FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Vozes, Silêncios e Ruídos na educação escolar das raparigas

Maria Laura Pereira da Fonseca

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Doutora em Ciências da Educação, 2005, orientada pela Professora Doutora Helena Costa Araújo.

ÍNDICE

Resumos i
Siglas v
INTRODUÇÃO 1

Parte I | Narrativas biográficas e educacionais de ciganas e payas

Parte II | O direito a aprender e a ser educado/a: uma conquista, uma luta... um projecto solidário: teórico, cultural e educacional

CAPÍTULO 1 Contornos da *escolarização das raparigas* em Portugal: Um olhar sócio-histórico para ressignificar mudanças e direitos 23
1. «Olhar» as estatísticas sobre a educação das raparigas: pesquisas, «rumores» e «direitos» 26
1.1 Zonas de igualdade, viragem e progresso na escola coeducativa 26
1.2. Zonas de desigualdade de género na escola coeducativa 31
2. Mudanças, Marcos e Desafios: sequencialidades na escolarização das raparigas 41
2.1. Primeira vaga até anos 1960 42
2.2. Segunda vaga - anos 1960 43
2.3. Terceira vaga - anos 1970 e 1980 46
2.4. Quarta vaga - desde anos 1990 50
3. Quadro referencial para uma nova agenda de género: vozes e direitos confrontam as mudanças e os "rumores" 56
3.1. Qual o significado do mito homogeneizante do sucesso das raparigas? Contributos para uma nova agenda de género 59
Conclusão 65

CAPÍTULO 2 Justiça Social e 'vozes nas margens': entrada reflexiva para uma nova agenda na educação das raparigas 70
1. Justiça social: definindo a sua centralidade na educação - uma escolha, uma entrada teórica e um critério de justiça 73
1.1. Razões para optar por uma agenda de justiça em educação 73
1.2. Teoria pragmática e contextualizada em educação: contribuição de Young 76
1.3. Fazer da eliminação das «faces» da opressão e da dominação critérios da escolarização 81
2. Debates para uma concepção multidimensional de justiça social: redistribuição, reconhecimento e tomada de decisão 90
2.1. As teorias contratualistas liberais: perspectiva de justiça distributiva 90
2.2. A teoria pluralista de justiça social 94
2.3. A narrativa local contextualizada: outros olhares de classe e educação 95
2.4. Young e Fraser: progresso teórico no debate de justiça social 98
3. Reflexões sobre justiça social, educação e feminilidades jovens 102
3.1. Um olhar sobre dimensões e políticas de justiça social 102

3.2. Um olhar sobre justiça social e a educação escolar 139
Conclusão 150

CAPÍTULO 3 Ouvir as vozes das raparigas: Aceder a assuntos e diálogos educacionais 153

1. Campos teóricos, eixos e escolhas epistemológico-metodológicas 155
1.1. Planos para olhar a educação: "escola formal", "escola informal" e "escola física" 156
1.2. Na orla de um paradigma da intersubjectividade: um projecto de teorização do sujeito, da experiência e da subjectividade 161
1.3. Que lugar para as narrativas e diálogos educacionais: composição, instabilidade, conflito ou vozes políticas? 169
2. Aprender o meu lugar: pontos de partida da pesquisa 174
2.1. Uma escola de periferia urbana: interculturalidades de género e pesquisa educacional 174
2.2. Escolhas, escolhos e caminhos nas relações de campo e culturas nas margens 176
2.3. Recortar três etapas no percurso de pesquisa: da interculturalidade às feminilidades jovens 181
3. Ouvir, conversar e entrevistar jovens: cuidado(s), assuntos e histórias... Opções metodológicas e técnicas de recolha de dados 187
3.1. Escolha das jovens, visões, tópicos e diálogos educacionais 189
3.2. A observação participante e documentos etnográficos na "escola física": "apreciar" sujeitos e os seus ambientes 194
3.3. Os Grupos de Discussão Focalizada (GDF): possibilidades e limites 197
4. A interpretação dos dados e a teorização contextualizada 201
4.1. O trabalho de definição dos níveis de análise e os critérios de vigilância 201
4.2. Percurso de tratamento dos dados 202
5. Conhecer e contextualizar as narrativas de Luana, Donzília, Vânia, Ana, Carla, Joana e Inês 206
5.1. Entrelaçar feminilidades ciganas (e payas) visibilidades, silêncios e ruídos 207
5.2. Agora as vozes e experiências de raparigas payas (apenas): Carla, Joana e Inês 213
Conclusão 218

Parte III | Dentro e fora da escola... a escola na vida das raparigas

CAPÍTULO 4 Redistribuição, Hierarquias e Realização na escola coeducativa: Selecção dentro e fora da escola 223

1. Distribuição e governo da escola: agrupamento 'estratificado' e 'hierárquico' dos estudantes 226
1.1. Redes culturais de raparigas 226
1.2. Sujeitos que acumulam injustiça redistributiva de bens educativos e sociais 229
1.3. "Isto é tudo escolha": "metem os betos numa turma e os rebeldes noutra" 231

1.4. Turma e alunos, dois modos de governabilidade social de inclusão / exclusão,
a necessitar de desestabilização 232
1.5. "Aulas de apoio": política compensatória de marcação da diferença 234
1.6. "Na escola não há nada p'ra fazer, então, o que vamos estar aqui a fazer? 235
1.7. Mas há mais coisas más: "a comida não presta" 236
1.8. Gostamos das condições físicas da escola 237
1.9. A segregação como estratégia de governo: "aí é que está o mal" 237
1.10. Ser 'normal': ser anti-beto e desconectar-se da escola 238
1.11. "Ser popular"e "meia coisa": tornar-se sujeitos diferenciados 241
2. Ambientes de aprendizagem e impactos educacionais:
experiências e sentidos da escola para os sujeitos educacionais 245
2.1. Ruídos na escola: a minha turma é "péssima" e é muito falada 245
2.2. "Não gostar da turma, não é motivo válido para mudar" 249
2.3. ... mas quando estive nessa situação mudei logo!.. 250
2.4. "Faltar às aulas" como boas heroínas: escapar ao tédio e ganhar alguma liberdade 250
2.5. "Passar um bom tempo" e fazer incursões nas turmas dos/as amigos/as 251
2.6. Negoceiam distâncias na aprendizagem: estar na aula de corpo e mente 253
2.7. Encaminhamentos para turmas separadas na escola coeducativa básica 253
2.8. Experiência genderizada nas profissões e na escola 254
3. Caminhos, pressões e percepções sobre a realização académica 256
3.1. Visões "rebeldes" sobre ser *"bom aluno"*: "Não gostava de viver assim"! 256
3.2. Visões de raparigas "mais académicas" sobre "ser boa aluna" 258
3.3. Mas, para as jovens das classes trabalhadoras, ser boa aluna, 'depende' 259
3.4. Outras lutam por 'trabalho bom', 'futuro melhor' e 'ser alguém na vida' 261
3.5. "A escola é trabalho", porem, algumas acumulam com o trabalho pago 262
3.6. Tempos de arrefecimento de direitos e expectativas para muitas/os 263
3.7. Mas também são tempos para resistir e desafiar o momento 263
3.8. Estudantes "normais"e a felicidade na escola 265
3.9. "As mudanças" de local e pessoas "ajudaram-me a gostar de aprender" 266
3.10. Estudantes que estudam e têm objectivos: "vivemos mas construímos o futuro" 267
3.11. Há aqueles que andam para passar algum bom tempo 267
3.12. A escola é o sítio de esperança em futuros e caminhos educacionais 268
3.13. Experimentar conhecimento ou experimentar "desvio", "coisas que não fazem falta" 268
3.14. A "escola informal": do anómalo à participação dos/as estudantes e professores 269
3.15. Debater questões de género: a gente dizia - 'não há direito de incomodar as pessoas' 270
3.16. Aí, ficamos a perceber que falavam assim das raparigas 270
Conclusão 271
CAPÍTULO 5 Questões de reconhecimento, diferença e identidades multivalentes: Feminilidades jovens ciganas e payas 278

1. Interacções escolares e experiências de género nas práticas e modos escolares:
diferenças, dilemas, estabilidades e mudanças 281

1.1. Experimentar dilemas e aprender as diferenças: idealização masculina, desigualdade ou viver em coeducação? 281
1.2. Crescer como rapariga, aprender diferenças e contradições de género: Na cinzentura da aula, "os rapazes são melhores", as raparigas "piores" 284
1.3. Tornar-se rapariga, stressando ou borgueando? A "pensar em tudo..." 287
1.4. Diferenças entre rapazes e raparigas na aprendizagem e na vida escolar....294
2. Interacções, experiências, configurações e discursos sobre novas feminilidades 299
2.1. Feminilidades jovens (i)legítimas e lugares adequados que circulam....300
2.2. Reconhecimento e feminilidades do meio e de mixité... heterogeneidade e hibridismo 307
2.3. Somos normais e "terroristas" e ela "meia coisa....316
3. Questões de interacção e etnicidade: feminilidades e identidades incorporadas, experiências ciganas e ciganas e payas 319
3.1. Identidades multivalentes de raparigas ciganas ou lusas/ciganas....321
3.2. Visões, experiências ciganas e heranças da escola....331
3.3. Construindo-se como jovens/mulheres ciganas no meio de payos/as 345
Conclusão....358

CAPÍTULO 6 Regimes de poder, disciplinas, corpo, vozes e autonomias....365

1. Hierarquias de poder, disciplina e vozes no campo escolar 368
1.1. Poder e vozes de conformação e transgressão juvenil: vozes de "rebeldia" e silenciamento ou vozes de diálogo, silêncio ou «educação»....368
1.2. Respeito e reciprocidade como arena de luta: "ter educação" ou "respeitar como te respeitarem a ti"....380
1.3. Muros e canais de comunicação entre a escola e as famílias 383
2. Corpo falado, poder e autonomia na escola 390
2.1. Currículo do corpo 394
2.2. Corpo, sexo, sexualidades, subjectividades e agência 401
2.3. Corpo objectivado: desagrado, aparência, moda, aperfeiçoamento e auto-expressão 421
3. Poder e autonomia das raparigas 440
3.1. Culturas femininas ciganas e payas: caminhos e sentidos de autonomia 443
3.2. Sentidos e figuras de autonomia: autonomia subordinada, autonomia resistente, autonomia desistente, autonomia solidária....449
Conclusão....453
CONCLUSÃO 459
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS....481
ANEXOS ....

Resumo

A presente pesquisa, realizada no âmbito de uma sociologia crítica e da teoria política aproveita dos estudos da juventude e das perspectivas feministas da educação. Centra-se em torno de *feminilidades jovens*, à entrada do século XXI e articula (inter)culturas e justiça social na escola. Relaciona feminilidades com os processos de escolarização e as culturas e modos de comunicação aí presentes, procurando compreender como as jovens estão a *tornar-se raparigas*, no *contexto* duma escola e sociedade em profunda reestruturação e redefinição dos significados e práticas de cidadania. Entende-se que estas são afectadas pelas alterações sócio-económicas, que interagem com enormes deficits de incumprimento de direitos sociais, culturais, sexuais e reprodutivos.

Tornar-se rapariga assume, assim, várias experiências e significados. Relaciona-se com as condições sociais e categorias de diferença, define-se e realiza-se no contexto *participado* das práticas sociais, e é algo que está em mudança constante, sendo simultaneamente individual e colectivo.

Na tensão entre *espaço público homogéneo* e *heterogéneo* procuram-se as intersecções das feminilidades com as masculinidades, percebendo como *a diferença* dá *forma* ao que significa *ser rapariga.* Mostra-se, por outro lado, como as políticas normalizadoras e «ilusórias» de igualdade e inclusão social têm produzido desigualdade e diversas feminilidades de raparigas com parcos recursos e poder.

Nos caminhos desta *nova agenda de justiça social e educacional* privilegia-se uma abordagem centrada numa perspectiva de *justiça social multidimensional.* Estrutura-se um percurso teórico-analítico em torno de quatro *dimensões* da justiça que funcionam de forma interdependente – redistribuição, reconhecimento, poder e autonomia, cuidado e solidariedade - para analisar e explicar, de forma sustentada, as experiências e perspectivas sociais, confrontadas no trajecto educacional. O percurso de pesquisa é precedido de um «olhar» e *periodização* sócio-histórica, em torno dos contornos morfológicos e quantitativos da educação das raparigas em Portugal, no intuito de confrontar os fantasmas *homogeneizantes* do *sucesso* e da *autonomia das raparigas.* Esta é uma abordagem particularmente estimulante, como contribuição para o campo dos estudos da educação e juventude, porque realiza uma análise detalhada e intensiva sobre a complexidade que molda os *novos sujeitos educacionais femininos,* posicionados nas *margens,* configurando, eventualmente, novos termos para uma *política de inclusão educacional.* Exploram-se as questões em debate através duma metodologia *compósita* de natureza *cultural biográfica/etnográfica* (narrativas educacionais, grupos de discussão focalizada e observação participante), desenvolvida com raparigas do 3º Ciclo. Associam-se a escuta de *vozes* e a *acção* criativa, destacando as raparigas *ciganas e payas.* A educação escolar é, assim, pensada como contexto contraditório e conflitual de capacitação, autonomia, e comunicação, com *múltiplos* espaços - formal, informal e físico - e com *níveis* de aprendizagem, interacção e investimento no *conhecimento*, nas culturas e *sociabilidades* e, ainda, como lugar de reconfiguração de novos sujeitos. Interrogar a educação como *espaço público heterogéneo*, lugar de poder, *capacitação* e *autonomia para cuidar de si* são questões (educativas) que podem ajudar a *compor*, em coligação e movimento com outros, um *novo tom* de confiança, determinação e *aperfeiçoamento* das raparigas.

Abstract

The present research, within the scope of a critical sociology and a political theory, uses the youth studies and the education feminist perspectives, **focus** on young *femininities* in the beginnings of the 21st century and correlates inter (cultures) and social justice at school. It relates femininities with schooling processes and present cultures and communication methods, understanding how they are *becoming girls* within the *context* of a school and society in a deep restructuring and redefinition of the citizenship meanings and practices, affected by socioeconomic changes which interact with colossal deficits of non-compliance with social, cultural, sexual and reproductive rights. Therefore, *becoming* a girl assumes a number of experiences and meanings, relates with social environment and differentiation categories and is simultaneously individual and collective, in continuous change, defining and *performing* itself at the *participated* context in social practices. In the strain between *homogenous and heterogeneous public space* we look for intersections between femininity and masculinity and the differentiation categories, perceiving how difference may give *shape to* the meaning of *being a girl*, arguing how normalization and "illusory" policies of social equality and inclusion have produced inequality and a number of femininities of girls with insignificant resources and power.

In the pathway of this *new agenda of social and educational justice* an approach focused on a perspective of *multidimensional social justice* is **emphasized.** A theoretical analytical course is structured enclosing four dimensions of justice which work in an interdependent way - redistribution, acknowledgement, power and autonomy, caring and solidarity - to analyse and explain in a sustained way the experiences and social perspectives facing its educational course. The research course is preceded by a «gaze» and a socio-historical *periodization* concerning the morphologic and quantitative contours of girls' education in Portugal, aiming to confront the *homogenising* ghosts of *success* and *girls autonomy*. This is an approach particularly stimulating as a contribution for the study field of education and youth as it constructs a detailed and intensive analysis about the complexity which shapes the *new feminine educational subjects* located in the *boundaries*, eventually configuring new terms for an *educational inclusion policy*.

These issues are explored though a *composite* methodology of *biographic cultural nature/ethnographic* (educational narratives, focalized discussion groups and participant observation) with girls of the secondary school. It connects the listening of *voices* and *creative action* with an emphasis in the gipsy and pays girls, alluding to their *experiences* as pragmatic contexts of meaning, correlated with a gaze on the detriments of the *frameworks* which restrain subjects' action and consciousness.

School education hence is considered as a capability, autonomy and communication context, contradictory and conflicting, with *multiple* spaces - formal, informal and physical - and learning *levels*, interaction and investment on *knowledge*, cultures and *sociabilities* and as a place of reconfiguration of new subjects. Education as a "heterogeneous public space", place of power, *capability* and *autonomy to take care of oneself* are educative issues which may help to *compose*, in association and movement with others, a new *tone* in girls' confidence, determination and *improvement*.

Résumé

L'investigation présente, placée dans le cadre d'une sociologie critique et de la théorie politique, profit des études de la jeunesse et des perspectives féministes de l'éducation, **est centrée** autour de jeunes féminités au début du XXIe siècle et est en corrélation avec les inter(cultures), et la justice sociale à l'école. L'investigation assemble féminités avec les procès de scolarisation et avec les cultures et formes de communication présents, comprenant comment elles *devient filles*, dans le *contexte* d'une école e d'une société en profonde restructuration et redéfinition des significations et pratiques de citoyenneté, affectés par les changements socio-économiques, interagissant avec énormes déficits de non-conformité avec les droits sociaux, culturels, sexuels et reproductives. Ainsi, *devenir fille* endosse plusieurs expériences et significations, par rapport aux conditions sociales et catégories de différence, simultanément individuel et collectif, en changement ininterrompu, défini et réalisé dans le contexte de *participation* aux pratiques sociales. Dans la tension entre l'espace *publique homogène* et *hétérogène* on cherche les interceptions entre les féminités et les masculinités et les catégories de différence, comprenant comment la *différence forme* la signification *d'être une fille,* démontrant comment les politiques normalisants et « illusoires » d'égalité et inclusion sociale produisent inégalité bien que plusieurs féminités de filles avec faibles ressources et pouvoir.

Dans les parcours de ce nouvel *agenda de la justice social et éducative* on privilégie une approche focalisée dans une perspective de *justice sociale multidimensionnelle*. On structure un parcours théorique-analitique autour de quatre dimensions de la justice, que travaille interdépendamment – redistribution, reconnaissance, pouvoir et autonomie, solidarité – pour analyser et expliquer en détail les expériences et perspectives sociales confrontées dans leur parcours éducative. Le parcours d'investigation est procédé d'un «regard» et d'une périodisation socio-historique autour des contours morphologiques et quantitatifs de l'éducation des filles au Portugal, avec l'objectif de confronter les fantômes *homogénéisants* du *succès* et de *l'autonomie des filles*. Cette approche est particulièrement stimulante comme contribution pour le domaine des études de l'éducation et de la jeunesse parce qu'elle accomplit une analyse détaillé et intensive sur la complexité qui forme les nouveaux sujets éducationnels féminins placés aux *marges*, possiblement configurant nouveaux termes pour une *politique d'inclusion éducationnelle*.

On envisage les questions à travers d'une méthodologie composite, de nature culturelle biographique/ethnographique (narrations éducationnelles, groupes de discussion focalisée et observation participante) parmi les filles du secondaire. On assemble l'écoute des voix et l'action créative en emphatisant les filles *paya* et *gitanes*, invoquant leurs *expériences* comme contextes pragmatiques de signification, reliées avec une observation aux détriments des *structures* que bornent l'action et la conscience des sujets.

Ainsi, l'**éducation scolaire** est considérée comme contexte contradictoire et conflictuel de capacitation, d'autonomie et de communication, parmi les *multiples* espaces - formel, informel et physique - et les niveaux d'apprentissage, interaction et investissement dans la *connaissance*, dans les cultures et *sociabilités* et comme lieu de reconfiguration de nouveaux sujets. L'éducation comme « espace publique hétérogène », lieu de pouvoir, *capacitation* et *autonomie pour se soigner*, sont des questions éducatives qui peuvent aider à *composer*, en coalition et en mouvement avec les autres, un *nouveau ton* de confiance, détermination et *progrès* des filles.

CCFC	Conselho Científico da Formação Contínua
CCCEB	Centro Contemporâneo de Estudos Culturais de Birmingham
CCF	Comissão da Condição Feminina
CIDM	Comissão para Igualdade e para os Direitos das Mulheres
CIIE	Centro de Investigação e Intervenção Educativa
CIPES	Centro de Investigação das Políticas do Ensino Superior
DREC	Direcção Regional da Educação do Centro
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
FCG	Fundação Calouste Gulbenkian
FCT	Fundação para a Ciência e Tecnologia
FPCEUP	Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
GDF	Grupos de Discussão Focalizada
IIE	Instituo de Inovação Educacional
INE	Instituto Nacional de Estatística
IEFP	Instituto de Emprego e Formação Profissional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
ME	Ministério da Educação
NORA	Novos Olhares Reivindicações Antigas
RMG	Rendimento Mínimo Garantido
RSI	Rendimento Social de Inserção
SPAE	Sociedade Portuguesa de Antropologia e Etnologia
SPCE	Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
SPOS	Serviços de Orientação e Psicologia

Introdução

> "Só as instituições sociais têm condições para que ***todas*** as pessoas aprendam, usem e alarguem as suas capacidades, porque são os locais **socialmente reconhecidos**, que permitem que as pessoas **comuniquem** com outros e **exprimam** os seus sentimentos e perspectivas sobre a vida social, em contextos onde outros as possam **ouvir**" (Young 2000b: 31-32).

Como dizia o escritor americano Paul Auster[1], "as pessoas vulgares sabem tanto como nós, assim como pensam e sentem como nós (...) são tão válidas como nós (...) Nós é que pensamos que não". Nesta pesquisa sobre questões de feminilidades e **escolarização das raparigas** à entrada do século XXI[2], sob o título ***vozes, silêncios e ruídos,*** as palavras de Auster encontram uma sonoridade peculiar por várias razões. A primeira delas é que, ao longo das diversas fases do trabalho, tive a possibilidade de desdobrar, de diversos modos e ângulos, as mensagens e os sentidos das palavras das raparigas que acompanhei, tentando apreender e embeber-me na *escuta* dos sentidos das suas palavras, ora destrinçando, ora fundindo, os múltiplos significados e saberes de cada uma das suas vozes. Em segundo lugar, frequentemente me surpreendi e questionei sobre os sentidos das suas declarações, revelações e interrogações como aconteceu com a Carla, uma das raparigas "típicas" (Griffin 1989) e "rebeldes", com quem pude conversar várias vezes. Esta era muito acutilante na crítica à escola, pela discriminação que fazia a muitos/as estudantes, muitas vezes, de forma cínica e dissimulada de "bem comum". Num dos nossos encontros, colocava uma pergunta, que decidi fazer dela a questão de fundo desta pesquisa: "*Porque é que uns têm todos os direitos e Outros não têm direito a aprender?*"

Por isso, a pesquisa procura articular "respostas" possíveis para esta questão, assumindo as palavras de Auster em diálogo com as de Iris Young (na abertura), isto é, pensar a escola como lugar institucional de *inclusão*, de *reconhecimento* de direitos (comunicação, expressão e escuta) e de diferenças e, ainda de alargamento de possibilidades estruturais, o que é particularmente significativo para quem tem vivido

---

[1] Em entrevista a Ana de Sousa Dias, transmitida em 3 de Junho de 2005 na RTP2, contextualizando esta opinião, em torno de uma sua experiência pessoal num programa de rádio, em que tendo convidado as pessoas a participar, pode receber e compilar milhares de narrativas, tendo vindo a publicar algumas delas.

[2] Esta pesquisa integrou-se no *Núcleo de Cidadania, Género e Infância*, do CIIE da FPCEUP e beneficiou de apoio da FCT, no âmbito de um Protocolo com o Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas. Em primeiro lugar, através do Projecto de investigação *Mulheres Ciganas e Padyas: em busca de um encontro intercultural,* com a duração de um ano (1999/2000); em segundo lugar, através do Projecto *Autonomia Visível das Raparigas e Desafectação dos Rapazes da Escola?,* dois anos (2000 a 2002).

injustiça social. Os sentidos das suas palavras impelem-nos para interrogar a escola como parte das políticas sociais e educativas estatais (e não como assunto simplesmente relacional, pedagógico, dos professores, do des/mérito de estudantes ou das famílias). Decorrente disso, pretendemos fazê-lo sob um olhar de *complexidade* de justiça social, de um modo, que não é "jurídico-formal" mas é "eminentemente político, ético e cultural" (Estêvão 2003: 5-6) e *crítico* em relação aos caminhos convencionais, ao ajudar a abordar e definir o âmbito do problema de justiça na educação, assim como a *nomeá-lo* para a acção transformadora. Ora, uma tal abordagem articula interactivamente, não apenas questões de «recursos», mas também de «diferença», de «cuidado», de «poder», os quais funcionam muitas vezes como "entidades discretas" (Phillips 1999) e naturalizadas, apesar de profundamente relacionados com distribuição de bens e posições. O reconhecimento de status, a diferença, a representação, a decisão e poder, o corpo, os afectos, o cuidado, as emoções e a solidariedade são esferas centrais na produção da desigualdade e, por isso, importam claramente para uma política da diferença.

Articular uma resposta para a "pergunta de partida" implica, em terceiro lugar, pensar as relações de pesquisa como práticas sociais e, daí, como questões de justiça (de *estatuto* da *voz*, de *estrutura* e de *autonomia* dos actores) em que a *voz* é "presença" e "participa" no *espaço público* incluindo o do saber e academia. Nesse sentido, reivindicamos para esta pesquisa uma "*vigilância crítica implicada*" (Torres 2000) tanto nos actos de conhecer como nos de construir "as ligações entre a experiência social e o conhecimento" (Torres 1998: 208), em ordem a reclamar e construir um sentido de solidariedade face à opressão e à injustiça. Assim, escutar as vozes, sentidos e perspectivas pode ajudar, quer a descortinar e *ousar* o desejo, quer a encontrar explicações para a pergunta indignada, tal como sugere a desafiadora resposta da mesma estudante - "*a escola precisa mesmo de ser reformada*!"... diríamos, em direcção a um *espaço público heterogéneo*.

Argumentamos que esta questão de partida, sobre os direitos de todos/as a aprender, se encontra articulada com as políticas de exclusão/inclusão social na educação estatal das raparigas (e de outros grupos em desvantagem) que implicam as várias estruturas de diferença presentes nas políticas sociais e educacionais, incluindo a presença e dinâmicas escolares quotidianas vividas e produzidas pelos/as estudantes. São essas estruturas *naturalizadas* que explicaram, primeiro, a entrada mais tardia e discriminatória das raparigas na educação. Esta foi seguida, depois, da sua inclusão incorporada marcada e segregada, em termos de menor poder e estatuto em virtude do

seu género, incluindo direccionamentos para percursos educacionais que requerem "competências domésticas" (Araújo 2000) ou de *apartheid* de género no secundário e no superior (Baudelot e Establet 1992). Mas também relaciono a questão da Carla com o debate que ocorre a partir dos anos 90 do século XX, sob o fantasma do «sucesso» e da «autonomia» das raparigas, estando as raparigas agora, a par de mais educação e de menor segregação nas escolhas, dir eccionadas para novos e mais longos percursos educacionais. Ora a generalização a todas é problemática porque prevalece um posicionamento das Outras como anuladas e escondidas sob o sucesso das verdadeiras fortes e poderosas, ou vistas como vulneráveis, em "crise", ou em "risco", "disfuncionais" ou "desviantes". Ora esta dicotomia não só não reflecte as posições múltiplas que as raparigas ocupam na sociedade, como prejudica particularmente as raparigas com poucos recursos, de etnias minoritárias, etc., negligenciando as suas experiências na educação e na vida.

Assim, definir o problema e nomear a acção transformadora, implica construir uma entrada teórica e metodológica que exponha com detalhe a complexidade da experiência vivida pelas raparigas que estão a ser educadas na actualidade, cujos processos educativos vividos conjugam forças multifacetadas (económica, política, social, cultural, relacional...).

Emerge neste âmbito, a centralidade da problemática das feminilidades e das culturas na educação, não sob um olhar culturalista, mas sob o foco da justiça social, que relaciona modos de inclusão na escola pública, numa temporalidade e espacialiadade "confusa" de significados, simultaneamente "fascinante" e "inquietante", em que os jovens, particularmente as jovens mulheres, estão no centro das mudanças (Aapola, Gonick & Harris 2005). Um contexto de profundas e *radicais alterações* a interagir com velhos *déficits* de incumprimento de direitos sociais e culturais, configurando novas relações e lugares sociais, dinâmicas e sujeitos e, também, novas práticas de cidadania e de inclusão. Também, aqui, confluem, em sobreposição com as mensagens passadas, mudanças nas condições, relações sociais e modos de vida e comunicação, relacionados com a crescente *acção humana autónoma* das raparigas, de se fazerem valer por si próprias.

Então, centramos a discussão educacional em torno das *várias formas e modos de feminilidade jovem* nas margens, o que não significa adicionar algo à forma básica clássica d e feminilidade (branca, de classe média, heterossexual...), antes per ceber como estão a ser construídas e a construir-se as raparigas, material e simbolicamente no espaço que se abriu para elas, em específicas circunstâncias históricas específicas da

actualidade, o que representa estratégias, negociações, oportunidades, constrangimentos, riscos e desafios. O desafio para esta pesquisa é perceber as aflições, lutas ou prazeres com que se debatem as raparigas e como traçam caminhos entre a tradição e as novas possibilidades. Nesse âmbito, procura-se perceber como a desigualdade e as diferenças estruturam e afectam os diversos *modos de crescer como rapariga* na escola pública coeducativa, onde são frequentemente incorporadas em desvantagem, sem todavia se conformarem com as formas dominantes.

Então, pensar as feminilidades jovens no campo educacional, nesta *nova etapa*, duma forma *contextualizada* (Young 2000a[3]), implicada *politicamente* e "próxima das realidades sociais" (Touraine 1998), é buscar captar as experiências das raparigas, na tensão entre o desejo de entender e representar essas experiências e as verdadeiras condições materiais que as formam. Argumenta-se, assim, que as raparigas de hoje negoceiam as suas identidades genderizadas através das categorias de diferença social (dadas e produzidas) e de discursos que circulam de feminilidade "adequada", pelo que se procura desvendar as suas produções culturais, estratégias e práticas sociais nas instituições, de modo a explorar múltiplos significados e caminhos encontrados nas várias esferas da vida.

Do nosso ponto de vista é inspirador analisar estas diversas perspectivas de culturas jovens, abrindo janelas e lançando alguns dos fios da (in)justiça social, interrogando, assim, o lugar da escola através da multiplicidade de micro-macro relações na construção de sujeitos culturalmente genderizados. Se possível, juntar estas perspectivas e criar uma figura caleidoscópica de feminilidades jovens na escola.

. Razões e alicerces do problema e da problemática

Esta pesquisa inscreve-se numa relação muito particular com o meu percurso pessoal e profissional anterior. Trabalhei num bairro do centro histórico do Porto, onde entre outras coisas, pude conceber e coordenar um projecto com jovens rapazes e raparigas que tinham abandonado a escola, ou se encontravam nela desligados/as do trabalho escolar. Sendo difícil, foi um trabalho extremamente envolvente e uma experiência de vida muito forte tanto ao nível pessoal, profissional como intelectual. A inovação e criatividade desta experiência tamb ém beneficiaram do estímulo de, ao mesmo tempo, ter a proximidade de ser mãe de jovens nas mesmas idades (no meio de outras mães e de amigos/as), cuja experiência escolar era bem diversa. Estas

[3] Sobre esta obra de Iris Young de 1990, *A justiça e a política da diferença*, usamos sobretudo uma tradução espanhola, de 2000. No entanto, algumas vezes também nos referimos a um capítulo da edição original americana. Portanto, quando, no texto aparece 2000a ou 1990a trata-se da mesma obra.

implicações várias, aliadas ao impulso que recebi quando retomei a universidade, primeiro como estudante, depois como docente, fizeram redobrar o interesse por em aprofundar questões educativas de juventude feminina trabalhadora, de que resultou uma pesquisa cultural biográfica e a obra *Culturas femininas, percursos juvenis* (2001).

Se este primeiro trabalho incide em percursos biográficos femininos, incluindo os escolares, ele é sobretudo realizado sob um olhar *do lado* da educação informal, da comunidade, da exclusão e das margens. Desta vez, mantém-se o interesse no género e na educação, mas este é alargado para focalizar a diversidade de raparigas de grupos sociais em desvantagem, pensando em estruturas multireferenciais que produzem desigualdade genderizada (articulando a experiência étnica e a diversidade de classe trabalhadora). O ângulo da experiência e dos percursos biográficos não constitui, agora, a preocupação principal. Não os negligenciando, o foco está nas narrativas e diálogos educacionais, para as raparigas como membros de instituições públicas, no *lado* da educação escolar, da "política de inclusão", das instituições, do Estado e dos direitos sem deixar de pensar nas comunidades e grupos aí presentes.

Assim, focaliza-se a atenção sobre a escola na construção de experiências de inclusão/exclusão, buscando o entendimento dos significados da educação no processo de crescer como rapariga, na actualidade, nas suas relações variadas com justiça social. Há uma descentração do *déficit* das famílias e das comunidades, pensando como o estado na sua relação com os/as cidadãos/ãs, configura desigualdades e uma produção cultural conformada, resistente, crítica ou transformadora.

Um conjunto de autores/as educacionais têm referido a importância de destacar, nas pesquisas, as limitações duma sociedade desigual e de interrogar a escola acerca do problema de justiça para muitos grupos, mostrando como ele é, simultaneamente, de redistribuição, reconhecimento e ausência de participação, como referem Lynch e Lodge (2002) e Araújo (2005). Outros/as, como Stoer e Cortesão (1999) sublinham como num país como Portugal, onde os constrangimentos sócio-económicos afectam de forma violenta muitos *grupos sociais e culturais,* a par da diferença, as respostas estão centralmente nas mudanças nos processos de trabalho e na economia mundial, interrogando-se acerca de como conseguir as condições indispensáveis para se transformar as diferenças presentes na escola em recursos dessa mesma escola (ibidem: 37). Reconhecendo a centralidade sócio-económica nos processos de trabalho que é necessário operar, não deixamos de pensar na forma como esses constrangimentos e mudanças atravessam contextos e vidas particulares. Então, a proposta de Young (2000a e 2003) de focar na produção de conhecimento *contextualizado* nas instituições,

nos constrangimentos vividos e re/construídos pelos grupos mais injustiçados, nos processos de re/produção social e cultural das suas vidas pode trazer contribuições a não desprezar na produção da desigualdade e na realização dos direitos (cf. Willis 1991, Stoer e Araújo 1992).

Focalizar na educação e no género numa perspectiva de justiça multidimensional contextualizada pode ser útil aos novos movimentos sociais e ao trabalho educativo. Ter condições para *ser e agir como cidadão/ã* (Lister 2003) é o desafio educacional que está ancorado nesta proposta de justiça e de política da diferença (Young 2000a). Perceber os mecanismos e relações institucionais que afectam a inclusão dos/as estudantes e a vida na escola, é algo que é teórica e politicamente muito relevante, podendo ter imensas implicações, para os grupos, sujeitos e colectividade. Estas são questões nodais para o campo educacional, apesar de não muito exploradas em Portugal, quer em termos de justiça social, quer em termos de juventudes femininas. Justiça deve ser feita a dois autores portugueses que são uma excepção a merecer referência, cujos trabalhos nesta pesquisa não podem deixar de ser destacados. Penso em Carlos Estêvão, com um conjunto de publicações sobre justiça social e educação (1998, 2002 e 2003) e penso, particularmente, na obra e projectos coordenados por Helena Araújo[4], no âmbito do *Núcleo de Cidadania, Género e Infância* do CIIE da FPCEUP, no qual esta pesquisa se insere.

No que se refere a pesquisadores/as educacionalistas internacionais em educação, seguimos de perto o trabalho pioneiro em educação *Equality and Power in Schools* de Lynch e Lodge (2002), uma pesquisa sobre teorias de igualdade no campo educacional, assim como os trabalhos *Closing The Gender Gap,* de Arnot, David e Weiner (1999) e *Challenging Democracy* de Arnot e Dillabough (2000, 2002), em que, partindo de diferentes abordagens e formas, se revelam perspectivas de jovens de diversos grupos de género, étnicos e de classe, bem como mudanças na educação.

Esta pesquisa recebe estes estímulos e contribuições e inscreve-se no desejo de produzir um outro olhar sobre a *reprodução* e justiça social que se espera relevante no campo, na actualidade, particularmente para pensar de uma forma muito menos negativa como a juventude feminina desfavorecida na vida escolar, articulando uma perspectiva estrutural/cultural/biográfica das vozes e da autonomia solidária. Estas são algumas das questões centrais que também se colocam neste estudo, podendo trazer contribuições importantes para esta "nova fase de estudos" das raparigas em Portugal.

---

[4] Nora - *Novos Olhares Reivindicações Antigas, Procimas; Mulheres Ciganas e Padyas*; *Autonomia Visível das Raparigas e Desafectação dos Rapazes da Escola?*; *Polifonias* na educação, cidadania e biografias de mulheres jovens e adultas, entre outros.

. Contornos e configurações de uma *nova agenda educacional crítica* de justiça social

Esta pesquisa desenvolve-se em torno de três eixos e fundamentos: culturas e feminilidades jovens, justiça social e educação.

. Conceptualizar culturas e feminilidades jovens

Se, no primeiro fundamento, a questão é **teorizar culturas e feminilidades jovens**, a perspectiva principal nesta "nova fase de estudos" (Aapola et al. 2005), no contexto de viragem e mudanças dum novo campo emergente das culturas femininas de juventude, sobre o que significa *crescer como rapariga* em direcção à vida adulta, por isso nos interessa torna perceber as condições e alterações nas formas de ver ***feminilidade*** e ***transições.***

Na realidade, a tradição dominante tem sido a da ausência das raparigas nos estudos de juventude, cujas feminilidades têm ficado submersas numa condição universal de "adolescentes" (biológica e psicológica), permanecendo distantes do "ideal cultural" de "individualidade autónoma" subjacente ao conceito de *juventude* e de *transição* para a vida adulta, no mundo ocidental industrializado e masculino. Como argumentam Aapola et al. (2005), este ideal cultural de autonomia, auto-determinação e independência até à 2º vaga do feminismo não incluía a idade para as mulheres, cuja maturidade exige sempre dependência de alguém. Por isso, a falta de poder e lugar das mulheres leva a que muitas feministas tenham recuperado termos como «mulher», «rapariga», «jovem mulher», por razões estilísticas e políticas, como significado de status, igualdade, seriedade, maturidade e adultez, categorias onde pode ser explorada e cair a experiência das mulheres (ibidem). Por isso, nos interessa nesta pesquisa, a construção cultural das raparigas, definida na relação e nexos com a vida adulta e com feminilidades, ou seja a experiência e modos como as diversas raparigas são posicionadas e se posicionam como "respeitáveis", incluindo pressões, modelos, discursos, orientações e as experiências vividas nas suas relações como jovens na educação, emprego, família, amizade, imagem, auto-estima, etc.

Um conjunto de estudos acompanha esta pesquisa em torno das feminilidades jovens na actualidade, mostrando um caminho sobre o que significa ser jovem mulher e como isso tem mudado radicalmente nestes anos 2000, em que as raparigas são vistas como as grandes beneficiárias da 2ª vaga de feminismo, ao terem agora as mesmas oportunidades que os rapazes. Para esta abordagem, alguns trabalhos de estudiosas educacionalistas feministas do campo sociológico mais recentes tornaram-se estruturantes, destacando-se particularmente, Ângela McRobbie (1992), Chris Griffin (1987), Valerie Hey (1997), Valerie Walkerdine, Helen Lucey e June Melody (2001),

Barberey Skeggs 2002; Diana Reay (2001a e b), Aapola Sinikka, Marnina Gonick & Anita Harris (2005) e, entre nós, Helena Araújo (1992, 2000, 2002, 2005).

Na verdade, os progressos para muitas raparigas são insofismáveis. É, contudo, reconhecido que estes não estão disponíveis para todas elas, da mesma maneira nem na mesma extensão, além de que novas exigências se lhes colocam. Ora os novos estudos são uma resposta à generalização, ao "pânico" e "confusão" gerados, evidenciando como outras questões estão relacionadas na actualidade com novos problemas e desafios, designadamente, uma maior divisão no trabalho disponível e uma intensificação da mobilidade, o que implica uma transformação nas estratégias de sobrevivência dentro do sistema social e a necessária "auto-invenção", com implicações genderizadas para a juventude (Walkerdine et al. 2001). Então, quanto a nós, propomo-nos examinar as oportunidades, desafios e modos de constituição das raparigas no mundo e nas circunstâncias escolares e ao mesmo tempo que ver como isso se intersecta com compreensões clássicas. Confrontar a diversidade actual de realização das raparigas, mesmo tendo em comum poucos recursos e desvantagens, procurando reflectir sobre quais são as suas questões e como são as suas subjectividades no espaço que se abriu para elas. Acentua-se, assim, o estudo das suas respostas sobre os novos modos de crescer como raparigas, tornando-se protagonistas, ídolos, rebeldes e violentas, vulneráveis na auto-estima, deprimidas e sem voz. Igualmente se analisa as ansiedades para os rapazes, as mudanças nas políticas sociais e educacionais e os seus efeitos para as raparigas e rapazes, bem como os modos de transferência das políticas educacionais para outras esferas da vida. Este olhar sobre as diferenças entre raparigas é trazida pelo feminismo de 3ª vaga (pós-colonial, lésbico...).

. Um projecto feminista de justiça social multidimensional

Um segundo campo de estudos e teorização, enquadrado em torno das feminilidades nas margens e de raparigas em desvantagem com poucos recursos e diversidade étnica, assume centralidade nesta pesquisa, sob o princípio e ética de justiça social e não como discussão de índole curricular ou meramente cultural. Ora, se a finalidade é perceber como se estão as raparigas a gerar e a (re)fazer no espaço da escola pública, onde vários grupos culturais estão a ser educados, (re)pensando as mudanças e os caminhos que se estão a construir pelas e para as raparigas, adopta-se um projecto de justiça social em educação, sob um pano de fundo sociológico. Este alicerça-se também na *teoria política feminista crítica*, que aproveita dos debates recentes nas ciências sociais, entre políticas de redistribuição e de reconhecimento, os quais reclamam inclusão, cidadania e democracia. A sua presença e "herança" nesta pesquisa assumem a contribuição nuclear

de autoras da teoria politica como Iris Young (2000a,b, 1996, 1997, 2003), Nancy Fraser (1991, 2002), Ruth Lister (1997 e 2003) a par das educacionalistas, já citadas, como Madeleine Arnot e Kathleen Lynch e Anne Lodge e Helena Araújo, que nos estimulam a contextualizar e articular uma teorização das *estruturas* sociais, incluindo as de género, sem deixar de destacar as *vozes* e *caminhos* das raparigas no refazer de si e das estruturas.

O pensamento intelectual em educação durante muito tempo fixou-se dominantemente no debate optimista da igualdade de oportunidades e das politicas redistributivas de justiça, nomeadamente em torno da representação proporcional dos grupos marginalizados no acesso e chegada aos diferentes níveis de educação, não se questionando sobre como é que as políticas de igualdade "só por si não conseguiram promover nenhuma forma substantiva de igualdade" (Lynch e Lodge 2002: 7). Por isso, estas autoras, entre outras, têm sugerido que a educação explore e aprofunde esses debates da teoria política, em torno da redistribuição, reconhecimento e participação conjugados com aspectos da tradição de pesquisa em sociologia da educação sobre questões de diferença e de identidade (cf. Arnot e Dillabough 2002). Este é o caso do multiculturalismo, ao permitir complexificar e sofisticar os diálogos, não retirando a relevância e a inserção desta pesquisa dentro das ciências sociais em educação.

Mas se pensarmos um pouco mais sobre as razões principais para explicar o uso de justiça social para o debate educativo das feminilidades e vidas jovens com poucos recursos na educação diríamos, em primeiro lugar, como Ruth Lister afirma em relação ao conceito de cidadania, que julgamos que ele pode constituir um *desafio* e uma *oportunidade* para a educação, assim como para o feminismo em educação. Apesar do conceito de justiça social ter o peso de um historial *produtivista* e exclusionário (e moralista) nomeadamente através duma distribuição hierárquica e desigual de credenciais, trazendo problemas para muitos grupos excluídos ou negados pelos processos de normalização e universalização. Ao mesmo tempo este conceito não sofreu ainda o desgaste de outros conceitos próximos, pelo que o seu uso pode exprimir um potencial político valioso, tanto **como medida de avaliação das instituições** ou das práticas reais injustas, ou como instrumento de luta prospectiva e transformadora. Então, *justiça* dispõe de um património simbólico, capacitador de desafios, manancial para desafiar a realidade, que atravessa todas as gerações de direitos (civis, políticos, sociais e culturais) reivindicados, negociados e lutados pelos 'velhos' e 'novos' movimentos sociais. Por isso, pode constituir uma oportunidade para colocar a problemática da justiça na agenda da educação, tirando vantagens do seu historial

crítico e de elevação material de bens, serviços e melhoria no bem-estar de grupos em desvantagem, para além do seu sentido mobilizador de liberdades e direitos sociais e humanos, útil à transformação.

Em segundo lugar, toma-se a possibilidade, relacionada com a razão anterior, deste conceito poder analisar as "desigualdades de estatuto institucionalizadas", isto é, poder avaliar a "qualidade" democrática das nossas instituições "bem intencionadas". É hoje claro que além da tradição "redentora" da educação como um *bem*, há também sérias injustiças relacionadas com 'violações' e 'privações' que provocam "danos" profundos. Por isso, se defende a necessidade de prestar atenção também aos significados da "política de presença" (Phillips 1996), de modo a que os grupos marginalizados sejam envolvidos nas negociações e nas políticas que os afectam.

Uma reflexão sobre justiça social, na perspectiva de Young (2000a), define-se como um "processo estrutural, sistemático e institucional" (ibidem: 75), que priva a pessoa de liberdade e dignidade e expressa a eliminação da opressão e da dominação. O conceito de ***opressão*** tem para esta autora um sentido ***pluralizado***, apresentado com várias faces que o sofisticam e adensam - exploração, marginalização, falta de poder, violência[5] e imperialismo cultural. *Opressão*, então, constitui-se numa alternativa ao sistema de "opressão separada" (racismo, sexismo, classismo...) que essencializa semelhanças ou diferenças. Além disso, permite focalizar tanto nas formas como nos grupos e indivíduos oprimidos, num ou mais modos de opressão (visíveis ou discretos ou de variadas combinações e intensidades) atentando nas experiências, discursos ou textos culturais que revelam diferenças (ibidem).

Por isso, a "política de presença" e "representação" são questões centrais nesta pesquisa, na medida em que não se ignora como a *opressão* e a *dominação* se relacionam com a satisfação da justiça e impedem o *auto-desenvolvimento* e *auto-determinação,* que só as instituições podem permitir, mas que estão ainda limitados a muita gente, como se diz no início desta introdução, citando Iris Young. Ora, o *auto-desenvolvimento* implica certamente a satisfação das necessidades básicas das pessoas (alimento, abrigo, cuidados de saúde, educação, etc.) ligadas com (re)distribuição, mas há questões como a organização institucional do poder, estatuto e comunicação que são também questões de justiça, não redutíveis a distribuição, e que estão relacionados com opressão (Young 2000b). Usar habilidades, ter e ver reconhecidos os seus próprios modos de expressão cultural e de vida, depende da organização e das suas estruturas de comunicação e cooperação. Também, a *auto-determinação* como segunda condição de

[5] Sobre as questões da *violência* na escola salienta-se, particularmente, a obra portuguesa cuidadosa sob coordenação de Alberto Correia e Manuel Matos (2003) *Violência e Violências da e na Escola.*

inclusão, oposta a dominação, consiste em "ser capaz de participar na determinação da nossa acção e na condição dessa acção" (Young 2000a: 32). As pessoas vivem dentro de estruturas de dominação e umas pessoas podem determinar a vida de outras, (in)directamente. Uma pessoa é livre se for capaz de perseguir a vida à sua maneira. Mas a noção de liberdade, como não-dominação, ou melhor **a ausência** de tais relações de dominação, não se reduz a uma visão de não-interferência de outros agentes, embora se reconheça que a capacidade para seguir os nossos próprios caminhos é, muitas vezes, limitada pela interferência directa de outros agentes, mas é determinada de modo mais importante por relações institucionais, incluindo aquelas que sustentam um poder diferencial de alguns para constranger as escolhas e as acções dos considerados Outros/as e Estranhos/as. As instituições deviam *promover e preservar* a não dominação para todos/as (Pettit citado Young 2000a: 32). Para tal, elas têm, às vezes, de regular e interferir para limitar a dominação e promover a cooperação. Portanto, justiça relaciona-se com "outorgar primazia tanto ao ter como ao fazer, aos bens e posições como aos processos e procedimentos" (Young 2000b: 16) articula-se, pois, com a opressão e a dominação, superados pelo auto-desenvolvimento e auto-determinação.

De um ponto de vista feminista crítico, esta perspectiva conceptualiza a injustiça e a desvantagem em termos de colectivo, um ponto distante fora do individualismo ou dos estilos de vida. Trata-se de uma re-apropriação do princípio fundador de justiça social como "conceito estratégico" pluralizado que permite desafiar a dominação e a opressão institucionais. Recria-se, assim, nesta pesquisa a proposta de Lynch e Lodge (2002) de justiça com quatro esferas interdependentes, que possibilita uma estruturação analítica de direito próprio, sem deixar de pensar na interdependência da actividade social e humana:

- a dimensão de *redistribuição* articula politicas redistributivas no campo educativo, relacionadas com o paradigma de acesso a *bens* educacionais, *fontes* e *recursos*, através da organização e governo hierarquizados e estratificados da aprendizagem; políticas "compensatórias", políticas explícitas e ocultas e naturalizadas de encaminhamentos genderizados e classizados, etc. Abarca-se, assim, o modo como a escola *toma a realidade* social e redistribui os bens educativos - *a* "política de redistribuição", acesso, governo da aprendizagem, que afecta particularmente os percursos, condições materiais e experiências das *raparigas em direcção ao conhecimento e às credenciais* com implicações no presente e noutras esferas.

- a dimensão de *reconhecimento* opera em sistemas de base *cultural* e simbólica e "políticas de reconhecimento" e respeito pelas *diferenças*, que exploramos dominantemente em termos de género na interface com classe e etnia. Focalizam-se nos processos de construção das feminilidades na relação com a experiência educacional e com os discursos que circulam como adequados para si, enfatizando de forma particular as dinâmicas e o que significa viver entre *ciganas e payas*[6], entre rapazes e raparigas e entre raparigas.

- a dimensão de *poder* diz respeito sobretudo a relações de poder incorporadas, afectadas tanto ao nível das disciplinas e hierarquias, como das relações verticais e horizontais e sistemas de representação produzidos nos contextos em que o poder a decisão são exercidos. A "política da representação e poder" inclui tanto a limitação de poder, controlo e disciplinas, como o lugar ausente na tomada de decisão, como também deixa espaço para *empowerment*, autonomia e acção humana. Destaca-se, um olhar sobre **o corpo**, com lugar de poder e de *autonomia*. Argumenta a noção de *autonomia da agência,* baseada em Lister (1997) como possibilidade de "controlar os factos sociais" e como "capacidade de fazer escolhas acerca do que deveria ser feito e de como se pode fazê-lo" (ibidem: 7), sendo isso a possibilidade *ser* e *agir* como cidadão/ã (ibidem). A *autonomia da agência* quando impedida gera mal-estar e injustiça.

- a dimensão de *cuidado, afecto* e *solidariedade* que não pôde ser incluída autonomia e analiticamente nesta tese, apenas por razões de espaço. Aqui, argumenta-se, baseada em Ruth Lister (2003), o cuidado como uma necessidade, direito e uma responsabilidade de todos/as, em ter e receber cuidados na educação e na vida. *Cuidado* relaciona-se com direitos, solidariedade, pertença, in/dependência, assim como com re-genderização do cuidado e responsabilidade de *cuidar*, para ser partilhado por todos/as, para além do trabalho pago e, também, como direito e obrigação estatal de que todos nalgum período da nossa vida devem poder beneficiar. Não se trata de algo injusta e anacronicamente atribuído à responsabilidade das mulheres, definindo os homens como incapazes e desinteressados de laços e atenções com ou outros. Tem a ver com afinidades construídas, mais do que com modelos de comportamento e formas "dadas", relacionadas com escolhas e afectos que se nutrem nas relações amorosas, familiares, amizade, pertença e/ou afirmação dos nossos projectos individuais ou colectivos. Uma política de cuidado e solidariedade está relacionada com políticas materiais e simbólicas, formais e pedagógicas (re)genderizadas e democráticas. Igualmente se

[6] *Payas*, designação mais comum usada pelos ciganos aos não ciganos, assim como existe ainda as de *padjas* e de *gadjas*. *Ciganas e Padyas* foi o título escolhido para um projecto da FPCEUP como forma de visibilizar em paridade as raparigas das duas etnias.

relaciona com estímulo à partilha e solidariedade ao nível mais informal, como uma dimensão central de justiça social.

Justiça social assim conceptualizada como conceito *multidimensional*, oferece uma perspectiva que permite configurar uma nova agenda de justiça social em educação. Esta abarca os múltiplos investimentos das raparigas, é útil aos novos movimentos sociais, permite ultrapassar perspectivas de vitimização e desafia autonomia e a acção humana das raparigas, como membros independentes física, económica e emocionalmente (James 1992 e Arnot et al. 1996) nas instituições e na sociedade. Permite, igualmente, desafiar uma "política de interpretação das necessidades, direitos e responsabilidades, de modo a gerar uma nova configuração e relação entre universal e diferença (Connell 1997, Young 2000a).

Uma reconfiguração da justiça social *multidimensional* apela a considerar as necessidades humanas de satisfação de direitos e posições, ao reconhecimento das diferenças; às relações e possibilidades de poder, tomada de decisão e autonomia dos sujeitos; à realização afectiva e a partilha de responsabilidades de *cuidar,* de forma a assegurar que todos/as se possam desenvolver como cidadãos/ãs e usufruir solidariamente, mecânica e organicamente de recursos, respeito, autonomia e cuidado. Ora, um dos obstáculos importantes a uma política de igualdade e de diferença é uma abordagem seccional, tomando de forma segmentada (ou silenciada) as "formas públicas" e as "maneiras discretas" de reproduzir desigualdades, pelo desenvolvimento de cenários e relações injustas, que operam cumulativamente para alguns grupos. Claro que a questão separada e seccional de parcelização do social está também relacionada como outro obstáculo extremamente relevante, isto é, as noções e modos naturalizados e estereotipados de compreender a realidade social. Torna-se, assim, difícil traçar uma clara separação entre desigualdades de poder, de status e económica e os diversos níveis dos contextos (económico, cultural, político e comunicacional). Mas, interrogar a escola a partir do *princípio fundador* de justiça, é pensar a educação como um *lugar* holístico, multi-referente de experiência cultural; um *espaço* em que ao mesmo tempo que se combate a desigualdade social se questionam os excessivos dispositivos de controlo e domesticação que se instalaram no seu seio. Definir a educação escolar, como um espaço e um lugar de "cidadanias polifónicas" (Araújo 2005) ou de "cidades educativas" (Correia 2003) é pensar a construção de alternativas.

Estes enfoques ora autónomos, ora cruzados e interdependentes, tornaram-se inspiradores nesta tese para pensar as relações entre a escola formal, informal e física e as experiências e áreas de forte investimento das raparigas entre si. Para isso, tanto se

juntam questões similares como se singularizam outras, procurando oferecer uma perspectiva.

. A escola como *espaço público heterogéneo democrático* na educação das raparigas

Depois de me reportar aos dois eixos anteriores presentes na pesquisa – culturas e feminilidades e justiça social multidimensional, há ainda lugar para pensar um terceiro eixo/fundamento na educação das raparigas - escola como *espaço público heterogéneo.*

Esta opção tem várias implicações nesta tese. Compreender a educação escolar como um contexto amplo, apesar de contraditório e conflitual onde acontece aprendizagem mas também acontecem outras coisas importantes. Ou seja, pensar a escola como um lugar **com *múltiplos espaços*** - *formal*, *informal* e *físico* (Gordon et al. 2000), e com ***múltiplos níveis*** de investimentos - *aprendizagem* e *conhecimento*, a par de *culturas*, *redes* de interacção, comunicação e *sociabilidades múltiplas*, concomitantes com investimentos corporais objectivados e subjectivados, cujos corpos e mentes têm necessidade, direito e responsabilidade de educação. Assim, este olhar direccionou-nos para explorar empiricamente, nas conversas e nos diálogos educacionais e escolares, três áreas de investimentos das raparigas nesta etapa jovem que atravessam na actualidade, considerando como "paradigmas" jovens: conhecimento/aprendizagem, convivialidades /feminilidades e corpo. Certa de que se trata de ficção pensar que é possível captar toda a experiência jovem, apresenta-se uma possibilidade em **três dimensões** para desvendar caminhos e modos de *crescer e de se tornar sujeitos educacionais femininos*, designadamente:

- As raparigas em direcção ao *conhecimento* permite explorar sobretudo as experiências na "escola formal", em direcção à aprendizagem, focalizadas nas implicações genderizadas, classizadas e etnicizadas do acesso, igualdade e oportunidades de trabalho e estatuto prometido. Explora-se assim, a *relação* das raparigas com o trabalho escolar, na construção de ***sujeitos conhecedores*** *(e disciplinados)*, razão de ser primeira da escola.

- As raparigas em direcção à *convivialidade* abarca, sobretudo, os lugares de produção de culturas femininas, particularmente, no seio da realidade institucional formal e informal. A realidade educativa e de *governo* produz sociabilidades, redes e produções culturais, que incluem culturas de *amizade*, de *experimentação* e de *transformação*, importantes nos novos tempos e se relacionam com o reconhecimento das diferenças e das culturas nas instituições. Busca-se, assim, não apenas a formação do sujeito conhecedor, mas também as interacções que constituem e moldam *feminilidades e* ***sujeitos culturais***.

- As raparigas em direcção ao *corpo* permite examinar as experiências das raparigas e os discursos que circulam na escola e entre elas sobre o corpo numa etapa de vida em que fazem grandes investimentos na autonomia, glamour e perfeição. Relaciona-se, por exemplo, questões como roupas, modas, dança, desportos, sexo e sexualidades, *currículo de corpo,* pressões, modos e processos de aperfeiçoamento dos ***sujeitos genderizados e sexualizados.***

A centralidade e amplitude que adquiriu a educação escolar formal, através da sua expansão e alargamento, determina o carácter da vida política, económica e cultural das nossas sociedades. Ela é hoje a instituição em que todos/as participam, em maior ou menor grau, recebendo (ou não) a(s) herança(s) cultural(ais), inscrita(s) dentro de parâmetros que contêm a inclusão e a exclusão social. Por isso o lugar da educação deve ser pensado em toda a sua extensão e implicações.

Direccionámo-nos também para uma segunda área de pensamento sobre o que causa injustiça e que precisa de ser eliminado numa escola heterogénea. Estamos a falar do **nível institucional escolar como medida de análise de justiça e igualdade**, quanto a processos e procedimentos de opressão e injustiça ou da sua eliminação. Esta é uma dimensão central, como propõe Young, para as questões de igualdade, liberdade e democracia dentro e fora do sistema educativo. A educação escolar *ordena* profundamente as relações sociais, económicas, políticas, dizem Lynch e Lodge (2002), mas também ordena as relações culturais. O conhecimento credencializado transformou as nossas sociedades e tornou-se central para a distribuição do privilégio, tanto no que diz respeito à quantidade como ao tipo de educação (Bourdieu 1996). Apesar da "crise" e da mudança que atravessam a escola pública, a educação é um *bem* que se tornou muito poderoso na determinação do padrão de oportunidades e parece que o "será ainda mais no futuro" (Connell 1997: 21). Por isso, nos importa a interrogar a ordem escolar quanto às possibilidades reais de estabelecer igualdade, erradicar condições de opressão, reconhecer e afirmar diferenças de grupo. Isso significa estabelecer **procedimentos** para *assegurar* e *defender* que os grupos **sejam *incluídos*** tendo **voz**, o que implica falar e ser escutado, nomear, estar e falar por si próprio, uma "política de representação" dos grupos. Além disso, como afirma Young, esta é a única forma de reconhecer a diferença, mas também, o que é muito importante, de diminuir no espaço público as "políticas de aversão inconsciente", os "estereótipos", a "neutralidade" do privilégio. A preocupação dominante tem tendido a favorecer as "posições conscientes" e a subestimar as "aversões inconscientes" nas instituições, ficando inquestionáveis e *naturalizadas*, porque se acredita que as "políticas de inferioridade" foram práticas do

passado, há muito eliminadas. Contudo, a realidade mostra como as politicas formais mudam, mas a realidade permanece, o que é central para os significados de ser rapariga.

A justiça redistributiva está relacionada intimamente com o trabalho simbólico, de alteração das estruturas conscientes e naturalizadas, de modo a que educação seja justa, para todos/as, sem os dilemas próprios das politicas de assimilação e da opressão como a "dupla consciência" e "dupla voz", favorecendo uma política de interculturalidade entre os sujeitos. Está aqui, também, em causa a afirmação da alternativa democrática às políticas de assimilação, no interior da escola pública. Nos termos de Touraine (1998) seria uma *escola do Sujeito*, lugar de "comunicação", "protecção", "encorajamento institucional" dos seus membros autónomos e solidários. A "ideia de Sujeito, simultaneamente "pessoal" e "movimento social", comanda a "comunicação intercultural" e combina uma identidade pessoal e uma cultura particular, sendo este reconhecimento mútuo como Sujeitos o que nos permite "viver juntos". Mas, para este autor a comunicação intercultural diz respeito às "formas gerais de vida social e cultural" (ibidem: 229). Por isso, a sua proposta de *escola do sujeito* não é uma abstracção normalizadora, mas inscreve-se na agenda educacional, num modelo de universalismo do sujeito *recomposto*, participado por todas as partes e afectado a todos os níveis escolares. Se a ideia de Touraine de uma Escola do Sujeito é importante para uma *política intercultural,* a perspectiva de Connell (1997) de *justiça curricular* compromete-se com um modelo de currículo situado no "interesse dos menos favorecidos", orientada para a reconstrução da *corrente principal* do currículo; a "participação na escola comum", com "voz" e "decisão", o que se liga com poder, participação e autonomia; a "produção histórica da igualdade", tomando os conflitos como tensão produtiva (ibidem).

Os termos de uma *nova agenda de justiça educacional e social*, como se argumenta, implicam um projecto de educação democrática e justa, que atravessa as relações e práticas escolares micro/macro, onde o Sujeito só o é quando imerso numa "politica de *interculturalidade*" (Araújo et al. 2001), imbuído dum projecto de *justiça curricular* (Connell 1997) como garantia da *inclusão educacional* democrática. São estes alguns dos traços da escola *como espaço público heterogéneo,* na tensão entre "espaço público homogéneo" e "espaço público heterogéneo" (Young 2000a), lugar para uma "política de vida democrática" (Giddens 1993), de capacitação e *autonomia para cuidar de si*, de *recomposição* das formas culturais entre os Sujeitos, *compondo* um *novo tom* de confiança, determinação e *aperfeiçoamento* das raparigas.

As inquietações explicitadas vão certamente atravessar todas as fases da pesquisa, tanto nas relações com o(s) sujeito(s) de investigação, como nas relações com e sobre o objecto de estudo, na consideração de que a escola é um lugar de reconstrução de novas reconfigurações culturais dos sujeitos e das comunidades, designadamente pelas diversas experiências e sentidos corporizados que proporciona e reconfigura, tanto para rapazes como para raparigas. A esta luz procura explorar-se a vida das raparigas no interior da escola, nas salas de aula, nos corredores e nos espaços recreativos, onde estudantes (e professores/as) (sobre)vivem diariamente à prática da educação, ou seja, nos três níveis da escola formal, informal e física, descritos por Gordon, Holland, Lahelma (2000), no sentido de aprofundar com detalhe *as vozes e as culturas* na escola, observando e escutando o que professores/as, funcionários/as e estudantes nos dizem. No entanto, neste estudo, a voz central é para as estudantes, sujeito(s) deste recorte, cientes de que as lentes usadas apenas revelam uma parte da gravura empírica, mas sem dúvida, uma parte nodal da mesma e do sistema educativo.

Significa isto que as vozes que "fazemos falar", no âmbito desta pesquisa, são as cerca de três dezenas de raparigas do 7º, 8º e 9º anos, de uma EB 2,3, entre os 13 e 18 anos, que procuram "recompor" as culturas femininas da escola, construídas num contexto relacional com todas as culturas (in)formais nela presentes. Para isso usamos uma metodologia compósita, em que as narrativas biográficas, os diálogos educacionais e a observação participante, foram os instrumentos principais de recolha de dados. O facto de explorarmos de forma intensiva uma realidade micro específica, onde as estruturas de género são muito importantes, não nos retira de pensar e interpretar o micro no macro e o macro no micro, o interior da escola e no exterior da mesma e vice-versa, na busca de ferramentas de interpretação simultaneamente amplas e pragmáticas, num contexto de "complementaridade contraditória" (Correia e Caramelo 2004). Por isso, sendo a análise de âmbito micro não fica aqui confinada. Procura localizar-se a interpretação das micro-relações e as subjectividades reveladas no nível de explicação estrutural mais ampla que envolve "multiplicar resultados realizáveis" (Young 2003: 11), limitando-os ou permitindo-os às pessoas. Esta interligação analítica, ao mesmo tempo que complexifica este espaço amplo, articula dialecticamente a força das determinantes estruturais com a leitura dos fenómenos no seu contexto histórico e social (Cortesão 1992). Esta pesquisa em educação escolar, com preocupação de conhecimento sobre culturas femininas e narrativas educacionais de raparigas, construídas como *sujeitos educacionais* diversos, que experienciam injustiça, exclusão, está igualmente atenta a sinais de que procuram construir-se como agentes na "busca de

um espaço para si próprias" (Fonseca 2002). Por isso, desenvolve-se na base de um conjunto de interrogações: Como são hoje incluídas na escola as crianças/jovens, rapazes e raparigas, das diversas etnias, classes e estratos sociais? Como se está a organizar a escola para os/as receber? Que partilhas, conflitos e resultados (reestruturações) traz este encontro cultural na escolarização, não apenas pensado como sucesso educativo, mas também como estão/ficam/participam as suas culturas de origem no espaço e no tempo escolar? Podemos falar da construção de interculturalidade quando as posições sociais e sentidos partilhados são tão diversos e contraditórios? Que relações e interacções culturais existem na escola, nos termos das raparigas e rapazes? Qual o lugar que a escola ocupa nas suas vidas? Quais são os seus múltiplos investimentos e que mudanças se estão a operar em relação aos padrões tradicionais? E, finalmente, como se pode aprofundar as relações entre democracia e educação intercultural? O trabalho de campo, em torno da compreensão de percursos de estudantes diferentemente *posicionadas* na escola, pesquisa as suas experiências e movimentos em direcção ao conhecimento, à convivialidade, à autonomia e ao corpo. Assim, trazemos para esta pesquisa as *vozes* e *experiências biográficas e educacionais,* e outras, de raparigas reflectindo sobre as suas vidas, traduzidas em linguagem "subjectiva" que invoca "contextos pragmáticos de significado" ou seja, descreve "sentimentos, motivos, reacções de sujeitos que afectam e que são afectados pelos contextos em que se situam" (Young 1990c: 13). Procuramos, assim, reflectir como as subjectividades, apresentadas na linguagem e na interacção, são um "resultado contraditório e oscilante de processos em que a pessoa se descobre a si própria já posicionada", 'constituída', mas que ao mesmo tempo, também são reveladores dos objectivos e projectos que as actoras iniciam na actividade criativa de quem "toma o dado e age sobre ele" (ibidem).

Assim, nesta abordagem não se acumulam dados a partir dos quais se possa generalizar, mas tenta-se reclamar algo geral na esperança de que, usando uma metáfora musical, como Young, se "toque nalgumas cordas" das *composições* de outras grupos e realidades sociais, contribuindo para engrandecer e suscitar a discussão (ibidem: 16). Não se reclama universalidade, exprime-se experiências específicas e parciais, modalidades de existência à volta das quais as experiências particulares de mulheres variam.

. Usar conceitos "sob rasura"

Uma nota explicativa deve ser feita sobre os conceitos para exprimir a problemática. Está-se a pensar em termos como classe, classe trabalhadora, dominação, exploração,

opressão, ou mesmo género, que, tal como foram pensados originariamente, são escassos para pensar a realidade actual. Claro que as fortes tentativas neo-liberais também tentam fragilizar os avanços da igualdade, nomeadamente da igualdade de género e esvaziar conceitos como igualdade, classe, cidadania, justiça, ideologia, etc. Não sendo propósito entrar neste debate, sente-se que nem tudo pode ser deitado fora. Como não dispomos de conceitos satisfatórios para os substituir e como "ainda não foram dialecticamente superados", Stuart Hall propõe que continuemos a pensar com eles, embora sob "formas destotalizadas e desconstruídas" (Hall 2000: 104). De acordo com este argumento, defende-se uma posição em que os conceitos têm uma "liberdade de alusões" e "múltiplas faces" (Rich 2002: 25). O desafio é, por exemplo, que "classe não salte fora", pensando simultaneamente, "continuidade e mudança" (Savage e Butler cit. Ball 2001: 180; cf. Walkerdine et al. 2000), convictas que estamos de que "pode ser um erro" saltar para uma posição de completa "abertura" e "fluidez". É neste quadro que se usa o termo de raparigas *da classe trabalhadora*, tendo consciência da sua desadequação. Ele é oriundo do paradigma industrial, ainda não completamente ultrapassado, sem o qual certas questões sociais não podem ser pensadas, mas não equacionadas na forma antiga. Mas, operando "sob rasura" (Hall 2000), o seu uso permite-nos pensar no "intervalo" ou no "limite" entre inversão e emergência. Claro que se tem falado em seu nome muitas vezes de "classes populares", "grupos sociais em desvantagem", "grupos desfavorecidos", mas qualquer destes termos não tem nem a força nem a aspiração e inspiração de conceitos-chave, para serem seu substituto. Então, implicamo-me nestes conceitos com um espírito de *respigadora*, alargando-os a novas abordagens e significações, na busca de alternativas para pensar a escola como espaço de mais justiça e democracia. *Respigar*[7] inspirada no filme de Agnès Vardin (2002) *Os respigadores e a respigadora*, representa nesta pesquisa o processo de *rebuscar* e recompor conceitos considerados fortes, neste caso da tradição clássica, liberal, republicana, marxista e feminista (justiça, classe, classe trabalhadora, género, feminilidades, masculinidades...). Esta opção significa concentrarmo-nos de forma "produtiva" e "criativa" na escolha do que pode ser aproveitado e transformado, de modo a apurar os *novos* sentidos desses conceitos. A atitude de *respigadora* permite pensar na satisfação de necessidades, gerar soluções sem depredar recursos, reciclar o património herdado de forma imaginativa, construir alternativas ao 'desperdício', enfrentar o imperativo do mito do 'consumo' e os processos de (re)produção de noções

[7] «Respigar» tal como «rebuscar» são termos de inspiração agrícola para dar conta do processo de apanhar e recuperar os produtos que não foram captadas e seleccionados na primeira apanha, sendo através do rebusco respigadas e recuperados.

consumistas na sociedade. Então, usar raparigas da classe trabalhadora «sob rasura» e «respigado», significa falar duma localização social, cujos modos de vida corresponderiam às filhas ou netas da classe trabalhadora, ou seja, às posições mais baixas e desclassificadas da hierarquia social, num contexto da importância crescente dos/as "trabalhadores sem trabalho" (Weis 1990) e de "transformação das temporalidades e espacialidades que estruturam a vinculação social ao mundo do trabalho" (Correia e Caramelo 2004: 169). Ligar a reflexão com uma política de justiça pode incitar possibilidades de explorar formulações de *recomposição* do mundo, ultrapassando oposições, entre o modelo institucional da unidade do "nós" da democracia política e social que excluiu e o modelo da diversidade do "eu" que fragmentou e privatizou.

. Organização e estruturação da tese

A tese encontra-se estruturada em três partes interligadas que dão conta das preocupações teóricas, epistemológicas e analíticas nesta pesquisa. A primeira inclui narrativas biográfico-educacionais. As outras duas incluem um conjunto de seis capítulos autónomos e interdependentes em torno do objecto desta pesquisa.

Assim, na **I Parte,** *Narrativas educacionais,* abre a pesquisa com um conjunto de sete narrativas biográficas, que trazem as vozes genuínas de raparigas *ciganas e payas*, tornando-as, assim, protagonistas e "sujeitos relevantes", actores sociais que exigem redistribuição, reconhecimento e "paridade de participação" (Fraser 2002). A sua colocação na abertura expressa o *estatuto* de centralidade que se lhes dá nesta pesquisa, *o outro lado*, o pano de fundo do debate educacional, o desafio que solicita para a análise sociológica. Significa o Sujeito, a estrutura material e simbólica vivas, as várias vidas que reclamam justiça, igualdade e cuidado na educação escolar. Significa, também, um modo de introduzir os/as leitores/as no centro da pesquisa, a partir da variedade da experiência e da subjectividade, sob a égide de um "projecto de política educacional, de um modo tecnicamente competente, profundo em termos de ética e viável em termos políticos" (Torres 1998: 31). Propomo-nos recordar e activar a heurística palavra de ordem do feminismo atribuída a Simone de Beouvoir, de que o pessoal é inevitavelmente político e, também, educacional.

A II parte, *O direito a aprender e a ser educado: uma conquista, uma luta... um projecto educacional solidário,* é formada por um conjunto de três capítulos: um de natureza sócio-histórica sobre a escolarização das raparigas; outro de índole teórica sobre justiça social e educação; e o outro de natureza epistemológica e metodológica

sobre *o fazer* nesta pesquisa. Assim, **no capítulo 1**, *Os contornos da escolarização das raparigas em Portugal,* interroga-se a pesquisa à luz de um olhar sócio-histórico. Procura-se isso sim, fortalecer e situar o debate que se vai travar ao longo da tese. Desse modo, explora-se um olhar sobre alguns dos contornos do percurso da educação das raparigas em Portugal nos últimos 40 anos, revendo alguns dados e estudos recentes, de nível mais morfológico e quantitativo, de modo a identificar e compreender marcos, rupturas, viragens e arranjos. Argumenta-se uma *hipótese de periodização* da educação feminina ao longo da última metade do século XX. Depois, no momento seguinte interroga-se o significado do «fantasma» e do «mito homogeneizante» de «sucesso das raparigas» e de «desafectação dos rapazes» da educação, emergente nos anos 90. Confrontamos este debate oficial, como parte de uma política, individualista e "gestionária", de recuperação dos pólos e de "inversão" dos direitos, ao presumir-se uma "cidadania parcial" de "democracia fraca" ou "mínima" para os grupos em desvantagem. Contrapõem-se, a partir daí, argumentos e contributos para uma pensar uma *nova agenda de género.*

No capítulo 2, *Justiça Social e 'vozes nas margens': entrada reflexiva para uma nova agenda na educação das raparigas,* baseada numa reflexão aprofundada da teoria sociológica e política em educação e imersa num conjunto de debates entre *reconhecimento* e *redistribuição* que têm sido travados em torno de justiça social, interrogamo-nos sobre um conceito de justiça que seja capaz de compreender e abarcar a variedade da experiência escolar vivida pelas raparigas. Argumenta-se que a injustiça e opressão não se relacionam apenas com "recursos", mas incluem processos e procedimentos institucionais de desigualdade vividos (relacionados com a sua diferença, os corpos, o estatuto, a atenção e cuidado), assim como a variedade de experiências e de sujeitos femininos ligada a classe, etnia, género. Exploram-se possíveis caminhos teóricos e percursos analíticos em torno de cada uma das dimensões do conceito de justiça multidimensional. Delimita-se esta discussão teórica respectivamente em torno de *feminilidades*, *corpo*, *autonomia* e *cuidado*, como objectos do conceito de justiça, em articulação com as suas quatro dimensões constituintes. Para terminar, pergunta-se como conceber a escola à luz de justiça social. Examina-se, pois, a possibilidade de olhar a escola como *espaço público heterogéneo* desafiando os caminhos da *nova agenda de justiça educacional.* **No capítulo 3,** *Ouvir as vozes das raparigas: aceder a assuntos e diálogos educacionais*, esboça-se a extensão empírica do trabalho e fornece-se uma explicação sobre as metodologias de pesquisa accionadas para ouvir as raparigas e os seus assuntos, numa tentativa de compreensão 'interior' e ampla do lugar da

escolarização nas vidas de raparigas de diversas comunidades. Este capítulo procura descrever o processo de pesquisa, explicitando as escolhas e os enfoques, de modo a lembrar, articular, debater, escutar, analisar e estimular a interacção hermenêutica de um pensamento *mixité* que se reivindica de natureza *cultural biográfico* e *etnográfico*. Explicitam-se, assim, os modos como se fez, as limitações e as possibilidades do processo, tanto em termos da recolha de dados, como da análise. Esclarecemos, ainda, como estes modos de dar voz, particularmente sobre *experiências* e *subjectividades genderizadas* de pessoas silenciadas, podem tomar parte no movimento para ajudar a criar "mundos sociais" e problemas públicos e políticos, para que vozes e assuntos femininos nas margens possam ser ouvidas livremente e tomados com toda a legitimidade. Termina-se com uma breve apresentação de cada uma das narrativas.

Na III Parte, em torno das *Experiências das raparigas em direcção ao conhecimento, à convialidade e ao corpo: dentro e fora da escola* apresenta-se o confronto e interpretação das narrativas e diálogos educacionais. Estruturamos, então, esta parte em torno de 3 capítulos, correspondendo cada um dos eixos/dimensões de justiça social. Assim, **no capítulo 4**, *Redistribuição, hierarquias e realização na escola coeducativa: selecção dentro e fora da escola* procura-se compreender quais são as variadas injunções e sentidos dos diferentes sujeitos educacionais femininos sobre a sua experiência escolar centrando-nos na 'distribuição' do ensino e da aprendizagem. Inicia-se a análise sob o prisma de justiça redistributiva, focalizada na forma como as políticas de inclusão educacional tomam a distribuição de fora e promovem dentro uma organização, agrupamento e governo, hierarquizando os/as estudantes e accionando uma cultura de estratificação dominante, que se move sob um paradigma de acessibilidades desiguais. Então, a análise focaliza-se em direcção ao conhecimento, sobretudo na "escola formal". Os problemas escalpelizados estão sobretudo relacionados como o mundo socio-económico e com as experiências e subjectividades de classe. O capítulo organiza-se em três secções relacionadas com a distribuição e governo da escola, com os ambientes de aprendizagem e a construção de redes e de sujeitos educacionais femininos e, por fim, com os caminhos, pressões e percepções da realização académica. As temáticas abordadas fornecem um retrato de como a política da distribuição necessita de ser confrontada, de que o ângulo da distribuição é uma parcela, importante, mas não exclusiva. **No capítulo 5,** *Questões de reconhecimento e diferença: Feminilidades jovens e de minoria*, procura-se responder a duas questões: como se moldam as feminilidades no contexto das condições dadas pela escola e como reagem e respondem as raparigas? Como estão a crescer como raparigas, no meio de rapazes e de

raparigas e de ciganas/os e payas/os na escola pública coeducativa? A abordagem faz-se em torno do reconhecimento das diferenças e dos processos de construção das diversas feminilidades no seio da estrutura dada. Encontra-se estruturada em três secções comummente ligadas com as políticas da «cultura» e da «diferença»: na primeira, focalizam-se nas interacções rapazes e raparigas; na segunda secção, procura responder-se à questão sobre os tipos de feminilidade que podemos encontrar na escola, relacionando as experiências com os discursos de feminilidade que circulam, nomeadamente entre as raparigas e quais os que consideram adequados para si. Por fim, explana-se a problemática e o desafio do reconhecimento das "minorias", particularmente a questão da escolarização das raparigas ciganas, não se ignorando os seus poucos recursos, marginalização e enorme silenciamento. Destaca-se também um olhar sobre os "desagrados" vividos e as principais mudanças que estão a ocorrer. **No capítulo 6,** *Regimes de poder, disciplinas, corpo, vozes e autonomias,* focaliza-se a discussão nas questões de diferença e de *poder incorporado* como dimensão de justiça, tanto nas relações de *disciplina* e *hierarquias* escolares verticais, com nos reflexos e relações de poder horizontais entre pares. Analisa-se, também, o corpo como lugar de poder, escutando as experiências vividas através do *currículo do corpo* implementado na escola; das questões de sexo, sexualidades, subjectividades e acção humana, construídas e imaginadas, incluindo a possibilidade dum *projecto de educação sexual para o cuidado de si.* Explora-se, também, uma reflexão sobre o *corpo objectivado,* particularmente o investimento em *modelos corporizados* (anoréctico e atlético) na aparência, no desagrado com os corpos e no «necessário» aperfeiçoamento pelas roupas, ornamentação, reconstituição, *fitness, desporto,* etc. Ainda uma perspectiva sobre como se constroem caminhos de acção e de autonomia diversificados, no seio das condições dadas, percepcionadas e ressignificadas, pelos sujeitos.

Fecha-se esta pesquisa com uma tonalidade conclusiva que procura ser uma síntese articulada das partes que a constituem, sob um olhar em torno de possíveis significados de justiça social, prospectando uma *nova agenda de género e justiça social e educacional,* baseada no fortalecimento dos direitos e condições justas particularmente para estes grupos sociais.

Parte I

Narrativas biográficas e educacionais de *ciganas e payas*

Narrativa de Luana: "Sou cigana metade só!"

Eu vou contar a minha história... Mas claro, nem falava com uma [pessoa desconhecida]. Quer dizer, também não [podemos], nem eu falava com qualquer pessoa...

A minha adolescência foi muito difícil, ui!: estava dividida e baralhada

Eu sou cigana metade só... O meu pai não é cigano, a minha mãe é que é. A minha avó é Maia, veio de Lisboa e eu sou de Aveiro.

Para mim, a minha história foi um bocado mais difícil...Pronto, uma pessoa que é cigana, sabe que é cigana, e que é ir por ali... Eu não... cheguei a uma idade que estava dividida...dividida e baralhada...

O ***mal*** era este: o meu pai não se dava bem com ciganos. Foi buscar a minha mãe, mas não se dava bem com a família dela. Ele nem fala e nem gosta de ciganos...

O ***bem*** que teve essa história foi que fui criada com a minha avó cigana desde que nasci. Tinha três dias quando fui para ela. A minha mãe ia lá e via-me... Mas, o ***mal*** foi que tinha nove anos quando fui para a casa da minha mãe. E isso *baralhava-me*: o meu pai português e a minha mãe cigana...

Mas, eu estava dividida... fui-me habituando...mas era muito difícil...

Aos domingos, um queria que fosse para a família de um. Outro queria que fosse para a do outro...

A casa da minha avó era perto da minha mãe, mas a casa dos outros avós era longe! O meu pai queria que eu fosse. E, então, já não ia... Depois tinham brigas, estavam sempre chateados.

O **bem** que teve foi que não me dava bem, com a família dele... Nem nunca me dei... Ai, a minha adolescência, mais ou menos entre os doze até aos quinze... ui, foi muito difícil!

A escola foi a pior parte... na *nossa* lei não se pode estudar!

Não dava, eu pendia mais para o lado cigano... Se tivesse que pender para o outro também me dava... Mas, considero-me mais cigana...

Depois... o meu pai queria que casasse com um português, **pronto, desculpe**. E a minha mãe queria que casasse com um cigano.

Depois, também queria que eu estudasse... Na *nossa* lei não se pode estudar...Mas, nunca me dava bem na escola... Não gosto de escola. Para mim não dava. Foi a pior parte.... Não posso estar fechada, sou muito nervosa... Tenho o sistema nervoso ui!....

Fiz a quarta classe com nove... Entretanto, ainda não tinha dez anos e saí da escola, porque a minha avó e o meu avô morreram.

Nesses dois anos, não fui à escola. Mas, depois ainda voltei a andar na escola. Fui passados dois anos, para o ciclo... Fui com uma certa idade, já tinha doze anos. As minhas amigas ciganas foram e eu também fui.

Ainda consegui tirar até ao 5° ano. Mas, não quis mais...foi muito difícil! Sinceramente, não gosto de escola. Gostava, se fosse para [seguir]... Ainda andei lá três anos e nunca passava... Pronto, não me dava bem com a minha professora de inglês. E a de francês?! Escolhi logo as duas... ainda aprendi algumas coisas... Mas, inglês era a pior aula para mim. Eu bem dizia à professora:

- "Olhe, se fosse para seguir, para tirar um curso, para ir para a universidade, para ir trabalhar, tudo bem, mas como estou aqui para passar o tempo, mais vale não fazer nada".

Eu empenhava-me, se fosse para continuar a estudar. Se fosse, eu não brincava tanto... E depois, via-me ali fechada!... Quando ia para a sala de aula ou dava-me logo sede ou **dava-me fome**. Era já aquela cisma que eu tinha... mas estou arrependida...

"Oh stôra nunca mais..."

E ela dizia-me:

"Se tu não te portares bem, marco-te já uma falta disciplinar".

E eu:

- Ai, vou-me já embora! Olhe, pode marcar que vou para a rua".

Antes dela marcar, eu vinha para a rua. Eu ia muitas vezes para a rua, apanhar ar: porque portava-me mal, ria-me... Ela vinha-me buscar, mas eu não ia.

Havia uma parte lá... que "era um espectáculo"... mas como não era para seguir...

Na escola, em que andava, havia uma parte que era boa, um espectáculo... Naqueles dias que *eu queria*, ui, eu tinha uma inteligência!... ia ao quadro... e era tudo...As professoras até ficavam assustadas...Elas diziam:

- "Se continuasses a escola, Luana, davas uma bela carreira. Fazias um curso..."

O que achava interessante [também] era **uma pessoa** sair e irmos comer, falarmos umas com as outras. Depois a professora explicava aquilo...**mas como não era para seguir**... Ai, os meus professores adoravam-me! Aquilo era demais, porque lá éramos só duas ciganas...o meu irmão, que era quase da minha idade.

A minha tia... e ***eles*** disseram "se quiseres sair, sais. Se não quiseres...". Se a minha família dissesse... e **se eu soubesse**... como sabem os portugueses, que têm que seguir, porque um dia têm que ter uma profissão". Mas ***nós*** não. **Nós** não temos profissão nenhuma... *Nós* é profissão. *Nós* é as feiras.

Em Portugal, os ciganos estudar ainda é difícil. Acho que há só um cigano que está a tirar o curso de médico ou de engenheiro, na Universidade de Coimbra.Também há um futebolista no Sporting, que é cigano. Ai, o nome dele é o Tonhito! O pai é cigano, a mãe não... Ou é a mãe? É um dos dois. E todo o mundo sabe, porque fala "à cigano"... E mesmo o estilo dele, a maneira dele vestir, e tudo, é de cigano.

Na *nossa* lei é assim: Sai a escola e vem o casamento!

Ela dá mais para o lado da mãe e ele para o lado do pai: é as tendências...

A minha irmã fez agora treze anos e também já saiu da escola, fez o 4° ano. Ela também está a seguir a lei cigana. O meu irmão, tem quase a minha idade, mas esse

dá mais para o lado do meu pai, não gosta dos ciganos... Tanto que nunca me veio ver! Isto é as tendências... não é?

Não tenho nada contra os portugueses. Só que não gosto da família do meu pai. Há portugueses de que não gosto... Pronto, também nunca fui habituada com eles... Não é por ser racista contra ele, mas não gosto da família dele. Elas mandavam-me coisas no Natal e eu não queria, mandava tudo para trás. E elas gostavam muito de mim... e **achavam-me graça**...

Eles *comprometeram-me*... E *eu desmanchei*

Eu acho mal uma cigana estudar, porque tem que estudar, ***tem que ter resultados***, ter ***tudo***... Se ela vai estudar não vai casar cedo. Não vai casar com dezassete, dezoito anos...

E n*ós,* na nossa lei, com dezoito anos, pronto, já se é velha. É assim...

Um homem está bem, até aos vinte e dois, vinte e três anos no máximo...

Ainda andava na escola e já estava comprometida com um que também era daqui... *Eles* comprometeram-me desde pequenina... Mas depois chegou a uma altura... Eles marcaram o casamento... E eu, com aquela ilusão, concordei, porque se uma pessoa não quiser... diz logo que não quer. Mas não gostava... Eu estava assim...Faltava um mês para o casamento... E eu não quis... Desmanchei... também, porque o meu pai... com catorze anos...

Há pais que não se importam, mas ele ainda **era** um homem dos antigos...*que faz caso.* Só que eu não fiz caso do meu pai! Tanto que agora também não faço caso dele. Há um ano e tal que não o vejo... desde que casei.

Nunca mais falei com ele.

A minha mãe vem sempre aqui me ver. Ainda agora, há dias, veio aqui.

Acho bem ser a família a escolher... uma pessoa tem a faca e o queijo na mão!

Acho bem assim: ser a família a escolher.

Acho bem, porque a faca e o queijo está na nossa mão. Se nós quisermos queremos, mas se não quisermos podemos desmanchar logo. Depois, uma pessoa se quiser quer...Mas eu tenho que saber. Por exemplo, no meu caso, não o conhecia... Casei de repente. Fui ao Porto com a minha avó e vi-o uma vez, antes... de longe.

Passado uma ou duas semanas, telefonaram-me a dizer que estava comprometida. Depois, vim aqui e vi-o.

Para comprometer tem que ser um velho. [Eu fui] comprometida por um tio velho. Foi um tio dele que chegou à beira do meu tio e disse:

- "olha, vou comprometer tal e tal".

E o meu tio disse:

- "Pronto, estão comprometidos".

Mas aí o tio dele fez muito mal, porque comprometeu-o e não tinha falado com ele. Antes de comprometer tem que **perguntar ao rapaz** se quer... porque se eu não quisesse desmanchar ele não podia casar com outra, tinha que casar comigo, à força... O que vale é que calhou bem... Nos primeiros dias, ele disse que não queria... porque não me conhecia e tal... Mas, depois, comecei a vir para aqui... e ele já quis...

Mas conheço uma, que tem dezanove. E ele também. Ele não quer e ela quer... e por isso estão empatados. Mas, ela não desmancha nem ele não casa, nem ela...

Agora, ficam assim... Lá está, porque ele não a quer. Mas há ciganos e ciganos! Há uns que obrigam a casar... há outros que não

O homem e veste calças, agora, uma mulher se apanha fama, nunca mais se livra!

Esse é cigano, mas tem raparigas... **Há raparigas que precisam**... não é? E, então, ele vai com uma namorada ali, outra acolá, outra ali...

O meu marido também andava com portuguesas, quando era solteiro. O meu cunhado também tem uma portuguesa.

O meu marido tem dois primos casados com portuguesas.

Acho bem os homens poderem andar com outras... portuguesas... porque é um homem. Eles vestem as calças. Uma mulher não porque se...

Se uma mulher apanha fama, nunca mais se livra. E um homem não!

Por isso acho mal uma mulher andar... Eu não andava!

Separações... isso já gosto de ver, há igualdade...

Nos ciganos há separações, ui, então, não há? Mas, a mulher tem que dar ordem ao marido para casar. Enquanto a mulher não der ordem para casar ele não se pode casar. Nem ele, nem ela...

Isso já gosto de ver, é igualdade.

É assim, eu agora separo-me... Enquanto não mandar recado para casar, mesmo que ele esteja interessado em alguma mulher, não pode casar. Tenho que mandar recado. Aí já acho bem, há igualdade.

Há uma regra, porque se uma mulher gosta do marido, ele podia logo casar, ou fugir com alguém ou dormir com alguém. E assim não, temos aquela coisa de **respeitar** e de **autorização** para acabar com o compromisso. Fazer outro casamento é só quando estiverem de acordo.

4 ou 5 homens velhos juntam-se e resolvem a situação!

Se a mulher se encantasse com o outro homem, os filhos ficavam com o marido. E se o marido se encantasse com outra, os filhos ficavam com a mulher.

Se houvesse uma zanga com o meu marido, se ele se portasse mal, se andasse com outra, é uma maneira de falar, claro, que me juntava à minha família com os meus filhos. Levava o menino comigo, ninguém mo tirava.

Mas se fosse eu... *eles* tiravam-me logo o menino.

É a nossa lei... Quatro ou cinco homens velhos juntam-se e resolvem a situação. *Eles* é que resolvem.

Eu sou muito cuidadosa. A função da mulher cigana é educar

Eu casei e engravidei aos 15 anos e tinha 16 quando desmanchei.

Depois de um aborto demora-se seis, sete meses a engravidar e eu foi passado p'rai um mês. Isso não é normal. Eu estava a tomar a pílula. Mas, fiquei grávida do meu menino, mesmo a tomar a pílula... A mim nenhuns comprimidos fazem efeito...

Ainda ontem fui ao médico e ele disse-me que para a consulta do outro mês que tenho de ir e fazer um exame. Disse que o meu útero está muito em baixo e que é

por isso que tive um aborto. Também não quero mais filhos. Sou muito nova, também tenho que gozar a vida!

Tenho um menino, que tem oito meses. O meu menino chama-se Emílio. Não é um nome muito vulgar, mesmo na raça cigana. Eu não queria esse nome. Não fui eu que escolhi, foi o padrinho.

Eu pensava que era uma menina, já tinha o nome para menina: era Juliana. Quando nasceu, tem uma história, o meu cunhado estava comprometido com uma rapariga. Ela desmanchou e foi logo nesses dias que ele nasceu. Ele disse-me: "olha, eu sou o padrinho". E, como era um menino, pôs logo o nome dele. A escolha dos padrinhos depende das famílias, há umas mais ricas, outras mais pobres. Ou pedem ou eles oferecem-se. Isso depende da família, não são todas iguais. É como todo o mundo…

Eu sou muito cuidadosa com o meu filho! Há ciganos que não vão ao médico. As ciganas vão ao médico uma vez e já não vão mais… Mas, eu vou. Desde que ele nasceu estou lá todos os meses, no centro de saúde. A médica até fica pasma! Quando estava grávida, ia às minhas consultas ao hospital todos os meses, porque a minha gravidez era de risco. Depois chegou aos oito meses e..._E depois a médica dizia aquilo… e eu não percebia. Mas ela tinha que me explicar… porque eu não saia de lá enquanto não me explicasse tudo o que devia e o que não devia fazer e comer...

A lei é assim: a função da mulher cigana é educar os filhos

Claro que as mulheres têm que ensinar a educação. Nem todas as pessoas são iguais, nem todos os ciganos são iguais. Acho que a educação cabe em todo lado. Se o meu filho estiver a tratar mal alguém, tenho que lhe dar educação. Mando-o calar, ou então tenho que lhe dar nas mãos para ele não a tratar mal. Porque estar a tratar mal alguém, acho mal. Seja cigana, portuguesa, preta ou branca... Acho que todos os ciganos pensam assim… pelo menos os que eu conheço pensam. Não se pode estar a falar por todos… mas, a lei é assim…

A função da mulher cigana é educar os filhos, cozinhar, arrumar, lavar, passar, ir para as feiras. É uma vida normal como as outras. As outras trabalham e tudo, a nossa é igual. Só que a nossa profissão é diferente é as feiras... ainda é pior...A minha mãe trabalha... assim como vocês. Está casada com um português… Quem dá a educação ao meu filho que tem oito meses são as mulheres: dou eu, dá a minha sogra... Ele já anda, começou a andar com cinco meses e meio. Comecei a pô-lo no voador e ele começou a andar. Corria tudo, com cinco meses! Agora já anda sem voador, assim agarrado às coisas… mas, com oito meses, é difícil encontrar como o meu... É uma peste aquilo! As pessoas ficam pasmas!

O cigano não viola: "*e não é por estar tapado*, é porque não há"

Nos portugueses vê-se muitas coisas como as da Casa Pia...

Os ciganos têm uma coisa boa... não se vê maldade... Não se vê um pai violar uma prima, ou sobrinha, ou uma filha…Nos ciganos não se vê isso…nunca, nem um! Não se vê, nem em milhões de milhões de anos. Lá nisso acho bem...

Meto a minha mão no fogo por todos os ciganos...

E já nos portugueses há de tudo!

O cigano nunca foi preso por isso. Porquê?

"Não é por estar tapado, é porque não há". De certeza absoluta! Não há, porque nós casamos todas virgens.

Valentia cigana. Não tenho medo de ninguém...

Uma vez tive um barulho, assim uma discussão, na minha terra... deu-me na cabeça... e disse tudo. Não tenho medo de ninguém, venha quem vier! Não tenho medo da Polícia...Outra vez, logo que me casei, tivemos um acidente de carro. Vai fazer dois anos... E o meu marido não tinha a carta. Fomos apanhados e tivemos as patrulhas todas atrás de nós. E a fugir, num cruzamento, batemos com o carro contra um muro...

E os cinco ou seis guardas, todos com as pistolas por trás de nós e com as apontadas para nós! Mesmo no hospital, assim mesmo à nossa volta, para não fugirmos. Eles já *os* conheciam: ao meu marido e ao meu cunhado!

Nem se preocuparam... e nós ali todos cheios de sangue... Eu com o braço partido, toda esmurrada... ui, Jesus, fiquei bem... mas fiquei debaixo dos bancos... Mas, o meu marido, ficou todo rebentado nos joelhos...

Nas rodas onde a gente se senta abriu tudo a meio e foi um bocado para cada lado. O carro ficou todo desfeito, até o tecto do carro rachou. Tivemos uma sorte! Racistas que eles são! Depois dizem que os ciganos são...

Depois, a primeira vez que fui ao tribunal disse na cara ao Juiz!:

- "Se fosse com os portugueses não faziam isso". "São todos uns racistas..."

E ele: - "Então, ele não tem carta!... "

E eu - "mas já pagou a multa!"

Pagamos uma multa enorme!... Na última vez que **fomos** ao Tribunal, eu não fui. Estava grávida e quando a minha gravidez chegou aos oito meses eu não podia sair, tinha que estar em repouso, porque ele queria nascer aos seis meses. Por isso, não fui.

Mas o meu marido foi e disse: - "ela não vem, porque não pode e eu não tenho nada a declarar". Então, fomos [chamados] agora... Vamos responder outra vez para o mês que vem. E vou dizer na cara ao Juiz: "você se fosse aos portugueses não fazia isso, você é um racista!" Ele não tinha carta! Então, ele mesmo a dizer que sendo Juiz e condutor profissional, que se não batêssemos não nos alcançava.

O meu marido não vai tirar carta porque é *atrasado*... Atrasado é a maneira como falo. É *atrasado* porque não quer tirar a carta! Ele tem o 8º ano feito e tem uma inteligência como não há! Ui, faz uma conta num segundo! Desistiu porque estava doente. Ele sabe conduzir, sabe tudo! Não gosta é de andar nas escolas.

Então, o Juiz perguntou mesmo na cara dele:

- "Há quanto tempo é que vocês conduzem?"

E ele disse:

"Foi a primeira que [apanhei] um carro". E foi.

E o juiz disse na cara dele:

- "Não me acredito, você conduz muito bem!".

O meu marido já conduziu para longe. Já fez uma vez até Ponte de Lima. O meu sogro à frente e nós atrás. Se encontrasse a Polícia pagava outra multa grande!

Os ciganos são muito unidos é a melhor coisa que temos!

Se um cigano, um menino, cair aqui agora, vêm logo duzentos ou trezentos ciganos ver... Um cigano vai para um hospital e fica logo tudo repleto de ciganos. Claro, que se um não tem para comer, vai um e dá, outro empresta ou dá.

Se por acaso, um vai preso, o tribunal está sempre cheio. Os ciganos são muito unidos, mais unidos do que os portugueses... Isso é a melhor coisa que temos. As **pessoas agora já sabem disso** e até os portugueses **admiram** isso...

"Este mundo está perdido"... são mesmo racistas!

A casa onde vivo é a da minha sogra... A casa é muito pequenininha e a família é muito grande, ui, meu Deus! Vivemos ali nove pessoas. Ela tem quatro filhos, comigo cinco, com o meu menino seis... com o meu sobrinho sete... marido e ela são nove... Eles estão a dormir na sala e os meninos a dormir no chão! Como fiquei logo grávida não ia estar a dormir no chão. Ela tirou-nos do chão...

Então, a gente está sempre a tentar... Estamos sempre a pensar o que fazer: porque na situação que estou...!

"Não conseguimos alugar uma casa"... Ui, este mundo está perdido... não se aluga uma casa...

Há tanto tempo que estou à procura, já vai fazer dois anos que casei e ainda não consegui...

Eu acho que as pessoas são todas iguais! Mas, são mesmo racistas, não alugam casa. E se se vai a um café ou assim, **já somos olhados**... mas, às vezes, vou ao posto médico, ou vou a uma farmácia, ou vou ali... agora já não tanto, porque já conheço a maioria das pessoas, mas há dois anos...

Eu não vou num táxi sozinha... Vou com uma tia e mesmo assim tenho medo. Eu não confio nos taxistas. Eu nem nos comboios, nem em camionetas confio. Os portugueses são racistas e maldosos.

"Aquela bondade a falar" mas "são mesmo racistas"!

Eu ia chamar a televisão, pensei nisso, mas a minha sogra não quis...

Este presidente não faz casas. Lá está, é racista, ou não é? Então, em todo o lado fazem casas para os pobres! Em Aveiro estão sempre a fazer, quando vêem uma situação, fazem logo... Aqui não, porquê?

E uma situação tão grave como a que temos!...

Apetecia-me dar uma chapada neste presidente, porque vim para aqui há pouco.

Aqui, a associação, diz que não pode alugar, porque não sei quê... mas, há muitos apartamentos vagos... há dois anos!!...Os ciganos não são todos iguais... Então, a mim não alugam casa, porquê? E sou metade só. Há raparigas portuguesas que estão casadas com ciganos e também não alugam. Imagine, então, se vão só ciganos, não alugam mesmo!

Muitos são aquela bondade a falar... mas são muito racistas, ui que nervos... Ainda há muitas pessoas racistas! Há muito racista! Mas também não levam a melhor comigo... Ai, sou muito *nervosa*...*E* se vir uma coisa assim...

Ai, os médicos? Os médicos são mesmo racistas! Ali no hospital, há muitos... Uma vez, há pouco tempo, ia matar um médico, ele pensava que estava a falar... que não é... mas, lá está, estava a ser racista...

Então, toquei à campainha e disse:

- "Olhe, o meu menino está com quarenta de febre".

- "Ai, você tem que esperar!"

Tinha quatro mesinhos, era um inocente! Era mesmo por racismo! E já não era a primeira vez. Eu já o tinha visto, porque eu tenho uma pedra num rim e, uma vez, estava a sofrer e fui lá. Dava-me aquelas dores e estava lá mesmo aflita. A

enfermeira que veio dar-me a injecção parece que me estava a dar mesmo com aquela coisa de má, a espetar toda! Então, disse ao meu marido e ele ainda apanhou o porteiro... Ui, então era preciso isto... "Não se pode deixar abusar!"

E eu disse:

- "Se não me meteram soro para me tirar os pontos, eu meto lá no jornal. E já viu o que é no jornal o título: *"O Hospital é um matadouro"* (*ri*).

As pessoas iam todas ler!... Ela, então, depois deu-me... para eu dormir. Eu, por acaso calhei com todas boas menos essa que era má... Mas ela também não levava a melhor comigo. "Era para o jornal e para a televisão". Eu falo da televisão e jornal porque elas têm medo dos ciganos. E já viu que era um escândalo para elas - "*O Hospital é um Matadouro*".

Não gosto deste hospital. Tem gente boa, mas as condições não são nada boas! As pessoas sofrem tanto, quando vão para lá ter um filho! Deixam sofrer mesmo até à última! E com os ciganos ainda pior! Mas, comigo, também não levavam a melhor!

E eu disse-lhe que não tinha medo de médicos, nem nada! Então, eu tive o meu filho numa segunda, numa terça vim logo embora. Assinei o termo de responsabilidade. Porque ele nasceu no Natal e eu queria ir passar o Natal a casaE eu disse: - "vou-me embora!"

E ela: - "isto é que é mulher!"

"Ai, a responsabilidade é sua!".

Peguei nos papéis na mão, assinei e vim-me embora... Não se pode deixar abusar. Se se estica é pior. Tem que se ser mais rápido. Tem que se ensinar as pessoas a ser bondosas, a não ser tão más... senão vão para o inferno (riso)

Agora estou outra vez na de religião da Nossa Senhora de Fátima

Quando nasci, fui baptizada na religião Católica. Mas depois andava na religião de Jeová... não... na Evangélica. Mas agora estou outra vez na Católica, na da Nossa Senhora de Fátima. Até fui agora a Fátima fazer uma promessa. Andei lá de joelhos, dei nove voltas. Uma promessa que fiz pelo meu marido. Ele foi operado a uma ferida no intestino era uma operação de risco. Ele tem vinte e um anos. Ainda é novinho! Há senhoras que fazem em casa, mas nós fomos lá de propósito.

Interconhecimento traz mais possibilidades: diminuiu a estranheza

Pelo menos para aqui há muitas pessoas, muito racistas. Na minha terra não é assim, nunca me senti assim. As pessoas dizem-me: "é porque tu estavas habituada a estar lá!". Mas, não é verdade, porque eu também saia, não estava sempre lá metida. As minhas amigas daqui que agora casaram e foram morar para lá, já alugaram casas! E já estão *habituadas*, as pessoas conhecem-se todas... Aqui é diferente, se as pessoas fossem assim... ai meu Deus!

A maioria das minhas amigas estão na minha terra em Aveiro. Lá tinha mais amigas portuguesas do que ciganas. Tinha um grupo assim de portuguesas, de quando andava na escola. Aqui só tenho algumas, são mais amigas ciganas e, agora, algumas já foram para Aveiro, porque casaram lá.

As minhas amigas ciganas não fumam, claro que as ciganas não fumam...

Odeio e não posso estar à beira das pessoas que fumem.

Neste bairro *não sinto* tanto o racismo... à minha sogra nem a consideram cigana!

Quer dizer, a minha sogra ela é demais! Ela é cigana, mas não a consideram como cigana. Dão-se bem, com ela. Lá está, há pessoas que têm nojo dos ciganos... E aqui no bairro emprestam...: vêm-lhe pedir sal, batatas ou cenouras... não a consideram cigana. Isso de nojo já não existe porque a conhecem. Também já está aqui há vinte e tal anos. E isso conta muito... E também há ciganos que metem nojo, porcos, maus... Há de tudo, como os portugueses. E, depois, por uns pagam os outros... Mas, mal vim para aqui, as pessoas falaram-me e cumprimentaram-me e perguntavam: "ai, de onde é que és?"

Aqui neste bairro mesmo, não sinto tanto o racismo... Mas, assim tipo num hospital, num posto médico, numa farmácia, há pessoas que já olham. E já não me alugam uma casa, porquê? Porque têm medo?

Porque "os ciganos podem ser mais porcos", ou porque vêem um cigano preso, ou porque deu um tiro a aquela ou a aquele...

O mal é esse, é que por uns pagam outros... Mas não devia ser assim!

Encurtamento de distâncias: a tradição está a ser mudada e questionada...

Se o meu marido dissesse: "não vistas" eu não vestia, não quero "levar com os pés"!

Também aqui nesta terra os ciganos são maldosos. Só que não sou daqui... Ui, é a pior ***terra que temos***. Em Famalicão, Lisboa, Espinho, Porto não há tanta maldade. **São maldosos** e **falam** se a gente vestir uma calça ou uma alcinha.

Eu não ligo, o meu marido também não. Se o meu marido me dissesse: "olha, não vistas isso". Eu não vestia, não é? Porque **não quero levar com os pés.** Agora, se os outros dizem: "não faças isso", não faço caso deles. A família do meu marido não se chateia. E ainda bem, porque se se chateasse vestia à mesma. Uma pessoa tem que ser assim!

Antigamente era terror andávamos todas tapadas, mas agora até já *biquini* põem!

Agora é quase tudo igual nos dois grupos [portugueses e ciganos]. Já só há coisas mínimas de diferença. **Antigamente era pior, era um terror**, tínhamos que andar todas tapadas, mas agora as pessoas vão deixando as leis... as calças... As pessoas vestiam-se... Agora é melhor...

Nisso acho uma coisa mal nos ciganos! Também não me visto à cigana. Nunca vesti...nem gosto! Ao primeiro é que era pior... Por exemplo, uma pessoa não podia pôr uma calça... Agora, já podemos... Mas, em certos lados, em certas terras ainda não deixam.

Na minha terra até já *biquinis* põem. Lá está, já viu alguma cigana com *biquini*? Pronto, na minha terra há. É uma das poucas que usam... porque os ciganos aceitam bem. Se houver um ou dois que falem, há cinquenta ou sessenta que não falam, porque lá são unidos! Mas, também, é das poucas em Portugal...

A minha terra até no Brasil é falada, pelas pessoas que moram no Brasil e que têm lá família. Até dizem que nunca viram, porque lá é totalmente diferente. A minha avó tem lá uma irmã. O sobrinhos que andavam no Brasil, quando vinham passar férias a Lisboa diziam que as ciganas do Brasil ainda não estudam...

A maioria das ciganas são morenas: cigana loira quase sempre é pintada!

Há ciganos loiros, mas são quase todos morenos. A maioria é morena. As loiras são quase todas pintadas. Eu sou loira porque saio… sou toda ao lado do meu pai, porque a minha mãe também é morena. Eu, é tudo ao meu pai mesmo, fala e tudo... Lá está, mas o meu menino é moreno. É como o meu sogro. Tem o cabelo escuro como o meu marido! Agora é muito raro ver uma cigana que não seja loira, mas é tudo pintado, de certeza!

A mulher cigana tem que se *habituar*... gostava da minha independência

Lá em Aveiro há uma cigana que vai para professora... Agora não sei, porque ela casou agora. Mas ela de solteira estava a ganhar. Era mesmo professora, dava aulas a ciganas pequeninas e a portuguesas. A Câmara estava a pagar-lhe. Ela ganhava setenta e tal contos para fazer aquelas horas por dia. A mim também me queriam pôr, mas eu ainda não tinha idade!

Eu já fui para as feiras para me *habituar*... Aquilo foi um castigo... mas é para me habituar...Agora não vou porque o meu marido está doente. Ele é doente... Quem ganha para casa é a minha sogra e o meu sogro.

O meu sogro tem 48 anos. Tem quatro filhos. Um já tem vinte e um anos.

Por isso é que eu queria ter a minha independência…Ter a minha casa... Mas aqui não alugam uma casa… Se fosse na minha terra eu arranjava. Mas o meu marido não vai para lá. *Ele* não vai para Aveiro. ***Eles*** querem ficar com os pais. A maioria é ficar com os sogros.

Os ciganos falam, não faço caso… mas se o meu marido dissesse "não vistas isso"!

Aqui nesta terra, os ciganos são maldosos, só que não sou desta terra...Ui, é a pior terra que temos é isto. Famalicão, Lisboa, Espinho, Porto não há tanta maldade. São maldosos, porque falam se a gente vestir uma calça ou assim uma alcinha, já **falam**.

Mas, eu não ligo, o meu marido também não. Se o meu marido dissesse assim: "olhe, não vistas isso", eu não vestia, não é? Porque também **não quero levar com os pés.** Agora, se os outros dizem "não faças isso", eu não faço caso.

A família do meu marido não se chateia. Ainda bem. Mas se se chateasse vestia à mesma. Uma pessoa tem que ser assim!

Antigamente era pior, ao primeiro aquilo era um terror, tínhamos que andar todas tapadas, mas agora as pessoas vão deixando as leis... as calças... As pessoas vestiam-se... Agora é melhor. Nisso acho uma coisa mal. Repetido. Apagar?

A carta é para a minha independência!

Tem que haver possibilidade de eu tirar a carta sem o 9º ano! Eu quero e eu vou tirar a carta. Ainda não tenho idade, só para o ano. Vou-me inscrever na escola e tiro. Tenho uma amiga, com dezoito anos, que tem a quarta classe e que tirou a carta agora, aqui na rua... Quer dizer, eu ainda não sei conduzir, mas ela já conduzia alguma coisinha por aqui e por ali… Mas não conduzia assim há anos, nem assim para longe. A carta é para a minha independência. O meu marido se está num sítio qualquer, não vou estar a ligar para ele: "olha, anda cá". Pego e vou eu. Se, de repente, o menino estiver doente, quero ir a um médico, quero ir a uma

farmácia... Ele não está, vou eu. Não é preciso estar a chamar táxi, não é preciso chamar ninguém.

Gostava de "tirar um curso de falar" e de" ser política"

Eu devia tirar um curso de falar! E gostava de ser política!

A profissão que **gostava de chegar era política**, ou juíza. Para mim, gostava de ter a profissão... (*ri*) de ser política, para defender os pobres e aqueles que são bons... Não era para defender esses políticos que vêm para aí e não fazem nada. Em vez de fazer tantos jardins, tantas coisas, fazia casas, dava de comer aos pobres. Eu tenho muita pena... dos pobres e dos que andam aí.

Gostava de ser presidenta! Olhe, aqui e nas outras terras, no Porto... aquelas casas... os pobrezinhos que andam por ali... velhos... Ai, eu... até choro, quando vejo assim algum idoso... Dá-me pena. Tenho tanta pena! O que estiver a comer eu dou, nem que passe fome...

Nem todas as pessoas são iguais, nem todas as pessoas têm o mesmo coração! Há políticos bons, mas há outros que não fazem nada.

Eles prometem, prometem... Olhe, do Durão Barroso não gosto nada, não gosto nada do primeiro-ministro. Também não gosto do presidente daqui, não gosto dele, não faz casas, não faz nada.

Do Presidente da República já gosto. Gosto do presidente de Aveiro. Esse é um presidente muito bom, faz casas, ajuda os pobres e este aqui não ajuda! Só quer ir jantar fora... É jantares e carros...

Eu tinha muito para fazer se fosse para a política.

Dilemas das ciganas: Acha que ia estudar depois de casada? Vou obrigada!

Falar é comigo! Dou-me bem e converso muito com a Dr.ª Fernanda.... Ela sabe que sou muito nervosa... Às vezes, estou danada e venho para aqui... Falamos e passa... Agora venho para a escola da noite... Já começou a escola. Vou estudar outra vez. Já disse à Dr.ª Fernanda que tirava um curso... mas depende do curso! Vou ficar tão nervosa. Já disse que não vou conseguir lá estar... Não consigo. Sei que estou a falar, mas não consigo estar na escola.

É uma escola mais adulta... mas ainda mais me vais fazer rir (*ri*)... Mas eu preciso... estou a receber o RMG há oito meses...

Acho bem porque há pessoas que estão a receber e precisam. Acho mal as pessoas que estão a receber e não precisam... a verdade tem que ser dita.

E acho bem isso, porque há pessoas que não trabalham e nem vão para a escola. Porquê? Porque não precisam.

Eu vou obrigada porque preciso... Porque se não precisasse não ia...

Não fazia curso nem nada.

Ter que deixar o meu filho e o meu marido, já viu?... Ele agora está doente e não dá... O meu marido vai ser operado no Porto, no Hospital de S. João.

Para fazer um curso agora tinha que ser solteira!

Eu antes andava a tirar um curso de Informática, mas passado um mês ou dois, desisti. Andava lá em Aveiro, mas foi nesse tempo que casei... deixei logo.

Eu sou uma pessoa assim... quero... depois não quero. De repente, mudo...

E na escola era igual, queria não queria... Ainda consegui tirar o 5° ano.

Gostava de "aprender a dizer" inglês

Agora estou arrependida de não ter feito caso do curso de inglês. Para mim é a fala que gostava de aprender a dizer. Não era para viajar, porque nem que me pagassem eu não andava de avião. Mas gostava de ver um filme, sem estar a ler aquelas letras, poder estar assim de costas, estar a passar e estar a ouvir.

É uma fala de que gosto!

Acho que não deve haver ciganos que falam inglês. Não sei se há ciganos lá...

Mas gostava de falar inglês e também de saber informática.

Eu ainda aprendi a abrir e fechar um computador. Ela estava a ensinar isso, por exemplo, eu a abrir o computador, carregar no botão, pronto, o computador abriu, não é? Está fechado, abriu...

E depois ia aonde queria...e era um escrever muito rápido...

Escrevo no meu diário e gosto de ler!

Eu, às vezes, vou ao meu diário, e vou tirar de lá coisas antigas... Histórias e outras coisas...

Eu tenho a consulta do menino e depois... posso esquecer.

Desde que o tive o meu menino escrevo tanto no meu diário! Ui! Escrevo sempre! Escrevi a minha gravidez... está toda lá. Só mostrava ao meu marido. Ele lê, não é? Então, não tem nada de mal! É o que eu faço... os dias que passo, ah... aqueles dias que me doía a cabeça ou... ou me doía o rim. Quando estava grávida escrevia tudo. Agora com o menino não escrevo tanto, pronto... Mas de vez em quando à noite, quando posso escrevo sempre... Para mim, se não soubesse escrever e ler eu matava-me...

Eu gosto de ler livros... Eu tinha alguns livros de História e assim, ia buscar à biblioteca! Agora, não vou. Aqui não sei onde há assim uma biblioteca! Eu lia muito. É coisa que gosto e agradeço a Deus que foi por saber ler e escrever. Gosto de ler. Para mim a melhor coisa é ler. Ler e escrever.

Eu tinha uma inteligência na escola!... Agora é para esquecer...

Eu acho que este mundo está perdido. Eu estive a ver uma coisa que deu ali no telejornal que em 2014 vai haver, vai cair uma coisa na Terra. Ui... fiquei logo com medo! Que medo, ah... Eu vejo, as notícias. Nós vemos sempre as notícias ao meio-dia e à noite. E uma pessoa fala... Então, falamos muito do meu filho, por exemplo, o que ele faz bem, o que faz mal. Mas eu também tenho, vejo que tenho, uma maturidade muito grande! O médico se me disser eu faço... mas há coisas que ela diz para eu fazer que não faço... E, às vezes, a médica diz: "olha, tu fizeste bem!" Ela entende bem as coisas. Ele com sete meses pesava dez quilos e tal. Agora se o vir dá um... Dou-lhe de comer já, sopa e tudo!... Esteve dois meses com leite...tinha dois meses [quando secou]. Era uma coisa que eu nunca tirava. Há pessoas que tiram. Eu não tirava.

O *stress* a mim dá-me... eu estava a tomar três calmantes por dia.

2

Narrativa de Donzília: "Sou a única cigana na escola": "andas a *mandar muitas vozes*"

"*Eles* quando vêem as filhas a botar corpo, não deixam ir mais"

Gosto mais de estar na escola do que em casa, não quero aquela vida!...

Os meus pais são ciganos e são feirantes. São primos. Tenho um irmão em casa, que tem 9 anos, e que me chateia sempre. Os outros 3 são casados e já não moram lá em casa. Das raparigas sou a mais nova. Tenho um irmão que tem o 7º ano incompleto e outro só fez a 4ª classe.

Tenho 13 anos. Sou a única da minha família que anda na escola. Sou a única aqui e nos arredores. Sempre quis andar e continuar na escola e sempre disse que nunca queria sair.

A minha mãe fez-me a vontade e nunca me deixou sair. Não quero ficar em casa, gosto mais de estar na escola! A minha mãe **diz para ficar em casa**, mas eu não gosto porque fico sozinha e não se faz nada. Não quero sair para estar em casa a arrumar. Mesmo que saísse da escola, a minha mãe não me punha a trabalhar. Ficava em casa a arrumar e a tomar conta do meu irmão.

Mas eu não quero essa vida. Só se casasse, mas eu não vou casar. Às vezes, digo à minha mãe que ela não manda em mim!

Aqui na escola, há poucos ciganos da minha idade... Só eu e o meu primo Daniel. Mas, esse saiu por causa das faltas, mas vem outra vez para a semana. Vem por causa da assistente social... porque pode ir para o colégio. O pai prefere que venha para a escola em vez de ir para o colégio. O meu primo Igor já andou também aqui na escola mas saiu.

Gosto de andar na escola, gosto das pessoas mas, às vezes, a escola não presta. Desagrada-me estudar...

***Nós* só podemos ir até à 4ª, mas a minha professora disse que eu tinha possibilidades**

Para os ciganos quando as raparigas começam a ter 11, 12 anos já têm de ficar em casa e não podem ir para a escola... Nós só podemos ir para a escola primária, até à 4ª classe. Muitos não deixam as filhas ir para o liceu. Não concordo com isso.

A minha mãe dizia-me sempre que ia só até à 4ª classe e depois a minha professora da primária falou com a minha mãe disse-lhe que tinha possibilidades de

estudar no liceu, e a minha mãe deixou. E o meu pai não se importou... Agora já está habituado.

Também a minha prima Marta estava no 7º ano, mas mal entrou começou a namorar... Então, o meu tio soube e tirou-a logo da escola, só porque gostava de um rapaz! Ela agora trata dos irmãos em casa. Também tenho outra prima, que era esperta na escola, e a mãe não a deixou mais. Andava na 3ª classe, a professora passou-a logo para o 5º, não fez a 4ª classe e, mesmo assim, não aproveitou nada. Não a deixaram ir (*tom de tristeza e discordância*).

A minha irmã só andou na escola até à 3ª classe. Não ia à escola, não gostava. Os meus pais tiraram-na, não a deixaram ir mais para a escola, porque era muito crescida para andar na escola (*tom irónico*). Depois andou na 4ª classe mas aquilo não era mesmo escola. Era numa casinha que tem lá perto do café. Não a fez, não chegou a ir... não ia lá muito... ia só de tarde... Não a deixavam... É por isso que não gosto de certas tradições... porque é assim: quando os ciganos vêem que as filhas estão a botar corpo e a ficar mais velhas, já não as deixam ir mais para a escola. Têm medo que andem com os rapazes, que se metam com algum, ou eles com elas e aconteça alguma coisa. Não as deixam ir mais!

Agora não sei se não me vão tirar...

Os meus irmãos querem mandar, mas não mandam!

Agora só andava uma rapariga na escola, mas o ano passado só andou um mês e saiu logo. O irmão não deixou, só por ela estar com os rapazes... O irmão tinha uns 16, 17 anos, não andava cá na escola. Mas tirou-a e não a deixou ir mais. Se os meus irmãos fizessem isso comigo, ah...matava-os. Não mandam. O meu irmão mais velho já queria que eu saísse da escola, mas disse-lhe que não saía da escola nem morta. Disse-lhe que não era ele que mandava em mim, que era o meu pai. O meu pai disse que ia continuar na escola e ele começou a «mandar». Mas, ele não manda em mim!

***Eles* às vezes chamam-me *ciganinha*! Levam logo uma lapada...**

Não falo cigano na escola, porque ainda me gozavam! Mesmo entre ciganos, não falo. Muitas vezes dizem-me para falar cigano, mas não consigo. Aqui na escola falo normal, não falo à cigana. Não consigo mesmo. É parecido, mas é «náum sê e máim»...*Eles* não me gozam. Mas, às vezes, chamam-me ciganinha e levam logo uma «lapada», não gosto que me chamem cigana. Levam logo que é para não se "meterem" comigo... "Eu dou-lhes o ciganinha – "é ciganinha". Às vezes, deixo passar, mas quando estou "naqueles" dias, mal disposta, dou-lhes mesmo! Coitados...

Os professores não me dizem nada... só se enganam no meu nome, para dizer «Donzília» às vezes é «Damásio»... Dámaso...

O professor precisa de ouvir, curioso... Não gosto de ficar calada

Tivemos uma discussão com o "setor" de Tecnológica, aquele "setor" ainda é novo. Eu queria fazer um telefonema para um amigo meu e ele não me deixava e nós teimávamos e, então, tivemos mesmo uma discussão... Ele queria saber das nossas vidas... se nós namoramos. Está sempre a perguntar: "como é que ele se chama", "de que turma é". Ele é uma «besta».

E eu: "*o stor não pode perguntar essas coisas, porque é casado e tem dois filhos*"...

E ele: "Ah!" e "cale-se! *tu andas a mandar muitas vozes*".

E eu: "*É, o professor precisa de ouvir*".

Mete-se com cada conversa e depois não gosta de ouvir. Curioso!... E depois disse que eu tinha a língua muito comprida, que precisava de ouvir. Mas, eu respondo logo. Não gosto de ficar calada.

A convivialidade é uma oportunidade para as raparigas ciganas

Gostamos de estar a jogar, conversar e *apreciar os rapazes*

Gosto de andar na escola, gosto para poder estar com as pessoas. Mas às vezes ela não presta e acho que as regras são exageradas... Podia haver mais liberdade...Podia ser permitido fumar na escola a partir dos 13 anos. Dizem que é proibido mas não nos explicam, não dizem mais nada. Já *experimentei* fumar mas não fiz mais, se os meus pais descobrissem, podiam-me tirar da escola.

Adoro música e filmes. Aqui na escola nos tempos livres passamos o tempo a conversar sobre testes, negas... e a jogar futebol ali no campo. Também a jogar ping-pong, matrecos, assim muitos jogos, pauzinhos e essas coisas. A gente passa lá o tempo... Desporto, aqui na escola, é só «matrecos» que é futebol na mesma! Gostávamos duma turma com mais rapazes. Era melhor, porque as raparigas...toda a gente queria mudar para o 7º D.

Gostamos de estar a apreciar os rapazes. Eu aprecio os rapazes, mas não é assim *muuuito* como as minhas colegas! Quando faltamos às aulas estamos com os amigos, vamos lá para trás... conversar...e «fardar» uns nos outros. É aquela porrada que a gente sabe... Aqui nesta escola só há violência. É bater uns aos outros, é sempre porrada. Eu sou a única e, às vezes a Carla que as defendo, porque eles é só apalpar... É só apalpar... Eles nem se atrevam a bater nas raparigas. Eu defendo as raparigas porque se não eles abusam! Às vezes a gente diz-lhes para não fazerem isso, mas eles são uns chatos. É por isso que digo que os rapazes não prestam. A gente gosta de ter amigos rapazes, mas quando a gente começa assim a interessar-se por eles, eles não prestam! A forma deles serem é muito diferente da nossa.

Os homens não prestam, são uns chatos. Só gosto de um do 7º H. Esse *está sempre quietinho,* que remédio tem ele de estar quietinho, senão olha... Esse para mim não é chato...É sossegadinho, coitadinho... Não sei se gosta de mim nunca lhe perguntei. É raro ligar-lhe. Os outros são todos amigos e são muito chatos... Às vezes, por exemplo, vou assistir às aulas dele. A gente não tem aulas e pede à «setora» para assistir. Mas ele não me liga... Ainda, outro dia, tivemos uma discussão e o «setor» queria mandar-me para a rua...

Não sei se a minha mãe acha a escola importante...

Quando há festas aqui na escola não venho. A minha mãe é de uma religião, a Congregação Cristã, em que não costuma fazer festa no Natal e no Ano Novo, nem Carnaval. Por isso, não venho aqui às festas. Às vezes invento à minha mãe para poder vir, porque gosto de vir, só que ela não deixa, por causa da religião. Ela diz que «Deus não gosta».

Tive 7 negas, mandaram uma carta para casa mas a minha mãe não viu a carta. Eu disse à minha mãe que tinha 5 negativas em vez de 7. Gosto de andar na escola e gosto de estudar, só que não compreendo muito. O 7º ano é muito difícil para mim! Quando é testes a gente às vezes estuda. Temos aulas de apoio, mas disse ao meu pai que não queria por causa das horas. Elas são nas horas que temos para comer. E é nessas horas que a gente já não pode ir a casa.

Eu não sei se a minha mãe acha que a escola é importante porque ela nunca andou na escola. Ela costuma dizer-me para estudar porque é bom e quando formos maiores, não precisamos de ir para a feira vender. Mas ela quase nem me **fala das coisas da escola.** Eu é que vou falar com ela. Às vezes, pergunta-me se estou bem na escola, se estou a estudar, se me porto bem. Ela não vem à escola porque não tem tempo para nada... Ela é ir para a Feira, depois é comprar coisas para vender, não tem tempo nenhum. Quando tenho muitas negas o meu pai diz para me esforçar e para tentar levantar. Diz que me tira da escola, se eu reprovar. É para me por medo...

Agora, a minha **mãe** não... Ela diz a sério.

Falas e culturas ciganas

Na escola, com as minhas colegas não noto diferença entre mim e elas. Nos primeiros dias notei diferenças na fala porque estava desabituada, mas agora já me habituei com elas. E agora até já noto mais estranho quando falo à cigano com a minha mãe. É uma pronúncia esquisita: para dizer «mãe», é «máim»; para dizer «pai» é «páim», "ó páim?"; «não sei» é «naúm sê». Eu gosto que a gente fale direito... Em casa, quando falam assim, digo: "é «não sei», não é «núm sê»". Ai digo, digo! Ela diz que já estão habituados a falar assim. Quando falo com as pessoas, *falo normal* não falo «à cigano». Mas com a minha mãe já falo assim um bocadinho cigano, mesmo para me habituar! Às vezes não me lembro, não consigo falar com a língua cigana.

"Meteram-nas num curso": se faltar perde o rendimento mínimo

A minha irmã tem 16 anos, já casou e está em casa do marido. Mora perto, mas é raro estar em minha casa. Às vezes ela era uma companhia quando estava em casa mas agora ela, às vezes chateia-me por causa da escola. Ela agora anda a trabalhar nas feiras e a tirar um curso de costura. As "professoras" foram ter com as raparigas que tinham 15, 16 anos e meteram-nas no curso. Agora estão a tirar, lá perto da minha casa. Tem lá uma escola. A minha mãe disse que queria. A minha irmã aceitou e, então, foi para o curso este ano. Começou mesmo há pouco tempo... Ela diz que gosta daquilo mas, também não pode faltar. Se tiver mais de 3 faltas sai... e se sair do curso perde... [o Rendimento Mínimo]. Mas ela prefere o curso do que andar nas feiras!

O meu cunhado ser segurança de obra não quer

Ah, o marido da minha irmã ainda não trabalha. Anda a tirar a carta de condução. Já esteve a ajudar o pai, que é segurança numa obra. Mas saiu porque tinha de estar lá de noite e não quis. Também, eles não querem trabalho de dia, só durante a noite. Só trabalhou lá dois meses e não foi mais. Numa obra?! Segurar

uma obra? Aquilo é muito escuro! Não tinha medo, mas a minha irmã não queria que ele estivesse lá de noite. Às vezes ia com ele para não estar sozinho. Mas, ele não gosta de trabalhar... Nunca o vi trabalhar…

Género, culturas e mudanças

As raparigas ciganas têm liberdade, mas não tanta como as portuguesas

Lá para Lisboa, já há muitas raparigas ciganas na escola, mas neste redor não há. Eu sou a única. Sou cigana mas não gostava de ser... porque tem outra tradição, há muitas leis, mas acho que as regras são exageradas. Não dá… vêem a falar com um homem e já proíbem de falar com esse homem; não deixam ir para a escola; proíbem muito as raparigas de falar e conviver com rapazes e, prontos, quando formos maiores *eles* é que sabem, os homens, com que nós podemos casar. *Eles* é que decidem! Não deixam andar de calças. Nunca ando de calças, porque a minha mãe não deixa. Também não ligo muito… já estou ***habituada***. **o que ele,** Mas já liguei... Também andar de saias curtas, com este frio? Agora ando de saias compridas, por causa do frio. Também não gosto de andar de meia-calça. A minha mãe deixa-me andar com saia curta, mas só por baixo do joelho. Acho que as raparigas ciganas liberdade têm, mas não têm assim como as portuguesas… não podem sair sozinhas com amigos, tem que ser assim entre primos, com alguma pessoa da família... Com rapazes não. Se não depois começam a arranjar «fama». Ahhh, a minha irmã é muito bonita, ai é! Ela arranjou fama… mas o meu pai pôs ponto final nisso. Ela gostava do namorado e a minha mãe não a deixava namorar. Então, começaram a dizer que andava com outros rapazes, que andava com todos, que gostava de todos... Claro que não era verdade, ela só gostava do namorado. Mas andaram a dizer que andava de todos. Claro que os rapazes pegavam sempre com ela e pensavam que ia andar com eles.

Mesmo que "tirem" a promessa ou "fujam" os ciganos gostam de tudo entre eles

Os ciganos não gostam que se case com outros que não sejam ciganos. Mesmo que não se casem, podem fugir, **mas eles gostam de tudo entre eles.**

Algumas casam com promessa mesmo, mas a maioria é fugir. E fogem, porque há muitos que os pais não deixam casar com quem elas querem. E, então, elas se fugirem já estão casadas, já não adianta nada.

Depois há muitos pais que "tiram" [a promessa] das filhas mas outros não. Muitas arranjam fama e, depois, começam a dizer que andou com ele. Quer dizer, fugiu com ele, mas os pais tiram, às vezes. A minha mãe ia tirar, porque como a minha irmã gostava de outro, não queria casar com ele. Só que os meus tios, o meu avô e a minha avó não deixaram. Todo o povo cigano já sabia que ela tinha fugido… Para quê tirá-la? Depois era pior, começava a ser famosa… (*tom irónico*).

Às vezes há separações: e vai cada um para o seu lado

Os ciganos casam-se só pela lei cigana, por isso se se separarem não têm que assinar papéis, nem nada. Quando há separações vai cada um para seu lado e está o assunto arrumado - **elas vão** para a mãe delas **e eles ficam** na casa deles. Se houver

filhos, agora não sei, se ficam com os avós, se ficam com elas. Porque os avós têm o direito de ir buscar os filhos, os netos...

Acho que mais do que os pais, são as avós que têm de ficar com eles...

Não há madrastas, porque "má-drasta" é má... Uma madrasta não é igual a uma mãe. Mas, às vezes, a relação da mãe com a filha também é muito má. Eu quase que não vejo a minha mãe... Chego a casa, almoço, tomo banho e vou para o meu quarto.

Eu gosto de uma coisa, mas se a minha mãe gostar doutra, tenho de vestir o que ela gosta. E os gostos da minha mãe são muito diferentes. Ela quer que ande de botas e ando de sapatilhas, ela quer que ande de saia curta e ando de saia comprida, é assim. É como ela diz: **"agora tem de ser tudo aos gostos dela"**.

Às vezes, a minha irmã que vive na casa da sogra, vem a minha casa e nunca lhe dou "bola", fico no meu quarto. Nunca lhe ligo, porque ela está sempre a chatear-me a cabeça!

O que quero e o que não quero!

Eu não sei o que vou fazer, mas não quero trabalhar numa feira! Às vezes, ganha-se mais do que estar a ganhar por mês... Mas apanha-se chuva e é um trabalho... fogo! Mas não dá, acordar às 6 horas da manhã para ir p'ra feira, «fogo»! Depois montar as barracas...

Os meus pais agora estão a vender confecção. Há feiras todos os dias, mas a minha mãe só trabalha às 2ªs em Espinho, à sexta em Ermesinde e ao sábado em Braga. Ao sábado é só agora estes dias porque a minha mãe fica doente com o frio, pois ela é doente dos ossos. O meu pai nunca fica doente. Vão os dois juntos, mas quem conduz é o meu pai, ou os meus irmãos, ou o meu cunhado. Eles também trabalham na feira e guiam quando é preciso.

A minha mãe não tem carta, nem sabe ler nem escrever, só que sabe fazer contas. E melhor do que eu! Também é feirante!

Quero tirar a carta mas não é para ir para a feira, não é preciso ir para a feira para se tirar a carta. Agora já há algumas ciganas que têm carta.

Gostava de tirar um curso de Informática! Um dia mais tarde quero trabalhar. Não sei onde ainda, mas quero ter um trabalho. Acho que vou só fazer o 9º ano (não sei se vou fazer) tirar o curso de informática e depois trabalhar. As minhas colegas querem ser, uma pediatra e outra professora. Mas eu não quero ser nada disso, porque tem de passar pela faculdade e isso tudo. Acho que isso é muito tempo e é difícil. Eu não dou muito para estudar. A partir do 7 º ano está a ser mais difícil. Eu passava sempre mas agora está a ser mais complicado. É a Matemática...é a Geografia e é o Inglês. As minhas colegas estão com a mesma dificuldade. Não percebemos nada nestas disciplinas. O resto é fácil.

Espero que comece a haver mudanças... Só conheço dois ciganos que estudaram: um é médico e outro é professor. Não conheço mais nenhum. Ouvi falar numa cigana que também é juíza. Eles acham bem terem uma profissão... Mas os ciganos não gostam que as filhas andem a estudar.... Muitos ciganos dizem que os ciganos não têm inteligência, que os ciganos não valem nada, que são «burros»... (*tom irónico*), que não dão para essas coisas... Se quisesse ser professora tinha que lutar e estudar muito.

Os meus pais não falam em casamento, ai deles!

Não quero casar. Os meus pais que nem falem de casamento. Ai deles!

Se me obrigassem a casar fazia como a minha irmã - que fugiu com outro, com o namorado. Ela desmanchou com o noivo. A minha mãe não a deixava namorar para esse moço. Então, ela namorava com ele e fugiu e está casada agora. Ele também é cigano, fugiu. Mas foi porque ela quis, que a minha mãe não a obrigou.

Ainda me obrigam um dia... Ah, mas eu para não casar fugia com outro sem ser cigano. Não sei com quem. Não gosto de ciganos, não queria casar com um cigano. Claro que gosto da minha família, mas casar com um cigano não quero, não é por ser um cigano mas é por causa das famílias.

Acho que os outros são diferentes, as conversas são diferentes. A fala e a forma como às vezes me tratam também é diferente. Também já há muitas raparigas que casaram com ciganos e não eram ciganas... Apaixonaram-se.

Prefiro estar assim do que ser ela a escolher

Quando for mais velha... Não falo com a minha mãe sobre se me vou casar. Ela não diz nada e que remédio tem ela senão estar calada... Acho que ela me aceita mais. Até porque a minha irmã fugiu com o namorado, namorava às escondidas e, prontos, a minha mãe não quer que isso aconteça comigo. Quer ser ela a escolher. E eu prefiro estar assim do que ser ela a escolher... Aquilo que aprecio num homem é simpatia, honestidade... Ah, os rapazes são muito mais infiéis. As raparigas não têm que confiar nos rapazes porque eles não prestam.

Eu casar só lá p'raí com uns 20, 25 anos. Para ter discussões? Não vale a pena ter pressa...

3

Narrativa de Ana: Sou cigana, presa... mas *dona* de mim.

Continuar na escola, há sempre um «mas»...

Não gosto de andar na escola porque é muito «chato» ter aulas e, às vezes, até nos confundem! Muitos professores não ensinam bem, estão sempre a falar, sempre a falar... Eles têm que dar as suas aulas... mas há alguns que têm umas conversas, estão sempre a falar das coisas... Podíamos conviver mais e fazer assim uns jogos para percebermos melhor, pois é para isso que a gente anda cá.

E os professores estão mais virados para esses betinhos porque eles entendem melhor. Eles estudam e os professores avançam mais com eles porque, como hei-de explicar? Sabem que eles gostam daquilo e que querem seguir um futuro. Agora os outros, os professores acham que não estão interessados e, portanto, "eu não me vou estar a chatear porque se os chatear vou ter problemas". Mas a maioria, como não são betinhos, gostam da brincadeira. Por isso, acho que os professores deviam levar e explicar as coisas um bocadinho mais na brincadeira, não tão sério, fazer uns jogos para a gente compreender melhor. Desconfio que *nós* até seríamos uma boa turma!

