*. Veja-se a este propósito, também, que no documento que estabelece a “Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável” (UNESCO, 2003: 6) se reafirma que “a igualdade de género é considerada tanto como um objectivo como uma pré-condição para o desenvolvimento sustentável”.

Os *Objectivos de Desenvolvimento do Milénio* devem incluir, continua a dizer-se no Relatório das Nações Unidas (2003: 20), “um compromisso com o direito das mulheres à educação, serviços de saúde reprodutiva, propriedade, posse segura e

participação na força de trabalho”. E, neste contexto, “a promoção dos direitos humanos” e a “atribuição de poder às pessoas” através da “governança democrática” instituem-se como políticas nacionais fundamentais até porque, diz-se ainda neste relatório (Nações Unidas, 2003: 16), “o progresso económico e social passa muitas vezes ao lado das minorias étnicas e raciais, e até de maiorias – especialmente das raparigas e das mulheres, que sofrem preconceito sexual no acesso à escolarização, aos serviços públicos, às oportunidades de emprego e à propriedade privada”. Contudo, no mesmo relatório (Nações Unidas, 2003: 71), não deixa de se defender que “pelos razões expostas por Adam Smith há mais de duzentos anos, a capacidade de um país sustentar a complexa divisão do trabalho necessária para uma manufactura internacionalmente competitiva depende da extensão do mercado”.

A *sustentabilidade* que se tem vindo a defender não pode passar pelos factores económicos em primeira instância, sob pena de estarmos perante uma “visão optimista” (Nações Unidas, 2003: 16) e económica que, por si só, não dilui as desigualdades de género em contextos de educação ou outros e, sobretudo, não desfaz as imagens estereotipadas sobre o género feminino e sobre o género masculino, sobre as feminilidades e sobre as masculinidades.

Feita esta análise, não podemos deixar de aqui subscrever as palavras de Paulo Freire quando na obra *Política e Educação* diz: “Creio que a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: *não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa*” (1995, cit. por Afonso, 2001a: 232-233) ou quando na obra *Pedagogia da Autonomia* conclui que “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode” (1996b, cit. por Lima, 2000: 40). Ora, a igualdade de oportunidades, nomeadamente a igualdade de oportunidades entre os géneros, ainda não se afirma enquanto princípio que rege as práticas educativas e a educação em geral sendo que a “educação emancipatória” e a *educação como prática de liberdade* aí deve poder algo (Freire, s/d) que não seja só formar para o mercado de trabalho também ele é *assimetricamente generizado*.

E, não podemos deixar de reafirmar que as políticas educativas têm um importante papel a desempenhar no processo de consolidação de uma “cidadania” que a “educação para todos” e a “democratização social e cultural” deixaram “como uma das promessas por cumprir” (Antunes, 1995: 195) e, sobretudo, na convocação de recursos para a consolidação de um processo que contribua para a *ampliação* e não para a *fragilização* da “cidadania educativa” (Antunes, 2004: 154). Reafirmamos ainda que se torna cada vez mais urgente que “todos os actores de base, alunos,

estudantes, professores e membros educativos se impliquem num processo de construção da igualdade de oportunidades” (Henningesen, 1999: 37). Enquanto não possuímos sistemas educativos e práticas educativas onde se demonstre uma reflexão consciente sobre as relações sociais de género e onde se desenvolvem atitudes em consonância com essa reflexão consciente e crítica, a cidadania será um direito não alcançado, a justiça social não passará de formas liberais de igualdade de oportunidades formalizadas e contratualizadas, a “lógica da regulação” sobrepor-se-á à “lógica da emancipação” ou à “lógica das emancipações” (Afonso, 2001a), numa perspectiva funcionalista de educação para o mercado e não numa perspectiva crítica de educação para a emancipação.

