
RECENSÕES

Debate

O conceito de cultura aplicado à análise dos grupos profissionais – interrogações e comentários

O artigo de Jorge Lima, intitulado “Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores”, publicado no nº13 desta revista, coloca-nos importantes interrogações conceptuais sobre a análise sociológica dos grupos profissionais, particularmente àqueles que investigaram (como foi o meu caso entre 1991 e 1997) ou investigam sobre professores. No fundamental, pretendo com este texto (em continuação do que já fiz nesta e noutras revistas a propósito de outros temas, Caria, 1999a, 1997, 1995) desenvolver um comentário crítico que debata o conceito de cultura e a sua pertinência teórica e metodológica para a análise dos professores ou doutros grupos profissionais escolarizados, colocando o problema no contexto geral das Ciências Sociais.

Desejo que este comentário e a resposta de Jorge Lima seja um incentivo para que a comunidade científica das Ciências Sociais em

Portugal se torne mais dinâmica e aberta ao debate de ideias, abandonando a prática daquilo que eu chamaria uma “indiferença calculada” sobre o que outros fazem e escrevem.

Cultura e metodologias de investigação

O artigo de Jorge Lima assenta em duas contribuições críticas, de partida, com as quais estou totalmente de acordo: (1) existe uma concepção excessivamente psicológica, na análise do professorado, nas ciências da educação que leva a investigação a conceber os contextos de trabalho dos professores como constituídos por uma “miríade de culturas idiossincráticas”; (2) o conceito de cultura nas Ciências Sociais tende a ser abordado numa perspectiva idealista que desvaloriza as práticas e as acções comparativamente com as

crenças, os valores e os sistemas de representação social. Acrescentarei aos argumentos desenvolvidos pelo autor que, provavelmente, tal situação deriva de uma outra: as metodologias mais desenvolvidas para estudar os professores tendem a tomá-los como unidades de sentido isoladas (mesmo quando se utilizam algumas metodologias qualitativas), sem identificar os contextos de referência que têm sentido para os próprios. A articulação de sentido entre o fazer e o pensar, entre o agir e o saber, que do meu ponto de vista define um dos principais traços do conceito de cultura, é segmentada e incompreendida na análise que é realizada. Assim, poderei dizer que as limitações dos estudos sobre os professores são determinadas mais pelo seu quadro metodológico do que pelo seu quadro teórico, pois torna-se cada vez mais consensual nos debates sobre a epistemologia das Ciências Sociais (Caria, 1999b) que a construção de conhecimentos científicos não é independente do método utilizado na investigação empírica.

De um modo mais geral, acrescentarei que as concepções idealista e psicologista de cultura resultam do desenvolvimento de metodologias que não tomam em devida atenção as contribuições da antropologia sobre a importância de desenvolver uma perspectiva “etno” de análise, isto é, compreensiva do universo simbólico dos grupos profissionais. Em rigor se tomarmos por referência a Antropologia Social, através da abordagem de Sahlins (1980), é o próprio conceito de prática que é posto em questão. Será que o facto de não haver consenso na Antropologia sobre o conceito de cultura justifica não considerar ou desvalorizar a “cultura de investigação” desta disciplina científica?

Cultura e indivíduo

O argumento central de Jorge Lima para combater o psicologismo enfatiza a perspectiva do colectivo na análise. No entanto, interrogo-me se o modo como o autor coloca o problema não terá oposto excessivamente o individual e o social e não terá desvalorizado uma importante dimensão do conceito de cultura.

De facto, penso que se trata de uma oposição que hoje parece fazer pouco sentido para a mais recente teoria social sobre a estruturação social (conceito de *habitus* em Bourdieu e de *rotina* em Giddens), até porque a própria psicologia de inspiração vigotskyana tem desenvolvido trabalhos que concebem a aprendizagem como dependente de um contexto cultural de partida sobre o qual se dá a organização da individualidade (Wertsch, 1988, Williams, 1989). Com base na minha experiência etnográfica de investigação com professores, diria, ainda, que o conceito de cultura, e mais particularmente o de *mente cultural* (desenvolvido por Iturra para analisar mais particularmente as formas culturais) tem subjacente construção social de *consensos* para enfrentar as incertezas do quotidiano (aspecto que Jorge Lima também sublinha) que, sem ocultar as contribuições individuais, permite diluí-las na acção colectiva, não se constituindo tal em constrangimento do social sobre o individual (Caria, 1999c; Caria, 2000: 309-341).

Em resumo, o conceito de cultura só tem sentido analítico quando se aborda um quotidiano que é regular e continuamente vivido por um grupo de indivíduos que partilha significados e negocia consensos de modo pre-

dominantemente interactivo, ao ponto de existir um sentimento de pertença comum a que os indivíduos se referenciam para identificar as fronteiras do interior/exterior (o nós e os outros), isto é, o conceito de cultura só ganha sentido analítico quando existe potencialmente um contexto local de análise (Caria, 2000: 192-223) Julgo que concordamos com esta definição pela positiva e pergunto: porque é que Jorge Lima se fica por uma síntese pela negativa do conceito (dizendo o que não é cultura, no final do primeiro ponto do seu artigo) se dá todos os elementos ao leitor para poder fundamentar uma conclusão mais "produtiva"?

Heterogeneidade social e Cultura

Na segunda parte do seu artigo, Jorge Lima desenvolve um conjunto de considerações sobre a heterogeneidade social dos professores para interrogar o valor heurístico do conceito de cultura, acabando por substituí-lo pelo conceito de colegialidade, que parece para o autor ter maior relevância empírica. Para desenvolver esta segunda parte do seu trabalho, o autor parte duma interrogação que, penso, vai enformar toda a sua argumentação seguinte: 'mas será a unidade na prática [a unidade dos professores na acção em contexto] suficiente para falarmos da existência de uma cultura homogénea entre os professores?'

Para mim os termos da pergunta estão mal colocados, daí as nossas discordâncias

subsequentes. De facto, o conceito de cultura tem a aspiração de valorizar os traços de unidade de um grupo social, especialmente quando se enfatiza a vertente interactiva (Cucho, 1999). Mas esta unidade, do meu ponto de vista, não pode ser equacionada ao nível das condições sociais ou institucionais de existência de um grupo social, nem ao nível de um eventual acordo explícito e verbal sobre a sua identidade social¹. Jorge Lima coloca-a a estes dois níveis, daí que, do nosso ponto de vista, não esteja a ser coerente com a sua argumentação quando, no início do seu artigo, valorizou como inerentes aos conceito de cultura a vertente interactiva e a partilha interpessoal de práticas e saberes.

Com base na nossa experiência de investigação etnográfica com professores, podemos afirmar que a cultura funciona ao nível implícito da consciência prática do fazer e do saber (unidade feita no consenso prático, como também refere Jorge Lima), possibilitando a unidade do grupo ao nível do simbólico, isto é, na percepção social que o grupo tem e dá de si próprio aos outros, através da realização de um trabalho social de igualitização interna (no agir e no pensar), com o fim de desvalorizar (simbolicamente) os efeitos das inúmeras heterogeneidades sociais que contém dentro de si (estatutos, disciplinas, trajectórias, género, idade, antiguidade na profissão, etc). Se de facto concordamos que o conceito de cultura "não pressupõe uma totalidade social igual e homogeneamente integrada", pergunto: que sentido tem interrogar o conceito de cultura a partir das condi-

¹ Aparentemente cultura e identidade parecem ser conceitos equivalentes para o autor, formulação com a qual discordamos. Sobre estes conceitos cf. Caria 2000:192-206; Costa 1999: 494-505.

ções institucionais e sociais de heterogeneidade do grupo quando elas só ganham sentido dentro dos universos simbólicos próprio do grupo em cada local?

Cultura, subculturas e local

Convirá referir que a existência de uma unidade simbólica num grupo (a existência de uma cultura) não é um apriorismo, é uma hipótese a verificar. Daí poder-se admitir como pertinente à análise, como Jorge Lima refere, a coexistência de diversas subculturas. Assim, poderão existir dentro de um mesmo contexto local vários "nós colectivos" que conflituam simbolicamente, ainda que possam ter a mesma hierarquia de grupo, as mesmas definições sobre os outros e sobre o interior/exterior do grupo (parte de uma mesma cultura)

No caso do meu estudo sobre professores, verifiquei que não existiam subculturas no seio dos professores, embora admitisse que estas existiam em embrião (modalidades diferenciais de identificação com o grupo, isto é, trabalho de representação social do que é o grupo a partir de trajectórias sociais e profissionais individualizadas), podendo ser desenvolvidas numa outra conjuntura política ao campo escolar (Caria, 2000: 571-586)

O essencial dos meus argumentos vão no sentido de considerar que uma cultura apenas pode ser objecto de análise à escala local, porque num território mais vasto não existe um contexto interactivo que justifique esta perspectiva de análise. A grande circulação de professores por inúmeras escolas em Portugal, até há bem pouco tempo, pode dar aos con-

textos locais e escolares uma ambiência (conscientemente reconhecida pelo grupo; uma identidade colectiva) ou um *ethos* (um sistema inconsciente de valores na gestão do quotidiano da escola), que aproxime os professores de diferentes contextos e que por essa via permita encontrar traços de unidade simbólica entre professores de inúmeros locais. Mas tal dependerá de conjunturas institucionais específicas ou de dimensões inconscientes da prática ou do simbólico de um grupo social, que julgo, de acordo com a definição que dei em cima, estão para além do conceito de cultura, havendo outros conceitos ou configurações conceptuais para interpretar estas outras dimensões da realidade.

No caso concreto do meu estudo sobre os professores, enquadrei o problema da cultura dos professores no âmbito da estruturação local de um posicionamento e atitude (no sentido de *ethos*) do grupo face aos conflitos de legitimidade que atravessavam o campo escolar (Caria, 2000: 525-570). Deste modo, não fechámos o grupo sobre si próprio, evitando o desvio culturalista dos estudos locais com preocupações interpretativas, e procurámos problematizar o conceito na construção de uma relação de poder com o centro do campo escolar (conceito de racionalização da cultura)

Em síntese, pensamos que as abordagens macro-simbólicas de um grupo profissional não podem ser adequadamente analisadas a partir de um conceito que, fundamentalmente, se evidencia na hipótese da unidade do local, como é o caso da cultura. A cultura permite analisar as dimensões da construção do social que dependem das relações face a face.

É claro que poderemos perguntar: mas o

que é hoje o local? Há ainda hoje sociedades locais?

