

Revisitando culturas juvenis: investimentos de raparigas na escola

Laura Fonseca

Universidade do Porto/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE)

Resumo

Este artigo apresenta preocupações sobre alguns dos termos, espaços e linhas de reflexão para traçar os caminhos da compreensão da experiência pessoal e interpessoal de raparigas de grupos sociais com poucos recursos e de minorias étnicas que frequentam a escola pública. Voltamo-nos para pensar em torno das mudanças que afectam a escola e as comunidades, e para compreender as novas reconfigurações culturais que estão a envolver a escola em tempos de intensificação educacional; perceber os discursos públicos construídos e “narrativas sobrepostas” sobre os jovens; procurar os caminhos tanto no sentido da construção da democracia da escola e das comunidades, como da reprodução consumista. Por fim, discutimos o conceito de cultura no sentido de que inclua solidez e elasticidade para dar conta da complexidade das experiências e sentidos das jovens com quem realizamos a investigação.

Palavras-chave – culturas, educação, género, experiências juvenis

Introdução

Este artigo tem subjacente o percurso e reflexão produzidos no âmbito de dois estudos de caso com raparigas sem, contudo, ter a preocupação de ser um trabalho comparativo¹. Nestas pesquisas encontramos diversas similaridades e pontos de contacto, pois são estudos com adolescentes oriundas de grupos sociais com poucos recursos sócio-económicos. Contudo, estão neles envolvidos problemáticas diferentes, contextos espaciais e temporais variados, bem como territorialidades diversas, o que traz distinções e especificidades que merecem a nossa reflexão e análise.

Neste artigo, pretende-se focar, num conjunto de preocupações, o desenho de alguns dos termos, espaços e linhas de reflexão, contribuindo para traçar os caminhos teóricos

¹ Este trabalho reflecte em torno de questões suscitadas por dois estudos de caso, sendo que o primeiro teve lugar com raparigas residentes no Centro Histórico do Porto no início dos anos 1990 e o segundo envolve duas investigações no âmbito de dois projectos recentes, realizados numa escola da periferia do Porto – Projecto *Ciganas e Padjas, Em busca de um Encontro Intercultural* e o Projecto *Autonomia Visível das Raparigas e Desafectação dos Rapazes da escola?* O primeiro foi financiado pela FCT e pelo Alto Comissário para as Minorias Étnicas e o segundo pela FCT em protocolo com a CIDM.

(necessários) para a compreensão da experiência pessoal e interpessoal das raparigas no seio das suas culturas e das suas comunidades.

Estamos voltadas para explorar as mudanças das relações sociais que afectam a escola compreendendo, por um lado, as subjectividades e identidades construídas por parte dos sujeitos que as habitam (no interior das estruturas identificáveis e reguladoras do capitalismo neo-liberal, da dominação masculina e das hierarquias étnicas) e, por outro lado, as novas reconfigurações culturais que estão a envolver-se na escola e, ainda por outro, os discursos públicos construídos e “narrativas sobrepostas” sobre os jovens, agendas e mandatos subjacentes, procurando perceber os caminhos tanto no sentido da construção da cidadania e democracia, como da reprodução neo-liberal consumista. Por fim, interrogaremos o próprio conceito de cultura no sentido de que tome a solidez e elasticidade capazes de abrigar a complexidade das práticas sociais e dos sentidos das jovens com quem realizamos esta pesquisa.

Partindo de dois estudos de caso sobre culturas femininas na escola e nas comunidades

No primeiro estudo de caso realizado na década de 1990, focamos raparigas da classe trabalhadora, de um bairro do centro histórico da cidade do Porto, que frequentaram a escola nas décadas de 1980 e/ou início da de 1990, onde se abordava, fundamentalmente, questões de género e de classe social, procurando perceber culturas e transições juvenis femininas (Fonseca 1995). No segundo caso, estivemos envolvidas em duas pesquisas integradas num estudo mais amplo sobre interculturalidade na escola, realizadas numa escola básica da periferia do Porto, já na década de 2000, frequentada sobretudo por jovens de grupos sociais com baixos recursos e de minorias étnicas negras e ciganas, residentes nalguns dos bairros sociais mais problemáticos dum concelho periférico do Porto. Trata-se, pois, neste último caso, de um estudo sobre experiências de escolarização e sobre os investimentos das raparigas de várias comunidades na escola.

O primeiro é um estudo de percursos e subjectividades femininas construídos nos vários espaços de vida que atravessaram, de dois grupos de raparigas da classe trabalhadora que denominamos de “mais académicas” e “menos académicas”, de uma comunidade bem delimitada, onde mostramos como as “leituras” institucionais que sobre elas existem não só não são verdadeiras, como contribuem para as prejudicar, através de processos de etiquetagem, de discriminação e de reforço da “categoria atributiva” (Offe 1989).

