

GÉNERO, MULTICULTURALIDADE, CIDADANIA – PROBLEMATIZAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO NO MUNDO DE HOJE

Luís Souta, Regina Marques, Fernando Almeida,
Albertina Palma ¹ & Fernanda Henriques ²:

1. AS MUDANÇAS NA EUROPA E NO MUNDO – OS GRANDES DESAFIOS DA NOSSA ÉPOCA

As últimas décadas do século XX, e muito em especial os últimos anos, têm-se caracterizado por profundas e rápidas mudanças no Mundo, nas esferas científicas e tecnológicas, mas também políticas, económicas, sociais e culturais.

Vivemos a grande era da informação e da comunicação com a vertiginosa explosão dos media. O tempo e o espaço não conhecem limites nem fronteiras. O conhecimento chega em simultâneo de lés a lés e as imagens trazem-nos "as verdades nuas e cruas" ³.

Com as alterações políticas e geo-estratégicas ressurgem inúmeros conflitos locais e regionais que nos colocam novos problemas. Em geral, nos dias de hoje,

¹ CIOE / ESE de Setúbal.

² CIDM – Comissão para a Igualdade e para os Direitos da Mulher.

³ JEUDI, Henri – Pierre (1989). *Les ruses de la communication*. Plon, Paris. Segundo este autor com as novas tecnologias da comunicação «Tout devient consensuel: les discours, les images, les idées se brouillent. Dans cette rumeur généralisée le sens se contamine: Ce qui est vrai peut être faux et la négation peut s'entendre aussitôt comme une affirmation».

levantam-se, questões com grande influência nos comportamentos individuais e de grupo:

- Os direitos de cidadania política, civil e social nos países da Europa sem fronteiras mas com regimes jurídicos diferentes e com experiências sociais e políticas diversas;
- A limitação democrática configurada pela exclusão das mulheres do espaço público da política;
- A inserção das mulheres no mercado do emprego, num mundo em recessão económica e com graves assimetrias regionais que exigem novas formas de organização do trabalho;
- A xenofobia e o recrudescimento do neo-nazismo, associados à explosão da emigração, acentuando na Europa a diversidade de culturas e etnias;
- Os problemas ecológicos e do ambiente e a iminência de catástrofes de repercussão mundial.

Assim, há necessidade de reflectir sobre os valores e sobre a ética inerentes aos novos relacionamentos entre a democracia e a cidadania.

O reconhecimento, pelas instâncias comunitárias e internacionais, da actualidade em promover a discussão pública e generalizada sobre os contornos e conteúdos das democracias na Europa, os Direitos Humanos e a sua universalidade, os direitos de participação dos cidadãos (homens e mulheres), os lugares e papéis das mulheres, e do direito à diferença das minorias ⁴ étnicas e culturais, vem legitimar, no campo da educação, novas acções e problematizações.

A educação, enquanto *paideia*, e sobretudo a que se ocupa da formação dos educadores, não pode estar desligada das grandes questões que afligem a humanidade.

1.1. A emergência de sociedades multiculturais

A mobilidade de pessoas na Comunidade Europeia (e o seu progressivo alargamento, a curto prazo, aos sete da EFTA), o aumento do número de imigrantes

⁴ Minorias «definidas mais em termos de ausência de poder do que em termos de número» segundo a declaração do SWG n.º 5 da ATEE.

(agravado com os recentes fluxos do Magreb, dos países do leste e da ex-Jugoslávia), e o crescimento em flecha de refugiados (em dez anos, os pedidos de asilo em toda a Europa passaram de 71 mil para 700 mil ⁵) irão acentuar fortemente o carácter multicultural do espaço comunitário.

Neste momento, só nos países do sul da Europa – Portugal, Espanha, Itália e Grécia –, segundo dados oficiais, há 3 milhões de imigrantes clandestinos ⁶.

Estima-se que no ano 2000, um terço da população com menos de 35 anos de idade, na Europa urbana, tenha um *background* imigrante ⁷.

Também nos EUA as transformações na composição demográfica da população são assinaláveis, sendo as escolas cada vez mais instituições multiculturais: desde 1980 chegaram aos EUA oito milhões de imigrantes o que implicou dois milhões de novos estudantes para as escolas americanas; mais de um terço das crianças oriundas de minorias étnicas frequentam as escolas públicas das maiores cidades do país. Num período de dez anos (1976-86) a percentagem de alunos "Latinos" aumentou 45% e os "Asiáticos" 116%. As previsões apontam para que em 2020, 46% dos americanos a estudar nas escolas públicas são pessoas de cor ⁸.

Estas correntes migratórias têm vindo a reacender os fenómenos de xenofobia, segregação e racismo. Os governos europeus, preocupados em regular os fluxos de imigração, e na sequência do polémico acordo de Schengen, apressam-se a rever as leis de imigração e do asilo político (afirmando que este último corresponde cada vez mais a uma «imigração económica encapotada»).

A situação começa a ser de tal modo preocupante que os 500 representantes das ONG (organizações não-governamentais) reunidas em Viena, em 12/6/93, recomendaram que a Conferência da ONU sobre os Direitos Humanos reforce os mecanismos de combate ao racismo, xenofobia e violência e protecção das minorias.

