

- Nunes, Maria do Carmo (1988), *Breve nota sobre a situação da mulher no mercado de emprego e medidas de política tomadas e previstas para 1989*, Lisboa, IEFP (documento policopiado).
- Nunes, Maria do Carmo (1999), «Igualdade de oportunidades na formação e no emprego: balanço de duas décadas de políticas e de acção», *Sociedade e Trabalho*, n.º 6.
- OCDE (1991), *Employment Outlook*, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [em linha], disponível em <<http://www.oecd.org/dataoecd/8/49/2080286.pdf>> [consultado em 20/10/2009].
- OCDE (1992), *Employment Outlook*, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [em linha], disponível em <<http://www.oecd.org/dataoecd/8/49/2080286.pdf>> [consultado em 20/10/2009].
- OCDE (1995), *Employment Outlook*, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [em linha], disponível em <<http://www.oecd.org/dataoecd/8/49/2080286.pdf>> [consultado em 21/10/2009].
- OCDE (1998), *Employment Outlook*, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [em linha], disponível em <<http://www.oecd.org/dataoecd/8/49/2080286.pdf>> [consultado em 23/10/2009].
- OCDE (2006), *Employment Outlook*, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [em linha], disponível em <<http://www.oecd.org/dataoecd/8/49/2080286.pdf>> [consultado em 23/10/2009].
- Perista, Heloísa (2003), *Análise transversal do tratamento da temática da Igualdade de Oportunidades nos Programas Operacionais do QCA III e nas Iniciativas Comunitárias*, estudo desenvolvido no âmbito das actividades do Grupo de Trabalho Temático Igualdade de Oportunidades – QCA III (documento policopiado).
- Perista, Heloísa (2005), *Análise transversal do tratamento da temática da Igualdade de Oportunidades nos Estudos de Avaliação Intercalar do QCA III e das Iniciativas Comunitárias*, estudo desenvolvido no âmbito das actividades do Grupo de Trabalho Temático Igualdade de Oportunidades – QCA III (documento policopiado).
- Perista, Heloísa e Silva, Alexandra (2004), *Science careers in Portugal*, Centre for the Study of Law & Policy in Europe – Universidade de Leeds, Working Paper n.º 13.
- UIED (2002), *TELOS II – Aprendizagem ao Longo da Vida: Efeitos em Diplomados do Ensino Superior*, POCTI/CED/46747/2002, Lisboa, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Capítulo 6

Escola e construção da igualdade no trabalho e no emprego¹

Helena C. Araújo

1. Introdução

A contribuição da educação escolar para o mundo de trabalho tem sido enunciada frequentes vezes na base de concepções em que se atribui à escola a possibilidade e o poder de alterar a configuração social de gerações aí formadas. No entanto, do ponto de vista da Sociologia da Educação, encontram-se perspectivas críticas deste enunciado, vendo antes a contribuição da escola para reproduzir desigualdades e manter o *status quo* injusto.

Nas perspectivas funcionalistas de Talcott Parsons, essa relação foi sustentada acentuando sobretudo a eficácia de uma igualdade de oportunidades de acesso a relações sociais que promoveriam e se sustentariam no mérito individual. Para além disso, a relação da escola com o mundo de trabalho é pensada como sendo de continuidade e baseada em termos funcionais, sem questionamento nem problematização.

Sucederam-se perspectivas que puseram a tónica no lugar do escolar na reprodução de desigualdades e no encaminhamento de jovens formados/as para contextos de trabalho de grande desigualdade, baseados na oposição trabalho manual/trabalho mental (Bourdieu, 1970; Bernstein, 1971; Willis, 1977). A acentuação, nestes últimos estudos, direccionou-se para as questões de classe social, construindo uma visão do carácter desigual e orgânico da escola na reprodução de desigualdades.

Na década de 1990, apareceram estudos que revelaram o sucesso escolar de grupos específicos, anteriormente percebidos como discriminados e segregados. O sucesso escolar de raparigas, tanto oriundas de famílias do mundo de trabalho manual, quer de sectores de quadros médios e altos, foi revelado pelos estudos de Baudelot e Establet, *Allez les Filles!* (1992), e de Arnot, David e Weiner, *Closing the Gender Gap* (1999), nomeadamente. No entanto, as Ciências Sociais e da Educação levaram algum tempo a

¹ Este artigo foi possível com a paciente e cuidada busca de dados relevantes elaborada por Mestre Alexandra Alves de Oliveira.

reconhecer, de forma mais abrangente, a mudança que se estava a operar. Isto mesmo sublinha Sérgio Grácio (1997) quando anota que o foco, em particular na Sociologia da Educação no seu entrosamento com os Estudos de Género, esteve nos “processos reprodutores da divisão sexual do trabalho, através da transmissão, tácita ou explícita, e presente em padrões de interacção na sala de aula e em conteúdos de ensino, de estereótipos sexuais que reforçam as características tradicionais das identidades sexuais” (Grácio, 1997: 50), e menos nos processos de procura da oferta educacional. Aliás, remata de forma acertada quando afirma: “centrados nos processos reprodutivos, escapa-lhes que reprodução social coexiste e interage quase sempre com produção social” (*ibidem*: 51).

Este crescimento da presença feminina nas instâncias educativas, em particular no ensino pós-obrigatório, algo deverá ao reconhecimento e impacto das produções dos estudos de género, feministas, dos *women's studies* e à voz das redes internacionais de organizações de mulheres que se concentraram sobre a educação como direito social, a produção de políticas, e ainda a tomada de consciência por gerações de actoras. Assim, as questões da igualdade permitiram ligar as políticas educativas escolares com a possibilidade de formas mais igualitárias de género, sobretudo se medidas pelas taxas de aproveitamento escolar e de diplomas obtidos. A essa luz, o testemunho de académicas como Madeleine Arnot, Miriam David e Gaby Weiner traz uma confirmação de processos que vinham já ocorrendo mas nem sempre reconhecidos no seu impacto:

A expansão do sistema educativo, e particularmente do ensino superior, deu-nos a cada uma de nós a oportunidade de nos afastarmos e distanciarmos dos confinamentos estreitos da domesticidade (Arnot *et al.*, 1999: VIII).

Neste capítulo, procura focar-se as mudanças ocorridas no campo escolar relativas ao sucesso escolar de raparigas, como grupo de género, nos últimos trinta anos, entendendo-as à luz dos debates que se foram travando, não só sobre o seu impacto nos percursos de abertura para a igualdade de oportunidades, como também às mudanças operadas que, em certos aspectos, podem ser lidas em termos de sucesso feminino e também de sucesso de uma escola capaz de mudanças. Assim, focalizar-se-á a atenção na análise de dados estatísticos entre o final dos anos 1970 e os anos mais recentes que permitam visibilizar as mudanças no acesso às instituições educativas, por sexo/género, não só a nível do ensino obrigatório como também no ensino secundário e superior. Com finalidade próxima, apresentar-se-ão dados relativos ao sucesso escolar e à obtenção de diplomas nos níveis de ensino mencionados. Seguidamente,

pesquisam-se dados em profissões que, neste período, têm tido uma presença crescentemente feminina, como a profissão médica e a judiciária, e que podem visibilizar alguns efeitos do impacto do alargamento do acesso e sucesso escolar no que concerne às raparigas. Será ainda apresentada uma revisão de estudos que têm trazido contribuições assinaláveis à procura de uma compreensão mais entretecida, assim como das políticas que foram sendo produzidas neste período em torno das questões do acesso e do sucesso de raparigas.

A terminar, é necessário salientar que a contribuição da escola para a igualdade de mulheres e homens no trabalho e no emprego não se pode limitar a uma perspectiva que poderia ficar refém das visões funcionalistas ou do “capital humano”, uma visão não problematizadora da relação entre escola e mundo de trabalho, que, como vários autores têm mostrado, é complexa, não linear (Collins, 1981; Bernstein, 1971; Willis, 1977; Bates *et al.*, 1984; Stoer e Magalhães, 2004; Magalhães, 2003). As contribuições da escola parecem ser inegáveis para o desenvolvimento dessa igualdade, sem que no entanto se possa estabelecer uma relação mecânica de que o que se produz na escola tem consequências imediatas e directas no mundo de trabalho.

Para além disso, a relação da contribuição da escola para uma maior igualdade não pode ficar centrada apenas no acesso e no sucesso escolar, este último medido por taxas de aprovação. Outros problemas persistem – como dificuldades no desenvolvimento de um reconhecimento profissional e político em actividades desenvolvidas por mulheres, e a existência de estereótipos relacionados com questões de género – que continuam a cercar as vidas femininas e masculinas. Estes são problemas que dificultam a igualdade de mulheres e homens e que dificultam o *empowerment* de mulheres, no sentido de poderem desenvolver as suas capacidades de forma mais autónoma e sabedora. E também nestas questões, em torno do desenvolvimento de uma maior igualdade de mulheres e homens, o envolvimento explícito da escola é central.

2. Que mudanças na escola nos últimos 30 anos?

Têm sido produzidos trabalhos, no campo educacional, que procuram focar a relação da escola com os e as jovens que a frequentam e o sucesso escolar por sexo/género. Pode afirmar-se que é na década de 1990 que estudos marcantes, como as obras de Baudelot e Establet (1992) e de Arnot, David e Weiner (1999), já mencionadas, focam o sucesso escolar diferenciado de raparigas e rapazes. Da temática da discriminação das raparigas passa-se a

um novo olhar que acentua sobretudo o sucesso escolar tanto de raparigas com origem em famílias de quadros médios, como de classe trabalhadora: as percentagens apresentadas são mais elevadas do que a dos seus pares masculinos em ambos os grupos sociais.