O segundo caso focaliza-se no espaço estrutural da escola, em tempos de “intensificação da competitividade educacional” (Hey 2001), ao procurar a compreensão de como a escola reconfigura novas experiências, subjectividades e culturas de raparigas², com implicações no refazer das suas comunidades de origem. Procura-se pensar em torno de questões como “o sucesso educativo”, “autonomia”, agência e *empowerment* das raparigas, “desafecção dos rapazes”, assim como os “investimentos” e “textos culturais” femininos (e masculinos) no espaço informal da escola e como isso funda e molda perspectivas reprodutoras ou emancipatórias de vida futura. O ‘salto qualitativo’ desta investigação é o de trazer para a arena educativa as preocupações de interculturalidade nas relações entre género, etnia e classe social acentuando, particularmente, os *investimentos* das raparigas³ na escola. Existe aqui uma maior centralidade na compreensão das implicações da escolarização e das mudanças nas vidas das raparigas, em termos da sua autonomia e agência feminina, conceptualizadas nos caminhos da justiça social e do *empowerment* em torno da realização da(s) cidadania(s) feminina(s) e da democracia na escola e nas comunidades.

São pois estudos com problemáticas, espacialidades e temporalidades variadas, incluindo a distância de quase uma década de separação. Contudo, em ambos os casos se reflecte e se confronta discursos e experiências de estudantes do ensino básico⁴ e se trata de culturas e relações entre culturas na escola e nas comunidades.

Argumentamos nestes trabalhos que as escolas jogam um papel importante na *genderização* dos alunos e, como salienta Connell (1989), são agentes importantes nessa matéria; são um espaço central na construção de *identidades juvenis variadas*; têm um lugar relevante na afirmação de “grupos de *status*”, na actualização do lugar na classe social, nas possibilidades de definição e reconstrução de novas formas culturais. Além disso, defendemos, tal como lembra Ann Oakley, que “as escolas são muito mais do que um veículo para a instrução escolar; ensinam tanto rapazes como raparigas a tornarem-se homens e mulheres numa

² Investigação inserida no âmbito de dois projectos *Ciganas e Padjas e Autonomia Visível das Raparigas e Desafecção dos Rapazes da escola?* Ambos os projectos envolveram pesquisa com outras comunidades (educativas, locais, adultas, rurais; ensino recorrente...). O primeiro projecto prestou uma particular atenção a comunidades ciganas, juvenis e adultas femininas (cf Relatório 2001) e o outro projecto versou também um estudo sobre masculinidades na escola (Cf Relatório 2002).

³ Neste projecto culturas significa uma incidência de pesquisa sobre feminilidades e masculinidades, nas relações com e entre as várias etnias e classes em presença na escola. O salto qualitativo neste trabalho é também o estudo das masculinidades, alargando assim os Estudos de Género.

⁴ Embora algumas das jovens frequentem os mesmos anos de escolaridade, contee que, no primeiro estudo, como a escolaridade obrigatória em Portugal era de 6 anos, já tinham ultrapassado a escolaridade básica, enquanto que no segundo estudo, embora frequentem os mesmos anos de escolaridade, ainda estão a cumprir a escolaridade obrigatória.

sociedade classista, sexista e racista” (Oakley 1997: vii). Eles e elas aprendem também “mensagens (...) sobre emoções e relações interpessoais, precisamente as dimensões da vida social em que as mulheres são ensinadas a especializar-se” (ibidem).

Trata-se, assim, de analisar a escola como um *espaço estruturante* de experiências juvenis femininas, de (re) construção de significados, de perspectivas de vida futura e de agente com interferência nas comunidades de origem dos/as estudantes.

Experiência social e investimentos das raparigas na escola informal: interpretar o óbvio

Neste texto, tendo subjacente os relatos e depoimentos das jovens acerca das suas experiências escolares, queremos reflectir sobre as mudanças que estão a ocorrer na escola e nas vidas das/os cidadã/os que estão a ser educados e, neste caso, como estas mudanças são percebidas pelas cidadãs raparigas. Trata-se de uma pesquisa que, como refere Carlos Alberto Torres, é centrada “nas credenciais da experiência de quem fala ou de quem conhece”, embora estejamos cientes de que “viver uma experiência não é, por definição, o mesmo que compreendê-la” (Torres 2001: 232). Por isso, tomamos a experiência **como** “fonte de conhecimentos”, embora não saibamos com tanta facilidade “como passar da fonte” para uma “explicação mais elaborada” (ibidem). O trabalho de análise é, então, o de procurar reconhecer alguns dos contornos da impressão feita pela experiência sobre as diversas identidades dos grupos sociais em presença.

Sabemos que a relação entre conhecimento e experiência apresenta sérios problemas epistemológicos que atravessam todo o processo e fases da investigação. Mas também sabemos, como adverte Carlos Alberto Torres, **que**: “não reconhecer a experiência como fonte de conhecimento é, epistemologicamente falando, debilitar a teoria e a prática mas não reconhecer as conexões entre experiência e conhecimento e a necessidade de desenvolver categorias analíticas que possam facilitar a passagem da experiência para conhecimento, e dessa maneira para a prática, é, politicamente, um factor de debilitação e de desmobilização” (Araújo *et al* 2001: 233).