⁵ A Alemanha recebeu 438 mil candidatos a asilo, a Suécia 83 mil, a França 27 mil e a Grã-Bretanha 25 mil (números citados no Financial Times).

⁶ Segundo dados divulgados pelo governo português, aquando do debate sobre a revisão da lei do asilo, no Verão de 1993.

⁷ De acordo com os dados de C. Baker (1993). Foundations of bilingual education and bilingualism. Multilingual Matters Ltd, Clevedon.

⁸ Dados incluídos em L. T. Ogle, N. Alsalam & G. T. Rogers (1991). The condition of education, 1991. Volume 1: elementary and secondary education. US Department of Education, Washington, DC, June; M. Casserly (1992). National urban education goals: baseline indicators, 1990-91. Council of Great City Schools, Washington, DC, September; James A. Banks, "Multicultural Literacy and Curriculum Reform". Educational Horizons, Spring 1991.

Entretanto, multiplicam-se as posições de defesa dos imigrantes e das minorias étnicas, vindas de sectores bem diferenciados; dois exemplos:

- A Conferência para a Segurança e a Cooperação da Europa – C.S.C.E., em 1990, num documento sobre as minorias nacionais ⁹ defende que «[o] pertencer a uma minoria nacional é uma escolha pessoal, da qual não lhe podem advir quaisquer prejuízos. As pessoas que pertencem a uma minoria nacional têm o direito de se exprimir, de preservar e desenvolver em plena liberdade, a sua identidade étnica, cultural, linguística ou religiosa, bem como de manter e desenvolver a sua cultura sob todas as formas, ao abrigo de quaisquer tentativas de assimilação contra a sua própria vontade».
- Mais recentemente, a Igreja católica ¹⁰ defendeu o reconhecimento do «direito [das minorias e das populações imigrantes] de conservar[em] os seus costumes, cultura, língua e religião e de os transmitir aos seus próprios filhos».

«Conseguir que as identidades culturais [...sejam] compreendidas não como pertenças exclusivas, mas como pertenças múltiplas» é uma condição para «ser europeu no início do séc. XXI» ¹¹, segundo a Recomendação n.º 2/92 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Por enquanto, parece haver uma espécie de contradição entre o plano das ideias e dos factos: os dados apontam claramente para a inevitabilidade do encontro e coexistência de culturas, mas as mentalidades reagem e assiste-se por todo o lado, no plano das atitudes, como que a uma recusa desse plano factual iminente. Por isso, mais urgente se torna introduzir explicitamente o tratamento destas questões na formação de educadores e professores.

⁹ Reunião realizada de 5 a 29 de Junho de 1990, em Copenhaga, no âmbito da Conferência sobre a Dimensão Humana da Conferência sobre a Segurança e Cooperação na Europa.

¹⁰ Reunião dos secretariados diocesanos das migrações com os delegados dos missionários na Alemanha, França, Suíça e representantes dos PALOP, em Ovar, a 20 e 21 de Julho (notícia veiculada pela imprensa diária de 25/7/93).

¹¹ Recomendação n.º 2/92 do Conselho Nacional de Educação, que teve Guilherme d'Oliveira Martins como relator. DR n.º 39 de 16-2-93.

1.2. A emergência da cidadania feminina

Nenhum país trata as suas mulheres de modo igual ao que trata os homens. As mulheres constituem, ainda hoje, o «mais extenso grupo desfavorecido a nível mundial», designadamente na esfera do trabalho e no acesso à educação. São as estatísticas ¹² que aí estão para nos mostrar as grandes diferenças entre a situação dos homens e das mulheres, em todo o Mundo, no que respeita ao analfabetismo e à escolarização ¹³, ao mundo do trabalho e sua relação com o estatuto social e profissional ¹⁴ e à participação política ¹⁵. As discrepâncias são bem maiores nos países do chamado 3.º Mundo. Alguns destes estudos chamam a atenção para os reflexos negativos da situação escolar das mulheres sobre o próprio desenvolvimento dos países, uma vez que são elas as principais produtoras de alimentos e as principais educadoras dos filhos.

O recente relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (1993), referente a 173 países, vem mostrar que as desigualdades entre homens e mulheres continuam longe de estar resolvidas.

A ideia muito generalizada de que a igualdade dos cidadãos, homens e mulheres, é um facto universal, é assim contrariada.

Neste campo estamos também perante uma nova realidade: contrariamente a outras épocas em que as lutas das mulheres (assim como dos negros e dos oprimidos) fazia correr tinta e dinamizava a acção, hoje é o próprio poder através das suas instituições que denuncia e, na verdade grande parte das vezes, anuncia medidas positivas de combate a tais discriminações e ou desigualdades.

¹² Sobre a problemática das estatísticas é interessante o questionamento feminista feito por Dominique Fougeyrollas-Schewebel e Maryse Yspard (1990). "Savoir et Différences des Sexes", Les Cahiers du Grif, 45, Paris. As estatísticas são contudo consideradas argumentos fortes a favor das teses da discriminação social.

¹³ UNESCO, Fontes Unesco, Fev. 1990, n.º 12. A Conferência "Educação para Todos" da UNESCO confirmou que «O direito à educação continua a ser uma miragem para um quinto dos habitantes do planeta, na sua maioria mulheres e raparigas» e segundo as previsões para o ano 2025 «... manter-se-à a discriminação de que são actualmente vítimas as raparigas no ensino, salvo é claro, nas zonas onde praticamente o analfabetismo desapareceu, a saber nos países desenvolvidos, na América Latina e nas Caraíbas.»