O local, hoje, é um espaço e um tempo funcionalizado, parcial e especializado e por isso, como refere Giddens, (tendencialmente) descontextualizado. Poderá ser uma realidade em extinção mas enquanto existirem indivíduos que têm um espaço e um tempo quotidiano em que se encontram regular e continuamente (existirem contextos sociais) poderemos admitir a hipótese de estarmos perante uma cultura, desde que a heterogeneidade social e ideológica dos indivíduos em presença consiga ser reconstruída simbolicamente ao ponto dos vários elementos do grupo se sentirem parte de uma mesma unidade simbólica (de um nós)

Em qualquer caso, não se pense que defendo uma concepção realista ou empiricista de cultura. Concordamos com Jorge Lima que o conceito de cultura, como qualquer outro, é um construção abstracta da ciência, embora, acrescente, que importa clarificar com rigor os factos que lhe dão pertinência analítica. No caso da cultura, como deixámos claro, optamos por considerar como determinante para avaliar do seu valor heurístico a existência de um contexto local de vivências e actividades comuns a um grupo de pessoas.

Colegiabilidade, para quê?

Por fim, alguns comentários à abordagem de Jorge Lima sobre a colegialidade dos docentes. Concordamos com o autor quando este refere os enormes riscos que este conceito contém dada a manipulação centralizadora que dele se pode fazer para efeitos de

mudança institucional escolar, podendo vir a ser usado como critério normativo de avaliação do desempenho individual ou colectivo do grupo profissional. Em qualquer caso, o conceito tem subjacente um juízo, mais ou menos documentado empiricamente por Jorge Lima, de que os professores são individualistas, isto é, diria eu, não trabalham tão colectivamente quanto os ideólogos e reformadores da educação desejariam ou pressupõem nos seus modelos abstractos de escola ou de professor.

Com base no meu estudo sobre professores, diria que não são os professores que são individualistas (não uma questão de "essência cultural" do grupo), existem é espaços instituídos na escola que obrigam e fomentam a privatização das relações sociais ou situações sociais que levam à informalização individualista do quotidiano. Deste modo, o individualismo, quando existe (sempre ao lado de dimensões de colectivação das acções do grupo) não é uma questão de acto de vontade local ou cultural, é uma questão de relações sociais nos quadros organizacionais escolares e nas conjunturas políticas vigentes.

Face a este quadro, perguntamos: porquê desenvolver linhas de investigação sobre a colegialidade quando o conceito de cultura parece dar conta das mesmas dimensão de análise, ainda que possa ser passível de melhor operacionalização? Se se trata de uma questão de oportunidade para participar no debate político sobre as mudanças institucionais na escola, então não será preferível desenvolver os estudos sobre as culturas dos professores (sem medidas de colegialidade ou outras), a fim de actuar sobre a forma como se concebem os problemas educativos e não

tanto para encontrar as soluções administrativas esperadas pelos ideólogos e reformadores da educação?

Referências bibliográficas

- CARIA, Telmo H (1995) "Debater a Sociologia da Educação em Portugal", *Forum Sociológico*, nº 6, 33-48
- CARIA, Telmo H (1997) Recensão crítica ao livro de Augusto Santos Silva "Tempos Cruzados, um estudo interpretativo da cultura popular", Porto: Afrontamento, 1994 *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 7, 187-196
- CARIA, Telmo H (1999a) "A estruturação social e a reflexividade: as limitações da Sociologia da Educação", *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 12, 223-253
- CARIA, Telmo H (1999b) "A racionalização da cultura profissional dos professores – uma abordagem etno-sociológica no contexto do 2º ciclo do ensino básico", *Revista Portuguesa de Educação*, nº 12(1), 205-242
- CARIA, Telmo H (1999c) "A reflexividade e a objectivação do olhar sociológico na investigação etnográfica", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 55, 5-36
- CARIA, Telmo H (2000) *A Cultura Profissional dos Professores – o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- COSTA, António F (1999) *Sociedade de Bairro*, Oeiras: Celta
- CUCHE, Denys (1999) *A noção de cultura nas Ciências Sociais*, Lisboa: Fim de Século
- SAHLINS, Marshall (1980) *Au coeur des sociétés – raison utilitaire et raison culturelle*, Paris: Gallimard
- WERTSCH, J V (1988) *Vigotsky y la formation social de la mente*, Barcelona, Paidós
- WILLIAMS, Meredith (1989) "Vygotsky's social theory of mind", *Harvard Educational Review*, vol 59 (1), 108-126

TELMO H CARIA
UTAD, Vila Real, 2000/07/20

Cultura profissional e colegialidade: uma resposta a Telmo H. Caria

O hábito de debater, do ponto de vista académico, o trabalho dos colegas, está, ainda, pouco difundido entre nós. Por isso, encaro com agrado a iniciativa de Telmo Caria que, nas páginas desta revista, propõe um olhar crítico sobre o meu artigo "Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores", publicado no nº 13.

Devo dizer que encaro o meu contributo para o estudo e reflexão das culturas docentes, naquele artigo, como muito parcelar e claramente orientado para um prisma particular que está longe de esgotar o debate que podemos e devemos alimentar sobre a temática. Ao escrevê-lo, foi minha intenção, simplesmente, abordar com maior profundidade um lado das culturas docentes que, se bem que referido de passagem ou indirectamente em muitos trabalhos de colegas nossos, nunca foi eleito, até muito recentemente, como objecto primeiro de reflexão.

A leitura que Telmo Caria faz do meu trabalho é, simultaneamente, estimulante e desconcertante. Estimulante, porque complementa e aprofunda, de forma particularmente bem conseguida, alguns pontos de vista que defendi. Desconcertante, porque me atribui pressupostos e afirmações que tenho dificuldade em reconhecer no texto que escrevi, embora admita que após escrevermos, não sejamos mais donos dos textos que produzimos e dos sentidos que os outros possam aí encontrar. Terá sido, eventualmente, mais por insuficiência minha, como autor, do que por interpretação excessiva de quem o leu, que surgiram algumas observações com as quais não me identifico.

Mas comecemos pelos entendimentos comuns que são vários. O reconhecimento das limitações das abordagens psicologistas e idealistas ao conceito de cultura e a valorização da dimensão accional e comportamental dos actos colectivos de produção de cultura, são, porventura, os pontos de consenso mais importantes. Estamos, também, de acordo em outros aspectos que, referidos por Telmo Caria no seu comentário, foram apenas aflorados por mim nas considerações que teci. As questões metodológicas, em particular, mereceram da minha parte uma atenção muito secundária, não por lhes reconhecer menor importância, mas por uma mera questão de economia de espaço, na escrita. Julgo que a discussão das abordagens metodológicas no estudo das culturas dos grupos profissionais mereceria, por si só, um artigo completo. Neste particular, é conhecido o interesse e a qualidade reflexiva do trabalho realizado por Telmo Caria, patente no lugar de considerável relevo que concede às questões metodológicas, por exemplo, no seu livro recente.

Todavia, esta zona de consenso, em que se sublinha a importância dos procedimentos metodológicos de estudo da cultura é, curiosamente, aquela onde nascem, também, aparentemente, alguns dos nossos mais saudáveis desacordos. Com efeito, parece-me excessivo afirmar-se, como o faz Telmo Caria, que "as limitações dos estudos sobre os professores são determinadas mais pelo seu quadro metodológico do que pelo seu quadro teórico". É verdade que a escolha de uma metodologia é, simultaneamente, a opção por um modo de olhar o mundo, uma certa forma de o interro-

gar. Mas, do ponto de vista académico (pelo menos, nos trabalhos que considero merecerem o nosso respeito, enquanto investigadores), não é a escolha do quadro metodológico determinada, em grande parte, pela escolha prévia de uma determinada forma de situar e desenvolver, teoricamente, um certo problema de investigação? Por outras palavras, como é que o quadro metodológico poderá determinar mais as limitações de um estudo do que o seu quadro teórico se foi, idealmente, escolhido em função desse mesmo quadro teórico? Tal só seria possível se a opção por uma determinada metodologia fosse feita de um modo impensado, o que, reconhecamos, não seria bom augúrio para a qualidade e respeitabilidade de uma investigação. Em síntese, a própria escolha de um quadro metodológico é, na sua essência, uma escolha teórica e as limitações inerentes a esse quadro são, em primeira instância, as limitações do próprio contexto teórico que justificou a sua selecção.

Isto não significa que não esteja de acordo com Caria, quando diz que as metodologias utilizadas nos estudos sobre os professores não têm tomado em devida consideração os contributos da Antropologia. Não poderia, aliás, estar mais de acordo! Simplesmente, penso que o importante é fazer a defesa do pluralismo metodológico e não, propriamente, atribuir àquelas metodologias o exclusivo da capacidade de apreender o "verdadeiro" sentido das culturas dos grupos profissionais. Uma metodologia, ao implicar uma determinada forma de ver e de ler o mundo, implica, necessariamente, a exclusão de outras e, neste particular, as abordagens antropológicas, por mais úteis que sejam, também não estão isentas de limitações.

Por outro lado, não me parece que no meu artigo, a dicotomia individual/colectivo esteja tão excessivamente enfatizada como Telmo Caria interpreta. Esta leitura poderá ter resultado do facto de eu combater com tanta veemência o psicologismo e defender uma análise mais cuidadosa dos modos colectivos de estar na profissão docente. O combate ao psicologismo implica, inevitavelmente, a referência insistente às limitações de uma análise concentrada exclusivamente na esfera individual, ou no somatório destas esferas. Mas trata-se, apenas, de uma estratégia argumentativa, não propriamente da concessão ao sujeito individual de um estatuto polarizado tão acentuado que implicasse pensar a cultura como estando esvaziada de sujeitos individuais. A cultura é, essencialmente, algo vivo, habitado e realimentado, continuamente, por indivíduos que a produzem. Mas, por ser uma obra colectiva, não sendo de nenhum deles em particular, é de todos e de ninguém, ao mesmo tempo. A dualidade indivíduo/colectividade é, portanto, particularmente improdutiva para uma teorização das formações culturais humanas.

Na leitura que Telmo Caria faz do meu texto parece-me haver, ainda, um equívoco fundamental que encaminha a sua argumentação para espaços conceptuais que, embora me sejam atribuídos, não são legitimados pela minha escrita sobre as culturas profissionais dos professores. Este equívoco parece-me residir no facto de ter considerado que substituo o conceito de cultura pelo de colegialidade por, supostamente, achar que este é mais heurístico e tem mais relevância empírica. É importante esclarecer, desde já, que nunca pretendi substituir um conceito pelo

outro! Procurei sim sublinhar que as culturas podem assumir formas diferentes, que estas formas podem ser expressas através de padrões característicos de interação e que estes são importantes para caracterizar o tipo de cultura encontrado, neste ou naquele contexto. A colegialidade não é, portanto, um substituto de cultura, mas sim uma *forma* de cultura, o que é bem diferente. Outras formas importantes de cultura são, por exemplo, o individualismo e a colegialidade fragmentada, como lhe chamo.

Este modo de colocar o problema implica reconhecer que é possível que um grupo social que se afirma como tal e se sente uno, possa conter, do ponto de vista interactivo, formações culturais distintas no seu interior. Esta clivagem potencial entre o nível discursivo e o nível interactivo é, aliás, um terreno muito promissor, na análise das culturas profissionais, designadamente, as dos professores. Permite-nos, por exemplo, perspectivá-las

como formações simbólico-práticas, dinâmicas e contraditórias. Ajuda-nos, também, a compreender, situacional e localmente, as manifestações específicas de uma formação cultural mais vasta, que poderia ser a cultura profissional global dominante, no grupo ocupacional tomado como um todo.