Em Portugal, os dados referentes à presença de raparigas e rapazes nas escolas, sobretudo no que concerne às taxas de sucesso escolar por sexo/género nos vários níveis de ensino, são mais recentes. Alguns estudos focaram este processo, como adiante se tratará. Apresenta-se, nesta perspectiva, um conjunto de quadros com dados disponíveis sobre o acesso e sucesso de raparigas nos vários níveis de ensino, nos últimos trinta anos.

2.1. Em torno do acesso feminino aos vários níveis de ensino

O quadro seguinte incide sobre a presença de raparigas e rapazes nos diferentes graus de ensino, no período 1977-2008, através de números totais de inscrições e de taxas de feminização.

Quadro 6.1 – Alunos/as inscritos/as por nível de ensino, sexo e taxas de feminização, 1977-2008

Ano lectivo	Básico			Tx fem [%]	Secundário			Tx fem [%]	Superior			Tx fem [%]
	HM	H	M		HM	H	M		HM	H	M	
1977/78	1 560 791	811 432	749 359	48,0	133 668	67 382	66 024	49,5	81 582	47 517	34 065	41,8
1980/81	1 574 568	813 087	761 481	48,4	176 084	84 091	91 993	52,2	83 754	46 012	37 742	45,1
1990/91	1 484 256	761 600	722 656	48,7	347 911	162 567	185 344	53,3	187 193	83 041	104 152	55,6
2000/01	1 223 151	630 778	592 373	48,4	413 748	194 862	218 886	52,9	387 703	166 661	221 042	57,0
2003/04	1 166 277	601 747	564 530	48,4	382 212	180 987	201 225	52,6	395 063	173 567	221 496	56,1
2007/08	1 187 184	614 327	572 857	48,3	349 477	165 811	183 666	52,6	376 917	175 177	201 740	53,5

Fontes: 1977 a 2004 in GIASE (2006a); 2007/08: ensino básico e secundário in GEPE (2009); ensino superior in GPEARI (2009a).

A presença maioritária de rapazes começa por caracterizar a década de 1970 em qualquer nível de ensino: no básico, chegando quase aos 52%; no secundário ultrapassando em meio valor percentual os 50%; no superior, essa presença maioritária é aproximadamente de 58%. No entanto, as décadas posteriores vão assistir a mudanças significativas, ainda que no ensino básico se mantenha um grupo maioritário masculino, próximo dos 52%. No ensino secundário (ainda não obrigatório para os grupos que frequentam este grau de ensino para o conjunto dos anos mencionados), a maioria passa a ser feminina a partir da década de 1980, com valores percentuais oscilando entre os 52-53%, mantendo-se semelhantes ao longo dos últimos trinta anos. Visibiliza-se

o mesmo, no ensino superior, a partir da década de 1990, com percentagens que oscilam entre os 53 e os 56% (Morais e Carvalho, 1993).

Seguem-se quadros que focam os dois últimos níveis de ensino, e as taxas de feminização.

Quadro 6.2 – Taxa de feminização no ensino secundário (público e privado), segundo a modalidade de ensino, 1977-2007 (%)

Modalidade/ Ano lectivo	Total	Via de Ensino /Cursos Gerais (1)	Técnico-Profissional/ Cursos Tecnológicos/ Cursos Profissionais (2)	Cursos Nocturnos/ Ensino Recorrente	Cursos EFA e CEF
1977/78	49,3	52,4	37,1		
1980/81	52,0	53,8	30,3		
1990/91	53,1	55,2	44,6	49,2	
2000/01	52,8	56,8	44,5	50,6	
2007/08	52,7	56,9	45,2	47,7	56,4

Fontes: 1977/78 a 2003/04 in GIASE (2006b); 2007/08 in GEPE (2009: 72-73).

Notas: (1) Inclui os Cursos Complementares dos 10.º e 11.º anos, os Cursos da Via de Ensino do 12.º ano e, desde 1993/94, os Cursos Gerais.

(2) Inclui os Cursos Técnico-Profissionais e Profissionais, os Cursos da Via Profissionalizante do 12.º ano, os Cursos de Nível 3 das Escolas Profissionais e, desde 1993/94, os Cursos Tecnológicos.

As taxas de feminização no ensino secundário compreendem-se mais detalhadamente atentando neste Quadro 6.2, onde surgem por modalidade de ensino. Desde os anos 1980 que as taxas de feminização se mantêm próximas no que refere ao secundário/cursos gerais. Nos cursos técnico-profissionais/cursos tecnológicos/cursos profissionais, tem-se vindo a acentuar uma maior taxa de feminização ao longo do período em consideração, e, mais recentemente, no que diz respeito aos cursos EFA² e CEF,³ em que as percentagens revelam uma presença maioritária feminina em torno dos 56%.⁴

² EFA – Educação e Formação de Adultos. Os cursos de educação e formação de adultos destinam-se a cidadãos/ãs com idade igual ou superior a 18 anos, não qualificados ou sem qualificação adequada para efeitos de inserção no mercado de trabalho e que não tenham concluído a escolaridade básica de quatro, seis ou nove anos (Despacho conjunto n.º 1083/2000).

³ CEF – Cursos de Educação e Formação. Os cursos de educação e formação destinam-se, preferencialmente, a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar ou que já abandonaram antes da conclusão da escolaridade de 12 anos, bem como àqueles/as que, após conclusão dos 12 anos de escolaridade, não possuindo uma qualificação profissional, pretendam adquiri-la para ingresso no mundo do trabalho. Estes cursos proporcionam qualificações de nível 1, 2 e 3, que conferem equivalência aos 6.º, 9.º e 12.º anos de escolaridade, respectivamente (Despacho conjunto n.º 453/2004).

⁴ A inclusão de cursos EFA e CEF no chamado “ensino secundário” pode ser considerada inexacta já que inclui actualmente apenas os 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade ou equivalente. No entanto, ao longo do período aqui considerado, o próprio conceito de “ensino secundário” sofreu modificações, tendo incluído anteriormente os anos escolares que se seguiam ao “ensino primário” e “preparatório”.

Quadro 6.3 – Taxa de feminização no ensino superior (público e privado), segundo a modalidade de ensino, 1977-2008 (%)

Modalidade Ano lectivo	Total	Ensino Universitário (1)	Ensino Não Universitário (1)
1977/78	41,8	44,7	28,9
1990/91	55,6	55,9	55,1
2000/01	57,0	55,2	59,5
2008/09	53,9	52,0	55,7

Fontes: 1977/78 a 2000/01 in GIASE (2006b); 2008/09 in GPEARI (2009b).

Notas: (1) Ensino Universitário – ministrado em universidades; Ensino Não Universitário – ministrado nas restantes instituições de Ensino Superior.

Este quadro incide sobre as taxas de feminização no ensino superior, nos níveis de ensino universitário e no politécnico, no período 1977-2009. De taxas a rondar os 45% no universitário e os 29% no politécnico no final dos anos 1970, ambos os sectores passam a ser mais frequentados por jovens mulheres nos anos 1990, apresentando o politécnico, nas últimas duas décadas, uma maior presença feminina, com percentagens entre os 55 e os quase 60%.

Em suma, os dados apresentados nestes quadros são significativos em relação às mudanças operadas no que diz respeito à presença de raparigas e rapazes, não só ao nível da escola básica, como nos níveis de ensino seguintes. Mostram uma presença evidente das raparigas em contraste com uma visão de discriminação e de marginalização nos percursos escolares em períodos anteriores, nomeadamente no que diz respeito ao ensino secundário e ao ensino superior. No entanto, estes dados não podem fazer esquecer os grupos que continuam a ter processos de insucesso escolar, assumindo percursos de enquadramentos diferentes e desiguais entre raparigas e rapazes (Silva e Araújo, 2007).

2.2. Aproveitamento escolar

Para além da frequência das instituições escolares, é também relevante focar as taxas de aproveitamento escolar, ainda que num período mais curto, entre os anos 1990 e o ano de 2007/8, já que se trata dos dados que estão disponíveis por sexo. O Quadro 6.4 apresenta os dados referentes ao ensino básico e ao ensino secundário, visibilizando taxas mais altas de aproveitamento escolar no caso das raparigas, distanciando-se estas, em geral, em 4 pontos percentuais relativamente aos rapazes. No entanto, não se trata de uma taxa

que vai crescendo sucessivamente, antes vai tendo flutuações, ainda que mantendo taxas mais altas no caso das raparigas.

No ensino secundário, as taxas de aproveitamento são também mais elevadas no feminino e a distância atinge diferenças percentuais rondando os 7 e 8 pontos. Em 2007/08, essa diferença apresenta valores percentuais mais baixos, em torno dos 5 pontos.

Quadro 6.4 – Taxas de conclusão por sexo e nível de ensino, Continente (%)

	1994/95			2000/01			2003/04			2007/08		
	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM
Ensino Básico	85,1	89,5	87,2	x	x	87,7	86,0	91,1	88,5	84,9	87,7	86,2
Ensino Secundário	74,4	82,7	78,9	56,8	63,7	60,5	61,5	70,5	66,4	67,8	72,0	70,1

Fontes: Dados de 1994/95 a 2003/04 in GIASE (2006b); Dados de 2007/08 in GEPE (2009).