Trazer os assuntos das raparigas e tentar interpretar o óbvio é, no fundo, dar valor e compreender o que fazem, o que as anima, as move e as excita; que preocupações as afligem, buscando as suas formas culturais, muitas vezes subestimadas e subordinadas; que respostas para as formas socialmente aceites e valorizadas, tanto mais que sabemos que as experiências das raparigas são frequentemente restringidas, silenciadas, diminuídas ou negadas.

Há, então, nesta pesquisa uma tentativa clara de confrontar as noções dominantes dos estudos culturais, onde, como refere Valerie Hey (1997: 33) “as raparigas têm estado empiricamente subrepresentadas e teoricamente eliminadas”, pelo que se assume a necessidade de teorizar os seus investimentos e os seus “textos culturais”.

As nossas interrogações sobre as experiências das raparigas são, então, acerca de que actividades, ansiedades, sonhos e planos têm estas jovens? que formas culturais estão a desenvolver, relacionadas com as preocupações com o corpo, o “estar gorda”, a amizade, os namorados e o medo de os perder, o sentirem-se “burras”, os pais, o desporto, a dança, as curiosidades culturais e intelectuais... Como é que estes seus assuntos e investimentos se jogam no espaço mais amplo da escola? Como é que elas sentem que estão a ser aí tratadas? Quais são os textos que exprimem as suas formas culturais?

Nesta teorização social e cultural entra, sem dúvida e com grande centralidade, a categoria *experiência*, porque, de facto, a experiência é uma categoria chave para o conhecimento da vida do dia a dia, que estrutura a vida das pessoas de forma importante. É ela, como refere Annette Kuhn, “que faz de mim aquilo que eu sou e diferente de todos os outros” (1995: 28). Esta autora pergunta, “será que as memórias e sentimentos devem ser compartimentados e separados da parte de mim que pensa e analisa?” E ainda, “será que a teoria cultural pode simplesmente evadir a experiência, ou pior, confiná-la ao domínio do sentimentalismo e da nostalgia?” (citada por Hey 1997: 3)

Num primeiro olhar analítico elegemos duas áreas de actividade de grande interesse das jovens, que estão bem documentadas nas conversas e interacções que com elas tivemos, e que apresentam relação com “a amizade entre raparigas” e com o “corpo feminino”. São domínios experienciais que perpassam sobretudo a “escola informal”, mas com fortes incursões no espaço da “escola formal” e da “escola física” (cf Gordon, Holand e Lahelma 2000).

As relações de amizade entre as raparigas

Para o nosso trabalho não nos chega uma abordagem teórica que mostre os efeitos estruturantes do género na sala de aula, através do impacto do comportamento dos rapazes e o seu domínio sobre o tempo dos professores, o espaço das aulas e o das raparigas. Nela tendia-se a apresentar as raparigas através das lentes dos seus “atormentadores”, sendo a invisibilidade feminina vista simplesmente como prova da violência física e verbal patriarcal. Mas nem todos os rapazes são rapazes típicos e banais e nem todas as raparigas são vítimas

passivas. Aqui as noções de heterogeneidade, articuladas com as dimensões de etnicidade, idade, sexualidade e classe social, complexificam, assim, as nossas leituras sobre os rapazes e as raparigas.

Estamos na busca da compreensão das relações das raparigas umas com as outras, discutindo, por exemplo, como as dimensões relacionais e afectivas da escolarização trabalham na produção e circulação de noções de diferença. Fazer isto implica, como refere Valerie Hey, uma teorização social e cultural da amizade, onde ao “domínio privado da amizade”, até agora *naturalizado* e com um reconhecimento *mínimo* de social, seja indexado de *social* e analisado seriamente como um espaço de construção de identidades proferidas/preferidas na casa, escola, comunidade, cultura popular, cultura de elite, autoridade masculina. Valerie Hey defende que “é entre e no seio das raparigas como amigas que as identidades são praticadas, apropriadas, resistidas e negociadas (diríamos também transformadas) de diversas formas” (Hey 1997: 30).

Esta autora teoriza sobre a experiência social das raparigas, dum perspectiva pós-estruturalista, analisando como é que os rituais de se *ser membro* no mundo da amizade feminina (e de outros espaços de diferenciação social) são espaços de recolocação dos discursos da “normalidade” e das comunidades, na base do “nós” e “das outras”. As práticas interpessoais são assumidas como lutas pelo significado, pela produção e “fixação da experiência”, também como diferença social. A experiência reporta-se sempre tanto à conformação como à luta e criação social.

Estas contribuições ajudam-nos a analisar o espaço da amizade e a prestar maior atenção ao mundo óbvio, desvalorizado e subalternizado das raparigas, a cuja explicação não é estranho o facto de se representar, em grande medida, como o mundo (semi) privado feminino, pouco relevante quando comparado com importância dos mundos familiar, trabalho, político ou outros.

Corpo feminino adolescente

Uma outra área central de investimento adolescente é, como sabemos, a preocupação com o corpo, ligada à sedução e mesmo ao mercado sexual, no dizer de alguns/mas autores/as mais radicais. Este é um espaço relevante para reflectir sobre as fortes pressões e escrutínios masculinos na escola coeducativa onde, frequentemente, as raparigas sentem que estão a ser avaliadas, não pelas suas capacidades e recursos cognitivos e intelectuais, mas em função do seu corpo.