Há alunos que os professores não querem mesmo, querem só os outros

Também há professores que ensinam bem. O problema da maioria é que para além de não se interessarem por nós, alguns são professores e trabalham mesmo só por eles... Tiraram o curso de ser professor só por interesse. Dão as aulas porque têm que dar!... E, então, há certos alunos que eles não querem mesmo, só querem os outros, os que são melhor comportados. Podiam ser diferentes, porque até há alguns que gostam de ser bem comportados, embora haja outros que não. Mas eles só querem mesmo aqueles!

Nesta escola há alunos *betos,* que acho que são mais rapazes, que estudam quase a matar-se por causa da escola, e há outros que andam só porque têm que andar.

Um betinho é mais medroso! Por exemplo, a gente vai a passar por eles, e quase que fogem de *nós*, parece que têm receio que a gente vá dizer alguma coisa. Não é bem medo de nós... É que *eles* têm medo que a gente se chateie com eles, não querem chatices!

Aprendia sem esforço nenhum percebia tudo, e era bom!

À disciplina de Inglês não tenho dificuldade. Apesar de ser uma outra língua, é uma disciplina que no meu caso é fácil, posso até não ter boas notas e estar agora a «baldar-me» um bocadinho. Quando entrei nesta escola, no 5º ano, estava com

algum receio, não sabia nada como era, e que tinha uma professora para cada disciplina. Então, quando vi Inglês, ainda fiquei mais assustada! Mas desde que comecei a ter Inglês para mim foi mesmo um espectáculo. Adorei a disciplina, comecei a interessar-me muito, porque percebia. E aprendia sem esforço nenhum, percebia tudo. E era bom!

E foi tudo com uma professora de Inglês de quem gostei muito - que pena não haver mais professores assim! Ela era uma professora com quem se podia conversar, quando se tinha um problema. A gente entrava nas aulas e ela fazia coisas, falava connosco e com os outros colegas, levava tudo muita na brincadeira, fazia uns desenhos e uns jogos connosco, e a nossa turma até era muito interessada.

Estava numa turma com a Ana. Foram tempos bons. Nessa altura até era muito boa aluna. Agora não gosto de nenhum assim!

Agora no 1º período, tive muitas (sete) negativas, só não tive a Inglês. Esta continua a ser o forte p'ra mim! Mas nas outras disciplinas já não percebo tão bem.A de Físico-química, às vezes até é mesmo de cair para o lado, porque é eles a falar, a falar... Mas há mais assim! Em Português tenho muitas dificuldades, sou um desastre, principalmente na gramática. Gosto de escrever, mas é muita gramática e é muito confusa. Acho que até é muito mais complicado do que Matemática.

No 7º ano também era um «ás» a Matemática. Nos outros anos a matéria parecia mais fácil, agora este ano as matérias são diferentes, já não tive positiva a Matemática. No primeiro teste tirei «Bom», mas no segundo já não fiz.

Também faltava às aulas, e é isso tudo! Certamente que, se neste período não faltasse às aulas e se estudasse um bocadinho: eu tenho preguiça, porque de resto... Mas a escola - eu fico em casa a dormir, depois acordo, visto-me... e não consigo ter vontade de vir.

Mas... tenho reflectido. Eu queria continuar na escola, mas há sempre um «mas»... Não sei, acho que o 8º ano... parece que me deu um pontapé p'ra frente... Mas para estudar é preciso ter uma força de vontade. E estudar... para ser franca não gosto mesmo de estudar, detesto mesmo! Vou pensar que a escola é um desporto para mim... e talvez consiga.

Este ano, estou mais entusiasmada com as aulas

O ano passado reprovei no 8º ano e andava um bocado desanimada e em baixo. Também com as faltas que dei, tinha que reprovar! Mas, este ano já levantei as minhas notas. Preocupei-me e estou mais entusiasmada com as aulas! As notas podiam ser melhores, mas comparando com o ano passado, está muito melhor!

Agora tenho melhores resultados. No 1º período tirei duas negativas e no 2º tirei três. E agora vamos ver... conto com negativa, talvez a História, Matemática, e não sei se mais...

Na escola não se pode fazer nada, rigorosamente nada. Está a prender-nos muito!

Eu gosto de andar cá, mais por causa dos amigos. O ambiente da escola é muito chato, não se pode fazer nada, rigorosamente nada. Agora deram para não deixar a gente ficar aqui atrás - só se pode estar nos sítios que eles mandam. A gente não pode andar aqui dentro, no corredor...

A escola está a prender-nos muito. E detesto que me prendam. Eu quando quero uma coisa quero fazê-la, pode durar muito tempo a conquistar mas que faço, faço.Acho que a escola é importante para o meu futuro. Ando cá porque precisamos de ter estudos para arranjar um emprego. A escola oferece-nos algumas

oportunidades para a vida futura. Mas preferia que tivessem umas atitudes diferentes. Por exemplo, a escola do Padrão é uma escola diferente. Por exemplo, lá deixam sair se a gente quer sair ao almoço. Aqui se se quer ir lá fora para comer qualquer coisa, não podemos, não deixam. Eu gostava de mudar para, mas é difícil conseguir, não têm vagas. As regras não são iguais. Tenho lá amigos que dizem que é espectacular. São mais modernos. Aqui não, é uma coisa mais antiga.

As dificuldades não têm nada a ver... é uma turma brincalhona

As minhas dificuldades não têm mesmo nada a ver com a turma: "sua cabeça sua sentença"! Aquilo que sou com os meus companheiros não tem nada a ver com aulas! Eles têm a cabeça deles e eu tenho a minha! Não podemos dizer que é por causa dos amigos, só se segue, quem quer. Eu quando quero estar atenta e não quero brincar, não brinco mesmo! Mas, quando acho que devo brincar, brinco... mas tudo com respeito para com os professores! Bem, acho que pode ser difícil estar atento, porque *eles* estão sempre a brincar, não *nos* deixam em paz, a gente quer estar atenta e não consegue, mas também pode ser fácil, porque se a gente estiver mesmo atento àquilo que se quer, a gente consegue.

A turma este ano não é bem igual à do ano passado - uns saíram, outros ficaram. Ficaram só as raparigas, e mais alguns! Agora, somos 20, raparigas são 5 e o resto é tudo rapazes. Eles são melhores alunos, mas um bocado exagerados. São aplicados e complicados de se aturar, mas claro que quero continuar na mesma turma. Eu gosto muito da turma, é brincalhona e eu adoro turmas brincalhonas.

Foi muito bom os meus pais terem-se separado!

A minha mãe nunca teve uma boa vida!

Os meus pais estão separados há 3 anos. Nessa altura eu tinha 12 anos.

Vivo com a minha mãe, mas aos fins de semanas [costumava] ir para o meu pai. Agora, deixei de ir. A minha mãe esteve com o meu pai durante 23 anos mas - vou ser muito franca - foi muito bom os meus pais terem-se separado, porque a minha mãe não teve uma vida fácil desde que se casou com o meu pai. A minha mãe tinha 17 anos e nunca teve uma vida estável, nunca teve uma boa vida. E é por isso que digo que valeu a pena terem-se separado. Não por minha causa, mas porque a minha mãe sofria muito, o meu pai meteu-se na música, meteu-se nas noites e conheceu a mulher com quem está!

Eles namoraram e tudo e casaram por amor, mas depois é que correu mal. No primeiro ano foi muito bem e depois é que começou a ir ter com amigos e isso tudo... O meu pai era muito mau. O meu pai é cigano, e os ciganos são muito maus. Ou melhor, alguns são maus, outros não, mas o meu pai calhou mau. O meu pai não é uma pessoa que bebe, é que não era bêbado, não era alcoólico! Nunca pôde beber, nem bebe, por causa do estômago. Ele próprio diz que não gosta de bebidas alcoólicas - eu também não gosto, detesto bebidas alcoólicas, só o sabor... não sei como há quem goste! O meu irmão já é diferente, é ao contrário já gosta. Ele já bebeu, e muito, mas deixou de beber. Agora anda a água com gás!

Nós somos só os dois irmãos! É dez anos mais velho do que eu! Tem 26 anos. Ele agora não tem namorada, mas tem uma filhota muito linda! Não se chegou a casar, juntou-se na minha casa! Só que ele era como o meu pai! Ele agora não vive junto dela. Eu e o meu irmão, de feitio, somos iguais ao meu pai! Somos muito orgulhosos e só nós é que sabemos! Eu sou assim e o meu irmão é igual!

Mas, na violência não sou como o meu pai!

A minha mãe neste momento está desempregada, mas trabalha numa casa como "mulher-a-dias". O meu pai é electricista e o meu irmão é serralheiro. Ele...tirou só até ao 8º ano e, depois, teve mesmo que ir trabalhar...

A minha mãe não me corta liberdade!

A minha mãe é diferente, ela só diz: - "tu é que sabes o que é que fazes, depois não te venhas queixar". Antes ela sabia que eu faltava, agora já não sabe. Ela fala: - "tu ainda continuas a faltar às aulas"?

Ela sabe do meu namorado, conto-lhe tudo, tudo! Ela deixa-me namorar à vontade. Ela agora até escolhe os namorados para mim. Ela deixa-me namorar à vontade, desde que tenha juízo.

A minha mãe não me corta liberdade! Às vezes quando nos chateamos ela diz: "Andas a ter muitas asas, mas vou-te cortar as asas!" Não corta, não corta porque eu não deixo!

A minha mãe não interfere, deixa-me ir. Antes de sair, digo-lhe: "olha, mãe, vou a tal sítio". E ela diz: "olha as horas!" Ainda há pouco tempo fui a uma sessão de karaoke com os meus amigos até à 1h da manhã. Ela disse-me: "cuidado com as horas". E eu disse-lhe: "quando acabar venho!" Isso é bom para mim! E sinto apoio na mesma da mãe, do namorado dela, porque ele é completamente pai.

Homens (pai e irmão) que cortam o pescoço!

O meu pai deve ter ouvido umas conversas porque perguntou: - "as tuas notas?"

E eu: - "Eu não sei as minhas notas".

E ele: - Tenho que ver melhor isto...

O meu pai, nem sabe que eu não venho às aulas. Se sabe corta-me o pescoço. O meu irmão nem sabe, ui corta-me o pescoço, e depois, diz ao meu pai e, ainda por cima, ela anda a implicar comigo.

Também sinto apoio do meu pai, mas ele é uma pessoa muito orgulhosa, não é um pai que se possa dizer que qualquer filho queira ter! Não conversa com as pessoas, não é amigo, é muito arrogante, diz uma coisa e começa a berrar, berrar... com as pessoas e eu não gosto disso... Se um dia tiver um filho meu que diga alguma coisa que eu não goste, eu só tenho que conversar com ele e de lhe dizer como as coisas são! Não é berrar, berrar, berrar e depois ameaçar... Não vale a pena, nem gosto disso! Já convivi e já tive mais contacto com o meu pai do que tenho agora... Nessa altura, andava num *stress* só de pensar, "bem, hoje vou ter que ir lá". Ele obrigava-me a ir e a minha mãe dizia-me: "Tu queres ir?". E eu dizia-lhe: "Ó mãe, deixa lá, ele é meu pai!". Faça o que me fizer, sonhe o que sonhar sobre ele... Podia ficar sentida com ele, mas eu dizia: "Ele pode ser o que for e o que fizer, é meu pai!..." Mas, para mim, além do que me vai dizer, não lhe altero a voz, respeito-o porque é o meu pai, embora ele não mereça, porque ameaçou-me de ir viver lá para casa. Mas ninguém me vai mandar embora! Ele às vezes desiste, outras vezes não...

Praticamente moro independente, tive a minha independência aos 15 anos!

Passado uns tempos dos meus pais se separarem, a minha mãe encontrou uma saída para ela, o que para nós também foi muito bom, que foi ir viver no prédio em

frente. Moro num prédio e a minha mãe mora no prédio em frente. São entradas frente a frente. A minha mãe constituiu família com um senhor, é namorada, eles fazem vida de casados. Passo a maior parte do tempo em casa dela. Como lá, janto lá, fico até às horas que quiser e depois venho para minha casa. O namorado da minha mãe é quase como um pai para mim! Dou-me super bem e não tenho nenhuma razão de queixa. Se calhar até me dou melhor pelo facto de não vivermos juntos. Assim, ela tem a sua autonomia e temos o apoio. E nós temos a nossa independência.

A minha casa era a dos meus pais. A minha mãe disse-me para ir para casa dela, só que a minha casa é a casa onde estou há mais de 11 anos. Não é brincadeira nenhuma! Às vezes não gosto de viver sozinha. Quer dizer, por um lado gosto, por outro não... Já posso dizer que vivo sozinha porque a minha mãe está a viver noutra casa, o meu pai também e eu estou a viver com o meu irmão. Só que o meu irmão nunca pára em casa. A maior parte do tempo está a trabalhar e depois quando chega, janta, vai ao café e chega só lá para a meia-noite, e eu já estou na cama.

Quando chego posso dizer que estou sozinha, estou à vontade! A separação dos meus pais deu-me mais liberdade. Eu, por acaso, tenho mais liberdade do que a Vânia e a Carla. Um dia mais tarde, vou dizer aos meus filhos e aos meus netos que tive a minha independência aos 15 anos. Nunca pensei aos 15 anos poder sair à noite com os meus amigos!

Ligações ciganas e lusas

Também sou cigana... embora preferisse não ser

O meu pai é que é cigano, não parece, mas é. O meu falecido avô era cigano mas a minha avó não era. Portanto, o meu pai era cigano por parte do pai. Eu também sou cigana por parte do pai. Os meus pais casaram pela lei lusa, portuguesa. A minha mãe é que não é. Dizem que sou parecida com a minha mãe.

Sou cigana embora preferisse não ser porque, apesar de terem tradições interessantes, também têm muitos conflitos. Por exemplo, se tem algum problema resolvem tudo na violência, e isso é uma coisa que não me agrada. Eles mesmo a falar são muito violentos, são muito «brutos», são muito violentos a falar, tanto homens como mulheres!

Pronto, também posso estar a exagerar porque há certos ciganos e ciganas que são muito simpáticos, espectaculares. Por exemplo, no meu bairro há alguns poucos que são simpáticos, são pessoas espectaculares, mas há outros que são muito violentos e que se vai a passar uma pessoa muito bem vestida, chamam-lhe nomes!

Eles são violentos tanto entre ciganos como entre não ciganos, são violentos para tudo, mas é que é para tudo mesmo. São muito violentos com as mulheres, batem-lhes muito. Tem um caso desses até no meu bairro, coitada dela que anda sempre a correr de um lado para o outro com os filhos. Também são violentos com os filhos, claro que, se calhar, é só quando são um bocadinho maiores, já casados, já senhores grandes... A raça é uma raça que é muito violenta. Eu acho que é a única raça que é muito violenta.

Na etnia lusa há também gente violenta, mas se calhar não tanto! É assim, os ciganos levam tudo a tiro. Mesmo que seja uma cigana a fugir ou assim a pistola tem de estar sempre lá e... é isso que não gosto nos ciganos. É por eles serem

malcriados e violentos. Pronto, se fossem umas pessoas que convivessem como *nós,* portugueses, talvez os aceitássemos melhor, talvez conseguíssemos fazer amizades...

... Se tenho orgulho em ser cigana?

Orgulho em ser cigana? Sou orgulhosa e não sou. Sou orgulhosa porque gosto da dança e de algumas tradições! Não sou muito orgulhosa porque somos todos diferentes, embora não me faça muita diferença. Mas gostava de ser raça branca mesmo completamente.

Não pode ser, sou raça cigana! Normalmente evito dizer que sou cigana, não porque tenho vergonha de dizer, nem pensar no assunto. Sou cigana, sou cigana. Mas, para mim é como se não fosse mesmo... adoro certas coisas, mas...

Não me sinto discriminada mas, por exemplo, se fosse mesmo da raça pura mesma não estava aqui, já estava casada, se calhar já estava a ter um filho e essas coisas todas. E, por outro lado, gosto da raça branca, porque é muito mais livre e gosto de ter a minha independência e fazer as coisas que quero. Além disso, se o meu pai fosse um cigano verdadeiro, eu não estava no 8º ano aqui na escola, estava nas feiras...

Mas há coisas lindas na raça cigana! As coisas que gosto da vida cigana são só a música e a dança. E os casamentos são lindos! E há certos rapazes ciganos que são lindos! Gosto dos casamentos, mas não me quero casar assim. Acho que prefiro casar mesmo pela raça portuguesa do que casar pela lei cigana. Não costumo ir às festas ciganas, porque o meu pai está separado e ele quer afastar-se. O meu pai separou-se da minha mãe e depois foi viver com outra mulher, mas nem pensar em cigana. Ele foi viver para um sítio sossegado, onde ninguém o chateasse. Não é por não gostar deles, mas é porque quer ficar sossegado. É uma pessoa sossegada e mesmo séria. Claro que também resolve os seus problemas à cigano, mas não com pistola!

O meu pai teve uma pneumonia, esteve muito mal no hospital e eu não podia naquela semana ir ao hospital vê-lo, por causa da escola e dos testes. E disse-lhe que no sábado, ia ao hospital visitá-lo. Se não o fui ver não foi porque não quis, foi porque não pude. Mas a minha família "picou-me toda", "ah, não vens ver o teu pai?" Mas eu não liguei. São ciganos, são muito chegados, mas isso passa-me ao lado. Se não vou ver o meu pai é problema meu. Eu e o meu irmão é que somos os filhos não é de mais ninguém! E por isso ninguém tem que se meter... Mas depois fui visitá-lo, a ele, a casa.

Os homens não gostam de mulheres (ciganas) rebeldes

Mas há mulheres ciganas que querem seguir completamente a tradição e outras que não, mas costuma-se dizer que essas ciganas que querem são um bocado rebeldes e os homens não gostam de mulheres rebeldes. Ali não há separação!

Foram pedir a minha mão em casamento ao meu pai e o meu pai disse: "Não. Ela é que sabe quem quer, não a vou obrigar a andar contigo. Ela faz a vida que quiser! Quero é que estude e tenha um objectivo. Tal como escolhi uma mulher portuguesa, raça branca, ela que faça como quiser".

Eles vieram pedir porque sabem que o meu pai é cigano. O meu nome é muito conhecido, e foi por isso. Por acaso, foi uma coisa que ele sempre me disse que eu casava com quem eu quisesse, preto, branco ou cigano...

Mas é verdade que sou muito mais livre do que são certas "brancas", por exemplo a Vânia e a Carla! A Vânia não tem tanta liberdade como eu, se quiser ir

sair, vou e acabou! Só digo à minha mãe: "Vou ali!". Mas se ela disser "não", vou na mesma, só que depois chego a casa e levo! Eu faço o que quero a bem dizer e, isso para mim é bom, pois tenho mais independência! Sou mais dona de mim mesma, estou presa a mim mesma! Eu não deixo que ninguém me domine.

O meu pai, por exemplo, é muito mandão, gosta de mandar. Ele uma vez disse-me uma coisa e ameaçou-me: "se fazes isto, levo-te para a minha casa. E eu: "Ai é... mas tu não mandas em mim!".

Os meus gostos são mais como os portugueses porque é com quem vivo...

Os meus gostos são mais parecidos com os gostos portugueses, porque é com quem eu vivo... Uso o cabelo comprido, mas para mim o cabelo comprido não tem nada a ver com ser cigana. Tenho o cabelo comprido porque gosto de cabelo comprido. Já o tive curto. Se gostasse ia cortar. Tenho primas minhas que têm o cabelo curto. Agora os gostos são diferentes... As minhas roupas são normais. As das mulheres ciganas não são normais, ou melhor são pessoas normais, os hábitos são diferentes. Têm que andar sempre de saias, usar o cabelo comprido, andar sempre «tapadas», não podem usar assim um decotezinho... "Cuidado! Já não é honrada"!

Não é que não goste de saias, porque adoro e aos fins-de-semana ando sempre de saias... Mas também não ando de saias curtas. As ciganas não podem usar saias muito curtas, só até ou por baixo do joelho. Não podem usar calças, quer dizer, agora já podem usar, porque tenho família cigana que já usa calças, mas não é muito usual. Dou-me muito bem com a minha família cigana, mas não convivo regularmente com ela, só de longe a longe. Com elas tenho que falar "à cigano" porque é família, mas não falo muito bem. Falo mais em Português. A língua *deles* é um estilo que é quase parecido com espanhol, com a língua brasileira.

Casar virgem, uma tradição muito esquisita

Têm umas tradições bonitas mas também muito esquisitas, por exemplo, uma mulher tem que casar virgem. Acho isso uma parvoice...

Nas lusas, também a mulher mais antiga tirava a sua virgindade com um rapaz e tinha que casar com ele. Era só aquele homem, depois casavam, e pronto. Mas uma mulher cigana tem que tirar a sua virgindade depois de casar. É que uma mulher cigana já é comprometida, e não conhece o marido com quem vai casar.

Uma mulher cigana não pode casar por amor, tem que casar por compromisso. Tem aquele compromisso com os pais desde aquela altura e tem que cumprir. Depois, quando crescer pode nem o conhecer, pode nem gostar dele e ele dela, mas estava comprometido com os pais e tem que casar. Eu acho que uma pessoa deve casar por amor. Se for casar sem amor não vale a pena, porque não vai dar resultado. Passado um mesito ou ano já estão...

Se não quiser casar... podem fugir com outro, depois casam

Mas se mulheres ou homens não cumprirem, ou se alguma mulher cigana não cumprir a promessa, é castigada. Ou, então, se quiser estar com outro cigano, ela tem de fugir com ele durante 3 ou 4 dias e depois pode voltar, e depois já casam.

As mulheres têm uma vida mais controlada. Os homens não, mas as mulheres sim. As mulheres têm que se «guardar» para eles, se querem ser respeitosas.

Qualquer mulher cigana tenta ser respeitada por tudo e por todos, mas tem que mostrar isso aos outros. Os homens já não é assim, são mais livres do que as mulheres, saem, gozam...eles até podem deixar as mulheres em casa para ir para a discoteca e andarem com outras raparigas novas portuguesas. Com outras mulheres ciganas não andam, nem pensar! Respeitam as mulheres ciganas.

Uma mulher cigana quando é casada não a deixam em nada: não a deixam sair com eles, nem ir a um café! Ainda se mantém tudo muito tradicional. Mas com certeza que os antigos ainda eram mais rigorosos. Agora já se vê mulheres ciganas a guiar, mas se calhar não tiraram a carta. Duvido muito que tirem a carta. Algumas são «mafiosas». Embora agora os ciganos até me estejam a surpreender com certas coisas. Por exemplo, já há alguns com cursos superiores, as mulheres já guiam...

Namorar, amigas, outros lazeres, futuros e fantasias

As amigas são as da minha turma, de resto dou-me melhor com rapazes...

As únicas *amigas* que tenho são as da minha turma: a Vânia, a Carla e a Bruna. De resto só tenho amigos. Acho que me dou melhor com os rapazes do que com as raparigas. Penso que eles são mais compreensivos, são mais relaxados. Os meus amigos são do meu bairro, não são os da escola. Nos meus tempos livres gosto de namorar. Mas, também gosto e faço muitas outras coisas: pratico andebol, gosto de jogar. Durante a semana, a gente manda mensagens uns aos outros para nos encontrarmos no café lá do bairro. Saio à noite, mas não venho tarde. Gosto de ver filmes de acção na televisão, mas não sou muito apreciadora de novelas. Aos fins-de-semana não saio, a não ser quando ia estar com o meu pai. O meu pai é músico, tinha que ir com ele para onde ele tocasse. Quando ele toca eu danço, toda a gente dança, toda a gente canta... é giro. Ele toca num bar, que foi onde conheci o meu namorado. Foi lá que comecei a namorar com ele.

No Verão gosto e vou à praia, passear com os amigos e com o namorado...

Já *namoro* há um ano e quatro meses. Namoro com a autorização dos meus pais. O meu namorado tem 18 anos e já está a trabalhar, a tirar um curso de Electricidade e Manutenção, no Hospital Conde Ferreira, na Misericórdia! Ele anda a ter aulas lá e está no primeiro ano.

Mora no Porto, numa cooperativa, à beira de Contumil. Costumo, às vezes, ir à casa dele. Gosto de conviver com a família dele. São muito divertidos.

Gosto muito dele e ele diz que também gosta. Claro, é o que ele diz!

Se forem boas acho que namorar cedo tudo bem, não há mal, mas se essas pessoas não valerem a pena, forem arrogantes, muito ciumentas e criticarem tudo... Não é o meu caso, o Vasco é o estilo de rapaz de quem tem de se ter um pouquinho de ciúmes, porque também não há amor sem ciúme! Se o meu namorado não tiver ciúmes de mim, quando estou a falar com um rapaz, ou se uma pessoa não tiver ciúmes, a outra fica na dúvida se realmente gosta dela! Pode dizer-se que ciúme é prova de amor. Mas há ciúmes que não vale a pena.

Eu posso sair à noite com quem quiser, com os meus amigos, ou amigas, eu digo-lhe: "Olha, eu vou sair com os meus amigos". Ele fica assim um pouco ciumento, mas vou sair na mesma com os meus amigos.

Tem que haver confiança na pessoa, porque se não houver, não vale a pena. Eu digo-lhe: "Tens confiança em mim?" "Estás com ciúmes? Tens de ter confiança em mim! Se não tens nem vale a pena a gente namorar, porque não quero namorar com uma pessoa que não tem confiança em mim!". Se ele disser que sim, fico mais

satisfeita, mas se me dissesse que não então acabava o namoro. Não quero estar com uma pessoa que não confia em mim.

Alguns namorados andam sempre a ver os telemóveis das suas meninas. Eu também vejo o dele, mas não é por ciúmes ou para ver se há alguma rapariga...

Tenho confiança nele... Mas, sou um pouquinho ciumenta, não digo nada, mas ele percebe logo na minha cara, baixo os olhos e ele sabe! Mas nem lhe digo nada, porque se tenho os meus amigos, ele tem todo o direito de ter as amigas dele. Se nos derem razões para termos confiança neles, acho que não vale a pena andar com essas coisas...

Ainda não tenho *vida íntima* com o meu namorado, sou muito nova, tenho 15 anos, quase com 16. Acho que tenho muito tempo para pensar nisso! Mas ele já me perguntou se já tinha tido intimidade com algum rapaz. Disse-lhe que não, e ele, a partir daí nunca mais falou. Só me disse: "Quando quiseres ter alguma intimidade comigo, diz. Mas tenho medo!

Se pensar nisso vou ter os maiores cuidados, usando sempre... Eu até para a idade que tenho, sou franca, nunca tive intimidade com rapaz nenhum. Sou mesmo muito informada! Tenho colegas do andebol, que já tiveram intimidade com os namorados e que me perguntam coisas a mim. Elas fazem-me perguntas e eu sei responder-lhes a tudo!

Uma, um dia chegou à minha beira e disse-me: "Oh Ana, será que o preservativo é seguro?" Eu disse: "É completamente seguro se o souberes pôr, se o souberes utilizar e colocar de forma a impedir que o esperma entre". Evita-se as doenças e a gravidez se for tudo bem feito.

A *virgindade* já não é uma coisa que tenha assim muito valor, já teve muito mais. Dou muito valor à minha virgindade, mas já liguei mais do que agora.

Ainda bem que ainda não me entreguei a ninguém, porque quando me entregar a uma pessoa, quero ter a certeza que vai surgir alguma coisa mais do que só sexo.

Não quero dizer que vou perder a virgindade só quando casar, não posso dizer isso, porque nunca sei o dia de amanhã. Hoje estou aqui, mas amanhã posso não estar.

Adoro ler coisas da vida, para ter mais conhecimentos

Adoro ler poesia, por exemplo!... Textos... gosto de ler... textos sobre as drogas, as doenças... sobre o sexo também. Gosto muito de ler! Mas já gostei mais, talvez seja por causa do Andebol.

Gosto de ler livros e não revistas. Não tenho muitos livros. Eu agora não estou a ler nenhum, mas gostava de ler assim um livro interessante que falasse da vida, que falasse um pouco de tudo. Por exemplo, eu vi um livro da minha cunhada que era sobre as drogas. Não o li, vi só por capa e achei interessante.

A gente quando quer ir à biblioteca da escola, não pode. "*Ah, não, porque agora já está fechado e não sei quê e não sei que mais!*". Também, se me pudesse interessar algum livro, não poderia levá-lo para casa. Mas gosto de ler sozinha, gosto de ler num sítio calmo, gosto de ler para relaxar. É bom! Já li aventuras e um livro que se chamava "A vida negra", mas não recordo o nome do autor.

Nos livros de Português não temos textos muito interessantes.

Eu gosto mais de textos da vida. Podia ser textos sobre uma história e depois fazer perguntas sobre a história. Mas os textos são entrevistas ou coisas desse género. Gostava de conhecer autores portugueses interessantes.

Quando converso com os meus amigos... assim acerca de drogas, já tive uma conversa longa com uma amiga, porque um rapaz que não conhecia drogava-se, e eu não o conheço mas, se o conhecesse, eu ajudava-o, mesmo não tendo possibilidades nem nada. Gosto de ler sobre essas coisas da vida, acho que para mim é interessante saber como é que eles entram, como é que alguns conseguem sair. Eu acho interessante e gostava de ler para ter mais conhecimentos.

Por acaso e, felizmente, não tenho muitos amigos nas drogas mas, se tivesse um caso desses talvez o aconselhasse: "Olha, sou tua amiga, não te quero ver a fazer isso à minha frente, cuidado, por amor de Deus deixa isso! Há coisas muito melhores que podes fazer que não são vício. Vai a uma discoteca, vai dançar e cantar, faz desporto, talvez jogar e praticar desporto...

A fantasia que tenho era treinar com os jogadores da selecção

Jogo no clube há mais de 5 anos. O Andebol já faz parte de mim. Antes de saber ler já andava no Andebol. Adoro desporto, amo o desporto, quanto mais complicado for o desporto, mais gosto. Quando entrei não sabia o que era, nunca tinha ouvido falar de Andebol.

Agora, uma fantasia que tenho era treinar com jogadores da selecção. Eu adorava ir à selecção, treinar com aqueles grandes jogadores, os jogadores do Porto o Carlos Filipe, o Carlos Resende. Adoraria!...

Tenho treinos das 7h às 9h. A minha treinadora chama-se Sónia. Era a Amélia, mas foi pena ela ter ido para o Vigorosa.

Vou estudar até ao 9º ano e depois vou tirar um curso

Vou continuar a estudar até ao 9º ano e depois saio da escola. Vou tirar um curso ainda não sei de quê, porque ainda não tenho planos! Vou chegar ao 9º ano e depois saio da escola.

Não vou fazer o mesmo que a Bruna e a Carla. Quero mesmo tirar o 9º ano quero saber que passo para o 10º ano e depois saio da escola. Tenho que me informar, mas ainda tenho muito tempo. O ano passado dizia que gostava de continuar a estudar, porque pensava de uma maneira, mas este ano já tenho um pensar diferente, quero tirar o 9º ano, porque é obrigatório, e depois saio da escola e vou meter-me num curso e fazer os 3 anos juntos.

Mas, ainda não sei qual curso quero tirar, não faço a mínima ideia!... Para saber penso procurar em anúncios, procura nos amigos que já estejam em cursos, ou perguntar aos nossos pais. Por agora ainda não tenho objectivos, mas quem sabe se para o ano não possa pensar de maneira diferente de agora?

Também posso fazer uma coisa que seja por interesse, e que até nem goste. Mas, se quiser tirar, não pode ser apenas porque é interessante, é porque tem bom futuro! Tenho que gostar, porque se não gostar encho-me muito rápido. Adoro animais e antes gostava de ser veterinária. Só que não posso ser veterinária, porque não posso ver os animais, ali abertos, não posso ver os animais a sofrer! Fico ressentida e não posso ver sangue! Eu arrepio-me toda, não consigo olhar para aquele animal! Não consigo mesmo!

No futuro próximo estou a ver a minha independência

Eu não quero ser como o meu irmão que não acabou a escola, embora ainda não saiba mesmo o que vou fazer. Adoro animais, sou maluca por animais, talvez

veterinária, mas é preciso muito estudo e não consigo. A segunda oportunidade talvez cantora, adoro cantar, o meu pai é músico também. Também gosto muito de dançar, com todo o tipo de música. Talvez goste mais de música romântica, talvez...música «mexida»... O meu pai toca música de baile e música ambiente. Até música cigana sei dançar!

Tenho 15 anos e no futuro mais próximo, estou a ver a minha independência! Se conseguir tirar o curso de 3 anos, posso arranjar um emprego e, se conseguir um bom emprego, continuo a trabalhar e o que recebo é para fazer a minha vida estável, mas não pensar em casar, só pensar para mais tarde. Imagino-me casada, mas não quero casar muito cedo - lá para os 30 anos. Nessa altura, já posso pensar em casar. Agora sou uma jovem e quero divertir-me. Eu imagino-me a divertir-me com os meus amigos com aquilo que tenho e com o que posso. Se calhar a viver sozinha, ou quem sabe...?!

No século XXI já se pensa no futuro das pessoas: eu luto por aquilo que gosto!

Nós estamos num período em que as pessoas estão a mudar muito. Estamos no século XXI, no século do futuro! Já toda a gente tem mais liberdade do que antigamente. Está tudo mudado, é tudo muito diferente, agora há discotecas, há muitas coisas, a tecnologia que está muito avançada.

E acho que para as raparigas isso é melhor porque, por exemplo, antigamente os pais andavam atrás das raparigas e agora já não! "Pai, vou agora acolá!". "Vai lá, mas tem juízo!". Está tudo modificado, deu assim uma reviravolta muito grande. Antigamente, as pessoas começavam a trabalhavam para aí aos 9 anos, agora já não, agora há certos cursos, já se pensa no futuro das pessoas.

Acho que, por um lado, está a avançar bem e, por outro lado, está a avançar mal. Mal por causa da natureza! Acho que é preciso pensar um bocado mais no seu ambiente! Estou-me a referir que há muita poluição, por exemplo os *sprays*. Se o ambiente se continuar a estragar, o futuro estará muito estragado.

Eu gosto muito do ambiente, gosto muito dos animais, gosto de tudo! Gosto muito do ambiente, só que acho que isso não é o meu futuro.

Eu acho que as pessoas não ligam nada ao ambiente, mas é a nós que compete preservar o ambiente, não é só as pessoas que trabalham nessa área.

Só que gosto de lutar por aquilo que quero e que gosto. Não me estou a ver a lutar pelo ambiente. Eu gosto dessas coisas, mas não me estou a ver completamente com estas coisas! Eu se vir alguma coisa, papel no chão sou capaz de apanhar e meter no lixo. Faço essas coisas, mas não me estou a ver um dia mais tarde uma pessoa esquisita, uma ambientalista, uma pessoa que gosta de tratar do meio ambiente, mas... Eu era muito solidária e talvez pensasse em ajudar, mas não me vejo...

Eu luto por aquilo que gosto, nunca me deixo rebaixar, sou uma pessoa muito alta, nunca me rebaixo. Gosto de lutar e quando quero uma coisa, tenho que tê-la. Luto até ter porque se não conseguir ter tudo, ter pelo menos um bocadinho. Mas luto quase sempre individual. Por exemplo: Se alguém precisar de mim para lutar, luto com essa pessoas e se puder ajudar ajudo! Eu gosto de fazer coisas sozinha, **por mim**, gosto de me exprimir sozinha, não preciso da ajuda de ninguém para me expressar! Às vezes, sou muito complicada porque dou muitas voltas às coisas! Gosto de explicar muito bem as coisas para que tudo fique entendido! E afinal, estou a dizer só uma coisinha que podia expressar tudo aquilo que disse numa só numa palavra, só que não quero dizer essa palavra! Quero dizer aquilo tudo, e **acho que tenho muito para dizer.**

4

Narrativa da Vânia: Somos as terroristas da escola... Nós, não temos voto na matéria!

(Des)gostos da escola

Acho que *nós* somos os terroristas da escola.

Nós contamos anedotas, contamos coisas uns aos outros, andamos aí na brincadeira nos intervalos. Sei lá...N*ós* é tudo na brincadeira, não é "só estar sério" e "estar quieto" nas aulas!

Nós separamo-nos dos betinhos porque eles só pensam na escola, nos livros e não se distraem, nem um bocadinho! *Eles* é só aquilo, divertem-se a falar de livros... (Devem divertir-se muito!!!... Eu não me divertia assim! [*risos*]) *Eles* não fazem as coisas que *nós* fazemos porque têm medo. E, além disso, gostam e os pais obrigam-nos, mas também querem fazer ver aos professores que não são como *nós*.

Acho essas pessoas estúpidas... Não era preciso andar a "dar graxa" aos *stores* para tirar boas notas, porque se tivessem que tirar positiva, tiravam.

Eu não era feliz assim! Gosto de ser como sou!

Nós aqui não temos mesmo voto!

Aqui na escola - falo por esta porque é nesta em que ando - o que *nós* dizemos não significa nada, não temos voto na matéria. Estou a referir-me ao conselho directivo, para quem só os professores é que conta e quem tem razão, mesmo não tendo!

Os alunos nunca têm mesmo voto, nem levam em conta o que dizemos...

Nunca se preocupam com a nossa turma...Por exemplo, na festa de Natal, vai haver jogos de futebol e de voleibol inter-turmas, mas *nós* não vamos participar porque não temos raparigas que cheguem. Nós, até pensamos em dançar "bomba" também com os rapazes.

Mas também já ouvi dizer que não vai haver festa de Natal na escola. Parece que não deixam, já estão a inventar problemas. Com este Conselho não dá para nada...

As empregadas *sabem* o que nós passamos...

Aqui na escola, sinto-me bem tratada pelos funcionários e por alguns professores. Mas os professores que são bons, são raros. Das empregadas não tenho razão de queixa... As empregadas da escola são muito fixes, boas e compreendem... Claro que têm que ver o que nós fazemos, mas não andam sempre no nosso pé, brincam e falam connosco... Estão mais próximas, mas não é aquele controle! Vêem o que fazemos, mas tentam sempre ajudar! São as nossas segundas amas

aqui dentro. São solidárias porque são pessoas que sabem o que nós passamos aqui dentro, porque se não soubessem de certeza que iam ser contra nós!

No *meu primeiro* 8º ano tive uma chatice com a professora de inglês!

Não é o primeiro caso que estou a ter com um professor...

Eu e a minha turma toda temos tido chatices com alguns professores.

Desde o meu primeiro 8º ano que tive uma chatice com a professora de Inglês. Foi assim: uma vez, numa aula, estava a fazer o exercício e, para não me aleijar, estava de lado na minha mesa. Garanto que estava tudo calado nessa aula. Ela começou a insultar-nos e deu-lhe na telha, e deu com o livro de ponto na minha mesa. Eu assustei-me e aninhei-me de repente (*faz a mímica*). Então, bati na beira da mesa e aleijei-me nas costelas... A minha colega, que estava ao meu lado, virou-se para a professora e disse: "Oh! Professora, não sei se viu mas a Vânia aleijou-se por sua causa".

Ela ainda se encheu cheia de razão!

Então, pais e alunos foram ao Conselho Directivo apresentar queixa. Todos ouvimos as reclamações dela. Mas não fizeram nada à professora! Ainda *nos* caíram em cima, e até foi uma aluna para casa!

Os pais quiseram marcar uma reunião e ela disse que "tudo bem" mas, quando chegou ao fim, deixou-nos um recado na directora de turma a dizer que não podia vir porque tinha que ir ao médico...

Só tínhamos reclamações daquela professora e ela era a única que tinha reclamações nossas, porque os outros professores não se queixavam... Também, este ano a turma tem andado bastante mais "pacata", está melhorzinha!

Mas acho que os professores não ajudam mesmo!...

Os alunos também têm dias piores! Não somos obrigados a andar sempre bem dispostos... Eu, por exemplo, acordo quase sempre mal disposta. Que ninguém fale para mim de manhã!... Mas raramente estou todo o dia mal disposta porque, depois de apanhar ar na cara, passa, e fica tudo melhor. Mas há dias, como acontece à segunda-feira, em que, para além de acordar mal disposta, venho para a escola contrariada, só por saber que tenho que aturar a professora de Inglês logo de manhã. E, ainda por cima, duas horas! Não faz bem a ninguém!

Admiro um professor que tenta compreender, respeitar e ensinar

Admiro um professor que compreenda, fale, respeite e ensine os alunos.

Dava de conselho aos professores tentarem compreender os alunos. Porque eles não compreendem, e nem sequer tentam! Acho que os alunos precisavam de ser compreendidos porque também têm dias maus, tal como os professores!

Este ano, temos dois professores que ensinam muito bem. É o director de turma e a professora de Matemática - que era estagiária, mas agora já passou a professora. Estes têm todas essas características e acho que todos os alunos concordam comigo: ensinam, respeitam, compreendem...

Como ela tem essas características, acontece que, apesar de alguns alunos não gostarem de Matemática, vão às aulas e tentam compreender e participar...

Só que... lá está! - a professora e o professor também querem, e tentam ensinar. E têm bons resultados!

Às vezes, as aulas até são porreiras! Há aulas de que gosto, como a Matemática e a Tecnológica. Ter Português com o nosso director de turma, também é fixe! Lá está, também é dos professores! Tenho muito gosto em aprender. Só que, para

poder aprender e estar empenhada, acho que as coisas não têm de ser só da minha parte, muita gente tem que contribuir para isso: a turma, os professores...! Mas a maior parte não contribui! De resto, a maioria dos professores são chungas!

Os rapazes "picam-se" uns aos outros:

Duma forma geral, acho que as raparigas são muito melhores alunas do que os rapazes mas, na nossa turma, os rapazes são bons alunos, melhores do que *nós*. Mas, às vezes, eles não querem mesmo ser... Acho que é aquela fase de mostrar aos colegas que pode, manda, faz o que quer, que só ele é que é bom e que faz o que os colegas não fazem. Temos exemplos desses na nossa turma: o Flávio "balda-se" p'rá escola... e é pena... O João ui... - importa-se mesmo com isso de ser bom aluno porque, quando está sem os colegas, até se põe atento. O Bruno é a mesma coisa. Penso que os da nossa turma são assim.

Os rapazes, os colegas entre si, devem picar-se uns aos outros. Gostam de ter assim aquela imagem de machão e influenciam-se uns aos outros. Depois um pode dizer que ele é *beto*... Alguns são mesmo uns terrores, mas outros, é só brincadeira!

***Nós* vamos para ali para trás, único sítio que temos para fumar**

Fumo para aí há três anos! Comecei a fumar lá na minha rua, e aqui na escola. Sempre tive curiosidade! O meu pai e o meu irmão fumavam, e também queria experimentar. A minha mãe já sabe que fumo, mas quer que lhe diga. Só que eu não lhe digo!

Nós vamos ali para trás, porque há aqui alunos que fumam, e lá é o único sítio que temos. As empregadas sabem que fumamos. E toda a gente sabe, só que...- lá está - fomos proibidos *disto* aqui na escola, por causa do 5º e 6º ano...

Na escola de S. Mamede há uma sala para os alunos. Aqui só há a sala de jogos! Chamam-lhe sala de jogos... mas aquilo só tem matrecos e *ping-pong*!

Nós chamamos àquilo biblioteca e não sala de jogos!

Uma das coisas de que não gostamos aqui na escola é de, quando temos um furo não nos deixarem... Não nos deixam fazer nada! Não autorizam a sair da escola, mesmo se os pais autorizarem também não deixam. Não deixam mesmo nada!

Por exemplo, às quartas-feiras temos um bloco de 90 minutos a Português, mas muitas vezes temos furo a seguir, no bloco de Ciências, porque a *stora* anda grávida. Temos que ficar aqui duas horas!... E vamos estar a fazer o que? Nesta escola não temos nada para fazer! Jogar matrecos não dá gosto, porque os *chavalos* estragaram tudo; *ping-pong* a maior parte do pessoal não sabe jogar.

Agora vai abrir a biblioteca, porque tem estado fechada! Mas a coisa que mais detesto é ler! Por isso, eu digo - que não temos nada para fazer na escola!...

No recreio, que saiba, não há sítios proibidos para estar! A mim nunca me chatearam...

Não se pode é jogar nos recreios! Mas também não vamos jogar a bola para junto do Conselho Directivo ou à entrada da escola, quando sabemos que podemos ir para o campo de jogos, sítio onde podemos jogar à bola! Mas, se estiver ocupado ou a chover, não o podemos utilizar!

Na escola há mais coisas más do que boas...

Nesta escola gosto de algumas coisas, mas de outras não gosto nada, nada! Há mais coisas más do que boas! Gosto, porque se passa aqui bons momentos com os amigos, com alguns professores e com as empregadas.

Mas também há coisas muito más...Aqui, a comida não presta... não tem nada a ver com a comida de casa. Além disso, os miúdos do 5º e 6º são muito rebeldes, muito mais do que os mais crescidos. Mas muito mais, mesmo! Vêm para aqui, batem uns nos outros, assaltam as pessoas, roubam coisas...

A mim nunca me roubaram as pastas nem nada, mas há pessoas que se queixam bastantes vezes! E roubam aos que calhar: vão às mochilas que estiverem à mão e pegam. Há muitos que põem as mochilas por aí e não têm precauções!

Nós no 5º e 6º ano, podíamos até ser rebeldes, só que não tinha nada a ver com o que fazem agora! Agora destroem muito!... Puseram ali os matrecos e destruíram os matrecos! Andaram os funcionários a tentar arranjar, mas estão sempre a dar cabo de tudo. Insultam os professores, **insultam** os funcionários!

Eu acho que vou passar de ano, tenho 2 negas. No ano passado tinha 5, e no fim do ano acho que tinha 6. Foi por isso que não passei.

Eu gosto da minha turma mas, para aprender, ou se quisesse continuar os estudos, era preciso retirar alguns alunos! Porque é assim: eles não querem aprender e então, como não querem, também não deixam os outros aprender - eu acho que é por isso!... Se quisesse continuar a estudar, tinha que ter outros colegas.

Esses alunos são sobretudo os rapazes, mas o mau comportamento deles não é em todas as disciplinas - é só em algumas – portanto, o problema não é só deles!

Acho que fazem isso porque é para se **armarem em bons** perante os rapazes e as raparigas. A maior parte é isso mesmo! Acho que *eles* estão convencidos que são bons, que se forem assim são os melhores é só isso.

Mas também, lá está!... Também depende dos professores! Acho que esses alunos talvez até pudessem melhorar, se os professores fossem mais rígidos. Eu digo rigidez, mas não no sentido de ser muito mau, mas no sentido de tentar pôr os alunos em ordem! Bem, mas aí tem também o conceito dos alunos, porque eles precisam de ter educação, e alguns não têm.

Acho-me gorda... não fiz uma única aula de natação: O corpo na escola

Das disciplinas de que gostamos mais na escola é a de Educação Física... e do "stôr" também... O professor de Educação Física é homem... Gosto desse professor, é simpático. No 2º período tínhamos piscina, mas não fiz uma única aula - tinha vergonha e achava-me gorda, ficava muito vista pelos meus colegas de turma.

O ano passado não comia nada... Acordava de manhã, comia limão e alface com muito vinagre. Era só isso que comia, mais nada. Limão mesmo ácido emagrece, por isso é que só comia limão e coisas que tivessem vinagre. Não tinha apetite, porque o vinagre e limão cortavam o apetite. Passava o dia todo sem comer, sem pôr uma migalha de pão à boca. Entrei em paranóia. Até que a médica me disse para tirar essa paranóia da cabeça, porque se continuasse assim podia passar a outras coisas, porque o meu problema era anorexia. Chegava a esquecer-me de que tinha fome.

No ano passado sentia-me mal, via as raparigas da minha turma todas magrinhas: a Carla e a Ana e eram magrinhas, e eu sentia-me mal... Achava-me

mais gorda. E ainda continuo a achar, só que agora "prontos", tento evitar de me ver ao espelho, para ver se não entro outra vez naquela. Espero que seja só a paranóia dos 16 anos: a minha gordura está em vários sítios...

Doutra vez, houve um caso em que fiquei muito embaraçada. Desconfio que devo ter ficado de todas as cores. Foi no princípio do ano, estava na aula de Português, não contava que me viesse a menstruação e veio. Fiquei muito constrangida. Cheguei à beira do professor e não sabia o que dizer, tive que me virar ao contrário. Ele viu-me com a camisola amarrada à cinta e viu logo... Depois chegou à minha beira e disse: "Ah, escusas de ficar constrangida, está à vontade, diz o que quiseres, não tenhas problemas". Comecei-me a rir e vim-me embora...

Se fosse com uma mulher, lá está, acho que fazia melhor essas coisas, por exemplo, a menstruação. São coisas que não se fala naturalmente com os homens. Com os rapazes falo, não tenho vergonha. Mas há rapazes que uma pessoa fala e eles riem-se, gozam e fazem de tudo um pouco. Mas há muitos na minha turma que compreendem e falam na boa, mas há sempre aqueles que riem. Por isso, logo que tenha aquelas características, para mim tanto faz que seja homem ou mulher, mas há casos que *nós* estamos mais à vontade com mulher.

Grupo de amigas na escola

Somos as três muito amigas, andamos sempre mais as três: eu, a Carla e a Ana. Com a Bruna andamos só às vezes, porque ela, às vezes, também vai com a turma dela do ano passado...

Entre nós costumamos conversar de namoricos, de família, dos amigos, da escola, das brincadeiras. Por mim, posso partilhar tudo, não tenho nada a esconder. Como tenho o costume de ouvir e calar, podem-me contar tudo... Elas contam-me coisas e nem adianta pedirem-me para não dizer - não digo, e não! Acho que não é costume *as outras* raparigas fazerem isso e guardarem segredos como nós.

Também gosto muito de sair com os meus amigos, ir ao cinema, por exemplo, agora devemos ir ao cinema! Gosto daqueles filmes mesmo dramáticos, do Van Dame. Um filme que gostei muito foi *Doidos por Mary*. Não é um filme de acção mas é um de rir. Detestei o do *Guru* - Até adormeci, não se passa mesmo nada...

Emocionalidades e diversas feminilidades na turma

A Bruna não é assim tão comunicativa como nós... com os rapazes da nossa turma. É por causa do namorado. O namorado dela tem 18 anos e já trabalha.

E o namorado dela manda nela. Ai manda e manda bem!

Se o namorado disser a ela para não trazer umas calças ela não traz, se lhe disser para não trazer uns botins, ela não traz aqueles botins. Ninguém pode, nem assim na brincadeira mandar toques para o telemóvel dela.

Ainda outro dia, tiraram fotografias a ela, a mim, à Ana e à Bruna e tiraram até a alguns rapazes... O namorado dela foi ter com os da nossa turma... - só que os rapazes da nossa turma cortaram-se e mandaram-no "ir 'abaixo de Braga', se assim se pode dizer".

Ela não admite uma brincadeira. Quando estamos todos na brincadeira: Para ela, ui, é matá-la!... Até as brincadeiras das raparigas... Então, foi ela própria a dizer que queria mudar de turma.

Na nossa turma há muito poucas raparigas, só somos as quatro. E, por isso, também nos chateia porque às vezes, estamos a tentar encobrir as coisas na nossa

turma, para não nos prejudicarmos, à turma e a nós - porque se prejudicamos a turma estamos a prejudicar-nos a nós, pois por causa de um paga a turma toda. E ela... deita mais lenha para a fogueira. Não gosto disso, porque a nossa turma é um terror e para não haver participações... tentamos acalmar as coisas. Ainda hoje foi um exemplo. E é sempre a Vânia, a Carla e a Ana a tentar acalmar para ver se a turma não fica prejudicada. E a Bruna sempre a "chivar-se", a dizer as coisas aos *stores*, ao Conselho, às empregadas. Acho que está a prejudicar a turma, acaba por prejudicar-nos a *nós* e está a prejudicar-se a ela própria. Ela nunca gostou da nossa turma. De mim não sei se gosta muito, também já não me dava com ela há dois anos, dávamos choque... Uiii... não nos podíamos cruzar nos corredores, nós dávamos faísca as duas.

Amigos nesta escola? Impossível, mas tenho mais amigos rapazes

Amigos, nesta escola? Impossível! Eles têm outra maneira de pensar. Os rapazes, por exemplo, da nossa turma não são amigos porque, quando se passa alguma coisa, eles tentam sempre livrar as costas deles e meterem as culpas para nós.

Mas pode-se dizer que tenho mais amigos rapazes do que raparigas. Raparigas é só mesmo elas as duas e a minha cunhada, a mulher do meu irmão. Há um rapaz em quem eu confio bastante. Falo com ele de alguns assuntos da minha vida, que é o meu namorado.

Proximidades e distâncias familiares

"Comigo é "vais e não pias"

Eu moro no Padrão, com o meu pai, a minha mãe, o meu irmão e a minha cunhada. Mas eles já têm um filho e vão casar agora. Vivem todos na minha casa.

Eu dou-me bem com os meus pais, mas às vezes eles não compreendem bem a nossa situação, pensam que a nossa vida na escola é fácil, e não é! Mas não adianta falar disso com a minha mãe, porque começa a gritar. Às vezes tento conversar de outra maneira, mas não adianta. Ela é só aos gritos, e eu não gosto que me gritem...

Tenho que sair, senão começo a responder. E não vou estar a responder ao meu pai e à minha mãe. Já tentei conversar com a minha mãe de outra maneira, mas não adianta.

O meu irmão tem 19 anos, mas é como o meu pai: não ajuda em nada que seja das tarefas domésticas, porque não quer. Numa altura, pedi-lhe para me chegar uma coisa e ele disse-me: - "vai, vai lá tu buscar!". Os meus pais não se importam, acham que é natural mas, se for comigo, já não acham natural, é "Vais e nem pias".

Tenho apenas aquele irmão. Andamos sempre à turra e à massa: ou é porque estou a ouvir a música alto, e ele não consegue ouvir a dele; ou porque quero ouvir uma música, e não consigo ouvir com a dele que está alta; ou é por causa da televisão, mas ele agora até já tem televisão no quarto, e já vê lá.

Mas ainda acho que me daria pior se fosse uma irmã. Eu não gostava de ter uma rapariga porque detesto que me mexam nas minhas coisas! E já com um irmão, ele pega nas minhas coisas, e começo logo a barafustar. Então, com uma rapariga, de certeza que ia ser muito pior! Com o meu irmão, como não gosto que mexam nas minhas coisas, também não mexo nas dele.

Eu, às vezes, vou sair à noite, com o meu irmão...

Na minha casa, quem cozinha é a minha mãe e a minha cunhada. Eu sei fazer, só que não me puxa ir para a cozinha. Antes gostava de estar a cozinhar, gostava de estar com a minha mãe...

Mas, em casa, sou sempre eu que faço os bolos - gosto de fazer bolos! O meu pai tinha uma pastelaria e eu ia para lá e "punha o olho e aprendi".

De manhã, durante as férias, ajudo o meu pai, e à tarde vou sair com os meus amigos. À sexta-feira é dia de limpeza na minha casa! Eu prefiro fazer a limpeza à sexta, porque ao sábado tenho o meu afilhado em casa.

Eu queria ter mais idade, a minha maneira de pensar é esta - porque nós, agora, por exemplo, queremos uma coisa e temos que estar a pedir aos nossos pais, temos que estar sempre a pedir-lhes autorização para tudo. Eles pensam que, por trabalharem, só eles é que sofrem, e que nós, aqui na escola, não temos os nossos sofrimentos. Pensam que estar a ler montes de livros é fácil.

A minha mãe tirou-me das danças de salão por causa da escola

Gosto muito de dançar. Tudo o que tiver música, para mim, é um sonho. Adoro músicas e danças de antigamente, por exemplo - o tango. A forma como dançamos o tango não é bem como nas danças de salão, porque aqui há mais coisas, fazemos mais gestos... Música de todo o tipo, menos fado e ópera... de resto... gosto de música de baile para dançar, música brasileira, música mexida. Para mim, tudo o que dê para dançar é bom.

Gosto de danças de baile e de danças de salão. Já andei nas danças de salão, conheci a escola de dança de salão pelas listas telefónicas. Fui eu que procurei e fui. Costuma-se dizer que quem corre por gosto não cansa.

Só que a minha mãe tirou-me por causa da escola!... É por isso que, também, não gosto da escola. Foi um castigo, mas isso para mim ainda foi pior. Foi por isso que no ano passado reprovei. Por causa da minha mãe me ter tirado das danças de salão.

Mas este ano fui outra vez para a dança, mas já tive que sair. Disseram-me que não valia a pena, que andava a dar dinheiro - pois gastava dinheiro e muitas vezes não ia às aulas - e, pronto, saí... Faltava quando havia testes e tinha que estudar, ou quando estava doente, ou porque não tinha quem me fosse buscar.

E era no Porto, era longe de casa e era complicado... Depois, quando vinha de autocarro, chegava muito tarde a casa.

Emocionalidades complexas

Gosto de ver televisão. Gosto de ver o *Big Brother*... Gosto do Marco, porque me atrai a maneira dele ser. Os meus colegas e os meus pais dizem que eu tenho coisas que lhes faço lembrar ele: a maneira de dizer as coisas, de falar... de dizer logo às pessoas. Não gosto de guardar. Tenho que dizer logo, senão!...

O Marco bateu na Célia, mas acho que se me fizessem ou dissessem o que ela fez, também ninguém ia gostar! Se fosse eu não gostava! Não gostava, nem gosto. Ai, não me importava que me fizessem o que o Marco fez se a outra pessoa tivesse razão, não me importava!

Quando o Marco sair, vai ajudar o irmão. Já têm programas para a televisão com o Herman, acho que ele vai ter a vida mais organizada. Eu não gosto do Zé

Maria, acho-o egoísta. Anda sempre atrás das galinhas. Acho que vai ter a vida mais organizada do que os outros.

Eu não dava para estar assim naquela casa, mas gostava!... é tanto tempo! Principalmente, se tivesse uma pessoa como o Telmo, não dava para mim. Eu gostava da Marta, da maneira dela ser - era despachada e dava conselhos bons! Mas detestava a Célia...

Chamar-me isso... eu não controlo: e vai *mochada* para todo o lado!

Eu era para ir a um campeonato de dança, só que faltei algumas vezes porque estava carregada de testes e tinha que estudar. Faltei duas vezes, e o meu treinador disse que eu não ia participar no campeonato. Pegou, e pôs uma rapariga que estava apenas há uma semana, nem passos sabia dar e **eu revoltei-me**. Porque eu estava a dançar ao lado dela com o meu pai, e ela estava com outro par para ir ao campeonato. E eu via que ela não fazia nada. Está bem que me tirasse a mim, mas que pusesse uma rapariga que soubesse dançar... Pôs uma rapariga que nem sabia sequer dançar!

Eu peguei, cheguei à beira dele e disse: "Ó Diogo, acho melhor tirar a Cátia que não sabe os passos, não sabe dançar".

E ele disse: "Não sabe dançar porquê? Já mandas?"

E eu disse: "Ó Diogo, ela não sabe dançar"

A rapariga que estava lá no meio, começou a falar, e comecei também a falar. Uma coisa que detesto é que me chamem "filha da puta". Chamar-me isso, perco os sentidos, e vai mochada para todo o lado! Podem chamar-me de burra, mas isso não admito que me chamem! Mas a gaja chamou-me... Eu perdi os sentidos! Aconteceu, não consigo aprender a controlar, não controlo! Agi daquela maneira por me ter chamado aquilo.

Se me disserem coisas que não gosto, oiço e calo, mas se me chamam isso não admito! A mim isso não me sai, porque sei como fico quando me chamam... Detesto que me chamem, detesto mesmo, quando me chamam vou aos arames logo, e perco os sentidos. Ai de quem!

Aqui na escola já me fizerem, mas agora ninguém se atreve... Aquilo também era uma escola, uma coisita... Mas era uma escola que ainda estava a ser desenvolvida, mas nem dava para ver que era uma escola nem nome tinha! Nós estávamos a entrar nos campeonatos, e ficava muito contente de dançar com outras turmas.

A riscadela do carro

Há uns tempos atrás, cerca de um mês, tivemos uma chatice com o professor de Educação Tecnológica. É novo aqui na escola. Nós, nesta disciplina, temos dois professores, o professor Pedro Alves esse professor. O professor Pedro Alves, não sei porquê, mas falta muitas vezes. Quando ele está na aula o outro professor porta-se direito e corre tudo direito: estamos na brincadeira, mas trabalhamos na boa, ouvimos música, falamos de tudo... É mesmo bom estar com esse professor. Mas, se ele não estiver na aula, o outro já é um mandão e é só gritos... A chatice foi com esse novo. E riscaram-lhe o carro! Acho que lhe fizeram 2 riscos! E isso é assim: de facto, eu tinha intenções de lhe riscar o carro... (não sei onde é que estava com a cabeça...!) Eu tinha a intenção de riscar mas, nem sequer levei nada na mão para o fazer. Então, quando cheguei à beira do carro ele já estava riscado!

Mas, "a besta" (desculpe lá o termo) da minha colega (não é a Carla nem a Ana, já não está na escola...) foi ao Conselho Directivo dizer, e teima que fui eu que

risquei. Ela quer saber mais do que eu! Eu tenho provas de que não fui e ela não tem provas nenhumas em como fui eu...! Mas teima como fui. Já me chateei muito com isso!

Mas, o que eu sei é, assim, ontem a minha mãe esteve aí e disse, e eu digo o mesmo: essa minha colega inventa histórias: diz que o padrasto abusou dela. "Eu penso que para estar a passar para outras é porque está a levar com o tear!" Eu sei que inventa porque conheço-a muito bem. Ela agora é da minha turma, mas já tinha sido antes várias vezes.

[Assim como] ela diz que fui eu que risquei o carro, assim como diz que o padrasto abusou dela... Eu sei isto porque eu e o meu irmão damo-nos super bem com a mãe dela, o padrasto e o irmão. O meu irmão falou com o André, que é o irmão dela, e este disse que ela faz isso só para chamar a atenção das pessoas, porque o padrasto faz tudo o que ela quer. E por isso ela abusa. Quando ela quer uma coisa e o padrasto lhe diz não, ela inventa sempre uma história!

Mas, Deus queira que ela não se vá dar mal - com isto de dizer que fui eu que risquei o carro. Está a levantar falsos testemunhos, e isto ainda vai para o tribunal! Porque eu não vou pagar, como dizem e querem os rapazes da minha turma!

Um professor que não é nosso professor, que não nos dá aulas, é o responsável por fazer o processo. Dizem que é "para não cair na tentação de nos defender".

Para abrir o processo, esse professor chamou-me. E eu disse-lhe que tinha a intenção e que fui lá, mas que nem sequer levei nada na mão para o fazer, e que não fiz nada!

Mas, ontem a minha colega chegou à beira do professor e disse-lhe que fui eu. Não sei o que é que lhe passou pela cabeça. O professor depois chamou-me outra vez e eu disse-lhe: "Ó professor, é assim: tudo bem, se ela diz que fui eu, quero que apresente provas!". E, então, quando o professor a voltou a chamar ela ficou assim um bocado de pé atrás, porque não tem provas como fui eu. Eu tenho provas em como não fui eu, porque a Carla estava comigo e viu perfeitamente que não fiz nada, que chegamos à beira do carro e, como vimos que estava riscado, toca a andar. Mas isto é assim: "se disserem para eu pagar, vai para o tribunal".

Os rapazes querem-se safar, e é por isso que dizem para eu pagar. É assim as únicas pessoas que me defendem, que estão do meu lado, é a Carla, a Ana e o Júlio!

A chatice nem foi comigo... "respeita como te respeitarem a ti"!

Eu já não estava na aula, mas foi assim: o meu irmão tinha-me emprestado um *discmam* que era de um colega dele, porque nós tivemos um passeio a Mafra e tínhamos outro à Corunha na 6ª feira. O meu irmão emprestou-me antes, na 5ª feira, porque o meu irmão trabalha fora! Eu trouxe-o e emprestei-o à Carla que o levou para a sala, porque eu não estava na aula.

Esse professor naquele dia devia estar maluco, só podia! Entrou na aula e, como só estavam 2 alunos dentro da sala, pôs-se logo aos berros - devia vir com algum problema de fora ou de casa, não sei!... Pegou e tirou-lhe o *discman* à Carla, e entregou-o no Conselho Directivo! Mas a Carla tinha levado um aviso! E era assim, o meu irmão tem um feitio muito mau, lá está, tem o feitio do meu pai! Por isso, eu tinha a certeza que, se chegasse na 6ª feira a casa sem o *discman,* ele ia ficar chateado! Quando ela me disse eu peguei, cheguei à beira do professor e disse-lhe:

"O professor vai-me dar o *discman*!"

E ele: "Não dou nada!"

Eu disse:

"O professor vai-me dar o *discman*"!

E ele nada... Pegou e entregou-o no Conselho Directivo! Então, fui ao Conselho Directivo, e não mo deram.

Fui ao passeio sem o *discman*! E tive que chegar a casa e inventar uma desculpa ao meu irmão, dizer-lhe que tinha acabado as pilhas e que o deixei com o professor, porque tinha medo que mo roubassem!

Mas é que é assim: a minha mãe e o meu pai sempre me ensinaram: respeita como te respeitarem a ti! Quem não te respeitar... ele entrou e pôs-se aos berros... Eu naquele dia não estava na aula, mas todos dizem a mesma coisa, por isso...!

Relações e ligações ciganas...!

Damo-nos bem com outras raparigas. Aqui na escola temos pessoas de outras origens: temos a Donzília e temos o primo dela. Eu não sou contra os ciganos, não tenho nada contra. A Donzília é mais nova - tem treze ou catorze anos. A Ana não parece cigana... ou, se calhar, não mostra! A Ana é «presunta», porque o pai é cigano e a mãe é da nossa raça - só o pai é que é cigano! A Ana é a própria dizer que é "presunta". Ela dá-se com o Igor, que é primo direito dela. Aqui na escola ela é bem vista.

Eu também tenho família cigana: o meu pai faz parte, só que nós não ligamos a isso. É como se fossemos normais. E somos normais!... Claro que há sempre algum preconceito, não vou andar por aí a espalhar a todo o mundo que o meu pai faz parte de uma família cigana, e alguns até fazem isso. Tenho medo que as pessoas pensem outra coisa de mim, coisas erradas... tenho medo que pensem "coisas" da minha família... Queremos estar longe disso... ladrão... estar longe disso!

Esta zanga já vem desde que eu era pequenina. Convivo com essa parte... com primos. Cheguei a ir a festas, só que...havia sempre problemas nas festas!... Ah! Família!... Sei lá, era pequenita, não me lembro direito... Armavam sempre barulho, não havia uma festa que chegasse ao fim com as pessoas direitas, andavam todos esfarrapados. Era a minha avó, que já morreu.

Não, o meu pai não fala muito disso, não me conta histórias, porque nós estamos zangados com a maior parte da família - por causa de, quando fazíamos festas, havia sempre problemas! E deixamos de falar... Ele evita isso e quanto mais puder evitar melhor... Nunca ouvimos música cigana quando ele está... É aquela coisa!...

"Ah, sou cigano, ninguém se mete comigo"!

Eu, apesar de não ligar, acho que tenho alguns gostos de vida próximos das características dos ciganos: adoro música cigana; adoro a maneira deles, adoro a fala deles! A minha é espanhola! Acho que o gosto pela dança vem daí. Eu acho que sim...

Acontece, aqui na escola, mais com os das outras raças do que com os ciganos. Há pessoas aqui na escola que moram no bairro e, por estar a morar no bairro, pensam que já são grandes... já são os poderosos (...) e valentões. Mas depois chegam à altura, e não fazem nada!...

Imaginar planos de futuro

Namorado: acho este o ideal...!

O meu namorado é da minha turma, e é irmão dum empregado que trabalha aqui, que anda de chapéu. É bom ter um namorado na própria turma. É sinal que alguém me compreende. Acho que, também, é o único na turma que me compreende. Gosto muito dele e acho que ele também gosta de mim, mas Deus queira que nunca acabe... Eu acho este o ideal! O que gosto nele é aquele carinho, é brincalhão, sabe respeitar... Não é aquele rapaz esperto... Esperto é, mas não vai seguir nada, não vai tirar nenhum curso. Só vai fazer o 9º ano! Ele já trabalha num café. Estou a entusiasmá-lo a fazer o 9º ano, mas só não sei se ele faz os deveres todos de casa... Não sei se ele lá vai!

Às vezes até penso continuar, mas não dá mesmo... sou muito nervosinha!

É assim... às vezes, quando... e enquanto estou em casa até penso continuar, mas quando chego à escola começo a pensar que não dá mesmo! Quando estava de férias, estava morta por vir para a escola. Mas chego... e é que não dá mesmo!

Ainda agora cheguei às 10h e estava dentro da aula de certeza que vou tirar negativa! E cheguei completamente... Porque estudei imenso para a prova global de 4ª feira, cheguei a acordar às 4:30 da manhã para estudar e estive até as 6 sempre a dar-lhe!... Cheguei lá, olhei para a prova, e tinha-se-me apagado tudo no relógio. Mas... lá está, chego aos testes e...

Eu sou muito nervosinha, e isso não dá para estudar! Tenho os nervos à flor da pele, e isso já é de família! A família do meu pai é, um bocado, nervosa. O meu pai tem um feitio muito coiso... se entrar aqui e parece muito calmo mas, de vez em quando, quando lhe chega "a mostarda ao nariz"!... Quando chegamos tarde, ele passa-se. O meu irmão e eu temos o feitio do meu pai, e uma parte da minha avó paterna.

Também, o pai do meu avô era um cigano e foi considerado um ladrão... É uma coisa muito complicada! Eu só sei que nunca fui criada nisso e o meu pai também nunca foi, e não liga. Por isso até me esqueço e, às vezes, isso passa-me ao lado.

Há coisas que faço que tem que ser mesmo de feitio. Eu, muitas vezes, faço coisas que não quero, faço e não sei explicar. Só que... lá está! É o feitio... não gosto de coisas muito calmas.

Daqui a cinco anos espero ter uma casa minha, um trabalho bom, um trabalho que goste a dança, talvez! Não consigo imaginar: cinco anos é muito ano! Não gosto de fazer planos porque, quando ando a fazer planos, corre-me sempre mal!

Quero fazer o 9º ano e tirar um curso. Dança de salão já não dá...

Por isso eu já meti na cabeça que é só até ao 9º ano. Também nunca gostei da escola desde a escola primária...

Vou continuar a estudar, não quero desistir sem fazer o 9º ano. Depois, vou tirar um curso. Eu gostava de seguir (tosse)... o que gostava de seguir mesmo, mesmo, era professora de dança de salão. Só que não dá, porque é assim: eu andei muito tempo em danças de salão, só que tive problemas na escola e eu saí. Peguei e desliguei-me disso - nunca mais fui! Há pessoas que dizem que dá dinheiro, há outras que dizem que não dá. As pessoas dizem que danço muito bem, mas...

Mas se eu não tivesse saído... Gostava de ser professora de dança. Eu quando oiço música, coitada de mim!... Desde pequenina que sei dançar... de baile. Gosto de samba, salsa, chá-chá... de tudo!

Quero fazer um curso, e não vou estudar mais. Eu era boa aluna, só que reprovei duas vezes no 8º ano. E isso atrasou-me, porque tinha uma ideia - se acabar o 9º ano com 18 anos. Estes três anos que ia fazer 10º, 11º, 12º, dá para tirar um curso que equivale ao 12º ano e posso ganhar o meu dinheiro. Não é estar a perder três anos. Dizem que o 10º, 11º, 12º é muito difícil...

5

Narrativa da Carla:

Vou-me embora da escola amanhã... os Outros não têm direito a aprender

---

Vou trabalhar, que é mesmo assim...

Vou-me embora amanhã da escola! Agora tenho 18 anos. Já tive várias reprovações no 4º, 6º e 8º anos e vou ter outra vez este ano.

Não gosto da escola... não dá mais, já não me entusiasma quase nenhumas aulas... Aprendo e entendo as coisas mais ou menos... mas a escola não me puxa, nem os professores e já nem os colegas...

Tomei a decisão. Não vou andar a gastar dinheiro à minha mãe. Tive uma conversa com ela e disse-lhe que não quero seguir a escola.

Quero ir trabalhar. Já tenho emprego numa lavandaria. Foi uma colega dela que me arranjou este emprego.

Vou trabalhar em casa e fora de casa, ou seja, trabalhar e tomar conta da minha irmã. A minha mãe é chefe [numa grande superfície] e trabalha das 14h às 24h. A minha irmã, que tem dois anos, fica com a minha tia de tarde. E à noite quem toma conta dela sou eu.

Imagino que agora a minha vida vai ser assim: **trabalhar, que é mesmo assim**, depois vou para casa. Vai ser casa/trabalho, trabalho/casa. Mas vou querer divertir-me também...

Não estou a ver a minha mãe a ter direito à felicidade!

Decidi trabalhar e ajudar a minha mãe, porque ela precisa da minha ajuda, tem de me criar a mim e à minha irmã. Eu não tenho pai, ou melhor, tenho... só que não vive connosco, desde os meus 2 anos. A minha mãe divorciou-se do meu pai quando eu nasci. Ele andava na droga, roubava, não lhe dava o dinheiro! E ainda continua a consumir! Tem 38 anos e a minha mãe tem 37.

Já morei na Senhora da Hora e depois vim para casa dos meus avós. Moro com o meu avô e com a minha avó. Gosto e convivo mais com o meu avô porque a minha avó não fala, nem faz nada! Está acamada. Quem cuida dela é a minha mãe. Ela já teve três tromboses e esta última paralisou-a completamente e ficou sem voz. Está assim há 2 anos. Come pela sonda. Todos ajudamos mas quem fica com ela é a minha mãe.

A minha irmã tem 2 aninhos! Ela dá muitos trabalhos. Tem um problema no coração. Vai ter que ser operada aos 4 anos! Dá muita preocupação...Tem que fazer *creatina* de mês a mês! Esteve no hospital quando era bebé! Também teve uma 'coisa' nos brônquios e até temos um aparelho de ventilação em casa.

A minha irmã não é filha do mesmo pai... Calhou e a minha mãe engravidou... Mas eu fiquei contente por ter um irmão, sempre quis ter. Não estou a ver a minha mãe ter direito à felicidade.

Na escola há grupos "é tudo escolha": juntam as turmas e separam os alunos

Aqui na escola há grupos de todo o tipo, de tipos diferentes de jovens.

Há uns que sabem o que querem, outros que é só criancice, e há outros mais ou menos! A escola junta as turmas e separa os alunos. Sim, porque metem os rebeldes para uma turma e os *betos* para outra. Acho que isto é tudo escolha! Eles conhecem, sabem quem é e põem todos juntos. O ano passado calhei numa turma... Meu Deus! Meteram os piores mesmo da escola! Não sei se está a imaginar dentro das aulas?!

Este ano a nossa turma é mais sossegada, quando tem de estar sossegada! Também convivo com outro tipo de jovens, que não são apenas os da minha turma. Com esses dou-me mais ou menos, mas gosto mais de outro género. Tenho muito menos a ver com eles! Nesta escola a maioria é *betos*... mas há turmas só de *betos*.

A partir dos 15, 16 anos é para betinhos... Na escola não se "dá valor à vida"!

Os rapazes, a partir dos 15, 16 anos, começam a pensar: "Andar na escola? Ui a escola... isso é só para betinhos!" Mas, também há raparigas, como eu, que também pensam assim! Claro que sei que, com isso, sou capaz de ser prejudicada no futuro. Mas vou tentar por outros lados... e trabalhar. Quero dar valor à vida. Quando uma pessoa anda na escola, não dá valor à vida, nem aos pais.

Sabe porquê? Porque não somos nós que ganhámos, não sai do nosso corpo, é do corpo dos nossos pais! Quando começamos a trabalhar para nós, vemos o que nos custa. Vemos o que significa os nossos pais estar a fazer tudo por nós e nós não queremos agarrar.

Não se vive bem sem a escola! Era preciso reformar para a gente se sentir bem

Acho que não se vive bem sem a escola!

Vou sair, não me sinto burra, mas uma pessoa não quer ficar burra para sempre. Sinto-me realizada porque consegui chegar ao 8º ano! Agora posso fazer até ao 9º ano de noite, porque é muito mais fácil. A minha prima fez 12º de noite, e diz que o ambiente e as matérias são mais fáceis do que de dia.

Era preciso modificar tanta coisa para os jovens se sentirem aqui bem!... Acho que a avaliação não ajuda. Não se devia dar tanto valor aos testes. Era preciso reformar isso. Os professores só dão valor aos testes. Deviam dar ao comportamento e à pontualidade mais de 50%. Mas não. Dão 70 a 80% aos testes! Depois também podiam avaliar os conhecimentos na aula, fazendo perguntas. Gosto muito mais de conversar do que de escrever. Eu não falto às aulas, chego é atrasada, porque adormeço!

Às vezes a minha mãe parece mesmo do século XV

Dou-me mais ou menos com a minha mãe, às vezes há choque! Temos o mesmo feitio e ideias muito diferentes. Ela pensa como antigamente, e já não penso assim. Está-me sempre a dizer que não devia ser assim, que devia dar mais valor à

mãe que tenho... O problema das nossas mães é que, às vezes, por tirarmos más notas, não nos deixam sair, proíbem-nos de sair. Ui, vou aos "arames" com isso.

E, depois, os rapazes que nós escolhemos, para os pais, nunca servem! Diz que ainda sou muito nova para namorar. Ela pensa que este tempo é o de antigamente, que os rapazes são iguais aos de antigamente! Diz que **os rapazes hoje em dia só se querem aproveitar**.

Na realidade, acho que **a maior parte sabe ser**, só **alguns é que não**. Ela diz que os rapazes já não são como antigamente, que começavam a namorar aos 20, e com autorização dos pais, e à porta. E eu disse assim: "Oh mãe, não podes comparar o antigamente com os tempos de hoje!

Às vezes, a minha mãe parece mesmo do século XV!

Ela tem tanto medo, mas eu tenho juízo, fogo!

Nos tempos de hoje já não se vê isso. Também não estamos no tempo do Salazar! Ela quer prevenir de me acontecer qualquer coisa. Ela tem medo da gravidez, mas eu tenho juízo, fogo!

Mas, antigamente, também engravidavam! A minha tia engravidou aos 16 anos, portanto ela tenta avisar que não é bom para mim, e claro que não é. Nem eu quero isso! Já tenho uma para aturar, não quero mais nenhuma! Ela diz-me para ter juízo, para ir pela minha cabeça, não ir pela dos outros. Por exemplo, se uma colega me disser para faltar às aulas e insistir "falta! falta", para seguir pela minha cabeça, não pela cabeça dos outros.

Por exemplo, o ano passado eu e a Vânia faltávamos muito às aulas. Ui! Faltei muito... O que a minha mãe quer dizer é para "eu ir pela minha cabeça e não pela dela". Ela diz: "Se a Vânia quiser faltar que falte!", mas para eu não ir atrás. A minha mãe não tem razão quando pensa que são os outros que me influenciam, mas este ano não acontece, e estou na mesma com a Vânia.

E eu disse-lhe: - "Eu vou porque quero". Ela disse: "Então, vê lá se ganhas juízo que já tens idade suficiente!

Mas eu acho que tenho juízo, não tenho é tempo para gastá-lo, de tanto juízo que tenho!

Os pais querem "o bem" da escola para os filhos

Não há dúvida, acho bem que sejam os pais a justificar as faltas dos filhos para poderem ter conhecimento. Se fôssemos nós a justificar as faltas, a maior parte do pessoal não vinha às aulas.

As pessoas vêm por causa dos pais. É mesmo assim!

Os pais querem a escola para os filhos, e os filhos não querem... Mas quando os pais não querem os filhos querem!

Às vezes, acho que não há um ponto de acordo entre pais e filhos. Os pais querem o bem dos filhos, e há muitos filhos, como eu, que não dão valor. Eu sei que ela pensa bem em querer que eu faça o 9º ano, só que eu não já quero mais.

O problema não é não sermos responsáveis. O problema é que a maior parte não gosta mesmo das aulas!

Se fosse professor de alunas como eu tentava *animá-las*, "não era por de parte"

Pelo menos alguns professores dizem-me que não querem que me vá embora, e que querem que venha... Se fosse professor de alunas como eu tentava animá-las,

não era pôr de parte como fazem alguns, como faz a nossa professora de Físico-Química! Mete de parte mesmo! Uma pessoa perde logo o ânimo. Como é que uns têm direitos e outros não têm direito a aprender?

Claro que acho que por uma pessoa não conseguir perceber a Físico-Química, uma pessoa quer sempre aprender e a professora mete de parte... Não é só a mim, é muita gente. A maior parte dos rapazes também dizem o mesmo, pois o Daniel é o único que a professora gosta, não é por ele ser bom aluno, mas porque engraçou com ele. Nem faço a mínima ideia porque é que a professora gosta dele!

Professores novos para turmas de terroristas

Não sinto entusiasmo em quase nenhumas aulas, nem Físico-Química, nem História, nem Matemática, nem Inglês. Só gosto de Tecnológica, Física, Visual e Ciências. A professora de Físico-Química é nova cá na escola. O director de turma é novo! A professora de Educação Visual é nova, o professor de E. Física também é novo! Os de Ciências e de História já os tive noutros anos.

Na minha turma o melhor aluno é o Jorge que é o génio! Acho que nem todos, mas são os rapazes que são mesmo os melhores alunos.

A Sandra também é boa aluna. Ela o ano passado também estava com dificuldades mas este ano está mais sossegada...

Não temos responsabilidade nenhuma... Óh quêêê?" É mesmo assim

As vezes, a gente aprende mais fora da escola.

Por exemplo, as empregadas da escola tratam-nos como crianças: "Ah, vocês têm responsabilidades... vocês não têm responsabilidades nenhumas!"

"Não temos responsabilidade nenhuma, oóh quêê?" É mesmo assim!

Estão sempre com um pé atrás, quando nos emprestam qualquer coisa, um rádio ou qualquer coisa que seja! "Se vós estragais, isso fica à vossa responsabilidade".

"Oh senhora empregada, nós já somos crescidinhas, não vamos estragar nada!"

Mas eu até gosto destas empregadas da escola. Elas são daqui. Conheço-as todas, uma foi que me criou. A maior parte são pessoas que só tem a 4ª classe. Elas são altamente!

Não gostamos do Conselho Directivo... e não somos só nós!

A professora Felicidade do Conselho Executivo, aquilo para professora não dá! Mas eles vão embora! O professor António Pedro, de Tecnológica, vai fazer uma votação! Ele está a tentar pôr esta escola mesmo "*puf*"! Quer fazer uma associação de alunos! Nós já tentamos fazer uma associação de alunos, mas não dá... Nem nos deixam fazer festa de fim de ano!

Mas não somos só nós que não gostamos do Conselho Directivo. As empregadas não gostam deles. Às vezes estamos ali a falar todos! A D. Carla, que é a responsável das empregadas, essa é que não pode com eles! Aqui na escola acho que não há droga, nunca vi! Ali atrás há um sítio para fumar. O Conselho Directivo claro que sabe que se fuma ali, só que não deixa! Mas também não nos chateiam muito! Há por lá empregados a vigiar, e de que maneira!

A maior parte dos jovens daqui estão virados para essas coisas e as raparigas também, embora não conheça raparigas toxicodependentes. É mais fumar ganza, "chocolate", haxixe!

Tenho amigos meus, não da escola mas da minha rua, que não se drogam mas fumam. O haxixe não considero droga e mais vale fumar, logo que não passe disso. Aquilo mete-se no tabaco. Saiu a lei que se pode fumar, não se pode é ter em demasia. Se uma pessoa for caçada com meio conto não tem mal, se tiver mais que meio conto, já é para venda, e tem que ir. Ui! Acho que aquilo é mesmo de alucinar! Mas depois quando passa, querem mais e mais, e cada vez mais pesado!

Se eu tivesse um namorado que se drogasse, não me sentia bem. Eu não estou para os aturar borrachões e drogados! Porque ainda há muito álcool, então não há?! A maior parte dos jovens! Eu acho que o mundo está muito estragado!

Relações lusas e ciganas

Acho que está a haver uma aproximação maior entre a nossa raça e a raça cigana. Muitos da nossa raça estão casados com ciganos!

Eles é que estão a entrar por aqui dentro, mas não deixam que as suas mulheres entrem pelo nosso mundo! Ao contrário é que ainda se vê pouco!

A geração cigana é muito difícil. Já tive um namorado cigano. Andou cá na escola. Era primo da Ana, o interessante dele era ser bonito e como pessoa era excelente. Namorei com ele quase 2 anos. Ele ainda não está comprometido. Eles casam cedo mas ele diz que não se quer casar tão cedo!

A Ana também é de raça cigana, mas não liga muito a isso. Ela assume, não tem vergonha! O pai é que é cigano, mas acho que agora não tem hábitos mas já teve! Acho muito bem que as raparigas ciganas também andem na escola. Têm tanto direito como nós. Para mim é igual o direito. E andava também uma prima dele, agora não estou com ela, mas dou-me bem e tenho pena que tenha saído! Acho que era uma boa aluna e tudo! Mas também foi as companhias!

Os rapazes de hoje em dia...

Alguns pensam no futuro... Temos um bom exemplo na turma, o primo da Vânia. Ele sabe o que quer. Tem um pensar! Nós até ficamos assim a olhar para ele. É diferente dos rapazes, sabe o que quer da vida! Tivemos uma conversa e ele disse: se casar e um dia bater à minha mulher, é para divórcio! E eu: "Porquê?": - Porque os homens quando batem a primeira vez, batem a segunda, a terceira e não quero isso! Eu penso nisso e penso assim. Mas a maioria dos homens bate nas mulheres. Então não bate?! Os rapazes ainda em namorados já controlam a vida das raparigas. Acho uma estupidez, porque se *nós* não podemos mandar, *eles* também não têm nada que mandar em nós! Por exemplo, se tivesse um namorado que quisesse mandar em mim, ou numa minha colega, tinha uma conversa com ele e dizia-lhe: - "Em mim, para mandar, manda a minha mãe, não mandas tu!". Há namorados que não podem ver a namorada estar a falar com um rapaz que resmungam, e andam sempre a ver os nossos telemóveis! Ai não?! Vão ver se temos algumas mensagens, chamadas não atendidas, chamadas recebidas, chamadas efectuadas! Andam a ver os telemóveis e não é pouco! Eu vejo também. Ele também tem direito, também tenho direito!

O namorado da Vânia é raro ver-lhe o telemóvel, mas ela está sempre a ver. Ela é ciumenta... concordo com uma maior parte do que ela faz, mas outra parte não, é estupidez a mais!

A diferença entre nós e eles não é apenas por gostar e **por dizer asneiras**. É porque gosto de fazer tanta coisa e eles não. Por acaso acho que temos mais liberdade e já não é só de agora que acho isso. Já quando era na **primária eu era lixada**. Então, via um rapaz, **os putos têm a mania de apalpar**. Uma vez um apalpou-me, atirei-lhe uma pedra à cabeça! A mim não me apalpam, nem têm tempo!

Aqui tinham a mania que apalpavam da minha turma o ano passado, eram atrevidos, alguns abusavam para escorraçar.

Coisas de que gosto... Esperanças para futuro

Dantes fazia patinagem em Custóias e estava muito entusiasmada. Já fui campeã. Deixei por causa da escola, por causa dos horários! Agora não pratico, mas um dia mais tarde, talvez, vou voltar a patinar.

Gostava de ser polícia, mas já sei que não posso, não tenho a escolaridade obrigatória, ou o 12° ano. Além disso, para a polícia tem de se ter altura, e eu só tenho 1, 55 m e acho que não vou crescer mais.

Por isso, como não posso ir para polícia, queria ir para a tropa. E, se for, posso acabar a escola lá. Quem não a tiver também pode aprender. Adoro aventuras e tudo o que seja relacionado com aventuras e perigo, que é isso que me atrai na tropa. Tenho que me inscrever.

Não gosto de guerra, porque não gosto de guerra no mundo. Mas atrai-me tudo lá... andar toda fardada... Outro dia fui a Mafra, aquilo é lindo!

Das minhas colegas, sou só eu que quero seguir tropa ou polícia.

Tenho amigos mas não me puxa muito para sair de casa. Gosto mais de estar mais em casa, a ouvir música no quarto ou a ver TV. As minhas amigas são a Ana, a Vânia e costumam ir para minha casa. Moro no Padrão, a Ana é que mora no bairro. Às vezes também vou para casa da Vânia. Já gostei mais de sair do que agora. Ainda ontem estive toda a tarde na cama, lá no quarto! Não gosto muito de ler...

Às vezes leio o jornal, trago do café da minha tia. Costumo ler tudo no jornal. O primeiro-ministro agora é o Durão Barroso e o presidente da República é o Sampaio!

O António Guterres desde que se meteu lá, acho que não fez nada por nós. A minha família é tudo PS, menos eu e o meu avô. Somos ambos do PSD. Tenho um livro das promessas dele, que eu e o meu avô comprámos, para ler! Ele prometeu coisas e não cumpriu... E isso não é de homem!

Não se quer malandrões dentro de casa! sexo é o que eles querem...comer e ir embora!

O *namorado ideal* é assim: pode ser qualquer um, logo que me faça feliz, que goste de mim e eu dele e que tenha as seguintes qualidades: sincero, honesto, trabalhador. Trabalhador é muito importante... pode ser em qualquer coisa, logo que trabalhe, qualquer trabalho é honesto! Não se quer malandrões dentro de casa!

Agora, para os rapazes a *namorada ideal*: Eles pensam mais na **beleza, no corpo** delas, e não pensam que seja trabalhadora, porque os rapazes só pensam: "Ai! Aquela é mesmo boa!". É mesmo assim", "é só sexo que eles pensam".

No futuro... aos 27 anos talvez esteja **na tropa**... e esteja a **namorar**... sim... porque não me quero casar. Acho que isso é uma estupidez. Uma pessoa casa e depois começa a desentender-se. É melhor juntarmo-nos e termos os filhos, se der deu, se não der, escusamos de estar com papéis. É verdade que mesmo não estando casada também há desentendimentos mas é muito mais fácil! Não dá, não dá! Cada um para seu lado.

Se não encontrar um rapaz como quero, fico sozinha que também não há mal.

Não quero ter filhos tão cedo. Não me imagino com filhos, porque quero viver melhor! Já quis ter 6 filhos mas vejo pela minha irmã o trabalho que dá. Mas, é bom ter uma irmã!

Um dia quando tiver filhos vou querer que eles andem na escola. Para mim não quero mais [andar na escola], mas não vou querer isso para os meus filhos, porque o que quero para mim não quero para eles.

Gostava que ter um filho ou filha que tivesse a profissão que eles quisessem, desde que gostassem! Eu não quero ser médica, mas gostava que fosse médico ou engenheiro. E gostava tudo de bom para ele!

Espero também **divertir-me**, claro que **com juízo e com limites**! Há muitas raparigas que não se divertem com limites e depois vê-se o que acontece, vê-se o resultado, no fim! É gravidez e é depois andarem aí com um e com outro... É mesmo assim, os rapazes hoje em dia o que querem é comer e ir embora, mas isso comigo não dá. Alguns rapazes são assim, claro que não é todos!

Portanto, eu quero ter um certinho! Gostava de ter uma **família estável**, feliz, sem problemas. E para os meus filhos o bem, porque uma mãe nunca quer mal ao filho!

Penso viver perto da minha mãe, para ter sempre o apoio dela. A minha mãe é uma boa mulher! Acho que vou ser caseira mesmo!

6

Narrativa da Inês:
O meu trabalho é estudar e estar na escola

O meu trabalho é a escola e ajudar a criar ideias novas...

Agora o desporto é um meio para "não ver" e "nem pensar" só na escola

O meu trabalho é estudar e é estar na escola mas, também gosto de fazer outras coisas e de jogar andebol. Comecei assim:

- Eu queria praticar um desporto porque é muito importante para sermos saudáveis. O desporto tem a ver com a saúde. Então, escolhi o andebol porque era o que havia mesmo à beira da minha casa. Ficava mais perto e tinha pessoas conhecidas. Havia colegas minhas da escola que andavam no andebol. Além disso, a minha mãe também gosta muito de desporto embora o meu pai não. Ela jogou basquetebol. Ela deixou por causa dos filhos e isso... Ela até queria que eu fosse para o basquetebol, mas como não havia aqui perto, ficava muito dependente de transportes...

Além do mais o desporto é importante, porque assim temos mais assuntos para falar, para ocupar bem o nosso tempo. Agora o desporto já é considerado uma actividade importante e já quase toda a gente pratica desporto!

Quem não pratica parece que só vê escola! E o desporto é um meio de não pensar só na escola e pensar nas outras coisas também!

No tempo das aulas a gente sente aquela pressão da escola.

Quando há testes é assim, temos uma nota entre o 3 e o 4, mas queremos ter a nota mais alta. Então temos que estudar! Temos aquela pressão dos testes. Ninguém me incute isto, eu própria é que tenho objectivos. Claro que os meus pais gostam que tenha boas notas. Mas tenho colegas que ganham prémios quando têm boas notas. Quando tiram um Bom recebem quinhentos escudos, um Muito Bom recebem mil escudos.

Mas eu não tenho isso, estudar é a nossa obrigação! Às vezes na brincadeira digo à minha mãe: 'Não me deste nada e passei de ano'. E a minha mãe diz: 'Não fizeste mais que o teu dever!

Tenho tido boas experiências e gosto da escola: sou boa aluna e adoro o convívio

Gosto da escola. Tenho tido boas experiências.

As disciplinas que gosto mais são: Geografia, Matemática e Físico-Química! Gosto de Matemática, gosto de números, de fazer contas, de resolver problemas, principalmente! Físico-Química também tem a ver com as tecnologias, e isso

também tem números! Em Geografia gosto de perceber porque é que o tempo está assim, e não está de outra maneira!

Gosto de Português e sou boa aluna. Agora, por exemplo, estamos a dar os Lusíadas e, embora na primeira impressão não gostasse muito, mas agora que já estou a aprofundar os conhecimentos, já estou a gostar mais!

É bom termos um grande poeta como foi o Luis de Camões!

Gosto de História e é bom a gente ver como é, afinal, a nossa história... as nossas origens. Por exemplo, estou a dar a primeira monarquia em Portugal, e está a ser interessante - a monarquia, a queda da monarquia, por exemplo, são coisas dos tempos mais distantes, mais remotos...

Gosto mais de trabalhar com os temas que têm a ver com coisas mais chegadas à actualidade! Estou a referir-me ao que estou a estudar, à história da actualidade portuguesa, assim de 1910...

Eu tenho, e sempre tive, mais dificuldades a Inglês! Gosto, esforço-me, faço trabalhos, mas... As disciplinas que gosta mais acho que não tem a ver com os professores que tenho tido, é mesmo porque eu gosto, pois tenho mudado de professores e são sempre estas disciplinas que mais aprecio. Contudo, comecei a gostar de Matemática e isso tem a ver com as minhas professoras do princípio, dos primeiros ciclos, porque se tivesse tido maus resultados talvez não tinha gostado tanto... mas como tive bons professores que me souberam ensinar bem e cativar!

Mas, também adoro o convívio com os colegas. São aspectos muito importantes - para não pensarmos que a escola é só aulas!

Gosto de um grupo em que é todos para o mesmo...

Na escola fazemos trabalho de grupo e gostamos muito!

Gosto mais de trabalhar em grupo do que individualmente, mas tenho certos colegas com quem não gosto muito de trabalhar, porque são um bocado infantis. Então, às vezes estou a trabalhar e quero fazer as coisas e eles não deixam... Quando posso, estou num grupo em que todos é para o mesmo e se for assim, quero e gosto de trabalhar em grupo! Mas, também, gosto de trabalhar sozinha, sobretudo quando preciso de estar concentrada!

A minha experiência é de ter colegas tanto rapazes como raparigas que trabalham bem, mas há outros e outras que brincam muito! Acho que as raparigas em termos de responsabilidade têm mais do que os rapazes.

Nas aulas, os professores dão mais atenção aos alunos mais interessados e responsáveis que fazem mais o que eles dizem. Acho que duma maneira geral, dão igual atenção tanto a rapazes como a raparigas e, também, o tipo de exigência é semelhante a uns e a outros.

A escola tenta realizar o direito à educação!

Aquelas raparigas e rapazes que são mais difíceis na escola, o que acontece é que o que os pais lhes ensinam em casa não é o mesmo que lhes ensinam os professores. Em certos aspectos, se não se remar tudo para o mesmo lado e não houver apoio da família, **os professores desistem dos alunos e não mostram a mesma vontade** e estão mais motivados para aprender mais. Se os alunos não mostram vontade os professores não fazem mais nada e desistem.

Acho que a escola começa por dar o 1º passo - ter vontade de ajudar os jovens mais difíceis, mas se os alunos continuam a mostrar-se desinteressados, pensam assim: "se não faz... mais vale apostar noutro".

Não é muito justo, mas quando o aluno também não ajuda... é muito complicado. Na minha opinião a escola não está muito mal porque eles também... estes casos são muito complicados porque como não têm apoio de ninguém, nem da família fazem muitas asneiras. E depois, ficam rotulados na escola, porque fazem isto e aquilo e porque são maus. Já aconteceu aqui com uns rapazes que fumam e que incendiarem a relva. E depois fazem coisas que acontece a todos mas, como são assim um bocado desapoiados, têm que se agarrar a alguma coisa... E, então, vão por caminhos ainda mais marginais...

O que os pais *mais* dizem: "não é muito diferente do que dizem os professores"

"Tenho que estudar"... tenho que me aplicar para ser futuramente alguém"... A minha mãe diz muitas vezes que também tenho que ser organizada, para conseguir vir a ser alguém, ou seja, tirar um curso e ter uma carreira boa no futuro. "Queres ser isto tens que estudar, tens que te aplicar, vai-te fazer muita falta esta ou aquela disciplina!"

Aos meus irmãos ainda não falam assim muito porque são muito pequenos! O meu irmão anda na primária!

À minha irmã a minha mãe fala mais sobre a casa, "tens que saber fazer a tua cama... "quando eu não estiver tens que saber cozinhar..."

Portanto, aquilo que os meus pais me dizem **não é muito diferente** do que me dizem os professores. Não se sente assim que haja grande diferença!

Mas em relação a outros colegas da minha turma e da escola, acho que os diálogos da escola e dos pais em muitos aspectos são diferentes. No aspecto escolar acho que não há grande diferença. Há muitos que só andam ali a passar o tempo e os pais nem ajudam nem nada, nem se apercebem que eles não andam lá a fazer nada de estudos.

"Acho que sou sossegada e não dou trabalho"

Na sala de aula não se nota diferenças no tratamento de rapazes e raparigas, mas acho que ocupam mais tempo aos professores, porque perdem um bocado de tempo quando estão a chamar a atenção, são um bocado mais faladores, gostam da brincadeira, embora as raparigas também falam bastante! Há aquelas raparigas mais extrovertidas, as mais introvertidas, as mais brincalhonas e outras menos! Eu, por exemplo, acho que sou assim sossegada, não dou trabalho. Gosto de brincar mas não de exagerar! Sou muito calma.

Na escola, quando é preciso fazer ou ir buscar qualquer coisa, os professores recorrem mais às raparigas porque dizem que têm mais sentido da responsabilidade e maior organização. Acontece, muitas vezes, na minha turma e é sempre as raparigas que têm que ir distribuir folhas, buscar fotocópias, etc.

Da leitura às viagens, passando por estar e passear com a família...

Gosto muito de ler... sobre problemas reais

Nos tempos livres gosto de ler, ouço música, vejo alguma televisão, vou ao cinema com os meus amigos, às vezes, e jogo andebol.

Nos tempos livres fora da escola também gosto de ler e leio bastante. Agora estou a ler uma colecção do "clube dos amigos" sobre jovens rapazes. Estou a ler a

história de uma rapariga que teve um acidente há pouco tempo e está a recuperar! Gosto de ler sobre problemas semelhantes à realidade! ... Não gosto de muita ficção - tipo *Os cinco*!

Gosto de romances, mas prefiro histórias tipo drama, deste género!

Há muitas raparigas que gostam muito daquele tipo de literatura, de ficção, de fantasia! Por exemplo, eu não gostei muito do Harry Potter, essas magias e isso...

Vamos ao cinema ao *shopping* porque é mais perto e fica aqui à nossa beira!

Da TV vejo telenovelas de vez em quando, não gosto muito, não são os meus programas preferidos. A minha telenovela preferida é brasileira, a *New Wave*, que é uma novela sobre a nossa geração... fala sobre jovens. Dá às 19h e, por isso, nem sempre tenho tempo para ver!

Gosto muito de ouvir música e sobretudo música *pop*, *pop-rock*, não gosto muito daquelas músicas muito fortes... tipo Lenny Kravitz! Eu gosto dessas músicas!

Interesso-me por problemas da adolescência, como a anorexia...

Já comecei a ler outra colecção sobre a anorexia na adolescência, assim os problemas da adolescência - interesso-me muito. Acho que cada vez mais, na sociedade há problemas e também gosto de saber porquê que isso acontece!

Eu não sou assim muito magra... preocupo-me com o corpo, mas acho que é assim com aquela obsessão. Também penso que não me preocupo muito porque no grupo das minhas amigas não me sinto excluída por causa disso. Mas gostava de saber porque é que as outras raparigas estão assim tão obcecadas pelo corpo...

Preocupação com o corpo com os rapazes na cabeça...

As raparigas gostam desse tipo de roupa e têm mais essa preocupação com o corpo na fase dos 15 até aos 17, sobretudo por causa dos rapazes... Querem estar sempre na moda, para serem atractivas.

Também as lojas que têm a roupa estão limitadas a certos números e isso influencia as raparigas. E claro que dá uma rapariga com aquelas medidas 86, 60, 86, dá mais nas vistas...

Mas acho que essas raparigas, muitas vezes, não têm mais nada na cabeça. É só isso... só estão preocupadas com os rapazes...

A moda é feita para as raparigas, mas há uma influência dos rapazes na cabeça de certas raparigas! Elas pensam nos rapazes... "será que ele vai achar que estou bonita?" Eu acho que é isso, porque em determinadas idades os rapazes olham muito mais para o corpo do que para a inteligência das raparigas.

O corpo ainda tem muita influência, nas noutras idades, por exemplo, quando pensam em constituir família o corpo já não interessa tanto, já lhes interessa mais a cabeça, porque já **pensam em coisas mais sérias, pensam no futuro.** Estão a pensar que a mãe dos filhos não vai ser uma mulher **que não liga nenhuma**... Estão a pensar em cuidar deles... isso também tem a ver!

As raparigas pensam isso mas, na realidade, não é bem assim. Os rapazes nem sempre gostam mais das raparigas muito magrinhas. Na minha opinião e na de muitos rapazes também não é bem assim! Isso também tem a ver com a idade, quando eles são mais jovens e só pensam em curtir a vida, só querem as festas, mas depois muda...

A autonomia e a relação com a família

Os meus pais dizem que me vão dar mesada e eu fico contente com isso. Só que ao fim e ao cabo eu peço-lhes dinheiro quando preciso! Se o dinheiro me durar durante o mês não lhes peço nada... Só quando acaba é que peço, mas evito. Até porque a mesada que me dão chega para as minhas coisas, porque não como na escola, nem costumo gastar muito dinheiro... Então, às vezes, como não costumo gastar muito, compro quando veja algumas coisas muito engraçadas! Gasto também para ir ao cinema com as minhas colegas, que são sobretudo as do andebol. Mas às vezes também são outras vezes da escola, mas é mais estas.

Gosto de passear com os meus pais!

Gosto muito de passear com os meus pais, também assim aos fins-de-semana... Uma das coisas que também gosto de fazer nos tempos livres, é estar com a família!

Gostava muito de ir mais vezes à aldeia dos meus avós, em Vimioso. Gostava de estar mais e de ir mais vezes com eles. Mas, agora tenho muitos fins-de-semana ocupados com os jogos. Por isso, agora só vamos muito raramente. Os meus avós estão cá, vivem aqui na Senhora da Hora, mas vão lá muitas vezes. Não vivem muito longe, mas durante a semana não dá lá muito jeito. Só nos podemos ver à noite... mas como temos que nos levantar cedo... Encontrámo-nos mais aos fins-de-semana. Tenho muita família, muitos primos, porque a minha mãe tem 10 irmãos! Mas alguns já não os vejo há muito tempo, estão espalhados por Paredes, Vila do Conde... O meu pai não tem tantos irmãos, moram mais perto e vejo-os com mais frequência! Estou muitas vezes com meu primo. Nas férias também costumamos ir com os meus avós paternos para o Algarve para Albufeira. Depois, os meus pais vão lá ter.

Eu gostava muito de viajar. Mas, para já, é só dentro do país, para o Algarve. Gostava de ir a França, Paris, Londres, gostava de viajar. Quando for mais velha é esse um dos meus sonhos. Gostava de ir conhecer a Disneylândia! É muito engraçado!

Mas também gostava muito de fazer férias com os amigos. Nunca fiz, assim programas do tipo o "grupo dos 5". Costumamos ter o nacional de andebol e vamos todas juntas, durante uma semana. Dormimos numa escola... Isso, ao mesmo tempo, também é um bocado férias – porque, além de ser no período das nossas férias, também estamos com os amigos! Claro que temos horários para os jogos mas estamos à vontade para podemos fazer muitas coisas que queremos. Estar de férias é estar a divertir, estar com o grupo de amigos... É não ter horários a cumprir: ter que estudar e ir para a escola...

"Ideias e perspectivas mais democráticas da vida..."

Em casa, o pai é quem manda mais! É o último a decidir!

Por exemplo, quando queremos sair, a mãe deixa mas o pai é o último a falar! A mãe é mais: "vai arrumar o quarto, vai..."

O pai essas coisas não manda porque tem a mãe, pois, essas coisas muitas vezes são as mulheres... Mas isso não quer dizer que sejam elas livremente a fazer isso.

Parece que já está estipulado que as mães têm que mandar as raparigas fazer essas coisas, até porque também nos querem incutir que *nós* quando formos mais velhas também devemos saber fazer certas coisas como arrumar uma casa, não termos sempre a casa numa balbúrdia, e isso!

Acho que estas ideias de desigualdade entre rapazes e raparigas não são naturais, mas já vem assim das raízes... Por exemplo, a mulher está sempre associada à casa, arrumar a casa. E, então, também arrumam na escola e quando forem profissionais também fazem esses trabalhos, que dizem que é de mulher. Acho que as mães nos ensinam isso assim incutem muito mais a organização às raparigas do que aos rapazes. Mas fazem isso porque acham que têm obrigação de nos educar assim. Eu não concordo muito com essa tradição, porque muitas vezes não é justa e as mulheres trabalham muito mais.

Falo muito com a minha mãe

Eu falo muito com a minha mãe, gosto de conversar com ela. Pelo menos, até agora, não noto uma diferença muito grande entre nós. A minha mãe fala muito abertamente comigo! Diz-me quase tudo e eu também não tenho nada a esconder! Conto-lhe tudo. E ela ouve... Com o meu pai, embora fale, já não é tanto...

Mas também ainda não tive assim muitas experiências de muitos segredos...

Também nunca tive assim muita curiosidade, até agora! Mas a minha mãe fala sobre os cuidados que devo ter! Fala-me disso tudo.

Os meus dois irmãos, um irmão e uma irmã, são mais pequenos. A minha irmã tem 11 anos e o meu irmão tem 7 anos!

A minha relação com os meus irmãos é boa, brinco com eles! Toca-me um bocadinho de trabalho... A minha mãe está sempre a dizer que tenho que incutir responsabilidade ao meu irmão para arrumar as coisas. Que tenho de dar um bom exemplo. Pronto, às vezes, não é assim muito fácil!

A democracia, em certos pontos ainda não chegou a todos os lados!

Acho que a escola ajudar a criar ideias novas, mais iguais à vida, desde o momento em que temos que partilhar tudo com os rapazes, educação física, partilhamos tudo, porque democracia para mim é toda a gente viver, terem todos os mesmos direitos mas também terem deveres! Podermos fazer certas coisas sem sermos punidos, dentro de limites, é claro! A democracia em certos pontos ainda não chegou a todos os lados!

Em minha casa nós fazemos a divisão das tarefas da casa, entre todos. Há uma certa democracia. É combinado... é a dividir por todos as tarefas.

Por exemplo, a minha mãe diz: "tu fazes isto, isto e isto". Ela é que diz o que nós temos que fazer. Mas nós fazemos mais coisas...

O meu pai colabora: faz algumas tarefas, mas ainda não faz de tudo, ele só aspira... Na cozinha, não há muita democracia – é mais a minha mãe a cozinhar; limpar as casas de banho sou eu e a minha irmã que fazemos: nas compras é a minha mãe que é a mais responsável e que vai fazer. Mas, por exemplo, o meu pai vai às falhas: se é preciso leite, o meu pai também vai e compra.

Um dia mais tarde, no futuro, imagino e gostava que na minha casa o meu marido trabalhasse mais na cozinha. Vejo que para a minha mãe é um bocado chato estar todos os dias a fazer comida. O meu pai também faz alguma coisa, mas não

tem aquele encargo do dia a dia. Vai buscar o meu irmão, vai pagar as contas, vai ao infantário...

Nos trabalhos da escola o meu pai ajuda mais que a minha mãe. Ajuda-me a inglês, porque a minha mãe não percebe muito bem! Acho que é porque ele sabe mais que a minha mãe. Mas ao meu irmão já sou eu que ajudo porque tenho mais jeito. Ás reuniões de pais da escola quem vai é mais o meu pai. Ao andebol, às vezes, a minha mãe também vai mas é, essencialmente, o meu pai que vai.

A cuidar dos meus irmãos é repartido. A minha mãe se calhar faz mais do que o meu pai, assim no dia a dia! Vai buscar, os meus irmãos...!

Por exemplo, no trabalho, se calhar não há muita democracia naqueles em que o patrão está sempre presente porque quer sempre impor as suas regras e não atende muito às opiniões e sugestões dos trabalhadores. Deve achar que, por ser patrão e dono, é o único que tem direito a mandar. É por isso que, às vezes, há greves e tudo...

Concepções sobre casamento e divórcio; violência e aborto

O casamento é um passo muito importante na nossa vida. É a mudança de uma página para a outra. Passamos de solteiro - de fazer aquilo que queremos. Podemos ter a mesma liberdade mas só que já temos mais responsabilidades - cuidar da casa, cuidar do marido, provavelmente, vamos ter filhos e outras ambições também.

Acho a família é importante mas não é tudo. A **família é muito mais importante para mim, principalmente quando estamos com mais dificuldades.** Quando tiramos um curso e não conseguimos arranjar emprego, a família é muito importante. Dão-nos apoio e isso...

Sobre o divórcio: quando acontece é porque não há mais nenhum caminho para que haja reconciliação. O divórcio é mesmo o último passo. É o contrário do casamento, se um casamento é a viragem de uma página, o divórcio deve ser um passo muito difícil. Acho que é sempre o último recurso, mas sei muito bem que em certos casos...!

Eu estou e sou a favor do aborto: isso é que é democracia e liberdade

Tenho acompanhado os debates e os julgamentos, oiço as notícias.

Estou e sou a favor do aborto. Isso é que é democracia e liberdade

Também não temos sempre aquela pressão!

Por exemplo, uma família que tem 4 filhos e já vive com dificuldades, se vem outro filho ainda vão viver com mais dificuldades e mais um filho, vai pôr em risco a qualidade de vida dos outros.

A independência das mulheres: evita violência, fortalece a autonomia

Já ouvi falar muitas vezes de que há muitas mulheres batidas e mal tratadas pelos maridos. Acho que, à partida, tem de haver respeito, um pelo outro. Se os homens batem nas mulheres é porque já não têm respeito e, não havendo respeito, não há amor. O respeito é muito, muito importante! Às vezes, penso as mulheres se deixam viver num ambiente violento por medo - medo do marido e, principalmente, medo da sociedade! Lá está, ficam rotuladas por fazerem qualquer coisa diferente. O medo, muitas vezes, tem a ver com querer que os filhos tenham

aquela família. Mas isso é só aparência... Como é que as crianças podem assistir e viver num ambiente assim?

Muitas vezes as mulheres deixam-se ficar porque dependem do marido, dos salários dos maridos. Se tomam esse passo é porque, à partida, têm dinheiro para viver sozinhas e fazer uma vida independente! Portanto, a autonomia económica é uma coisa muito importante para as mulheres. Também para dar exemplos aos filhos e, também, não ser um bocadinho cobardes!

Os filhos também têm um peso muito grande. As mulheres pensam que os filhos não se apercebem, mas quando algo não está bem, é claro, que os filhos se apercebem!

Acho que já é possível ao nível dos namorados, tomar alguns cuidados no sentido de evitar estas situações, pois cada vez mais a mulher se está a tornar independente, não depende do homem para nada. E as mentalidades, por exemplo, "eu vivo para a casa e o homem é que trabalha", penso que cada vez há menos. A mulher trabalha, tem a sua vida - em conjunto é claro. Mas, se a mulher se divorciar já pode ir viver sozinha, já não precisa do homem para nada, não está dependente do homem! Os rapazes não têm mudado tanto! E isso também vem da educação que recebem. Há muitas coisas que não mudaram assim tanto pois, ainda, estão à espera de uma pessoa, de uma mãezinha para lhes ir fazendo as coisas. Estão habituados à mãe fazer-lhes tudo!

Mas, por exemplo, incutir aos rapazes a responsabilidade de que têm também que ajudar a fazer e colaborar em todas as actividades porque não são é só as mulheres as "escravas", acho que vem um bocado da família mas, também, da sociedade. O homem não está muito habituado a participar e a ajudar, enquanto se acha que a mulher é normal, **é a regra, ela fazer**.

F.P.C.E.
U.P.

Narrativa de Joana:

A escola sabe-me bem... a pessoa *habitua-se* à caneta, lápis, borracha e papel...

Gosto do meu nome. Não sou das pessoas que vou mudar o nome. Foi a minha mãe que escolheu o primeiro nome e o meu pai escolheu o segundo. A minha mãe pôs-me um nome da bíblia, assim como a todos os filhos. Ela é Testemunha de Jeová e a mim calhou-me este Lia.

A minha 'mãe verdadeira' mora em S. Roque. Os meus irmãos vivem com ela, mas eles não têm nada a ver comigo - nada, nada!... O José, o meu irmão mais velho, tem 18 anos e já não estuda, mas está desempregado e está inscrito no Centro de Emprego. De vez em quando estou com ele, e conversamos. Ele queria ir para uma escola para o curso de Artes, mas não arranjou vaga e foi uma confusão. Então, desistiu no 10º ano. Também já tinha reprovado no 7º, 8º e 9º. Quis desistir e a minha mãe disse-lhe: "Mas vais trabalhar...". Ficar desocupado e não ganhar pelo menos algum era um problema para a minha mãe. Depois arranjou trabalho. Mas foi só durante dois meses. Ele não se interessa muito por estudar, só por desenhar. Tem jeito, de facto... Se lhe derem lápis e papel para desenhar, é tudo... Mas, agora, também já se está a desinteressar... Os outros dois irmãos - o Carlos e a Filipa - são gémeos falsos e têm agora dez anos.

Gostava muito da minha avó materna, que era de Paços de Ferreira. Mas já morreu - aos 73 anos.

Tornei-me o que sou pelas mudanças de local, pessoas e oportunidades da escola

Prontos, gosto da escola, de leitura e de escrever... Gosto de aprender desde a escola cor-de-rosa...Fui sempre boa aluna. Mas... claro que também foram as mudanças de locais e de pessoas, as várias personalidades que fui conhecendo, que me fui tornando aquilo que sou hoje! E, então, fui crescendo e fui aprendendo com isso tudo.

Não me lembro do nome da escola onde andei no 1º ano da escola primária, mas sei que era uma escola cor-de-rosa numa rua próxima do novo estádio das Antas. Tive que sair e mudei de escola porque chegou o problema da minha mãe e do padrasto dos meus irmãos... O meu pai foi a tribunal e ficou comigo...

Então, tive que sair na 1ª classe, no início do 3.º período. O meu pai falou com a directora da escola para eu ser transferida. A professora disse-lhe que não valia a pena estar a acabar a 1ª classe, que podia muito bem sair, que eu sabia e acertava em tudo, e que não me fazia falta o resto das aulas. Passaram-me para a 2.ª classe e não houve problema nenhum. Fui sempre boa aluna...

Então, fui viver com o meu pai para a Ribeira. Vivi sozinha com ele durante cerca de um ano e meio. Ele inscreveu-me na escola de S. Nicolau.

Comecei lá na 2ª classe, e fui passando sempre. Tive vários problemas de adaptação, porque não estava habituada àquelas pessoas…

Mas tenho um orgulho de ter andado na Ribeira!... Ali, no centro velho desta cidade e daquele burgo… Se me quiserem chamar "peixeira", não há problema...

Pela explicação que me deram, o Porto não é a capital do país porque não tinha o maior porto para atracar os navios e, então, estes tinham que ir para Lisboa. Embora, se calhar, a capital devesse ser Guimarães.

Quando vi a biblioteca fiquei fascinada! Será que vou chegar àquilo tudo?

O gosto pela história e pelo saber não foi ninguém que mo transmitiu... Ou, melhor, acho que aconteceu no 5° ano. Lembro-me que quando ia entrar para a escola básica do 2° ciclo, fizemos uma visita guiada à Escola e fomos à biblioteca. Agora remodelaram tudo e é um centro de recursos. Mas, na altura, entrei na biblioteca e fiquei fascinada com tantos livros... E pensei: "Será que vou conseguir lê-los? Será que vou chegar àquilo tudo?" Vi aquilo e fiquei fascinada!

Então, fiz-me sócia da biblioteca porque, como sócia, ia poder requisitar um livro todas as semanas, ia poder trocar ou, sempre que quisesse, ia poder ficar com ele. Claro,, que o tempo para ler não é tanto como gostava - sobretudo quando há escola, não tenho muito tempo. Muitas vezes é só à noite, quando estamos no nosso quarto.

Então, fui lendo livros, revistas interessantes sobre ambiente, estatísticas, ou de outros assuntos que me interessavam. Lia de tudo. Ou seja, comecei a ter gosto por tudo. Depois, com a leitura, quando a gente vê as notícias na TV, começa a perceber melhor... e, por sua vez, as notícias também nos ajudam…

Até começamos a perceber os políticos a falar…

O meu pai é "comercializador" de livros. E, também por isso, foi mais fácil...

O meu pai trabalha como comercializador de livros duma empresa distribuidora. Mas também já foi picheleiro.

Ele sai daqui do Porto e está mais ou menos uma semana fora...Ele e os dois colegas vão vender livros para fora, andam pelas escolas, câmaras municipais, fazem domicílios, vão à Direcção Escolar e a várias sítios… Vendem dicionários, enciclopédias, bíblias, manuais para médicos... Não são livros escolares, são mais livros didácticos. Tem quase de tudo…

Não compreendo muito bem o trabalho dele, mas é do género: chegam às escolas e fazem uma banca de livros; e os alunos, ou outras pessoas, se quiserem vão comprar. Estão praticamente sempre nisso: uma semana no Alentejo, outra em Trás-os-Montes, outra nas Beiras...

Então, como o meu pai também trabalha(va) com livros, quando ele os trazia para casa e eu os via, pensava: "Ai que bom, também posso ler!" E lia...

Por isso, foi tudo muito mais fácil…

"A minha mãe que vive comigo" é muito virada para informação

Depois, a minha 'mãe que vive comigo' também é muito virada para coisas de informação - tudo lhe interessa! Na escola primária, quando eu chegava

a casa, fazia sempre os deveres com ela. Explicava-me as coisas e comecei a interessar-me...

A minha mãe que vive comigo tem estado em casa, sem ter emprego. Tirou o curso de 'auxiliar familiar' na "zona histórica do Porto". Acabou, e tem um diploma com 18 valores.

Começou há dias a trabalhar num Centro de Dia de idosos. Arranjou este trabalho no centro de emprego. Estava lá inscrita como auxiliar de limpeza. Foi chamada e esteve a falar com a psicóloga e, no decorrer da conversa, acabou por dizer que tinha o curso de ajudante familiar, que sabia trabalhar em lares e que até tinha diploma. Quando disse que era ajudante familiar, a doutora disse: "Mas onde nós precisamos - e temos muitos pedidos - é como auxiliares de lares, e não de limpeza!". Então, disse-lhe para levar lá o currículo e o diploma. No dia a seguir ela levou, e ficou logo a trabalhar. Ou seja, vai estar a trabalhar no Centro de Dia, durante um ano, pelo 'fundo de desemprego'. E, ainda por cima, está a fazer aquilo que gosta.

Sou de objectivos e de ambições... Não é só dinheiro que me interessa!...

O dinheiro faz falta... mas tento levar as coisas com calma...

Embora os meus pais me digam sempre que "o dinheiro também faz muita falta", até porque estamos a atravessar uma fase difícil no país em que vivemos, eu não sou muito ambiciosa em termos de dinheiro. De facto, às vezes temos que esticar muito - e até há certas complicações em casa, em termos de dinheiro. Mas a minha perspectiva é assim: levar sempre as coisas com calma... E tento dizer: "Ó pai, ó mãe, não se preocupem porque a gente resolve tudo... Obviamente que o dinheiro faz falta mas, se a gente souber governar bem e tentar não gastar em coisas que não fazem falta, a gente consegue!".

Levo as coisas com muita calma em termos de dinheiro!

Gostava de escrever um livro e de fazer estudos baseados em factos verídicos

Gostava muito, muito de escrever um livro! Já li tantos livros que me fascinaram... Nessa altura penso: "Ai, gostava de escrever assim!...". E, então, gostava de escrever! Mas também gostava de fazer assim "estudos", porque gosto de coisas e histórias baseadas em factos verídicos. Mas, às vezes, quando pego num lápis e papel para escrever, também me acontece que começo a ler aquilo... Olho, e não gosto! Muitas vezes, quando começo a escrever, digo: "Oh, isto parece uma historieta para criancinhas!" E então rasgo, deito fora, e desisto...

Gostava de ter uma carreira sucedida, descobrir algo e apresentá-lo publicamente

Há certas coisas que gostava de fazer. Por exemplo: seguir História, tentar descobrir ou pesquisar algo importante, e depois apresentá-lo publicamente no nosso país. Mas também gostava de ir até uma universidade do estrangeiro, adorava apresentar um trabalho, por exemplo, na Universidade de Oxford ou de Cambridge, Paris...

Não sou ambiciosa por dinheiro, mas sou ambiciosa por objectivos de vida e, obviamente, gostava de ter uma carreira bem sucedida.

Não queria ser licenciada e ficar no desemprego. O meu objectivo é tirar um curso e ir logo trabalhar... E, depois, construir uma carreira bem sucedida.

E também gostava muito muito de viajar... Adorava ir ao Egipto e à Grécia... conhecer as nossas origens, as nossas raízes civilizacionais! ...

São essas as minhas grandes ambições.

Tinha uma professora que costumava ir para a Régua apanhar a uva. Fez isso durante três anos. Ganhava pouco dinheiro em relação ao que trabalhava, mas gostava muito da experiência. Depois ia com os amigos fazer uma viagem de comboio [inter-rail], e dar uma volta pela Europa. Ganhava para a viagem e para comer, e ia! Agora os jovens acham interessante conhecer outros países, conhecer outras gentes...

Tenho um fascínio pelos cabelos brancos: os sábios e donos de sabedoria!

Há certas pessoas que sabem muito e que respeito mesmo. Aprecio muito os cabelos brancos - em geral, são as pessoas que os trazem que parecem ser donas de tanta sabedoria!... Tenho um respeito especial por quem tem cabelos brancos. Tenho muito respeito por uma criança de cinco anos, mas olho para um senhor de cabelos brancos e digo assim: "Bem, este senhor é um sábio!".

Mesmo no autocarro, quando encontro uma pessoa que está a falar com um amigo e são os dois já idosos e estão a falar, começo a ouvir e, se a conversa me interessa, fico com o ouvido! Uma vez vinha no autocarro um senhor que vinha a falar com um amigo sobre história, e isso interessou-me logo. O senhor era incrível: com aquela idade ainda se lembrava das dinastias todas e da história... Aquilo fascinou-me e pensei: "Este senhor devia ter uma inteligência!...".

Obviamente que, se não me parecer sábio, mudo de ideias... As pessoas nunca são sábias completas, e até há pessoas que viveram muita coisa, mas que agora têm uma vida mais fechada e não conseguem ver nem dar valor ao saber dos mais novos. Por exemplo, o meu avô paterno que mora em Pereiró - foi funcionário dos CTT e agora está reformado, porque há uns anos atrás a minha avó teve três tromboses juntas, e ela praticamente não faz nada. Então, tem de ser o meu avô a fazer tudo.

Respeito-o muito, mas tem um feitio muito teimoso e orgulhoso. Só ele é que *pode* e *tem razão*! Antigamente falava, e talvez achasse que tinha que ter sempre razão... Também, ninguém lhe dizia nada!... Eu não lhe dizia nada...!

Ele tem cabelos brancos, sabe muitas coisas... - mas as pessoas nunca são sábias completas! Mas ele acha que sabe tudo! Está bem que foi funcionário dos CTT, que esteve na tropa, e que já viveu muita coisa... Mas não acho que saiba tudo...! Além disso, o que se está a viver neste momento não sabe muito, porque tem uma vida mais fechada.

E depois uma pessoa vai crescendo, e vê que também tem direito a falar!... Então, ultimamente, ele já viu que tinha uma concorrente à altura!... Há certas coisas que me interessam. E, agora, quando quer falar, já pensa...

Acho que se deve respeitar os mais velhos, não é atirar os velhotes para um lar e deixá-los lá, porque eles sabem muito e podem ensinar muito os netos e outras pessoas mais novas. Gosto muito desses avós - que estão presentes, que sabem, e ensinam os netos. Nunca tive um avô assim!... Gostava muito da minha avó materna, mas já morreu!...

A gente habitua-se à caneta, papel e lápis e, nas férias, sente-se a falta

Não me importo nada de limpar a casa, até gosto...! Agora, por exemplo, estou há duas semanas de férias: arrumo a casa, saio um pouco, estou com o meu namorado...

Mas, quando não pego numa caneta, num lápis, num papel, sinto que não tenho nada para fazer... Não me satisfaço! Quando estou na escola, digo: "Ai!, nunca mais vêm as férias!"; mas chega às férias: "Ai!, nunca mais chega a escola!".

Porquê? Porque me sabe bem... A pessoa habitua-se tanto à caneta, ao lápis, à borracha e ao papel que sente a falta, sobretudo quando estamos muitos dias sem escola.

Na escola **a gente entretém-se** - tem ali os amigos, tem os professores. Estes, às vezes, são muito chatos!... A escola também é interessante, porque também se conhece muitas pessoas, e há o convívio!... O ano passado estava numa turma que era muito boa.

Formou-se um núcleo muito bom e muito grande, e a gente dava-se toda muito bem! Nesta, ainda não me ***identifico*** tanto como a do ano passado. É o primeiro ano que estamos juntos!...

Mas é bom estar ali a aprender cada vez mais... Também para um dia mais tarde...

Este ano estava "a ficar bicudo"... a gente vê os resultados e fica mais satisfeita"...

Mas este ano já me passou pela cabeça, aí umas 50 vezes: "É pá, estou farta!". E a minha companheira de mesa, muitas vezes ela também tinha o mesmo pensamento: "Estou farta, estou farta disto!". Quer dizer, houve momentos piores em que estávamos as duas quase fartas da escola, sobretudo nos momentos em que tínhamos um teste hoje, amanhã outro, depois mais um teste diagnóstico... Também podia acontecer termos um teste de manhã e outro à tarde...Diziam que não pode ser outro dia...

Então, começa a ficar tudo muito bicudo!... uma pessoa não tem tempo para estudar e trabalhar. Então, começa a dizer: "Estou farta, não quero mais!". Só que, depois das coisas estarem feitas e haver resultados que são bons, a gente fica satisfeita com o nosso trabalho! Eu gosto de desafios e, quando digo que estou farta, obviamente não quero desistir! É verdade que sinto que é uma idade muito importante para traçar o meu futuro: sem escola não se faz nada, principalmente no momento em que estamos neste país! Por exemplo, no meu trabalho foi trabalhar para lá uma rapariga russa que tem o curso de contabilidade...

Claro que, por mim, sei que quero continuar. Mas sei que vai haver muitas dificuldades - não só económicas mas também psicológicas, porque a vida não é fácil... Mas uma pessoa tem que aguentar, tem que chegar lá, nem que demore... Não estou a dizer que vou sair da escola, não vou sair!. Mas, também uma pessoa tirar um curso e ficar sem trabalho...!...

Escolhas, gostos e desafios pessoais e profissionais e de acção política!

Por isso, ainda estou um bocado indecisa na escolha. Ainda tenho algum tempo para ver como evolui o mundo de trabalho...

Mas... - lá está! - não queria só cingir-me a Portugal, porque se não conseguir cá... Só que é assim: estou a pensar seriamente se vou seguir História ou não, porque para arranjar trabalho é um problema!. Mas os outros cursos que posso tirar nesta área não me interessam! Tenho estado a pensar mesmo muito neste assunto, porque está muito difícil...

Acho que estava bem em quase todos os cursos, porque tudo me interessa! **Gosto das coisas complicadas e difíceis**. Não gosto nada das coisas fáceis - porque as coisas, se não dão trabalho a fazer, não valem a pena. Ou seja: estou num curso que não tem Matemática mas, se por acaso tivesse, não havia problema! N*ão fugi à Matemática*. Tenho Métodos Quantitativos que é uma disciplina equivalente... O meu principal objectivo agora é entrar num curso de humanidades. Sempre pensei também em ir para História. Também pensei em Matemática, ou Físico-Química, e para investigação. Só que comecei a pensar na Matemática do 10º, 11º e 12º anos que me ia dar cabo da cabeça. Estava indecisa, e pensei assim: "Não quero perder um ano na escola por uma disciplina!...". Ou seja, não quero ir para um curso em que possa correr o risco de reprovar. Pensei em optar por humanidades, porque gosto muito e não tenho esse risco... Então pensei: "Vou para humanidades e para História!".

No 8º ano, ainda pensei em ir para psicologia. Na minha turma houve muitos problemas, e as pessoas recorriam a mim para falar. Então, dava os meus conselhos e dizia o que achava melhor fazer! Corria-lhes bem e, então, vinham-me agradecer e diziam: "Davas para psicóloga!". A minha mãe também me dizia: "Realmente, não era uma profissão que te caísse mal...". Depois, quando cheguei ao 9º ano, isso passou-me completamente ao lado, e não pensei mais.

Eu gosto e dava para quase tudo!... Mas há um curso que não gosto, que é turismo - "guia turístico" não é algo que me agrade... Mas quase todos os colegas da minha turma vão para esse curso - é o que eles pretendem!. Mas porquê?: é a história de viajar... Tudo bem, viajam dum lado para o outro... E depois?...

No nosso curso há muito mais raparigas. Os rapazes estão noutra turma, e estão nesta área só para ter um curso, porque o que eles querem é mesmo passar. Os rapazes estão no seminário, vão para padres - pelo menos um vai... Há outro que ainda está muito indeciso porque, sempre que vê uma rapariga, fica logo... A maior parte das raparigas e o resto dos rapazes também querem turismo.

Gostava de sociologia... mas não sei se faz parte de humanidades, tenho que ver... E, depois, também há uma profissão que me agrada que é a de relações públicas - acho engraçado andar por aí a divulgar algo que existe. Há o curso de publicidade que também gosto - quando há uma publicidade nova na televisão, eu digo: "Ó mãe, deixa-me ver, não mudes de canal!". Há coisas na publicidade de que gosto, em termos de trabalhar com computadores, fazer *spots* publicitários e apresentar algo. Também gostava de perceber de *marketing*. Enfim, o mundo tem muitas hipóteses para nós... Havia uma coisa que ia adorar fazer mais tarde - e que vai ser um dos meus *hobbies*!... Adoro astrologia e tudo que tenha a ver com astros, como o céu e o desconhecido... É uma coisa que me fascina imenso: cada vez que ouço uma notícia na televisão, lá estou a ver - acho espectacular!

O ano passado houve uma sessão na minha escola e também uma visita ao planetário. Foi um espectáculo!...

O meu país deu uma volta: "Estou bem na política"

Não sei o que se passa, mas o meu país deu uma volta completa: não há dinheiro para mais nada, só há para os estádios de futebol!... Aposta-se no Euro

2004, e pouco mais... Devem estar a pensar que a economia vai subir com isso nessa altura - o que duvido, porque se não há dinheiro para uma coisa, não vai haver para futebol! Quer dizer, passas frio e passas fome por causa do futebol - é incrível!

Estou no 10º ano, começo a olhar à minha volta, e digo: "História não vai dar nada..." Nós costumamos fazemos humor e dizer: "Estamos no curso do desemprego!"

Então, comecei a ver como é que me dava com o Português e com línguas e disse: "Estou bem é para política!". Mesmo em minha casa, quando estamos a discutir assuntos, ponho-me a falar - e sei falar sobre tudo... Então, até já disse à minha mãe: "Desculpem, mas se for para política como deputada na Assembleia da República, a mim não me calam!".

Gostaria de ter uma oportunidade de fazer algo que me realizasse, nem que seja trabalhar em associações para ajudar as pessoas, ou mesmo na política! Mas não ia para o PSD ou PP. Gostava de ir, por exemplo, para o *partido ecologista, os Verdes...*

Obviamente que também procuro um pouco de estatuto social, também me preocupo com isso! Procuro estatuto mas - lá está! - gostaria de poder juntar tudo!

Tenho a *cabeça virada* para o ambiente: entrei numa associação ecológica!

O ano passado - ou há dois anos - havia na escola um grupo de ecologia com uma professora de Geografia que formou uma associação do ambiente. Então, aprendi a fazer papel reciclado, aproveitamento dos objectos que vão para o lixo... Este ano, como é o Ano Internacional da Água, realizamos um trabalho sobre a água. Nestas actividades **descobrimos** que há muita coisa que podemos fazer para poupar a água. Sem água não há vida. Preocupo-me com isso, porque eu agora ainda vivo bem, mas os meus filhos e os meus netos podem não viver!... E, como sou rapariga, vou deixar descendentes de certeza, e gostaria que vivessem bem neste país e neste mundo. Não podemos pensar só em nós porque isto não é só nosso, não somos só nós que vivemos aqui!... E aprendi coisas que é bom saber e fazer... Tive estes conceitos no 8º ano porque entrei nessa associação ecológica, e fiquei com a cabeça virada para o ambiente e para as coisas ecológicas. Digo muitas vezes: "Ó mãe, fecha a água!"; ou "Separa o lixo!"; ou "Com o lixo separado é mais fácil reciclar!...".

Por exemplo, agora está a aparecer o metro. Acho que é bom, mas não sei se vai resolver muito, porque o preço é muito caro e ainda é muito pequenino! Acho que se vai sentir a melhoria deste transporte, por exemplo no movimento dentro do Porto quando se aumentar as linhas para a Póvoa e para outros lados. Mas vai custar as pessoas desabituarem-se do carro...

Adoro comboio!... - mas há comboios e comboios...! Acho mal terem acabado com os comboios almofadados, são mais confortáveis... Agora, no metro, vai ser tudo a andar de pé. E, ainda por cima, é muito caro!...

Gosto de escrever conforme o meu estado de espírito

Eu, diferentemente do meu irmão, não tenho jeito nenhum para desenhar! Só desenho quando estou muito irritada ou muito triste. E é só desenhos abstractos. Mas, mesmo quando estou triste, dá-me mais para escrever o que sinto. Não escrevo todos os dias. Tenho um caderno e escrevo conforme o meu estado

de espírito. Houve um tempo em que deixei de escrever, pensava assim: "Oh, não vale a pena escrever... está tudo na minha cabeça!...". Mas não é bem assim...
Há coisas que quero guardar e escrever para mais tarde saber como me expressei, e o que já senti, e também para não voltar a errar. Mas, às vezes, também quero escrever e não me sai nada...

Trabalho doméstico não me satisfaz, no computador é "estar mais desenvolvida"

Em casa, no trabalho de cozinha só sei estrelar ovos, fritar um bife e umas batatas. Quer dizer, já fiz uma vez um estufado. Só gosto de fazer bolos! Não gosto de ir para a cozinha, não me satisfaz!...

No computador é diferente, já me mexo melhor!... Aprendi e comecei a habituar-me a mexer num computador na escola. Depois também treinava na casa da minha prima. Mas o meu pai, no final do 8º ano/começo do 9º, decidiu comprar-me um computador para eu estar mais desenvolvida para o secundário. A partir daí fui aprendendo sozinha... Costumo fazer algumas pesquisas na Internet, mas apenas faço quando tenho trabalhos para desenvolver. Por exemplo, quando estive a fazer aquele trabalho sobre a água viemos aqui para minha casa pesquisar sobre *etares* e coisas semelhantes, então a gente procurava na Internet. Só que gastei muito dinheiro... e não posso fazer isso...

Na altura tentava fazer na escola, só que os horários da escola eram tão diferentes dos horários da biblioteca que raramente tínhamos tempo de ir para a Internet na biblioteca. Quando íamos estava tudo cheio... A gente dizia que era para um trabalho, mas a empregada dizia: "Ah! Depois a gente vê...". E nós: "Mas as pesquisas são para a escola!". E demorava dez, quinze, vinte, trinta minutos... E nunca mais...

Feminilidades: lutar e ser *alguém na vida*...os bons resultados depende...

Portanto, aprende-se na escola, no curso, em vários sítios e, depois, juntamos todas as coisas que já se aprendeu e vamos fazendo uma caldeirada com todos esses conhecimentos na prática da vida.

Mas, também ser boa aluna depende da classe social, da cultura, da família, das oportunidades, da escola, dos professores, dos amigos...
As raparigas que têm boas notas e são boas alunas, depende de várias coisas e circunstâncias: delas, dos pais, da escola...

Umas para "não perder o estatuto", outras é "por gosto e empenho", outras é para "vir nas colunas sociais"

Há outras raparigas de estatuto social alto que **procuram não perder esse estatuto** - procuram *ser alguém na vida* ao mesmo tempo que fazem também algo de que gostam. Algumas só tiram boas notas porque estão a ser pressionadas pelos pais para serem alguém com muito estatuto e boas profissionais. Outras são pressionadas porque **os pais querem que sejam doutoras** só para poderem aparecer nas colunas sociais dos jornais, simplesmente porque fizeram isto ou aquilo...

Acho que as notas na escola também dependem muito do meio social em que se vive. As raparigas desse meio social são muito **pressionadas para seguir cursos com prestígio.**

"deixar andar", "lutar por futuro melhor" ou "ser alguém"

Nas classes baixas também depende... Também não é tudo igual!...