Nota: x – dados não disponíveis.

No quadro seguinte, apresentam-se dados sobre números totais e percentuais de estudantes inscritas e diplomadas no ensino superior, entre 1970-2008.

Quadro 6.5 – Estudantes Inscritas e Diplomadas (Totais e %) no Ensino Superior, 1970-2008

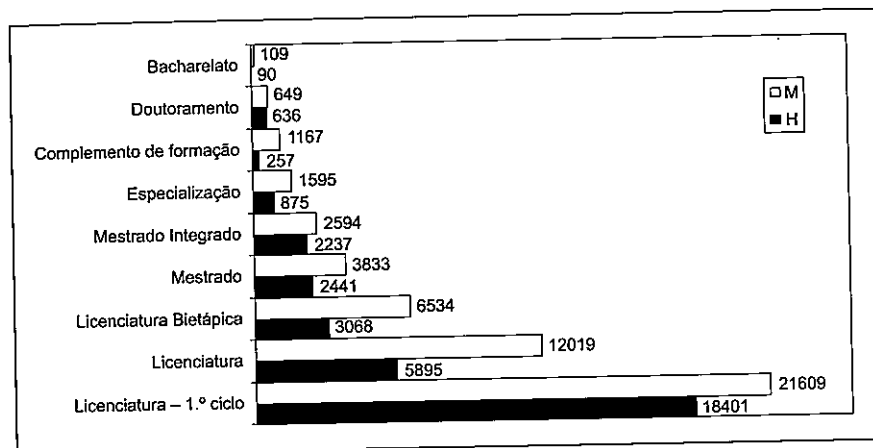
Anos	1970/71	1980/81	1990/91	2000/01	2007/08
Estudantes M Inscritas	21 964	37 845	87 083	221 042	201 740
%	44,4%	45%	55,5%	57,0%	53,5%
Licenciadas M	1028	5470	9218	23 105	37 805
%	33,5%	50%	65,7%	65,1%	58,8%

Fontes: Dados anteriores a 2000/01 in INE (2004a); 2000/01 e 2007/2008, relativos a estudantes, in GPEARI (2009b); 2000/01 e 2007/08, relativo a licenciadas in GPEARI (2009c).

O quadro apresenta o número de estudantes inscritas, evidenciando o grande aumento de estudantes nos anos 2000, quase a triplicar relativamente à década anterior. Mas, sobretudo, o quadro é relevante, neste estudo, por assinalar a diferença marcante nas taxas de aprovação de raparigas relativamente aos pares masculinos, num crescendo desde os 33% dos anos 1970 para chegar aos 65% nos anos 1990 e se situar agora em taxas um pouco mais baixas nos 58/59%.

O gráfico seguinte mostra, em números totais, a maior presença de mulheres diplomadas no ano de 2007/8, nos vários níveis abrangidos no ensino superior, incluindo mestrados e doutoramentos, e ainda os novos ciclos do processo de Bolonha.

Gráfico 6.1 – Titulares de Diplomas de Ensino Superior por tipo de curso e sexo, Portugal, 2007-08



Fonte: GPEARI (2009d, Junho).

Da sua leitura, fica evidente o maior número de mulheres diplomadas relativamente aos pares masculinos nas licenciaturas de 1.º ciclo, nas antigas licenciaturas, nos mestrados, nos mestrados integrados e, até, no doutoramento. Esta presença significativa nos vários tipos de cursos do ensino superior coloca questões ao sistema educativo e ao mundo de trabalho, pois esta mudança acentuada das qualificações femininas obtidas poderia levar a projectar uma presença de mulheres mais igualitária à dos pares masculinos, a um reconhecimento paritário das suas qualificações. A secção seguinte incide sobre estas questões.

2.3. A partir daqui, reconhecimento no mundo de trabalho para as qualificações escolares das mulheres?

O conjunto destes dados permite perceber uma mudança acentuada, em períodos recentes, no que diz respeito à presença feminina em instituições dos vários níveis de ensino. Também o sucesso escolar, medido através de taxas de aproveitamento, aponta para melhores resultados por parte das raparigas. Segundo algumas das tradições sociológicas (como nas perspectivas funcionalista e de “capital humano”), esse sucesso deveria corresponder a uma presença visível no mundo de trabalho qualificado. Assim, nesta perspectiva, observem-se os dados sobre a presença maioritária de mulheres em actividades em que já se encontram desde há várias décadas, como é o caso da docência no ensino básico e secundário, e depois incida-se sobre essa actividade no ensino superior. Seguidamente, propõe-se focar a sua presença em profissões que, ao longo da maior parte do

século XX, foram consideradas como masculinas, podendo perceber-se, através dos dados coligidos, as mudanças que estão a ocorrer quanto a uma maior presença feminina.

Quadro 6.6 – Feminização do pessoal docente por graus de ensino, 1996-2007

Nível de ensino	1996			2007		
	Total de docentes	Mulheres	Tx feminização (%)	Total de docentes	Mulheres	Tx feminização (%)
Pré-primário	4 909	4 864	99,1% a)	16 707	16 229	97,1% b)
Básico e Secundário	124 664	93 942	75,4% a)	144 383	109 056	75,5% b)
Superior Politécnico	4 291	1 803	42,0% a)	14 240	7 004	49,2% c)
Superior Universitário	11 472	4 146	36,1% a)	20 938	8 201	39,2% c)

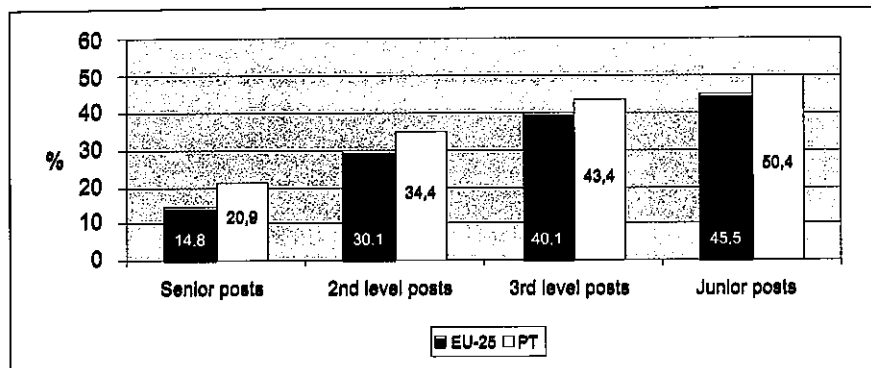
Fontes: a) Santiago (2004: 110) b); GEPE (s/d); c) GPEARI (2009e).

O Quadro 6.6 é aqui relevante. Para além de reafirmar a sustentada presença de profissionais mulheres no ensino básico e secundário (Araújo, 2000a), documenta sobretudo a sua progressiva presença como docentes no ensino superior politécnico e no ensino superior universitário. Trata-se de uma presença que, no espaço de pouco mais de dez anos, atinge, no ensino superior politécnico, em 2007, quase metade do total de docentes. No universitário, constitui uma presença crescentemente acentuada – em 2007 atinge os 39%.

O Gráfico 6.2 introduz um outro olhar, já que inclui um processo de comparação entre a presença de mulheres docentes nesse nível de ensino superior em Portugal e a média europeia, por posição estatutária.⁵

⁵ No EUROSTAT, de onde foram retirados os dados do Gráfico 6.2, estabelecem-se quatro níveis de posições ocupadas por pessoal académico universitário e que são as seguintes:
Senior posts: o mais alto nível/posto a partir do qual a investigação é normalmente liderada dentro dos sistemas institucional ou empresarial.
Second level posts: inclui investigadoras que trabalham em posições que não as de topo, mas que são mais elevadas do que as dos recém-doutorados.
Third level posts: o primeiro nível/posto para o qual uma recém-doutorada (ISCED 6) seria normalmente recrutada dentro dos sistemas institucional ou empresarial.
Junior posts: estudantes de pós-graduação que ainda não são detentoras de doutoramento (ISCED 6), mas que trabalham como investigadoras, ou investigadoras que trabalham em lugares que normalmente não requerem doutoramento (EUROSTAT, 2008).

Gráfico 6.2 – Taxa de Feminização do Pessoal Docente no Ensino Universitário em Portugal e na UE-25, 2004 [%]

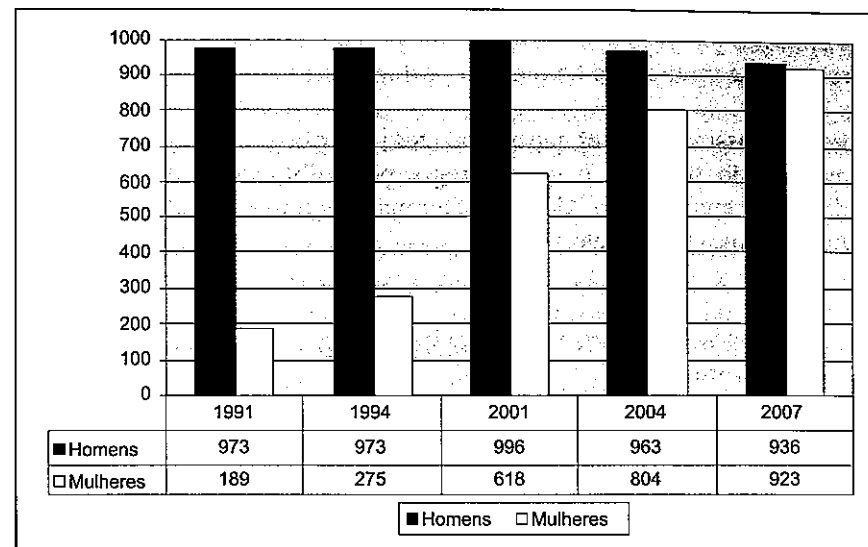


Fonte: Adaptado de Eurostat (2008).

