

## **Currículo e género: o lugar da escola na construção de culturas juvenis femininas**

*Maria Laura Fonseca*

Universidade do Porto

### **Resumo**

Esta comunicação aborda a necessidade de em Portugal se aprofundar uma discussão sobre as relações entre currículo e género na escola, no sentido de se compreender como o silenciamento ou negligência destas questões têm conduzido à manutenção de uma situação de desvantagem e de injustiça para com as raparigas não só na vida escolar mas, sobretudo, na vida pessoal, familiar e social futura.

A argumentação que desenvolveremos é a de que, apesar dos avanços alcançados na escolarização das raparigas, tal situação precisa de ser continuamente renovada, na medida em que as questões acerca do "sucesso" e da "autonomia" das raparigas se ligam hoje com vários tipos de debate que necessitam de ser confrontados.

Durante várias décadas em vários países discutia-se como as raparigas eram um grupo em desvantagem na educação, tendo conduzido a diversas medidas de política educativa para "compensar" essa posição. Discutia-se, também, a contribuição da escola na reprodução da desvantagem de género e, simultaneamente, o seu lugar na distribuição e mudança desta situação, tendo sido questionados diversos aspectos do processo educativo, currículo, recursos, interacção na sala de aula... Todavia, estudos têm mostrado como, apesar das políticas educativas oficiais a favor das raparigas, a mudança tem sido muito lenta.

Outros estudos continuam a revelar como persistem as desigualdades de género no mercado de trabalho e na vida privada, apesar das experiências educativas e de formação das raparigas, questionando sobre qual tem sido o progresso real, particularmente devido à influência do racionalismo económico, apesar desta energia das raparigas.

Muitas das políticas e das abordagens curriculares desenvolvidas nas últimas décadas em Portugal não têm tomado em conta a complexidade, nem levado a sério as relações de género na sala de aula. É fácil falar de alargar escolhas e de consciencializar as raparigas, mas para fazer isso não significa apenas providenciar oportunidades na escola e no mercado de trabalho, significa a escola "ter uma visão para a mudança", "agarrar" e desafiar com "convicção" as noções dominantes de feminilidade e masculinidade.

Em pesquisa anterior mostramos como as culturas juvenis femininas são colocadas em silenciamento na escola e são construídas na subalternidade e na discriminação, mas também na luta e na busca de um lugar para si próprias. Tentaremos agora, numa perspectiva cultural crítica, baseada em estudos nas áreas do currículo, sociologia e género, puxar o debate para a compreensão do lugar da escola pública na produção de culturas juvenis femininas, equacionando a forma depreciativa ou oculta como as políticas educativas, o currículo e a escola, colaboram neste processo hegemónico.

É finalidade desta comunicação dar conta de algumas reflexões que temos vindo a fazer acerca da compreensão teórica sobre: os processos culturais actuais na escola de um ponto de vista de género; as mudanças que têm ocorrido nos últimos anos nas vidas das raparigas e dos rapazes e qual o sentido dessas mudanças; a articulação dinâmica e relacional, entre os contextos sociais mais alargados (economia, família, região...) e o currículo escolar.

Embora se enquadre na continuidade de trabalhos anteriores, particularmente acerca de culturas juvenis femininas da classe trabalhadora urbana (Fernandes 1995) e acerca do papel dos movimentos sociais na construção das mudanças educativas e sociais (Magalhães 1998), esta comunicação insere-se particularmente numa pesquisa ampla que estamos a desenvolver actualmente, no âmbito de um projecto de pesquisa intitulado *Girl's Visible Autonomy and Boys' Schools disconnection?* ou *Automia visível das raparigas e distanciação rapazes da escola?*<sup>1</sup>

Uma parte desta pesquisa com jovens vai ser realizada em escolas EB 2, 3 e Secundárias, através de um trabalho biográfico e etnográfico. Num tempo de emergência de uma nova agenda de género (Taylor 1995; Arnot 1999), trata-se de conhecer as perspectivas e experiências culturais das raparigas, e dos rapazes, numa altura crucial nas suas vidas, que envolve decisões e escolhas educacionais e de futuro importantes. É uma fase da vida dos jovens em que se podem captar processos envolvidos na (des)(re)construção das relações de género, incluindo um foco nas subjectividades e na mudança nas culturas das raparigas e nas culturas locais de origem.

A problemática em causa nesta investigação é a construção da feminilidade e da masculinidade e os processos culturais (e curriculares) que envolve tal construção (processos complexos nos quais os indivíduos encontram sentido para si próprios), particularmente através da re/produção de textos culturais na escola (ibidem). Como refere esta autora, estes textos são uma parte da rede de significados da prática quotidiana, que incluem “formas representacionais e relações sociais vivas” (ib: 5) presentes no quotidiano da sala de aula. Há, então, nesta abordagem um forte enquadramento cultural, na relação cultura/estrutura, significados, poder de género e de classe (sem esquecer raça, religião, região, idade...) Na esteira da proposta de Apple (1989), interessa-nos a ligação e relação dos processos culturais com os processos estruturais, com as relações de poder mais amplas e com os quotidianos produzidos nas escolas.