Não estou, por isso, de acordo com a ideia de Telmo Caria de que a cultura só pode ser local. O conceito de cultura tem uma plasticidade interessante, que deverá ser potencializada, a de permitir focalizações gradativas, consoante o ângulo de análise. Na minha opinião, os seus estudiosos não deverão, portanto, deixar de procurar apreender o sentido e a estrutura das configurações culturais mais globais (p. ex., à escala regional, de classe ou de género), sob o pretexto de que só as manifestações humanas locais poderiam ser apreendidas através do conceito de cultura.

JORGÉ ÁVILA DE LIMA

Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna

Andy Hargreaves, McGraw Hill, 1998, 308 páginas

Os estudos de Andy Hargreaves sobre os professores e a mudança têm suscitado a atenção e o interesse de educadores e investigadores, tornando-se “uma leitura obrigatória para aqueles que desejam compreender e fazer algo sobre o futuro do ensino”, como dirá Michael Fullan referindo-se a *‘Changing Teachers, Changing Times’*¹. Tive a oportunidade de conhecer Andy Hargreaves durante uma licença sabática, em 1998, na Universidade de Toronto. Pude então aprofundar as suas ideias e participar em seminários e reuniões de trabalho onde se discutia o andamento de vários estudos e projectos que, seguindo determinada linha de investigação, visavam compreender as mudanças por que está a passar o mundo dos professores e das escolas e os valores que têm orientado a mudança educativa. Congratulei-me, por isso, com a recente tradução de *“Changing Teachers, Changing Times Teachers’ Work and Culture in the Postmodern Age”*, que veio proporcionar aos leitores de língua portuguesa o conhecimento de uma obra que é já considerada uma referência no domínio dos estudos sobre os professores e a mudança.

O autor analisa neste livro as mudanças ocorridas no trabalho e cultura dos professores na sociedade pós-moderna, produzindo importantes “insights” na área da investigação sobre a mudança educativa e respectivas lógicas de acção, aí destacando os professores e o lugar que ocupam na organização e funcionamento da escola. O Autor parte desses

“insights” para a reconceptualização das culturas docentes e para uma reflexão sobre os desafios que a transição pós-moderna coloca à reestruturação da escola e educação escolar.

As mudanças são examinadas à luz do confronto entre o mundo pós-industrial, ou pós-moderno –, caracterizado pela intensa compressão do tempo e do espaço, diversidade cultural, complexidade tecnológica, insegurança nacional e incerteza científica – e um sistema escolar ainda na modernidade, de características burocráticas e monolíticas, cuja estrutura e funcionamento experimentam sérias dificuldades em adaptar-se a essas transformações. Num estilo claro e incisivo, o Autor evidencia as mudanças provocadas pelo choque entre esses dois mundos e o seu impacto sobre o trabalho e cultura dos professores, destacando os obstáculos que, a nível estrutural e cultural, têm dificultado o sucesso de diversas tentativas de reestruturação do ensino e das escolas.

Nos quatro capítulos que constituem a primeira parte abordam-se as mutações da sociedade pós-moderna e os seus paradoxos, confrontando o ritmo acelerado a que fluem com a lenta evolução e rigidez do ensino e das estruturas escolares, ainda na era moderna. Para caracterizar o actual contexto da mudança, Hargreaves destaca sete dimensões chave – “economias flexíveis”, “globalização”, “certezas mortas”, “mosaico fluido”, “Eu sem limites”, “simulação segura” e “compressão do tempo e do espaço” –, sublinhando a pre-

¹ De seu nome completo *‘Changing Teachers, Changing Times Teachers’ Work and Culture in the Postmodern Age’* o livro foi publicado pela Cassell, em 1994 tendo recebido, em 1995, uma importante distinção. *‘Outstanding Writing Award’* – atribuída pela American Association of Colleges for Teacher Education. A tradução portuguesa publicada pela McGraw Hill em 1998 é da autoria de Jorge Ávila de Lima.

sença de componentes e efeitos contraditórios e paradoxais no seu desenvolvimento. Na sociedade pós-moderna se verifica o desenvolvimento claro e consistente de uma determinada tendência, mas a coexistência paradoxal de tendências opostas, pois *"a globalização conduz ao etnocentrismo, a descentralização a mais centralização, as estruturas organizacionais mais horizontais a um controlo hierárquico dissimulado"* (p. 53). Os paradoxos pós-modernos fazem parte da nossa contemporaneidade, abrangendo, para além do político e do económico, outros domínios de maior subjectividade que põem em causa "certezas" e ideologias que, num passado ainda próximo, pareciam inquestionáveis. No plano individual, a transição deu origem a crenças sobre as potencialidades ilimitadas do Eu, indutoras de uma certa negligência do social e do político e do aparecimento de formas de auto-indulgência que originavam nalguns casos, uma cultura narcisista baseada na auto-referencialidade.

Na segunda parte, o Autor aborda os efeitos de um contexto de mudança acelerada sobre o tempo, o trabalho e as emoções dos professores, defendendo a tese da intensificação do trabalho que associa à emergência de novas dinâmicas emocionais. Mostra então como são grandes as transformações por que passou o tempo dos professores, nos últimos anos, em virtude da intensificação do seu trabalho. Multiplicaram-se as exigências administrativas, comprimiram-se prazos, aumentaram as expectativas e as suas responsabilidades ao nível do "trabalho social", pediu-se-lhes o seu envolvimento em múltiplas inovações, defendeu-se a necessidade de prestação de contas, o que, tomado em conjunto, permitiu à administração ir reforçando o seu controlo.

Embora reconheça a necessidade de uma análise mais compreensiva, Hargreaves procura fundamentar a tese da intensificação do

trabalho dos professores, também defendida por M. Apple, recorrendo a resultados da sua investigação que a tornam mais consistente do ponto de vista empírico. Opõe-se esta tese à da profissionalização que encara estas transformações e extensões do papel do professor como uma forma de profissionalismo alargado. Segundo esta interpretação, o trabalho dos professores passou a abranger mais campos, tornou-se mais complexo e intenso, estendendo-se as suas funções a outras áreas, em virtude das mudanças que o próprio ensino sofreu e das competências que passaram a ser exigidas. Hargreaves considera que o debate entre estas duas posições não é uma mera curiosidade académica, pois levanta questões fundamentais sobre a natureza do trabalho do professor e da forma como ele está a mudar. Discorda por isso dos que encaram o acréscimo de funções e de trabalho como um aumento de profissionalismo, tanto mais que nem todas as novas exigências e papéis agora atribuídos aos professores são benéficos do ponto de vista educativo.

A segunda parte termina com um capítulo sobre as dinâmicas emocionais do ensino em que examina os sentimentos que os professores experimentam no exercício da profissão, designadamente os sentimentos de culpa e de frustração. Hargreaves associa os sentimentos de inadequação e de culpa à já referida intensificação do trabalho, à sobrecarga de funções a que os professores têm sido sujeitos e à hipertrofia de certas áreas da sua actividade, como os "cuidados sociais", onde a dimensão dos problemas se confronta com a escassez dos meios de resposta, contribuindo para aumentar os sentimentos de culpa dos professores. Tais sentimentos têm consequências negativas para as escolas e para os docentes, podendo conduzi-los ao abandono do ensino, ao esgotamento, ao cinismo e a outras reacções de cariz negativo.

Note-se que Hargreaves se opõe a uma visão psicologizante da culpa. Para o Autor, a culpa é gerada socialmente, não devendo ser encarada como resultado de uma fragilidade individual. Defende, por isso, que se reduzam os constrangimentos e as exigências feitas aos professores e que sejam repensados e ampliados os propósitos sociais e morais do ensino, de forma a que se reconstruam as relações de trabalho e a cultura do ensino, envolvendo activamente os professores na definição de finalidades ambiciosas, mas realistas e relativamente às quais possam encontrar apoio, orientação e estímulo.

É da cultura dos professores e do seu papel na mudança educativa que trata a terceira e última parte do livro. Parte de um conceito de cultura profissional bastante generalizado que a define como um conjunto de crenças, valores e modos de fazer e de reagir que os professores, enquanto grupo profissional, têm desenvolvido como resposta às exigências e pressões que lhes têm sido feitas. Neste sentido, as culturas docentes funcionam como um enquadramento para a actividade profissional, conferindo sentido, apoio e identidade aos professores e ao seu trabalho. Partindo destes pressupostos e baseando-se em entrevistas com professores de todos os níveis de ensino, Hargreaves chama a atenção para o papel das culturas docentes na mudança educativa, mostrando que não podem ser ignoradas nos esforços de reestruturação, pois condicionam fortemente as reacções dos professores à mudança.

Os quatro capítulos que compõem a terceira e última parte focam as culturas dos professores – o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização – e as tentativas de reestruturação levadas a cabo nas escolas. Na sua análise sobre o individualismo, Hargreaves considera insatisfatórias as interpretações que apenas vêem nele aspectos

negativos ou as que o explicam em termos psicológicos pela necessidade de redução da ansiedade e incerteza, ou como resultante de um determinado tipo de funcionamento que favorece o isolamento e o individualismo no exercício da profissão. A estas posições Hargreaves contrapõe a necessidade de uma análise compreensiva que reinterprete dados de investigações anteriores e reconheça também o potencial criativo do trabalho individual no ensino.

Na sua caracterização das culturas docentes Hargreaves introduz novos conceitos, como os de ‘colaboração artificial’ e de ‘balcanização’, que marcam bem a originalidade do seu pensamento. Assim, embora reconheça a importância da colaboração e da colegialidade como estratégias de desenvolvimento profissional dos professores e como solução organizacional para os problemas da escola contemporânea, critica o excesso de protagonismo que lhes tem sido atribuído pelas ortodoxias da mudança. Com efeito, resultados da sua investigação mostram que o trabalho conjunto se pode transformar numa colaboração forçada, artificial e pouco proveitosa, quando o tempo de preparação é administrativamente regulamentado e a colaboração não é espontânea nem da iniciativa dos professores. Particularmente crítico da colegialidade construída administrativamente, considera que a substituição de formas de colaboração gerada pelos professores por formas de colaboração controladas e inventadas pelos administradores gera ‘uma simulação de colaboração’, segura do ponto de vista administrativo (p. 215), mas improdutiva de todos os outros.

Analisa ainda outro tipo de cultura docente, a ‘balcanização’ das escolas secundárias, que se caracteriza por ‘fronteiras fortes e duráveis entre as diferentes partes de uma organização, identificação pessoal com os domínios definidos por estas fronteiras e dife-

renças de poder entre tais domínios” (p. 266). A balkanização traduz uma configuração organizacional bem conhecida das nossas escolas, que se consubstancia na existência de fronteiras entre as áreas disciplinares e no reforço da especialização disciplinar. São fronteiras desse tipo, mais relacionadas com diferenças de poder do que com a natureza específica dos saberes, que levam ao isolamento das disciplinas, separam as ‘teóricas’ das ‘práticas’, fazendo com que as primeiras se imponham às segundas ou que determinadas disciplinas se sobreponham a outras, impedindo as escolas de tomarem a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos como sua missão essencial e de, em função dela, pensarem e agirem estrategicamente.

