

RECENSÕES

Política Educativa em Portugal. Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores

António Teodoro, 1994, Lisboa: Bertrand Editora, p. 347.

Este é um livro escrito em vários registos, onde o autor, António Teodoro, aparece, quase irresistivelmente, como pai, professor, sindicalista, político e cientista social. O peso dos dois últimos papéis permitem que encontremos colocados, lado ao lado, discursos «oficiais» e discursos «críticos» sobre a educação em Portugal.

É um livro muito rico em informação: sobretudo em informação sobre a política educativa em anos recentes (incluindo dados preciosos sobre os titulares dos cargos políticos no sector da educação entre 1974 e 1992), a qual foi recolhida na base de relatórios, legislação e debates realizados na Assembleia da República. Os quadros teóricos de referência e a bibliografia de suporte, abrangem obras publicadas tanto no mundo anglo-saxónico como no francofono.

É, citando o autor, um livro com uma «dupla problemática de fundo», onde se defende que: «i) a integração europeia de Portugal, ao tornar-se um *motor exógeno* do desenvolvimento, atribui, através do discurso político dominante na década de oitenta, um novo *mandato* à educação; ii) os professores assumem, cada vez mais, uma participação activa na vida política portuguesa» (pp. 21) (a voz sábia e ponderada de John Kenneth Galbraith é mobilizada em defesa da tese de que, hoje-

-em-dia – e cada vez mais – a ligação foucaultiana *pouvoir-savoir* faz aumentar «o poder dos professores»).

Qual é a natureza deste novo mandato? Que relação tem com a famigerada teoria (das etapas rostovianas) de modernização? Citando uma frase do próprio Michael Porter (alegadadamente proferida durante a sua última visita a este país): «Portugal é um país onde existem tradicionais barreiras à mudança» (*O Público*, 17 de Maio de 1994). Implicará, então, o novo mandato que, como afirmou o sociólogo de educação Roger Dale (1982), «o homem tradicional torna-se (para os arautos da modernização) em homem obstáculo?»

Para responder a estas e outras questões, António Teodoro elabora três hipóteses de trabalho. Na sua nota de apresentação ao livro levanta a primeira hipótese:

Partindo da análise de uma multiplicidade de documentos, constata-se a emergência do discurso político sobre a prioridade educativa, embora com um propósito dominante distinto do prevalente na década de setenta: já não se aponta a democratização da educação como a finalidade primeira das políticas educativas mas antes a adequação do sistema educativo às necessidades da mo-

modernização da economia portuguesa, em função da sua integração na CEE e da construção do mercado único. Ou seja, a prioridade vai para a reforma do sistema de ensino, de forma a que este contribua decididamente para a elevação da qualificação dos recursos humanos (pp. 14).

Quais são as implicações da «mudança de rumo» (isto é, da passagem da preocupação com a construção da escola democrática para a preocupação com a renovação da escola meritocrática?) Defendemos noutro trabalho (Stoer, Stoleroff e Correia, 1990) que, no domínio da educação, a década de 80 em Portugal foi marcada, em matéria de formação de recursos humanos qualificados (uma condição do processo de modernização), por uma nova tendência que chamámos «vocacionalista». Como se relaciona esta tendência com o chamado novo mandato? Por outras palavras, talvez fosse de considerar: i) se «as necessidades da modernização da economia portuguesa» implicam, necessariamente, a imposição de interesses baseados, sobretudo, na classe social (apontando para uma discrepância entre o discurso do mandato e a sua implementação?), e ii) se a integração do país na CE e a modernização da sua economia se relacionam, verdadeiramente, com as medidas da reforma educativa que têm sido adoptadas? Outras questões pertinentes poderiam ser: Até que ponto o discurso político sobre a prioridade educativa teve correspondência com o fornecimento das condições necessárias para a sua implementação? Como é que este «novo mandato» tem resistido à passagem do tempo? Pode falar-se ainda, ao nível do discurso, numa prioridade educativa?