Como refere Weiler pode, assim, compreender-se não só o processo de reprodução, mas também o espaço de agência e as deslocções para as “teorias da produção” e daí o potencial para a mudança (Weiler 1988, citada por Taylor 1995: 4).

Para nós, a pertinência desta pesquisa situa-se na necessidade de, em Portugal, se aprofundar uma discussão sobre as relações entre currículo e género na escola, no sentido de se compreender como o silenciamento ou negligência destas questões, têm conduzido à manutenção de uma situação de desvantagem e de injustiça para com as raparigas não só na vida escolar mas, sobretudo, na vida pessoal, familiar e social futura.

Argumentaremos que, apesar dos avanços alcançados na escolarização das raparigas, tal situação precisa de ser continuamente renovada, na medida em que as questões do “sucesso” e da “autonomia”

<sup>1</sup> Este projecto está integrado no Centro de Investigação e Intervenção Educativa (CIE) da FPCEUP, na Linha de Género, Cidadania e Educação numa perspectiva multidisciplinar. Este projecto é financiado pela Fundação Ciência e Tecnologia, num protocolo com a CIDM, no âmbito do programa de Promoção da Igualdade Homens e Mulheres.

das raparigas se ligam hoje não só com processos mais subtis de desigualdade, mas também com vários tipos de debate que necessitam de ser confrontados, no sentido de aprofundar a nossa compreensão e participar no compromisso social de alteração da prática educativa.

Assim, no início desta pesquisa, equacionamos um conjunto de 15 grupos de questões, que vão fundar a nossa compreensão e desafiar o nosso percurso, que passamos a enumerar:

- como se explica o crescente sucesso educativo e académico das raparigas, apesar de continuarem a experienciar desvantagem e discriminação no local de trabalho, na esfera familiar, no área do lazer, na instância política...?
- porque é que este recente sucesso e esta energia feminina na educação não se estão a traduzir em avanços na vida real das raparigas? Ou seja, porque é que as raparigas não estão a tirar vantagem do seu sucesso?
- qual é o significado social para as vidas das mulheres de tal “sucesso”?
- em que medida os estilos educativos (escolares e familiares) dos rapazes representam uma continuidade com o passado?
- a que se deve a desafectação e distanciação dos rapazes face à escola nestes últimos anos? De que rapazes e de que raparigas estamos a falar, quando falamos em sucesso e insucesso?
- que reflexos está a ter este insucesso (relativo ou aparente) na vida dos rapazes? E na vida das raparigas com quem se relacionam – esposas, namoradas, irmãs, mães, avós?
- como é que o debate de género “mexe” e se relaciona com outras estruturas de diferenciação social, por exemplo, etnia, raça, região e classe social?
- será que estas alterações dos resultados escolares são consequência das iniciativas das políticas educativas, das mudanças das expectativas culturais, das acções do movimento de mulheres, das exigências dos mercados de trabalho, ou um cocktail complexo de tudo isto? E se for este o caso, como é que isto se pode ver ou captar?
- estaremos a testemunhar a emergência de um novo padrão de desigualdades de género? Será este padrão apenas temporário?
- qual o significado do discurso público de “preocupação com os rapazes”? O que é que está em causa, “pânico”, “moral”, “crise” ou “perda”?
- quais os mecanismos que na escola continuam a reproduzir as noções de feminilidade enfatizada e de masculinidade hegemónica e quais os mecanismos que têm contribuído (e emparceirado) na mudança social (mecanismos do currículo formal, explícito e implícito; mecanismos do currículo oculto e das culturas informais)?
- como são vividos os quotidianos escolares informais (e qual o seu significado?), onde os professores parecem ter menos poder de intervenção, ou seja, como é que o sexismo, o racismo, a xenofobia atravessam esses mesmos quotidianos?
- como e que experiências constroem os/as jovens ao nível dos espaços formais da sala de aula, clubes e professores... e como as articulam com os espaços nas suas vidas?
- como são na escola reflectidas e pensadas (ou não) as mudanças que se têm operado na sociedade mais alargada, por exemplo, mudanças nas estruturas familiares, na estrutura do mercado de trabalho/emprego, no lazer, no consumo...?
- como é que a escola – alunos, professores, funcionários, pais – reagem aos movimentos sociais, nomeadamente ao feminismo, ecologismo (mobilização contra os aterros, contra os touros de Barrancos...), pacifismo (Timor, Angola), etc.?