Um dos aspectos mais relevantes revelados por este gráfico é o de evidenciar um crescimento percentual de mulheres docentes no ensino superior universitário português, organizado por posição, ficando assim visível que nas posições *júnior* essa presença é já ligeiramente maioritária relativamente a pares masculinos (50,4%). Também é significativo que essa presença apresente valores percentuais que vão diminuindo à medida que as posições institucionais são consideradas mais elevadas, verificando-se que, nas *sénior*, essa presença se reduz a um quinto percentual relativamente aos pares masculinos (20,9%). De acentuar ainda que as taxas de feminização em qualquer das posições apresentadas são superiores à média europeia, podendo salientar-se que são superiores a países como a Grã-Bretanha ou a Alemanha (Araújo, 2009).

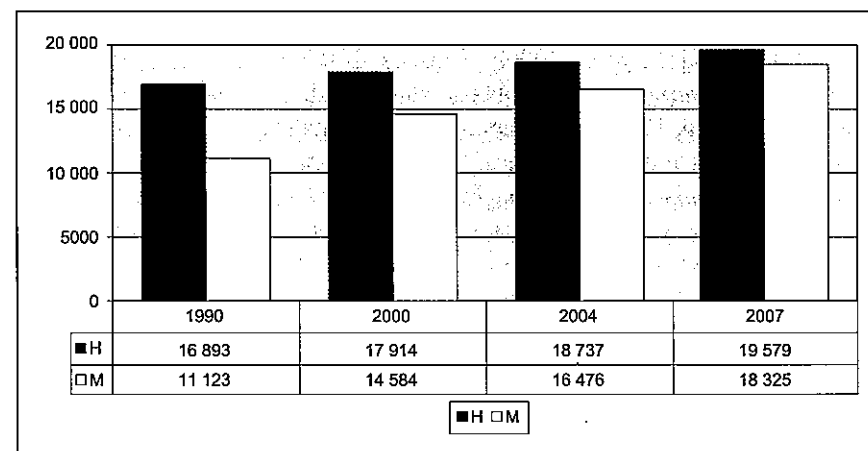
Noutras actividades profissionais, a que socialmente se atribui estatuto elevado, os gráficos seguintes podem também ser lidos à luz do impacto da presença e do sucesso escolar de raparigas no sistema educativo.

Gráfico 6.3 – Membros da magistratura judicial por sexo, 1991-2007



Fonte: INE (2004b, 2008).

Gráfico 6.4 – Pessoal médico inscrito em organizações profissionais, 1990-2007



Fonte: INE (2004b, 2008).

Ambos os gráficos apontam para um crescendo nos números totais de magistrados/as judiciais e médicos/as inscritos/as em organizações profissionais. Ambas as actividades profissionais, anteriormente profissões maioritariamente masculinas, estão, nos últimos anos, a ser exercidas em termos quase paritários. No caso da magistratura, a presença feminina

crece, desde 1991, a um ritmo intenso – de um quinto para metade do número total. Na medicina, ainda que esse ritmo não surja como tão intenso, pois em 1990 já a presença feminina ronda os 40% do total, percebe-se que a presença de mulheres e homens na profissão será em breve paritária.

Poder-se-á, assim, concluir que a escola tem contribuído para uma igualdade no mundo do trabalho e no emprego, possibilitando oportunidades e mudanças acentuadas no “destino” de raparigas (em particular, em certos grupos sociais, étnicos, etc.)?

3. Os estudos em torno de discriminação e igualdade de oportunidades

Em Portugal, a contribuição de estudos sobre a relação entre a escola e as oportunidades de igualdade para as raparigas tem trazido revelações significativas (Araújo, 2002; Henriques e Pinto 2002; Ferreira, 2001).

Estudos com uma perspectiva sócio-histórica acentuaram, nomeadamente, a retórica das medidas legislativas, no século XIX, sobre a educação primária para raparigas. A rede de escolas para raparigas cresceu a um ritmo muito mais lento, tendo essa desigualdade e discriminação sido mantida até bem dentro do século XX (Araújo, 2000a; 2000b; Fonseca, 2007; Vaquinhas, 2005). Uma outra linha de pesquisa incidiu sobre a educação de raparigas nos liceus nos anos 1930 (Rocha, 1991) ou de raparigas de grupos sociais dominantes entre os anos 1930 e os anos 1970 (Vieira, 1993), ou ainda sobre o ensino industrial feminino nos finais de oitocentos (Pinto, 2000a). Entre essas contribuições, está o foco sobre a maior procura do ensino, nomeadamente o liceal, que começa a ser visível na década de 1930, anunciando um novo modelo feminino que exigia uma componente educativa formal mais alongada, mas não necessariamente uma credencial. Laura Fonseca (2007) assinala os anos 1960 como anos de “viragem”, quando as raparigas estão em números paritários com os pares masculinos no ensino liceal, ainda que a discriminação e separação as continuem a afectar (Fonseca, 2007; Grácio, 1997; Magalhães *et al.* 1991; Araújo *et al.*, 2010).

Também os estudos que focaram a construção de algumas profissões no feminino têm revelado como as formações institucionais de ensino superior se constituíram em oportunidades para as mulheres, contribuindo para a sua presença e autonomia no trabalho qualificado. Referidos ao sector da educação, os estudos sobre as educadoras de infância (Sarmiento, 2002) e sobre as

professoras do ensino primário (Araújo 2000a; Araújo 2000b) visibilizam oportunidades de trabalho e possibilidades de vida com autonomia. Os estudos de Cristina Rocha (2004) sobre a profissão farmacêutica, de Isabel Soares (1997) e de Lucília Escobar (2004) sobre a profissão de enfermagem, são outros tantos exemplos assinalando a possibilidade de uma autonomia diferenciada, no que uma das autoras denominou como de fuga ao “fatalismo profissional do ensino” (Rocha, 2004).

As questões de igualdade de oportunidades só mais recentemente tiveram um enfoque significativo, em particular trazidas pela Reforma Veiga Simão, e apenas expandidas com as políticas educativas do pós-25 de Abril 1974. As mudanças implementadas baseiam-se no princípio da igualdade de oportunidades (de acesso) em que raparigas e rapazes frequentam as mesmas escolas no pressuposto de que estas medidas serão suficientes para terminar com discriminações e desigualdades entre os dois grupos de género.

Quando, no final da década de 1990, se começa a centrar o foco da investigação sobre as taxas mais elevadas de aproveitamento escolar das raparigas, transmitindo-se a ideia de que já não há mais processos que as discriminam na escola, as intervenções críticas passam a centrar-se na importância de explorar a distinção entre *sucesso escolar* e *sucesso social* (Pinto e Henriques, 1999; Araújo e Henriques, 2000) para compreender que, apesar de maiores taxas de aproveitamento escolar, as desigualdades face ao mundo de trabalho se mantêm, ainda que em novas configurações (Rocha e Ferreira, 2002). Também se acentua a importância de um *sucesso educativo*, distinto de sucesso escolar, configurado em processos de educação mais alargada, em torno de um reconhecimento do potencial trabalhado e construído por raparigas (Araújo, 1998; 2001; Fonseca, 2001; Magalhães, 1998).

Contribuição também relevante aqui foi o Projecto Europeu “Coeducação – do princípio ao desenvolvimento de uma prática”, incidindo sobre concepções estereotipadas de feminilidade e de masculinidade, interrogando a igualdade de oportunidades (Pinto e Henriques, 1999) e avançando, nas suas publicações, com pistas para reflexão e novas práticas que possam tornar a educação escolar substantivamente mais alargada e densa (Abranches e Carvalho, 1999; Araújo e Magalhães, 1999). Ao mesmo tempo, estudos então publicados procuraram mostrar como em Portugal não tinham existido medidas explícitas de política educativa para corporizar a igualdade de oportunidades de género de forma sistemática. Teresa Pinto (2000b) revê as várias medidas enunciadas por órgãos internacionais e comunitários, assim como os Programas Comunitários de Igualdade de

Oportunidades entre Mulheres e Homens, assinalando a não concretização em Portugal de medidas propostas no I Plano para a Igualdade. Num outro artigo, insiste-se que nas políticas estatais em matéria educativa, no final da década de 1990, não terá havido uma acção consistente a respeito desta problemática, assumindo com frequência “uma retórica politicamente correcta” (Araújo e Henriques, 2000:142).