A segunda hipótese de trabalho apresentada por António Teodoro no início do seu livro é a seguinte:

A Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em 1986 na base de um amplo compromisso social e político, marcou toda a década de oitenta. Primeiro, pelo debate que gerou até estarem reunidas as condições que permitiram a sua elaboração e aprovação. Depois, encerrando o período da normalização, abriu uma nova fase na política educativa nacional centrada no propósito de realizar uma reforma global do sistema educativo. Procedendo a uma análise dos principais documentos sobre a reforma educativa, procura-se, neste trabalho, determinar os seus propósitos principais, que se inserem no processo contraditório de construção e de legitimação do Estado e pretendem estabelecer uma continuidade com a grande reforma dos anos setenta de Veiga Simão (pp. 14).

A concretização da «mudança de rumo» acima assinalada começa a tornar-se evidente a partir do «reinado» do Ministro Vítor Crespo e a primeira tentativa de lançar uma Lei de Bases. Em 1980/81, aquando do debate na Assembleia da República, Vítor Crespo defendeu, na base do programa do governo – «Estabilidade Democrática e Modernização da Sociedade» – que a modernização e definição da educação em Portugal deveriam assumir os padrões europeus, para se viabilizar «a libertação da sociedade civil». Declarava-se então que a prioridade era para uma educação (formação) adequada ao trabalho e para a inser-

ção no mundo laboral. Assim sendo, é de realçar o facto de que a Lei de Bases de 1986 surge, como é sabido, não como um documento de política educativa dos governos dos anos 80, mas como um documento que exprime, nas palavras de António Teodoro, «um amplo compromisso social e político» (e acrescentaria eu, ainda marcado – felizmente – pela mobilização educativa dos anos 70). O mesmo compromisso encontra-se, até certo ponto (e só até certo ponto – isto é, no princípio do seu processo de dinamização) na Reforma Educativa. De facto, pode defender-se que há subjacente duas formas de Estado diferentes: uma prefigurada na Lei de Bases e outra na Reforma Educativa:

A Lei de Bases do Sistema Educativo, pelo período em que foi elaborada e aprovada (1986), mas sobretudo pelo seu conteúdo, com as suas constantes referências ao texto constitucional e aos objectivos democratizadores da educação, é um ordenamento jurídico típico do que Boaventura S. Santos caracteriza de Estado Paralelo. A Reforma Educativa, não seguindo obrigatoriamente a Lei de Bases e, muitas vezes, revogando-a implícita ou explicitamente, insere-se já na construção do que Sousa Santos designa de Estado heterogêneo, onde os propósitos podem ser assumidos mais abertamente (pp. 142).

Temos assim, nesta complexidade, sinais do que temos vindo a chamar a *simultânea crise e consolidação da escola oficial em Portugal* (ver Stoer, 1995).

A terceira hipótese de trabalho desenvolvida por António Teodoro neste livro é a seguinte:

A reforma educativa, em Portugal como em outros países, tem significado a tentativa de consolidar tutelas diversas sobre os professores. Com o objectivo de conhecer melhor os professores, enquanto grupo profissional em busca de uma identidade, aborda-se a questão do poder dos professores nas sociedades modernas, através de um levantamento da sua participação nas principais instâncias democráticas do poder político (Câmaras Municipais, Assembleia da República e Governo). Constata-se que os professores têm vindo, progressivamente, a assumir um maior protagonismo na vida política, o que pode pronunciar mudanças no seu tradicional posicionamento de agentes de ensino, ou de funcionários de um poder em que não intervinham (pp. 14).

Além de registar, com satisfação, este acréscimo de protagonismo dos professores, torna-se pertinente perguntar como é que a identidade profissional dos professores influencia o seu protagonismo na vida política? Será que os professores entram «na política» doutra maneira? Quanto às mudanças no posicionamento tradicional dos professores, o trabalho de António Teodoro leva-nos a colocar as seguintes questões:

- i. qual a relação entre estas mudanças e o fenómeno de globalização, particularmente no que diz respeito às mudanças sentidas ao nível dos processos de trabalho?;
- ii. quais as implicações dessas mudanças ao nível do sistema educativo e, mais particularmente, ao nível do estabelecimento escolar?