Durante várias décadas a “velha” agenda de género incluía a discussão sobre como as raparigas eram um grupo em desvantagem na educação, o que conduziu a diversas medidas de política educativa para a igualdade, para “compensar” essa posição, sob pressão quer dos movimentos feministas, quer das agências internacionais como a CE. Discutia-se, também, a contribuição da escola na reprodução da desvantagem de género e, simultaneamente, o seu lugar na distribuição, tendo sido questionados diversos aspectos do processo educativo: interacção na sala de aula, currículo, recursos, espaços, masculinização do currículo, segregação dos cursos e das disciplinas, a linguagem sexista...

Todavia, muitos estudos mostraram como, apesar das políticas educativas oficiais a favor das raparigas, a mudança tem sido muito lenta e parecem estar a emergir novos e mais subtis padrões de desigualdade. Outros revelam como persistem as desigualdades de género no mercado de trabalho e na vida privada, apesar das experiências educativas e de formação das raparigas, questionando qual o progresso real, particularmente, num tempo de forte influência do “racionalismo económico” (Taylor 1995) e de “revalorização ideológica” (Apple in Dale 1989).

O contexto escolar de acesso em massa das raparigas ao ensino superior e às profissões “técnicas”, fez eclodir uma nova agenda de género, na década de 1990, introduzindo novos “dados” e “configurações discursivas” específicas de que são exemplo assuntos como:

- desafecção dos rapazes da escola
- boys underachievement (Griffin 1993)
- autonomia visível das raparigas
- discursos de pânico moral, de crise e de perda (Taylor 1995, Griffin 1989)
- girl power (Arnot 1999) e/ou “energia das raparigas” (Baudelot e Establet 1992)
- exclusão social e o desvio juvenil, “masculinidades primitivas”, e cultura under class
- gender gap (Arnot 1999)
- dificuldade das mulheres escolarizadas em “tirar vantagens” do seu sucesso nas diversas esferas (política, chefias, especialidades científicas ou graus nas profissões...)
- papel dos média na construção da agenda política e no discurso educativo
- ausência de conceitos e de teorização sobre as relações de género e a mudança que está a ocorrer.

Diversas/os autoras/es têm explicado a lentidão destas mudanças a favor da cidadania das mulheres, devido à existência nas instituições sociais de uma agenda hegemónica de género (instituições escolares e de formação, mercado trabalho, instituições estatais, instituições religiosas, família, etc.), existindo nelas uma forte “permeabilidade” aos valores e estereótipos de uma hierarquia de género. Esta socialização genderizada, mais ou menos silenciosa e encoberta (debaixo de mitos de homogeneidade e de liberdade individual, Arnot, 1993) que persiste nas escolas traz, simultaneamente, complexidade e dificuldades para a mudança da situação de desvantagem das raparigas, não só pelo consentimento que tenta ganhar, mas também pela ocultação e deslocação para outras instâncias. Por exemplo, numa sociedade como a nossa, onde se verifica uma “hierarquia de género” no mercado de trabalho público e privado, no entanto, a sua origem encontra explicação frequente na esfera da família e não no mundo do trabalho, deslocando-se assim da instância central produtora de desigualdade social numa sociedade capitalista (Walby 1986).

Terry Evans (1989) mostra, particularmente, no seu estudo como a agenda de género está presente numa instituição educativa, nas formas pelas quais o conhecimento, o significado, a interpretação e o discurso são estruturados na sala de aula (citada por Taylor, 1995). Esta pesquisa realça como as questões do quotidiano (“living curricula”) entram nos currículos, por exemplo, como estão aí presentes os papéis de ganha pão para os homens e os papéis familiares e domésticos para as mulheres.

## Cultura e relações de género

Nesta fase da pesquisa, bastante centrada no aprofundamento do quadro teórico, torna-se necessário clarificar o conceito de cultura, como um conceito de cultura/género/classe/raça, que contemple as questões da antiga e da nova agenda de género na escola.

Quando em trabalho anterior (Fonseca 1995) estudámos raparigas da classe trabalhadora, tendo-se tornado central um quadro teórico que relacionasse cultura com classe e género, porque entendíamos, tal como Anne Phillips (1992), que a classe definiu a experiência das mulheres, mas a experiência delas também definiu o significado da classe. Defendíamos que a classe para as mulheres incluía aspectos não só de desigualdade social motivados pelas relações de produção capitalistas, mas também a que é motivada por experiências e vidas específicas passadas na “esfera privada”: maternidade, tratamento das crianças, desigualdade no trabalho, diminuição do tempo de lazer, violência, sexualidade, etc. De facto, como nesse estudo lidávamos com grupos sociais alvo de fortes constrangimentos estruturais, falar de género (e não de classe) podia à primeira vista parecer querer ignorar a real existência de condições materiais em que viviam as jovens. Ou então, podia parecer que se partia de premissas teóricas enviesadas, já que os aspectos de classe podiam parecer mais pertinentes para explicar a produção das desigualdades e divisões sociais. Até porque o abismo das experiências de trabalho e de vida entre as mulheres é grande, se compararmos as mulheres trabalhadoras da classe média e as mulheres trabalhadoras dos estratos mais baixos da hierarquia social, já que dispõem de recursos bastante diferentes para desempenhar as tarefas consideradas femininas. De facto, esta é uma das razões porque as unidades de classe (ou mesmo de raça) podem parecer, muitas vezes, mais pertinentes do que as de género.