Vários estudos deram uma contribuição central para uma maior igualdade entre mulheres e homens ao centrarem-se sobre a análise de um dos obstáculos à mudança, como o da transmissão de estereótipos através de manuais de aprendizagem no ensino. Depois dos trabalhos de Bivar (1975), Fontaine (1977), Leal (1979) e Barreno (1985), que, tanto a nível do ensino básico como ao nível do secundário, põem a descoberto as imagens tradicionais, os estereótipos e as relações assimétricas de género que transmitem, estudos mais recentes, como os de Henriques (1994), Fonseca (1994), Magalhães (1998) e Ferreira (2002), mostram que os manuais escolares têm mantido muitas das imagens conservadoras e dos estereótipos, não dando conta da mudança social e da presença feminina em actividades não tradicionais e ainda da existência de expectativas diferentes das de há décadas atrás. Constituem assim obstáculos a uma educação que permita um maior sucesso educativo das raparigas.

A igualdade de oportunidades ganha novo aprofundamento com estudos como o de Laura Fonseca (2001), em que percursos e culturas juvenis femininos são focados num bairro, atravessando experiências escolares, de trabalho, de lazer e de conflitualidade familiar, pondo em evidência, sobretudo, a complexidade de percursos escolares mediada por condições materiais e simbólicas diferenciadas. Também os estudos de Stoer e Araújo (2000), de Lopes (1996), de Abrantes (2003), de Saavedra (2005) e de Almeida e Vieira (2006), nesta perspectiva, mostram como a assimetria de poderes de género atravessa as relações escolares, produzindo formas e situações de desigualdade, de restrição de oportunidades, de menorização e de marginalização dos percursos escolares das raparigas. O estudo de Laura Fonseca (2008) traz uma contribuição significativa pela forma como foca essa assimetria de poderes de género através de grupos étnicos diferentes, como o de grupos de origem cigana e lusa, constituindo, no dizer de Henriques, (2008), uma “revolução copernicana”, pois desloca-se “da posição que insiste na igualdade de oportunidades para descrever uma perspectiva mais global, recortada da problemática da justiça social e da qualidade da escola democrática” (Henriques, 2008: 222). Percursos e construções identitárias de raparigas são abordados e escutados face às

novas oportunidades abertas com uma escolarização em que são visíveis a sua presença e o seu sucesso como grupo de género, mas que, focados na sua diversidade de classe social e de origem étnica de menor poder, revelam realidades diferentes e o incumprimento de uma escola democrática (Casa-Nova, 2009). Laura Fonseca (2008; 2009) salienta, nesta abordagem, como redistribuição, reconhecimento, participação e cuidado deverão ser linhas orientadoras e concretizadoras das práticas da escola democrática.

Assinalem-se ainda os trabalhos de pesquisa resultantes de um Projecto, financiado pela Comunidade Europeia, que se intitulou *Promoting Equality Awareness: women as citizens*, coordenado por Madeleine Arnot, e que envolveu o Reino Unido, a Espanha, a Grécia e Portugal.⁶ A igualdade é aqui tema central, a propósito do enfoque da cidadania e dos direitos, procurando explorar o conhecimento sobre actividades de mulheres e homens em várias áreas de intervenção social e tornando mais visível o desigual poder de participação e a desigual possibilidade de se ser auscultado/a, em desfavor das mulheres (Arnot *et al.*, 1996; Arnot *et al.*, 2000a; Arnot *et al.*, 2000b; Ivinson *et al.*, 2000; Rocha e Ferreira, 2006; Fonseca e Araújo, 2007). Estes estudos acentuam também como as questões evocadas em torno da educação e da cidadania tendem a “esquecer” as relações assimétricas de género, e a entender o espaço cívico e de participação apenas em termos da esfera pública, através de uma linguagem e imagem associadas ao masculino, excluindo da “educação e cidadania” o cuidar das pessoas na família, das pessoas doentes e dos menores (Araújo 2007; Macedo 2009).

Nesta revisão, é necessário ainda aludir aos estudos produzidos no contexto do Projecto “A Autonomia Visível e a Desafecção dos Rapazes da Escola?” (FCT, 2004), que permitiram algumas contribuições distintas: para além de acentuar a assimetria de relações de género já mencionadas, revelaram como a masculinidade, em grupos de classe trabalhadora, apresenta visões estereotipadas tradicionais (ainda que em mudança), e o sucesso escolar é formulado como adequado às raparigas, sugerindo que essa masculinidade se constrói contra a escola. A esta luz, o sucesso escolar das raparigas parece projectar-se como uma finalidade que grupos específicos de pares masculinos recusam. A importância do trabalho realizado pela escola continua como central, pois estes e outros estudos evidenciam como imagens e representações que dele se constroem têm de

⁶ A equipa portuguesa do PROCIMAS (Promover a Cidadania das Mulheres) foi constituída por Cristina Rocha, Manuela Ferreira, Maria José Magalhães, Fina d’Armada e Fernanda Martins, sendo coordenadora local a autora deste capítulo.

ser objecto da sua intervenção em torno dos percursos e práticas escolares e a sua renovação necessita de constituir uma preocupação constante.

Para finalizar esta secção, assinale-se que, apesar da presença crescente e maioritária de mulheres nos cursos superiores, no seu maior sucesso como grupo de género, muitos destes estudos aqui revistos mostram, por um lado, que a contribuição da educação escolar para uma igualdade nesses contextos de forma mais sistemática, mais alargada, envolvendo nomeadamente a ocupação de qualquer posição independentemente do sexo, é incerta e incompleta. Como entender a concentração maior de mulheres em cursos menos bem remunerados, com menor estatuto social, com menor empregabilidade e a sua menor presença em áreas mais tecnológicas? Como explicar a presença em muito reduzido número de mulheres nos lugares de topo dos órgãos de governo político, administrativo, financeiro, etc., apesar das suas mais elevadas qualificações? Poderá a escola contribuir para uma mudança em que as mulheres possam também ser envolvidas na partilha do poder e que essa seja uma representação aceite por sectores largos da população? Estes estudos também assinalam, por outro lado, que a formação de mulheres deverá ter preocupações com uma “política de presença” aliada ao seu *empowerment*. O debate aprofundado e a produção de práticas políticas institucionais necessitam de ser prosseguidos nos vários espaços educacionais com essas finalidades.

4. Intervenção do Estado e políticas da igualdade

O processo surpreendente, nas últimas décadas, do crescimento da presença de raparigas no ensino pós-obrigatório, mais concretamente no ensino secundário e superior, interroga as políticas estatais que mais têm contribuído para esta mudança acentuada.

Assinalem-se, entre as medidas prosseguidas, o desenvolvimento do sistema de ensino e o crescimento da rede de escolas secundárias e universitárias em regiões que anteriormente não as tinham e que terão contribuído para uma maior procura da sua frequência. Estudos realizados na base de histórias de vida, abrangendo vidas femininas nas primeiras décadas do século XX, revelam a ausência de oportunidades de prosseguimento de estudos universitários de jovens mulheres por não terem instituições onde os prosseguir nas áreas de residência, estando impedidas de se deslocarem para cidades distantes por ser considerado inapropriado ao seu género (Araújo, 2000a).

É sobretudo com o pós-25 de Abril que algumas das políticas estatais, enunciadas desde o século XIX, se cumprem mais integralmente, como é a igualdade de acesso tanto de raparigas e de rapazes à escola primária – estudos mostraram como era ainda menos cumprida por parte das raparigas. A escolarização desenvolveu-se mais lentamente para elas também, quando outros estádios foram declarados de frequência obrigatória (Araújo 2000a). E, no entanto, nos anos 1960, como já foi referido, o número de raparigas a frequentar os liceus começa a igualar o de rapazes, tendência que se manteve com o 25 Abril.

O Estado declara a não discriminação em função do sexo ainda na Reforma Veiga Simão, que é depois concretizada no pós-25 de Abril. A Constituição de 1976 (e a sua revisão de 1997) é também aqui uma referência central, pois a não discriminação na educação e a igualdade de oportunidades são acentuadas.

Um outro documento, este de política educativa, é a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, onde se afirma que o Estado pretende “assegurar a igualdade de oportunidades entre ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de co-educação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo” (Lei n.º 46/86, art.º 3.º, alínea j) (Rocha, 2009: 91), reafirmada na reformulação de 1997 e 2005.

Certamente com influências nas mudanças de processos e expectativas estiveram as várias convenções, assinadas pelo Estado português nas últimas décadas, em torno dos direitos das mulheres, nomeadamente a Declaração sobre a Eliminação da Discriminação Contra as Mulheres (ONU, 1967), a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (CEDAW, 1979), a Convenção para a Protecção dos Direitos Humanos e das Liberdades Fundamentais, e a legislação que a Comunidade Europeia e o Conselho da Europa têm vindo a desenvolver neste campo (Ferreira, 2000a; 2000b; Pinto, 2000b; Rocha, 2009; Rego, 2004). Pode depreender-se que a sua implicação em torno da igualdade vai sendo concretizada de forma nem sempre activa e tendo os seus efeitos na adopção de perspectivas mais igualitárias e na construção de expectativas mais abertas no que concerne aos destinos educacionais das raparigas.