¹⁴ OCDE (1991), Conduire le changement structurel – le rôle des femmes, Genève. CCE, D. G. Emploi, relations internationales et affaires sociales (1992), Bulletin sur les femmes et l'emploi dans la C. E., n.º 1. Outubro e BRAGA DA CRUZ (1988), "A situação do professor em Portugal", Análise Social, 103/104, Vol. XXIV, ISCTE, Lisboa. Este estudo, sobre a condição dos professores em Portugal, mostra uma correlação positiva entre a taxa de feminização dos docentes e a sua desqualificação social e profissional.

¹⁵ CCE, D. G. Audiovisual, Informação e Cultura (1991), "Mulheres e Homens na Europa Hoje – as atitudes em relação à Europa e à política", Cadernos de Mulheres Europa n.º 35, Maio e CIDM (1992), Situação das Mulheres, Lisboa.

Esta é uma realidade complexa e mesmo contraditória, pois que, assumindo este papel, o poder, pela credibilidade das suas instâncias, legitima uma acção pela igualdade, pela democracia, pelo desenvolvimento, mas simultaneamente não deixa de esbater a sua eficácia na medida em que tal acção para ser transformadora deveria emergir dos movimentos daqueles que são os seus garantes ¹⁶.

1.3. A emergência de um outro paradigma

A mudança de paradigma na investigação dos problemas sociais e humanos, a que hoje se assiste, vem dar grande relevância a estas problemáticas da igualdade de oportunidades.

Da explicação positivista da relação causa-efeito passámos para um paradigma da complexidade ¹⁷, onde o que importa é desenvolver esse agir comunicacional de que fala Habermas, e que nos torna sujeitos de acção e transformação mesmo quando tão só falamos. O novo paradigma permite, por um lado, novas abordagens de velhas questões, introduzindo na investigação a importância da subjectividade ¹⁸ e, por outro lado, abre a possibilidade de novos objectos de estudo, dando dignidade científica a temas e campos teóricos que a perspectiva positivista desprezava. É neste contexto que adquirem cidadania científica temas como a interpretação das diferenças.

Pensar as diferenças e não a diferença é pressupor por um lado a sua valorização enquanto património cultural: o património das mulheres pode e deve servir a humanidade ¹⁹, da mesma maneira que os patrimónios dos magrebinos, cabo-verdianos e ciganos, por exemplo, podem e devem servir os franceses, os portugueses e os europeus (sem esquecer as diferenças que estes povos, 'raças' ou etnias consagram nos costumes e hábitos para um e outro sexo). Pensar as diferenças é, por outro lado,

¹⁶ SANTOS, Boaventura Sousa (1989). *Introdução a uma Ciência Posmoderna*, Afrontamento. Lisboa.

¹⁷ E. Morin e Le Moigne encaram a teoria da complexidade como um sistema de redes complexas que tem em si próprio a capacidade de auto-organização, de auto-reflexividade e de memorização.

¹⁸ SANTOS, Boaventura Sousa (1991). "Subjectividade, Cidadania e Emancipação", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 32, CES, Coimbra.

¹⁹ COLLIN, Françoise (1990). "Ces Études qui sont 'pas tout'. Fécondité et limites des études féministes", *Cahiers du Grif*, Paris (pp. 81-93).

valorizar as suas identidades, que se constroem em função da pertença a uma nação, a um espaço linguístico, a uma classe social ou à natureza sexuada. Tomando como exemplo as mulheres, as negras dos EUA não encaram a discriminação sexista de que são objecto da mesma maneira que as negras da África do Sul, porque são elas próprias sujeitos de histórias e experiências diferentes; e isto ocorre também entre, por exemplo, as mulheres brancas da Europa.

Em face deste novo paradigma, a Educação terá também de problematizar posições adquiridas. Os professores terão de introduzir, na sua prática profissional, a vivência reflexiva da complexidade pela matização dos temas e das posições teóricas, recusando generalizações ou universalismos redutores da complexidade do real.

2. AS MUDANÇAS EM PORTUGAL

Em Portugal têm-se verificado, nos últimos anos, alterações substanciais no seu tecido social e cultural, decorrentes da descolonização e da integração plena na Comunidade Europeia. A livre circulação de trabalhadores nos países da CE irá acentuar naturalmente estas mudanças. De país de emigração, Portugal vai-se tornando gradualmente num país de acolhimento de refugiados e trabalhadores migrantes.

Apesar de no território nacional apenas residirem 551 refugiados com esse estatuto, os pedidos de asilo têm vindo a crescer de forma apreciável: 233 em 1991, 535 em 1992, 1171 até fins de Julho de 1993 e, presentemente, encontram-se pendentes três a quatro mil pedidos ²⁰. Vindos, até agora, principalmente do Zaire e de Angola, mas no último ano, foram maioritariamente os ciganos romenos que chegaram até nós e, segundo o Secretário de Estado da Administração Interna, «com as restrições ao asilo aprovadas na Alemanha e na França, a tendência será para cada vez mais refugiados económicos do Leste serem empurrados para o Sul da Europa».