Interessa-nos aqui também focar o lugar da escola e sua articulação com os média na construção e dos seus espaços na modelação e reificação do “corpo feminino adolescente”, perguntando: qual o significado do investimento no corpo para as raparigas e para a definição da sua feminilidade? Com está a ser o modo de negociação dos seus corpos? “Os corpos das raparigas continuam a ser “Outro para elas próprias?” (como dizia Simone de Beauvoir). Será que os relacionamentos entre os adolescentes, especialmente os que estão à volta do desejo e de sexo, estão a mudar?

A preocupação com o corpo e a sedução torna-se um dos mais importantes factores de pressão, ao ponto de se passar fome (dieta). Talvez se esteja a criar um novo ritual de passagem e de iniciação, pelo menos para as raparigas brancas na base de modelos de mulher de classe média. Talvez haja uma pressão cada vez mais precoce a este nível, onde a moda adquira um papel preocupante na relação com o mercado sexual. Por sua vez, este parece estar a cruzar-se, explícita e subrepticamente, com incursões enormes no actual mercado de trabalho.

Qual é, então, o significado social deste corpo e como são vividas estas alterações pelas raparigas da classe trabalhadora branca e das minorias étnicas negras ou ciganas?

Orenstein (2000) notou em *Schoolgirls*, como as raparigas, sobretudo as de classe média branca, tinham uma atitude muito severa em volta do seu corpo e um “sentido de inadequação social”, vendo o seu género como uma desvantagem. Ela refere que:

Apesar das mudanças nos papéis e nas vidas das mulheres e das suas próprias mães, muitas raparigas caem nos padrões tradicionais da fraca imagem, confiança, dúvida e censura dos seu potencial criativo e intelectual. São mais vulneráveis a sentimentos de depressão e de falta de esperança (Orenstein 2000: xx).

No entanto, não encontrou a mesma atitude crítica e mal-estar, com o seu corpo, por parte das raparigas negras.

Também na nossa primeira pesquisa (1995) mostramos como as raparigas menos académicas da classe trabalhadora apresentavam noções mais românticas e fantasistas da vida e continuavam a ser encaminhadas mais precocemente para o mercado sexual do casamento e para a maternidade, assim como encontravam oportunidades muito mais reduzidas de desconstruirmos noções estereotipadas e perspectivas tradicionais de género (amor romântico, namoro e casamento, mercado de trabalho, perspectivas de lazer, etc.).

Também nas pesquisas que realizamos mais recentemente, as raparigas falam-nos de que sentem alvo de fortes pressões sexuais masculinas na turma e na escola “informal” e “física” e pressões para a conformação, aceitação e consentimento das masculinidades hegemónicas. Há hoje muita visibilidade social a determinados assuntos que acontecem nas escolas (assédio, agressividade, violência), incluindo os casos que têm a ver com questões de moralidade e, em parte, ainda bem. Todavia, perguntamo-nos, também porque é que não há uma tal preocupação com a dominação real do dia a dia na escola, aquela que é fonte de muitas aflições e sofrimentos e mesmo de exclusão da escola, do trabalho, de certos espaços de lazer, em que as raparigas sofrem e são frequentemente o alvo?

Para finalizar, apesar de mais uma vez se constatar uma luta de poder muito desigual, convém prestar atenção e não subestimar o lugar do desporto feminino e o interesse progressivo das raparigas por esta actividade (estando mesmo já a envolver raparigas ciganas, como encontramos no nosso último estudo) e de como isso pode constituir-se numa visão alternativa do corpo feminino adolescente não confinado aos modelos da rapariga onorífica.

Ora se o sistema educativo é supostamente o fornecedor de oportunidades às gerações mais novas, encorajando o seu crescimento intelectual e a preparação como cidadãos, estes assuntos têm que nos questionar, sobretudo se existem estudos ou outras indicações de que pressões relacionadas com o género são motivo de abandono ou insucesso escolar ou educativo de determinados grupos, como mostramos nas várias pesquisas com raparigas (Fonseca 1995 e 2001; Araújo et al 2001) e como estas pesquisas continuam a apontar. Temos de perguntar porque é que as raparigas estão a ser encorajadas e recebem uma atenção diferenciada, com base no seu corpo? Como estamos a ensinar as raparigas no direito de fazer e dizer da sua própria vontade?

As mudanças na escola, a “autonomia das raparigas” e a “desafecção dos rapazes”

Perceber a natureza das mudanças reais, sociais, práticas e discursivas que estão a ocorrer na sociedade e na escola, no que diz respeito à situação das raparigas (e dos rapazes), procurando descortinar a natureza e abrangência teórica e empírica de tais mudanças é objecto das nossas propostas de pesquisa mais recente. Compreender os múltiplos significados e tendências do progressivo acesso e sucesso das raparigas na escola e a eventual

desafecção dos rapazes, no propósito de perceber as implicações do que está a mudar, em que direcção, o que se mantém.