Defendemos, pois, que a consolidação da igualdade de oportunidades não pode ser exclusivamente feita a partir de “novas contratualizações” nem pura e simplesmente “por decreto”. Por isso, tem de se pensar em novas formas políticas para além das formas políticas jurídicas e de contratualização do social. A par de outros autores e autoras, defendemos uma educação escolar que aposte na construção de numa “filosofia pública democrática” (Giroux, 1993: 171) em que se “dê credibilidade a uma forma emancipatória de cidadania em cuja parte medular se coloquem a igualdade e a vida humana” (Giroux, 1993: 34). Para isso, é necessário proceder à “*redignificação* da justiça ao serviço de uma maior democratização social, de modo a que as instituições e as organizações sociais, nas quais se inclui a escola, se constituam não em territórios de exclusão mas em espaços de cidadania” (Estêvão, 2001a: 10). Tem de se *politizar* a educação de forma a que ela se torne “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política (...), uma educação para o desenvolvimento e para a democracia”. Em suma, uma “educação emancipatória” que “propicie condições de verdadeira participação” (Freire, s/d: 88-93) às mulheres e aos homens e que lhes permita construir um mundo mais em acordo com os critérios da “justiça social” tal como ela é perspectivada pelos autores da pedagogia crítica e por outros e outras que se têm esforçado em realçar os contributos de uma justiça assim formulada e vivida.

Referências Bibliográficas e Documentais

ACKER, Sandra (1995). *Género y Educación. Reflexiones Sociológicas sobre Mujeres, Enseñanza y Feminismo*. Madrid, Narcea, S. A. de Ediciones.

AFONSO, Almerindo Janela (1997). "Para a configuração do Estado-providência na educação em Portugal (1985-1995)". *Educação, Sociedade & Culturas*. Nº. 7, pp. 131-156.

AFONSO, Almerindo Janela (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional. Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga, Universidade do Minho.

AFONSO, Almerindo Janela (1999). "A(s) autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público". *Inovação*. Nº. 12, pp. 121-137.

AFONSO, Almerindo Janela (2000). "Políticas educativas em Portugal (1985-2000): a reforma global, o pacto educativo e os reajustamentos neo-reformistas". A. M. CATANI e R. P. de OLIVEIRA (Orgs.). *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, pp. 17-40.

AFONSO, Almerindo Janela (2001a). "Emancipação ou Emancipações? A Educação entre a crise das metanarrativas e a hipervalorização dos projectos individuais". A. TEODORO (Org.). *Educar, Promover, Emancipar*. Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, pp. 223-243.

AFONSO, Almerindo Janela (2001b). "Globalização, Crise do Estado-Nação e Reconfiguração das Cidadanias: Novos Desafios às Políticas de Educação". M. BARBOSA (Org.). *Educação do Cidadão*. Braga, Edições APPACDM de Braga, pp. 11-24.

AMÂNCIO, Lígia (1999). "Género e Educação em Portugal: Mitos e Realidades". F. NETO, T. JOAQUIM, R. SOARES, T. PINTO (Orgs.). *Igualdade de Oportunidades: Género e Educação*. Lisboa, Universidade Aberta, pp. 195-207.

ANGUS, Lawrence B. (1992). "'Quality' schooling, conservative education policy and educational change in Australia". *Journal of Education Policy*, vol. 7 (4), pp. 379-397.

ANTUNES, Fátima (1995). "Educação, Cidadania e Comunidade – Reflexões sociológicas para uma escola (democrática) de massas". *Revista Portuguesa de Educação*. 8 (1), pp. 191-205.

ANTUNES, Fátima (1997). "Discursos e projectos para a educação: Diversificar, democratizar, universalizar". *Análise Psicológica*. 4 (XV), pp. 527-539.

ANTUNES, Fátima (2004). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos*. Braga, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

APPLE, Michael (2000). "Educar à maneira da "direita". As escolas e a aliança conservadora". J. A. PACHECO (Org.). *Políticas Educativas. O neoliberalismo em educação*. Porto, Porto Editora, pp. 21-45.

BALL, Stephen, J. (1994). *Education Reform: a Critical and Post-Structural Approach*. Buckingham, Open University Press.

BEVERIDGE, Fiona (2000). "Gender-Auditing as a Mean of Assessing the Impact of Policy Initiatives on Women in Europe – Reasons Behind Pre-Assessment". T. M. TOLDY e J. C. CARDOSO (Org.). *A Igualdade entre Mulheres e Homens na Europa às Portas do Século XXI*. Porto, Edições Universidade Fernando Pessoa, pp. 275-293.