Do livro aqui em recensão conclui-se que:

(...) pela abordagem dos paradoxos com que se debate, neste início da década de noventa, a reforma educativa, e apontam-se direcções de trabalho centrais para uma perspectiva alternativa que assuma a escola enquanto esfera pública democrática, entendida (e guardada) como um espaço da justiça e do interesse geral, e permita ao professor assumir a sua plena condição de intelectual, nas condições específicas do sistema escolar português, marcado por uma simultaneidade entre a crise e a consolidação da escola de massas (pp. 14-15).

Os referidos paradoxos são:

(1) Se a educação é um direito social e cultural, fazer a reforma em cada escola significa alargar e concretizar esse direito humano que, como tal, tem de ser considerado uma responsabilidade da comunidade organizada, ou seja, nas sociedades modernas, do Estado. Contudo, a prevalência do discurso neoliberal de menos Estado, mais mercado aponta para a diminuição da intervenção do Estado e a contenção das despesas públicas, logo para uma menor acumulação de capital social, deixando ao mercado a resposta também para os problemas sociais e culturais (pp. 265).

A solução preconizada pelos neoliberais, como mostrou tão eficazmente Roger Dale no 2º número desta revista (Dale, 1994), sofre do seguinte defeito: na passagem de uma parte do fornecimento da educação para a chamada sociedade civil (normalmente confundida

pelos neoliberais com o mercado) acontece um deslize ao nível dos direitos. Isto é, o Estado-garante-dos-direitos perde eficácia na protecção/fiscalização desses mesmos direitos.

(2) Nos documentos até agora divulgados insiste-se no conceito de mudanças instituídas, impostas pela administração à periferia, parecendo desconhecer-se que um tal conceito é incompatível com uma inovação real nas práticas educativas (...). O discurso político anuncia «uma nova relação da administração educativa central e regional com as escolas», com o propósito «de inverter a tradição centralista e burocrática, de acreditar numa ordem educativa fundada nos valores da liberdade, da autonomia, da participação, da acção individual e colectiva dos actores, da criatividade». Uma análise crítica da praxis da reforma (...) corrobora a afirmação de António Nóvoa de que «a reforma educativa pode ser vista como um esforço do Estado para adquirir uma maior legitimidade, nomeadamente na definição dos conteúdos curriculares, na configuração dos modelos de direcção das escolas e no controlo da profissão docente» (pp. 267-268).

De facto, é preciso colocar a questão: como é que se explica que os professores das escolas do ensino básico e secundário estejam «ausentes» da reforma? Cabral Pinto, no artigo que abre este número da revista, sugere que o desmoronar do projecto de modernidade tirou o tapete debaixo dos pés dos professores. Isto é, recolocou na ordem do dia a questão-base da educação escolar: ensinar para quê? O discurso oficial, por outro lado, responde à ques-

tão dizendo que os próprios professores entraram numa crise de identidade, crise essa provocada pela sua condição de membros da «administração nacional» (do Estado). Assim, são considerados – embora isto não se possa dizer abertamente! – *burocratas viciados* que resistem à mudança e que defendem direitos conseguidos em vez de promover o *risco* de maior intervenção da «sociedade civil» no ensino e de maior responsabilização dos próprios professores. O Estado, ele próprio, assume-se como líder de um movimento para alargar (isto é, restringir) a base de poder nas escolas (promovendo dentro delas os interesses dos seus aliados da chamada sociedade civil), assim se mostrando nitidamente desconfiado dos professores, e especialmente das suas organizações, vendo-os como obstáculos ao processo de modernização. Assim, tenta ultrapassá-los forjando alianças (ainda muito precárias num país como Portugal) com alguns pais e outros agentes locais.