Apesar das mudanças e lutas na escolarização das raparigas e da situação das mulheres independentemente da etnia ou da classe, para que muitas investigações dos diferentes países ocidentais parecem apontar nas últimas décadas, constata-se que há progressos generalizados ainda que lentos para alguns grupos sociais, e que é um erro admitir que as raparigas já não estão em risco. Elas continuam a deparar com imensos obstáculos relacionados com o género quando fazem a transição para o mundo adulto.

Não se sentindo de forma alguma descontentes com o facto de serem raparigas, as nossas jovens continuam a referir a masculinidade como oportunidade e a feminilidade como constrangimento. Mesmo as que gozavam de maior vantagem social vêem o género como uma desvantagem. Elas continuam a ver os rapazes como mais livres e com menos preocupações. Então, parece que a desvantagem não desapareceu da sala de aula, embora tenha mudado.

Dois debates em confronto: *nova e velha agenda de género*

Embora tendo em conta que há mudanças nas trajectórias e percursos das vidas das mulheres e dos homens nos últimos anos, parece também claro que existem múltiplas formas pelas quais a tradição tem conseguido reproduzir desigualdade. Persistem velhos problemas, a par da alteração das algumas das configurações clássicas, o que merece a nossa preocupação redobrada, no sentido da sua (re)contextualização e (re)teorização.

Neste novo milénio, como lembra Arnot (1999), é necessário questionarmo-nos sobre a possibilidade de estarmos perante a reconstrução de novas formas de cultura que podem contribuir para novas desigualdades e novas formas de invisibilidade sobre a situação das mulheres em relação aos pares masculinos.

É assim que, no contexto de profundas mudanças nas condições e relações sociais e educativas, neste início de século que, dialecticamente, nos confrontamos entre dois tipos de reflexão acerca da educação das raparigas e das suas culturas. Por um lado, o debate mais “clássico” sobre a situação de *desvantagem e diferenciação* das mulheres, realizado por diversos/as autoras/es, em várias disciplinas das ciências sociais e humanas (sociologia: da educação, da juventude, das culturas, do trabalho, da família; do currículo...) e, mais especificamente, dos *Gender's Studies* e *Women's Studies*, em que de um ponto de vista de género se procura compreender as relações sociais genderizadas e intervir no sentido de

alargar as noções limitadas de feminilidade e masculinidade. Neste debate, entende-se que as experiências educativas e as práticas do cotidiano da sala de aula são ainda diferenciadas segundo o gênero e que as medidas de políticas curriculares educativas falharam e não conseguiram tomar em conta a complexidade das relações aí envolvidas e em mudar as relações dominantes de feminilidade e masculinidade. Tem estado aqui em causa o encorajamento por uma maior igualdade social, estimulada pelas lutas das mulheres a partir dos anos 60 e 70, no sentido de diminuir o “abismo de género” (*gender gap*) (Arnot, David e Weiner 1999).

Por outro lado, emergiram perspectivas mais recentes que apresentam as raparigas como tendo maior sucesso escolar e autonomia social, contrariamente aos rapazes que mostram dificuldades de realização e distanciamento escolar, desafectação em relação ao emprego e problemas na construção das suas identidades sociais. Este debate poder-se-ia genericamente enquadrar em perspectivas sobre promoção da liberdade de escolha e da diversidade social. Resultaria de uma atenção pública de (re)interpretação das estatísticas (com especial destaque para os média), em torno do crescente sucesso das raparigas, que aparece associado ao falhanço dos rapazes, e que tem gerado um ambiente de algum pânico em muitos países. Há, assim, um declarado interesse em encontrar maneiras para conseguir aumentar o sucesso dos rapazes.

Mas ao debate do insucesso dos rapazes acrescenta-se, também, a discussão em torno do falhanço das raparigas em tirar vantagem do seu sucesso nas ciências e da sua entrada nas carreiras científicas.

Mais recentemente, como já foi referido, têm surgido outras configurações discursivas específicas, preocupadas com as melhorias alcançadas pelas raparigas e as perdas que isso estaria a originar aos rapazes. Trata-se daquilo que diversas autoras têm chamado de discursos de “pânico moral”, de “crise” e de “perda”, discursos esses que apresentam os rapazes como vítimas e as raparigas como relativamente privilegiadas. Estaríamos perante uma inversão do discurso feminista (Griffin 1999), em que os rapazes aparecem “ao mesmo tempo vítimas e como uma ameaça à ordem social”⁵.

Mas, o que fica implícito em tais discursos é a preocupação em relação aos brancos, europeus e de classe média. Então, o que está em causa não é o gênero, antes uma articulação particular entre questões de classe, raça (emprego) e as tensões à volta das noções sobre

⁵ Esta autora salienta que, em países como a Inglaterra, os discursos públicos vêm clamando recentemente que a masculinidade está a “ir por aí abaixo” e que os rapazes estão mesmo “a cair no primitivismo”.

masculinidade. Já Willis, em 1991, falava de uma cultura anti-aprendizagem e do problema da ocupação dos rapazes, com as fábricas a fechar, restando-lhes apenas a guerra.