O último capítulo da obra tem um título sugestivo: *“A reestruturação Para além da colaboração”*. Como frequentemente acontece em educação, não há também um sentido unívoco para este conceito, variando o seu significado com os contextos e objectivos a que tem estado associado. Como o Autor reconhece, a reestruturação representa diferentes tentativas de mudar a escola e os professores, desde a gestão centrada na escola, à atribuição de maior poder aos professores, ao ensino centrado na compreensão. No entanto, o desafio da reestruturação não significa apenas recusar o controlo burocrático, ou a rigidez e paternalismo que caracterizam ainda o actual sistema de ensino. Significa, principalmente, construir objectivos comuns e dar-lhes sentido, articulando e unindo as vozes dos professores e de outros parceiros educativos, respeitando a sua capacidade de tomar decisões, confiando mais nas pessoas e nos processos de colaboração que, espontaneamente, se vierem a desenvolver. A leitura deste capítulo não pode deixar de nos transportar à realidade portuguesa e de sugerir a comparação com situações que hoje se vivem no nosso

sistema educativo, onde se verifica também a presença de ‘culturas balcanizadas’ em vários sectores de ensino, do básico ao superior e a existência de formas de ‘colaboração forçada e artificial’, como acontece com algumas das inovações que têm sido tentadas.

Hargreaves termina o capítulo afirmando que *“As regras do mundo estão a mudar. Está na hora de as regras do ensino e do trabalho dos professores também mudarem”* (p. 296). Não propõe, contudo, *“regras definitivas para o aperfeiçoamento, listas de práticas de sucesso ou outras certezas espúrias”* (p. 21), pois considera que a reestruturação não representa o fim dos nossos problemas, mas o seu início, uma oportunidade para definir outras regras com vista a aprendizagens e objectivos diferentes num mundo novo, entre uma grande diversidade de modelos e de alternativas. Tal diversidade não deve, porém, levar-nos a esquecer que as escolhas se deverão situar em parâmetros éticos. Reforçam este princípio duas ideias que atravessam os diferentes capítulos desta obra: a ideia de que a mudança só terá sentido se orientada por propósitos sociais e morais e a ideia de que ela deverá respeitar a individualidade e trabalho dos professores, estimulando a sua participação na definição das finalidades do ensino.

Todo o livro e especialmente estes capítulos finais nos revelam um investigador que procura compreender as transformações por que está a passar o mundo dos professores e das escolas, preocupado com os valores que norteiam a mudança educativa e com as finalidades atribuídas à educação escolar. E é isso que, acima de tudo, distingue esta obra que alia a riqueza e originalidade do quadro conceptual, ao rigor e clareza da análise e à perspectiva sócio-crítica do Autor que o impede de se cingir a uma interpretação relativista ou meramente académica, antes o leva a alargar a reflexão aos valores que orientam a

mudança educativa, ao papel da escola e à dimensão sócio-moral da educação escolar. De relevar, ainda, a semelhança de muitas das situações analisadas com as que vivenciamos no nosso quotidiano, o que certamente não deixará de estimular uma reflexão crítica e proveitosa sobre as sucessivas reformas e

reestruturações que a escola e os professores portugueses têm conhecido nos últimos anos. Poderá ser esse, entre outros, um importante contributo deste tão sugestivo livro.

MARGARIDA FERNANDES

Complexidades, Paradoxos e Contradições

Recensão do livro de Helena Costa ARAÚJO, *Pioneiras na educação. As professoras primárias na viragem do século. 1870-1933*, Lisboa, IIE, 2000

O acto de ler é, necessariamente, ordenador e questionador, na medida em que confronta as posições oriundas de um texto e da sua leitura, originando, por isso, movimentos de desacomodação e acomodação. Dar conta escrita de uma leitura convoca, assim, uma outra estruturação do texto de partida, de tal maneira que, ambos, texto lido e leitura, cobrem figura e se respeitem. Por essa exigência, vou organizar esta recensão em três partes, a saber: 1 **A obra**, 2 **A problemática**, 3 **As perspectivas**

A obra

Trata-se de uma obra extensa, de mais de 400 páginas, fortemente documentada, quer em ordem a fontes primárias, quer quanto a literatura crítica, dizendo respeito às diferentes temáticas em presença. Nela se aborda o tema do ensino primário em Portugal, entre 1870 e 1933, analisando-o como *trabalho de mulheres* e em articulação com a construção da *escola de massas*.

Mais do que as partes em que o livro se organiza, parece-me ser de salientar o seu ritmo de estruturação, cadenciado por uma contextualização global das temáticas em análise, seguida da focagem particular do caso português, que permite assistir ao desenvolvimento das questões no plano nacional, mas em articulação com dinâmicas mais gerais, situação que, a meu ver, torna a análise mais aberta e crítica.

O argumento teórico é, de alguma maneira, aferido ou experimentado, por uma última parte em que a autora explora *histórias*

de vida de cinco professoras primárias, nascidas entre 1899 e 1910, e cuja vida profissional, em três dos cinco casos, se iniciou antes de 1926 e, nos dois restantes, nos anos imediatamente a seguir. Com este material pretende-se que as experiências pessoais de algumas das protagonistas do processo em análise possam constituir-se como o seu *outro lado do espelho*, e por essa via, "permitir que as suas vozes sejam ouvidas dentro de uma investigação mais alargada sobre a construção do ensinar na escola primária como *trabalho de mulheres*" (275).

A problemática

A construção da problemática do livro, bem como o seu tratamento, estão condicionados pela sua intencionalidade estruturadora – que corresponde à abordagem do acto de ensinar como *trabalho de mulheres*, ou seja, como trabalho que é socialmente considerado como particularmente adequado para as mulheres e assim é concebido e avaliado – e também pela centralidade que nessa abordagem assumem os conceitos de *patriarcado* e de *relações patriarcais*, significando a subordinação estrutural das mulheres em ordem aos homens. Isto para dizer que toda a análise se representa a si mesma como uma leitura comprometida com uma determinada visão da dinâmica social, no quadro das questões de género.

Esta clarificação, que é feita pela autora no início do trabalho, corresponde, na verdade, ao modo como ele se desenvolve e como apresenta as suas conclusões e, além

disso, representa uma das suas constantes, que descreveria como *compromisso*, *clareza* e *rigor*. Compromisso e clareza, porque toda a investigação é narrada por um **eu** que nunca se escamoteia na apresentação dos dados ou das conclusões, e, por outro lado, vai elencando as suas preocupações ao longo da análise e confrontando as suas próprias posições com as que vai trazendo a lume. Clareza e rigor, porque, em vez de enveredar por uma linha de desenvolvimento simplificadora que mostrasse a heroicidade das mulheres, optou, cientificamente, por exibir as complexidades e as contradições do percurso e das situações envolvidos. Neste contexto, é de relevar, ainda, tanto o amplo apoio da investigação em fontes da época, de natureza diversificada, quanto o modo como, ao longo do trabalho, se dialoga com outras investigações sobre a mesma área, motivadas, embora, por outros parâmetros de perspectivação, como são os casos, nomeadamente, de António Nóvoa e Filomena Mónica.

No quadro do desenrolar da investigação é-nos mostrada, realmente, a articulação entre a instituição da *escola de massas* em Portugal e a feminização do ensino, fundamentalmente a partir da exploração, da *Reforma da Educação de 1878*, dos ideais e das concretizações efectivas do período da República e das determinações ocorridas na emergência da Ditadura Militar. A análise de tal articulação permite pôr em evidência os seguintes elementos:

1. O desenvolvimento irregular da *escola de massas* em Portugal, no período convocado.

Aqui há a registar que o Estado português declarou a escolaridade obrigatória em 1835 e 36, o que representa uma situação precoce em relação a

outros Estados, mas que, contudo, essa precocidade não correspondeu à sua implementação real. Por outro lado, embora a República tenha emblemado a instrução como recurso para a modernização do país, também não logrou uma implantação efectiva da escolaridade obrigatória, sendo que a Ditadura Militar, embora consiga registar índices de frequência de escolaridade mais elevados do que no período anterior, o faz, no entanto, no horizonte de uma perspectiva minimalista sobre a formação básica.

2. A ocorrência da feminização do ensino primário no contexto de um movimento de ideias controverso e paradoxal.

Parece ficar claro na investigação que o ensino primário foi sendo conceptualizado como *trabalho de mulheres* dentro de uma lógica de sublinhar, simultaneamente, as características femininas que mais especificavam as mulheres como diferentes e hierarquicamente abaixo dos homens e a profissão de ensinar crianças como um tipo de trabalho que, no fundo, não se constituía como uma ruptura efectiva em relação à vida familiar, dentro do lar. Na minha leitura, o que mais evidencia esta concepção do trabalho de ensinar crianças, enquanto *trabalho de mulheres*, como um *não-trabalho*, do ponto de vista simbólico, é o facto de que, no contexto deste período, tenha sido negado às mulheres o direito de voto que era, afinal, a marca real da cidadania e do espaço público. Aponta, igualmente, na mesma linha, o facto de, durante a República, por um lado, o Estado ter tomado medidas

para restringir o número de mulheres a ensinar nas escolas primárias, impedindo-as mesmo de se ocuparem dos últimos anos de escolaridade, ao mesmo tempo que configurava uma representação do professor primário com traços ligados às características masculinas. Ou seja, no momento deste período em que há uma efectiva valorização simbólica do papel do professor primário, há, concomitantemente, um conjunto de medidas limitando o acesso das mulheres

3. O papel desvelador do tema da coeducação relativamente às contradições polarizadas em torno das questões da representação social sobre as mulheres e do seu acesso à cidadania

A ampla análise que é feita desta temática dá visibilidade quer à divergência das posições, quer ao seu enraizamento, na sociedade em geral, e no grupo docente, em particular, mostrando a dinamização do corpo social para o debate da questão, bloqueada, apenas, pelo gesto impositivo da Ditadura

As perspectivas

Como professora e como feminista queria ressaltar três ideias que o livro de Helena Araújo permite identificar e que podem potenciar um alerta reflexivo

1 Em primeiro lugar, reconhecer, com mágoa, que no nosso país, antes como agora, as questões educativas apresentaram um desfasamento incomensurável entre o plano da retórica discursiva e o plano da efectivação real. É triste verificar que as melhores e mais progressis-

tas ideias educativas, no âmbito do sistema, foram e são, as mais das vezes, simples flores de retórica

2 Em segundo lugar, ainda com mágoa, lamentar o silenciamento prematuro a que o Estado Novo remeteu o debate em torno das questões da representação e dos direitos das mulheres, impedindo que a discussão que se tinha desenvolvido, na viragem do século XIX para o século XX, pudesse ganhar força, consistência e identidade, tanto mais que esse silenciamento foi ainda mais aprofundado pela morfina do mito e da estereotipia mais obsoleta. Penso que o presente estado de coisas do sistema educativo em ordem às temáticas da igualdade de oportunidades e da sua dificuldade de penetração é ainda uma consequência do plasma mistificador que então se constituiu

3 Por fim, tomar consciência da profunda ambivalência transportada pelo conceito *trabalho de mulheres*. Na realidade, ele é alimentado por uma lógica paradoxal, na medida em que, ao ganhar corpo, se constitui como um horizonte de desejo possível para as raparigas, e, por isso, pode ser assumido por elas como libertador, representando um modo de vida alternativo; contudo, ao mesmo tempo, perfila-se como discriminador, ao transpor para o plano público uma subordinação das mulheres equivalente à do espaço privado. Deste modo, metaforicamente, ele pode dar conta do carácter estruturalmente paradoxal das questões de género

FERNANDA HENRIQUES

Recensão/Comentário dos Cadernos Coeducação
Helena Costa Araújo e Maria José Magalhães (orgs.)