No que respeita aos trabalhadores migrantes têm vindo fundamentalmente das ex-colónias, mas no futuro próximo, estamos em crer, o fluxo europeu passará também a ser significativo.

²⁰ Dados incluídos no Expresso de 7/8/93.

Assim, estas alterações na composição populacional do país evidenciam de forma acrescida a sua matriz multicultural marcada desde há muitos séculos por minorias tradicionais, como por exemplo, a comunidade cigana e a própria comunidade dos surdos que se exprime numa língua própria (língua gestual portuguesa).

No entanto, esta diversidade cultural é ainda subestimada por alguns que contrapõem a uniformidade étnica, cultural e religiosa do país. Outros há que, reconhecendo a diversidade, glorificam a «sociedade dos brandos costumes», onde os conflitos raciais não têm lugar ²¹, outros, quanto muito, reconhecem que temos um «racismo português suave». Mas, José Gomes Ferreira (num estudo a propósito do racismo nos contos tradicionais) defende tese contrária «... a realidade tremenda do ódio de raças e a luta lenta e quotidiana entre senhores e escravos, que os portugueses sempre ardeiramente negaram, invocando a falsa ausência de sentimentos racistas no nosso povo»²². A prová-lo aí está a afirmação de uma aluna de 22 anos, do 2.º ano do curso de educadores de infância da ESE de Setúbal:

«Em Moçambique por ser mulata diziam-me que não era negra e que aquele país não era meu. Eu era fruto "podre" da colonização. Cá também senti e ainda me sinto marginalizada (na escola, com colegas e professores e até mesmo no campo de trabalho), mas por me considerarem negra e ser de uma religião diferente.»

A sociedade portuguesa vive incontestavelmente um período novo e diferente na sua história, decorrente da integração na Comunidade Europeia. Ao conjunto dos seus Estados Membros e, muito particularmente, aos pequenos países como o nosso, com quase nove séculos de história e com as fronteiras estáveis mais antigas do continente, colocam-se novos desafios, que se prendem com a preservação da sua identidade nacional e individualidade cultural.

Movimentos unificadores deste tipo acarretam, naturalmente, "ameaças" de descaracterização cultural e de subvalorização da dimensão nacional e regional, em detrimento, por exemplo, da chamada "dimensão europeia", e por outro lado colocam a questão da procura de novos caminhos ao exercício da cidadania nas sociedades contemporâneas.

²¹ A contradizê-lo aí estão os confrontos de Alhos Vedros (distrito de Setúbal) divulgados no Diário de Notícias de 31/8/93, com chamada e fotografia de primeira página, pp. 1, 19-20.

²² FERREIRA, José Gomes (1975), *Gaveta de Nuvens*, Obras Completas n.º 7, Moraes Editores, Lisboa, p. 121.

3. AS MUDANÇAS NOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Todas estas mudanças têm levado ao repensar dos sistemas educativos, configurando novas formas de encarar a educação, o ensino e, conseqüentemente, a própria formação de professores.

Já o Conselho da Europa, num dos seus relatórios de 1988, face às novas realidades europeias, manifestava a esperança que os sistemas educativos viessem «trazer uma contribuição especial à promoção da harmonia nas sociedades multiculturais estabelecendo pontes de comunicação e compreensão entre os diferentes grupos da comunidade».

O Tratado de Maastricht, ao alargar as competências dos Doze à área da educação (através do seu artigo 126), veio acentuar esta tendência.

A *literacia multicultural*, um conceito criado por Banks & Banks ²³, é uma das respostas de sistemas educativos preocupados com estas problemáticas. A literacia multicultural traduz uma nova aquisição básica necessária a qualquer cidadão neste virar de século. Cabe à escola promovê-la, habilitando os seus alunos com «o conhecimento, atitudes e competências necessárias para funcionar eficazmente numa sociedade pluralista e democrática».

3.1. O género e os projectos educativos

Não há educação sem investigação, nem ensino superior de formadores para a igualdade (que tenha em conta as questões do género, da multiculturalidade, da cidadania e dos direitos) sem investigação específica.

²³ BANKS, James A. & BANKS, Cherry A. McGee (eds.) (1989), Multicultural Education: issues and perspectives. Allyn and Bacon, Boston.

Alguma importante investigação tem sido desenvolvida a partir de projectos financiados pela CE. Foi o TENET, hoje é o NOW. O 3.º Programa de Acção Comunitária (1991-95) para a Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens remete para os Estados Membros o desenvolvimento das políticas educativas nesta área, não prevendo quaisquer acções comunitárias neste campo.

O relatório comunitário sobre Igualdade de Oportunidades entre Raparigas e Rapazes em Educação, dizendo respeito às actividades realizadas nos diferentes Estados Membros entre 1988 e 1992, permite verificar o pouco impacto nacional que a Resolução do Conselho e dos Ministros da Educação de 1985, bem como a Conclusão do mesmo conselho de 1990, teve no campo educativo português ²⁴.

Isto não significa que nos outros países membros não haja carências a este nível, todavia, a situação é bem mais animadora que entre nós ²⁵.

Há, todavia, que registar como positivo algum movimento de ideias que se manifesta:

- No grande número de estudos disciplinares ligados às questões das mulheres, com particular destaque para a História;
- A existência já de um grande leque de teses de Mestrado e Doutoramento no âmbito dos *Women's Studies*, embora não haja nenhum diploma, entre nós, que seja específico destas questões;
- Um razoável número de publicações sobre diferentes aspectos da problemática das mulheres (a CIDM editou, entre 1988 e 1992, 11 com incidência em temas mais ou menos ligados à Educação).