Todavia, apesar dos aparentes e reais progressos alcançadas pelas raparigas e das “perdas” dos rapazes, os estudos têm mostrado como persistem as desigualdades de género no mercado de trabalho e na vida privada, questionando sobre qual tem sido o progresso actual real, particularmente devido ao “racionalismo económico” (Taylor 1995) e à forte “revalorização ideológica” (Apple 1989) a que se assiste hoje. O contexto escolar, de acesso em massa das raparigas ao ensino superior e às profissões “técnicas”, fez emergir, no final do século, o que se tem chamado de *nova agenda de género*, que introduz novos “dados” e “configurações discursivas” específicas no debate, agendando temáticas públicas e científicas como a “visibilidade e autonomia das raparigas”, *girl power*, *boys underachievement*, *cultura underclass*, indisciplina e violência, discursos de *pânico moral*, de *crise* e de *perda* (Taylor 1995, A. Skelton 1992, Griffin 1999, Hey 1998, Epstein et al 1998);

As raparigas, diferentemente dos rapazes, não constituem, então, preocupação ou ameaça à segurança pessoal ou física. Os significados morais e os “excessos” das raparigas são colocados num outro par de discursos sobre elas: um discurso positivo, ainda que problemático, do *girl power*, materializado em temas que temos vindo a referir como o seu sucesso académico, a sua visibilidade, iniciativa pública e a elevação das suas aspirações, onde se evidencia a diferença e a celebração de uma *nova* feminilidade e um discurso negativo e patologizante sobre a maternidade e sexualidade adolescentes, onde se realça uma incorporação desviante, uma feminilidade e sexualidade condenáveis, vista como uma socialização familiar disfuncional, sobretudo devida ao “falhanço” das suas próprias mães. A este propósito e como também lembrávamos na nossa primeira investigação (1995) socorrendo-nos de Gilda O’Neill (1993), as raparigas eram focadas como “vítimas de controle” ou como preversas e consumistas, sempre com base no seu corpo e na sua sexualidade, dificultando-se, assim, um entendimento dos assuntos nos seus próprios termos.. Então, é para nós central perceber o que está por detrás destas estatísticas educativas, discursos e localizações, em termos de transformação das relações de género na economia, no estado, na família, nas comunidades e nas vidas pessoais e, também, na própria educação. Temos também que nos interrogar porque as raparigas estariam “a agarrar o momento” e os rapazes, por manterem identidades tradicionais, estariam a ser penalizados? Pensamos que, apesar dos avanços alcançados na escolarização das raparigas, a sua situação precisa de ser continuamente recolocada e contextualizada, dando um especial enfoque às (inter) subjectividades e de quem está a ser educado.

Torna-se necessário perceber os efeitos da escolarização (reais e aparentes), percebendo as dinâmicas geradas pela desafecção dos/as jovens da escola (dos rapazes e muitas raparigas filhas a classe trabalhadora lusa e das minorias étnicas), percebendo como as relações genderizadas jogam aqui um lugar de destaque, assim como na reconfiguração das comunidades. E estas questões são incontornáveis para a teorização cultural onde as culturas femininas tenham o justo relevo.

Genderizar cultura, etnicizar o género

Nos dois debates actuais entre a *nova* e a *velha agenda de género*, importa-nos, particularmente, continuar a aprofundar questões relacionadas com re-teorização do conceito de cultura, trazendo para dentro dele as *subjectividades*, *assuntos* e *investimentos* das raparigas. Como dissemos já, quando teorizamos cultura fica-se, frequentemente, acantonado numa concepção universal hegemónica do que conta como cultura, sustentada numa cultura juvenil universal, sendo este um trabalho de natureza altamente genderizado. Em *Culturas Juvenis, percursos femininos*, fizemos uma revisão sobre um conjunto de perspectivas culturais, que localizamos genericamente nas teorias geracionais, estruturalistas, da prática social e nas feministas (Fonseca 1995). Para o trabalho mais recente, tentamos trazer novas contribuições para a conceptualização de cultura, procurando que o conceito se desloque das pressões e presunções masculinas e que, simultaneamente, tenha cada vez menos essência feminina ou masculina para incluir a diferença e a diversidade das categorias “mulheres” ou “homens”.

Os conceitos de cultura, com que a ciência social tem trabalhado, têm estado sob o escrutínio de uma concepção hegemónica de cultura, não servindo, portanto, para compreender as vidas das raparigas, porque se colam aos espaços, às visões e às formas exteriores e públicas, à racionalidade, à “política”, ao ruído, isto é, só se foca o palco e os bastidores que “ensaiam em função da cena”.

Então, pensar o conceito de cultura, na sua articulação com o género, implica captar os processos culturais e mudanças na vida das jovens, incluindo as subjectividades, as relações de poder, os significados e as mudanças nas culturas das raparigas e nas culturas locais de origem.