Mas ter tomado tal opção não significou, como refere Anne Phillips, que “o conceito de classe tenha perdido a pertinência”, nomeadamente para as mulheres trabalhadoras, ou que “as mulheres enquanto sexo subordinado se tenham dissolvido num todo unitário sem classe” (Phillips 1992: 102). De facto, as mulheres da classe média não sonham ser operárias fabris ou empregadas de limpeza. Só que o conceito de classe não tem tido o mesmo significado na realidade das vidas das mulheres e dos homens da classe trabalhadora, nem nos/nas vidas das classes médias. Portanto, mostrámos como acentuar o género nos permitia reportar a uma outra “estrutura” que se articula com o capitalismo, e que normalmente fica ignorada nos estudos que tomam a classe como foco. Estávamos a falar da estrutura patriarcal<sup>2</sup>, que mais recentemente autoras chamam de ordem (Connell 1993, Arnot 1993) ou regime (Taylor 1993, Walby 1996) de género.

Esta ordem ou regime de género presente nas diversas instâncias institucionais, onde os textos culturais constituem uma parte do seu conteúdo socializador dinâmico, ao ligar as vidas pessoais e as experiências sociais quotidianas às estruturas sociais – neste caso “as práticas e definições apropriadas de feminilidade e masculinidade ajudam a manter a ordem de género patriarcal e em retorno são enformadas por essa mesma ordem” (...) (Taylor 1995). Também Connell observa como “as representações ideológicas de feminilidade assentam nas actuais feminilidades vividas, embora não lhe correspondam necessariamente”, o que faz com que as crianças ou jovens encontrem no “contexto escolar tal como na rua, um conjunto de textos culturais interrelacionados tanto representacionalmente como vividos” (Connell, citado por Taylor 1995: 7).

Portanto, se usássemos a classe correríamos o risco de tornar as raparigas periféricas, como tem acontecido na maioria dos estudos juvenis em Portugal que se têm centrado no universo masculino, omitindo a realidade cultural das raparigas e, nessa medida, o género (masculino) tem moldado a análise. Nestas pesquisas, as raparigas aparecem, simultaneamente, como diz McRobbie (1991),

<sup>2</sup> Connell define ordem de género como o “padrão historicamente construído de relação de poder entre homens e mulheres” (Connell 1987: 99).

“secundárias” e “subordinadas”, em relação à experiência masculina (limitada ao trabalho e ao lazer), mas “centrais nas esferas subordinadas” (da família, sexualidade...). A situação das raparigas, tanto na esfera privada da reprodução, como na esfera pública produtiva, remete-nos para a necessidade de que a cultura seja analisada focando os papéis que o género feminino (e masculino) desempenha nessas esferas.

Portanto, nesta pesquisa o conceito de culturas adquire forte centralidade, nas suas relações com o género, porque nos permite entender a existência de diferentes grupos juvenis, resultantes das várias articulações e experiências entre a vida da escola e das diversas comunidades de origem. Assim, a complexidade do conceito de cultura alarga-se, porque queremos relacioná-lo não apenas com a classe, mas também com o género, com a idade e com o local de residência, sem o reduzir a qualquer um deles. Para o nosso estudo é central uma visão de cultura que tome em conta o cruzamento destas instâncias, porque as consideramos na interface da produção e reprodução das múltiplas divisões e diferenciações sociais. Estamos interessadas em perceber como é que estas pressões sociais (que se fazem sentir nos vários contextos institucionais ou familiares ou de lazer) são avaliadas pelas raparigas e rapazes e os fazem aderir a um determinado modelo de feminilidade e masculinidade e de expectativas de classe.

A polémica sobre o uso do conceito e sobre a pertinência de estudos com raparigas na educação (tomando o género como estrutura diferenciadora) insere-se e liga-se não só com os debates sobre a igualdade e a diferença, mas também com as estratégias hegemónicas de exagero ou de negação<sup>3</sup> acerca da vida das mulheres” (Rhode 1992: 149), presentes nas instituições sociais, incluindo as do domínio científico.