E os professores, como reagem? Como acima referimos, António Teodoro defende que mostram um protagonismo acrescido na vida política e que importa debruçar-se sobre o possível novo poder dos professores nas sociedades modernas. Além disso, defende que uma estratégia de mudança para os professores assentará no local, isto é, na inovação ao nível do estabelecimento de ensino: «Uma estratégia de mudança assente no *local* implica uma política da *condição docente*, na expressão de Lesourne, que conduza a uma *nova* autonomia dos professores, que tenha na escola a sua *territorialidade* dominante» (pp. 271; sublinhados no original).

Na nossa opinião, os professores do ensino básico e secundário não poderão desen-

volver sozinhos a sua própria renovação. Uma estratégia de mudança terá que promover articulações entre diferentes sectores do ensino, para não falar num novo posicionamento da escola perante a comunidade envolvente, especialmente numa época marcada pela dupla dinâmica de globalização/localização. Questões cujo aprofundamento certamente proporcionarão próximas oportunidades de reflexão. Entretanto, recomenda-se vivamente uma leitura cuidadosa deste livro de António Teodoro no qual se apontam e debatem algumas das questões mais relevantes hoje no campo da educação.

Bibliografia

- DALE, Roger (1982) «Aprender a ser...o quê? – Modelando a educação nas 'Sociedades em Desenvolvimento'», *Análise Psicológica*, 4, 2, 425-436.
- DALE, Roger (1994) «A Promoção do Mercado Educacional e a Polarização da Educação», *Educação, Sociedade & Culturas*, 2, 109-139.
- STOER, Stephen R., STOLEROFF, Alan D. e CORREIA, José Alberto (1990) «O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 11-53.
- STOER, Stephen R. (1995) «O Estado e as Políticas Educativas: uma proposta de mandato renovado para a Escola Democrática», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 41, 3-33.

STEVE STOER

Igualdade e Diferenças – Propostas Pedagógicas

Fernanda Henriques, 1994, Porto: Porto Editora

Afirma-se, neste trabalho, que se procura «desocultar o feminino» (pp. 78), como forma de contribuir para a criação de uma sociedade socialmente diversificada. Através de um conjunto de propostas pedagógicas, para os vários níveis de ensino e numa perspectiva multidisciplinar, em torno da igualdade de oportunidades entre os dois sexos, o trabalho constitui-se como inovador no panorama português, dada a quase inexistência de obras neste domínio.

Apesar de ser um livro sobretudo construído com esse objectivo, não deixa de enquadrar a problemática em questão de forma precisa e estimulante. Assim, começa por se interrogar a compreensão geral que se poderá ter em torno da igualdade entre os sexos, já que genericamente se pensa que não existem razões para nos debruçarmos sobre esta questão: a co-educação está já estendida a todos os níveis da escola pública (pressupondo-se assim que terminaram quaisquer formas de discriminação que poderiam subsistir), assegurando-se o mesmo currículo para rapazes e raparigas; e estas têm obtido níveis de sucesso assinaláveis no sistema educativo.

A autora contra-argumenta no sentido de salientar a forma como será aqui que reside precisamente a complexidade da questão. O facto de tudo «parecer» como ultrapassado e resolvido torna difícil abordar a problemática. No entanto, quando confrontamos a realidade social portuguesa quanto à situação das mulheres, verifica-se que processos anteriores apontados como enunciadores de discriminação se mantêm. Como aceitar que os cargos

políticos no país a nível das suas instituições continuem a ter uma participação feminina tão baixa? A nível de exemplo, a autora indica a Assembleia da República onde só 20 lugares em 230 são ocupados por mulheres; como presidentes de Câmara só 5 em 305; no Conselho de Educação (respeitante a um campo do saber e de actividade maioritariamente feminino só 10 mulheres estão presentes entre 53 conselheiros. Para além de outros processos, a autora sublinha que, no campo do trabalho assalariado a situação não é melhor, já que as mulheres tendem a concentrar-se em áreas «mais precárias e com menor imagem social».