A maior parte, desde que tenha o 9º ano já está bem, já dá para trabalhar - "Oh!, não estuda, se não fizer nada... vai trabalhar." Tenho uma colega que fez o 8º ano e *não quis mais nada da escola,* e foi trabalhar... A mãe apoiou-a... e foi trabalhar. Disse-lhe: "Ah! Não dás para a escola, então dás para trabalhar..."

Mas nas classes baixas também há pessoas que têm boas notas e **estão a lutar** para ter um futuro melhor do que aquele em que vivem. Essa luta [pela escola] depende da mentalidade e do ambiente, porque há pessoas que é "deixa andar", "dá para lavar pratos numa cozinha, num restaurante, qual é o problema?".E há outras, como eu, que não gostam nada do "deixa andar" porque o deixa andar não resolve nada, querem "*ser alguém na vida*". Pelo menos tiro o curso, faço algo que gosto, e estou a tentar...

Ser empregada de limpeza é um bom trabalho, sim senhora! É um trabalho de glorificar, mas é um trabalho em que não me ia sentir realizada, não ia dar comigo... Não quero limpar escadas, ser empregada de cozinha nem trabalhar num restaurante, ser uma empregada de cozinha ou cozinheira. É trabalho honesto, mas não é o emprego que pretendo para mim, nem é trabalho que me fascine ou em que me consiga realizar - essas coisas não fazem o meu género!

Agora, por exemplo, estou a trabalhar no DM, mas é só enquanto estou a estudar. É trabalho de jovem, não é para o resto da vida...

Umas estão a estudar na universidade porque procuram *ser alguém na vida.* Estas raparigas podem ter boas notas e gostar, ou não, de estudar... Depende muito da pressão que têm em casa.

Há outras que, como estão a tirar um curso que nem gostam, muitas vezes nem são boas alunas. Andam ali para ir fazendo. Por isso, também depende se gostam ou não de estudar.

Gosto de aprender *vindo* ter connosco, ensinar e dizer pelas próprias palavras

Gosto muito de aprender, mas gosto que me ensinem, não gosto daquelas pessoas que dizem: - "Olha, é assim, estás a ver?". A gente vê, mas gosto mais das pessoas que dizem como se faz ou não se faz, como se deve, ou não, fazer. Gosto que venham ter connosco e que nos ensinem. Não gosto que me digam: "Olha, vê e faz!" - porque vejo e, muitas vezes, não percebo. Gosto que falem, que digam, que venham dizer como se faz, pelas próprias palavras... O deixa andar não resolve nada. Claro que a gente também aprende a ver, mas aprende-se melhor quando vêm para a nossa beira explicar e fazer.

A gente também gosta de falar de tudo. Nós falamos de tudo.

Experiências de trabalho

É fácil arranjar trabalho em restaurantes *fast-food*, principalmente nas férias e nos fins-de-semana porque é quando *eles* precisam mais de pessoal!

Aquilo é um movimento...! Contratam pessoas nas férias para que os funcionários tenham férias. Por isso, é fácil arranjar trabalho e horário também.

Onde costumo estar são três postos de trabalho, mas sou a única pessoa - ou seja, estou a fritar, pôr os condimentos... faço tudo! São três postos, mas só uma pessoa...

É obvio que o gerente nos vai pedir para trabalhar oito horas por dia. Ele pergunta se há alguma razão especial para aquele horário. Pode fazer modificações, mais uma hora ou não.

Aprender hierarquia e mostrar autoridade...

Os nossos superiores são pessoas jovens. Às vezes, quando há muita gente, são ríspidos. Querem que a gente faça tudo direitinho e que esteja tudo pronto.

No princípio achava que podiam ser mais simpáticos mas, depois, comecei a perceber que aquilo era para mostrar que têm autoridade porque também há quem tenha sobre eles. Não querem mostrar muita confiança...

Eu, agora no início, sou *funcionária*, sou *maçarica*. Tratam os novos por maçaricos ou chamam-nos pelos nomes. Tratam mesmo: "Ó maçarico, anda cá!".

É uma confusão por causa do meu nome: uns tratam-me por maçarica; outros pelo meu nome direitinho; há um que me trata por Leoa, etc.. Bem, também depende da pessoa que fala connosco... - uns são mais brincalhões do que outros.

A hierarquia é assim: primeiro funcionário ou maçarico, para o mais novo de todos; em segundo lugar é o formador ou treinador, passado um ano, dependendo da pontuação na avaliação - chama-se assim, porque é quem dá formação aos que entram; depois, em terceiro lugar na cadeia, há os dois chefes - o chefe de sala e o chefe de cozinha - trazem um crachá de **chefes**; e depois, além do chefe de sala é o **gerente** - o que tem o posto mais alto - claro que o gerente é um homem. O gerente da loja do *shopping* onde trabalho é um rapaz novo, simpático, que tem cerca de 26, 27 anos. Trabalha lá há nove anos.

É uma organização com uma hierarquia, mas todos ajudam, porque todos sabem e todos passaram por ela - todos fizeram **cozinha, armazém**, balcão... Há uma hierarquia que tem de ser respeitada. Se for um funcionário a dizer: "Olha, vai ali cortar pepino!" não pode sair da sala. Só podemos sair da cozinha, no horário de trabalho, com ordem do formador. Ou seja, para ir almoçar tem que se pedir autorização ao gerente ou ao chefe de cozinha. As fardas são diferentes consoante as categorias, que é para se mostrar e fazer a distinção, para se saber que há uma pessoa superior a *nós* - ou seja, o que *mandar* é mesmo para ser feito. Portanto, todos trabalham, mas há uma distinção na farda, no ordenado e no horário.

Há uma hierarquia, a gente não pode abusar, embora toda a gente se trata por tu, e claro que há brincadeiras!... Mas o gerente diz, logo na entrevista, que este tratamento é para tentar descontrair. Aceito isso sem problemas, desde que haja respeito...

No trabalho, na realidade aprende-se a ter e cumprir horários, ter atenção às horas de entrada, para comer e de saída. Isso já era importante na escola, mas às vezes chego atrasada... Ao trabalho não se pode! No tempo de aulas, às vezes, durmo mais um bocadinho: "Ainda tenho dez minutos...". Saio daqui às oito, estou lá às oito e vinte..." No trabalho já não faço isso, porque senão ainda podem mandar vir comigo, e não quero! Na escola também mandam vir, mas temos sempre um limite. Ali não há limites!

Aprende-se a controlar as emoções: mas "não somos escravos" e só perguntam se é preciso ajuda quando está na "hora de ir embora"...

Ainda ontem houve um colega que fez qualquer coisa mal e ouvia-se cá fora, no balcão, os berros do chefe. Este "mandou vir" com ele e disse-lhe que queria que ele se fosse embora, que não o queria mais. Não se percebeu se houve violência física ou não, mas ninguém mais falou no assunto...

Aprende-se a controlar as nossas emoções, porque há certas respostas que não se podem dar, ouve-se coisas que não se quer ouvir e não se pode responder. Mas agora já percebi que nos dizem essas coisas todas no início - controlar as emoções - mas nós não somos escravos.

Há alturas - por exemplo, ao fim-de-semana - quando estou sozinha a fazer os três postos e, como só tenho duas mãos, só posso fazer uma coisa de cada vez, quando começam a mandar vir comigo, tenho que lembrar: "Estou sozinha, não estou com as duas pessoas que faltam!". Porque o engraçado é que só perguntam se é preciso ajuda no final da tarde, quando é hora de ir embora...

Ainda no outro dia estava arreliada porque, se não houver **respeito,** não há maneira de trabalhar. Zanguei-me e aborreci-me com um colega, porque não sabe respeitar os outros. Estávamos com a loja cheia de pessoas e não havia ninguém na caixa. Ou seja, era pagamentos e era atendimento aos clientes. Então, a gente tem que tirar, arranjar a batata... Fiz isso, mas passado um bocado a batata já não estava lá - pegaram nela sem pedir autorização. Já era mau, mas depois repetiu. Isto aconteceu várias vezes e, então, não me arreliei propriamente com a pessoa à frente dos clientes, mas fiquei mesmo chateada e depois falei...

A parte mais interessante é a comunicação com o público

Agora saí da cozinha e estou a trabalhar na caixa. A parte mais interessante daquele trabalho é a comunicação com o público e com as crianças. Há clientes simpáticos e isso é importante.

No verão, por exemplo, há muitos emigrantes... Eles são incríveis, pedem uma lista enorme, sempre tanta coisa!... Outro dia disse a um: "Bem, vou às compras!". E ele começou-se a rir e disse: "Ó menina, ainda não viu nada, lá em França às vezes vai uma pessoa à caixa e faz um pedido que demora vinte minutos a fazer!".

Jogos de *sedução* no trabalho: "trezentos contos numa hora", criar metas

Tenho um colega, um coordenador de equipa que... Imaginemos, quando está muita gente e para andar mais depressa, a forma de nos seduzir em termos de trabalho é: "Olhem, pessoal, vamos mexer-nos, temos que fazer trezentos contos numa hora!". É uma maneira de nos cativar, dizendo "O nosso objectivo são trezentos contos.". E uma pessoa começa a pensar: "Trezentos contos numa hora é aviar esta gente toda!". Pronto, isto é uma maneira de nos pedir para trabalhar. Como a gente vê a loja cheia, a gente demora mais ou menos uma hora e meia a esvaziá-la. Do meio-dia e meia para a uma e meia é sempre pessoal a entrar e a sair. A gente começa a ter aquela meta na cabeça e a fazer cada vez mais depressa: ir buscar a bebida, buscar as sandes, buscar as batatas e... "Já está, pode ir embora... xau, pronto!". Mas, quando diz "Quinhentos contos!" já nos assusta, é muito mais, temos que nos mexer mais depressa. É uma maneira de nos seduzir para trabalhar melhor...

O meu trabalho está a começar a ser um bocado duro. Nestes últimos dias tivemos muito trabalho. É pouco pessoal a trabalhar para tanta gente! Teve que se fazer outros horários. Agora é uma confusão porque é muita gente: chegamos ao meio-dia e meia e já está uma fila enorme de pessoal, e temos que começar logo a correr. E isso cansa!... E pagam só o ordenado base, oitenta e tal contos.

Eu gosto de metas e gosto de tentar cortar a meta, ou seja, quando diz "Temos que fazer trezentos contos numa hora!" temos que nos mexer, o que em parte eu gosto... Mas nada de explorar: uma coisa é despachar quando está muita gente; outra é não meter mais funcionários...

Quando é sempre a mesma coisa, ou não há nada para fazer *(tom arrastado),* não gosto! Na escola também não gosto nada do ram-ram. Começo a dizer: "Já estou farta da escola!..." *(tom enérgico).* Quando há um teste, não há mais nada...

Há colegas que já não sobrevivem sem aquela comida

Na cozinha leva-se com aqueles cheiros todos... Mal entro no *shopping,* começa o meu estômago a andar às voltas... Mas os meus colegas vão ficar viciados... Reparo que há colegas, funcionários, que preferem aquela comida, que já não conseguem sobreviver sem comer um hambúrguer daqueles. Todos os dias é uma sanduíche, uma bebida e uma batata... Há muitos colegas que só comem esse género. Mas os próprios gerentes de loja não comem aquela comida!... A gente vê que eles vão buscar a outra loja comida normal. Fazem trocas e comem, por exemplo, uma sandes... ou até trazem de casa.

Estou lá há um mês e meio e ando à base de salada de atum, água, fruta, e uma tosta mista - só com fiambre, ou queijo. Mas, às vezes, quando tenho fome, vejo-me obrigada a ter que comer pão e hambúrguer - mas como-os sem molhos, sem condimentos – com uma peça de fruta e bebo uma água.

A norma da casa para o nosso almoço é dar-nos nove pontos... cada coisa tem um ponto.

Experiências, masculinidades na escola, trabalho, amizade, namoro...

Achava-se o "rei do mundo": "mandei-lhe cá uma joelhada, num sítio!..."

Há uma visão, por parte das raparigas, de achar que um dia podem mudar os rapazes... Mas não mudam!... Contudo, tive uma experiência com um colega rapaz, em que cresci muito com isso. Ele já saiu da escola. Foi há cerca de quatro anos. Era mais velho do que eu uns dois anos. O Sandro era um rapaz completamente rebelde, faltava às aulas com os amigos e ia fumar... Desistiu da escola e eu compreendi-o...

Ele achava-se "rei do mundo". Uma vez, entrou na sala e olhou para mim... Olhei para ele e sorri-lhe. E ele sorriu-me. E eu: "Fogo, és capaz de ser simpático!". Comecei a conhecê-lo e a pensar: "Bem, és danado!...". Mas dava-me bem com ele... Contudo, houve certos problemas que já não me lembro bem, em que a gente passou a dar-se mal. Então, um dia, na aula de ginástica, estávamos a jogar *basket* e, de propósito, mandou-me uma bola à cabeça.

Eu disse-lhe: "Olha, para a próxima mandas quando eu estiver de cara virada para ti, e não de costas voltadas! Foste muito cobarde!".

E ele começou a "mandar vir" comigo. Então, disse-lhe: "Olha, o quê?!... Vais-me bater outra vez?!...".

E ele: "Se calhar!".

E eu: "Então, podes começar!".

Então, começou a bater nas minhas pernas com os pés dele. Naquela altura não senti dores nenhumas... Quando parou disse-lhe: "Já estás satisfeito?". Mandei-lhe uma joelhada num sítio onde não digo agora, e ele caiu no chão.

O meu professor, "todo coisa", disse que "Não se deve fazer justiça pelas próprias mãos!". Aquela conversa de professores...

E eu: "Ah, está bem!". Fui para o balneário, olhei para as minhas colegas, que também estavam todas vermelhas e pisadas nas pernas...

No dia seguinte veio ter comigo e pediu-me desculpa. Ou seja, não pedia desculpa a ninguém – era sempre o senhor da razão - mas veio pedir-me desculpa! Fiquei satisfeita!

A partir daí, comecei a dar-me com ele. Mediu forças comigo e eu fui mulher com força para ele. Havia muitas pessoas que, perante ele, se "ajoelhavam". Eu não sou assim, principalmente com homens, não tenho muito medo...

"Uma rapariga de 16 anos devia estar habituada"..."não estou habituada a cromos"

Tive um problema com um rapaz logo no primeiro dia de trabalho. Estava a despedir-me e disse "Até amanhã!". Ele veio ter comigo e estava a aproximar-se para me dar um beijo. Estava com ideias... E eu: "Calma aí... tenho namorado mas, mesmo que não tivesse, não quer dizer que quero!". Fiquei atrapalhada, porque era a primeira vez, e vim-me embora... No dia a seguir fui falar com ele e disse-lhe: "Olha, é assim, tenho namorado, mas mesmo que não tivesse, não quero mais isso, está claro? Tudo bem, não há problema, mas não volta a acontecer... nada mais do que amigos!" Agora está tudo bem, apesar de estar sempre a tentar... Não é a beijar, mas é sempre a pegar, brincadeiras... As coisas habituais de quando um rapaz anda atrás e a atirar-se a uma rapariga...

Ainda ontem tive de falar com esse rapaz. Então, eu a fazer o meu serviço, e ele estava sempre por trás a pegar comigo... Só o avisei: "Ah! Nada de abusos...!" Mas o que é que ele foi dizer à minha colega Ana, que é com quem me dou ali melhor? Disse-lhe que pensava que eu era mais inteligente. Ela perguntou-lhe porquê é que me estava a chamar burra. E ele respondeu: "Uma rapariga de 16 anos devia estar habituada a ter rapazes atrás dela!". Ontem soube que tinha dito isso, e vou ter uma conversa para lhe dizer que não estou habituada a ter cromos atrás de mim. Obviamente que olho para um rapaz como olho para uma rapariga, se der para ficar amigos tudo bem, mas não penso logo que, por ser rapaz, vai andar atrás de mim ou eu atrás dele. Não, nem penso nisso, nem estou a habituada a cromos...

Todos os rapazes que me conhecem sabem que, primeiro de tudo é conversar e amizade e, depois, se um dia der para namorar... E, se não resultar a amizade, também não vai haver conversa nem vai nada...

Quando vou trabalhar e me aparece esse rapaz... A gente sente um bocado pressão. Por isso, quando chega as seis horas - que é a hora a que ele entra - já sei: "Pronto, lá vem ele chatear!..."

Os rapazes é só sexo: é usar e deitar fora, outros ficam porque já têm *porto seguro*

Há rapazes que, quando querem ter um relacionamento com uma rapariga, só pensam mesmo em sexo. Alguns têm uma relação durante 5 meses ou

6 meses, fazem amor e depois acabam - porque já fizeram o que queriam. Há outros que ainda ficam durante um tempo porque já têm um porto seguro... Quando quiserem... "Já tenho ali, não tenho que andar à procura doutra!".

Acho que *nós* temos alguma dificuldade em fazer um amigo - não estou a falar de amigas, estou a falar de amigos-rapazes. Há uma certa dificuldade, porque a gente está a pensar em amizade e eles já a pensar noutra coisa. E a rapariga, também, se fala ou se se dá muito bem e está à vontade com um rapaz, começa a dedicar-se e a pensar, "Ah! Estou apaixonada, não pode ser!...". Por vezes, apaixona-se por aquele que é o pior...

Na outra escola tinha um grande amigo, o Hermínio, que éramos como irmãos, mas agora raramente estou com ele e falamos muito pouco, porque ficou repetente...

Gosto das coisas claras: levou cá uma joelhada

Gosto que me tratem por tu porque somos todos jovens mas, se estou com uma pessoa que está a abusar e a meter-se comigo, a gozar, a mandar bocas, a fazer gestos para outros... Ou seja, que não fale na minha cara, começo a ficar fora de mim! Ali no meu trabalho já aconteceu uma vez e, dessa vez, calei-me. Mas, na segunda vez - e foi no mesmo dia! - levou, dei-lhe uma joelhada. Não foi nas partes, foi na perna porque ele era alto. Não aguentei mais...!...

Eu tenho nome: chamo-me Lia ou Joana; não me chamo Leo nem Leão. Que me tratem por Leoa, vá que não vá! Agora Leão, por favor...! E ele estava sempre: o Leo... o Leão... Não gostei primeiro, não sou rapaz! Mas depois veio com uma conversa que o Leo era um actor que fazia filmes pornográficos... Aguentei da primeira vez porque, na altura, estava a casa cheia de movimento e não podia... Mas, depois, estava a passar ao lado dele no corredor, e começou outra vez com a história do Leo. E eu, *pimba*!... Rebentei!: dei-lhe cá uma joelhada... Bati-lhe!

Tenho outro colega - o Gustavo - que me trata por leoa, que aceito porque é com respeito, com carinho, não tem problema porque não é Leão! Leão é que não, porque não sou rapaz e não tem aquele ar de gozo como faz o outro colega.

Eu gosto das coisas claras! Hoje há certas coisas em que há falta de respeito como antigamente!

Penso que existe mudanças nas relações entre homens e mulheres. Há relações que começam a ter mais respeito, a aceitar-se melhor as opiniões e as coisas das mulheres, a colaborar mais na distribuição de responsabilidades, etc.. Mas há outras coisas em que *eles* continuam a ser abusadores, porque vêem uma mulher e, para eles, ela é aquela presa fácil...

Há certas atitudes que a gente tem que tomar, sermos mais duras do que o que somos. Vamos dizer duma maneira simples: tornarmo-nos homens para enfrentar os homens! Falo duma maneira radical porque os homens, quando se querem defender, é logo brutalidade! Mas, duma maneira geral, as mulheres gostam de resolver as coisas de forma pacífica, com calma, com conversa. Esse género comigo não resulta, porque a gente põe-nos à frente, e começa a falar: falou a primeira, explica à segunda! Se mesmo assim há abuso e não vai com modos pacíficos, tem que ser duma forma brutal. Ou seja, temos que dizer: "Olha, afasta-te, não quero nada contigo, acabou!".

Obviamente que nem sempre é desta maneira, porque há rapazes que não são assim...

Experiências com raparigas na escola e no trabalho

"mulher tem que ser clara e determinada!"

Muitas raparigas da minha idade só pensam em rapazes, rapazes... Não falam em mais nada... Contudo, na escola tenho uma ou duas colegas que pensam no que querem da vida - as outras não querem saber! A minha companheira de mesa, a Liliana, se pergunto: "Olha, o que queres fazer daqui a dez anos?". "Sei lá, não sei!". **Ela nunca sabe** nada!... Eu também não sei, mas pergunto a mim mesma: "Já que gosto de fazer isto, será que vai dar?". Penso e fico com aquela ideia mas, se não der, não dá! Outras vezes também digo: "Talvez tirar o curso de Direito... por enquanto estou a tirar o secundário, e depois logo se vê!".

Sei que, se puder, quero ter sempre um trabalho, pois quero sentir-me bem comigo própria, ter a minha independência e não sobrecarregar os meus pais. Mas tenho colegas que não pensam nisso! Este ano, parece que não tive muita sorte com as colegas, não fazem o meu género... vivem muito só o dia a dia...! Não tenho assim nenhuma de quem goste muito... As do ano passado eram diferentes!

Eu também vivo o meu dia-a-dia, mas penso muito no futuro. A gente tem que pensar no futuro porque somos nós que o fazemos hoje e em cada dia. Mesmo assim, não sabemos se vai correr como a gente quer!... E não somos sozinhas a fazê-lo. Até falo do contexto e da sociedade.

Tenho uma colega do trabalho com quem me dou melhor, embora não faça muito o meu género. Também está em humanidades, mas ainda não sabe o que vai seguir. Tem boas notas como eu, média de 16. Em termos de notas estamos próximas, mas em termos de pensamento estamos longe - porque eu preocupo-me com o dia a dia e com os reflexos disso no futuro a partir daquele dia. Ela não pensa nisso e vai no momento. O Carlos é um rapaz lá do trabalho e gosta dela. Há dias ele estava de folga e foi buscá-la, porque ela estava a trabalhar. Ela ficou admirada porque ele deu-lhe um beijo e perguntou-lhe se queria namorar. Na altura disse-lhe que sim, mas no dia a seguir disse-lhe que era melhor não - lá está, podia ter pensado antes de lhe dizer que sim! Se estamos a falar dos rapazes, é verdade que alguns não levam a sério o que a gente diz, mas também há mulheres que não são claras: dizem sim agora, mas daqui a bocado estão a dizer não...

Só tenho eco numa colega das antigas que também é muito determinada

A forma como penso, apenas tenho eco numa amiga das antigas, da outra escola, da Patrícia que também é muito determinada... Na altura, a gente não falava muito sobre sexualidade, porque não era ainda um tema de conversa muito chegado. O tema era mais desporto, era mais escola...

Namora há pouco tempo e é pressionada pelo namorado

Vamos falar de uma coisa actual de uma rapariga da minha idade: uma colega, que namora há pouco tempo mas está a ser pressionada pelo namorado porque ele quer fazer amor e ela ainda é virgem, e ela sente que ainda não está preparada. Mas, mesmo não querendo, sinto que, se houver um momento sozinhos, ela é capaz de dizer sim. É capaz de não conseguir controlar.

Há mulheres que dizem que não, mas com o envolvimento já dizem sim. Uma mulher tem que ser determinada, saber o que quer – porque, quando uma mulher diz não e depois sim, não sabemos para onde vamos. Se dizemos não é porque não dá, ou porque não queremos, ou porque só queremos quando nós quisermos; e se dizemos sim é porque é mesmo sim!

Agora, o sexo é tema - também porque há muita coisa envolvida na palavra sexo: há contraceptivos, há a doença da SIDA, há esse tipo de preocupações todas... Pelo menos na minha turma há a preocupação de falar bastante... E havia rapazes que se juntavam a *nós* e que falavam *connosco*. Os rapazes, agora, começam a ter também essa preocupação, mas normalmente para eles é só o prazer que lhes interessa... Tinha um colega que uma vez disse que, se tivesse o vírus da SIDA e se tivesse uma namorada, seria incapaz de fazer sexo com ela sem preservativo. Os rapazes da minha turma também disseram que, se isso acontecesse com eles, que queriam usar preservativo - além de que também não queriam ser pais cedo. Há aquela ideia de responsabilidade, porque não querem a paternidade aos dezoito anos!... Então, eles começam a pensar que querem gozar a vida e que ainda não é isso que querem. E a mulher também se preocupa com isso.

Conta para dar conselhos e não para se exibir... para prevenir!

Agora, as raparigas já não têm vergonha como antigamente. Tenho uma colega que já fez sexo com o namorado. Obviamente que conta as experiências que teve - não conta para se gabar ou para falar das habilidades, mas para dar conselhos! Hoje já não se tem vergonha de falar, como antigamente... Há raparigas da minha turma que nunca fizeram amor, e ela dá-lhes conselhos: "Espera, tem calma, pode não ser aquilo que tu pensas!"; "Olha, fiz isto, mas tu podes não gostar!"; ou "Eu fiz, mas pode ainda não ser bom para ti...".

As mães ensinam-nos cuidados, mas a vida deles nem sempre foi bonita!

Os nossos pais ensinam-nos cuidados, mas também ensinam que a vida é para ter prazer! A minha mãe falou-me e contou as experiências dela. O pior é que a sua experiência não foi assim muito bonita!... Também falamos que não é preciso ter sexo ou fazer amor para ter prazer na vida. Ou seja, a vida pode ser gozada sem isso, mas com isso também... Se acharmos que está na altura ou que há necessidade... Acho que a vida também é para ser gozada, para se ter prazer!...

Pode-se viver a vida e ter prazer nela sem ter namorado, sem ser a fazer amor, sem sexo... Também tem muitos dissabores todas essas coisas.

Depende também do que é que a pessoa gosta e do que é que a pessoa está determinada a fazer.

Ser estudante e ser trabalhador: o que muda no estatuto feminino?

Na escola a turma é mais unida, no trabalho há a competição e a inveja

Gosto de trabalhar e de estar ali. Não é apenas o dinheiro que me interessa. Não se aprende muito no trabalho, mas dá para estar com outras pessoas, e não apenas com as pessoas da escola.

Especialmente, dá para fazer aquela comparação entre pessoas. Na escola, estamos mais unidas. Uma turma está mais unida, conversa-se, estuda-se junto... No trabalho, quase não se faz amizades e é quase impossível fazer amizades. Há muito movimento e a gente anda de um lado para o outro, temos meia hora para comer... Podemo-nos encontrar cá fora, mas no trabalho não dá muito para fazer amizades. O trabalho muda as pessoas, há mais inveja. As pessoas são muito boas e são muito más! É mais notória a inveja porque, se uma pessoa é melhor que a outra ou se se mexe mais depressa, ou gosta disso... já tem críticas e problemas!...

Na escola "estou a investir em mim"... "No trabalho é só para a minha independência"

Eu não gosto de competir no meu trabalho: faço o que posso, não quero ser melhor que os outros. Mesmo se são melhores, paciência! Não vou passar por cima de ninguém só para me tornar melhor...

Gosto de ser brilhante, mas tento ser é na escola, sobretudo nas áreas mais interessantes! Na escola estou a investir em mim... No trabalho é só para a minha independência.

Acham que *têm o direito natural* de mandar bocas e elas têm que se *habituar* mesmo que não gostem! Isso não é justo!

O não gostar não é apenas por se meterem comigo na rua. É também porque não me sinto bem! Porque é assim: se andar assim na rua, sei perfeitamente que se vão meter comigo - porque ou é uma camisola justa e vê-se as curvas, ou por outra coisa qualquer. Sei que, se passar por umas obras, basicamente os trolhas se *metem comigo*... Mas já estou preparada! Há sempre assim uns *olhares*, ou de trolhas, ou de jovens sentados numa esplanada. E, no trabalho, também já ouvi uma boca - até engraçada! - de um colega. As minhas calças normalmente são mais largas, mas naquele dia tinha umas que me ficavam justinhas e tal... Estava a falar com uma miúda que me veio pedir um boneco, e estava debruçada sobre o balcão pois, quando falo com os miúdos para ser mais simpática com eles, aproximo-me mais... E veio um colega, e mandou uma daquelas bocas... Fiquei pasmada!... Nunca pensei que da boca dele viesse uma coisa assim!... Apeteceu-me virar para trás e mandar-lhe uma estalada... Porque, com outras raparigas, mete-se com elas na brincadeira, diz que são os amores dele, passa por alguma das raparigas e faz cócegas... Mas nunca abusou nem nada do género... Mas há certas coisas que não se devem dizer nem se devem fazer.

Mas... - lá está! - acham que podem dizer, que são mais simpáticos assim, não sabem brincar com outras coisas... Tem que ser sempre bocas, e acham que têm esse direito! Não são homens se não mandarem umas boquinhas...!

Já me habituei a essas coisas, só que não gosto muito... Uma rapariga - mesmo que lhe apeteça! - não pode ser como eles e mandar as suas bocas, fica-lhe mal ser como eles!... Mas também parece que fica mal não saber aceitar essas bocas, tem obrigatoriamente que estar preparada para saber aceitar bocas...!...

Ora isto não é justo... Para mim, um homem devia ser um cavalheiro...

Uma mulher: "uma flor", ou "um ser divinizado"?

Ainda reina muito aquele ditado "Numa mulher não se deve bater nem com uma rosa". Mas acho isso cobardia, uma palermice! A mulher também não é um ser para ser divinizado, como dizia Platão. Contudo, há que haver respeito perante a mulher, perante homem e uma mulher, perante homens e homens e perante mulheres e mulheres. Tem que haver sempre aquela barreira de respeito... O respeito tem que ser natural. E, mesmo que a pessoa não conheça a outra, tem que se manter sempre um nível de respeito.

Nos jogos de sedução, também gosto de escolher a pessoa ou as pessoas com quem desejo fazer esses jogos de sedução. Lá está!: com um colega da escola? Acho que não tem piada, não tem lógica e não gosto, mas até posso aceitar, até certo ponto acho que a gente deve aceitar...

Mas, por exemplo, no trabalho: se houver esse tipo de jogo, não vale a pena. A pessoa corta logo comigo.

Adorava ter uma mota... "sente uma adrenalina"!

Aceito velocidades, porque se há uma coisa que adoro é motas. Adorava ter uma mota!... Eu gosto: a pessoa sente uma adrenalina!... Agora, sou incapaz de andar sozinha numa delas! Claro que gostava de ter uma, não estou a pensar comprar porque não posso. Mas vamos ver um dia, talvez...

As modas sexy ou pânico e moralismo?

Gosto mais de umas sapatilhas - para mim as sapatilhas são tudo!
É assim, posso andar com calças e uma camisola qualquer mas, desde que tenha umas sapatilhas e me sinta confortável, estou bem! Claro que, para mim, o conforto é muito importante! Muitas vezes, quando saio e vejo na rua as pessoas com aquelas saias e aqueles bicos nos sapatos, penso: "Não conseguia andar com aquilo!".

Já tive uma saia curta, andei com ela uma vez, mas sentia-me mal! Sinceramente, estava sempre a ver se estava tapada. Na praia já andei, mas na rua só andei uma vez! Senti-me mal e nunca mais andei! E, mesmo assim, andei com uma camisa que fazia tipo vestido - parecia daquelas camisas chinesas - portanto a camisa usava-se com calças ou sem calças.

Eu sempre fui assim muito desportiva: uma t-shirt, umas calças, umas sapatilhas... Com 12 anos tudo servia perfeitamente!... Eu gosto de andar confortável!

Há jovens, crianças com treze anos que já parecem adultas!

Às vezes, passam por mim jovens... crianças para aí com treze anos...! E pergunto: "Como é possível?!..." Para mim há coisas que é uma ilusão...

Mesmo lá no trabalho há crianças dessa idade que vêm pagar com uma nota de vinte euros. E eu pergunto: "Olha, não tens mais trocado?"

- "Não".
- "Mas não estás com os teus pais?"
- "Ah, eu não estou sozinho, estou com uns colegas!"

E penso para mim: "Ok! Os teus pais deram-te uma nota de vinte euros para tu ires sair, não é?!...".

Acho que é a própria sociedade, e os pais não dão muita atenção aos filhos: "Toma lá dinheiro, paga e não me chateies!". Mas, sinceramente, não consigo admitir que as pessoas descuidem assim as crianças!...

"Ok, mas o que é que se passa?! O meu pai nem agora me daria vinte euros quando vou sair, quanto mais quando tinha treze anos!... Há muita desigualdade... Já me sinto muito mais velha do que os próprios miúdos de treze - apenas com uma diferença de três anos... E penso: "O que se passa?... Só são três anos!...!...".

A moda mudou muito: miúdas todas p'ra *frentex*, para mim é novo

Agora, até uma criança de dez anos sai com amigos de doze, treze... Ainda outro dia ia na rua e duas miúdas - que não tinham mais de doze anos - de mini-saia mesmo mini e um topezinho. Não digo que as raparigas estivessem mal vestidas, mas tinham uma maneira toda vaidosa, um falar e um mexer como se fossem adultas!... Fiquei a pensar: "Fogo, se as miúdas são assim todas para a *frentex* com esta idade, como serão daqui a dois ou quatro anos?!... Se já vão às festas com amigos mais velhos...!... De facto, com doze anos não andava assim vestida!... Talvez fosse a minha mentalidade que não dava para aquilo... Isto para mim é novo...

Às vezes penso que devo ser mesmo da pré-história!... Eu, que em pequenita andei de um lado para o outro, da aldeia para a cidade, da cidade para a aldeia... Mas na aldeia é muito diferente, as pessoas não andavam todas descapotáveis... Aí, a gente sabe que as mentalidades são diferentes, toda a gente se conhece. Às vezes, há quem mande a sua boca, mas é só isso. Ali, uma pessoa pode andar à vontade!...

Agora, aqui na cidade, parece que tudo mudou!...

Mas, agora, as miúdas de doze anos parecem raparigas de dezasseis, vestidas todas decotadas, com as argolas todas, os brincos, as pulseiras... Sei que também não sou muito de me dar a modas e não gosto muito desse tipo de modas, de risquinha ao lado, de cintos...

As modas são mais flexíveis...

As modas são mais flexíveis, pode-se andar como se quiser, sem ser na moda, pode-se vestir e calçar o que se quiser, fazer o que se quiser fazer. Tudo está bem e fica bem! Penso que não há tanta pressão e que há maior tolerância, tanto para homens como para mulheres. Mas há pessoas que, se vestirem uma determinada roupa e se acharem que os outros que as vão ver na rua não vão gostar, então já não querem vestir.

Mas há uma moda que se impôs, que é a moda de "betinho" - dos "betos" e das "betas". Ou seja: as argolinhas, o cabelo ao lado, as calças por baixo das ancas, os cintos florescentes, as mini-saias e tal, aquelas argolas, aquela risca ao lado, aquela pintura um bocado exagerada nos olhos, aquelas bases, os sapatinhos de vela, aqueles tacões ou sapatos bicudos.

Nada que tenha contra, cada um anda vestido como quiser, mas eu não andava com aquilo calçado.

A moda que se impôs é uma *ilusão*...

Às vezes, passam por mim raparigas e pergunto-me: "Como é que é possível?!" A moda que se impôs para mim **tem muito de ilusão e de falsidade.** Acho que as raparigas não andam da forma que querem, andam assim porque é moda: "A minha amiga anda, também vou andar!". Acho que uma pessoa, quando se está a vestir igual às outras, não está a ser ela própria. Quer dizer, temos sempre uma margem - mas há sempre comércio, uma ideia de vender e pôr o máximo de pessoas a consumir.

É por isso que a moda muda todos os anos, para se pôr coisas de lado. Se há coisa que detesto é isso da moda mudar constantemente. Mesmo que tivesse muito dinheiro gostaria de dizer sempre: "Não quero ser escrava da moda, quero um mundo diferente, quero outros valores!".

Estou interessada noutras coisas. Não gosto desta moda. Já assisti a modas estúpidas mesmo...

Claro que esta moda ainda é muito *sexy*.

Eu sou muito nova e não vivi o que tenho para viver, e penso e digo: "Será que já estou a envelhecer?... Será que não sou deste mundo?...". Fico baralhada com o mundo e com o que acho que sou. Ultimamente tenho estado a tentar ser e mostrar-me mais tolerante... Isto é: "Não anda como nós, mas tolera-se!". Aceita-se a ideia porque pode nem ser má. Concordo e aceito perfeitamente estar na moda e ser tolerante. Mas também só temos que aceitar se não for mau, se não for reles, se não fizer mal a outra pessoa.

Acho que há certos anos atrás, nos anos setenta, por exemplo, havia certos estilos de vida que não se aceitavam - os *hippies,* por exemplo. Era... diziam "Paz e Amor" mas, para certas pessoas, era a droga, era droga ali, era Canábis. Mas havia outros que não andavam nisso. Mas havia certas culturas que se aceitavam.

A sociedade sabia e aceitou a pedofilia, foi tolerante demais! Agora tudo à mostra!

Agora, se isso se faz mal a outra pessoa... Por exemplo, a pedofilia - ninguém pode concordar com isso, obviamente! Ou seja, nesse aspecto acho que a sociedade foi demasiado tempo tolerante, durante muitos anos... Já se sabia que existia!... Só que, até agora, tolerou-se e agora passa tudo, põe-se quase tudo à mostra. E isso é bom porque as pessoas talvez comecem a ter mais coragem para falar. Mas, por outro lado, tenho receio que agora, com tanto excesso, isto fique tudo parado nas coisas mediáticas, e que nada seja resolvido nunca...

Estilos a tolerar e/ou que valores a salvaguardar? Que práticas se estão a cruzar?

Vivemos num mundo muito mais tolerante em certos aspectos, mas há certas pessoas que ainda dizem, por exemplo: "Uma crista! Não tem jeito nenhum!...".

Mas já se aceita mais a diferença, e também já há pessoas muito conscientes e reflectidas. Temos que ter consciência, e não é só olhar para o bolso; é também saber distinguir valores - o que é bem e o que é mal; o que é atraso e o que é avanço.

Mas, às vezes, quando saio e vejo cartazes no Porto a dizer: "O Centro Comercial Cidade do Porto não é a Universidade de Letras". O que é que dá para concluir?... Que ali é a universidade?... Comer, passar o tempo e estudar ali, o que

se pode concluir? Acho que essa fase de quase toda a gente tem de ir a um Centro Comercial, ter e poder estar aí, essa fase passa por todos! Mas daí a ser a universidade!... Fico baralhada com estas misturas todas!...

A "escola formal" faz incursões na "escola informal", gera bem-estar e participação

Tive uma aula que foi cá fora. Foi uma experiência que toda a gente adorou. Era no Inverno, mas estava um calor!... E que bem que sabia estar cá fora!... Sugerimos à professora uma aula fora da sala: "Ó *stôra*, vamos dar a aula lá para fora!...". E ela aceitou o nosso pedido: "Está bem, vamos lá para fora!". E nós:"Vamos lá para fora?... Que se passa?!".

Até fomos muito bem comportados, sentámo-nos todos no chão à sombrinha com o caderno nos joelhos, e a professora a dar a aula!

Depois disso, a professora fez-nos um desafio: convidou-nos a fazer um projecto para começarmos a aproveitar este espaço livre exterior. Nesta escola há uma parte que tem relva e que nunca se usa, nem ninguém passa por ali. Como nós temos muito pouco espaço, a professora fez-nos esta proposta. Para aquele espaço está pensado haver várias coisas: uma parte para ETAR; outra para plantas várias e um jardim; e outra parte que daria para a gente poder estar ali a conviver. A professora falou à nossa turma e vamos andar ali a plantar e a tratar o lixo. Obviamente que acho que não vai ser só a nossa turma - aquilo é muito grande, e só vinte pessoas ali a trabalhar não dá muito.

Ao princípio ficamos assim um bocado assustados. Nós com certeza já não vamos aproveitar o espaço, porque não vamos ser capazes de fazer tudo este ano. Mas também não podemos pensar em trabalhar apenas para nós! Obviamente que uma pessoa gostaria sempre de experimentar aquilo que faz, mas pode-se sempre ir lá fazer uma visita e dizer: "Olha que bonito!"; "Olha o que nós conseguimos!". É uma parte muito grande - vai desde um pavilhão até quase metade da escola.

De volta às aulas: trabalhar e estudar, o que muda no mito de estudante?

Já na escola secundária... a trabalhar em *part time*

Estou de férias mas, como estou a trabalhar, tenho algo que fazer. O ano passado, por esta altura, já estava farta das férias, já estava a dizer: "Nunca mais começa a escola!". Agora, não estou com aquela ansiedade que era habitual... Já tenho saudades da escola, ter algo interessante para fazer e estar com os colegas...

Estou pronta para começar as aulas na escola secundária. Não estou indecisa... Agora, vou fazer dois trabalhos: vou trabalhar, faço um part time, e ganho o meu. Talvez vá ser de quatro dias por semana, duas horas e meia por dia. Vai depender do horário da nossa escola! Normalmente, fazem-nos um horário adequado. Tenho colegas que estão a fazer horários em *ful time* porque também estão de férias e dizem que, quando começarem as aulas, eles fazem horários de maneira a que a gente tenha horas para estudar e para trabalhar.

Mesmo na altura de testes, para mim não é difícil conciliar... Não vai ser difícil conciliar, adoro trabalhar com stress... fico mais dinâmica! O ano passado no final do ano tinha trabalhos da Área-Escola para fazer e muitos testes na

semana toda, tinha que estudar e safei-me bem, correu bem. Também depende da memória das pessoas, acho que tenho boa memória...

Uma das dificuldades este ano é termos de escrever por nós próprios

Este ano, puseram duas turmas juntas e não me agrada muito a turma. Mas somos da mesma área. A diferença é *uns* terem Alemão e *nós* Francês. Temos que conviver... e uma pessoa habitua-se!...

Alguns professores são bons, já são do ano passado: a Inglês, a Francês e a Filosofia, que é a Directora de Turma. De resto, são novos para ambas as turmas.

A professora de Português dá bem a aula, mas não estávamos habituados com o professor do ano passado, a fazer o que faz. Falava-se muito mas escrevia-se pouco. E, quando se escrevia, não éramos nós que escrevíamos, era ele que ditava. Ou seja, não aprendíamos a escrever por nós próprios. E esta professora faz muitos comentários globais e enormes acerca dos sonetos. É assim um bocado mais complicado!

Até tenho dito à minha mãe que a minha cabeça anda a trabalhar a carvão, ainda não está bem aberta, porque ainda não despertei muito para aquilo. No ano passado tinha uma pequena dificuldade a Francês, mas este ano não estou a ter dificuldade nenhuma. Espero não vir a ter. Ainda por cima, este ano, já fazemos médias!... Tenho que ver se continuo com a minha média ou se a subo, descer é que não! Senão nunca mais entro para a faculdade e tiro o meu curso. Ainda faltam dois aninhos, mas tenho vontade de acabar o curso!

Estudar e trabalhar, "agarrando o que há": sinto-me diferente!

Também tenho uma colega no trabalho que estuda na faculdade e que faz oito horas ao fim-de-semana, e ainda faz duas horas à semana, num Infantário. Não sei como é que consegue tudo!... A gente tem que se agarrar àquilo que há, porque está a ser mais complicado!

Mas agora sinto-me diferente dos meus colegas. Eles contam as férias, que foram para a praia, etc., e eu a trabalhar. Obviamente que ninguém me obrigou... Mas sinto-me diferente, em relação a eles!... Estou **mais senhora de mim mesmo... mais responsável**! Por exemplo, as raparigas andam sempre juntas, vai uma à casa de banho e vai outra junto; vai uma ao bufete e vai outra a acompanhar. Eu já não sinto essa necessidade...

Temas, futebol, big brother: não há uma conversa interessante

Estou sentada a conversar e os temas ou há-de ser futebol, *Big Brother* ou os ídolos. Não há assim uma conversa muito interessante!...

Claro que não são eles que têm culpa... Não tenho hipóteses de mudar de turma porque são as únicas turmas que existem do meu agrupamento. Também já estou habituada aos meus colegas. Acho que é natural no começo do ano haver insatisfação.

Mas também é outra coisa, habituei-me a outro tipo de pessoas, parece que me desabituei um bocadinho deles. Sinto-me... não é posta de parte, mas olham para mim de maneira diferente... Sabem que estive a trabalhar! Às vezes, perguntam-me e explico-lhes, mas acham que a minha vida deve ser fácil, que não

se faz nenhum porque somos tantos que devemos ficar a olhar para a parede! Digo-lhes que somos muitos, mas que fazemos muito mais do que aquilo que eles vêem de fora.

Olham para mim de maneira diferente... já não têm brincadeiras tão acriançadas, comigo...

Já chegaste? Desistir da escola não, fogo! O ideal é conciliar

Ainda há bocado fui buscar pão e, como sabiam que andava a trabalhar... - viam-me sair de casa com mochila às costas. Então, viram-me com a mochila, e perguntaram-me se tinha vindo de trabalhar:

- "Já chegaste? Chegaste agora..."
- "Não, vim da escola!"
- "Ah, estás a estudar?!...".
- "Claro! Estou a estudar e a trabalhar!".
- "Ah! Acho que fazes bem!".

Pensavam que tinha desistido da escola. Desistir da escola não, fogo, nem pensar! Então, desistia do trabalho e continuava na escola porque, por mais duro que seja economicamente, prefiro continuar a escola... Mas, se puder, também ajudo! Se vir que posso e que consigo conciliar as coisas, prefiro também trabalhar de tarde. Pelo meu pai ficava, trabalhava só ao fim de semana. Ele nunca foi contra nem a favor, mas vou ver.

Com a minha mãe, ainda ontem estivemos a conversar, ela disse-me para não me preocupar, para me acalmar e ter paciência, porque a **minha cabeça ainda não tinha começado a trabalhar**! A mudança dos professores, das turmas, e o trabalho... Também, ainda não me desliguei completamente do trabalho! Estou sempre com a ficha lá ligada. Mas comecei a preocupar mais, porque vêm aí os testes... e eu estou à deriva com a matéria! Estou a dar os sonetos de Bocage e não percebo nada daquilo.

A segunda vez que fui ao teatro

No 9º ano, fui a uma visita de estudo ao teatro S. João, no Porto, ver a peça de Frei Luís de Sousa que vou dar este ano. Estava à espera de uma peça mais clássica, e o fim trágico que devia ter não foi igual. A gente falou de uma coisa na aula, e no teatro foi diferente... Mas gostei, e foi bom! Já comprei o livro... Foi a primeira vez que fui ao teatro... Não, foi a segunda, fui ver o *Auto da Índia*. Claro, o *Auto da Índia* que toda a gente vai ver na escola!... Era um auditório e, como estava cá atrás, ouvia-se muito mal. Mas foi boa ideia ir!... Assim como também vi o *Amor de Perdição*.

Ao cinema é que vou várias vezes...

As disciplinas que tenho são: Português, Francês, Inglês, História, Filosofia, Geografia, ITI - Introdução às Técnicas de Informática, TTI - Técnicas de Tradução de Inglês e Ginástica. A Inglês vou indo, não é uma disciplina que me fascine, mas não tenho dificuldades.

Tenho duas professoras que não são nada estimulantes: a de Filosofia e a de História. A Filosofia, ultimamente, não me tem despertado muito. Estou a dar a Lógica, que não tem lógica... A professora não entusiasma. As aulas são muito monótonas. Não prepara muito bem as aulas. É uma pessoa nova, mas a questão

não é a idade... Então, quando lhe faço uma questão fica surpresa e não sabe o que há-de responder. E depois quando a gente pergunta:

- "É para analisar o esquema que tem no livro?"

Ela não consegue explicar, fica baralhada e chega a um ponto que não sabe como explicar. Uma vez olhei para aquilo e disse:

- "Oh, acho que é isto assim e assim, mas ela não me disse nada.

A Liliana, a minha colega de carteira, estava a conversar com ela e disse-lhe que entendia assim. E ela ficou a olhar e disse:

- "Se calhar é mesmo assim!...".

Acho que percebi, pela minha lógica, mas não sei explicar aos outros... Estamos a dar isto para quê? É uma matéria que não serve para nada, não se lhe vê o objectivo.

A professora de História, um dia, estava a falar dos *Lusíadas*, escritos pela grande Camões. De repente, vira-se para nós:

- "Vocês sabem quem foi Camões!?"

E nós ficamos assim...

- "Professora, claro que sabemos quem foi Camões!"
- " Estava a ver que não!".

Ficamos assim um bocado a olhar uns para os outros... e reparámos que ela repetia sempre um bocadinho do que tinha dito na aula anterior. Porquê? Pensa que somos burros, ou que o mundo começou agora?... Depois, falamos com uns colegas que já tiveram esta professora e contaram que uma vez ela lhes perguntou porque é que os caminhos-de-ferro se chamavam assim? Eles fizeram-se de burros e perguntaram:

- "Ah! Porquê, *stôra*?!..."
- "Chamavam caminhos-de-ferro porque os trilhos eram de ferro!"

São estas coisas que a gente fica a olhar: "Ok! Pronto, é um bocadinho pirada da cabeça...". É uma professora que sabe e tem muita experiência, mas não precisava de estar a fazer dos alunos uns burros...

Geografia gosto, mas depende também dos temas. Por exemplo, estamos a dar o subsolo - não é um tema que me agrade, mas a gente começa a dar, e entro no assunto... Para a semana vamos começar com o mar, o ambiente, e vai de certeza ser muito interessante... Vamos ter uma visita de estudo a Lisboa. Vamos ver um Congresso sobre a União Europeia, porque a Europa agora vai-se alargar. Já fui ao Parque das Nações, ao Oceanário, andámos de teleférico, conhecemos o Pavilhão Atlântico, etc.. E depois vamos dar uma volta por lá (*tom sorridente*).

É uma coisa interessante estas visitas de estudo. Estávamos tão desanimados, pensávamos que não íamos ter visitas porque, logo no início das aulas, a Directora de Turma disse-nos que não tinha previsto nada para este ano... Estávamos mesmo descontentes... porque não tínhamos nada programado.

Assim, uma visita logo para o início... Ficámos todas contentes!

Também fizemos um projecto com a Árvore, em parceria com a DecoJovem, a quem estamos ligados. Vamos abrir uma página na Internet. A DecoJovem é um programa da Deco, aberto pela nossa turma, com turmas de outras escolas. A página é, basicamente, para falar acerca do que mais preocupa os jovens em termos de consumo. Na minha escola há sempre uma *Semana do Consumidor*. Acho que vai ser interessante, porque é uma coisa mais virada para nós.

Nas aulas de Informática, vai ser interessante aprender a fazer uma coisa útil e nova.

Leituras e horizontes... "a queda ganha-se com o tempo"

Ando a ler um livro interessante sobre a vida dos jovens. Agora interrompi e não peguei mais... Com tudo o que tenho para fazer mais o trabalho, depois da escola, perdi o grande interesse...

O livro fala de histórias e realidades de raparigas que são muito duras. Havia histórias... uma vida muito difícil! Há uma história de uma rapariga em que a mãe é prostituta. Ela é muito revoltada com a mãe.

Depois, estive a ler uma parte que refere que os pais têm mais preocupação com as saídas à noite das raparigas. Os irmãos podem sair à noite ou de dia, e não têm horas para chegar. Concordo com o que diz, mas não aceito isso. Acho que os pais deviam ter mais confiança nas raparigas.

As raparigas aceitam o trabalho por solidariedade com as mães.

Também vejo que o meu irmão mais velho sai e a 'minha mãe verdadeira' não impõe hora nem nada! E reparo que aqui em casa, quando eu saio, tenho hora para chegar. E a minha mãe diz: "Ainda se fosses um rapaz, era capaz de te dar mais uma meia hora!"... Mas, como sou rapariga, já não!

Em termos de limpeza, ela diz que seria igual; se fosse um rapaz, também tinha que arrumar o quarto e ajudar.

Mas os rapazes, por serem rapazes, é aquela coisa... dizem que não querem fazer, a mãe teima, o pai teima, ele teima também... Acabou, não se discute mais...

A rapariga não sai de casa sem deixar tudo em ordem e, mesmo que não lhe apeteça, ela sente aquela responsabilidade de ver a mãe muito sobrecarregada, e acaba por ajudar.

Mas, na minha opinião, se há uma coisa para um tem que ser para o outro. Está bem que já vem de há muito ou... mesmo que as raparigas tenham mais queda para uma coisa do que os rapazes. Só que eles também têm que aprender, porque a queda ganha-se com o tempo...

Eu, por exemplo, também nunca aprendi a coser mas, quando é preciso, lá estou de agulha e dedal. Olho e vejo os quatro buraquinhos: "a linha deve passar por aqui". E, se não é assim, vou dando um jeito!

Parecenças, vidas e mágoas familiares...

De cara sou parecida com o meu pai. Mas, em termos de personalidade e raciocínio, não temos muito a ver, tenho **mais a ver com a minha mãe que vive comi**go. Habituei-me. Há coisas que pensamos da mesma maneira, ou seja, sobre certas coisas tenho opiniões que ela também tem. E, então, a pessoa habitua-se a comparar muito.

A minha 'mãe que vive comigo' é separada. Tem dois filhos, que vivem com a ex-sogra. Ela tem muita mágoa... Agora, já não mostra tanto como antigamente. Penso que já se habituou, mas às vezes digo-lhe: "Se sentes falta, porque é que não vais lá e pões isso direito?"

E ela diz que não, que era estúpido aparecer passados seis, oito anos. Já não se vêem há oito anos!... Ela não quis ir contra a vontade dos filhos, nem quis separá-los. No tribunal disse: "Fico com os meus filhos se eles quiserem ficar comigo, não quero ir contra a vontade deles!" Não os quis obrigar, e eles

preferiram ficar com a avó. E ela disse: "Quando os meus filhos quiserem saber de mim, sabem onde moro, vêm ter comigo!".

Às vezes vai na rua e encontra uma pessoa que viveu na Ribeira e que a reconhece, e fala com ela sobre os filhos... Eles vivem na Ribeira com a avó.

A minha mãe biológica e o meu irmão dão-se com os filhos dela, porque é tudo ligado. A minha mãe verdadeira é sobrinha da ex-sogra da minha mãe/madrasta. A ex-sogra da minha 'mãe que vive comigo' é irmã da minha avó.

A minha avó não se dava com essa irmã. Nem eu gosto dessa minha tia-avó, ex-sogra da minha 'mãe que vive comigo'. Eram totalmente diferentes... É uma história complicada. É complicada, mas é tudo em família, porque os filhos da minha mãe são meus primos. O pai deles era primo da minha mãe.

Convivia com o pai deles, e conheço bem os três filhos. Conheci o mais velho, o Ricardo, que tem a cara e o feitio do pai; depois é o Filipe, o irmão do meio, que é um rapaz muito tímido, mas para os estudos era um rapaz igual a mim; e tinha a Cláudia que tem agora onze ou doze anos. Essa menina chegou a viver connosco cerca de um ano, mas uma vez o Filipe - que vinha de vez em quando a nossa casa - pediu à minha mãe para ir dar uma volta com a irmã. A minha mãe, na boa intenção, disse que sim. E a rapariga nunca mais voltou. Ficou na avó. Como não se tira a filha assim, sem mais nem menos, voltou tudo a tribunal com a história toda outra vez... A mais pequenina ainda não tinha capacidade para dizer com quem queria ficar, mas o do meio e o mais velho disseram que queriam ficar com a avó. O do meio foi influenciado pelo mais velho, porque gostava muito da mãe e não gostava muito da avó. A minha mãe sabe que eles estão bem...mas tem sempre aquela esperança que venham ter com ela... Mas, às vezes, sente que pode passar por eles na rua... tem medo de não os reconhecer!...

O meu irmão tem contacto e dá-se bem com eles porque, como é da mesma família... A rapariga é a mais nova. Está bem de saúde e na escola, só que é 'mal educada' como a avó! Apanhou aqueles vícios e modos da avó. Imagino que mais tarde pode ser capaz de passar na rua e chamar nomes à mãe ou a nós. Também, naquele ambiente... Eu gosto muito da Ribeira só que, quem não tiver uma boa educação em casa, fica muito malcriado. Quando digo que sou de lá, toda a gente me chama peixeira, coisa que não me importo nada, tenho orgulho em ser de lá. Mas a gente olha e vê a fama: à noite deve ser só copos; nos sítios escuros é só drogados. Não vou dizer que seja mentira... Desde que saí de lá, não costumo ir à Ribeira. A última vez que lá fui foi há quatro anos e já não me despertou tanto interesse!" Agora parece que mudou um bocadinho...

Claro que, quando passo pela casa onde morei, na Rua Cimo do Muro, sinto que está diferente... fico com uma saudade!... Morava mesmo em frente ao barco, junto à Praça da Ribeira, subia as escadinhas do muro e morava logo aí. Aquilo deve ter mudado...

Sair à noite indica diversão, mas não significa só liberdade...

Agora as raparigas com doze, treze e catorze anos saem à noite com os amigos e chegam às duas da manhã. Não é regra ainda, mas começam a ter liberdade de sair à noite muito cedo.

Penso assim: "Tenho dezasseis e ainda não saio à noite, nem chego às duas da manhã a casa, como pode ser?!... Devo estar velha!"

Gostava de um dia sair e, por exemplo, ir à Ribeira, mas ainda não costumo sair.

Sair à noite indica diversão... mas há uma coisa que é muito má - é beber! Há muitos jovens que vêem os amigos beber bebidas alcoólicas e também querem experimentar. Não querem ser inferiores, ou seja, bebe um copinho, bebe um shot...

A minha opinião é que não deviam ter liberdade para essas coisas.

Experimentar :faz a diferença

Tirando o Vinho do Porto e champanhe, não bebo mais nada de bebidas alcoólicas... Fico com vómitos, só sentir aquele cheiro me incomoda!

Sou capaz de ir a uma discoteca ou a um bar e os meus colegas estarem a pedir um *shot,* e eu peço uma coca ou um sumo de laranja natural. Se posso divertir-me sem beber, sem tomar uma pastilha de Ecstasy, não preciso de estar a noite toda a dançar, posso divertir-me a conversar...

Tenho uma colega da turma, boa aluna - também tem uma média alta - que é incrível... Podia aproveitar porque tem capacidade para ser uma aluna excelente e ter uma média pelo menos de 16. Mas ela anda por aí, fuma tabaco e canábis... Obviamente que os pais não sabem. Só que sai à noite e tem estilos de música que "comem a cabeça toda", ou seja, aquela "música batida" *tecno* e *house*. E, claro, vai para as discotecas, bebe o primeiro *shot*, bebe o segundo, depois mistura com isto e com aquilo... À segunda-feira vem toda... porque andou na noite. Acho que está a desperdiçar muita coisa. Começa por fumar canábis e, quem sabe, nas discotecas toma *ecstasy*. Começa pelas coisas pequeninas e depois não funciona... E, se não parar, vai entrar nas coisas grandes. E isso é mau, na minha opinião.

Ela tem uma vontade de experimentar tudo! - "Ah! Gostei, vou experimentar mais um bocadinho, vou continuar só mais um bocadinho..."

Mentalização familiar de que não tem queda da saída, dança...

Lá está, a culpa também é um bocadinho dos pais. Às vezes, penso: "Também gostava de ir passear, dar uma volta, sair um bocadinho à noite!", mas não quer dizer que seja para uma discoteca ou um bar. Como diz a minha mãe, eu não tenho queda, nem faz muito o meu estilo, ir para discotecas. Não me ia sentir lá muito bem. Ia estar sentada a ver dançar, porque não gosto muito de dançar à frente dos outros, gosto mais de dançar sozinha. Mas, por exemplo, gostava mais de ir passear à beira da praia, ir a um café, conversar e estar com os amigos. Tenho colegas que saem à noite, mas não bebem bebidas alcoólicas - e vê-se que não tomam droga. Mas há aqueles que saem e que bebem um copo aqui, um copo ali.

Tenho um colega com 18 anos que uma vez estava a jogar cartas com os amigos e, distraído, reparou a certa altura, quando se ia levantar, que se sentia ourado... Tinha bebido seis cervejas...!

Acham que beber duas cervejas não é beber, mas eu não aceito isso...

Namoro: arranjei namorado por telemóvel

Arranjei o meu namorado por uma amiga. Ela estava numa rede de telemóveis, apresentou-mo e começámos a falar. E, conforme ia conversando,

comecei a interessar-me por ele e ele por mim. Depois, quando a gente se conheceu, foi assim um clique que deu. Estivemos os dois, conversámos muito e, logo na semana a seguir, fomos sair; nesse mesmo dia, começámos a namorar.

A relação que tenho com ele é grande, porque estamos juntos há muito tempo - já há um ano! Acho que é bom para mim mas, às vezes, tem alturas em que digo assim: "Oh! Que chatice, o namoro. Fogo! Agora não posso fazer as coisas que fazia!".

Por exemplo, gosto muito de estar em casa e ele gosta muito de sair. Adora ir passear, mas não gosta de sair sozinho. Quando quer sair, vem sempre ter comigo e eu digo:

- "Ai não me apetece, preferia ficar em casa!".
- "Fogo, também estás sempre aqui metida..."

E é verdade, até tem razão! Até tem feito muitos esforços neste último ano. Mas eu não gosto muito de sair e, muitas vezes, vou mais para o acompanhar, vou por ele. Não gosto de me sentir presa, mas gosto de estar acompanhada, de ter alguém ao meu lado em quem me possa apoiar. É assim: há certas coisas que a gente não gosta de contar muito aos pais.

Quando comecei a namorar, disse-lhe: "É assim, gosto de ser livre, adoro a liberdade!". E ele: "namorar não é uma prisão!".

O Pedro veio numa boa altura: há algo nele que me agrada!

Chama-se Pedro, tem 20 anos, não estuda e está desempregado. É uma pessoa interessante, já passou muito, mas já lhe disse que podia começar outra vez a estudar. Não é assim tão activo nem tão interessado pelas coisas como eu. Deixou de estudar, mas em casa tem enciclopédias e vai lendo. A mãe é sócia do "Círculo de Leitores" e vai comprando livros interessantes.

Há algo nele que me agrada: é uma pessoa que se procura informar. Fala um pouco de tudo. Por exemplo: adora animais e, quando vamos ver um programa de animais, já não quer saber mais de mim. Pára e fica ali a ver. Vê-se que sabe. E isso agrada-me nele.

O Pedro veio numa altura certa. Foi no 9º ano, quando o ano escolar acabou. Afastei-me de algumas amigas, como a Jevalda. Ela foi trabalhar e, nessa altura, sentia-me desamparada porque não tinha mais ninguém e, então, veio o Pedro.

Acho que as raparigas - nem todas - mas muitas, quando gostam dum rapaz, querem guardá-lo o mais que puderem! Pelo menos as raparigas que gostam de se sentir acompanhadas.

Mas comecei a andar com ele, e sentia que havia coisas que deixei de lado para estar com ele. Comecei a conhecê-lo melhor e comecei a impor mesmo certas coisas. Eu disse: "Não, não é isso que vou fazer! Queres sair, sais! Mas a mim apetece-me ficar em casa a ver televisão...".

Começou a habituar-se e, também, sabe perfeitamente que não sou rapariga de jogos de computadores. Por exemplo, ele adora *play station* e tudo isso. É uma criança autêntica: tem vinte anos, mas parece que tem a minha idade, parece que tem dezasseis. Para me divertir também faço, mas não é coisa que me interesse.

"És mas é um comodista!"

O Pedro é mandrião nos estudos. Neste momento está sem fazer nada, quer dizer, tem estado a tirar a carta de condução - o que já é alguma coisa! Mas é

assim: vive com na casa dos pais. Eu inscrevi-me no MacDonalds e ele estava comigo, e depois dei-lhe uma palmada nas costas e disse: "Olha, é para ver se te incentivo um bocadinho para também procurares trabalho!". E ele, "Oh! Oh! Oh!".

Eu disse-lhe assim: "És um comodista!".

Ainda ontem estive na casa dele, e a irmã mais velha disse-lhe: "Quando tirares a carta vais ao aeroporto para as carrinhas!". E ele ficou logo todo satisfeito.

Depois, a irmã foi-se embora e eu disse à mãe que me tinha inscrito na MacDonalds. E ela: "Ah! Ao menos vê se dás exemplo ao Pedro!".

Compreendo que ele também não queira estes trabalhos, já trabalhou durante quase um ano em pichelaria e adorou. Foi o primeiro emprego dele. Trabalhava com o pai do cunhado, e estava muito contente com aquele emprego. Ficou muito desiludido porque não contava *ser dispensado.* Via-se mesmo que estava contente e que gostava daquilo. Acho que tinha muita habilidade para estar naquele atelier. E vê-se que ainda gosta!... Desanimou, e parece que tem *medo de começar a trabalhar*, começar a gostar e poder acabar tudo.

Está à espera que lhe apareça uma oportunidade para ir trabalhar nessa arte. É uma pessoa que não se mexe muito e, então, se vir que as coisas estão muito mal, fica-se. E se a gente fala... ele começa "Oh! Deixa, deixa!...".

Também já tirou um curso de informática e gostou...

Na minha casa, quando o meu pai quis pôr o autoclismo exterior na casa de banho, pediu conselhos ao Pedro - porque o meu pai queria tapar o cano da água, mas não sabia como. E ele disse: "Meta uma moeda de cinquenta cêntimos que dá!". Foi tão simples quanto isso: o meu pai meteu a moeda e pronto... Lá está, gosta daquilo, aprendeu e sabe fazer bem.

É como o meu pai. Em casa faz tudo o que houver para fazer ele arranja tudo.

Mas continua sem trabalhar

Já lhe disse que não acho muito bem ter parado por ali. Mas não é por ser meu namorado, habituou-se a estar em casa... Ou seja, agora ele próprio começar a procurar é difícil: "Estou aqui em casa e tal..." Mas, lá está, não me agrada nada que esteja lá em casa, sem fazer nada...

Diz que vai começar agora a procurar, e parece que lhe chegou o gosto! Como já tem carta, vai ver se em Setembro começa a trabalhar.

A irmã trabalha no hospital de S. João, e ficou de falar lá para ver se ele pode fazer a apanha dos lixos e dessas coisas... Por exemplo, andar a colocar, arrumar e introduzir os químicos nos lugares. Está na esperança de ir trabalhar para o hospital de S. João. Ou, então, se não for para o hospital, vai para um hotel levar as malas ou qualquer coisa. Se não, vai tentar para o aeroporto, vai ver se arranja numa daquelas firmas de distribuição de encomendas. Se não arranjar, vai tentar tirar carta de pesados.

É assim, ele diz que se não conseguir arranjar que se vai inscrever no Centro de Emprego para tirar um curso de formação profissional.

Ele gostava de ficar camionista. Mas eu não gostava, e acho que a mãe dele também não. Conheço-o bem, e sei que para camionista não dá. Quando me vai buscar ao trabalho no carro dos pais, vejo que conduz bem, que sabe travar e parar mas, quando chega a uma certa velocidade... É uma coisa que tem de mal, logo que apanha uma via aberta começa a carregar no acelerador, a puxar pelo

carro! Adora velocidades!... Não é coisa que não aceite... só que pode um dia pode calhar mal!... Acho que ainda está na fase de estar a ganhar confiança.

O Pedro adora música, pena é que seja só aquele tipo de música mesmo muito pesada. Não é *rap,* é mais *rock.* Aquele *Bum, Bum, Bum* que faz aqueles barulhos. E interessa-se por correr e andar de bicicleta. Ele adorava correr mas agora já não faz desporto, porque teve um problema num joelho e ainda vai ter que pôr uma prótese, não pode fazer muitos esforços. Depois, esmagou dois dedos e em vez de ser operado meteram os dedos e aquilo ficou mal e tem uns certos problemas. Não ficou apto para a tropa por causa desses tais problemas. Apesar de querer ir, a mãe pediu-lhe por tudo para não ir e para mostrar a carta ao médico. A tropa era uma coisa que lhe interessava, fazer a tropa e continuar.

Ele estava interessado nisso, queria ser comando como o pai.

Também o convidaram para ir para o estrangeiro trabalhar, só que ele não foi, porque ficou desconfiado. Estava a arriscar muito! E a mãe também não queria que fosse! Ia para lá, mas tinha que pagar comida, casa, tinha que pagar tudo... E a mãe começou a desconfiar, e ele também teve medo!

Apoio ou *nova* visão romântica? Sei que ele não tem o mesmo progresso

Sabia que me apoiava mesmo ao nível intelectual, porque diz-me sempre: "Procuraste trabalho, mas põe a escola como prioridade. Como dizem os teus pais, "a escola, primeiro... e depois o trabalho". Portanto, há certas coisas que diz, e sei que me apoia... Ele não conseguiu chegar, mas tenta apoiar-me para que eu chegue mais longe.

Ás vezes está a pegar comigo e diz que eu sou burra. Mas uma vez chateei-me muito. E ele: "Ó mulher, estava a brincar contigo, sei que não és burra, porque senão não namorava contigo. Com uma rapariga burra, claro que não andava!"

É verdade que ele não tem o mesmo progresso nem o mesmo projecto que eu, mas tenta dar-me apoio para eu ser melhor, para me picar, para andar eu para a frente. Ele diz: "Nós somos namorados, mas primeiro somos amigos!". Ele não teve a mesma sorte nem a mesma capacidade para chegar onde já cheguei... Mas, sobretudo não tem tido a minha capacidade de luta. Se quisesse conseguia, mas não quis, nem quer.

A família não o desapoiou mas também não apoiou o suficiente para continuar. Porque ele tinha jeito para desenhar e para ginástica... Ou melhor, tinha jeito e capacidade se de facto quisesse. Ele é muito inteligente, mas era a Matemática que lhe dava cabo da cabeça na altura, mas se quisesse tinha conseguido ultrapassar. Pronto, não teve a capacidade de luta e começou logo a desistir! **Começou logo a mãe com aquela coisa: "Não consegue, paciência!"**

A virgindade continua a ser problema? *Entreguei-me?*

Eu ***entreguei-me*** também porque quis. Agora, lá porque acabámos, não vou dizer que fiz porque ele me obrigou. Não está certo, nem é verdade, porque também tirei proveito da situação, mas **não ando cem por cento tranquila.**

Em relação à questão da virgindade, se por acaso a minha relação não der, já pensei nisso: "Não há problema, fiz porque quis!". Pensava que era mais convencional. Lá está, são ideias fixas, mas pensava que era mais tradicional.

E já me fizeram essa pergunta, mas não vale a pena estar a mentir aqui. Nós falávamos sobre fazer sexo, e a minha resposta é sempre a mesma. Ele diz

que podia ter esperado... Mas chega a certa altura que se baralham os sentimentos uns nos outros - as pessoas, às vezes, o ser humano e as raparigas talvez mais, ficam com os sentimentos muito baralhados! Quer dizer, elas gostam mas têm medo, e depois há esta coisa "Eu vou-me entregar e depois?"

Acho que a virgindade é uma coisa muito importante para a própria mulher, porque é um mundo que se vai descobrir. Há homens - mas são raros - para quem só é importante descobrir a ***sua*** própria sexualidade.

Acho que há mulheres que, por vezes, são muito ousadas e outras muito usadas. Da minha parte, o meu namorado nunca me pressionou. Falámos sim, falámos de certas coisas, mas nunca fui pressionada, fala-se, fala-se muito. Lá está, digo não, e é não!

Há pessoas que têm ideias muito tradicionais, e é tudo muito conservador - é só depois do casamento! Respeito, mas não concordo com essa ideia. Porque, mesmo quando uma pessoa se sente preparada, demora a ter aquele à-vontade porque estamos com preconceitos, medos, e ainda se tem aquele medo e se sente aquela atrapalhação.

E pronto, respeito essas ideias, não posso desrespeitar, mas não concordo! Afinal, também contam os nossos sentimentos, os nossos prazeres. O respeito é muito importante, não o casamento... Também não concordo que as pessoas mal se encontrem se entreguem logo. Acho que é bom para as pessoas parar e pensar... Porque se a pessoa disser: "Vou-me entregar, quero viver esse momento, e depois se verá!"... Viver o momento está bem, mas só essa lógica é pouco. A mulher também tem que dominar e controlar a situação!... Não há mal nenhum que viva e, quando a relação tiver que acabar acabou, desde que a pessoa **programe a sua vida** e haja **respeito de ambos**, tudo bem. Eu penso assim e sinto-me bem.

Comigo ***isso*** já aconteceu, e tenho tido momentos muito bons... Foi num dia em que sentimos que já estávamos preparados, estava tudo pronto. "Ok, já estava tudo pronto!", mas disse-lhe que "não". Fiquei baralhada, porque havia uma parte de mim que queria e outra que não queria. Ele concordou e aceitou. Depois pensei: "E porque não?!...". E disse: "Porque não? Eu quero, vamos a isso!".

E ele perguntou três vezes: "Tens a certeza?". "Tenho". "Tens a certeza?". "Tenho". "De certeza?". "Sim".

Fogo! Há aquelas coisas! Pronto! E foi assim que começámos a ter vida mais íntima, com consciência, respeito e amizade de ambos. Se mais tarde não der, não dá. Depois se verá! Para já é bom e fui eu que decidi, não fui pressionada, e sinto-me bem.

Mas não foi a primeira vez, "claro que não é nenhum santinho!"

Claro que ele já tinha tido relações com uma namorada anterior. Mas pensava que ela era uma coisa, mas veio mais tarde a descobrir que era outra. Uma vez ele foi ter com ela, e começou a reparar que ela afinal era diferente!... **Sentiu-se muito mal por ser traído** e por se entregar a uma pessoa que não correspondeu!

Claro que ele também não é nenhum santinho! Mas, se há coisa que não gosta, é de falar disso!

O meu pai é do género antigo: "a ocasião faz o ladrão?"

A nossa relação não é muito excelente!... Mas sinto-me bem. Não há qualquer tipo de sentimento de estar a ser usada. Já houve alturas em que cheguei a pensar nisso, só foi numa altura em que estávamos mesmo muito mal... Tivemos problemas com os meus pais, porque ele estava muito tempo em minha casa. Obviamente que eu queria que ele estivesse, eu estava de férias, não tinha com quem estar e queria aproveitar o tempo para estar com ele. A minha mãe começou a sentir falta da privacidade e expôs-me isso. Eu falei, e expus o problema ao Pedro. Então, ele disse: "Pronto, tudo bem. Começamos a sair... Tu vais a minha casa, não vejo qualquer tipo de problema nisso!". Pus essa questão aos meus pais: ir até casa dele, irmos dar uma volta... O meu pai até concordou em irmos dar uma volta e passear. Mas ir para casa dele é que o meu pai não aceitou muito bem, ainda hoje não aceita, não quer que eu vá lá. Porquê? Porque **o meu pai é daquele tipo antigo**, acha que é o namorado que tem que ir buscar a namorada, ele é que tem que ir a casa dela e não é a namorada a casa dele, nem nada do género.

Por exemplo, uma vez vinha a falar com o meu pai... e disse "Ó pai, tu não queres que eu vá a casa dele porque "a ocasião faz o ladrão". E ele: "Estás a ver como sabes?!" - porque dantes não tinha essas conversas com o meu pai, mas agora...

Ui, o meu pai não pode saber, ele mata-o. Há coisas que não se pode contar. Ele chegava aqui e agarrava-o pelo pescoço... Conheço o meu pai e sei como ele é.

E então, houve esse tipo de desentendimento. Depois, comecei a trabalhar e as coisas começaram a amornar mais um bocadinho.

O meu namorado não aceitou muito bem essa posição dos meus pais, mas também nunca expôs isso aos meus pais para não me arranjar problemas... Ele não quis falar. Eu ainda lhe disse: "Se estás com problemas, porque é que não expões e explicas isso aos meus pais - que apenas queres que eu vá a tua casa para estarmos juntos porque até estou com os teus pais?...".

E ele disse: "Eu sei como são os teus pais, especialmente o teu pai, se abrisse a boca não ia ter oportunidade de falar!". E era verdade, até tinha razão... Mesmo que ele quisesse expor, o meu pai dizia logo: "Não, não quero. Tudo bem, até posso confiar em ti e nos teus pais, mas não quero!". Não dá, não vamos bater mais na situação...

Nessa altura, estava muito chateada, não aceitava e achava que ele não falava porque afinal não lhe interessava o nosso namoro. E comecei a pensar: "Será que estou a ser usada? Ou será que não?..." E, então, explodi! Mal tive oportunidade de estarmos sozinhos - estávamos numa paragem do autocarro - ta-ta-ta-ta-ta! Disse tudo... E ele nem uma nem duas, sempre a ouvir o que tinha para dizer. Chegou a um ponto em que olho para o relógio: "Nove menos um quarto.". E ele olhou, virámo-nos um para o outro e eu disse: "Então, não dizes nada?..." E ele, calado, vira-se para mim: "Mas olha, tens que ir embora?" Ele assim todo preocupado... E eu: "Estou a falar contigo, por isso não tenho que ir embora, não tens nada para dizer?..."

Depois começou a desabafar, a dizer que não me estava a usar... que não era esse o objectivo, que gostava de mim... essas coisas todas. Claro que, nesse dia, disse-lhe coisas que o magoei e ele disse-me coisas que me magoaram. Quando veio o autocarro não lhe dei um beijo nos lábios, dei-lhe um beijo na cara e vim-me embora. Costumava-lhe dizer adeus no autocarro e nem disse nada. Ele percebeu o que aquele beijo quis dizer que, apesar de tudo, continuava amiga dele.

No dia a seguir estávamos os dois mais calmos e ficámos a conversar, as coisas resolveram-se e, a partir daí, passámos a ter mais conversas de namorados - aquelas conversas mais construtivas.

Fui usada? Ou usei?

Agora, devido ao meu tempo estar muito ocupado e essas coisas todas, tenho sentido assim um distanciamento da parte dele. Claro, vem cá todos os dias à noite, nem que seja para me dar um beijo. Da outra vez veio trazer a irmã, eram dez horas da noite, e disse: "Daqui a cinco minutos também tenho que ir embora, vim aqui só para te dar um beijo e...!" Pronto! Tenta sempre vir cá à noite e estar assim um bocadinho comigo, pronto. Só que não é aquela coisa a que estava habituada antes.

Também... Vou ser sincera, às vezes sinto falta, porque apesar de ser como sou - muito lutadora - também sou mimalha...

E, às vezes, sinto assim um bocadinho de falta e também é ele próprio que me abre os olhos e me diz: "Como é que te vou dar mimos se não tenho oportunidade?..." Às vezes, digo-lhe: "Fogo! Não dás mimos, não me dás carinhos, não me dás nada!". E ele: "Como é que queres que dê, não tenho oportunidade!..."

Mas também é verdade que já pensei em acabar há dois meses atrás. Pensei assim: "Não, isto não dá para mim, não consigo, estou a trabalhar, mas estou a pensar o que é que ele estará a fazer, será que está com alguém?...". Estava assim por causa do medo e da tal falta de confiança. Pronto, e chegou a um ponto em que uma vez, em casa dele, cumprimentei-o, sentei-me... "Ai meu Deus, como é que vai ser?". Ele olhou para mim "O que é que se passa?". E eu estive a falar. E ele: "Ah, pronto, é isso, então não te sentes à vontade, não sentes confiança, já não me contas nada, já não dizes o que é que se passa?..." Pronto, ele começou a dizer que não me dizia porque sabia como é que eu ia reagir, os tais toques e as tais mensagens.

Porque eu tenho medo de o perder... mas acho que a primeira coisa que ia pensar logo era: "Fui usada.". Mas depois também pensava assim: "Não, é mentira. Eu não fui usada porque, se formos a ver, também o usei!"

Ultimamente temos tido um bocadinho de altos e baixos porque, da minha parte, tem havido uma falta de confiança nele. Não estou muito livre, não estou com ele todos os dias, porque a minha vida está completamente preenchida. Por exemplo, ao fim de semana vou trabalhar e não tenho tempo para sair. Ele disse-me que me compreendia e apoiava... Mas não estava contente porque queria estar comigo... Há aqui um problema: é que estou muito ocupada, e ele muito livre.

Já lhe disse que ele é muito comodista. Eu luto por tudo, ele fica à espera da irmã. Já falei e já lhe dei cabo daquela cabeça, mas ele não se vira...
Vejo que tem capacidade para fazer o que quiser, desde que queira!

Pergunto: estamos juntos há quinze meses, se já me conhece e se continua sem dar um passo para trabalhar... Então, nós não temos muito a ver... E, se é assim, isso não me agrada...

O que são ciúmes? Sinal que gosta de mim? Fico baralhada...

Ele tem qualidades que me agradam. Mas, às vezes, ele sai com os amigos e as amigas e nunca me conta nada, só diz que estiveram a conversar...

Não é que não acredite, mas antes não o via tão ligado ao telemóvel, não havia tanto as mensagens, os toques... Sentia mais confiança. Já lhe falei, mas ele diz que não era capaz de andar com duas pessoas ao mesmo tempo. Acreditei.

Os ciúmes é no sentido em que, por exemplo, se acabasse comigo e se fosse namorar com outra rapariga, eu compreenderia. Agora, tenho ciúmes daquelas pessoas que se aproximam dele, especialmente quando vejo que não querem simplesmente uma conversa, mas sim atirar-se a ele... Ele - ainda no outro dia - recebeu um telefonema de uma amiga. E eu: "Fogo! Não conheço este número! Olha, atende e vê quem é!". E ele atendeu, e era a convidar para sair nesse dia. E ele: "Ah, mas eu não posso, olha, não posso, não estou assim disponível como vocês querem!...", porque também já tinha recebido outro convite, também, de uma amiga. E ela começou a teimar muito...E ele disse: "Ah, agora, vocês não pensem que eu estou sempre disponível. "Ah, hoje não posso mas também não quero, estou com a minha namorada". E ela. "Ah, mas tens namorada?..." E ele: "Tenho, e estou muito feliz!". E ela: "Ah, pronto, está bem! Beijinhos, fica bem. Adeus!".

E ele: "anda-me a convidar para sair"

-"Mas quem?",

-"Uma colega minha!"

- "Ah, porque é que não disseste que ias?"

- "Para sair sozinho, não quero sair com ela!"

Ele sabe como é que a rapariga é: "Só liga aos rapazes para sair, e quando é para curtir!".

E ele disse que não queria, fogo! E eu, aí, vi o que posso esperar dele. Tenho confiança, só que não tenho confiança nas outras pessoas!... Mas também não me posso preocupar com as outras pessoas...

Sou ciumenta quando vejo, e tenho um sexto sentido, de que há qualquer coisa que ele não quer falar. Por exemplo, há uma colega que lhe liga a perguntar se está tudo bem. Sou ciumenta porque tenho a capacidade de ver e o pressentimento de que há qualquer coisa de que, ainda por cima, ele não quer falar. É estranho!...

Se ela quer ir ter com ele, se quer ir dar uma volta, pressinto que essa rapariga não é só isso que ela quer!... Vejo que, quando vamos na rua e há uma colega que o cumprimenta, olha para mim e cumprimenta-me, mas não dá atenção, abstrai-se... E eu, como não conheço, não me vou pôr a fazer cenas. Lá está, sou capaz de me manter no meu lugar, apesar de ver que não está simplesmente a conversar. Deixo, ouço a conversa... Estou a perder um bocado a confiança.

Ele não gosta de conversar sobre o assunto. Já lhe expliquei que não o quero privar dos amigos, que tem a liberdade dele, mas eu também tenho a minha para estar com os amigos. E já lhe disse que, se gosta de mim, tenho que ter confiança nele, e não tenho que me preocupar com mais nada.

Ele também anda preocupado porque, no meu trabalho, há uns rapazes que andam sempre atrás das raparigas. Ele sabe que a maior parte dos colegas com quem me dou melhor são rapazes e, às vezes, fica zangadíssimo por só falar em rapazes. E ele: "Fogo, não tens colegas? Só tens rapazes, não há raparigas?..."

Eu fico um bocado baralhada. Ora bem, penso assim: "Tem ciúmes! É sinal que gosta de mim?..." Ou seja, não gosta muito que esteja à beira de rapazes com medo de me perder. Ou é apenas para se desculpar?

Porque, para além de tudo, ponho sempre a amizade acima de tudo. Às vezes falo com o meu namorado, mas parece que estou a falar com um irmão - conto-lhe tudo, até aquilo em que sinto mal no namoro. Chego à beira dele e digo:

"Olha, sinto-me mal por isto e por isto e porque tu és isto e isto!". Ele fica assim: "Estás a falar comigo ou estás a falar...".

- "Sei lá. Olha, estou a falar com o meu amigo!"

Ele não tem esta capacidade, mas eu tenho.

É assim, tento ser o máximo transparente, mas também não quer dizer que fique com ele para toda a vida. Se der dá, se não der não dá. Mas também digo que, se este namoro acabar, não quero começar já outro. Tenho uma relação muito forte... é um namoro sério. Às vezes ponho-me a pensar e digo assim: "Oh! Custar, se calhar não custa. Se calhar nem me vai ser assim tão mau, não me vai doer assim muito...". É assim, na minha perspectiva de ver e de pensar, não vou andar a chorar pelos cantos. Isso não vou, porque não sou assim. Penso que, se não mantiver este relacionamento amoroso, posso manter uma amizade.

Passados seis meses...

Tenho um colega do trabalho... ,agora é o melhor colega. Temos uma ligação próxima. É como irmãos... Quando nos vêem os dois juntos, dizem: "Isto vai dar em casamento!". Mas não: ele namora, eu namoro. Claro, podia dar alguma coisa, mas não dá porque temos uma relação somente de amizade, ou seja, nem eu, nem ele esperamos mais do que isso.

A gente, até nas mensagens é: "Olá, maninho!"; "Olá, maninha!"... Nem eu nem ele esperamos mais do que a própria amizade... Mas, às vezes, olho para ele quando fala comigo, e penso: "Se não estivesses comprometido e eu também, era capaz de dar...". É um rapaz... que mostra aquilo que sente.

Há rapazes e rapazes... Há rapazes que dizem isto, e fazem uma coisa muito diferente e que não tem nada a ver; e há aqueles que dizem o que sentem, que choram quando têm que chorar, que riem quando têm que rir... E ele é um desses rapazes... Transparente, como eu... Diz aquilo que pensa, mas sem magoar ninguém. É uma pessoa mesmo interessante. Pode não ser uma pessoa com aquela cultura geral sobre as coisas mas, em termos de conversa e de opiniões, é um rapaz que, se a gente olha para ele: "Ah! Fogo! Não tens nada a ver! Não tens cultura nenhuma, não mostras cultura nenhuma...". Mas, quando se começa a falar, para além de ser uma pessoa muito querida e muito carinhosa, é uma pessoa excelente.

Agora, até na própria escola - quando estou assim um bocado mal e tal - passo a vida a mandar toques, e ele sempre a mandar mensagens. Mas, por exemplo, quando chego ao sábado e ele está a trabalhar, vê-me... abre-me os braços... Pronto, lá vou eu, abraço-o! É um rapaz que mora no mesmo sítio do meu namorado e, por isso, quando a gente sai do trabalho à mesma hora... ou, se não saímos à mesma hora, ele muitas vezes espera por mim, para virmos os dois juntos para casa do meu namorado...

Às vezes fico a conversar com ele ali, e as horas passam, e ele às vezes até diz: "Olha, tens que ir ter com o teu namorado!"

O Pedro não gosta muito dele. Conhece-o, sabe quem é, mas nunca se falaram. O Pedro olha muito para as pessoas, diz que não gosta porque não faz muito o género de amigo dele. Talvez por ele ser assim muito brincalhão... A primeira vez cheguei a casa dele por volta das oito menos dez, e outra vez cheguei eram oito e um quarto. E ele:

- "Fogo! Chegaste tão tarde!..."
- "Oh! Saí tarde!"
- "Saíste tarde? Tens a certeza?..."

-"Pronto, não te vou mentir. Estive a falar com um amigo meu."

-"Com um amigo teu?"

-"Estive a falar com o Amaral"

-"Ah! A falar com o Amaral... Está bem. Ah! Pronto, não vens ter comigo, mas estavas a falar com um amigo. Pronto, está bem... Nós só temos este tempo para estarmos juntos, e estás a desperdiçá-lo a falar com um amigo..."

E eu fiquei sem saber explicar e disse: "Ah! Está bem... E já sabes que se me demoro é porque estou a falar com o Amaral!". Pronto, já começa a compreender que estamos a conversar e que nos damos bem. Apesar de não gostar dele, aceita que tenha uma amizade... Ao princípio foi um bocado difícil. Eu tento passar a imagem só que ele, é aquela coisa, não conhece, não fala, não está assim muito interessado... Eu já lhe perguntei se ele o quer conhecer, se quer que lho apresente, mas ele por enquanto diz que não. Ele é assim, em vez de falar prefere o silêncio.

Quando o consigo pôr a falar ele começa ta-ta-ta ta-ta-ta...

-"E então porque é que não disseste logo?"

Há coisas que digo mas ele não concorda, só que não diz para não me magoar... Mas eu gosto de conversar e defendo o confronto, gosto de ir à luta e acho que falar é bom. Mas ele não faz isso. Eu gosto dele mas há estes aspectos que estou a tentar mudar. Fazê-lo uma pessoa mais positiva, não olhar tanto para a parte negativa. Falar não é para magoar as pessoas, é dar a opinião, é participar. É o que eu tento...

Está a ser difícil mas por acaso, ultimamente, temos tido conversas mais construtivas e tem correspondido mais, ou seja, tem dado mais a opinião e tem dito aquilo que pensa, já está a mudar um bocadinho...

Nós, agora, quando estamos juntos, não estamos com os telemóveis com som mas, às vezes, estou em casa dele - imaginemos, estou no quarto a ver televisão e venho à casa de banho. Quando estou a entrar no quarto ele já está a mexer no telemóvel e, como lá estou sempre descalça, não se ouve a andar. Como não lhe pergunto, ele também não me diz. Só que cheguei a um ponto em que lhe digo logo: "Olha, é assim, se tiveres alguém, diz-me que não estou para estar a fazer figura de parva. Não estou aqui só para te dar uns beijinhos à hora certa e depois, quando não estás comigo, estás com outra pessoa!". Ele disse-me que não tinha nada a ver, que eram os amigos e que estavam a combinar... Pensei: "Pronto, também vou confiar em ti!"

Tento abstrair-me porque também recebo toques e recebo mensagens, e também nunca lhe disse de quem eram. Mas ele, dantes, dizia-me...

Eu também sei como sou, gosto de saber tudo e mais alguma coisa. Ele nunca quis saber... Por isso, para que é que vou perguntar? Ainda ontem estava aqui com ele e recebi um toque de um amigo meu, e ele disse-me: "Olha, o teu telemóvel tocou!". Fui ver, vim para a sala, e não lhe disse de quem era. Também, não me perguntou. Mas, se fosse eu, tenho a certeza que ia perguntar: "Olha, quem foi?"

Ficava logo toda chateada. É o meu ponto fraco, pronto... É a paixoneta ou os ciúmes...

Vou aproveitando a trabalhar, porque está tudo muito mau...

É assim, sempre quis ir trabalhar, já andava com essa ideia desde que fiz quinze anos, mas nunca tive a coragem de... Além disso, agora está muito mau, o meu pai não faz tanto escolas, faz mais câmaras municipais, hospitais.

Felizmente não temos carro. É assim, o que a gente tem mais pesado é o aluguer da casa - são 67 contos. Nós vivíamos numa casa de sessenta contos, mas era pior que esta: tinha dois quartos grandes, mas tinha uma sala muito pequena e, no Inverno, era muito húmida. A minha mãe não aguentava e, ainda por cima, eu tenho uma rinite... não sei bem, porque nunca fui ao médico. Mas, às vezes, no Inverno, não consigo respirar pelo nariz, tenho que estar de boca aberta.

Já me habituei ao ar do *shopping* Mas, depois, quando estou a sair de lá de dentro e sinto aquele frio, fico com o nariz a pingar totalmente. Não sei se é doença ou não, mas sinto muito as diferenças de temperatura, porque lá dentro temos o ar condicionado e as diferenças são grandes porque uma pessoa fica logo mal. Só sei que, quando saio de dentro de casa para a rua, entra-me aquele ar mais fresco e começo logo *atchim*. Muitas vezes levanto-me e ando toda a manhã a pingar, e com um lenço atrás de mim. Depois passa, e já não tenho mais nada. Por exemplo, ainda hoje estava a entrar na cantina, entrei, cheirei e comecei a sentir um ar húmido. Sinto as diferenças e começo logo a espirrar.

E, então, é um bocado chato aquele encargo tão grande da casa porque o meu pai não tem ordenado certo! A minha mãe está a trabalhar, mas é pelo fundo de desemprego. E eu agora estou a trabalhar em *part time*, e ganho menos. Houve um mês que ganhei quatrocentos e trinta e cinco euros, mas agora depende das horas que faço; não tenho a certeza, mas devo ganhar para aí duzentos e cinquenta euros. Se não fosse a casa, não andávamos tão aflitos…

O meu pai aceitou o dinheiro porque, na altura em que recebi o meu primeiro ordenado, era no dia de folga, o meu pai chegou a casa e disse-me assim: "Olha, ó Joana, anda daí!", e lá vou eu atrás dele. Fomos até ao banco. Levantou dinheiro disse-me assim:

- "Quanto é que tu queres?... "Ó Joana, acorda, este é o teu ordenado!".
- "Eh, pai, sei lá, não sei... olha, quando precisar vou-te dizendo…?".
- "Não! Vais dizer quanto queres!?"
- "Olha, sei lá!".

- "Olha, tens aí quatrocentos e vinte e cinco euros. Para começar, vou dar-te cem euros. Tu, destes cem euros, vais comprar aquilo que quiseres... Aquilo que tu quiseres!...".

Eu já estava a fazer planos, porque tinha recebido mobília nova e queria enfeitar.

- "E estes trezentos e tal... vais ver o que é que vou fazer com eles!". Começámos a comprar o que era essencial, e estava a fazer falta em casa. Mas levou-me sempre para eu ver o que fazia com o dinheiro. E, depois, sobrou dinheiro, obviamente. Ele disse assim: "Estás a ver este dinheiro? Já sabes para onde ele vai e, sempre que precisares, está aqui!". Sei onde o meu pai guarda sempre. E ele:

- "Agora faço-te uma pergunta: se precisar, posso mexer nele?" Fiquei a olhar para ele e disse:

- "Claro! Estou aqui também para ajudar!".
- "Pronto, já estamos conversados, não estamos?"
- "Claro!"

E, depois, ele estava sempre assim para mim: "Tens dinheiro? Tens dinheiro? Tens dinheiro?"

- "Ó pai, não gasto vinte contos numa semana!"

Eu trouxe-lhe quatrocentos e trinta e cinco euros que são oitenta e sete contos. Ele dá-me vinte, mas ele fica com medo que eu fique zangada por não me ter dado metade, mas eu também metade não queria. "Fogo! Estou a ajudar, mas é para a casa. Eu também gasto luz, água…". E, agora, este ordenado que recebi foi

trezentos e tal porque fiz menos horas, e o que é que a gente fez? Pronto, comprei aquilo que precisava para mim, gastei logo os meus vinte contos... gastei-os logo, porque o meu pai perguntou-me: "Vamos continuar com estes vinte contos?". E eu: "Vamos continuar!", mas gastei-os logo porque precisava de fato de treino e dos livros...

Uma volta de 180º

"Agora [passados seis meses], a minha vida deu uma volta de 360 graus, quer dizer, foi só uma volta de 180 graus. O meu namorado acabou comigo há cerca de três meses... No início, sentia-me perdida... e talvez um pouco usada... Mas descobri que, para além dos meus pais, tenho os melhores amigos do mundo. Mas agora está tudo bem comigo. Todos me apoiaram naquele momento tão difícil! Descobri que alguns momentos passados com o Pedro foram de plena felicidade. Agora é guardá-los e seguir a minha vida em frente...

Agora quero ser feliz e aproveitar bem a vida!!!

Parte II

O direito a aprender e a ser educado/a: uma conquista, uma luta... um projecto solidário...

Capítulo 1

Contornos da *escolarização das raparigas* em Portugal: Um olhar sócio-histórico para ressignificar mudanças e direitos

> [A educação e a pesquisa educacional podem] (...) "ter um papel e dar a sua contribuição para uma maior **democratização do espaço doméstico**, implicando uma redistribuição menos desigual das tarefas de reprodução do agregado doméstico entre os seus elementos e para a construção de uma **democracia paritária** entre mulheres e homens no espaço público da política" (Araújo 1998: 36).

> "São as mulheres que cresceram debaixo da discriminação sexual que «estabeleceram o ritmo» da mudança, demonstrando um desejo de autonomia, realização pessoal no trabalho familiar, valorização do risco, entusiasmo e mudança (...) apoiando a reorganização do trabalho e da vida feminina, as dependências masculinas e femininas. Pretendem valores direccionados para o exterior (...), procuram relacionamentos mais significativos, sexualidades variadas, novas identidades de trabalho (...)" (Arnot, David e Weiner 1999: 106).

O debate educacional sobre mudanças na educação tem sido profundamente articulado numa reflexão tanto de cariz de conformação como de transformação, tanto dos indivíduos como das sociedades ou mesmo de certos grupos sociais. Como salientam os depoimentos acima, de pesquisadoras educacionalistas, o debate teórico sobre a escola nas décadas mais recentes foi articulado com a crítica e a esperança no aprofundamento da democracia nas diversas esferas da vida por parte dos novos movimentos sociais, incluindo dos sujeitos femininos.

Inscrita nesse desejo, pretende-se, neste capítulo, construir um quadro de discussão e referência do entendimento das principais mudanças na educação das raparigas em Portugal nas últimas quatro décadas, ainda que sem preocupação de exaustividade, uma vez que nem é essa a nossa intenção ou objecto, nem "especialidade".

O propósito é, em primeiro lugar, **revisitar fontes históricas secundárias** e **olhar dados estatísticos existentes** sobre escolarização, de forma a identificar e discutir a natureza das mudanças reais, sociais, práticas e discursivas que ocorreram na sociedade e na escola, ao longo das últimas quatro décadas, no que diz respeito à situação das raparigas (e dos rapazes), procurando descortinar a natureza, a abrangência teórica e empírica e significados de tais mudanças e tendências.

Em segundo lugar, para compreender e discutir a evolução e a abrangência das mudanças, rupturas e viragens, propomos um olhar analítico em jeito de faseamento sócio-histórico – *vagas* - sobre educação das raparigas, resultante de um esforço reflexivo de explorar e clarificar marcos e tendências genderizadas, não com a preocupação de recuperar as memórias para resolver os problemas do presente, mas impregnada da possibilidade de pensar a história, pensando-nos na história.

Em terceiro lugar, argumentar, sustentadamente, um discurso educacional alternativo para uma nova *agenda de género* numa perspectiva de direitos humanos e de justiça social, supõe confrontar e (re)interpretar os discursos existentes sobre a problemática, nomeadamente valorizando a contribuição sociológica da educação feminista sobre esta questão.

Há, assim, neste capítulo, uma tentativa explícita de acentuação e entendimento dum nível mais morfológico e quantitativo da evolução educacional, de modo a proporcionar pistas de enquadramento e contextualização da educação das raparigas para avançar noutros capítulos da pesquisa com uma acentuação mais ao nível das dinâmicas e funcionamento das instituições escolares e do entendimento dos actores, afinal ambos, vertentes centrais para tomar parte no novo projecto de justificação política de justiça social e de democratização da educação (Derouet 2004).

Neste capítulo, quero **argumentar** que a expansão e o alargamento da escola pública para as raparigas, que se anunciou na década de 60, parte duma situação particular de recuperação do atraso, discriminação e exclusão em termos de igualdade de género, aspectos que marcam a "viragem"[1] e o percurso até à actualidade, que permitem identificar duas zonas de complexidade contraditória simultâneas: por um lado, concretizar progressos e «ganhos» substantivos relacionados com a igualdade de acesso na educação e na sociedade; por outro, manter múltiplas e **explícitas e subtis incompletudes** para com a maioria dos/as estudantes presentes, incluindo muitas raparigas de diversos grupos sociais. Mais ainda, o processo de recuperação da equidade e o avanço educacional assinalam a concretização de aspirações em termos de género, inscrevendo mudanças, marcos, permanências e desafios, passíveis de ser analisados discursivamente de forma faseada. Todavia, sobretudo a partir da década de 90, tais mudanças têm sido

[1] Vários pesquisadores educacionais, como Grácio 1994 e Nunes 1968, assinalam a década de 1960, a década que marca a *viragem*, isto é, o fim de um longo ciclo e o início duma *recuperação* em termos de consumação da educação das raparigas.

percepcionadas como "negativo", "excesso", "incómodo" das raparigas "invasoras" e "ganhadoras", face aos rapazes "perdedores". Localizar o debate numa lógica de "inversão" dos direitos e no género (e não no mercado e na classe...) é preocupante em termos da manutenção da escola no interior do espaço da justificação e **debate político democrático** da concretização da justiça social.

Localizamos fundamentalmente quatro eixos de mudança em termos de género nesta *viragem* iniciada nos anos 1960 até à actualidade, de um ponto de vista mais morfológico e quantitativo: o alargamento formal generalizado da escolaridade além dos 4 anos para todos/as; a expansão progressiva da rede pública de estabelecimentos escolares além do ciclo primário que em grande extensão era privado; criação da escola coeducativa com currículo comum para rapazes e raparigas; acesso e *permeabilidade* acentuada à incorporação das raparigas, que aumentaram a sua presença num leque alargado de possibilidades do sistema educativo e de formação.

Poderíamos dizer que revisitar, percorrer e significar o puzzle dos dados e das estatísticas em educação nos obriga a lidar com as categorias *normalizadas* e *modeladas,* inscritas **no paradigma normalizador de justiça social distributiva,** nos termos do modelo da *igualdade de oportunidades*, no acesso à escolarização e aos títulos formais.

O debate educacional oficial, sob a alçada deste paradigma de justiça tem incluído duas questões: **a primeira,** refere-se à **garantia da extensão generalizada da educação primária a toda a população,** que se foi alargando ao longo deste percurso, sobretudo a partir dos anos 70; **a segunda,** contempla a igualdade de oportunidades no acesso aos níveis superiores e selectivos da educação formal (anos 90) A escolarização no ensino secundário foi o núcleo da discussão nos países industrializados nos anos 80 (Connell 1997: 25), colocando-se em termos do acesso e da diferenciação mais ou menos precoce, do ensino vocacional e da sua distribuição socialmente desigual. Contudo, hoje o problema centra-se cada vez mais no ensino superior, em torno do debate sobre o número de lugares e de escolhas na universidade, o seu financiamento e sobre quem deve ter acesso, designadamente às escolhas socialmente mais prestigiadas.

1. «Olhar» as estatísticas sobre a educação das raparigas: pesquisas, «rumores» e «direitos»

Embora não de forma exaustiva, concentramos e reunimos alguns dados e estudos sobre a situação das últimas décadas e confrontámo-los com reflexões académicas de autores relevantes nesta matéria. Focalizamo-nos em duas instâncias: uma que procura captar as zonas de «igualdade» e «progresso» da educação das raparigas e outra que busca desvendar as zonas de desigualdade e injustiça social em educação, sob um olhar crítico dum projecto *multidimensional* neste âmbito.

1.1. Zonas de igualdade, viragem e progresso na escola coeducativa

Sob o foco do *paradigma do acesso* e para confrontar a "viragem" e as "mudanças" educacionais, relacionadas com a educação das raparigas na escola coeducativa, em termos de (des)igualdade e justiça social, os estudos referem, geralmente, como primeiros indicadores, mais salientes nas estatísticas educacionais portuguesas, a presença e acesso ao ensino superior nas quatro últimas décadas. Estes exprimem a **evolução do contingente feminino na universidade** (Quadro 1), através sobretudo do acesso e dos resultados no ensino superior, ou seja, as **taxas de feminização no ensino superior**, tanto ao nível das estudantes "matriculadas" como "diplomadas". Presume-se que, como esta taxa se refere ao nível mais elevado do ensino, será através dela que melhor se pode dar conta do progresso que, só por si, é problemático, porque deixa de fora o estado da educação do resto da infância e juventude.

Evolução da população estudante universitária matriculada e diplomada nas últimas quatro décadas - 1960-1997

[Quadro 1]

População estudante	**1960/61**	**1970/71**	**1980/81**	**1990/91**	**1994/95**	**1996/97**
Total alunas/ matriculadas	7 038	21 964	37 845	87 083	170 205	
% alunas matriculadas	29,1	44,4	45%	55,5	56,5	
Total alunas diplomados	534	1 028	5 470	9 218	22 916	27 201
% alunas diplomadas	24,5	33,5	50	65,7	62,9	63,9

Fontes: Adaptação de Barreto (2000) e de Morais e Carvalho (1993)

A partir da década de 60, tanto as taxas femininas de matrícula como as de conclusão do ensino superior, público e privado, se tornaram cada vez mais expressivas, altura em que as raparigas correspondiam a cerca de ¼ dos estudantes universitários, até que no final dos anos 80 os números reflectem já um "equilibrar", para, a partir daí, ultrapassarem significativamente os rapazes. Por isso, esta evolução e chegada, "marcadamente crescente" da população feminina universitária, revela não apenas o sucesso e supremacia das raparigas, mas reflecte também um "marcado equilíbrio" e uma "real distribuição por sexos, no total dos jovens portugueses" (CIDM 2001: 17).

Uma segunda nota interpretativa desta evolução mostra como a universidade estava vedada às raparigas e como, quando elas acederam, rapidamente chegaram a uma situação dentro da universidade em que souberam aproveitar do atraso e da discriminação, ultrapassaram mesmo os rapazes, sendo actualmente - "130 mulheres para 100 homens" (Barreto 200: 46). Portugal é, mesmo, o país europeu onde as "mulheres no ensino superior são nitidamente mais maioritárias" (ibidem).

Uma outra nota evolutiva incide sobre estes dados e mudanças da escolarização, mostrando um abalo no padrão existente da desigualdade social e genderizada. Anuncia, igualmente, um desejo de incremento e uma apetência de consumação prática das mulheres em busca duma elevada escolarização.

Também revela como a escola coeducativa pública devido à sua «democratização», sob o paradigma do acesso, permitiu em certa medida a um conjunto de raparigas dos anos 70 e 80 concretizar e "recuperar das discriminações" (Araújo 1998: 29) e dos atrasos anteriores. Isto é relevante, sobretudo, se compararmos com os outros países europeus, que desde o pós-guerra vinham investindo no fomento da escolarização, sendo Portugal o último país europeu a concretizar integralmente a escolaridade obrigatória (Barreto 2000: 14).

Como última anotação refere-se que tal como noutros países, em Portugal, parece ter-se vulgarizado a ideia de que a igualdade entre homens e mulheres está conseguida pelo facto de haver uma maior presença feminina no ensino superior. Parece haver até alguma preocupação, como diz Helena Araújo, por presumíveis contribuições "negativas" da presença feminina em determinados sectores da elite universitária (Araújo 1998), como a medicina e em arquitectura, onde se dá uma

subida repentina, por exemplo. Inversamente, parece haver regozijos quanto à presumível contribuição positiva em sectores onde os rapazes avançaram (educadores de infância, enfermeiros, assistentes sociais, etc.).

Se o crescimento do ensino superior não se entende independentemente da extensão da escolarização, este fenómeno provocou alterações irreversíveis educativas e ao nível social, tanto na socialização e transmissão cultural, caminhos e posições dos indivíduos como na configuração das sociedades actuais. As alterações tiveram impactos importantes nas estruturas de género e na recomposição das zonas de igualdade e desigualdade de género ou outras.

Caberia aqui agora recentrarmo-nos em torno de questões que nos preocupam nesta reflexão sócio-histórica sobre as mudanças educacionais das raparigas:

Quem são estas jovens tão sucedidas? Que significam no conjunto das raparigas e da população juvenil da sua idade na escola? Que mudanças introduziram estes "factos" educacionais e que leituras podemos fazer sobre os seus significados, desde os anos 60 até aos nossos dias, para além da preservação de classe?

Os dados exprimem como a educação superior se tem destinado (e a escola coeducativa ajudado), indiscutivelmente, a uma elite muito apertada embora crescentemente expandida, correspondendo a cerca de 0,6% em 1960, 4,9% em 1991 e "talvez represente hoje mais de 10% da população" (Barreto 2000: 44).

1.1.1. Escolhas de cursos e orientações no ensino superior

Mesmo analisando as estatísticas e estudos apenas de um ponto de vista do acesso à educação e às credenciais dos grupos sociais em maior vantagem no ensino superior, não chega, para se **reflectir sobre a igualização de oportunidades,** falar e olhar para os números da progressão e da "supremacia educativa feminina". Importa também analisar, paralelamente, as oportunidades e acessibilidades às escolhas profissionais disponíveis na sociedade, distanciando-se do padrão de concentração tradicional genderizado e discriminatório das Letras e Ciências, verificado até ao fim dos anos 60, cuja preparação e saída profissional se destinava ao ensino.

Procuramos então pesquisar o que nos dizem os dados sobre as alterações e tendências quanto à abertura do leque das suas escolhas profissionais. Verificamos que os caminhos e tendências a partir dos anos 70 são

progressivamente mais favoráveis à mudança no alargar de escolhas, embora continuem a revelar dificuldades em *furar* áreas em que tradicionalmente estavam fortemente limitadas, como as tecnologias. Aproveitaram a permeabilidade e diversificação da oferta de formações operada no ensino superior (a partir de 70), tendo ultrapassado os rapazes em muitos cursos no final dos anos 90, embora estes não pareçam ter feito o mesmo caminho de se orientarem para escolhas tradicionais femininas (Arnot et al.1999, CIDM 2002; Rocha e Silva in Araújo et al. 2002, entre outros).

Então, as raparigas a partir de 60 aumentaram possibilidades de ingressos e de credenciais no ensino superior, apropriaram-se a partir de 70, 80, das novas certificações e da expansão do sistema (medicina dentária, nutricionismo e gestão) e "infiltraram-se" nas formações consideradas masculinas (medicina, direito, desporto, arquitectura...) sobretudo depois de 90.

Se os dados mostram como a escola gerou percursos favoráveis para muitas mulheres a nível educacional e cultural, tal fenómeno teve reflexos importantes e substantivos no acesso a posições no mundo do trabalho e repercussões no mundo das vidas familiares, sobretudo quando comparadas com os períodos de discriminação anteriores (Arnot et al. 1999, Walkerdine et al. 2001, Gordon et al. 2000).

A este título talvez nos possamos reportar ao estudo do caso da feminização dos escritórios (Ferreira 1992, 2004) ou aos dados sobre a presença marcante das mulheres no mundo das profissões docentes e das posições que ocupam na carreira docente. António Barreto (2000) mostra como elas estão esmagadoramente nos níveis mais baixos do ensino - pré-primário cerca de 99,1%, no básico e secundário, 75, 4% e no superior 36,1%), além duma presença forte nas escolhas de cursos científicos, mas continuam mais direccionados para a via ensino. Seria interessante realizar estudos de caso da medicina, magistratura e arquitectura, enquanto áreas de «invasão» feminina.

A segregação das escolhas é reveladora da estereotipia e das relações de poder e de estatuto que envolvem.

1.1.2. Tendências de crescimento na escolaridade obrigatória e secundária

No que diz respeito ao crescimento do contingente **feminino na escolaridade obrigatória e secundária nestas quatro décadas,** embora não tenhamos dados

por sexo[2], parece existir uma tendência favorável em todos os níveis de ensino de **maior aproveitamento,** particularmente nos anos terminais do ensino secundário (Vieira 1996).

Assim, a marcada progressão das mulheres no ensino superior pode ser comparada com percentagens inferiores em todos os outros níveis de ensino, embora haja progressos é, todavia, contraposta com um índice superior de analfabetismo feminino, na escala mais baixa da hierarquia social.

Nível de instrução da população com mais de 25 anos (2000)

[Quadro nº 2]

Grau de instrução	**Homens 2000**	**Mulheres 2000**
nenhum	**14,7**	26,9
Básico – 1º ciclo	**41,7**	36,3
Básico – 2º ciclo	**17,4**	12,9
Básico – 3º ciclo	**10,7**	8,4
Secundário	**9,2**	7,7
Superior	6,6	**7,8**

Fonte: Barreto 2000

O ano e a década de 1960 "assinalam uma mudança de grande significado" na educação das raparigas que merece "ser destacado simbolicamente" (Nóvoa 2003: 29). No ano de 1960/61, pela primeira vez na história dos liceus portugueses, o número de raparigas matriculadas no sistema público (23 177) suplanta o número de rapazes (22 883), quando precisamente 10 anos antes a relação era de 9 563 raparigas para 12 399 rapazes (Nóvoa 2003: 29).

Vemos então que a igualdade (assim como a desigualdade) não existe nem nunca existiu plenamente. Igualdade é relativa porque ela resultaria duma interacção entre a igualdade de acesso e a "igualdade de condições" nas instituições de ensino, ela própria interdependente do meio exterior. De qualquer modo, todos/as concordamos que a educação aumenta oportunidades de troca no trabalho, melhor remuneração material e simbólica, sendo os diplomas valorizados pelo mundo do trabalho e pela sociedade. Por isso, os resultados têm consequências no mercado, no estado, na família e na sociedade. Esta problemática também se insere numa mais ampla, sobre os baixos níveis de escolarização básica e secundária da população portuguesa, quando comparada

[2] Por isso, os números que traduzem a **exclusão** e o **abandono da educação** seriam de toda a necessidade ser conhecidos do ponto de vista genderizado (por pertencerem a grupos sociais mais desfavorecidos ou a minorias étnicas, como vemos no Quadro 2)

com as médias europeias no que diz respeito ao ensino secundário ela é apenas de cerca de 20% quando muitos países da EU já atingem cerca de 80% dos jovens[3].

Quanto à desigualdade, a partir do momento em que tem lugar nas instituições de ensino, há nestas uma afirmação dos valores escolares, de distanciamento ainda que moderado, face às realidades explícitas a modificar. Atendendo a esta tendência das instituições para se dotarem de legitimidade escolar como forma de auto-afirmação e de reforço, do ponto de vista da análise, precisamos sempre de compilar e surpreender referentes evolutivos, e confrontá-los com as dinâmicas e relações institucionais complexas e contraditórias de transmissão cultural e socialização, uns de natureza mais conformista, mais gestionária ou mais transformadora. Por isso, vamos seguidamente focalizar nalgumas das zonas das (in)evoluções de um ponto de vista das desigualdades genderizadas presentes no sistema educacional

1.2. Zonas de desigualdade de género na escola coeducativa

Sobreenfatizar e generalizar a toda a população a informação proveniente de dados de cerca de 10% da população tem vários efeitos. Desde logo, a injustiça de **invisibilizar e ocultar as enormes zonas de insucesso** e **de injustiça** em termos de oportunidades no sistema educativo da grande maioria da população jovem.

Do nosso ponto de vista analítico e crítico, sobre o entendimento das estatísticas de um ponto de vista de género, cabe perguntar: Onde estão as zonas de desigualdade de género articuladas com outras estruturas de diferença? Como pode ser pensado o novo projecto de democratização para dar incentivo e condições à presença cidadã dos grupos sociais mais desfavorecidos? Que outras mudanças seriam necessárias para que as mulheres soubessem tirar partido deste sucesso educacional e discriminação social?

A "badalação" sobre os números das mudanças reais e visíveis que se verificaram e marcaram o acesso das mulheres no ensino superior, ao ponto de terem ultrapassado os homens na grande maioria dos cursos, não nos podem cegar e impedir de ver as zonas onde, por exemplo, se mantém a desigualdade numérica

[3] Segundo o Ministro da Presidência no debate dos "prós e contras" em 13 de Março de 2006, contrastando os 20% estudantes no ensino secundário, com o nível de 80% atingido em diversos países da União Europeia.

e percentual entre géneros, ou mesmo outro tipo de desigualdades, relacionadas como a socialização e (re)produção social (Vieira 1996: 316).

A educação das raparigas (e dos rapazes) tem também outras faces para além da igualização estatística do ensino superior. Como dissemos, as mulheres na educação tanto são as mais bem sucedidas como são as mais "analfabetas" (Quadro 2). Estes são os números das desigualdades mais visíveis que atingem as mulheres da classe trabalhadora. As suas elevadas taxas de analfabetismo são reveladoras da sua maior exclusão da educação relativamente aos seus pares masculinos, mas também da inclusão subordinada no mundo adulto, uma vez que as políticas de educação de adultos nunca diminuíram este *gap*. No ano de 2000, a relação percentual entre o analfabetismo continuava a ser revelador do *atraso* social e cultural que, em termos de estrutura de género apresenta desigualdade (26, 9 contra 14,7 cf. Quadro 3).

Sabemos também, como refere Heloísa Perista, o "grau de instrução" é uma variável fortemente relacionada com a pobreza e, ainda, o que isso representa em termos de experiência de trabalho. "Este fenómeno é ainda mais evidente no que respeita às mulheres, na medida em que em muitos casos, para um posto de trabalho com uma qualificação equivalente, lhes é exigido um nível de habilitação de base superior aos dos homens" (Perista 2002: 44). Esta autora, revela que o grau de instrução das mulheres entrevistadas é bastante inferior ao dos homens, aparecendo o analfabetismo a "atingir cerca de 35% das mulheres, proporção que é o dobro do que se refere aos homens" (ibidem).

1.2.1. Escolhas tradicionais e segregadas no ensino secundário e superior

Também muitas pesquisas têm mostrado que as raparigas estão na escola não apenas como forma de mobilidade social individual ou de grupo doméstico ou étnico, mas sobretudo porque querem aceder aos direitos, à participação social (no Estado, no trabalho e na cultura) e libertarem-se das restrições impostas no espaço familiar e do grupo de origem (Arnot et al, 1999, Walkerdine et al. 2001, Hey 1997, Connell 1997, Araújo 2001, Araújo et al. 2001, entre muitas outras). Os dados que discutimos anteriormente revelam as tentativas de diminuir o *gap* de género e de classe.

Paradoxalmente, a exemplo do que acontece nos outros países, os dados parecem mostrar como as escolas (nas suas articulações com as comunidades)

encorajam as raparigas a optar por **escolhas profissionais tradicionais e segregadas**, em todos os níveis de ensino (superior, secundário, escolas profissionais e centros formação profissional) aspecto que contrabalança com o seu sucesso, o que vai ter enormes reflexos nas vidas futuras ocupacionais, domésticas, políticas... (Arnot, David e Weiner 1999) para o caso inglês, ou Connell 1997, para o caso australiano). Esta mesma constatação foi já sublinhada por Baudelot e Establet em 1992, para o caso francês, que, em paralelo com a progressão das raparigas na escola se mantinha a segregação entre sexos no seu interior, "juntos à entrada e separados à saída", concentrando-se as raparigas nas áreas das humanidades e os rapazes nas tecnologias e engenharias, o que estes autores chamaram de verdadeiro *apartheid de género,* no ensino secundário.

As estatísticas sobre a escola revelam também, um facto social que é muito evidente desde a década de 1960 (Quadro 3), apesar da *mixité* e das mudanças, **a segregação mantém-se**, embora com *nuances* ao longo das décadas seguintes, revelando-se, assim, um **padrão persistente de estereotipia e relações sociais e de poder genderizadas nas instituições educativas.** A energia das raparigas na escolarização coeducativa resultou em escolhas pouco distantes do mundo de "serviço", "ensino" e "cuidado", nem os rapazes saíram do mundo do "mando", do "físico" e da "técnica", apesar de os números mostrarem uma supremacia em quase todos os cursos, excepção para o desporto e engenharias (Rocha e Silva in Araújo et al. 2002;CIDM 2003).

Nas décadas de 1960 e 1970, os dados revelavam como as raparigas universitárias se concentravam sobretudo nos cursos de Letras e mantinham uma participação muito baixa nas engenharias, tendo-se verificado uma subida ligeira em Medicina e nas Ciências Sociais, uma descida em Belas Artes[4] e em Ciências Exactas e Naturais. Esta tendência de *separação* entre rapazes e raparigas vai manter-se até aos finais dos anos 1980. Nos anos 80, por exemplo, as raparigas continuavam a preferir o ensino e "cuidado", agora distribuídas por vários cursos: Letras, Ciências Exactas e Naturais e Ciências Médicas, Paramédicas e Farmacêuticas (Morais e Carvalho 1993).

Nos anos 90, mostram-se as mesmas tendências, as raparigas apresentam-se na generalidade em maior número em quase todos os cursos, excepção para engenharia e desporto, tendo aumentado significativamente nesta última área (Rocha e Silva in Araújo et al. 2002).

[4] Em outras universidades, até meados dos anos 80, arquitectura estava vinculada a belas artes.

Evolução e representatividade da população universitária feminina no conjunto dos estudantes que terminaram o curso por ramos de ensino[5]

[Quadro nº 3]

Cursos /Anos	1960/61		1969/70		1979/80		1988/89	
Letras	618	20%	1028	53%	2974	68%	1496	80%
Belas Artes	142	36%	148	58%	445	38%	371	57%
Direito	156	10%	281	16%	699	22%	654	54%
Ciências Exactas Naturais	233	58%	257	64%	571	78%	335	66%
Matemática e Informática	-	-	-	-	-	-	148	70%
Engenharia	179	3%	228	10%	-	-	1757	23%
Tecnologias	-	-	-	-	1147	6%	-	-
Arquitectura Urbanismo	-	-	-	-	-	-	237	41%
C. Médicas e Farmacêuticas	406	36%	494	50%	1495	55%	779	61%

Fonte: Adaptação de Morais e Carvalho 1993: 20

Como mostra Helena Araújo (1998), a mesma tendência de segregação e estereotipia nas escolhas já se verificava no ensino secundário no final dos anos 1980.

Mas, nos anos 90, os estudos apontam para um cenário de predominância generalizada das mulheres em todos os ramos, com excepção de arquitectura e urbanismo (37%) já a tender para o equilíbrio e teologia (38%) e engenharia (24%), em acentuada ascensão. Igualmente se exprime a outra realidade da presença minoritária das mulheres nas disciplinas das "ciências" e das "tecnologias". Contudo, a diluição do antagonismo tradicional entre os cursos de "vocação feminina" e os de "vocação masculina" (quase circunscritos às engenharias) é ténue (Morais e Carvalho 1993: 21)

Pesquisas mais finas, como por exemplo a de Cristina Rocha e Sofia Silva, focalizaram-se em dados do CIPES e do INE no que se refere ao ensino superior e produziram uma fotografia interessante sobre os três anos terminais da última década do século XX, na relação entre a procura e a inscrição no ensino superior apontando o seguinte:

[5] Elaboramos este quadro a partir do apresentado pelos autores que temos vindo a assinalar, para evitar tornar-se maçador e até nos parece menos rigoroso mostrá-los todos. Podemos incorrer em algumas incorrecções dado que houve mudanças grandes no nosso sistema de ensino, traduzidas por exemplo, numa grande proliferação de cursos, de nomenclaturas e diversificação de universidades, públicas e privadas, politécnicos, criação de licenciaturas a partir de cursos médios, sistemas de acesso, etc., pelo que se torna difícil fazer comparações de dados. Por exemplo a agregação das ciências farmacêuticas no interior desta classificação é discutida por Cristina Rocha, quando afirma que desde os anos 30 do século XX a taxa de feminização em farmácia é da ordem dos 70% (2003).

> Ainda que haja um maior número de raparigas a concorrer ao ensino superior, apenas 44%, entre 1997 e 1999, conseguem entrar, enquanto a percentagem de rapazes que o consegue é de 65% (...) Estes valores permitem concluir que mais de metade das raparigas candidatas (...) não viu convertida a sua candidatura em inscrição, quanto semelhante situação ocorre apenas para um terço de rapazes". (Rocha e Silva in Araújo et al. 2002: 141)

Os dados mostraram-nos como a progressão na escola não foi genericamente acompanhada de uma eliminação da segregação ocupacional, pelo que as **dicotomias tradicionais entre humanidades e engenharias, cuidado e ciência, governo e execução,** educação e produção continuam a persistir entre os dois géneros, no mundo da preparação para as profissões, visível já no ensino secundário (Vieira 1996; Perista 2002). Portugal segue a linha do que acontece noutros países europeus onde as raparigas no ensino superior estão sobretudo representadas em Humanidades (80%) e os rapazes nas Engenharias (Araújo 1998 cit. *Les Chiffres Clés dans l'Union Européenne* 1995).

Os dados e os estudos revelam, também, que são as mulheres trabalhadoras as que continuam sofrer de grande discriminação e segregação, para já não referir as de grupos minoritários como as ciganas, a ser excluídas e a abandonar a escola.

1.2.2. Desigualdades de género no ensino secundário

A mesma orientação e encaminhamento segregado tem igualmente a sua expressão como zona de **desigualdade genderizada no Ensino Secundário** como mostram, por exemplo, os dados de 1997, onde se constata uma maior orientação das raparigas para os cursos de carácter geral (56,8%) do que para os tecnológicos (CIDM 2002). Por sua vez, nos cursos tecnológicos, os rapazes ocupam 82% das posições e as raparigas concentram-se em económico-sociais (60,8%) e Humanidades (67,3%) (ibidem). Também a predominância masculina se faz nas áreas de electricidade e electrónica, metalomecânica e construção civil. Por sua vez, as mulheres têm uma mais elevada taxa de feminização nas áreas da Intervenção Social e Pessoal (84,7%), têxtil, vestuário, calçado e administração, serviços e comércio (84%) (CIDM 2002: 17). Dados semelhantes tinham também já sido referidos por Helena Araújo acerca dos alunos matriculados no 10 e 11º anos em 1988/89 por áreas de estudo, onde notava uma maior concentração feminina em Humanísticas (66,9%) e uma fraca presença em Científico-naturais (14,7%), por exemplo (Araújo 1998)

Estes números vão já ao encontro aos verificados no período da universidade, como vimos anteriormente. Apesar das mudanças e avanços à escolarização das raparigas, tanto no acesso e condições nas instituições estatais, como nas mutações no mercado de trabalho e na economia, como ainda nas esferas familiares e comunitárias, elas continuam a experimentar desigualdade, experiências sexistas e orientações e "escolhas" vocacionais genderizadas e segregadas, o que conduz a perspectivas de vida futura mais constrangidas e economicamente mais limitadas.

1.2.3. Desigualdades de género na formação profissional e escolas profissionais

Olhar o que se passa ao nível da **formação profissional** numa focagem de género é extremamente importante para perceber as tendências e perspectivas tanto na escola secundária como nas escolas profissionais, ou nos centros de formação profissional, embora neste último sector se constate uma racionalidade empresarial mais forte do que nos outros sectores de política educativa e de formação profissional (Grácio 1994). Seria neste sistema, onde é possível ver agravadas as incidências de dupla (ou mais) desvantagem de classe, género, étnica..., tanto pela exclusão, dispersão como pela segregação dos cursos, que a lógica de política pública se encontra especificamente mesclada com soluções empresariais. Trata-se de um sistema muito segmentado, disperso e *separado* de tal forma que é difícil falar de sistema de formação profissional (Grácio 1998, Fonseca 2001). Contudo, é o caminho que ideologicamente é apontado como horizonte «adequado» para muitos jovens das classes trabalhadoras, pelo que só por si seria um objecto de olhar interessante e central, como mostramos já no nosso trabalho anterior (Fonseca 2001).

Sérgio Grácio (1998) refere que em 1996/97 **as escolas profissionais** representavam cerca de 6,2% dos estudantes do ensino secundários e a **via tecnológica** por 18,8% (Grácio 1998: 133), dum total de cerca de 430 000 alunos. Também aí o panorama mantinha as mesmas tendências – maiores taxas de feminização nos cursos de serviços e comércio, vestuário e calçado, turismo, intervenção pessoal e social (84,7%); taxas de «masculinização» em electricidade/electrónica, metalomecânica e construção civil. Estes dados podem ser lidos sob dois olhares, ambos com interligações: por um lado, o conservadorismo do próprio mercado de trabalho e das instituições sociais, posicionando e "escolhendo" genderizadamente os lugares ocupacionais, por

outro, o conhecimento percepcionado pelas raparigas sobre esse mesmo mundo, onde não é possível interferir ou onde não se sentiriam confortáveis.

Também os dados do IEFP, por exemplo, colhidos e tratados pela CIDM no ano de 2000, referem que a maioria das pessoas inscritas neste organismo eram do sexo feminino (54,6%), facto que atribui à maior prevalência feminina deste grupo no desemprego (CIDM 2002).

No mesmo sentido da segregação ocupacional, Virgínia Ferreira quando estuda o caso dos escritórios assinala que desde 1981 este sector profissional se torna o segundo de maior feminização depois da docência (Ferreira 1992: 213), o que evidencia, provavelmente a afluência de um número de mulheres que fizeram um percurso educacional genericamente não superior, ou pela via de ensino ou por uma via mais profissionalizante.

1.2.4. Raparigas apresentam uma maior taxa de abandono escolar

As taxas de abandono escolar por género são um analisador central para discutirmos a igualdade e a justiça social. Também neste âmbito há falta de dados estatísticos. Contudo, alguns estudos de caso mostram como as raparigas das classes trabalhadoras e minorias étnicas em virtude do seu género têm tido vidas mais constrangidas do que os seus pares. O insucesso escolar é uma zona problemática de desigualdade de género na história da escola obrigatória coeducativa, onde a taxa de abandono escolar das raparigas parece ser mais elevada, mesmo daquelas que se consideram "boas alunas", como revelam alguns estudos (Azevedo 1995, CIDM 2001, cf. Fonseca 2001, Abrantes 2003). Como defendemos já em trabalho anterior, o sucesso escolar para muitas raparigas não significa sucesso educativo e pode não interferir significativamente na diminuição do abandono escolar (Fonseca 2001, cf. Henriques e Araújo 2000).

1.2.5. A estereotipia dos manuais e da linguagem

A desigualdade não pode ser apenas focalizada nos números e nas estatísticas. Ela relaciona-se amplamente com a socialização e educação sexista (ou o seu questionamento) que é realizada particularmente na escola (mas também na sociedade), o que tem influência específica e determinante nas experiências educacionais, incluindo o abandono escolar devido ao "ambiente pesado" que vivenciam, ou pelas escolhas e encaminhamentos mais precoces e segregados que

se impõem (Fonseca 2002). Aqui temos percursos de dois tipos: percursos restritos à esfera privada da família e do bairro ou percursos segregados e subalternos tradicionais (Fonseca 2001, Abrantes 2003). Claro que isto se relaciona também com as relações de poder e de estatuto na escola e na sociedade, muitas vezes materializados num sentido de impunidade e irresponsabilidade face a certos grupos e culturas sociais mais desfavorecidos, através de mecanismos de marcação que contribuem mais para a polarização de estatutos e cristalização de identidades (Abrantes 2003).

O problema, então, é se a escola apresenta essa "realidade" como naturalmente estereotipada, indiscutível e intocável ou se aproveita para a realização de uma educação cidadã, justa e democrática. Isabel Barreno falava no predomínio do *Falso Neutro* na linguagem e nos manuais escolares (Barreno 1985), e respectiva transmissão de imagens do que é ser homem ou ser mulher conservadores em termos de papéis genderizados e orientações sexuais discriminatórias, o que produz efeitos nos processos de construção de discursos e de identidades femininas e masculinas. Os manuais e outros materiais educativos têm um lugar na *interiorização* de desigualdades, na medida em que "fixam", textual e simbolicamente, a *naturalização* dessas desigualdades entre rapazes e raparigas, a aprendizagem e construção de identidades estereotipadas, a legitimação da separação dos "mundos certos" para homens (públicos profissionais e de "cidadãos") e para mulheres (actividades percepcionadas como extensão da esfera doméstica).

1.2.6. Invisibilidade no currículo e na ciência

Finalmente e, como tem sido salientado por algumas autoras, existe no currículo uma orientação sexista que invisibiliza a participação das mulheres na história, literatura, na arte, na política..., onde se ocultam visões, factos onde as mulheres foram obreiras e protagonistas e, inversamente, naturalmente se dá voz aos personagens, modelos, factos e critérios masculinos na construção passada, presente e futura da história (Barreno 1985, entre outras). Também a ciência tem ajudado na construção de visões sexistas sobre as vidas e actividades das mulheres (biologia, medicina, tecnologias, ciências sociais...). Estes são aspectos relevantes para pensar a escola como espaço de cidadania, lugar e tempo de aprendizagem democrática e não apenas como agência de reprodução social do *status quo*, legitimado por processos racionais, científicos e académicos.

Estamos aqui a falar duma visão educacional para a mudança agarrando e desafiando com convicção as noções dominantes conscientes e inconscientes, explícitas e subtis, ambas profundamente opressivas e injustas para muitos/as estudantes nas nossas escolas (Fonseca 2002a). O que está aqui em causa em termos de análise é o efeito, no campo educativo, da ausência e do silenciamento das vozes e da participação das mulheres na definição dos termos da sua própria vida e da vida colectiva (Araújo 1998, 2000). As mulheres têm estado ocultas, as suas possibilidades limitadas, os seus temas confinados, as suas agendas secundarizadas, as suas energias desperdiçadas. Os lugares, estatutos e possibilidades têm sido amplamente cristalizados no currículo e na ciência. O currículo também exprime e ensina, quem manda, quem executa, quem investiga, quem limpa, quem vigia, quem ensina, quem pesca, quem joga, quem vai à guerra, etc.

Em síntese, os dados em torno da escolarização das raparigas nas últimas décadas parecem mostrar-nos que o sistema educativo português, tal como outros sistemas educativos das democracias europeias, foi capaz de proporcionar ganhos às raparigas, embora "nas esferas económica e política tivessem sido menos bem sucedidas. O sistema educativo pôde criar condições para o sucesso escolar das alunas das classes médias e de alguns sectores mais possidentes das classes trabalhadoras ou étnicas (Arnot et al. 1999, Mirza e Reay 2000, Derouet 2004, Nóvoa 2003). Teve êxito em conseguir que as raparigas fossem bem sucedidas em disciplinas não tradicionais, onde aumentaram as suas qualificações e ficaram mais tempo na escola.

Os dados e reflexões em torno de estudos e de estatísticas parecem evidenciar que o projecto democrático e de justiça distributiva da escola, na sua capacidade de responder à sua principal finalidade a de ensinar todas/os os/as estudantes, tem sido sobretudo um projecto de compromisso uma democratização das classes médias e algumas franjas em transição e mobilidade de sectores de trabalhadores/as com mais recursos (que não são apenas económicos). Mas, o projecto educacional dos sectores da sociedade com menores recursos económicos, sociais e culturais, designadamente na entrada da juventude (3º ciclo e secundário), tem sido realizado em grande parte através duma inclusão subordinada e "desligada" do sentido do trabalho escolar. Desta situação decorre sobremaneira a exclusão do sistema educacional, sendo significativas as

dificuldades de transmissão do saber e assustadoras as taxas de abandono escolar sem conclusão do 3º ciclo (45%), quando confrontadas com "o que se passa na Europa dos 15 (19%) (Matos 2006); Decorrem também mais de encaminhamentos segregados das escolhas, dum clima anti-escola resultante da marcação de grupos e da falta de reconhecimento e duma cristalização de identidades do que de responsabilidade pela transmissão dos saberes. Estamos a reportar-nos às taxas de insucesso e de abandono escolar, mesmo quando existe sucesso académico (Fonseca 2001).

Outra linha de abordagem mobilizada para discutir zonas de desigualdade, relaciona-se com os efeitos da extensão do "sucesso" e ou de processos de ocultação duma educação sexista, a par da estereotipia e invisibilização nos manuais, no currículo, na história, na ciência e na organização e participação social. Estas desigualdades relevam das diferenças de poder entre masculino e feminino na sociedade portuguesa, aspecto sobre o qual não podemos ainda dizer que se tenha saído da indiferença e tornado assunto que preocupe a escola (Araújo 1998). Quando muito existe uma receptividade pontual e momentânea, em relação a certas matérias.

Ficam aqui algumas questões que vão para além das possibilidades dos números e do *paradigma da acessibilidade* em que eles se incorporam. Porque é que, por exemplo, as raparigas da classe média, que avançaram tão massivamente nos degraus da escolarização secundária e superior não são *reconhecidas, respeitadas* (com estatuto), nem escutada a sua voz ou considerada a sua participação como sabedora e útil, tanto como os homens? Porque é que as próprias mulheres não foram ainda capazes de tirar maior partido em termos de oportunidade da sua presença, voz, direitos e responsabilidades públicas e científicas? Em que é que elas estão empenhadas e em que mobilizam os seus sentidos e energias? Por exemplo, que outras mudanças seria necessário encetar para que as mulheres soubessem tirar partido deste **sucesso educacional e discriminação social**? Que linhas de pesquisas devem ser seguidas para estudar esta questão em toda a sua amplitude em termos de justiça dos grupos? E, finalmente, porque é que, entre nós, as raparigas da classe trabalhadora continuam a atingir patamares tão baixos de ligação ao trabalho escolar? Que relações existem de tudo isto com o abandono e a fraca realização das minorias étnicas, sabendo nós que invocar a diferença e a cultura não traz toda a explicação?

2. Mudanças, Marcos e Desafios: sequencialidades na escolarização das raparigas

Pesquisar a problemática da escolarização das raparigas em Portugal é um trabalho tanto difícil quanto desafiante, porque implica o labor de desbravar terreno, a par do estímulo de abrir janelas numa temática sociológica ainda não muito explorada. Entre nós, tem sido comum os/as estudiosos/as queixarem-se da falta de pesquisas e referências. Este argumento tem sido, em grande medida verdadeiro, apesar de falacioso, porque imediatamente nos empurra para os estudos dos países centrais, que contam com mais apoios e centralidades, onde existem maiores possibilidades de divulgação e de envolvimento no mercado, incluindo o do saber. Ao mesmo tempo, um tal argumento também desvaloriza e impede de trazer à luz o trabalho existente, ainda que pouco, disperso, ou frágil, mas que significa muitas vezes os primeiros passos que, por falta de estímulos e olhares, divulgação e preservação, ficam ocultos nas estantes de uma qualquer biblioteca. Somos dilematicamente confrontados com aproveitar tanto do estímulo de aprender com quem já fez caminho, como de incorrer do efeito da colonização num contexto de dependência e de relação desigual que impede o acto criativo autónomo e a troca em igualdade de circunstâncias.

De facto, a história da educação em Portugal, nesta como noutras áreas, tem sido "insensível às questões de género", considerando o "masculino como um todo social", revelando-se incapazes de um olhar radicalmente novo (Nóvoa 2003: 71)

Em relação a um olhar reflexivo sobre **"factos", mudanças, debates sobre sentidos** do processo de escolarização das raparigas em Portugal, talvez se possa argumentar que na última parte do século XX, depois dos anos 60, se possa identificar em termos espacio-temporais **quatro momentos** chave na educação escolar, após o longo período de *exclusão*, atraso, discriminação, "contenção" (anos 30) e amnésia das raparigas, *descoincidindo* tanto dos "avanços" da primeira vaga da República como do contexto pós-guerra ocidental. Aventar uma tal tese constitui o resultado da identificação de rupturas e (in)evoluções, impulsos, estabilidades e permanências que evidenciam a possibilidade de ***comprimir,*** com sentido, tanto horizontal como verticalmente, diversas formas de ler a diversidade dos campos e a complexidade dos contextos, na relação dialéctica entre os tempos passados e presentes.