Partilhamos da ideia de Carol Smith (1975) ao sugerir que “cultura é um dos temas mais criativos contemporaneamente”, porque permite usá-lo para dar conta da vida das mulheres e impede a sua total identificação com a família nuclear, como tem acontecido inúmeras vezes (cit. Humm, 1989: 43).

### Em torno do conceito de cultura para as raparigas

McRobbie foi pioneira dos estudos culturais de raparigas, tendo aberto caminho no trazer das experiências culturais das raparigas de um bairro de Birmingham, em Inglaterra, questionando a teorização e o foco cultural masculino existente (particularmente Paul Willis). Ela denuncia e mostra como as raparigas apareciam nesses trabalhos ‘invisíveis’, ‘periféricas’, ‘subordinadas’ e maltratadas, procurando, alternativamente, dar centralidade e elaborar teorização que leia duma forma séria as experiências reais e os sentidos das vidas das jovens do seu estudo. Sem procurar essencializar cultura ela preocupa-se com o desenvolvimento de um conceito que dê conta da especificidade e da produção feminina no quadro dos constrangimentos que as envolve, mas também na luta por encontrar espaços nos seus próprios termos.

McRobbie parte do conceito de subcultura como “um estilo de vida peculiar e diferenciador de grupo ou classe, de significados, valores ou ideias incorporadas nas instituições, nas relações sociais, nos sistemas de crenças (...)” (Jefferson in McRobbie 1991: 36). Desenvolve, então, uma noção de cultura que contempla, quer o nível pré-estruturado, quer o nível da expressão das actoras. Assim, salienta que:

*cultura trata do pré-estruturado, mas sobretudo das capacidades expressivas e criativas do grupo em questão. As formas pelas quais esta expressividade se manifesta são mapas de*

<sup>3</sup> Para Rhode as “abordagens tradicionais têm alternado entre o exagero e a negação (...). A negação tem sido a estratégia preferida. Os interesses especiais das mulheres têm-se mantido não reconhecidos e não tratados, ignorando-se as suas “necessidades” e “circunstâncias particulares”. Por sua vez, as “estratégias de exagero têm procurado celebrar os atributos distintos das mulheres”, o que tem “homogeneizado” e “essencializado” o seu conteúdo (Rhode 1992: 149).

*sentido que resumem e escondem as suas experiências de vida sociais e materiais. Mas estes artefactos ou configurações culturais não são criados a partir do nada. Os indivíduos nascem em conjuntos já construídos de significados sociais que podem, então, ser trabalhados, desenvolvidos e até transformados. Então, a cultura incorpora a trajectória da vida do grupo através da história, sempre sob condições e com matérias primas que não podem ser completamente da sua própria elaboração (McRobbie 1991: 36).*

Esta noção de cultura de McRobbie<sup>4</sup> abre espaço para estudar as raparigas, que têm permanecido escondidas por detrás da espectacularidade da “desviância”, da “contestação”, ou apenas evidenciadas para serem tratadas como sinónimo de “imoralidade”.<sup>5</sup>

Uma definição dinâmica e complexa de cultura inclui, necessariamente, a análise de factores materiais para não se correr o risco dos estudos terem o efeito de “estigmatização” e “desvalorização” das mulheres na sua diversidade de condições e relações sociais (classe trabalhadora, e/ou das mulheres negras). Também a definição de Fiske reporta cultura não apenas para um grupo específico tomado isoladamente, mas inscreve-o na “distribuição desigual de poder na sociedade” e na “luta pelos significados”:

*“Cultura diz respeito aos significados (...) que nós construímos na nossa própria existência e nas nossas relações sociais (...). Cultura situa esses significados no interior do sistema social (...). Cultura está profundamente inscrita na distribuição desigual de poder na sociedade, já que as relações só podem ser (des) estabelecidas pelos significados que as pessoas lhe atribuem. Cultura é uma luta pelos significados (...)” (Fiske, citada por Taylor 1995:20).*

O conceito de Fiske procura inscrever cultura e os “significados” na “distribuição desigual de poder na sociedade”, reportando-o sobretudo à esfera ideológica e discursiva sobre o género, mas também aos “textos culturais” que são parte desta rede de significados que constituem o mundo social e de espaços de luta pelo significados (Fiske 1987:14).

Uma abordagem nova sobre cultura pode, também em Portugal, permitir ultrapassar a situação em que as raparigas têm estado “empiricamente subrepresentadas” quando se estudam culturas juvenis e “teoricamente eliminadas” (Hey 1997).

Em síntese, então, cultura como tão bem nos lembra Hey, necessita de ser “re-teorizada” e “genderizada”, de forma a ter em conta os assuntos e subjectividades das raparigas. Partilhamos com esta autora da necessidade de uma teorização acerca dos investimentos das raparigas na escola nas suas diversas formas, reconhecendo quer “o papel do domínio privado na educação e das suas formas culturais que gera”, ou seja, a relação entre o público e o privado no ensino” (ib: 124), procurando “fundar uma compreensão das culturas das raparigas como agentes de formas culturais femininas (ib: 22).