Estes dados permitem-lhe afirmar que existe um desfasamento total entre a situação das raparigas no mundo escolar (em que cada vez mais se toma consciência do seu sucesso escolar, medido em termos de aprovações) e a das mulheres no mundo de trabalho, «na medida em que o mundo de trabalho não só não reflecte a vantagem que as raparigas têm em relação aos rapazes na Escola, como cria uma situação de desigualdade que o quadro escolar torna inexplicável» (pp. 11).

O estudo posiciona-se, pois, perante a importância da igualdade de oportunidades para raparigas e rapazes, focando os textos legais portugueses que o estabelecem desde a Lei de Bases do Sistema Educativo, onde se sublinha a necessidade de fornecer igualdade de oportunidades aos dois sexos. Também as resoluções comunitárias vão nesse sentido, como a autora sublinha. No entanto, também anota que estas orientações não tiveram «ne-

nhuma consequência significativa no conjunto dos documentos ligados à reforma curricular e, desta forma, a igualdade de oportunidades não aparece como uma «meta educativa» de forma assumida (pp. 12-3).

Se a questão da igualdade de oportunidades tem estado por vezes na ordem do dia em Portugal, noutras vemos o poder político menosprezá-la. Não se está apenas a considerar a questão da igualdade de oportunidades de acesso, em que todos teriam o direito de frequentar a escola e mesmo de aceder ao mesmo currículo, independentemente da sua origem social, como na perspectiva enunciada por Coleman (1968). Há que falar de igualdade de oportunidades de sucesso que significa relacionar a «cultura nacional», como lhe chama Raul Iturra, com as outras culturas que se jogam na escola. Trata-se pois de, através de dispositivos pedagógicos, trazer essas culturas para a escola e para a sala de aula. No entanto, aqui a questão é tomar, no centro da problemática, a especificidade do feminino, chamando a atenção de que não basta que se tomem iniciativas que permitam a igualdade de oportunidades na base da cidadania, para que automaticamente a igualdade esteja também assegurada a raparigas. Funciona-se com um universal neutro e, dentro destes pressupostos, não se questiona de facto como é que a igualdade de oportunidades pode ser alargada e aprofundada entre raparigas e rapazes. É isto que esta obra procura pôr em questão, ao sublinhar que a desigualdade existe na própria sociedade, propondo à escola outras formas de animar os seus espaços, de forma a contribuir para uma mudança mais profunda nas vidas femininas e uma reestruturação da cultura.

A obra apresenta três exemplos da ausência de metas educativas quanto à questão de igualdade de oportunidades entre raparigas e rapazes:

A primeira tem a ver com a linguagem usada nos programas, utilizando o masculino como norma (o professor, o aluno, etc) – quando de facto as recomendações vão no sentido de que a linguagem se deve tornar tão descritiva da realidade social e sua diversidade quanto possível, de forma a dar visibilidade tanto a homens como a mulheres. A autora aponta para a forma como esta invisibiliza actividades desenvolvidas pelas mulheres e transmite valores em que o que se pressupõe é a centralidade das vidas e percursos masculinos; com esta utilização, também se inviabiliza o acesso das mulheres ao uso público da linguagem, isto é, que a realidade social seja construída nos próprios termos das mulheres – «ao longo dos tempos, as mulheres foram ditas, não se disseram a si mesmas» (pp. 20). Não é muito frequente que os discursos produzidos na esfera pública sejam das próprias mulheres, revelando a sua experiência pessoal e profissional. O recente campo da História das Mulheres propõe não só que a situação feminina possa ser «objecto de estudo» nas Ciências Sociais, mas sobretudo procura dar voz às mulheres, trazer o seu sentido da história nos seus próprios termos, sublinhando algumas das suas perspectivas que «as mulheres fazem história mas não nas circunstâncias da sua própria escolha», diz a historiadora Joan Burstyn.