O Estado português tem também, mais recentemente, produzido Planos para a Igualdade (1997-1999, 2003-2006, 2007-2010 – III Plano para a Igualdade – Cidadania e Género), como outros Estados nacionais (Ferreira, 2000b),

em que, relativamente a questões educacionais, se sublinha, nomeadamente, a necessidade:

[de] promover a inclusão de temas relacionados com as questões do género e a igualdade de oportunidades nos currículos escolares, bem como nos cursos de formação inicial e contínua do pessoal docente e dos outros profissionais da educação, incluindo os formadores do sistema de formação inserido no mercado de emprego (Conselho de Ministros, 1997);

[da] promoção da igualdade de oportunidades entre mulheres e homens na passagem da escola para a vida activa garantindo que raparigas e rapazes efectuem, com conhecimento de causa e em tempo útil, opções escolares e profissionais diversificadas que lhes proporcionem as mesmas possibilidades de emprego e de independência económica, nomeadamente através da formação e qualificação não tradicionais (Conselho de Ministros, 2003);

[de] integrar a temática do Género como um eixo estruturante do Currículo Escolar, bem como nas diversas dimensões da Educação e Formação ao Longo da Vida, nomeadamente operacionalizando-a através da área de projecto e educação cívica (Conselho de Ministros, 2007).

Outras medidas políticas com relevo na igualdade de tratamento de mulheres e homens na educação podem ser vistas num diploma de 2006 (lei n.º 47/2006), que culmina iniciativas anteriores, aparentemente com pouca eficácia,⁷ em que se estabelecem critérios para certificação e adopção de materiais pedagógicos nas escolas (manuais, etc.) e se acentua o valor constitucional da “não discriminação e da igualdade de género” e se recomenda que as comissões de avaliação devem também atender à “diversidade social e cultural do universo de alunos a que se destinam os manuais escolares” (§ 11, 2 e 3).

As produções da CIDM/CIG⁸ (anteriormente CCF) e da CITE,⁹ ambas instituições estatais, têm certamente trazido contribuições importantes. Nas produções da CITE, nomeadamente nas publicações em torno da igualdade para a formação, são de destacar, em particular, o *Manual de Formação de Formadores/las em Igualdade entre Mulheres e Homens* (AAVV, 2003), onde se acentua o papel central da educação integrada no processo escolar,

⁷ Nomeadamente, em 1984, um Protocolo de Acordo (n.º 101, 25/5/84) entre a Comissão da Condição Feminina (CCF) e o Ministério da Educação, que se propõe “desenvolver estratégias destinadas a erradicar o sexismo dos materiais pedagógicos” (cit. in Rocha, 2009: 91). Segue-se uma Resolução do Conselho de Ministros (n.º 85, 3/6/1986, ponto 8) igualmente para eliminação de estereótipos de sexo nesses materiais. Novo protocolo entre a CCF e o ME em 1988 (n.º 192, 20/8/88, Rocha, 2009). Finalmente, entram os Planos para a Igualdade onde esta questão é alvo de atenção específica.

⁸ Comissão para a Igualdade e os Direitos das Mulheres (CIDM) e Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG); Comissão da Condição Feminina (CCF).

⁹ Comissão para a Igualdade no Trabalho e na Formação, criada em 1979.

abordando as questões da igualdade no processo educativo, nos currículos, na cultura da escola e o aprofundamento da coeducação com a desconstrução dos paradigmas de masculinidade e feminilidade tradicionais e a preparação para a liderança por mulheres.

A finalizar, pode afirmar-se que o envolvimento do Estado em políticas de igualdade não é apenas retórica. A existência de organismos como a CIDM e a CITE demonstra que este envolvimento e interesse do Estado está para além do mero pronunciar de intenções. Nos últimos trinta anos, o Estado português, em sucessivos governos, nuns certamente mais do que noutros, tem afirmado a importância da igualdade de mulheres e homens e tomado medidas relevantes. No entanto, e como já foi salientado, as medidas falham, frequentes vezes, na forma de implementação. As finalidades previamente definidas, por exemplo em relação ao I.º Plano para a Igualdade, não foram atingidas, nomeadamente com actividades previstas com baixo nível de concretização. Virgínia Ferreira aponta aspectos críticos sobre esse Plano:

o plano de acção em muitos casos indica vagamente os departamentos responsáveis e os meios e períodos de tempo respectivos para cumprir as actividades. (...) Essas actividades limitam-se muitas vezes à criação de *sites* na internet, à produção de manuais ou actividades pouco definidas, como campanhas de divulgação, a elaboração de orientações e disseminação da informação como se ainda estivéssemos numa fase de consciencialização e não de práticas (Ferreira, 2007:4).

Há certamente aspectos de menor realização, incongruências, falta de sistematicidade a apontar. Há ainda aqueles que têm sido prosseguidos com resultados apreciáveis, em particular em anos mais recentes que, se não visam directamente a educação escolar, são centrais para um desenvolvimento educacional. Maria do Céu Cunha Rêgo (2009) elaborou um balanço de anos recentes para fazer sobressair o que tem sido, para além de desconexões e erros, a aprovação de Planos Nacionais de Acção para intervir com preocupações de transversalidade, consistência e afectação de fundos públicos, “com capacidade de induzir a mudança” (Rêgo, 2009: 7).

5. Celebrar o sucesso escolar das raparigas como grupo de género?

Desta revisão de dados e posicionamentos pode pensar-se que uma das metas mais focadas pelos estudos educacionais, a questão do sucesso escolar – medido por taxas de acesso e aprovação nos vários níveis de ensino –, está atingida e até, em alguns casos, ultrapassada, no que diz respeito às raparigas, relativamente ao que eram expectativas anteriores.

Trata-se de um processo que é transnacional, verificado em vários outros países europeus e que levam Sílvia Walby a afirmar que “a educação é (...) um obstáculo cada vez com menos importância para o sucesso das mulheres no emprego” (Walby, 2000: 63).

Parece então que podemos confiar e celebrar este sucesso, no que concerne às raparigas, como grupo de género, e celebrar a escola que tem permitido este sucesso? Um grupo de género, que surge agora identificado com bom aproveitamento – as raparigas como boas estudantes – é de facto uma inversão das visões comuns que foram mantidas até bem adentro dos anos 1990. Sabemos, no entanto, que as jovens raparigas não são um grupo homogêneo e que, na sua heterogeneidade, há grupos excluídos, como mostra nomeadamente a pesquisa educacional de Fonseca (2008). Celebremos também a contribuição da escola para uma maior igualdade no trabalho e no emprego que a formação de licenciadas e mestres no ensino superior para o exercício de actividades profissionais, anteriormente fechadas ou restringidas a mulheres, evidencia. Mas é necessário manter um questionamento mais profundo sobre efeitos conseguidos e vividos de uma cidadania mais alargada. Virgínia Ferreira acentua certamente este posicionamento:

A inquietação que sentimos decorre da hesitação em aceitar sem discussão a ideia de progresso, de melhoria, de construção progressiva da igualdade entre os sexos ou duvidar de que a pressão dos movimentos feministas e as políticas de igualdade entre os sexos tenham erodido mais do que a superfície da dominação masculina no local de trabalho, no universo doméstico ou na esfera pública. Algures entre estas duas atitudes, será possível encontrar uma resposta menos simplificadora (...) [no entanto] parece-nos insustentável manter uma avaliação de que nada terá mudado (Ferreira, 2000c: 8-9).

Assim, questionar se as raparigas que têm sucesso escolar encontram condições de desenvolvimento para um *empowerment*, para ganhar consciência das relações de poder que circundam as suas vidas, desenvolver as suas potencialidades enfrentando condições adversas e obtendo reconhecimento na construção das vidas profissionais e pessoais de forma consistente não tem resposta fácil nem necessariamente positiva (Ferreira, 2000b). A educação, e especificamente a educação escolar, tem muito para realizar em torno de cidadanias mais alargadas na base de um reconhecimento e de uma “política de presença” que envolva mais raparigas e rapazes em formas igualitárias e de responsabilização pela diversidade dos espaços e instituições sociais.

6. Breves conclusões

Este trabalho procurou centrar-se nas mudanças que a educação escolar experimentou relativamente à igualdade de oportunidades de raparigas e rapazes nos seus percursos escolares e no que tem contribuído para uma igualdade no trabalho e no emprego, sem procurar afirmar ingenuamente uma visão funcionalista do acesso à educação escolar, confiante que basta abrir as escolas para que uma igualdade de oportunidades se concretize.

Assinalou-se, por um lado, que a contribuição da escola para a igualdade no trabalho e no emprego parece mais perceptível a partir da presença crescente e maioritária feminina nos cursos superiores, no seu maior sucesso como grupo de género e na expectativa de que, a partir dessa presença e sucesso, as situações de desigualdade de ocupação de postos de trabalho seja alterada. Neste trabalho, essa relação foi aproximada através da leitura da ocupação crescente por parte de mulheres de profissões anteriormente exercidas por pares masculinos, que se regista apenas em anos recentes. Mas sobretudo foi mais focada a questão de um sucesso escolar e do seu impacto nas formas de acesso igualitário a várias profissões que anteriormente estariam inacessíveis às mulheres, ou apenas possibilitadas a uma muito pequena elite. Dir-se-ia, pois, que a contribuição da educação escolar para essa igualdade surge como palpável.

No entanto, por outro lado, quando a interrogação incide sobre uma contribuição da educação escolar para uma igualdade no trabalho e no emprego mais sistemática, mais alargada, envolvendo nomeadamente a ocupação de qualquer posição, independentemente do sexo, ou o exercício crítico, consciente de uma cidadania participada e solidária, centrais para uma maior igualdade, na linha do que se referiu como o *empowerment* das mulheres, então tem de se acentuar que a educação escolar e a formação profissional necessitam de focar outras linhas de desenvolvimento para que a igualdade de mulheres e homens seja mais extensa e profunda.