Usando metáforas marinhas, diríamos que nesta encruzilhada, a nossa finalidade é ancorar o objecto de estudo num caminho teórico de compreensão dos processos de escolarização das raparigas, usando bóias de sinalização, para compreender o presente na relação com os percursos que marcam a chegada a este porto. A periodização da educação feminina, identificada em momentos-chave marca a ***viragem*** da história da escolarização restringida a uma alta elite, ou seja, da "amnésia nacional" ao "ranking" passando pelo encorajamento da igualdade. Revela-se uma progressiva permeabilidade à incorporação das raparigas, correspondendo a ***ciclos*** ou ***vagas*** de clara *procura*, *exigência*, *expansão* e *diversificação*, "sucesso" e "pânico" em torno da educação, seja:

. *Primeira vaga* - até aos anos 1960 - Longo período de ***amnésia***, exclusão, atraso e discriminação sobre a educação escolar das raparigas

. *Segunda vaga* - Anos 1960 - A pressão e ***procura*** da educação escolar, depois da "chegada tardia"

. *Terceira vaga* - Anos 70 e 80 – A "revolução" e *exigência* pela ***igualdade*** e inclusão no espaço da educação nos anos 1970 e a expansão e ***diversificação*** dos anos 1980

. *Quarta vaga* - desde a década de 90 – Liberdade e diversificação educativa: '***escolha***', 'competição' e *ranking* ou "encorajamento" e reconhecimento?

De seguida, vamos referir alguns tópicos que caracterizam estas vagas, em termos da educação das raparigas, destacando algumas das particularidades relacionadas com género

2.1. *Primeira vaga* até anos 1960
. Longo período de *amnésia*, *exclusão*, *atraso* e *discriminação* das raparigas na educação

Situamos esta primeira vaga em relação ao longo percurso escolar até aos anos 60. Diríamos apenas, que já desde os anos 40 se apresentavam alguns indícios de permeabilidade a camadas da sociedade que procuravam o acesso a determinados bens sociais e culturais, na base de um discurso da meritocracia e da teoria do capital humano (Nunes 1998). Genericamente, a *viragem educacional* dos anos 60, resulta dos "números do *atraso*" e da amnésia de toda a primeira metade do século XX, se comparados com a implosão educacional no mundo ocidental pós-guerra, onde as raparigas experimentavam uma particular exclusão e discriminação. Portugal aparecia colocado na "cauda da Europa", tanto no que diz respeito à deficiente estrutura educacional (Grácio 1981) como ao analfabetismo e iliteracia.

Estamos cientes de que é complexo "meter no mesmo saco" contextos e momentos sócio-históricos tão diversos, como o período da República, os "gloriosos" anos 20, à "longa noite" do Estado Novo (cf. Nóvoa 1991). Contudo, no que diz respeito à educação das raparigas, trata-se de um tempo em que a educação escolar era discriminatória e o ensino público secundário e superior lhes estava praticamente vedado (Cortesão 1982), incluindo muitas raparigas da classe média, apesar dos frequentes apelos retóricos, solavancos e inconsistências histórico-políticas, depois do alargamento, promessas e progressos nas primeiras décadas da República, que foram seguidas do *recuo*, *contenção*, *separação* e *exclusão* e/ou inclusão subordinada no Estado Novo (Araújo 2000).

De resto, este fenómeno e atraso estrutural e educacional decorre já do século XIX, como mostram os dados e estudos disponíveis (Araújo 1998, Nóvoa 2001, Stoer 1986), que Helena Araújo refere como "entrada retórica" (Araújo 2000) e Grácio como "feminização exígua" que se "mantém ao longo de décadas" (Grácio 1998: 140). Até aos anos 50, a grande maioria das mulheres portuguesas estiveram excluídas e **discriminadas** da escolarização secundária e superior, reservada apenas a uma elite reduzidíssima[6]. Contudo, a partir desta década a escolaridade obrigatória primária de quatro anos para rapazes (e três para raparigas) é expandida, assim como se difunde o ensino privado ao nível do pós-primário, que era tal como o público, genericamente separado (embora houvesse excepções).

2.2. *Segunda vaga* - anos 1960
. Pressão e procura escolar pelas raparigas após chegada tardia e "amnésia" educacional

Em Portugal, as décadas de 1950 e, sobretudo, o final da de 1960, foram um período de crescimento do ensino pós-primário e secundário - o início da "explosão escolar" (Nóvoa 2003: 11). As raparigas eram excluídas da escola muito mais do que os rapazes, tinham menos anos de escolaridade obrigatória, possuíam um currículo *separado* e *segregado* segundo o género e faziam escolhas segregadas (Vieira 1996).

[6] A criação do 1º liceu feminino público em Lisboa só acontece em 1905 e só em 1914 e 15 é que entram em funcionamento nos liceus de Porto e Coimbra as secções femininas e "nos outros sítios em que não haja secções femininas (...) as raparigas possam frequentar em regime de coeducação. Além disso, o carácter elitista da escolarização feminina é confirmado, por exemplo pelo facto de que em 1945 cerca de 50% das raparigas frequentavam o ensino privado. (Grácio 1998:140)

Um marco a destacar à entrada da década de 1960. O ano de 1960/61 "assinala simbolicamente uma mudança de grande significado"[7] (Nóvoa 2003: 71), ano em que as **raparigas estão, equilibram e caminham no ensino secundário em número superior** aos rapazes. Estamos a reportar-nos aos dados sobre os liceus portugueses compilados por António Nóvoa (2003), embora este autor assinale a importância de acompanhar os dados com pesquisas sobre outras dinâmicas de escolarização das raparigas.

A par da expansão do ensino liceal, um segundo marco, que assinala também um "momento de viragem" decisivo da história da educação das raparigas e da educação duma forma geral, foi a criação em 1967/68 do ***ciclo preparatório do ensino secundário*** (ibidem: 22) pela maiores oportunidades para atrair as raparigas e certos sectores sociais.

As pesquisas parecem mostrar que a prestigiada educação secundária liceal, para além das acessibilidades às certificações e aos bens sociais e culturais, proporciona também *sociabilidades locais* (*liceais*) internas e externas e memórias vivas no plano social e individual (Nóvoa 2003), o que se constituiu também de grande relevo.

Paralelamente, dá-se um grande **incremento do ensino privado**, o que mostra tanto a diferença em relação à maioria dos países ocidentais em que este é apenas supletivo (Estêvão 1998), como a resposta à pressão por bens sociais e educacionais de novas camadas sociais (Nóvoa 2003). Esta situação de privatização da oferta do ensino secundário gera dificuldades a um número crescente de famílias que começam a encarar com bons olhos a escolarização da sua descendência para além da escolaridade obrigatória (Grácio 1998: 139), incluindo as raparigas.

A política do Estado Novo com uma orientação global de *contenção, educacional*[8] e discriminação social afectava concerteza de forma particularmente notória e específica a escolarização feminina, sobretudo tendo em conta o modo como a política do fascismo via e se empenhava na moralização e ideologização da educação das raparigas (Nóvoa 2003). O importante afluxo e peso das raparigas ao ensino privado, até pelos maiores constrangimentos, merece ser

[7] Para uma compreensão do fenómeno histórico da ed5ucação feminina nesta fase, referimos dados sobre a frequência dos liceus portugueses que contavam, por exemplo, em 1960 com 23 177 alunas e no último ano do Estado Novo com 66 714, sem incluir neste último número os/as alunos/as do ciclo preparatório (ibidem: 26).

[8] A política de contenção particularmente nos anos 30 foi materializada, por exemplo, na restrição do acesso ao liceu e traduziu-se em medidas de reforço do ensino privado (Nóvoa 2002).

estudado para se perceber como estas raparigas vão incentivar e dar suporte à expansão da educação das suas filhas e à saída da dependência do ganha-pão masculino.

O ensino superior, como se disse anteriormente é, até ao início dos anos 70, apenas possível a uma pequena elite de mulheres, quase só em áreas de conhecimento e profissões consideradas adequadas ao desempenho feminino, já que são vistas pelo Estado, sobretudo como esposas e mães. Mesmo esta elite que acede à escola, como mostra eloquentemente Helena Araújo no caso das professoras, faz um percurso com enormes constrangimentos, isolamentos e proibições, tendo um leque de escolhas muito reduzido e uma educação claramente genderizada (Araújo 2000).

De realçar a "descoincidência" a contra-ciclo que ocorria no contexto de crescimento económico pós-guerra em todos os países ocidentais. Em Portugal, uma tal *décalage* era caracterizada por recuos, discriminação e constrangimentos, particularmente no que diz respeito ao ensino liceal, onde a contenção da escolarização andava a par da ênfase na "disciplinação", "normalização" e controle femininos. Operava sob um "regime quase castrense", como refere Luís Grosso Correia, num modelo de educação de "estilo maternalista" e de distintividade baseado em valores de "firmeza" e "suavidade" na preparação das "verdadeiras senhoras" (Correia 1996). A descoincidência a contra-ciclo ocorria quando as realidades dos outros países eram já de expansão da escola de massas, de implementação dos direitos laborais e sociais, de extensão e alargamento dos sistemas educativos e outros "bens" que faziam parte do emergente estado providência e democracia social e política.

Genericamente, a primeira etapa, no que diz respeito às raparigas na escola pública, tinha ficado ligada com a *exclusão* generalizada das mulheres à educação; a sua discriminação e *separação* na "escola física" e na prática pedagógica; a existência de currículos diferenciados, mesmo quando partilhavam escolas mistas, ainda que com partes de conteúdos comuns, sobretudo na última fase do Estado Novo. Por sua vez, a *vaga* dos anos 1960 mantém muitos dos traços do período anterior, mas caracteriza-se por maiores pressões e procura de sectores cada vez mais amplos das classes médias e proprietárias pela arrancada da escolarização feminina.

A educação das raparigas para além da primária, apresenta durante e no final dos anos 60 uma marca de viragem, com a expansão acentuada do acesso das

raparigas ao ensino secundário, tanto no ensino público como no privado, fortalecimento que vai marcar profundas mudanças dos anos 70, sobretudo depois de Abril de 1974.

2.3. *Terceira vaga* - anos 1970 e 1980
. Anos 1970 - A "revolução" na educação: *igualdade* e *inclusão educacional*
. Anos 1980 - A expansão, crise e *diversificação* da educação

Se nas vagas anteriores se falava de «amnésia» e depois de «procura» pela escolarização, nesta terceira vaga, talvez se possa falar de «exigência» democrática e «expansão» da escolarização. A década de 70 tem a marca de «exigir» educação, constituindo "a verdadeira arrancada da escola de massas dos nossos dias" (Grácio 1998: 139). A **expansão democrática** significativa da escola pública sob um significado de igualdade de oportunidades (Stoer 1986), traduz-se em várias marcas de um ponto de vista de género. O início da pressão pela educação pública que marca já a década de 60, ganha um novo *elã* com a Reforma de Veiga Simão, considerada a primeira tentativa séria antes do 25 de Abril de alargamento e expansão da escola de massas (Stoer 1986). A década de 70 faz, assim, "jus ao nome de **explosão escolar**" (Grácio 1998: 139), iniciada em 1968/69 com a expansão do primeiro ciclo do ensino secundário, dada "a contenção anterior da procura não satisfeita" (ib).

Para além da materialização do alargamento da escolaridade obrigatória de 4 para 6 anos, esta vaga tem uma outra marca a da implementação da ***coeducação*** e do ensino misto, introduzida por Veiga Simão, mas que veio a ser refundada depois do 25 de Abril, no sentido em que, finalmente, é colocada na educação a grande esperança da igualdade de oportunidades no Portugal democrático (Grácio 1998, Stoer 1986, 1992).

Outra mudança e viragem importantes, de um ponto de vista de género, que acompanham a coeducação e a democratização da escola, dizem respeito à ***unificação*** do ensino secundário até ao 9º ano. As raparigas passam a ser educadas, na sua adolescência, conjuntamente com os rapazes, com um currículo comum e para todos/as estudantes. Neste sentido, estas duas décadas, tanto nacional como internacionalmente, são marcadas por fortes movimentos igualitários de expansão, embora "resistindo a comunidades nacionais ilusórias e de participação em torno de reivindicações de raça, classe e género" (Arnot e Dillabough 2002: 21). Tal significa um processo de "expansão abrupta", baseada

na massificação e na inclusão subordinada e «sujeitada» dos grupos sociais em maior desvantagem na escola comum, mas também uma possibilidade de todos os grupos viverem juntos e em heterogeneidade.

Fernanda Henriques e Teresa Pinto (2002) caracterizam esta época, do ponto de vista do género, como uma *revolução* das condutas, "indutora da igualdade de oportunidades entre géneros no campo educativo e de transformações como: 1) a generalização do ensino misto (diríamos *coeducação,* na medida em que se privilegia a presença e currículo comum para os dois géneros, como estratégia pedagógica democrática); 2) a diversidade de escolhas de carreiras e 3) o maior acesso no prosseguimento de estudos" (Henriques e Pinto 2002: 22). Estas mudanças encorajam as mulheres a quebrar com o passado e a construir novas identidades de género, desafiando a dependência masculina, distanciando-se da assunção das responsabilidades familiares exclusivas, entrando em força na educação e no mercado de trabalho. É também a possibilidade de prosseguimento de estudos e de enveredar por carreiras profissionais (Henriques e Pinto 2002: 23).

Trata-se de uma etapa charneira marcada, na primeira década, pelo ***acesso*, principal dispositivo de igualdade** para as raparigas e na década seguinte, para além da consolidação desse acesso, pelo início do tão propagado *sucesso* e *diversificação* da educação das raparigas. Em termos de género, a grande preocupação que marca esta vaga é a participação das raparigas na «escola comum» coeducativa (igualdade de acesso, currículo...), que quase inquestionavelmente é entendida como potenciadora *natural* da igualdade das mulheres, em oposição às décadas de exclusão e *separação* (Araújo 1992, 1993, Fonseca-Fernandes, Magalhães e Escobar 1995, Magalhães 1998, Henriques e Pinto 2002). Entende-se que a igualdade e os benefícios da educação *naturalmente* concretizam a verdadeira educação democrática para as raparigas. Nessa medida, como defende Maria José Magalhães, a educação escolar não é motivo de grande debate, lutas e iniciativas (Magalhães 1998). As lutas pela igualdade estão centradas no acesso de todos à educação e, portanto, na lógica das desigualdades de classe. A situação diferenciada das raparigas, não se traduz numa consciência das relações genderizadas na sociedade e nas instituições educativas e não é, portanto, motivo de uma acção prioritária (Magalhães 1998).

Verifica-se, contudo, que, apesar da extensão e unificação do ensino, as raparigas vão passar a ser **educadas** confrontando-se **diariamente com a presença e o domínio da cultura masculina**, que as empurra para papéis duais:

preparando-as para a domesticidade ("serviço" e responsabilidades familiares) e para profissões genderizadas, relacionadas com as "artes" e "competências" femininas, apesar do aumento substancial e generalizado da presença feminina no trabalho remunerado. Há, assim, uma inclusão baseada numa "*cidadania de género diferenciada*" (Lister 2003), em que raparigas e rapazes são incorporados não na igualdade mas na diferença. As primeiras, com "argumentos maternalistas" e das "responsabilidades do cuidado" e, os segundos, os argumentos equivalentes do "republicanismo cívico" (Lister 2003: 167). Num modelo hierárquico, que apela à diferença sob o mito da igualdade (no acesso) e liberdade individual (na escolha genderizada) as diferenças são reificadas, sendo por isso as raparigas incluídas na base da sua diferença e não na sua igualdade, correndo riscos de «marginalização» e de tratamento «unitário» (Ibidem). Talvez seja disso expressão, as "maiores desigualdades" das raparigas em termos de taxas de abandono, analfabetismo ou escolhas vocacionais genderizadas, posições sociais e profissionais em desvantagem, não tendo sido capazes de tirar todo o proveito do seu maior "sucesso".

À escola separada anterior aos anos 70 sucede uma escola coeducativa que canaliza as energias das raparigas para "escolhas" e áreas separadas dos rapazes, a partir do secundário e superior, como salientam Deem (1978) e Baudelot e Establet (1992) e Fonseca (2001). A escola coeducativa secundária vive encarna um processo de diferenciação, que tem sido referido como um "verdadeiro" *apartheid* de género (Baudelot e Establet 1992) que impede a expansão das raparigas para as "áreas masculinas" e técnicas (Deem 1978) e as posicionava voltadas para o mundo doméstico e para um padrão de escolhas estreito, tradicional e sexista. Estes padrões profissionais genderizados (apesar dos avanços e alargamentos no final dos anos 80) levam a maioria das raparigas dos anos 80, a enveredar por humanidades, por áreas domésticas, educacionais e de cuidados.

O sexismo na educação no caso português está pouco estudado, sendo uma boa excepção o trabalho de Mónica (1978), Bivar (1975) e Benavente 1990. Todavia, num estudo desta época, Sue Sharpe (1994), mostra como o sexismo não fazia parte das questões e preocupações das estudantes e dos professores, enquanto que o casamento, heterossexualidade e maternidade eram vistos como factos inevitáveis nas suas vidas (McRobbie 1991, Griffin 1989, Gaskell 1992). A este respeito, muitas autoras, têm citado Carole Pateman para lembrar como o *contrato social* das democracias europeias contém um *contrato sexual*,

materializado no casamento, que impõe um controle da sexualidade e da natalidade, "dependência sexual, económica e política das mulheres em relação aos homens, a sua exclusão do espaço público (...) exclusão da vida familiar do domínio público (...)" e da "própria democracia", ainda que "emancipadas a um nível retórico oficial" (Arnot et al. 1999: 22). De acordo com estes estudos, o 'sucesso' das estudantes era amplamente decidido de acordo com a disponibilidade para os rapazes e a sua reputação sexual, de acordo com as percepções pragmáticas e adequadas como vida futura (Fonseca 2002). Sue Sharpe afirma mesmo que o poder masculino e o domínio dos rapazes sobre as carreiras ocupacionais e vidas das raparigas é tão importante como o da desigualdade de classes (Sharpe 1994).

A "dependência masculina" parece tornar-se o critério principal na escolarização das raparigas nos anos 80 quando pensam no mercado de trabalho, no mercado sexual e no mercado do casamento (Arnot et al. 1999). As raparigas "típicas" da classe trabalhadora desenvolvem uma ideologia de *romance* e de *fantasia* como expressão de sexualidade feminina, que as afasta mais da escola do que os rapazes e as empurra precocemente para as responsabilidades familiares (McRobbie 1991, Griffin 1989, Skelton 1993, Fonseca 2001). Contudo, no nosso próprio trabalho anterior também encontramos um desejo das raparigas de programarem as suas vidas futuras distanciadas dos modelos do lar e do casamento, estando fortemente implicadas na preparação da vida futura com autonomia, lutando nas instituições educativas e de formação profissional por espaços com mais oportunidades e menores constrangimentos, mas deparam-se com imensos obstáculos de género nessas instituições, designadamente «escolhas» e socialização genderizada e classizada (Fonseca 2001). Talvez isto responda à questão de Fernanda Henriques e Teresa Pinto porque é que mesmo em contexto de sucesso escolar, as raparigas continuam a definir projectos de aprendizagem tradicional e limitada (Henriques e Pinto 2002)

Contudo, talvez se possa também afirmar uma visão menos pessimista de que, nesta vaga de mudanças profundas "há uma longa e invisível guerra contra os valores tradicionais" (Arnot et al. 1999), uma verdadeira "revolução" relativamente aos padrões anteriores. A educação apresenta-se como um desafio à distinção entre masculinidades (associadas a trabalho público, força, superioridade) e feminilidades (associadas a trabalho doméstico, virgindade, fidelidade sexual).

De facto, a mudança extensiva na escola e a entrada massiva no mundo do trabalho, ainda que estereotipado, mostra como as mulheres (e homens) dos anos 50 e 60 quiseram e passaram mensagens às suas filhas de distanciação dos valores da dependência económica de um homem, marcando visivelmente o seu lugar na escola e no mundo do trabalho, mesmo tendo sido educados separadamente ou excluídos da escola, na distanciação ideológica do trabalho e na proximidade à casa e à vida privada.

Na realidade as **raparigas educadas já não aceitam** a inevitabilidade "maçadora" da vida doméstica e a completa subordinação das mulheres como esposas. A dificuldade dos homens em partilhar tarefas e responsabilidades, e cooperar em democracia no lar começou a moldar ideias nas jovens, que se questionam se querem ser mães, ou serem-no apenas quando tiverem condições para isso (Ann Nilsen 1998). Assim, **nos anos 90** muitas raparigas da elite já não parecem estar preocupadas que o seu sucesso e inteligência as aliene dos homens. Os graus universitários trouxeram-lhe estatuto, em vez do antigo casamento. O consumo e os estilos de vida juvenis parecem ter desenvolvido modos de vida alternativos aos promovidos pelas escolas de elite (Arnot et al. 1999, Weis 1990).

Estas mudanças educacionais resultam e revelam transformações económicas, sociais e políticas mais amplas, mas também a perda de laços familiares, inter-geracionais e das comunidades e uma maior *individualização*, diversificação e adaptação, que "permitem maior reflexividade e sentido de possibilidade" (Arnot, David e Weiner 1999: 105).

Para esta mudança contribuiu, sem dúvida, também, a força de uma espécie de fusão das ideias, lutas e práticas em torno dos direitos humanos e sociais, das ideias e movimentos feministas e da consciência das mulheres e das alterações profundas nos padrões de emprego que actuaram de formas diversas sobre os diferentes grupos sociais (Kenway e Willis 1998).

2.4. Quarta vaga - desde anos 1990
. Liberdade, diversificação e inclusão educativa: "sucesso", "autonomia" ou "desconexão"? 'Escolha', 'competição' e "infiltração" ou encorajamento?

A quarta vaga tem início nos finais dos anos 80 e aprofunda-se até à actualidade, caracterizada nos anos 90 por um **discurso de crise** sobre a educação e pela entrada do mercado no ensino, sobretudo no superior, mas também no final do secundário. Na realidade, as classes médias estão educadas e as raparigas (e os

rapazes) deste grupo social experimentam de forma nova mudanças educacionais e carreiras profissionais, com impactos significativos na sociedade (Arnot et al. 1999; Araújo et al. 2001). Por sua vez, as raparigas e os rapazes dos grupos sociais em desvantagem acedem à educação, na base de um projecto de democratização de mobilidade e acessibilidade traçado nos anos 30 (meritocracia e capital humano). Têm sido alvo de uma educação massificada até aos 16, 18 e 20 anos, porque não têm lugar noutro lado. As classes médias procuram alternativa e direitos para se "preservarem" (escolha estabelecimento, diversificação de opções, livrar-se dos intrusos...)

Uma segunda nota, se os liceus dos anos 1960 marcam uma *sociabilidade local* (e liceal), interna e externa (Nóvoa 2003), revelada frequentemente, nas memórias vivas de "transbordantes"[9], talvez possamos contrapor um novo argumento: a expansão abrupta dos anos 1990 marca a emergência de um novo tipo de *sociabilidades escolares* e rebeliões, resultante agora de tensão entre culturas múltiplas de diferentes grupos e relações de poder, geradas e confrontadas dinamicamente no contexto escolar, possivelmente com especificidades e distintividades de culturas femininas (Hey 1997, Fonseca 2001 e 2002).

Uma terceira nota desta vaga é o "alerta" dado pela comunicação social sobre o "sucesso" e "autonomia" das raparigas. Em muitos países, as pesquisas em ciências sociais cedo se apressaram a tomar o objecto e um lugar no debate (Epstein et al. 1998, Arnot et al. 1999). Na sociedade portuguesa o alerta da "invasão do ensino superior pelas mulheres" e da "desafectação dos rapazes" (Araújo et al. 2001) foi dado pela comunicação social (cf. Jornal *Público*, 3 Julho de 2003, por exemplo). A «desafectação dos rapazes» é, então, discutida num contexto de mudanças em que as raparigas são vistas como boas alunas, permanecem mais tempo na escola e procuram novas disciplinas e novas saídas profissionais. A sua entrada em disciplinas técnicas e de ciências, apropriação de novos cursos, e o alargamento do leque das suas escolhas tradicionais parece ter sido considerado «negativo» e as raparigas vistas como "infiltradas", como destacamos em trabalho conjunto em que participamos sobre esta temática

[9] António Nóvoa contrapõe a esta *memória transbordante* dos "excessos da memória" oral, na ausência de uma compreensão histórica do fenómeno educacional, a tendência para em Portugal se exagerar numa *memória de retraimento*, ambas faces duma memória mítica (Nóvoa 2002). O autor contrapõe a uma tal memória transbordante a memória de retraimento, que nos parece endémica, de sempre desvalorizar o presente (o dos outros) e glorificar o passado (o nosso) por ausência de estudos, análises e teorizações de compreensão histórica do fenómeno.

(Araújo et al. 2002). Mas esta noção pública "**dissimula** as persistentes **diferenças e as profundas desigualdades** entre os rapazes e as raparigas" (Walkerdine et al. 2001: 111). Como afirmam estas autoras, o que se passa é que todas as raparigas da classe média completam a educação e apenas uma reduzida franja das raparigas da classe trabalhadora que o conseguem.

Paralelamente, esta vaga é ainda caracterizada pela **expansão quantitativa do ensino secundário público** que, na década anterior, tinha retirado ao sector privado muito do seu espaço tradicional (Grácio 1998), que se tenta reinstalar, sendo por isso marcada agora pela *(re)privatização implícita*[10] e explícita (canalização para esquemas de formação privadas ou semi-públicas como é o caso das Escolas Profissionais, Centros de Formação Profissional ou empresas de formação, etc.), uma "forma providencialista do Estado, adoptada tardia e parcialmente" (Estevão 1998: 122).

Trata-se de um tempo de fortes *tensões, crises* e **transformações no *acordo* capitalista** (Stoer e Cortesão 1999). Os contextos são marcados por conflitos entre direitos das pessoas e políticas de liberalização e de mercadorização da educação. Opera-se um alargamento do Estado na educação, relacionado com o desenvolvimento da escola de massas, a par da sua "simultânea crise e expansão" (Araújo 1992, Stoer e Araújo 1992), ao mesmo tempo que emergem fortes interesses privados e novas formas de ***governabilidade*** no campo educacional, numa sociedade civil mercadorizada[11] (Rose 1999, Nóvoa 2001, Hey 2003, Correia 2004). R Connell (1997) lembra que nesta fase está sobretudo em causa o financiamento público superior e secundário, tornando-se ambos um dos mercados mais apetitosos. **Em tempos de ênfase nas *escolhas*, mais ou menos compulsivas**, a escolarização para as raparigas torna-se diversa e mais complexa, não só pela diversificação no mercado e pela maior *retracção social* das políticas públicas, subordinando as políticas educativas a valores como a competição, flexibilização, segurança, consumo e *escolha,* em vez de solidariedade, igualdade, justiça, voz... **Então, os anos 90** caracterizam-se, sobretudo, pela **presença e supremacia** das raparigas da classe média **no ensino superior** e mesmo nos

[10] Este conceito de *privatização implícita* significa, como define Estevão apoiando-se em Starr 1989) o que "sobressai do desinvestimento do Estado de algumas responsabilidades no domínio de um sector específico da educação (...) ao mesmo tempo que há "um maior reconhecimento da iniciativa privada nas áreas do ensino profissional e universitário"

[11] Onde, como diz Santos (1990), o Estado actua, por um lado, através de "entidades para-estatais" da sociedade civil, pensada em termos dos *cidadãos consumidores* e, por outro, salvaguarda os direitos dos *cidadãos* do *mundo cívico*, da justiça social (cf. Estevão 1998).

níveis mais altos da realização académica e do mundo do trabalho e social, embora com **claras distinções** e zonas de desigualdade.

Há, assim, neste século XXI um ***novo tom de confiança*** traduzido na entrada massiva no trabalho, decorrente em parte das mudanças de mais educação. Embora, **tenham levado consigo muitos padrões tradicionais masculinos**, as raparigas fazem e avançam com novas escolhas e procedem a uma *recomposição* das escolhas tradicionais (Fonseca 2001, Baudoux e Noircint 1995).

A realização educacional notável das raparigas não se restringe agora apenas às elites das classes médias. Como dissemos, existem estudos que revelam a grande melhoria na realização das raparigas no ensino secundário (Vieira 1996). Estudos recentes em Inglaterra, por exemplo, indicam, um aumento considerável da melhoria das raparigas negras nas universidades (Mirza e Reay 2000), que vêem no percurso educacional possibilidades de maior autonomia e uma distribuição mais justa das responsabilidades e com garantias de mobilidade do grupo.

As raparigas nos anos 90 **desafiam a *dominação masculina* na escola, trabalho, casa, lazer,** etc. Mas o ritmo de mudança e de *confiança* não significa automaticamente modificações *emancipatórias* nas escolhas e vidas das raparigas. Elas levaram para a educação, profissões e empregos "as competências, "aprendizagens domésticas" e "competências *sexy*" ou de personalidade (Fonseca 2001 e 2002, Skeggs 2002). Então, como tem sido já argumentado, parece que **as oportunidades iguais na escola não alteram a realidade do mercado de trabalho** (Arnot, David e Weiner 1999), pois, apesar dos altos níveis de realização actuais de muitas raparigas, este encoraja o conservadorismo das escolhas. Do mesmo modo, para as raparigas das classes trabalhadoras, cujas "orientações" segregadas se devem, amplamente, ao conhecimento adquirido sobre a segregação ocupacional feminina. As *escolhas* assentam, então, no "pragmatismo" e na falta de poder de negociação das mulheres no mundo do trabalho, optando pela segurança e evitamento de escolhas que lhes causem mais *stress* (Sharpe 1994, Arnot et al. 1999; Fonseca 2001).

A vaga dos anos 2000 parece anunciar "um novo alinhamento das mulheres da classe trabalhadora", de um modo conservador. Nessa medida é um erro pensar-se que as raparigas já não estão em risco (Orenstein 2000). O neoliberalismo, com base na noção de falta de empregos, tem orientado escolhas "por defeito" mais do que por intenção, que resultam no treino **de dependência** e salários baixos,

aprendizagem de expectativas realistas de futuro (Weis 1990). Nesta medida, a ordem e a dependência masculina são recuperadas. Além disso, muitas raparigas da classe trabalhadora continuam a ter frustração na escola e a abandoná-la sem qualificações, para sair para um emprego, namorado e família. Mas são agora vistas como problemáticas por terem filhos, num tempo em que a maternidade é desvalorizada (Fonseca 2001).

Muitas raparigas usaram a escolarização para superar a discriminação e hierarquia, incluindo a injustiça das responsabilidades domésticas e outras, mas o balanço conservador actual parece estar a ir no sentido de tentar reposicionar valores tradicionais. Existem enormes pressões para que escolham caminhos e profissões com pouco poder social (lojas, serviços *sexy*...).

A discussão entre dependência e dominação masculina fazia parte da agenda e dos desafios dos anos 90, isto é, as jovens tornaram-se mais relutantes em relação aos compromissos tradicionais e tentam estilos, modelos e sexualidades alternativas e, neste contexto, as qualificações têm sido vistas não apenas como um investimento mas também como sobrevivência, num mundo cada vez mais inseguro (Arnot et al. 1999: 123-124), aspectos que parecem estar a ser repostos de forma subtil.

Nesta década de 2000, as relações de classe e de género parecem estar a adquirir novos contornos. As perspectivas contemporâneas na educação e as práticas da classe média são moldadas por um conjunto de **medos**, expressos por pais e políticos, relacionados com mudanças na economia, insegurança económica e de emprego, "risco" nos negócios, "invasão" de "intrusos indignos" das credenciais académicas e profissionais, outrora privilégio exclusivo das classes médias. Fala-se cada vez mais às crianças de competição, individualismo, risco na educação e no mercado de trabalho, comparando com as suas próprias experiências (Ball e Vincent 2001). Os modelos imaginados de expansão das (novas) classes médias estão agora sob "congestão" e "desgoverno de posições" (carreiras *freelancer, portfolio*, contratos a termo, desemprego, "excesso" de estudantes com curso superior...) intensificando-se a "competição posicional" (Hirsch cit. Ball e Vincent 2001, Walkerdine et al. 2001)

Esta incerteza e "sentimento de invasão" têm conduzido por parte das classes médias a estratégias de *preservação* das suas posições e vantagens, através de um discurso de "escolha" e da insistência num discurso de "falhanço das escolas" e dos professores. Estas pressões e "necessidades defensivas" estão a promover um

recuo nos *esforços para democratizar a educação* e a política social (Ball e Vincent 2001: 184), "sacrificando as outras crianças aos seus próprios interesses" de busca de vantagem social, em direcção a um sistema de *polarização educativa.* Trata-se de um discurso, como diz Santos Silva, que, na opinião pública afastada dos domínios da educação tem um eco considerável (Silva 2003).

Em Portugal, sentimos que esta crise e incertezas fazem ressonância nas nossas realidades, discursos e quotidianos. Todavia são muito menos estudadas. Face a esta fragilidade científica a comunicação social agenda debates, através de um corpo de analistas políticos, geralmente masculinos, onde existe um discurso de "nostalgia do liceu da elite" e de "lamento pela massificação da escola", como escreveu Santos Silva, ex-Ministro da Educação, num artigo do *Público* de 26 de Julho de 2003:

> (...) exigência abstracta de mais disciplina, mais autoridade, mais exames, mais avaliação (em geral para os filhos dos outros), pregação das virtudes intemporais da "livre escolha" e condenação sumária dos "burocratas" e "políticos" (...)". É sintomático que uma das primeiras medidas [governo de Durão Barroso] tenha sido a publicação do "*ranking* oficial das escolas secundárias, tecnicamente mal feito", em função apenas das notas dos exames de 12º ano.

A entrada do mercado nas escolas e nos sistemas educacional, insistências no discurso de segurança dos alunos, o *ranking* das escolas, o acesso livre a qualquer escola, mais não é do que administrativamente implementar "políticas de *escolha*" que permitem recrutar e juntar os alunos da classe média e colocar os *Outros* em escolas de *gheto.* Estas são verdadeiras políticas para afastar e **perseguir a mistura, reinstalar a separação** das suas crianças, promover o policiamento das práticas da escola, (re)estabelecer a autoridade, separando-a das questões de equidade e de excelência, 'repor o rigor académico' e estabelecer uma maior diferenciação das crianças, tudo sinais do crescimento e retoma de significantes de tradicionalismo.

Resumindo, depois deste olhar pelas mudanças e entendimentos de forma sequencializada, de um ponto de vista de género, apuramos alguns traços e desafios que *marcam* este conjunto de *vagas* de historicidade do fenómeno educativo. Sustentamos que de forma interdependente e complexa se contribui com alguns argumentos para participar no debate e compreender melhor recuos, avanços, problemas, dilemas, rupturas que enfrentam as dinâmicas da educação das raparigas nos últimos 40 anos. Este percurso ajuda a sustentar um quadro de referência capaz de apoiar e reflectir sobre os sentidos, os dados, mas também sobre caminhos e dinâmicas das mudanças, rupturas e continuidades educativas,

da escolarização actual e das últimas décadas, na busca da justificação de um novo projecto político democrático.

3. Quadro referencial para *uma nova agenda de género*: vozes e direitos confrontam as mudanças e os "rumores"

Na discussão sobre as mudanças na educação das raparigas deparamo-nos com dois olhares discursivos. Uma perspectiva mais relacionada com uma visão de enfeudamento ao *status quo*, baseada no silenciamento da situação de desigualdade e exclusão quantitativa e qualitativa em muitas das situações da escolarização das raparigas, nomeadamente no seu acesso à escola. O questionamento desta realidade tem sido sobretudo inscrito num discurso de *vitimização*, em torno da situação de desigualdade das raparigas face a um mundo masculino dominador e com mais privilégios[12] (O'Neill 1993). Esta visão inscreve-se num discurso simplista, que negligencia tanto o lugar das mulheres como produtoras de cultura e de história como a heterogeneidade que dentro delas existe, como ainda avalia linearmente as interrelações complexas e dinâmicas entre diversas instâncias institucionais e diversas estruturas de diferença que interferem com o género.

Todavia, as mudanças sociais ocorridas depois dos anos 70 distanciam-nos já do tempo e das visões da simples *discriminação*, *separação* e *exclusão* das mulheres da esfera da escolarização, do mundo das profissões e da vida pública. O contexto de um acesso generalizado das raparigas ao ensino e às profissões fez eclodir um outro olhar, uma *nova agenda de género*, a partir da década de 1990, num tempo de crise social e de mudanças profundas, introduzindo novos dados e *configurações discursivas* em torno da educação dos rapazes e das raparigas. Assim, no que diz respeito aos rapazes fala-se em *desafectação* da escola, *boys underachievement* (Arnot et al. 1999; Epstein, Elwood, Hey e Maw 1997), violência e desvio juvenil, fraca literacia e baixas expectativas de vida (cf. *Jornal Público* 3 de Julho 2003). Quanto às raparigas, as mudanças discursivas são focadas em termos de: "autonomia visível", *girl power* (Kelly 2001; Skeggs 2002; Aapola, Gonick e Harris 2005) e/ou *energia* das raparigas (Baudelot e Establet

[12] Ênfase na maior segregação ocupacional nos novos espaços económicos e tecnológicos globais de poder, maior pobreza e tendências de maior desemprego e/ou precarização no trabalho, invisibilidade nos espaço da participação política pública, violência e sobrecarga na esfera doméstica...)

1992), maior sucesso, desempenho e expectativas. Os discursos públicos são agora acerca de "novas" exclusões, "escolhas", "diferença", "diversidade", culturas, mais do que valores, direitos, igualdade, justiça, comunidade...

No contexto de uma *nova agenda de género* e da reconfiguração cultural que ela supõe, designadamente a reposição da hegemonia masculina, através do discurso homogeneizador genderizado, procura-se nesta secção perceber os argumentos em questão e traçar um quadro sobre a escolarização das raparigas, de compreensão das mudanças, sentidos e arranjos, quebrando com a explicação universalista e homogeneizadora de vitimização. No trabalho de reflexividade que supõe este labor, procura-se escutar as vozes das raparigas "nos seus próprios termos" (Araújo 2000), procedendo de um ponto de vista da *voz interna*[13] feminista.

Participar neste debate educativo de *uma nova agenda de género* relaciona três tipos de argumentos: a *desvantagem* e *diferença* das vidas das mulheres na vida social, a *autonomia* da estrutura *género* e a *mudança epistemológica/metodológica* das pesquisas feministas. O **primeiro argumento** para a adesão relaciona-se com a perspectiva da incompletude dos debates na teoria feminista clássica, com impacto nas ciências sociais, que explicam a situação das mulheres como um colectivo em desvantagem, gerada pela discriminação de género nas várias esferas da vida social, pela dominação e opressão masculina de género institucionalizada, etc. Por isso, há um desejo de participar e trazer um contributo teorizando a escolarização portuguesa das raparigas, numa perspectiva de feminista, compilando vozes de educacionalistas portugueses/as sobre o assunto. O debate clássico está próximo do que denominamos a *velha agenda de género*, por oposição ao conceito de *nova agenda de género* (defendido por Taylor 1995; Arnot, David e Weiner 1999). Naquela abordagem esgrimem-se argumentos e vivos debates relacionados tanto com a denúncia da ausência das mulheres, não só na produção de conhecimento mas também como seu objecto. Exploram-se os enviesamentos conceptuais e

[13] Como salienta e cita Virgínia Ferreira a "voz interna da crítica feminista" (Ferreira 2001: 10) tem sido devastadora porque tenta colocar a história num novo quadro conceptual: "vai mais ao fundo do que a questão das origens sociais dos investigadores. As nossas vozes (...) levantaram problemas teóricos que foram além da questão dos tópicos ou assuntos do estudo legítimo, e inclusivamente para além do argumento de que as avaliações são diferentes (...). Assim, estas nossas vozes vieram ainda argumentar no sentido de que a estrutura teórica das ciências sociais (...) tem sofrido a incrustação de certos pressupostos, em muitos casos de raciocínios apriorísticos desprovidos de qualquer justificação teórica ou empírica, os quais devem ser elucidados, analisados e substituídos por premissas mais justificáveis (Comissão Gulbenkian para a Reestruturação das Ciências Sociais 1996: 83).

metodológicos da ciência masculina, a invisibilidade, o silenciamento e periferização das raparigas nas pesquisas científicas (McRobbie 1991), de modo a fazer "emergir as mulheres da obscuridade" (Araújo 2000: 17).

Para além do debate em torno dos fundamentos da subordinação, existe uma **segundo argumento** para a nossa participação na discussão da nova agenda, relacionado com a ***autonomia* política do conceito de género**, de modo a introduzir "a voz interna da crítica feminista" e "colocar a história num novo quadro conceptual" (Ferreira 2001: 10). Apesar de polémico e dilemático, aspecto que não vamos aqui discutir, a adopção deste conceito de género representou uma "viragem" e uma "ferramenta" epistemológica (Louro 1999, Araújo 2000) para uma incidência do olhar na construção cultural e social do masculino e feminino (na sua pluralidade), na medida em inscreveu as mulheres como *colectivo* e, assim, como "sujeito social" e "sujeito de conhecimento".

Um terceiro argumento para contribuir para os debates desta nova agenda de género em Portugal, distinguindo as raparigas como «objecto» e «sujeito» de análise educacional, prende-se com **razões de natureza epistemológica,** procurando trazer à luz as dinâmicas da escolarização a par das vozes das próprias raparigas, visibilizando a sua experiência e olhares sobre a educação, complexificando argumentos à luz da discussão heurística de Justiça social de Young, assim como da sua reflexão sobre as *mulheres como colectivo.* Num texto fundador e sofisticado, como se disse em trabalho anterior (Araújo et al. 2004), Young argumenta a favor deste colectivo social, de forma importante para um discurso intelectual «pragmático»[14] do Sujeito feminino, não na base da consideração de características comuns, mas da partilha de *corpo* vivido física, histórica e pluralizadamente construído (Young 1997[15], 2003).

Muito trabalho feminista tem interpelado a natureza política e epistemológica do conhecimento produzido, insistindo no valor do conhecimento assente na *experiência* e na *localização* do sujeito (Araújo 1992, 2001, 2003; Harding 1991; Hey 1997). A produção teórica feminista na última década teve avanços importantes, tomando a "preocupação genuína" de "busca das diferentes

[14] Há neste argumento da autora a preocupação de se distanciar da explicação essencialista do feminismo radical que construiu *a mulher* como mãe que Pateman relacionou com a inclusão subordinada das mulheres pelo Estado e com o impacto diferente das políticas sociais e das instituições estatais sobre os homens e as mulheres (Pateman 1988).

[15] Young apoiando-se no argumento que Sartre tinha defendido para a classe, que supunha a existência comum de um "objecto prático-inerte" e não a presença de características comuns, que lhe davam um carácter essencialista.

experiências" e "vozes" na escola (Araújo 1998: 36), com a consciência de que "as escolas não erradicam as desigualdades, mas podem contribuir para a mudança" (ibidem).

Os debates da teoria feminista já não são apenas sobre as questões da subordinação e desigualdade ou da autonomia do género, ou das mulheres como "colectivo social" plural, mas em torno duma epistemologia feminista (cf. Araújo, Magalhães e Fonseca 2001), num contexto de "pluralização radical" (Lister 2003: 14) que valoriza as mulheres nas suas diversidades e nas "suas experiências e se está a contribuir para uma nova cultura e para a mudança" (Araújo 1998: 35). Acredita-se que a escola pode, assim, ter um lugar importante na democratização do espaço doméstico e da vida pública (ibidem). Por isso, se afirma e se reclama da contribuição de um saber constituído, pujante, com capital científico e de esperança, que permite desocultar e providenciar significados, desafiar posições e o poder das raparigas, de forma a diminuir o *gap* existente na reflexão em educação e ressignificar a sua experiência. Tornar a "experiência visível" (Scott 1995), focando nas diferenças culturais, dentro e fora da escola, é estreitar a distância e conferir democraticidade à ciência, trazendo contribuições genuínas, mais do que objectivos de simples comparação com as experiências dos rapazes, sem dúvida construídas relacionalmente na escola e nas comunidades.

3.1. Qual o significado do mito homogeneizante do sucesso das raparigas? Contributos para uma nova agenda de género

O mito do sucesso e da autonomia das raparigas em oposição à desafectação dos rapazes, vindo a lume em muitos países nos anos 90, com base na interpretação das estatísticas sobre resultados da escolarização, abriu um debate sobre o "incómodo sucesso das raparigas" (Amâncio 1999). Esta questão tornou-se um assunto recorrente nos média de países centrais, como a Inglaterra e a Austrália. Entre nós surge, sobretudo, na recente década, com particular e crescente destaque nos meses finais de cada ano lectivo. É exemplo disso o título do seguinte artigo "Raparigas têm melhores desempenhos na escola e mais expectativas" (*Público*, 2 de Julho de 2003).

Várias podem ser as consequências desta visão de "mistificação homogeneizadora" do sucesso das raparigas. Desde logo dá às próprias raparigas

"a ilusão de igualdade" ao mesmo tempo que as "responsabiliza pelo seu futuro insucesso social" (Henriques e Pinto 2002: 36).

A visão mistificadora do propagado sucesso das raparigas deixa quase intocável "a dimensão estrutural do sistema educativo", quando muito as políticas educativas têm ajudado a "ampliar oportunidades numa base individual e não estrutural" (Ferreira cit. in Henriques e Pinto 2002: 35-36) ou então "proporciona uma emancipação sob tutela" porque "não ficam apetrechadas" para uma "real análise da sua situação de discriminadas, nem para a definição de uma estratégia de discriminação". (Henriques e Pinto 2002: 35-36). Uma outra consequência do "alerta" deste fenómeno da realização das raparigas é constituir-se numa *política de recuperação* dos ganhos das raparigas, desmobilizando-as de "tirar partido do seu sucesso", geradora ao mesmo tempo de *divisões* e distâncias face às "Outras" insucedidas, o que não só invisibiliza o *reconhecimento* das diferenças, como legitima a hegemonia masculina e mantém as relações de poder inquestionáveis (Hey 1997). Ainda um outro efeito deste "sucesso" é, **um retomar a polarização de género** das raparigas como «ganhadoras», (cujas consequências não têm efeitos apenas neste âmbito) reforçando uma visão de que tal seria "imerecido", "negativo" e "incómodo", revelador dum sentimento de "invasoras".

Estas visões conservadoras e neo-liberais encontram-se inquietas com a expansão dos direitos e das políticas sociais aos grupos com menor poder e em desvantagem, concentrando-se num discurso sobre "a crise fiscal" e a necessidade de controle do Estado dos gastos públicos (Araújo 2005). Isto tem conduzido e legitimado "estratégias defensivas" de *preservação* das suas posições e busca de vantagens, insistindo-se num discurso de "falhanço das escolas" públicas e dos professores (Derouet 2004) e dos excessos de políticas sociais face à "passividade" que promovem junto da população pobre (e imerecida). Tais pressões estão a promover tanto o contexto de legitimação como um recuo real dos *esforços para democratizar a educação* e a política social (Ball e Vincent 2001: 184) "sacrificando as outras crianças aos seus próprios interesses". Além disso, em paralelo, reforça-se um sistema de *polarização educativa*, o que é extremamente penalizador, injusto e duma acutilante falta de solidariedade de e para com os grupos nas margens e em maior desvantagem.

Uma lógica de valorização apenas da minoria sucedida e de desvalorização e silenciamento do que acontece com a maioria é, politicamente, colocar-se do lado da força e do poder, o que mesmo do ponto de vista da democracia representativa

é problemático. A «inversão» dos direitos e das relações sociais de dominação, pode prejudicar as raparigas dos grupos sociais mais desfavorecidos, pela desvalorização da sua presença, capacidades e perspectivas e, muito provavelmente, também significar uma diminuição dos esforços educativos e das políticas públicas.

O modelo dominante disponível tem sido o *modelo de justiça fraca*, baseado na preocupação com a igualização de oportunidades e menos com a igualização de resultados, de recursos e de condições. No debate sobre a igualdade e justiça em questões de oportunidade, o objectivo tem sido a representação proporcional dos grupos em desvantagem em chegar e aceder a diferentes níveis de educação (cf. Lynch e Lodge 2002), considerando-se que a justiça e a igualdade começam a ser atingidas quando os grupos desfavorecidos estão a aumentar as taxas de acesso a caminhos mais avançados, ou com mais prestígio ou a empregos de maior estatuto.

Muitas das pesquisas educativas que têm sido realizadas sob este paradigma distributivo focam sobretudo os efeitos da escolarização sobre as oportunidades de vida e no alcançar de estatuto social (Arnot et al. 1999, Weis 1990). O trabalho de teóricos críticos e o diálogo interdisciplinar raramente foi usado pelos cientistas sociais para criticar as políticas de igualdade de oportunidades (Lynch e Lodge 2002). Desta forma, como dizem Lynch & Lodge, uma vez que as desigualdades sociais endémicas, as trajectórias, os empregos e a responsabilidade pelo cuidado não são assuntos de investigação, "estas pesquisas podem ter e têm um profundo **efeito conservador** na política social" (ibidem: 8).

Em Portugal, a pesquisa existente parece que não tem sido suficientemente forte nem articulada com os novos movimentos sociais para ser capaz de alertar e gerar uma agenda alternativa a este debate, tal como aconteceu noutros países em resultado do mesmo fenómeno (Arnot et al. 1999, Epistein et al. 1998, Hey 1997, Kenway e Willis 1998, Taylor 1995). Ora, isto é preocupante e interroga-nos, sobretudo porque tem havido uma preocupação exacerbada com o sucesso de um grupo (revelado na preocupação com a entrada das raparigas em medicina) mas não parece notar-se a mesma preocupação com a presença deficitária masculina em sectores como a limpeza, auxiliares de idosos e doentes, no ensino e cuidado de crianças, têxteis, serviços administrativos, etc. ou, então, uma preocupação com a presença masculina excessiva nos sectores científicos, da guerra, da política, do governo, da religião, etc. Uma tal situação parece mostrar como se

presume para as raparigas, inclusivé no campo científico, uma «cidadania parcial» (Philips 1992) e, por isso, a preocupação incide mais na «desafectação dos rapazes» e no seu baixo rendimento, aqui também estendendo-se a generalização a todos. Ora, como argumentam aquelas autoras, os "rapazes de elite não parecem ter vivido uma crise comparável aos seus semelhantes menos privilegiados" (ibidem: 149) que viram o seu projecto (masculino) de mobilidade social, ser muito afectado pelas mudanças económicas e políticas. Desta forma, a generalização e extensão genderizada tem o efeito de, novamente, "recuperar" os pólos, ser uma cortina de fumaça de *governabilidade* do neoliberalismo.

Além disso, esta orientação parece ter estimulado e reforçado respostas de muitos rapazes das classes trabalhadoras de que ter rendimento escolar significaria rejeitar a verdadeira identidade masculina. Algumas investigações revelam que a sua resposta tem sido muitas vezes o de apelidar "o trabalho escolar como um trabalho de raparigas" (Silva 2004, Fonseca 2001).

Mistificar o discurso sobre o sucesso, mais do que revelar dados sobre a educação das raparigas das classes médias, parece significar, enquanto discurso público, uma "**inversão** do discurso dos direitos e da igualdade para as raparigas" em termos de classe ou de etnicidade (Arnot, David e Weiner 1999). A *inversão* é assim "colocada nos padrões de género e não nos padrões sociais" (ibidem: 10) e distorce as análises, na medida em que sabemos que a masculinidade tem sido historicamente um ponto-chave de poder na sociedade. Todavia, para compreender estas mudanças implica que a tónica no sucesso não se descentre do aprofundamento das cidadanias para todos os grupos de mulheres. Supõe, ainda, que o debate não se torne visível e generalizável a todas as raparigas apenas porque se fala das novas e velhas elites e das classes médias (esquecendo-se que também existem muitos rapazes deste grupo com sucesso) embora a acentuação no masculino seja a da desafectação da escola e de perdedores. **A inversão** gera tanto um discurso público de perda, de pânico e insegurança para os rapazes, como de sucesso, culpa e imoralidade, no caso das raparigas (Epstein Debbie, et al. 1998). Esta tónica acrítica no sucesso feminino esconde, portanto, quer o sucesso dos rapazes da classe média, quer a percepção frequente de que o seu privilégio não passa pela escola.

As transformações sociais e educativas ocorridas não podem ser focadas na oposição feminilidade e masculinidade, traduzidas frequentemente nas leituras de "sucesso das raparigas" vs "desafectação dos rapazes", *girl power vs boys*

underachievement. Pelo contrário, são transformações provocadas por um conjunto de mudanças e substituições na economia, transições da escola para o trabalho e no mercado de trabalho, declínio do emprego e do modelo de produção, declínio dos modelos tradicionais na família, mudanças na provisão estatal, na educação, e na cultura... As mudanças das raparigas na educação estão articuladas com um conjunto de transformações sociais profundas, a par da emergência e consolidação de movimentos sociais igualitários nas últimas décadas, particularmente dos feminismos ao darem um contributo no sentido de reivindicar, pressionar, encorajar e desafiar as mulheres (raparigas, professoras ou mães...) a quebrarem as relações com o passado" e a desenvolverem "novas identidades sexuais e de género" (Arnot et al. 1999: 123).

Diferentemente da geração anterior, as mulheres enfrentam hoje novos dilemas. As raparigas das classes trabalhadoras lusas e imigrantes, e até de minorias étnicas, confrontam-se, por exemplo, com o *dilema do girl power* que lhes diz que podem ser o que quiserem, num mercado de trabalho que cruelmente estabelece limites a qualquer ambição, juntamente com o sistema educativo que as classifica como adequadas para determinados tipos de trabalho, dependentes de habilitações académicas (Walkerdine et al. 2001: 21). O dilema deste poder individual tem o seu reverso – o falhanço estrutural ser tomado como individual, com repercussões psicológicas.

O *segundo* dilema é o das suas *famílias* que estão a investir na escola, como forma de mobilidade social, com a perspectiva de que se podem *juntar e refazer como classe média*, na perspectiva de poder "ter uma vida boa". Este dilema afecta de formas diferentes tanto a classe trabalhadora como a classe média. A classe média lutando desesperadamente pela excelência e para se proteger contra a mobilidade descendente. Inversamente, para as raparigas da classe trabalhadora, o "carácter ilusório" (Beck 1992, Walkerdine et al. 2001) e o mito da educação que emergiu nos anos 1990, comprometido com o sonho das raparigas de "ser alguém" (ibidem: 24), fazendo passar às jovens **e famílias da classe** trabalhadora a possibilidade subjectiva de se "reinventar" e "mascarar" como classe média (ibidem: 20).

Por isso, "não se pode tomar a parte pelo todo" e, porque se trata de um campo onde as realidades e as leituras são dinâmicas e complexas, estamos cientes da importância das mudanças que a escolarização das raparigas trouxe no sentido do "debate" e da "alteração de estatuto das mulheres com especial enfoque

para as mulheres da classe média. Mas as desigualdades persistem, os benefícios económicos, sociais e culturais são escassos para as mulheres dos grupos sociais desfavorecidos e das minorias étnicas, embora haja estudos que vão na mesma tendência no que diz respeito, por exemplo, às raparigas de minorias étnicas negras, asiáticas, etc. (Mirza 2002).

As mulheres continuam a ter menos poder e a estar em desvantagem no mundo do trabalho, político e público e continuam a integrar famílias onde a cidadania e democracia são uma miragem, no que diz respeito à partilha de tarefas e responsabilidades, liberdade e expressão, bem-estar emocional, 'crescimento' intelectual e cultural, respeito e exercício dos direitos humanos das mulheres e crianças... O sucesso e a escolarização trouxeram muitas oportunidades para as raparigas, distanciando-as do mundo quase exclusivo das tarefas domésticas com a entrada massiva no mundo do trabalho e das profissões, "autonomia" individual, oportunidades de lazer e consumo...), mas esse mesmo sucesso não teve igual correspondência quer no seu sucesso social quer na maior igualdade no quadro familiar, assim como não teve o mesmo impacto em todos os grupos sociais, pelo que mais uma vez parece abusivo aplicar e estender a norma das classes médias a toda a sociedade.

O sucesso mistificado das mulheres dá, como se disse, a noção da igualdade e até da supremacia o que nem em termos absolutos é verdadeiro. Aparecem como ganhadoras o que significa uma generalização a todas as raparigas, assim como os rapazes aparecem como perdedores e violentos o que significa igualmente uma generalização também sem sentido. O seu sucesso em vez de ter palmas recebe culpas, o seu igualitarismo é visto como resultado de estereotipia das mulheres e como razão para o insucesso dos rapazes, sendo que alguns autores parecem deixar escapar a ideia de que "as raparigas têm sido sobreavaliadas no secundário em relação aos rapazes" (Grácio 1998: 134)[16]. Isto mostra pelo menos como a cultura escolar tem estado envolvida em modelos duma "ordem natural" masculina (Silva e Perista cit. in Henriques e Pinto 2002: 36) e como o que deveria ser aplaudido, democraticamente, é socialmente "incómodo". Por isso, como dizem Lynch e Lodge (2002), como as desigualdades sociais são endémicas e as experiências das mulheres e a responsabilidade pelo cuidado não são assuntos de investigação, **estas mistificações "podem ter e têm um profundo efeito**

[16] Esta afirmação nem sequer é condizente com indicadores como as notas nos exames de acesso à universidade, ou com os estudos e relatórios que revelam a sua maior literacia, e envolvimento na leitura, para além dos resultados nos exames e nas classificações dos respectivos anos escolares.

conservador na política social" (ib: 8). O trabalho crítico de pesquisa e acção educacional contextualizada, aliado ao confronto e o diálogo interdisciplinar, precisam de ser usados pelos cientistas sociais para contestar as políticas de igualdade de oportunidades e acessibilidade (Lynch e Lodge 2002).

Estas são algumas das configurações deste debate, podendo perceber o que pode estar em jogo enquanto novo projecto educacional democrático de uma nova agenda de género, incluindo um «espaço público heterogéneo» em «arco-íris», onde se articulam outros projectos e grupos «reconhecidos» e «representados» nas suas diferenças e agendas, em busca e construção de "cidades" (ou polis) solidárias e de justiça (Young 2000 e Araújo 2005).

Conclusão

Para apoiar uma colocação deste estudo num entendimento das dinâmicas da escolarização das raparigas, faz-se uma abordagem apoiada num terreno sólido de estudos qualitativos e quantitativos de natureza sócio-histórica, reconstituindo quatro *vagas* educacionais que condensam mudanças, marcos, desafios, debates e sentidos sobre os processos de educação genderizada. Essa esquematização resulta de uma revisitação de dados e de estudos sobre a situação educacional em Portugal nas últimas quatro décadas.

Trata-se de um trabalho onde apenas se faz incidir um «olhar» para perceber o que «dizem» as estatísticas e os documentos secundários sobre quando ocorreram, natureza e tipos de mudanças educacionais e de género, de modo a «ler» realidades e zonas de igualdade, mas sem ficar de olhar turvado nos números, identificando as zonas mais «cinzentas» da desigualdade de género. Sob o foco duma análise *crítica* e *pragmática,* centramo-nos na busca, desconstrução e *recomposição* de um quadro de entendimento de uma *nova agenda de género* baseada num projecto ético-político de democratização e extensão dos direitos humanos na escola para os grupos sociais mais desfavorecidos, incluindo as raparigas. Escuta-se alguns dos principais debates, rumores e alertas agendados em torno da educação, discutindo-os contextualizadamente e confrontando-os com teorizações sociológicas feministas, nacionais e internacionais.

Mostra-se como desde os anos 60 os dados e estudos realçam o desejo crescente das mulheres em serem educadas e cultas, recuperando rapidamente do atraso na busca de agarrar a oportunidade e se apetrecharem para participar na

vida pública. Nessa medida, a entrada na escola foi aproveitada e permite a muitas mulheres aceder ao conhecimento e às credenciais, inscrevendo o aumento de educação num projecto, não apenas da simples transição da escola para o trabalho, mas num projecto mais amplo de autonomia, auto-realização pessoal e de saída para fora dos limites da vida privada... dando corpo a uma "pretensão de articular os seus próprios desejos" (Araújo 2000, Rocha 2004).

Se as condições de partida e de chegada são muito variadas dentro da categoria de género, para não falar da multiplicidade e diversidade das experiências vividas, os indicadores educacionais da escolarização das raparigas, revelam um percurso evolutivo de **adesão rápida e recuperação das discriminações** tanto no ensino superior, como nos níveis mais elevados do ensino secundário, alargando também progressivamente o seu leque de escolhas e opções. **Os resultados evidenciam marcadores de mudanças e *viragem*** importantes em termos de justiça social distributiva e de acessibilidade, na medida em que expressam "irreversíveis mudanças" e configurações indiscutíveis na sociedade, significando um aumento e diversidade de experiências de escolarização, novas possibilidades de percursos e de futuros para muitas raparigas. Mostra-se o desejo de **aperfeiçoamento e de alargamento educacional** das raparigas das classes altas e médias e de alguns sectores da classe trabalhadora. Igualmente se mostra como muitas das suas escolhas são mais limitadas e de maior exclusão, conduzindo-as, genericamente, para opções e estilos onde as "credenciais domésticas" tiveram um lugar relevante. Escolhem profissões de "ensino" e "educação", "serviço" e "cuidado" (doentes, crianças, idosos, deficientes, excluídos, reclusos, serviços, escritórios, roupas, calçado, lojas, limpeza...) mais do que percursos tecnológicos e científicos. Mas **o aperfeiçoamento educacional** promove uma elite feminina licenciada (e pós graduada) mudando algumas das hegemonias tradicionais, com a entrada massiva das raparigas em todos os campos, tendo em todas as áreas uma visibilidade e taxas de presença com significado. **Contudo, as escolhas parecem mostrar uma relação maior com "pragmatismo"** e "por defeito", do que com escolha autónoma e poder, permitindo às raparigas interrogar mais a dominação masculina do que a dependência (Arnot et al. 1999). Estes são aspectos importantes para este debate e para o "resfriar muitos dos optimismos" mistificados dos anos 90. As escolhas e percursos continuam a ser estereotipadas e o sistema educacional do ensino superior que as acolhe e que se supunha gerar inovação, aumenta os

contingentes em "áreas de papel e lápis", humanidades, educação, cuidados, direito, artes... trazendo uma menor contribuição do que supunha e impede-as de entrar significativamente no mundo das profissões da ciência e da técnica, canalizando nos anos 2000 muitas raparigas para percursos de desemprego.

O mercado educacional parece impedir, pelo menos **não desafia, mudanças estruturais**, o que amplia oportunidades apenas de individualização e consumo e não coloca a escola no cerne de mudanças estruturais (Ferreira 1992). De facto, o contexto de produção de políticas de expansão educativa de forte pendor privado, ocorrido depois dos anos 80, no ensino secundário e superior, é baseado mais nas tendências hegemónicas e economicistas do que em ofertas educativas estruturais, pelo que as raparigas são escolarizadas em áreas tradicionais e impedidas de realizar cursos tecnológicos e científicos, incluídos mais com as credenciais privadas e genderizadas com um estatuto de *dever* mais do que com um estatuto de *direito*. O paradigma da acessibilidade hegemónica e hierárquica, baseia-se neste estatuto de subordinação e do dever, o que se relaciona com uma noção de «cidadania parcial» para as mulheres e com "aversão inconsciente" que dominam as hegemonias das instituições, mais do que a liberdade, a democracia e os direitos.

O debate oficial tem frequentemente desfocado as questões, mostrando os ganhos femininos como "os excessos" e "negativo" e generalizando-os, o que parece ser uma leitura demasiado rápida, embora possa ter impacto face a "perdas" masculinas. Fazer dum "ganho" um problema, dum direito uma "invasão", invertendo os termos da equação, é algo que é profundamente conservador, que não só falseia e baralha a realidade, como penaliza e é profundamente injusto socialmente tanto para quem ganha como para quem não ganha. Quem ganha não vê o seu sucesso aplaudido, quem não ganha pode ser prejudicado com o recuo de recursos e de esforços por mais educação e bem-estar, particularmente os grupos que estão longe de viver experiências de êxito académico... afinal a grande maioria dos estudantes que experienciam a escola e que dela gostariam de tirar partido e proveito. Estas acentuações do sucesso como algo negativo significam tentativas fortes de deslegitimação dos ganhos, de recuperação e reposição das hegemonias, através da inversão do discurso dos direitos para um discurso de mercado, desenterrando polaridades, procurando reconstruir as realidades empíricas e teóricas, talvez porque presume uma «cidadania parcial» (Philips 1992) para as mulheres. As deslegitimações são

problemáticas em termos de *reconhecimento* e *solidariedade* das diferenças de género, pois validam a hegemonia masculina e mantêm as relações de poder inquestionáveis (Hey 1997).

A nova agenda também mostra que uma maior ligação à escola por parte das raparigas produz uma distanciação dos valores do casamento, romance e da casa (Arnot et al. 1999, Griffin 1989, Fonseca 2001). Muitas raparigas da classe trabalhadora nos anos 90 percebem que a dependência de um homem não é o principal critério e começam a tentar tirar partido do seu sucesso. Muitas vezes, fizeram-no encorajando a autonomia e participando colectivamente mas também muitas vezes implicando-se no conservadorismo, consentimento, no consumo e em práticas e modelos mais hegemónicos. As raparigas da elite, a partir dos 80, têm estado a aproveitar a escola para sair para a esfera pública e desafiar os valores tradicionais da domesticidade e adquirir novas formas de "autonomia e pragmatismo", ao mesmo tempo que, muitas vezes, promovem distanciamentos das "Outras", excessivamente preocupadas com o romance.

As raparigas da ***escola coeducativa*** dos anos 80 e 90 desenvolvem *sociabilidades escolares* e amizades femininas, que ajudam a suportar a sua colocação nas margens e subordinação, a colonização masculina e de classe, mas ao mesmo tempo constituem alternativas à massificação, sociabilidades sob influência e recursos resultantes das hegemonias escolares. Estas sociabilidades sucedem-se às *sociabilidades locais e liceais* da ***escola separada*** dos anos 50 e 60 Escobar, Fonseca-Fernandes, Magalhães (1998).

O sucesso das raparigas tem acoplado também a história de um conjunto de tensões nas vidas das próprias raparigas, ganhos conseguidos com medos, solidões e ansiedades, "*medos de falhar*" e de *desiludir* as expectativas parentais, "medo do sucesso" (as raparigas que não querem alienar os homens por serem inteligentes).

Interrogamo-nos se continua a fazer sentido o que dizem sobre a sociedade portuguesa no início da década de 90, Sousa Santos (1990) e Stoer e Araújo (1992), quando afirmam que os direitos não estão ainda muito interiorizados, o que pode levar a presumir para as raparigas uma *natural cidadania parcial* (Philips 1991), sobretudo numa tradição social e científica centrada na classe, lugar onde todas as outras diferenças podem ser subsumidas.

Parece que o projecto de democratização formulada pelas classes médias sai vitorioso. Por sua vez, as classes trabalhadoras e etnias minoritárias, sujeitam-se à

massificação (Derouet 2004), entrando apenas por algumas frestas. A maioria dos/as jovens e professores/as não encontra saída do lado da mobilidade social e «sabe» da vacuidade das promessas não cumpridas.

Tem argumentado também que as mudanças educacionais não interferem em mudanças no trabalho (Arnot et al.1999), apenas na alteração da estrutura familiar. Contudo, vemos o mercado muito entusiasta a tentar introduzir-se na educação e moldá-la na sua lógica. Por isso, surge a interrogação sobre se as escolas conseguirão criar as condições para que as mulheres da classe trabalhadora, das minorias étnicas e outros grupos em desvantagem possam remover o estigma e diminuir a distância entre estas e as que provêm de estratos económicos mais privilegiados (Walkerdine et al. 2001).

Capítulo 2

Justiça Social e 'vozes nas margens': entrada reflexiva para uma nova agenda na educação das raparigas

> "As pessoas embora possam ser influenciadas por argumentos, não vivem de argumentos. As pessoas vivem de amor, cuidado, respeito e contacto (...) e deste senso histórico finamente matizado" (Cornel West 1993).
>
> "As leis ou as instituições são boas não porque satisfazem uma maioria, mas porque abordam o mais aproximadamente possível um bem que compartilham todas e cada uma das pessoas que afectam" (Hobhouse 1922, cit. in Connel 1997:25).

Inspirada numa vontade de compreender os vínculos indissociáveis que ligam a teorização e as práticas sociais, busca-se nesta pesquisa relacionar a linguagem da justiça social com educação, género, autonomia e interculturalidades. Neste capítulo, procura-se desenvolver um conjunto de argumentos estruturadores da análise, capazes de organizar e articular os processos de *escuta* das raparigas e a busca de um entendimento das suas palavras e significados, de modo a re-significar a educação numa perspectiva de construção de condições institucionais que «desenvolvam» os indivíduos.

Concentramo-nos na abordagem em educação sob um ângulo teórico crítico de justiça, para explorar um princípio filosófico a que o sistema educativo está profundamente ligado. Mas, paradoxalmente, a escola parece ser, ao mesmo tempo, um lugar importante na determinação de padrões de injustiça para muitos/as jovens.

Constata-se de forma muito generalizada, em diversos meios sociais e intelectuais, uma cultura de criticismo do paradigma produtivista da "acessibilidade" em que assenta a escola, no qual, em grande medida, se insere o movimento de expansão e de crise da escola de massas. Essa contestação, a par das críticas múltiplas, parece representar hoje um "espaço viscoso" que aglutina um discurso negativo sobre a escola. De facto, esta enfrenta uma crise de governabilidade, que é sobretudo de democraticidade, razão pela qual também muitos esforços se vêm congregando no sentido da explicação e compreensão sobre os problemas da educação e sua relação com a sociedade, de modo a

aprofundar a transformação deste espaço tão "amado" e "odiado" por muitos jovens.

As hierarquias sociais têm encontrado histórica e institucionalmente diferentes modos de regulação e governo, de forma a produzir os diversos tipos de sujeito. Em tempos de 'transição' e globalização, tão complexos e dinâmicos como os que vivemos, domina ao nível do conhecimento, tal como na sociedade, uma "cultura do desperdício", face a uma abundância de bens. Paralelamente, ao nível cultural, dada a crescente visibilidade e presença de heterogeneidade na sociedade constata-se, pelo menos ao nível formal, uma maior 'tolerância' social à diferença. Também no domínio social se observam novas lutas de grupos sociais excluídos que reivindicam o direito à diferença e a ser reconhecidos e considerados socialmente com a mesma dignidade e igualdade.

Nesta perspectiva, urge pensar estes diversos clamores dos modos culturais 'contra' não apenas em termos de resistência, mas também de compromisso com a (re)valorização dos saberes sobre as instituições sociais da vida presente. A *vitimização* tem sido muitas vezes a estratégia mais reforçada. Torna-se, então, importante inverter esta tendência, através de uma *nova agenda de justiça social* no campo educativo, de modo a aproveitar recursos, ressignificar processos e saberes, a contextualizar conhecimentos, realizar direitos humanos, alargar e aprofundar a educação e cultura democráticas, preservando o(s) património(s), incluindo os recursos materiais e humanos, ao mesmo tempo que se buscam novos e paradigmas.

Os desenvolvimentos pioneiros de autoras feministas contribuíram para estimular uma exploração (tradução) para os nossos propósitos, da educação em termos de justiça social numa perspectiva multidimensional. Iris Marion Young (1990a), na obra *Justice and the Politics of Difference,* propõe uma definição de justiça heurística, cujo critério de avaliação não é apenas o acesso ou o resultado distribuído, mas os processos vividos tomando, assim, na sua definição toda, a estrutura social que constrange o indivíduo.

A opção por esta entrada reflexiva sobre justiça, que vamos desenvolver neste capítulo, deve muito a estudiosas no âmbito da filosofia política, pelas suas estimulantes e eloquentes reflexões, produzidas nas duas últimas décadas. Lembro, particularmente, para além de Iris Young, Nancy Fraser e Ruth Lister (filósofas políticas). Destaque merece também no campo da educação Paulo Freire, Madeleine Arnot, Bob Connell, Carlos Alberto Torres, Valerie Hey e

Valerie Walkerdine (teóricos/as da Educação). Um lugar particular para os/as pensadores mais próximos/as do nosso contexto que nos ajudam a traduzir estas buscas para os nossos olhares como Helena Araújo, Steve Stoer, Alberto Correia, Luiza Cortesão, Carlos Estêvão...

Porquê justiça e não igualdade? Ou igualdade de oportunidades, feminismo, anti-racismo, multiculturalismo ou outros termos ou combinações que nomeiam uma fonte particular de (in)justiça? Afinal, têm sido estes alguns dos modos pelos quais têm sido abordadas mais vezes as problemáticas com que me pretendo ocupar.

E depois, como explorar o conceito de justiça para o nosso propósito? Que caminhos e problematizações e dimensões teóricas e pragmáticas nos desafiam?

São estas algumas das questões que atravessam esta pesquisa, cujas reflexões educacionais decidimos inscrever sob a alçada do conceito de justiça social.

Assim, em primeiro lugar, procuro **explicar a preferência pelo conceito** de justiça, quando se constata que este não tem sido muito usado em educação. Em segundo lugar, focalizo-me em **problematizar e delimitar o conceito de justiça social**, designadamente salientar o seu potencial, limites e ameaças, procurando o entendimento mais adequado para o reflectir, sem pretensão de querer construir as bases para uma teoria de justiça ou cair no risco duma mera abordagem de retórica moral. Igualmente, procuro abarcar o potencial prático e valorativo democrático deste conceito, o que implica pensar e ver uma outra perspectiva em educação, um «novo mundo» com bens e recursos materiais para todos/as, relações e processos sociais de direitos, oportunidades e auto-estima das pessoas e grupos.

Traçar alguns dos problemas e **implicações do uso deste enquadramento** de justiça social em educação constituirá, também, uma preocupação, para pensar de modo genuíno a educação das raparigas, à luz das suas experiências e sentidos, dando destaque quer ao seu sentido de universalidade, quer ao seu sentido pluralizado.

Pensar a educação no século XXI, na perspectiva de uma nova agenda de justiça social, que se exige *multidimensional*, implica espírito de *respigadora*, recuperando abordagens e significações, na busca de alternativas para pensar a escola como espaço de mais justiça e democracia. Justiça, vinculada que se encontra ao ponto de vista universal, é um princípio *poderoso*, cuja grandeza teórica e analítica para examinar as experiências dos diversos sujeitos educacionais, advém, por um lado, do seu sentido *virtuoso* de tradição platónica

ligado à 'harmonia' e 'equilíbrio', condições de uma *ordem social* justa que todos partilhamos e, por outro lado, do carácter universal, fundado no pensamento moderno liberal, abstracto e formal que, apesar das restrições e fragilidades homogeneizadoras e, por isso excludentes, assumiu uma visão de universalização e realização dos direitos sociais e humanos. Por isso, partindo e aproveitando tanto deste património, como da consciência dos *déficits* da "justiça distributiva e contratualista" (de que todos devem ser tratados da mesma maneira), procuramos aliá-los ao desejo de uma ordem social justa, sensível às diferenças de grupo, sob o foco duma perspectiva entrelaçada com a teoria feminista crítica. Esta opção permite equacionar possibilidades de "reparar, ao mesmo tempo, a má distribuição e o falso reconhecimento" (Fraser 2002: 20).

1. Justiça social: definindo a sua centralidade na educação - uma escolha, uma entrada teórica e um critério de justiça

1.1. Razões para optar por uma agenda de justiça em educação

Ao iniciar, urge uma explicação sobre as razões da escolha, do conceito de justiça social. Parafraseando Ruth Lister (2003), quando usou o termo cidadania na sua teorização, *justiça social* pode constituir um *desafio* e uma *oportunidade* para discutir a educação das raparigas, apesar do seu passado dominante e limitado, centrado apenas em torno do "sujeito trabalhador".

Desenvolvendo um pouco esta posição, enunciamos **como primeira razão** para esta escolha, a possibilidade deste percurso de trabalho constituir um 'desafio' e uma 'oportunidade'. Apesar do historial da justiça distributiva ser de exclusão de muita genteo seu uso pode ser aproveitado, ao mesmo tempo, para focar aspectos que não foram ainda incluídos. O desafio é, então, ser capaz de aproveitar a oportunidade de galvanizar o *potencial político* que o conceito de justiça contém, tanto como medida de acesso a bens e posições e modo de avaliação do funcionamento das instituições ou das práticas sociais, como instrumento de inclusão e de luta prospectiva transformadora.

É verdade que temos, por um lado, o ***peso da tradição,*** de que nos queremos distanciar, de justiça com um significado e um uso de *justiça distributiva,* como princípio racional da modernidade, conotado com o paradigma produtivista que, de um ponto de vista conceptual, explorou ***justiça*** de uma forma em que teve a

tendência de reflectir as relações sociais dominantes, sob moldes masculinos, economicistas e eurocêntricos. Tal enfoque trouxe problemas para muitos grupos que foram negados, excluídos, ou marginalizados, pelos *processos* de normalização, universalização e idealização, que lhe eram inerentes. Ao mesmo tempo, por outro lado, persiste um ***historial de desafios***, que inclui direitos e oportunidades negociados e lutados pelos velhos e novos movimentos sociais, nas suas distintas significações. O seu potencial tem encorajado lutas e progressos que atravessaram todas as gerações de direitos: civis, políticos, sociais e culturais.

Assim, também a sua ***tradição simbólica*** como princípio mobilizador das liberdades e dos direitos civis, dos direitos sociais dos cidadãos 'produtivos' e, ainda, dos direitos culturais oriundos da força e 'lutas de reconhecimento' dos novos movimentos sociais, pós anos 1970, constitui uma das suas principais potencialidades. Estamos perante um princípio, expoente de sentido e de oportunidades, relacionado com a *igualdade* dos cidadãos e fonte de luta e reivindicação cultural na pós-modernidade, atravessando, assim, as diversas "gerações de direitos". Esse **capital** conceptual pode suplantar o inconveniente do seu peso como prática e construção discursiva *distributiva,* tendo por isso de ser esse o centro do nosso questionamento, ou seja, potenciá-lo como instrumento de elaboração de possibilidades educativas mais justas e ricas para os grupos oprimidos.

Lidamos aqui, tanto com a face da história da melhoria real de direitos e de condições de muitos trabalhadores, proporcionada pela 'política de igualdade' e do *contrato social* do Estado Providência, como, igualmente, com a face de toda a história de exclusão dos sujeitos invisibilizados, negados ou excluídos dessa categoria. Esta dualidade exige um trabalho de afinamento conceptual crítico, de modo a fazer sobressair as necessárias *rupturas regeneradoras* e respigar e construir uma *nova agenda de justiça e de cidadania.*

Com uma **segunda razão**, temos que, diferentemente de outros conceitos congéneres, justiça é um conceito que não está ainda muito desvalorizado no campo da educação (Estêvão 2002, cf. Griffiths 1998). Consequentemente, não sofreu ainda da "obsolescência e banalização" de outros afins - igualdade de oportunidades, igualdade e mesmo cidadania. Por isso, como diz Morwenna Griffiths, 'justiça social' pode ser ainda um dos termos mais úteis para se usar, embora os seus utilizadores tenham que tomar cautelas contra o 'roubo retórico' deste "ninho intelectual" (Griffiths 1998: 87).

A história e a contextualização dos termos tornam-se relevantes para este argumento. Por isso, *justiça* parece ter ainda uma *força de inclusão* que podemos desafiar e aproveitar. As vantagens que podem advir do seu menor desgaste no campo da educação, face a outros, não podem sossegar-nos quanto a ponderar os riscos "desastrosos" que ameaçam se este conceito e as respectivas estratégias para a sua neutralização, no actual contexto do neo-liberalismo e da globalização, como lembra Nancy Fraser (2002).

Indo um pouco mais além, quer acerca do menor desgaste do conceito quer do desafio/oportunidade que pode conter uma conceptualização de justiça social, avançamos **uma terceira razão**, articulada com as anteriores, salientando que **justiça é um termo mais amplo que 'igualdade'**. Há muito tempo que a igualdade se liga com razões de justiça social. Mas em educação, como defende Morwenna Griffiths (1998), a propósito da variedade de recursos para as crianças com necessidades educativas especiais, está amplamente acordado que *ser justo* com alguém não pode ser descrito em termos de igualdade formal.

Nas últimas cinco décadas, emergiram movimentos sociais consideráveis na procura e construção de uma sociedade de justiça social e menos opressiva (Griffiths: 1998). Estes movimentos tocaram particularmente a educação e a escolarização. Assim, o foco da mudança deixou de ser ligado com os dons, para passar a ser com a classe social, incidindo agora com proeminência nas questões da cultura e do reconhecimento, em particular de raça, etnia e género.

O conceito de 'igualdade de oportunidades', muito usado em educação, gerou problemas e ambiguidades. As dificuldades foram notadas por Bourdieu (1977) e E. P. Thompson. Este último apontou, por exemplo, a ambiguidade política da "retórica" da 'igualdade de oportunidades', que tornava "difícil articular uma visão ampla de igualdade" (Thompson 1961: 87). Mostrou como o conceito estava a ser "politicamente neutralizado'. Também S. Ball (1990) salientou que o discurso da igualdade estava a ser apropriado como parte do discurso da competição e se movia "para ridicularizar aspirações, por exemplo 'as políticas de inveja' e para *conter* tais aspirações, ao identificar igualdade com competição, num mercado governado pelo liberalismo económico" (Ball 1990: 15).

Contemporaneamente, *justiça social* pode emergir como guia para pensar a democracia, igualdade e liberdade, para agir em relação à sociedade e suas instituições educacionais mais do que a igualdade ou equidade (Griffiths 1998, Lynch e Lodge 2002). A justiça social é uma ideia com uma longa história na

filosofia e na política, que não será aqui abordada. Diríamos apenas que transporta conotações, que vão além de 'igualdade', do "bem", da humanidade boa e justa, pelo que podem ainda ser explorados e respigados alguns desses seus significados.

Uma **quarta razão** para a escolha do conceito de justiça é a possibilidade de aproveitar **o seu potencial político** para analisar a organização e funcionamento das instituições e da democracia. A democracia participativa é um elemento e condição de justiça social. Não é forçoso que justiça social se reporte a uma *democracia fraca,* ligada apenas com 'direitos' e 'posições' assentes numa ordem patriarcal genderizada, capitalista, classizada, colonial e etnicizada, mais ou menos consciente. Interrogar esta ordem quanto às possibilidades reais de libertação das "condições de opressão institucionalizadas" (Young 2000a) e *naturalizadas*, constitui uma finalidade central. Por isso, pensamos, na esteira de Young (ibidem) que, para analisar justiça social, é central um reflectir em torno da *opressão* e *dominação*, na defesa de uma visão de *âmbito público heterogéneo,* onde se reconhecem e se afirmam as diferenças de grupo, traduzidas em mecanismos institucionais e recursos para apoiar este reconhecimento das perspectivas dos grupos em desvantagem, como contraponto à *teoria deliberativa* habermasiana de "âmbito público homogéneo" (aspectos que desenvolveremos mais adiante).

Des(a)fiar o conceito de justiça no campo educacional, quer como conceito revalorizado e respigado nas suas potencialidades e significados, quer como conceito pluralizado e politizado pelo reconhecimento e participação, representa um conjunto de razões para o preferir na re-significação de uma *nova agenda de justiça social* para os grupos em desvantagem, inclusive em termos de género.

1.2. Teoria *pragmática* e *contextualizada* em educação: contribuição de Young

Tomar uma teorização de justiça social em educação como espaço mobilizador da abertura de caminhos teóricos pensados na reparação das injustiças significa definir os contornos e as condições para capacitar e iluminar o trabalho analítico, sob um olhar crítico e prospectivo. Por isso, nesta pesquisa buscamos uma clarificação e conceptualização em termos teórico-políticos, desafiando as desigualdades sociais para que a transformação possa progredir. Esta intenção é para nós crucial e julgámo-la inerente ao conceito de justiça, que permite manter "o idealismo" como "uma forma de auto-motivação" (Francis

2001: 74), e restabelecer uma possibilidade colectiva ou, pelo menos, de acção cooperativa, alternativa à irresponsabilidade face à injustiça social existente.

Duas dimensões são destacadas numa teorização politizada da justiça no campo da inclusão educacional, tanto na vertente das práticas e das ideias como das interacções: uma teoria pragmática, crítica e contextualizada.

1.2.1. Uma 'teoria pragmática' e 'crítica' que *politize* os problemas da inclusão educacional

Os caminhos académicos clássicos de pesquisa, no interior da racionalidade da redistribuição, têm sido sobretudo de construção de uma teoria de justiça que promove uma explicação universal das relações sociais, ou menos ambiciosamente 'a discussão' de uma teoria seguida da 'aplicação' à proposição de factos particulares. Este caminho tem sido contestado, contudo, por aqueles/as que optaram por teorizações de âmbito mais micro, procurando ilustrar nichos de injustiça contextualizados, geralmente através de estudos de carácter etnográfico, cultural e interaccionista. Este trabalho, nascido em oposição ao racionalismo abstracto da modernidade enjeitou, frequentemente, a preocupação com uma compreensão teórica estrutural mais ampla.

Muitos/as autores/as, a partir do final dos anos 80, designadamente as teóricas feministas da educação e da filosofia política, procuraram "teorias mais *pragmáticas*" para o "discurso intelectual", alicerçadas numa posição política e estrutural capaz de dialogar contextualizadamente com as condições que constrangem pessoas particulares, como modo de "eliminar a opressão institucional" (Young 2003: 117, sublinhado nosso).

Na perspectiva que nos guia, que encontra em Iris Young uma orientação central, considera-se necessária uma teorização em torno de uma "política de inclusão" e de uma "política de *escuta*", no sentido dos novos movimentos sociais, para enfrentar os problemas práticos. Esta autora preteriu os itinerários clássicos, focados em torno da *visão* e da *observação* (Young 2000a; cf. também Correia 2000, 2004), substituindo-os por esforços de construção de uma teorização dialéctica crítica e *pragmática*, situada entre esses movimentos sociais, os problemas e novos desenvolvimentos teóricos. Tal teorização não significa menos sofisticação, mas uma *(re)composição* teórica sem a veleidade de oferecer uma teoria social completa. De forma certeira, a este propósito, Young afirma o seu entendimento duma "necessária" teoria *pragmática*:

> Por «pragmática» quero dizer ser capaz de categorizar, explicar e desenvolver considerações e argumentos ligados a problemas políticos e práticos específicos, estando a actividade teórica claramente relacionada com esses problemas. A teorização pragmática, neste sentido, não é necessariamente menos complexa e sofisticada do que a teoria totalizante. Ela centra-se antes em algum problema, que tem uma importância prática fundamental, não se preocupando em oferecer uma análise do todo (Young 2000a: 12).

O foco *pragmático* relaciona-se com a elaboração de 'argumentos' para *politizar* os *problemas* específicos de desvantagem dos grupos, necessária para as agendas dos movimentos sociais. Adopta-se, na esteira de Young, um conceito de justiça ético-político, que esta autora buscou em Agnès Heller e numa extensão crítica do pensamento de Habermas, assim definido:

> "a justiça é em primeiro lugar a virtude da cidadania, das pessoas que **deliberam seus** problemas e questões que **enfrentam colectivamente** em suas instituições e acções, sob condições **sem dominação ou opressão,** com **reciprocidade e tolerância mútua** da diferença" (ibidem).

Trata-se, assim, de um conceito de justiça *inclusivo*, que permite às pessoas e aos movimentos sociais proporcionar instrumentos para avaliar e para a sua acção, o que coincide, em certa medida, com o conceito de *política*:

> "(...) por política entendo todos os aspectos da organização institucional, acção pública, as práticas e hábitos sociais e os significados culturais, na medida em que estão potencialmente sujeitos à avaliação e à tomada de decisões colectivas. Neste sentido inclusivo, a política compreende, naturalmente as iniciativas e acções do governo e do estado e, em princípio, pode também compreender regras, práticas e acções que tenham lugar em qualquer outro contexto institucional" (ibidem).

Assim, uma teoria de justiça 'pragmática', que *repolitiza* os problemas, despolitizados pela justiça tecnocrática distributiva da acessibilidade, está comprometida na educação com a *contextualização,* como forma de afastar o "risco de retórica". O ***contexto,*** a repolitizar e a avaliar em termos de justiça social, implica focalizar em "todas as **estruturas** e **práticas, regras e normas** que as guiam e a **linguagem** e **símbolos** que medeiam as interacções sociais dentro das ditas estruturas e práticas, em instituições como o Estado, família e sociedade civil (...), trabalho"... (Young 2000a: 42, sublinhado nosso).

A avaliação justa dos contextos institucionais assenta em critérios como: estar "livre de dominação", capacidade de "satisfazer necessidades" e de "promover condições de emancipação" (Young 2000a). Estas condições facilitam ou condicionam a participação, a autonomia das decisões e das acções, o exercício das capacidades das pessoas nas instituições.

Por isso, o conceito de justiça de Young que adoptamos para nosso horizonte analítico tem esta vertente *pragmática*, de estar voltado para a possibilidade de "*fazer* coisas" e pensar nas "condições institucionais para desenvolver

capacidades individuais de comunicação colectiva e cooperação" (Young 2000a: 71). Uma tal teorização pragmática permitiria mais possibilidades como medida da (in)justiça do que uma teoria "verdadeiramente universal e independente" que, por ser demasiado abstracta, não supõe situações sociais, instituições ou práticas particulares. Para que possa ser útil à justiça, diz Young, a teoria deve conter "premissas substantivas sobre a vida social", o que geralmente "deriva dum contexto" (ibidem: 13).

Daí a sua acentuação numa epistemologia da *voz* e da *escuta* porque um discurso reflexivo sobre justiça não deveria passar por conhecimento 'visto' e 'observado", uma vez que uma teoria crítica "não está relacionada com curiosidade, admiração, ou desejo de entender como funciona algo" (ibidem: 14) antes surge de «escutar» alguém que «está falando». Ora, esta acentuação é crucial para o nosso propósito de ouvir as experiências vividas e os seus dizeres pelas raparigas na escola.

1.2.2. Um discurso teórico crítico, *contextualizado* sobre justiça

A elaboração de um discurso teórico crítico e pragmático em torno de justiça social em que se focaliza a escolarização de raparigas, procura produzir considerações e *argumentos* num 'diálogo político situado' e 'socialmente contextualizado', articulando alguns conceitos resultantes da dialéctica entre o processo reflexivo de *escuta* e *audição* (confronto e potenciação) das vozes femininas adolescentes. A inerente descrição e explicação social e política produzida pela teoria crítica supõe e torna-se fruto de circunstâncias históricas específicas. A natureza crítica da *teoria* não "reifica" a realidade, mas formula-a à luz da experiência e reflexão crítica de quem "reclama justiça" e é resultado desse "grito de sofrimento ou angústia" (ibidem 15-16).

Por isso, justiça social exige encontrar os «esteios» que permitam gerar condições e possibilidades para *escutar* a injustiça social vivida, resultante da *opressão* e *dominação* exercida sobre grupos situados nas margens das nossas instituições, através e nas suas diversas «faces». Frequentemente, essa não realização dos direitos e responsabilidades colectivas, além do impacto dos constrangimentos ao nível dos recursos e posições que provoca, tem também implicações opressivas no truncar e gorar de oportunidades de participação e de desenvolvimento duma *acção humana* democrática.

A definição do *interesse emancipatório,* da nossa abordagem só se "percebe" focalizada nas circunstâncias sociais dadas, não de maneira 'contemplativa', como diz Young,

> Cada realidade social apresenta as suas próprias possibilidades não realizadas, experimentadas como carências e desejos (...). O desejo é o desejo de ser feliz, cria a distância, a negação que abre espaço para a crítica do que é. Esta distância crítica, não tem por base alguma ideia racional de bom e de justo previamente descoberta. Pelo contrário, as ideias de bom e de justo surgem da negação desejada que a acção coloca no terreno do dado (Young 2000a: 16).

Por isso, a teoria crítica produz uma interpretação e reflexão histórica e socialmente *contextualizada*, libertando o pensamento para criar normas e ideais que surgem do "anel que é expressão da liberdade". Como defende Michael Walzer, teórico da *justiça complexa*, quem leva a cabo a crítica está comprometido com a sociedade que critica Walzer (1999), para que a pesquisa, como disse Freire em inúmeros textos, ajude "a construir um mundo que seja menos feio, menos cruel e menos desumano" (Torres 2001: 20). Por isso, a teoria crítica promove uma reflexão histórica, socialmente *contextualizada*, embora não esqueça a explicação social e política mais ampla, mas tem um compromisso de envolvimento com as possibilidades de transformar e desafiar a experiência numa projecção.

Justiça permite *escutar* a injustiça social vivida e sentida por muitas jovens, resultante da opressão e dominação exercida sobre alguns grupos que são situados nas margens das instituições. Frequentemente a não realização de direitos e de assunção de responsabilidades colectivas partilhadas, para além dos constrangimentos ao nível dos recursos e posições, tem implicações truncar e gorar oportunidades de participação e agência democrática.

Mas justiça parece ter ainda uma *força de inclusão* que queremos desafiar e aproveitar, sendo "um dos mais úteis termos para se usar", embora os seus utilizadores "tenham que tomar cautelas contra o 'roubo retórico'" (Griffiths 1998: 87). Mas, além do menor desgaste, há muito tempo que a igualdade se articula com razões de justiça social em educação, reconhecendo-se, por exemplo, que os recursos não devem necessariamente ser distribuídos às crianças com base na estrita equidade. Justiça social é vista mais como um guião de acção em relação à sociedade e às suas instituições educacionais.

Fraser (2002) e Young (2000a) enfatizam a necessidade duma política de justiça que combine e articule "políticas de redistribuição justas" com "políticas de reconhecimento recíproco" da diferença. Ora, é este enfoque distributivo da

ênfase exagerada na distribuição de bens educativos, sem tomar em consideração o reconhecimento, a opressão e dominação institucionalizadas que, na década de 1990, substituiu o debate da exclusão por uma agenda em torno do sucesso e autonomia das raparigas. Ora esta ênfase exagerada nos números de ingressos e posições limitou e distorceu o alcance, por ignorar o contexto institucional, as tomadas de decisão, a divisão de trabalho.

Torna-se pertinente construir argumentos que reforcem um discurso educativo democrático que reconheça alguns *elementos nucleares* da justiça social as quais, apesar de geradoras de opressão e, por isso basilares ao conceito, não são questões distributivas, mas antes questões de poder e de oportunidades e, nessa medida foram descuradas pela justiça distributiva dominante. São eles os 'contextos justos' (onde todas as pessoas sejam capazes de se expressar e *tomar decisões* livremente), *divisão de trabalho* e a *cultura*, enfrentando particularmente "as aversões inconscientes" que persistem e estruturam a vida pública e os seus principais contextos, contrariando os riscos de substituição que, a pretexto de um falso reconhecimento, ameaçam o prato da balança da distribuição e concretamente a educação pública para todos.

1.3. Fazer da eliminação das «faces» da *opressão* e da *dominação* critérios da escolarização

> A violação é a terrível caricatura do amor da qual está ausente o consentimento. Depois da violação a opressão é o segundo horror da existência humana. A opressão é uma terrível caricatura da obediência.
>
> Simone Weil (2004)

Os/as estudiosos/as da educação têm reflectido a relação entre os conhecimentos que a escola oferece e a existência de desigualdades sociais. Desse debate emana uma conclusão fundamental de que "a justiça não se pode alcançar mediante a distribuição da mesma quantidade de um bem *standard* a todas as crianças" (Connell 1997: 28). A educação opera mediante relações sociais, "que *não se podem* tornar neutras nem mudar para que incluam na sua própria essência a possibilidade de uma distribuição desigual desse bem social" (ibidem).

Assim, a justiça distributiva tornou-se "uma forma incompleta" (ibidem) de entender as questões educativas, na medida em que "deu primazia ao ter e aos bens materiais, recursos, serviços ou sucesso" (ibidem: 20) e assumiu um carácter

materialista e economicista, focando os problemas predominantemente em termos de redistribuição e de acessibilidade de oportunidades.

Como se afirmou, Young propõe uma reconstituição do conceito de justiça social que nos parece muito forte para o nosso propósito: "eliminação da dominação e da opressão institucionalizadas" (Young 2000a), sendo que a esta luz qualquer aspecto da organização e da prática social que cause dominação e opressão é relevante.

1.3.1. Justiça como eliminação da *dominação* e da *opressão*

Um dos aspectos que se tornou crucial para a eleição desta entrada teórica em torno de justiça social para pensar a escola foi a conceptualização de Young (2000a) relacionada com «processos» e procedimentos das instituições que realizam os bens. Reporta-o, também, a condições: sem *opressão* e *dominação*; instituições e acções: ideias, práticas ou processos. Para a autora, relevar a importância da **distribuição** e provisão de bens materiais não pode impedir de avaliar a forma como a distribuição supõe e oculta o **contexto institucional** em que a dita distribuição tem lugar, contribuindo para reproduzir a injustiça e a desigualdade social. Por isso,

> "a crítica social outorga primazia tanto ao ter como ao fazer, aos bens e posições como aos processos e procedimentos porque há uma conceptualização de que ambos se articulam com a opressão e a dominação" (ibidem: 17).

Então, justiça é muito mais do que distribuição e bens materiais é, simultaneamente, poder de "decisão" que é outorgado ou retirado.

A ***dominação,*** enquanto termo de justiça, consiste na "presença de condições institucionais que impedem a participação" (ibidem: 68). A democracia é o oposto da dominação porque implica "**a tomada de decisões**", aspectos que são ignorados frequentemente pelas instituições estatais, como denunciam os novos movimentos sociais, pelo que os oprimidos enfrentam questões de dominação (ibidem). A opressão normalmente inclui e implica dominação, quer dizer, obriga as pessoas oprimidas a seguir regras fixadas por outras. Mas, na realidade "nem toda a pessoa sujeita a dominação está oprimida" (ibidem: 69).

Por sua vez, a ***opressão*** é um processo "sistemático", "estrutural" e "institucional" (ibidem) que precisa de ser erradicado para que as sociedades se tornem mais justas, diferentemente do conceito *opressão*, de uso tradicional, que significava "exercício de tirania de um grupo governante" (ibidem: 68), por exemplo, o *apartheid*, ou dominação colonial. Mas, os novos movimentos sociais

trouxeram-lhe um outro sentido, a injustiça como desvantagem e na prática quotidiana. A *opressão*, no sentido de Young, designa desvantagens e "injustiças quotidianas", não porque exista um poder tirânico, mas porque algumas pessoas sofrem *sistematicamente* nas práticas sociais quotidianas. A opressão é um processo que não resulta de escolhas ou políticas de algumas pessoas, antes tem um sentido «estrutural» inscrito. Trata-se de

> "processos **sistemáticos** que **impedem** algumas pessoas de aprender e de usar satisfatoriamente as capacidades (...) em meios socialmente reconhecidos, ou processos sociais institucionalizados que **anulam** a capacidade das pessoas para *interagir* e *comunicar* com outras ou *expressar* os seus sentimentos e a sua perspectiva sobre a vida social, em contextos em que outras pessoas podem escutá-las" (Young 2000a: 68, sublinhado nosso).

Neste conceito de opressão, Young relaciona pioneiramente os três tipos de problemas importantes para os assuntos de justiça: distribuição, reconhecimento e poder e a representação de interesses. As condições sociais da opressão frequentemente incluem a "privação de bens materiais ou a sua incorrecta distribuição" mas incluem muitos "silenciamentos de vozes e de participação nas decisões", assim como explicam muitos dos ruídos de resistência (ibidem).

Então, *injustiça* tem significado exclusão de grupos e pessoas por processos de opressão e dominação caracterizados não apenas pela carência ou ausência de bens e posições, mas também pelos procedimentos de silenciamento de algumas vozes. Se assim é, então, *justiça social* deve **significar uma 'política de inclusão'** voltada para os processos sociais, e não mera "política de distribuição" ou "política de cultura", uma vez que os processos organizacionais e de 'tomada de decisão' das instituições são centrais para promover justiça. A *opressão* é gerada por todos os outros aspectos políticos da organização institucional.

O conceito é ***estrutural*** e, aqui, refere-se a injustiças que sofrem alguns grupos, tanto por "pressupostos e reacções inconscientes das pessoas nas interacções" como por "estereótipos" (ibidem: 75) difundidos, por exemplo, na comunicação social. Estas noções são difíceis de eliminar porque são "opressões sistematicamente reproduzidas nas importantes instituições económicas, políticas e culturais" (ibidem).

Outro aspecto nodal para definir opressão é o seu carácter ***sistemático***, implicando mais *a interacção entre grupos* – não corresponde ao paradigma da opressão consciente e intencional - do que a existência de um grupo *opositor*. Enraíza-se mais no sentido de Foucault de poder, que opera tanto como efeito de práticas de educação, administração burocrática, produção e distribuição de bens

de consumo, etc., como opera como práticas humanas frequentemente toleradas e inconscientes, que ocorrem simplesmente no trabalho de viver. Isto não significa que não seja possível identificar muitas vezes agentes perpetradores de opressão (violadores, exploradores...) ou grupos beneficiadores da opressão (trabalho, família, Estado...).

Trata-se pois de uma conceptualização de justiça numa visão ampla, heurística e nova, que interroga tanto as limitações da concepção liberal da justiça de distribuição, como a perspectiva pós-moderna de reconhecimento relativista, propondo uma definição relacionada com um "sistema dual de direitos" (global e específico a cada grupo) de libertação de todas as condições e «faces» da opressão (Young 2000a).

1.3.2. *Pluralizar* a categoria de opressão: uma família de conceitos e de condições

O conceito de opressão de Young sugere uma "família de conceitos e condições" (Young 2000a), relacionados tanto com o **contexto** histórico como com as **formas, combinações ou intensidades**. Young organizou e definiu cinco combinações, «faces», da opressão, cada uma delas atravessadas por condições e conexões particulares: *exploração*, *marginalização*, *carência de poder*, *imperialismo cultural* e *violência*.

Para a autora, **cada** uma destas formas de opressão mostra, e é critério, como um grupo ou indivíduo experimenta a opressão, sem redução a uma única escala. As diversas combinações permitem pluralizar a opressão. ***Pluralizar,*** por sua vez, permite evitar tanto a *universalização* das perspectivas do grupo dominante como a *exclusão*, essencialização ou simplificação, "reduzindo" a explicação de toda a opressão apenas a um deles - categoria autoral, por exemplo, classe, etnia, sexo...

A exploração não é apenas a entendida pelo "modelo de distribuição gravemente desigual de riqueza, de ingressos e outros recursos" (Young 2000a: 93), estruturalmente persistente, reduzida às desvantagens de classe social. A injustiça da exploração radica em duas dimensões, por um lado "**nos processos sociais** que levam a cabo uma *transferência de energias* de um grupo para outro e, por outro, "no modo como as instituições sociais permitem **a acumulação** a poucas pessoas, ao mesmo tempo que limitam à maioria" (ibidem).

Por isso, as injustiças da exploração não se eliminam através da redistribuição de bens, se não se modificarem as práticas institucionalizadas e as relações

estruturais, uma vez que os processos de transferência voltarão a criar uma distribuição desigual de benefícios. Então, realizar justiça onde há exploração "requer reorganizar as instituições e as práticas de tomada de decisões, modificar a divisão de trabalho e tomar medidas similares para a mudança institucional, estrutural e cultural" (Young 2000a: 93).

Por sua vez, ***a marginalização*** integra a categoria de pessoas "expulsas da participação útil na sociedade" (Young, 2000a: 96) ficando assim potencialmente sujeitas a graves privações materiais, que causam injustiça. Nas sociedades ocidentais, a injustiça causada por marginalização tem sido enfrentada por uma "panóplia de políticas sociais redistributivas" (ibidem: 97), mas que devido à falta de **reconhecimento e respeito** e **participação na tomada de decisão**, tem perversamente colocado nas margens particularmente quem é dependente. Ora como diz Iris Young

> "A **dependência** não deveria ser uma razão para ser privada da possibilidade de eleição e respeito, sendo que grande parte da opressão que experimentam muitas pessoas marginais poderia **diminuir se prevalecesse um modelo de direitos menos individualista**" (ibidem).

Assim, a marginalização tornou-se também injusta devido a factores económicos e à própria provisão do bem-estar que gerou novas injustiças e bloqueou oportunidades do exercício de capacidades "por modos socialmente definidos e reconhecidos" (ibidem). Por exemplo, o princípio masculino de *independência* e *autonomia* exclui da cidadania muitas pessoas – gente pobre, mulheres, doentes, deficientes, desempregados... colocando-as muitas vezes "abrigadas" em "instituições totais" ou em "instituições externas" (Offe 1998).

A *marginalização* não deixa de ser opressiva mesmo quando se tem comida e abrigo, podendo persistir modos de opressão e marginalização sob a forma de aborrecimento, inutilidade e falta de auto-estima. As instituições da nossa sociedade são injustas, pois são contextos, estruturas e processos que deixam as pessoas fora da participação e cooperação. De modo que a *marginalização*

> "implica claramente questões de redistribuição, associada também à privação de condições culturais e práticas institucionais para o exercício das capacidades em contexto de reconhecimento e interacção" (ibidem: 97).

A forma de opressão de ***carência de poder*** encontra-se mais comummente reflectida na experiência estruturada pela divisão social do trabalho. Genericamente *a carência de poder* designa as situações opressivas em que "as pessoas carentes de poder são as que carecem de autoridade, status, ou sentido de

si (...)"; ou aquelas pessoas sobre as quais se exerce o poder sem que elas o exerçam (...)"; ou as que "aceitam ordens e raramente têm direito a dá-las". (...) (ibidem: 99). De facto, a maior parte dos lugares de trabalho não estão organizados democraticamente. Deste modo, a maioria das pessoas não participa regularmente na tomada de decisões que afectam as suas condições de vida e suas acções, carecendo de poder real (ibidem: 99). Mas a dominação na sociedade moderna também se exerce através da "dispersão de poderes por muitos agentes" que medeiam as decisões de outros, pelo que "muita gente tem algum poder, apesar da carência de poder para decidir políticas ou resultados" (ibidem).

Mais ainda, esta falta de poder é muitas vezes *cumulativa* e é *transferida* para outros «lugares» da sociedade. Por exemplo alguns privilégios dos profissionais estendem-se além do trabalho, ou alguns trabalhos e lugares abarcam uma dimensão denominada de *respeitabilidade* (Young 1990a: 101). A forma de vestir, falar, os gostos, o porte de quem é profissional denotam respeitabilidade. Há muitas situações em que as pessoas tentam parecer «profissionais» e «respeitáveis»: comprar casa, um carro, arranjar um trabalho. O privilégio desta respeitabilidade aparece com clareza na dinâmica do racismo e sexismo. Este "ideal de respeitabilidade" tem frequentemente muitas implicações opressoras e de falta de poder. A sociologia dispõe de muitos sinónimos de *respeito:* «estatuto», «prestígio», «reconhecimento», «honra», «dignidade» (Sennet 2003: 60). Por isso, o *respeito* é algo que é "social e psicologicamente complexo" (Sennet 2003: 70). Nas nossas sociedades racionais ocidentais estabeleceram-se compromissos com a igualdade formal no contexto de sociedades profundamente desiguais. Existe, por isso, um certo compromisso de que "todos merecem igual respeito" e tratamento, qualquer que seja a identidade do grupo. Mas, ao mesmo tempo, as "rotinas da consciência prática, as formas de identificação, o comportamento interactivo, as regras de deferência (...) diferenciam claramente os grupos" (Young 1990: 146), sendo dominante um falso reconhecimento no seio das instituições sociais. Ora, este compromisso, tendeu a normalizar e ocultar as diferenças, apoiando a etiqueta pública, «desaprovando», por exemplo, comportamentos em locais públicos e institucionais, ignorando questões de poder, e de diferença e fractura social... É muitas vezes a esta etiqueta, que se reportam as noções de "ter educação", baseada no *ideal de respeitabilidade* (ligado à ideia de ordem, purificação e silêncio) e não numa ética e princípio de respeito como justiça. *Ser respeitável* significa pertencer ao "povo civilizado". Ora, o *ideal de*

respeitabilidade atribui a determinados grupos sociais e/ou profissionais poder, status... e tem sido restringido a determinadas **instituições e práticas** públicas, sendo que as pessoas "marcadas" pela diferença como Outros/as, seriam obstáculos à respeitabilidade (por isso, alvo de segregação e estigma), tendo de "provar que são respeitáveis, sendo as suas vidas constantemente perseguidas por estes julgamentos" (Young 1990a: 141). Há, assim, um conjunto de injustiças associadas à carência de poder: inibição do desenvolvimento de capacidades; falta de poder na tomada de decisões da vida laboral, exposição a um trato não respeitoso por causa do status; incapacidade de usufruir dos direitos e posições na distribuição. Ora, estas questões de carência de poder são centrais para pensar as experiências de certos grupos nas margens quando estão presentes na escola, expostos a relações de poder muito diversas.

As teorias mais recentes do feminismo e os movimentos negros chamaram ***imperialismo cultural*** à experiência de opressão de serem excluídos ou incluídos de forma subordinada como Outros/as (Spelman cit. Young 2000a).

Pensa-se nos grupos sociais que por *etiquetagem*, estereotipia ou silenciamento são alvo de *imperialismo cultural*[1]. Na realidade, todos os grupos culturalmente oprimidos afirmam que suportam o imperialismo cultural. Este está ligado à universalização da experiência e da cultura do grupo dominante, impondo-a como *natural* e como norma, porque se detém o "privilégio da interpretação e comunicação de uma sociedade" e os seus "produtos culturais como representativos da humanidade" (ibidem: 103). Consequentemente, os produtos culturais disponíveis são sobretudo a expressão da experiência, valores e interesses desses grupos. Experimentar o imperialismo cultural é vivenciar como as visões dominantes da sociedade tornam invisível a perspectiva particular de um grupo, ao mesmo tempo que estereotipam esse mesmo grupo e o assinalam como Outro. Um dos problemas que decorre desta experiência de opressão é que frequentemente "os que vivem debaixo do imperialismo cultural se colocam a si mesmos de fora, na medida em que as imagens do grupo estereotipadas e inferiorizadas que provêm da cultura dominante podem ser internalizadas, o que

[1] Young define *cultura* como incluindo, "os símbolos, as imagens, os significados, os comportamentos habituais, relatos e tudo aquilo através do qual a gente expressa as suas experiências e comunica com as demais pessoas. A cultura é omnipresente, mas merece não obstante uma consideração especial na discussão sobre a justiça social. Os significados simbólicos que se associam com outro tipo de pessoas e com acções, gestos ou instituições, frequentemente afectam de modo significativo a situação social das pessoas e as suas oportunidades" (ibidem: 45).

provoca a «dupla consciência», cujo significado à frente desenvolveremos, particularmente para entender a opressão de género.

A injustiça do imperialismo cultural é «experimentar» como "os traços dominantes da sociedade" tornam invisível as experiências e "perspectivas particulares do nosso grupo" (ibidem: 105), que é estereotipado e assinalado como Outro, ao mesmo tempo que se conta com poucas expressões para afectar a cultura dominante, enquanto esta "impõe a sua experiência e interpretação da vida social" (ibidem).

Violência é uma das formas de opressão, que atinge particular e estruturalmente as mulheres, as crianças e os mais frágeis da sociedade. É uma prática social e tem um carácter sistemático,

> "porque está dirigida a membros de um grupo, simplesmente por pertencerem a esse grupo (...) a opressão da violência consiste não só na persecução directa, mas no conhecimento diário compartilhado por todos os membros do grupo oprimido de que estão *predispostos* a ser vítimas da violação pela sua identidade ao grupo (...) priva a pessoa oprimida de liberdade, dignidade e consome inutilmente as suas energias" (Young 2000a: 108)

É um facto socialmente reconhecido que todos/as sabem que sucede e que voltará a suceder, estando sempre no horizonte do imaginário social, mesmo daqueles/as que não a executam. É "este carácter regulado, social e frequentemente pré-meditado que faz da violência contra os grupos uma prática social" (ibidem).

A violência fica, assim, frequentemente, com uma aparência de "legitimidade" e de tolerância, pois "quem observa não se surpreende perante a violência porque ela é um acto frequente e é vista como uma possibilidade no horizonte do imaginário social das mulheres" (ibidem: 109). Assim, esta forma de opressão aparece, muitas vezes, como «castigos», «leves», «merecidos», o que faz com que estes actos sejam aceites e naturalizados e os/as observadoras não se surpreendam com tais formas de opressão. O seu carácter e a sua irracionalidade "sugerem a presença de processos inconscientes" (ibidem), ligados com a subalternização e a falta de reconhecimento como cidadãos/ãs (as crianças são frequentemente agredidas e humilhadas).

1.3.3. Justiça social: uma aplicação dos critérios de opressão

Genericamente, a teoria marxista identificava opressão e dominação, mesmo nas modalidades de sexismo, racismo, xenofobia, homofobia, como efeitos de

ideologias e de dominação de classe. Todavia, depois dos anos 1990, os diversos movimentos sociais (feministas, teóricos/as da educação e pós-coloniais) desencadearam um acalorado debate sobre as diversas estruturas e combinações causadoras de opressão. No seio da diversidade e tensão existentes, podemos dizer, genericamente, que esta discussão tem levado a reconhecer-se que as diferenças de grupo atravessam as vidas individuais numa multiplicidade de modos. Portanto, em vez de um *sistema de opressão* separado para cada grupo oprimido, propõe-se uma *explicação plural* da categoria, na esteira de Young (2000a), em torno das cinco categorias/critérios de opressão que, combinada ou separadamente, explicam o modo como todos os grupos se sentem oprimidos. Ao pluralizar, pode evitar-se os efeitos de essencializar, simplificar ou comparar através da colocação de cada grupo num sistema de opressão separado, particular e unificado (racismo, sexismo, classismo...) que ***generaliza*** e por isso impede de ver as semelhanças com grupos diferentes. A (in)justiça pode ser captada, nas suas diferentes formas de opressão, assim como o grau em que cada uma se exerce, pela aplicação destes cinco critérios. São operacionalizáveis através da "avaliação da conduta observável, das relações de status, das distribuições, dos textos ou de outros elementos culturais" (ibidem: 111). Para a autora, a presença de uma destas cinco condições é suficiente para dizer que um grupo está oprimido, embora haja pessoas e grupos que vivem várias *combinações, formas* e *intensidades* dos tipos de opressão. Por exemplo, enquanto grupo, há evidência de que as mulheres, em razão do seu género, estão sujeitas a exploração, a carência de poder, a imperialismo cultural e a violência. Embora estas formas de opressão sejam vivenciadas, ou possam estar no horizonte das mulheres (ser violada, violentada, impedida de andar livremente à noite...), também não se negligencie a grande variedade de situações de mulheres, que tanto tem coisas em comum, como mantêm aspectos conflituais entre si.

Em suma, a avaliação da injustiça com base na opressão, como contraponto à utopia da igualdade, visa explicitar um ponto de vista de julgamento e análise, onde se faz juz a uma finalidade duma sociedade e de uma educação mais justa. Avancemos de seguida para uma enunciação e diálogo sobre questões em torno de alguns dos principais debates que se têm travado na teoria política social e educacional e que confrontam três eixos nucleares de justiça social: a cultura, a economia e a política.

2. Debates para uma concepção *multidimensional de justiça social: redistribuição, reconhecimento* e *tomada de decisão*

O conceito de justiça tem sido abordado como princípio vinculado a uma ética cuja grandeza assenta no seu carácter universal, abstracto e formal - *véu* amplo e que permite cobrir um conjunto de variações interpretativas (Estêvão 2002).

A política da redistribuição nas nossas sociedades tem sido dominante, sendo baseada num conceito de justiça relacionado com "sistemas **político-económicos**" (incluindo aqui os padrões de dominação, controlo, distribuição e consumo) e o **«contrato social»** que fixa o sistema de acesso aos bens e direitos dos cidadãos. Assim, esta política inclui a **distribuição de «fontes» e a redistribuição** de **«recursos»** e o **«consumo».**

Trata-se pois dum conceito com longo historial. Contudo, vamos apenas aqui discuti-lo nalguns aspectos do seu desenvolvimento durante a segunda metade do séc. XX, dominado por uma lógica *distributiva* universalista e contratualista, em torno do "acesso a 'bens' e 'posições' na lógica do paradigma do trabalho.

Esta abordagem tem sido contestada quer pelas teorias culturalistas do reconhecimento quer pelos debates críticos de justiça social.

2.1. As teorias contratualistas liberais: *perspectiva de justiça distributiva*

O paradigma distributivo definiu a justiça social como a distribuição moralmente correcta dos benefícios materiais e lugares sociais entre os membros de uma sociedade. A racionalidade moderna distributiva e contratualista, ao mesmo tempo que se envolvia em promessas de direitos sociais, não cumpridas para muitos grupos, 'despolitizava' a desigualdade e a justiça social e, simultaneamente, moldava condições de opressão e dominação nessas instituições sociais, através do que a sociologia tem chamado de processos de reprodução social e cultural.

Na perspectiva paradigmática de justiça distributiva define-se a justiça social como a "distribuição moralmente correcta de benefícios e cargas sociais entre os membros da sociedade" (Young 2000a: 32), benefícios como riqueza, ingressos e outros recursos materiais, ou mesmo bens sociais não materiais (direitos, oportunidades, poder, reconhecimento, prestígio poder e auto-estima). *Distribuição* de direitos e deveres fundamentais é a definição de justiça argumentada por Rawls (2001).

Encontramos duas grandes tendências na abordagem do conceito de redistribuição que relacionam os princípios de distribuição de forma específica (Estêvão 2002, 2004). Uma **primeira** *tendência* **do "racionalismo universalista"**, em que o conceito de justiça estaria vinculado a um princípio universal, definido como "um princípio de acção, segundo o qual os seres da mesma categoria devem ser tratados da mesma maneira" (Perelman cit. Estêvão 2002: 109). As formulações de critérios concretas podem variar entre a "cada um a mesma coisa", ou a cada um segundo o "mérito", a "linhagem", as "obras realizadas", a livre troca, as "necessidades", a "posição", a "lei", a "decisão democrática", num único critério e/ou em combinação interligada e/ou em "coexistência incómoda" de vários.

Uma *outra tendência*, radicada **no "contratualismo liberal"**, busca encontrar um acordo sobre os princípios mínimos, estabelecido entre pessoas livres, confrontadas com um conjunto abstracto de bens, cujas escolhas se fariam sob um ideal de *imparcialidade,* porque colocadas numa "posição original" sob um "véu de ignorância" quanto a eventuais benefícios ou vantagens a retirar pela sua condição ou posição social (Rawls 2001). Desse espaço comum superior, de abstracção e acordo, emergiria a justiça como «equidade», sob o qual se edificaria um original contrato social, definindo o que é justo e as "regras mínimas de convivência" (Estêvão 2002: 108). Também se poderia partir, como muitos/as o têm feito, da reflexão da ***teoria deliberativa*** de Habermas, cujas preocupações universalistas de justiça, se identificam com os fundamentos da ética comunicativa (Young, Fraser...). Habermas trabalha nesta base do princípio do universalismo, argumentando o "pluralismo das normas, pelas exigências universais de comunicação e da discussão implícita em toda a acção comunicativa" (Estêvão 2002: 108). Há aqui uma *razão* argumentativa de um ponto de vista ético e moral e uma "argumentação racional nas questões práticas", própria de um "programa de fundamentação pragmático-discursiva", de que as "normas só serão justas quando forem aceites por todos os afectados num discurso prático" (ibidem), sob condições perfeitas de "simetria[2] e igualdade (Habermas in Estêvão 2002: 108). Ora, é este princípio ético discursivo que se institui como "princípio de legitimação democrática" (ibidem) livre e participado por todos, que

[2] Young contesta esta possibilidade de 'relação simétrica' propondo, em vez disso, o conceito de *relação assimétrica*, uma vez que entende que a "relação de comunicação como não substituível dos sujeitos morais". (Young 1997: 39)

apoia a formulação da vontade discursiva - de uma **"teoria da democracia deliberativa"** (ibidem: 109).

Igualmente, poderíamos falar do historial de justiça social sob a égide da grande narrativa moderna ***produtivista*** da igualdade economicista, de dispor de bens, ou oportunidades para *aceder*, ou ter sucesso em determinadas esferas (Rawls 2001). Sustenta-se o princípio da igualdade como um problema (re)distributivo, de recursos ou de oportunidades entre indivíduos (cf. Lynch e Lodge 2002). Esta visão dominou a análise científica e, no caso da educação, foi definida como um 'bem' a que os cidadãos deveriam aceder - quanto mais educação se recebesse melhor (Connell 1997). A meta de justiça tem sido por isso a distribuição, materializada na possibilidade de acesso a credenciais de educação superior, entre as classes trabalhadoras, minorias, mulheres, e outros grupos nas margens. Todavia a opção dominante de justiça social distributiva tem sido um *modelo de justiça fraco*, baseado na preocupação com a igualização de oportunidades e menos com a igualização de resultados, recursos e condições.

Por isso, como referimos no capítulo anterior, muitas das pesquisas educativas, que têm sido realizadas sob este paradigma, focam sobretudo os efeitos da escolarização sob as oportunidades de vida e o alcançar de estatuto social, porque se supõe que a justiça e igualdade são atingidas quando os grupos "desfavorecidos ou marginalizados estão a aumentar as taxas de escolarização" (Lynch e Lodge 2002: 8). Inversamente, o trabalho de teóricos radicais ou críticos e o diálogo interdisciplinar tem sido pouco usado pelos cientistas sociais para criticar as políticas de igualdade de oportunidades (Lynch e Lodge 2002). As teorias distributivas pressupuseram, ocultaram e foram incapazes de avaliar os contextos de desigualdade e as políticas que por si só não conseguiram promover formas substantivas de igualdade. Esta é uma crítica feita a Rawls por autores/as como Walzer (1999), Young (2000a), Lynch e Lodge (2002). Ao mesmo tempo, a análise marxista proporcionou um ponto frutuoso de abordagem, mas foi demasiado geral, tendendo por isso a ocultar os aspectos que vão além do modo de produção, inclusive o contexto institucional de distribuição de bens. Além de que, no capitalismo, as relações de classe não são o único fenómeno estrutural a ter em conta na distribuição. A divisão de trabalho tem a ver com o modo como, por exemplo, no campo da educação se promovem e definem orientações, encaminhamentos e destinos ocupacionais dos alunos/as; por outro lado, relaciona-se com os significados e valores das tarefas, relações de cooperação e de

conflito entre diferentes postos de trabalho, na vida pública, na família, no lazer, etc. Esta questão coloca-se quer em termos distributivos, pela distribuição desigual e genderizada, classizada e etnicizada em termos de execução e mando, quer em termos não distributivos, associando-se estas categorias a futuros e ocupações genderizadas, etnicizadas....

As análises marxistas clássicas pressupunham, por exemplo, uma certa estrutura familiar, que implicava sexualidade, divisão de tarefas, intimidade e cuidados. Os homens entravam no espaço público como trabalhadores-chefes de família e as mulheres entravam como esposas e mães, para não falar de que se negligenciavam as questões de justiça dentro da família, nomeadamente a (in)justiça da divisão sexual do trabalho (Magalhães 1998).

Uma outra nota crítica ao paradigma distributivo emergiu de muitas teóricas feministas, ao corroborarem o argumento de *Pateman* de que o contrato social tem incluído um *contrato sexual*, visibilizado e materializado no contrato de casamento, que afecta não apenas a vida privada das mulheres, mas que as excluiu (e exclui ainda muitas) ao mesmo tempo que as inclui de forma subordinada e discriminada como mulheres, esposas e mães na esfera pública do trabalho, da política, da família, do estado, etc. Na abordagem distributiva, os contextos institucionais que determinam a distribuição, local onde se aplica a divisão de bens e recursos sociais e "ingressos" entre as pessoas, assumem-se como dados, inquestionáveis e *naturais* de determinadas práticas. Uma das consequências principais deste paradigma **foi a "despolitização" da acção dos grupos e colectivos**, através dos processos de normalização e individualização tornando as pessoas separáveis e identificáveis (Young 2000a). Ao situar a concepção de justiça no *ter*, a "disputa política" em educação torna-se uma mera 'engenharia técnica' de 'organização' e 'distribuição' de impostos e fundos ao 'sujeito trabalhador', de recursos claramente identificáveis. Por isso, se requer uma outra conceptualização mais complexificada, útil para os diversos *sujeitos sociais*, orientada para os processos e modos de *fazer* inclusão, representação e *tomada de decisão* e de *paridade participativa* (Fraser 2002) e de *agência social* (Arnot e Dillabough 2002, Francis 2001). Na crítica e distanciando-se das posições vinculadas a concepções de justiça universalista, abstracta e essencialista, mas situando-se numa perspectiva quase oposta, outros autores têm vindo a pensar justiça de um modo mais "relativizado", isto é, mais vinculado a uma comunidade política concreta" e a "uma específica esfera social" (ibidem).

2.2. *A teoria pluralista* de justiça social

Poderíamos dizer, genericamente que, a teoria pluralista de justiça social nasce da oposição e crítica à desigualdade, gerada pelas concepções distributivas universalistas e normalizadoras, que excluíram e não reconheceram muitos indivíduos e grupos na base de relações económicas, de género, etnia, idade, religião capacitação, localização, etc. Isto, lançou um debate estimulante em torno da existência de uma multiplicidade de bens, processos, critérios e princípios para pensar a distribuição, assim como em torno da multiplicidade de respostas para a atingir (Walzer 1999). Pioneiro e autor significativo na abordagem em torno de uma *teoria pluralista* de justiça social foi Michael Walzer (1999), defendendo "que uma determinada sociedade é justa se a vida essencial é vivida de uma forma fiel às compreensões partilhadas dos seus membros", sugerindo que "qualquer explicação de justiça distributiva deve ser entendida como uma explicação local", uma "consequência inevitável do particularismo histórico e cultural" (Walzer 1999: 23).

Não tendo por finalidade alongar-nos neste debate, diríamos, apenas, que a investigação crítica mostrou como as desigualdades se relacionam com o *estatuto* social, que não são resolvidas em termos distributivos, podendo apenas sê-lo através de iniciativas relacionadas com o estatuto social e, por isso, no terreno sócio-cultural. Daí o crescente interesse pelas *políticas de reconhecimento*, em resposta às lutas dos novos movimentos sociais. Na realidade, desde os anos 1990, que se desenvolveu uma resposta apelativa ao movimento anti-iluminista (Foucault, Derrida e Lyotard), procurando trazer a complexidade e desestabilizar os velhos pressupostos. As questões da diferença, do estatuto e do reconhecimento assumem um crescente interesse e estão presentes nos debates sobre o *multiculturalismo*. Também, as contribuições do pós-estruturalismo[3] se tornaram uma ferramenta teórica importante de muitas feministas, que procuravam alternativa à insatisfação com os binarismos e essencialismos, explicando como o

[3] O pós–estruturalismo desenvolveu uma resposta apelativa ao movimento estruturalista anti-iluminista, nomeadamente com as ideias de Foucault, Derrida e Lyotard de desestabilização e complexidade. A partir dos anos 70 e 80 do séc. XX tem existido um forte debate, estimulado designadamente a partir destas contribuições, directas ou indirectas da crítica radical pós–moderna, e muitos/as outros/as autores/as no campo da educação, por exemplo, Louro, Hey, Walkerdine...) sobre as diferenças de grupo, as "políticas do reconhecimento" e as "políticas da diferença", salientando a importância dos *processos* e *procedimentos* no fazer da *organização institucional* e da educação pública estatal, zonas de acção sujeitas à 'decisão colectiva', aspectos a ter em conta tanto na análise da injustiça como na construção da democracia e da justiça social.

poder é constituído de múltiplos modos, incluindo ao nível do género (Louro 1999a,b). Muito do trabalho crítico feminista aproveitou destas contribuições, ultrapassando o relativismo e comprometendo-se com a mudança emancipatória e os valores humanistas de justiça social e direitos humanos a fim de lutar pela equidade de género (Francis 2001).

Todavia, muitas vezes, os clamores e discursos pluralistas adquiriram uma feição culturalista e relativista, tendo penetrado nas teorias e nas práticas das organizações e de muitos/as professores/as, duma forma que coloca muitas incertezas quanto aos riscos de deslocamento dum sentido dos direitos, subalternizado ao sentido do mercado das culturas e dos interesses num «mercado» em competição. Menos atenção foi dada à "interface complexa entre o reconhecimento e as interpretações redistributivas da justiça social" (Lynch e Lodge 2002: 9).

Por isso, o relativismo pluralista de justiça tem sido alvo de uma série de críticas, designadamente a de que o mundo da "compreensão ultrapassa as fronteiras de uma comunidade política particular" (ibidem), para além de algumas versões particulares partilhadas de reivindicações serem incompatíveis com direitos humanos e sociais (mutilação genital feminina, casamentos precoces e forçados...). O pluralismo baseado nos interesses de grupo impede, frequentemente, a "discussão e a tomada de decisões públicas" (ibidem: 319) e o diálogo funciona mais numa espécie de mercado político dos interesses em competição do que na preocupação da justiça social.

Muitas outras limitações e críticas são assinaladas nos debates entre Young e Fraser, que a seguir se apresentam, cujos argumentos e visões vão além do debate dicotómico, tentando ligar redistribuição e reconhecimento.

2.3. A narrativa local contextualizada: outros olhares de classe e educação

A justiça distributiva relacionou-se, indubitavelmente, com trabalho e com classe social. Não sendo nosso propósito revisitar classe (género, etnia, idade, ou local...), isso não significa que desejemos simplesmente 'culturalizar' o debate sobre justiça social.

Neste novo milénio, a classe social tem sido mencionada em novos termos. Algum trabalho importante, particularmente no campo educativo e escolar, distanciando-se da tradicional análise de classe, inserindo-se, talvez, num quadro

mais weberiano, merece ser focado (Walkerdine et al. 2001; Ball e Vincent 2001). Muitos/as estudiosos/as interessados nas questões de género, raça e etnicidade, assim como sociólogas feministas, mostraram como a formação das subjectividades genderizadas não pode fazer sentido sem uma compreensão das complexidades da posição e articulação de classe (Skeggs 2002). A essa luz, Walkerdine et al. (2001), apoiando-se em H. Bradley, salientaram assim a importância da classe:

> a classe está em todo o lado e não está em lado nenhum (...). Ela não tem sinais ou marcadores físicos definitivos o que torna difícil a sua observação, mas (...) toda a gente (...) todos os dias das suas vidas (...) qualquer que seja a sua posição de classe, detecta os minuciosos sinais da diferença de classe e utiliza a informação fornecida por estes sinais na construção da diferença. Isto tem lugar independentemente da fluidez das transformações ou das fronteiras na economia. É subtil e complexa mas implacável e dá-nos uma forma de explorar a classe que vai para além das disputas económicas e sociológicas tradicionais (Walkerdine et al. 2001: 26).

Alguns destes aspectos, pelas suas implicações genderizadas na educação, merecem ser realçados. Na realidade, as mudanças económicas e do mercado de trabalho global são tão profundas que desestabilizaram os modelos estáveis que conhecíamos. A classe trabalhadora está dispersa na indústria dos serviços, os trabalhadores são agora muito móveis. No mercado de trabalho há, de um lado, enormes salários, do outro, muito emprego precário e mal pago; trabalho intensivo e sem horários, a par de um batalhão crescente de desempregados/as e desocupados/as. Estas mudanças do trabalho tradicional fazem colapsar as velhas comunidades, etnicidades emergentes, algumas das novas perplexidades. Também as políticas de protecção social, saúde e educativas estão a ser desmanteladas e a enveredar por práticas de mercado.

Interrogamo-nos, então, como é que a escola se liga e lida com tudo isto na educação das raparigas?

Num contexto de globalização e racionalismo económico que rejeita a classe, emerge um discurso da autonomia liberal, baseado numa espécie de "sujeito psicológico moderno", investido dum projecto biográfico de *auto-realização*, amplamente fundado na escola, como salienta Diane Reay

> Os aspectos de exclusão e de menos classe têm tido um impacto profundo nas pessoas da classe trabalhadora, que têm menos reservas e credenciais para se abrigar da injustiça porque no capitalismo da modernidade tardia muitos aspectos das suas vidas, escolarização e saúde das suas crianças **têm sido vendidos** e apresentados como única responsabilidade do indivíduo que participa no caminho arrebatador da subjectividade e autonomia burguesas (Reay 1998b).

Ao nível da escolarização, os resultados aparecem divididos entre aquelas/es que têm muitas credenciais educacionais e os/as que abandonam a escola com poucas ou nulas qualificações, numa quase bipolarização, o que tem impactos em termos dos percursos futuros de ocupação, profissões, carreiras e perspectivas de vida familiares. A posição social divide os/as jovens em termos dos seus conhecimentos educacionais e trajectórias de vida. As raparigas da classe média estão a ser bem sucedidas na escola, como vimos no capítulo anterior. Inversamente, as raparigas e os rapazes da classe trabalhadora e das minorias étnicas são orientados/as e "empurradas/os" para fora do sistema educativo, e/ou para cursos profissionais altamente fragmentados, dispersos e com múltiplos mecanismos dissuasores e discriminatórios, como mostramos em pesquisa anterior (Fonseca 2001). Além disso, muito do discurso vocacionalista encontra-se minado duma *ideologia da empregabilidade*, baseado na noção de transformar-se a si próprio numa espécie de sujeito empregável (ibidem).

Esta é, talvez, uma das maiores mudanças que as mulheres enfrentam neste início de século. O poder individual feminino no contexto destas mudanças na educação, no trabalho e na família tem o seu reverso, gerador de dilemas - falhanço estrutural é, muitas vezes, tomado como falhanço individual - com repercussões importantes no bem-estar psicológico individual das raparigas.

Em substituição das grandes narrativas neo-weberiana e marxista da classe Walkerdine Melody e Lucey (2001), apoiando-se em Bradley, propõem uma *narrativa local* e contextualizada para ultrapassar as abordagens clássicas e lineares de classe social, procurando, em primeiro lugar, captar a intersecção de manifestações e dinâmicas particulares de desigualdade, opressão e dominação em contextos específicos. Inclui-se aqui a falta de recursos e oportunidades, participação e decisão, a falta de poder e de estatuto, relacionadas com a classe, etnia, género, idade... Em segundo lugar, afirma a necessidade de realçar a história e os discursos aí implicados, reconhecendo que as manifestações locais de desigualdade se ligam com enquadramentos e tendências mais amplas, nomeadamente a da globalização do capital, visibilizando as "práticas sociais que as pessoas vivem e enfrentam (...) assim como "os processos de subjectificação (ou sujeição) e de formação de subjectividades (Walkerdine et al. 2001: 210).

Trata-se de um caminho sinuoso e complexo, como previne Bradley, porque é difícil captar a subtileza de todas estas intersecções, pois as sociedades são "simultaneamente fragmentadas e polarizadas" (ibidem: 210).

Este ângulo de articulação da classe, numa perspectiva da *narrativa local*, crítica e *contextualizada*, tem sido focalizado como uma forma de distanciação das limitações do paradigma positivista da *produção*, estimulado pelos desafios e debates de teóricas críticas feministas situadas num *paradigma da intersubjectividade* (Marshall 1994), como falaremos no capítulo seguinte.

Ora, uma abordagem verdadeiramente seminal no debate de justiça social, para ultrapassar os dilemas da distribuição e do reconhecimento, tem sido a perspectiva de Young e Fraser que passamos a apresentar.

2.4. Young e Fraser: progresso teórico no debate de justiça social

Articulando e traduzindo os argumentos de justiça social de Young para o meu propósito, argumenta-se nesta pesquisa que, para enfrentar o neo-liberalismo e equacionar as condições de opressão e injustiça se torna necessário submeter as instituições ao escrutínio avaliativo da sua capacidade de exercer não apenas a forma fraca de justiça social, antes uma democracia forte como garantia para o reconhecimento do estatuto, da participação partilhada, abordagem de importância capital para focar a escola.

Por isso, em vez da "ampliação" do conceito de justiça distributiva dominante, focando-o para além do seu sentido material, propõe-se uma *re-significação* do conceito de *justiça social*, de modo a produzir uma visão *política* e *contextualizada*, centrada no "*fazer* e nos *processos* sociais que produzem distribuição" (Young 2000a: 39), tendo presente que muitas políticas de distribuição assentam em regras e processos de dominação e opressão (ibidem). Nesta perspectiva, para *politizar* as diversas áreas da vida social de um modo útil para os variados grupos sociais, propõe-se um novo entendimento crítico de justiça social e não a mera deslocação da redistribuição para o reconhecimento.

Fraser e Young desenvolveram uma argumentação extremamente inovadora a favor de uma política triádica *multivalente* de justiça social. Apontaram três dimensões de justiça relacionadas com políticas de *distribuição*, de *reconhecimento* e de *participação* na "tomada de decisão" ou de *relações de poder* e/ou de *representação de interesses,* nas palavras de Lynch e Lodge (2002). Aquelas autoras enfatizam a necessidade de combinar estas diversas políticas interdependente e dinamicamente, a fim de *recompor* o conceito de justiça social. Tendo pontos de vista aparentemente próximos, cada autora faz, no entanto,

acentuações teóricas e apropriações diferenciadas e singulares, que nos parecem extremamente heurísticas.

Nancy Fraser tem desenvolvido um entendimento de justiça social, com vista a uma "nova gramática de reivindicação política" (Fraser 2002: 9), baseado na ideia de ***paridade participativa*** que deveria ser aplicada e *adequada* a toda a vida social, incluindo mercados de trabalho, vida familiar, associações voluntárias, etc. Para esta autora, ambas as políticas de redistribuição e de reconhecimento devem ser submetidas ao princípio da *paridade de participação*, pela qual todos os membros da sociedade se deveriam propor interagir entre si como *pares*, garantida que esteja, quer a condição de 'independência' e 'voz' dos participantes, quer "iguais oportunidades para alcançar a consideração social" (Fraser 2002: 13).

Este seu argumento decorre do diálogo com Young e do questionamento dos significados e riscos da ***"politização da cultura"***, em tempos de 'transição' e globalização. Fraser (2002) refere-se à "proeminência da cultura na ordem emergente" e interroga-se sobre o efeito disso sobre a política e sobre as perspectivas de justiça social, particularmente das lutas recentes de "politização generalizada da cultura" e das "lutas pelo reconhecimento" – lutas pela identidade e pela diferença – desde o multiculturalismo, relações de género e sexualidade, às lutas fundamentalistas, umas de "cariz emancipatório", outras de natureza "absolutamente condenável" (ibidem). Está preocupada com o ressurgimento maciço, na actualidade, da *política de estatuto"* a par das perdas no prato da balança da distribuição (Fraser 2002: 8) e do declínio da *política de classe*, o que pode significar um "retrocesso desastroso".