²⁴ No contexto da preparação do citado relatório, identificaram-se, em Portugal, as seguintes actividades entre 1988-92: – Projecto PARA UMA ESCOLA NÃO SEXISTA, um projecto de formação de professores que se desenvolveu, com o apoio do programa TENET, na ESE de Setúbal entre 1988-91; – Projecto ALFEBATIZAÇÃO DE MULHERES, um projecto de investigação-acção que se iniciou em 1992, ligado a uma escola de Coimbra; – Clube IGUALDADE DE OPORTUNIDADES EM EDUCAÇÃO, que se desenvolveu entre Outubro de 1989 e Outubro de 1992; – Projecto NOVAS TECNOLOGIAS – APOSTAS NOVAS, um projecto de investigação-acção iniciado em Outubro de 1987; – PROFISSÕES TÉCNICAS – PROFISSÕES DE FUTURO, que foi uma campanha de informação e divulgação das diferentes opções escolares e profissionais realizadas entre 1987 e 1989.

²⁵ A título de exemplo: A França e a Dinamarca difundiram, entre 1988-92, dezoito circulares sobre temáticas da Igualdade de Oportunidades. Entre nós, não se registou o envio, para qualquer destinatário, de nenhum documento nacional sobre o mesmo assunto. No âmbito do programa ARION, em países como a Espanha, Inglaterra, França, realizaram-se encontros europeus em torno do tema Igualdade de Oportunidades; em Portugal, que intervém sempre em actividades do referido programa, não houve nenhum envolvimento nesta temática. O mesmo se pode dizer quanto ao Programa PETRA.

3.2. A multiculturalidade na escola portuguesa

A problemática multicultural coloca-se com enorme acuidade no sistema escolar português, designadamente ao nível do ensino básico obrigatório, onde os professores estão hoje directamente confrontados com a promoção do sucesso educativo e social de uma população escolar no seio da qual as minorias étnicas e/ou linguísticas têm uma presença cada vez mais forte e iniludível. A população estudantil, numa escolaridade obrigatória alargada para 9 anos, é cada vez menos homogénea e mais plural, não só sob o ponto de vista sexual e de origem social, mas também sob o ponto de vista étnico, linguístico e de nacionalidade.

De acordo com os dados referentes ao ano lectivo de 1992-93, o número de alunos pertencentes a minorias, matriculados nas escolas do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e nas escolas profissionais, cifrava-se em 86.694, dos quais 48% frequentava escolas do 1.º ciclo. Este crescimento tem-se vindo a acentuar nos últimos anos, apesar da acentuada quebra demográfica na população escolar do 1.º ciclo: só nos últimos três anos (quando apareceram os primeiros *surveys* de âmbito nacional), as crianças de minorias, nesse ciclo de ensino, aumentou 38,5%, constituindo hoje já 7,8% do total ²⁶. Lisboa e Setúbal são os dois distritos do país com maior concentração dessas crianças e jovens.

Como consequência destas novas realidades, a que aparecem associados fenómenos de exclusão e de insucesso escolar, começam a surgir diversos projectos de educação multicultural e, naturalmente, ao nível governamental sente-se a necessidade de adoptar medidas legislativas que procurem ou enquadrar esses movimentos ou tomar a iniciativa neste domínio: daí a criação do *Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural* e o lançamento do *Programa de apoio aos imigrantes e minorias étnicas* ²⁷.

As grandes mudanças demográficas exigem do nosso sistema educativo, mais do que no passado, respostas adequadas à complexidade do mundo actual e aos problemas das escolas, em que a crescente diversidade cultural da sua população coloca

²⁶ Fonte: Base de Dados – Entreculturas

²⁷ Secretariado Coordenador dos programas de Educação Multicultural. Despacho Normativo n.º 63/91 de 91/03/13. DR n.º 60, I Série-B, de 13/03/91. Programa de apoio aos imigrantes e minorias étnicas. Resolução do Conselho de Ministros n.º 38/93 de 93/04/08. DR n.º 113, de 15/05/93.

novos desafios à igualdade de oportunidades. «Participar num amplo espaço de multiculturalidade [...] obrigará as escolas e os agentes educativos a uma maior exigência na preparação dos seus alunos» lê-se na Recomendação n.º 2/92 do CNE. Mas, essa preparação implica uma mudança profunda nos conteúdos (e metodologias) de ensino, como se infere das palavras de uma cigana, analfabeta, de 42 anos, residente no Miratejo, e que a seguir se transcrevem; elas tocam no essencial da questão e talvez nos ajudem a procurar o sentido em que se devem operar as alterações na escola.

«A escola mais importante é saber viver. É a vida que nos ensina tudo. As nossas crianças não são mais burras que as vossas, por não andarem na escola. Penso que se andassem na escola, esqueciam um pouco a nossa cultura. Na escola não se ensina a ser cigano, nem coisas de cigano. Elas aprendem sim connosco.»