A finalizar, não pode deixar de ser assinalado que, no campo da Sociologia da Educação, fica uma interrogação desafiante para o desenvolvimento de perspectivas conceptuais enquadradoras sobre o sucesso escolar das raparigas. Que teorias são apresentadas em torno do seu sucesso escolar, num campo científico que produziu teorias densas e complexas em torno de classe social como as de reprodução social e cultural, de produção cultural, etc.? A preocupação com o insucesso escolar, a eliminação social, a segregação dos grupos sociais nos processos educativos foi genuína e intensa. Para

quando uma teoria/teorias que, neste campo, procurem igualmente debruçar-se sobre este sucesso escolar de raparigas como grupo de género?

Referências bibliográficas

- AAVV (2003), *Manual de Formação de Formadores em Igualdade entre Mulheres e Homens*, Lisboa, Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego (CITE). Também disponível em linha em: <http://www.cite.gov.pt/imgs/downloads/Manual_CITE.pdf>.
- Abranches, Graça e Carvalho, Eduarda (1999), *Linguagem, Poder, Educação: o sexo dos B, A, Bas*, Lisboa, Comissão para a Igualdade e os Direitos das Mulheres (CIDM).
- Abrantes, Pedro (2003), *Os Sentidos da Escola – Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*, Lisboa, Celta.
- Almeida, Ana Nunes e Vieira, Maria Manuel (2006), *A Escola em Portugal – Novos Olhares, Outros Cenários*, Lisboa, Imprensa Nacional.
- Araújo, Helena C. (1998), «O masculino, o feminino e a escola democrática», in Teresa Trigueros, Carmen Trigueros e Carmen Colmenares (coord.), *Hacia una pedagogía de la igualdad*, Palência, Amarú, 21-40.
- Araújo, Helena C. (2000a), *Pioneiras na Educação – as Professoras Primárias na Viragem do Século: Contextos, Percursos e Experiências, 1870-1933*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Araújo, Helena C. (2000b), «Motherhood and citizenship: educational conflicts in Portugal», in M. Arnot e J.-A. Dillabough (orgs.), *Challenging Democracy – international perspectives on Gender, Education and Citizenship*, London/New York, Routledge/Falmer, 105-121.
- Araújo, Helena C. (2001), «Género, Diferença e Cidadania na Escola: caminhos abertos para a mudança social?», in D. Rodrigues (org.), *Educação e Diferença – valores e práticas para uma educação inclusiva*, Porto, Porto Editora, 143-154.
- Araújo, Helena C. (2002), «Há Já Lugar Para Algum Mapeamento em torno de Género e Educação? uma tentativa exploratória», *Investigar em Educação – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 1, 101-146.
- Araújo, Helena C. (2007), «Cidadania na sua polifonia – debates nos estudos de educação feministas», *Educação, Sociedade e Culturas*, 25, 83-116.
- Araújo, Helena C. (2009), «Women, Universities and Leadership – confronting barriers for gender equality in science?», comunicação na II Amonet Conference – Women Empowerment in Science, Lisboa, Outubro (mimeo).
- Araújo, Helena C. e Henriques, Fernanda (2000), «Política para a Igualdade entre os Sexos em Educação em Portugal – uma aparência de realidade», *ex-aequo*, 2/3, 141-151.
- Araújo, Helena C. e Magalhães, Maria José (1999), *Des-Fiar as vidas: Perspectivas biográficas, mulheres e cidadania*, Cadernos Co-Educação, Lisboa, Comissão para a Igualdade e os Direitos das Mulheres (CIDM).
- Araújo, Helena C.; Rocha, Cristina e Fonseca, Laura (2010), «Toward the Recognition of Girls' Educational Rights: Portugal», in R. Rogers, J. Goodman e J. Albisetti (eds.), *Girls' Secondary Education in the Western World, XVIIIth-XXth century*, New York, Palgrave, 145-166.
- Arnot, Madeleine; Araújo, Helena C.; Bonal, Xavier; Delianny-Kouimitzi, Kiki; Rowe, Gabrielle; Tomé, Amparo e Ziogou, Roula (1996), «Gender and the Discourses of Citizenship used by Teachers in Five European Countries (Greece, Portugal, Spain, England and Wales)», *International Studies of Sociology of Education*, 6 (1), 3-36.
- Arnot, Madeleine; Araújo, Helena; Delyanni-Kouimitzis, Kiki; Ivinson, Gabrielle e Tomé, Amparo (2000a), «'The Good Citizen': cultural understandings of citizenship and gender amongst a new generation of teachers», in M. Leicester, C. Modgil e Sohan Modgil (orgs.), *Politics, Education and Citizenship*, London/New York: Falmer Press, vol. VI, 217-232.
- Arnot, Madeleine; Araújo, Helena; Delyanni, Kiki; Ivinson, Gabrielle e Tomé, Amparo (2000b), «Changing Femininity, Changing Concepts in Public and Private Spheres», *European Journal of Women's Studies*, 7, 149-168.
- Arnot, Madeleine; David, Miriam e Weiner, Gaby (1999), *Closing the Gender Gap – postwar education and social change*, Cambridge, Polity.
- Barreno, Isabel (1985), *O Falso Neutro*, Lisboa, Rolim.

- Barreto, António (2000), *A Situação Social em Portugal 1960-1999*, Vol. II, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais/ICS.
- Bates, Inge; Clarke, John; Cohen, Philip; Finn, Dan; Moore, Robert e Willis, Paul (1984), *Schooling for the Dole? The new vocationalism*, Londres, MacMillan.
- Baudelot, Christian e Establet, Roger (1992), *Allez les Filles!*, Paris, PUF.
- Bernstein, Basil (1971), *Class, Codes and Control*, vol 3, London, Routledge & Kegan Paul.
- Bivar, Maria de Fátima (1975), *Ensino Primário e Ideologia*, Lisboa, D. Quixote.
- Bourdieu, Pierre (1970), *La Reproduction*, Paris, Minuit.
- Casa-Nova, Maria José (2009), *Etnografia e Produção de Conhecimento – reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses*, Lisboa, Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI).
- Collins, Randall (1981), *The Credential Society*, London, The Academic Press.
- Conselho de Ministros (1997), *Plano Global para a Igualdade de Oportunidades*, § 3.º, Resolução do Conselho de Ministros n.º 49/97, D.R. n.º 70, série I-B, de 24 de Março [em linha], disponível em: <<http://dre.pt/pdf1sdip/1997/03/070B00/13231326.pdf>> [consultado em 5/11/2009].
- Conselho de Ministros (2003), *II Plano Nacional para a Igualdade*, § 273.º, Resolução do Conselho de Ministros n.º 184/2003, D.R. n.º 273, série I-B, de 25 de Novembro [em linha], disponível em: <<http://dre.pt/pdf1sdip/2003/11/273B00/80188032.pdf>> [consultado em 5/11/2009].
- Conselho de Ministros (2007), *III Plano Nacional para a Igualdade – Cidadania e Género*, II, n.º 2,1, F, Resolução do Conselho de Ministros n.º 82/2007, D.R. n.º 119, série I, de 22 de Junho [em linha], disponível em: <<http://dre.pt/pdf1sdip/2007/06/11900/39493987.pdf>> [consultado em 5/11/2009].
- Escobar, Lucilia (2004), *O Sexo das Profissões – género e identidade socioprofissional em enfermagem*, Porto, Afrontamento.
- Eurostat (2008), *The life of women and men in Europe*, ed. 2008, [em linha], disponível em: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-80-07-135/EN/KS-80-07-135-EN.PDF> [consultado em 25/05/2009].

- Ferreira, Ana M. Monteiro (2002), *Desigualdades de Género no Actual Sistema Educativo Português*, Coimbra, Quarteto.
- Ferreira, Virgínia (2000a), «Sexualizando Portugal: mudança social, políticas estatais e mobilização das mulheres», in A. Costa Pinto (org.), *Portugal Contemporâneo*, Madrid, Sequitur, 180-212.
- Ferreira, Virgínia (2000b), «A Globalização das Políticas de Igualdade entre os Sexos – do reformismo social ao reformismo estatal», in *ex-aequo*, 2/3, 13-42.
- Ferreira, Virgínia (2000c), «Apresentação», in *ex-aequo*, 2/3, 7-12.
- Ferreira, Virgínia (2007), *Gender mainstreaming in Portugal: an analysis of employment policies from a gender perspective*, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra (mimeo).
- Fonseca, José Paulo C. (1994), *Representações Femininas nos Manuais Escolares de Aprendizagem da Leitura do 1.º ciclo do ensino básico*, Lisboa, CIDM.
- Fonseca Laura (2001), *Culturas Juvenis, Percursos Femininos – experiências e subjectividades na educação de raparigas*, Lisboa, Celta.
- Fonseca, Laura (2007), «Contornos da escolarização das raparigas em Portugal: olhar sócio-histórico para ressignificar as mudanças educacionais e uma nova agenda de género em educação», *ex-aequo*, 15, 69-87.
- Fonseca, Laura (2008), *Educação e Justiça social – vozes, silêncios e ruídos na educação escolar de raparigas ciganas e payas*, Porto, Afrontamento.
- Fonseca, Laura e Araújo, Helena C. (2007), «Em torno de autonomia e desafecção: dois conceitos para entender percursos escolares de jovens raparigas e rapazes na escola?», in *ex-aequo*, 15, 63-67.
- Fontaine, Anne-Marie (1977), *A discriminação sexual dos papéis sociais nos manuais portugueses de aprendizagem de leitura*, Coimbra, Faculdade de Letras.
- GEPE (s/d), *Estatísticas da educação*. Lisboa, GEPE [em linha], disponível em: <<http://estatisticas.gepe.min-edu.pt/vistas.jsp>> [consultado em 20/11/2009].
- GEPE (2009), *Estatísticas da educação, 2007/2008*, Lisboa, GEPE [em linha], disponível em: <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=estatisticas_educacao_2007_2008.pdf> [consultado em 12/11/2009].