A autora argumenta que, apesar de importantes, os avanços regeneradores proporcionados pelas lutas pela cultura, comportam riscos, 'separações', 'enclaves grupais' de identidades ou 'comunitarismos autoritários'. Destaca, em primeiro lugar, o *risco de substituição* da redistribuição pelo reconhecimento, propondo para neutralizar tal substituição, uma *concepção bidimensional* de justiça que inclua reconhecimento e redistribuição. A justiça seria alcançada através da convergência e aprofundamento dos dois objectivos de modo a garantir *paridade na participação* e *avaliação da estrutura económica* e no *estatuto* (ibidem). Em segundo lugar, salienta o *risco da reificação* baseado em hierarquias institucionais, que frequentemente provocaram separatismo, subordinação, intolerância e falso reconhecimento das identidades, contrapondo a esta "reificação das identidades colectivas", uma concepção que revalorize o *estatuto*

individual dos seus membros como parceiros plenos na interacção social. As deliberações, lutas e enquadramentos precisam, em terceiro lugar, de ser colocadas no plano adequado, para evitar o *risco de enquadramento desajustado,* em tempos de globalização. Os contextos, escalas e mecanismos distributivos são agora múltiplos, os enquadramentos precisam de ser delimitados e os níveis de soberania ajustados, para contrariar o aumento da injustiça (ibidem).

Para Fraser, a viragem para o reconhecimento parece significar tanto *alargamento* da contestação política como um *novo* entendimento de justiça social. *Alargamento,* face aos restritivos paradigmas subordinados ao trabalho e à classe, abrangendo agora outros *eixos de subordinação* - diferença sexual, "raça", etnicidade, sexualidade, religião, nacionalidade... (ibidem: 9). Um *novo* entendimento de justiça, porque já não se cinge à redistribuição, abrangendo agora identidades, diferença e representação. Fraser rejeita, como diz Lister, "o divórcio entre políticas de identidade e uma política de justiça, argumentando que as diferenças culturais apenas podem ser elaboradas democraticamente na base da igualdade social" (Lister 2003: 89).

Por seu turno, Young desloca os seus argumentos para uma ênfase diferente. Sem descurar a distribuição e o reconhecimento, concentra-se na necessidade de pensar 'justiça social' no eixo da "opressão e dominação institucionalizadas" e na sua erradicação. Sustenta que a ênfase exagerada na distribuição "de bem-estar, ingressos e posições" (Young 2000a: 60) funcionou mal e limitou "o alcance da justiça, tal como havia sido concebida pelo pensamento antigo e medieval", enquanto "ordem natural e harmonia entre cidadãos/ãs" (ibidem: 61).

Esta autora está preocupada com as "aversões inconscientes" que persistem na vida social e estruturam a tomada de decisão, a cultura, a divisão do trabalho, a família e toda a vida pública. Por isso, compromete-se com um conceito de justiça cuja intenção não é o regresso ao sentido platónico, mas também não é a restrição dos modelos distributivos da «auto-definição» individual dos fins ou «planos de vida» (Rawls 2001), referindo-se antes às *condições institucionais,* sujeitas à decisão colectiva, "o que implica centrar a atenção na definição dos *fins*" (Young 2000a) e "não nas *preferências* e formas de vida dos indivíduos e grupos" (ibidem: 65).

Apesar da crítica que realiza ao pensamento de Habermas, Young aceita e potencia a sua concepção de «ética comunicativa», distanciando-se duma definição em moldes distributivos, reforçando a ideia de que a justiça requer

"contextos justos"', onde "todas as pessoas sejam capazes de expressar" e satisfazer "as suas necessidades e exercer a sua liberdade" (ibidem). Assim, para a autora, só uma conceptualização que inclua a *"politização da justiça e da vida pública"* e uma contemplação da organização e da vida institucional, social e cultural, como se referiu anteriormente, pode captar todos as dimensões da justiça social, incluindo os procedimentos democráticos da tomada de decisão, "potencialmente sujeitos à decisão colectiva" (ibidem: 43).

De facto, Fraser tem razão quando defende que as questões da distribuição se mantenham em agenda, na medida em que há muitas pessoas privadas da provisão de bens materiais, recursos e serviços satisfatórios, 'bens' sociais, educativos e culturais. Mas, também é verdade como insiste Young que há hoje muitas lutas que não dizem apenas respeito à distribuição, dizem respeito às escolhas, decisões e legitimidades de poderes e políticas, que apelam a outras formas de *fazer* e colocam exigências novas à distribuição e à justiça. Por exemplo, decidir dizimar uma economia local, ou deslocalizar o trabalho, impedir o 'direito ao trabalho significativo', permitir uma indústria televisiva que lesa representações democráticas sobre as mulheres, ciganos, negros, etc. são questões que abarcam lutas e teorias multidimensionais de justiça e não se situam em planos autónomos e de direito próprio.

Por sua vez, Young especifica uma concepção de justiça complexificada, e heurística, assinalando "três categorias de questões não distributivas" que tendem a ser ignoradas pela distribuição, apesar de basilares para equacionar o conceito. São elas: "a estrutura e os procedimentos da *tomada de decisões*; a *divisão do trabalho* e a *cultura*" (Young 2000a: 43), como dimensões centrais da vida social. Estas esferas são geradoras de opressão e dominação e, embora se encontrem ligadas com a distribuição, ultrapassam-na, sendo do âmbito das relações de poder e das oportunidades. Requer-se, por isso, uma conceptualização mais racional e orientada para os processos. Sustenta, pois, que algumas das "reivindicações das pessoas implicam distribuição mas muitas outras referem-se a outros modos que nas instituições sociais podem limitar a liberdade das pessoas" (ibidem 63-64).

Justiça abarca, então, para Young, tudo o que é político e que se reivindica como "mau e [que] deveria mudar": regra, prática ou significado cultural, que tenha lugar em qualquer contexto institucional. A questão importante neste debate é tentar articular a "tensão criativa" da relação entre universalismo e diferença, relacionando os contributos do pós-modernismo com um ponto de partida anti-

opressivo, por intermédio de uma teoria de justiça social (ética, moral e política). Uma tal articulação compreende um processo continuado de *recomposição do mundo* e não um padrão pré-estabelecido.

Young elabora um conjunto de argumentos, em diversas obras, propondo que só um conceito multidimensional pode articular a "eliminação da dominação e da opressão institucionalizadas" (ibidem: 32), avaliando a justiça como uma **estrutura social** que *capacita* ou *constrange* os indivíduos em situações relevantes, e não como análise de resultados. Esta parece-nos ser uma perspectiva heurística para pensar a escola como um espaço que cruza múltiplas dimensões no fazer da justiça, múltiplos Sujeito e estruturas, presentes nesse espaço público heterogéneo.

3. Reflexões sobre justiça social, educação e feminilidades jovens

3.1. Um olhar sobre dimensões e políticas de justiça social

A problemática da (in)justiça e da mudança social nas suas relações com a educação e a escolarização são, como vimos, de índole complexa e com múltiplas realidades, que são "profundamente interactivas" (Phillips 1996). Por isso, para o seu estudo, exige um modelo de abordagem holístico e *multivalente*, focalizado em várias dimensões que actuam interdependentemente na produção da (des)igualdade e da (in)justiça. Apesar de não laterais e separadas, de um ponto de vista analítico há campos e práticas que precisam de ser focalizadas com autonomia relativa e especificidade por direito próprio. Assim, à luz do trabalho de Lynch e Lodge (2002) e sustentada nos debates heurísticos e promissores de Fraser e Young, incide-se numa perspectiva que sublinha quatro dimensões educacionais para a realização da justiça: o reconhecimento; a redistribuição; o poder e autonomia; o cuidado e a solidariedade.

- *A redistribuição* baseada em 'fontes' e 'recursos', traz as questões dos "sistemas político-económicos" e como interferem na ***redistribuição*** de recursos. Discute-se a educação como um lugar onde contam as posições sociais dos sujeitos de partida, assim como as políticas educacionais e organizacionais de redistribuição e universalização de bens. Igualmente, se confronta a escola como uma instância com políticas de redistribuição de bens educativos e culturais com implicações na *capacitação, poder* e no *posicionamento* social, económico e

profissional na vida presente e futura. Há, assim, uma focalização nos recursos necessários para criar "igualdade de condições" e apoiar uma "política vivida" de inclusão educacional que "elimine as desigualdades mais gritantes" e "a escala corrente da desigualdade" (Baker et al. cit. Araújo 2005). Não se pensa apenas no acesso, mas claramente em como proporcionar bens escolares e garantir a realização escolar e credenciais, designadamente aos grupos sociais em que as condições têm claramente estatuto desigual.

- *O reconhecimento*, que inclui o 'respeito' e 'reconhecimento', operando em sistemas de base cultural de consideração das 'diferenças' e da diversidade de género, étnicas, idade, território, sexuais, etc. Discute-se como as jovens na escola se estão a construir como raparigas, nomeadamente a questão das feminilidades e masculinidades, convivialidades (Hey 1997, Correia 2004), assim como as questões das identidades étnicas, confrontando *interculturalidade de género*.

- O *poder* inclui voz, *empowerment* e «autonomia da acção humana» para os Sujeitos - *ser* e *agir* como cidadã/ão com necessidades, direitos e responsabilidades. Diz respeito às possibilidades de participação e *autonomia* dos sujeitos socialmente posicionados no seio de relações de poder e de condições sociais, assim como à forma como são ***incorporados,*** incluídos e marcados nas instituições, na base de relações de dominação e subordinação (adultos/crianças, professores/alunos, escola/pais), ou nas possibilidades ou impedimentos de ***participação*** **e** ***o empowerment*** de estudantes e docentes, nos domínios e *locus* da *tomada de decisão,* das relações de consideração de quem está *presente* e *representado* na escola. A participação inclui a ***«acção humana» autónoma*** (agir e escolher) das raparigas, tanto na sua busca do direito de *ser* cidadão/ã (pessoa, discurso, pensamento, propriedade, contratos válidos) no decurso da vida quotidiana como sujeito conhecedor, como sujeito incorporado ou em acções mais articuladas com a interacção, decisão e transformação colectiva e solidária.

- *O cuidado e solidariedade* inclui a dimensão *love, care* (Lynch e Lodge 2002) e *solidariedade* para referir a *necessidade, direito e responsabilidade* política educacional e cultural de ter atenção, cuidado e solidariedade regenderizados. O afecto, cuidado e solidariedade na educação são uma alternativa à injustiça e rebelião e/ou silenciamento das relações de opressão e culturas escolares (genderizadas, classizadas, etnicizadas e etarizadas...), incluindo as culturas subordinadas das raparigas. É também um assunto educacional da democracia e da cidadania, que precisa de ser incluído como uma

necessidade, direitos e responsabilidade para bem-estar das pessoas e dos grupos, com implicações na alteração das outras esferas da vida, incluindo no lar e na vida pública....

- A *ética do cuidado* torna-se uma dimensão feminista poderosa e condição de justiça, a ser (des) (re)genderizada, tanto na vida pública como privado, incluído como direito (a uma cultura cuidadora das instituições e direito de todos em algum momento da sua vida e a ser cuidado, ter atenção e afecto) e responsabilidade (pública e de partilha solidária dos/as cidadãos/ãs, tanto de homens como de mulheres). Nessa medida a ética do cuidado e da solidariedade é uma esfera de luta de justiça social e condição de participação na tomada de decisão...

As quatro dimensões de justiça social multidimensional, redistribuição, reconhecimento, poder e cuidado, formam um **quadro** que importa para uma *nova agenda de justiça social em educação,* que está para além do paradigma da acessibilidade e se implica na produção de mudanças políticas substantivas das relações de justiça global. A nossa proposta concentra-se em pesquisar o significado de cada uma das dimensões e estruturas no gerar da desigualdade, opressão e subordinação dos sujeitos e grupos, mas também na escuta e visibilização das formas de resistência e construção de experiências e subjectividades alternativas.

Iremos proceder, de seguida, a uma maior exploração e aplicação para o nosso propósito educacional de três delas - reconhecimento, poder e cuidado e solidariedade, uma vez que em relação à redistribuição temos vindo já a fazer referência nas secções anteriores, quer enquanto paradigma dominante quer nos debates entre Young e Fraser.

3.1.1. Reconhecimento e feminilidades: raparigas como "novos sujeitos" educacionais

Nesta secção, ao concentrarmo-nos sobre as feminilidades jovens, queremos dar conta das formas e dos processos como as raparigas se estão *a construir enquanto jovens* estudantes, designadamente tanto as oportunidades e estímulos, como as pressões ou opressões, assim como as condições de respeito e re/des/genderização que estão a enfrentar. Talvez, se possa, assim, perceber como tudo isso capacita, impede, priva ou molda os processos de construção de particulares sujeitos educacionais femininos (conhecedores, corporizados e relacionais). Discute-se, assim, os espaços que as jovens encontram e/ou buscam

na escola para se construírem como raparigas, em articulação com os seus patrimónios, recursos, posições, identidades e interacções étnicas, idade, localidade, sexualidade, género, pares, etc. em confronto, comunicação e *interculturalidade* de género na escola.

Ao focalizar os processos de construção das feminilidades adolescentes e jovens, numa altura de «transição» nas suas vidas, por referência a oportunidades, experiências, discursos e investimentos, julgamos poder trazer reflexões importantes sobre os processos (na sua variedade e detalhe) educacionais vividos, encetados e desejados, numa perspectiva de direitos e de justiça social.

. O que se entende por feminilidade?

Partilhamos da definição de Beverley Skeggs de que a feminilidade "é o processo através do qual as raparigas são genderizadas e tornadas mulheres específicas" (Skeggs 2002: 310). A abordagem da temática das feminilidades aponta duas linhas de força: a da *forma* como as raparigas *se constroem e* a forma como *são construídas*. O processo de se ***tornar feminina*** ocorre em "espaços de textualidade de **discursos mediados**", **numa *dialéctica*** entre o "sujeito iniciador e intencional" e o "conjunto das condições mediadas" pelas instituições estatais, pelas comunidades e pela sociedade mais ampla, nomeadamente do mercado global (ibidem). Este papel intencional "iniciador" do "sujeito" (Butler 1999: 310) torna-se importante para o tratamento da questão das feminilidades, uma vez que se supunha um sujeito feminino passivo, frágil e sem iniciativa. É igualmente vital, para essa compreensão, um foco que acentue o processo dialéctico (e dinâmico), na relação do sujeito com as condições sociais e globais. Isto remete-nos para a posição dos sujeitos nas estruturas e para os processos subjectivos, poderes e tensões vividas pelas raparigas no seio desses espaços, na procura de construir-se sob formas múltiplas, ora adaptando-se, ora autonomizando-se.

Como argumenta Skeggs a feminilidade constrói-se:

> numa *dialéctica* entre a criação **activa** do sujeito e a **organização** da sua actividade nos e pelos seus textos, produzidos no interesse mais amplo do mercado global. A capacidade de se comprometer com esta dialéctica é uma matéria de *posição social* e de *acesso* aos textos. **Ser, tornar-se, praticar e fazer** feminilidade são coisas muito diferentes para as raparigas de diferentes classes, raças, idades e nações. (Skeggs 2002: 311)

A abordagem da actividade e da variedade na construção das feminilidades torna-se importante, para além do já anteriormente mencionado, pois faz ressaltar as relações contemporâneas entre rapazes e raparigas como mais complexas e

confusas do que sugere qualquer discurso binário de "raparigas versus rapazes". Contudo, há imensas pesquisas que continuam a suportar a ideia de uma grande divisão entre os mundos sociais dos rapazes e das raparigas (Thorne 2002).

É preciso subverter esta lógica da rígida divisão que nos impede de ver os "atravessamentos" de fronteiras e explorar a pluralidade de construções genderizadas e as formas como as estudantes negoceiam as relações sociais de género que tanto podem ser criativas e transgressivas como constrangedoras, negociadas em busca de espaços para si próprias. Há necessidade, então de interrogar o "modelo dualista contrastivo" das "culturas separadas" (ibidem) da fixidez e de "excessiva simplicidade binária" (Francis 2000: 67), o que não significa que não se tenha consciência do peso que exercem as concepções normalizadoras de feminilidade (e suas *adaptações*) sobre as adolescentes e as relações de poder existentes entre os dois géneros, na escola e na sociedade.

A questão de fundo que se nos coloca é como **aprofundar uma compreensão das diferenças e os padrões complexos das mudanças** nas relações genderizadas que foram sendo paulatinamente conquistadas pelas mulheres ao longo do século XX, designadamente nas últimas décadas.

. Historial de fantasia e idealização de classe, género, idade...

A abordagem conceptual em torno de feminilidades e masculinidades não tem sido pacífica. O legado do conceito de feminilidade, sobretudo, parece trazer alguma **confusão** e pouca "adequação" para que se compreenda a complexidade actual das experiências das raparigas. Genericamente, poderíamos dizer que feminilidade, particularmente no que foi construída de "ideal de feminilidade", é uma categoria enredada numa carga simbólica de passividade e de idealização, assim como de dominação e distinção, uma vez que muitas mulheres "têm sido situadas fora do âmbito do que a feminilidade tem designado (...) e são percebidas ser o que a feminilidade não é" (Walkerdine et al. 2001: 201). Nessa medida, o conceito de feminilidade apresenta-se como legado e ideal de fantasia de classe média branca. As raparigas da classe média tentariam construir-se e definir-se na distinção *contra* as *Outras,* estas associadas a corpos e sexo, "precisamente o que a feminilidade não é" (Skeggs 2002: 322) e designadas pela ausência de feminilidade, atributo reservado a algumas eleitas.

> se as mulheres da classe média a partir do séc. XIX foram construídas como femininas possuidoras de uma feminilidade que as tornava fisicamente frágeis e delicadas, por sua vez as da classe trabalhadora foram codificadas como inerentemente saudáveis, pesadas e robustas, embora ao mesmo tempo e, paradoxalmente, como

'fonte de infecção e doença'. Por isso, elas podiam ser envolvidas em formas de trabalho que preveniam a feminilidade já que era algo que não as designava (ibidem: 312)

Nessa óptica, a mobilidade social e educacional, de um ponto de vista de género, parece significar a ideia de ser "assimilada" e de se *tornar* feminina. Então, *tornar-se rapariga na escola* (sujeito educacional) tem sido acompanhado de um conjunto de processos complexos e dilemáticos de conquistar um lugar como raparigas, num conjunto de forças que compreendem "tornar-se adequada".

Reconhecendo os problemas que comporta este conceito parece, contudo, importante focar-nos nas feminilidades, numa altura em que os rapazes são o centro das preocupações. Tal ideia fundamenta-se na percepção de que as raparigas, a par do empenho crescente na excelência académica, estão igualmente e profundamente activas na *produção de si como raparigas*, tal como estão os rapazes (Arnot et al.1999).

. Reconfigurando feminilidades e *interculturalidades* de género

Várias têm sido as autoras que problematizam o uso do conceito de feminilidade pelo seu historial de suposição e de ocultação genderizada essencialista e classista, mas ao mesmo tempo também lhe reconhecem potencial, sugerindo por isso a complexificação e pluralização dos olhares para captar e expressar a variedade de feminilidades jovens neste início de milénio. Assim, para além de Thorne (2002) e de Skeggs (2002), já anteriormente referenciadas, também Diana Reay sugere o reconhecimento de uma *multiplicidade de feminilidades*, o que daria uma pluralidade ao conceito" (Reay 2001a: 162). Tem afirmado mesmo que, dado que as experiências actuais das raparigas da classe média, classe trabalhadora e das minorias étnicas ou de diferentes regiões revelam uma variedade de processos sociais genderizados, há necessidade duma *reconfiguração positiva*, propondo que isso seja feito através de um verdadeiro *multiculturalismo de género*, citando Connell (1995), que abra e amplie possibilidades e uma "recomposição positiva" da feminilidade. Diane Reay, a propósito deste multiculturalismo de género, escreve o seguinte:

> No séc. XXI há um aumento do número de mulheres que se movem para esferas intelectuais e ocupacionais tradicionalmente vistas como masculinas (...). Estas mudanças, envolvem a realização de novas formas de feminilidade, distanciando-se das variantes tradicionais percebidas como normativas, adoptando qualidades vistas previamente como masculinas. (...) Envolvem a construção (...) de **variantes de feminilidade** que seguem a excelência académica e a liderança do mercado de trabalho (...). Em particular as raparigas da classe média têm ampliado as possibilidades de género e "têm sido mais abertas do que o seus pares masculinos assumindo um **"multiculturalismo de género"** (Connell) (...). Tudo isto leva a uma "**reconfiguração**

> **positiva** em que as compreensões de feminilidade normativa são lentamente mudadas para incluir comportamentos, atitudes e possibilidades excluídas (Reay 2001a: 163).

Para dar conta da variedade destes processos genderizados e na esteira de alguns/mas autores/as portugueses (Stoer e Cortesão 1999 e Araújo et al. 2000), adaptamos esta ideia de Connell de multiculturalismo de género para *interculturalidade de género*, seguindo mais a tradição britânica do conceito de interculturalidade, em vez de *multiculturalismo*, cuja âncora está mais na tradição do multiculturalismo americano e francófono (Touraine). Preferimos, assim, dar conta da variedade das reconfigurações genderizadas na escola através do termo *interculturalidade de género*, porque nos parece mais visível quer a dimensão de «integração» no poder da estrutura quer porque se insiste mais explicitamente na dinâmica e no processo da «interacção» (Rey cit. Stoer e Cortesão 1999: 111), assim como as possibilidades de comunicação dos sujeitos, designadamente no espaço público institucional, como mais à frente desenvolveremos, focalizando no espaço educativo escolar.

Interculturalidade de género reportaria, então, para múltiplas culturas educacionais genderizadas (neste caso culturas femininas) em interacção, confronto ou *recomposição* - entre si, com outras culturas genderizadas, ou culturas juvenis, em articulação com as comunidades de origem.

. Tensões e dilemas de feminilidades dos *novos sujeitos educacionais*

Reconhece-se que as raparigas estão empenhadas e activas, de múltiplas formas, na produção de si como sujeitos femininos em direcção ao conhecimento e à educação, ao trabalho e a vidas sociais e afectivas interessantes, de acordo com os recursos e posições disponíveis nas instituições, comunidades e vida social. Os processos de se *tornar rapariga* são diversos e plurais e estão envoltos em múltiplas questões estruturais, investimentos familiares, pessoais e envolvem opressões e opções que geram dilemas e problemas sérios a muitas raparigas.

Mesmo focando nas "transições" das jovens da classe média, empenhadas e colocadas comos sujeitos conhecedores, percebemos que a produção do sucesso educacional supõe oportunidades e que nem tudo é bem-estar e emoções positivas. As suas "transições" como raparigas através da educação também têm custos e ansiedades e trazem dilemas e instabilidades, nomeadamente ao nível das identidades, aspectos centrais para o bem-estar emocional, e para a elaboração de perspectivas positivas de si como raparigas, como dissemos anteriormente.

No que diz respeito a alguns grupos de raparigas da classe trabalhadora, através e ao longo do processo de educação, elas, também, não estão apenas envolvidas na reprodução social. Funcionam igualmente processos de incorporação e integração do modelo de "sujeito burguês", do "argumento racional" (Walkerdine et al. 2001: 172), a par dum processo de distanciamento das comunidades. Ainda, no que diz respeito a outros grupos com menor estatuto neste *ascensão (scaling)* dos corpos, percebemos como o distanciamento da realização escolar e respectivo acantonamento e aprisionamento identitário é ainda uma saída para muitas raparigas, interrogando assim as oportunidades de realização dos direitos e diálogos com as culturas e comunidades.

Muitos estudos têm revelado como as mulheres (jovens) emergem massivamente como *novos sujeitos educacionais*, resultantes dos novos modos de governo de *governo* da "exclusão social" e da necessidade de criação de novos sujeitos económicos (Hey 1997, 2003) sobretudo a partir da segunda metade do séc. XX. Estas alterações nas instituições sociais transformaram completamente as vidas de mulheres e homens (nem sempre *reconhecendo* os seus interesses, necessidades e experiências, emergindo novas sujeições), as instituições sociais, as experiências privadas e públicas, introduzindo novas (re)formulações e (re)significações, consentimentos, aproximações, distâncias, lutas e tensões, como também já se assinalou no capítulo anterior, aspectos centrais para visibilizar as feminilidades jovens. Assim, investigadoras educacionais estruturalistas e pós-estruturalistas, em vez de visões opostas essencialistas, iluminaram eixos nucleares sobre como é que as raparigas se constroem e são construídas como femininas, mostrando quer a forma como o poder está localizado na vantagem estrutural quer o modo como ele é exercido através da construção de discursos (Reay 2001a: 155). Estas feministas exploraram as maneiras como os diferentes discursos podem *posicionar* as raparigas (Hey 1997). Por exemplo, Becky Francis argumenta a existência de múltiplos discursos em competição e nem todos têm o mesmo poder, mostrando como o processo de ***reconhecimento discursivo*** e de aderir mais a um discurso ou a outro, é influenciado pela classe social e assumido diferentemente de acordo com o grupo étnico e os modelos sexuais (Francis 2000). Mais ainda, há uma influência forte do posicionamento das raparigas perante os discursos, de acordo com o contexto do grupo de pares (Reay 2001a: 155). Estas análises evidenciaram como as mudanças nas feminilidades e masculinidades ocorrem com uma localização em torno da escola e nos grupos de

pares que aí emergem (cf. Fonseca 2001, 2003). Mostram, ainda, que as raparigas, posicionadas distantes da feminilidade no seu processo de construção como raparigas procuram, frequentemente, realizações femininas adequadas e reivindicam uma proximidade a esse ideal. E isso está relacionado com posições em que cada uma *habita* nas instituições. Reclamam respeitabilidade, investindo em práticas de aparência e de conduta consideradas adequadas. Deparam-se com a consciência e o sentimento de que os posicionamentos as situam com defeito ou patologia, tendo de *provar* e mostrar que são diferentes disso. Fazem investimentos na feminilidade quando pensam que isso é necessário, ou quando não dispõem de recursos culturais e económicos alternativos, sentindo-se compelidas a parecer femininas. Para muitas raparigas, não investir na feminilidade pode ter consequências negativas, como produzir solidão e desespero e só muito raramente é visto como tendo consequências positivas. Valerie Hey (1997) refere que a feminilidade providencia recursos culturais com poder sobre as suas circunstâncias, não se restringindo à aparência física, mas a algo que está institucionalizado e que opera sob a forma de capital cultural.

Apesar das raparigas terem escolhas altamente circunscritas e dilemáticas, as suas posições não são completamente fixas e polarizadas, sendo-lhes conferida uma certa ***margem*** e uma ***alternância*** *de posições e de discursos*. Como vimos, Barrie Thorne (2002) no seu estudo fala de 'atravessamentos' e de uma 'variedade' de posições e práticas discursivas que não encaixam nas dicotomias sobre o "ideal" de rapariga ou de rapaz. Por exemplo, sustenta que devido às maiores prescrições e constrangimentos de género, o estilo ***'dupla voz'*** tem sido considerado adequado para as raparigas, baseado na noção de que devem evitar o modelo de 'conflito aberto', exibindo-se assim como igualitárias e harmoniosas. Todavia, Thorne notou no seu estudo que muitos rapazes também usavam este estilo de *dupla voz*.

Por isso, se sugere que focar nos múltiplos discursos de género, em termos de *múltiplas feminilidades*, pode ser um caminho importante, tanto mais que temos a noção de que a ortodoxia de género e respectivos binarismos dominantes visam restringir a criação de discursos de feminilidade transgressivos e manter as hegemonias dominantes. Além disso, este caminho pode não só contribuir para novas abordagens sobre a forma como os/as investigadores/as avaliam as condições das crianças e das raparigas adolescentes mas também como estas se avaliam a si próprias. Igualmente, permite perceber como esses discursos

posicionam as raparigas, ajudando a compreender as feminilidades e masculinidades na escola e as lutas que as raparigas enfrentam.

Se, como dissemos, o conceito de *feminilidade* se tornou historicamente uma categoria problemática, eivada de "**projecções masculinas**", as questões que o atravessam são centrais para as perplexidades que enfrentam as raparigas. Apontamos algumas: em primeiro lugar, trata-se de um **conceito repulsivo** ao mesmo tempo que **atractivo,** tanto **super** como **subvalorizado**. Por outro lado é, também, um conceito derrogatório, ao mesmo tempo que **ideia poderosa** e **idealizada**, imbuída de fantasia, quase um imperativo cultural (Walkerdine 1991). Mas, como dizia esta autora, apesar de representar "**ficções**" elas são "**vividas de facto**" (ibidem). Em segundo lugar, pode dar conta da sua **pluralidade** ou pode **permanecer refém duma *noção idealizada,*** como tem acontecido historicamente, onde apenas algumas mulheres possuíam o desígnio da feminilidade. Em terceiro lugar, o termo contém "**o poder simbólico de definição prévia**", baseada em "esquemas regulatórios" (Butler 1999: 170) da heterossexualidade compulsória e do seu escrutínio normalizante, funcionando como critério de inteligibilidade com poder de definir aquilo que não conta como corpos – e agir através de possibilidades que promovem exclusão e apagamentos. Em quarto lugar, tem a particularidade de **encerrar autonomia e distinção**, oferecendo espaço para a singularidade e para o colectivo, para a interacção identitária, mobilizando dimensões e sentimentos que melhoram a capacidade psíquica de viver, como: o hedonismo, camaradagem, prazer e diversão, a par da autonomia. Isto apesar da pouca margem de escolha é algo que as raparigas "tinham aprendido a realizar e em que muitas vezes tinham prazer" (Skeggs 2002: 322). Em quinto lugar, ao **mesmo tempo,** que **impõe "constrangimentos** constitutivos" e "**aproximações** diferenciadas", femininas e masculinas, **evita a reputação** através da garantia de alguma respeitabilidade e/ou regula e gera inseguranças, ao lidar com a gestão de vários lugares e economias sociais.

Todavia, apesar da aprendizagem, investimento e prazer com a sua feminilidade, muitas vezes as raparigas "não se reconheciam a elas próprias" como femininas. Ora, este não reconhecimento como femininas, é um dos problemas que se coloca ao uso deste conceito para classificar a produção das raparigas. Apesar de todas estas perplexidades e ambiguidades, como se estudam feminilidades em processos autobiográficos, dando voz às vozes que têm sido excluídas e apagadas da verdadeira feminilidade, teorizando sobre as suas visões e

versões, conscientes e procurando lidar com as tensões inerentes a um conceito que incorpora uma marca.

Reconhecer as várias formas de feminilidade e estes múltiplos "discursos de género competitivos" (Reay 2001a: 155) das sociedades modernas é importante, assim como compreender quais são os que têm muito mais "poder e força sobre grupos particulares de raparigas" (Francis 1998). Cada discurso em competição é composto por um conjunto de práticas, posições e identidades sociais relacionadas, além de que cada um combina "relações complexas de cumplicidade, tensão e oposição" (Reay 2001a) com outros discursos. Então, poderemos argumentar como estas autoras, que as raparigas se (re)constroem tanto na identificação umas com as outras como na distanciação e distinção das Outras.

Existe na escola (e nas comunidades) a evidência da 'produção' da *masculinidade hegemónica*, culturalmente exaltada, detendo mais poder e que subordina as restantes masculinidades assim como as feminilidades (Connell 1993; Barbosa 2005). As raparigas tentam resistir aos discursos tradicionais de *feminilidade enfatizada* e subordinada, mas isso traz-lhe dilemas e dualidades múltiplas, situados entre a **conformidade** e a **cumplicidade** de se adequar à normalidade, resistir à subordinação e também à mudança, procurando espaços e construções de maior autonomia. Os discursos de matriz binário continuam poderosos e apresentam grande fixidez, sob formas mais dissimuladas e subtis, cuja função tem sido sobretudo ser a bitola e o *background* enquadrador que (des)aprova os processos de construção doutras feminilidades e masculinidades, continuando a manter o poder de 'definição prévia'. Além disso, parece que apesar das mudanças, os discursos conformistas continuam a exercer mais poder do que os transgressivos ou transformadores (Reay 2001a: 56). Por exemplo, os discursos dominantes continuam a construir as raparigas como mais fortes, *mais maduras*, com mais *competências sociais*. Contudo, isto não questiona a razão porque os rapazes e muitas raparigas continuam a aderir à visão de que há mais vantagens em ser rapaz (Orenstein 2000) o que revela a aprendizagem das velhas lições contra a equidade de género. Mantêm-se discursos de feminilidade *derrogatórios* e de *desaprovação social* face à posição dominante, *mitigadora* das novas elaborações de género e ocultadora das identidades transgressoras e das divisões normativas de género. Essa ênfase procura fazer sobressair as feminilidades homogeneizadoras

dominantes, configuradas como compreensões 'essenciais', racionais, coerentes e óbvias, que devem ser tomadas como garantidas e 'naturais'.

Apesar desta fixidez, as identidades são hoje mais fragmentadas e híbridas e sofrem mais processos de mudança. Hey (1997), a este propósito, salienta a **falta de discursos poderosos para as raparigas**, o que as leva a ficar presas na escola entre um discurso homogeneizador, que nega a diferença e a heterossexualidade compulsória. Também Becky Francis mostrou como as crianças da escolaridade primária e as jovens do secundário eram discursivamente construídas como sendo *generosas* e *sensíveis* em oposição aos rapazes *egoístas* e *disparatados*, identificando-se, assim, feminilidade com sensibilidade e masculinidade com egoísmo, reconfigurados como (i)maturidade. Esta autora, conclui também que há uma aceitação dos professores desta rebeldia e competitividade masculina e inversamente há uma ostracização das raparigas que são mais assertivas. O mundo masculino continua a "dominar em todos os corredores do poder" (Reay 2001a: 158).

A par dos discursos dominantes, reconhece-se a existência de um outro conjunto de elaborações de feminilidades que constroem identidades e realizações de género mais fluídas e móveis do que as que têm sido descritas nos textos e no processo histórico da educação. Defende-se uma abordagem que traga o detalhe, desoculte a diversidade de feminilidades e apresente as cumplicidades, tensões e conflitos no interior e entre feminilidades e masculinidades.

Neste padrão de avaliação também sobressaem os investimentos, preocupações e pressões das raparigas com a normalidade - *agir como femininas*, como muitos estudos têm mostrado (Hey 1997, Walkerdine et al. 2001). Mas também se salientam os dilemas e a ansiedade de terem de ser excepcionais a qualquer custo, simultaneamente espertas e femininas, o que tem trazido às raparigas um aumento de ansiedade, de distúrbios e de escuridão. De facto, "há muito para celebrar", o sucesso académico de muitas raparigas, a "emergência de novas formas de feminilidade" e o prazer que a "realização da feminilidade traz a muitas raparigas" (Reay 2001a: 152). Por isso, torna-se importante compreender e analisar como é que as feminilidades são vividas e reguladas na escola neste início do século XXI.

Mais recentemente, após o início dos anos 90, emergem, dois tipos de novas articulações inter-discursivas dominantes entre outras, em torno das feminilidades jovens, em parte com mensagens misturadas e variantes das feminilidades

tradicionais. A complexidade crescente nos modos como as jovens são representadas *na literatura popular e nos média* tem levado a uma *mistura* de significados e de *mensagens sobre as raparigas.* Tais discursos que circulam tanto significam *fascínio* cultural como ansiedade sobre as raparigas, servindo tanto para capacitar como para constranger. Eles são indicativos das transformações de género e dos seus significados e sugerem o modo como o género parece estar a ser recodificado em novos binários. Mas esta mudança, colectiva e individual, pronuncia novas articulações e redes de significados, importantes na ausência de discursos mais poderosos e alternativos para as raparigas. Tem sido referido, que o *discurso* e *cultura glamour* emergente nas raparigas da classe trabalhadora, por exemplo, está a atrair e a pressionar estas raparigas, mas que se trata de uma cultura que integra sexualidade dentro dos *valores de feminilidade tradicional.* Esta cultura *glamour* procura valores modernos (desejo) ao mesmo tempo que mantém valores conservadores - atractivas mas legitimadas, vida familiar e expectativas de emprego feminino e estabilidade (Weis 1990, Aapola et al. 2005). Argumenta-se que as raparigas se sentem confortáveis com *glamour,* porque este abre espaço para realizar "com atitude" e agarrar simultaneamente feminilidade e sexualidade, através de "realizações respeitáveis", proporcionando valor "nos circuitos de troca" (Skeggs 2002: 323- 324). Ao mesmo tempo, permite "um trabalho ao nível da subjectividade e da autonomia, enquanto as formas de feminilidade tradicional eram propriedade dos diversos guardiães do corpo, da moral, da economia (ibidem). Por isso, as realizações *glamourosas* estão comprometidas com desejo e legitimadas atractivas.

Para além de outros discursos mais alternativos e transgressivos na modernidade ocidental tardia, um outro tipo de discurso dominante se tem tornado muito atractivo e circulando como senso comum e autoridade para as raparigas das classes com mais recursos: é o *girl power*[4]. Este integra valores mais próximos do mundo masculino, o poder da *nova mulher* masculinizada (futebol, viagens...) Trata-se de um discurso atractivo porque tem ligado alguns dos compromissos com os novos movimentos sociais, numa espécie de versão popular do feminismo, onde as raparigas parecem estar muito activas, ambiciosas, energéticas e independentes (Aapola et al. 2005) a par dum compromisso com o consumo, o mercado e a agenda dos média. Mas, se o discurso do *girl power*

[4] Com origem no movimento *rock punk* de jovens brancas americanas, conhecido por «Motim de Grrrls», anos 90, que reclamava o mundo das raparigas, mas que se espalhou a diferentes partes do mundo

salienta sobretudo a mulher «revolucionária», bonita, sucedida, fascinante, autónoma, independente, consumidora e poderosa da classe média, o discurso mais glamouroso é associado com ansiedade, pânico e crise das raparigas, sobretudo da classe trabalhadora. Mas quando o foco é na heterossexualidade, nos ideais de beleza e aperfeiçoamento e consumo, a par dos muitos sucessos e progressos, apesar de fornecerem algum espaço para escapar à subordinação é prematuro assumir que escaparam à subalternização e que alcançaram espaços poderosos.

Algumas autoras têm vindo a defender mudanças profundas nas feminilidades nas últimas décadas, particularmente mostrado que estamos numa nova fase, onde valores femininos e masculinos estão a convergir em direcção à emergência da "nova mulher masculinizada", divertindo-se sob "o zumbido" da 'ambição', da 'energia' e do 'sucesso' (Raey 2001b: 155). Genericamente, isto tem ajudado a compreender a aceitação do comportamento masculino tanto na esfera pública como na esfera privada. O *girl power*, como noção de uma "feminilidade activa e poderosa" (Walkerdine et al. 2001), sexualmente assertiva, "encaixa bem com o aumento de oportunidades para as mulheres progredirem no espaço público, racionalmente ordenado, sem perderem ou depreciarem a sua feminilidade" (Reay 2001: 174). Trata-se de um modelo de mulheres inteligentes, bem sucedidas e extremamente bem parecidas que agem como académicas e simultaneamente actuam como femininas.

Assim, os discursos em torno de *glamour* e de *girl power* que estão correntemente a circular, parecem revelar *verdades pós-modernas,* contraditórias e complexas, uma agradável expansão da feminilidade, mas não podemos exagerar nem nas mudanças nem no entusiasmo dos benefícios. Mas, o nosso projecto não é explorar a veracidade ou falsidade de um ou de ambos os discursos que se estão constantemente a cruzar e a produzir novas versões. A nossa finalidade é compreender condições de possibilidade que habitam nestes discursos, aparentemente contraditórios, que circulam como ***verdades pós-modernas poderosas*** sobre as feminilidades jovens, analisando como são vividas e reescritas pelos diversos sujeitos educacionais, assim como perceber o seu lugar e envolvimento na formação de subjectividades complexas, acessíveis para as raparigas. Estes discursos podem ser lidos como indicativos das transformações de género e seus significados, sugerindo recodificações de género ao longo dos velhos e novos binários familiares. Aapola et al. 2005 referem que as raparigas

aderem ao *girl power* nas formas tradicionais e *glamourosas* de feminilidade, uma vez que o comportamento de **assertivas e disruptivas** parece ser **interpretado negativamente, sendo mais ostracizadas** do que os rapazes, o que seria resultado de serem etiquetadas pelos professores e outros/as funcionários/as da escola como más influências. Então, o poder transgressor do *girl power* ao ter um elevado grau de contenção parece desafiar pouco as estruturas existentes. Isto mostra como é extremamente difícil para as raparigas desembaraçar-se destas "qualidades naturais femininas", desenvolvendo modelos de mulher com relativo pouco poder. As mudanças verificadas dos últimos 20 anos abriram algumas "possibilidade de 'fazer o feminino racional e o racional feminino" (Walkerdine et al. 2001: 60), mas não produziram a «revolução cultural» comprometida com a justiça social (Young 2000a) com o enfrentamento da cultura dominante como exigência para o reconhecimento das especificidades. Revela-se, contudo, luta, cumplicidade e tensão, tentativas de unificação e de reconfiguração de novos e velhas conquistas e re-arranjos, onde os "discursos conformistas" parecem continuar a dispor de mais espaço do que os "discursos transgressivos" e 'transformadores'.

3.1.2. A experiência de *corpo* na paisagem da modernidade tardia e justiça social

Do ponto de vista da justiça social e educação, a teorização a que aqui nos propomos, visa reconstituir um olhar para captar as experiências corporizadas e subjectividades das raparigas entrevistadas, de modo a identificar, entender e criticar as injustiças e danos relacionados com a desigualdade estrutural genderizada que limita e marca alguns corpos e permite e projecta outros, localizando e explicando essas fontes em formas gerais de opressão e poder relacionadas com instituições e relações sociais (Young 2000a e 2003).

A teoria feminista, argumenta Young, "tem um projecto para descrever a experiência corporizada das mulheres" (Young 1990b: 12), embora seja diversa a sua perspectiva de focagem. Tomarei a força deste argumento para proceder a um revisitar desse pensamento (ainda que não muito aprofundado) sobre tão complexo como aliciante tema, área de forte investimento das/os adolescentes, num tempo em que o corpo adquiriu grande visibilidade. Todos estes elementos são cruciais para captar a "totalidade" das experiências vividas pelas raparigas nos seus processos de escolarização.

Uma teorização sobre o corpo pode, assim, ajudar a compreender tanto a experiência de confinamento físico das mulheres, restringido aos corpos, isto é, a

forma como as culturas dominantes "designam", "diminuem" e "aprisionam" algumas pessoas aos seus corpos construindo-as como Outras (Young 1990b e 2000a), como também permite destacar o lugar das experiências positivas de incorporação como espaços de resistência e de autonomia da acção humana.

Focar no corpo e género é uma forma de mostrar como as estruturas sociais e simbólicas se expressam no corpo, pensar a opressão e a resistência e contrapor algo que, de um ponto de vista educacional feminista, ajude a interpretar as experiências corporizadas das raparigas na escola, para além da experiência enquanto *sujeito de conhecimento*, que estruturou a razão moderna e que as separou e silenciou pelos seus corpos, o que foi particularmente injusto para as raparigas.

Vamos, agora, concentrar-nos nalgumas reflexões sobre como o corpo tem sido analisado no campo científico e na cultura, incluindo as contribuições feministas para denunciar, criticar, politizar e teorizar, o que é central de um ponto de vista de justiça social.

. Cultura (e interesse) do corpo e as mudanças na paisagem da modernidade: corpo *dentro* da teoria social e das ciências da educação

As explicações sobre o corpo têm sido, desde a modernidade várias, desde "presença ausente" (Shilling 1998) às profundas mudanças nessa «paisagem» nos tempos mais recentes, incluindo o percurso de trazer o corpo para o interior da teoria social.

A razão científica durante muito tempo adoptou sobre o corpo uma postura de "contemplação normalizadora" (Foucault 1997). O corpo que emerge é um "corpo cartesiano, dicotómico, "objectivado" pela ciência médica e fisiológica, inscrito sob a obsessão da irracionalidade, da emoção e da particularidade. Este corpo vem de par com os avanços médicos, a melhoria da saúde e com os progressos tecnológicos mais recentes como o transplante e as recomposições estéticas. A par disso, constata-se também, uma expansão de técnicas de dietas e exercícios físicos, oferecendo múltiplas possibilidades, o que faz parecer que o corpo está sob o nosso controlo e alcance. Igualmente, no campo da moda, consumo e publicidade, o corpo adquiriu uma expansão nunca vista, área onde as transformações democráticas e dos direitos parecem estar a ser largamente recuperadas pelo mercado explosivo de consumo, incluindo o do sexo. Por tudo isto, o século XX, tem sido chamado o século da "ascensão estética dos corpos",

em que as exclusões, as lutas e as mudanças se relacionam tanto com desigualdades e os direitos como com a expansão do mercado e o neo-liberalismo. **O campo das sexualidades,** embora não seja um domínio unificado, tem adquirido visibilidade e latitude a par de uma grande importância simbólica.

A par desta ascensão pública dos corpos no campo material e simbólico, a partir da década de 70 o corpo, a sexualidade, o género, na sua diversidade, tornaram-se também uma verdadeira questão política, particularmente com a emergência de movimentos múltiplos como o feminismo, os movimentos igualitários, a militância pós-colonial e homossexual. O alargamento da paisagem sobre o corpo (ruptura com o passado filosófico ou teológico), correspondendo a um crescente interesse no campo teórico e científico até se tornar objecto por si próprio (Shilling 1998, Stoer e Magalhães 2004), teve um percurso sinuoso: ora tratado como assunto nas margens, ora hipervalorizado, para na última década se tornar um assunto *in* (Davis 1997). Destaca-se neste domínio a abundância de estudos culturais, em torno dos novos grupos juvenis urbanos, que trouxeram reflexão importante sobre o significado das imagens corporais na publicidade ou sobre as múltiplas e contraditórias construções da sexualidade (CCCEB). Tais análises concentraram-se no corpo enquanto imagem, nos textos e discursos orais, escritos ou visuais e mostraram de múltiplas maneiras como essas imagens são cúmplices e eivadas de estereótipos racistas, imperialistas, sexistas, ou classistas.

Nas pesquisas sobre a escola, foi Michel Foucault quem deu uma contribuição teórica incontornável ao estudo do corpo, mostrando como os nossos corpos são arbitrária e violentamente construídos, "influenciados" e "moldados" por forças históricas e políticas e por um grande número de "regimes" de poder distintos, de acordo com o modo e organização de cada sociedade. Mostrou como o corpo era o principal lugar para as modernas formas de poder, 'subtis' e fazia parte de micro-práticas da vida quotidiana. Os estudos de Foucaut, em particular sobre os regimes de prisão, asilos e hospitais, em *Vigiar e Punir* (1975) assim como a história da sexualidade foram seminais para compreender o corpo objecto de disciplinação e normalização. O seu trabalho foi central para os debates da sexualidade, da subjectividade e do conhecimento.

Contudo, um conjunto de autores têm destacado um "reavivar" do corpo na teoria social, salientando as "contradições do discurso académico que emergiram no despertar da pós-modernidade" (Arthur Frank cit. in Davis 1997: 4), designadamente os "impulsos contraditórios" da certeza universalizadora de corpo

natural modernista e da incerteza pós-modernista sobre o corpo (como metáfora, sem realidade material). É este uso do corpo com agendas contraditórias que explica o seu lugar actual na teoria social contemporânea, mantendo-se assunto de contínua preocupação teórica (ibidem).

Podemos genericamente dizer que na teoria social existem duas perspectivas em confronto sobre o corpo: por um lado, a perspectiva foucaultiana que, de um ângulo mais construcionista social, toma o corpo como historicamente "inscrito" e "posicionado" do exterior, tornando-se um lugar de exclusão nas instituições sociais; por outro lado, temos a perspectiva de Maurice Merleau Ponty que, de um ângulo mais fenomenológico, toma o *corpo vivido*, como lugar de *autonomia*, actividade, "funcional", que usa os esquemas e hábitos para "lidar e negociar com o mundo que habita" (Stoer e Magalhães 2004: 34). Para o primeiro autor, o corpo é *posicionado* no espaço escolar; para o segundo, o indivíduo é *incorporado* e usa o "espaço funcional" na sua experiência e acção. Mas, estas duas abordagens podem não ser oposicionárias. Podemos tomá-las numa perspectiva de "complementaridade contraditória", para usar a terminologia de Correia (2004). Foucault alertaria "para o significado das culturas corporais e para a causalidade inseridas nos valores" e intentos sociais; Merleau Ponty, sem rejeitar a influência que os valores exercem sobre as culturas do corpo, autorgaria ao corpo uma "autonomia relativa" que permitiria "escapar" às determinações sociais e "apresentar manifestações autonómicas" (Stoer e Magalhães 2004: 35). Um exemplo que é dado frequentemente a este propósito é o actual investimento das raparigas no desporto feminino ou mesmo na dança, que de alguma forma escapa às normas estritas da feminilidade, sendo o corpo não completamente redutível às relações de poder e controlo da "feminilidade enfatizada", parecendo "estar fora" ou ser usado como poder "contra" (ibidem).

Contudo, para além desta narrativa masculina sobre o corpo que invisibilizou as mulheres (e outros grupos), na modalidade moderna ou mais pós–moderna, apesar de a elas se estar a reportar de forma tão central, queremos destacar a narrativa feminista que, na sua pluralidade, colocou de forma importante o corpo na agenda e no mapa intelectual e científico e das lutas sociais e culturais (Davis 1997) como lugar de opressão e de injustiça social, mas também como espaço para a o prazer, desejo e autonomia.

. Perspectivas feministas: em direcção a uma *recomposição* sobre o corpo e a educação

Duma forma geral, os teóricos sobre o corpo continuam relutantes em basear-se na investigação feminista, embora reconheçam a sua influência em trazer o corpo para a "vanguarda" e reivindicação política. Ora, um tal reconhecimento poderia fazer acreditar que a investigação feminista estava a ser reconhecida e tida em consideração no trabalho teórico sobre o corpo nas Ciências Sociais. Todavia, Kath Davis (1997), no seu estimulante trabalho de revisitação das perspectivas feministas sobre o corpo, *Embody-ing Theory*, afirma mesmo que "a nova teoria sobre o corpo é tão masculina e permanece tão desincorporada como sempre o foi" (ibidem: 13). Na realidade, como mostra esta autora, foi o feminismo, quem trouxe e discutiu aspectos centrais na mudança da "paisagem da modernidade" ao trazer tópicos, como: patriarcado, género, sexualidades e poder para as suas análises. Os múltiplos temas e abordagens trazidos pelos debates feministas, inicialmente duma forma mais linear e com algum essencialismo e vitimização, alargaram-se depois aos processos mais subtis e aos múltiplos significados das experiências femininas. A «loucura do corpo» teve do feminismo uma resposta importante para confrontar o debate.

Kahty Davis classifica as abordagens feministas sobre o corpo de serem invariavelmente em torno de três problemáticas: a ***dominação*** (Bordo), a ***diferença*** (Young) e a ***subversão*** (Butler) (Davis 1997: 7). Todavia, nesta perspectiva, vamos sobretudo focalizar-nos no trabalho das duas teóricas feministas, que representam as duas primeiras abordagens, salientando também algumas pesquisas, com especial relevância para a problemática, que podem contribuir para articular corpo como uma dimensão central para a justiça social em educação.

Saliente-se que foram feministas, como Susan Bordo que mostraram como o dualismo cartesiano dividia a experiência humana em "reino corporal" e "reino espiritual" e como o corpo feminino era *a metáfora* para o pólo corporal, representando a natureza, a sensualidade, a emocionalidade e a irracionalidade. O corpo feminino nas imagens "***representava*** tudo o que o que precisava de ser controlado pelos objectivos do desincorporado e masculino cientista" (Davis 1997: 5). Bordo providenciou uma das leituras mais poderosas sobre a ***dominação*** articulada com os corpos femininos, as "politicas normalizadoras" do corpo nas actuais culturas ocidentais. Além disso, ela chama a atenção sobre o perigo de

«reabsorção» no discurso cultural dominante através duma "*cultura de mistificação* do corpo" (ibidem: 11), que pode constituir-se num recuo e actuar contra o poder das mulheres, fazendo-as acreditar que controlando os seus corpos e "apetites", podem "escapar ao ciclo da insuficiência de nunca serem suficientemente boas" (ibidem: 5). Bordo reconhece possibilidades de resistência, mas é profundamente céptica sobre a utilização de noções como escolha, liberdade e agência para descrever as interacções das mulheres com os seus corpos (Davis 1997).

Emergiu, assim, um conjunto enorme de pesquisas e debates de teóricas feministas que exploraram temas como a violação, sexualidades, violência, controle e exclusão. Focalizações e pesquisas importantes sobre experiências incorporadas foram também realizadas: menstruação, maternidade, gravidez e menopausa (Young 1997, Walkerdine et al. 2001). Isto para além do trabalho de reivindicação do controlo reprodutivo e/ou crítica ao discurso e práticas médicas e científicas ou às sexualidades compulsórias (Rich 2002).

O trazer do *corpo para dentro,* com valor *por si próprio*, nas ciências sociais e da educação e para a luta social, através do tópico do corpo, como já salientamos, foi sobretudo pelos estudos culturais, e/ou sobre feminilidades e masculinidades jovens, ou culturas femininas escolares, ou o corpo feminino nos filmes e na publicidade, as mulheres e a aparência, moda, beleza e dietas, ou mesmo o corpo feminino como *glamouroso* como tem acontecido em pesquisas de feministas internacionais mais recentes (Griffin 1989, McRobbie 1991, Bordo 1997, Hey 1997, Gordon et al. 2000, Francis 2001, Skeggs 2002, Aapola et al. 2005).

Também, um conjunto de teóricas feministas contemporâneas, procurou compreender **o género e a diferença,** como referimos anteriormente, reflectindo sobre como as diferenças são construídas e atravessam as múltiplas linhas de produção de diferença. Por exemplo, feministas negras traçaram a interligação entre racismo e corpo, mostrando como o corpo tem sido central à construção da raça (hooks 1990, Phoenix 1992, Young 1990a). Também hooks mostrou como os argumentos biológicos se apoiavam em imaginações dos cientistas europeus que pensavam as mulheres não brancas como continentes selvagens e ingovernáveis. Eram olhadas com uma sexualidade incontrolável e animalesca, mito que, inclusivamente, justificava o uso e a possibilidade de violação destas mulheres. Além de que estereótipos e fantasias conferem um olhar exotérico e/ou

«marcado», por exagero ou depreciação de culturas particulares, por exemplo, ciganas (cf. Pinto 1995, Araújo et al. 2001), como mostraremos no capítulo 5.

Porém, é no interior de uma focalização do feminismo crítico da diferença, designadamente com Young, como recorrentemente temos vindo a sublinhar, que encontramos desenvolvimentos sofisticados e vastos, sobre a necessidade de **reconhecer as diferenças de encorporação** (Young 1990a, 2003). Neste âmbito, esta autora, confronta e aproveita, particularmente da reflexão de Maurice Merleau-Ponty, da sua teoria de *corpo vivido,* para teorizar e argumentar o quanto as mulheres (e outros colectivos) são condicionados e "marcados" por factos sócio-culturais nos contextos sociais e por expectativas de outros. Revela como através da opressão por imperialismo cultural (Young 1990a) os grupos oprimidos são sujeitados e marcados na sua "agência" e "escolha" (Young 2003: 9). A noção de *corpo vivido* daquele autor, distinta da de *corpo objectivado* da ciência, pode evidenciar como os corpos vivem uma posição estruturada nas instituições sociais situando, assim, a **consciencialização no corpo**, preenchido pela experiência e pelo significado. Além disso, está-se a salientar a experiência vivida e as subjectividades humanas, o que é central, expondo "o condicionamento da acção e da consciência[5] das pessoas individuais" (ibidem), quer como "resposta experiencial" dos sujeitos genderizados quer como "revelação" dos sujeitos através dos corpos, quer ainda como os sujeitos se sentem nesse incorporamento, trazendo os "movimentos variáveis dos corpos" (Young 2003: 18): reagindo, reproduzindo e modificando as estruturas. Ora, a propósito da resposta pessoal e experiencial autónoma, que é nodal para o nosso propósito, escreve Young o seguinte:

> Toda a gente enfrenta o problema de saber o que vestir, por exemplo, mas as opções de vestuário e as convenções derivam de múltiplas estruturas de procura de lucro, classe e distinção ocupacional, distribuição de posses, heterossexualidade normativa (...) e das possibilidades de conformidade e transgressão que elas trazem. Por muito limitadas que sejam as escolhas ou recursos para os por em prática, cada pessoa recebe à sua maneira as possibilidades limitadas que as estruturas de género dão, formando os seus próprios hábitos como variações dessas possibilidades, tentando activamente resistir ou reconfigurá-las. O género (...) é também vivido através dos corpos (...), sempre como resposta pessoal experiencial (...) (Young 2003: 18).

O corpo é, assim, central para perceber a forma como as culturas dominantes designam certos grupos (idosos, gordos, deficientes, ciganos...) sendo os grupos

[5] A consciencialização tem uma base na percepção, do sentir e mover do corpo vivo entre as coisas, com uma orientação activa intencional. Ao contrário dum corpo cartesiano materialista, o *corpo vivido* (com vida) tem inserido nos seus hábitos cultura e significado, nas suas formas específicas de percepção e acção. A descrição desta existência incorporada é importante porque configura a cultura e o significado.

subordinados definidos e neles *aprisionados*. Esta autora está sobretudo preocupada com as ***estruturas de aversão*** que "estruturam profundamente a opressão dos grupos imperializados culturalmente" (ibidem: 123) como Outros, na busca de construir uma teoria para dar voz à acção política transformadora da injustiça social, designadamente de género. Para esta autora o *corpo vivido* constitui um eixo central para captar a experiência e a subjectividade humana das mulheres, mas insiste, que tal tem que ser invariavelmente compreendido como uma experiência incorporada nas relações e estruturas de poder, uma vez que os corpos das mulheres têm sido sujeitados a processos de exploração, inferiorização, exclusão, controlo e violência. Os corpos femininos têm sido simbólica e materialmente evidenciados nos discursos e hierarquias de poder, de desigualdade e de injustiça social, através da "hierarquização (scaling) estética dos corpos" (Young 1990a). Esta é a herança, em grande extensão, da tradição da estrutura da razão moderna que estabelecia uma razão que se opunha ao desejo, à afectividade e ao corpo. Neste processo, os grupos privilegiados perderam a particularidade, perderam "o corpo", enquanto os oprimidos se viram concentrados e confinados aos corpos, materializados e "particularizados" - mulheres, negros, ciganos...

Esta autora argumenta que isto não é completamente coisa do passado, o que aconteceu foi que os novos movimentos sociais exigiram mudanças e desacreditaram os vestígios desta razão científica e se exprimiram compromissos e "acordos" com a igualdade. A discriminação e a segregação são proibidas na maioria das situações pelas leis formais. Mas, o que esta autora discute, de forma importante para nós, é que este compromisso formal não impediu que um conjunto de ***estruturas*** do imperialismo cultural continuasse a agir em dissonância e a marcar os corpos como Outros, como diferentes. Tais estruturas fazem com que os sujeitos oprimidos sofram humilhação, aversão, rejeição, violência, condescendência, mal-estar e ainda recebam mensagens de *silêncio*, sendo esse, muitas vezes, o preço da sua inclusão nas instituições. Desenvolvem-se, assim, também um conjunto de mecanismos e dispositivos que agem sobre os oprimidos, tendentes a gerar a aceitação, consentimento, deslocação, etc. Young refere o efeito poderoso e "inconsciente" em muitas políticas de estereótipos, normas de respeitabilidade e etiquetas públicas, assim como os fenómenos de racismo, sexismo, xenofobia, *ageismo*, homofobia... inconscientes em muitas decisões políticas, para além da sua presença ao nível das relações mais informais, nos seio dos grupos de pares. Por outro lado, os próprios membros dos grupos

imperializados manifestam muitas vezes sintomas de medo, aversão, desvalorização para com membros dos seus grupos, interiorizando o conhecimento dos grupos dominantes e, assumindo-se, com a subjectividade dominante para consigo e para com outros oprimidos.

Portanto, as opressões na nossa sociedade são estabelecidas sobretudo no discurso informal, frequentemente irreflectido, nas reacções corporais, nas práticas convencionais de interacção e avaliação quotidiana, nos juízos estéticos, nas piadas, imagens e estereótipos. Isto explica a aceitação de muitas formas de opressão, por exemplo a violência contra as mulheres, contra as crianças, etc. Por isso, a autora discute que, se as práticas inconscientes reproduzem opressão, então devem ser moralmente condenáveis, o que implica, por exemplo, equacionar-se a necessária «revolução» ao nível das subjectividades e da cultura e a procura de métodos para revolucionar o sujeito, incluindo nas instituições. É aqui o cerne do que é educar, de que falava Freire (1972 1997) ou mesmo Connell (1997).

Estudar o corpo no campo da educação tem sido um caminho fértil, pois produziu resultados e aprofundamentos importantes sobre os modos e os efeitos do poder nas relações de género, designadamente sobre a "disciplinação da actividade corporal" e sobre a construção da heterossexualidade institucionalizada ou "compulsória" (Rich 2002). Uma das dimensões da utilidade desta teorização foi permitir observar, quer o efeito sobre quem exerce o poder, quer sobre o Outro sobre o qual ele é exercido (cf. Louro 2001). Não podemos descurar, por isso, que o *sujeito conhecedor* foi construído unidireccionalmente, fugindo da realidade material do corpo pulsante da vida, permaneceu representado como passivo fora do objecto do conhecimento. Ora, estudar os efeitos do poder sobre o corpo, sem correr risco de unilateralidade ou vitimização exige, quanto a nós, uma *autonomia* relativa entre o corpo e o social, entre o corpo e a educação, não o tomando como dissolvido completa e simplesmente *no* social ou na educação. Até porque sabemos quanto os/as jovens desfrutam e vivem as suas *experiências* com grande *fisicalidade* corporal, ainda que de formas muito diversas, particularmente na escola. Podiam ser referidas experiências de sexualidade, investimento na construção dos corpos femininos, nomeadamente através da prática física e desportiva, da maquilhagem, das roupas, mas também da disciplinação dos corpos na aula, às experiências de violência física, etc.

Algumas autoras falam mesmo na existência de um *projecto do corpo e de feminilidade* no neo-liberalismo e duma busca da feminilidade através da "fantasia

de aperfeiçoamento do corpo" (Bordo 1997, Adelman 2003). Esta autora entende que uma tal feminilidade de "estética forte", construída como "estética de limitação", pode ser uma estratégia de sobrevivência sob a "imposição de restrições" (Adelman 2003). Esta busca de feminilidade é ainda apresentada como um caminho importante de sucesso das mulheres.

Na realidade, as experiências e os investimentos das raparigas no corpo, na escola e na sociedade são múltiplos e intensos. Porém, apresentam-se constrangidos e limitados, por exemplo, a modelos de corpo feminino «padronizados», em termos de altura, largura, movimento. Trata-se duma construção de si como raparigas no confronto com discursos "de verdade" e "imagens" definidas, fortes e poderosas (Holland, Ramazonoglu e Sharpe 2003).

Assim, no processo de inscrição como raparigas parece haver um enorme *gap* entre os investimentos intensos (económico, emocional, afectivo e físico) e as possibilidades de que dispõem. Um tal *gap* e contradição, geralmente tem produzido construções de raparigas de forma dilemática, de desagrados, com marcas e, muitas vezes, versões contraditórias consigo mesmas, autonomias muitas vezes ilusórias, apesar de reais. O corpo representa este *locus* e espaço da materialidade que nos identifica e revela investimento e prazer, mas também violência, aprisionamento e/ou desconforto. Além de que aprendem a ser raparigas encorporadas mas desincorporando-se, constroem-se pressionadas e vivem a fazer muito, para retirarem alguma coisa, sempre a ter de provar para serem reconhecidas. Experienciam um delicado equilíbrio que desumaniza, entre expor-se e conter-se, estar na medida certa...

O *corpo* é *educado* (Louro 1999), no sentido de dado, física e simbolicamente, produzido, marcado e contido intencionalmente nas instituições educativas, através de um *currículo do corpo* (Gordon et al. 2000), por vezes *educado* de forma subtil, contraditória e com equilíbrios instáveis. Mas, também, é falado, lutado, consentido, pluralizado e (in)visibilizado pelas próprias raparigas, tantas vezes de forma ilusória, na busca de autonomia... num quadro de grandes dependências (como dizia McRobbie 1991) e opressões (Young 2000a), mas também investido ou menos valorizado face a outros prazeres e desejos.

Em síntese, a teoria feminista sobre o corpo, na sua diversidade, da *diferença*, *dominação* ou *subversão*, em "complementaridade contraditória", providencia pontos de partida importantes para compreender as condições e as experiências de encorporação na cultura contemporânea. Pode também ser um recurso capaz de

afectar o conteúdo das teorias e explorar novas formas, construir teoria, ética e "epistemologia explicitamente corporizada" (Davis 1997: 14). Estas teorias sobre o corpo serão tanto mais úteis quanto mais estiverem próximas, contextualizadas e articuladas com as experiências quotidianas, para não se correr o risco de distanciamentos intelectuais ou exoterismos.

Uma reflexividade e teorização encontra-se num conjunto de tensões situadas entre: o desconforto, incómodo e a ambivalência até à paixão e ao fascínio. Situa-se na contradição entre projecto modernista de desconstruir o corpo como diferença sexual e o pós-modernista de reconhecer a diferença de experiências encorporadas: focar na dominação através do corpo ou nas miríades da subversão e transgressão através dos corpos.

Nos corpos genderizados e etarizados das feminilidades adolescentes inscrevem-se múltiplas marcas de diferença, que só uma teorização que confronte o poder corporizado de um ponto de vista de justiça social pode ajudar a compreender: a opressão, a resistência, o desejo e a transformação no sentido de uma democracia forte.

3.1.3. O poder e a "autonomia da acção humana": uma dimensão da justiça social

Depois de anteriormente ter abordado as dimensões da justiça social, redistribuição e reconhecimento parece-nos de toda a centralidade incluir na dimensão do poder, uma vertente para além do corpo, que nos direccione para a construção de alternativas aos "regimes" dominantes de disciplinação social de Foucault (dos corpos e das mentes) ou ao patriarcado das relações genderizadas do sistema institucionalizado de Connell, por exemplo. A nossa incidência recai na dimensão da *autonomia* e *acção humana* como conceito político para compreender as experiências das raparigas na educação.

Assim, invocar a *autonomia* como **alternativa de poder** permite desenvolver um pensamento sobre a desvantagem das raparigas e sobre a mudança, útil aos novos movimentos sociais, para além de um ponto de vista de vitimização. Na nossa opção a ***autonomia da «acção humana»*** como poder, exercido pela **actividade livre** dum sujeito auto-determinado, reporta-nos para um sentido distanciado do significado liberal de acção e escolha de meros sujeitos individuais. Antes, trata-se de algo que se relaciona com *agência,* com seres sociais, membros de grupos e de *colectivos* e, liga-se também com libertação da opressão, o que é uma saída diferente do quadro de vitimização. O

desenvolvimento do *Sujeito* ocorre no contexto das relações sociais e envolve actividades colectivas, dirigidas tanto aos fins individuais como colectivos. O *self* que age é um 'self relacional' (Lister 1997: 37). Por isso, esta concepção dissolve a dicotomia indivíduo/comunidade da formulação liberal e republicana e promove um *Sujeito,* no sentido de Touraine e de Young, ou dos novos movimentos sociais, dando ao conceito de autonomia uma distância tanto do sujeito psicológico individual como do sujeito anulado ou oculto do universalismo.

A autonomia do Sujeito tem, assim, um sentido de *ser* e *agir,* sujeito com **consciência,** com possibilidade de **acesso** e de **participação** na **acção.** Autonomia implica, assim, uma acção orientada para a ***mudança,*** simultaneamente **mudança individual e institucional,** mudança pessoal e mudança colectiva. Numa perspectiva de justiça social o conceito implica todas as pessoas como membros capacitados/as, com *estatuto,* para *ser* cidadã/ão, ao mesmo tempo que lhes permite poder "*agir* como agentes" e "expressar essa agência" (Lister 1997: 199). Por isso, a mudança que presume autonomia torna-se incompatível com os princípios e práticas de opressão e exploração que regem as instituições sociais, aponta para um modo de vida democrático.

Então, a noção de *acção humana autónoma,* para além de poder ser teorizada como consciência, participação e mudança democrática, pode ser pensada e articulada com as "necessidades humanas" (Lister 1997: 7), "usada para caracterizar os indivíduos como autónomos, actores com finalidades, capazes de escolher" (ibidem). Pode argumentar-se, assim, que a *acção autónoma,* enquanto "capacidade de fazer escolhas informadas acerca do que deveria ser feito e de como fazê-lo" (ibidem: 9), emerge como necessidade humana básica para reclamar a "sua conversão em direito" (ibidem).

As ***acções*** e as ***escolhas*** dos actores constituem a "viagem" e o *processo de auto-desenvolvimento,* de se "tornar a pessoa" e de "realizar as acções que expressam os propósitos e necessidades pessoais" (...) potencialmente na busca de "mudar o mundo que ao mesmo tempo estrutura as escolhas disponíveis" (Collins cit. Lister 1997: 37).

Numa perspectiva de justiça social multidimensional, as instituições são vistas como espaço com várias "agências" relacionadas com a posição dos sujeitos, e buscas de autonomia, que se articulam de forma específica com a actividade da "presença" dos múltiplos sujeitos em interacção social; com a actividade de "resistência" e de "contenda" em busca de espaços para si próprios; com a

actividade de "produção" da "conformação"/"diferenciação" do *status quo* no silenciamento, subordinação e consentimento; ou, ainda, com a "actividade crítica" intencional de "participação" e "transformação" dos/as presentes. Por isso, várias podem ser as formas que assume esta autonomia que se deseja *autonomia solidária*, no seu sentido mais emancipatório.

A noção de *autonomia da acção humana* refere-se, assim, quer à "capacidade de escolher e de agir" (Lister 1997: 38) autoconscientemente, quer à "necessidade humana" básica, quer, ainda, à crítica para 'reclamar' a sua conversão em direitos. Lister distingue, por exemplo, a *autonomia pessoal* que implica a oportunidade de participar nos papéis sociais de (re)produção cultural e de autoridade política. Por sua vez, a *autonomia crítica*, consiste na "capacidade de situar, criticar e desafiar as regras e as práticas da sociedade, agindo como um cidadão/ã crítico/a". (ibidem: 7)

. Autonomia, voz e empowerment

No contexto da educação e numa perspectiva de interculturalidade e de justiça social *multidimensional*, assume-se que autonomia é um assunto muito importante para debater as relações com a mudança social e educativa na sociedade mais ampla.

Embora se esteja consciente da heterogeneidade entre os/as jovens, sentimos que algumas fronteiras distinguem as vidas dos rapazes e das raparigas, com implicações no significado para as culturas e para a autonomia. Sabemos que as mulheres como grupo foram excluídas da autonomia na modernidade racional iluminista (independentemente da etnia ou classe a que pertenciam) e que a história da sua progressiva inclusão foi feita na base das posições sociais das mulheres nestas categorias, pelo que não podemos afirmar que os sentidos, as experiências e resultados dessa inclusão sejam homogéneos.

A razão porque as vozes dos/as estudantes não são ouvidas não é simplesmente por falta de poder institucional, é porque são definidos/as como subordinados em termos de estatutos. As relações de escolarização são relações de dependência e de interdependência, em que a rebelião, o silêncio, ou a participação se constituem em vozes, diversas contudo, no seio de relações desiguais de poder e de estatutos.

Na nossa perspectiva, um dos assuntos que se liga com autonomia é, sem dúvida, a sua relação com *empowerment* para os jovens, particularmente das

raparigas, excluídas da autonomia, enquanto princípio liberal masculino (James 1992). Este corpo de conceitos tem para nós significados idênticos e poderia, de certa forma, ser usado indistintamente. Contudo, trazê-lo aqui permite-nos conjugar e dar as acentuações que queremos atribuir a *autonomia*.

Para perspectivar a *autonomia* e «acção humana» tomamos as contribuições de Susan James (1992) e de Arnot et al. (1996). A primeira debate a relação entre cidadania feminina e a polaridade dependência/independência na teoria e na prática do liberalismo democrático, procurando discutir em torno duma "nova concepção do que é político" e duma nova "imagem de cidadão" que possa incluir as mulheres, excluídas da verdadeira cidadania (ibidem: 49). Esta autora mostra como a esfera doméstica se caracteriza e é construída na base de relações de dependência (entre homens e mulheres, pais e filhos...) sendo na esfera pública que estão os indivíduos cidadãos, independentes e autónomos. Por isso, os verdadeiros cidadãos eram homens, seres com independência, capazes de falar com a sua própria voz - independente, imparcial, livre de emoções e sentimentos.

A autora discute uma concepção de *independência*, de modo que as mulheres possam ter voz por direito próprio (participação e decisão política autónoma), o que só é possível se tiverem *agência política* (auto-estima, liberdade e independência). Partindo da noção liberal de independência política, discute as três áreas em que, frequentemente as mulheres são privadas dessas garantias, por vezes, simultaneamente: *independência física*, *independência económica* e *independência emocional*. Paralelamente foca, também, a forma como se procurou construir a protecção e segurança da cidadania independente masculina, institucionalizando medidas e direitos familiares (propriedade, casamento...), cuja independência e segurança física, económica e emocional é, frequentemente, violada e silenciada no espaço familiar e também restringida e impedida nesse espaço. A ausência dessas condições (económicas, físicas e emocionais) para a autonomia (para falar e ter voz própria) obstaculiza e impede a realização da independência[6]. Uma condição para a cidadania feminina, autonomia e acção humana e independência política é a *auto-estima*, como algo que é 'construído' socialmente e não 'dado'. Falar na própria voz e expor os próprios pontos de vista requer "auto-estima, um sentido estável (...) e separado de confiança de que vale

[6] Este sentido de acção autónoma consciente, colectivo e solidário, de agir como cidadão/ã, é crucial para que se quebre a cadeia da vitimização e para a emergência de cidadãs. Ela critica a assunção liberal de cidadania não problematizada enquanto independência emocional dos cidadãos que lhes permitiria falarem pela sua própria voz.

a pena cada um participar na vida política" (James 1992: 60). Também Young (1990a) discute a importância da *auto-estima* para a justiça social, não apenas em função das condições materiais distributivas, mas interagindo com a cultura e relacionado com a forma como se consideram e são consideradas as pessoas; com a "quantidade de autonomia e de poder de decisão que têm nas suas actividades" (ibidem: 50).

> As pessoas têm auto-estima em função de como se definem a si mesmas e como as outras pessoas as consideram, como passam o tempo, a quantidade de autonomia e poder de decisão que têm nas suas actividades e outros factores semelhantes. Alguns destes factores podem conceptualizar-se em termos distributivos, mas outros não. A auto-estima é uma função da cultura, pelo menos na mesma medida em que o é, por exemplo, dos bens materiais (...) O imperialismo cultural, por exemplo, corrói a auto-estima em muitas pessoas na nossa sociedade (ibidem 50-51).

Então, a auto-estima como "um bem primário de justiça" está interligada com relações sociais e com processos institucionais, "que permitem ou restringem a acção" (ibidem 48). Liga-se, assim, directa ou indirectamente, à "estrutura social que se outorga", às oportunidades educativas e direitos, às capacidades e auto-percepções que se desenvolvem ou se impedem, com as possibilidades (ou limitações) de viver situações relevantes libertadoras ou opressoras. A "auto-estima" articula-se com a cultura, e refere-se a "uma atitude a respeito da sua própria situação e perspectiva vital" (ibidem). Ela é elemento central para *o empowerment.*

Autonomia e auto-estima aparecem assim, como dimensões centrais para uma compreensão das práticas sociais das raparigas como *agentes humanos* e, por isso, central para pensar a justiça social em todas as suas esferas.

Num estudo internacional sobre cidadania em educação, Arnot et al. (1996)[7] chegaram a um conceito de *autonomia* que dizia respeito à forma como "as mulheres se percebem e são percebidas como agentes independentes e como se constroem como indivíduos no seu próprio direito" (Arnot et al. 1996: 20). S*er autónomo* significava "alcançar um certo estatuto, direitos e liberdades em diferentes esferas" (ibidem).

De forma semelhante a Susan James, as autoras exploraram o conceito de autonomia 'complexo'[8] (ver quadro abaixo), através da enunciação de um conjunto de direitos, liberdades e garantias que concretizariam os domínios de

[7] No âmbito de um *projecto procimas* que envolveu uma investigação da FPCEUP que decorreu em quatro países (Portugal, Grécia, Espanha e Inglaterra).

[8] Autonomia encontrada nessa pesquisa consistia numa relação complexa entre a *posição* e o *estatuto* existente na lei ou nas instituições e na sociedade, assim como nas relações, provisão e uso da sociedade democrática (Arnot et al. 1996: 20).

independência necessários ao estatuto da autonomia, ou seja: *independência económica* (ligada ao direito ao trabalho, propriedade e autonomia financeira para si e para a sua família), *independência política* (relacionada sobretudo com liberdade de consciência, direito a ter voz e à tomada de decisão) e, ainda, *independência pessoal* (que aponta para a livre expressão, escolha, decisão, respeito pela sua privacidade, poder de decidir sobre o seu próprio corpo e à auto-organização). Estas autoras encontram basicamente **dois** sentidos de autonomia: a *posição* das mulheres na sociedade e nas leis; as "*mudanças de estatuto* das mulheres baseadas nas suas experiências (ibidem).

Autonomia

Independência económica	*Independência política*	*Independência pessoal*
Direito a trabalhar (ganhar a vida)	Liberdade de consciência	Expressão de
Direito a firmar contrato	Liberdade de discurso público	Liberdade de
Direito a ter propriedade própria	Direito a voto	Liberdade para questões sociais e morais
Participação na decisão económica	Direitos diante da lei (igual tratamento/valor)	Tomar *decisão/livre escolha*
Direito a estar representada na organização do local de trabalho: relações industriais, sindicalismo	Direitos /prerrogativa como cidadão/ã	Direito a organizar-se (ONG)
Direito a *autonomia* financeira na família	Direito a *participar* no corpus político (tomar decisão)	Direito a ser *respeitado*
Libertação da pobreza		Direito à vida privada uso do corpo (planeamento, sexo, aborto, doação)

A ideia era perceber como estavam a ser incluídas as raparigas na escolarização e o que se alterava quando a autonomia se estendia às mulheres.

A persistência desta polaridade liberal dependência/independência, no passado significou e justificou a negação da cidadania das mulheres na esfera pública do trabalho, da educação, da participação política e cívica e a sua subordinação e acantonamento na esfera privada. Significou também que a agência política das mulheres foi restringida à *cave ontológica* e construída como *filantropia benevolente* (Arnot e Dillabough 2000). Aquela dualidade justificou, também, a construção e permanência de 'escolhas' e de futuros profissionais genderizados, a exclusão e hierarquização de funções de mando no trabalho, a discriminação na esfera política e da participação pública, e a mercadorização sexual dos mundos do emprego e do lazer (frequentemente misturado com 'tráfico'), a subordinação e a reprodução familiar. Esta dualidade justificou, ainda, que se excluísse a vida familiar do domínio público e se tornasse o casamento, o trabalho feminino e a

maternidade supérfluos para o desenvolvimento das identidades de cidadania e mesmo para a democracia" (ibidem: 5).

Estando cientes de algumas das ambiguidades que o conceito de autonomia transporta, na nossa perspectiva e nos nossos desejos, nomeadamente os valores de individualidade (realização individual) e de colectividade (agência social feminina e feminista, a colocação de agendas educativas), sabemos que o "trabalho educacional feminista" tem acentuado as conquistas, mas também as mensagens e contextos contraditórios das nossas sociedades.

Sentimos que ao conceito de autonomia é emprestado algum sentido idílico e de desejo, relacionado com as suas raízes filosóficas (autonomia, ética e moral), conotações psicológicas (sujeito individual capaz de responder por si só), mas também aspirações críticas emancipatórias (sujeito social e cultural, politicamente genderizado, capaz de *empowerment*).

A ligação de *autonomia* e *empowerment* permite-nos acentuar o carácter político da «acção humana», o que é central para Iris Young, como se referiu anteriormente:

> *empowerment* é o processo pelo qual **as pessoas com relativamente pouco poder** participam no **diálogo** umas com as outras e por isso conseguem compreender as fontes sociais da sua falta de poder e **ver a possibilidade de agir colectivamente para mudar** o seu meio ambiente (...) Neste processo cada participante **ganha pessoalmente poder, experimenta** algumas transformações pessoais, num **contexto de auxílio recíproco**, de modo a que juntos possam estar capazes (*empowered*) de se comprometer na efectiva acção colectiva (Young 1997: 91)

O *empowerment* significa um processo de controlo por parte das pessoas oprimidas sobre as suas vidas, e uma participação solidária no desenvolvimento de actividades e assuntos que as afectam. Este processo provém "do pessoal para o social", envolve a utilização de *poder,* mas não *poder sobre* ou de dominação. Em vez disso o poder é visto como *poder para,* como "competência dos desfavorecidos" à medida que começam a "participar no movimento para a transformação social" (Bystydzienski cit. por Yuval Davies 1997: 78). O *empowerment* tem uma ênfase na "actividade popular autónoma" de transformar e sair da opressão por parte das colectividades oprimidas, na tradição de pensamento de Freire, e articula a ligação estreita entre conhecimento e poder, entre palavra, participação e poder que é individual e colectivo.

Madeleine Arnot (2003), num artigo intitulado "*Diálogos femininos elaborações feministas*", argumentava a existência de diversos **tipos de poder**: *poder da transgressão* - gerador de "instabilidade", tornar "intérprete duma nova mensagem" (ibidem: 2/3), gerar "processos de resolução" (ibidem); *poder*

educativo - novas formas de linguagem e de propriedade intelectual e cognitiva, com "elevado estatuto de conhecimento" (ibidem: 3), independência e possibilidades de "um novo sujeito pedagógico" (ibidem), gerando possibilidades criativas e duma nova mensagem; *poder transformador* - poder de desafiar as concepções hegemónicas da ordem social; *poder explicativo* - de teorias transgressoras, podendo ser posto ao serviço político de um movimento social que pretendesse fundamento, sofisticação e poder transformador (ibidem: 8). Ora, estas várias formas de poder podem ser configuradas como possibilidades de conceptualizar formas de acção humana, autonomia e voz.

A *autonomia* pode ser articulada com diferentes práticas materiais deliberativas e com o respeito e realização dos "desejos femininos autónomos" (Young 1997: 28). Então, *voz, autonomia* e *empowerment* num contexto societal de desenvolvimento tardio podem constituir um espaço heurístico para pensar e agir contra a discriminação e a desigualdade e a 'justiça social' (Fraser 2002).

3.1.4. O afecto, cuidado e solidariedade

Na perspectiva duma ética de justiça que é a bússola que nos guia nesta abordagem, alegamos que o cuidado, o afecto e a solidariedade constituem dimensões centrais e de pleno direito, a incluir na política pública social e educativa. Para uma tal centralidade defendemos que devem ser incluídos como "necessidade", "direito" e "responsabilidade" colectiva partilhada, tanto na vida pública como na vida privada, tanto para rapazes como raparigas, de todas as idades, localidades e etnias. Tal constitui uma estratégia política de inclusão, de apoio à mudança cultural, que procura romper com o ciclo da exclusão e da desvantagem nas instituições dos grupos e sujeitos culturalmente marcados. Uma tal alternativa à opressão requer *politização da cultura* para que possam ser discutidos e politizados hábitos, regras, imagens e relações mais democráticas, instituindo fóruns de experiências, lócus de "concientização" e espaços de comunicação e cooperação.

Todavia, para que cuidado seja (satis)feito de forma justa, ao mesmo tempo que é incluído deve ser também *regenderizado*. A ética de cuidar sem uma ética de justiça pode perpetuar a exploração genderizada do cuidado (Lister 1997).

A privação de afecto, cuidado e solidariedade tem interferido como medida de desigualdade, ao ser injustamente colocado como responsabilidade das mulheres, motivo pelo qual têm sido impedidas da plena cidadania no Estado e noutras

esferas da vida social e pública. Na realidade, na tradição distributiva clássica foi dada pouca ou nula relevância às dimensões afectivas, de cuidado e da solidariedade, na construção da justiça social. Isto implicou a adopção duma lógica de justiça truncada, racionalista, produtivista, masculina, branca... com implicações de opressão sobre os grupos culturalmente imperializados, nas práticas quotidianas e na vida pública. Como sugeria Susan James (1992), tais dimensões não eram centrais para a cidadania e justiça, enquanto concebidas como questões do "espaço público" independente, racional e imparcial. Isso implicou que a lógica de relações e interacções sociais na vida pública e institucional se pautasse muitas vezes por relações de marginalização, hierarquização, desvalorização e subordinação dos grupos ou indivíduos com menor poder e estatuto, violações da democracia e definição de alguns grupos como *Outros* imperializados.

Por sua vez, as questões da atenção, do afecto e do cuidado foram remetidas para o reino do privado, da dependência, da parcialidade, do pessoal, do *naturalmente* feminino[9]... A lógica dos afectos e do cuidado era, assim, acantonada no espaço privado, familiar, doméstico ou da comunidade, onde as mulheres aprendiam e realizavam o trabalho não pago de cuidado, como um *dever* e uma *responsabilidade* familiar, para com os filhos, maridos ou companheiros, doentes...., sendo, por isso, simbólica e materialmente privadas do acesso à participação, decisão, direito a voz no espaço público. Por isso, o afecto e o cuidado têm tido uma "máscara genderizada" (Lister 1997: 198) e suportado outras exclusões, nomeadamente a impossibilidade de presença e participação das mulheres no espaço público da educação, do trabalho, da cultura e do lazer.

Nessa lógica, nas relações de cuidar que orientam esta abordagem incorpora-se uma articulação entre "ética de justiça" e "ética do cuidar", reformulando-se tanto as concepções clássicas e bipolares de independência masculina e dependência feminina, pela valorização da interdependência humana, da reciprocidade e autonomia individual genuínas, como ao mesmo tempo se afirma uma *nova* forma de *ser* e *agir* mais solidária e humana, alternativa às experiências e sentidos de opressão e dominação.

Por isso se argumenta em favor de uma política de inclusão e de justiça social que simultaneamente incorpore o cuidado tanto como *necessidade* e *direito* de

[9] A violência e exploração no lar e outras formas de opressão (mulheres, crianças, idosos, deficientes...) são, muitas vezes, uma consequência deste acantonamento do afecto e cuidado no mundo privado baseado em relações de dominação das mulheres e das crianças.

todos os sujeitos, mas também uma *responsabilidade* a ser partilhada. Da mesma forma que todos/as, em algum momento da sua vida, têm necessidade e direito a cuidado (infância, deficiência, doença, velhice...), também é uma responsabilidade de todos/as assegurar a sua satisfação. Só esta partilha impede a injustiça, sofrimento e exploração. Incorporar o cuidado no debate de justiça é, assim, ter uma visão mais solidária e inclusiva. Isto porque se trata de **assegurar um direito** de todos/as, e de **partilhar uma responsabilidade.**

Sugere-se, por isso, uma abordagem do cuidado como **parte da luta de justiça** social e educativa, no sentido tanto da sua **extensão** a todos/as e em todas as **esferas** da vida (e não apenas limitada à vida privada), como no sentido da sua **regenderização** do dever das mulheres, para passar a integrar o direito e as mudanças institucionais e simbólicas substantivas na divisão de género e nos processos relacionais e de estatutos, nos contextos escolares e na vida social. Isto implica, tanto as medidas e políticas de inclusão dos grupos em desvantagem, como mudanças nos currículos e na participação nas estruturas educativas, como contempla, ainda, uma transformação profunda dos termos das relações sociais genderizadas, no sentido da realização dum direito alargado e dum dever partilhado. Implica, pois, o reconhecimento e o respeito na forma de políticas e solidariedades orgânicas, assim como ambientes e estímulos nas inter-relações mecânicas partilhadas, espontâneas e informais. Nessa medida, defendemos a incorporação educacional de uma ética de regenderização, em que as tarefas do cuidar sejam um "dever" e um "direito" de cidadania para todos/as (Lister 2003: 170). A cidadania seria mais "baseada em relações humanas", em vez de "deveres" e "contratos" (Pateman 1992, 1996).

Só um *cuidado* desgenderizado e incorporado, baseado numa nova ética, como necessidade, direito e responsabilidade partilhada e pública reconhece a interdependência das relações humanas, desafiando o falso reconhecimento e a tolerância benevolente numa perspectiva de *dávida* e de "reciprocidade assimétrica" (Young 1997) tanto na esfera pública como na esfera privada (ibidem). Uma *política de justiça inclusiva* - "amiga da mulher" (Lister 1997: 106), não lhe nega direitos, nem independência económica (física, emocional, política e pessoal), nem autonomia, todos pré-requisitos nodais para a justiça. Esta mesma ética de justiça inclusiva e amiga estende-se também à solidariedade com outros grupos.

Porém, para equacionar a perspectiva duma ética de cuidado regenderizada no campo educativo, precisamos de confrontar **"novas elaborações", ouvindo** as vozes das raparigas na educação, frequentemente, vistas como estando meramente "ao lado dos altifalantes" (Fonseca 2002). Assim, as políticas de pesquisa e de acção em educação devem "escutar" os ***múltiplos*** espaços culturais femininos constituídos nas relações entre os diversos *backgrounds* das adolescentes na educação, enquanto «poderosos» "espaços de suporte" para si próprias e "espaços colectivo de significado" (Aapola et al 2005), profundamente afectados pelas mudanças geográficas, económicas, sociais. Como refere Valerie Hey, precisamos:

> **primeiro**, reconhecer o papel do domínio privado na educação; **segundo**, reconhecer a elaboração das dimensões genderizadas da hegemonia cultural (...); **terceiro**, reconhecer o significado 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).

Uma das *novas elaborações* importante para este debate da justiça regenderizado do cuidado, supõe uma reflexão de pesquisa pragmática para a acção, de *conscientização* de relações de naturalização de dominação, onde as noções públicas de práticas privadas, e práticas públicas sobre noções privadas, mesmo agindo como "aversões inconscientes" não deixam de causar forte sofrimento e opressão. Nesse sentido, as novas elaborações e políticas de aprendizagem dos afectos e do cuidado supõem em vez de "contratos", relações de comunicação e de interacção. Por exemplo, as práticas de amizade na escola mobilizam, na esfera pública da escola materiais e recursos privados que precisam de ser conhecidos, expressam também as relações hegemónicas de dominação e consentimento na vida das raparigas. Trata-se duma clarificação dos próprios termos de público e privado numa perspectiva de regenderização da atenção, do cuidado e da solidariedade.

Temos defendido a necessidade duma **compreensão em toda a sua extensão,** dos mecanismos de interpretação e experiências das raparigas na escola, incluindo os seus investimentos nos espaços mais distantes das formas públicas de poder. Por exemplo, das formas culturais "privadas", de "intimidade" e nas "margens" dos espaços e vidas públicos. Há aqui um campo de aprofundamento interessante, em torno de elaborações e formas sociais subjectivas e produções culturais articuladas com a escola (Fonseca 2002) como a *cultura de quarto* (McRobbie 1992) ou a *cultura de interiores* (Fonseca 2001 e 2002) ou, ainda, *amizade*

feminina (Hey1997, Aapola et al 2005), que exprimem culturas, visões e estatutos diferenciados, onde o afecto e o cuidado merecem destaque.

A ausência de políticas de atenção e cuidado no espaço público fez com que a escola se tornasse, muitas vezes, num local de inclusão árido e agressivo, onde muitos sujeitos foram privados de atenção, afecto, conforto, bem-estar e de possibilidades de auto-realização e de auto-determinação. Implicou, que a par disso se tenha aprendido as lições da dominação e da opressão, muitas vezes, dissimuladas de "boas maneiras" (Young 1990a) em vez da lição da autonomia, partilha, paridade, decisão e solidariedade, afinal uma tarefa da educação. Daí que a *extensão* e a *partilha* do cuidado deve estar intrinsecamente relacionada com as necessidades de *regenderização* do cuidado, em todas as esferas da vida.

As **dimensões afectivas** são intrínsecas e vitais à condição humana e, por isso, um "pré-requisito da justiça" (Lynch e Lodge 2002), não só por mérito próprio mas também em termos de género. As desigualdades por elas provocadas são um fenómeno social significativo por direito próprio, e, nessa medida, a atenção e os afectos são centrais para desenvolver as relações humanas, de confiança e de solidariedade. Se são negadas oportunidades de desfrutar amizade, solidariedade, amor, pertença, cuidado, confiança e contacto, nas comunidades, famílias, locais de trabalho ou de estudo onde as crianças ou os adultos vivem e são educadas, isso representa uma grande privação de satisfação de necessidades e é fonte de desigualdade. Por isso **ensinar e aprender envolve grande quantidade de cuidado,** afecto e exige investimento emocional que não podem ser menosprezado, como se estudantes e professores... tivessem apenas interacções racionais e cognitivas. Nos termos de West (1993), as pessoas vivem dum senso histórico finamente matizado, entre argumentos racionais e o cuidado, respeito e contacto.

Então, para além duma política de cuidado e solidariedade necessárias à aprendizagem, a escola de massas é, hoje, também, atravessada por investimentos e actividades dos/as jovens não apenas em direcção ao conhecimento mas também com intensas actividades de convivialidade, com implicações dentro e fora da escola, como os grupos de amizade, e/ou outros afectos e rebeliões, que incluem as novas *sociabilidades escolares*.

Os grupos de *afinidade* e de diferenciação social e cultural constroem-se hoje fortemente em torno da escola. Mas, como diz Haraway (2002), "o que faz com que um grupo seja um grupo é "um processo social de interacção e diferenciação"

em que algumas pessoas chegam a ter uma *afinidade* particular. O meu «grupo de afinidade» numa situação social dada compreende aquelas pessoas com as quais me sinto mais cómoda. A *afinidade* é uma maneira de partilhar pressupostos, conectar-se afectivamente e entabular redes que, de maneira notável, diferenciam uns grupos dos outros, mas não por terem uma natureza comum. Ora, os grupos que experimentam opressão, vêem-se, a si mesmos 'objectivados', 'desvalorizados' e 'marcados' por uma cultura dominante, que lhes veda a participação, acumulada, frequentemente, com ausência de atenção e cuidado. O **compromisso** com o afectivo e o cuidado não pode falhar na qualidade do ensino/aprendizagem nas escolas porque se sabe quanto isso é determinante para a manutenção ou abandono escolar, para aprender e ser feliz. O falhanço neste compromisso representa uma situação de injustiça para muitos alunos/as, (e professores/as) quase sempre cumulativo com outras categorias. A pertença e afinidade geradas nas instituições que não se regem por relações democráticas são frequentemente o resultado da marca e de identidades construídas com base em relações e estatutos de poder, pelo que o ruído e a rebelião expressam a injustiça vivida.

A lógica da vida afectiva e do cuidado precisa de ser **recolocada.** Isto é estratégico para o reposicionamento da partilha e igualdade genderizada. **Uma tal recolocação** dependerá necessariamente de um olhar **respeitoso e valorizante** sobre a desprestigiada vida privada e doméstica. Mas, o mundo dos afectos e do cuidado não se restringe à chamada esfera privada. Além disso, os seres humanos reclamam hoje igualdade e vidas plenas para os dois géneros, em todas as esferas da vida da sociedade. É pensando pela própria cabeça, conversando com os outros, reflectindo sob um clima de cuidado que tomamos decisões, pelo que estão em jogo valores fundamentais. Nem o Estado, nem o mercado substituem a liberdade e a autonomia de cada um e a força da interacção entre pares (Aapola 2005).

Incluir o cuidar numa política de justiça social e educativa, significaria uma educação que contemple mudanças na divisão genderizada dos contextos escolares, políticas de inclusão dos grupos em desvantagem, incentivo à participação e à criação de estruturas e fóruns de participação e de igualdade de todos os grupos e indivíduos.

O sistema educativo tem responsabilidades, cremos, em dar contribuições para desafiar os caminhos de mudança desgenderizadora substantiva, enquanto

instância de política cultural que molda e confronta a construção social, a realização de direitos, lugar de *status* e de *prática* de cidadania, assim como passaporte para transições para a vida adulta dos/as jovens, podendo ser um mecanismo iniciador da alteração dos termos de admissão e *fluidez* do mercado de trabalho, governado por uma profunda divisão genderizada, fixa e mascarada (não compreendida seriamente como significando diferença), de modo a que homens, mulheres e Estado (este com responsabilidade de prover direito a cuidados públicos) possam comprometer-se com as responsabilidades de cuidar.

A proposta da escola como um "espaço público heterogéneo", realizando a educação baseada num *universalismo diferenciado* (Lister 1997: 197) como forma de incorporar e re-articular dialecticamente a tensão produtiva e *criativa* entre universalismo e particularismo da diferença, ideais de interdependência e dependência, divisão público e privado, parece-nos central na construção de uma *cidadania amiga das mulheres,* enfatizando que as diferenças não podem ser pensadas à custa de uma análise genderizadora das relações de poder que ainda as sustentam (Lister 1997: 198).

Nesta perspectiva, a opção é de reconstituição e recomposição da justiça social "ao longo de linhas pluralistas" (ibidem), incorporando e re-articulando um *universalismo diferenciado,* que se enraíza simultaneamente numa política da diferença, numa "ética de cuidado e de solidariedade" entre todos/as, próprios do "pluralismo democrático". Obviamente que este exige, na perspectiva de Young, um "sistema dual de direitos": um sistema geral de direitos que são os mesmos para todos e um sistema específico de políticas que tomem em conta a especificidade de cada grupo" (Young 1990a: 174).

3. 2. Um olhar sobre justiça social e a educação escolar

Nesta parte focalizaremos o espaço educativo escolar onde os sujeitos educacionais se constroem tanto como sujeitos de conhecimento e como sujeitos culturais corporizados. Concentrar-nos no espaço público da escola, como ***espaço público heterogéneo*** e democrático significa ter uma ideia crítica sobre a forma como a escola trata os seus/suas estudantes numa lógica que produziu opressão e subordinação, mas também **ter um projecto** sobre "o que é educar" sob um olhar de justiça e de democracia para todos os Sujeitos que estão na escola. Assim, com base em três contribuições relevantes procuramos pensar um novo espaço público

educacional e escolar, cruzando a proposta de *espaço público heterogéneo* de Young, oriunda da sua discussão política e filosófica sobre justiça social e democracia forte para os grupos oprimidos; com o contributo de Connell, teórico educacionalista que propôs um conceito de justiça curricular e, finalmente, escutando a questão de Touraine, cientista social que se tem implicado nos debates sobre o Sujeito, comunicação e multiculturalismo.

A discussão sobre *justiça social e educação* tem estado predominantemente centrada sobre as questões da "ampliação da base da pirâmide educacional" (Connell 1997: 23) e nos termos em que este serviço é prestado à população, designadamente "quem recebe o bem e quanto recebe dele" (ibidem). Os termos de justiça têm sido: igualdade de oportunidades, ou mérito. Mas, em educação é difícil imaginar como é que um grupo social pode merecer mais ou menos educação do que outro, pelo que pode dizer-se que o conceito incide numa certa igualdade (ibidem: 24). Tem-se, então, apontado para noções de "**honestidade na distribuição**" e **individualização,** subvalorizando-se as questões institucionais (Young 2000a). Parecem ficar, assim, excluídos da discussão tanto a "natureza da educação" e da "ordem simbólica", a "participação" e "acção humana" dos grupos em desvantagem, como o lugar da «educação» no desenvolvimento de novas identificações de género e de noções de cidadania da esfera pública e privada.

Sabemos que a par dos inegáveis avanços e progressos importantes que a extensão dos sistemas educacionais primários universais produziu à escala local e mundial, também advieram profundos problemas, desequilíbrios e desigualdades pela negação de justiça a muitas pessoas, cujos efeitos foram múltiplos, nomeadamente na exclusão de grupos, auto-estima e silenciamento, *dupla voz*, burocratização de relações sociais, tanto em termos de modelos de distribuição do 'bem', como de acesso e provisão de serviços educativos e outras medidas e processos institucionais homogeneizadoras.

Herdeiras destes debates sobre justiça, parece-nos ser possível conceptualizar e operacionalizar uma abordagem da escola como um *espaço público heterogéneo*, com base no pensamento e argumentos de Young (2000a). A perspectiva de justiça multidimensional que temos vindo a defender para a escola pública requer que seja construído um "espaço político para a diferença," isto é, um espaço onde os diferentes Sujeitos que estão na escola possam ser educados/as, aprender, desenvolver-se e ser socializados/as como Sujeitos autónomos, num ambiente de liberdade, cuidado, afecto e solidariedade. Young

argumenta acerca da necessidade da *repolitização* da vida pública e do entendimento de uma *política da diferença* e de *representação* das vozes e das perspectivas particulares dos grupos constitutivos do público oprimido e em desvantagem. Nessa linha de raciocínio, considera a noção de "âmbito público democrático", ou "âmbito público heterogéneo", como uma estratégia "revolucionária", capaz de oferecer mecanismos alternativos às políticas de *assimilação*, onde são os grupos privilegiados que definem o critério de medição do "ideal de humanidade" e que, por isso, "tendem a perpetuar essa desvantagem" (ibidem: 277). Como diz Touraine, o sonho de submeter todos às mesmas leis universais, transformou-se num pesadelo para muitos, tal como a aceitação das diferenças conduziu à fragmentação, segregação e destruição. Por isso, se propõe uma alternativa ao princípio racionalista e universalista habermasiano de *âmbito público homogéneo*, fundado na lógica do mítico «bem comum» e no significado de diferença como oposição, onde os cidadãos e cidadãs abandonavam as suas afiliações particulares de grupo, histórias e necessidades. Então, afirmar o ***âmbito público heterogéneo*** apresenta-se, como abordagem e possibilidade duma política de diferença, não como descrição de atributos que "marcam", mas como função de ***relações*** **e interacções entre grupos e/ou nas instituições** (ibidem: 288). Ora, é nesta compreensão *relacional* da diferença que o significado se torna contextualizado, se recusa a exclusão, se nega uma identidade comum, se exige e estimula a auto-organização e a representação dos grupos na tomada de decisão.

Espera-se, então, com esta conceptualização poder pensar a escola como *espaço público heterogéneo* que considera os diversos grupos «presentes» - de género, étnicos, de classe, de idade, de localidade, de capacidade, de estatuto, de posição... Será um *espaço público democrático,* reestruturado, diferente do mero pluralismo. Este está baseado em interesses de grupo mais ou menos mitigados que operam "precisamente para impedir o surgimento da discussão e a tomada de decisões públicas" (Young 2000a: 319), não com a preocupação de justiça mas como interesses de "mercado político" em competição.

3.2.1. A escola como *espaço público heterogéneo*: Confrontar dilemas, «dupla consciência» e aprofundar a democracia

Conceber e reconhecer a escola como 'espaço público heterogéneo' implica, afirmar, não apenas princípios de respeito pelas culturas diversas, mas sobretudo gerar processos e estabelecer procedimentos que ***assegurem*** e ***defendam*** que os

grupos em desvantagem **usem a sua voz.** Tal implica poder falar e ser escutado, poder nomear, estar e falar por si próprio, designadamente através de uma 'política de representação' ou de uma "política de presença" (Phillips 1996). A representação de grupo, como garantia de "presença" e "tomada de decisão" democrática" implicaria a criação de mecanismos institucionais que permitissem não só aos grupos alcançar **"autoridade colectiva"** assim como um entendimento reflexivo da **sua própria experiência.**

O *espaço público heterogéneo* e democrático tratar-se-ia, então, de um espaço de interesses reestruturado e recomposto, onde os/as participantes **discutem** juntos questões que têm diante de si e **chegam a uma decisão,** de acordo com princípios de justiça. Tal, como diz Young, requer **reflexões criativas,** uma vez que não existem modelos para seguir" (ibidem). De facto, a justiça social e a verdadeira democracia requerem a representação de grupo, como forma de **assegurar** que as experiências e vozes estão presentes, e **promover** resultados justos, através dum procedimento deliberativo, contribuindo para a eliminação de 'políticas de aversão inconsciente' e de 'estereótipos'. Como se referiu, sendo a escola um espaço onde a realidade formal já há muito não admite segregação ou discriminação dos sujeitos aos grupos, trata-se contudo, de um espaço extremamente complexo e estabilizado, moldado pela persistência de *naturais* e *neutrais* noções de "aversão inconsciente" e a "abjecção" que actuam ao nível do senso comum e da informalidade, por exemplo, ao nível de estereótipos e abjecções que ajudam à produção da «auto-aversão», de forma tão forte e subtil que colocam novas complexidades às políticas e processos educacionais. Apesar do acordo de que ninguém deve ser discriminado, as diferenças de grupo continuam a existir e certos grupos continuam a ser silenciados e depreciados. Como diz Young, a teoria democrática herdada do republicanismo de *democracia fraca* tem um compromisso com o "espaço público unificado", onde alguns grupos exercem formas de opressão e imperialismo cultural. Além de que o carácter patriarcal das instituições estatais é agora mais subtil, o que não significa que esteja menos presente.

No mesmo espírito de Young, mas mais focalizado na escola, Connell (1997) em *Justiça Social e Educação* discute um conceito de *justiça curricular* e considera três razões para manter e aprofundar o tema. Em primeiro lugar, argumenta que "o sistema educativo é um bem público de grande importância" e peso no mundo (ibidem: 19). Daí que as questões do acesso e da distribuição

desigual e socialmente desequilibrada do bem educacional e dos recursos públicos, assim como a diferença de resultados, sejam ambas da maior importância. Em segundo lugar, Connell defende que, apesar das profundas mudanças e da transição em que vivemos, o sistema educativo não é só um bem público muito importante hoje, mas "sê-lo-á cada vez mais no futuro" (ibidem). Por isso, lembra "para que a nossa sociedade futura seja justa", depende em parte "do uso a que hoje chegarmos do sistema educativo" (Connell 1997: 21), em termos da distribuição dos bens mas também do seu lugar na **socialização** e **com/trans/formação** das novas gerações. Daí a necessidade de concentrar esforços nesse contexto. Argumenta nos seguintes termos:

> (...) O conhecimento organizado tornou-se cada vez mais uma componente importante do sistema produtivo. (...) Mas a questão não se reduz unicamente a uma questão técnica. Cada dia, são mais os trabalhadores em todos os campos que requerem titulação. (...) O sistema educativo portanto, não só distribui os bens sociais actuais. Também ***conforma*** o tipo de sociedade que está nascendo. (ibidem: 21)

Uma terceira razão diz respeito ao *'que é educar'*. Salienta este autor que se tem descrito o sistema educativo como uma «empresa moral», questão que não pode ser escamoteada sob pena de se adoptar "um estilo tecnocrático" de educação. O ensino e a aprendizagem como práticas sociais *sempre* colocaram questões sobre propósitos e critérios para a acção, aplicação de recursos, responsabilidade e consequências da acção (ibidem: 22). Assim, lembra Bob Connell que, para uma 'educação digna' e justa,

> não podemos esquecer a responsabilidade e os valores (...) sob pena da adopção de um estilo tecnocrático carente de valores e de ensino limitado à «informação» (...) ensinando-se consequentemente a indiferença moral e a ausência de responsabilidade. (...) O *currículo oculto* (...) é uma força educativa tão poderosa como o *currículo oficial*. A qualidade moral da educação vê-se afectada inevitavelmente pelo *carácter moral das instituições educativas*. Se o sistema educativo trata injustamente alguns dos seus alunos, não são estes os únicos que o padecem. *A qualidade da educação de todos os demais se degrada*. (...) Uma educação que privilegia uma criança sobre outra está dando à primeira uma educação corrupta, uma vez que a favorece social e economicamente (...). Isto é fundamental para o que deve ser uma educação digna. (ibidem: 22).

Ora esta noção de educação num sentido amplo, é central para a nossa discussão, porque permite não restringir ao clássico bem educacional da escola, mas atender às necessidades específicas dos grupos, através da institucionalização aberta a todos/as em "espaços públicos democratizados" e "fóruns autónomos", afinal, o que se espera da escola como um verdadeiro *espaço público heterogéneo e democrático*. Esta conceptualização é nodal para as nossas análises sobre a educação, sobretudo quando pensamos como a "depreciação dos/as que se

desviam do critério" produziu opressão e *desvalorização internalizada* e outras formas de opressão e dominação.

. Confrontar a «dupla consciência» e reclamar a identidade depreciada

O âmbito público homogéneo, na sua política de mera acessibilidade e consumo social e/ou educacional, como várias autoras têm referido, gerou processos vividos de opressão de muitas raparigas e, especificamente, das raparigas de grupos étnicos com menor poder, o que tem implicado, como já assinalámos, a formação da «dupla consciência» que é, afinal, o resultado

> desta sensação de nos vermos a nós mesmas sempre através dos olhos das outras pessoas, de medir as nossas almas com a vara de um mundo que nos contempla com divertido desprezo e lástima (Du Bois cit *in* Young 2000a:104).

A *dupla consciência* surge, então, quando o sujeito oprimido, em resultado dos processos de assimilação (na modalidade *acomodacionista* ou *transformadora*), se descobre definido por duas culturas - uma cultura dominante e uma subordinada - e sempre que tenta resistir a coincidir com estas visões desvalorizadas, objectivadas e estereotipadas de si mesmo. "Enquanto o sujeito como humano deseja reconhecimento, capaz de actuar, cheio de desejos e possibilidades, só recebe da cultura dominante a declaração de que está marcado, de que é diferente e inferior" (Young 2000a: 104).

A dificuldade em corresponder à adequação gera «dilemas» irresolúveis que provocam experiências vividas de profunda injustiça e mal-estar, que entalam a pessoa oprimida: "participar significa adoptar uma identidade que não é una e ao mesmo tempo reconhecer que as outras pessoas recordam a identidade que é" (ibidem: 278-279). De forma semelhante, a estes «dilemas» e à «dupla consciência», Walkerdine et al. (2001), nas suas pesquisas, falavam dos impactos «emocionais», vividos pelas raparigas da classe trabalhadora com sucesso na escola, no processo da sua construção como sujeitos educacionais femininos, ao terem de incorporar o modelo de sujeito racional burguês e, simultaneamente, experimentar a distanciação e solidão de 'romper' com as suas comunidades. O impacto emocional deste dilema, relacionado com a descontinuidade cultural produzida pela escola, geradora de um hibridismo cultural, é sentido, muitas vezes, como desvalorização, inferioridade, silêncio e luta solitária. Mas, este mal-estar pode aumentar também as *chances* de um novo destino comum, iniciado pelos/as jovens que parece começar a fundar um novo movimento com outras bases, investimentos e escalas de valores.

Ora, pensar a escola, numa sociedade diferenciada de grupos sociais, como espaço público heterogéneo e democrático, pode constituir-se numa estratégia de busca de interculturalidade, capaz de integrar a diferença e estimular inclusão social, como resultado da interacção pública e de capacitação da expressão das particularidades. O espaço público heterogéneo é um espaço aberto, onde os sujeitos estão reconhecidos e aceites com as suas diferenças, e o privado como o que cada pessoa escolhe ser íntimo e reservado. Por isso, a politização do debate é central, incluindo a discussão cultural dos processos sociais que apoiam a opressão e atravessam a vida institucional e social. Os processos 'inconscientes' e 'naturalizados' funcionam como elementos reguladores e favorecedores do *status quo* nas instituições. De certo modo, favorecem as posições *conscientes* 'politicamente correctas' mas não afastam nem destroem os 'medos' de perda de 'identidade' e de 'coerência', as 'aversões inconscientes', as 'políticas da dupla consciência', porque ilusoriamente se acredita que as 'políticas de superioridade' genderizadas, etnicizadas e classizadas, porque removidas ao nível formal, foram práticas passadas, eliminadas pelo 'ideal de imparcialidade' (Young 2000a).

Articular uma alternativa às políticas de assimilação próprias do espaço público homogéneo, constitui-se num dos principais desafios que se nos coloca. Por isso o espaço público heterogéneo percebe que a "recusa" ou a "desvalorização" da cultura não podem ser uma condição para a participação na vida social. "Só uma política que defenda o valor da diferença de grupo é libertadora e possibilita que as pessoas oprimidas vislumbrem uma possibilidade de «eliminar a dupla consciência»" (ibidem: 280), ao permitir que a pessoa se sinta "sou exactamente o que dizem que sou e orgulho-me disso" (ibidem). Ao **reclamar** a "identidade depreciada" e ao "**defendê-la** como uma identidade a ser celebrada as pessoas oprimidas podem eliminar a dupla consciência" (ibidem). A pessoa oprimida precisa de afirmar o valor e a especificidade da sua cultura para encetar o processo que elimina tanto a dupla consciência como, simultaneamente, aprender a relativizar a cultura dominante, o que é também crucial. Considera-se que a afirmação da especificidade positiva do grupo introduz a "possibilidade de entender a relação entre grupos apenas como diferença, em vez de exclusão, oposição ou dominação" (ibidem 279 e 280).

Assim, um novo *espaço público heterogéneo e democrático* precisa de ser afirmado como alternativa democrática no interior da escola pública, constituindo-se numa fórmula heurística para confrontar a dupla consciência e interrogar os

processos de formação da dupla voz, como expressão de subordinação e de falta de voz.

Nessa medida, tentaremos caminhar no nosso percurso de busca para incorporar no espaço educacional escolar contribuições dos/as pensadoras educacionais para a construção de uma nova agenda de justiça educacional.

3.2.2. *Espaço público heterogéneo* na educação escolar: cruzar contribuições de Connell, Touraine e Young em busca de modelo de interculturalidade e justiça social

Na perspectiva de pensar a escola como um espaço público heterogéneo e democrático, buscam-se contribuições para uma nova agenda de justiça social multidimensional, cruzando diversas propostas de especificidade no campo da justiça social e da inter/multi/culturalidade formuladas respectivamente por Connell (1997) e por Touraine (1998).

O currículo escolar é injusto, quando não favorece os "interesses dos menos favorecidos" (ibidem), como o é quando gera «dilemas» e «dupla consciência», ou quando nega a participação na escolarização comum ou obstaculiza a produção da igualdade.

Por isso, segue-se uma conceptualização da escola como espaço público heterogéneo e democrático relacionado com uma visão multidimensional de Young, em diálogo com o modelo operacional de "justiça curricular" de Connell, que inclui três princípios, a que acrescentamos um:

i) *"Os interesses dos menos favorecidos"* (Connell 1997: 63) da sociedade, nomeadamente, colocando os temas a partir: da *posição* dos pobres; das questões de género, da posição das mulheres; as questões raciais e territoriais, da perspectiva dos locais; a questão da sexualidade pelos/as homossexuais; da questão da capacidade, por parte das pessoas que estão afectadas por deficiência (ibidem). Há uma recusa tanto do *currículo hegemónico* actual como de um *currículo de ghetos*. Com este ponto de partida, e no sentido de "**reconstruir a corrente principal**, de forma que encarne os interesses dos menos favorecidos" (ibidem: 65), requerer-se-á, não apenas um, mas uma multiplicidade de projectos contra-hegemónicos que abarquem a variedade social, sem cair no relativismo cultural. Este princípio implica, assim, uma "política da diferença".

ii) *"Participação e escolarização comum"* (ibidem: 66). A democracia supõe uma tomada de decisão colectiva, sendo que todos os cidadãos devem ter, em princípio, a mesma possibilidade de ter voz e não é possível democracia quando

alguns cidadãos só recebem as decisões que os outros tomaram. Por exemplo, "uma sociedade em que os homens de forma habitual exercem o controlo sobre as mulheres não é uma democracia" (ibidem: 67). Defende-se, assim, um *currículo comum* - um *currículo inclusivo*, diverso e multicultural - a oferecer a todos/as os/as estudantes, considerando-se isso como uma *questão de justiça social*. Este princípio trata de uma "política de poder, participação e autonomia".

iii) *"A produção histórica da igualdade"* (Connel 1997: 69). Há conflito entre o "critério da cidadania participativa que exige um currículo comum e o critério de servir os grupos específicos das pessoas menos favorecidas" (ibidem), o que pareceria apontar para um currículo diferenciado. Argumenta-se que se tome esses conflitos de forma produtiva, advertindo-se para o carácter histórico das estruturas sociais que produzem desigualdade – já que, em maior ou menor grau, a igualdade está sempre a ser produzida no seio das relações sociais e nas vidas e modos institucionais. Esta política pode ser pensada como uma política de redistribuição.

iiii) A incorporação de uma *política de afecto cuidado e solidariedade*. Como referimos anteriormente, incorporar afectos, atenção e cuidado nas instituições é nuclear para uma política de inclusão e para a aprendizagem. Mas, incorporar afectos e atenção sem alterar as relações genderizadas é exploração e opressão, porque se priva de poder, oportunidades (de voz, decisão...) e *autonomia* uma parte substancial da humanidade. Por isso, incorporar o cuidado como uma necessidade e um direito da política pública orgânica, a par da responsabilidade partilhada desse cuidado por ambos os géneros, pode ser uma estratégia feminista poderosa, ao mesmo tempo que se garante afecto e cuidado a quem dele necessita, incluindo a possibilidade de poder aprender a decidir, viver e ser socializado/a e educado/a num modo democrático (afinal função da educação e da escola).

Para esta abordagem *em educação, género* e *interculturalidade* e da escola como espaço público heterogéneo e democrático, confrontando os dilemas e "a dupla consciência" que experienciam os grupos oprimidos nas instituições, tendo por base as políticas de justiça social e curricular, foi central a reflexão de Touraine (1998). Este autor, defende a possibilidade duma **"escola do sujeito"** como lugar de "comunicação", "protecção" e "encorajamento institucional" (ibidem: 30). A comunicação intercultural não se restringe à comunicação interpessoal, diz respeito também à construção de "formas gerais de vida social e cultural" (ibidem: 229). A escola baseia-se na ideia de democracia, como lugar institucional de **liberdade do sujeito e de comunicação entre os sujeitos.**

Baseia-se, igualmente, numa noção de sujeito como **agente**, na construção *justa* e *soberana* de cada um/a: "o reconhecimento do Outro só é possível a partir da afirmação por cada um do seu direito a ser um Sujeito [assim como] não pode afirmar-se como tal sem reconhecer o Outro como Sujeito" (ibidem: 228).

. Aprofundar *interculturalidade: recompor* a escola como espaço público heterogéneo

Para finalizar, gostaríamos de reter ainda de Touraine e da força dos seus desenvolvimentos em torno da **comunicação do(s) sujeito(s)**, expressa na questão da possibilidade de viver e na busca de interculturalidade (multiculturalidade para Touraine). Estes conceitos dão ainda maior sentido e ênfase à possibilidade de focar na ***recomposição*** da escola como espaço público heterogéneo e democrático, sumarizada nas quatro políticas multidimensionais de justiça curricular e educativa, retiradas de Connell e Young.

Políticas de interculturalidade de género, que se abrem à presença e decisão democrática com todos os grupos oprimidos são centrais para os três autores. Especificamente Touraine enuncia e discute três modelos de contraposição de igualdade e diferença, cujos "diálogos e relações" desenham três formas de construção de sociedades multiculturais: o encontro de culturas; o parentesco das experiências culturais e a recomposição do mundo.

. O modelo de *encontro de culturas*

É a concepção dominante dos etnólogos, preocupada com a dominação e hegemonia que destruíram e desfiguraram muitas das culturas da sociedade. Baseia-se no reconhecimento das diferenças das culturas rejeitando qualquer humanismo do Sujeito universal que impediu a comunicação das subjectividades. Esta resposta no plano político conduziu à protecção das "reservas" minoritárias e aos "museus", devidos à crescente "decomposição das sociedades em indivíduos" (ibidem: 233), o que implicou **um nível mais fraco de reconhecimento** e tolerância da diversidade cultural na "esperança de uma assimilação progressiva e irreversível (...) pelo universalismo da razão e da cidadania" (ibidem). Esta perspectiva teve aplicação em sociedades como a inglesa que deixou espaço para a auto-organização e para a pluralidade de culturas dos emigrantes sendo o reconhecimento, genericamente, das regras constitucionais de respeito das liberdades fundamentais. Esta tolerância não aponta para uma resposta tão forte que combata as iniciativas hegemónicas, nem traz uma resposta para as questões

que se levantam entre o particular e universal, nem coloca as questões no interior da sociedade, apenas retira a força ao despotismo (ibidem).

. O modelo de *parentesco das experiências culturais*

Trata-se de uma concepção próxima do "universalismo reiterativo" (Walzer 1999) que se apoia no *agir comunicacional* de Habermas e na expressão da *vontade geral* ou das formas de acção universalizáveis. Assenta na procura do *parentesco das experiências* culturais e numa comunicação animada pela busca de sentido universal de normas aceites, para resolver as condutas colectivas e os problemas de combinar a ordem e a mudança, a socialização e a individualização. "O diálogo intercultural é aqui substituído pelo parentesco das experiências culturais" (ibidem: 237). Reconhece a necessidade da diferença, duma presença de exterioridade, mas afasta-se de um reconhecimento global e da alteridade (ibidem: 238).Caracteriza-se pela sua grande abstracção e limita-se ao domínio das relações entre cultura e meio ambiente, ou entre indivíduo e grupo, sem penetrar na construção cultural, preocupação mais presente na concepção do "encontro entre culturas" (ibidem). Trata-se duma abordagem que opera, reduzindo as culturas a manifestações particulares duma cultura universal. Corresponde em parte à ideia de multiculturalismo de supermercado, como se o problema da comunicação intercultural pudesse ser resolvido pela globalização económica. Pelo contrário, pode mesmo agudizar-se, como provam os recentes conflitos bélicos e o terrorismo.

. O modelo de *recomposição do mundo*

Um terceiro enfoque de construção de multiculturalidade apresentado por Touraine relaciona-se com a sua ideia de que não existe outro universalismo além do Sujeito (Touraine 1998: 239), definido não por valores, ou universalismos de experiências, mas pela "combinação entre instrumentalidade e identidade" (ibidem)

> O tema do Sujeito aplicado ao problema das relações entre as culturas, torna-se o **tema da** recomposição do mundo, cuja finalidade é **recuperar e reinterpretar** tudo o que a modernidade racionalista e voluntarista tinha eliminado como contrário à razão, ao seu universalismo e, depois, ao seu instrumentalismo" (...) Por isso empreendemos uma obra ainda mais vasta que a descolagem económica: **a recomposição de um mundo que tínhamos decomposto, quebrado, manipulado, tecnicizado,** durante séculos. (ibidem: 240).

O tema do multiculturalismo para Touraine vai muito além de um diálogo entre culturas ou do parentesco de experiências culturais do pluralismo "benigno"

dentro da escola, para pensar num quadro mais vasto da "recomposição do mundo", participado por todas as partes. O multiculturalismo deve ser definido na busca de uma «comunicação» e de uma «integração parcial» entre os conjuntos culturais separados como foram homens e mulheres, colonizadores e colonizados, adultos e crianças, proprietários e trabalhadores... A vida de uma sociedade multicultural organiza-se em torno de um duplo movimento de emancipação e de comunicação, que reconhece a diversidade de culturas, sem "o sonho da transparência" de um novo universalismo. Antes, reconciliando "a razão e as culturas, a igualdade e as diferenças em cada projecto de vida individual e colectivo" (ibidem). Este autor afirma que estamos hoje confrontados com a escolha entre "o afrontamento das culturas e o trabalho de **reinterpretação** e **alargamento** cultural que cada indivíduo pode realizar[10] e que as instituições, nomeadamente a escola, devem encorajar (ibidem: 246).

> A sociedade multicultural não se caracteriza pela coexistência de valores e práticas culturais diferentes; ainda menos pela mestiçagem generalizada. É aquela onde se constrói o maior número **de vidas individuadas, onde o maior número possível de indivíduos conseguem combinar, de uma maneira sempre diferente, o que as une** (a racionalidade instrumental) **e o que as separa** (a vida do corpo e o do espírito, o projecto e a memória). Tanto foram frágeis e ruíram por toda a parte os impérios multi-étnicos e multiculturais, como será vigorosa uma sociedade capaz de reconhecer a diversidade dos indivíduos, dos grupos sociais e das culturas ao mesmo tempo que ela saberá fazê-los comunicar entre si, suscitando em cada um o desejo de reconhecer no outro o mesmo trabalho de construção que ele opera em si mesmo (ib: 244).

Face à complexidade dos dilemas actuais, a solução é a "afirmação de uma vontade de individualização cultural", que cria o "Sujeito cultural, pessoal e colectivo, que impulsiona tão longe quanto possível, mas sob uma forma sempre particular, a grande obra de recomposição do mundo" (ibidem: 246-247). Trata-se afinal da escola como espaço de possibilidade para a afirmação de um ***sujeito autónomo solidário.***

Concluindo

Estivemos concentradas neste capítulo em explorar a desigualdade, para além das disputas económicas e sociológicas sobre a classe e a justiça social distributiva. Situadas no seio dos debates de justiça social, entre distribuição e

[10] Touraine fala do trabalho de *formação* do sujeito através de um processo de rememorização e de distanciamento. Pela *rememorização* "revive-se o que foi censurado", recorda-se as culturas passadas, dirige-se a sua simpatia para com elas e, assim, "transforma-se o que está afastado" (ibidem: 242). Pelo distanciamento permite-se "guardar a distância em relação à sua situação social" (ibidem: 243), dissipar os reflexos sombrios (como o totalitarismo) e reconhecer e destacar a figura do sujeito (como o da classe operária, do seu trabalho de dor e libertador). Este trabalho de recomposição do mundo dá força ao sujeito fraco, tornando o Sujeito pessoal um "Sujeito histórico".

reconhecimento, procuramos debater um conceito de *justiça multidimensional* baseado em quatro esferas interdependentes - redistribuição, reconhecimento, poder e autonomia, cuidado e solidariedade.

Partimos de um conceito de justiça como algo que se relaciona com "opressão sistemática, estrutural e institucional", que provoca *dominação* e *opressão* e limita o exercício da liberdade e a democracia entre as pessoas e os grupos sociais e impede o auto-desenvolvimento e auto-determinação. O conceito de *opressão* foi também apresentado com um foco *multivalente* e pluralizado para permitir quer leituras complexificadas e mais sofisticadas quer leituras *politizadas* sobre como as várias estruturas de diferença interagem sobre/com as pessoas social e institucionalmente posicionadas, isolada ou combinadamente, provocando exploração, falta de poder, violência, marginalização e imperialismo cultural.

Identificamos e reflectimos sobre alguns eixos de análise a partir das quatro dimensões de justiça social. Assim, em relação à dimensão do *reconhecimento,* discutimos sobre feminilidades jovens e os processos de construção de sujeitos educacionais femininos. Argumentamos que as raparigas são posicionadas na escola não apenas na busca de conhecimento, mas são construídas e constroem-se no espaço escolar na base de pressões e possibilidades múltiplas, relacionadas com estruturas de diferença genderizadas, classizadas, etnicizadas... Discutimos como se estão a desenhar, nestes novos tempos, novos processos de regenderização dissimulados e na base da inversão ocultada dos direitos, o que é muito importante para os debate educacionais, de um ponto de vista de justiça social. No que diz respeito à dimensão do *poder* reflectimos sobre dois aspectos - as questões do corpo e da autonomia da acção humana e suas conexões com a justiça - mostrando como as raparigas são corporizadas na educação e como isso tem um historial de confinamento, mas também de resistência e de afirmação de possibilidades em múltiplas áreas. Tomamos, também, a dimensão da *redistribuição* focalizando-nos nos debates da redistribuição e do reconhecimento, mostrando como a justiça redistributiva educacional dominante tem um passado de exclusão e de inclusão subordinada dos grupos com menor poder. O primado da universalização limitou a igualdade ao debate do acesso e dos resultados, sendo muito menos eficaz na criação da "igualdade de condições", capacitação de voz e vez e do bem estar dos grupos, condição de justiça social na aprendizagem e na distribuição democrática dos bens educacionais e culturais. Focamos, finalmente, na dimensão do *cuidado e da solidariedade* discutindo como a injustiça social que

afecta os grupos imperializados precisa de confrontar as políticas institucionais de atenção e cuidado, tomadas simultaneamente como necessidade, direito e responsabilidade partilhada solidária, aprofundando e regenderizando a democracia e justiça social. Mostramos a necessidade, para realizar educação de um aumento de relacionamentos 'puros', baseados na confiança e na reciprocidade, na democratização das relações interpessoais e de novas formas de relação, socialmente mais democráticas.

Desta exploração teórica em torno da justiça social e educação das raparigas pensamos que se explorou a busca de novos sentidos para a *interculturalidade na escola*, tomando este conceito não como uma abstracção intelectual, reduzido a 'objecto de estudo' ou a foco de 'acção política' (Arnot e Dillabough 2002).

Reflectimos a escola como *espaço público,* na tensão entre espaço heterogéneo/homogéneo, que (re)produz *sujeitos educacionais*, o que joga um papel central na vida dos/as jovens, ligada que está quer às possibilidades de trabalhar nas frestas de *reconstrução e* da *recomposição* de novas formas culturais, quer à invisibilidade e anulação de alguns grupos, nos quais as raparigas se têm visto incluídas.

A *interculturalidade* permite pensar na reformulação de um conjunto de práticas relacionais mais democráticas entre homens e mulheres, crianças e educadores, escolas e comunidades – *política de uma vida democrática* (Giddens 1993). Na nossa perspectiva, a abordagem da interculturalidade traz abertura à diferença sem se distanciar das práticas de redistribuição e de (des)igualdade. Enfatiza não apenas a presença de diferença cultural no espaço e processos escolares, mas também as mudanças culturais em termos étnicos e de género, **expressando** a diversidade de visões e de perspectivas, assim como de emoções (Araújo, Fonseca e Marques 2002).

A noção de interculturalidade **exprime-se** reconhecendo a necessidade de trazer as vozes e os sentidos dos indivíduos *nos seus próprios termos*, assim como de contribuir para gerar condições para se "poder falar" e "ter voz própria" (James 1992). Trata-se de uma visão pluralizada com sonoridades que permite indexar socialidade aos Sujeitos e às suas vozes, situando-os nas estruturas, olhando tanto os condicionamentos objectivos e subjectivos, como as possibilidades, numa visão para além da vitimização e da individualização.

Parecem-nos ser estes os termos para se poder pensar uma *recomposição do mundo* e uma escola como *espaço público heterogéneo.*

Capítulo 3

Ouvir as vozes das raparigas: Aceder a assuntos e diálogos educacionais

> Até certo ponto havia um consenso, silencioso, relativamente inexplorado entre nós, que constituía uma semelhança com as jovens (...). Afinal, muitas de nós fomos raparigas da classe trabalhadora bem sucedidas, provenientes de famílias em que não existia qualquer tradição de ensino superior ou formação profissional. E, no entanto, quando confrontadas com a tarefa de tentar compreender porque conseguimos ter sucesso educacional, quando todas à nossa volta fracassavam, descobrimos os mesmos tipos de variação das nossas histórias (...).
>
> Mas, também, é devido à nossa diferença, às nossas subjectividades, que as experiências e vidas particulares nos vinculam como investigadoras e nos implicam a um nível pessoal. (...)
>
> Quanto mais rica é a experiência de vida das investigadoras, maiores são as potencialidades e os pontos de contacto com os seus sujeitos, dando dimensões extra à investigação.
>
> (Walkerdine, Lucey e Melody 2001: 107)

Esta pesquisa, em torno da desigualdade social de posições e das diferenças de *estatuto* e de participação social e institucional na escola como questões centrais de justiça social, procura trazer à luz e à reflexão a problemática de diversos percursos e culturas escolares de raparigas de diversos estratos e grupos sociais desfavorecidos, nas suas ligações com as comunidades e com as políticas educativas, no contexto particular de uma escola EB 2,3, da periferia do Grande Porto. Procura-se uma compreensão sobre a escolarização, da forma mais detalhada e complexificada possível, a partir das vozes dos/as educandos/as, de modo a perceber as mudanças que têm ocorrido na escola portuguesa nestes novos tempos, incluindo os processos de construção dos *novos sujeitos educacionais femininos (e masculinos)*.

Igualmente se busca perceber os investimentos que fazem as jovens na escola, para além da abordagem pelo conhecimento e aprendizagem, as comunicações e relações interculturais que estabelecem e confrontam e como se estão a construir em termos de vivências corporizadas, subjectividades e perspectivas de vida imaginadas e materializadas. Assim, tratando-se de um estudo localizado, sem a óbvia pretensão de generalização (e por isso parcial) exprime apenas a minha experiência pessoal. Tenho contudo a pretensão de que esta pesquisa, tal como salienta Iris Young, toca nas experiências e "cordas musicais" de outras mulheres diferentemente identificadas" (ibidem: 17). Para esta autora, "a única maneira de

exprimir uma relação do geral com o particular é esteticamente (...), como se fossem anotações musicais" (Young 1990 c: 16), em que as *performances* variam de inúmeras formas.

Muitas das jovens com quem falei, duma forma interessada e *crítica,* contam e dialogam sobre as suas experiências na escola, muitas vezes de injustiça, exclusão e como a sua construção como raparigas contém sujeição a par de «acção humana» na "busca de um lugar para si próprias" (Fonseca 2001), ambas vividas e subjectivadas de formas muito singulares.

Ora, nesta pesquisa, este capítulo assume um estatuto e um lugar de "passagem". Pretende tanto situar a pesquisa, modos, fases e princípios que lhe presidem, como estabelecer as fronteiras entre a teorização conceptual enquadradora e os contornos da problemática de que é objecto, em torno de *justiça social, feminilidades jovens* e *interculturalidade* na escola. Transição para uma outra parte mais analítica, relacionada com a definição dos problemas da *empiria,* clarificando o modelo de recolha e análise dos dados no terreno, explicitando as opções e a rede dos procedimentos e percursos de trabalho.

Nessa medida, estabelecemos como finalidade dar conta do método, explicitando algumas das formas como lidamos com estas questões, o percurso que fizemos, discutindo também o compromisso nesta pesquisa, as razões das escolhas, alguns dos escolhos com que deparamos, os limites e as potencialidades desta forma de trabalho. Assim, a descrição da experiência de pesquisa obedece a alguns níveis de análise teórico-epistemológica e metodológica que queremos designar.

Desde logo, na primeira secção, descortina-se o que chamamos de *Campos teóricos e disciplinares, eixos e problemáticas e escolhas epistemológico-metodológicas,* em que nos localizamos face à necessária interligação, comunicação, paradoxos e perplexidades entre sujeito e objecto de pesquisa. Avançamos depois para uma segunda secção, que denominamos *Aprender o seu lugar: pontos de partida da pesquisa.* Aqui, procura-se sobretudo situar a pesquisa face ao objecto seleccionado, contexto, escolhas e escolhos, possibilidades e fases de pesquisa. Por sua vez, na terceira secção discutimos *as opções 'metodológicas' e 'técnicas' de recolha de dados* fazendo uma contextualização e descrição dos processos de escolha e de operacionalização do método de captação da informação e de "escuta" dos sujeitos que os protagonizam. Na quarta secção, aborda-se *o modelo técnico e metodológico*

definidor da interpretação dos dados. Terminamos com uma **quinta secção** em torno de conhecer e contextualizar as narrativas *educacionais*

1. Campos teóricos, eixos e escolhas epistemológico-metodológicas

Este estudo sobre problemáticas de justiça e educação no campo da educação pública e básica encontra-se enformado, desde logo, na minha própria experiência e subjectividade biográfica, escolar, educacional, profissional, política e científica, como se refere acima no texto de abertura deste capítulo (Walkerdine et al. 2001, cf. também Hey 1997). Quero salientar aqui, particularmente, as experiências e sentidos em contextos, interesses, possibilidades, recursos e discursos disciplinares no campo sócio-educativo derivados de tradições académicas de estudiosas/os - sociologia, culturas, serviço social, feminismo, teoria política e novos movimentos sociais, epistemologias biográficas e etnográficas e metodologias mais cooperativas e orientadas para a mudança.

Beneficiei, igualmente, do diálogo e do encorajamento de colegas pesquisadoras dos projectos em que esta pesquisa e eu própria estávamos integradas. Contudo, foi estudando e percorrendo o trabalho de estudiosas críticas feministas da teoria política e da educação (Young, Fraser, Lynch e Lodge, Hey, Araújo, Arnot, Walkerdine et al. Gordon et al. etc.) que senti o impulso e a capacitação para focar um modo de abordagem que explorasse o carácter 'discreto' e 'microfísico' da desigualdade vivida pelas raparigas na escola e da sua interligação com outros grupos e contextos sociais mais amplos.

Apesar de nos centrarmos na instituição escolar, recortamos e recrutamos uma abordagem holística e multidimensional da produção da injustiça e desigualdade genderizada na escola, trazidas pelas experiências diversas das raparigas, em vez de priorizar apenas algum assunto, apesar de ser quase inevitável que certos temas fossem fixados com mais força do que outros. A preocupação primeira supunha operacionalizar um modelo de "complexificação" da análise, em que as abordagens utilizadas procurassem fazer caminho no sentido de um movimento metodológico que, no seu funcionamento, não fragmentasse, antes produzisse uma explicação capaz de responder congregadamente à necessidade de inseparabilidade entre social, cultural e pessoal (Walkerdine et al. 2001: 88; Correia e Caramelo 2004).

Para construir as relações metodológicas no campo, no contexto duma formação social atravessada por relações de poder desiguais, chamamos para o centro da reflexão várias problemáticas que estabelecem relação e presença com o objecto e que são capazes de o definir, operacionalizar e analisar. É o caso da articulação do nível metodológico com: uma noção ampla de educação sob o olhar de justiça social, já enunciados anteriormente; os diversos planos e cortes para focar a escola e os quotidianos das raparigas no seu interior (formal, informal e física); as narrativas biográficas e os diálogos educacionais: estatuto de experiência, subjectividade e sujeito genderizado em direcção a um "paradigma da intersubjectividade" (Marshall 1994).

1.1. Planos para olhar a educação: "escola formal", "escola informal" e "escola física"

Desde o início deste percurso de pesquisa que se tornou muito fecunda a proposta analítica de Gordon, Holland e Lahelma (2000) quando identificam três estratos e planos de produção material e simbólica no processo de construção de cidadãos/ãs genderizados/as na escola - "escola formal", "escola informal" e "escola física". Para estas autoras, "o percurso de aluno/a a cidadão" e "produção de cidadãos/ãs individuais" (ibidem: 194) na escola toma lugar dentro e/ou através destes estratos e dos processos dinâmicos e entrelaçados que se estabelecem e que, simultaneamente, aí se localizam e ocorrem numa materialidade dominante da *escola oficial* do conhecimento; da *escola informal* discursiva *da cultura* e, ainda, da *escola física* na sua *fisicalidade* espacial, discursiva e corporizada. Estes três planos de materialidade constituíram-se em níveis importantes de focalização da nossa pesquisa que, apesar das inter-comunicações e dificuldades, tomamos como recortes analíticos centrais, que agora passamos a definir e descrever.