**Recensões/comentários de: Ariana Cosme,
António Magalhães, Elisabete Ferreira,
João Caramelo, Manuela Ferreira,
Orquídea Coelho**

Os Cadernos de Coeducação, publicados pela Comissão para a Igualdade e Direitos das Mulheres em 1999, constituem uma colecção de dez publicações, tendo cada uma delas sido traduzida para mais uma língua, pelo menos. As línguas utilizadas são o português, o francês, o italiano e o espanhol, pelo facto de ser um projecto internacional. Neste projecto, além de um conjunto de grupos de investigação vindos de Universidades (Porto, Coimbra e Évora) e Escolas Superiores de Educação Portuguesas (Beja, Setúbal e Santarém), da Associação de Estudos sobre as Mulheres e da própria Comissão para a Igualdade e Direitos das Mulheres, como coordenadora do Projecto, colaboram ainda uma equipa francesa (Academia de Lyon), uma espanhola (Escola Universitária do Professorado de Palencia, Univ. Valladolid) e uma italiana (Centro de Inovação e Experimentação de Milão).

Este projecto, financiado pela União Europeia, denomina-se "Coeducação: do princípio ao desenvolvimento de uma prática", tem como principal linha orientadora "o princípio da integração da igualdade de oportunidades entre raparigas e rapazes, fundamental na promoção () de valores essenciais para o exercício efectivo da cidadania, [que] ainda está longe de constituir uma prática no seio dos sistemas educativos" (p. 3), como afirma na "nota prévia" a coordenadora do projecto, Ieresa Pinto.

Como se pode depreender dos títulos dos

cadernos, há uma diversidade grande nesta produção. Diversidade nas orientações seguidas e nos enquadramentos orientadores, diversidade de propostas metodológicas, diversidade no desenvolvimento realizado, diversidade nas leituras seguidas e propostas.

Podemos então perguntar-nos o que liga estes Cadernos entre si e a este Projecto? A preocupação pelo entrosamento nas políticas educativas das questões de igualdade de oportunidades entre os géneros aparece como primeira meta do conjunto dos Cadernos. Também o apelo e propostas para a sua introdução numa formação de docentes conscientes das clivagens entre universos femininos e masculinos está muito presente. Igualmente, existe uma preocupação de focar aspectos diversificados dos quotidianos escolares, de forma a que, através de sugestões pedagógico-didácticas, se possa caminhar para uma "desfamiliarização" da realidade de todos-os-dias, entendendo-a como construção social e imbuída de sentidos e significados plurais, por vezes contraditórios.

Não se pode deixar de salientar o carácter inovador deste Projecto que pôde levar a trabalhar em conjunto instituições sem (quase) tradição de trabalho e produção em comum, para além das parcerias internacionais, e que pôde ser possível graças à implicação e determinação da sua coordenadora, Ieresa Pinto. Porventura, o ritmo imposto pelas lógicas e prazos deste tipo de Projectos não terá potenciado, de forma mais substancial, o benefício mútuo do trabalho conceptual e metodológico entre as equipas.

As recensões/comentários que se apresentam são resultado de uma sessão de lançamento dos Cadernos Coeducação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educa-

ção, da Universidade do Porto, em Junho do ano transacto, da iniciativa e organização de estudantes da disciplina de "Educação, Género e Cidadania", da Licenciatura em Ciências da Educação, sessão que intitularam *Da neutralidade às (des)igualdades de género a descoberta de dispositivos de mudança*. Esta iniciativa não pode deixar de ser realçada quer pelo empenho e criatividade envolvidos, quer por visibilizar outros processos de formação na instituição universitária. Apenas estão aqui apresentados os comentários produzidos por docentes de Ciências da Educação, da Faculdade que, desta forma, não só tomaram conhecimento dos Cadernos de forma mais sistemática, como colaboraram na sua divulgação, através de um debate estimulante, em vários dos seus momentos. Agradecemos-lhe, o esforço que fizeram para limitarem o seu texto a um espaço encurtado

Ieresa Pinto e Fernanda Henriques, Prefácio de Irene Vaquinhas
Coeducação e Igualdade de Oportunidades

Gostaríamos de nos centrar apenas num dos aspectos que o livro envolve: o da questão do paradigma sociocultural da modernidade e a questão da coeducação.

As autoras são em muitos aspectos implícitos, por assim dizer, modernas. Mas também o são explicitamente: «é nossa convicção que ambos os conceitos (Coeducação e Igualdade de Oportunidades) são factores fundamentais na construção de uma educação democrática que viabilize e mesmo facilite a emergência de uma figura de cidadania plenamente partilhada por todos os seres humanos independentemente de qualquer determinação de origem» (p. 9). Ou ainda quando lamentam a

exclusão das mulheres «da racionalidade e, congruentemente, do exercício da cidadania» (p. 11).

As investigações recentes têm sublinhado a coerência e conviência epistémicas entre o paradigma sociocultural da modernidade e o desenvolvimento do capitalismo e do industrialismo. A modernidade é, precisamente, estruturada em termos epistémicos por um sujeito triúnico: Razão, História e Humanidade. Segundo Hegel, a sua reunião seria assegurada pelo Estado moderno. As desigualdades derivadas do género, sendo anteriores ao capitalismo, articulam-se neste paradigma de uma forma tão coerente (ver Beck, 1992, sobre a estrutura medieval da família e sua conexão com o industrialismo) que, eventualmente, só na ruptura com ele as questões da coeducação – mas não só – ganharão mais clareza. Há, aliás, uma parte do livro em que as autoras fazem a recensão de algumas leituras feministas (que) vão mesmo mais longe e consideram que a problemática da igualdade de direitos está inquinada na sua origem e, portanto, não é libertadora para as mulheres, dado que a categoria de igualdade é uma norma do masculino sendo definida no quadro do paradigma onde emergiu. Assim sendo, a libertação das mulheres terá de recorrer a outras categorias e sobretudo libertar-se de uma linguagem androcêntrica que apenas permite e legitima o pensamento dicotómico» (p. 20-1). Mas não parece esta perspectiva chamar-lhes a atenção.

Boaventura de Sousa Santos fala dos estudantes adaptadores da pós-modernidade e dos estudantes de resistência, de leituras subparadigmáticas e paradigmáticas das actuais transformações. Parece interessante focar as questões de género a partir da assunção da perspectiva paradigmática. Dado que a desigualdade entre homens e mulheres é anterior ao paradigma da modernidade e do capita-

lismo, parece não se fazer avanços claros na luta contra ela procurando em qualquer deles os seus instrumentos críticos

Do lado das leituras subparadigmáticas, ficariam aquelas perspectivas segundo as quais é pelo seu envolvimento na rede produtiva e na conquista de um lugar na vida social e política que as mulheres poderiam conquistar a igualdade real de oportunidades. No ajuste de contas reformista com a modernidade, que para as mulheres se não cumpriu, esse desiderato seria alcançado utilizando instrumentos modernos (participação partidária, constituição de grupos de pressão no sentido de produção de dispositivos jurídicos mais equitativos, etc.) Por seu turno, uma leitura paradigmática sublinharia eventualmente que os instrumentos da modernidade, sobretudo quando articulados com os do capitalismo, embotam à partida o processo e limitam a imaginação sociológica.

É neste último sentido que, a nosso ver, o feminismo deverá assumir nomeadamente a lógica de um novo movimento social e não reduzir a sua agenda ao ajuste de contas com a modernidade ou com a organização social que articula o capitalismo. Concorda-se que este ajuste de contas com as promessas da modernidade e com o capitalismo é importante e tem um valor tático, mas, precisamente por isso (isto é, pelo seu carácter tático), não parece ser o melhor estruturador da agenda e das estratégias do feminismo.

António Magalhães

Nadja Acioly-Regnier, Jean-Paul Filiod e Christine Morin,

Prefácio de Annik Houel

Meios Escolares e Questões de Género: elementos de reflexão para a prática do ensino

Nesta obra, são apresentados três trabalhos de investigação, que tiveram por finalidades aprofundar a problemática do género no contexto escolar francês, vir a conduzir a acções de colaboração interinstitucional e facilitar a comunicação científica com outros países.

Este caderno é prefaciado por Annik Houel, que apresenta a questão do género, enquanto ponto de encontro teórico entre as três investigações levadas a cabo, situando-a no panorama francês, e particularmente no que concerne à evolução e delimitação do conceito, o que me parece uma tentativa que vem, de facto, valorizar os trabalhos, dar-lhes uma certa unidade e, em alguma medida, preencher um espaço, trazendo uma mais-valia que a exposição dos três estudos, só por si, não abrangia.

A primeira dessas investigações, de Nadja Acioly-Régnier, equaciona alguns dos elementos intervenientes na noção de género partindo do pressuposto de que continua a existir, nas várias componentes do sistema escolar educativo, a crença que a matemática é um domínio reservado ao masculino. Este trabalho caracteriza-se, essencialmente como sendo uma revisão da bibliografia, bem como uma indicação de resultados de alguns estudos efectuados por diversos autores, deixando-nos pistas para outras investigações.

O segundo texto pertence a Jean Paul Filiod, que se debruça sobre a feminização da docência, enquanto constatação sociológica, realçando alguns efeitos sobre as representações comuns, que identifica como produtoras

de uma interpretação naturalizante patente na problemática de género. Parece-me ser pertinente referir que os percursos biográficos são entendidos pelo autor como algo enriquecedor e capaz de permitir integrar, numa perspectiva totalizante e multiforme, não apenas a dimensão profissional, mas todas as outras, permitindo inscrever e melhor compreender nesse itinerário global a construção das identidades profissionais.