- GIASE (2006a), *Séries Cronológicas – 30 Anos de Estatísticas da Educação – Alunos 1977-2006 – Volume I*, Lisboa, GIASE [em linha], disponível em: <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=series_cronologicas_vol1.pdf> [consultado em 23/11/2009].
- GIASE (2006b), *Séries Cronológicas – 30 Anos de Estatísticas da Educação – Alunos 1977-2006 – Volume II*, Lisboa, GIASE [em linha], disponível em: <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=series_cronologicas_vol2.pdf> [consultado em 23/11/2009].
- GPEARI (2009a), *Vagas e inscritos no ensino superior [2000-2001 a 2007-2008]*, Lisboa, GPEARI [em linha], disponível em: <http://www.gpeari.mctes.pt/archive/doc/vagasinscritos_2001_2008.pdf> [consultado em 12/11/2009].
- GPEARI (2009b), *Alunos inscritos no ano lectivo de 2008-2009*, Lisboa, GPEARI [em linha], disponível em: <http://www.gpeari.mctes.pt/archive/doc/insc08_09_difusao.xls> [consultado em 13/11/2009].
- GPEARI (2009c), *Diplomados no Ensino Superior [2000-2001 a 2007-2008]*, Lisboa, GPEARI [em linha], disponível em: <http://www.gpeari.mctes.pt/archive/doc/Diplomados_Versaotrabalhada18112009.pdf> [consultado em 12/11/2009].
- GPEARI (2009d), *Total de diplomados, em 2007-2008, por tipo de curso e sexo*, Lisboa, GPEARI [em linha], disponível em: <<http://www.gpeari.mctes.pt/index.php?idc=29&idi=400354>> [consultado em 20/11/2009].
- GPEARI (2009e) *Docentes do Ensino Superior – 2001 a 2007*, Lisboa, GPEARI [em linha], disponível em: <http://www.gpeari.mctes.pt/archive/doc/Docentesensinosuperior_01_07.pdf> [consultado em 20/11/2009].
- Grácio, Sérgio (1997), *Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais*, Lisboa, Educa.
- Henriques, Fernanda (1994), *Igualdades e Diferenças propostas pedagógicas*, Porto, Porto Editora.
- Henriques, Fernanda (2008), «Recensão de Justiça Social e Educação», *Educação, Sociedade e Culturas*, 27, 221-222.
- Henriques, Fernanda e Pinto, Teresa (2002), «Educação e Género: dos anos 70 ao final do século XX – subsídios para a compreensão da situação», *ex-aequo*, 6, 11-54.
- INE (2004a), *30 anos de 25 de Abril: um retrato estatístico*, Lisboa, Instituto Nacional de Estatística.

- INE (2004b), *Indicadores Sociais – 2002*, Lisboa, Instituto Nacional de Estatística [em linha], disponível em: <<http://www.ine.pt>> [consultado em 25/11/2009].
- INE (2008), *Indicadores Sociais – 2007*, Lisboa, Instituto Nacional de Estatística [em linha], disponível em: <<http://www.ine.pt>> [consultado em 25/11/2009].
- Ivinson, Gabrielle; Arnot, Madeleine; Araújo, Helena; Delyanni, Kiki e Tomé, Amparo (2000), «Student teachers' representations of citizenship – a comparative perspective», in M. Arnot e J-A Dillabough (orgs.), *Challenging Democracy – international perspectives on Gender, Education and Citizenship*, London/New York, Routledge/Falmer, 138-160.
- Leal, Ivone (1979), *A Imagem Feminina nos Manuais Escolares*, Lisboa, Comissão para a Condição Feminina.
- Lopes, João Teixeira (1996), *Tristes Escolas – práticas culturais estudiantis no espaço escolar urbano*, Porto: Afrontamento.
- Macedo, Eunice (2009) *Cidadania em Confronto – educação de jovens elites em tempo de globalização*, Porto, Livpsic/CIE.
- Magalhães, Maria José (1998), *Movimento Feminista e Educação*. Lisboa, Celta.
- Magalhães, António (2003), «As Transformações do Mercado de Trabalho e as Novas Identidades Individuais e Colectivas; a reconfiguração do papel da escola e da cidadania», in José Alberto Correia e Manuel Matos (orgs.), *Violência e Violências da e na Escola*, Porto, CIEE/Afrontamento, 39-48.
- Magalhães, Maria José; Fernandes, Laura F. e Oliveira, Olga Guedes (1991), *História de vida de uma operária da indústria corticeira – construção das identidades através de diferentes processos educativos*, Lisboa, Organizações Não-Governamentais/Comissão para a Igualdade e os Direitos das Mulheres (CIDM).
- Morais, Maria Mantero e Carvalho, José Eduardo (1993), *A Presença das Mulheres no Ensino Superior em Portugal*, Lisboa, Comissão para a Igualdade e os Direitos das Mulheres (CIDM).
- OCDE (2006), *Education at a Glance: OECD Indicators – 2006 Edition*, [em linha], disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/31/34/37393599.pdf>> [consultado em 25/5/2009].

- Pinto, Teresa (2000a), *O ensino industrial feminino oitocentista – a escola Damião de Góis em Alenquer*, Lisboa: Colibri.
- Pinto, Teresa (2000b), «Igualdade na Educação – contribuição para um balanço da situação portuguesa no contexto europeu», *ex-aequo*, 2/3, 153-163.
- Pinto, Teresa e Henriques, Fernanda (1999), *Coeducação e Igualdade de Oportunidades*, Lisboa, Comissão para a Igualdade e os Direitos das Mulheres (CIDM).
- Rêgo, Maria do Ceú Cunha (2004), «Novas Respostas do Direito para a Concretização da Igualdade de Género», *ex-aequo*, 10, 83-101.
- Rêgo, Maria do Ceú Cunha (2009), «Promover a igualdade entre homens e mulheres: progressos nas políticas públicas na legislatura de 2005 a 2009», in *O Sentido da Mudança – Políticas Públicas em Portugal, 2005-2009*, Lisboa, Fundação Res Publica, 165-171.
- Rocha, Cristina (1991), «Contribuição do Ensino Secundário Liceal feminino para um Modelo de Educação Pública da Mulheres – 1888-1940», *Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas*, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Afrontamento.
- Rocha, Cristina (2004), *Da botica à Universidade. Continuidades e Mudanças na Construção da Profissão Farmacêutica em Portugal*, Porto, Livpsic.
- Rocha, Cristina e Ferreira, Manuela (2002), «Aprender a Ser Rapaz entre Rapazes e Raparigas: masculinidades em duas escolas C+S do distrito do Porto», *Trabalhos de Antropologia e Etnologia*, 42 (1-2), 49- 68.
- Rocha, Cristina e Ferreira, Manuela (2006), *As Mulheres e a Cidadania – as mulheres e o trabalho*, Lisboa, Horizonte.
- Rocha, Custódia (2009), «Políticas e medidas legislativas de género em educação, a União europeia e Portugal», in T. S. Brabo (org.), *Género, Educação e Política. Múltiplos Olhares*, S. Paulo: Ícone, 73-112.
- Saavedra, Luísa (2005), *Aprender a ser raparigas, aprender a ser rapaz – teorias e práticas da escola*, Coimbra, Almedina.
- Santiago, Maria Arcelina (2004), *O Género, a Academia e a Gestão: o caso da Universidade de Aveiro*, dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro.

- Sarmento, Maria Teresa (2002), *Histórias de Vida de Educadoras de Infância*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, Sofia Marques e Araújo, Helena C. (2007), «Interrogando Masculinidades em Contexto Escolar: mudança anunciada?», in *ex-aequo*, 15, 89-117
- Soares, Maria Isabel (1997), *Da Blusa de Brim à Touca Branca – contributo para a história do ensino da enfermagem em Portugal, 1880-1950*, Lisboa, Educa.
- Stoer, Stephen e Araújo, Helena C. (1992), *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num país da (semi)periferia europeia*, Lisboa, Escher.
- Stoer, Stephen R. e Magalhães, António M. (2004), «Education, Knowledge Society and the Network Society», *Globalization, Societies & Education*, 2 (3), 319-335.
- Vaquinhas, Irene (2005), *Nem Gatas Borracheiras Nem Bonecas de Luxo – as mulheres portuguesas sob o olhar da História (sécs. XIX-XX)*, Lisboa, Horizonte.
- Vieira, Maria Manuel (1993), «Letras, Artes e Boas maneiras: a educação feminina das classes dominantes», *Análise Social*, XXVIII, 120, 7-53.
- Walby, Sylvia (2000), «A União Europeia e as Políticas de Igualdade de Oportunidades», *ex-aequo*, 2/3, 53-74.
- Willis, Paul (1977), *Learning to Labour. How working class kids get working class jobs*, London, Gower.