3.3. O Género e a Multiculturalidade na Reforma Educativa

Em termos legislativos, o princípio da igualdade é um imperativo constitucional para toda a sociedade portuguesa, consignado desde 1976 na Constituição da República (art.º 13.º)²⁸. Mais, ao sistema educativo atribui-se um carácter corrector das desigualdades (art.º 74.º)²⁹.

Relativamente à Educação Multicultural, entendida numa perspectiva holística, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) apenas referencia de forma clara e explícita três populações: as ditas "especiais" («os indivíduos com deficiências físicas e mentais»), os jovens filhos de ex-emigrantes portugueses (a quem «devem ser criadas condições que facilitem [...] a sua integração no sistema educativo») e as mulheres

²⁸ Art.º 13.º da Constituição da República Portuguesa: 1. Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei. 2. Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica ou condição social.

²⁹ Art.º 74.º da Constituição da República Portuguesa: 1. Todos têm direito ao ensino com garantia à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar. 2. O ensino deve contribuir para superação de desigualdades económicas, sociais e culturais, habilitar os cidadãos a participar democraticamente numa sociedade livre e promover a compreensão mútua, a tolerância e o espírito de solidariedade.

(considerando a igualdade de oportunidades entre os sexos como um princípio organizativo do próprio sistema educativo) ³⁰

No que respeita às questões do género, dos princípios da LBSE não houve qualquer ressonância ao nível dos programas disciplinares, nem ocorreu qualquer directiva central, dirigida às editoras sobre manuais e outros materiais escolares, que tivesse em conta a problemática das representações sociais ligadas ao sexo.

Quanto às mudanças étnicas no mundo e na sociedade portuguesa, a LBSE não as reflecte. Pelo menos neste domínio, a frase de Veiga Simão tem todo o sentido: «o mal da LBSE de 1986 é [...] que não aponta para os grandes desafios da época» ³¹. Por exemplo, o art.º 47.º (Desenvolvimento curricular) n.º 2 define como componentes da área de desenvolvimento pessoal e social, a incluir nos planos curriculares dos três ciclos do ensino básico, um conjunto de "educações", como «a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, [...] a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito», mas fica de fora a educação multicultural.

Esta ausência veio a repercutir-se nos novos programas, caso do "Estudo do Meio" do 1.º ciclo do ensino básico, onde alguns pontos aí enunciados tais como «conhecer costumes e tradições de outros povos» e os que apontam para a abordagem de conteúdos «de outras regiões ou países» aparecem com a ressalva de que «só deverão ser abordados se houver manifesto interesse por parte dos alunos».

Também as orientações internacionais, como o documento da CSCE que recomenda que «no ensino da história e da cultura nos estabelecimentos escolares, ter-se-á igualmente em conta a história e a cultura das minorias nacionais» ³², não receberam acolhimento concreto nos documentos finais da Reforma Educativa, nomeadamente nos novos programas.

Segundo Stoer «a Reforma Educativa parece, de facto, basear-se sobretudo na *cultura nacional*, preocupando-se muito pouco com a *cultura local*» e só no âmbito

³⁰ Lei de Bases dos Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14/10): educação especial (art.ºs 17.º e 18.º); ex-emigrantes (art.º 63, n.º 4); género (art.º 3, alínea j) «assegurar a igualdade de oportunidades para ambos os sexos, nomeadamente através de práticas de coeducação e de orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto de intervenientes no processo educativo».

³¹ Diário de Notícias, 30/3/93.

³² Conferência sobre a Dimensão Humana da Conferência sobre a Segurança e Cooperação na Europa, Copenhaga, Junho de 1990.

desta encontrarão a sua expressão «a cultura rural, a cultura dos ciganos, as culturas dos alunos oriundos dos PALOPS, as culturas trazidas pelos filhos dos emigrantes»³³. A ser assim, é de questionar o *corpus* legislativo que preconiza a integração das necessidades específicas locais e que, potencialmente, poderia constituir um instrumento de diversificação e flexibilização curricular e pedagógica. Estamos-nos a referir quer ao recente despacho de avaliação dos alunos (quando estabelece que na definição dos objectivos mínimos de cada disciplina e área escolar, se deve ter em conta as «especificidades da comunidade educativa»³⁴), quer à institucionalização do "projecto educativo de escola" ou à participação da comunidade local na gestão dos estabelecimentos de ensino e da constituição dos "centros [locais] de formação de professores".

4. ABORDAGENS NA IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

Com vista a uma reflexão entre educadores e investigadores de diferentes áreas de trabalho na igualdade de oportunidades, aqui se avançam alguns pontos comuns (que nos unem ou podem vir a unir) e aqueles que nos parecem ser (ou devem ser) autónomos e específicos.

4.1. Espaços comuns

As problemáticas da igualdade de oportunidades têm em comum o estudo de grupos sociais específicos – as mulheres, as minorias étnicas, nacionais ou linguísticas, os deficientes ou as classes sociais mais desfavorecidas.

Em geral são áreas do saber minoradas e de "valor" questionável nas comunidades científicas. Quer a investigação quer a leccionação destas matérias exigem ainda um certo "militantismo" e grande poder persuasivo por parte dos seus

³³ STOER, Stephen R. (1992), "A reforma educativa e a formação inicial e contínua de professores em Portugal: perspectivas inter/multiculturais". p. 77 in NÓVOA, A. & POPKEWITZ, T. S. (eds.) Reformas educativas e formação de professores. Educa. Lisboa. pp. 71-81.