Foca-se assim cultura para além do público, da zaragata e do ruído, dos lazeres públicos, dos artefactos visíveis, prestando atenção às dimensões do desejo, afectiva e social da experiência das rapari-

<sup>4</sup> Esta autora salientou num dos seus trabalhos como é que o “pânico moral” que se estava a gerar à volta, por exemplo, das mães teenage era um problema que se articulava não só com as raparigas, mas também com os rapazes e com a classe, o Estado e a recessão económica (McRobbie 1991).

<sup>5</sup> Phoenix refere, por exemplo, a tendência de muitos trabalhos sobre a maternidade precoce terem o efeito de a reduzir a questões culturais para os grupos desfavorecidos quando, para grupos da classe média, se atribui a maternidade precoce a problemas psicológicos de relacionamento da jovem com a sua família de origem, nomeadamente a problemas com a mãe. Estes estudos, para além de não analisarem a verdadeira posição da mulher, têm o efeito, no que diz respeito aos grupos desfavorecidos, de produzir e legitimar análises negativas e estigmatizadoras, quer das mulheres, quer das suas crianças (Phoenix, 1992: 75).

gas como um modo de captar tanto o que é comum entre as raparigas como os aspectos de diferenciação da cultura das raparigas (ib: 33). Hey defende que as vidas das raparigas e as suas formas culturais — a amizade e a intimidade — estão investidas na produção de certas formas de poder e de subjectividade.

### **Currículo e género: aspectos importantes nesta pesquisa**

A esfera da educação tem sido perspectivada tanto como um espaço de reprodução das relações de género, como um espaço para a intervenção e para a mudança” (Taylor 1995: 3). Durante muitos anos, as raparigas foram definidas como um grupo em desvantagem na educação. Apesar das políticas educativas e curriculares liberais que instituíam a liberdade e igualdade na educação, a mudança tem sido lenta.

Como temos vindo a defender, as experiências educativas e de formação das raparigas continuam a ser diferenciadas segundo o sexo e as desigualdades de oportunidades na vida profissional, familiar e social persistem.

Para além das formas genderizadas que frequentemente atravessam o currículo (conteúdos, manuais, linguagem e concepções estereotipadas...) e a organização escolar (recreios, casas de banho, organização funcional do pessoal docente e auxiliar...), muitos estudos têm salientado como as raparigas, mesmo estando a ter mais sucesso na escola, dispõem de menos tempo que os rapazes e são alvo de menor atenção por parte dos professores na sala de aula; têm menores possibilidades de clarificar as suas ideias e raciocínios; são menos encorajadas e estimuladas, etc.. Tudo isto, referem estes autores, pode estar a resultar numa maior concentração das raparigas nos estudos, mas tal pode estar a ser conseguido à custa muitas vezes do seu silenciamento e da construção de identidades menos autoconfiantes (Boudaux e Noircent 1997).

Também Sandra Taylor citando o estudo de Margaret Clark conclui que os professores, mesmo aqueles com têm a melhor das intenções, muitas vezes inconscientemente, contribuem para uma construção limitada da feminilidade e da masculinidade, não só através das práticas pedagógicas quotidianas com que constroem a vida na sala de aula, como através da ausência de outras práticas que podiam fazer a diferença (Clark citada por Taylor, 1995).

Estudos recentes sugerem que o currículo oculto é muito poderoso, por isso importa dar importância ao processo cultural e ao papel dos discursos e das ideologias na reprodução das relações de género e na construção de masculinidades e de feminilidades. Parece que a escolarização continua a ser um espaço crucial onde as ideologias de género são transmitidas.

Então, a educação parece não ter contribuído substancialmente para alargar oportunidades e consciencializar os/as jovens, mudando as noções dominantes de masculinidade e feminilidade, mesmo apesar do “sucesso” e da “autonomia” alcançadas pelas raparigas através da escolarização.

Além disso é preciso ver quando falamos de sucesso de que rapazes e raparigas estamos a falar. Há diferenças muito grandes entre raparigas e diferenças grandes entre rapazes. Talvez nem todas as raparigas estejam a ter sucesso, nem todos os rapazes estejam a ficar desconectados com a escola.

Mais ainda, autoras e estudos têm demonstrado que o sucesso das raparigas tem sido construído à custa de vários silenciamentos das raparigas na escola. Existem várias vozes na sala de aula, assim como existem várias cidadanias na escola. A cultura masculina dominante na escola controla as vozes das raparigas (Gordon 1999) e de alguns rapazes.