1.1.1. Plano de materialidade da *"escola formal"* do *conhecimento*

A *escola oficial*, designadamente no espaço formal da sala de aula, é um espaço privilegiado da escola, dado o seu lugar na aprendizagem e transmissão do conhecimento. Está sobretudo articulada com as políticas educativas e curriculares, mediadas pelo/a professor/a, mais ou menos centralizadas, desenhadas e concretizadas na base de um conjunto de suposições e posições tomadas como certas, que reflectem noções prevalecentes de desigualdade social

nas suas várias formas. A lógica dominante é o "caminho" de *construção* do/a ***cidadão/ã conhecedor/a*** e ***disciplinado/a,*** consciente dos deveres e responsabilidades[1], preparado/a para entrar no mundo do trabalho e na família heterossexual, pronto/a a "ocupar o lugar esperado" (Gordon et al. 2000: 187) na vida social adulta do trabalho e da família heterossexual. Nessa medida, não é só o movimento no espaço formal que é definido pelos caminhos do tempo/espaço de aprender 'conhecimento' e 'disciplina', é também o espaço da "escola informal" local para a aquisição de *cultura* cívica e de cidadania.

1.1.2. Materialidade discursiva da "escola informal" da *cultura*

Para além do/a *cidadão/ã conhecedor/a,* a «escola informal» está também pensada pela «escola oficial», na sua organização e finalidades, como espaço para ensinar os/as estudantes a *aprender* a ser activos, cooperativos e competitivos. Pressupõe um espaço com maior distensão, interacção entre agentes e na actividade informal, incluindo um envolvimento mais flexível de professores e de actividades extra-curriculares.

Existe, assim, na *escola cultural* um "lugar para o informal", desenhado, conquistado ou negociado por estudantes e professores, para aprender a *tornar-se* ***cidadão/ã cultural.*** Este espaço e tempo para a escola informal[2] aparece como "fonte potencial de perigo e caos" (ibidem: 187), lugar de actividades especiais, mais ou menos definidas no calendário escolar, vistas como capacitando o/a cidadão/ã cultural - celebrações oficiais, dias do desporto, concertos, visitas de estudo, etc. Mas, a escola informal é também um lugar onde a cidadania é criticada e se constroem práticas de cooperação e diferenciação. A escola informal "existe ao lado e dentro da escola oficial, mas também em oposição a ela" (ibidem: 195). Pode aparecer "entrelaçada com os fins oficiais na construção de um percurso do aluno a cidadão" (ibidem). Por isso, as actividades mais informalizadas e conviviais manifestam-se tanto por incursões dos/as estudantes na escola oficial,

[1] As referências, por exemplo, "senta-te direito"; "anda... não corras"; "silêncio"; "fala só quando te disserem que podes", frases típicas de professores/as, indicam caminhos e condutas de tempo/espaço, ditam quando e onde é que os estudantes estão e devem estar, espaços onde devem e podem entrar, e horários e mapas para este domínio temporal, espacial e social. A escola tem regras proibindo correr, comer, fazer barulhos ruidosos, espaços inapropriados"(ibidem 2000: 199)

[2] As reformas educativas também têm oscilado entre oferecer tempo disponível para criar mais actividades informais, caso recente da Lei de Gestão Flexível dos Currículos, ou disciplinar mais a escola oficial, tendências disciplinadoras de culpabilização das famílias ou dos professores. Muitas vezes os professores criam relações informais para encorajar a aprendizagem e o desejo de cooperar e tornar o próprio trabalho agradável, introduzindo estilos e interacções informais dentro da sala de aula.

F.P.C.E. BIBLIOTECA U.P

muitas vezes por percursos sinuosos de "desvios e atalhos" (ibidem) de procura e negociação de uma ordem informal na sala de aula, que torne a escola formal mais distendida e agradável; manifestam-se, igualmente, pela formalização e organização de uma outra esfera educacional - a escola *cultural* – cujas actividades/espaços/tempos, considerados mais informais – festividades, dias comemorativos, concursos, campeonatos, visitas de estudo, biblioteca, estudo acompanhado, disciplina de projecto e, outros "pedidos" (educacionais e de mercado). Seria este, então, o lugar para ajudar a construir cidadãos individuais, responsáveis, autónomos e activos (consumidores) mais civilizados, para além dos/as cidadãos/ãs conhecedores e disciplinados pelas aprendizagens académicas (ibidem).

Os processos oficiais são constantemente informalizados por estudantes e por professores, podendo, então, em tais processos usar e exibir as *diferenciações* que se observaram nos processos sociais e culturais. Muitas vezes é através destas materialidades "simpáticas" e, por isso afectivamente mais intensas, que as ideologias podem mais fácil e *naturalmente* actuar e ser incorporadas. Assim, as actividades informais estudantis, autorizadas ou conquistadas são, frequentemente, baseadas em *naturalizações* sobre semelhanças ou diferenças entre estudantes, resultando, quantas vezes, em processos de marginalização daqueles/as vistos/as como Outros/as. Por exemplo, os processos de marginalização constroem-se, muitas vezes através da "demarcação simbólica" (de negro ou de cigano...) ou do "policiamento das fronteiras de género e sexualidade" (ibidem: 196), ou de *nomeação* de raparigas e rapazes - "putas", "bichas", "lingrinhas"... - quando se referem a corpos, roupas e aparências. Nomear pode ser produzido por rapazes, raparigas, professores/as, etc.

1.1.3. Materialidade da *fisicalidade* discursiva e *vivida* da "escola *física*"

Para além do cidadão/a conhecedor, ou cidadão/ã cultural, na tarefa dupla e contraditória de construir o/a aluno/a, através da "regulação" ou da "emancipação" (Gordon et al. 2000), existe um outro nível de desenvolvimento da cidadania, activamente accionado no espaço escolar, onde se inscrevem os corpos dos/as cidadãos/ãs - estudantes. Discutimos anteriormente como os corpos das crianças se movem e modelam dentro destes espaços, através do poder de coacção ou de processos subtis de políticas disciplinadoras e normalizadores e de *representações* culturais estereotipadas. Mas, para além da disciplinação, dentro e

fora da sala de aula, também vimos como o corpo é central na opressão e dominação e na forma como as culturas dominantes "designam" e hierarquizam os grupos numa escala estética, como "Outros" - gordos, doentes, deficientes, idosos, homossexuais, pessoas de cor - de acordo com normas que os 'diminuem' e 'degradam' como feios, impuros, desviantes... e que estabelecem padrões de diferença que ajudam a manter os processos de dominação. Assim, os corpos dos/as estudantes vão "ocupando lugares" e "presenças" de diversas formas dentro e através destes espaços. Todavia, parece ser na «escola física» que se tornam menos controlados e "mais visíveis", adquirindo aqui uma outra materialidade - *física* também como metáfora - a escola corporizada, exterior, fora das salas, fora das mentes e da razão, escola ruidosa e movimentada. As autoras aludem ao "caos escondido por detrás do controlo, temido por professores/as e alunos/as, que pode ser visto numa escola durante os intervalos" (Gordon et al. 2000: 197).

> "A impressão para uma pessoa de fora é de *corporização e fisicalidade*, expressa num alto movimento e som, onde um largo número de jovens andam, correm, jogam, brincam, falam e gritam" (ibidem).

No exterior das salas de aula os corpos podem interagir num espaço relativamente confinado (geralmente ocupado pelas raparigas), como, de repente, podem ser libertados para correr de forma exuberante (normalmente rapazes) no espaço exterior do recreio ou mesmo nos corredores. Este som e movimento contrastam com a quietude e o silêncio requeridos e impostos nas salas de aulas e corredores.

Nos discursos da "escola física", focalizados em termos dos corpos e dos espaços, percebemos como este espaço/tempo, aparentemente mais grosseiro, intenso e menos subtil, se torna central, tanto para a construção do/a cidadão/ã físico, sexualizado e genderizado, como por ser "menos" controlado e exterior ao mundo da pedagogia e da escola "verdadeira" dos "corpos dóceis", alvo agora de uma outra racionalidade educativa e outras "vigilâncias" (vigilantes, 'empregadas' e órgãos de gestão). É neste espaço que muitas crianças e jovens procuram expressar e sentem maior agência, nomeadamente pela maior distensão que sentem, pelas maiores possibilidades de interagir com os/as pares, pela maior capacidade de negociação com adultos/as (por exemplo, empregadas e vigilantes relacionadas com a proximidade de classe e género), muitas vezes no registo da transgressão e de fuga ao controlo.

As ideologias e discursos classizados, genderizados e sexualizados têm uma incidência particular na «escola física», sendo muitas vezes justificados por

requerimentos científicos que mais não são do que uma legitimação de ideologias estereotipadas do senso comum e práticas de constituição e marginalização dos outros. Salientamos, por exemplo, o peso dos discursos psicológicos sobre a puberdade, ou sobre a precocidade e maturidade feminina durante a adolescência, cujos efeitos são altamente específicos do ponto de vista do género e disfarçam, nomeadamente, requisitos de heterossexualidade normativa mais perseguidos do que nunca na adolescência, tal como estes disfarçam as relações de poder genderizadas ou outras (ibidem).

Estes três planos e estruturas de materialidade tornaram-se heurísticos nesta pesquisa permitindo pensar as questões do método em diversas *posicionalidades*, "unidades de estudo" e investimentos múltiplos das estudantes, em torno daqueles, como lugares de encontro de racionalidades escolares dominantes; apropriações particulares e manifestações culturais dos actores diversos; incorporações distintas e disciplinas múltiplas. Nestes planos - conhecimento, cultura e corpo - inscreve-se um "currículo do corpo" claramente diferenciado, tanto através de objectivos de *conformação* da escola como de *transformação*. Neste jogo e tensão, por muito pequenos que pareçam estes espaços, para alguns grupos eles adquirem intensidade e importância crucial, moldando as suas identidades, percepções e termos, em condições de diferença (genderizada, classizada, etnicizada....)

Assim, os métodos de pesquisa implicados aqui interagiram com estes planos de materialidade da escola, tendo subjacentes as noções de educação e de justiça social ampla e multidimensional. Podemos assim, dizer que a **observação participante** esteve mais presente na «escola física», dominantemente em direcção à *escola do corpo* e à convivialidade, produzindo uma cultura mais pública, embora muitas vezes clandestina ou semi-privada; os **grupos de discussão focalizada** aparecem-nos mais articulados para captar predominantemente a *escola cultural*; as **narrativas e histórias de vida** individuais contaram quer com uma reflexividade mais relacionada com a *escola do conhecimento*, quer como um lugar mais transversal, onde se focaram os três grandes investimentos fixados das raparigas.

Caminharemos agora no aprofundamento de alguns conceitos que se relacionam directamente com uma epistemologia de escuta das vozes, de forma a permitir compreender como se constroem as realidades sociais tanto ao nível das

práticas sociais e materiais como ao nível dos sentidos, linguagens e da intercomunicação entre os sujeitos.

1.2. Na orla de um *paradigma da intersubjectividade:* um projecto de teorização do sujeito, da experiência e da subjectividade

Construir e analisar *narrativas educacionais* de raparigas e estruturas gerais da experiência durante a sua *escolarização* básica colocou, ao longo desta pesquisa, um conjunto de questões que agora temos oportunidade de apresentar e discutir, a saber:

Qual é o estatuto e o significado dos materiais depositados nas nossas mãos em resultado das interacções, diálogos, escritas ou observações na escola? Como se exerce o trabalho de produzir conhecimento científico e qual o significado de descrever estruturas gerais de experiência? Será que a experiência apenas fixa, nomeia e regista o contexto pragmático da acção, ou é mais um discurso sobre o vivido?

A perspectiva ética, teórica e epistemológica que nos anima, estimulada pelos desafios e debates de teóricas críticas feministas, aproxima-nos do que Barbara Marshall chamou *paradigma da intersubjectividade* que procura reconstituir um projecto crítico *contextualizado,* rompendo com o paradigma da produção e da objectividade (Marshall 1994). Esta autora defende que, para teorizar o *sujeito* adequadamente, precisamos de voltar ao ponto de partida de Marx da "actividade humana sensual", enquanto base da subjectividade e, a partir daí, reconstruir radicalmente o **projecto de uma teorização do sujeito,** na relação sujeito/sujeito e não sujeito/objecto (ibidem: 126). Esse enfoque, permite incluir e compreender adequadamente as actividades do cuidar, atravessadas de grande intersubjectividade e tradicionalmente atribuídas às mulheres.

Uma tal compreensão joga com grande centralidade o nível do Estado e o das formas e práticas institucionais, de modo a ultrapassar uma construção de Estado como "ilusório interesse geral". Esta foi uma crítica forte feita pelo feminismo, mostrando como tal noção de "ilusório interesse" tomou um significado de "exclusão histórica e filosófica das mulheres da humanidade" (Marshall 1994: 126). O Estado não é a "realidade que fica por detrás da máscara da política, mas é a máscara que nos impede de ver a prática política" (ibidem). As políticas estatais e as acções do Estado afectam as "formas pelas quais o feminino e o

masculino são construídos" (ibidem, cf. Connell 1993, 1995), o que é central para focar o sistema educativo, suas políticas, programas e instituições escolares, que afecta e é afectado pelas *relações* sociais objectivas e subjectivas entre os sujeitos.

Estas são questões relevantes para uma **epistemologia feminista do sujeito.** Então, numa perspectiva de teorização do sujeito feminino, os conceitos de *experiência* e de *subjectividade,* problemáticos nas ciências sociais clássicas, constituem-se em centralidades que merecem discussão e aprofundamento mais detalhado, o que faremos em seguida.

1.2.1. *Experiência* com *estatuto fundacional*, conceito heurístico de múltiplas ressonâncias

Centrando-me numa discussão sobre o conceito de experiência diria que, na medida em que ela estrutura de forma importante a vida das pessoas, se trata de uma categoria chave para o conhecimento dos quotidianos. É a experiência, como refere Valerie Hey (1997) convocando Annette Kuhn, "que faz de mim aquilo que eu sou e diferente de todos os outros" (Hey 1997: 28). Esta autora vai ao cerne desta questão, quando pergunta: "será que as memórias e sentimentos devem ser compartimentados e separadas 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?" (ibidem).

Defendemos que a experiência pode constituir-se num manancial poderoso de conhecimento sobre os quotidianos ao mesmo tempo que pode potenciar possibilidades científicas e margens políticas para a transformação social.

Mas, o que significa, afinal, a *experiência* nesta pesquisa?

Valorizando este conceito, Valerie Hey, argumentou que a experiência, como forma de subjectividade e de poder, permite "**reter os conhecimentos quotidianos** que, apesar do seu modo individual sob a forma de sentimentos, subjectividades, emoções, memórias, se encontra intimamente relacionada com as figuras dominantes e sistemáticas da vida" (Hey 1997: 3). Também Carlos Alberto Torres (1998) afirma que "não reconhecer a experiência como fonte de conhecimento é, epistemologicamente falando, debilitar a teoria e a prática (...) é, politicamente falando tirar poder e desmobilizar" (Torres 1998: 208, ver também Araújo et al. 2001).

Experiência é, muitas vezes, um conceito dado como adquirido e óbvio. A ausência de definição faz com que tenha múltiplos sentidos e ressonâncias, ao mesmo tempo que faz com que seja uma categoria entendida universalmente.

Dada a "ubiquidade do termo" parece-nos ser proveitoso definir o seu significado para o nosso contexto. Trata-se de uma explicação importante, até porque "o que conta como experiência não é auto-evidente nem directo; é sempre contestado e por isso sempre político" (Scott 1992: 37).

Discutir e discorrer sobre *experiência* é reflectir quer sobre questões excluídas da ciência (como discurso, subjectividade e diferença) quer sobre *o que* conta como experiência e *quem* faz essa determinação (Scott 1998: 33). Por isso, analisar a experiência implica produzir um discurso que não coloque à margem os significados nem a posição dos sujeitos. Isto não significa que se aceite automaticamente que "os dados falam por si" ou que o discurso não é (re)construído social e historicamente. De facto, o que aconteceu na ciência clássica foi que se considerou um tal discurso "subjectivo" e de "senso comum". E, nesse sentido, a prática científica, para se constituir como conhecimento, tratou de expurgar a subjectividade, exigindo uma "apurada" e "objectiva" formação do/a investigador/a e uma relação "distanciada" com o objecto.

Como a *experiência* não tem uma narrativa única e, no sentido de recuperar e reabilitar para o conhecimento este inegável manancial, tem havido um movimento científico e epistemológico (etnográfico e biográfico) considerável para reconstituir, captar os termos e lidar com a experiência como "material primário". Estamos a pensar obviamente em Ferrarotti (1983), Araújo (1990 e 2000), Josso (1991), Nóvoa (1992) e no nosso próprio trabalho, por exemplo, Magalhães; Maria José, Fonseca-Fernandes, Laura e Oliveira, Olga (1991) e Fonseca (2001). Na verdade, experiência, tal como subjectividade, narrativa, ou história de vida... são conceitos complexos e polifónicos. Por isso, metodologicamente, accionam-se, por vezes, dispositivos paralelos de modo a "contar" várias versões e narrativas - a narrativa pública e política e a narrativa mais privada e individual – para revelar o sentido constitutivo uma da outra, o que mostra bem a natureza contestada e contraditória destes conceitos.

1.2.2. Experiência convoca *discurso, contexto, acção* e *subjectividade* dos sujeitos culturais

Young é, novamente, uma referência central para discutir questões epistemológicas, com implicações ao nível metodológico. Na sua obra *Throwing like a girl and other essays in feminist philosophy and social theory,* de 1990, uma abordagem fecunda em torno do conceito de experiência, a autora discute como o termo *experiência*, tanto em filosofia como na linguagem vulgar, se refere a

origem ou fonte e fundamento de conhecimento. Evocam-se, assim, dois sentidos de *experiência*: "conhecimento de *confiança*", obtido em primeira mão, e conhecimento que toma as suas próprias experiências "uma representação *autêntica* de si" (Young 1990b: 12)

Afirma esta autora que ambos os significados privilegiam a experiência como "autêntica", directa e sem mediação. Mas, adverte e lembra ao mesmo tempo que o "discurso para descrever a nossa experiência é tão directo e sem mediação como qualquer outro" (ibidem), sendo apenas "um discurso feito de um modo diferente" (ibidem), pois mesmo as narrativas de crianças incorporam aprendizagens de "regras", "convenções", "suposições", "estereótipos" e ideologias, que operam ao nível mais imediato da experiência "genuína". Por isso, Young reafirma a exigência de "ouvir os outros, reflectir e teorizar" para conseguir distância (ibidem). Discute, também, as maneiras tradicionais de privilegiar a experiência na filosofia, na tradição *empirista* ou *idealista*, que reivindicam para este conhecimento o estatuto de *ideia,* "consciencialização" ou "transparência" dos conteúdos.

Mas, ao examinar o conhecimento como meras "ideias" ou "certezas", estamos perante uma suposição "ilusória" dum modelo de pensamento de "metafísica da presença" (Derrida cit Young 1990b: 12). Ora, para Derrida, metafísica da presença, significa a ideia da "consciencialização como auto-originadora", possível apenas se "tomarmos o discurso e a voz, como modelo de pensamento, no que nos possamos enganar a nós próprios quanto à simultaneidade e ausência de mediação entre a fala e a audição" (Young 1990b: 12). Então, o uso do termo *experiência,* tanto numa perspectiva filosófica como na noção corrente, apresenta conotações de "origem" do conhecimento, "imediatismo", "autenticidade", "evidência", "transparência", "verdade", o que merece reparos e alguma suspeição.

Ora, no nosso trabalho tornou-se central reter o termo "experiência", não porque essas preocupações sejam importantes mas porque experiência invoca um aspecto *singular* e um "contexto *pragmático de significado*" (ibidem), contendo "distinções" que não se encontra noutros termos. *Experiência* incorpora *discurso, contexto* e *acção,* ou seja, como reitera Iris Young, "a experiência tem em si", para além da linguagem e dos símbolos, "a conotação do contexto e de acção" (Young 1990b: 13) a par de singularidade. Por isso, talvez o mais importante do termo *experiência* seja, não experiência como um mito do sujeito com origem

autêntica, mas a linguagem, que **expressa *subjectividade* dos sujeitos** *constituídos* e *afectados* social e culturalmente no seu *contexto vivido*. Conforme se salienta em grande parte da filosofia contemporânea e da teoria social, o sujeito aparece constituído como produto da linguagem e de estruturas, que o confinam cultural e socialmente (ibidem), chamando a atenção para a necessidade de distinguir a especificidade da "linguagem-jogo" envolvida no "falar" da experiência. Assim:

> "(...) A linguagem-jogo experiencial é especificamente na primeira pessoa, ou subjectiva. Falar sobre a experiência expressa subjectividade, descreve os sentimentos, os motivos, e as reacções dos sujeitos ao afectarem e serem afectados pelo contexto em que se situam. Nós devemos ter cuidado, para não tornar o sujeito mais originário do que a experiência (ibidem).

1.2.3. Experiência *regista* o sujeito, *nomeia* a opressão e *aponta* para a transformação

Questão central para a ciência social é a de **registar** o ***sujeito*** e como o fazer, tendo em conta duas dimensões centrais: a de sujeito *constituído e sujeitado* e a de sujeito *agente* e criativo, *agindo na vida* que lhe é dada. A subjectividade é captada na linguagem e na interacção e é o resultado contraditório de processos nos quais uma pessoa se descobre já posicionada e *constituída*, mas também nos projectos e objectivos que *se iniciam*. O conceito de *sujeito* encerra este aspecto da *acção criativa*, de actividade sobre a vida, de quem toma o dado e age sobre ele. E a subjectividade tem este sentido de posicionamento originário e singular sobre o seu dado.

Por isso, o conceito de ***experiência***, que *diferencia* e *singulariza* os sujeitos, que expressa *subjectividade* e toma os sujeitos como agentes que dão sentido às suas acções, tem sido central para a ciência feminista, na medida em que permite atribuir significado político às vozes das mulheres. Contudo, como temos referido, a crítica das teóricas negras e lésbicas contra o silenciamento do feminismo ocidental que se autorizava como sendo a voz das mulheres, quando aquelas mulheres começaram a encontrar a sua voz e a afirmar a sua subjectividade, em vez de fragilizar o movimento, trouxe um novo acolhimento e ressignificação sobre a natureza plural do movimento feminista, nomeadamente na defesa do *sujeito*. Como afirmámos no capítulo anterior, a política emancipatória precisa da **noção de sujeito**, para "nomear a tomada de consciência" da opressão e "ter um ponto de partida de resistência" (ibidem: 13; cf. Young 1997). Ora, a **descrição da experiência** como "expressão das acções e sujeições dum sujeito", feita do "ponto de vista desse sujeito", tem uma dupla função política.

> "**Primeiro**, *nomeia* formas e significados de *opressão*, descreve os processos da vida social do ponto de vista do sujeito traz à *linguagem* os malefícios das estruturas opressivas, e só essa descrição experiencial o pode fazer.
>
> **Segundo**, mantém aberta a hipótese da *resistência*. A experiência indica um momento de *agência criativa* nos processos sociais, que não pode ser definitivamente totalizado ou categorizado pelas estruturas opressivas dominantes. Ao descrever as espécies de opressão, a experiência da opressão, e a agência criativa dos oprimidos pode ajudar a formar a resistência e prever alternativas" (Young 1990b: 14).

Ora, reter a ideia de *experiência* na perspectiva de um sujeito capacita o projecto político feminista, significa mais do que ter uma "teoria sobre a subjectividade", que não deixa de ser sempre particular, mesmo quando se é agente e se está em *relação* com outros. Por isso, no nosso caso, as experiências de vida das raparigas, traduzidas em narrativas biográficas ou diálogos educacionais, pretendem agarrar significados de vida das jovens em toda a sua diversidade, não de um ponto de vista de mera ***análise*** dos discursos construídos nos processos de normalização, mas mostrando como estes moldam e marcam sujeitos com base em estereótipos que contribuem para o sofrimento e marginalização. Os projectos que colocam as mulheres no centro da análise, para além do trabalho analítico da construção e desconstrução social, "têm ***projectos de crítica social"*** (Young 2003: 10) porque identificam injustiças e "danos", cujas fontes estão localizadas em instituições e relações sociais e propõem-se direcções para a acção institucionalmente orientada para as mudar" (ibidem). Ora, este empreendimento requer que o **teórico** contemple dados, não só da *experiência* individual, subjectividades ou identidades, mas também das *estruturas sociais*.

Por isso, tais perspectivas requerem que a *experiência de género* seja tomada como um projecto **teórico** que inclui dados sobre as *estruturas sociais genderizadas* em que *nos encontramos* passivamente agrupados - a divisão sexual do trabalho, a heterossexualidade normativa e as hierarquias de poder genderizadas. Estas *estruturas de género* são dadas historicamente, condicionam a acção e a experiência das pessoas e precedem o seguimento e o conhecimento dessa acção. Expressam-se ao nível macro e micro, dando conta das *confluências* entre o institucional e as relações sociais. Trata-se de ter em conta as interacções e os processos sistemáticos que além de (re)produzirem a opressão atribuem de múltiplas formas, naturalizada e genderizadamente, os privilégios sociais. Portanto, há aqui uma abordagem à ideia de *experiência* e de *subjectividade* condicionada a uma preocupação política e pragmática da transformação social.

1.2.4. Cada sujeito é "lugar de um leque de possíveis formas de subjectividade"

O facto da experiência ser individual, no sentido de que a ***subjectividade*** de uma pessoa agente é o seu sentido de si própria, o que é sempre particular e resultado do seu processo de escolha autónoma, não significa que falemos de sujeito psicológico, liberal, individualizado. Falamos de um sujeito com socialidade, relação, interacção e intersubjectividade, no sentido apontado e descrito por Touraine. Esta é a forma de o sujeito compreender a sua relação com o mundo, a forma que escolheu, condicionada pelos factos sócio-culturais, comportamentos e expectativas dos outros *(sujeito, sujeitado)*. Uma *teoria da subjectividade* diria que "a pessoa *aceita e reage* em relação aos factos não escolhidos à sua própria maneira" (Young 2003: 9).

Tanto o pós-estruturalismo como o feminismo partilham uma preocupação com a subjectividade enquanto "sentido de si própria como produto da sociedade e da cultura" (Weedon 1998: 32). Para o primeiro, o sujeito é genderizado da política do pessoal, incluindo uma "cidadania da intimidade" (Plummer 2003). A teoria pós-estruturalista propõe um conceito de subjectividade, relacionado com o "processo histórico, precário e contraditório, constantemente reconstituído de cada vez que pensamos e falamos" (ibidem: 28). Por sua vez, para o feminismo, "o individual é sempre o lugar de formas "conflituantes" e "particulares" de pensamento e de subjectividade. São elas que "constituem a nossa consciência, as formas e posições particulares com as quais nos identificamos" (Weedon 1989: 33), que estruturam o sentido de nós próprias, a nossa subjectividade. Nascemos e crescemos sob formas de pensamento que constituem a nossa consciência e posições com as quais nos identificamos e que nos estruturam. Mas, à medida que nos movemos em direcção aos nossos interesses e somos expostos a outras formas de constituição do significado da experiência, podemos defrontar-nos a conformar, resistir e a transformar alternativas.

Esta natureza histórica da subjectividade, que é em si múltipla, na medida em que cada pessoa é "lugar de um leque de possíveis formas de subjectividade" (ibidem: 34) é muito importante para pensar as narrativas, no sentido em que são produções historicamente situadas, originárias, contextualizadas, a partir do lugar consciente sobre o qual a linguagem é articulada, mas também para focalizar como a escola e outras instituições sociais podem contribuir para iniciar, desafiar e estimular novas (inter) subjectividades e interesses.

A experiência dos sujeitos femininos a que demos voz nesta pesquisa e com quem iniciamos diálogos, expõe experiências e debates em torno de sentidos e vidas sociais singulares, que se consubstanciam de forma particular nas instituições sociais constituindo, também, sujeitos educacionais diversos na busca de autonomias e projectos para si próprios.

1.2.5. O paradigma da intersubjectividade: campos discursivos e subjectividade genderizada

A relação e a discussão da relação entre linguagem, instituições sociais, subjectividade e poder, tem sido problematizada por muitos autores, aproveitando o trabalho fundador de Michel Foucault, para compreender como os processos sociais se estruturam e organizam em *campos discursivos* particulares, entendidos como "formas competitivas de dar significado ao mundo e à organização das instituições e dos processos sociais" (Weedon 1989: 35). Estes campos oferecem **ao indivíduo "um leque de oportunidades e de modos de subjectividade"** (ibidem), nem todos com o mesmo peso ou poder: uns dão conta da adequação, outros desafiam as práticas existentes, sendo provavelmente marginalizados ou *dispensados* pela hegemonia dominante (ibidem). Outros oferecem aos sujeitos um "espaço de luta política empreendida, mas não exclusivamente, na linguagem" (ibidem: 37-38).

Ora, estes campos discursivos múltiplos, em conflitualidade contraditória, são centrais para entender as pressões, desafios, dilemas e lutas com que se confrontam as feminilidades jovens nestes novos tempos, embora este espaço de luta política não se confine exclusivamente à linguagem. Uma noção de subjectividade relacionada com a linguagem e com os processos institucionais tem sido usada pelo pós-estruturalismo feminista para "compreender relações de poder actuais e para identificar áreas e estratégias de mudança" (ibidem: 40). Usa-se o conceito de ***discurso*** para referir a linguagem localizada no discurso que articula significados social e historicamente localizados,

> "para fazer análises detalhadas, historicamente específicas, explicar o funcionamento do poder a favor dos interesses específicos e analisar as oportunidades para lhe resistir (...), descentrada do sujeito racional (...), vendo a *subjectividade* e a *consciência* como lugar de luta e potencial de mudança", [onde o] "indivíduo é um protagonista activo mas não soberano" (ibidem: 40-41).

Os discursos representam interesses políticos, movidos por relações de poder e de estatuto. Por isso, a teoria pós-estruturalista feminista oferece uma explicação importante sobre experiência e *subjectividade genderizada*, como se tem vindo a

salientar, particularmente no capítulo anterior, realçando a importância das relações materiais e das práticas que constituem os sujeitos incorporados. No processo de *incorporação* incluem-se os efeitos conscientes e inconscientes das instituições e dos processos que estruturam a sociedade e as subjectividades genderizadas. Busca-se, assim, deslindar *os nós*, ou seja como é que o género constitui o sujeito.

Os debates em torno da teoria do sujeito, na teoria social e na teoria feminista, têm encontrado um ponto de partida e um desafio crítico importante ao "paradigma produtivista", como temos vindo a referir, posicionando-nos na esteira de Barbara Marshall, em direcção e na busca de um novo paradigma da intersubjectividade. Trata-se de tocar no ponto fulcral para entender a experiência das mulheres, ou seja, em que a par da "produção das coisas" se reconheça a "produção da vida" (Weedon 1989).

Em síntese, a relação entre a *subjectividade* e *experiência* e as *estruturas genderizadas* é de simbiose ainda que contraditória. Assim, uma teorização sobre a experiência e da *subjectividade* oferece uma maneira de articular histórica e quotidianamente um posicionamento das pessoas genderizadas nas estruturas sociais, reconstituindo tanto oportunidades como limitações. Por sua vez, as *estruturas* condicionam a acção e a consciência das pessoas individuais. Cada pessoa vive e lida com essas estruturas com factualidade e contextualizadamente. Por isso, por muito *limitadas* que sejam as escolhas ou os recursos, cada pessoa apropria e recria as suas possibilidades e experiências, constituindo o seu lugar experiencial e o seu sentido subjectivo de acção humana *autónoma*. Parece-nos ser este um projecto com todo o sentido na actualidade educacional e científica.

1.3. Que lugar para as narrativas e diálogos educacionais: *composição, instabilidade, conflito* ou *vozes* políticas?

As *narrativas* biográficas e os *diálogos* educacionais com raparigas adolescentes, muitas delas sujeitos nas margens, cujos corpos condensam corporizações específicas e exemplares de poder (agente e sujeitado), relações, tons e desafios, exprimem uma intrincada e contraditória rede de vidas e relações sobrepostas. Revelam, assim, percursos e realidades do que significa *tornarem-se raparigas*, desafiando as suas entradas exemplares, permitindo irromper para o campo da educação também como questões de desigualdade social e de injustiça

social. Emergem as variadas *injunções* das experiências vividas pelos *sujeitos genderizados femininos*, produzidas nos diversos contextos e planos de produção material e simbólica da escola. Porém, conscientes e prevenidas da necessidade de cuidar a dimensão *ética,* no que pode ser estabelecido sobre como criar maior ou menor justiça há, pois, necessidade de tomar precaução face aos processos frequentes de colonização e designação de imagens públicas sobre os grupos sociais em desvantagem, nomeadamente apoderando-se da voz dos oprimidos e falando por eles (Lynch e Lodge 2002).

As narrativas podem tomar um conjunto de formas e são dadas (e recebidas) em fragmentos, como relatos descontinuamente contados que "expressam o nosso sentido do self: quem somos e como chegamos aqui" (Linde cit Summerfield 2000: 92). No quadro das ciências sociais, tem-se procurado com as narrativas trazer "os documentos da vida" (Plummer 1990) e, através dos relatos pessoais, pesquisar os processos educacionais, de forma a que "os sem voz" "contem como é" e tenham "direito a voz" e a nomear nos seus próprios termos e por direito próprio. Recentemente, diversos autoras/es, ultrapassando os debates sobre a procura de "verdade" ou "autenticidade", mostram-se interessadas/os nos processos que mergulham no "interior da construção e do contar dos relatos", reconhecendo as dimensões específicas do relato da história oral incluindo, por exemplo, os significados pessoais e colectivos dos silêncios que também acentuam a defesa e a negação de outros, ao mesmo tempo que enfatizam alguns aspectos do passado, em detrimento de outros (Summerfield 2000). Claro que estes assuntos nos levam para a questão do lugar e do efeito do/a investigador/a no processo de contar uma história de vida como ajuda terapêutica, expulsão, integração do passado... oferecendo uma forma para reflectir o passado, estímulo e criação de uma oportunidade para rever as suas vidas e produzir uma versão confortável de si, em resumo, ***comporem-se*** a si próprias, como o pintor que ajuda a pintar um quadro da sua vida, ou o compositor que compõe uma música... (Summerfield 2000: 93). Este modelo é, como Penny Summerfield, largamente conhecido na cultura oral, pelo que as responsabilidades de *composição* que se impõem são conhecidas e compreendidas.

1.3.1. Composição e intersubjectividade estimulada pelas narrativas biográficas

Podemos equacionar a importância das qualidades relacionais de um bom/boa entrevistador que pode dar origem à *composição* ou à *descomposição* tanto do

narrador/a como da história – a *intersubjectividade estimulada* pela interacção vai além do que é obvio entre ambos/as. Estão aqui em causa três aspectos desta *intersubjectividade estimulada*: por um lado, o quadro teórico da pesquisadora e o quadro da memória da narradora; por outro, as implicações das relações entre as histórias públicas e as histórias privadas das entrevistadas; e, finalmente, os resultados das dinâmicas interpessoais entre entrevistadora e narradora.

Relativamente a este último aspecto, muito tem sido dito. Gostaria apenas de salientar que lidar com as vozes afecta as relações de poder e que ouvir significa dar poder. A relação investigador/investigado tem sido referida com uma «analogia colonial», "por ser este investigador que define o problema, a natureza da pesquisa, em alguma medida o tipo e a qualidade da interacção entre ele e os sujeitos" (Fine 1992: 15). Uma narrativa que chega à fase de texto, integra um conjunto de sonoridades únicas, relacionadas com a hermenêutica própria a cada relação de investigação, como defendia pioneiramente Ferrarotti (1983) e depois Finger (1989), Stanley (1992), Summerfield (2000), Araújo (1992, 2000, 2003).

Sabemos também que esta epistemologia e metodologia, que se espera facilitadora do processo de narração, ao mesmo tempo, supõe um potencial relacional para os sujeitos poderem reflectir e rever as vidas, produzir e *compor* uma versão com a qual possam viver em conforto. Na generalidade, contar a história de vida parece ser benéfico para o/a entrevistado/a, mas pode, também, conter e produzir *instabilidades*, não apenas em sentido clínico ou psicológico, mas também em sentido social, quando as histórias contam vidas e experiências "secretamente ditas", que ainda não podem ser ditas (violação, sobreviventes de abortos, raptos, incestos e abusos sexuais de crianças... ou sexualidades não dominantes). Daí que se coloquem nestas metodologias questões acerca da natureza do processo de interacção e de investigação. Tal implica quer um trabalho aturado de problematização e reflexividade teórica e crítica *sobre* e *na* investigação, quer um trabalho de capacitação e *empowerment* relacional que exige saber lidar com as emoções conscientes e inconscientes (fantasias sobre o real, medos, "duplas inscrições" com articulações que variam constantemente...); quer, ainda um exame permanente sobre o compromisso ético e as relações e dinâmicas de poder, na pesquisa.

Os fenómenos como a sexualização das sociedades capitalistas modernas, ou uma "feminização do sexo", ou uma "democratização da intimidade" geraram processos de *recuperação* e de proliferação de "intermediários culturais" e de

"bens simbólicos", que aceleraram o consumo de narrativas sexuais, uma *cultura terapêutica* da "sociedade psicológica" que se nutre de auto-narrativas de intimidade - na forma de *sociedade psicológica* ou na forma mais negativa de *cultura narcísica* (Summerfield 2000).

1.3.2. Lugar das narrativas biográficas: método ou finalidade política?

Para que servem, afinal, as narrativas e as histórias de vida? Permitem a mera pesquisa ou reivindicam finalidades políticas?

Alguma teorização importante, a par do feminismo, tem sido trazida pelos novos movimentos sociais, como os movimentos LGBT, especificamente, sob um ponto de vista eminentemente político. Ken Plummer interroga-se, por exemplo, sobre qual o "tempo de contar a história", o tempo para que o pessoal possa ser contado (Plummer (2003: 33). Estes/as teóricos/as levantaram a questão do ***conflito*** e da **multiplicidade de vozes**, como uma questão central no futuro, requerendo uma *sensibilidade para ouvir*. Um novo modo de narrativas pessoais está a emergir: novos arranjos, novas famílias, novos modos de pensar acerca dos sentimentos, dos corpos... Velhas histórias permanecerão ao lado de novas. E nisto reside o conflito, as ansiedades.

Defende, então, este autor que, após ter falhado o "mar de oportunidades" dos anos 60 e 70, há agora necessidade da criação de uma nova "cultura de dizer a história de vida" (ibidem), um novo movimento de reivindicações do corpo, alternativo à *cultura terapêutica, ou à resposta liberal* (limitadora e restritiva). Plummer identifica cinco *tempos* e "*processos genéricos* para contar histórias sexuais", útil para os novos movimentos sociais e para pensar as novas narrativas sociais:

i) ***Imaginar – visualizar – empatizar*** - Neste primeiro tempo, processos de mera imaginação, visualização e empatia, pequenas histórias sexuais podem ser imaginadas: intriga, romance, erotismo, infelicidade, frustração, histórias de 'mau sexo'. Mas tais histórias, enquanto lugares comuns e de silêncio, permanecem culturalmente insignificantes (Plummer 2003: 36).

ii) ***Articular – vocalizar – anunciar*** – Quando a certa altura a voz é articulada e enunciada produzem-se e fazem-se histórias. A linguagem é a forma de ultrapassar a imaginação, embora possa não haver ainda palavras fortes para combinar o ser e o dizer. Busca-se encontrar espaço para que as linguagens possam ser inventadas, as palavras aplicadas, a voz encontrada e a história dita.

Então algumas palavras tornam-se narrativas pouco recrutadas, enquanto outras se tornam vivas e expansivas, ditas por pessoas conscientes e investidas de poder. Há já algum controlo sobre o espaço, o corpo, etc. (Plummer 2003).

iii) ***Forjar identidades – tornar-se narrador de histórias*** - Emergem, em terceiro lugar, processos de inventar identidades e de se tornar contador de histórias. A pouco e pouco as histórias movem-se do espaço da imaginação à linguagem, ainda com poucos contadores, para a comunidade madura e pronta a ouvir. Além disso, é crucial neste processo, o facto de ser o tempo dos contadores de histórias saírem para o olhar público: livros, escritos, revistas, aparecimento nos média, etc. A linguagem hesitante ganha uma voz, uma identidade emerge com sentido de passado, presente e futuro. As narrativas entram no mundo público, formando bases de políticas identitárias (ibidem).

iv) ***Criar mundos sociais e comunidades de suporte*** - O quarto tempo implica criar mundos sociais. A história move-se do contador da história individual para a comunidade de recepção. Os mundos sociais devem ser inventados pelos que ouvirão a história. Estes 'Outros' devem identificar-se com ela e sentir-se parte das 'histórias'. As audiências tornam-se cruciais. Alguns destes mundos sociais podem já pré-existir, enquanto outros podem estar a ser formados pelas histórias. (...) Estas comunidades interpretativas existem em e através dos mundos sociais do poder: hierarquicamente posicionadas, algumas marginalizadas outras priorizadas. Então, ter uma comunidade não será suficiente, a história necessita de uma comunidade de *aliança pública visível* que facilite o dizer do conto (ibidem).

v) ***Criar uma cultura de problemas públicos*** - Finalmente, em quinto tempo, estão os processos envolvidos no criar de uma cultura de problemas públicos. A história move-se para um mundo social limitado e entra nos ornamentos das arenas do discurso público. As histórias que ficam serão as que entram na cultura dos problemas públicos e políticos.

Estas fases das narrativas mostram a multiplicidade de vozes que podemos ouvir em cada tempo (com os múltiplos tempos), mas também o percurso até haver mundo para que as palavras possam ser ditas, assim como os caminhos da luta social na "criação de mundos sociais" que possam ouvir as histórias que há para contar. As histórias nem sempre podem ser contadas, pois para que **floresçam** devem ter "mundos sociais" à espera para as ouvir e ter espaço para poder entrar no mundo da fala, da ordem social mais ampla. Devem ser histórias amplas, ou seja, ter "comunidade interpretativa de suporte", sempre localizada nas

"hierarquias de poder, no centro ou nas margens" (Plummer 2003: 34). A resposta dos novos movimentos sociais, para ultrapassar a dicotomia liberal público e privado, seria uma *cidadania da intimidade*, implicando uma nova esfera de reivindicação política que define o privado como apenas o que os/as cidadãos entendem como do foro íntimo da sua liberdade individual (Young 2000a). A *cidadania da intimidade* seria, então, uma nova esfera de reivindicações sobre o corpo, a acrescentar à formulação clássica das cidadanias de Marshall (civil, política, social). (Plummer 2003: 39). Ora questões colocadas por Plummer são centrais quando há preocupações e vozes nas margens a visibilizar, escutar e a participar das dinâmicas dos novos movimentos sociais. Sentimos que ainda há muitas histórias e assuntos silenciados nas nossas instituições e na sociedade (étnicos, sexuais, de género, discursos científicos...)

2. *Aprender o meu lugar*: pontos de partida da pesquisa

2.1. Uma escola de periferia urbana: interculturalidades de género e pesquisa educacional

A escola onde decorreu a pesquisa fica situada na orla limite de uma das cidades periféricas do Porto. Trata-se de uma escola EB 2,3 de construção da década de 1990, que veio para fazer face à afluência resultante não só da expansão e alargamento da escolarização do concelho, como responder ao aumento populacional resultante da movida para as periferias e franjas urbanas, verificada no(s) centro(s) da área metropolitana do Porto, iniciada no final dos anos 80 e ampliada nos anos 90. Localiza-se numa zona outrora agrícola e industrial, em grande expansão residencial e urbanística nas últimas décadas, onde se observa muita construção sobre antigos campos de cultivo. Vêem-se também vestígios das velhas e agora paralisadas fábricas, não se extinguindo ainda por completo o "carácter proletário" desta localidade. Por isso, a par do referido *tom* operário, esta escola insere-se num ambiente paisagístico que parecia ser uma zona mais ascendente do que em declínio, observam-se com bastante regularidade algumas velhas e novas habitações e vivendas duma classe média residente. Contudo, talvez por ser uma escola EB 2,3 de periferia do concelho, parece ser mais atractiva para as classes sociais mais desfavorecidas, tendo uma afluência significativa de estudantes dos chamados "bairros sociais", apesar de estarem

distantes, possivelmente, por não recebidos na escola do centro, como referem algumas jovens.

O pessoal auxiliar e vigilante da escola reside e é recrutado nas redondezas. Revela familiaridade e 'conhecimento' de muitas alunas com quem falamos. Notamos proximidade e apetência para lidar com as "raparigas típicas" da escola, diferentemente dos restantes agentes. Encontramos, também, alguns/mas professores/as que viviam nas imediações.

Ao ser uma escola de periferia suburbana, as imagens e realidades que sobre ela seus estudantes constroem, têm implicações nos seus *ethos*, muitas vezes definidos como *sub* e *deficitário*, o que é simbolicamente significativo dos novos tempos. Estes *locais sub* adquiriram novos contornos e visibilidades. São agora definidos, frequentemente, por uma ideologia deficitária, marcada pela ausência de qualificações daqueles que os habitam, degradação ou conflitualidade das relações sociais que estabelecem. Esta escolha também expressa, ao nível simbólico e prático, os processos de territorialização e periferização espacial e cognitiva das contradições do sistema (interior e exterior, centro e periferia, nacional e local, urbano e suburbano) e das modalidades de expressão da crise da escola e dos problemas sociais que enfrenta.

Assim, também ao nível educativo, parece ser difícil escapar ao discurso da "patologia" e "carência" dada a estabilidade dos instrumentos cognitivos que qualificam as vítimas da desigualdade e da injustiça social, em tempos de crise, especialmente se estas habitam as "periferias" e as "penumbras da cidadania" (Correia e Caramelo 2004).

A escola, que tinha sido concebida em termos de coesão social, confronta agora uma nova questão educativa, uma reelaboração da dimensão espacial, temporal, relacional, ideológica, política e cognitiva. Este processo de periferização é revelador da fragmentação, (re)urbanização e da periferização das contradições, contextos e problemas sociais territorializados. Em resposta à nova configuração educativa, parece ter-se abandonado as políticas da injustiça e desigualdade social a favor das políticas administradas de combate à "exclusão" e ao "risco" social (Stoer et al. 2004, cf. Correia e Caramelo 2004).

As políticas carencialistas e comunitaristas parecem revelar ideologias e pressões autoritárias, acusadoras das vítimas, degradadoras das sociabilidades, redutoras dos direitos, preocupadas agora com evitar o agravamento dos fenómenos. Também exprimem mais a tendência de fragmentação dos espaços

sociais do que um movimento pela requalificação estruturada pelo desejo político da transformação social.

2.2. Escolhas, escolhos e caminhos nas relações de campo e culturas nas margens

É comum no campo das ciências sociais dizer-se que as realidades dependem em grande parte da nossa própria criação e, nessa medida, dos pressupostos, escolhas e instrumentos metodológicos em que nos ancoramos, nem sempre explícitos, nem sempre alcançados pela palavra (e pela escrita).

Quando lidamos com sujeitos/objectos de pesquisa como aqueles/as com que temos estado envolvidas no âmbito dos projectos educacionais de interculturalidade e de género, defrontamo-nos com o problema do "outro" diferente de nós. Também, quando lidamos com metodologias tão *proximais* como as que temos escolhido, sentimos, frequentemente, que sempre se coloca o problema de lidar com o nível emocional, independentemente do conhecimento e formação de que se possa dispor (Walkerdine et al. 2001, Hey 1997, Montenegro 2004). Isto é, o lugar das nossas subjectividades e emoções nos percursos e interacções que vivenciamos e a forma como nos sentimos enquanto sujeitos em relação com o método.

2.2.1. Narrativas e "pensamento complexo": escapar ao discurso da desqualificação

É da tensão entre o que julgamos serem os outros e o que os outros julgam que somos que as narrativas e os diálogos educacionais se assumem como possibilidade de um outro conhecimento, um "pensamento complexo" alternativo ao "pensamento linear". O desenvolvimento do "pensamento complexo" busca "narrativas estruturadas no debate que conjuga a realidade e o desejável, produzidas numa relação de complexidade hermenêutica, mais do que narrativas "ajustadas" ou "idílicas", estruturadas em torno do conhecimento baseado na "hibridez" e na "mestiçagem" que é simultaneamente político, cognitivo e epistemológico" (Correia e Caramelo 2004: 185).

Assim, por um lado, assistimos a "mutações" associadas da "questão social", que se apropriou de referenciais simbólicos e espaços semânticos em grande medida símbolos de resistência como é, por exemplo, o local[3].

Torna-se, assim, importante o aprofundamento de um pensamento de justiça social que "requalifica" (simbólica, cognitiva e politicamente) e "ressignifica" este grito político. Claro que precisamos de elaborar um trabalho cognitivo de *(com)apreensão* das práticas e culturas da classe trabalhadora e doutros grupos subordinados, talvez mais sentida, quando nos confrontamos, com membros femininos e masculinos mais nas margens como são os de etnia cigana.

Não podemos, assim, dissociar a pesquisa das práticas de poder, uma vez que os dados sempre significam enunciados atravessados por relações de poder (e não resultam de meras relações de franqueza, empatia ou de maior ou menor *contacto*, sociabilidade e *socialização*) cujas asserções se *apr(e)endem* em processos contínuos de indagação e de "busca de *sentido* e de *negociação*" (Montenegro 2004: 152).

Dar sentido aos diferentes momentos de vida comum, dispersos pelo *percurso* vertical dos anos ou pela horizontalidade e *transverslidade* das quentes experiências de vida genderizadas, é uma prática de investigação que tende a valorizar o saber hermenêutico, sem que isso signifique parcelização e/ou fragmentação, estéril para as Ciências Sociais dos nossos dias (Araújo et al. 2001).

2.2.2. Metodologias "compósitas" para abordar percursos e subjectividades escolares

No sentido de conhecer percursos e subjectividades de raparigas ciganas e *payas* na escola, mobilizamos uma **metodologia compósita**, situada entre o trabalho biográfico e cultural, concretizada nas chamadas narrativas (e histórias de vida), nos grupos de discussão focalizada, no trabalho etnográfico de observação participante e nas conversas formais e informais nos contextos, procurando, assim, conciliar o problema da individualidade e do colectivo, da acção humana em confronto com os constrangimentos estruturais (Plummer 2003). Porém, estamos cientes da dificuldade de praticar o método biográfico (ou etnográfico) na

[3] O conceito de 'bairro' é um bom exemplo como, através de processos de despolitização, o espaço e local de resistência e a cultura colectiva operária viva (cultura de classe, ou "popular") muitas vezes por mediação técnica e a "mão" do estado (e outras mãos "oficiais") se translada para "bairro social", hoje zona pública e socialmente *nomeada*, perigosa e estigmatizada onde, como referimos, os excluídos e pobres têm sido inscritos, designadamente nas instituições escolares, através do pânico moral, não apenas como carentes, mas também "disfuncionais", perigosos e sem voz política...

forma pura. Mas isso não nos impediu de tentar trazer de várias formas o documento pessoal, as vozes das pessoas entrevistadas, assim como as interacções. Desse modo, procuramos "escutar" e "ler" as narrativas biográficas e os diálogos educacionais, bem como "observar/ouvir" realidades e situações dos quotidianos escolares ditas e não ditas, usando estas procedimentos, num clima de atenção e compreensão mútua, relativamente bem partilhada. Com estes procedimentos, valorizam-se formas de conhecimento comprometidas numa "implicação "vigiada" e "heurística", de busca de um entendimento dos sentidos contados e vividos e das situações de opressão e de injustiça social e educativa (Stoer e Cortesão 1999), o que é central para a produção de um conhecimento heurístico e para a heurística metodológica.

2.2.3. Dois momentos *vividos* de forma distinta no contexto da escola

Apesar da colaboração e facilitação da entrada, que caracterizou a interacção e empenho da Comissão Executiva e, depois, de um grupo de professores, as relações de campo são sempre impregnadas de complexidade, obstáculos e estímulos.

A facilitação e cooperação, embora central, não impedem que este caso escape à regra. Esta pesquisa, incorpora três fases distintas, com relativa autonomia, apesar de interdependentes, que abaixo descrevemos, inscrevendo-as num contexto da escola com dois tempos distintos, com implicações diversas na pesquisa, tanto do ponto de vista da relação de estudo e intervenção, como do aprofundamento do objecto de pesquisa.

De facto, a escola, sob responsabilidade da sua direcção, implicou-se activa, pessoal e institucionalmente, tendo mobilizado todas as suas estruturas: conselho pedagógico, directores/as de turma e vários/as docentes, designadamente, informando-os/as e sensibilizando-os/as, abrindo caminho ao desenvolvimento deste projecto de pesquisa em torno das questões de interculturalidade, incluindo a preparação no terreno da realização duma acção de formação, frequentada inclusivé por membros da direcção. Esta foi uma fase importante, não só do ponto de vista da pesquisa, mas por paralelamente ter sido possível realizar um projecto de formação, gerador de condições e possibilidades da mesma temática ser tomada pela escola e pelos/as docentes nas suas práticas com os/as seus/suas estudantes.

Num momento seguinte, é notado que, apesar da boa vontade e empenho das mesmas professoras da direcção da escola com quem lidávamos mais directamente, evidencia-se, ao mesmo tempo, um clima de grande ansiedade e tensão, que se vai agravando. Simultaneamente, constata-se que para além duma dinâmica de descontentamento e desejo de mudança conducente a uma certa inércia e paralisação de iniciativas múltiplas, como à emergência de conflitualidades, visíveis em práticas e relações com os/as estudantes. Vivenciamos, por isso, maiores constrangimentos e ansiedades na pesquisa e um certo refluxo da interacção inicial. As razões podem ser encontradas em duas ordens de factores: por um lado, o clima e as circunstâncias conjunturais da escola referidas; por outro, a própria complexidade metodológica que exige uma relação prolongada no terreno com pessoas exteriores aos quotidianos da escola. Não será de excluir a natureza do objecto, geradora de perplexidades, aparecendo como "excentricidade" a certos/as professores/as, nomeadamente para o mundo masculino da escola.

As "causas" e os grupos sociais subordinados como os que estudamos são percepcionados pela escola, mais como "problema" sobre o qual urge realizar intervenções "disciplinadoras" e não atitudes compreensivas de "escuta sensível". Ora, o estudo e a abordagem de culturas nas margens, designadamente feminilidades e masculinidades, e outras culturas que experimentam desvantagem e que reclamam crítica, são tomados muitas vezes como pouco importantes e ilegítimos os seus clamores. As escolas não estão habituadas ao discurso da igualdade de oportunidades para as raparigas, nem de género, vivendo genericamente em deduções inquestionáveis sobre a hegemonia masculina (Hey 1997). Por isso, embora com variações importantes, durante o trabalho de campo, nunca consegui evitar completamente um certo sentimento de estar perdida, tanto literal como metaforicamente, como dizia Valerie Hey "situada algures entre a infância e o estado adulto" (Hey 1997: 40) como mostram alguns dos registos dos diários de bordo.

> "A professora M. P., do 9º C, apresentou-me aos seus estudantes na sala de aula, como "esta jovem" da "Faculdade de Psicologia, no curso de Ciências da Educação". Depois re/apresentei-me, como professora e como pesquisadora de assuntos juvenis. Os jovens ficaram satisfeitos. Dois rapazes disseram já ter falado com a Sara [outro membro da equipa do Projecto de pesquisa]. Esses mesmos rapazes teceram comentários de estranheza por querer falar apenas com as raparigas, apesar de eles próprios já terem sido ouvidos enquanto rapazes.
>
> *(diário de bordo de 5/3/2002)*
>
> A Cátia dirigiu-me um gesto e outra jovem que não recordo o nome... Esta coisa dos nomes e de fixar algumas caras... Confundo-as... por vezes não tenho a certeza se conheço ou não... Tenho que aprender a lidar bem com este aspecto. (...)

> (...) Antes de sair estive com a M.P e M. C. e, muito espontaneamente, disse que tinha ido almoçar com os jovens do 9º Ano. Pela troca de olhares, percebi logo que tinha feito algo que não estava bem (...) Constatei, depois, que o problema estava na saída dos jovens da escola sem autorização... Foi-me explicado que "às 6ª feiras há pouca vigilância na escola. Há menos funcionários... (...) que o problema é que se acontece alguma coisa nestas saídas, a escola é responsabilizada".
>
> *(diário de bordo, 1/2/2002)*

Como se vê nestes registos de campo (e como diz Hey 1997), parece haver algo em comum e paralelo entre *tornar-se rapariga* e *tornar-se pesquisadora feminista,* relacionados com as "circunstâncias deturpadas pela mesma contradição de identidades" (ibidem: 41) e de opressão. Ambas parecem estar "ameaçadas" pela perda das reivindicações da sua feminilidade. Além do mais, como afirma, "ser levada a sério como pesquisadora de campo é uma condição que pode ser facilmente garantida mas também retirada" (Warren cit. Hey 1997: 41), significando por isso uma identidade imersa e ameaçada numa contradição. Partilhar o género, argumenta Oakley (1992), "assegura terreno para a comunicação" e pode ser um potencial para explorar as relações de campo entre mulheres. Se isso é verdade, também, por vezes, parece existir uma enorme fragilidade na comunicação entre investigadora/investigadas. Muitas vezes combinávamos encontros a que as raparigas falhavam, não atendiam o telefone sempre que o nosso encontro não lhes interessa no momento. As raparigas exercem poder, muitas vezes, através do "veto de exclusão", assim como do "antagonismo estruturado" (Hey 1997: 41) que advêm das relações de diferença existentes entre nós. Por vezes, existem *fossos* enormes entre o que é dito e o que se quer dizer, e esquecemo-nos que somos *adultas* e do nosso *estatuto social.* Ora, os imperativos das diferenças e divisões são assuntos que prevalecem nos objectivos de cada rapariga, quando está "a aprender o seu lugar". De facto, como afirmava Valerie Hey - "negociar com as raparigas exige uma criatividade metodológica e, acima de tudo, a capacidade para assegurar e manter e confiança" (ibidem: 47). Existem, também, tensões no trabalho de campo quando se pesquisa contradições de género e o modo como a escola trata as suas raparigas, sobretudo porque não se está habituado a problematizar este tipo de questões. Geralmente o/a investigador/a numa escola sente-se com pouco poder, sem lugar e estatuto, movendo-se numa certa indeterminação, informalidade e estranheza, o que exige deste/a versatilidade de modo a impedir o desconforto e a dispersão. Este é um percurso em que, à medida que se constrói a confiança, se ganha em conforto, energia e prazer, não deixando contudo de persistir um certo sentimento de "estar perdida". Por vezes, a pesquisa parecia ser vista como problematizando a forma

como a escola tratava as raparigas e estes grupos sociais mais do que ajudando-a na resolução dos conflitos. Os projectos de pesquisa, por isso, podiam ser lidos de maneiras divergentes: ameaçadores ou sem grande interesse, o que revela, sem dúvida, a alargada hegemonia masculina.

Então, durante a segunda parte da pesquisa, após um interregno de três meses, vivia-se nesta escola, como se disse, um clima de insatisfação, "desconfiança" e "divisão". As divergências e distâncias, na altura, prejudicavam a capacidade de criar uma escola "mais amiga" e atractiva para os/as estudantes. O *ethos* da escola era o de uma equipa desmobilizada e pouco ambiciosa. A moral dos grupos estava em baixo, evidenciando-se uma generalizada inércia e desânimo, sentido especificamente pelos/as estudantes que, neste contexto, aumentam as forças da resistência e oposição, como mostraremos à frente. Este contexto tenso é visível nas narrativas, diálogos educacionais e registos de campo, o que, aliás, veio a culminar num processo que conduziu a uma vitória redundante da lista de oposição à Direcção da escola. Este ambiente limitava a possibilidade de um trabalho de pesquisa mais cooperativo e implicado da nossa parte, uma vez que estávamos numa posição de 'autorizadas' e 'apoiadas' pela Direcção em declínio, com quem mantivemos uma relação extremamente cooperativa e agradável, mas de quem muitos/as docentes, funcionários/as e estudantes se queriam claramente distanciar, sobretudo, "não acreditavam", por não ter um "projecto credível" para a escola. Todavia, pela experiência vivida, podemos afirmar com Velerie Hey que, "sobreviver à marginalização durante a investigação enfatiza a confiança que temos no que está a ser estudado" (Hey 1997: 41).

2.3. Recortar três etapas no *percurso* de pesquisa: da interculturalidade às feminilidades jovens

Os caminhos de pesquisa foram percorridos durante três anos lectivos, cerca de dois anos no terreno, com dois interregnos de três meses cada (períodos dedicados a análise e elaboração dos relatórios dos projectos), tendo-se seguido um período de cerca de quatro meses para a realização de entrevistas individuais e contactos em casa, no bairro, bem como algumas "saídas" com as jovens. O processo de pesquisa no terreno desenrolou-se em três fases, cada uma delas com relativa autonomia e constituiu-se numa parcela de dois projectos colectivos de pesquisa mais amplos.

2.3.1. Fase 1 - *Interculturalidade na escola*: "Chegar" junto de ciganas e lusas, problema epistemológico ou tensão político-científica?

Esta primeira fase dura o primeiro ano da pesquisa. Insere-se no âmbito do *Projecto Ciganas e Payas: em busca de um encontro intercultural* que contempla dois estudos de caso e duas vertentes de preocupações[4]. Da nossa parte, as preocupações ligam-se sobretudo ao estudo de caso dirigido à problemática da interculturalidade e dos *encontros* entre raparigas *ciganas* e *payas* na escola, num tempo em que ambos os grupos se projectam para outros espaços exteriores diferentes das suas casas, famílias, comunidades e locais de residência (Relatório Ciganas e *Payas* 2001).

Um eixo central das nossas preocupações, nesta fase, é perceber as mudanças que se estão a operar ao nível da comunidade cigana e como estão a ser vividas, assim como as práticas sociais que estão a ser geradas e os impactos mútuos desta interacção tanto no mundo cigano como no mundo *payo*. Por isso, a par da nossa pesquisa em torno de interculturalidades na escola também se implementa um espaço de formação com professores. É central neste processo incrementar uma metodologia que geradora de interesse na escola e nos/as participantes pela *busca de um encontro intercultural*, incluindo aqui a opção por processos participados e reflexivos de cada professora com os seus e suas estudantes de modo a aumentar o (re)conhecimento das culturas dos/as alunos/as[5], a par do nosso própria processo de pesquisa[6].

. pesquisa *ciganas e payas*

Nas actividades de pesquisa realizaram-se várias sessões com dois "grupos de discussão focalizada" (cf. Anexo 1), que passamos a denominar de GDF, neste

[4] Envolveu duas sub-equipas: por um lado, estudamos jovens ciganas e lusas integradas numa escola EB 2,3; por outro, pesquisamos pessoas adultas da etnia lusa e cigana, que frequentavam uma turma de Ensino Recorrente conjuntamente com jovens/adultos lusos, alvo de exclusão social e educativa. Este projecto de pesquisa assenta numa equipa com uma coordenação comum.

[5] Esta candidatura visava continuar e aprofundar a análise e o tratamento dos diários realizados com os/as alunos/as não mereceu aprovação pelo CCFC, exactamente por ser uma proposta de continuidade de formação, não prevista no plano aprovado.

[6] Por isso, apesar desta pesquisa do *Projecto Ciganas e Payas* ter tido apenas a duração de um ano, incluiu três momentos importantes. O primeiro momento consistiu numa "refocagem do projecto" após a aprovação da candidatura, constituição e organização da equipa, lançando-se as bases para uma discussão contextualizada do projecto e do plano de trabalho, incluindo o processo de negociação com a escola (primeiro com a Direcção e depois com os sete Conselhos de Turma, até à organização da acção de formação com os/as professores). Num segundo momento realizou-se o processo de implementação e desenvolvimento no terreno das duas acções estratégicas centrais - a da pesquisa e a da formação/pesquisa com estudantes, que a seguir apresentamos. Por sua vez, o terceiro momento, corresponde à fase de conclusão, designadamente a análise e tratamento dos materiais, elaboração do Relatório de Pesquisa para FCT (entidade financiadora), assim como a elaboração do Relatório Final de Formação, seguida da preparação de uma nova candidatura de continuidade, cuja concretização não foi aprovada.

caso GDF A e GDF B, recrutados em duas turmas, uma do 7º ano e outra do 8º sinalizadas como tendo raparigas ciganas e Outros/as jovens "problemáticos/as". Estes grupos constituíram-se a partir de grupos naturais de amigas, de modo a evitar *criar a marca* em torno das raparigas ciganas, como se refere no Relatório do Projecto

> (...) a decisão de assim proceder não foi tomada de leve. Pensamos, e cremos que correctamente, que era importante, de início, que as raparigas não se sentissem sinalizadas como ciganas, nem que se pensasse que estaríamos a 'investigar' no sentido policial as suas vidas. Por isso, formamos um grupo misto de amigas ciganas e não ciganas, que permitisse uma interacção de maior inter conhecimento e confiança entre investigadoras e investigadas (Relatório 2001: 18).

Assim, o GDF A integra quatro raparigas da turma, sendo masculinos todos os restantes elementos. As duas primeiras são jovens com ligações ciganas através do ascendente paterno. Também o GDF B incluiu um grupo de 3 amigas, sendo que uma era de etnia cigana por ambos os ascendentes. As outras jovens são *payas*. Num segundo momento da pesquisa realizam-se entrevistas e conversas individuais com três jovens com ligações ciganas e duas *payas*. Iniciar a pesquisa pela modalidade de grupos de discussão focalizada é o modo encontrado para fazer "encontros" e provocar "diálogos" escolares em contexto natural.

Fomos confrontadas também durante o processo de pesquisa com o problema do estatuto dos discursos das jovens ciganas, que adquire maior ênfase, posteriormente, na fase de interpretação. O facto de sermos pessoas pertencentes à etnia dominante a estudar culturas subordinadas e nas margens interroga não só a nossa *posição* como pesquisadoras e a relação com as jovens (ibidem 2001: 44), como também a estrutura *etária* é importante, uma vez que estas se encontram numa altura da vida em que há a evidência e o desejo de autonomia em relação ao mundo e autoridade adulta (professores/as, pesquisadores/as, funcionários/as...) e, possivelmente, à autoridade *rey* (pessoas mais velhas da cultura de origem cigana). Assim, se, por um lado, sentimos proximidade e bom acolhimento das jovens pelo facto de estarmos a pesquisar culturas femininas, por outro, confrontamo-nos com a distância provocada pela circunstância de pertencermos à etnia e cultura dominante e a uma idade e classe social diferentes das jovens. Daqui decorre a preocupação acrescida sobre a interpretação dos discursos que não podem ser dissociados das relações de poder e do contexto da sua produção.

. Um dispositivo de formação: ***em busca de um encontro intercultural***

Do ponto de vista pedagógico, implicamo-nos na construção de um dispositivo de formação com professores, tendo como finalidade, quer a

sensibilização face às diferenças, quer a produção participada de conhecimento e a valorização das culturas na escola e na sala de aula, quer dos direitos sociais e humanos das minorias e de género, quer, ainda, a construção de um saber contextualizado, tornando vivas as diferentes culturas, gerando práticas educativas e culturais (cf. Relatório de Formação 2001 e Relatório Ciganas e *Payas* 2001). Salientam-se apenas as sessões de reflexão teórica sobre inter/multiculturalidade; a opção e preparação do projecto dos diários, à descoberta das culturas diversas dos/as seus/uas estudantes; a sua implementação nas turmas; o tratamento e a análise dos diários; e, finalmente, a produção de textos escritos sobre análise dos diários. Esta acção de formação com 12 docentes, *Em busca de um Encontro Intercultural,* foi acreditada pelo CCFC, na modalidade de projecto, sendo operacionalizada por três elementos da equipa do *Projecto Ciganas e Payas*, na qual me incluo. Genericamente, resultou na criação de um dispositivo de produção de conhecimento sobre as experiências culturais dos seus/suas estudantes, através da realização de diários com sete turmas.

2.3.2. Fase 2 - Autonomia Visível das Raparigas? Desafectação dos rapazes da escola?

Esta fase de pesquisa visou alargar horizontes e aprofundar interrogações e problemáticas suscitadas anteriormente. Se, na primeira fase, se trabalhou deliberadamente apenas com raparigas, nesta alargou-se o estudo aos rapazes[7]. Assim, tive a oportunidade de aprofundar a pesquisa com raparigas, sem deixar de ter presente as interacções entre rapazes e raparigas, agora tomadas duma forma intencional[8].

Neste segundo ano de trabalho na escola, a preocupação centrou-se sobretudo nos processos de construção de feminilidades (e masculinidades) nos contextos escolares, não de forma binária, mas incidindo na *diversidade* e *diferenciação* das culturas das raparigas, procurando perceber como é que diferentes jovens "se estão a tornar raparigas na escola". A pesquisa centrou-se em trazer as vozes das raparigas e das suas diferentes comunidades – lusas, ciganas e negras -, por forma

[7] Pesquisa com que foi desenvolvida pela pesquisadora/bolseira da equipa do projecto.

[8] Este projecto contou ainda com mais dois eixos de pesquisa: uma área a cargo de outra pesquisadora da equipa, cujo âmbito operou com gerações adultas de mães, no sentido de poder articular o modo como mães e filhas e filhos confrontam sentidos e subjectividades na vida de todos os dias e perspectivam as vidas futuras educacionais ou outras. O outro eixo estava relacionado com a pesquisa de dados estatísticos relativos à entrada das mulheres no ensino superior em Portugal, assim como dados sobre os licenciados/as saídos/as das universidades e instituições de ensino superior nos últimos 10 anos.

a não essencializar a categoria rapariga percebendo, assim, as diversidades, interacções, investimentos e trocas existentes neste ou noutros contextos.

De um ponto de vista metodológico procurou-se entrelaçar aquela finalidade organizadora, ouvindo e desenvolvendo uma mente analítica a várias vozes. A recolha de dados na escola, nesta fase, durou cerca de um ano, centrando-se em dois períodos de três meses cada[9]. Foram usados dois procedimentos metodológicos: a *observação participante* e diálogos com *quatro grupos de discussão focalizada* com diferentes raparigas (e rapazes).

O primeiro momento de recolha de dados, desta fase, materializou-se no trabalho metodológico de *observação participante*, numa perspectiva de registo e observação antropológica das ocorrências no campo. O trabalho de observação sistemática e intencional, teve uma duração de cerca de três horas por dia, duas manhãs por semana, durante três meses (Dezembro, Janeiro, Fevereiro e Março de 2001 e 2002), traduzindo-se em cinco cadernos de registos de campo sobre situações e ocorrências observadas, assim como comentários e sentidos experienciados na altura. Concentrei-me em observar as interacções das raparigas, na sala de jogos, embora isso me desse simultaneamente acesso a múltiplas dinâmicas e relacionamentos, incluindo interacções de género, entre rapazes e raparigas, entre rapazes, entre mais velhos e mais novos, etc. Mas foi, sobretudo através da **observação participante** na sala de jogos, recreios e na "escola física" que nos tornámos visíveis perante as/os estudantes e funcionários/as na escola. Com o tempo, fomos construindo espaço e passando tempo a conversar com grupos de jovens de diversas turmas, o que nos permitiu contextualizar e confirmar as operações de selecção dos grupos; confirmar o grau de adequação das escolhas. Aqui éramos levadas a outras raparigas, pela mão das que já conhecíamos.

Acompanhámos e "descobrimos" a diversidade da escola, as interacções "típicas" do grupo A, que já conhecíamos e aí descobrimos também o grupo D, de que nos aproximámos e com que estabelecemos relação, emergindo acidentalmente ao nosso olhar, revelando alguma singularidade e significatividade no contexto desta escola. Também interagimos e conversámos com outros grupos de rapazes e raparigas nesse espaço e fora dele. Mas, ao mesmo tempo, fui-me

[9] Como dissemos, não foi possível dar continuidade ao trabalho de análise e tratamento dos diários, assim como não se tornou viável a implementação de um dispositivo de animação sócio-cultural negociado com a Direcção da escola, a partir da sala de jogos, devido à saída da animadora adstrita a este espaço e com quem sem havia pensado constituir um grupo de *hip-hop*.

concentrando nos quatro grupos e redes de amigas, embora mantivesse relação com outros grupos, designadamente com um outro grupo do 9º ano A (os/as betinhos/as) mas com o qual não foi possível constituir GDF devido a dificuldades de conciliação de horários com muitas actividades extras (ginástica, explicações, música, etc.). Por isso, o segundo tempo/espaço desta etapa foi sobretudo ocupado na concretização de GDF com os Grupos A, C e D, uma vez que as jovens do Grupo B já não estavam na escola (cf. Anexo 1), sem deixar de ir interagindo com professores/as, funcionários/as e outras jovens.

Assim, nesta fase, socorrendo-nos de vários procedimentos metodológicos, estivemos guiadas pela preocupação nuclear de compreender as feminilidades jovens e as formas como a escola contribui para reconfigurar as novas experiências, subjectividades e culturas de rapazes e raparigas, com implicações no refazer das suas comunidades de origem, em processos de "sucesso", "autonomia" e "agência" das raparigas, mas também de distanciamento de raparigas e rapazes em relação à escola. De igual modo perceber os sentidos das mudanças que estão a ocorrer na escolarização das raparigas, nomeadamente na sua relação com os rapazes e com os padrões tradicionais, tornou-se um desafio nesta pesquisa. Voltamo-nos sobretudo para uma busca de compreensão de mudanças na educação e "desafios aos caminhos convencionais", designadamente questionando a complexificação da noção pública generalizada, a partir dos anos 90.

Isto direccionou-nos para uma etapa final de pesquisa mais centrada em aprofundar diálogos com algumas jovens que identificámos como sujeitos educacionais relevantes neste percurso.

2.3.3. 3ª fase - Entrevistas e narrativas biográficas: maior proximidade com sete jovens

A terceira fase da pesquisa foi, sobretudo, um espaço/tempo de apuramento e encerramento do trabalho de campo. Houve maior concentração e intensidade na audição de vozes das raparigas "escolhidas" respectivamente para a elaboração de narrativas biográficas e de uma história de vida, das que ainda se mantinham na escola, de modo a *documentar* e *aprofundar* com mais possibilidades e conhecimento um "pensamento complexo" sobre os dilemas que enfrentam as raparigas no processo de escolarização e na vida social. Foi também a fase em que tivemos um contacto mais *aproximado* com as jovens fora da escola, realizando entrevistas mais longas e aprofundadas, tendo alguns dos nossos encontros

decorrido em casa e no bairro, com as jovens e com as suas famílias, idas ao cinema e ao café, conversas por email, etc. (ver Anexo 1). Foi neste contexto que fui solicitada pela Luana para que a escutasse sobre o que tinha para me dizer, acerca da sua vida como jovem/mãe cigana, já fora da escola há dois anos, apesar de ter a mesma idade de várias das jovens desta pesquisa.

Para além do recontar dos principais estádios da pesquisa na sua fase de recolha e registo dos dados, o que ajuda a perceber uma parte do seu percurso vertical, convém também referenciar um outro corte, extraordinariamente interessante, que foi conhecer, contactar, interagir e estimular a expressão das vozes, textos e diálogos entre as raparigas. Valorizar e prestar atenção às suas experiências e ajudar a visibilizar "os textos femininos", tantas vezes "suprimidos e esquecidos" (Sommer cit Araújo 2000: 275), "apreciando" as suas experiências, assuntos, agendas, conflitos, tensões, críticas, história, lutas ...e vidas são, de facto, áreas importantes a explicitar e reflectir num trabalho de pesquisa.

3. Ouvir, conversar e entrevistar jovens: cuidado(s), assuntos e histórias... Opções *metodológicas e técnicas*

Como temos vindo a afirmar, fizemos opção por metodologias compósitas. Individualmente, e como grupo, trabalhámos, já há alguns anos, em torno das problemáticas da educação de jovens e mulheres, numa perspectiva biográfica cultural (Ferrarotti 1983, Finger 1989) e "etnossociológica" (Bertaux 1999) da educação, enquadrada numa epistemologia feminista em educação (Summerfield 2000, Araújo, Magalhães e Fonseca 2001) que procura descobrir diversos sentidos da vida.

De um ponto de vista metodológico, os processos de pesquisa que temos vindo a utilizar constituem e revelam alguma da "bagagem pessoal" e inscrição como membro de um grupo de trabalho académico em Ciências da Educação, através dum percurso pessoal e colectivo em histórias de vida, narrativas e documentos biográficos - diários ou "discussões de grupo focalizadas". São algumas das escolhas metodológicas utilizadas nos projectos educacionais deste colectivo[10], que tenta jogar numa racionalidade sujeito-sujeito no campo

[10] Da mesma forma, alguns membros desta equipa, tanto entre si como em conjunto com outros/as investigadoras/es têm corporizado alguns projectos educacionais, destacando-se por exemplo: *Nora*; *Procimas* (internacional); Coeducação (internacional); *Ciganas e Payas*; *Autonomia visível das raparigas, distanciação dos rapazes da escola?*. Igualmente a realização de eventos

científico, diferente da racionalidade quantitativa[11], procurando com isso ter algum *êxito* na abordagem das sinuosidades dos objectos e dos enunciados que os definem (Fonseca 1995, 1997).

Dispensar-nos-emos da tarefa de proceder ao processo de legitimação das opções metodológicas e epistemológicas, trabalho que realizamos, por exemplo, em Fonseca (1995) e num artigo conjunto Araújo, Magalhães e Fonseca (2001) que parecem ser tomadas externamente e *a priori,* mas que se encontram mais ou menos legitimadas no próprio interior. De resto, como refere Luís Fernandes, dizer que se pertence a uma tradição é uma forma de procurar legitimação,

> (...) ou não é a tradição fonte justificativa suficiente? Se é tradição é porque sobreviveu. O reino da vida das ciências faz-se de espécies que sobrevivem, que inauguram, que perpetuam tradições legitimando-se através deste jogo de formas de fazer (Fernandes 1998: 20).

Não queremos ser nem parecer pretensiosas, apenas evidenciar, justamente, os processos de inscrição desta pesquisa num *modus operandi* que se tem aprofundado e sobrevivido, usando práticas sociais dentro duma racionalidade científica e epistemológica qualitativa, de cariz transformador. Não vamos, por isso, deter-nos a repetir argumentos, inerentes a este "jogo de linguagem", até porque sentimos falta de espaço para o fazer, limitando-nos apenas a enunciar que se trata de uma opção de natureza ético-política, entre outras opções tão legítimas como esta, que pode ser expressa através da linguagem dos argumentos que, frequentemente, são alvo de tenazes discórdias.

Gostaríamos de dizer apenas que há na nossa abordagem uma tentativa de *insistir* numa metodologia que se adapte às "manifestações sensíveis", na simultânea "modelação" e "abertura" de procurar adequar, surpreender e complexificar os objectos com outros olhares, posições e interpretações. Acumulámos já evidência e a opção de tomar as jovens como sujeitos, produtoras de si de forma significativa (em vez de vítimas), sempre em busca de um lugar

---

importantes no campo educativo e do género como os 3 encontros internacionais *Outros Sentidos para Novas Cidadanias,* já realizados, assim como a participação na APEM e na revista *ex-aequo.*

[11] Incluem-se aqui alguns trabalhos académicos de alguns membros da equipa, sendo alguns relevantes no campo educativo. Os textos produzidos no seu interior ou com outros/as investigadores, etc. são disso um exemplo relevante, entre outros: Araújo (1992) "Procurando as Lutas Escondidas através das Histórias de Vida"; Araújo (2000) *Pioneiras na Educação. As professoras primárias na viragem do século. 1870-1933*; Stoer e Araújo (1992) *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num país de semi-periferia europeia*; Magalhães, Fonseca e Oliveira (1991) *História de vida de uma Operária Corticeira*; Magalhães (2000) *Movimento Feminista e Educação*; Araújo e Magalhães (1999) *Desfiar as vidas*; Fonseca (2002) *Culturas Juvenis Percursos Femininos*; Araújo, Magalhães e Fonseca (2001) "Interrogando as Metodologias Qualitativas na sua Contribuição para o Campo Educativo e de Estudos sobre as Mulheres".

para si próprias (Fonseca 2001), mesmo que em condições sociais e individuais muito difíceis e limitadas, designadamente no interior dos conflitos e contradições das instituições selectivas como a escola.

Ora, são estes *sujeitos educacionais* (alunos/as) construídos, treinados, desejados e transformados pela escola, cujas experiências e sentidos queremos compreender, sendo para isso necessário "deslocarmo-nos" aos diversos contextos e posições, para poder captar os sentidos da problemática central de pesquisa.

3.1. Escolha das jovens, visões, tópicos e diálogos educacionais

Neste tópico procura-se responder a três questões que se colocam regularmente no uso de metodologias qualitativas: *Quem* é e *como* chegar a um *bom* informante? O que guiou os nossos encontros? Como foram os diálogos?

À primeira vista pode parecer que não há neste tipo de metodologias uma definição muito clara e explícita dos critérios de escolha dos sujeitos. Por isso, é bom tentar tornar explícitos os nossos critérios. As entrevistas resultaram duma selecção das jovens relacionada com critérios teóricos e éticos e com as circunstâncias práticas e pragmáticas explicitadas nos processos de negociação com a Direcção da escola. Desse primeiro diálogo resultou uma sinalização e facilitação de acesso a duas turmas. Mas, à medida que fomos aprofundando o processo de pesquisa e constituindo uma "boa" relação e partilha de cumplicidades, fomos chegando a várias jovens, o que ia reconstruindo e recontextualizando os critérios.

Pode-se dizer, que, ao longo do tempo que permaneci no terreno fiquei a conhecer razoavelmente bem cerca de 40 raparigas, 22 destas bastante bem e com 7 foi mesmo estabelecida uma relação aprofundada, tendo até sido convidada a estar em suas casas num aniversário, por exemplo, e tendo duas também ido à minha. Com algumas tenho mantido contacto regular, mesmo depois de deixar a escola, tendo acompanhado o seu processo na escola secundária e tendo-me sido pedidos apoios vários.

A *variedade* de vidas constituiu-se num critério. Aqui a variedade tinha a ver não apenas com a natureza singular de cada vida[12], mas particularmente com as circunstâncias de pertença étnica, de classe ou de outras estruturas de diferença e

[12] Plummer refere, a este propósito, que meia-dúzia de indivíduos constituem uma melhor amostra, do que mil inquiridos que possam estar envolvidos na acção, mas que não se reconhecem nesse processo, nem têm consciência dele (Plummer1990)

posicionalidades, que originavam experiencialidades e (des)investimentos na escola diferenciados tanto ao nível académico como outros. Além disso, um dos aspectos que teve influência forte foi tentar perceber diferenças, relacionadas com os investimentos na escola - umas mais desconectadas das vidas académicas, outras muito motivadas, procurando afincadamente ser bem sucedidas, umas com melhores ou piores estratégias, outras investindo muito em actividades de resistência na escola formal e informal e outras, ainda, estando já com "um pé dentro e outro fora" da escola.

Houve, assim, em relação à problemática educacional, uma selecção de vidas "típicas", "diversas", "comuns" ou "exemplares". Plummer (1990) refere que a escolha, geralmente, recai em três tipos de tendências: *pessoas marginais* (perspectiva mais clássica, porque estas pessoas vivem em encruzilhadas contrastantes); *pessoas exemplares* (fornecem uma informação mais rica, original, diversificada e com maior "grandiosidade") e *pessoas comuns* (pessoas nem demasiado marginais, nem demasiado grandiosas).

Diríamos que estes critérios confrontaram a nossa escolha: algumas eram raparigas que viviam processos de exclusão social, inclusive pela sua pertença étnica; algumas possuíam maior reflexibilidade que outras que eram mais *comuns,* apresentando *vulgaridade* e *originalidade* em várias dimensões. Assim, a escolha das jovens esteve relacionada com querer agarrar percursos e experiências diferenciados e distintos entre elas. Interessavam-nos as vidas *comuns,* no sentido de desvendar os pressupostos existentes sobre estas jovens, olhando para as suas experiências de vida; interessava-nos também, "captar" jovens com posições singulares face ao mundo educativo, ao mundo do trabalho e da vida doméstica e comunitária, ou outra.

Por isso, razões de coincidência entre a problemática teórica crítica de justiça social multidimensional e um interesse pragmático estiverem presentes na selecção das raparigas com quem construímos narrativas.

Quanto ao número de entrevistadas, quisemos ouvir todas as vozes de raparigas ciganas, dada a sua particular situação de escassez e exclusão educacional na realidade escolar, de modo a ter um quadro mais completo e esta pesquisa poder constituir-se num contributo particular face a este grupo de raparigas, razão pela qual inclusivamente entrevistámos uma jovem cigana, Luana, que saía dos nossos critérios iniciais, por não estar na escola.

. Diálogos que capacitam: "contar como foi" e a reflexão dos sujeitos

In/dependentemente do *desenho* de investigação dos projectos educacionais em que esta pesquisa se inscreveu, e de que beneficiei, penso poder dizer que as conversas e diálogos com as jovens se enquadram sob o tema "tornar-se rapariga na escola" num triplo direccionamento - conhecimento, convivialidade e corpo - procurando assuntos dos quotidianos da "cultura comum", tentando ser paciente para entrar no ritmo das suas falas e dos seus termos.

Buscava pensar a educação, «ouvindo» e «dando sentido» às vozes femininas diversas, presentes, mas muitas vezes submersas no meio dos ruídos, dos silêncios e das penumbras da escola. Poderia, assim, fazer algo para dar voz às raparigas, individual e grupalmente, como sujeitos, com histórias, preocupações, desejos, prazeres, sofrimentos, gostos, práticas, humores, subjectividades, actividades...

Claro que com isso poderia construir narrativas, entabular intersecções, elaborar processos de produção de "pensamento complexo", questionador das evidências estabelecidas, facilitando "visibilidade" e "poder" para pensar a realidade.

Estes diálogos eram em torno da *corporização* do poder e educação, singularizados e socializados em narrativas pessoais, iniciadas ou estimuladas pela investigadora. Nessa medida, "os encontros" eram preparados, ainda que depois pudesse deixar seguir a cadência e o ritmo das jovens. O seu "carácter conversacional", como refere Caria (1999), trazia uma tónica de abertura e garantia às vozes e aos tópicos das raparigas. As entrevistas foram baseadas e induzidas pelas nossas preocupações, de modo a suscitar da parte da jovem uma atitude reflexiva e argumentada (Dubar 2004), na base de temas relacionados com o nosso objecto, ou decorrentes de questões emergentes da leitura das entrevistas ou dos GDF, no sentido de esclarecer, aprofundar ou desafiar algum assunto emergente. Algumas das conversas tiveram um ano de diferença, nomeadamente com jovens do grupo A. Aqui, pretendíamos explorar e prosseguir temas dos primeiros contactos e percursos, percebendo possíveis mudanças e omissões, após uma (re)análise realizada às primeiras entrevistas, de modo a conhecer melhor o seu pensamento e provocar novas reflexividades. Identificámos os nossos tópicos, como "apoios", "indicações" para *avivar* a memória e *guiar* a interacção e as sequências do processo, embora nunca tivesse existido um guião formal.

Estávamos interessadas em **conversar com as jovens** sobre os seus percursos e pensamentos educacionais. Assim, as entrevistas andaram à volta de **tópicos**

como: experiências vividas no mundo escolar e na sala de aula, agradáveis e desagradáveis; percursos académicos e profissionais, reprovações, sucessos...; investimentos das jovens na escola, actividades e saberes académicos; sociabilidades: homo/ heterossociabilidades; práticas e culturas de amizade, experiências públicas e privadas; formas, produções e actividades culturais do grupo no quotidiano; relações e interacções (inter)culturais com os pares e relações (inter)género, étnicas, de classe, idade e de outros grupos - sociabilidades, segregações e conflitos; interacções com os/as professores/as, grupo de amigos/as; relações dos pais e mães com a escola e vice-versa - dispositivos de comunicação; experiências de trabalho pago e implicações na redefinição dos sujeitos educacionais; influência da educação nas expectativas de futuro na vida familiar, trabalho doméstico, cuidado, lazer, etc.; práticas culturais específicas quotidianas, aprendidas, produzidas, consumidas e acumuladas material e simbolicamente, no contexto escolar e fora dele, no sentido de se tornarem pessoas com *autonomia da agência*. Portanto, não eram apenas os percursos que nos interessava perguntar, mas também, as suas experiências e perspectivas enquanto estudantes e enquanto raparigas, enquanto futuras adultas, olhando as suas diferentes dimensões de vida no contexto dos *grupos primários*.

Os diálogos raramente seguiram passo a passo a nossa pré-organização temática ou a agenda elaborada. Havia a noção da importância de nos deixarmos guiar pelo fluxo e refluxo da conversa, sendo a preocupação central que as vozes aparecessem e se articulassem em narrativas sem restrições, sem grandes prisões a preocupações intelectuais ou científicas. Aquelas constituíam, muitas vezes, uma troca de sentimentos, preocupações e reflexões sobre e a partir das nossas experiências. As perguntas tinham sobretudo o objectivo de soltar a conversa e desafiar a passividade, contrapondo assuntos fortes, debilitados ou problemas. Genericamente, olhando e ouvindo as entrevistas, de um ponto de vista metodológico, sentimos que, tal como pretendíamos, esteve presente a noção de dar espaço às entrevistadas para que pudessem interpretar as questões da forma que achassem mais importante e adequada, apesar de uma ou outra vez notarmos posteriormente que as nossas agendas marcaram, impedindo ou interrompendo conversas. Contudo, a determinação das jovens também as levava muitas vezes a ignorar as nossas "entradas". Usámos predominantemente questões abertas de modo a possibilitar ouvir e desafiar a narrativa da entrevistada. Havia questões de

abertura que se revelaram particularmente úteis para o nosso objecto: *Queres falar do que se passou contigo na escola desde que estivemos juntas...*

Tentávamos que exprimissem o importante para elas, com liberdade. É evidente que o contexto em que as entrevistas eram estabelecidas, as expectativas das entrevistadas e as dinâmicas e estruturas de diferença múltiplas tinham influência consciente e inconsciente sobre o que era dito e o que ficava por dizer. No entanto, éramos muitas vezes surpreendidas com referências directas ou indirectas a acontecimentos que pareciam mais importantes, logo após a primeira questão, o que mostra apesar de tudo a "autonomia da agência" das jovens, na busca de marcar a agenda durante a entrevista.

Houve a preocupação de estabelecimento duma relação pedagógica e comunicativa tanto na narrativa e na entrevista como nas conversas em grupo de discussão (menos biográficas e mais culturais). Houve, também, o desejo, talvez nem sempre conseguido, de que estas conversas fossem atraentes, imaginativas e divertidas, que permitissem falar e contar histórias verbais vivas, individuais (*eu*) mas por vezes reconstruídas como colectivas (*nós*). Havia, muitas vezes, uma grande excitação e muitas risadas durante as conversas.

O nível de interacção e o modo de condução da entrevista que permite libertar a narrativa foi variado. Ela depende tanto das jovens como da entrevistadora e não está necessariamente ligada à "precisão ou à riqueza" (Dubar 2004), ou mesmo à conduta na recolha das narrativas. Se, com algumas jovens notámos uma "dificuldade de falar de si" (ibidem: 65), posicionando-se numa atitude de "recusa" defensiva, que consideramos relacionada com um forte índice de marginalização social; noutras, a entrevista foi longa e muito interactiva tendo havido facilidade no diálogo. A forma como uma narrativa é "posta em palavras nalguns casos depende parcialmente do contexto da entrevista" (ibidem), das intervenções do interlocutor, mas também depende da "apropriação do «mundo vivido» pela entrevistada, o que implica uma "definição de si".

Na lógica da perspectiva que nos guia, não usamos a narrativa biográfica como um "instrumento mecânico de recolha de dados" em que a investigadora se torna "uma especialista de conversação, fazendo perguntas para a entrevistada responder" (Oakley 1992: 40). Julgamos ter apreendido a conceptualização de Ferrarotti, de que as biografias não são técnicas de recolha de dados, mas uma *interacção interpessoal primária,* colhida numa *micro-relação social* complexa entre duas pessoas, que encerra subjectividade e historicidade, tensões,

contradições e relações de poder (Ferrarotti 1988). Claro que, como afirma Torres (2000), os diálogos são construtivos mas também são disruptivos" (ibidem: 27), por poderem expor algumas das nossas contradições como indivíduos. Notamos esta simultaneidade de construção e de disrupção em alguns dos nossos diálogos, pelo que as *interacções resultantes* tinham a ver com as percepções e defesas, por parte das entrevistadas dos seus estatutos subalternos face a uma pesquisadora que só com boa vontade se pode colocar do lado das estudantes. Este estatuto da pesquisadora esteve em causa (foi relembrado) várias vezes nos nossos diálogos. Recordo que nos momentos de conflito na turma do grupo A os nossos diálogos adquiriam uma natureza diferente, mais defensiva e menos transparente. Como diz Carlos Torres, "o diálogo é diferente da narração que distrai e que pode, eventualmente, educar" (ibidem: 26). Através do diálogo e da narrativa, as experiências vividas podem ser construídas como histórias de, *cuidado*, sonhos, esforços e esperanças.... Os diálogos tanto podem capacitar como desapossar. Os diálogos que capacitam são atraentes, criativos e divertidos, tornando-se muitas vezes "uma ferramenta de conhecimento e de poder da acção" (ibidem: 127).

3.2. A *observação participante* e documentos etnográficos na "escola física": "apreciar" sujeitos e os seus ambientes

A materialização do trabalho metodológico de *observação participante* activou o desígnio do espírito antropológico de observação das ocorrências. Houve assim, um investimento na capacidade *generativa* e *cognitiva* de aprender "com o outro" e com "situações" fluídas, imprevisíveis e inusitadas (Barbier 1997), ouvindo as vozes, as relações que lhes dão vida e as *complementaridades contraditórias* (Correia e Caramelo 2004). Tratou-se de um trabalho de socialização e "encaixe" no contexto informal (e *natural*) da "escola física", o que apresentou alguma dificuldade.

Tal como os outros procedimentos metodológicos já referidos, inserimos a observação participante numa epistemologia e ética de *escuta sensível* que procura reabilitar o "pensamento complexo" e "interpelante" e que faz emergir os cruzamentos da singularidade e da pluralidade dos episódios da vida educacional. A ideia de "documentar as vidas", através da "observação" e "escuta" directa e "natural" dos quotidianos da escola, em pequenas unidades de estudo holísticas, em torno das e dos actores, das suas problemáticas e realidades, implica uma

participação e postura informal e flexível (Fernandes 1998). Estes modos de operar ajudam a enunciar e a "sentir" as zonas 'exteriores', 'informais' e "ocultas" ou as mais "nomeadas" pelos/as adolescentes, permitindo perceber outros investimentos e manifestações juvenis, para além do acesso ao saber e ao conhecimento, profundamente importantes tanto para raparigas como para rapazes. Procura-se, geralmente, através desta abordagem metodológica ver onde e como agem e interagem os/as estudantes no quotidiano, aprofundando os sentidos das suas experiências.

Argumentamos que estes espaços informais da "escola física", captados de forma singular pela observação e interacção dos/as participantes podem constituir interesse sociológico e pedagógico relevante, na medida em que se inscrevem em temporalidades e espacialidades escolares densas e quentes, "carregadas de sinergias", numa complementaridade não linear, que capta e comporta tensões e contradições produtivas e (inter)subjectivas, por isso, tendencialmente transformativas (ibidem).

A entrada neste mundo teve a "aliança" de pessoas chave, como as jovens do grupo A e funcionárias que conhecia da primeira fase da pesquisa, incluindo aqui uma animadora social, a colega da equipa de investigação, recursos preciosos para iniciar e investir duma forma mais confortável.

Do ponto de vista da pesquisa, esta metodologia tem como aspecto central, permitir desenvolver um "ponto de vista *apreciativo*". Ora, esta postura também explora e introduz coerência e valor a algo que é comum às racionalidades e actividades "sensíveis", referidas e preferidas pelas raparigas, como discutiremos à frente. Apreciar era então um interesse comum a pesquisadora e pesquisadas. Esta descoberta ajuda-nos a ver estes "lados" mais escamoteados nas realidades femininas. Moveu-se pela preocupação de captar sons, movimentos, silêncios e disciplinas na escola, através de observações e conversas informais com funcionários/as, alunos/as individuais ou em pequenos grupos na "escola física", isto é, sala de jogos (junto aos matrecos, ping-pong sentados nos bancos, encostada às paredes...), nos corredores e átrios, nos sítios mais preservados (semi-públicos, esconderijo) dos recreios e espaços exteriores da escola e fora da escola, num café e snack-bar próximo da escola. Tudo isto para dar atenção ao modo como se "constroem" e "tornam" os/as actores nestes territórios de convívio e de ocupação do tempo, mas também naqueles sítios mais ocultos, alvo de reprovação social.

Através da **observação participante,** tornámo-nos visíveis na escola e captámos uma visão mais ampla que articula o mundo das aulas e do conhecimento com o mundo da fisicalidade (espacial e corporal) e da convivialidade da mesma. Reparámos, por exemplo, como algumas estudantes eram tão chegadas que faltavam conjuntamente às aulas. Observámos como muitas ficavam a assistir aos jogos dos rapazes, sentadas ou apanhando bolas. Reparamos como recorrentemente se mantinham os grupos fechados na turma. Pudemos ver como algumas estavam altamente concentradas academicamente. Reparámos como cuidavam umas das outras em pequenos grupos, sentadas nos bancos ou nas escadas. Notámos como se estimulavam e se desenvolviam jogos afectivos e amorosos e outros jogos de sedução, entre diferentes jovens. Por sua vez, percebemos como outras, nos intervalos e furos, desfilavam e se 'pavoneavam', de óculos de sol cor de laranja, em frente à zona de concentração da porta e escadas e porta de saída da sala de jogos. Evitámos frequentar, mas observámos como, salientemente, alguns grupos (*típicos*) de raparigas, tal como de rapazes, mantinham certos rituais, mal tocava a campainha. A cada intervalo, orientavam-se "em filinha" para 'trás da escola'. Estes rituais, espaços e frequências, constituíam, sem dúvida, uma dimensão analisadora multifacetada e importante da escola, onde se concentravam sobretudo as jovens "rebeldes" e "típicas" como as dos grupos A e B. Geralmente, as jovens destes grupos não paravam na sala de jogos, envolvidas que sempre estavam noutras dinâmicas e sítios. Dirigiam-se a cada intervalo, para a "rua do fumo", para a zona oculta, onde "paravam" com os seus pares femininos e masculinos. Decidimos não "interferir" directamente nesse espaço, tão transgressivo quanto atractivo, tanto "autorizado" e "consentido" na surdina pela escola quanto proibido, tal como tínhamos decidido também não realizar observação na sala de aula, embora não evitássemos este espaço sempre que se tornou útil falar com professores/as ou com jovens. Preferimos, e foi o que fizemos, falar desse tempo e espaços a partir das vozes das próprias raparigas, tanto nas conversas/entrevistas como nos GDF.

A modalidade de pesquisa de "observação participante", inserida num compósito metodológico mais amplo, permitiu sobretudo perceber e contextualizar as interacções, movimentos e investimentos de rapazes e raparigas na "escola física" (Gordon et al. 2000), na escola onde não contam os/as professores, nem as actividades cognitivas formais e informais. Contam os corpos, os afectos, a relação com os funcionários e com o "controlo" e "vigilância" dum

membro da Direcção da escola, as sociabilidades, as transgressões, a diversão de recreio; as interacções e transacções corporais, os jogos de ternura, prazer e sedução entre rapazes e raparigas, os contactos físicos, as lutas e brincadeiras "a fardar", os grupos de amigos e de amigas, as querelas entre pares, as contendas e "proximidades" entre funcionários/as e estudantes nas actividades de controlo e vigilância tanto dos materiais como do cumprimento das regras e disciplina dos/as estudantes.

> "os/as funcionários/as vestidos de tom verde garrafa, de repente, formavam autênticos cordões de segurança, colocados em pontos estratégicos para controlar a multidão que se soltava das salas de aula quando tocava a campainha de forma a canalizar para a saída exterior ou sala de jogos, impedindo o desvio e a permanência nas zonas nobres da escola, proibidas a estudantes".
>
> (Diário de Bordo 13/2/ 2002)

Esta estratégia metodológica da observação participante permitiu explorar dimensões centrais para contextualizar, compreender e esmiuçar o nosso objecto, mas temos a consciência de que ela não foi levada ao rigor nem extensão que um trabalho etnográfico exigiria, o que não era também nosso propósito.

3.3. Os Grupos de Discussão Focalizada (GDF): possibilidades e limites

O processo metodológico dos GDF, que atravessou todo o trabalho de campo, tem sido muito usado nas pesquisas qualitativas quer como recurso principal, quer como estratégia complementar. Uma tal escolha metodológica, segundo Green e Hart, tem evidenciado "potencial para aceder às formas como as crianças [e jovens] constroem os seus conhecimentos sociais, na interacção com os seus pares" (Green e Hart 1999: 21), ou como meio para integração e participação democrática dos seus "pontos de vista" (Frankland e Bloor 1999).

Genericamente, podemos dizer que a opção pelos GDF evidencia potencialidades como "método contextualizado" e relativamente "não hierárquico", em que os contributos dos/as próprios/as participantes têm centralidade, havendo mais vozes, além da do/a investigador/a. Planeámos e prosseguimos a recolha de dados neste âmbito, conforme temos vindo a referir, organizando um espaço de discussão, como modalidade de recolha, escuta e debate entre as raparigas, animado pela pesquisadora, para captar e desafiar os *seus próprios termos*, as suas questões e investimentos educacionais.

Como desenvolveremos no capítulo seguinte, a "organização hierárquica" e "segregada" dos/as estudantes fez emergir empiricamente aos nossos olhares,

durante a pesquisa, cinco redes/grupos de estudantes que são uma parte da expressão dessa hierarquia, havendo a consciência que será apenas uma parte da complexa gravura teórica e empírica da escola, mesmo pensando apenas no estudo de raparigas. Então, ao longo do processo de pesquisa formaram-se quatro *colectivos de jovens*, Grupos de Discussão Focalizada - GDF A, GDF B, GDF C e GDF D. Tentei constituir um quinto, com jovens "mais académicas" do 9º A ("betinhas") mas não foi possível. Por diversas vezes marquei encontros com estas estudantes, a que repetidamente faltaram. Com este grupo apenas mantive dois encontros informais, "registados" na modalidade metodológica de Observação Participante: um na sala de jogos e outro quando fomos juntas ao café das redondezas, na hora do almoço. Podemos dizer que através dos GDF ficamos a conhecer razoavelmente esses quatro grupos/redes femininos.

Como mostraremos no capítulo 4, estes grupos emergem da distribuição em turmas, realizada pela escola, dos/as seus/suas estudantes, ordenando as turmas a que as jovens pertenciam, que aqui invertemos mas que em si é reveladora, cuja intencionalidade para nós foi apenas a da sequencialidade da pesquisa nas diversas etapas: o *Grupo A* - pertencia a uma turma F; o *Grupo B* vinha duma turma D; o *Grupo C* era da turma C; o *Grupo D* pertencia a uma turma B e a turma das "betinhas" era uma turma A.

Conversámos sete vezes com algumas jovens do GDF A - Vânia, Ana e Carla, Bruna - durante os dois anos em que nos mantivemos na escola, tendo sido o grupo com que mantivemos uma relação mais prolongada. Eram também as jovens mais velhas da escola, tendo no final da pesquisa entre 16 e 18 anos. Como referimos, o grupo B, era constituído por três amigas duma turma do 7º ano - a Donzília, Marta e Rute, com quem conversámos em GDF três vezes, mas apenas no 1ºano da pesquisa, devido ao abandono escolar das duas primeiras, tendo na altura entre 13 e 14 anos. Por sua vez, as jovens do GDF C, e GDF D eram do 9º Ano e apenas entraram na nossa pesquisa a partir do início do 2º ano (ver Anexo 1). O GDF C era constituído pela Joana, Júlia, Andreia, Marcela, Mariana, Carolina, Daniela, Lúcia, com idades entre os 14 e os 16 anos. Tratava-se de um grupo constituído por todas as raparigas da turma, aparentemente bastante homogéneo, onde apenas se salientava uma jovem africana de S. Tomé e Príncipe, considerada por todos/as como muito bem inserida na escola e na turma. Na altura, todas elas se consideravam implicadas, lutavam e desejavam, tal como as suas famílias, por fazer um caminho educacional em direcção ao conhecimento,

sendo revelador o facto de nenhuma contar com experiência de reprovação, embora a maior parte estivessem em dificuldades nesse ano, como mostraremos a frente. Dada a maior extensão do grupo e a dificuldade de conciliar encontros, conversámos, apenas duas vezes, todas juntas, constituindo-se, por isso, sub-grupos de 2 ou 3 elementos, decididos por elas próprias, de acordo com as suas "proximidades", o que facilitou os nossos encontros.

O grupo D (GDF D) era constituído por cinco amigas, Inês, Sofia, Fátima, Cláudia e Ana Maria, todas com 14 anos, sendo que duas andavam juntas desde o 5º ano e todas desde o 7º ano, tendo uma actividade importante em comum que era a prática de andebol na mesma equipa, tendo iniciado esta prática desportiva num clube da zona, (tal como a Ana do grupo A), mas como a modalidade feminina acabou, foram juntas para outro clube no centro cidade do Porto. Exceptuado uma delas, eram todas 'boas alunas'. Nenhuma tinha reprovado. Várias tinham, nos seus ascendentes, um maior nível de escolarização do que as dos grupos anteriores, assim como, genericamente, tinham profissões mais qualificadas, designadamente na área dos serviços. Contudo, uma mãe era doméstica" (único caso que encontrámos) e duas estavam desempregadas, tendo uma retomado os estudos na área de contabilidade, esperando com isso encontrar maior facilidade de emprego. Também uma outra fazia alguns "biscates" em lojas, tendo antes retomado os estudos já depois de casada e de ter dois filhos.

. Escolha e composição do grupo: considerações teóricas e contextuais

Os critérios que estiverem presentes na constituição dos grupos resultaram das realidades vivas e forjadas na escola. Constituíram-se GDF na base de grupos pré-existentes de amizade e de pertença à turma, o que revela como a ordenação tem implicações nas vidas e interacções e na própria produção científica. O recurso aos grupos pré-existentes tem a vantagem de, para além de facilitar a interacção, permitir aceder a dados mais naturalísticos e próximos das suas experiências (Gomes 2005). Outro benefício de constituir grupos de amizade encontra-se nas maiores possibilidades de expor ideias e sentimentos; aceder a outro tipo de conhecimentos e temas; realçar e contar experiências e acontecimentos partilhados; sentir-se mais "espontâneas" e "donas de si próprias" (Green and Hart 1999: 22). Outros benefícios de ordem mais pragmática podem advir da maior facilidade e rapidez no recrutamento de raparigas; do melhor aproveitamento para intervir num espaço e tempo de prazer de estar juntas, o que aproveita da circunstância de avançar mais rapidamente na discussão e simultaneamente

enriquecer e complexificar experiências, tópicos e reflexividades partilhadas (cf. Kitzinger 1999, Frankland e Bloor 1999). Contudo, também pode ter **inconvenientes** (o que exige vigilância): "medo" de se expor e "dizer toda a verdade", com implicações em situações extra investigação como crítica e/ou censura. Tivemos essa experiência com o grupo A, em que por duas vezes fomos confrontadas com dimensões de intimidade que criaram situações de desconforto, que procurámos minimizar, mas de que não tínhamos consciência antes.

Também tivemos jovens que se expuseram e falaram de aspectos que não temos a certeza se gostariam de falar deles na presença de outros pares (desaprovação profunda de comportamentos de colegas, alianças contra os professores/as, etc.); revelaram-se pertenças que consideravam assuntos íntimos e não tocáveis na esfera pública (por exemplo, orientações sexuais pouco conformadas com a heterossexualidade compulsória ou normativa, revelação de pertenças ciganas); contaram-se e avivaram-se experiências emocionalmente fortes de conflitos nas aulas com professores, na altura ainda em contencioso. Sentimos que algumas vezes **houve silêncios** que significavam discordância e desaprovação mas que não tinham poder para expressar e enfrentar em grupo (como sarilhos, fumar, beber, namorados, etc.).

Um GDF típico seria constituído por 3 ou 4 estudantes. Contudo houve variação dos grupos quanto ao número. Tivemos interlocuções a duas, discussões a três, a quatro e mesmo a nove. Também estivemos a conversar em torno de fotos que as jovens traziam, geralmente sobre "percursos" dos membros da família e de "amigos/as".

Podemos dizer que esta metodologia de discussão se constituiu num caminho altamente produtivo e rico porque tornou possível aceder a um conhecimento *"público"* em contraste com o conhecimento *privado* da entrevista e sobre as formas como as mudanças sociais reforçam tais hierarquias. Revelaram um elevado nível de consenso interno acerca de muitos aspectos particulares, sendo capazes de se completar e clarificar, criticar argumentos, o que mostra também uma certa homogeneidade socializadora dos grupos de pares, constituídos também na separação e exclusão do Outro Diferente. Expressavam a força das estruturas da diferença, salientando a inclusão subordinada da *ordenação* escolar, geradora de identidades comuns fragmentadas simbolicamente em adesão e oposição a construções discursivas públicas.

4. A interpretação dos dados e a teorização contextualizada

4.1. O trabalho de definição dos níveis de análise e os critérios de vigilância

Depois do processo de recolha de dados vem a tarefa subsequente da análise e da construção de todo o articulado reflexivo e enovelado do complexo trabalho de construção da nossa própria "teorização contextualizada".

Sinteticamente, podemos dizer que definimos como objectivos da análise dar visibilidade aos percursos, experiências, memórias e "discursos" e *transições* das *ciganas e payas* e o lugar da escola nesse processo, quando se confronta com diferentes culturas; trazer para o debate em educação a questão das *desvantagens* e das *diferenças* das raparigas e evidenciar aspectos-chave das suas culturas femininas jovens, produzidas nas interacções, separações, (in)comunicabilidades, conflitos e autonomias.

O trabalho analítico é um dos campos em que o/a pesquisador/a se investe de forma particularmente intensa e heurística. Gostaria de assinalar **os passos e tempos** e a *estratégia analítica* utilizada, na procura de diálogo com um pensamento teórico sobre a problemática, numa postura de ser surpreendida pelas vozes. A análise de conteúdo é um instrumento sistemático de análise dos dados, que pode ser utilizado de muitas maneiras mas, o que para o nosso trabalho foi relevante, tal como refere Ghiglione *et al.* (1980), como a técnica principal de tratamento de informação. Trata-se, no dizer de Correia (1993), de um trabalho de construção de um pensamento interactivo, situado entre o trabalho indutivo e dedutivo, para encontrar "rúbricas significativas de classificação" entre a "linguagem teórica e os diferentes discursos (textos) em análise". Para este autor, o procedimento de tratamento da informação na Análise de Conteúdo pode socorrer-se de três tipos de tratamento, que estão intrinsecamente ligados com as opções epistemológicas: *dedutivo*, *indutivo* e *interactivo*. Usámos também a *abordagem* de *tipo indutivo,* para construir categorias resultantes de um trabalho de abstracção a partir de sucessivas "leituras" do texto, procurando agregar unidades de significado (Correia 1993). De facto, muitas vezes, as categorias pareciam ser completamente indutivas, mas descobríamos depois que assentavam nas nossas preocupações, ainda que mais fragilmente explicitadas. Igualmente, tivemos muitas vezes de procurar reforços para ajudar a compreender as

mensagens subjacentes às vozes que se descobriam como tendo sentidos relevantes e que se deveria procurar captar.

O trabalho analítico, tal como o de recolha de dados, como se disse, foi feito por etapas, sendo que as primeiras análises coincidiram com a elaboração da minha "parcela" para os relatórios dos projectos em que esta pesquisa se inseriu. Contudo, todas as problemáticas atravessaram as diversas fases da pesquisa, tendo ficado suspensas, em parte, nestes relatórios. Se, por um lado, a integração em projectos colectivos foi uma contribuição preponderante e um recurso valiosíssimo, por outro, também se traduziu por diversas vezes em escolhos, na medida em que obrigou a ajustar a estas metas, a fragmentar o trabalho, impedindo-me de seguir o meu próprio ritmo.

Estavam claros, desde o início, os desígnios do objecto de estudo, embora os seus contornos sofressem um processo de burilamento até ao final. Também as diferentes etapas da pesquisa geralmente (e também aqui) apresentadas - preparação da pesquisa, recolha e tratamento dos dados e apresentação dos resultados, são momentos classicamente estanques. Contudo, neste trabalho, foram passos que *se foram constituindo reciprocamente*, entrecruzando-se, muitas vezes, embora tivessem pesos distintos consoante os momentos do processo. A análise primeira das entrevistas foi-se entrecruzando com as seguintes, já que nos ia permitindo reflectir e melhorar. Também escrever e analisar foi uma forma de, simultaneamente, ir colocando questões ao quadro teórico e, consequentemente, de o ir reformulando e reconstruindo. O quadro teórico que nos ajudou a iluminar e problematizar as nossas concepções e implicações, assim como o esforço do *acto da escrita,* enquanto diálogo íntimo entre os testemunhos e a "consciência reflexiva" (Bertaux 1980: 216) são alguns dos elementos importantes no uso do método biográfico e etnográfico.

4.2. Percurso de tratamento dos dados

No percurso e processo de tratamento dos dados podemos também considerar genericamente três grandes momentos: a preparação e organização dos dados, a análise e interpretação e o fazer do texto.

4.2.1. O primeiro momento: preparação e organização dos dados para a sua leitura

Com cada uma das sete jovens, sobre quem construímos narrativas, realizaram-se pelo menos duas entrevistas gravadas, que duravam entre 1 hora e

30 minutos e 3 horas, tendo muitas vezes ultrapassado esse tempo, dado que para além da entrevista se incluía um tempo variável de "aquecimento" e de "despedida", bem como contactos com outras pessoas, colegas, familiares ou profissionais. Com uma das jovens realizamos sete entrevistas, sendo quatro em sua casa, para além de contactos que não incluíram gravação (conversas particulares, ida ao teatro, emails, telefonemas...), o que nos permite distinguir esta das restantes narrativas e falar duma história de vida.

As entrevistas foram registadas em áudio com acordo das jovens sem nunca levantar problemas, sendo o contrato de comunicação genericamente respeitado, dando-se garantias de anonimato. Depois, foram bem transcritas e na íntegra, tendo sido várias vezes ouvidas nas partes que suscitavam dúvida e maior relevo heurístico, constando também na transcrição as intervenções da pesquisadora, como forma de permitir uma melhor análise. Genericamente, esta fase correspondeu às operações longas de transcrição das cerca de três dezenas de cassetes *audio* de entrevistas, discussões ou diálogos educacionais, o que resultou em dois grossos dossiers deste material. Para além disso, dispúnhamos dos cinco "cadernos" de registos escritos de campo. De acrescentar ainda a estes materiais, alguns textos produzidos pelas jovens, assim como o conjunto de cópias dos diários de várias turmas (material que não foi utilizado por ser material dos professores, servindo contudo para ajudar a *dar mais sentido* ao nosso). Em adição, tinha tomado notas logo após as entrevistas, o que serviu fundamentalmente para compreender o contexto de produção da narrativa. Estas notas recolheram o que, na altura, considerava serem os pontos mais pertinentes, mas também os meus sentimentos acerca da entrevista, a sua estrutura e omissões evidentes, tais como as coisas não ditas ou evitadas. Foi através de audições várias e leituras posteriores que as ausências e os aspectos escamoteados se tornaram mais visíveis, particularmente nos GDF.

4.2.2. O segundo momento: da análise das entrevistas e dos GDF

Percorremos as transcrições, uma a uma, por diversas vezes (leituras flutuantes e leituras localizadas e concentradas) na busca detalhada das categorias e subcategorias narrativas e de "retalhos" dos diálogos educacionais.

Depois da fase de transcrição das entrevistas, coloca-se o problema do "bom uso" dos dados. Esta foi a fase que tomou consideravelmente mais tempo. Mas, em muitos aspectos, foi, sem dúvida, a parte mais criativa do trabalho. Incluiu

uma ampla e longa reflexão sobre os conjuntos de dados, até fazerem sentido e parecer correcta a escolha. Trata-se de um processo difícil de descrever. A *técnica* é ler, reler, voltar a reler. Tirar notas, deixar em "banho maria", ponderar, reler sem notas, fazer notas novamente, ponderar outra vez... Até que se chega a uma grelha significativa, partindo o texto em fragmentos com sentido (Plummer 1990: 99).

Deparámo-nos aqui com vários problemas: articulação do quadro teórico com os "dados"; procura de teoria e de estudos semelhantes para os nossos *insights;* restituição das regularidades, sem deixar de fora os aspectos específicos e as *nuances* de cada "actora"; restituição sem descontextualizar, nem colocar numa massa anónima, a singularidade de cada uma delas e, finalmente, de comunicação, tanto através das palavras e termos das próprias raparigas, como nos da nossa própria escrita. Foi a dialéctica entre as categorias teóricas e as categorias emergentes do material que se constituiu o fio condutor nesta análise de conteúdo.

Outra dificuldade relacionou-se com a possibilidades de *escutar* e *captar em toda a sua complexidade* e intencionalidade as culturas nas margens, por parte de investigadores/as associados/as e impregnados/as das culturas e versões dominantes do centro. A este respeito vale a pena convocar a metáfora de "ouvir em *stereo*" evocada por Maria José Magalhães, apoiando-se em Kathryn Anderson e Dona Jack

> para ouvir as perspectivas das mulheres em rigor, temos que aprender a ouvir em *stereo*, recebendo claramente tanto os canais dominantes, como os emudecidos, sintonizando-os cuidadosamente para compreender a relação entre eles (Kathryn Anderson e Dona Jack cit in Araújo et al. 2000: 16).

Ora, de facto, como, refere Maria José Magalhães neste relatório, no caso das mulheres ciganas parece haver mais canais para aprender a ouvir e descodificar, porque as linguagens e as culturas não são as mesmas de quem vai (re)ouvir e analisar. Por vezes, torna-se difícil nas palavras portuguesas expressar os sentidos, sentimentos e experiências das mulheres ciganas, além de que não se revela a linguagem corporal e a intensidade vocal que acompanhou as suas palavras, parecendo não fazer o mesmo sentido quando se vai analisar ou ler a história. Neste contexto, perguntam as autoras, citadas por Magalhães, "como podemos ouvir o frágil sinal dos pensamentos e sentimentos que diferem tanto das expectativas convencionais?" E dão uma resposta:

> para facilitar o acesso ao canal emudecido da subjectividade das mulheres, devemos perguntar que história queremos através da entrevista, quem a vai interpretar e com que quadros teóricos. Perguntar-se à narradora quais os significados que ela atribui

> às suas experiências? Será a atitude da pesquisadora de receptividade para aprender e não para provar ideias pré-existentes que vieram a ser trazidas através das entrevistas? Para aprendermos a ouvir, precisamos de prestar mais atenção à narradora do que às nossas próprias agendas (...) A nossa consciência de como as agendas, pessoais e institucionais podem curto-circuitar o processo de ouvir (Kathryn Anderson e Dona Jack cit. Relatório Ciganas e Payas 2000: 17)

Claro que, neste tipo de pesquisa, como referimos, sempre se coloca o problema da interpretação e do estatuto do discurso das jovens, no sentido em que somos nós, pertencentes à etnia dominante a estudar culturas subordinadas (estamos a falar aqui da posição das pesquisadoras e daquilo que as jovens possam captar sobre o seu lugar, incluindo a sua *compostura/composição*, as diferenças de idade ou classe social.

Numa fase seguinte procuramos por agregação dividir os textos em **três grandes temáticas empíricas** de investimentos das raparigas - conhecimento, convivialidade e corpo, que posteriormente reorganizamos teórico/analiticamente em torno de quatro níveis de análise – redistribuição, reconhecimento, poder e cuidado, que genericamente correspondem aos capítulos da parte III desta tese.

4.2.3. Terceiro momento: o *fazer* das narrativas biográficas

O processo de (re)construção das narrativas foi semelhante ao descrito para as histórias de vida, em trabalhos anteriores (Magalhães, Fonseca-Fernandes e Oliveira 1991, Fonseca 1995). Genericamente, seguiram-se as indicações de Poirier et al. (1983) e Ferrarotti (1988), no pressuposto de encontrar a lógica e o significado intrínseco da experiência de cada rapariga, com vista à sua apresentação (ibidem).

Sinteticamente, diríamos que na construção da narrativa se seguiu uma racionalidade que cruza cronologia e temáticas educacionais e/ou biográficas, ordenadas em espaços estruturais e incluindo categorias resultantes das palavras proferidas pelas participantes. Identificámos os *espaços primários* mais importantes - *estruturantes e estruturais*, seguindo a proposta de Ferrarotti de encontrar os "espaços que servem de **charneira** entre as estruturas e os indivíduos, nos campos sociais onde se enfrentam mais directamente, a *praxis* singularizante do homem (sic) e o esforço universalizante do sistema social" (Ferrarotti 1988: 32). Este autor defende que é através dos *grupos primários* - sistema mais ou menos complexo, espaço de totalizações múltiplas e contraditórias, onde se justapõem e entrecruzam as perspectivas individuais que os seus membros têm do grupo ou da sua história - que "a pessoa vive e conhece

mais ou menos claramente a sua condição" (ibidem). Foi assim que dividimos e organizámos, muitas vezes, as narrativas em *espaços contextuais e de vida* como: escola, família, pares, amigas, o bairro, o lazer, o trabalho, perspectivas de futuro....). Contudo, esta organização contém problemas porque separa conexões entre diferentes contextos.

Depois de construídos os textos, sempre que pude dei a ler e discuti com as co-autoras, partilha que aconteceu apenas com quatro das jovens – em alguns casos perdemos o contacto. Salienta-se, então, na construção da narrativa, a existência de *um nível de análise* próximo dos textos e sentidos iniciais, apesar de reconstruído através da minha selecção e organização dos discursos, tendo presente um trabalho teórico-analítico intencional, detendo-me em alguns acontecimentos por elas apresentados, na forma de temáticas ou categorias.

Construímos um olhar particularizado sobre feminilidades jovens, sujeitos educacionais, através das narrativas de natureza mais biográfica, umas, e de estilo mais argumentativo em torno de diálogos educacionais, outras. São o resultado de uma reconstrução, cujo objectivo era "encontrar" a lógica interna e intrínseca da experiência da pessoa em questão.

Foram construídas, finalmente, as sete narrativas individuais genuínas de cada rapariga, que abriram a Primeira Parte desta tese, cujas vozes e perspectivas oferecem um lugar único e significativo, representa, cremos, o modo como cada informante se vê localizada (Bertaux 1981: 37) no contexto de desagregações, mudanças e reestruturações importantes, em tempos de uma modernidade tardia e de individualização, à entrada do século XXI.

5. Conhecer e contextualizar as narrativas de Luana, Donzília, Vânia, Ana, Carla, Joana e Inês

Muitas coisas poderiam ser referidas para produzir um retrato individual e colectivo destas jovens estudantes das quais construímos e escutámos as narrativas, destacando-as dos colectivos e redes em que se inseriam. Seleccionámos algumas dimensões para, usando a metáfora do caleidoscópio (Aapola et al. 2005), *compor* as diferentes imagens das sete jovens, para que a cada movimento se possam oferecer diferentes combinações de feminilidades juvenis e possamos encontrar e reconhecer cada uma delas, tanto de forma agregada como singularizada. Nesse sentido, destacámos alguns processos

comuns ou dissonantes para focalizar nessas imagens, apenas *um nível de apresentação* que nos ajude a conhecer e percorrer melhor as suas vidas em termos biográficos e educacionais. Focámo-nos em aspectos de identificação e caracterização sociológica sobre as pertenças sociais familiares e comunitárias, não porque queiramos resvalar para o modelo do *déficit* familiar, afastando as considerações de justiça da sociedade e das instituições educacionais, o que acontece frequentemente nos quotidianos educativos, mas porque são aspectos biográficos importantes, mas menos focalizados na análise escolar.

O critério de apresentação das setes jovens é a sua posição na fotografia colectiva, seguindo, genericamente, a cronologia dos contactos, o que coincide e expressa um interesse por captar as feminilidades jovens na escola na sua configuração cultural e étnica diversa, excepto no caso da Luana. Essa descrição começa, assim, pela apresentação das vidas ciganas (aderidas, híbridas ou recusadas) seguida das raparigas *payas* (com e sem ligações ciganas), todas *compondo* sujeitos educacionais femininos singulares e comuns, à luz de preocupações com a justiça social e a *diferença*.

5.1. Entrelaçar feminilidades ciganas (e payas) *visibilidades, silêncios* e ruídos

Luana: *tornando visível* experiências e sentidos de vidas ciganas

A Luana é uma jovem/adulta quase a fazer 18 anos, casada e com um filho pequeno. Vive na casa da família do marido desde o seu casamento e o seu principal desejo é ter uma casa própria, viver independente com o seu marido e filho e em melhores condições. A narrativa de Luana foi veementemente solicitada por ela própria, para falar e reclamar sobre as dificuldades do povo cigano. Contém, por isso, uma mensagem para que cada leitor/a escute o testemunho duma mulher que deseja ter voz e ser voz da injustiça que a afecta e marca o mundo cigano. Nesse sentido, é também uma voz que, de forma muito vigorosa e enérgica, procura *compor* uma narrativa capaz de *criar mundo* e *espaço público e político* de reconhecimento para o Sujeito cigano. Evidencia com indignação a sua experiência vivida, individual e também colectiva, de opressão ("racismo") por ter um corpo e cultura cigano, de que se orgulha, mas que é marginalizado pela sociedade dominante, incluindo o próprio pai.

Como referimos é cigana apenas pela linhagem materna, situação geralmente menos comum, como podemos ver no caso da Vânia e da Diana. O relacionamento familiar inter-étnico foi motivo de fortes conflitos e tensões familiares, "marcantes" na sua adolescência.

A Luana traça na sua narrativa três divisórias e etapas temporais de vida: a infância serena com os avós, a adolescência difícil com os pais e na escola e o tempo actual como adulta marginalizada pela sociedade dominante. Apesar de ter uma idade similar à das outras jovens, produz um discurso posicionado do lado do contexto da sua comunidade – já distante da adolescência e da vida escolar. Revela uma identidade cigana *aderida* e narra-se como mulher cigana jovem/adulta que genericamente aceita e está consciente da sua condição. Na realidade, a Luana recebeu na infância uma educação confinada à tradição cigana na casa dos avós. Contudo, à entrada na adolescência, por morte da avó, teve de regressar à casa dos pais. Refere esta fase da vida como muito dolorosa e de grande desassossego, tendo experimentado conflitos familiares intensos e uma profunda "divisão" de si como pessoa miscigenada, devido a pressões distintas por parte de ambos os progenitores, tanto para aderir aos modos de vida lusos como para se manter na tradição cigana. Assim, por um lado, confrontou-se com pressões e a insistência do pai no sentido da sua escolarização e da aproximação à família lusa, também como forma de distanciação dos hábitos ciganos, sobretudo naquilo que ela tinha de desincentivo à escolarização e de encaminhamento precoce para o casamento. Por outro lado, experimentou também as pressões da comunidade cigana para se "manter fiel" à tradição, o que supunha "compromisso" com o casamento e o respectivo abandono da escola. Mas "o bem que teve" tudo isto, como afirma a Luana, foi ter recebido a educação no interior da comunidade cigana, o que a ajuda a decidir e a *fugir* da dupla consciência.

Por isso, falar da escola fá-la recordar ansiedades e conflitualidades, confrontada que esteve, enquanto mulher, com a sua pertença étnica dual - ciganeidade e lusaneidade. Associa-a, por isso, sobretudo a espaço/tempo de "nervosismo", de falta de sentido para si, de imposição... Diz a Luana que, na sua adolescência, a escola "foi a pior parte" porque como "pendia mais para o lado cigano", não encontrava sentido para um investimento escolar. Recorda como ficava "nervosa", embora de repente lembrasse também alguns bons momentos duma escola informal mais agradável. Contudo, agora como adulta, vai ingressar no ensino recorrente, o que diz ter aceite apenas "por precisar" (do rendimento

social de inserção). Está receosa com este regresso aos bancos da escola, temendo reviver as experiências de "nervosismo" passado. Sente que isto colide com o cumprimento do que se espera duma mulher cigana e não encontra grande relevância para a sua vida, apesar de antever algumas instrumentalidades que lhe conferem maior autonomia – receber um subsídio, ver filmes, tirar carta de condução, poder escrever e ler....

O seu maior problema na actualidade, daí a sua veemente crítica, é a habitação, situação que atribui, nas suas próprias palavras, ao "racismo" da etnia lusa. A par do racismo, também salienta sentimentos de "falso reconhecimento" nas instituições sociais e no Estado (saúde, escola, autarquias...) mas que se alarga à sociedade hegemónica dominante. Revela aceitação e conformação ao modo cigano, mas também emana da sua narrativa um profundo desejo de liberdade, participação e de esperança solidária, que perspectiva na hipótese de denúncia na comunicação social, imaginando mesmo os títulos das notícias e aventando desejos de participação na vida política. Ao escutá-la pude sempre sentir que, a par da raiva e sofrimento, as suas palavras e gestualidades contêm um sentido estético e comunicacional, impregnado de ingenuidade, encantamento e mistificação, mas também espaço para a participação e representação pública. No seu corpo e voz cintila uma modulação e oralidade profundamente comunicativa e expressiva, contendo também em certas ocasiões um formato e conteúdos algo *inaudíveis*. Senti, por vezes, dificuldade em registar a força e os códigos das suas palavras, recordando-me, por isso do conceito de *ouvir em stereo* para captar tanto os canais dominantes como os emudecidos. A vida de Luana retrata de forma viva as dificuldades e tensões da miscigenação cultural, particularmente os conflitos vividos pelas raparigas na adolescência que se deparam com um direccionamento para o casamento, acompanhadas de um generalizado desincentivo da escolarização, vista como um perigo e uma ameaça para a comunidade cigana.

Outro traço de destaque na sua narrativa foi o facto de a sua mãe, apesar de casada com um membro masculino da cultura dominante, nunca ter abdicado da sua etnicidade, procurando assegurar uma educação das suas filhas na tradição, em cumprimento do seu lugar de mulher cigana. Talvez por isso se entenda melhor a identificação e *aceitação* da ciganeidade da Luana, embora ela própria reconheça que há aspectos que estão e devem mudar, mas também revele como o fechamento de um grupo reconstrói e (auto)reforça identidades situadas na defensiva em relação ao grupo hegemónico.

Donzília: *voz educacional* pioneira, resistente e/ou sobrevivente?

Movendo agora o caleidoscópio da imagem da Luana para a da Donzília, encontramos uma adolescente de 14 anos, cigana de ambos os progenitores, que se sente **pioneira** na sua família e na comunidade, pois, como rapariga cigana luta por mais escolarização, entrando pelo 3º ciclo. É uma rapariga de ar muito calmo, sobre quem se contavam histórias de prática de quiromancia na escola, assim como de "ser encontrada" a bordar enquanto assistia a uma aula... talvez... tal como a Luana passa a ferro enquanto vê um filme.

Apesar do seu pioneirismo, paira nas palavras da Donzília a possibilidade de ter de se confrontar com o abandono da escola. Está, por isso, receosa quanto ao seu futuro e às limitações que lhe podem vir a ser inferingidas. Sente que só os bons resultados educacionais poderiam ajudar uma rapariga cigana a forçar algum espaço adolescente novo. Mas, como as coisas na escola não lhe estão a correr bem a este nível, sente que se lhe esgotavam os "argumentos" para a luta que teria de enfrentar, confrontando-se com a força do pragmatismo familiar - "a minha mãe não brinca". Adivinhava e experimentava, na altura, a difícil encruzilhada adolescente e de fronteira das raparigas ciganas.

A narrativa da Donzília traz à colação alguns dos fechamentos e imposições sobre as mulheres ciganas, designadamente o desejo de ser escolarizada e poder interagir com valores, experiências e práticas das feminilidades e masculinidades jovens. É muito crítica em relação ao controlo masculino e às muitas regras da comunidade cigana, designadamente sobre as mulheres, que as impedem de estar com as/os amigos/as lusos/as. Censura também a "violência", "maldade" e controlo de muitos ciganos adultos mais velhos, inclusive irmãos, etc. Reclama, por isso, maior liberdade, ao mesmo tempo que repudia a hipótese de poder ser abordada acerca de um possível casamento escolhido. Apesar de desejar e procurar activamente interagir com os seus pares não deixa, todavia, de revelar distanciamentos do mundo *padyo* masculino e feminino, adultos e professores, regras e disciplinas na escola, onde a maior liberdade, por vezes é aparente, pois nem tudo é apoio, respeito e incentivo. É muito acutilante nalgumas críticas. Apresenta-se, por isso, também, como "uma voz" crítica na escola tanto de alguns professores como de rapazes, referindo que "não prestam", porque não respeitam e são abusadores, sobretudo pela forma como tentam silenciar os desejos e as

experiências das raparigas, enquanto estudantes e enquanto jovens. Recruta para esse juízo as suas referências ciganas. Salienta a pouca liberdade na escola, acusa os professores de abuso de autoridade, demasiadas regras, "curiosidade" e intromissão indevida e desrespeitosa nas vidas e nos espaços das jovens raparigas. Questiona e contesta um professor pela falta de ética e respeito, o que fez com que fosse recriminada por "já andar a mandar muitas vozes".

Se, por um lado, não aceita os constrangimentos ciganos impostos sobre as vidas femininas, também critica a passividade de muitas raparigas perante o abuso masculino, parecendo querer salientar alguma superioridade moral a este nível, que mobiliza nas suas interacções com os/as pares. Trata-se de um retrato identitário cigano aderido, mas profundamente crítico, reclamando aberturas e comunicação intercultural democrática, justa e cidadã.

Ana: sou cigana mas "dona"e apenas "presa a mim mesma"

Continuando a mover um pouco mais o nosso caleidoscópio, outras imagens mostram-nos a Ana, rapariga de 16 anos, também percepcionada pela escola como cigana, tendo tais ligações apenas pelo ascendente masculino e sendo a mãe lusa. Como vimos, várias das famílias destas jovens cruzaram nos seus progenitores ligações ciganas e *payas*, através de relações de casamento. As ligações mais comuns nas teias de cruzamento da conjugalidade inter-étnica são as de rapazes ciganos e raparigas *payas*, como no caso da Ana e da Vânia, diferentemente da Luana.

Na escola, a Ana, apesar de considerada membro do grupo das "terroristas", é uma rapariga muito mansa e calma, delicada, respeitadora e reflexiva, revelando uma boa formação, o que fazia com que, por vezes, fosse considerada pelas colegas por dar 'voltas' e 'enrolar'. Apesar da vida dolorosa, vividas ao nível familiar, ouvimos histórias de grande serenidade, acerca das suas famílias e comunidades, não deixando de ser crítica em relação a regras ciganas, consideradas sem sentido no mundo de hoje. A Ana sente-se muito satisfeita com a interacção perseguida com o mundo luso, proporcionada pela escola.

Revela uma alma e um corpo renovados, após o divórcio dos pais, facto que lhe traz um significado de libertação de grande parte da negatividade cigana, vendo, assim, ultrapassados os momentos difíceis da sua vida na infância. O divórcio significa para a Ana também um lento afastamento da convivência com a

família cigana, inclusive com o pai, com quem inicialmente passava todos os fins-de-semana, mas cujos contactos foram progressivamente escasseando. Sente-se muito feliz com a sua nova vida, vivendo já autónoma, desde os 15 anos, embora muito próxima e apoiada pelo olhar da sua mãe. Sentia-se, por isso, "dona de si mesma". Após um período de desânimo, consegue reencontrar-se com a escola, concluindo a escolaridade básica, e seguindo depois para um curso de formação profissional.

É uma jovem alegre e divertida, que revela vivacidade e bem-estar. Dedica-se a praticar andebol e também gosta muito de cantar e dançar, actividade que, praticava regularmente aos fins-de-semana, no início dos nossos contactos. Tal como a Donzília é conotada como sendo rapariga cigana, embora "não pareça", como dizem as colegas.

Como a Vânia se narrou: voz de rebeldia lusa de ascendência cigana silenciada

Por sua vez, a experiência da Vânia, jovem muito amiga da Ana, também de ascendentes ciganos pelo lado do pai, considera que os progenitores, e ela própria, estão distantes do mundo cigano, que quase só representava experiências de conflitos e violência familiar passadas na infância. Este era um assunto que a sua família decidira silenciar e "evitar". Contou como isso inclui mesmo ouvir música cigana, de modo a acautelar ou avivar sentimentos ou crispações e impedir o desencadear de mais emocionalidades. Se, por um lado, parece rejeitar a identidade cigana, revelando um desejo de negação e silenciamento dessa parte de si, ao mesmo tempo a sua narrativa também revela como se "eriça" quando alguém faz referências negativas ao povo cigano, rompendo emotivamente em sua defesa. Aliás, foi assim que nos revelou a sua ligação cigana, até ai desconhecida na escola. Notámos, compreensivelmente, que havia partes da sua vida que queria proteger e ocultar, evitando sentir essa dor. A opção pelo seu lado luso é também uma forma de calar e acalmar as reminiscências ciganas. É, por isso, uma jovem que quer sobretudo assumir-se como lusa.

Para além de muito *afirmativa* e *activa* na escola, a Vânia destaca-se e é destacada pelo seu lugar de protagonismo em vários "sarilhos". 'Rebelde' e "líder da turma, como ela própria se descreve. Com a sua 'força' organiza e reclama a solidariedade das raparigas e dos rapazes. Assume comportamentos distantes dos

cânones da "sensibilidade" e da "respeitabilidade" que atravessa as ideologias da escola. É apoiadora incondicional das rebeliões masculinas da turma, embora sinta que não dispõe da mesma solidariedade nas suas rebeliões. É, para a escola oficial, o rosto da turma e do *imaginário típico de negatividade*, desadequação e rebeldia feminina. Porém, a vida e o percurso da Vânia estão cheios de "distanciamentos" e "distinções", em relação a diversos mundos, designadamente na escola: muitos professores vistos como não *compreendendo* os/as estudantes; órgãos directivos para quem a "razão" nunca é dos/as estudantes; muitos/as grupos de pares femininos (e masculinos) vistos como aliados/as dos *stores*, tristes e infelizes.

A sua actividade e determinação parece *fortalecer* (a sua auto-estima) e ajudá-la a persistir e a cumprir a escolaridade obrigatória, diferentemente de quase todas as suas colegas, tendo sido a única rapariga da turma que prosseguiu no ensino secundário.

5.2. Agora as vozes e experiências de raparigas *payas*

Carla: *resistente* mas *abandonante* da escola

A Carla, tal como as restantes raparigas *payas* da sua turma não completa a escolaridade obrigatória. Abandona a escola já com 18 anos, quando ainda frequenta o 8º ano, dirigindo-se para um emprego precário, na zona. Na escola, considera-se uma das "terroristas", conjuntamente com a sua rede da turma, participando ou sendo solidária com a Vânia em alguns desacatos e "desassossegos". No primeiro ano que a conheci faltava frequentemente às aulas, juntamente com o seu grupo, o que é foco de conflito com a sua mãe.