BURBULES, Nicholas C., LORD, Brian T. e SHERMAN, Ann L. (1982). "Equity, Equal Opportunity, and Education". *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Vol. 4, Nº. 2, pp. 169-187.

CAMPS, Victoria (2001). *O Século das Mulheres*. Lisboa, Editorial Presença.

CARDOSO, João Casqueira (2000). "Ethnicité et Inégalité entre Hommes et Femmes au Portugal". T. M. TOLDY e J. C. CARDOSO (Org.). *A Igualdade entre Mulheres e Homens na Europa às Portas do Século XXI*. Porto, Edições Universidade Fernando Pessoa, pp. 229-246.

CARVALHO, Maria Manuela (1998). *Linhas de Acção a Favor da Igualdade para Rapazes e Raparigas*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

CERNY, Philip G. (1990). *The Changing Architecture of Politics. Structure, Agency and the Future of the State*. London, Sage Publications.

COMISSÃO EUROPEIA (1994). *Crescimento, Competitividade e Emprego. Os Desafios e as Pistas para Entrar no Século XXI (Livro Branco)*. Luxemburgo, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

COMISSÃO EUROPEIA (1995). *Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva. "Livro Branco" sobre Educação e Formação*. Luxemburgo, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (1998). *A Igualdade de Oportunidades Entre Homens e Mulheres na União Europeia*. Relatório Anual 1997. Bruxelas.

COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES (1985). *L'Égalité des Chances pour les Filles et les Garçons en Éducation*. Luxembourg, Office des Publications Officielles des Communautés Européennes.

COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES (1990). *Deuxième Programme d'Action pour l'Égalité des Chances — 1986-1990*. Luxembourg, Office des Publications Officielles des Communautés Européennes.

CONSELHO DA EUROPA E COMISSÃO PARA A IGUALDADE E PARA OS DIREITOS DAS MULHERES (1999). *A Abordagem Integrada da Igualdade de Género. "Mainstreaming". Relatório Final de Actividades do Grupo de Especialistas para uma*

abordagem Integrada da Igualdade (EG-S-MS). Lisboa, Presidência do Conselho de Ministros.

CORREIA, José Alberto (1999). "As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos". *Revista Portuguesa de Educação*. 12 (1), pp. 81-110.

DALE, Roger (1994). "A promoção do mercado educacional e a polarização da educação". *Educação, Sociedade e Culturas*. Nº. 2, pp. 109-139.

EISENSTEIN, Zillah (1999). "La Pedagogia Jurídica como Silencio o Silencios Autorizados". C. LUKE (Comp.). *Feminismos y Pedagogias en la Vida Cotidiana*. Madrid, Ediciones Morata, pp. 243-258.

ESTÊVÃO, Carlos (2000). "O público e o privado em educação. A providenciação pública do privado na educação portuguesa". J. A. PACHECO (Org.). *Políticas Educativas. O neoliberalismo em educação*. Porto, Porto Editora, pp. 135-159.

ESTÊVÃO, Carlos (2001a). *Justiça e Educação*. São Paulo, Cortez Editora.

ESTÊVÃO, Carlos (2001b). "(In)Variações nas políticas Educativas. O dever de modernizar e o direito à justiça". J. MACHADO (Coord.). *Formação e Avaliação institucional*. Braga, Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul, pp. 11-27.

FREEMAN, Jo (1990). "From Protection to Equal Opportunity: The Revolution in Women's Legal Status". L. TILLY e P. GURIN (Edit.). *Women, Politics and Change*. New York, Russel Sage, pp. 457-481.

FREIRE, Paulo (s/d). *Educação como Prática de Liberdade*. 5ª Edição, Lisboa, Dinalivro Lda.

GIROUX, Henry (1993). *La Escuela y la Lucha por la Ciudadania*. Madrid, Siglo Veintiuno de España Editores.

HENNINGSSEN, Georgia (1999). "Éducation et Égalité des Chances au Niveau Européen". F. NETO, T. JOAQUIM, R. SOARES, T. PINTO (Orgs.). *Igualdade de Oportunidades: Género e Educação*. Lisboa, Universidade Aberta, pp. 25-38.