Para pensar a mudança social e a exploração de um conceito de cultura mais inclusivo e comprometido com as culturas femininas, necessitamos de procurar e focar os “textos culturais” das raparigas, mostrando os seus “interesses” e “sentidos”. Precisamos, por isso, de

novos conceitos e linguagens para ler as suas experiências – focando como “investem na **produção** de formas de **poder** e de subjectividade” (Hey 1997: 23), em busca de um espaço para si mesmas. A questão em jogo é a da compreensão e exploração (e não apenas aceitação) de como as raparigas trabalham o pessoal, “associando as suas práticas materiais, informação de como elas trabalham o pensamento pessoal”, (...) “como negociam os seus sentimentos e os códigos culturais públicos da heterossexualidade” e da regulação social, na escola (Hey 1997: 25). Como refere esta autora, recusa-se, assim, quer uma perspectiva que nega a sua existência - “as mulheres estão sempre noutra lugar ao lado dos altifalantes”, quer a que as essencializa, defendendo-se antes novas elaborações, como sejam:

primeiro reconhecendo o papel do domínio privado na educação; segundo, a elaboração das dimensões genderizadas da hegemonia cultural (...); terceiro, o reconhecimento da significância da subjectividade para ler as relações entre as raparigas e entre elas e a sua escolarização; e por fim, dar atenção às dimensões sociais e afectivas das experiências das raparigas, para captar os aspectos partilhados e os diferenciados na cultura da escola pública (Hey 1997: 23).

Por isso, Valery Hey argumenta a necessidade de “re teorizar” e “genderizar a cultura”, focando os investimentos das raparigas nas suas formas culturais - “privadas” e de “intimidade” e nas margens (*borderlands*) dos espaços públicos, incluindo aqui a escola. Os mecanismos centrais de interpretação não funcionam para compreender as vidas e experiências mais distantes das formas públicas de poder. Há aqui um campo interessante de aprofundamento, que já nos tinha sido proposto por McRobbie (1992) quando falava da *cultura de quarto* e dos espaços interiores. Esta nova abordagem deixa-nos margem para reconhecer formas culturais como a *amizade* (Hey, 1997), a *cultura de quarto*, a *cultura de interiores* (Fonseca 1995), como uma base de elaboração de formas sociais subjectivas e de formas históricas de consciência subjectiva.

As experiências das raparigas construída numa espécie de “cultura de refúgio”, na privacidade e no segredo da intimidade, encontrando uma explicação parcial numa sociedade onde domina uma cultura hegemónica masculina, construída também pelo *exagero (feminilidade enfatizada)* ou pela *negação*.

Terminando...

Encontramos nas culturas juvenis femininas (1995) algumas formas mais arrojadas de estar entre amigas “lutar para ganhar autonomia através de um espaço exclusivamente feminino” – o grupo íntimo de amigas, que atravessa as instituições, que serve para “andar na rua”, “desafiar os rapazes” e “divertir”. O grupo íntimo representa um suporte afectivo, emocional (o prazer de ser amiga e confidente) permite, também, divertir, falar e *meter-se* com os rapazes, produzindo uma forma cultural “espectacular” (fazer barulho, “dar risadas” e “gritos”). Permite, ainda, construir alternativas e um espaço provável para desconstruir as noções tradicionais de género e perspectivar e planificar noções mais igualitárias. Notamos que as raparigas da classe trabalhadora estão numa forma geral mais comprometidas com fantasias do amor romântico; talvez isto seja uma resposta às possibilidades mais restritas de que dispõem, parecendo não se empenhar tanto na planificação das suas vidas futuras, nomeadamente escolares, contrariamente às suas colegas “betinhas” e “boas alunas” “que, nas suas próprias palavras, “só pensam nos estudos”.

No trabalho mais recente (Araújo et al 2001) as culturas das raparigas na escola (raparigas lusas, filhas da classe trabalhadora e de minorias étnicas) apontam quer para caminhos de autonomia de grande investimento na escola e na formação por parte das raparigas, quer para caminhos de grande distanciação e desafectação da escola, tal como os rapazes, mas onde a masculinidade hegemónica nas suas relações com a classe social e etnia joga um papel importante nos vários espaços e quotidianos escolares femininos.

Se queremos aprofundar e reterorizar, contando com as contribuições dos debates em torno da *nova* e da *velha agenda de género* e, como temos vindo a afirmar, trazendo para dentro dele as *subjectividades*, *assuntos* e *investimentos* das raparigas na escola, deparamos com a necessária pergunta: quem são as raparigas que estão a ser educadas? Esta pergunta remete-nos para noções de “heterogeneidade”, “diálogo”, “comunicação” e “encontro” intercultural, não apenas de diferentes classes sociais e géneros, mas também de diferentes etnias, sexualidades...

Portanto, quando tomamos como objecto as raparigas não estamos a essencializá-las antes integrando-as, no seio de várias “linhas” ou “estruturas” de diferença, com a consciência de, como refere Helena Araújo, citando Carlos Alberto Torres, as premissas de que os vários grupos (de raparigas, acrescentamos nós) partem para o diálogo são diferentes (e não meramente distintos) “material e simbolicamente” em termos hierárquicos e de poder social (Torres citado por Araújo et al 2001). Propõem assim estes autores que estas diferenças

culturais e de relações de poder nas escolas entre os vários grupos que estão a ser educados, sejam vistas como “tensões produtivas” e não como formas de enfraquecimento ou de assimilação cultural. Como entendemos que a escola é, não apenas uma espaço de encontro, aceitação e “contemplação” das diferenças detectadas, antes de exploração e negociação no seio dessas tensões, queremos na nossa pesquisa aprofundar a reflexão sobre as especificidades dessas culturas femininas e as mudanças que estão a ocorrer, resultantes do confronto e da “emersão” dessa diversidade na escola e das comunidades.