Por sua vez, a existência de uma relação assimétrica entre os sexos e o estudo dos efeitos dessa relação ao nível das cognições e dos comportamentos na escola é o eixo de análise do estudo apresentado por Christine Moirin, fornecendo elementos experimentais para uma melhor compreensão da intervenção das regulações sociais sobre o funcionamento cognitivo. A (con) fusão entre exercícios de artes plásticas e exercícios de matemática (geometria) conduz a uma peculiar pesquisa cujos resultados, ainda que exploratórios, realçam a importância da dinâmica relacional e do tipo de relação induzida sobre as actividades cognitivas dos alunos.

Penso que o conjunto das exposições contidas neste caderno pode constituir-se como um elemento de leitura problematizadora dentro da temática, e tendo em conta que se destina essencialmente a um público que está a fazer a sua primeira formação legitimada numa área – a da docência –, julgo ter a vantagem de partir de uma perspectiva generalista. Ou seja, não estamos na presença de trabalhos profundamente especializados do ponto de vista académico, mas sim de diferentes abordagens, possíveis e acessíveis.

Orquidea Coelho

Ieresa Alario Irigueros, Carmen Alario Irigueros, Rocío Anguita Martínez, M^a Jesus Dueñas Cepeda, Carmen García Colmenares, Alfonso García Monge, Lucio Martínez Álvarez, Prefácio de Pilar Ballarín

Identidade e Género na Prática Educativa

A construção de uma escola, que se pretenda definir como um espaço de afirmação de uma cidadania activa e democrática, necessita de reconhecer a coeducação como um eixo estruturante de qualquer projecto de educação contemporâneo. É nesse sentido que Pilar Ballarín, no prefácio deste Caderno, reconhece a importância da publicação deste *Identidade e Género na Prática Educativa* dirigida à orientação das práticas profissionais, incidindo na possibilidade de correcção de práticas discriminatórias que possam contribuir para o aprofundamento da Democracia.

O compromisso da escola contemporânea tem a ver prioritariamente com o desenvolvimento pessoal e social de todos os que a frequentam e é de acordo com este princípio orientador que devemos entender a organização das actividades e dos instrumentos relacionados com projectos educativos que se definem em função da reconceptualização do conceito de pessoa humana.

Não sendo um problema exclusivo da escola é, também, um problema da escola, sobretudo quando esta tende a contribuir para, o que Xurjo Torres Santomé designa por, construção da feminidade, isto é 'aquelas relações de género socialmente construídas e aquelas atribuições de formas culturais particulares, relações e discursos que convertem em desfavorecidas as mulheres'.

Esta organização da escola, centralizada e socialmente hierarquizada é apresentada de

forma bem sistematizada na II parte deste Caderno sob o subtítulo “*elas estão nas aulas, elas também*” Nesta 2ª parte são apresentados como exemplos os estereotipados livros de estudo/manuais escolares, a organização das práticas de ensino e de mobilização da participação dos alunos, as diferentes práticas avaliativas e interações verbais, organizadas de forma diferenciada segundo estereótipos de género, e sendo entendidos como elementos determinantes para a construção da identidade das raparigas contribuindo para

- a) o enfraquecimento das aspirações das raparigas e mulheres;
- b) a escolha de um curso e a motivação para o êxito;
- c) a presença desequilibrada de mulheres no mercado de trabalho;

A questão do género nas nossas escolas não pode ser encarada, por isto, como uma **questão periférica**, particularmente quando se reivindica, por um lado, que estes espaços educativos deverão estimular o desenvolvimento integral das alunas e dos alunos que os frequentam, enquanto, por outro lado, não se questiona o conjunto de idiosincrasias que têm vindo a legitimar, o que Helena Araújo designa como, cidadania parcial das mulheres enquanto grupo de género. Esta situação é apresentada, nas pág 27, 28 e 29 deste caderno, de forma pouco exaustiva mas clara, concisa e útil para nos questionarmos:

– até que ponto esta problemática tem vindo a ser assumida como uma questão prioritária no âmbito dos projectos de formação para o exercício da actividade docente nos mais diversos níveis de ensino do sistema educativo português ?

É evidente, em Portugal, a ausência completa de preocupações com a questão da igualdade de géneros nos programas de formação de professores, o que contrasta com as

políticas de formação de professores seguidas noutros países da UE, onde esta questão é abordada de forma explícita através da elaboração de módulos concebidos para esse efeito

A coeducação exige que se repensem as finalidades da escola, a sua organização, o modo como aí estabelecemos relações e aprendemos a comunicar com os outros

Nos espaços de formação inicial (ou contínua) de professores é fundamental que se aprenda **num primeiro momento** que educar hoje implica que se seja capaz de coeducar e **num segundo momento** que a problemática da igualdade entre os géneros é antes de ser uma questão educativa, uma questão de natureza política

Ariana Cosme

Ana da Silva, Dina Araújo, Helena Luis, Isabel Rodrigues, Madalena Alves, Manuela Rosário, Maria João Cardona, Pedro e Jean cCampiche, e Teresa Cláudia Iavares, Prefácio de Teresa Vasconcelos
A Narrativa na Promoção da Igualdade de Género. Contributos para a Educação Pré-escolar

1 O caderno da coeducação referente à educação pré-escolar resultante do trabalho de um colectivo da Escola Superior de Educação de Santarém, encontra-se dividido em duas grandes partes: uma **primeira**, onde, de alguma forma se justifica a abordagem da igualdade de género no contexto da “Educação pré-escolar”, se esclarecem as perspectivas teóricas adoptadas e conceitos-chave, e se dá conta, também, do procedimento metodológico que o sustenta. Numa **segunda parte**, dão-se “*sugestões práticas*” privilegiando as narrativas produzidas **para** crianças – livros,

registos audiovisuais e as narrativas produzidas **por** crianças, com o objectivo dos educadores e educadoras de infância *“poderem reorganizar a sua intervenção, apoiando a descoberta e subsequente reconstrução de algumas ideias estereotipadas sobre os papéis sociais atribuídos às mulheres e aos homens”*

2 Se consideramos aquilo que têm sido os grandes mitos da sociedade moderna relativamente às crianças e à infância – de que as crianças são seres biológica, afectiva e moralmente imaturos, socialmente incompetentes, culturalmente ignorantes e assexuados –, este trabalho tem a virtude de chamar a atenção para a precocidade que o processo de construção da identidade de género apresenta no ser humano, remontando às idades pré-escolares

Neste sentido é apresentada uma síntese de algumas perspectivas psicológicas que procuram articular as etapas do desenvolvimento da criança com a construção da identidade de género, onde importa destacar (citações): i) que o género é um conceito já dominado pela criança de idade pré-escolar, ii) que as crianças de idade pré-escolar formam um conceito de género que afecta as suas atitudes e comportamentos, iii) que o significado do género para uma criança depende da sua história de aprendizagem social, iv) que os progenitores não são considerados como a única fonte de influência e socialização, uma vez que as crianças aprendem através da observação de muitos e diferentes modelos, v) que a construção da identidade de género não termina aos 5, 6 anos mas permanece activa e em permanente reconstrução ao longa da vida

3 No capítulo acerca do “Papel das narrativas na infância”, procura dar-se conta da profusão destas no quotidiano infantil, comentando algumas das principais narrativas apresentadas pelo mercado para a infância, “prontas-a-usar”, com particular destaque para

os meios audiovisuais – IV e vídeos – e os livros. São estes últimos que maior atenção mereceram por parte das autoras, observando-se uma avaliação crítica, quer do tipo de livros que se encontram nos Jardins de Infância, quer dos que se encontram no mercado, pelos estereótipos que veiculam

4 Se até aqui é possível relativizar os meus juízos e admitir aqueles como positivos pelas chamadas de atenção que efectuem e pelo cuidado com que o fazem – ao nível do aconselhamento –, garantindo espaço de liberdade para a tomada de decisão dos seus destinatários/as, a partir do IV capítulo “A narrativa na promoção da igualdade de género”, onde, supostamente, são fornecidas pistas de trabalho às educadoras quer com base em narrativas **para** crianças, quer nas narrativas produzidas **pelas** crianças, tal postura torna-se problemática

Nas narrativas apresentadas pelas crianças, o que, de facto, se me afigurou uma verdadeira surpresa foi verificar que os exemplos apresentados, mais não fizeram do que acrescentar um personagem feminino nas profissões que se apresentaram estereotipadas como masculinas (ex bombeiros, o cientista, o carpinteiro), não tendo introduzido outras notas críticas que denotassem que o carácter social das desigualdades de género – idade, origem social, etnia, estatuto – não ocorre num vazio social nem tão-pouco se reporta apenas às relações de poder entre géneros. Ficam assim, e mais uma vez, por esclarecer as dinâmicas que presidem aos processos de construção de identidades de género localizadas, em particular, dos processos de apropriação que os actores desenvolvem mas, mais do isso, dos usos sociais que deles fazem

Nesta medida, centrar o debate desta problemática nas relações entre géneros, como se de categorias homogêneas se tratassem, deixa por explicitar a densidade e a subtilidade das

relações intra-género que, recriando novos grupos de estatuto e hierarquias e gerando outras desigualdades no seu seio, atravessam e são constitutivas daquelas categorias

A história do Zézé e da Zázá é, aliás, exemplar, a vários níveis! Com efeito, o que sobressai é um quadro de relações centrado num contexto familiar harmonioso e ordenado, tipo família nuclear, onde as crianças limpas, arrumadas, bem apresentadas, representam o papel dos “irmãos” e dos “filhos bem comportados”, longe de qualquer disputa ou conflito e com o propósito de agradar aos pais. O carácter de esvaziamento das relações de poder que facilmente se adivinham entre os adultos e as crianças e entre estas, é tanto mais surpreendente, quanto o tema que subjaz à acção trata, nada mais, nada menos que o tema das arrumações que, como todos/as sabemos é uma questão controversa. Assim sendo, a realidade social apresentada é limitada à família, aqui entendida como sinónimo de família nuclear, da classe média, urbana e branca (his Zézé)

Outro dos aspectos que não posso deixar de referir porque surgem como estereotipados é a referência ao uso das calças pelas raparigas como “proposta de reconstrução” que o mesmo é dizer de mudança! Aliás, na sequência deste tipo de lógica e porque me recorde que um dos filmes recomendados neste caderno (pg 20) como desejável “*porque a heroína é activa, autónoma e com capacidade de gerir o seu destino*” é a Mullan, gostaria aqui de lembrar que a principal estratégia usada por esta personagem, é precisamente, a de se fazer passar pelo género oposto! Parece-me, portanto, que haverá aqui um outro tipo de reflexão mais aprofundado a desenvolver

Perde-se a oportunidade para reconhecer às crianças um novo estatuto social, como actores e agentes sociais competentes, capazes de interagir em sociedade com outros –

adultos e crianças – num determinado local, e de, ao fazê-lo, atribuir sentido às suas acções. O mesmo é dizer que as suas acções são influenciadas pela percepção, compreensão, interpretação que elas fazem do significado da acção dos outros e da sua própria acção (cf Weber), o que significa que as crianças devem ser vistas como activamente envolvidas na construção e determinação das suas próprias vidas sociais, experimentando no quotidiano facilidades e constrangimentos que as levam à apropriação, reinvenção, transgressão e partilha, mas onde também disputam, exercem poderes e forças. Neste sentido, conceptualizar as crianças como actores sociais (genderificados) é entendê-las como repórteres competentes da sua própria experiência e, neste sentido, ‘dar-lhes a vez e a voz’ significa tomá-las e reconhecê-las seriamente, como parte integrante do processo educativo