É uma jovem de grande rebeldia, bom humor e brincalhona como diz, características que a tornam muito estimada pelas/os colegas. Ao mesmo tempo, exerce uma crítica acutilante em relação à forma como a escola trata e "separa" os/as jovens, à falta de atitude e compreensão por parte dos professores, órgãos de gestão e, algumas vezes, dos/as funcionários/as. A sua narrativa constitui uma interrogação lúcida e forte à incapacidade da escola realizar o direito de todos/as à educação. Situa o seu abandono na descrença da capacidade da escola se reformar. Para a Carla, um tal contexto escolar injusto para alguns grupos, torna-se um sítio que oprime e afecta o bem-estar e a autoconfiança, cuja permanência, sem

resultados, as faria sentir-se "pessoas burras", desligadas das "realidades", impreparadas para a "vida verdadeira"... quando se estão a tornar adultas.

Tem uma visão dos rapazes como estando, genericamente, ligados e concentrados numa obsessão pelo sexo nos seus relacionamentos com as raparigas, pelas drogas e álcool e, por isso, desconectados da escola e do trabalho. Refere, também que, a partir dos 15, 16 anos, existe uma desconexão da escola por parte de muitas raparigas, pois a partir daí, é apenas um local para betinhos.

Apesar das divergências com a mãe, sobretudo por causa da escola, revela uma grande proximidade aos valores da sua família e comunidade. Reside conjuntamente com os avós, a mãe e a irmão, após o divórcio dos pais por problemas de toxicodependência e de não trabalho do pai. Ainda enquanto estudante, trabalha ao fim de semana no café duma tia, assim como ajuda sua mãe durante a semana nos cuidados da irmã e da avó que se encontra dependente há vários anos.

Inês, uma *das desportistas* "a escola é o meu trabalho" para um futuro melhor

A última imagem do caleidoscópio mostra e representa a Inês, cujas configurações se procura agora dar a conhecer. Tal como a Joana, a Inês é boa estudante e investe na escola com resultados académicos, todavia sob pressupostos e vidas diversas. Ambas têm em comum o objectivo de "lutar na escola", tal como ambas recebem incentivos dos pais e mães nesse projecto, embora com recursos, experiências e exigências diferenciadas, tanto material, como cultural e discursivamente.

A Inês perspectiva a sua presença na escola como um *trabalho,* cujo desempenho actual é imprescindível para a vida futura e para a autonomia e cidadania feminina. A educação escolar sempre lhe foi apontada como o único caminho possível e como única forma de preparar para si um bom lugar no futuro. Deseja concluir um curso superior, de preferência numa área de saúde.

Nasceu e cresceu num estrato social de trabalhadores de posses médias e ambições em termos de mobilidade social, sentindo-se relativamente bem encaixada, cativada e sucedida na escola. O seu percurso e horizontes escolares revelam uma continuidade de si, pais e professores, sentindo que os seus discursos e finalidades estão em sintonia, Ressalta, todavia que, apesar de contar com boas experiências e resultados académicos e ser esta a sua actividade central, as

sociabilidades e actividades extra–escolares preenchem, também, um lugar muito importante na sua experiência escolar, dando à escola um outro colorido. As experiências escolares do seu grupo enquadram-se num ambiente de sociabilidades e de pensamentos muito semelhante, não tendo na escola praticamente contactos com jovens de outros grupos sociais ou étnicos, até porque tem uma vida muito preenchida, pelos estudos e pelo desporto. Esta actividade é também algo que lhe agrada muito e que a ajuda a ter uma vida saudável, quebrando a rotina.

A Inês, apesar de ser a jovem mais nova, revela já muita reflexividade. Não sendo exuberante, também não revela descontentamento pessoal ou crítica face à escola. Sente que a escola é um espaço com várias heterogeneidades, que por vezes criavam turbulências e vidas diferenciadas entre os/as estudantes: "há professores e professores, estudantes e estudantes, famílias e famílias..." Reconhece, por exemplo, que os/as professores não mostram a mesmo empenho para com os seus diversos alunos/as e que estão mais apostados em ensinar pessoas como ela própria.

O corpo e outros "problemas reais" são domínios muito presentes na narrativa da Inês, materializados no contar de experiências em torno do desporto, corpos gordos ou com anorexia, roupas e modas, lugar da leitura como campo de utilidade para compreender problemas das/os jovens na adolescência.

Joana, **"uma *lutadora* que não se deixa derrotar"**

A Joana é nas palavras da sua "mãe" uma adolescente "lutadora, que não se deixa derrotar"[13], detentora de grande reflexividade, a par duma grande variedade de interesses, cultura rara no seu meio, muito trabalhadora e "determinada", apresentando elevado sucesso académico e educacional. Menciona um particular "fascínio" por aprender, salientando diversos episódios sobre o prazer de ler. Compreender, pesquisar e poder pensar um futuro interessante para si e para a comunidade mais ampla é também um desejo que perspectiva vir a conseguir.

Se tivéssemos uma visão estereotipada e moralista sobre os quadros de vida familiar da classe trabalhadora, o percurso desta jovem não auguraria sucesso

[13] Numa conversa telefónica com a mãe esta referia que a Joana estava a trabalhar, depois de durante a manhã ter realizado a primeira prova do 12º ano, o que evidencia como nem os exames a desviam do trabalho.

académico e educacional e de vida, como de facto acontecia. A Joana tem um trajecto de vida familiar com várias mudanças, "instabilidades" e separações de agregados e de famílias, tendo após a separação dos pais ficado a viver com a mãe e irmãos, alternando com a avó materna. Depois foi retirada da guarda da mãe por interposição de acção do pai, posteriormente a um maltrato exercido pelo companheiro da mãe. Foi depois viver e passou a ser cuidada pelo pai, que veio mais tarde a reconstituir o agregado familiar, com a actual companheira, também divorciada e com três filhos (que vivem com a sua avó paterna). Como vimos, a Joana narra toda esta diversidade de experiências não como vítima, mas como sendo estas mudanças de pessoas e de sítios um desafio e um avanço na sua vida, revelando resiliência face à adversidade. Tem uma relação excelente com a sua "mãe", que muito admira e estima, com quem sente confiança e desenvolve bons diálogos e confidências, de grande cumplicidade. A Joana não revela ressentimentos e tem um discurso positivo e tranquilo relativamente a todos os seus familiares maternos e paternos.

Depois de finalizar o 9º ano e de encerrar o trabalho de campo, mantivemos com a Joana múltiplas conversas e relacionamentos. Na altura, a sua família enfrentava dificuldades de saúde e sobretudo financeiras, devidas à crise de trabalho experimentada pelo pai e ao desemprego da mãe, correndo a Joana, em situação normal, algum risco de suspender o percurso académico que, todos/as perspectivaram com sucesso. Valeu a sua "calma", "determinação" e "ousadia", que a fez tomar a iniciativa de procurar trabalho, na altura no período de férias, numa cadeia de *fast-food*. Nunca mais abandonou essa actividade que prossegue, alarga ou diminui, de acordo com as suas possibilidades de horários, como forma de ser "a ganha-pão" da sua família e de se auto-sustentar. Inicialmente, esta situação foi vivida com muito desconforto pelo pai que sempre imaginou poder apoiar a sua filha nos estudos[14], mas que aceitou na ausência de outras soluções que lhe resolvessem, por exemplo, o problema do pagamento da renda de casa.

De facto, a Joana é uma jovem com uma intelectualidade rara, vivendo tudo com intensidade, responsabilidade e rigor na escola, família, amizades, incluindo os relacionamentos afectivos e amorosos. Exerce o seu trabalho com profissionalidade, sendo, simultaneamente, uma boa estudante (média de 16 no 12º ano), uma amiga muito desejada e uma filha muito protegida e acarinhada.

[14] Também algum estímulo da nossa parte que, conjugadamente com a Joana, pode contribuir para que houvesse uma progressão, sem pausas, na sua escolarização.

Encara o seu percurso de estudante, como uma luta por uma carreira bem sucedida, mas também como possibilidade para um lugar de *cultura* e de aprendizagem.

É também uma pessoa de grande lucidez e alcance, "justa" e "determinada". "Gosta de ser brilhante", como ela própria diz. Destemida e comum na forma como se perspectiva como rapariga e se relaciona com o mundo feminino, mas também com o masculino dos amigos, diferindo algumas vezes, dos gostos e das vagas juvenis mais comuns, embora também com noções de uma moralidade feminina conservadora. Conta a sua ousadia, o seu envolvimento em vários episódios experimentados tanto na escola como no trabalho em que teve que mostrar a sua firmeza perante o mundo masculino – "uma joelhada naquele sítio" - face ao abuso, assédio, prepotência, à atitude de menorização natural do mundo feminino.

Para a Joana o trabalho foi algo que passou a aceitar e que hoje não dispensa, apesar da dureza da vida, porque lhe permite ser simultaneamente solidária, participando no sustento da sua família, como lhe concede um estatuto de adultez e independência, para além da variedade de experiências de vida. Resume assim a sua dupla tarefa de estudante/trabalhadora: "na escola estou a investir em mim... no trabalho é para a minha independência".

Aliada à aprendizagem académica, a Joana também expressa inquietação, iniciativa e desejo de participação cívica cidadã, estimulando e estimulando-se em diálogos, perspectivando participação e interesses da vida pública, animando discussões na escola formal e informal, implicando-se em actividades em associações cívicas (NET) e ambientais, agendando mesmo hipótese de participação política partidária, procurando soluções, reflexão e partilha de responsabilidades. Na escola, encontra lugar para descobrir e implicar-se nestes interesses. É uma jovem apaixonada que deseja aliar um estatuto, possuindo uma ambição pessoal e solidária, também ao nível científico como laboral, perspectivando um horizonte internacional. "Sei e gosto de discutir de tudo. E sei falar sobre tudo. A mim não me calam".

Esta narrativa (re)coloca e retoma imensas interrogações, que aflorámos neste trabalho, particularmente sobre a relevância dum discurso neo-liberal de exploração dos padrões de herança individual e meritocrática, de investimento no sucesso académico, como um problema do mérito e disciplina, de carência, ou não, das famílias e de formação de "identidades pedagógicas". Contudo,

pensamos que, tal como noutras narrativas, a descrição não pode aparecer como construindo um ponto de vista que fala apenas por si (Stanley 1993).

Em síntese: As narrativas singulares destas sete jovens oferecem diversos processos e dinâmicas dos *novos sujeitos educacionais femininos*, neste início de século. Estas vidas podem ajudar a iluminar processos sociais, políticos, individuais e emocionais da escolarização, patenteando múltiplas faces constitutivas das complexas realidades e experiências educativas - atribuídas, agendadas ou conquistadas.

Concluindo: conversar com raparigas, aceder às fronteiras e às *resistências* públicas e privadas

Centramo-nos em alguns dos principais detalhes sobre como conceber, teorizar e realizar o processo de pesquisa nas suas diversas etapas, planos e dinâmicas, desde os processos e opções de (circun)inscrição teórica, de abordagem no terreno e de análise, tratamento dos diálogos e construção das narrativas à elaboração do texto final.

Mostramos o *modus operandi* epistemológico-metodológico para chegar a fazer narrativas biográficas e diálogos educacionais com os diversos sujeitos femininos escutados, nas suas *experiências*, sentidos e (inter)*subjectividades* estruturadas e singularizadas, através da observação participante, dos GDF e das conversas/entrevistas, para além de outros processos metodológicos mais secundários.

Salientamos a centralidade heurística para esta pesquisa dos diversos planos e contextos de (re)construção material e simbólica dos sujeitos femininos, se pensarmos em termos de *regulação* e de *transformação,* de *autonomia* ou de *alienação* ou dos investimentos educacionais das jovens e do "currículo do corpo" dos agentes escolares - na "escola formal", "escola informal" e "escola física". Estes planos interferem na (re)configuração educacional, em direcção a *tornar-se* sujeitos femininos com *conhecimento* e *disciplinas*, *activas*, com *culturas* e *socia(bi)lidades*, *corpos* designados e hierarquizados em padrões de diferenças e de autonomias. Estas (auto)inscrições e agências, práticas e possibilidades de comunicação, são importantes para o "rigor" do método de pesquisa e para estabelecer relações com questões de justiça social e escolar, perceber tanto o confinamento como a apropriação pelas jovens, na medida em que moldam

termos, oportunidades, intensidades, emoções, identidades e condições de igualdade e de diferença, o que é central para a educação escolar.

Esta pesquisa, ao ser inscrita sob um paradigma de intersubjectividade, e num projecto de crítica social, *regista* os sujeitos, *mobiliza* o seu poder e autonomia sem os heroicizar, focalizando-se na produção quotidiana da vida, na busca por reter conhecimentos e subjectividades educacionais, por vezes contraditórios, dilemáticos, emocionais e compósitos com várias facetas e singularidades. Mostramos como estas opções e processos de pesquisa das narrativas educacionais, dialógicas ou de grupo, podem enquadrar-se num processo de participação e luta mais ampla pelo sentido e pela voz, *tornando-se narradoras de histórias* (Plummer 2003) - até aqui posicionadas pela ordem hegemónica no silêncio e no privado. Estas vozes *contam-se* neste mundo "público", em busca de *criar mundos* e *comunidades públicas e políticas*, onde, como dissemos, a linguagem hesitante pode ganhar voz no seio das hierarquias de poder do centro e das margens.

Ao longo do tempo que permaneci no terreno, como se disse, procurei construir um saber de tipo "experiencial", tendo contactado aprofundadamente com seis raparigas (mais a Luana) conhecendo, razoavelmente bem, cerca de 22 raparigas do 3º ciclo, de vários "estratos" sociais da classe trabalhadora branca mais desfavorecida (18), uma rapariga emigrante africana (negra), 4 raparigas de etnia ou com ligações ciganas presentes na escola, através da sua participação nos quatro GDF.

Esta metodologia permitiu ainda aceder a um conjunto de mecanismos e rotinas de "separação", hierarquização e "proximidades" dos/as estudantes na escola e de produção cultural distinta, autónoma, conflitual, antagónica e dilemática entre os/as estudantes individuais ou em rede.

Diríamos que *negociar* a entrada e um acesso sustentado às jovens não é tarefa fácil do ponto de vista metodológico. Trata-se de algo que exige persistência e criatividade e que tem de estar presente e ser permanente ao longo do percurso. As raparigas têm, tal como nós, a sua agenda que não deitam fora, exercitando a sua autonomia agente. Por vezes, sentimos com as raparigas o que é estar nas margens e compreendemos melhor o que é trabalhar em condições de falta de poder (Hey 1997), aceitando que as relações de investigação se processam em "condições de diferença" (classe, etnia, idade, etc.). Vivemos momentos muito fortes de prazer pessoal e intelectual, encontrando estímulo na força com que lutam para ganhar a

escola para si no presente e/ou tirar dela proveito no futuro. Foi também por algumas das *nossas* raparigas que fomos guiadas, tornando-se pessoas-chave no acesso a outras, em vários momentos e com elas estabelecemos cumplicidades importantes. Para pesquisar feminilidades jovens e encetar e estabelecer diálogos e (inter)comunicação impõe-se uma certa 'energia' e 'boa disposição', exigência. Negociar é um teste ao compromisso com as raparigas. Estabelecemos com algumas uma micro-economia de intercâmbio e permuta complexa: acesso às suas vidas em troca de um ambiente aconchegado na sala, por vezes, com chocolates; ser cúmplice nalgumas transgressões escolares (fumar, faltar às aulas, sair da escola...) e de pesquisa (dar conselhos e opiniões durante as entrevistas e as nossas conversas). Tudo isto são detalhes que, por sugerirem relações materiais e de mercado ou de implicação e rigor no processo de pesquisa, raramente constam dos relatórios ou das teses de investigação, embora frequentemente façam parte das relações de campo.

Olhando de novo para as metodologias utilizadas e para as decisões tomadas, apesar das tentativas de construir uma **relação de confiança** e o mais solidária possível com a escola e seus agentes e, particularmente, com as jovens, isso nem sempre foi conseguido com todas/os. Relativamente a estas, procurei captar os factos sem os desviar das contradições, não esquecendo as diferenças entre elas e eu. Durante a interacção no terreno, tentei ser o mais clara possível acerca das minhas finalidades. Sabiam que era uma pesquisadora e que estava a tentar compreender as suas vidas na escola. Contudo, penso que nunca esqueci que a relação de investigação "activa imediatamente as relações de poder (...) especialmente onde a prática atravessa maiores diferenças culturais" (Hey 1997: 39). Neste raciocínio, fui ganhando consciência de que lidava com um profundo problema (e dilema) para o discurso hegemónico da escola: por um lado, estudava os **bastidores** culturais das raparigas e da aprendizagem, enquanto simultaneamente pesquisava o **palco** – os mundos da aprendizagem e do acesso ao conhecimento. Fui também percebendo que se vive num tempo em que domina o discurso da 'perda' dos rapazes e dos 'ganhos' das raparigas, pelo que, muitas vezes, senti que sempre se considera outras agendas de pesquisa mais válidas do que esta de estudar "raparigas" ou "minorias", correndo-se sempre o risco de não ser compreendida e de ter um objecto não considerado relevante e interessante pela escola.

Além disso, tomamos consciência que desvendar ***códigos culturais e educacionais de género***, isto é, identificar as múltiplas maneiras como as raparigas resistem e/ou consentem, de vários modos, a subordinação educacional, analisando essas ocorrências e percebendo como se oprimem umas às outras, é um objecto difícil de ser explicado aos agentes institucionais preocupados que estão com outros registos e culturas da melhor gestão da vida e da normalização das relações escolares. O meu objectivo dilacerava as formas dominantes de poder, no sentido em que se situava no cerne das condições de subordinação naturalizadas e silenciadas, nomeadamente o das relações que separavam as raparigas umas das outras e de outras economias da escola.

Pretendi, pois, perceber como funcionavam as relações de *consentimento*, *subordinação* e de *distinção*, assim como as relações de *resistência* às múltiplas subordinações, a par de desvendar mecanismos e sentidos sobre como as raparigas se oprimem umas às outras, para além da 'simples' perspectiva da dominação masculina, ou do espaço idílico da amizade, embora os códigos de género educacionais não sejam facilmente apropriáveis porque fazem parte da **cultura genderizada subordinada e naturalizada**, isto é, da mudança e do investimento das raparigas para tornar certos assuntos privados, segredo, intimidade e refúgio, lugar onde gerar e gerir parte das suas relações.

É neste contexto de fronteiras que funcionam as **afiliações** pessoais e privadas como as amizades e os seus artefactos. Percebemos também como é em grande parte no privado que as raparigas vivem e traçam as suas proximidades mas também os seus antagonismos. Por isso, torna-se importante ocupar estes espaços de refúgio e de "fronteiras", porque é nesses interstícios da escola que se pode perceber e "reflectir sobre o poder cultural que aí é accionado" (Hey 1997: 50). Do ponto de vista metodológico procuramos identificar e perceber como funcionavam os relacionamentos dos diversos grupos de raparigas na aprendizagem formal e como criavam fronteiras nas suas relações interpessoais. Nessa medida, para além das entrevistas, foram as outras metodologias, e só elas que nos permitiram *visualizar* (observação participante) as dinâmicas, culturas e espaços utilizados pelas raparigas, assim como nos permitiram *discutir* (GDF) com as raparigas os seus assuntos e mundos. Notamos, pois, como este era um campo comum a todas as raparigas embora os conteúdos, actividades e artefactos dos grupos variassem.

As "mais académicas" eram as raparigas mais observáveis em situações de sala de aula, com uma presença académica muito regular. Estavam bastante concentradas nos estudos limitando-se a estar na escola apenas durante as aulas. Raramente faltavam e interagiam sobretudo entre si e com os rapazes do seu grupo. Por sua vez, as raparigas "menos académicas", designadamente as "raparigas típicas" tinham grupos mais fragmentados, muitas vezes faltavam às aulas em grupo e nos tempos sem escola estavam geralmente bastante ocupadas entre si e com os pares femininos e masculinos, eram observáveis de ***passagem para a sua reserva inacessível e de regresso à escola***. Apesar da boa relação estabelecida, nem sempre era fácil o acesso nas horas das sociabilidades, emocionalidades e afectividades.

Enfim, estivemos nesta pesquisa ao longo de dois anos e meio, em que accionamos uma metodologia compósita que nos permitiu conversar, debater, participar e acompanhar algumas das dinâmicas e dispositivos educacionais.

Parte III

Dentro e fora da escola... a escola na vida das raparigas

Capítulo 4

Redistribuição, Hierarquias e Realização na escola coeducativa: Selecção dentro e fora da escola

Neste capítulo, em torno das experiências das raparigas em direcção ao conhecimento, vamos analisar as narrativas biográficas e os diálogos educacionais, no que diz respeito às políticas de distribuição no interior do sistema educativo e escolar. A distribuição compreende a disposição, estratificação e agrupamento dos/as estudantes, posicionando-os/as de forma que alguns têm mais probabilidade de usufruir vantagens e experiências positivas do que outros/as, enfrentando estes/as opressão e adversidade.

No trabalho de reflexão analítica, procuramos realizar uma compreensão e uma dinâmica interpretativa que busca um *pensamento complexo* e uma alternativa à multiplicação dos níveis e escalas de análise (Correia e Caramelo 2004: 184), partindo do pensamento e das relações elaboradas pelos sujeitos. De facto, julgamos ser possível ler e ouvir nas narrativas e diálogos educacionais uma rede complexa de articulações entre dimensões de redistribuição do "bem" educativo, as relações de diferença e de reconhecimento, as relações de controlo e de diferencial de poder e autonomia e, finalmente, as relações do cuidado e solidariedade que atravessam a experiência escolar.

Focamos, em primeiro lugar os ***pro cessos de agrupamento*** e de ***governo*** dos/as estudantes realizados pela escola, especificamente, no que diz respeito às **práticas e modos de governo e distribuição** no seu interior, por exemplo, através do mecanismo "turma" e de ordenação das turmas e, mesmo, das políticas da escolha, distribuição de estudantes pelas e entre as diversas escolas. Esta "escolha", implícita para alguns, exprime formas técnicas de governo das diferenças e dos estatutos que posicionam as crianças e jovens de acordo com modos e critérios específicos. A colocação selectiva tem implicações claras no ensino e na aprendizagem, na distribuição das credenciais, nos processos e tipos de oportunidades de aprendizagem da democracia ou da hierarquia, no dar e receber cuidado, na produção de práticas culturais particulares dos/as estudantes e

nos tipos de destino, carreiras e futuros educacionais, profissionais, políticos, culturais e/ou outras perspectivas de vida. Este tópico de análise emerge de forma recorrente e ocorre espontaneamente nas discussões e conversas, quando querem focar desigualdades e injustiças vividas na escola. Estão aqui subjacentes, sobretudo, questões de justiça (re)distributiva do 'bem' escolar, segundo uma dimensão de desigualdade, sob a forma de políticas estatais étnicas, de classe, género, capacidade, idade, que diferenciam e dividem os/estudantes tendo implicações na construção de sujeitos educacionais.

Ora, a produção dos sujeitos educacionais articula estas políticas distributivas, realizando injunções com relações de poder, estatuto, cuidado e solidariedade. Concretamente, analisamos o modo como as/os estudantes de níveis sócio-económicos mais elevados são percebidos e posicionados como tendo maiores capacidades e probabilidades de serem expostos a experiências de desafio, independência, auto-estima e resultados e credenciais escolares, sendo geralmente colocados/as nas primeiras turmas do alfabeto. Por sua vez, a posição dos estudantes nas turmas mais avançadas no alfabeto indica o destino dos grupos em maior desvantagem, que experienciam maiores probabilidades de fracos resultados, alienação, dependência, baixa auto-confiança, distanciamento, rebelião, abandono escolar, professores em situação mais precária, menos experientes incluindo na escola, etc. Assim, ao incidir nos modos de organização, agrupamento e "governo" da escola, estamos a observar a ***estratificação*** dos/as estudantes, isto é, as hierarquias e formas de distribuir segregadas, de incorporação e etiquetagem negativa e em desvantagem de muitos/as estudantes. Trata-se de uma notória segregação académica e social, através de processos e critérios relacionados com práticas de distribuição e redistribuição, tomando como certos os estatutos sociais dos grupos dominantes. Na realidade, as escolas "governam as diferenças", posicionando os/as estudantes, com base numa ***estratificação académica*** suportada por suposições e mitos igualitários abstractos e normalizadores, aspectos centrais na produção da desigualdade educativa, na exclusão académica e social e no ambiente de aprendizagem. Oculta-se, desse modo, uma estratificação e uma leitura incorporada e "marcada" de hierarquização social.

Uma segunda secção está relacionada com os ambientes de aprendizagem e com a construção dos diversos ***sujeitos educacionais***, na intersecção e injunção contextualizada, produto tanto das condições proporcionadas pelos vários recursos

e medidas globais e locais, pelos efeitos dos modos de governo, percepções e sentidos de incorporação, como da articulação com as diversas possibilidades e investimentos conseguidos e protagonizados por estudantes particulares na aprendizagem, realização escolar e/ou nas redes de sociabilidade. Assim, argumenta-se que o conjunto de políticas e condições de acesso à educação, formais e "inconscientes" têm reflexos tanto nos resultados educacionais e futuros profissionais, como nos ambientes de socialização e aprendizagem educacional democrática, onde se inclui experimentar dilemas e sentimentos de opressão, muitas vezes interiorizando subordinação, baixa auto-estima e silenciamento de si próprios e das suas comunidades. Além disso, também muitos/as estudantes de níveis mais elevados estão cientes e expressam este tratamento como injusto para os seus pares, mas também aprendem a intolerância, o desprezo mútuo, a corrupção, a naturalização da desigualdade e injustiça social. Assim, esta diferenciação opera tanto ao nível da ***organização institucional*** como ao nível das ***culturas de estratificação*** (Lynch e Lodge 2002) forjadas no quotidiano, face à ausência de uma política educativa de *empowerment*, cuidado, atenção e solidariedade dispensada para com as/os estudantes que dela necessitam, a qual opera nas mentes de docentes e estudantes, com implicações nas formas de tratamento, relação e ambientes de aprendizagem, códigos e processos preferenciais de abordagem no interior das salas de aula, etc. Claro que nos guia uma perspectiva sobre a vantagem dos ambientes de aprendizagem híbridos (*'mixité'*) como mais positivos, solidários para se aprender democraticamente, como formas de pensar a igualdade de condições em vez de mera igualdade de acesso e resultados.

As diversas injunções dadas e produzidas, simultaneamente racionais e emocionais, locais e globais, individuais e colectivas, têm impactos e relações importantes na qualidade e tipo de sucesso educacional (e não apenas académico) e, assim, na definição e inscrição ou distanciamento de percursos educacionais. Por isso, na terceira secção discutem-se ***caminhos e perspectivas educacionais*** e carreiras profissionais e de vida que estas injunções proporcionam aos diversos sujeitos educacionais, no contexto dos novos tempos. Analisam-se, pois, opiniões e assuntos de jovens sobre as diferenças de investimento, incentivos e realização escolar e a relevância da experiência vivida nas suas vidas actuais educacionais e nas perspectivas, carreiras e lugares futuros.

1. Distribuição e governo da escola: agrupamento 'estratificado' e 'hierárquico' dos estudantes

Como sublinhámos no capítulo anterior, vamos apoiar a nossa análise, tanto nas narrativas biográficas e educacionais que ouvimos na Parte I, como em algum material da observação participante registado nos diários de bordo mas, sobretudo, nas conversas dos GDF, o que nos ajuda a visibilizar e compreender os diversos tipos de estratificação produzidos na escola, através das políticas e formas de governo (práticas e simbólicas), com base nas capacidades percepcionadas e efectivas. A *turma* é o mecanismo e a forma institucional principal que traduz dominantemente as suposições *homogéneas* (directa ou indirectamente) onde emergem grupos e as formas discursivas de *identidade multivalente* (Fraser 2002), produzindo, de resto, não apenas desigualdade de classe mas também desigualdades de género, idade, etnia...

Também assinalámos anteriormente que, durante a nossa pesquisa no contexto escolar com uma organização "hierárquica" e "segregada" de estudantes, emergiram empiricamente aos nossos olhares quatro grupos de estudantes, tendo consciência que será apenas uma parte da complexa gravura teórica-empírica das raparigas nesta escola, que merece relevo trazermos agora para a análise de um ponto de vista redistributivo.

1.1. *Redes* culturais de raparigas: *nós* as *rebeldes*; *nós* transgredimos mas *educadas*"; *nós* as *civilizadas*

Os ***grupos de raparigas*** que identificamos nesta pesquisa, como já referimos, emergiram em resultado das "condições" e da criação da escola coeducativa nas suas práticas redistributivas de governo e organização da escolarização com base na "primazia económica de classe social", tal como tinha também salientado Lynch e Lodge (2002) e da etnia.

Valerie Hey (2003), assim como Kelly e Kenway (2001), apoiam e propõem um modelo que chamam de "ADN - Análise Discursiva em Rede" - para focar os grupos de raparigas, não em torno da existência e definição de um corpo de características comuns homogéneas, mas antes visibilizando a existência de uma rede de interacções pessoais, interpessoais e sociais com significados empíricos, teóricos e imaginários que nos parecem cruciais e analiticamente interessantes para os estudos culturais e educacionais. Também focalizamos dessa forma nesta

pesquisa, os grupos/redes que identificamos. Assim, o Grupo A é constituído pelas (quatro) *raparigas típicas,* da turma rebelde de lusas e *payas* do 8º ano, sendo os restantes elementos rapazes. Foi sinalizado pela escola, tal como as três raparigas mais jovens do 7º ano do grupo B, como sendo não só turmas onde poderíamos 'conhecer' diferenças culturais, nomeadamente encontrar raparigas ciganas, mas sobretudo porque é uma turma muito turbulenta. Este primeiro grupo tinha já adquirido na escola uma existência material, institucional, discursiva e simbólica negativa, relacionada com o género e a etnia. É também no contexto da existência de uma *rede feminina* que acaba por adquirir autonomia e materialidade no âmbito desta investigação. Esta *rede,* 'atribuída' e 'concedida' partilha um *nós* das *raparigas rebeldes,* com percursos de fraco desempenho escolar, traduzidos na acumulação de reprovações e negativas em diversos anos, incluindo o 8º. Têm ainda em comum um conjunto de interacções relacionais afectivas e emocionais, que passam por uma 'rede de amizade' fechada, constituída em parte na base de "relações identitárias de normalidade e "pureza branca" feminina (Hey 1997: 57), em grande medida resultante do posicionamento e incorporação *marcada* (pelo género, etnia e classe) numa turma, tal como os seus colegas masculinos.

Durante todo o 3º ciclo, estas jovens sempre pertenceram a turmas onde as raparigas eram muito minoritárias, sendo que em cada ano se davam "novos" arranjos e actualizações, para preencher as vagas daqueles/as que, entretanto, não tinham sobrevivido. A relação numérica entre rapazes e raparigas nos anos que ali permanecemos era em média de 15/16 rapazes para 3/4 raparigas, apesar de no início de cada ano serem mais. Por isso, este núcleo duro de amigas mantém-se com bastante coesão sob a liderança e hierarquização da Vânia, nas suas próprias palavras, assim: "Vânia, Carla e Ana". Embora esta hierarquia se sedimente ainda mais no último ano da nossa presença na escola, já que no primeiro ano, a Ana falta às aulas durante semanas inteiras, num tempo em que a turma era muito mais "desassossegada" e do "piorio", e a Bruna acaba por abandonar a escola. Por isso, frequentemente, há apenas três raparigas na turma. Conhecemos a Ana em casa dado que, nessa época, está a faltar à escola, sentindo-se pouco 'motivada' e convicta de que o ano está perdido. Contudo, vem a recuperar o entusiasmo e a concluir a escolaridade obrigatória, tal como a Vânia, o que não acontece com a Carla, que abandona no 8º ano.

Nos discursos das jovens pode depreender-se a ideia do grupo feminino como algo que é criado indirectamente pela escola, que é apropriado depois pelas

próprias estudantes constituindo uma *rede* para partilhar relações e realizar cultura autónoma, com papel relevante na construção do género.

Por sua vez, o Grupo B, é constituído por três amigas também numa turma maioritariamente masculina, que integra a Donzília, única jovem cigana de ambos os progenitores.

> As minhas colegas: uma quer ser pediatra e outra professora. Mas eu não quero ser nada disso porque tem de passar pela faculdade. Acho que isso é muito tempo e é difícil. **Eu não dou muito para estudar.** A partir do 7 ° ano está a ser mais difícil. Eu passava sempre mas agora está a ser mais complicado. É Matemática... é Geografia e é Inglês. As minhas colegas estão com a mesma dificuldade. Não percebemos nada nestas disciplinas. O resto é fácil.
>
> Narrativa da Donzília, 7°ano

Apesar da Donzília referir que as colegas têm expectativas de prosseguir o ensino superior, as três jovens apresentam dificuldades de aprendizagem idênticas, tendo duas delas, na altura, sete e quatro negativas. Quer a Donzília, quer a Rute, já não regressam à escola no ano seguinte. Tal como as jovens do grupo A costumavam frequentemente faltar às aulas, para sair e ficar entre amigos/as, além de frequentarem também a "Rua do Fumo" como se mostra nas suas narrativas.

> Quando faltamos às aulas estamos com os amigos, vamos lá para trás... conversar... e a «fardar» uns nos outros
>
> Donzília, GDF B 7°ano

Também a Luana, embora já não inserida na escola, fala do seu grupo de amizade feminino da turma quando a frequentava, turma onde se concentrava todo o grupo cigano presente na escola no 5° ano, sendo por isso incorporados com base na sua ciganeidade, em conjunto com as Outras de etnia «portuguesa» com menores recursos. O grupo C, é uma rede de amizade pertencente ao 9° Ano, que inclui a Joana – "*nós* também **transgredimos** mas somos ***raparigas educadas***". Estas pertencem a uma turma constituída por jovens da classe trabalhadora e por uma rapariga emigrante africana, com níveis de realização académica média como é salientado pelas/os professores e, também, pelas próprias estudantes. Trata-se de uma turma com uma distribuição mais ou menos equilibrada e heterogénea entre rapazes e raparigas, onde há um bom relacionamento. É considerada uma boa turma em termos de "disciplina" e "comportamento", sem problemas notórios, embora neste aspecto se notem alterações importantes ao longo da pesquisa. Isto mostra como os resultados escolares podem interferir nas dinâmicas genderizadas, como reflectimos mais adiante. Destaca-se neste grupo uma variedade de percursos e reflexividades femininas, em relação ao conhecimento académico, à avaliação da

instituição escolar e às modalidades de ver e exercer a convivialidade, existindo um relacionamento bem partilhado, inclusivé entre géneros.

Finalmente, o grupo D, a rede das "amigas desportistas", do qual fazia parte a Inês, insere-se numa turma onde, como também assinalámos já, há uma maior mistura de estudantes em termos de género, realização académica e de estratos sociais diversos da classe trabalhadora em transição para a classe média. Algumas das raparigas, como a Inês e a Filipa têm pais com nível de escolaridade mais elevado, com estudos médios e, num caso, mesmo superior. Neste último, trata-se de pais que voltaram à escola depois de terem constituído família. Esta *rede de amizade* das cinco raparigas na mesma turma existe, já há alguns anos. Estão juntas por serem jogadoras de Andebol na mesma equipa, o que conduz a muitas actividades, partilhas e convivialidades diárias na escola e fora dela e, também, em torneios, nas férias.

Como se realça nas experiências relatadas pelas diversas estudantes destes grupos, a escola coeducativa distributiva dominante permite (re)construir diversos sujeitos educacionais no processo de acesso, produzido e actualizado em cada ano escolar, e de gestão da divisão e de incorporação da *marca* social, com base no mito da homogeneidade. Por sua vez, no seio desses dados educacionais de homogeneização da turma, as raparigas formam redes de amizade femininas, como espaços colectivos de significado, independente do mundo adulto e masculino. Por isso, este espaço é tanto dado como conquistado, tanto recurso como suporte para expressar as suas vozes e se divertirem no ambiente escolar, assim como pode ser lugar de exclusão e de lutas de poder, no seio dos processos hegemónicos de construção de identidades e identificação para se produzirem espécies particulares de sujeitos femininos.

1.2. *Sujeitos* que acumulam injustiça redistributiva de bens educativos e sociais

Como dizem Stoer e Cortesão (1999), as crianças de certos grupos são duplamente excluídas e prejudicadas na medida em que sofrem de privação distributiva relacionada com a classe, o que as impede de tirar proveito da escola. Sugerimos que é através de mecanismos de arrumação e governo dos/as alunos/as que tal se concretiza. Além disso, dizemos também, que é através dos modos e processos de governo silenciosos e dissimulados da escola, muitas vezes

"inconscientes" mas nem por isso menos eficazes (Young 2000a), que são atribuídos significados aos processos sociais na base de naturalizações, construções discursivas, formas de poder que, objectiva e subjectivamente, distribuem os indivíduos sob formas classizadas, genderizadas... posicionando e construindo material e simbolicamente os diversos sujeitos educacionais.

Por isso, como mostram eloquentemente as narrativas das jovens, as políticas e os modos de redistribuição e de reconhecimento praticados pelo Estado e pela escola, apesar dos processos mais ou menos dissimulados, têm implicações tanto nas modalidades, ambientes de aprendizagem e processos de marcação pública, como na construção de identidades e *redes* de interacção múltiplas materiais e simbólicas, explícitas e implícitas, entre os diversos membros da escola, designadamente entre estudantes/professores, entre os/as estudantes, no interior dos mundos masculinos e do feminino, entre os/as professores, grupos e redes de amizade, etc. Assim, estas formas de governo e de poder escolar, mais ou menos hierarquizadas e segregadas, relacionam-se de forma *cumulativa* e em *correspondência* (Bowles e Gintis 1976) com os processos de distribuição inicial no reino da economia e com os estatutos sociais dos grupos, articulados, agora, em processos de redistribuição dos bens educativos, culturais e posicionais futuros. Nessa medida, como se mostra a seguir, os grupos em maior vantagem beneficiam de uma redistribuição, ao mesmo tempo que os outros grupos são prejudicados, o que permite interrogar os mitos "redentores" e de "bondade" redistributiva da educação.

Assim, o nosso trabalho analítico em torno dos diversos grupos de raparigas, tal como a sua própria formação, **só adquiriu autonomia e identidade de pesquisa** no contexto destas relações sociais mais amplas, em que as "culturas vibrantes" de homossociabilidade feminina na escola pública coeducativa são empurradas e mergulhadas nas "fronteiras", muitas vezes como expressão de sobrevivência, face a relações subordinadas e a poderes sociais hegemónicos. É amplamente neste posicionamento de sujeição, como mostraremos a seguir, que estas jovens buscam as suas formas de ser agentes e actoras, construindo os seus próprios significados neste processo de *diferir* (*différence*), sendo que, finalmente, "o que parece determinado é na verdade mais fluído e inseguro" (Woodward 2000: 53), cujos termos são vinculados a questões e diferenças de poder, mas nem por isso vividode forma menos veemente.

1.3. "Isto é tudo escolha": "metem os *betos* numa turma e os rebeldes noutra"

Embora os discursos humanistas liberais dominantes nas políticas educativas e nas escolas falem de igualdade e de homogeneidade o resultado disso é, muitas vezes, o desconforto e opressão, penalizando duplamente os/as jovens com menor poder social e educacional, como ficou saliente em vários depoimentos destas jovens, "normais", "resistentes" e "rebeldes", havendo a 'consciência' de que a escola toma parte activa na construção das desigualdades e *dos/as Outros/as.* A promessa educacional de diminuir as injustiças fica comprometida, através da organização e das micro-políticas institucionais que se promovem, dos interesses a que se dá voz, dos *lados* e *posições* de classe e etnia ou género que se defendem.

Não temos uma visão catastrófica sobre a escola, nem achamos que ela é a responsável por toda a injustiça social, mas é verdade que muitos contextos se organizam na base de naturalizações e cenários de relações e mecanismos de desigualdade e de relações de poder e de minoria, que fazem com que seja a distribuição nas turmas uma primeira instância de desigualdade (incluídas na base desta "categoria autoral" de classe e economia) que é cumulativa e actualizada na redistribuição educacional e na injustiça.

Os depoimentos das jovens revelam, como dizia Freire, que "as pessoas são sujeitos e conhecedores do mundo", que compreendem os processos e mecanismos de distribuição de desigualdade, afirmando, assim, um conhecimento *vivido* sobre o lugar da escola e seu *governo* na construção da desigualdade (Weiler 1995: 27) o que permite interrogar a ideia sociológica de «falsa consciência» dos oprimidos. As jovens não são sujeitos de "falsa consciência", apesar de experimentarem opressão, *desapossamento* social e fraca participação cidadã na escola, mobilizando aí muitas das suas energias em actividades de resistência e crítica. Estas podem ser vistas como significando reivindicação e desejo de maior implicação colectiva na mudança educativa, ou necessidade da "escola ser reformada", nas palavras da Carla.

É nesta óptica da injustiça das condições institucionais, que impedem uma relação de reciprocidade e geram, directa, ou indirectamente, formas de dominação e de 'opressão', na forma de 'imperialismo cultural' (no sentido de serem incluídos ou excluídos de forma subordinada como Outros), que entendemos os depoimentos da Carla e da Ana, designadamente quando interrogam a escola como lugar de direitos para todos/as e denunciam a sua actividade nesta "escolha",

> Isto é tudo escolha (...) *eles* já *conhecem* e metem todos juntos os que *sabem* que são piores". (...) Eles metem os *betos* numa turma e os *rebeldes* noutra...
> O ano passado *calhei* numa turma, «meu Deus», meteram mesmo os piores da escola. Não sei se está a imaginar o que era dentro das aulas!?
>
> Narrativa da Carla, Grupo A, 8° ano
>
> Nós, nalguns professores sentimos mesmo que querem que a gente venha à escola.
>
> GDF A, 8° ano

Também a turma da Donzília e do GDF B inclui muitos alunos/as com insucesso escolar, como é o caso destas três jovens que repetem já o 7° ano e continuam com muitas negativas.

1.4. *Turma* e *alunos*, dois modos de governabilidade social de inclusão / exclusão, a necessitar de desestabilização

A *turma*, na construção parsoniana de organização da escola, é apresentada como lugar de "homogeneização" de partida (horário, idade, residência, 'pedidos' dos encarregados de educação...) e de posterior função de "diferenciação" social pelo mérito. Contudo, este mito de homogeneização e abstracção tem servido para ocultar e dissimular as 'categorias autorais"[1] 'neutras' e de poder que lhes estão subjacentes. Estas remetem para a invisibilização e marginalização dos grupos discriminados socialmente, não apenas para os critérios técnico-funcionalistas que são obstáculo social ou analítico. Paralelamente, agrupam e separam outros grupos de estudantes tanto da classe trabalhadora menos perturbadora como da classe média, como forma de governar as tensões e contradições existentes.

Precisamos, também, da crítica para derrubar as paredes resistentes das análises neo-marxistas, que constituem um legado de grande poder no campo da educação. A *turma* necessita de ser reconceptualizada teórica e materialmente porque se trata de uma categoria multifacetada e polissémica. No contexto do capitalismo tardio, os problemas que se colocam à escola não podem ser analisados com as velhas lentes lineares. Os novos movimentos dos direitos sociais e civis, particularmente as teorias feministas e as teorias anti-coloniais têm dado um novo incentivo teórico criativo ao estudo de práticas ideológicas e

---

[1] Donna Haraway (2002) convoca Cheila Sandoval para referir a **voz política** das "mulheres de cor " (sublinhado nosso), com uma "consciência de oposição" das categorias autorais de raça, sexo ou classe, oposição construída a partir de uma espécie de "identidade autónoma", pós-moderna, com base na alteridade, diferença e na especificidade. Donna Haraway refere que essa definição de grupo foi obtida por uma apropriação consciente da negação, tendo sido remetida para o fundo da "cascata das identidades negativas, marginalizadas até, das categorias autorais oprimidas denominadas 'mulheres' e 'negros'". Por exemplo, a categoria 'mulher' negava todas as mulheres não brancas; 'negro' negava todas as mulheres não negras e também todas as mulheres negras (ibidem: 223)

formas culturais, não apenas como posições privilegiadas de opressão ideológica, mas também como um espaço a partir do qual se podem analisar múltiplas culturas e identidades. Estas contribuições teóricas têm funcionado "como resistência a qualquer tendência para **estabilizar o conhecimento** (...) em torno do suposto genericamente humano, ou monoliticamente universal" (Pollock 2002: 196). Pensamos ser o caso de algumas das categorias analíticas que estamos aqui a questionar - *aluno*, *turma*, *beto*, etc. Os "alunos abstractos" são vistos e retirados dos seus contextos, tornados matéria e produto do processo de normalização que a escola tem estado amplamente empenhada em levar a cabo.

Assim, as narrativas educacionais, como vimos anteriormente, revelam como *a turma* é o mecanismo para distribuir, separar e hierarquizar os grupos sociais. O conceito de *turma*, como organização homogeneizadora da idade, pode ser visto como um analisador relevante de um dos contextos formais onde as raparigas são 'fixadas' e 'mergulhadas', muitas vezes em práticas de desvalorização e opressão social, posicionadas (sem ou com dificuldades de saída), assim como em grupos de pares e de amizades femininas e em outras interacções só possíveis neste contexto. Mas, a turma, enquanto espaço material e simbólico de relações sociais, encerra ao mesmo tempo *tensões*, *divisões* e *diferenciações*, forjando um conjunto de dinâmicas e de interacções fulcrais (oposição, amizade, separações, contendas de poder, lutas hegemónicas e contra-hegemónicas) de "afiliação", resistência, agência e 'afirmação' dos sujeitos, de um ponto de vista pessoal, emocional, cultural e político.

Lynch e Lodge (2002) identificam este processo como uma "fase de fixação", em que as escolas agrupam os estudantes na base de "conhecimentos prévios", com frequentes efeitos cumulativos e interactivos com as outras fases (estratificação económica, escolha e selecção da escola e clima da sala de aula). Neste estágio, para as autoras, há um "jogo invisível" e "encoberto" para fora e aos olhos do grande público, o que é profundamente problemático de um ponto de vista de justiça e em termos de como "os estudantes de diferentes classes são filtrados e seleccionados" (ibidem: 184).

> E os professores estão mais virados para esses betinhos porque eles entendem melhor. Eles estudam e os professores avançam mais com eles porque, como é que hei-de explicar?, sabem que eles gostam daquilo e que querem seguir um futuro. Agora os outros, os professores acham que não estão interessados e, portanto, "eu não me vou estar a chatear porque se os chatear vou ter problemas".
>
> Narrativa da Carla, GDF, 8º ano

Significa, então, que os/as estudantes são agrupados/as e posicionados silenciosamente, de forma dissimulada, primeiro acedendo a escolas na base dos *locais de residência*, o que significa desde logo uma certa homogeneização e, depois, nas turmas, no interior de cada escola, com base em características de (des)vantagem sócio-económica e cultural legitimando-se, muitas vezes, em informações prévias relacionadas com a proveniência dos/as estudantes, coadjuvadas com argumentos de facilitação da aprendizagem, quando há homogeneidade ou conhecimento e interacção prévia de pares.

1.5. "Aulas de apoio": política *compensatória* de marcação da diferença

Para além das medidas distributivas de encaminhamento e "escolha" das escolas e da organização homogeneizadora e hierárquica das turmas, o que promove determinados modos de acessibilidade, as "aulas de apoio" constituem uma outra medida de política redistributiva de acesso a "educação compensatória", que a maior parte das jovens rejeitam, porque objectiva e subjectivamente, lhes aparece como uma forma de *falso ou negativo reconhecimento* como ***Outras***. Isto é, trata-se de um mecanismo de marcação pública da sua diferença subordinada, através duma modalidade que as empurra e sinaliza ainda mais, como carentes e deficitárias, face a uma normalidade de aprendizagem. Ainda por cima, através de modalidades pedagógicas separadas, de discriminação negativa, de critérios de escolha de professores e pares geralmente de "pouco interesse", com recursos pedagógicos e tecnológicos pouco estimulantes significa, por isso, mais uma abordagem dentro deste paradigma de acesso, desvalorizada de competências pessoais, educacionais e sociais. Além disso, muitas vezes estas práticas educacionais são pensadas em horários que impedem a vida regular e os ritmos das estudantes, nomeadamente fazer as refeições em casa. Por isso, notamos uma resistência à etiquetagem, evitando a presença, construindo para isso argumentos aceitáveis para si próprias e justificadores e convincentes para as suas famílias, de modo a evitar estar presente neste mecanismo injusto de política educacional.

> Ent – E não tem aulas de apoio para ajudar nas tuas dificuldades?
> Donzília – Temos, mas eu disse ao meu pai que não queria por causa das horas. Temos essas aulas nas horas de comer. E se a gente for não pode ir a casa almoçar.

As aulas de compensação, tal como tínhamos encontrado no mecanismo de acesso ao SASE na pesquisa anterior (Fonseca 2001), podem ser vistas como exemplo de uma medida distributiva de injustiça educativa que se constitui em

marca dos/as estudantes, como deficitários, que aqui é dupla: por um lado, decorre duma relação de acesso à escola que, ao interagir com um reconhecimento negativo e relações de falta de poder e representação dos grupos em desvantagem, empurra estas/es estudantes para as turmas marcadas que são contextos difíceis e desvalorizadores de aprendizagem, por outro lado. Tal é agravado por uma proposta de política pedagógica de educação compensatória, que parece agravar a situação. Claro que estamos sobretudo a falar das turmas posicionadas e marcadas no nível mais baixo da hierarquia escolar.

1.6. "Na escola não há nada p'ra fazer, então, o que vamos estar aqui a fazer?

As políticas educacionais distributivas para além das aulas e das políticas múltiplas de *acesso* ao conhecimento como as que exemplificamos, também compreendem um conjunto de condições materiais e de recursos para poder estar e tirar proveito da escola e diminuir os efeitos da falta de fundos. Incluem-se aqui os recursos essenciais para se poder estar na escola e aprender: refeições, condições materiais e físicas, dispositivos e actividades de ocupação e estímulo ao conhecimento e à cultura também fora das aulas.

Muitas destas jovens, para lá da desconexão da escola, experienciam falta de alternativas e de condições e recursos satisfatórios nos tempos livres, intervalos, ou "furos" das aulas, a par das limitações já apontadas, para além de questões de poder como controlo, regras apertadas, proibições generalizadas, falta de espaço e de liberdade, quer no interior da escola, quer nos impedimentos sistemáticos às saídas ao exterior, justificados pela escola por "problemas" com *Outros* estudantes. Algumas reflexões das jovens percepcionam e por isso acusam a escola de negligência, desregulação e incapacidade de lidar com os problemas, incluindo estragos, roubos e violências. Também pudemos testemunhar e ouvir alguns dos esquemas de controlo e 'vigilância' nos intervalos, para evitar que os/as estudantes se mantivessem no interior do edifício, durante os intervalos, 'furos' ou horas de refeições, sobretudo em "espaços nobres", ou considerados desadequados, "empurrando-os" para a sala de jogos e exterior.

> Nesta escola não temos nada para fazer... os matrecos não dá gosto; o ping-pong a maior parte do pessoal não sabe jogar... A biblioteca tem estado fechada, agora parece que vai abrir. Além de que, a coisa que eu mais detesto é ler...
>
> Por isso, é que digo, que não temos nada para fazer na escola!
>
> Uma das coisas de que não gostamos é, por exemplo, quando temos um furo, não nos deixarem fazer nada... E vamos estar a fazer o quê? Nesta escola não temos nada para fazer!
>
> Vânia, Grupo A, 9º Ano

Também no mesmo sentido, como mostramos à frente, se referem algumas jovens do grupo C, que entendem a violência, agressividade, roubos e outras actividades negativas dos/as estudantes, num quadro de incapacidade e de ausência de um projecto educacional, cultural e ocupacional por parte da escola. Em alternativa, viver a opressão e o imperialismo cultural, expressos em proibições e controlo apertados, gera um clima de hostilidades e de "estragos", que é entendido neste quadro como de um *governo* de democracia e participação débil e duma ténue atenção e cuidado com os/as estudantes

> Na minha opinião aqui nesta escola há muito vandalismo, muito roubo... e fumo, prontos, mas isso é o menos. Na minha opinião é porque não há liberdade. Se pudessem sair não estavam com o trabalho de roubar ou a riscar os carros das pessoas. Porque aqui, os professores nem se arriscam a pôr o carro cá dentro, porque os alunos como não têm mais nada para fazer, põem-se a roubar, põem-se a fazer asneiras. Se formos a fazer um estudo é porque não há ocupação...
>
> Quando o bufete está aberto e se está a jogar matrecos ou ping-pong, eles ainda está tudo sossegadinho, mas quando aquilo fecha é horrível! As empregadas não têm descanso.
>
> Daniela, GDF C, 9º ano

A noção que estas jovens têm de escola é de uma escola com "condições". É como interpretamos o sentido deste diálogo, durante a mesma discussão

> Daniela - Só que, lá está, na escola do P... lá havia associação dos estudantes.
> Márcia - Aqui podiam fazer. Mas não há, não deixam. Já houve colegas que propuseram e não deixaram.
> Ent – Agora já estou a perceber porque é que dizem que isto não é uma escola,
> Daniela – Exactamente, porque para ser escola tem que ter condições.
> Márcia – A sala de jogos quando está aberta está sempre cheia.

1.7. Mas há mais coisas más: "a comida não presta"

Também em relação à cantina, estas jovens mais resistentes faziam muitas referências negativas, nomeadamente à qualidade da alimentação, mas sobretudo ao ambiente de controlo e de turbulência da cantina, como mostram alguns dos relatos. Este local era, frequentemente, vigiado por um membro masculino do CD.

> Aqui, a comida não presta, é pouca, não repetem e não tem nada a ver com a comida de casa. Não autorizam a sair da escola, mesmo se os pais autorizarem, também não deixam. Não deixam mesmo nada!
>
> Vânia, Grupo A, 8º Ano
>
> Daniela – Come-se mal, tanto em termos de qualidade como em quantidade. A comida é em pouca quantidade, pouca mesma! Quando é peixe é mesmo só um bocadinho. E a qualidade, porque de facto ou está cru, ou está cozido a mais. Às vezes fica aproximado, fica bem, mas há muitas que não.
> Daniela - Era o que eu ia dizer:
> Ent – É normal que, às vezes, uma ou outra vez, não calhe tão bem.
> Daniela –Se pedirmos para repetir... Ai não... Não dão! Não porque aquilo é muito pouco. Eu como aquilo e ainda comia mais.
> Ent – Mas, vai muita gente lá comer ou não?
> Márcia – Vai. Alguma. Não devem ir todos mas vai muita gente.
> Daniela - Tudo bem posso compreender que fazem comida para muita gente, mas é todos os dias que não calha bem, Na escola do P...., que é do 7º até ao 12º, além

de ter 3 pratos (peixe, carne e dieta), calhava tudo sempre bem. E davam boa qualidade e quantidade e se quiséssemos ainda se repetia. É um problema da escola.

GDF C, 9º ano

Muitos/as dos/as jovens com quem falamos tomavam as refeições em casa na maior parte dos dias. Contudo, também, "escolhiam" almoçar sumos e bolos no bar, ou nos cafés ou snack-bares das redondezas, quando conseguiam escapar da escola. As razões apresentadas são a qualidade da comida, mas também o controlo e falta de liberdade para conviver fora da autoridade da escola. O mesmo desinteresse revelam nas conversas informais as jovens das turmas dos/as *betos*/as, como se salienta

A comida na cantina não presta. Não é em condições, muitas vezes. Nós se formos comer fora, comemos melhor e convivemos mais. (Diário de bordo, Sara Rafaela, 9º A, num *snak-bar* das redondezas)

1.8. Gostamos das condições físicas da escola

As jovens, duma forma geral, referem-se e são mais sensíveis às condições e oportunidades de realização proporcionadas pela escola do que às condições físicas e espaciais, o que se compreende porque esta escola dispõe de boas condições físicas dado tratar-se dum edifício relativamente recente. As críticas ao espaço físico, ambiente e vida escolar, são de maior prevalência nas raparigas inseridas em turmas menos académicas, ou nas que se encontram mais desconectadas e "distantes" da escola, revelando um desejo de tirar maior partido tanto da escola informal como da escola física. Inversamente, as jovens do grupo D e algumas do C são as que valorizam mais as condições físicas da escola, talvez por terem frequentado outra com piores condições e mais sobrelotada. Talvez, ou não, por estarem mais concentradas na aprendizagem e nas suas convivialidades "educadas", sendo posicionadas num estrato menos etiquetado e resistente e, por isso, alvo de menor controlo e opressão, ao mesmo tempo que questionam menos a autoridade

Ent. – É uma escola boa? Gostam da escola?
Inês – Quando entramos era melhor, agora...
Catia – Não conhecemos muitas escolas... mas em relação à nossa escola anterior! É muito melhor!
Ana – Em relação à nossa escola anterior, nas condições e, também, no ambiente...

GDF D1, 9º ano

1.9. A *segregação* como estratégia de governo: "aí é que está o mal"

Como referimos, a separação dos/as estudantes das diferentes classes atravessa tanto o interior como o exterior da escola, os grupos e a organização das turmas,

desafiando a (des)igualdade de classe, os resultados, as possibilidades de presença e a manutenção na escola ou abandono por parte de raparigas como a Bruna e a Sandra.

A segregação que representam hoje as turmas e que todos os anos é actualizada, conduz, muitas vezes, a um *apartheid* social nas escolas, através de processos de *separação* e *agregação* dos grupos sociais, mergulhando e fragilizando muitos/as os/as alunos/as, nas *várias* fronteiras compulsórias, incluindo a dos grupos de raparigas dos estratos mais desfavorecidos. Estas mudanças, que obrigam as raparigas a (re)construírem-se como "acertadas" para o novo grupo, são reveladoras de como a escola exerce opressão explícita ou implicitamente, com expressão nas suas diversas faces da opressão (cf. Young 2000a), o que revela também como a escola ainda é moldada por práticas e relações pouco cidadãs e pouco democráticas.

> Vânia – Andamos mais juntas: eu, a Carla e a Ana. A Bruna às vezes vai com as colegas... Havia a Sandra mas já saiu da escola...
> Bruna – ... as que andaram comigo o ano passado.
> Ent – Ai tu eras de outra turma?
> Bruna – Isso é que é o mal, é ser tudo separado... Ficou tudo separado...
> GDF A 2, 8º ano

1.10. Ser 'normal': ser anti-beto e desconectar-se da escola

Nesta pesquisa, como temos vindo a afirmar, emergem diversos sujeitos femininos, relacionados com as posições e condições de presença na escola e as possibilidades de agência das raparigas. Dissemos também que, por exemplo, o grupo A é fortemente posicionado e identificado de forma positiva em torno de um núcleo central de ***comportamentos*** sociais na escola (e fora dela), que se estabelece e sustenta no conjunto das relações institucionais: órgãos da escola, rapazes, professores, funcionários/as, outros grupos de raparigas, pais... e das múltiplas interfaces com as famílias e as comunidades de origem. Auto-intitula-se como as "normais", ou "rebeldes" ou "as piores" ou mesmo "*nós* as terroristas da escola", consoante o contexto das narrativas. Na mesma linha de pensamento, os pares da escola chamam-lhes "as piores".

Ser anti-beto é, por isso, um discurso que representa sobretudo um ***nós*** 'contra-escolar'. Ser *beto* contém valores, noções, saberes e práticas que estão inscritos no modelo escolar. Por vezes, reivindicar ser *normal* quando se é marcado como Outro/a, como é o caso deste grupo A, é distanciar-se da racionalidade da 'escola oficial', do conhecimento, e de tudo o que representa o normal escolar e aproximar-se de outras lógicas como a indisciplinação, 'mostrar

força', heterosexualidade compulsória, brincadeira e convivialidade – em busca do conhecimento construído fora dos livros, etc. Nesta medida, para estes/as jovens, o caminho juvenil da 'normalidade' é desafectar-se da escola.

> Vânia – Nós não temos nome somos terroristas (...).
> Carla – Nós não temos nome como os *betos*, somos "alunos normais" (...).
> Vânia – **Nós** separamo-nos dos *betinhos*, porque ***eles*** é aquilo... só pensam na escola, nos livros, não se ***distraem,*** nem um bocadinho... *Nós,* contamos anedotas, contamos coisas, andamos aí na brincadeira, nos intervalos. É tudo na **brincadeira**, não é estar quieto nas aulas. (...) Os betos divertem-se a falar de livros... Devem divertir-se muito! (*risos*)... Eu não me divertia assim (...) Eles são assim, por três coisas: têm medo; gostam de ser assim porque os pais os obrigam (...) e, também, para fazer ver aos professores que tiram boas notas.
> Carla – Para mostrar aos professores que são bons... Eu acho essas pessoas estúpidas. Se tiverem que ter positiva tiram, não é estar a **dar graxa** aos *setôres*...
>
> GDF A, 8 ° ano

> Um betinho é mais medroso! Por exemplo, a gente vai a passar por eles, e quase que fogem de *nós*, parece que tem receio que a gente vá dizer alguma coisa. Não é bem medo de nós... É que *eles* têm medo que a gente se chateie com eles, não querem chatices!
>
> Ana, GDF A, 8°ano

O testemunho de uma jovem com realização académica, acerca das experiências vividas pelos seus pares com insucesso, é o de que a escola dá o primeiro passo – o acesso. Mas, se o/a estudante não revelar interesse, escola e professores/as deixam de apostar. Esta jovem, embora não considere este processo de tratamento justo, salienta que a causa está sobretudo fora da escola. Segue-se um processo de etiquetagem e de colocação nas margens constituindo-se, como defendemos em trabalho anterior, uma *carreira do abandono* (Magalhães, Fonseca-Fernandes e Araújo (1995). Na realidade, na lógica do paradigma distributivo dominante, para que aconteça justiça é suficiente a igualdade para aceder à escola. Ora, trata-se de uma noção normalizadora de justiça que é operacionalizada e incutida como sendo justa, independentemente da situação de partida de cada um/a, para se produzir uma legitimidade alargada e naturalizada, transferindo-se essa responsabilidade para fora do espaço escolar. Revelam-se assim, também, os processos de produção e aprendizagem institucional de marcação e encaminhamento dos percursos dos/as estudantes (que incluem os efeitos nas múltiplas interacções e diversos agentes educativos), trabalha-se a legitimação das decisões, com impactos na aprendizagem dentro e fora da escola; e mostram-se os processos de inclusão subordinada, alguns com reflexos na construção das carreiras nas margens e desviantes.

> Acho que a escola começa por dar o 1° passo - ter vontade de ajudar os jovens mais difíceis, mas se estes se mostram desinteressados, pensam assim: (...)
> - "mais vale apostar noutros". Isso não é muito justo, mas (...) estes casos são muito complicados, porque como não têm apoio de ninguém, nem da família, fazem

> muitas asneiras. E depois, ficam rotulados na escola, porque fazem isto e aquilo e porque são maus. Já aconteceu aqui com uns rapazes que fumam e que incendiaram a relva. E depois fazem coisas que acontece a todos mas, como são um bocado desapoiados, têm que se agarrar a alguma coisa... E, então, vão por caminhos ainda mais marginais...
>
> Inês, Grupo D, 9º ano

Salienta-se, aqui, a produção articulada entre a escola e as comunidades na entrada e encaminhamento para percursos marginais. No caso das raparigas, como temos estado a discutir, as hegemonias que governam a escola têm implicações centrais na com/formação e no interior das redes femininas. São de tal maneira importantes que algumas jovens vivem situações complexas e constrangedoras, muitas vezes sem suporte da turma nem das famílias. Isto acontecia, às vezes não porque não tivessem o seu apoio, mas porque a assimilação contempla um processo de solidão dos/as estudantes. Estes querendo poupar as famílias, como acontece em jovens como a Bruna, que pertencendo a uma turma turbulenta no 8º ano, não teve possibilidades de «sobreviver sozinha», pelo que "optou" pelo abandono da escola. Também a Donzília, como veremos à frente, fala desta distanciação e secundarização da sua experiência escolar, não como desinteresse distanciação entre escola e os seus quotidianos de vida

O processo de construção de sujeitos educacionais como abandonantes, desenvolve-se num contexto de falta de voz e de incorporação e acesso marcados, onde se muda, silencia e (re)posiciona abstractamente as jovens em contextos de vida hostis, onde não conseguem encontrar um lugar para aceder e estar em direcção ao conhecimento. No caso da Carla e da Ana, são colegas de turma desde o 6º ano, altura em que a última, "ainda gostava da escola", era "interessada" e "boa aluna", como ela própria afirma. Ao longo desta pesquisa, pudemos assistir por parte de ambas (e outras) à construção de um discurso de progressivo abaixamento das expectativas sobre a sua vida e futuro escolar e académico, e à sua distanciação das aulas e de actividades como a leitura, o desporto e o clube do ambiente, começando por faltar às aulas sem autorização adulta e culminando no abandono da escola, como é o caso da Bruna, Donzília, Rute, Sandra e também da Carla que deixou a escola no final do 8º ano, tendo ido trabalhar numa lavandaria. Apenas a Vânia e a Ana concluíram a escolaridade obrigatória.

Parece que nestas turmas em que o abandono escolar é acentuado, só se mantiveram na escola precisamente às jovens que foram "mais resistentes" ao processo de assimilação, sendo que essa resistência as ajudou a manter alguma auto-estima.

1.11. "Ser popular"e "meia coisa": tornar-se sujeitos diferenciados

A turma estrutura e molda significados e respostas materiais homogeneizadores por parte dos/as estudantes, onde se constrói uma *fragmentação* de grupos, *identidades*, sujeitos e *redes* de afinidade (género, classe...), com base na adesão, conformação, distinção, conflito, oposição, ou mal-estar e exclusões de pares. Ora, no caso das turmas rebeldes, uma das respostas das raparigas fundada neste contexto, são as *redes operacionais* de afirmação de "solidariedade" com o mundo masculino, exercendo-se num enquadramento discursivo baseado numa ideologia de neutralidade e homogeneização da turma, como exploraremos. Esta realidade é em si amplamente geradora de respostas de subordinação, para além da aprendizagem da naturalização duma cultura anti-democrática e de injustiça. Viver, ensinar e aprender a naturalização da cultura de hierarquias e de estatutos, desresponsabilização pública do direito a ter e a receber atenção, cuidado e solidariedade é uma das consequências deste modo redistributivo de realizar educação. Hey (1997), no seu estudo com raparigas, destaca o peso da *hegemonia* na construção de **identidades de conformação**. *Ser popular* na turma tende a ser uma identidade aceitável que pressiona e move as raparigas, que assim procuram (re)construir constantemente as suas redes de amizade, caracterizadas por algumas alianças, exclusões e distinções como vimos.

> (...) só que também nos chateia, porque estamos a tentar **encobrir as coisas**, para não ***nos*** prejudicarmos, nem à turma nem a nós, porque se prejudicarmos **a nossa turma** estamos a prejudicar-nos a **nós, mas a Bruna** deita mais lenha para a fogueira... Acaba por prejudicar-nos a **nós** e está [também] a prejudicar-se a *ela* própria. E ***eu*** não gosto porque, por causa de uma, paga a turma toda.
>
> Narrativa da Vânia, grupo A

A construção de *identidades de conformação* e de *resistência* é, muitas vezes, uma estratégia de sobrevivência e de subordinação para "evitar participações" e outros "prejuízos". Nota-se a frequente deslocação e inversão dos argumentos, na procura do "encaixe" para bases legitimadas socialmente – aceitação implícita dos comportamentos dos rapazes ou "nós e os rapazes", "**a turma** é um terror", "***ela*** não encobre", antes "deita lenha para a fogueira".

No contexto acima referido, parece possível ler ou identificar nas expressões "***eu*** não gosto", ou ainda, "prejudicar-nos a ***nós*** está [também] a prejudicar-se a *ela",* uma *posicionalidade* em rede do Sujeito raparigas na escola, que não se confina à turma e também não se restringe a uma mera construção académica, mas

ambas as coisas. Tal posicionalidade não é apenas de "lugar" e "poder", mas incorpora também uma relação discursiva que vai sendo incorporada activamente pelas próprias raparigas e que joga um papel central nas várias interacções da rede. Como defende Valerie Hey

> "a conceptualização de uma economia discursiva na qual os diferentes grupos de sujeitos tentam posicionar-se e retirar-se da posição, tanto a si como aos outros, *utilizando* o seu acesso a recursos diferenciais de poder, económico e cultural (...). O poder não é sempre movido pela coersão, mas frequentemente através de práticas discursivas que as pessoas como agentes activas nestas práticas consentem ou resistem" (Hey 1997: 28, sublinhado nosso).

As relações e redes de feminilidade, assim como outras convivialidades genderizadas com pares na escola coeducativa, parecem emergir das interacções face a um posicionamento hierarquizado e a opressões múltiplas, a dinâmicas colectivas de resistência daí resultantes, como contraponto ao paradigma da acessibilidade existente. A produção da resistência por parte das jovens é bem clara e revelada nos seus discursos podendo escutar-se uma "divisão" muito forte dos/as estudantes entre *os betos* e *nós*. Numa primeira fase isto foi visto como *divisão* de classe, embora *nomeado* em termos de comportamentos sociais percebidos, uso de certos tipos de roupa, tipo e tom de fala, relacionamentos e 'conhecimentos' com professores, falta de liberdade em relação aos pais, etc. Referem-se aos *betos,* como sendo *snobs,* 'marrões', dependentes e 'graxas'. Neste contexto, a classe e a etnia em interacção nas turmas são vivenciadas como um *nós* feminino, que é um *diferir* como raparigas - *diferença genderizada* - como a tarefa na turma de (en)cobrir embora também participando activa e autonomamente, por vezes, em tarefas de resistência de "chatear os professores" que "só gostam" e "só se interessam" pelos *betos*.

> Na nossa turma não há ***betos***. Há a Bruna, que é assim **"meia coisa"**, mas não é beta...
>
> Carla, GDF A1, 8º ano,

Há nestes discursos uma ligação entre *betos* e professores, relacionada com a classe média, embora, como dissemos, isso seja referido em termos de comportamentos sociais como 'conhecidos', 'graxas'...

Notamos, também, o desconforto, isolamento e descontextualização em que *situam* na escola algumas raparigas da classe trabalhadora branca, quando não correspondem à *típica* "pureza branca" que se gera nas dinâmicas destas turmas, facto que leva, por exemplo, a Bruna a fazer **tentativas infrutíferas para mudar de turma**, vistas como "acertadas" pelas colegas, mas reveladoras das tensões e da carência de poder para sair dum ambiente e das estruturas injustas, tal como

aconteceu com outra jovem que viemos a encontrar no grupo C que tinha tido êxito no seu pedido de transferência desta turma

> Vânia – Mas a Bruna outro dia, disse que gostava mais da turma do ano passado... Então, foi ela própria a dizer hoje que queria mudar de turma.
> Carla - E que mude!
> Vânia - Ela nunca gostou da nossa turma (...) De mim não gosta muito! Ela não vai comigo! Quando nos cruzamos damos faísca.
> Carla - Ela de mim também só começou a gostar este ano, porque no ano passado não me dava com ela.
>
> GDF A1, 8º ano

Nota a sua infelicidade pela "separação forçada" das colegas do ano anterior, assim como a impossibilidade de encontrar uma saída para um lugar de bem-estar, aprendizagem e boas relações com os pares. Antes pertencia a uma turma com que revelava identificação e apreço. No contexto actual sente-se desenraizada e, em parte, hostilizada. Experimenta um processo de acesso e de inclusão na turma, doloroso e opressivo, situação que sentiu sem retorno, a cujo balanço estará, muito provavelmente, relacionado o seu abandono da escola.

Estas limitações desempenham um papel poderoso na distribuição dos padrões de oportunidade, pelo que não se trata apenas de um problema de culturas da comunidade ou escolares, incluindo as femininas, mas sobretudo, de uma injunção das políticas educacionais com as condições que são geradoras de desigualdade e injustiça, em que alguns estudantes são remetidos ao silenciamento, no contexto de uma escola simultaneamente ruidosa e silenciadora, que restringe oportunidades e não reconhece nem cuida a diferença de um ponto de vista democrático.

> Ent - E não tentaram ficar na mesma turma se se davam bem?
> Bruna – Ainda tentei mudar e não me deixaram mudar...Disseram que não dava...
> Ent – E essa é uma razão porque tens dificuldade em gostar da escola, teres-te separado também das amigas?
> Bruna – Pode ser um motivo, mas agora não posso dizer!
>
> GDF A2, 8º ano

Na realidade, a Bruna também não encontra nesta turma um ambiente de aprendizagem e de convivialidade que a interesse, nem uma rede de amizade feminina que a ajude a suportar a adversidade. Embora não se identifique com os/as betos/as da escola, paralelamente vive um conflito intenso entre aderir e identificar-se com esta rede e um sentimento de repulsa e desejo de distanciamento da turma e desta única rede feminina da turma. Experimenta, assim, um grande *stress* emocional e processos de marginalização mais ou menos silenciosos, sobretudo quando há problemas na turma. Se no início das nossas conversas parece tentar algum esforço de adesão à turma e ao grupo, à medida que o ano vai avançando e os conflitos e resistências progridem, experimenta

humilhação e silenciamento da sua voz, o que se torna incontornável, como revela o testemunho anteriormente assinalado: "pode ser... mas agora não posso dizer". Aderir aos "comportamentos" da rede de raparigas é algo de novo e que lhe desagrada, pelo que se sente dupla e profundamente prejudicada.

> A minha turma é muito barulhenta e é péssima. Nesta escola a minha turma é muito falada. É por causa dos conflitos que há, que ninguém gosta daquela turma.
>
> Bruna, GDF 2, 8º ano

Em síntese, geralmente a diferença tem sido nomeada em termos de comportamentos sociais e de local de residência, muitas vezes materializada na escolha das escolas e dos ambientes sociais e educacionais menos misturados. Além disso, também, no interior das escolas se agrupam e se hierarquizam os/as estudantes. A unificação e igualização formal fazem triunfar a hierarquização (Touraine 1998) escolar. A arrumação e hierarquização das escolas e dos/as estudantes e outras medidas deste paradigma redistributivo dominante, relacionadas com a arrumação (homogeneizadora) e a *ordenação* hierárquica das turmas (pela conhecida ordem alfabética), a educação compensatória, organização de horários (manhãs ou tardes), distribuição e hierarquia do serviço docente e estatutos dos/as professores, condições físicas, etc., têm implicações importantes e produzem *sujeitos educacionais* que estão para além do aluno ideal.

Esses contextos de governo e redistribuição forjam interacções que promovem uma hierarquia social clara na escola, baseada nas diversas estruturas e relações de diferença e de opressão, evitando-se mesmo os contactos entre os diversos estratos e estatutos com interferências nas relações, inclusive entre pares masculinos e femininos. As redes femininas de amizade forjam-se nesses contextos e condições de acessibilidade disponíveis e dados. Por isso, as relações e identificações femininas resistentes, em turmas "rebeldes" e "brincalhonas", promovem noções de normalidade, diferenciação e fechamento, baseadas em relações e hegemonias que excluem do seu seio quem não se identifica com tal desconexão e rebeldia. Igualmente, emergem redes de interacção femininas mais *negociadoras* e *dialogantes,* em contextos menos ruidosos, compreendidas no seio das relações de poder neste quadro hierárquico distributivo.

Vamos dedicar-nos de seguida a algumas das questões que se relacionam com estes novos sujeitos educacionais femininos e as suas relações com os ambientes de aprendizagem, resultados educacionais e outros encaminhamentos.

2. Ambientes de aprendizagem e impactos educacionais: experiências e sentidos da escola para os sujeitos educacionais

Nesta parte exploramos as experiências e **ambientes de aprendizagem**, os processos e modos comunicacionais gerados na sala de aula, incluindo os **resultados escolares**, decorrente dos modos de organização, negociação e articulação resultantes. Abordam-se, também, como as hierarquias (re)constroem **diversos tipos de sujeitos educacionais** de acordo com os recursos, economias escolares e das comunidades e as mutações do contexto e das realidades culturais e sociais.

2.1. Ruídos na escola: a minha turma é "péssima" e é muito falada

Existe muita literatura popular que tanto romantiza e celebra a amizade feminina adolescente como salienta o lugar negativo do grupo de amigas na exclusão, disputas e relações intrincadas e conflituosas das raparigas entre si, o que numa primeira análise parece acontecer com algumas das jovens sobre as quais temos vindo a reflectir e a escutar. Contudo, pensamos que essa formulação necessita de ser problematizada, uma vez que as lutas das raparigas envolvem um nível de complexidade que está para além da mera patologização das raparigas. Defendemos, tal como Hey (1997), Griffiths (1995); Aapola et al. (2005) que essas exclusões e relações são, em grande medida, o resultado de políticas e de condições educacionais hegemónicas, em que os grupos e as culturas subordinadas têm de se construir e praticar.

Os comportamentos perturbadores e ruidosos, a par do distanciamento em relação ao conhecimento na escola básica, nestas/es estudantes ocorrem sobretudo nos níveis mais baixos da escala "hierárquica", promovida e "fixada" pela escola, como resultado de vivenciarem a dominação cultural, através de uma posição de desvantagem, marcação pública negativa e fracos resultados escolares (Barbosa 2005). Como aspectos centrais para uma análise sobre justiça social, não podem ser tratados como meras culturas juvenis. Parece que a violência, indisciplina, dominação e visibilidade masculinas ocorrem na escola neste contexto de hierarquização social e hostilidade (ibidem). Igualmente, é possível considerar que as redes de amizade femininas emirjam neste quadro de dominação, numa procura de visibilização e de ocupação de espaço. Todavia, neste percurso, nem tudo é

idílico, havendo relações de poder, conflito e complexidade entre as raparigas, o que deve ser entendido neste contexto de opressão e assimilação. Se algumas destas jovens, enquanto ***sujeitos educacionais resistentes***, classificam a turma como "divertida" e "brincalhona", construindo subjectividades numa *injunção* de múltiplos níveis e práticas - aceitação, oposição, consentimento, "normalização" e resistência, contudo, nem todas as jovens aderem a esta resistência e, nessa medida, a incorporação educacional de algumas raparigas (como a Bruna e a Donzília) representa um legado de exclusões e um processo de construção de diferenciações sociais e culturais. Estas injunções podem provocar *dissonâncias cognitivas* e *societais*[2] (Violette e Barney 2000), correspondendo aqui, por um lado, ao enaltecer de uma cultura de sensibilidade feminina e, por outro, à dominação, marginalização e mesmo expulsão da escola de raparigas, em certas circunstâncias. Nestes processos de socialização, as mulheres receberiam mensagens frequentemente contraditórias que lhes provocariam conflitos e dissonâncias interiores, em muitos aspectos da sua vida, já referidos, através dos múltiplos dilemas, dupla voz e dupla consciência e que afectam a possibilidade de voz, autonomia e participação social.

Ora, o abandono escolar efectiva-se, apesar do interesse, empenho, proximidade e da personalidade "sensível", desejo de maior escolarização, que também é partilhado pelas famílias, como é o caso da Bruna, que parecia vivenciar com os pais uma proximidade 'sensível' - mas também desapossados perante a escola. As suas palavras, tal como as da Donzília e Luana, embora de formas diferentes, mostram alguns dos antecedentes e caminhos percorridos em dilemas educacionais até ao abandono escolar, num contexto onde é difícil dispor de um ambiente para a aprendizagem e convivialidade, cujos ruídos e "barulhos" interferem de múltiplas formas, levando-as a sentir-se extremamente *desapossadas*, o que é agravado se há ausência de suporte da rede de amigas e das comunidades. Este desapossamento revela-se também na incapacidade de usar estratégias adequadas para conseguir mudar de turma. Estas têm um discurso inserido em cânones de *sensibilidade* (Walkerdine, Lucey e Melody 2001: 108-

[2] Daí o conflito interior que vivem, por exemplo, as mulheres espancadas que têm dificuldade em compreender o que se passa consigo e tomar decisões, porque ensinadas com o modelo de Branca de Neve, para abandonar o agressor têm que optar pelo modelo de Bruxa Má (Violette e Barney 2000).
As mulheres aprendem que a afiliação com um homem lhes dá estatuto e valor e que é necessário ter esperança e comprometimento na sua família. Têm sido educadas e percepcionadas como cuidadoras dos outros, e isto reflecte-se tanto no entendimento tradicional da feminilidade como no carácter do *trabalho de mulher.*

115) que parecem agradar à cultura escolar, incluindo valores, práticas e discursos, considerados indicadores de desempenho e adaptação à vida escolar. Contudo, parece que no contexto da ***rede feminina resistente***, uma tal *sensibilidade* constitui um obstáculo - "essa é meia coisa". Este posicionamento imperializado culturalmente dos *sujeitos educacionais sensíveis* nas margens da rede feminina, em articulação com as culturas masculinas da turma e outras culturas escolares, conduz à dupla consciência, representando assim experiências de profunda injustiça, que podem conduzir especificamente ao abandono escolar.

Tais aspectos são importantes para percebermos como os grupos sociais são (re)produzidos "através de *estratégias de regulação*, formas de *governo* e *poder*, que regulam as práticas quotidianas das pessoas comuns" (ibidem: 115), nomeadamente as práticas construídas, em direcção ao conhecimento ou em direcção aos outros "aspectos e aprendizagens do currículo" (Reay 2001b: 153). Alguns estudos mostraram a articulação de práticas educativas de "racionalidade" e de "emoção", que favoreceriam o *empowerment* das crianças, a autonomia racional e o "poder do seu argumento" (ibidem: 117), na qual se incluem as estratégias de *sensibilidade,* de *ser adequada*, ou mesmo de *mostrar força.*

No depoimento da Bruna percebemos, agora, como se sente prejudicada na turma, cujos ecos e ruídos na escola são coincidentes com outras pesquisas e autores que apontam o peso *não dito oficialmente* da masculinidade hegemónica de muitos rapazes da classe trabalhadora sobre as raparigas, incluindo sobre os professores e outros rapazes (Hey 1997, Griffin 1989...). Revela, também, a incapacidade da escola de lidar e construir políticas positivas para estes alunos, sendo que as práticas correntes face ao ruído são a *negligência, esquecimento* e *punição,* o que limita ainda mais as oportunidades educativas pela ausência de actividades diversificadas, como visitas de estudo, participação em festas e actividades da escola informal.

> (...) Nunca fiz aeróbica, mas gostava de fazer. Deve ser muito diferente daquilo que a gente faz aqui na escola. O professor está a dizer que vai fazer, mas **esquece-se...** além de que **depois tem o barulho na turma,** que nunca está sossegada, ele esquece-se ou já não quer...
>
> Bruna GDF A2, 8º ano

Num contexto "péssimo", com "conflitos" e tensões permanentes, os caminhos de autonomia parecem ser para esta jovem a exclusão e a retirada da escola. O abandono escolar e o encaminhamento para um trabalho, ainda que precário, aparece com algum sucesso face ao total insucesso, incapacidade de sobrevivência e à *vida péssima* que se tem na escola, onde se sente privada de

tudo o que lhe poderia trazer interesse e felicidade. Trata-se também de uma forma de evitar a dupla consciência que a assimilação provoca e que é em cada ano renovada na escola. Seria imprudente e exagerado sugerir que a escola está voltada para produzir separações dos/as estudantes que vão prosseguir estudos e das/os que vão abandonar. Parece verdade, contudo, que contribui, muitas vezes, para limitar e separar os estudantes, afectando a sua auto-estima, impedindo-os de se desenvolver e determinar.

> (...) A minha turma é péssima e **há professores que,** por ser assim, **até que detestam os alunos.** (...) P'ra já, nós não tivemos visitas de estudo por causa da turma. E é sempre assim...
>
> Bruna, GDF A, 8º ano

Esta realidade desigual e heterogénea torna-se, frequentemente, imperceptível e violenta também para professores e professoras. Muitas vezes só através de processos reflexivos intencionais[3] e de mecanismos mais representativos e de escuta se cria a consciência da não 'neutralidade' e se *desnaturaliza*, i.e., se deixa de invocar a "natureza como modo de estabelecer limites" (Butler 2002: 157) às realidades e aos pressupostos que a suportam, injustiçando e penalizando muitas vezes aqueles e aquelas que a escola diz querer beneficiar. As turmas são coeducativas e interculturais na retórica, mas 'separadas' (ou mistas) na realidade.

As raparigas e rapazes, para além da injustiça distributiva e redistributiva, traduzida tanto em maus resultados escolares como no não desenvolvimento das suas capacidades pelo abandono precoce da escolaridade, ficam ainda confinados a um ambiente de aprendizagem pouco estimulante, experienciando 'falsas' ou 'limitadas' realidades sociais (ocultadoras das relações desiguais) com efeitos negativos a curto e a longo prazo, impedidos que estão de vivenciar experiências de equidade, auto-estima e capacitação cognitiva e cidadã. São, assim, privados da oportunidade de progredir nos estudos e de construir noções desgenderizadoras e desclassizantes que um mundo mais democrático e aberto à diversidade exige.

Por sua vez, as jovens mais solidárias e activas com os rapazes da turma (Vânia e Ana) consideram, na maioria das ocasiões, que se trata de uma turma divertida que merece a sua solidariedade e empenho, rejeitando atribuir responsabilidade aos rapazes, ou mesmo a si próprias, pelos fracos resultados escolares, mas antes ao conjunto das circunstâncias 'segregadas' e 'hierárquicas' que foram (são) (re)criadas pela escola e por muitos/as professores/as.

---

[3] Como aconteceu no âmbito da formação por nós realizada nesta escola "Em busca de um encontro intercultural" ou em processos mais informais do trabalho de campo, e também no âmbito da investigação com as alunas, através das entrevistas e dos *focus groups discussion.*

(...) "É uma turma muito brincalhona e é claro que não quero sair desta turma, porque "gosto de turmas brincalhonas (...)

Narrativa da Ana, Grupo A, 8° ano,

Não querendo responsabilizar o mundo masculino pela turbulência da turma, 'deixaram escapar', contudo, a contribuição deste contexto e ambiente turbulento na limitação da progressão e dos seus resultados educacionais.

Assim, para aprender, para continuar os estudos era preciso retirar alguns alunos da turma! Porque eles não querem aprender e não deixam os outros aprender, ou então querem aprender mas (não podem). E a maior parte deles não contribui para isso!

(Narrativa da Vânia, Grupo A, 8° ano, completa a escolaridade básica)

Eu acho que vou passar de ano, tenho 2 negas. No ano passado tinha 5 ou 6 e não passei. (...) Gosto da minha turma mas para aprender, ou se quisesse continuar os estudos era preciso retirar alguns alunos! Eu acho que é por isso. Se quisesse continuar a estudar tinha que ter outros colegas.

Narrativa da Ana, Grupo A, 8° ano

2.2. "Não gostar da turma, não é motivo válido para mudar"

A ausência de voz é assunto recorrente nos depoimentos destas jovens de diversos modos e com diferentes intensidades, desde logo, como vimos, pelos processos burocratizados de colocação e separação nas turmas, isolando muitas vezes os estudantes do apoio dos pares e colegas e dos grupos de "afinidade", encurralando-os/as em ambientes de opressão e de distanciamento sem saída. Além disso, nota-se uma ausência de mecanismos de diálogo, comunicação e representação dos/as estudantes, o que revela a distância a que estamos de uma escola cidadã, ligada a princípios de autonomia, partilha e tomada de decisão. Por sua vez, os modos de governabilidade revelam preocupações com a igualização formal e não com a qualificação democrática da vida institucional e social.

Os/as estudantes sentem-se sem voz e os canais de comunicação e mecanismos de governo democrático e participativo não são visíveis e audíveis, pelo que 'as saídas' encontradas ou são o recurso a práticas culturais resistentes de conflito e de "insubordinação", ou a procura de mediações e canais sem eco e poder na escola, por exemplo, expôr 'pedidos' e "motivos" a uma funcionária e não aos órgãos instituídos da escola. As jovens desapossadas vão interiorizando a desvalorização, desistência e passividade, resultantes dos múltiplos processos vividos de opressão e de falta de poder.

Ent - Como é que foste para essa turma?

Bruna – Não sei como é que fui lá parar, mas sei que fui a única a vir para esta turma... Já fui tentar sair, só que queriam **um motivo para eu sair** e eu disse que não gostava da turma e disseram-me que esse motivo não era válido...

Ent - Com quem é que falaste?

Bruna – Foi com a D. Isabel, que manda no PBX

Ent - E com a directora de turma, nunca falaste?

Bruna – Não, não... (...) Agora também já vai o primeiro período, vem aí o segundo, acho que agora também não vale a pena estar a mudar de turma...

Bruna, GDF A, 8º ano

2.3. ... mas quando estive nessa situação mudei logo!..

Diferentemente da Bruna, cuja saída da situação de opressão foi o abandono escolar sem retorno, encontramos uma outra jovem do grupo C que, coincidentemente, já tinha estado na mesma turma. Contudo, esta solicitou a ajuda da mãe para a mudança, e conseguiu ver realizada a sua transferência, estando satisfeita com a actual turma

Eu já estive na turma da Vânia - "a bagaceira". Eu era dessa turma. É que aquela turma só tinha três raparigas... ui era horrível, o resto era tudo rapazes. Era a turma da Bruna que agora também está a trabalhar.... Eu saí da turma e ela saiu da escola e foi trabalhar... Eu quando estava nessa situação na turma... **mudei logo...**

Daniela, GDF C, 9º ano

2.4. "Faltar às aulas" como boas heroínas: *escapar* ao tédio e ganhar alguma liberdade

As estudantes do GDF B falam das dificuldades que estão a ter em acompanhar o ritmo dos/as professores, assim como da desmotivação e aborrecimento que os/as envolve nas aulas, por viverem uma situação de "não perceber nada", sentindo-se infelizes e desconfortáveis, o que faz com que *produzam* outros investimentos e se orientem para pensar formas de explorar mais a *convivialidade resistente* do que a aprendizagem e o conhecimento, incluindo "faltar às aulas", ocultando isso das famílias. 'Faltar às aulas" e "fumar", aparece, então, como práticas culturais da *rede de amigas/os* de alguns grupos de estudantes, para evitar e escapar ao aborrecimento e ao tédio dos assuntos e dos/as professores de que não gostam e que sentem que também não se interessam por delas. Procuram ganhar alguma liberdade, fazendo 'alianças' entre si, como 'boas heroínas'. Esta é uma táctica e prática realizada sobretudo pelas *raparigas típicas* da classe trabalhadora branca e ciganas, dos grupos A e B.

Rute - Eu e a Mariana também temos sete negas. Mas a Educação Física é por falta de assiduidade...
Ent – Tu faltas à escola?
Rute – Quer dizer... antes faltava...
Ent - E os teus pais sabem que faltas?
Rute – Não.
Donzília – Mandaram uma carta para casa... mas a minha mãe não viu a carta.

GDF B, 7º ano

Igualmente a Rute, que pertencia e este mesmo grupo, refere a sua difícil e desconfortante situação académica, em termos de resultados e de ambiente educacional, cujo percurso vai, por isso, interromper no final do ano:

> Eu não gosto de estudar, tirei 7 negas no período passado... Não percebo nada!
> Já reprovei o ano passado no 7º ano, embora fosse a primeira vez.
> Tirei uma nega por falta de assiduidade a (Educação) Física (...) É «chunga».
>
> GDF B, Rute, 7º ano

"Faltar às aulas" é uma categoria que se estende a muitos/as jovens dos estratos mais insatisfeitos com a escola, os sobreviventes e que parecem estar na situação de "um pé dentro e outro fora". Algumas das práticas culturais mais importantes destes grupos resistentes são realizadas nestes tempos-espaços. São momentos densos e fortes de interacção entre pares, geralmente à volta de um cigarro, ou de algum divertimento e afecto. A iniciação ao fumo, cuja experiência é muitas vezes realizada no espaço escolar, é um bom pretexto para interacções genderizadas como revelam vários depoimentos e diálogos: Vânia, Donzília, Rute, Joana e Inês e outras jovens, embora por vezes seja uma forma de identificação como "Outros/as".

> Era um rapaz mais velho do que eu, que já saiu da escola. Era completamente rebelde, faltava às aulas com os amigos e ia fumar. Desistiu da escola e compreende-se!
>
> Narrativa da Joana, grupo C, 9º Ano

A descontinuidade cultural *entre a escola e o lar* é uma das explicações mais reiteradas para as dificuldades encontradas pelos grupos mais desconectados da escola, inclusivé pelas pares com mais realização académica, compreensão semelhante à que é argumentada também por algumas pesquisas (Stoer e Araújo 1992), apresentando-se, assim, o "posicionamento" nas margens tanto como causa como efeito da exclusão.

> Aquelas raparigas e rapazes que são mais difíceis na escola, o que acontece é que o que os pais lhes ensinam em casa não é o mesmo que lhes ensinam os professores. Em certos aspectos, se não se remar tudo para o mesmo lado e não houver apoio da família, **os professores desistem dos alunos e não mostram a mesma vontade**, porque professores têm mais vontade de dar aulas aos alunos que estão mais motivados e que querem aprender mais.
>
> Inês, Grupo D, 9º ano

2.5. "Passar um bom tempo" e fazer incursões nas turmas dos/as amigos/as

As mesmas jovens que tentam escapar às aulas também procuram, por vezes, fazer incursões na escola formal, nas turmas onde estão outros amigos. A sociabilidade e o "bom tempo" é algo em que estas raparigas investem no presente, por exemplo, 'aproximando-se' dos/as amigos/as, mas também como

"protectoras umas das outras" (Hey 1997). As mesmas raparigas que «fogem» da escola encontrámo-las a ir "assistir às aulas" de outras turmas, sempre que alguma delas quer estar mais próxima de algum rapaz, sobretudo quando os acham mais interessantes do que os da sua turma.

> Rute – Adoro a nossa turma... Gostamos da nossa turma, mas nos rapazes é melhor...
> Donzília – Pois é, toda a gente quer mudar para o 7º D que, por acaso, é melhor.... Gostamos mais dos rapazes de lá...
>
> GDF B, 7º ano

Embora as jovens de todos os grupos partilhem da importância da sociabilidade e relacionamento entre pares, tanto os exclusivamente femininos como pares heterossexuais, parece que, quando a ligação ao conhecimento e aprendizagem é mais frágil, a agência das jovens se direcciona para um maior investimento na «diversão» e «convivialidade», embora sejam terrenos que todas apreciam e a que atribuem centralidade na vida escolar. A diferença é que esta diversão e convivialidade são, muitas vezes, utilizadas para resistir e impedir a predomínio da cultura escolar, significando maior desconexão da escola e um clima distanciador da aprendizagem.

Contudo, rotular estas raparigas como provocadoras é uma classificação que é desadequada e injusta e não corresponde ao que elas buscam quando tomam iniciativas de interacção. Procuram activamente "passar um bom tempo" na escola. Contudo, ter um bom tempo, está, frequentemente, aliado a desconexão e a uma dissimulada dominação, sobretudo traduzida numa etiquetagem das raparigas. As experiências de marcação das raparigas são duplamente injustas, não só porque desfocam os seus esforços, como aprendem a viver com dilemas, sem ter um controlo amplo das suas vidas e perspectivas. Não concebemos estas raparigas como sendo "atraídas" pelo "isco hegemónico", mas antes com iniciativa no sentido da busca de relações e contextos acolhedores. Procuram locais onde sintam afectividade e onde não se sintam oprimidas. Todavia, na realidade, por vezes, mesmo entre pares, encontram relações de subordinação e de falta de respeito mútuo. E isso pode ajudar a interromper e a empobrecer os seus percursos escolares, num contexto de ausência de políticas educacionais mais justas para enfrentar a escolarização dos grupos em maior desvantagem.

> Gostávamos duma turma com mais rapazes. Eu aprecio os rapazes, mas não é assim muuuito como as minhas colegas! Quando faltamos às aulas estamos com os amigos, vamos lá para trás... conversar... e «fardar» uns nos outros... É aquela porrada que a gente sabe... Aqui nesta escola só há violência. É bater uns aos outros, é sempre porrada. Eu sou a única e, às vezes a Mariana, que defendo as raparigas porque senão eles abusam...
>
> Donzília, GDF B, 7º ano

2.6. Negoceiam distâncias na aprendizagem: estar na aula de corpo e mente

Nem todas as raparigas usam a resistência escolar, a fuga às aulas, ou a busca de situações mais atraentes fora delas. Muitas outras, quando enfrentam resultados académicos negativos ou estão com dificuldades de aprendizagem, tentam entabular uma negociação com os/as docentes para encontrar soluções que evitem o distanciamento da aprendizagem, como revela este depoimento do grupo C. Estas jovens são activas na busca de alternativas activas à mera presença corporal de mentes "distraídas" nas aulas

> Júlia – Tivemos uma conversa com a professora de Geografia para ela nos dar umas aulas diferentes, porque ela fala, fala, fala e só marca tpc. E sempre a mesma coisa. ☺ Mas é **sempre a mesma coisa**! E nós não percebemos nada... Mas ela disse que o problema é da turma, porque está sempre a falar, estão distantes (...)
> Ent - E o querem dizer com distantes?
> Joana - Estarmos na sala **só com o corpo, o pensamento longe**, quer dizer, estamos na aula fora da sala, a pensar noutra coisa, no que está a acontecer na nossa vida, ou então estamos a falar com o colega do lado, é assim...
>
> GDF C, 9º ano

Em síntese: encontramos nestas turmas resistentes na escolaridade obrigatória, nesta rede de raparigas, quatro tipos de identidade e de *sujeitos educacionais femininos: sujeitos educacionais resistentes* e *encobridoras* dos rapazes; *sujeitos educacionais resistentes abandonantes; sujeitos educacionais sensíveis desistentes*; *sujeitos educacionais sensíveis e persistentes.*

2.7. Encaminhamentos para turmas separadas na escola coeducativa básica

De facto, como discutimos em pesquisa anterior (Fonseca 2001), existe um conjunto de estratégias escolares e *articulações resultantes* (Stoer 199) que produzem encaminhamentos educacionais genderizados, classizados e etnicizados. Estes processos, no que diz respeito ao ensino secundário foram estudados e conceptualizados como um verdadeiro *apartheid* de género (Baudelot e Establet 1992) e como uma segregação genderizada. Contudo, o que parece verificar-se é uma segregação ainda mais precoce no ensino básico, não por razões vocacionais, mas por razões étnicas e de classe. Estes processos dissimulados de normalização institucional levam a que muitos indivíduos atribuam explicação dos acontecimentos a (des)méritos individuais *naturais*, ou das famílias, o que visa a interiorização nos/as atingidos/as e nos/as outros/as da bondade e ética da instituição escolar. Claro que as jovens que experienciam exclusão e opressão, percebem isto mais claramente, enquanto as pertencentes a grupos mais

protegidos económica e socialmente produzem explicações de «calhou», ficando mais confusas (e aceitando) alguns critérios escolares, o que mostra em parte a ocultação e a naturalização dos processos de opressão. Diferentemente, o grupo mais resistente percebia bem as intencionalidades educacionais.

> Ent. – Há mais rapazes ou raparigas na vossa turma?
> Sofia - Na nossa turma há mais raparigas do que rapazes! **Porque calhou!**
> Ana – Exacto!
> Ent. – E nas outras? Há assim alguma turma na vossa escola que tenha assim muitas raparigas?
> Ana – Há uma turma com muitos rapazes, só tem uma rapariga!
> Inês - Conheço duas turmas com muitos rapazes. É uma de 10º ano e outra de 11º!
> GDF D, 9º ano

Então, parece poder argumentar-se que para os grupos mais desfavorecidos e de menor poder existe um mais precoce encaminhamento vocacional genderizado, ocultando, assim, a naturalização desta realidade e injustiça para alguns. Isto mostra os diferentes efeitos e articulações das políticas educacionais distributivas, incluindo as modalidades múltiplas de realizar opressão e dominação, que adquirem uma tonalidade e *naturalização* particular para as raparigas. Este paradigma do acesso redistributivo "confunde" e gera incompreensões: por um lado, cria a ideia de que as possibilidades são as mesmas e, por outro, se as raparigas não estão lá, é porque têm naturalmente gostos diversos.

> Ent. – (...) Uma rapariga? Então, a escola é mista, como é que há assim turmas que não são mistas?
> Ana - Agora há mais rapazes que gostam daquela área e as raparigas já não gostam tanto!
> Ent. – As escolhas do futuro não são iguais para os rapazes e para as raparigas?
> Ana – Depende: há áreas que é quase igual, há tantos rapazes como raparigas, mas há outras que não!
> Inês - Acho que há áreas que é igual de parte a parte...
> Fátima - Eu acho que hoje é mais ou menos igual! Já não há tanto essa diferença!
> GDF D2, 9º ano

2.8. Experiência genderizada nas profissões e na escola

Existe, ainda, uma narrativa dominante, como discutimos anteriormente, em que a desigualdade de género é fruto do atraso do passado. Todavia, os discursos das jovens, quando reflectem sobre o tema e sobre a sua experiência, começam a desconstruir noções e a desenvolver visões alternativas ao discurso hegemónico. Assim, por vezes, as raparigas afirmam uma narrativa de igualdade em comparação com o passado, referindo que "agora" tudo está mais igualitário. Mas, ao reflectirem depois sobre a sua experiência quotidiana, alteram a narrativa porque constatam, por exemplo, que as profissões são genderizadas nas escolas: desde as empregadas de limpeza a docentes que são globalmente mais mulheres

no ensino básico. Constatam, também, as diferenças entre as disciplinas, por exemplo, como as línguas e humanidades são quase sempre exercidas por mulheres. A dúvida sobre a presença masculina no ensino começa quando se fala de Desporto, Ciências e Matemática, embora entendam que aqui também já existem mulheres e são disciplinas onde tem havido mudanças nos últimos anos.

> Ana – (...) Enfermeiros, por exemplo, há mais mulheres!
> Fátima – Mas na escola empregadas de limpeza, quem é que são? São mulheres, não é?
> Ent. – E, professores como é?
> Ana – Acho que é mais ou menos igual!
> Rita – Acho que há mais raparigas!
> Fátima – Há mais professoras do que professores!
> Ana – Mas em Desporto e Educação Física há mais professores homens. Acho que há mais professores. Mas há cada vez mais mulheres que seguem desporto, e que são professoras de Educação Física e de Desporto! De resto, é quase tudo, mulheres... Português, Inglês, por exemplo, tudo mulheres!
> Ana – A Ciências... até agora, tivémos uma mulher e um homem!
> Ent. – Matemática?
> Sofia – Também há mais professores homens em Matemática, eu acho!
> Ent. – E Educação Visual?
> Várias vozes – Mulheres!
> Sofia – Há um professor!
> Ana – Mas é de Artes!
>
> GDF D2, 9º ano

As raparigas aprendem e experienciam nas suas vidas escolares, as mudanças importantes que têm ocorrido no sistema educativo nas últimas décadas, nomeadamente com as pessoas das classes médias. São educadas sobretudo por professoras, embora em determinadas áreas ainda predominem professores. Aprendem também que a escola pode trazer algumas mudanças e alargar novas oportunidades e possibilidades ao alcance das raparigas, desgenderizando e desclassizando as profissões e as vidas familiares. Percebem como se têm introduzido mudanças em áreas que eram tradicionalmente masculinas, como Educação Física, Matemática e Desporto. Também aprendem como ao nível dos trabalhos mais baixos da hierarquia das escolas, as mudanças não foram tão significativas. As escolas são limpas por mulheres e a vigilância e controlo é sobretudo exercido pelos elementos masculinos.

Em síntese, a *rede* de amizade, "prelúdio" da relação heterossexual (Hey 1997, Aapola et al. 2005), constituiu um lugar central na formação de identidades e de várias formas culturais de feminilidade, como mostraremos no capítulo seguinte. Mostramos como se estão a educar tanto através de um silenciamento e opressão muitas vezes conducentes à dupla voz e ao abandono, mas também através da produção de ruídos que significam a agência barulhenta possível, em contexto de etiquetagem pública e de falta de voz. Também se evidencia como as

"fugas às aulas desagradáveis", procurando algum prazer conjunto, a par da falta de resultados académicos, se constitui em pretexto para o caminho que conduz à saída da escola.

Vimos também como as jovens sozinhas revelam dificuldades de encontrar saídas para escapar à hierarquia e estratificação escolar e ao ambiente de aprendizagem ruidoso e etiquetado, parecendo ter apenas como solução a adesão e participação ou o abandono escolar.

3. Caminhos, *pressões* e percepções sobre a realização académica

Vamos agora focalizar-nos nas perspectivas das estudantes sobre diversidade de experiências e sentidos atribuídos aos investimentos e diferenças na aprendizagem e na realização escolares. Analisa-se como estas perspectivam a sua presença na escola, as relações com os seus contextos e comunidades, as diferenças de investimento escolar, os incentivos para a *realização* escolar e a relevância da educação nas suas vidas educacionais actuais e profissionais futuras. Percorrem-se alguns caminhos, processos, sentidos e compreensões das estudantes em torno da realização dos diversos sujeitos educacionais femininos classizados e etnicizados.

3.1. Visões "rebeldes" sobre ser "*bom aluno*": "Não gostava de viver assim"!

O ideal do *bom aluno* é algo que atravessa a ideologia da escola. Talvez por isso numa escola hierarquizada e injusta, como revelam os testemunhos das raparigas resistentes, "os/as bons/as alunos/as" são-no porque os pais os/as "obrigam" a estudar. Têm a percepção de que para se ser bom/a estudante se passa o tempo *todo* à volta dos livros. Porém, algumas jovens sabem também que ser *bom aluno* não se consegue apenas por obrigação: exige quer a interiorização da cultura e modos escolares - "metem aquilo na cabeça", quer um ambiente de aprendizagem e de participação estimulante que propicie e desenvolva os caminhos da aprendizagem - "como gostam, compreendem bem". Sustentam, pois, que também os seus pais as obrigam a estudar, mas como isso não chega, em condições difíceis que as afectam, canalizam muitas das suas energias - "puxa-lhes mais" para resistir à subordinação do que "puxa para estudar".

Nesta perspectiva, estas raparigas constroem subjectividades e posicionamentos de si como tendo uma vida mais divertida e variada (dança, música, conviver com as amigas, namorar, tomar conta dos/as irmãos/ãs, sair às vezes com amigos...), independente e autónoma, em relação dos pais e professores, por oposição às suas pares *betas*, cujas vidas vêem como comandadas e 'sujeitadas' à obediência adulta, tendo uma "tristeza de vida". Reconhecem, contudo, reconhecem que para além da obrigação, estas possam, talvez, ser as únicas pessoas a tirar prazer e a ter "gosto pela escola".

> Bruna – Acho que ninguém gosta da escola! (...) só mesmo os bons alunos, de resto não...
> Vânia - Os bons alunos que conheço são bons alunos porque os pais os obrigam mesmo a estudar. São capazes de passar um dia inteiro a estudar...
> Ana - Nesta escola há alunos *betos* e acho que são mais rapazes... estudam quase a matar-se por causa da escola e há outros que andam só porque têm que andar.
>
> Narrativa da Ana, Grupo A, 8º ano

Neste diálogo, também se reconhece que os bons resultados escolares não são apenas devidos à quantidade de estudo, mas ao facto de disporem de suporte pedagógico, necessários à compreensão dos assuntos, incluindo *love, care and solidarity* na escola, que permitam iniciar e "criar interesse", incentivos e estímulos pela actividade de aprender, perseguir e ter poder para ser estudante.

> Bruna – Mas também há aqueles alunos que são capazes de compreender melhor metem aquilo na cabeça... Porque os pais os obrigam a estudar. Mas também não é o caso, por exemplo, os meus pais também me obrigam, só que já não me dá... não me puxa muito estudar.
>
> GDF A2, 8º ano

Esta jovem revela como vários dinâmicas *selectivas* se conjugam à medida que vão evoluindo nos anos terminais do EB. Por um lado, a colocação e arrumação dos estudantes que a cada ano lectivo sempre actualiza os mecanismos de agrupamento a pretexto da realização, por outro, os estímulos e ambientes pedagógicos e desafiados ou negligenciados, por outro ainda, as condições, apoio e cuidado, permitem que aconteça a aprendizagem ou, inversamente, se acumulem dificuldades. Estes factores e dinâmicas exacerbam ambientes e práticas de resistência, distanciação, hostilidade ou apatia, ou pelo contrário, promovem fascínio, participação ou desejo. São, assim, os responsáveis pelo interesse ou distanciação da aprendizagem que se encontra nos pares da turma.

Por exemplo, a Ana é uma jovem deste grupo que conhecemos em casa, numa época em que estava a faltar às aulas, tendo depois voltado, apesar de dizer que se sentia pouco 'motivada', até porque achava o ano perdido. Contudo, nessa altura, ainda falava com entusiasmo do gosto de aprender e recordava como, no ano anterior, tinha sido 'muito boa aluna' em disciplinas como Inglês e Matemática.

F.P.C.E. BIBLIOTECA U. P.

(...) Mas à disciplina de Inglês apesar de ser outra língua, não tenho dificuldade. É uma disciplina que no meu caso é fácil (...) No 5º ano, quando entrei nesta escola, estava com algum receio, mas desde que comecei foi mesmo um espectáculo. Adorei e comecei a interessar-me muito. E aprendia sem esforço e percebia tudo. E era bom! E foi tudo com uma professora de Inglês (...) que fazia uns desenhos e uns jogos connosco, e a nossa turma até era muito interessada. Nessa altura até era muito boa aluna. Este continua a ser o meu forte!

Mas agora não gosto de nenhum professor assim! Agora, no 1º período, tive muitas negativas (sete), só não tive a Inglês. Mas nas outras disciplinas já não percebo tão bem. A de Físico-química, às vezes até é mesmo de cair para o lado, porque é a falar, a falar... Mas há mais assim! Em Português tenho muitas dificuldades, **sou um desastre**, principalmente na gramática. Gosto de escrever, mas é muita gramática e é muito confusa. Acho que até é muito mais complicado do que Matemática.

No 7º ano também era um «ás» a Matemática. Nos outros anos a matéria parecia mais fácil, agora este ano as matérias são diferentes, já não tive positiva a Matemática. No primeiro teste tirei «Bom», mas no segundo já não fiz.

Parece que o 8º ano me deu um pontapé *p'ra* frente...

Narrativa da Ana, Grupo A, 8º ano

Na realidade, a progressão escolar, na sua relação com os contextos e ambientes mais ou menos participativos, desafiadores e afectuosos, interfere nos sentimentos e estímulos das estudantes, podendo levar a passar rapidamente a ser "boa aluna". Coincidentemente, ou não, foi este o ano em que a turma enfrentou maiores conflitos e turbulências, como se realça nas narrativas de todas elas. Contudo, no segundo ano da nossa pesquisa esta jovem anda mais animada, com a turma e com os seus resultados e faltava menos às aulas.

O ano passado reprovei no 8º ano e andava um bocado desanimada e em baixo. Também, com as faltas que dei tinha que reprovar! (...) Certamente que, se não faltasse às aulas e se estudasse um bocadinho... Eu tinha preguiça... ficava em casa a dormir, depois acordava, vestia-me... e não conseguia ter vontade de vir. Também era uma turma!...

Agora este ano já levantei as notas. Tenho reflectido, eu queria continuar na escola, mas há sempre um «mas»... Preocupei-me e estou mais entusiasmada com as aulas! As notas podiam ser melhores, mas está muito melhor! (...) No 1º período tirei duas negativas, no 2º tirei três e agora... conto com negativa, talvez a História e Matemática...

Narrativa da Ana, Grupo A, 8ºAno

Diferentemente do que aconteceu com a Ana, ao longo desta pesquisa pudemos assistir, por parte de várias jovens, à construção de um discurso de progressivo abaixamento das expectativas sobre a sua vida e futuro escolar e académico e à sua distanciação da escola e de actividades como leitura, desporto, clube do ambiente e culminando no abandono depois.

3.2. Visões de raparigas "mais académicas" sobre "ser boa aluna"

Para as jovens da classe trabalhadora branca com sucesso escolar, como a Joana, ser "boa aluna" é diferente consoante o grupo social a que se pertence. Os bons resultados das raparigas da classe média dependem da pressão dos pais, só que a Joana, na sua reflexão, liga isso com "estatuto social" e ao "meio social onde

vivem", estabelecendo ai diferenças, relacionadas com a construção de processos de autonomia juvenil dentro do grupo social e familiar. Assim, as raparigas de "estatuto social alto" são **pressionadas** pelos pais para serem "boas alunas" por dois motivos: **umas** para investir em **cultura**, ao mesmo tempo que procuram manter o **estatuto** social, simultaneamente procurando 'ser alguém' e 'ter uma vida interessante'; enquanto **outras** são pressionadas pela família apenas para **manter o estatuto social**, fazendo algo meramente para "estar nas colunas sociais" e mostrar visibilidade e "celebridade", pelo lado da mera afirmação social em direcção a uma individualização e um envolvimento na vida pública dos média, com recursos privados e de personalidade.

> Há raparigas de estatuto social alto que procuram não perder esse estatuto, procuram na mesma *ser alguém na vida* e que fazem algo que gostam. Há outras que estão a tirar um curso que nem gostam mas que os pais as pressionam para serem doutoras, porque "querem que apareçam nas colunas sociais dos jornais (...)
>
> Narrativa da Joana, Grupo C, 9º ano

3.3. Mas, para as jovens das classes trabalhadoras, ser *boa aluna*, 'depende'

Como vimos, constata-se, o reconhecimento de que os/as filhos das classes altas "naturalmente" são boas e bons estudantes e, por isso, prosseguem genericamente, uma carreira educacional com base em diversos critérios mais culturais ou "sociais", mas para a classe trabalhadora ser bom/boa aluno/a e prosseguir não é uma regularidade nem um destino objectivo, "já depende" de um conjunto de circunstâncias conjunturais, porque as estruturais empurram para percursos educacionais curtos.

No que diz respeito às classes altas, a pressão familiar se refere à consciência da exigência de estar e manter-se na escola, não havendo outra saída, a não ser a de 'ser doutor'. Além disso, essa pressão também se dirige para as escolhas de curso, independentemente de se gostar, ou não, de estudar e do curso ser algo que se gosta, ou não, de fazer. O problema da pressão e *stress* é visto como interferindo na escolha das carreiras futuras e dos lugares privilegiados e de notoriedade na sociedade.

Todas as raparigas das classes trabalhadoras, apesar dos seus percursos escolares diversos, partilham da ideia generalizada de que as boas alunas são porque são pressionadas pelas famílias. Esta pressão, implicitamente criticada, está relacionada com o que autores, na esteira de Bernstein, chamam de "colocação de *fronteiras* nos comportamentos das suas filhas" (Walkerdine et al. 2001: 150), numa lógica e relação de reprodução do sucesso educacional para o

qual o "enraizamento de fronteiras fortes e rígidas" (ibidem) em relação ao trabalho escolar aparece como uma forma de gestão social, cultural e psíquica do sucesso escolar e da diferenciação entre o trabalho escolar e o resto da vida. Detectam-se, assim, um conjunto de práticas escolares e familiares que permitem a reprodução do sucesso educacional, movidas grandemente por esta pressão familiar. O sentido de pressão aparece como algo de bastante negativo face ao mito e a uma linguagem discursiva de autonomia juvenil do mundo adulto, sendo esta a única fase da vida em que tal seria possível e desejável. Por outro lado, também é visto como algo que é necessário e crítico, analisador do (des)investimento de muitas famílias da classe trabalhadora, razão pela qual os seus filhos não teriam sucesso.

Inversamente, a crítica implícita parece relacionar-se com a ideia e a ansiedade de muitos pais das classes trabalhadoras, duma forma idílica e romântica, de que as suas filhas sejam sujeitas a fronteiras menos rígidas, apoiando-se em construções emocionais e discursivas ligadas à felicidade. Isto autorizaria as suas filhas a que *desistissem* no momento em que a aprendizagem se tornasse difícil, devido às complexas emoções da sua própria experiência educacional limitativa (ibidem) e a noções de que estudar é um trabalho muito árduo e inacessível às pessoas comuns.

Mas uma outra visão, talvez mais consistente, apontaria para uma aceitação de que "não vale a pena", elas "não são capazes", "não foram feitas para a escola", elas precisam de se "treinar para a vida", para ser boas mães, esposas e boas trabalhadoras.

Há um discurso, no que diz respeito às jovens das "classes baixas" de que nem todas se mantêm na escola, sendo que muitas saem e abandonam, também porque a pressão dos pais deixa de existir. As famílias fazem conluio com as jovens, o que aparece articulado ao valor do trabalho face à desconexão da escola e cultura das jovens. Assim, tanto as jovens como as suas famílias reconhecem e aprendem na escola que esta só faz sentido quando há resultados. Então, aceitam que ir trabalhar é um valor e uma saída preferível para as suas filhas, presente e futura, do que os caminhos de distanciamento conducentes a desvios e atalhos, gerados frequentemente no quadro do insucesso escolar, como vimos, com muitas das nossas jovens. Como refere a Joana, muitos pais pensam assim:

> Nas classes baixas desde que tenha o 9° ano já está bem. Já dá para trabalhar "oh, não estuda. Se não faz nada, vai trabalhar..." Tenho uma colega, a Tila, que morava aqui perto, fez o 8° ano e como não quis mais nada na escola foi trabalhar. E a

mãe apoiou. A mãe disse, "ah, está bem... não dá para a escola, então, dá para trabalhar" (...) Pode haver pessoas de classe baixa que é "deixa andar". Dá para ir lavar pratos numa cozinha, restaurante... pronto chega.

Narrativa da Joana, Grupo C, 9º ano

3.4. Outras *lutam* por *'trabalho bom'*, *'futuro melhor'* e *'ser alguém na vida'*

Ainda, no que diz respeito aos grupos mais desfavorecidos, ser boa/bom aluna/o fica, então, restringido a um leque reduzido. Mas, como diz esta jovem, também há raparigas que têm boas notas porque "estão a lutar para ter um futuro melhor do que aquele em que vivem". E, aqui, a regularidade do sucesso escolar, acima referida, como pressão das famílias para manter o estatuto do grupo social, seja através do "gosto" cultural ou da "visibilidade das colunas sociais". Essa *pressão* é substituída pela *luta* individual por uma mobilidade social no futuro, na medida em que os apoios e suportes são frágeis para quem tem poucos recursos. Luta que tem de ser travada em várias frentes, desde **criar** a "mentalidade" de querer "ser alguém" e ter o "ambiente", não ficar encurralada no "deixa andar", distanciar-se da narrativa discursiva individual e de responsabilidade familiar, numa "absoluta interioridade entre o sujeito e o social" (Walkerdine et al. 2001: 140). Dispor de oportunidades na escola, viver num ambiente estimulante e progressista, ter professores interessantes e apoiantes, desfrutar de recursos e oportunidades de aprendizagem "ajuda a aprender" e a criar defesas face às adversidades e à falta de outros suportes e capitais. Dispor de um núcleo de pares coeso para redobrar e juntar energias e suportar as dificuldades e trabalhos. Alcançar resultados académicos que vão abrindo perspectivas e ajudem a não desanimar; criar disciplina e hábitos de trabalho para poder prosseguir. Conseguir suportes para as dificuldades económicas familiares. Tudo isto constitui desideratos explicitados pelos discursos das jovens, a exemplo do que muitas reflexões mais teóricas têm assinalado.

Há outras que não gostam nada do "deixa andar" porque não resolve nada, querem "ser alguém na vida". Então, pelo menos, **tiro o curso**, faço **algo que gosto** e **sou alguém** na vida (...) porque neste país e principalmente no momento em que estamos (...) sem escola não se faz nada... Mas, nos momentos piores, já me passou pela cabeça (...) "estou farta", "não quero mais", passou-me p'rai umas 50 vezes (...) Mas, depois das coisas estarem feitas, começa-se a ver os resultados, que por acaso são bons, e fica-se satisfeita com o nosso trabalho". O meu objectivo é licenciar-me e trabalhar logo. E, quanto mais trabalhar melhor, não gosto de estar parada.

Narrativa Joana, Grupo C, 9º ano

As frases que os meus pais mais dizem relativamente à minha vida:

> Tenho que estudar, que me aplicar para ser **alguém, futuramente**! A minha mãe diz muitas vezes que tenho que ser **organizada**! "Queres ser isto... tens que **estudar**, tens que te **aplicar**, vai-te fazer muita falta esta **disciplina**"!
>
> Narrativa Inês, Grupo D, 9º ano

O desejo de mobilidade social e laboral são objectivos que motivam muitas jovens da classe trabalhadora e as suas famílias, de modo a no futuro terem uma vida com um trabalho de maior estatuto e dignidade, pelo que se procura juntar os diversos ingredientes para prosseguir tal finalidade: incentivo dos pais, estímulo do grupo de amigas, forçar o agrupamento em turmas com as amigas, etc.

> Tenho que estudar para ter um trabalho bom, para depois não andar aí como a minha mãe! Tenho que andar na escola, não é que não goste, mas às vezes não é aquela paixão... (...) Mas, tenho que estudar para mais tarde ser alguém na vida!
>
> Inês, GDF D1, 9º ano

Se percepcionamos que as jovens experienciam, por vezes, a escola sem grande paixão, também, encontram nela alguns sentidos e incentivos – esperam que seja um local de conhecimentos (que não apenas académicos), uma janela na mediação e transição para um futuro e uma vida adulta melhor e com mais poder do que a das suas mães, mas também como espaço de satisfação e de outros encontros e sociabilidades entre pares, condições que permitem resistir e persistir face às duras adversidades. Local de esperança, mas para que o desânimo não se abata, os resultados desempenham um estímulo e incentivo essencial, a par de outros, como o grupo de amizade, para que as energias se reponham, como refere a Joana quando já era estudante/trabalhadora.

3.5. "A escola é trabalho", porem, algumas acumulam com o trabalho pago

Apesar duma interiorização profunda por parte da Inês e da Joana sobre o seu investimento escolar no presente, de olhos postos no futuro, este desígnio é, por vezes, problematizado e ameaçado. Quando as jovens e suas famílias confrontam problemas sérios do âmbito da distribuição, que afectam a igualdade de acesso e de condição para poder estar na escola, como acontece com as raparigas ciganas e com a Bruna, a Carla, a Mariana e a Rute, tanto o trabalho como o treino para se "tornar mulher", emergem como realidades. Encontramos várias/os jovens que, mesmo no ensino básico, já exercem trabalhos precários remunerados fora do tempo escolar. A Joana é, em grande medida *ganha pão* da família, apesar do forte incentivo pessoal e familiar para prosseguir uma carreira educacional longa. Esta jovem confronta-se, pela primeira vez, com a hipótese de desistir de estudar face à dureza da acumulação do trabalho pago e da vida académica, tendo tido os

resultados académicos um lugar de estímulo importantíssimo. Isto parece essencial acontecer também com as outras jovens como forma de promover uma maior conexão e sentido para a escola nas suas vidas

> Então, começa a ficar tudo muito bicudo. Uma pessoa não tem tempo para estudar e trabalhar. E começa a dizer, estou farta, não quero mais. Só que depois das coisas estarem feitas e haver resultados que, são bons, a gente fica satisfeita com o nosso trabalho!
>
> Narrativa da Joana, 10º ano

3.6. Tempos de arrefecimento de direitos e expectativas para muitas/os

Nota-se nas entrevistadas uma consciência e referência ao momento de profunda crise, económica, social e política que Portugal atravessa, no contexto destes *Novos Tempos*. Temos de volta o problema da igualdade e da justiça social que tem a ver com as condições materiais e simbólicas para que estas jovens se mantenham na escolarização. E isto é importante para pensar possibilidades reais de acesso e prosseguimento dos estudos, acesso à cultura e elevação dos níveis de literacia, mas também quanto às possibilidades e escolhas para onde estas jovens estão a ser conduzidas, 'arrefecendo-se' as suas expectativas e encaminhando-as para saídas e destinos pensados como 'adequados' para 'certos' portugueses e portuguesas, aparecendo às pessoas como os caminhos pragmáticos, o que significa a reposição dos mecanismos reprodutivos.

Contudo, algumas raparigas, como a Joana, estão numa luta social e de resiliência por se manterem na escolarização, aproveitar e desafiarem a complexidade do momento presente, como revela a narrativa desta jovem

> Eu gosto de desafios e, quando digo que estou farta [da escola], obviamente, não quero desistir. É verdade que sinto que é uma idade muito importante para traçar o meu futuro. Sem escola, não se faz nada, principalmente no momento em que estamos neste país! Por exemplo, foi para trabalhar para o meu trabalho uma rapariga russa que tem o curso de contabilidade... porque não consegue mais nada. Claro que, por mim, sei que quero continuar, mas sei que vai haver muitas dificuldades, não só económicas mas também psicológicas, porque a vida não é fácil... Porém, uma pessoa tem que aguentar, tem que chegar lá, nem que demore... Não estou a dizer que vou sair da escola, não vou sair. Mas, também uma pessoa tirar um curso e ficar sem trabalho é muito triste!... Por isso, ainda estou um bocado indecisa, na escolha. Ainda tenho algum tempo para ver como evolui o mundo de trabalho... Só que, estou a pensar seriamente se vou seguir História, porque para arranjar trabalho é um problema. Mas os outros cursos que posso tirar nesta área não me interessam! Tenho estado a pensar mesmo muito neste assunto por que está muito difícil. Mas lá está, não queria só cingir-me a Portugal, porque se não conseguir cá...
>
> Narrativa da Joana, 10º ano

3.7. Mas também são tempos para resistir e desafiar o momento

Para muitas raparigas, como revela este testemunho, apesar das dificuldades múltiplas, a escolarização assume um lugar instrumental e estratégico nos seus

percursos de vida, em torno da preparação e expectativas de vida 'particulares' de autonomia pessoal/social, em relação ao mundo adulto, à domesticidade subordinada, à mobilidade social e cultural na classe, procurando no futuro distanciar-se do "trabalho sem interesse". Revelam a noção de que, mantendo-se na escola, podem descobrir mais oportunidades nas suas vidas, perspectivando mesmo a abertura a mobilidade geográfica para locais e domínios de trabalho menos explorados em Portugal, como a investigação.

Esta jovem, logo no começo do século, tal como muitas outras de classe média, embora com recursos, posição muito diversa e sentidos particulares, pioneiramente no seu grupo, equacionava já no ano anterior ao depoimento acima, a possibilidade de lutar por "carreiras estratégicas" que proporcionassem maior mobilidade social, mas sobretudo cultural, que desafiassem a estereotipia, a estratificação de género e permitissem uma maior independência (masculina, económica, familiar, cultural e geográfica) e evitassem a cegueira das meras lentes da classe social, revelando já outras estruturas de diferença e outras combinações culturais. Estava consciente de que, mantendo-se na escola, era mais provável alcançar aqueles objectivos do que as suas colegas que "escolhiam", se confinavam e acomodavam a formações educacionais mais curtas e a trabalhos menos qualificados em Portugal.

> Porque se tivermos sorte e luta, podemos até, um dia, conseguir ir para outro país trabalhar (...) Eu acho que um trabalho conseguido com força, suor, como se costuma dizer, dá muito mais habilitações para uma vida futura (...) Há cursos que aqui em Portugal não têm sucesso em termos de trabalho (...) Há certas profissões aqui que não são postas em prática. (...) Então, noutros países essa é uma profissão mais avançada. E então quem sabe se um dia até quero correr esses caminhos. Talvez tenha que arranjar trabalho noutros países, por isso é que falo assim.
>
> Joana, GDF C, 9º ano

No depoimento estão subjacentes pressões múltiplas sobre a escola (incluindo de pais e analistas das classes médias), através da noção como "neste tempo", "neste país" "os políticos deste país", explicitadas e associadas em consonância com políticas neo-liberais e neo-conservadores, que vão no sentido da introdução de mudanças arrasadoras no sistema educativo público, baseadas no discurso de individualização, competitividade, a "lógica gerencial", "individual", em que "diversificação" incluem novos modos de governabilidade que visam a produção de 'novos sujeitos" consumidores e consumidos e estancar uma cultura de direitos, contrária à aceitação dos destinos objectivos e subjectivos marcados pela origem social, étnica, género...

> Os meus pais dizem-me que "o dinheiro também faz muita falta", porque no país em que estamos, e principalmente no momento em que estamos temos que esticar

> muito. Estamos a atravessar uma fase difícil. Às vezes, há certas complicações em casa em termos de dinheiro.
>
> Joana, grupo C, 9º ano,

Este contexto de crise é propiciador da emergência de 'arrefecimentos de expectativas' conducentes tanto ao abandono escolar, ao não prosseguimento de carreiras escolares ou a encaminhamentos para percursos e "cursos de níveis mais fracos do que as indicações dos professores sobre as suas capacidades" (Walkerdine, Lucey e Melody 2001: 150). Estas autoras falam disto em relação às raparigas negras em contraste com os encaminhamentos das etnias dominantes para os cursos mais prestigiados social e economicamente. Requisitos de aprofundamento da discriminação e desigualdade podem estar a emergir na base de apregoadas preocupações com a "coesão nacional", uma cultura escolar "diversificada" de "vias nobres" e de "vias de segunda" a pretexto da crise e da necessária recuperação do "atraso", problema que teria sobretudo a ver com a gestão, vista como uma "tecnologia moral" ao serviço de uma nova ordem social, política e económica como refere Almerindo Afonso[4] (2002) e de destruição dos valores do bem comum e dos direitos no campo educacional.

3.8. Estudantes "normais"e a felicidade na escola

Claro que a permanência na escola tem a ver com a avaliação que os/as estudantes fazem da sua experiência nesse espaço. Se as jovens do grupo A e B genericamente se sentiam insatisfeitas na escola, nomeadamente com a sua experiência em direcção ao conhecimento, e desenvolviam uma cultura-contra e resistente, por sua vez, encontramos jovens como as do grupo C e D que, genericamente, se sentiam perfeitamente integradas e satisfeitas e encontravam sentido na escola, tanto no momento presente como também nas vidas e carreiras futuras. Pedro Abrantes, no seu estudo recente na zona de Lisboa, refere-se às várias faces da escola, onde é possível encontrar muitos jovens "perfeitamente satisfeitos" que investem "no saber escolar e no futuro académico" (Abrantes 2003: 67), a par de outros mais empenhados na cultura - contra. Esta perspectiva mostra como a orientação pelo conhecimento educacional é já uma finalidade de muitos estudantes das classes trabalhadoras, revelando também como as jovens (e suas famílias) não estão apenas a investir nos valores tradicionais como resposta à sua posição de classe, mas estão também a tentar caminhar em direcção ao

[4] Comentário produzido aquando do lançamento da revista *ex aequo*, nº7.

conhecimento e desafiar as oportunidades de carreira que a educação lhes possa trazer, possivelmente também estimuladas e desafiadas pelos/as suas professores/as e famílias.

> Marcela – Olhe, sinto-me feliz na escola.
> Joana – Eu também. Eu acho que tirando a violência, certos professores que não são bons professores e alguns colegas com quem a gente não se dá bem, podemos dizer que somos felizes, porque vimos para aqui aprender... algo que não sabemos...
> Ent – Gostas de aprender? Tens prazer em aprender?
> Joana – Tenho, porque acho que para sermos alguém temos que saber muito e acho que quando nos perguntam certas coisas a gente tem de saber dar a resposta certa... E acho que aprender é muito bom, porque quanto mais aprendermos mais conhecimentos temos porque melhor é a nossa vida futura.
>
> GDF C, 9º ano

Tal como outras jovens, também a Inês encontra satisfação por estar e prosseguir na escola. Sem deixar de referir que a escola não é tudo, sentindo por isso necessidade de introduzir para a sua saúde outras actividades na sua vida, não deixa de a tomar como o sendo o seu trabalho, um espaço de socialização para o trabalho e outros objectivos futuros. A par disso, salienta a descoberta e o prazer e curiosidade que encontra na aprendizagem

> Gosto da escola. Tenho tido boas experiências. Sou boa aluna. As disciplinas que gosto mais são: Geografia, Matemática e Físico-Química! Gosto de Matemática, gosto de números, e, principalmente, de resolver problemas! Gosto de Físico-Química também tem a ver com as tecnologias e também tem números... Em Geografia gosto de perceber porque é que o tempo está assim, e não está de outra maneira! Gosto e sou boa aluna a Português. (...) Estamos a dar os Lusíadas, (...) a aprofundar os conhecimentos e já estou a gostar mais!
>
> É bom termos assim um grande poeta como foi o Camões?
>
> Gosto de História e é bom a gente ver como é, afinal, a nossa história... as nossas origens.
>
> Inês, GDF D1, 9º ano

3.9. "As mudanças" de local e pessoas "ajudaram-me a gostar de aprender"

O prazer e gosto de aprender é algo que as jovens dos vários grupos também referem, quando nalgum momento tiverem oportunidade de vivenciar essa experiência - "era bom aprender", "é bom saber" e "compreender". O problema que se coloca é que tal constituiu, para algumas, uma mera experiência pontual, cuja chama se apaga num contexto de persistente opressão. Para outras, no entanto, o estímulo do conhecimento é renovado crescentemente e é alimentado no contexto de um padrão educacional que, a par com outros incentivos, ajuda a dar sentido ao espaço escolar, apesar de todas as jovens vivenciarem tédio e tecerem críticas aos processos de aprendizagem escolar.

> Mas claro, também foi isso, foram as mudanças de locais e de pessoas, várias personalidades que fui conhecendo que me fui tornando aquilo que sou hoje! Depois prontos, gosto assim, da escola e da leitura e de escrever.
>
> Narrativa da Joana, 9º ano

3.10. *Estudantes* que estudam e têm objectivos: "vivemos mas construímos o futuro"

As raparigas "mais académicas" ao construir-se como "normais", não significa que não exercitem o prazer da transgressão e das condutas de não cumprimento das regras estabelecidas pela ordem escolar, ou não busquem a construção de espaço autónoma de 'fazer o que gosta' ou mesmo 'fumar'. O que acontece é que recebem três tipos de mensagens que procuram conciliar, o que nem sempre é fácil - 'objectivos escolares' como alunas; a sua construção como raparigas adolescentes, *vivendo um presente* com *prazer* e *transgressão*; transição e luta, no presente, por uma vida adulta como mulheres trabalhadoras independentes e com uma boa carreira profissional futura.

> Ent – O rapaz ou a rapariga normal o que é que faz?
> Ana Maria – Faz aquilo que gosta! Também podem fumar...
> Inês – Nós temos objectivos para o futuro e estudamos. Mas também há aqueles que fumam!
> Fátima – Claro!
> Ana Maria – Depende... Nós *vivemos o presente* mas não andamos por aí a fazer asneiras nem a roubar...
> Inês – Vivemos, mas também tentamos construir o futuro!
> Ana Maria - Não tem nada a ver, roubar... com o presente! Uma pessoa pode ser feliz, divertir-se, pode sair com os amigos, pode ir ao cinema mas pensar no futuro.
>
> GDF D, 9º ano

3.11. Há aqueles que andam para passar algum bom tempo...

Pedro Abrantes também salienta o desencantamento e criticismo exagerado dos/as jovens das classes médias em relação à escola, superando mesmo os colegas mais desfavorecidos, talvez fruto duma nostalgia contagiada publicamente, materializada em processos de desmotivação e desintegração (Abrantes 2003). Encontramos, igualmente, este criticismo nesta pesquisa com as jovens *betinhas*, que estavam em melhor posição na escola. Por um lado, estas salientavam um distanciamento em relação aos modos de vida nas margens de colegas, associados a turbulência e distanciamento da vida académica (violência, roubo e fumo) e referiam que Os/as Outras/os estavam na escola, apenas pelas possibilidades de convívio e de poder passar *um bom tempo no presente,* ou por vontade das famílias, face à falta de outra ocupação. Este seria um modo de viver bom tempo no presente face a um futuro menos esperançoso. Por outro lado, notamos também uma crítica à escola pela sua incapacidade de lidar com esta realidade.

> Ana Maria – (...) Eles, muitas vezes, não são felizes, mas dizem que são, fazem asneiras e fumam. Tentam **viver o mais que podem** porque depois não podem viver como agora!
>
> GDF D, 9º ano

3.12. A escola é o sítio de esperança em futuros e caminhos educacionais

Encontramos em diversos depoimentos, para além da satisfação com a experiência escolar, investimentos e discursos de esperança em futuros educacionais que lhes tragam uma possibilidade cultural e de vida melhor, tendo encontrado jovens com vontade de realizar percursos prolongados e interessantes. Progredir significa usar o sistema educativo para uma maior mobilidade social, diferente das suas posições de género, de classe e de etnia. Procuram alcançar carreiras estratégias que desafiem a estratificação de género de forma pragmática e racional. "Progredir" significa "permanecer" e "lutar" na escola por uma melhor educação, para poder aspirar a profissões com estatuto elevado (Arnot et al. 1999: 108).

(...) mas **uma pessoa tem que se aguentar**, tem que se chegar lá (...).
Narrativa da Joana, grupo C, 9º ano

Outras jovens buscam percursos intermédios, mais de acordo com as suas possibilidades e recursos mais escassos, libertando-se da escola mais precocemente e podendo investir em cursos profissionais, também como forma de conseguir maior autonomia e independência, nas diferentes esferas das suas vidas presentes e futuras. Não deixam, contudo, de ser preocupantes os números do abandono e do "desaparecimento" escolar, como revela esta nossa pequena "amostra".

3.13. *Experimentar* conhecimento ou *experimentar* "desvio", "coisas que não fazem falta"

Algumas destas raparigas querem e estão a experimentar conhecimento. Mesmo que, numa primeira fase, não esteja muito visível ele pode ser ganho ao longo do percurso na escola, se um conjunto de condições como o suporte dos professores, dos pais e mães e do grupo de amigos/as for alcançado.

Salienta-se a natureza genderizada da categoria *experimentar* que, para muitas raparigas, aparece associada a experiências e caminhos do conhecimento e para os rapazes, nas palavras de algumas raparigas, aparece mais ligada com o desvio, a vida nas margens, a experimentar "coisas que não fazem falta" e a "seguir caminhos" desviantes (cigarro, droga, e outras "asneiras"). Fumar, na escola básica, aparece em muitos depoimentos como um caminho de desvio, precocemente seguido e *experimentado* pelos/as jovens mais distanciados da escola. No caso da Luana é referido como algo que seria inaceitável nas raparigas ciganas, embora experimentação desejada, no caso da Donzília.