LIMA, Licínio C. (1994). "Modernização, Racionalização e Optimização. Perspectivas Neo-taylorianas na Organização e Administração da Educação". *Cadernos de Ciências Sociais*. Nº. 14, pp. 119 - 139.

LIMA, Licínio C. (2000). *Organização Escolar e Democracia Radical. Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo, Cortez.

LOURENÇO, Clara Moura (1999). "Igualdade de Oportunidades: da formação docente à intervenção educativa". F. NETO, T. JOAQUIM, R. SOARES, T. PINTO (Orgs.). *Igualdade de Oportunidades: Género e Educação*. Lisboa, Universidade Aberta, pp. 87-105.

LUKE, Carmen (Comp.). (1999). *Feminismos y Pedagogias en la Vida Cotidiana*. Madrid, Ediciones Morata.

MOZZICAFREDDO, Juan (1997). *Estado Providência e Cidadania em Portugal*. Oeiras, Celta Editora.

NAÇÕES UNIDAS. RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO (2003). *Objectivos de Desenvolvimento do Milénio: Um pacto entre nações para eliminar a pobreza humana*. Queluz, Serviço de Recursos Editoriais

PINTO, Teresa (1999). “Nota Prévia” à obra de N. ACIOLY-REGNIER, J. P. FILIOD, C. MORIN. *Meios Escolares e Questões de Género: Elementos de reflexão para a Prática do Ensino*. Lisboa, Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, pp. 3-4.

PINTO, Teresa (2000). “Igualdade entre Mulheres e Homens na Educação: Portugal no Contexto Europeu”. T. M. TOLDY e J. C. CARDOSO (Org.). *A Igualdade entre Mulheres e Homens na Europa às Portas do Século XXI*. Porto, Edições Universidade Fernando Pessoa, pp. 155-172.

RÊGO, Maria do Céu, C. (2000). “A Implementação do Princípio da Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens em Portugal e o Papel da Negociação Colectiva”. T. M. TOLDY e J. C. CARDOSO (Org.). *A Igualdade entre Mulheres e Homens na Europa às Portas do Século XXI*. Porto, Edições Universidade Fernando Pessoa, pp. 77-103.

SAAVEDRA, Luísa (2001). “Discursos da igualdade/omissão: análise de legislação sobre igualdade entre os sexos na educação”. *Revista Portuguesa de Educação*. 14 (1), pp. 263-285.

SILVA, Manuela (1999). *A igualdade de Género. Caminhos e Atalhos para uma Sociedade Inclusiva*. Lisboa, Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

SOUTA, Luís *et al* (1995). “Género, Multiculturalidade, Cidadania – Problematizações para a Educação no Mundo de Hoje”. *Novos caminhos para a Cidadania na Europa e os Valores da Igualdade. Género, Multiculturalidade e Direitos Humanos*. ESE de Setúbal, Centro para a Igualdade de Oportunidades em Educação, pp. 11-29.

TAVARES, Manuela (2000). *Movimentos de Mulheres em Portugal. Décadas de 70 e 80*. Lisboa, Livros Horizonte.

TOBLER, Christa (2000). “Sex Equality Law in the EU Context”. T. M. TOLDY e J. C. CARDOSO (Org.). *A Igualdade entre Mulheres e Homens na Europa às Portas do Século XXI*. Porto, Edições Universidade Fernando Pessoa, pp. 21-52.

UNESCO (1988). *As Funções da Administração da Educação. Planeamento e Administração da Educação e Equipamentos Educativos. Módulos de Formação*. Lisboa, Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.

UNESCO (1996). *Educação. Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Porto, Edições Asa.

UNESCO (2003). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (January 2005 - December 2014. Framework for a Draft International Implementation Scheme*.

VOETS, Martine (2000). "A Estratégia Europeia para a Ação Afirmativa". D. G. DELGADO, P. CAPPELIN e V. SOARES (Orgs.). *Mulher e Trabalho. Experiências de Ação Afirmativa*. São Paulo, Boitempo Editorial, pp. 21-39.

WHITTY, Geoff (1996). "Autonomia da escola e escolha parental: direitos do consumidor *versus* direitos do cidadão na política educativa contemporânea". *Educação, Sociedade e Culturas*. Nº. 6, pp. 117-141.