Manuela Ferreira

Gisela Tarizzo, Diana de Marchi,

Prefácio de Barbara Mapelli

Orientação e Identidade de Género: a relação pedagógica

No caderno intitulado “Orientação e Identidade de Género: a relação pedagógica”, as autoras Gisela Tarizzo e Diana de Marchi centram a sua análise nos “processos de orientação para o futuro existencial ou profissional que a Escola pode fornecer e desenvolver”. De acordo com as autoras, a discussão sobre estes processos instalou-se com a generalização das situações de co-educação num contexto da escolarização de massas e embora tenha alterado a auto-imagem das raparigas, tornando-as conscientes da sua participação no processo de mudança e da possibilidade de acesso aos meios para a sua realização,

não questionou o mundo escolar ao nível dos seus valores, admitindo antes a sua neutralidade axiológica. Deste modo, "a entrada maciça do género feminino na realidade escolar não mudou o carácter da acção educativa, das matérias dadas e da sua aprendizagem", onde "o saber transmitido prescinde da identidade sexual do sujeito que aprende" e omite a consciência crítica da participação dos homens e das mulheres na transformação das culturas e das sociedades, na organização do trabalho ou na família, conduzindo assim a percursos educativos indiferenciados que têm subjacente um aluno "masculino neutro", o que, de acordo com as autoras, dá origem a um "modelo anacrónico" de divisão sexual do trabalho e dos futuros possíveis.

Em contraponto, a proposta das autoras vai no sentido de a escola ser interventiva e activa de modo a permitir que tanto rapazes como raparigas tenham percursos idênticos de formação e de construção de identidades, não condicionados *a priori* pela sua condição masculina ou feminina, onde a questão do género, ou da identidade de género é tão importante para as raparigas como para os rapazes que igualmente convivem com escolas, preferências culturais e atributos masculinos impostos. Assim, de acordo com as autoras, é necessário mudar a base dos processos de aprendizagem para que estes, passando a caracterizar-se pela "relação consciente e voluntária entre as pessoas", e onde a discussão, a observação, o confronto e a troca de informações e de experiências sejam transversais em termos metodológicos, possibilitem a valorização das diferenças na abordagem do saber de alunos e alunas; a integração da realidade sexual de rapazes e raparigas no seu processo de crescimento, na sua responsabilização como cidadãos de pleno direito e em igualdade de circunstâncias e a elaboração de programas em que os saberes são integrados

e não "espartilhados", permitindo a consciencialização acerca da multiplicidade e parcialidade dos pontos de vista.

Em articulação com a necessidade de um "novo modelo de aprendizagem", implicando a existência de orientações educativas diversas, é questionado o modelo de formação de professores quanto ao seu contributo para a construção de um pensamento autónomo e para a realização do aluno como pessoa, o que levanta a questão de quais os atributos do docente necessários para 'responder às necessidades de desenvolvimento (cultural e profissional) dos rapazes e das raparigas'.

A II e III partes do caderno constituem contributos para a elucidação desta questão, respectivamente, através da apresentação de uma pesquisa que procura reflectir os pedidos diferenciados de rapazes e raparigas acerca da função de orientação a assumir pelo ensino e da explanação de um conjunto de competências a trabalhar na formação inicial de professores visando aquela finalidade.

A questão central deste caderno prende-se, então, com um inegável sexismo que estrutura historicamente os saberes escolares, uma vez que estes encontram o seu principal referente na ciência moderna que, como mostra Boaventura Sousa Santos (2000:83-84), se constrói sobre dualismos (espírito/corpo, natureza/cultura,) onde o pólo dominante é identificado com referentes masculinos. A ciência moderna torna estes dualismos mais eficazes na medida em que transforma experiências dominantes (de uma classe, sexo, raça ou etnia dominante) em experiências universais com base numa falsa universalidade das 'generalizações transcendentais' (*idem*). E a Escola é uma das instituições que privilegiadamente assumiu este papel.

Contudo, o sexismo da escola não pode deixar de se considerar como um ponto de entrada para pensar num sentido mais global

a desigualdade perante a escola que, como sugere Rui Canário (1997), decorre em larga medida das características que historicamente enformam o modo escolar e que encontramos retratadas nos discursos dos jovens e das jovens inquiridas pelas autoras deste caderno, nomeadamente a "ilusão pedagógica" em que aquele se funda, fazendo abstracção das condições sociais em que se inscreve a acção escolar e que se materializa nalgumas das suas dimensões:

- a extraterritorialidade: onde o mundo da vida e o mundo da escola raramente se encontram pela abstracção a que a escola procede das condições sociais em que se inscreve;
- o acento na vertente técnica: ignorando as dimensões afectivas e imprevistas da acção educativa e como tal ocultando diferentes racionalidades, formas de sentir e conhecer;
- a cumulatividade do saber: em que a lógica de repetição da informação inibe o que as autoras identificam com a produção de saber que permita a exploração e o investimento em identidades que não estejam aprioristicamente condicionadas pela pertença de género;
- a relação de aplicação entre teoria e prática que impede que, ao contrário, a acção e a experiência dos que aprendem regulem a acção dos que ensinam.

Neste sentido, a problematização da desigualdade dentro da escola ou perante a escola, se pode beneficiar de uma abordagem que toma a distinção entre géneros como ponto de partida, nunca pode deixar de se enquadrar no que Mc Carthy (in Stoer e Araújo, 1992) identifica como uma abordagem "não sincrónica", isto é que ganha em complexidade e compreensão dos fenómenos quando faz interagir variáveis como o género, a idade, a classe social, a etnia

Referências bibliográficas

- CANÁRIO, R (1997) *Aprendizagem, experiência e currículo* In: Ensinus, 13, 2-4
- STOER S.; ARAÚJO, H (1992) *Escola e aprendizagem para o trabalho*, Lisboa: Escher
- SANTOS, B.S. (2000) *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência* Porto: Edições Afrontamento

João Caramelo

Maria Graciete Monge, Maria José Rosário e Gisela Canamero, Prefácio de David de Prado Diez

Criatividade na coeducação: uma estratégia para a mudança
e

Graça Abranches e Eduarda Carvalho, Prefácio de José Manuel Mota

Linguagem, Poder, Educação: o sexo dos B.A.BAs

**Contrariando a "conversa fiada"
... (e)ternamente!**

Os dois cadernos têm em comum uma perspectiva crítica sobre as questões de género. A originalidade das propostas das autoras passa pela articulação de conceitos como criatividade, linguagem e poder às questões de género. Estas ideias são sistematicamente marginalizadas dos contextos educativos onde ainda imperam racionalidades e perspectivas sobre o currículo como "uniforme pronto a vestir de tamanho único" como o caracterizou João Formosinho em que só acrescentaria "unissexo" ou seja entendermos o currículo como "uniforme pronto a vestir, de tamanho único e unissexo" que se limita a ensinar a aceitação, o conformismo, a passividade não deixando fluir as nossas capacidades, as nossas potencialidades, o

nosso espírito crítico e criativo. Por sua vez, ambos os trabalhos espelham a crítica ao senso comum e apelam a novos olhares e sentidos na formação de professores, capazes de desocultar práticas comuns, estereótipos e preconceitos e de darem visibilidade a novas dinâmicas de formação. Como o afirmam nos seus trabalhos: “aposta-se na criatividade como uma estratégia para a mudança” ou ainda na interação linguística de modo a “contribuírem para a formação de uma consciência linguística crítica nos docentes”. De salientar as vantagens destas propostas que não são usuais entre nós e cujo intuito é provocar “muitas de nós” para iniciar um percurso estratégico, sem ingenuidades e de mudança.

Voltando ao primeiro trabalho urge valorizar dimensões criativas, originais, imaginativas e inovadoras transversais às práticas quotidianas sendo fundamental para a emergência de novas aprendizagens que nos permitam dar resposta à complexidade e aos desafios que enfrentamos nas organizações modernas.

Trata-se de construir dentro e fora da sala de aula um clima diário propício à criatividade individual e grupal atendendo a diferentes estratégias numa intervenção multidisciplinar.

O segundo trabalho assume claramente a importância de reflectirmos acerca do carácter discriminatório e sexista da linguagem em questões de género.

Dimensões como o apagamento simbólico das mulheres, as assimetrias semânticas, a falsa neutralidade, o “B,A,BÁ” das conotações negativas, a sexualidade, são criteriosamente analisadas sugerindo o desenvolvimento duma consciência linguística crítica que nos obrigue a desnaturalizar, a desfamiliarizar, a desconstruir as práticas linguísticas na sala de

aula. Afirma-se neste trabalho uma posição claramente política de releitura do mundo (Freire), com o forte argumento da necessidade da leitura crítica de todos os discursos por parte das alunas e alunos (re)escrevendo-os em seguida. Ou como o dizem “ler criticamente é, como sugerimos, exactamente isso: (re)escrever”.

Prosseguem as autoras sempre neste registo de desocultação das injustiças sociais, da realidade da opressão, evidenciando a urgência da tomada de consciência de que determinados usos linguísticos – nos seus pressupostos, valores e práticas – estabelecem relações de poder desiguais e injustas. É este propósito de “contrariar a conversa fiada” que sempre evitou as perguntas, os debates alargados, os questionamentos críticos, o direito de (re)interpretar e de (re)descobrir, é este propósito, esta atitude um acto de maior importância política, contrariar a “conversa fiada” é tomar posição, é lutar pelo direito de decisão, de escolha, de “conscientização” (Freire), de liberdade que nos leva a assumirmos a nossa relação com o mundo.

Gostava ainda de salientar a resistência em reconhecer o poder da linguagem e das vantagens duma atitude criadora. Os nossos esforços devem seguir na direcção de lhes dar visibilidade, significado e sentido.

Pela minha parte, fiquei mais uma vez seduzida por todas estas propostas de uma pedagogia crítica, capaz de contrariar a “conversa fiada”, espera-se que (e)ternamente.

Elisbete Ferreira

Antônio Neto, Marília Cid, Clarinda Pomar, Américo Peças, Elisa Chaleta e Assunção Folque, Prefácio de Constança Gomes Machado *Estereótipos de Gênero*

O conceito de estereótipo é, na sua definição, ambivalente: 1 é ideologia 2 é categorização do real social. A primeira acepção remete o estereótipo para uma visão distorcida da realidade, dado que os critérios de valorização social têm as marcas das relações de dominação que estruturam as relações no interior dos grupos. A segunda remete para a sua incontornável necessidade enquanto factor central de socialização e enculturação, como leitura aprendida do real. Ora, como dizem os autores, «os estereótipos de género são um subtipo de estereótipos sociais» e estão, por isso, «submetidos aos mesmos processos psicossociais que os outros estereótipos, exercendo influência sobre uma vasta gama de atitudes e comportamentos individuais e colectivos» (p. 11).