A grande “permeabilidade que a *agenda de género*”⁶ na sala de aula e a forma como entra nos currículos é central para compreender a importância dos processos culturais e o papel das ideologias e dos discursos na construção e produção de visões restritas de masculinidade e feminilidade (Taylor 1995), mas também, indo além da reprodução, para compreender as formas culturais que são produzidas por jovens raparigas na luta por gerir a vida nos seus próprios termos.

Referências Bibliográficas

Araújo, Helena, Magalhães, M. José, Fonseca, Laura, Sousa, Paula, Leite, Carlinda (2001), Relatório Final do *Projecto Ciganas e Padjas em Busca de um Encontro Intercultural*, Porto: FPCEUP.

Arnot, Madeleine, David, Miriam e Weiner, Gaby (1999), *Closing the Gender Gap postwar education and social change*, Cambridge: Polity Press.

Connell, R. W. (1987), *Gender and Power – society, the person and sexual politics*, Oxford, Polity Press.

Epstein, Debbie, Elwood, Jannette, Hey, Valerie, Maw, Janet (1998), *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement*. Buckingham: Open University Press.

Fonseca, Laura (1995) *Nadas e Criadas na Sé: em busca de um lugar para si próprias*, dissertação de mestrado em Educação, Desenvolvimento e Mudança Social, FPCEUP.

Gaskell, Jane (1992), *Gender Matters from School to Work*, Milton Keynes: Open University.

Gordon, Tuula, Holland, Janet, Lahelma, Elina (2000, "From pupil to citizen", .in M. Arnot & Jo-Ann Dillabough (org), *Challenging Democracy*. Londres: Routledge/Falmer.

⁶ Terry Evans define *agenda de género* as formas pelas quais o conhecimento, o significado, a interpretação e o discurso são estruturados na *classroom of life* (citada por Taylor 1995)

Griffin, Christine (1999), "Discourses of crisis and loss: theorizing the boys Underachievement, debate" comunicação em Internacional Conference "Voices in Gender and Education", University of Warwick, UK, 29 a 31 de Abril.

Hey, Valerie (1997), *The Company She Keeps - An Ethnography of Girls Friendship*, Buckingham, Open University Press.

Hey, Valerie (2001), "The construction of academic time: sub/contracting academic labour in research", *Journal of Education Policy*, 16, 1, 67-84.

McRobbie, Angela (1991), *Feminism and Youth Culture From 'Jackie' to 'Just Seventeen'*, Londres: Macmillan Education.

Oakley, Ann (1997), "Foreword" In Valerie Hey, *The Company She Keeps - An Ethnography of Girls Friendship*, Buckingham, Open University Press.

O'Neill, Gilda (1993) *A Night Out With The Girls*, London, The Women's Press.

Orenstein, Peggy (2000), *Schoolgirls, Young Women, Self-Esteem, and the confidence gap*, New York:Anchor Book.

Taylor, Sandra (1995), "Feminist Classroom Practice and Cultural Politics: 'Girl number twenty' and ideology", In Janet Holland e Maud, Blair c/ Sue Sheldon (orgs) *Debates and Issues in Feminist Research and Pedagogy*, Londres, Open University.

Torres, Carlos Alberto (1997), *Educação, Democracia e Multiculturalismo - Dilemas da Cidadania num mundo global*, Rio de Janeiro:Artes Médicas.

Willis, Paul (1991), *Aprendendo a ser trabalhador - Escola, Resistência e Reprodução Social*, Educação Teoria Crítica, Artes Médicas

Abstract

This paper draws on two case studies of working class girls from ethnical minorities who attend a state school, aiming to discuss perspectives in order to understand girls personal and interpersonal experiences. This is pursued having in consideration the changes inside schools and communities and to understand the new cultural reconfigurations which involve school in times of "educational intensification". At last, the concept of culture is discussed, in order to express the complexity of those young girls' experiences and meanings.

Résumé

Cet article advient des reflexions de deux études de cas concernant les filles de groupes sociaux qui manquent de ressources et des minorités ethniques frequentant l'école publique. On présente ici des préoccupations à l'entour de quelques termes, places et lignes de pensée pour la compréhension de leur expérience personnelle et interpersonnelle. On essaye de réfléchir aux transformations au sein de l'école et des communautés, pour comprendre les nouvelles reconfigurations culturelles qu' impliquent l'école aux temps «d'intensification éducationnelle».

Finalment, le concept de culture est discuté à fin de d'exprimer la complexité des expériences et sens des jeunes filles étudiées.

Maria Laura Fonseca é docente da Licenciatura de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Tem participado em vários projectos de investigação e de intervenção tendo, especificamente, publicações no domínio das culturas de juventude, dos estudos de género e dos estudos feministas em educação, destacando-se neste percurso a obra *Culturas Juvenis Percursos Femininos* (2001), Celta Editora.