Apple lembra-nos que na discussão actual entre currículo e ensino e a formação social mais ampla, tem-se posto a tónica forte na crescente racionalização de aspectos importantes da educação, revalorizando uma ideologia tecnicista e instrumental e colocando o currículo, o ensino e a prática pedagógica debaixo de um “controle técnico” e burocrático. Segundo Apple, isto não é simplesmente o resultado de acordos de classe (...), mas é também a corporização de uma lógica masculina (...) que desvaloriza os afectos (...), que desvaloriza e desqualifica o trabalho das mulheres” (Apple 1989: 55).

Este autor insiste num entendimento de currículo onde, para além desta ênfase masculina do currículo, emerge actualmente esta forte ideologia tecnicista nos currículos (que sempre se construiu historicamente numa valorização claramente masculina), reduz “a esfera cultural a procedimentos técnicos e distancia-nos de um discurso e luta democrática e de compreensão colectiva” (ib:49). Nesta versão, o ensino do conflito e o debate fica ausente do currículo, assim como a consciencialização política e ética, que aparecem substituídos por ideologias instrumentais.

Mas o facto de entendermos que a escola tem um forte contributo ao nível económico e ideológico (trabalhando o consentimento, a substituição e a deslocação), não nos pode fazer cair numa visão linear de reprodução. A escola serve também para a produção de práticas alternativas, ou de oposição, de resistência. Existe uma dinâmica cultural relativamente autónoma por parte das escolas (ib: 49) e dos jovens rapazes e raparigas que parece ser importante olhar com mais detalhe: os grupos de amizade, os artefactos, os textos culturais produzidos na escola, a diversidade de lazeres, etc.

Uma outra ideia que gostaríamos de trazer a este debate é a questão se em Portugal, país periférico, as questões da escolarização das jovens se colocam da mesma forma que nos países centrais. Talvez entre nós, como escreve Apple (ib: 48), a educação possa ser “frequentemente orientada por tendências mais democratizantes que a economia”. Ora esta afirmação faz-nos recordar o que outros autores têm lembrado de que a escola, apesar dos constrangimentos de género, classe, ou raça, parece ser o espaço mais democrático para muitas raparigas.

As relações entre currículo e género (produção de formas culturais visíveis ou mais periféricas, especificidades culturais relacionadas com o género e com diferentes relações de poder, formas de resistência e contra-hegemónicas ou de hegemonia alternativa, diferentes formas de negociação que podem estar a ocorrer entre professores e alunos no sentido de ganhar maior visibilidade e sucesso. Oferece-se-nos neste campo um domínio interessante para aprofundar e problematizar.

### **Conclusão**

O significado do discurso público de preocupação com a distanciação dos rapazes da escola, que nos países centrais ganha contornos de “pânico”, emerge curiosamente também na própria comunidade científica mas, como evidenciam Arnot, Griffin e outras autoras, parece que nesta discussão está a preocupação com os rapazes brancos da classe média. Não há neste debate preocupações com os rapazes da classe trabalhadora e de origem africana ou latino-americana (vistos e tipificados como uma ameaça à ordem social) e muito menos com os efeitos disto na vida das raparigas.

Há, pelo menos parcialmente, uma acção de deslocação ideológica dos problemas estruturais gerados pelo novo “racionalismo” e “globalização”, para uma explicação redutora argumentando-se frequentemente que a igualdade já foi conseguida, portanto esta é agora um problema secundário e, mais ainda, de que os problemas actuais (sobretudo os dos rapazes) são consequência da “acção e da luta pela igualdade” das mulheres. Nos discursos de crise apresenta-se os rapazes como vítimas e as raparigas como relativamente privilegiadas.

Willis falava de um contexto anti-aprendizagem dos rapazes, dada a sua desocupação, já que as fábricas estavam a fechar, havendo dificuldade em mantê-los ocupados — restando-lhes a guerra e a violência nas ruas... e, diríamos nós talvez, nas escolas e noutros sítios.

Parece então cada vez mais importante e necessária a realização de estudos de caso que tragam para a linha da frente o papel do currículo na crise actual, de modo a que as forças democráticas saiam ganhando na batalha da luta pelo significado. Daí, também, a necessidade de investigação que combine o estudo das actividades curriculares, pedagógicas e avaliativas das actividades diárias das escolas — trazendo a par da complexidade da interacção diária na sala de aula uma compreensão mais ampla do papel da escola na sociedade.