³⁴ N.º 5 do Despacho Normativo n.º 98-A/92 (Sistema de avaliação dos alunos do Ensino Básico).

empreendedores, exigindo, por vezes, resistência à ridicularização e sempre uma argumentação científica séria e diversificada.

Estas áreas são muitas vezes objecto de interesse transitório ou pontual na investigação; os apoios financeiros são escassos e em períodos de recessão (como o actual) são as primeiras a cair no esquecimento.

Trata-se de áreas que suscitam ainda problemas complexos de ordem epistemológica, embora hoje se possam constituir em campos teóricos próprios. Necessitaram para isso de todo um percurso epistemológico em que, se por um lado, se flexibilizou os recursos conceptuais, por outro, fomentou-se a convergência das pesquisas inter e transdisciplinares.

Para além da dimensão de investigação estas áreas têm uma dimensão de intervenção, implicando assim que a sua prática científica se veja aqui mais confrontada, que noutros casos, com factores de ordem ética, moral e política.

4.2. Espaços de autonomia

O género (a diferença entre os sexos, a diferença dos sexos ou sexual, o feminismo, o sexismo) ³⁵ é uma categoria e simultaneamente uma realidade social, cultural e histórica e é actualmente entendida ³⁶, de acordo com a sua origem grega como "objecção pública", política, sobretudo como protesto ao seu longuíssimo percurso biologisante e positivista.

Assim entendido o género dificilmente pode ser tratado como variável e a discriminação sexista não pode ser vista como questão de uma cultura minoritária, mas pode englobar aspectos que podem caracterizar uma certa "cultura feminista".

Por outro lado, as diferenças entre homens e mulheres atravessam todas as culturas, 'raças' e etnias.

A classe social é também uma linha de demarcação entre as mulheres. Não se pode afirmar que há entre elas homogeneidade. As operárias, as camponesas, as

³⁵ A terminologia usada nem sempre é unívoca, reflecte em geral as concepções teóricas subjacentes aos autores. A este propósito tem interesse os artigos de Rosi Braidotti "Théories des études féministes: quelques expériences contemporaines en Europe" e de Veronique Degraef "Les études féministes dans la 'maison commune' européenne", ambos publicados em *Cahiers du Grif*, 45, 1990.

³⁶ BOCK, Gisela (1990). "História das mulheres, história do género", *Penélope*, Quezal, Lisboa.

intelectuais, as donas de casa têm culturas diversas. Por sua vez as mulheres negras dos EUA queixavam-se que a ideologia dos *Women's Studies* estava imbuída de uma cultura branca, da mesma maneira que as mulheres do 3.º Mundo não se reconhecem nos estudos europeus ³⁷.

A "mulher" tal como o "feminino" são conceitos míticos, pretensamente universais. Igualmente questionável é a universalidade do referente "Homem". Concordamos com algumas autoras quando afirmam que qualquer estudo sobre o género, na pluralidade do seu significante deve introduzir sempre uma grelha de análise com base naquilo a que Collin chama "sexuation" e as antropólogas americanas ³⁸ "intersexualidade", ou seja, introduzir a base relacional do conhecimento. No fundo estas autoras reconhecem que o que determina a problemática do género é o conhecimento do ponto de vista das mulheres, desocultá-lo e torná-lo objecto de discussão.

Não podemos ignorar que a invisibilidade (no espaço público) e a exclusão social das mulheres tem milénios de história. De facto, mesmo o surgimento da democracia na Grécia antiga não deu o direito de cidadania às mulheres, negou-lhes o direito à palavra e à participação no espaço público. O *agora*, espaço público de oratória e argumentação grego era limitado aos homens. Igualmente o Iluminismo mesmo quando afirmava os princípios humanistas da liberdade, igualdade e fraternidade negou o direito de cidadania às mulheres.

Esta historicidade acompanhada de lutas feministas em todos os universos de acção, incluindo as universidades, foi permitindo organizar e criar um *corpus* teórico diferenciado e um campo de saber próprio que é actualmente considerado como um contributo inestimável para o conhecimento contemporâneo, pela importância que sempre deu às experiências concretas a nível local, contando sempre com o imprevisível e o incerto da vida das mulheres ³⁹.

³⁷ COLLIN, Françoise (1990), obra cit.

³⁸ SPRADLEY, Y. e MANN, B. (1979). *Les Bars, les femmes et la culture*, PUF, Paris.

³⁹ SANTOS, Boaventura Sousa (1989), obra cit.

4.3. Espaços de questionamento

Seguindo o pensamento de Meyer ⁴⁰, para quem o questionamento incessante é a fonte de resolução dos problemas, propomos uma abordagem problematológica destas áreas na educação.

Nesta perspectiva, torna-se necessário interrogarmo-nos sobre as realidades e as representações sociais actuais e promover o debate de ideias, em particular com os jovens, relativamente aos móveis da acção com a finalidade da sua formação nestas áreas. É também necessário ter em conta, que a entrada na vida pública ou mais precisamente no espaço público, questão essencial para a conquista do direito de cidadania plena, passa sobretudo pelo protagonismo de quem tem competências argumentativas e retóricas ⁴¹ e o reconhecimento da linguagem como campo de mediação fundamental.