O que parece interessante é colocarmos-nos entre os dois termos da ambivalência, assumindo que o senso comum, enquanto lugar dos lugares comuns, é construído nos e pelos estereótipos. Acerca do senso comum, podemos dizer que dele só se sai (pela ciência ou pela ruptura revolucionária) para a ele se regressar. A mudança social faz-se e consolida-se de tradição a tradição e de estereótipo a estereótipo. Para além do estereótipo e do quadro cultural que o sustenta, não se desvela nenhuma realidade pura e dura. A isto acresce que a emancipação – a luta contra a alienação – não é nunca um lugar branco, definitivamente construído.

A polémica de Castells e Ipola com Althusser, a propósito do conceito de ideologia, parece dar razão aos primeiros, dado que não existe ciência definitiva resultante do corte epistemológico. O que significa, por

maioria de razão, que a luta pela igualdade e a própria igualdade são também ideológicas, em última análise. O senso comum da “dupla ruptura” de que fala Boaventura de Sousa Santos, depende, por um lado, de condições sociais e, por outro lado, não é assimilável a algo constituído definitivamente como emancipatório. A emancipação não tem hoje o sentido cristão ou marxista de libertação definitiva.

Assim, qual a proposta emancipatória para a sensocomunicação da igualdade entre géneros em contexto escolar? Nomeadamente que dispositivos de diferenciação pedagógica devem ser tidos em conta e construídos? Segundo Cortesão e Stoer (2000), estes dispositivos pretendem fazer das diferenças não um obstáculo mas um recurso pedagógico e social. E, dado que assumem que o *poder diferencial* estrutura as relações entre diferenças, apontam-lhes as seguintes características: i) ser contextuais, dependendo, portanto, das situações concretas de desigualdade; ii) dar centralidade àqueles/as – às suas culturas, às suas características – que ocupam a posição de menos ou de não-poder, reformulando as relações sociais a partir daí; iii) partir da “incompletude” dos sujeitos em presença.

Segundo os autores, «a escola não tem conseguido assegurar igualdade de oportunidades para rapazes e raparigas, reproduzindo e fortalecendo os valores e modelos tradicionais dos papéis e traços de género» (p. 25), sugerindo que um dos actores centrais a ter em conta, se se pretende contrariar esta situação, é precisamente o/a professor/a, dado o seu prestígio e poder (p. 25). A influência dos estereótipos sobre os professores jogam-se assim no conjunto de expectativas que a sua acção faz as crianças percepcionarem como sendo as adequadas em relação ao género. É desafiante, neste sentido, a procura, por um

lado, de dispositivos pedagógicos de diferenciação situados mormente em questões de género e, por outro lado, o incentivo à reflexividade dos professores. Tomar consciência dos eventuais efeitos discriminatórios na acção pedagógica é, de algum modo, principiar a sua desconstrução. Parece, precisamente, ser isso que o livro, na sua parte final, propõe: «Tomada de consciência dos estereótipos de género» (p. 28).

António Magalhães

Helena Costa Araújo e Maria José Magalhães, Prefácio de Ieresa de Vasconcelos

Des-fiar as Vidas: perspectivas biográficas, mulheres e cidadania

Des-fiar Vidas, a meu ver, é um contributo fundamental, um espaço onde se levantam véus e se discutem as intersubjectividades inerentes a um campo que luta por um estatuto. As autoras defendem a «entrada dos valores e das lentes femininas para as preocupações centrais da construção do currículo na escola (oficial e oculto)». Segundo elas, este trabalho surge como um dispositivo pedagógico válido para a formação inicial. Eu acrescentaria que este tipo de abordagem é essencial em qualquer processo de formação, sobretudo quando estamos preocupados em dar poder a grupos que tradicionalmente não o detêm.

As Histórias de Vida (HV) tornam-se, cada vez mais, elementos fundamentais em toda a formação, quer no plano da atribuição de sentido, quer no de orientação das escolas, introduzindo, como referem as autoras, uma ruptura epistemológica relativamente aos modelos académicos de formação, sendo inscritas, neste trabalho, numa linha de procura

de novas formas de fazer ciência. Uma ciência que «muda de lentes».

Neste trabalho, o Método Biográfico surge com autonomia própria, e não ancorado a outras perspectivas ou finalidades. Adquire, assim, o estatuto de instância de apropriação e construção de saber e de instrumento de autoformação, e destaca-se do âmbito puramente investigativo, permitindo a reconstrução do passado e sendo catalizador do futuro através da inscrição de projectos nas trajectórias de vida de cada sujeito.

As autoras apontam, ainda, para a necessidade de construção de uma nova teoria e de uma nova tipologia das mediações sociais onde os vários espaços de mediação (família, grupo de pares e outros) estabeleçam a articulação entre a singularidade da vida individual e a universalidade do sistema social.

Des-fiar as Vidas é uma excelente incursão na discussão acerca dos mecanismos de dominação e opressão e nas potencialidades transformadoras da acção, apontando claramente a necessidade do desenho de estratégias de mudança.

Des-fiar as Vidas assinala uma construção desigual da cidadania e realça as virtudes e possibilidades de um trabalho divergente, o qual nos remete para a descoberta do que existe de comum entre as mulheres, ou do que as separa, levando-nos a questionar posturas estereotipadas, baseadas na ideia de separação biológica entre homens e mulheres.

Des-fiar as Vidas é um trabalho que acredita nas mulheres e no seu potencial transformador, um apelo à mudança.

Des-fiar as Vidas é um contributo para a visibilidade das vozes das mulheres e para uma democracia das emoções, «tão importante como a democracia política para melhorar a qualidade das nossas vidas», como nos diz Giddens.

Orquídea Coelho

**Ana Bettencourt, Joana Campos, Lourdes
Fragateiro, Prefácio de Paulo Pedroso**
Educação para a Cidadania

No caderno "Educação para a Cidadania", de Ana Bettencourt, Joana Campo e Lourdes Fragateiro, as autoras partem da constatação do défice da vida democrática que constitui o reduzido número de mulheres presente na vida política pelo que se propõem equacionar o papel que a escola e a formação inicial e contínua de professores podem ter na alteração desta situação, discutindo a questão da educação para a cidadania, aqui associada ao desenvolvimento de competências para a intervenção, como condição para o exercício pleno da cidadania em democracia

Na I parte do trabalho são apresentados dados sobre a situação das mulheres relativamente ao mercado de trabalho e à escolarização feminina, confrontando esta informação com dados relativos à ocupação de cargos públicos e posições políticas ocupadas por mulheres, de onde ressalta a feminização do universo escolar (como alunas e como docentes). Desta análise, as autoras destacam a crescente taxa de actividade feminina e o aumento das diplomadas pelo Ensino Superior embora estes índices não correspondam a uma presença mais equitativa das mulheres nos lugares de autoridade, nomeadamente, no 'acesso ao poder político instituído continua a não se verificar uma situação de paridade', o que se traduz numa presença residual das mulheres nos cargos públicos de chefia e, ainda, no interior dos partidos políticos. De acordo com as autoras, este "défice democrático" tem de ser percebido num contexto em que noutras esferas do mundo social – a família, o trabalho – existem estruturas de dominação e de autoridade que tendem a vitimar as mulheres (o tipo de estrutura familiar, a estrutura de classes sociais, o estatuto cívico da

mulher e do homem, os mapas culturais, o tipo de mercado de trabalho, as expectativas e estratégias educativas das famílias)

Por seu turno, a II parte constitui-se numa reflexão sobre a educação para a cidadania como componente da formação de professores intitulada "Educação para a cidadania", apresenta algumas considerações sobre o peso decrescente das mulheres à medida que avançamos na estrutura do sistema de ensino, o que leva as autoras a sugerir que à semelhança de outras esferas da sociedade portuguesa, também na esfera educativa a feminização não corresponde a uma distribuição paritária dos cargos de chefia. Discute-se também o papel que a socialização escolar tem na interiorização de um destino objectivo de género, apesar de ser a essa mesma escola que se atribui a hipótese de romper com os estereótipos de género

Na III parte, as autoras apresentam programas de disciplinas inscritas na formação inicial de professores que contêm a problemática do género procurando promover o desenvolvimento de competências de reflexão e de intervenção sobre a questão do género, sugerindo-se algumas orientações metodológicas quanto ao trabalho de educação para a cidadania e advogando-se a necessidade de a transversalizar aos currículos de formação de professores. Por fim são sugeridas algumas linhas de exploração do caderno como material de formação, nomeadamente no âmbito da Prática Pedagógica

Da leitura deste caderno retemos uma problematização da educação para a cidadania que, em nossa perspectiva, sobre-enfatiza a questão da acessibilidade como garante da sua efectiva concretização. Ora, restringir a questão da cidadania à possibilidade de aceder ao exercício de cargos de poder (aqui fundamentalmente pensado como poder político) pode ocultar o disfuncionamento que

facilmente identificamos na sociedade actual dos mecanismos de participação cívica. Isto é, pode contribuir para a legitimação de modelos representativos do exercício da democracia que interessa questionar. Por outro lado, como sugere J. Alberto Correia, pensar a cidadania no registo da acessibilidade facilmente deriva para que esta seja pensada e vivida como a construção do "supercidadão(/ã) sem cidade", isto é, onde a solidão do indivíduo tende a substituir o esforço solidário de construção de um mundo comum.

Uma última palavra para referir a utilização deste(s) caderno(s) na animação da formação. É Jean Marc Monteil que sugere uma conceptualização dos sistemas de formação com base na distinção entre informação, conhecimento e saber (Canário, 1999: 127). Nesse sentido atribui à informação um carácter de realidade exterior ao sujeito, dele independente e que pode ser objecto de duplicação e de armazenagem. De acordo com esta perspectiva, a formação assentaria numa subalternização da experiência e do ponto de vista dos sujeitos, mantendo à distância a subjectividade e a afectividade, contrapondo à variedade da vida a unicidade de um modelo a respeitar.

Em contrapartida, os modelos de formação orientados para a produção de saber, estruturam-se na interprodução de competências e são atravessados de forma estruturante por uma dimensão de pesquisa e caracterizados pela imprevisibilidade e complexidade.

Pensar estes cadernos como materiais de formação de professores(as) parece-nos que exige precisamente o trabalho de converter documentos que nos parecem, enquanto leitores/formadores, produzidos numa lógica de informação, em dispositivos pedagógicos que contribuam para a produção de um saber incorporável no exercício profissional. Se esta afirmação parece uma advertência, ela não deriva senão da certeza que na formação, ou na educação – ou, para parafrasear uma expressão conhecida – "como na guerra e no amor", a arte está na sua execução.

Referências bibliográficas

- CANÁRIO, R. (1999) *Educação de adultos. um campo e uma problemática*, Lisboa: Educa

João Caramelo