A segunda área da reforma curricular tem a ver com o campo dos conteúdos programáticos e a autora anota como «não existe uma preocupação transversal de temas sobre a

igualdade de oportunidades entre rapazes e raparigas» (pp. 25) e pelo contrário mantém-se perspectivas androcêntricas. Saberes como «atender às necessidades quotidianas, saber cuidar das suas roupas, saber tratar de uma criança» não são objecto de estudo na escola, e por isso se pode dizer que o «preparar para a vida» é entendido como preparar para o trabalho (de forma redutora e economicista, na perspectiva da Sociologia da Educação).

A terceira área relaciona-se com a formação inicial e contínua de professores e aqui também a problemática da igualdade de oportunidades entre rapazes e raparigas não é tomada nos seus conteúdos e nos reflexos sobre as práticas. E no entanto, como se sublinha no livro, há resoluções comunitárias que enunciam e afirmam a sua importância na área de formação de professores.

E isto leva a inquirir sobre quais as condições que têm impedido às mulheres o reconhecimento da sua presença na esfera pública, em termos de uma não discriminação em relação aos pares masculinos. A autora salienta que as explicações tradicionais, como as do século XIX que fundamentavam o diferente acesso devido a causas biológicas, estão hoje postas em causa. Aliás a diferença que se estabeleceu entre sexo e género tem como finalidade mostrar que as actividades e comportamentos, relacionados com o masculino e o feminino, são fruto da interacção e interiorização de um conjunto complexo de processos, que não pode ser reduzido ao biológico (pp. 20). Nessa linha, Simone de Beauvoir disse em 1949 «não se nasce mulher, torna-se mulher»; Elisabeth Badinter em 1992 reescreveu, lembrando que o mesmo se aplicava aos elementos masculinos: «não se nasce homem,

torna-se homem». Para explicar a longa tradição de vedar o acesso das mulheres à esfera pública, Fernanda Henriques optou, entre outras possibilidades, por debruçar-se sobre o conceito de *estereótipos*, isto é, um conjunto de representações resultado da confusão do que somos do ponto de vista biológico e o que é cultural e que é produto de uma longa construção, que acaba por constituir-se numa extensa «teia» de que é difícil libertarmo-nos (pp. 21). Na perspectiva da autora, são estes estereótipos responsáveis em parte por muito do comportamento humano de agressividade, violência, marginalidade.

A obra apresenta um conjunto de propostas para poderem ser reflectidas e trabalhadas por professoras e professores que se sensibilizem para a questão da igualdade de género nas escolas portuguesas. Pela minha parte, fiquei aliciada com muitas delas, pela variedade, pela forma como se podem articular as várias áreas disciplinares, pela criatividade que mostram, pelos diferentes recursos de que se socorre, pela integração crítica que tenta dentro dos objectivos curriculares existentes. Gostava ainda de salientar as formas de linguagem que são utilizadas no estudo e que, no contexto português, são de facto corajosas. Refiro-me à utilização do uso do masculino e feminino na utilização de adjetivos, pronomes, etc, sempre que o seu uso se refere a homens e mulheres. Tem havido uma resistência grande a reconhecer que a linguagem oculta a existência de muitos dos seres humanos e que o esforço deverá ir na direcção de lhes dar visibilidade.

Como último ponto, que é também uma interrogação, podem salientar-se algumas questões por responder, num estudo que se

sustenta numa perspectiva claramente defensora da escola como instrumento para obtenção de uma maior igualdade, entre os dois géneros: que critérios tomar como medida da igualdade? que igualdade se está a nomear? como se pode pensar a diferença, e que caminhos sociais se prevêem, quando a perspectiva de enquadramento é da «desocultação do feminino»? Embora o âmbito do estudo seja

mais do foro pedagógico, e dele não se esperasse a confrontação com estas questões, podem da mesma forma ser lançadas, como forma de aprofundamento duma problemática, que é cada vez percebida como central para um largo espectro de estudos nas Ciências Sociais.

*HELENA C. ARAUJO **

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