Em nosso entender a educação não pode ser mais normalização de hábitos e costumes, tem que ser problematização de práticas e saberes, e por isso é questionando permanentemente que as respostas vão surgindo, para nossa surpresa!

- O primeiro questionamento é em torno da cidadania enquanto direito universal e na sua relação com os direitos das mulheres. A minha cidadania e a do Outro (diferente) até onde vai? Quais os limites?
- O segundo questionamento prende-se com as discriminações sociais: como são hoje entendidas e como se eliminam.

Como são entendidas juridicamente em cada país a igualdade *de jure* e a igualdade de facto? A legislação e a jurisprudência na Europa afinam pelo mesmo diapasão em cada país membro? Em que contextos é possível falar de igualdade? Podemos questionarmo-nos sobre o que significa igualdade, o que significa discriminação, ou sobre a diferença entre este termo e o de desigualdade? Hoje fala-se em

⁴⁰ MEYER, Michel (1979), "Questions and Politeness", *Revue Internationale de Philosophie, La Nouvelle Rhétorique*, pp. 127-128. Deste artigo citamos «Le mode d'interaction entre la mère et l'enfant est fondamentalement interrogatif, elle parle le plus souvent en posant des questions à son enfant. Elle sollicite des réponses de sa part, au sens le plus large du terme: sourires, petits cris... L'interrogation oriente l'enfant dans toute son éducation» (p. 354). Ver ainda M. MEYER (1991), *A Problematologia*, D. Quixote, Lisboa.

⁴¹ GRÁCIO, Rui (1992), "Nova Retórica e Tradição Filosófica", *Cadernos de filosofia*, 5, Março, A. P. F.: Coimbra. O conceito de competências argumentativas tal como ele o define, a partir da teoria da argumentação de Ch. Perelman, significa «a capacidade de se comprometer e remete para uma postura interveniente, empenhada e socialmente influente dos indivíduos que procuram assumir as suas posições de forma esclarecida e que fazem do compromisso a alternativa razoável à violência ou às posturas interesseiras que nela degeneram e a ela conduzem».

igualdade enquanto direito de paridade mas há também quem coloque os problemas dos direitos entre homens e mulheres em termos de equivalência. Há defensores num e noutro sentido.

A democracia é o exercício dos direitos e dos deveres. Direitos políticos? Cívicos? Sociais? Éticos?

A democracia terá que ser também e sobretudo o direito de participação a todos os níveis, do global ao local e suscita a questão da identidade e da subjectividade, como questões indissociáveis da complexidade.

Assim, parece-nos que a educação não pode deixar de discutir abertamente os conceitos de género, multiculturalidade e direitos humanos, relativizar os seus conteúdos, contextualizá-los pragmaticamente e apreciar de forma crítica a historicidade dos grandes fenómenos sociais e das novas formas do saber.

4.4. O CIOE da ESE de Setúbal

A abordagem da igualdade de oportunidades surge-nos como uma tarefa complexa e multifacetada. O debate sobre o caminho mais indicado para essa abordagem tem-se polarizado entre (1) a via da especialização e do estudo separado das várias problemáticas (género, 'raça', etnia, classe social ou deficiência); e (2) a via multidisciplinar, procurando a interacção destas diferentes "variáveis". Ultimamente têm vindo a ganhar terreno estas abordagens integradoras da educação multicultural em que as questões da 'raça', etnia, género, classe social e deficiência são estudadas nas suas múltiplas interacções. No entanto, as análises holísticas das realidades multiculturais, por serem demasiados complexas, têm funcionado mais como uma orientação teórica, pelo que os resultados são ainda pouco visíveis. Daí, que os estudos multiculturais tenham, até agora, seleccionado a interacção de algumas dessas variáveis, nos quais o par 'raça'/género é dos mais privilegiados.

Quanto a nós, as duas vias devem ser complementares e entendidas sob um ponto de vista sistémico.

Foi nesta a perspectiva metodológica que criámos na ESE de Setúbal, no ano lectivo de 1991-92, o Centro para a Igualdade de Oportunidades em Educação (CIOE). Ele surgiu na sequência do Projecto "Igualdade de Oportunidades em Edu-

cação/Formação de Professores para uma escola não sexista", integrado na rede europeia TENET, que decorreu ao longo de três anos nesta escola.

O Centro para a Igualdade de Oportunidades em Educação tem como finalidade fundamental *«promover a igualdade de oportunidades para as crianças e jovens de ambos os sexos, de diferentes 'raças', etnias, classes sociais ou deficiências»*.

O CIOE reúne docentes da ESE e de outras instituições interessados na promoção da igualdade de oportunidades, na multiculturalidade (designadamente nas vertentes do género, 'raça', etnia, classe social ou deficiência) assim como nas relações da escola com as famílias e as comunidades.

O nosso Centro possui hoje uma actividade diversificada de investigação, produção editorial e de materiais pedagógicos, formação e ensino. É responsável por uma cadeira de opção – "O Género, a Educação e a Igualdade de Oportunidades" – nos curricula de diferentes cursos de formação inicial de professores do ensino básico.

Iniciativas como a deste encontro internacional, que reúne profissionais da educação ligados às questões da Igualdade de Oportunidades para debater os "Novos Caminhos para a Cidadania na Europa e os Valores da Igualdade", cumprem plenamente um dos objectivos do CIOE.