É necessário também examinar as práticas culturais dentro da escola, focando no sistema educativo e nos processos concretos de avaliação – como trabalha a escola e avalia os alunos para que tenham mais sucesso? Ou seja, focar: nas regras, nos símbolos e nos sentidos atribuídos implícitos e negociados pelos actores; nas construções subjectivas dos diversos actores – rapazes e raparigas, professores e professoras, funcionários e funcionárias; nas perspectivas de género existentes nos diversos contextos e que influenciam o currículo na escola; nas vozes dos/as professores/as para compreender a consciência e as lutas que traçam no terreno escolar; nas falas e audições das raparigas e dos rapazes sobre as suas produções e lutas culturais e a consciência que têm desses domínios: nos sentidos, estratégias, adaptações e acomodações da acção.

Mas estes estudos culturais críticos precisam de ser ligados a quadros teóricos e conceptuais e a uma visão de cultura que olhe a complexidade e as heterogeneidades das experiências das raparigas.

As perspectivas culturais apresentam abordagens limitadas. A cultura fica situado no visível, na rua, no ruído, na política. Os rapazes têm sido descritos por estarem a dominar o tempo útil dos professores, o espaço da aula e as raparigas. Aprendemos pouco acerca de como é que as raparigas vivem umas com as outras. Mais uma vez a invisibilidade das raparigas tem sido assumida. A limitação desta abordagem são os estereótipos “típicos” das raparigas e dos rapazes.

Precisamos de abordagens das “diferenças” e da “heterogeneidade” e de teorias que dêem conta da “experiência colectiva” das raparigas. Precisamos, como refere Yey (1997), de fundar uma compreensão das raparigas como agentes culturais de formas femininas, reconhecendo a amizade como uma base de elaboração de formas sociais subjectivas e como formas históricas de consciência subjectiva. Precisamos também de uma nova linguagem que situe os grupos de raparigas no social e material cultural, tendo em conta também as “diferenças” e “divisões” que entre elas existe.

## Bibliografia

- ARAÚJO, Helena C. (1990) “Procurando as Lutas Escondidas através das Histórias de Vida”, *Cadernos de Consulta Psicológica*, nº6, 33 – 40.
- ARNOT, Madeleine, DAVID, Miriam e WEINER, Gaby (1999) *Closing the Gender Gap*, Polity Press.
- BARBOUR, Rosalind e KITZINGER, Jenny (1994) *Developing Focus Group Research*, London: Sage Publications
- BAUDOUX, Claudine e NOIRCENT, Albert (1995) “Culture mixte des classes et stratégies des filles” in *Revue Française de Pédagogie*, nº 110, pp. 5 – 15
- BAUDELLOT, Christian, ESTABLET, Roger (1992) *Allez les Filles*, Éditions du Seuil
- BAUDOUX, Claudine e NOIRCENT, Albert (1995) “Culture mixte des classes et stratégies des filles” in *Revue Française de Pédagogie*, nº 110, pp. 5 – 15
- BOURDIEU, Pierre, (1994) “Feminismo, neo-feminismo e a condição feminina dos anos 90 – Uma doce violência” in *Público Suplemento World Média*, nº 1690, 22 de Outubro, 1 – 70.
- 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 da FPCEUP
- GASKELL, Jane (1992) *Gender Matters from School to Work*, Open University Press, Milton Keynes, Philadelphia.
- CONNELL, R.W. (1993) *Gender & Power*, Cambridge: Polity Press.
- GRIFFIN, Christine (1989) *Typical Girls? Young Women from School to the Job Market*, London: Routledge & Kegan Paul.

- HEY, Valererie (1997) *The Company She Keeps – An Ethnography of Girls Friendship*, Buckingham: Open University Press
- McROBBIE, Angela, (1991) *Feminism and Youth Culture From 'Jackie' to 'Just Seventeen'*, Macmillan Education Ltd.
- OAKLEY, Ann (1997) “Foreword” in HEY, *The Company She Keeps – An Ethnography of Girls Friendship*, Buckingham: Open University Press.
- SKELTON, A. (1993), “On Becoming a Male Physical Education Teacher: the Informal Culture of Students and the Construction of Hegemonic Masculinity”, in *Gender and Education*, Vol 5, Nº 3, pp. 289 – 303.
- SKELTON, Christine (1993), “Women and Education” in Richardson e Robinson (org) *Introducing Women's Studies, Feminist Theory and Practice*.
- SUBIRATS, Marina e BRULLET, Cristina (1988), *Rosa e Azul. La Transmisión de los Géneros en la Escola Mixta*, Madrid: Ministério de Cultura, Série Estudos, 19.
- TAYLOR, Sandra (1995) “Feminist Classroom Practice and Cultural Politics: 'Girl number twenty' and ideology”, in HOLLAND, Janet e BLAIR, Maud with SHELDON, Sue (1995) *Debates and Issues in Feminist Research and Pedagogy*, Londres: Open University.
- WILLIS, Paul (1991) *Aprendendo a ser trabalhador – Escola, Resistência e Reprodução Social*, Educação Teoria Crítica, Artes Médicas Sul Ltª.