E ***querer saber mais*** é bom... mas em *certos caminhos não é bom* experimentar.
Mas não em **experimentar** coisas que não nos fazem falta, como o cigarro ou droga.
Os rapazes em certos pontos são muito mais de experimentar para ver o que dá!
Ana Maria, GDF D, 9º ano

3.14. A "escola informal": do anómalo à participação dos/as estudantes e professores

A reforma curricular da "gestão flexível dos currículos" introduziu na escola novas áreas disciplinares mais flexíveis, com semelhanças ao que Gordon, Holland e Lahelma (2000), chamaram de 'escola informal', em contraposição à 'escola oficial' e à 'escola física'. Esta escola informal "entrelaça-se com os fins oficiais na construção de um percurso de aluno a cidadão (...) potencialmente um lugar onde a cidadania responsável é criticada. Os estudantes constroem as suas próprias práticas de cooperação e diferenciação (...) comprometidos com as comunidades em formação bem como com as hierarquias" (ibidem 194 e 195). Então, como dizem estas autoras, a "escola informal existe ao lado e dentro da escola oficial, mas também em oposição a ela" (ibidem). Ela refere-se aos espaços, em que, no interior da escola, alunos e alunas têm mais possibilidades de agência e negociação. "São espaços limitados, mas significativos no contexto das tensões entre emancipação e regulação, controle e agência" (ibidem: 187). Professores/as e estudantes, muitas vezes conjuntamente, encontram estratégias de tornar a escola um espaço interessante, denso, afectivo, atraente, comunicativo e de aprendizagem, como revela este diálogo:

Márcia – Quem dá a Formação Cívica é a directora de turma. (...) É uma aula...não é bem aula como as outras...
Daniela – É uma aula mas não fazemos testes, nem temos notas (...) A *Formação Cívica* é para a gente discutir coisas que acontecem na escola, uma **coisa... anómala**. Mas, alguns professores são muito compreensivos e agradáveis. Agora aqui, às vezes, a gente escolhe um tema e discute. Discutíamos as faltas disciplinares, de comportamento, mas já começava a ser muito repetido. E, então, mudamos, para ler. Estamos a ler um livro (...) sobre um jovem 17 anos, da nossa idade, está a falar da vida dela. Há lá coisas que aparecem também connosco (...) E discutimos sobre isso. O pai deu-lhe um carro, mas ele não quer saber do carro.
Ent - E acham que os vossos professores estão preparados para discutir com vocês?
Márcia – A nossa directora de turma está.
Daniela – Sem dúvida! Foi ela que trouxe o tema e o romance. (...) Ela é muito... é como nós. A gente gosta de discutir com ela...
Márcia – *A stora* deu a ideia e a gente concordou. Quer dizer, a gente tinha já uma apresentação oral, na aula de Português. Cada um, tinha 5 minutos da aula levava um livro ou outra coisa e podia falar. Então, a Joana, levou esse livro, a gente gostou. E, como íamos ter a seguir *Formação Cívica,* a *stora* deu a ideia de lermos o livro e (...) agora lemos e estamos a gostar.
GDF C, 9º ano

Também encontramos estes espaços positivos na escola informal em raparigas que abandonaram a escola, designadamente na Luana que refere sobretudo um sentido positivo para si na escola informal, experimentando algum prazer e bem-

estar, face a uma escola formal que se vem sentindo marcada, oprimida e presa na sua ciganeidade, o que se traduz e expressa sob forma somatizada e corporizada

> Na escola que andava havia uma parte que era boa, um espectáculo...
> Naqueles dias que *eu queria*, ui, eu tinha uma inteligência!... ia ao quadro... e era tudo...As professoras até ficavam assustadas... (...) O que achava interessante [também] era **uma pessoa** sair e irmos comer, falarmos umas com as outras. Depois a professora explicava aquilo...**mas como não era para seguir**...
> Ai, os meus professores adoravam-me!
> Aquilo era demais, porque lá éramos só duas ciganas... e o meu irmão...
>
> Narrativa da Luana, jovem adulta

3.15. Debater questões de género: a gente dizia - 'não há direito de incomodar as pessoas'

As fronteiras entre o currículo oficial e informal por vezes definem-se, tal como referem Gordon et al. (2000), por um certo grau de informalização das actividades, onde os/as estudantes aprendem a ser activos na negociação da sala de aula e, através das suas práticas, constroem incursões dentro da escola oficial, enquanto os/as professores/as constroem invasões no interior da escola informal. "Os professores criaram relações informais com os estudantes no sentido de ganharem melhores referências, para encorajar a aprendizagem e o desejo de cooperar e tornar o seu próprio trabalho agradável" (ibidem: 195). Também as alunas aproveitam estes momentos para perseguir e ganhar espaço, colocar questões de género e de voz, interrogando-se a si próprias e discutindo com os pares masculinos sobre a igualdade de géneros ("se somos ou não iguais"), com a mediação das/os professoras/es. São relatados, numa das nossas conversas, aspectos que com isto se relacionam:

> Márcia - Começamos a ler e pede-se para parar e discutir todos juntos.
> Daniela – Ontem, só lemos um bocadinho, porque havia uma parte em que ele dizia que os amigos tinham um modo de falar das raparigas assim "para coisas porcas" e havia um tema em que as mulheres eram desmontáveis, como máquinas. (...) Ele dizia que os amigos que os seus diziam isso, falavam. Então, ele desviava-se, porque não gostava de falar mal das mulheres. (...)
> E, então, começamos a discutir sobre se achávamos bem ou mal que as mulheres... E não concordavam com essa afirmação, que as mulheres eram desmontáveis. Somos iguais aos outros, ou não?
>
> GDF C, 9º ano

3.16. Aí, ficamos a perceber que falavam assim das raparigas

A escola pode ser um espaço central para raparigas e rapazes, para (re)construir aspectos das culturas de género, discutir ideias e 'saberes mútuos', desenvolver experiências mais paritárias e **confrontar**-se com pares sob a mediação dos/as professores/as. Tentando expor e debater livremente as suposições sexistas do senso comum genderizado, desvalorizadoras e estereotipadas das mulheres,

procurando construir novos lugares, para que os/as jovens não tenham que aprender apenas a heterossexualidade compulsória, a subordinação feminina e, sobretudo, possam socializar-se e fazer ouvir a sua voz e ter tomado a decisão nos aspectos que lhe dizem respeito - novos valores, perspectivas e culturas. Young chama a atenção para a importância deste trabalho de "revolução simbólica" e "conscientização" que interroga as naturalizações e visões de senso comum, com consequências opressivas e injustas para com os grupos subordinados, que continuam a persistir nas nossas instituições democráticas de forma subtil.

> Daniela –"...E os rapazes da nossa turma disseram que era igual, que também falavam assim, que diziam mal de nós (...).Diziam: "entre os rapazes fala-se muito de sexo e queremos mostrar que já conhecemos... mulheres".
>
> GDF C, 9º ano

As perspectivas das raparigas sobre experiências e *sentidos* atribuídos aos investimentos e diferenças na aprendizagem e realização escolares divergem entre as raparigas mais académicas e menos académicas dos grupos em maior desvantagem social e resultam dum complexo de injunções culturais e educacionais. Os incentivos e *realização* escolares adquirem relevância no contexto das "condições" e das perspectivas de vida educacional actual e profissional futuras. Os caminhos que as raparigas encontram são caminhos de fuga às condições de opressão múltiplas, (muitas vezes em contexto de outras opressões) ou de busca e esperança e de trajectos de vida mais estimulantes.

Conclusão

Numa abordagem da escolarização inserida num quadro teórico-analítico em torno da (in)justiça social multidimensional, analisamos as condições de opressão, dominação e libertação produzidas e articuladas num contexto educativo da actualidade, que impedem ou estimulam as jovens a aprender e a usar a educação. O nosso foco na dominação e na opressão relaciona-se com o modo como as vidas individuais são atravessadas por uma multiplicidade de modos, desvantagens, diferenças e desigualdades. Na perspectiva multidimensional de justiça que nos anima, escutamos os discursos das jovens e interrogamos o modo como o paradigma distributivo do *acesso* e dos *resultados,* dominante na educação e na sociedade, tem produzido injustiça social. Focalizámo-nos na forma como a escola coeducativa *toma* os/as estudantes de um ponto de vista redistributivo, dos acessos e resultados académicos, mas também no modo como *proporciona* ambientes e climas de aprendizagem de atenção, com implicações nas relações

entre os/as estudantes (afectos e conflitos) e nos resultados académicos e encaminhamentos futuros. A análise de justiça, nesta óptica, evidencia como nem todas as pessoas sujeitas a dominação são oprimidas, nem a opressão é vivida da mesma forma pelas pessoas oprimidas. Por isso, cada contexto determina a *forma, intensidade e combinação* da opressão (Young 2000a).

Os assuntos distributivos que escalpelizei na análise com sujeitos educacionais genderizados, revelam-se sobretudo ligados ao mundo sócio-económico e às experiências e sentidos relacionados com a privação e distribuição injusta de recursos que atingem sujeitos particulares de várias condições sociais e étnicas. As políticas implícitas e explícitas no campo educacional, aplicadas de forma específica a cada contexto, interferem com decisões de transferência (e acesso) de recursos no presente, mas com projecção no futuro, o que se liga com experiências particulares femininas de classe social e de etnia. Assim, esteve particularmente em causa, as políticas educacionais para aceder à escola e realizar resultados credenciais, evidenciando-se como na aparente homogeneidade se re/constrói múltiplas heterogeneidades sociais. Salientou-se, especificamente, a forma como as políticas escolares *tomam* os sujeitos com base na distribuição social realizada ***fora*** do contexto escolar e *promovem* ***dentro*** a redistribuição dos recursos e o acesso a bens educacionais, com base nesse "conhecimento", implementando uma hierarquização dos/as estudantes. Analisou-se as experiências e sentidos em torno do impacto de medidas de política educativa, designadamente das práticas de governo da escola. Igualmente, se discutiu a distribuição de recursos educacionais, incluindo o *agrupamento* e *hierarquização por capacidades* e, também, a *cultura escolar de estratificação* que guia a escola e as políticas de educação compensatória, que impulsionam (in)acessibilidades desiguais na realização académica e nas hierarquias de decisão. Mostra-se como as raparigas são localizadas e acantonadas em realidades, redes e discursos particulares.

Notamos, pois, que muitas das experiências de injustiça social se expressam em diferenciação académica por capacidades, de forma que *beneficiam* sobretudo os/as estudantes de origem social mais elevada e *prejudicam* os/as de nível mais baixo. Por isso, o agrupamento dos/as estudantes e a sua diferenciação académica estão entre os assuntos mais significativos da equidade e que emergem mais espontaneamente, além de que os mesmos resultados académicos são vivenciados de modo diferente, consoante a posição dos sujeitos, aspectos que a escola, no seu

governo, vai, genericamente, actualizando anualmente. Assim, a escola "governa as diferenças", posicionando os/as estudantes, na base de uma **estratificação académica**, o que tem implicações nas experiências de desigualdade educacional, nos ambientes e estilos de aprendizagem e políticas e pedagogias de cuidado dos diversos grupos sociais. Tudo isto tem, obviamente, consequências nos percursos e futuros educacionais, no tipo de educação recebida e transmitida, assim como no gerar de subjectividades e aprendizagens mais ou menos dilemáticas, de opressão e desigualdade, muitas vezes interiorizando subordinação e consentimento, afectando a auto-estima, o sentido de pertença e silenciamento de si próprias. Tal estratificação opera tanto ao nível institucional da organização, como ao nível da atenção e cuidado com os diferentes tipos de estudantes, e também através da extensão de uma cultura de estratificação que age nas mentes dos professores e estudantes, com evidentes efeitos no interior das formas de tratamento e ambientes de aprendizagem, nas relações entre professores/as e estudantes e estudantes/estudantes, bem como nos códigos e processos preferenciais de abordagem, no interior das salas de aula (Lynch e Lodge 2002). Sabemos da importância e vantagem dos ambientes de aprendizagem 'positivos' e 'misturados' para se aprender'. O facto de estudantes expressarem inveja do tratamento diferenciado sugere a consciência do privilégio e do desfavorecimento.

A hierarquização dos sujeitos materializa-se em modos de governo como a *turma*, que incluem uma selecção, um posicionamento social, uma homogeneização e a construção de sujeitos. Estas dimensões estruturam contextos e produzem injunções particulares que são mais ou menos favoráveis à aprendizagem. A análise realizada aponta para se pensar em alguns pontos importantes: em **primeiro lugar**, persiste e colhe apoio o **argumento do agrupamento homogéneo**, tão caro a burocratas e professores e às classes médias nostálgicas, visto como favorecendo "naturalmente" a "eficiência" da escola e da aprendizagem. Em segundo lugar, essas ideias e práticas escolares jogam uma chave de significado importante na organização e nas vidas vividas das escolas. Incluímos, sobretudo, dois aspectos: **as dinâmicas educativas e resultados de realização académica** e as **redes** autonomizadas **femininas de amizade** duradouras ou fragmentadas, mas importantes na experiência escolar quotidiana.

No que diz respeito às **dinâmicas educativas e resultados da escolarização** mostramos como muitas raparigas, inseridas em turmas hierarquizadas e menos académicas, são constrangidas e impedidas pelas estruturas escolares de

prosseguir, fazendo *percursos* de *resistência colectiva*, tanto autónoma como subordinadamente, percursos *de sobrevivência* e/ou *percursos de desistência* escolar, ou *percursos de empenho e luta* pela escolarização. Sobretudo nas turmas segregadas e/ou em turmas onde se encontram mais distanciadas da escolarização, as masculinidades hegemónicas, produzidas dentro e fora da escola (esta não é a única instância mas também participa com um lugar central), são exacerbadas, muitas vezes de forma simpática, produzindo ruídos e boicote activo à aprendizagem. Neste processo, as masculinidades constituem-se em elemento tanto de atracção e de participação feminina como de opressão, mas sobretudo tornam-se num ambiente de aprendizagem desfavorável e prejudicial para raparigas e rapazes. Frequentemente, as transgressões são incursões para tornar a escola menos formal, face a um contexto educativo 'cinzento', 'sério', frequentemente hostil e negativo, de falta de respeito e de estímulos cognitivos e académicos. Encontramos, assim, um discurso recorrente em vários GDF e outros sujeitos femininos sobre experiências de desgosto *da* e *com* a escola, porque "escolhe" os estudantes, porque "leva tudo muito no sério", muitas "normas" e proibições e pouco espaço de liberdade para os/as estudantes. Então, na ausência de um processo negociado da ordem 'séria' da sala de aula e da escola, elas não aceitam ser posicionadas hierarquicamente, "sem direitos". Por isso, resistem, "faltam às aulas" sem consentimento, desafiam com incursões "brincalhonas", produzem práticas de "cooperação" e treinam "interacções" de modo a ganhar mais espaço, envolvendo-se em conflitos com adultos/as, professores/as, geralmente, como reacção emocional à falta de voz. Interpretamos estas práticas sociais, em certa medida, como formas "resistentes" resultantes dos processos educacionais injustos e formas para solicitar desejos e um papel mais activo dos/as estudantes, procurando criar as seus próprios espaços e caminhos através de 'atalhos' e 'desvios' da escola formal.

Encontramos, também, um conjunto de raparigas que, genericamente, abandonam a escola obrigatória mesmo sem a cumprirem, com poucas ou nulas qualificações educacionais e tentam entrar no mercado de trabalho (*payas*) ou direccionar-se para a sua comunidade (ciganas e *payas*). Como vimos, o abandono insere-se também num quadro de pensamento em que as jovens já *desistentes* deste percurso escolar atribulado, contendo insucessos, experiências de falta de poder e de reconhecimento, tentam encontrar algo mais interessante e útil nas suas vidas, tendo esgotado os limites das forças de opressão, sobrevivência e/ou

resistências na escola. O abandono insere-se também numa articulação entre a prisão a uma cultura e uma escola que as incorpora marcando-as de forma genderizada, social e etnicamente e, por isso, lhes negligencia ou nega condições de realização académica e educativa.

Encontramos, também, raparigas *resistentes* que, nesta produção rebelde, pareceram ficar mais poderosas e capacitadas para finalizar a escolaridade básica e continuar caminhos educacionais e/ou de formação profissional intermédios

As experiências, aflições, lutas, possibilidades e restrições reveladas pelas raparigas, num emaranhado de redes e interfaces, distanciam-nos de posições sociológicas mais clássicas de um quadro estruturalista de reprodução, remetendo-nos para modos de perceber as relações de poder, desejo, diferença, subjectividade e emoções que são experienciadas e travadas no campo educativo, articuladas com as comunidades e realidades fora da escola. Trata-se, pois, de perceber como o económico, o social, o cultural e o interpessoal estão implicados simultaneamente na estrutura da escola, possibilitando maior consciência analítica sobre a compreensão dos "caminhos de alunos/as a cidadãos/ãs" (Gordon, Holland e Lahelma 2000) realizados, (re)configurados e transformados através da escola.

A par das articulações de jovens das classes trabalhadoras muito descontentes e resistentes com a sua experiência escolar, encontramos jovens muito empenhadas em percursos educacionais e escolares, umas com mais êxito que outras, tal como as suas colegas da classe média, embora as injunções e os seus percursos sejam vividos de forma muito distinta, tão distintos são os recursos distributivos de partida como o são os recursos redistributivos da educação. Algumas raparigas estão a lutar fazendo investimentos importantes em direcção ao conhecimento, com apoio e incentivo das suas famílias, em que a escola (instituição, professores/as e funcionários/as) constitui canal de esperança e de encorajamento, embora lugar também de profunda segregação, exclusão e de dificuldades de realização. Estas jovens "mais académicas", integravam-se geralmente, em contextos de turmas menos segregadas, mais "misturadas", incluindo uma representação mais equitativa entre pares femininos e masculinos. Contudo, poucas prosseguiram percursos educacionais no secundário.

São de realçar, tanto as experiências de socialização e resultados negativos para muitas jovens de etnia cigana e de grupos particulares da classe trabalhadora como as experiências de socialização subordinada e pouco democrática para a maioria, que aprendem a educar-se num ambiente que não aprofunda nem a

democracia nem a educação. Ora, os sujeitos educacionais femininos resultam de todas estas injunções sociais contextualizadas e dos balanços pragmáticos e autónomos produzidos em cada sujeito e percurso realizado e possível dos sujeitos, através da adesão, sobrevivência, mudança, abandono ou luta escolar.

A segunda dimensão da escola coeducativa analisada relaciona-se com a emergência de *redes* autonomizadas *femininas de amizade*, numa perspectiva de justiça social e de redistribuição. Evidenciou-se como a organização e governo hierárquico em tempos de modernidade tardia geram possibilidades e espaços de (re)construção e de (re)configuração de culturas, fundados em processos de normalização, abstração e agrupamento, que geram na escola uma proliferação de grupos e redes femininas de amizade, que se fazem e desfazem, duradouras ou fragmentadas, mas importantes na experiência escolar quotidiana. As experiências e subjectividades femininas são múltiplas e variadas. Nas redes educacionais, as jovens percepcionam-se a si próprias, mas também são percepcionadas por outros/as, constituindo-se em sujeitos importantes de realização autónoma, tanto em direcção ao conhecimento, como no seu processo de individualização e expressão enquanto sujeitos educacionais femininos. As raparigas na escola desejam e travam esforços no sentido de encontrar uma *rede feminina* de proximidade securizante, no seio da sua turma, por forma a partilhar experiências, resistir e suportar a adversidade, construir e realizar cultura e produção autónoma, tanto individual como colectivamente, sempre em busca de um lugar para si próprias. Mas, como vimos, pertencer ao grupo, está sob escrutínio de forças hegemónicas de feminilidades adequadas. Por isso, a rede de amizade pode ser um lugar de prazer e realização, mas também de exclusão, opressão e repulsa. As redes são muito importantes mas constroem-se dentro dos recursos dados e disponíveis. Por isso, não são espaços idílicos, são de afinidade e realização complexos. Uma outra ideia que queremos reter nesta discussão é o lugar deste espaço. Focá-lo apenas como espaço de autonomia feminina, na realidade, é um paradoxo e "um pau de dois bicos". Por um lado promove a tendência para ver as raparigas como menos individualizadas do que os rapazes e mais codificadas numa afiliação relacional investida no grupo, "reproduzindo-se como espelho do grupo" (Hey 1997: 5), o que tanto marginaliza, como promove a invisibilidade geral das raparigas que ficam homogeneizadas no todo colectivo, tornando-se todas parecidas umas com as outras. Por outro lado, focar as raparigas como menos individualizadas tem implicações importantes: na marginalização de quem

escapa à norma; na intensidade dos investimentos emocionais e sociais das raparigas; na patologização das suas experiências e comportamentos; no afastamento dos seus investimentos persistentes e mútuos do interesse sociológico e cultural. Por isso, notamos como as raparigas são, muitas vezes, vistas como difíceis e quezilentas para com outras raparigas. Mostramos como tudo isso ocorre, não como uma patologização, mas inserido no contexto de hierarquização escolar, onde muitas estudantes não têm voz. Também se salientou, tal como tem sido mostrado em diversos estudos, que esta rede tanto silencia como constrói alternativas, podendo as raparigas estar a aprender o prazer da realização conjunta e solidária, fazendo da homossociabilidade algo a querer preservar ao longo da vida e não apenas como fase transitória no contexto adolescente escolar (McRobbie 1991, Friedman 1996, Fonseca 2001).

Os diversos caminhos educacionais diversos prosseguidos pelas raparigas que são construídos dentro e fora da escola, devido à sua diferença ser reconhecida negativa ou positivamente, inclusivamente pelos pares. Estes têm de ser compreendidos no contexto da produção de políticas estatais e institucionais de redistribuição, articuladas com reconhecimento, hierarquias de poder e de decisão e, ainda, desresponsabilização pública, aspectos que continuaremos a aprofundar nos capítulos seguintes. Nestes *novos e complexos tempos,* de mercados escolares e de *ethos* competitivo, parece que os caminhos educacionais das crianças e jovens dos grupos privilegiados e de maior capital (financeiro, social e cultural), continuam nos termos de Bourdieu (1981, 1977), a ser os mais privilegiados pelo sistema educativo, sendo a *adequação* um meio de selecção (Reay 2001a e Lucey 2001) e de definição de caminhos mais circunscritos e vulneráveis para as/os jovens dos outros grupos sociais. Os processos de reprodução continuam altamente estruturados, mas precisam de ser desafiados, para compreender como operem as dinâmicas, e circunstâncias que estruturam os novos padrões de desigualdade que determinam as experiências educacionais e as trajectórias das raparigas, diferentes, mas nem por isso menos importantes.

Capítulo 5

Questões de reconhecimento, diferença e *identidades multivalentes:* Feminilidades jovens *ciganas e payas*

Procura prosseguir-se esta análise, assumindo que a injustiça e a opressão na educação não operam apenas pela privação e carência de bens materiais e sua relação com as posições sociais e *acesso* a bens escolares e à *realização académica*, como têm *sido* conceptualizadas pelo paradigma redistributivo dominante. Por isso, queremos concentrar-nos, **não** nos aspectos relacionados com *acessos* a posições e gestão de recursos educacionais, resultados e realização educacionais dos diferentes tipos de sujeitos educacionais femininos, **mas** na forma como a escola coeducativa confronta, de forma estrutural e sistemática, o reconhecimento das diferenças especificamente relacionadas com o género e a etnicidade. Na realidade, mais recentemente, o debate acerca da justiça social na educação passou a ser assumido, relacionando-o sobretudo com a falha da escola (e de outras instituições sociais) na adaptação à diversidade, concretamente, sobre a forma como os/as estudantes são e se sentem posicionados, percebem a realidade social e se vêem a si e uns aos outros, o que se articula directamente com as interacções produzidas e as perspectivas construídas. Argumentamos que as "injustiças sócio-culturais e simbólicas enraízam-se e articulam-se com modelos de representação, interpretação e comunicação" (Lynch e Lodge 2002: 131), cujos contornos tomam a forma de *dominação cultural*, *não reconhecimento* ou falso reconhecimento e sub-representação simbólica, enfim, com tudo o que leva à *falta de respeito* pela diferença, não apenas em termos de permitir *enunciar a voz* mas também na *consideração* da diversidade na educação como uma pedra basilar. De facto, num clima de não reconhecimento, a possibilidade de **respeito como reciprocidade** (e não mera obediência hierárquica) fica questionada (Young 1997, Sennet 2003). Tratar com *respeito* é estar preparado/a para escutar e/ou dialogar com as outras pessoas porque se considera a sua autoridade e conhecimento e a relevância das suas contribuições para a vida democrática. Mas esta preparação para *ouvir* e *respeitar* em reciprocidade só é possível num clima de *reconhecimento*

e de *reciprocidade assimétrica* (ibidem)[1]. Assim, a reciprocidade assimétrica tem ressonâncias e aberturas para a acção comunicativa, o que é nuclear para pensar a diversidade e as novas feminilidades.

A nossa questão é perceber como são as novas identidades e feminilidades e como estão a ser construídas, concentrando-nos, particularmente, na forma como as raparigas dos grupos sociais mais fragilizados estão a *crescer como raparigas* educadas, no meio das outras raparigas e em conjunto com os rapazes, vivendo o presente, mas preparando e projectando-se para o futuro. Equaciona-se, assim, o que estão a realizar em interacção umas com as outras e com os seus pares masculinos, com particular atenção às formas como se sentem situadas e *reconhecidas* e se vêem a si próprias. Por isso, focamos as suas experiências e energias umas com as/os outras/os, as suas visões, *desejos*, atracções e pressões múltiplas. Por isso, também, nos debruçamos nesta parte da pesquisa nas questões de 'política cultural' na escola, tendo presente que esta instituição é, na actualidade, a que mais molda a vida quotidiana e as identidades dos/as jovens e das crianças e as compreensões sobre vida futura (Aapola et al. 2005). Nessa lógica, argumentámos atrás, que numa sociedade economicamente desigual e hierárquica, fundada nas desigualdades de estatuto institucionalizadas, opera um quadro redistributivo escolar, com *marcadores* e *significados* culturais e de poder, que estimula alguns e algumas estudantes e impede muitos/as de dispor de um ambiente de *auto-desenvolvimento*. Afirmamos, também que, a par dessas desvantagens, um quadro de *reconhecimento* gera condições de presença e respeito baseadas na dominação e opressão cultural de muitos/as, impedindo tanto a aprendizagem e a provisão do currículo, como gerando mal-estar e limitando a capacidade de interagir, participar e promover a *auto-determinação*. Isto é feito através da *invisibilidade, silenciamento ou estereotipia* a que são votados certos grupos nas instituições sociais, com implicações nas imagens construídas pelos outros e nas auto-imagens, vendo-se a si próprios, não raras vezes, pelas supostas lentes da normalidade. Muitas vezes, internalizam estereótipos negativos sobre o seu grupo e sobre a forma como ele é subjectivado. Também tem implicações negativas nas abordagens pedagógicas interactivas e nas culturas de pares. Estas desigualdades e

[1] Para Young (1997) *reciprocidade* é um modo de reconhecimento mútuo, semelhante a uma relação de dádiva, um tipo "diferente de igualdade dos contratos e trocas", em que a ligação recíproca permanece, devido à assimetria do tempo. A troca com intervalo temporal reafirma a reciprocidade entre as pessoas. Ora é esta diferença temporal substantiva que Íris Young denomina *de assimetria*, que cria uma possibilidade de *abertura* em vez de um negócio fechado (Young 1997).

injustiças de reconhecimento são, sobretudo, de *identidade* e de *estatuto* e envolvem práticas formais e informais de recusa, silêncio e subordinação. Queremos, deste modo, identificar e compreender algumas das micropolíticas que, no interior da escola, promovem igualdade ou desigualdade genderizada dos diferentes tipos de alunos/as, assim como analisar como emergem essas diferenças. Por isso, procuramos trazer à luz algumas das formas genderizadas, classizadas e etnicizadas presentes entre estudantes, estando conscientes de que há ainda um conjunto de outras que, embora afloradas, não foram aprofundadas, como é o caso das diferenças relacionadas com a capacidade, idade e diferença sexual estas, ainda remetidas em geral à retórica pontual, recusa, negação ou silêncio.

Este capítulo encontra-se estruturado em três partes. A primeira é organizada em torno de *interacções escolares e experiências de género: diferenças, dilemas, estabilidades, mudanças.* Procuram analisar-se as interacções e as diferenças entre rapazes e raparigas, focando também os sentidos aprendidos e atribuídos dentro e fora da escola. Há o intuito de focalizar a forma como as *raparigas são construídas* pelas estruturas *dadas*, através das políticas e práticas quotidianas promovidas, consentidas e geradas no seio da escola e nas relações complexas e dinâmicas entre pares. Na segunda parte, *Interacções, configurações e discursos que circulam e contam como feminilidades (i)legítimas na escola*, realizamos um maior direccionamento para aprofundar a forma como as raparigas se confrontam consigo próprias e agem umas com as outras, reconstruindo a realidade dada, com base nos discursos que circulam como adequados, nos recursos encontrados, nas suas posições contextualizadas e nos modos como se percebem como raparigas. Procuramos problematizar os diversos discursos emergentes nas suas vozes, em torno das diferenças genderizadas na escola. Aborda-se, assim, como as culturas e discursos de género, cruzando novas e velhas feminilidades, são contextualizados pelas raparigas nos novos tempos. Por fim, na terceira parte, sobre *questões de diferenciação de culturas de minoria*, dá-se relevo particular e específico às *culturas e identidades ciganas*, porque alvo, na nossa sociedade, de desigualdade e exclusão social e educacional silenciadas e particulares não estando ainda representadas na educação básica mais avançada.

1. Interacções escolares e experiências de género nas práticas e modos escolares: diferenças, dilemas, estabilidades e mudanças

Começamos por examinar questões de *reconhecimento*, supondo as várias estruturas que interagem com o género, produzindo *diferenças* e aprendizagens estereotipadas, experiências de bloqueio ou de progresso na escola, as quais se cruzam com efeitos da desigual redistribuição de recursos e bens sociais e educacionais, dentro e fora da escola. Por isso se focalizam as **interacções escolares de rapazes e raparigas** e a forma como, a partir dessas experiências vividas no quotidiano escolar, estas ***se constroem como raparigas***, com base em estruturas de organização, normalização e marcação da diferença, mas também de possíveis margens de autonomia dos sujeitos. Os diálogos e narrativas, embora com tonalidades e estatutos diversos, ora são discursos de *denúncia*, indignação e de mal-estar, dor e opressão, ora identificam experiências e versões de hegemonia, constrangimento, opressão e desrespeito como sujeitos individuais ou membros de um grupo, ora expressam pensamentos e sentidos, com estatuto de guiões de vida para a acção humana, moldando exigências, orientações, possibilidades, graus de liberdade e imagens de si, com implicações nos percursos como raparigas.

Começa-se por analisar, em primeiro lugar, os *lugares desejados* pelas raparigas na busca do seu reconhecimento escolar com base nas percepções construídas como adequadas para si; em segundo lugar, procura perceber-se como *estão a aprender* as diferenças e contradições de género, confrontando-se com masculinidades e feminilidades hegemónicas, alternativas e dilemáticas; em terceiro, procura compreender-se a produção de várias vozes femininas nos contextos vivenciais.

1.1. Experimentar dilemas e aprender as diferenças: *idealização* masculina, *desigualdade* ou *viver* em *coeducação*?

As raparigas com quem conversamos, embora revelem muitos aspectos comuns das **suas experiências e perspectivas** *sobre* e *na* educação escolar, reconstroem formulações, usos e sentidos distintos, designadamente pensamentos e subjectividades, em torno de desejos de interacção com *redes* de sociabilidade de pares masculinos e/ou femininos, nas turmas. Esses pensamentos são resultantes das experiências particulares tanto de desigualdade e de diferenças sociais genderizadas como das oportunidades proporcionadas, trilhadas nas instituições sociais como, também, dos estereótipos e noções idealizadas hegemónicas

transmitidas, percebidas, ou presentes nas interacções escolares. Essas vivências, intenções e desejos construídos situam-se em torno da ***articulação resultante*** dos modos de agrupamento e governo da escola pública coeducativa. Assim, diversas tendências parecem ser construídas e/ou idealizadas como *lugares desejados,* como emerge neste diálogo:

> Marcela – (...) Tivemos sempre experiências em turmas com rapazes.
> Andreia - Para mim, era impossível pensar em não ter rapazes!
> Joana - **Tinha que ser transferida,** se estivesse numa turma sem rapazes.
> Marcela – Eu por acaso **preferia sem rapazes do que sem raparigas.** Já estive numa turma que só tinha três raparigas e o resto era tudo rapazes, e mudei logo. Porque com **aquela turma, eu não ia a lado nenhum**...
> Júlia - Já estive numa turma de rapazes e também era assim. Gosto que tenha rapazes, mas em exagero também não. Só que sem rapazes também é chato.
> Andreia – Gosto assim equilibrado como temos. Nós somos 9 raparigas e 11 ou 12 rapazes
> Ent – Dizem algumas autoras que, quando há um grupo de raparigas, estas se sentem melhor. Que acham disto?
> Marcela - Eu quando estava nessa situação na turma... mudei logo.
> Júlia - Eu e a Marcela já estivemos numa turma em que eram 18 rapazes. Estávamos (...) pouco à vontade...
> Joana– Mas, eu gostava de experimentar!... A minha prima experimentou uma turma quase só com rapazes e gostou imenso. Ela fazia tudo o que eles faziam. Era futebol, rasgava as calças... Eu também gostava de **experimentar**...
> Marcela - **Não é nada agradável!**
>
> GDF C, 9º ano

Apreendemos aqui a existência de **três tendências de reconhecimento escolar genderizado,** de posições e sistemas de *afiliação* e de *lugares desejados* (Willis 1977, McRobbie 1991, Hey 1997) **quanto à organização e interacção coeducativa das turmas.** Estas resultam das práticas vividas e dos seus olhares sobre as diferenças, ora como realidade, que se projectam para distintos modelos de reconhecimento desejados e/ou idealizados.

Teríamos, então, em primeiro lugar, **a ênfase numa feminilidade de maior proximidade e centralidade masculina,** na escola e na vida, pelo que as raparigas *desejam uma estratégia de inserção escolar* baseada na vontade de experimentar uma turma com predominância masculina, porque isso lhes permite aceder e partilhar, mais facilmente, modos de poder. Revela-se, por exemplo, por parte da Joana e da Andreia, **um modelo de *reconhecimento*** que aponta para uma interacção das raparigas que valoriza aspectos considerados de **actividade masculina**, buscando, assim, mais poder e fugindo à vida de subordinação das fronteiras, onde se colocam geralmente as raparigas. Ambas salientam para o seu argumento, as experiências positivas e de aprendizagem e sociabilidade masculina na sua infância, ao mesmo tempo que revelam *idealização* e *naturalização* das diferenças, a par da crítica e desejo de vidas mais partilhadas em termos de reconhecimento social de género. Parece haver, assim, uma maior habilidade para

lidar com os rapazes face a alguma inabilidade para lidar com as raparigas (traição pelas pares?). Em segundo lugar, a tendência que acentua um falso-reconhecimento baseado na opressão feminina, pelo que se aponta para uma **estratégia de inserção escolar baseada na *relação de* mistura e equilíbrio** entre rapazes e raparigas, valorizando as características e diferenças genderizadas. Esta posição é sustentada sobretudo pelas raparigas que já haviam experimentado desconforto face ao ruído e visibilização masculinas, algo que recordam como prejuízo, um ambiente "pesado", negativo e desfavorável. Por exemplo, a Júlia, jovem emigrante africana negra, recorda a sua experiência de desconforto numa situação em que as raparigas estavam em desequilíbrio de representação numérica. Assim, assinala o seu desejo de uma presença e ***interacção relacional balanceada*** como forma de encontrar maior poder, revelando o desejo de paridade e equidade de representação de género, consciente de que o desequilíbrio em favor dos rapazes lhes traz inconvenientes. Esta posição, em parte, representa um compromisso com a heterossexualidade, um sentido para a coeducação, uma "ideologia de complementaridade" de géneros.

Por sua vez, o terceiro grupo enfatiza **um modelo de reconhecimento com maiores possibilidades para os propósitos das raparigas,** do que a hierarquia existente, sendo preferível integrar e experimentar uma turma em que *os rapazes sejam minoritários*, porque isso permitiria manter interacções e relações de heterossociabilidade. Nesta terceira posição, colocamos a Marcela por preferir turmas de maior peso feminino, face a uma experiência de opressão e de ruído que impede a satisfação dos seus propósitos como raparigas. A oportunidade seria uma turma onde as raparigas pudessem ter mais lugar e espaço, uma situação de suporte e poder, vendo neste desequilíbrio a seu favor espaço para maior liberdade e realização, para construir culturas mais protegidas. A *rede feminina* emerge, assim, como articulação estratégica de fronteira entre raparigas, que concede um lugar relevante para as suas práticas culturais (Hey 1997, Thorne 2002, Griffiths 1995, Aapola et al. 2005), domínio que medeia e possibilita identidades de género, apropriando, resistindo, negociando e lutando culturalmente por práticas de amizade, de relação pessoal e de diferenciação social e de género.

Em síntese, as experiências de reconhecimento genderizado na turma, na organização coeducativa pública evidenciam a (re)construção de visões de reconhecimento e modelos de inserção desejados, salientando-se analiticamente diversas categorias para compreender os *lugares desejados e de reconhecimento*:

mitificação e idealização masculina; ideologia de equilíbrio e complementaridade, procura do centro como local de poder e de vidas mais interessantes; desejo de viver em coeducação; desejo de interacções partilhadas e em paridade educativas entre pares femininos e masculinos.

1.2. *Crescer como rapariga*, aprender diferenças e contradições de género: Na cinzentura da aula, "os rapazes são melhores", as raparigas "piores"

Os desejos de lugares de reconhecimento e inserção na vida escolar de quase todas as raparigas (e também de muitos rapazes) revelam como na cinzentura da aula estas se estão a confrontar com o dilema de ser *boa estudante* e negociar o seu crescimento *como rapariga*, numa interacção escolar com o mundo das masculinidades (visível e invisível) das pressões para construir uma feminilidade adequada. Muitas raparigas percepcionam os rapazes como mais divertidos, descontraídos, alegres e movimentados, vistos como ajudando a quebrar a monotonia da aula, a aridez do conhecimento, as baixas expectativas e as experiências recriminatórias de muitos/as professores/as, como salienta a Júlia.

> Os rapazes dão **alegria à turma, brincam**... Fazem-nos ***correr*** muito, ***brincam*** **mais**...
> Júlia, emigrante africana, GDF C, 9º ano

Também a Donzília, salienta este desejo de estar em turmas com mais rapazes para poder tirar maior prazer da escola, através do divertimento.

> Gostávamos duma turma com mais rapazes. Era melhor, como esses rapazes, porque mais raparigas é menos divertido... Toda a gente queria mudar para o 7º D.
> Narrativa da Donzília, 7º ano

Várias raparigas pareciam apontar para algum essencialismo, em torno de características diversas e dicotómicas entre rapazes e raparigas. Joana, Andreia e Júlia salientam um rol de características que atribuem e apreciam nos rapazes, ao mesmo tempo que parecem desvalorizar as raparigas.

> Eu convivi sempre com rapazes desde pequenina e portanto tenho relações muito boas. Os rapazes são mais direitos... dão as opiniões e são directos. Elas têm mais rodeios... E gosto mais de falar com eles. São muito melhores para certos aspectos, para conversar e para guardar segredos... As raparigas... tem *aquela coisa de falar*... não aguentam... Eles não estão a *enrolar* o assunto... acabou... fica logo resolvido. Às vezes, as raparigas gostam de *esconder os assuntos*... eles têm calma e frontalidade.
> Narrativa da Joana, 9º ano

Assim, enunciam aspectos mais ligados ao racional e ao físico, tais como: directos, opinam, rápidos, iniciativa e actividade, persistindo também outras ideias como segurança, despreocupação, capacidade de guardar segredos. A par disso, (pro)/enunciam a lista do que consideram ser os traços de muitas raparigas, sendo genericamente depreciativa das raparigas, como seja: adiar resoluções, não guardar

segredos, ser ansiosas e silenciosas, esconder e rodear os assuntos, etc. como faladoras, enroladas, coscuvilheiras, enroladas...

1.2.1. *Estranheza* de um rapaz *educado* e "p'ra a *frente*": surpresa e esperança!

A rigidificação de características genderizadas produz sentimentos e experiências de *estranheza* quando as raparigas se deparam com rapazes que não correspondem ao modelo hegemónico de masculinidade (não é "banal", abusador, assediador, não conversa apenas de sexo, futebol, carros...).Por isso, este é até considerado parecido com uma 'rapariga', respeitador, bom ouvinte e compreensivo, o que revela a força do tipo de masculinidade hegemónica nas vidas destas raparigas da classe trabalhadora. Essa estranheza hegemónica não esconde o agrado e a esperança num novo tipo de masculinidade - "ele era mesmo para a frente", parecendo ser mais associado a uma masculinidade «educada».

> (...) Ele **ajudou-me. Parecia mesmo uma rapariga a falar**, porque **não era daqueles rapazes banais**: olha faz... e vai contar... ou chega-se à beira dele e em vez de cumprimentar dá um beijo na boca. Não era assim. Ele era **mesmo para a frente... e compreende**. Deve ser, também, da **educação**, porque tem uma mãe espectacular, que o ajuda em tudo. E o pai também... **Ele** também **tem segredos e não diz, sabe guardar. É uma pessoa... parece mesmo uma rapariga**, mas é rapaz.
>
> Andreia, GDF C, 9º ano

O depoimento também revela como este modelo de masculinidade sensível tem espaço e é visto com simpatia e satisfação pelas raparigas das classes trabalhadoras. Em alternativa, realça também a surpresa positiva desta jovem face a esta nova masculinidade "não banal", moderna (para a frente), educada e dialógica que pode, sem preconceitos, ser adoptada por rapazes e raparigas.

1.2.2. *Estranheza* de uma "rapariga directa", uma feminilidade que "choca"

Interrogámo-nos, por isso, sobre como interpretar a maior habilidade para lidar com rapazes do que com raparigas. Apenas para estar do lado do mais forte? Desejo de ser seduzida ou de poder seduzir? Falta de solidariedade para com as pessoas que têm menor poder? Percepção de maior autonomia como rapariga convergindo para o centro? Escutando novamente a Joana, que se revê nos traços, ditos masculinos, designadamente "ser directa", vemos a sua preferência e maior habilidade para lidar com os rapazes, o que causa uma certa tensão e "distanciamento" de algumas raparigas. A interlocução seguinte revela dificuldades entre a Joana e a Daniela, quando esta parece representar um padrão de «hiper-feminilidade» *glamour*, distanciado dum padrão de feminilidade da Joana, mais próxima duma feminilidade *girl power*.

Daniela - Há certas alturas que me pico com ela porque é muito directa... muitas vezes não pensa naquilo que vai dizer (...) Já houve alturas em que a nossa personalidade se chocou ...

Joana - ... É porque penso e digo. E ela se calhar pensas e não dizes... Ai, eu sou directa e falo directo. Por isso, é que me dou com os rapazes...

GDF C, 9º ano

1.2.3. Construir-se com dilemas: (sobre)viver e *aprender* em ambiente de guerra

Aprender que os rapazes são melhores e, por isso, algumas raparigas adquirem maior habilidade para lidar com eles, é parte do modo de realização da educação coeducativa. Muitas raparigas (e rapazes), quando integradas/os em contextos escolares, segregados e hostis, optam por produzir e participar neste "lazer". Todavia, percebem como tais dinâmicas geradas não constituem as melhores condições para ser «boa estudante», incluindo o modo como a sua participação é escrutinada e marcada pelas autoridades ou mesmo por outros/as pares. Sentem atracção porque essas dinâmicas permitem passar um bom tempo e ter o prazer da realização conjunta, mas, por outro lado, também sabem quanto é difícil conciliar isso com as aprendizagens e com a sua reputação como raparigas.

Bem, pode ser difícil as "turmas brincalhonas" porque ***eles*** estão sempre a brincar, não ***nos*** deixam em **paz**. A gente quer estar atenta e não consegue mas também pode ser fácil, porque se a gente **estiver mesmo atenta... consegue.**

Narrativa da Ana, 8º ano

As diferenças genderizadas nas «brincadeiras» por parte dos rapazes que não deixam as raparigas ("*nos*") em ***paz***, aponta mais uma vez para associações de rapazes para além de mais interessantes, mais 'activos' e "guerreiros" e das raparigas como mais 'passivas' e "pacificadoras". Apesar de algumas perceberem o "exagero" e "complexidade" desta "rebelião" masculina, num contexto de subordinação social e etiquetagem pública concedem-lhe, meramente, o estatuto de "brincadeira". Tal é interpretado, muitas vezes, como "desrespeito" para com os/as professores/as e mundo de adultos/as. Contudo, esta é uma fronteira, que referem não desejar transgredir, a não ser quando se sentirem desrespeitadas. Isto não significa que sejam, muitas vezes, tomadas de forma negativa, como ociosas, indisciplinadas e provocadoras.

Um dos dilemas que as raparigas enfrentam é a pressão para a realização escolar num ambiente sem *paz*, vivendo entre a atracção para a diversão e o prazer masculino e a aprendizagem académica, combinando responsabilização e vulnerabilidade. Por vezes, parecem admitir que, se essas interacções lhes trazem prejuízos na aprendizagem, é porque não foram suficientemente boas, enérgicas e concentradas - "é difícil mas é possível estar atenta se se quiser..."

"São um bocado **exagerados** e **complicados** de aturar" (...) Mas *eu* quando digo que não brinco não brinco mesmo e estou atenta. Mas, quando devo brincar, brinco... Claro, que com respeito aos professores.

Narrativa da Ana, 8º ano

As ambivalências vividas entre agradar à autoridade, aos adultos e uma atracção pelos sujeitos masculinos, mais do que lutando por si, configuram experiências contraditórias, frequentemente geradoras de confusão sobre si, dupla consciência e caminhos de individualização e de "maior responsabilidade" feminina. Ora, são estes processos, na situação de imperialismo cultural vivenciada na escola, que conduzem a caminhos e perspectivas de responsabilização *individualizada* pelo seu percurso, assumindo que, quando "se quer", pode ser possível a aprendizagem. Esta noção é resultante das pressões para ganhar consentimento, a par e com base no desejo de autonomia feminina. Esta conformação, conluio e cumplicidade são parte da estratégia para sobreviver no meio da adversidade.

Em suma, parece que muito do que é bom na turma aparece, essencialmente delineado pelo seu mundo masculino da turma (*eles*), onde as raparigas (*nós, a gente*) também são envolvidas, embora se relatem alguns sarilhos em que foram iniciadoras, como referiremos. As raparigas traduzem e vivem o conflito e a pressão entre "estar atenta" e "brincar", "pegar" ou "largar", nesta sensação subjectiva contraditória de caos/liberdade, onde se baralha constrangimento, agência e autonomia individual. Contudo, também emergem feminilidades na busca de lugares de legitimidade associados a rapazes mais sensíveis e a raparigas mais poderosas e "donas de si".

1.3. *Tornar-se rapariga, stressando* ou *borgueando*? A "pensar em tudo..."

Como têm afirmado alguns estudos, parece que nestes *novos tempos* as jovens mais académicas da classe trabalhadora estão a receber mensagens para lutar pela escolarização porque através dela podem conquistar um lugar com mais autonomia e independência no futuro. Por isso, se argumenta que, em tempos de maior individualização, precarização e diminuição do emprego e pressão neo-liberal, para muitas raparigas a juventude aparece associada a *stress* e *ansiedade*, enquanto que para os rapazes (e alguns grupos de raparigas) é vista como relaxamento e borga. De facto, muitas jovens mais académicas da classe trabalhadora, tal como os estudos encontraram para as da classe média, parecem estar a construir-se como raparigas também com maior ansiedade do que os seus pares, por que têm que

"pensar" e "lutar". Todas as redes de raparigas estão de acordo que a vida dos rapazes é de maior relaxamento do que a sua, sendo esta uma das razões porque sustentam uma preferência pela sua convivência.

Assim, o melhor desempenho, investimento e aperfeiçoamento educacional de muitas raparigas está associado à aprendizagem de que *tornar-se rapariga* é, também, ter de **"saber"** e **"pensar logo em tudo"**. Isto é, por um lado, conciliar as tarefas educacionais com a partilha de responsabilidades familiares e transformações da vida presente, por outro, planear a vida profissional futura a par da sua autonomia e independência como mulher. Estas raparigas estão a ser encorajadas para um investimento educacional, o que implica ser *melhor estudante do que os rapazes*, como forma de planeamento da sua carreira e de protecção relativamente a escolhas românticas. Elas estão a aprender que têm que lutar e ser empenhadas e precavidas, vivendo o presente, mas, simultaneamente, preparando o futuro.

> Ent. – Na vossa turma há mais raparigas, e em termos de aproveitamento escolar, há diferença entre os rapazes e as raparigas?
> Todas – As raparigas são melhores!
> Ana Maria – As mulheres são mais inteligentes do que os homens! São o sexo forte...☺
> Fátima – Acho que são melhores porque são mais *interessadas!*
> Ana Maria – Também são mais ***preocupadas* com o futuro**! As raparigas são **mais aplicadas** e **mais ajuizadas**...Os rapazes é **mais borga**! Nós quando estamos no 9º ano, já estamos preocupadas... com exames e com a média.
> Ent. – Preocupadas com o futuro?
> Fátima – Os rapazes são mais "deixa andar", gostam mais de borga!
> Ana Maria – Nós estamos no 9º ano... mas estamos preocupadas com exames e com a média. Nós pensamos logo em tudo, e eles não! E nós se temos negas, queremos logo diminuir e passar para menos. E eles não ligam.
>
> GDF D, 9º ano

Muitas raparigas partilham com os pais as tarefas domésticas e as responsabilidades familiares (irmãos, avós...) e mesmo de trabalho, ao mesmo tempo que se aplicam e investem educacionalmente, sabendo que é a melhor forma de cuidar e planear o futuro profissional, o que lhes está a trazer aplicação a par de alguma ansiedade e stress, mas também presença pública, mostrando que desejam ser parceiras - «estão aí». Por sua vez, **os rapazes da classe trabalhadora**, em tempos de globalização e de desemprego, estariam a ser ensinados a tomar como certo um maior grau de liberdade, baseado no poder de serem "o sexo forte", sem a competição feminina, vivendo e divertindo-se no presente, sem ansiedade com a sua carreira, não sendo as coisas da escola o centro das suas preocupações.

1.3.1."Dizem que *elas* não são capazes" e como têm que "provar" habituaram-se a lutar

No seu processo de construção como raparigas, estas encontram múltiplos dilemas e ambiguidades. Para além das maiores tarefas e responsabilidades,

circulam nos seus contextos noções discursivas de que as raparigas têm menos "prioridade" e "capacidades", pelo que para **serem reconhecidas como estudantes,** têm de *provar* e lutar por *bons resultados*, uma vez que, à partida, as suas capacidades não são dadas nem concedidas. Por isso, estão a viver na escola maior *stress* e *pressão,* ao estar muito concentradas («ajuizadas») em direcção ao conhecimento. Por sua vez, os rapazes, como não precisam de provar nada, parecem acreditar que vivem num mundo fácil e seguro, sem competição, onde tudo está ganho à partida, podendo viver à "sombra da bananeira". Mas, na realidade, apesar de maior poder, parece nem tudo ser, hoje, tão seguro e simples, tendo de se construir num mundo mais complexo, para além de que as raparigas estão aí na luta por mais poder e por serem suas parceiras.

> Ana Maria – Eles pensam sempre que **as mulheres nunca são melhores** em nada! Eles é que têm **força**! Dizem que **as mulheres não conseguem**, que não são capazes, que não são melhores do que eles em nada! Por exemplo, uma mulher vai para a tropa, para ter mais uma percentagem de participação, para conseguir mais e melhor, elas esforçam-se ao máximo para se tornarem capazes e ter mais possibilidades...
> Fátima – Para provarem...
> Inês – Exacto. Acham que pensam que são o sexo forte. Mas não é assim, pois cada vez mais está a inverter-se a situação.
> Ana Maria – Pois, é verdade! Sentaram-se à sombra da bananeira...
>
> GDF D, 9º ano

De facto, a educação proporcionou credenciais e um conjunto de mudanças na situação das mulheres. Como argumentam Arnot et al. (1999) primeiro, as mulheres da classe média perceberam que, através da educação, poderiam sair para a esfera pública e usufruir duma mudança das relações subordinadas no lar, pelo que desde cedo se aplicaram na escola, sendo mais visível o seu sucesso académico. Esta melhoria tem sido também notada noutros grupos sociais, designadamente em determinadas níveis de escolarização superiores e secundários, assim como com alguns grupos étnicos e minorias (Arnot 1999, Mirza 2002). Uma mudança semelhante encontram as nossas jovens mais académicas, dando conta desta mudança nas últimas décadas.

> Ent - O que é que está a inverter? O que é que mudou?
> Ana Maria – As mulheres começaram a ***querer ser melhores*** e a ***mostrar o que valem***!
> Fátima – As mulheres ***habituaram-se a lutar mais***, a terem que provar!
> Inês – Puderam deixar de ser *aquelas* que são lá em casa, que *não fazem nada*, só cuidam dos filhos e arrumam a casa e querem fazer mais alguma coisa!
> Ent. – Portanto, vocês acham que as mulheres estão a distanciar-se da casa, é?
> Todas – Sim, acho!
> Sofia – **E cada vez mais!**...
>
> GDF D 2, 9º ano

Como referem, muitas raparigas parecem estar a usar a educação para "poder subir na vida", conseguir maior autonomia em todas as esferas e, nessa medida, investem e lutam neste terreno, mais do que os rapazes. Estão a tentar melhorar a

sua posição de classe social, maior estatuto étnico e de género, o que «mostra» como a escola pode conter potencialidades para transformar a base do poder, ou para encorajar novos «hábitos» e possibilidades criativas. Por sua vez, para estas raparigas, a maior distanciação escolar dos rapazes prende-se com a sua menor preocupação porque sentem que os **seus lugares são distintos, garantidos** e que **as suas posições na vida pública estão seguras,** tendo apenas a competição natural do mundo masculino e o *natural consentimento* e *silêncio femininos*. Portanto, esperam que as raparigas sejam obstáculo na competição, presumindo-se, se não o seu apoio e conluio, pelo menos o seu silenciamento.

> Ent. – Mas por que é que as raparigas estão a ir mais para a Universidade?
> Ana Maria – As mulheres são mais inteligentes do que os homens, são o sexo forte... ☺
> Inês – Eu acho que é para melhor poderem subir na vida! Os **homens têm as coisas mais facilitadas, as mulheres** ainda têm que lutar... têm que **lutar mais!**
> GDF D2, 9º ano

Então, parece que as raparigas estariam a aproveitar da escola e os rapazes a ser pressionados para sacrificar a realização escolar face aos desígnios da "heterossexualidade compulsória". Mas, estes ideais de masculinidade hegemónica não atingem apenas as classes trabalhadoras, afectam, também, de forma significativa algumas franjas das classes médias.

> Ana Maria – **Gostam do grupo de amigos e só querem o convívio**! Há alguns que querem continuar os estudos e tirar um curso, mas os amigos não ajudam! **Influenciam-nos e param** e não continuam os estudos... *Outros* vão ser *dreads* para **não perderem os amigos** e para ***não serem marginalizados***!
> GDF D, 9º ano

Esta segurança masculina presente e futura permite aos rapazes um maior relaxamento e tranquilidade, diferentemente das raparigas que contam com inúmeras *ansiedades*, adversidades, dilemas e dissonâncias, tendo de competir e lutar contra posições materiais, discursivas e simbólicas e com longas e estabilizadas tradições hegemónicas de desigualdade, ainda muito poderosas.

> Ent. – Por que é que os rapazes não se preocupam e vocês preocupam-se?
> Inês - Não sei! Mas... é porque se calhar não há muitos bons alunos... se calhar não há tanta competitividade entre eles!
> GDF D, 9º ano

1.3.2. Na história os homens sempre tiveram prioridade: escola como uma esperança

O reconhecimento estruturado de forma genderizada na educação, revela como a tradição não tem sido a seu favor. Todavia, apesar das múltiplas vicissitudes históricas e sociais, desigualdades e injustiças persistentes para muitas raparigas, a escola coeducativa prometeu muito, embora realizasse menos e trouxesse desencanto. Apesar disso, tornou-se um lugar de esperança para muitas, nomeadamente como meio de aceder à vida e aos temas públicos como Sujeito de

história. Nessa medida, perpassa nas palavras de algumas, em diversos momentos, o sentido de que a escola é o único instrumento que têm para construir carreiras com mais oportunidades, assim como, aceder e **consciencializar** relações mais igualitárias, percebendo como a história foi feita de relações sociais genderizadas, onde as mulheres nunca constituíram prioridade (teatro, guerra, trabalho...), todavia, passível de ser alterada.

> Ent. – ... Só porque são homens?... O que é que queres dizer com isso?
> Ana Maria – Há muita gente que pensa assim... "são homens" (...). **Eles pensam que são seres diferentes** e que têm a vida mais facilitada...
> Inês – É machismo!
> Sofia – Acho, porque desde sempre, os homens tiveram prioridade: no teatro as mulheres não entravam e em muitas coisas também eram só de homens e nada de mulheres!
> Fátima – Na tropa, por exemplo! Não há mulheres. É tudo homens.
> Ana Maria – É esquisito, mas na tropa quando entra alguma mulher, é capaz de ir logo para enfermeira! ☺
>
> GDF D2, 9º ano

1.3.3. *Stress* na aprendizagem: identidades masculinas *ruidosas e perturbadoras*

Como tem sido referido, os comportamentos e identidades masculinas ruidosas e perturbadoras do clima de aprendizagem não se confinam aos rapazes dos estratos sociais mais desfavorecidos, embora sejam matizados de forma diversa. Os discursos mostram que estes, quando encontram maiores dificuldades académicas, um movimento de 'solidariedade' e resistência masculino emergem, provocando ruído e brincadeira. O que acontece é que em algumas turmas mais segregadas, a turbulência adquire persistência e permanência quase sistemáticas, tendo reflexos particulares na relação dos/as professores/as e no modo de envolvência e participação das raparigas. O *stress* de muitas raparigas em torno de uma melhor realização é aumentado pelo ambiente de aprendizagem e pelas culturas masculinas ruidosas. Também se referiu que as raparigas são educadas a admirar as culturas masculinas, vendo-as como mais activas, movimentadas e divertidas, o que as impede muitas vezes da realização académica e lhes causa incómodo, *ansiedade* e *stress*, devido à degradação do ambiente de aprendizagem. Esta realidade mostra como, para além das identidades dilemáticas e contraditórias em que estão a ser construídas, é consentido, duma forma pontual ou quotidiana, que os rapazes se possam comportar como donos, decidindo e impedindo o ambiente de aprendizagem, permitindo que possam ter nas suas mãos o poder de reduzir as margens dos/as pares.

> Joana – Nós estávamos muito satisfeitas com os professores em Matemática, Inglês, porque explicavam muito bem (...) Mas, então agora... os rapazes estão sempre a gritar, a falar, a atirar papelinhos! A diversão deles é atirar pastas uns aos outros!
>
> GDF C, 9º ano

Contaram como alguns rapazes passaram a adoptar o *ruído* e a diversão, e como isso prejudica a realização académica das raparigas e impede a concretização da entreajuda e cooperação entre elas na superação das dificuldades, como referia a Joana.

> Andreia – Eles andavam contentes, mas quando começaram a não perceber... há que divertir. Depois, claro que fica a turma toda prejudicada! **Não conseguimos ficar de fora!**
> Ent. – Mas quem é que faz isso?
> Joana - Os rapazes! Alguns têm medo das negativas e de reprovar, mas há outros que estão sempre na brincadeira! (...) Eu tinha dito que a Matemática estava a ser fácil... mas agora chegou a uma matéria mais difícil. Mas também se calhar é devido aos meus colegas estarem sempre a brincar (...) Também tinha dito à Andreia que ajudava nas dificuldades em Matemática, só que não dá, a turma está a ficar muito má... Aquilo é insuportável agora, não deixam mesmo aprender...
>
> GDF C, 9º ano

As raparigas sentem que, isso as desvia e prejudica da sua concentração escolar, pelo que procuram produzir *vozes de diálogo*, concertação e conciliação entre professores e colegas, para que os rapazes não tomem toda a atenção da aula e dos professores.

> Ent. – Mas quem é que faz isso?
> Daniela - Os rapazes! Há rapazes que têm medo de reprovar por causa das negativas mas os outros estão sempre na brincadeira! Há um elemento que, quando não está a turma é espectáculo, mas quando ele chega abre a porta e entra, ui! **É só risota, papelinhos** e isso tudo!
> Ent. – Mas papelinhos entre rapazes e raparigas ou só entre rapazes?
> Joana – Entre rapazes, mastigam os papéis em bocados e depois com a caneta ou a régua atiram uns para os outros
> Júlia – (...) Há rapazes que não querem mas têm medo dos outros...
> Joana - É claro que os professores se exaltam e perde-se muito tempo!
>
> GDF C, 9º ano

O impacto destas práticas de rebelião masculina não se exerce apenas no ambiente da sala de aula e nas possibilidades de aprendizagem das raparigas. Interfere, também, na própria **produção cultural** da rede de amizade feminina, empurrando-a para actividades silenciosas e nas margens, constrange as possibilidades de concentração nos caminhos e estímulos da aprendizagem, limita as possibilidades e agenda de produção de solidariedade entre as raparigas, que se apoiam no colmatar de dificuldades académicas. Na realidade, neste contexto, a ausência e falha do suporte feminino pode ser desastrosa, sobretudo quando falham outros recursos na família, escola, ou comunidade, comprometendo, frequentemente os caminhos da aprendizagem. Na realidade, se as raparigas se vêem impedidas na aprendizagem produzem-se conexões com outras esferas e percursos nas suas vidas presentes e mesmo futuras.

Por exemplo, diferentemente do que dissemos em relação ao grupo A, o ruído 'perturbador' nas aulas e na actividade dos/as professores/as, não envolve a

colaboração ruidosa das raparigas. Os rapazes, pelo facto de terem dificuldades de realização, reivindicavam maior atenção, indo ao ponto de impôr limites à aprendizagem colectiva. As raparigas e alguns rapazes mais académicos deste grupo GDF C, tal como acontecia com a Bruna do GDF A, mesmo aquelas que em algumas alturas referiam esse dinamismo como interessante, vêem que esta 'animação' é perturbadora e ocorre em contexto de subalternização e não de liberdade de opção. Ora, em ambos os casos, duma forma quotidiana ou pontual, quando as coisas não correm ao seu jeito, os rapazes comportam-se como "senhores da razão", em que "os inferiores não têm que ser vistos nem ouvidos" (Hey 1997: 122), impondo naturalmente a "cooperação com eles" (ibidem). Por sua vez, frequentemente, para as raparigas, as soluções parecem reduzir-se à participação na hegemonia, quer através do seu envolvimento, o que algumas fazem, quer através do silêncio de conluio, podendo assistir e distrair-se com a brincadeira. Mas, tal tem implicações também no investimento e na compreensão de como funcionam as organizações em termos de reconhecimento dos grupos com maior poder, mostrando como, pelo silêncio ou condescendência, se expropriam muitos/as de "escrever nas paredes das suas celas, de trocar sinais com os outros prisioneiros, nas costas dos guardas" (Sartre, cit. in Hey 1997: 123). Neste quadro, ocupam a 'defesa' e o 'reino' da privacidade, escrevendo muitas vezes mais sobre as outras raparigas, do que sobre os seus carcereiros. Por isso, precisamos de saberes e discursos políticos que falem mais sobre estas expressões dos "excessos da diferença como poder" (ib) e dos "venenos poderosos da intimidade", para perceber como se manipulam, frequentemente, as economias privadas como locais de prestígio. O ruído envolve colaboração, imposição, desapossamento, opressão e confusão de sentimentos dos/as estudantes. Também alguns professores, como defendeu Skelton (1993), ao serem afectados por este 'ruído', prestariam menor atenção às necessidades dos/as estudantes, gerando-se um clima mais desfavorável a uma aprendizagem exigente. Os/as professores seriam colocados/as também em maior *stress*, não só pelo ruído, mas também porque seriam vistos como subalternos, frágeis, ou *sexy,* o que mostra como o impacto da masculinidade hegemónica não se exerce apenas sobre as feminilidades e outras masculinidades, mas também modela os processos de interacção dos/as professores (Skelton 1993: 290). Assim, a *colonização masculina das escolas* aparece articulada ao currículo 'expresso' e 'oculto' e, ainda, com a *cultura (in)formal* da escola.

Em síntese, encontramos, pois, um conjunto de distinções e diferenças que estão muito para além do binarismo de complementaridade que retém a hegemonia masculino e feminino. Revela-se aqui, um conjunto de idealizações e estratégias de feminilidade e de relações genderizadas *hábitos*, vozes e interacções entre rapazes e raparigas, na escola e no interior de cada género. As raparigas mais académicas estão a educar-se com preocupações simultâneas que conduzem a uma maior concentração na carreira educacional e no *stress* de *ser melhor estudante*. Além disso, as raparigas aprendem que para serem *reconhecidas* de forma justa têm que lutar, para superar visões tradicionais e "históricas" de subordinação e secundarização, condições de aprendizagem mais desfavoráveis, incluindo ter de *provar* inteligência e capacidade. Por isso, muitas raparigas estão a experimentar maior *stress* e competição de género, nestes tempos de modernidade tardia, que não são apenas desigualdades de condição, mas antes questões de reconhecimento e de novas exigências e reivindicações, que empurram as raparigas para posições de maior luta, mas também de grande alienação. Por sua vez, as raparigas menos académicas que experimentam um não reconhecimento como sujeitos educacionais, têm procurado educar-se *borgueando* e *resistindo* com os seus pares masculinos em culturas de rebeldia e vozes nas margens, distanciadas do mundo do conhecimento, ao mesmo tempo que outras não sobrevivem e enfrentam o abandono escolar.

1.4. Diferenças entre rapazes e raparigas na aprendizagem e na vida escolar

No fundo, a questão a que procuramos responder nesta parte é esta, que sentidos e caminhos encontram as raparigas para a sua realização escolar dum ponto de vista de género?

Se, no capítulo 4, focalizámos as experiências das raparigas relacionadas com a realização académica, queremos agora incidir nas diferenças de realização entre rapazes e raparigas das diferentes redes e nas mudanças que, a este nível, têm ocorrido e como estas são percepcionadas pelos diferentes grupos sociais. Para além do olhar sobre as diferenças quanto à realização e conexão académica, queremos também focalizar as diferenças genderizadas nas actividades de desconexão escolar.

1.4.1. Diferenças de realização nas disciplinas como Matemática e Educação Física

Duma forma geral, as raparigas pensam que os rapazes aprendem desde cedo a dominação social, as hierarquias de género, o que, só por si, lhes traz mais à vontade e relaxe na vida presente - "eles, é mais fácil terem o que querem". Parece haver um pressuposto geral de que os rapazes têm um posicionamento "superior" e "mais desejável". Muitas autoras, como Young (2000a), por exemplo, mostram como na sociedade e suas instituições sociais existem formas subtis de manter esta hierarquia da superioridade social da masculinidade, apesar de já ninguém aceitar abertamente esta superioridade. A par da desvalorização do feminino, evidencia-se sobre as raparigas um escrutínio de maior exigência: ser aplicadas, ajuizadas e disciplinadas. As jovens entrevistadas atribuem um *nós* para falar das lutas genderizadas de muitas raparigas em busca do seu espaço de autonomia e um *eles* para referir o sentimento de facilidade e superioridade, que denominam de machismo, que advém da *natureza* masculina.

> Inês – Eles se calhar pensam que é fácil atingir os objectivos deles. E *nós* pensamos que é mais difícil atingir os nossos objectivos! Eles pensam é que é mais fácil ter o que querem!
> Ent. – Eles sabem que é mais fácil a vida no futuro, é?
> Inês – Se calhar pensam!
> Ana Maria – Eles pensam que, só porque são homens, têm mais facilidades!
>
> GDF D1, 9ºano

Genericamente, as raparigas de todos os grupos não se percepcionam a si, ou às suas pares, como melhores alunas do que os rapazes, embora se notassem algumas variações de acordo com a *posição escolar*. Notamos que entre as jovens mais académicas parece existir consenso de que as raparigas têm melhores resultados. Esta mudança na realização, era argumentada pelo «melhor comportamento» e «empenho» em ser boas estudantes e, sobretudo, por uma maior implicação na planificação da carreira e vida futuras.

Os resultados escolares têm sido um indicador de realização educacional muito valorizado pela política redistributiva que não questiona nem o reconhecimento dos grupos nem o papel activo da escola na produção de ambientes educacionais injustos e pouco estimuladores e cuidadores de muitos/as estudantes, produzindo, assim, encaminhamentos diferenciados.

Ser bom aluno, como vimos, é algo que tem uma articulação com o paradigma dominante, favorável aos grupos com maior poder social. Contudo, muitas raparigas nas últimas décadas, procuram tornar-se "boas alunas", ganhando, por isso, uma maior visibilidade, designadamente a partir do secundário, em disciplinas como Matemática, Física, Educação Física e outras, com reflexos importantes na

sua supremacia no ensino superior em muitos dos cursos. Ora, na nossa pesquisa no final do ensino básico, as diferenças genderizadas em disciplinas como a Matemática são percepcionadas de forma diversa pelas diferentes redes de raparigas. Assim, nas turmas menos académicas, parece existir a ideia de que os rapazes são melhores alunos, designadamente em Matemática. Os discursos destas estudantes referem experiências diferenciadas, parecem manter-se num nível mais tradicional.

> Na minha turma são os rapazes que são melhores alunos, não em todas as disciplinas, por exemplo em Matemática. Neste período, quase toda a gente tirou negas e só os rapazes é que escaparam e se safaram. As raparigas quase todas tiveram negas!
>
> Carla, GDF A, 8° ano

É veiculada a ideia, que está presente em muitas jovens, de que as raparigas estão a ultrapassar os rapazes, como se revela neste depoimento. No entanto, quando confrontada com a sua realidade pessoa, que não confirma tal tese, esta é interrogada

> Acho que, duma forma geral, as raparigas são **muito melhores alunas** do que os rapazes. (...) E daí não sei!... porque na nossa turma há rapazes bons alunos, melhores do que *nós*, como o Flávio, o João e o Bruno, mas não querem mesmo ser... O Flávio era muito bom aluno mas agora 'balda-se' para a escola... E é pena, porque faz o que os colegas não fazem... O João ui... importa-se mesmo com isso de ser bom aluno porque quando está sem os colegas até se põe atento. O Bruno é a mesma coisa. Os da nossa turma são assim, estão naquela de mostrar aos colegas que podem, mandam e fazem o que quer. Penso que devem picar-se uns com os outros. Os rapazes gostam de ter aquela imagem de machão, não querem parecer betos, nem lingrinhas...Alguns são mesmo uns terrores, mas outros, é só brincadeira! Os rapazes, entre si devem picar-se.
>
> Vânia, GDF A, 9° ano

O sucesso e realização escolar de muitas raparigas parecem estar a contribuir para percursos educacionais mais prolongados e mais favoráveis, incluindo alguns estratos das classes trabalhadoras e mesmo de algumas minorias étnicas, tal como salientavam Arnot et al. (1999) e Mirza (2001). De facto, para além do maior acesso ao ensino superior elas estão a atingir zonas de igualdade em disciplinas e cursos em que tradicionalmente tinham situações desfavoráveis, o que revela uma preocupação com a carreira profissional e um distanciamento das tarefas tradicionais de feminilidade no lar. As raparigas percepcionam assim o seu desempenho:

> Ana Maria – Em Educação Física são as raparigas em Matemática também, claro! ☺
> Fátima – É mais ou menos na Matemática!
> Ent. – Acham que na Matemática não há diferenças?
> Fátima – Acho que há, sim! As raparigas fazem mais os trabalhos de casa... e são mais interessadas!
>
> GDF D, 9°ano

Contudo, na turma das raparigas académicas, onde um grupo de raparigas se encaminhou para práticas e investimentos desportivos, parece existir a noção de que, como elas próprias avançaram, a equação clássica se alterou. Nesta turma, os

rapazes eram melhores alunos em História e as raparigas em Matemática e Educação Física. Ao fazerem investimento numa carreira desportiva, elas próprias sentem que estão a contribuir para romper com a tradição, e a ser intérpretes duma nova mensagem de rapariga, aspecto que aprofundaremos no capítulo 6.

> Ent. – Mas também há essas diferenças em que as raparigas são melhores alunas e outras são os rapazes melhores alunos!
> Ana – Por exemplo, a História na nossa turma são os rapazes!
> Inês – Mas, em Educação Física, é as raparigas!
> Ana – A Matemática também é, claro, as raparigas ☺
> Fátima – É mais ou menos a Matemática!
>
> GDF D, 9ºano

1.4.2. Culturas de *experimentação*: que já contam com a participação das raparigas

Contudo, nas conversas e diálogos com as jovens do Grupo C e D elas referiam-se, genericamente, aos rapazes como sendo atraídos por caminhos de "experimentação", de actividades distantes da actividade cognitiva da "escola formal" e da "relação" e "ofício" escolar. No mesmo sentido, Manuel Matos (2005) na sua pesquisa, refere a existência de um tipo de população escolar que se rege pelo *princípio da experimentação,* o que na nossa pesquisa adquire sobretudo uma natureza genderizada e classizada, associada aos rapazes, embora se estenda a algumas raparigas dos grupos mais desfavorecidos, em que a sua forma de "relação escolar" é baseada na distanciação do conhecimento e no investimento em sociabilidades e actividades nas margens, como revela este depoimento

> Fátima – Na nossa turma, as raparigas são melhores alunas!
> Ana Maria - Em certos pontos **eles são muito mais de experimentar!** Mas, não é bom experimentar em certos caminhos… coisas que não nos fazem falta! Eles, é: "vamos experimentar para ver o que é que dá"! As raparigas não são assim…
>
> GDF C, 9 ano

1.4.3. Diferenças na desconexão da escola: rapazes roubam 'fora' e raparigas 'dentro'

Mas, se umas estão fortemente concentradas na aprendizagem, verifica-se também, que outras estão distanciadas da escola, sobretudo quando "marcadas" e *posicionadas* em contextos e redes turbulentas, onde os resultados e estímulos académicos são pouco desafiadores e a rebelião é vista como uma actividade a realizar para se afirmar. Referem o distanciamento da escola dos rapazes, mostrando-se como estes querem implicar as raparigas nesse processo, sobretudo a partir dos anos terminais do básico, através da balbúrdia na aula e depois através do abandono escolar, designadamente "a partir dos 15, 16 anos". Estas culturas de desconexão, revelam já o distanciamento sentido por muitas raparigas, que começam a envolver-se na rebelião, como revela este depoimento

> A professora de Geografia tem razão, porque estamos **distantes** mas, por acaso agora até estamos a ficar melhor, mas ela ajuda pouco…

> Também já falamos com os rapazes por causa das aulas de Matemática... Mas eles dizem que sim, vão estar com mais atenção, mas depois é só barulho... sobretudo quando entra o Victor... **Com eles, não adianta...**
>
> GDF C, 9º ano

Os fenómenos de ***distanciamento*** são acompanhados de actividades de resistência, marginalização e disrupção, referidas como "gostar de experimentar", violência, roubo, assédio no recreio, fumar, faltar às aulas, etc.

No caso das raparigas, este tipo de distanciamento escolar tem tido outros nomes, mais relacionados com a sua reputação. Todavia, actualmente, também, é referida a participação específica e genderizada das raparigas em actividades de experimentação e mesmo de roubo.

> Daniela – Nos roubos os "chavalos" fazem assim: os rapazes preocupam-se mais de carros... e as raparigas é aqui dentro... nas mochilas e nos cacifros.
>
> GDF C, 9º ano

As condutas «contra» eram, genericamente, vistas como resposta às maiores limitações, proibições e controlo imposto pela direcção da escola sobre as suas actividades, movimentos e condutas na "escola física", justificadas pela direcção da escola, através de um discurso de "protecção" retórica "dos mais novos" numa escola com população etária diversa. Contudo, quando as raparigas participavam nessas actividades isso era visto como "desvio" e maior transgressão, alvo de generalizações na base de noções estilizadas e escrutínios morais, incluindo pelas próprias raparigas. Estas actividades adquiriam um cariz genderizado, sujeitas a alguns dos parâmetros hegemónicos e estereotipados, para as raparigas roubar «dentro» e para os rapazes «fora», eles roubam carros e elas, mochilas.

Em síntese, genericamente, as raparigas, através das suas práticas escolares diversificadas, no seio das interacções dadas e contextualizadas entre rapazes e raparigas na escola coeducativa, (re)constroem-se e são reconhecidas com base em desigualdades de género, cuja estruturação assenta na aprendizagem da aceitação dessas diferenças como "normais" e "naturais". As raparigas são constrangidas a aprender pela experiência estereótipos e noções de diferença de género, que adquirem um matizado de formas diversas, de acordo com contextos e dinâmicas particulares. Continua a fazer-se a aprendizagem da desvalorização da excelência das raparigas; intui-se uma supremacia, inteligência e perspicácia dos rapazes; conjectura-se um ascendente quanto ao poder de escolha e de decisão, incluindo o de definir e governar se querem ser bons ou maus alunos; supõe-se que têm a opção de aprender ou de se divertir; de decidir se as raparigas podem ou não aprender ou se devem antes ser suas parceiras da diversão nas aulas; escrutinar o seu lugar como mulher. Neste caso, o balanço e poder para opções e saídas dos dilemas é

reduzido para as raparigas, pelo que aprendem, como vimos no capítulo anterior, frequentemente o abandono, a conformação e cumplicidade nas relações e actividades masculinas de poder, procurando espaços para a produção de alguma cultura, através da rede de amizade, tirando vantagens no imediato da sua participação, divertindo-se e procurando conciliar possibilidades conjuntas e alguma autonomia.

Depois desta análise em torno das experiências vividas seguiremos o caminho de analisar os discursos sobre as raparigas nas relações umas com as outras.

2. Interacções, experiências, configurações e discursos sobre novas feminilidades

Os processos de se tornar rapariga e de construção de feminilidades atravessam todos os capítulos desta tese. Todavia, nesta parte, a nossa finalidade é concentrarmo-nos particularmente nas feminilidades ressignificadas na escola e nas visões que *circulam* sobre e entre as raparigas à volta das suas perspectivas, sociabilidades e discursos genderizados que, em grande medida, funcionam como guiões dos seus percursos e relacionamentos. Além disso, e nessa articulação, queremos compreender tanto os lugares procurados e construídos para si, como raparigas, nas relações umas com as outras, sob valores hegemónicos e masculinos, re-codificações e (re)agrupamentos ao longo da linha das diferenças, no trabalho de construção de subjectividades e de busca para se *tornar adequadas*, através e durante o percurso escolar. Isto é importante para as questões do reconhecimento e da comunicação intercultural, na escola e fora dela. Assim, nesta parte procuramos analisar os lugares sociais desejados, (re)construídos como *adequados* para si como raparigas, no seio das condições, experiências e perspectivas que as habitam e que sentem disponíveis e em circulação, para si e para as outras. O que pretendemos não é tanto incidir na limitação, mas compreender e representar as experiências das raparigas e as condições que tomam como reconhecimento, numa relação entre produções culturais e materiais, discursos, identidades e relações com as instituições sociais. Afinal, compreender quais são as estratégias que usam para encontrar o seu caminho, no seio das condições dadas, das oportunidades e das identidades juvenis, especificamente, de feminilidades jovens. Compreender os processos de se *tornar rapariga* na distinção e reconhecimento realizado umas com as outras na escola pode ser importante, sobretudo, porque nos permite perceber as questões, que se

ligam e se constituem em limitações ou potenciam a comunicação, interculturalidade e o reconhecimento das diferenças na escola.

2.1. Feminilidades *jovens* (i)legítimas e *lugares adequados* que circulam

2.1.1. *Marados, dreads, betos* e *normais*

Questionamo-nos, então, sobre como é que cada *rede* de raparigas com que conversamos vê a sua "normalidade" na relação com *as outras* suas pares da escola. Os novos grupos culturais juvenis são muitas vezes *identidades multivalentes*, que podem atravessar e detalhar as várias divisões sociais, de classe, etnia, local ou género, no centro ou nas margens. Assim, as jovens referem-se aos vários grupos juvenis existentes na escola

> Ent. – Portanto, quais são os grupos que há na vossa escola?
> Fátima – Há aqueles grupos que é **os *marados***, outros que é o ***normal!*** Acho que escolhem esse estilo de vida para se mostrarem
> Sofia – O ***normal,*** nem é *beto*, nem uma coisa nem outra!
> Fátima – Há os *betos*, os *normais* e os *dreads*!
> Ana – E os drogados!
>
> GDF D, 9º ano

Notamos que todas as jovens tinham um desiderato comum, o de se distanciar ("separar") das *betas, posicionando-se* todas como não betas. Os diálogos destas jovens, admitem dois modos culturais dicotómicos dominantes da juventude na escola, os/as *betos* e *dreads,* ambos simbolicamente agregados com classe social, embora não completamente coincidentes. As jovens associam-lhes, sobretudo, marcadores de *aparência* e estilo, que ligam a poder e dinheiro, no caso dos *betos*.

Na verdade, diríamos que, grosso modo, todas as jovens se reconhecem em oposição e distinção aos pares masculinos e aos/às betas, ou «femininas», e na procura de se tornarem *adequadas* e, nesse sentido, vendo-se todas como «normais». Também testemunhamos a nossa dificuldade nesta pesquisa de aproximação às raparigas betas, o que só por si é um analisador de como andavam muito ocupadas e como se procuram separar das/os Outras/os.

> Ent. – Na vossa turma há *betas*?
> Fátima– Na minha ***já* não há!**
> Ent. – Porquê?
> Inês – Porque *os betos* são quase sempre separados!
>
> GDF D, 9º Ano

Excluindo desta análise *as betas*, geralmente raparigas dos grupos sociais com mais recursos económicos e culturais, ao ouvir os quatro GDF da nossa pesquisa, diríamos que encontrámos **três tipos de feminilidades jovens** da classe

trabalhadora, no meio de outras feminilidades e masculinidades na escola, que expressam sentidos e forças que mobilizam para se construir: as **mais académicas** *normais civilizadas, educadas* e *desportistas* do grupo D; **as académicas** normais de *mixité, do meio e de heterogeneidade* (grupo C); e as **menos académicas** *normais terroristas ou rebeldes* (grupo A e B).

Detendo-me numa reflexão em torno dos diálogos e narrativas das raparigas da rede D, saliento que se regiam por uma feminilidade de aproximação ao trabalho escolar e à mensagem cognitiva da escola, sendo também as jovens mais académicas e com mais recursos e melhor posicionadas dentro desta estratificação escolar. Aspiravam conseguir um curso superior e carreiras profissionais com sucesso. Sentiam-se *reconhecidas* como adequadas na escola e realizavam identificações para se tornar raparigas dentro de uma normalidade que descreviam como *ser civilizada.* Este modelo de feminilidade estava próximo duma lugar que esperavam com mobilidade social e de *respeitabilidade* feminina em parte de classe média, "obediente" e "educada", embora numa afirmada distinção discursiva das *betas* que também nomeiam de *femininas.* Procuram autonomia, estando a lutar por um *girl power,* com um projecto de carreira educacional e profissional e de vida familiar futura partilhada. Por isso, se rotulam de 'normais', 'médias', 'educadas' ou 'civilizadas'. Esta identidade de feminilidade jovem apoia-se nos recursos escolares e familiares e em saberes e possibilidades dum modelo de *feminilidade desportiva*, cujo estilo adquiria neste grupo uma expressão particular, em termos de artefactos corporais, actividades, grupo comum, ligações, estilos juvenis, etc. Assim, os discursos destas jovens desportistas localizam-se no distanciamento tanto dos valores da feminilidade convencional, como também das pares dos grupos sociais considerados 'violentos' e 'baixos' "dos bairros", com quem a escola não proporcionou experiências de encontro cultural. Estar entre, e distanciadas, tanto das *betas* ou das *provocadoras* e *dreads* é uma pressão que as "cerca". Por isso, quando questionadas acerca da posição em que se localizavam como raparigas, notámos que evitavam as duas categorias discursivas, por um lado, as "femininas", de "compostura divina" e "bom gosto" e, por outro lado, a sua localização como "vulgares", indisciplinadas, provocadoras e "sexuais". Procuravam definir-se numa localização *adequada*, que evitasse tanto a reputação de *provocadora* e sexual, 'disponível' e 'acessível', como a de submissa e frágil *feminina.*

Sofia – Nós consideramo-nos daquele grupo normal (...) médio...! Porque nem somos *dreads* nem somos aquelas *femininas*! Nem somos *dreads*, nem somos aquelas *betinhas*!
Ana – Somos normais, educadas e civilizadas!

GDF D, 9º ano

2.1.2. Mas quem são afinal as *dreads* para as jovens *civilizadas*?

A sua construção de feminilidade adequada na escola processa-se numa oposição e distinção das "inadequadas", uma espécie de não reconhecimento, em relação às *Outras*, caracterizadas por faltar às aulas, fumar, fazer rebelião, desobedecer aos professores e à autoridade adulta, etc. As/os *dreads* são mais ligadas/os a estratos mais baixos da classe trabalhadora, exprimindo a opção por um *modo de vida* e de *aparência* 'marada', ao qual aderem, também, alguns jovens de grupos sociais melhor posicionados.

Então, as/os *dreads,* nas palavras destas jovens, são vistos como não sabendo tirar partido da escola, estando nela porque "são obrigados" e usando-a apenas para realizar relações sociais com os pares, dispensando o trabalho escolar. Aparece como uma construção cultural, em parte resultante da competição escolar, mas transgredindo as suas regras, estando distanciada da aprendizagem. São sobretudo culturas masculinas de resistência, em que os arautos da convivialidade e da rebeldia exprimem a oposição à meritocracia escolar, encontrando na escola o espaço e o lugar para se visibilizar, num contexto de distanciação da autoridade adulta escolar ou familiar, de crise de emprego e da escola e o alargamento da escolaridade obrigatória. A escola torna-se o local de encontro e de convívio destes/as jovens, onde é possível negociar a 'passagem do tempo' sem estar fora ou "separado", não perder os amigos, ou não ser completamente marginalizado, podendo mostrar uma produção própria.

Ent – Na vossa escola há *dreads*?
Todas – Há! Há de tudo!
Sofia – Normalmente **vão para a escola às 8h e saem às 6. 30h!**
Ana – Não têm horários! Não têm aulas, faltam! Vão para a escola para passar o tempo, para não estar em casa a aturar os pais!
Ent. – Os *dreads* não têm nada a ver com uma origem social pobre?
Todas – Não!
Filipa – Tem a ver com *o modo de vida* que escolhem!
Ana – Normalmente os *dreads* costumam ser mais pobres, só que também há excepções e há sempre aqueles que, mesmo sendo ricos, gostam de se meter nestas coisas e **seguem esses caminhos.**
Inês – Mas, a maioria, são de grupos sociais mais pobres...

GDF D, 9º ano

Assim, os/as *dreads* são percepcionados como não fazendo investimento e não se concentrando no conhecimento, nem no planeamento da vida futura, inclusive sem preocupação de concluir a escolaridade obrigatória. Subjacente a este

raciocínio, é explicitado que os pais das/os *dreads* estariam forçando ou incentivando a que estes/as se mantenham na escolarização, o que parece ser uma *nova* versão que se contrapõe à ideia «clássica» de que não se interessariam pela escolarização dos filhos. Fomos surpreendidas com este argumento que parece representar uma transformação recente, talvez devida à crise de emprego, estando os pais a usar a escola como forma de manter alguma ocupação. Na realidade, em pesquisa anterior, encontramos que, estar na escola era algo visto como obrigação para as *snobs* (Fonseca 2001), vistas como sem liberdade, "obrigadas pelos pais em tudo" (ibidem), em comparação com o seu "querer" e possibilidades de vida mais independente e autónoma dos/as adultos/as. Contudo, uma diferença é reconhecida que os/as *dreads* estão na escola mas estão desconectados dela, numa espécie de "pacto de silêncio" no que respeita ao desenvolvimento do trabalho escolar. De facto, estes/as jovens canalizam poucas das suas energias em direcção ao conhecimento. Estes seriam, então, cada vez mais jovens e menos alunos na escola, nos termos de Alberto Correia (2004). Há uma espécie de "pacto de silêncio" e de "coexistência" mútua, em que é esperado que os/as alunos/as não existam para o conhecimento, isto é, "não se reconheçam numa realidade que não faz parte de si" (Matos 2005), numa espécie de "cumplicidade" e "clandestinidade institucional".

> Ent. – São boas alunas as raparigas *dreads*?
> Todas – Ah. Não!
> Ent. – Então, quem são *dreads*?
> Sofia – Os *dreads* são aqueles que vão para a escola, mas não vão para as aulas, fumam e não querem saber de nada da vida!
> Inês - Não têm objectivos nos estudos. Não sei o que querem! Reprovam tantos anos! Mesmo querendo sair da escola, podiam primeiro acabar o 9º ano... Mas é um bocado difícil... têm aquela ideia de sair! Saem da escola quando estão mesmo na idade para sair. Andam na escola só porque são obrigados pelos pais!
>
> GDF D, 9º ano

Assim, as feminilidades educadas e civilizadas a que este grupo de jovens adere, constroem-se na distinção e oposição a *Outras* caracterizações de feminilidade, através de "pactos de silêncio" e de "estranheza" que se supõe na clandestinidade institucional. Falam, por exemplo, da sua oposição a um tipo de *raparigas provocadoras,* que aderem a um *girl power*, pouco adequado no mundo público, porque «dispõe do corpo» de forma *activa*, para *seduzir* e transgredir os preceitos tradicionais da heterossexualidade e as condutas convencionais de feminilidade apropriada. Este modo de feminilidade transgressivo é interpretado como negativo, recriminatório e *provocante*, o que mostra o peso da hegemonia masculina e das feminilidades enfatizadas tradicionais. Tal é muito visível no uso deste discurso de *nomeação* e de *provocadoras,* dirigido exclusivamente às

raparigas, para significar a ausência de uma feminilidade adequada, que se "expõe" à "provocação" dos rapazes. Trata-se de uma feminilidade que não dispõe do *saber* ou dum *querer*, capaz de uma *conduta, linguagem* ou *aparência* adequadas, para responder ao escrutínio masculino, exigência natural de uma verdadeira mulher.

> Sofia – Por exemplo, há aquelas raparigas que se dão... que se expõem aos rapazes e **provocam-nos**
> Inês – Expõem-se...
> Fátima –... e os rapazes depois provocam!
> Ana –... A **própria rapariga é que se deve saber** como se deve comportar, se deve ser tímida... e depois os rapazes consoante isso...
>
> GDF D, 9º ano

A rapariga *provocadora* acentua o seu *look*, ao mesmo tempo que usa roupas que salientam excessivamente as formas corporais, o que lhe retira respeitabilidade. A sua aparência é descrita como pouco adequada para uma mulher, sendo 'designada' como demasiado sexual, indisciplinada e 'perigosa'. Para não ser "designada", e ter avaliação de "um bom *look*" torna-se importante a presença de três aspectos combinados: o "conhecimento" cognitivo e racional requerido ("cabeça") a par da visibilidade corporal ("mexe bem com o corpo") e a linguagem ("fala adequada"). Como diz Skeggs (2002: 315) as mulheres devem saber distinguir ser 'olhadas com admiração', de 'ser olhadas como objectos sexuais'. Este acto de conhecimento e posicionamento constituem dimensões importantes para o poder e *perfomance* femininas o que mostra as mudanças e o peso das feminilidades tradicionais.

Como também argumentam Aapola et al. (2005) as próprias raparigas estão atentas umas às outras, criando distinções entre as raparigas "certinhas" e as "mal comportadas". Vivem um "equilíbrio difícil", porque têm que agradar e ao mesmo tempo têm a responsabilidade de evitar o interesse masculino indesejado. São as **responsáveis** por "monitorizar e controlar" o que **pode** e o que **não pode ser visto** e pelos **efeitos do significado sexual** das suas partes do corpo nas relações sociais. No entanto, tal como afirmava Sue Lees, as raparigas são apelidadas de ordinárias pelos discursos tradicionais e eurocêntricos de sexualidade, por várias razões, muitas das quais nada têm a ver com a sua conduta sexual (Lees 2000, Mirza 2001).

> Inês – A rapariga provocadora é, muitas vezes, pelo que veste, pela sua **aparência**, pelo modo como **fala**!
> Sofia – Diz-se **provocadora** mais para as raparigas do que para os rapazes. Nós temos uma amiga que às vezes é provocadora!
> Inês – Quando está com os rapazes, ela até tem corpo, tem grandes mamas, mas na cabeça não se encontra nada!
> Sofia – Ela tem 14 anos. Uma pessoa olha para ela e dá-lhe para aí 16, só por causa do corpo, mas quem começar a falar com ela...
> Ent. – Portanto ela é provocadora para quem?

Fátima – Para os rapazes! Quer se armar!
Inês – Não conheço nenhum rapaz provocador! Há mais raparigas... geralmente são elas, porque podem mexer mais com a sua imagem e serem provocadoras! Podem vestir-se e pentear-se de uma maneira, os rapazes têm mais aquele *estilo típico*! Mas **nós** temos maquilhagem, penteamos duma maneira... Temos calças, vestidos... As raparigas são mais vaidosas!

GDF D, 9º ano

As jovens, embora argumentem que os pais não devem interferir e que devem ser autónomas na escolha dos amigos/as, sentem-se pressionadas pelas famílias para não acompanhar "rebeldes", "ciganas", *dreads* e/ou "provocadoras", devendo afastar-se da sua convivência e proximidade, mensagens que, duma forma geral, aprendem e respeitam, em grande medida coincidentes com as que recebem da escola. A *aparência* constitui-se, também, como um critério de 'marcação', discursivamente ensinado e quotidianamente aprendido.

Ent – Se tivessem amigos *dreads*, os vossos pais gostavam?
Ana – Não.
Fátima – Não, mas também quem faz os amigos somos nós, eu tenho uma amiga na minha turma, ela às vezes fuma e os pais não sabem! Não sabem as asneiras que ela anda a fazer este ano!
Inês – Para os nossos pais a aparência conta. Acho que se metiam, não nos deixavam acompanhar assim aqueles...

GDF D, 9º ano

Por isso, desejam distinguir-se tanto das *dreads* pela sua ociosidade como do grupo específico das *provocadoras* pelo seu *girl power* que é altamente intimidatório no mundo público, sujeito a maior ostracização, cuja radicalidade é interpretada como sendo um uso da sua liberdade de forma desadequada, pouco compensatório para uma mulher, numa sociedade ainda sob o escrutínio masculino, expondo-se em demasia para lucrar pouco. Por isso, preferem um tipo de feminilidade que não desafia a masculinidade hegemónica que as ostraciza, projectando-se antes numa estratégia de feminilidade em que mexem com o corpo higiénico e saudável e não através da mera sedução e "provocação".

2.1.3. E onde estão as *betas*? "Separadas" mas visíveis, "ao longe já sabe que são elas"...

Estas jovens **reconhecem-se** como adequadas pela sua educação, civilidade e estilo desportivo, sobretudo em comparação e oposição com as *dreads* e/ou *provocadoras*. Na realidade, nenhuma das raparigas entrevistadas queria ser tomada como *beta*. Para além das características assinaladas e comuns aos pares masculinos *ser beta* era um estilo de feminilidade indesejada, mas de grande visibilidade e exibicionismo.

A moda que se impôs é a de "betinha". Ou seja, as argolinhas, o cabelo ao lado, as calças por baixo das ancas, os cintos florescentes, as mini-saias e tal... Aquelas argolas, aquela

risca ao lado, aquela pintura um bocado exagerada nos olhos, aquelas bases, os sapatinhos de vela, aqueles tacões ou sapatos bicudos.
Toda a gente vê que são elas a brilhar e todas florescentes!... ao longe já sabe que são elas...

Narrativa da Joana, 9º ano

As betas procuram ser **reconhecidas** e **ter poder** na escola pelo **trabalho escolar** e mas também pela ***visibilidade*** como um *sinal* de classe e de ***estatuto,*** afirmando a sua superioridade moral, que incluía a não mistura, investir em consumos e *sinais de feminilidade*, aparência, conduta e *respeitabilidade de classe*. Para um tal reconhecimento contribuíam factos como permanecer na escola apenas para frequentar as aulas, raramente tomando aí as refeições, o que mais uma vez mostra o pacto de silêncio, que fazia com que houvesse *consentimento implícito* para que alguns/mas pudessem transgredir a normalização escolar.

"As betas pensam que ***podem.*** Se, por acaso não são da classe alta, dão a entender que são, que têm dinheiro e que pensam e **podem** tudo... mas às vezes é a *aparência*...
Ninguém quer ser beta porque são *separadas*...

GDF D, 9º ano

Referiam-se à sua ***aparência*** de modo a ser reconhecidas e visibilizadas com estatuto, usando uma estética que exibe e combina extravagância, distinção de classe e de género, particularmente face às outras. A *aparência* surge como uma codificação de realização e afirmação pública, convertendo-se numa forma de valorização do capital simbólico, através de um bom *look*, que oferece afirmação e validação do capital de classe e inclui status, poder, dinheiro.

Ent. – Ora contem lá, como são as *betas*!
Ana – Risquinha ao lado, calças "à boca de sino", cintinho e brinquinhos. Quando se vê de longe, já se sabe que são elas!
Ent. – Não é o vosso grupo, então, as *betas*?
Todas – Não, que horror!
Ana – Aquela extravagância, aquelas cores todas, amarelo fluorescente, cor-de-laranja, cor-de-rosa!
Fátima – Sim. Conhecemos *betas*...
Ana – Há algumas que andam assim, só que são normais e são porreiras!
Ent. – Qual é a diferença entre ser *beta* e ser *normal*? É as roupas?
Fátima – Às vezes é a ***aparência!***
Ana – É a ***aparência*** e o ***dinheiro***, porque normalmente têm. Por isso, pensam que ***podem*** tudo!
Sofia – Pelo menos, dão a entender que são da classe alta!
Fátima – Pela aparência, dão a entender...

GDF D, 9º ano

Em síntese: os testemunhos e reflexões do grupo de raparigas mais académicas revelam uma feminilidade que deseja ser reconhecida, em primeiro lugar, pelo seu compromisso académico e com uma carreira profissional; e, em segundo lugar, por um estilo de feminilidade considerada "responsável", "civilizada" e "educada". Salientam, por isso, a sua distância de um estilo de feminilidade "provocadora" que "mexe na imagem" em demasia, que salienta um corpo *sexy* e que, a par disso, se distancia do conhecimento, como acontecia com as/os *dreads*. Desenvolvem uma

feminilidade que cuida mais de um corpo saudável, e limpo, menos limitado e mais solto de movimentos, desportivo e flexível, inserindo-se num colectivo de pares femininas desportivas. Investem em pouca maquilhagem, mas sem demasiada proximidade a um corpo masculino. Afirmam, o seu lugar numa *identidade feminina em transição*, separando-se da *aparência* e *snobismo* das *betas* (distantes e endinheiradas) e distinguindo-se das *dreads* porque estas não se reconheciam numa identidade ligada ao trabalho e conhecimento, encontrando-se desligadas, em "experimentação" e sociabilidade entre pares masculinos e femininos (fumar, faltar às aulas...).

2.2. Reconhecimento e feminilidades do *meio* e de *mixité*... heterogeneidade e hibridismo

Também o grupo C pode ser reconhecido como uma rede de **raparigas académicas,** na medida em que revela um compromisso de feminilidade com o trabalho escolar, embora de forma mais heterogénea e com menos recursos. Como vimos, esta rede de interacção integrava variadas experiências e desejos de feminilidade, procurando desafiar percursos estratégicos educacionais e/ou profissionais para as suas vidas. Claro que, diferentemente do grupo anterior, em que todas aspiravam ter percursos educacionais longos, neste grupo, apenas a Joana e a Andreia se projectavam nesse horizonte. As outras estudantes perspectivavam-se com percursos de nível profissional intermédio como a Marcela, Daniela, Ana, enquanto outras esperavam concluir a escolaridade básica e vir a encontrar emprego no final, eventualmente, alguma formação profissional curta, como a Júlia e a Mariana. Trata-se de um grupo interessante, para pensar o **reconhecimento** e a justiça social, as feminilidades e masculinidades, a **comunicação intercultural,** algures num *lugar do meio*, onde culturas e identidades *mixité* e *híbrida*, onde feminilidades e masculinidades tentam a comunicação, numa turma com um relativo equilíbrio, embora com tensões. Mais do que fechamentos identitários revelam-se feminilidades com capacitação de comunicação intercultural, negocial e dialógica em interacção e "tensão produtiva" (Torres 1998) de sujeitos distintos. A própria diversidade entre as raparigas era um bom exemplo disso, como vimos atrás quando apontamos os desejos de reconhecimento. Revelavam, também, a par de compromissos com o conhecimento e com o trabalho escolar, uma valorização da convivialidade e grupos de amizade, da capacitação e modificação do estatuto de subordinação das raparigas e da supremacia masculina.

A *mixité* verificada no seio desta rede feminina, como vimos anteriormente, revela como as raparigas procuram construir-se de forma diversa. Assim, destacamos, por exemplo, dois estilos de feminilidade – feminilidade *maria-rapaz* investindo no conhecimento académico e de hiper-feminina *glamourosa* – *"O anjo"*, investimento em identidades incorporadas.

2.2.1. Dou-me mais e acho-me mais parecida com os rapazes

Ser definida como rapariga *maria-rapaz,* tanto expressa um carácter derrogatório por não possuir uma feminilidade adequada, como contém a atracção da proximidade aos modos e gostos masculinos, designadamente possibilidades de transgressão e novos **poderes**, como o de *gostar* de futebol, de *viajar*, de usar roupas mais soltas e *confortáveis*, do poder *conviver* tanto com rapazes como com raparigas, *preferindo,* por isso, muitas vezes, a companhia e a amizade dos rapazes.

> Fátima – Temos uma colega que se dá muito bem com os rapazes! Para ela é igual estar com rapazes ou raparigas, porque sempre foi um bocado "maria rapaz", sempre andou a jogar futebol! Desde muito pequena que convive muito com os rapazes e então...
>
> GDF D, 9º ano

As raparigas designadas por *maria–rapaz* valorizam, para si, um conjunto de características atribuídas geralmente aos rapazes porque as consideram imprescindíveis para as suas feminilidades nestes novos tempos

> Gosto de falar com os rapazes. **Tenho relações com eles muito boas.** Dizem logo **vamos fazer isto** e acabou. Com eles fica resolvido. Às vezes, as raparigas gostam de... esconder os assuntos. Eu sempre **convivi muito** com rapazes desde pequenina, porque vivia com a minha tia e era tudo rapazes. Depois a minha família tem muitos primos rapazes. Houve uma altura que fui viver para a aldeia e era a única rapariga lá na aldeia, porque tinha tudo vindo para estudar na cidade. E, então, **convivi (...)** e gosto muito de falar com os rapazes - **são mais direitos.**
>
> Joana, GDF C, 9º ano

Todas as jovens que referem esta maior atracção pelo masculino encontram para isso uma explicação na maior interacção e convivialidade, fora da escola, durante a infância, o que lhes parece ter dado maior segurança. Salientam que, "dar-se melhor com rapazes" as faz sentir mais realizadas e confortáveis pela proximidade dos seus interesses, modos e roupas. Contudo, referem como isso é fonte de dificuldades e conflitualidades com o mundo adulto, incluindo o familiar, por ser considerado uma identidade desadequada. Por isso, criticam as famílias e muitos/as adultos/as de conservadores, por ainda não terem entendido que as raparigas do séc. XXI desejam poder, liberdade, independência e, naturalmente, participação paritária entre pares femininos e masculinos, em todas as actividades, públicas e privadas, ainda que, por vezes, num espaço de autonomia contraditória. Todavia, estão confiantes que, confrontando o mundo masculino, podem aprender

mais, conseguir maior poder e desafiar mais algumas mudanças de género, do que a opção por um fechamento identitário nos grupos de amizade feminina. Reconhecem que este *girl power* as torna pioneiras e corajosas e que isso não as inclui como sexuais na interacção social, dando-lhes inclusivamente mais poder para negociar. A escola co-educativa, pode permitir desafiar as limitações e lutar contra os constrangimentos e proibições adultas, através de novas formas de intercâmbio com rapazes, nestes novos tempos.

> Eu gosto de andar com rapazes e a minha tia não me deixava. Era proibido. Se tinha de fazer algum trabalho, não me deixava mesmo... Não podia andar com os rapazes, mas agora modificou. Tive que lhe dizer: "olhe o tempo já modificou, já não são os anos 20. Tens que ver que no séc. **XXI as raparigas andam mais com rapazes**".
>
> Andreia, GDF C, 9º ano

As novas feminilidades emergentes, que pulsam neste novo século e milénio, parecem aproveitar de maiores interacções, fluidez e atravessamentos entre feminilidades e masculinidades, facilitadas quer pelas conquistas feministas quer pelo consumo neo-liberal e pelo mercado, quer ainda pelo crescente hibridismo e *mixité*, como veremos. A Andreia fala desta mudança e do seu desejo em aceder e participar com os pares masculinos em novas aprendizagens e contactos. Contudo, enfrenta tensões e falta de respeito e de liberdade porque a sua pretensão é vista como pouco adequada, sendo frequentemente comparada com a irmã, considerada sempre como mais "arrumada", "adequada" e "certinha". As raparigas que transgridem as feminilidades tradicionais são consideradas desadequadas. Por vezes, as suas famílias, nomeadamente a tia com quem vive, revelam dificuldade em reconhecer e respeitar a sua autonomia como rapariga, nomeadamente a sua busca por realizar *novas* actividades (futebol), alargar as suas companhias (sair ou mesmo realizar trabalhos com rapazes), ou ainda usando *aparência* e roupas consideradas pouco femininas, sendo intolerantes e tentando exercer o seu poder, com ameaças e mesmo agressões, por parte de elementos masculinos, como foi o caso do marido da irmã, como se revela neste depoimento

> A minha irmã é muito diferente de mim. Por exemplo, não gosta de futebol. É uma rapariga certinha e faz as coisas dela e é muito arrumada. Ela nunca teve desavenças com a minha tia e eu já tive, porque esta **discorda sempre comigo. Eu sou teimosa**. Ela muitas vezes diz-me: "és igual ao teu pai, és uma casmurra, uma teimosa".
>
> Andreia, GDF C, 9º ano

A Andreia não aceita esta imposição e pugna por um modo de vida menos constrangido por estereótipos convencionais sobre o que é adequado para uma rapariga, procurando aproximar-se dos rapazes e de actividades e interesses conjuntos, o que lhe tem valido um conjunto de incompreensões familiares, como referiremos.

Andreia - Não é discriminação, **mas eu sinto-me muito melhor com os rapazes do que com raparigas**. Do meu ponto de vista, dou-me mais com rapazes, não sei se foi também por ter estado em África, ou por haver mais rapazes, à beira de minha casa. Já no 5º ano, **achava-me mais rapaz do que rapariga**.
Júlia - E ainda agora é, a forma como se veste.
Andreia - E ainda agora me acho.... É a sério...

GDF C, 9º ano

Também a Joana, sentindo-se bem como feminina, gosta da proximidade e comparação com o masculino, preferindo o estilo «exterior» desportivo e/ou masculino de roupa de maior conforto e liberdade, assim como aproveita o compromisso «interior» que a aproximação e aprendizagem masculina lhe traz de maior «poder» e «atitude».

Há umas raparigas que são mais desportivas e há outras que se gostam muito de se arranjar. Eu sinto-me feminina... só que não gosto daquele género... N*ós* **podemos ser por fora raparigas**, mas em atitudes **podemos ser mais comparadas aos rapazes**... Mas que gosto de roupas desportivas não gosto de nada apertado, gosto de decotes mas **não gosto de coisas que me prendam**... Para mim umas sapatilhas é tudo....

Joana, GDF C, 9º ano

Ambas as raparigas revelam, como temos dito, uma maior preferência por apostar e maximizar as relações com o mundo masculino, o que lhes parece trazer vantagens. Alguns estudos referem que as novas feminilidades *girl power*, nos novos tempos, caminham no sentido de um maior direccionamento e aproximação ao mundo masculino (Aapola et al. 2005), vistos como trazendo mais poder e independência às raparigas, o que significaria tanto sucesso do mercado e do neo-liberalismo como alguma recuperação dos valores do feminismo pelo mercado, que conduziu a uma extinção do feminismo (ibidem). Notamos que estas feminilidades atribuídas continham algum poder de autonomia, transgressão e liberdade, ao mesmo tempo que tinham apoio masculino. Está presente no discurso destas jovens uma ideia de desafiar mais a igualdade de direitos e uma regenderização, como notam os vários episódios das joelhadas da Joana, ou os debates na «escola informal», em que conjuntamente com a rede de amizade feminina se procuram confrontar com os rapazes e com objectivos de regenderização (capítulo 4), assim como «apreciam» as *novas masculinidades*, como vimos no caso do amigo da Andreia, que era tão "compreensivo" que lhe «parecia mesmo uma rapariga».

2.2.2. Sinto-me diferente dos meus colegas: "mais senhora de mim"

Nesta rede de raparigas algumas projectam carreiras educacionais longas, mas sem pôr em causa esse projecto, elas não estão apenas a *crescer como estudantes*. A par disso, elas estão, também, a *tornar-se trabalhadoras*, lutando pela autonomia económica, como é o caso da Joana. Em que se alteram as feminilidades, quando elas não são apenas estudantes? Que relação tem o estilo «maria-rapaz» com esta

energia e autonomia para um enfrentamento das realidades de precarização económica, mantendo o projecto educacional? Como são e ficam as suas feminilidades? Vamos escutar o que diz a Joana

> Eu também sinto-me diferente dos meus colegas, porque nas férias eles não fizeram muito. Mas contam que foram para a praia... E eu comecei a trabalhar, porque quis, obviamente, ninguém me obrigou.
>
> Agora, sinto-me ***diferente*** em relação aos meus colegas, **estou mais senhora de mim**, mais ***responsável***. Estou diferente... como é que hei de dizer? **As raparigas, principalmente, andam sempre juntas,** vai uma à casa de banho e vai juntamente com outra; vai uma ao bufete e vai outra a acompanhar. Eu já não sinto essa necessidade! Não estou naquela... Pronto, estou sentada à beira deles a conversar, só que os temas são futebol, ou *Big Brother*, ou ídolos. Não é assim uma conversa muito interessante, mas claro que não são eles que têm culpa. Também há outra coisa, a trabalhar habituei-me a outro tipo de pessoas, parece que me desabituei um bocadinho deles... Sinto-me, **não é posta de parte**, mas acho que **olham para mim de maneira diferente**, porque sabem que estive a trabalhar. Às vezes, perguntam-me como é as coisas e eu explico. Eles dizem que a minha vida lá deve ser fácil, porque não se deve fazer nenhum, pois como somos tantos, alguns devem ficar a olhar para a parede. E eu digo que nós somos muitos, mas o que se faz não é só o que vêem de fora. Mas, olham para mim de **maneira diferente**, não têm assim **brincadeiras acriançadas comigo**!
>
> Narrativa da Joana, 9º ano

Na realidade, a dureza e raridade da acumulação de trabalho com estudo, ao ponto de ser o ganha-pão da família, mostra como estas raparigas estão a tornar-se "mais senhoras de si", mais "responsáveis" e menos «dependentes», não sentindo tanta "necessidade" de «apoio» umas das outras. Além disso, os seus lazeres e companhias tornam-se mais exigentes e as suas feminilidades estão a ser (re)construídas com os/as pares sob a marca e um sentimento de ser vista como *diferente* e mais *adulta*, face a uma norma do sujeito educacional feminino, dependente, infantil e brincalhão.

Estas novas feminilidades do séc. XXI das raparigas académicas em ambientes *mixités*, já não são as feminilidades separadas "dos anos 20", são feminilidades em luta por serem reconhecidas pelas suas comunidades, que estão articuladas com uma maior aproximação e cruzamento com as novas masculinidades e perspectivas, são feminilidades de maior independência e poder, ainda que baseado em trabalho precário, esforço e lazer e pessoas mais exigentes.

2.2.3. Mais lugares para novas feminilidades *dependem* de: "provar respeitabilidade", evitar sexualidade, exibir o *looking certo*, ter competências *sexy e consumir*

Este *rede do meio*, na sua heterogeneidade e *mixidade* académica, para além das feminilidades *maria-rapaz*, com desejos e práticas de reconhecimento próximas dos rapazes, a par dos importantes investimentos académicos (diferentemente desses amigos), também integra raparigas que estão a crescer, tomando consciência de que o seu sucesso não depende apenas de ser culta, competente, mas depende de forma importante do *corpo* e de exibir uma *boa*

aparência. O mundo profissional e do trabalho, "cada vez mais difícil", supõe requisitos de feminilidade e reconfigura uma feminilidade altamente genderizada e sexista, nesta modernidade tardia, com adaptações, o que concede alguma autonomia e agência. Assim, algumas estudantes mais académicas 'traduzem' este pedido de "competências *sexy"* em "vantagem de ser rapariga", porque podem 'usar' e 'solicitar' a posse de credenciais adicionais. Alguns estudos falam da renovada pressão actual no mundo das profissões de *serviço sexy* e de *consumo da aparência* no mundo do trabalho (Griffin 1989, Gaskell 1992, Fonseca 2001 e 2002), que afecta as mulheres embora também afecte já muitos homens. Na realidade, várias destas jovens, estavam a tornar-se raparigas com a realidade do trabalho a entrar nas suas vidas de estudantes, tanto pela pressão para o trabalho precário da zona ou pelos novos trabalhos com competências *sexy*, como ser manequim e/ou modelo.

> Inês – Em certos aspectos há mais vantagens em ser rapariga!
> Fátima – Por exemplo, no mundo profissional, para as mulheres não conta só o profissionalismo... também conta muito a aparência...
> Ana – Depende, umas vezes é vantagem, outras vezes é desvantagem. Há mulheres que por causa do ***seu exterior*** conseguem aquilo que querem, enquanto outras que têm muito mais profissionalismo, muito mais cultas e não têm tanta hipótese por causa da ***aparência***!
> Inês – Acho que depende de cada um! Há uns que é pela aparência e há outros que é pela competência.
>
> GDF D1, 9º ano

Estas jovens têm a percepção de que o mundo profissional, cada vez mais difícil e concorrencial, não condescende para com as mulheres, pelo que procuram jogar em todas as pedras do tabuleiro, aprender a provar o seu profissionalismo a par do investir na aparência e no bom *look,* aumentando, assim, o seu *capital.* Este diálogo mostra, por exemplo, a proximidade a algumas das novas profissões, em que um trabalho de modelo fotográfico, com base no corpo e na idade se relaciona com o normal percurso escolar

> Ent - Modelo fotográfico para revistas é?
> Ent - Como é que chegaste a agência de moda, Daniela?
> Daniela - Eu ainda não tenho nenhuma agência. A minha ainda não nos mostrou... noutras agências. Tenho um primo estilista, que já há uns anos atrás me pediu, só que como eu era pequenina, não conseguia realizar, tanto na escola... como no curso. Só que este ano, esse meu primo meteu-me naquela agência. E, então, eu fui... Tenho as medidas que dá... porque se eu quiser passar na *passerele,* no final do curso, posso usar um bocadinho de tacão. Só que, lá está, temos que ser como umas estacas.
>
> GDF C2, 9º ano

A *ideologia de empregabilidade* presente nas instituições educativas, através duma definição de uma "forma idealizada de feminilidade empregável" (Gaskell 1992, Fonseca 2001) procura produzir uma congruência entre a vida escolar, do trabalho e as culturas informais, produzindo um contexto de aprendizagem, espaço

para um investimento, numa *adequada* "aparência" e "conduta". A feminilidade, envolve um trabalho cognitivo e corporal, exige da primeira um *saber* de conduta e do segundo um particular consumo de feminilidade - apresentação, moda e maquilhagem e outras práticas, que Griffin chamou de *serviço sexy* com um sorriso (Griffin 1989), onde os seus **capitais poderiam ser aumentados** tanto para o exercício da carreira educacional e do trabalho como para o mercado sexual, incluindo aqui o mercado heterossexual "normal" na sua diversidade de consumos culturais. Ora, este capital de feminilidade, que historicamente era propriedade das mulheres da classe média, as que podiam *provar* ser respeitáveis pela sua aparência e conduta, requer exibição dessas disposições de classe e exige despender de recursos, incluindo o saber e o capital cultural para adquirir o *looking* e a *conduta* feminina adequadas... Possuir a competência feminina e a capacidade para **saber** e **tomar a decisão certa** supõe conhecimento, trabalho, dedicação, compromisso e relações de amizade e, ainda, "estar em grupo". Então, a aquisição destas competências, na escola, torna-se central para as raparigas e para compreender e aprofundar as formas culturais aí produzidas e experienciadas, mantendo obviamente múltiplas relações com as esferas e comunidades presentes na escola. Mas este saber e recursos não estão disponíveis para todas da mesma forma. Por isso, múltiplas e complexas questões de feminilidade são centrais para o reconhecimento e para a justiça social na educação, até porque este discurso dilemático presente nas instituições educativas de cultura patriarcal, muitas vezes não é problematizado, antes é tomado como certo, não discutível, independente das formas de opressão que se geram e se confrontam no campo educativo.

2.2.4. O *Anjo* de mediação: "sempre fui uma rapariga de me dar bem com toda a gente"

Encontramos ainda neste grupo uma feminilidade *glamour* que se encontra acima destas divisões – *as anjos* (acima e fora da realidade, excepcionais, indiferentes à diferença) relacionando-se e "conhecendo" com todos/as as realidades juvenis. As *anjos* conquistaram um estatuto de "estrelas" e um *poder* e a liberdade de estar acima das divisões e das leis, atravessando as fronteiras, com um poder de ser amigo de *betos* e de *rebeldes, chavalos e jovens,* rapazes e raparigas, ladrões e vítimas... Têm a liberdade e um estatuto de estar *fora* do *controlo* das *regras* e *lealdades* entre pares, *podendo* não tomar partido entre facções em conflito e tensão, sendo chamadas a exercer o estatuto de ***mediação entre pares***, fazendo pontes, resolvendo conflitualidades, agindo diante das transgressões...

Quando eles roubam não me meto para não criar chatices... por amor de deus. Nem roubo, nem violência! Mas apesar de fazerem isso, também são meus amigos... Sempre fui uma rapariga de me dar bem com toda a gente, não gosto de criar chatices, nem de me dar mal com ninguém. Quando tem que ser, tudo bem... Mas, no final, acabo por me dar bem...

Como tenho muita liberdade conheço muito gente... que nem decoro os nomes. Os rapazes e raparigas da minha turma conhecem muita gente porque quando vão comigo eu apresento. Eu não sei qual é o motivo, mas desde aqui ao Porto conheço muita gente, muita mesmo!... Da escola **conheço toda a gente**...

Este estatuto *poderoso feminino* de anjo guardador e mediador de comunicação, resolvendo os problemas entre todos/as, interroga-nos sobre os processos de *mediação existentes* numa sociedade e em espaços de "alta densidade" como são hoje as instituições sociais. Espaços como a escola, muitas vezes situados nas fronteiras entre a inclusão e a exclusão social, locais com hierarquias e estatutos múltiplos e diferenciados, 'sítios' de "relação social densa e tensa" propensos ao desenvolvimento de violência. Estes locais colocam novos desafios à lógica do tratamento individualizado, do controlo burocrático ou do uso de forças repressivas.

Marcela – Ela é o anjo! Nós somos muito diferentes. Ela tem mais liberdade... é mais aberta.

Porque há muitas pessoas que podem pensar "eh vou ser amiga de uma beta?" Mas ela não é assim... Eu quando há essas coisas, não gosto de fazer nada... de me chatear. Deixo-me estar no meu canto, antes que entre em sarilhos.

Não me meto... agora, quando há problemas com elas ou com os rapazes estou sempre lá e resolvo... E só digo "acalmem-se"...

Daniela – *Posso* dar/me bem com pessoas malucas, com calminhas, tenho *totil* amigos.

GDF C, 9º ano

Uns *anjos,* mediadores, emergem como dispositivo 'espontâneo' das 'comunidades', próprios das dinâmicas e dos espaços heterogéneos conflituantes, de relação densa e de proximidade, que favorecem a co-presença de diferentes grupos sociais e geracionais, facilitadores da socialização dos conflitos e da gestão de tensões, na busca da produção de um sentido para viver em conjunto. Estas figuras emergem em locais marcados por relações sociais em tensão e resultam de dinâmicas complexas de produção de formas colectivas de coesão social.

2.2.5. Novas feminilidades de consumo: precoces e *estranhas*

A cultura moderna tardia tem-se tornado mais visível e estética, estimulando cada vez mais a mudança, atracção pessoal e concentração na aparência, produzindo novas feminilidades que Susan Bordo chama de *identidades superficiais convenientes* (Bordo1997). As nossas jovens falam das *novas identidades* emergentes no séc. XXI, de raparigas de 12, 13 anos, *estranhando* a sua precocidade, autonomia, visibilidade e excentricidade nos novos "espaços públicos

urbanos". Estranham e observam as diferenças destas adolescentes mais novas em relação a si, dizendo, por exemplo, que têm demasiada liberdade, que são encorajadas mais precocemente a criar um relacionamento objectificado com o seu próprio corpo, designadamente ao nível da moda, das saídas, das compras, das convivialidades com pares no espaço público e semi-público, das discotecas, restaurantes, cafés e centros comerciais.

> Agora até uma criança de dez anos, sai com amigos de doze, treze... Ainda outro dia, ia na rua e duas miúdas, que não tinham mais de doze anos, rapariguinhas de mini-saia, mesmo mini e um topezinho. Não digo que as raparigas estivessem mal vestidas, mas tinham uma maneira toda vaidosa, um falar e um mexer como se fossem adultas. Fiquei a pensar, "fogo, se as miúdas são assim todas para a *frentex* com esta idade, como serão daqui a dois ou quatro anos? Se já vão às festas com amigos mais velhos... De facto, com doze anos não andava assim vestida! Talvez, seja a minha mentalidade que não dá... Isto para mim é novo...
>
> Narrativa da Joana, 9º ano

Este depoimento também confronta vários tipos de feminilidades, referindo-se a estilos educacionais e de recursos mais tradicionais, incluindo uma liberdade precoce para as adolescentes de poder sair, ir a festas, realizar consumos de roupas entre pares, "modos mais adultos", de roupas, de ornamentos, roupas mais decotadas e corpos mais expostos. Confronta-se aqui a presença de mudanças e simultaneidades de vários tipos de feminilidades *mixités*, velhas e novas, mas também os depoimentos falam das mudanças bruscas que estão a ocorrer, visíveis nas gerações mais novas.

Emergem as raparigas cada vez mais jovens como grupo de consumo com maiores possibilidades de realização e sociabilidade entre si, mais autónomas em relação ao controlo adulto e familiar.

> Lá no trabalho aparecem crianças p'raí com 13 anos de idade que vêem pagar com uma nota de vinte euros.
>
> E eu pergunto, "olha, não tens mais trocado?"
>
> - "Não".
>
> - "Mas não estás com os teus pais?"
>
> - "Ah, eu não estou sozinho, estou com uns colegas"
>
> (...) "Ok, mas o que é que se passa? O meu pai nem agora me daria vinte euros quando vou sair, quanto mais quando tinha treze anos. Há muita desigualdade... Já me sinto muito mais velha do que os próprios miúdos de treze, apenas com uma diferença de três anos. E penso, "que se passa? só são três anos!"
>
> Narrativa da Joana, 9ºano

Estas novas feminilidades emergentes, no mundo ocidental tardio, muito estimuladas pelo consumo, na realidade, não podem ser analisadas unicamente por esta rede. Elas incorporam *girl power* e *glamour*, a par de alguns valores feministas, de maior liberdade e autonomia para as raparigas no espaço público, menores constrangimentos e limitações corporais e sexuais, que permitem novas realizações, partilhas e confrontos múltiplos, conjuntos e solidários entre raparigas. Estas novas feminilidades do séc. XXI são mais complexas, pois associam e

cruzam valores tradicionais, com novas conquistas, tanto do mercado e consumo como das reivindicações pela igualdade, diferença e liberdade. Elas surgem também de par com um conjunto de muitas outras feminilidades precoces de rebelião no interior da escola, (riscadelas dos carros, roubos, estragos e vandalismo...) incluindo os pequenos *gangs* também femininos, como vimos quando se referia que "elas roubam no interior e eles no exterior".

2.3. Somos normais e "terroristas" e *ela* "meia coisa

Como dissemos, as "raparigas típicas" do Grupo A e, parcialmente do Grupo B, reconstroem a sua feminilidade principalmente em oposição à categoria discursiva de *beto/a* e à autoridade escolar, numa identidade em torno de um ***nós*** 'contra-escolar'. Os/as *betos/as* inserem-se no modelo escolar, sendo vistos/as como muito sérios/as, estáticos/as, escolares e pouco divertidos/as, interessados somente no conhecimento académico. Por isso, as jovens que protagonizam esta rede procuram construir uma feminilidade *separada* da representação da "escola oficial" e elitista que não dá garantias de realizar o "direito à aprender" e aproximam-se duma construção colectiva com base numa lógica de "experimentação", ou de 'mostrar força', através de culturas de convivialidade e de heterossexualidade, de conhecimentos fora dos livros, etc., como forma de exercer reacção a um reconhecimento como sujeitos educacionais marcados. Por outro lado, parece operar uma estratégia institucional e dos/as actores "silenciosa" e "clandestina" de não reconhecimento mútuo. Assim, para estas jovens, o caminho de feminilidade jovem «normal» parece ser, por um lado, *provocar* o «terror» e a "brincadeira" na escola e, por outro, dela se ***desafectar***, facto que, em grande medida, se constitui num "destino" objectivo e subjectivo de muitos/as estudantes da classe trabalhadora e das minorias étnicas.

> Vânia - *Nós* não temos nome, **somos terroristas** (...). ***Nós*** **separamo-nos** dos betinhos, porque ***eles*** (...) só pensam na escola, nos livros, é só aquilo... e não se distraem nem um bocadinho. *Nós* contamos anedotas, contamos coisas, andamos aí na brincadeira nos intervalos, sei lá, tudo na brincadeira, não é como só *estar quieto* nas aulas. (...)
> Carla – **Nós não temos nome** como os *betos*, somos **alunos normais** (...).

Este *nós* de normalidade destes sujeitos "falantes" é construído num processo de distanciação e separação dos/as Outros/as, seja entre um *nós* e as *betas* e também as "*meias coisas*", etc.

> Vânia – Os *betos* divertem-se a falar de livros... Devem divertir-se muito (*risos*) eu não me divertia assim (...) Eles são assim, por três coisas: eles têm medo; eles gostam

de ser assim porque os pais os obrigam. (...) E, também, é para fazer ver aos professores, que tiram boas notas.

Carla – Os *betos* são assim para mostrarem aos professores que são bons. Acho essas **pessoas estúpidas**. Se tiverem que ter positiva tiram, não é estar a dar graxa aos *stores* (...) Os *betos* são mais rapazes do que raparigas...

Vânia – Ser *beto* é mostrar medo, é não se divertir, é ser pressionado pela família

GDF A, 8º ano

Mas também constroem uma feminilidade cuja oposição principal ao poder escolar é tudo o que significa oposição aos pares masculinos os quais, embora reconhecendo que "não prestam" e "não servem", assumem o *lugar* de cúmplices num contexto em que preferem acalmar a sua fúria e partilhar a sua cultura do que hostilizá-los, numa escola que os/as separa e "escolhe" como entende. Então, *construir-se como rapariga normal* representa, nos textos destas jovens, uma categorização com "regras inscritas e noções não pronunciadas de definição da normalidade (...)" (Hey 1997: 4) dominante, incorporando a "marca" de *Outra*. No contexto de políticas de opressão, a normalidade para as raparigas incorpora "múltiplos eixos sociais entrelaçados com relações de poder estrutural e cultural" (ibidem: 5) de diferença. Além disso, revela as suas "adesões entre poder social e cultural", face ao posicionamento nas margens, dadas as inúmeras inscrições derrogatórias que existem sobre elas: cabras, provocadoras, perigosas... como eram muitas vezes vistas estas raparigas do grupo A, tanto por professores e CD, como por pais e/ou pares. Tal como acontecia com os familiares do grupo D, também a mãe da Carla a "avisava" para abandonar as amigas, consideradas más 'influências'. A diferença está em que estas obedecem e compreendem as mensagens dos pais e a Carla acha que a sua mãe se rege por valores antiquados ou que não compreende a subordinação de que são alvo na escola, sendo o seu comportamento uma resposta à situação a que estão votadas.

Em síntese: apesar de se confrontarem com muitos dilemas e obstáculos e da sua situação ser ainda amplamente de falta de poder durante os seus percursos institucionais educativos, familiares e culturais, apesar da reactualização de constrangimentos múltiplos as raparigas têm "muito para celebrar" - o sucesso académico de muitas, a "emergência de novas formas de feminilidade" e o prazer que a realização da feminilidade lhes traz (Reay 2001: 152). As redes várias de afinidades, num contexto de desigualdade e heterogeneidade, incluem a formação de identidades entre si, em parte construídas na comparação, distanciação e distinção de Outras raparigas, permitindo viver nalgumas redes, como no caso da rede C, numa certa "tensão produtiva", que capacita a comunicação e interacção de feminilidades (e mesmo de masculinidades), contendo algumas bases e dinâmicas

de segurança e de desafio de possibililidades educacionais e culturais relevantes. Há comunicação sem demasiado ruído; há partilha de projectos, de heterogeneidades e de possibilidades; há pontes e diálogos possíveis entre entidades e grupos; há condições para algum respeito, autonomia e aprendizagem e produção cultural das feminilidades jovens. Mas os elementos deste grupo, embora genericamente empenhados na escola, como não dispõem de muitos recursos educacionais, estão sempre na ameça da selecção e de cair nas turmas mais turbulentas (como aconteceu já com alguns dos seus membros). Na realidade, alguns dos membros desta rede estão em situação instável perante novos mecanismos redistributivos de agrupamento e governo de habilidade e realização, tanto internos como externos, podendo ser posicionados em turmas rebeldes, o que nestes casos as faz enfrentar um novo dilema - a rebeldia e resistência; o abandono, ou encaminhamento para esquemas de formação...; algumas poucas passando num funil, nem sempre com felicidade, vivendo também profunda solidão de quem ocupa o lugar do meio na vida institucional e familiar e cultural. A diversidade feminina, ao oferecer diversas possibilidades e saídas para as raparigas oferece-lhes mais capacitação para enfrentar a aprendizagem e a negociação, desafiando desenlaces para algumas das tensões. Esta possibilidade de *identidades miscigenadas e híbridas*, abertas e dialogantes, ainda que em *tensão* e *complexidade contraditória*, constitui uma luz para pensar a possibilidade de vivermos e sermos educados juntos. Pensamos, por exemplo, que as jovens ciganas podiam ter aqui algum ambiente para progredir, como acontecia com jovens com poucos recursos educacionais. Todavia, a escola, surpreendentemente, ou não, não as coloca em ambientes académicos, colaborando implicitamente na reprodução das poucas oportunidades do grupo.

Por sua vez, o grupo D experimenta feminilidades jovens baseadas em ***identidades em transição*** onde as jovens vivem relativamente fechadas e isoladas das Outras, ao mesmo tempo que se encontram muito concentradas academicamente, aspirando a uma mobilidade social que a escola pode trazer. Por isso, mobilizam-se para ocupar lugares que as capacite nessa escalada. Paralelamente, investem num estilo de feminilidade alternativa, num corpo saudável e limpo que lhes permite mais possibilidades e estilos de feminilidade, sem tantos recursos e dependências como as "femininas", nem tão visíveis como as *dreads*... As jovens do grupo A e B orientam-se em torno de ***feminilidades rebeldes***, acantonadas nas margens, aos grupos sociais com menos capitais e

recursos das classes trabalhadoras e das minorias ciganas e em minoria feminina. As raparigas constroem-se em *identidades fechadas, reactivas,* de não reconhecimento envolvendo-se, então, em actividades e culturas de "experimentação" e de "provocação" rebelde. De facto, estas jovens procuram a "normalidade" não com base na sensibilidade, mas em parâmetros duma *normalidade rebelde, independente e desinquieta.*

3. Questões de interacção e etnicidade: feminilidades e identidades incorporadas, experiências ciganas e *ciganas* e *payas*

Queremos nesta parte do trabalho destacar particularmente questões de género e de etnia na educação, documentando a maneira como as jovens ciganas experienciam contextos escolares. Estas jovens vivem uma situação de maior desfavorecimento social, porque para além dos poucos recursos são posicionadas na categoria atribuída *autoral* de etnia, o que tem implicações na aprendizagem, na construção das subjectividades e das identidades de sujeitos educacionais nas margens, marcadas tal como entre ciganas/os. Apesar da existência de segregação étnica, a par da carência de bens e recursos, o debate sobre a desigualdade na educação foi confinado, durante muito tempo, a um modelo de justiça distributiva, restringido a uma perspectiva de igualdade normalizadora e assimilacionista. Mais recentemente, os debates têm incidido no *reconhecimento* acentuando as injustiças sócio-culturais e simbólicas, enraizadas em representações e processos subtis de dominação cultural, falsa representação, silenciamento e falta de respeito, através de processos de imperialismo cultural, tornando estes grupos, invisíveis e alvo de estereótipos e imagens negativas, qualificadas e classificadas de desviantes e ameaçadoras, o que legitima formas institucionais e actos de subalternização. O imperialismo cultural é, também, a invisibilização que atravessa as normas culturais e institucionais, que interfere nas auto-identificações dos membros dos grupos oprimidos, vendo-se, muitas vezes, através das lentes da suposta normalidade, internalizando os estereótipos negativos sobre os quais o seu grupo é subjectivado. As desigualdades de reconhecimento são, sobretudo, injustiças relacionadas com status, identidades e poder, envolvendo evitamento, abjecção, denegrição, recusa e subordinação (Young 2000a, Fraser 2002, Lynch e Lodge 2002, Pinto 1995). Ora, na escola podemos ver estas práticas de não reconhecimento, tanto na forma de provisão do currículo, como nos processos

organizacionais, como nas relações pedagógicas e nas interacções das culturas informais. Assim, os grupos étnicos mais marginalizados experienciam desigualdade redistributiva, evidenciando-se, também, um não-reconhecimento como sujeitos educacionais. A minoria cigana destaca a sua singularidade no que toca à educação das raparigas, notando como estas estão fracamente representadas, a partir do 1° ciclo, e completamente ausentes no 3° ciclo, para já não falar nos níveis secundários e superiores, onde, em Portugal, seguramente, ainda não acedem. O resultado tem sido, sobretudo, de exclusão educacional generalizada da etnia cigana, especificamente agravada na população feminina; um "pacto de silêncio" e de estranheza mútua, tanto por parte da etnia cigana como por parte da escola, cuja especificidade no caso das raparigas admite o seu natural afastamento da escola sem a escolaridade básica, independentemente da vontade dos sujeitos; défice de experiências de comunicação e partilha intercultural; o abandono escolar precoce generalizado da juventude e feminilidades jovens ciganas na sociedade (cf. Sastipen ta li 2001).

Centramo-nos na busca de uma *interculturalidade e* dum *universalismo diferenciado*[2], (Araújo et al. 2003: 154) pensando particularmente na forma como diversos grupos de género e étnicos experienciam a pertença a uma comunidade e ao estado nação, numa perspectiva interpelada por direitos humanos e sociais e não num fechamento identitário no grupo. Por isso, faz todo o sentido dar uma atenção especial, nesta pesquisa, às vozes da minoria cigana de raparigas presentes nesta escola, procurando perceber o modo como articulam as suas experiências, como falam de si e dos outros/as, como expressam os seus temores e ansiedades, esperanças e hostilidades (Pinto 1995). Cruzamos, também, com alguns elementos e reflexões em torno das culturas e modos de vida das comunidades ciganas para podermos enriquecer os entrelaçamentos e relações entre ser escolarizada e construir-se como cigana, nomeadamente sobre os processos de inclusão ou de assimilação promovidos, dando atenção às ligações construídas entre ciganas e *payas*. Estruturamos a análise em torno de três dimensões, que correspondem apenas a uma parte da categorização efectuada, focalizando nas identidades ciganas e articulações *payas*; nas experiências e heranças escolares; nos processos de construir como mulheres no meio de ciganas/os e *payas*/os.

[2] Ruth Lister (1997) falou de cidadania de universalismo diferenciado para exprimir a mesma ideia.

3.1. Identidades multivalentes de raparigas ciganas ou lusas/ciganas

Como se vive uma identidade cigana na escola, como grupo minoritário, com uma representação tão escassa? Não sendo fácil responder a esta questão, tentamos trazer algumas reflexões que resultam da nossa análise. As jovens ciganas, como afirmámos, aparecem alvo de um *reconhecimento mínimo*, tendo experiências limitadas como sujeitos educacionais, quer pela escola que as *marca* quer pela comunidade cigana que *as aprisiona,* sob a ameaça da sociedade dominante, parecendo entrincheiradas num **pacto de silêncio e estranheza mútuos**. Neste contexto, a interacção e a comunicação educacionais são constrangidas. A escola frequentada por estas jovens revela alguma capacidade de acesso das diferentes culturas masculinas e femininas, mas a inclusão que ocorre circunscreve-as ao contacto com os grupos mais desfavorecidos, precisamente os menos académicos, privando-as da participação e interacção com ambientes variados e estimulantes de trabalho escolar e de conhecimento. Neste contexto, a inclusão realizada tem problemas de reconhecimento e está sujeita a múltiplas tensões e limitações

> Vânia – Nesta escola, [colegas ciganos] temos a Donzília e o primo dela... A Donzília é da nossa idade, não, tem treze ou catorze anos. Anda aqui na escola, no 7º C. Ela já reprovou o ano passado no 7º ano.
> Ana – Eu não sou contra os negros nem ciganos...
> Bruna – Claro que não, são humanos como nós, a cor e a maneira de ser é que varia. O ano passado essa rapariga foi da minha turma. Dava-me bem com ela... Não havia nenhuma diferença...
>
> GDF A, 8º ano

Apesar de estarmos perante uma representação de 4/5 raparigas ciganas ou com ligações ciganas, exploramos de um ponto de vista analítico três modos identitários de feminilidades **jovens ciganas e ciganas/lusas**, que denominámos de identidades *recusadas*, *híbridas* e *aderidas*. Esses modos identitários relacionam-se com as interacções e as lutas culturais quotidianas que travam, umas que vão no sentido da recusa da identidade cigana, outras da hibridez atribuída ou desejada, outras, ainda, no sentido de afirmação ou orgulho cigano. Estas categorizações retratam tanto as heterogeneidades étnicas e a complexidade das interacções sociais e culturais, como os processos e sentidos envolvidos na construção das *subjectividades*, afinal a "compreensão que temos do nosso eu (...) sobre quem somos" (Woodward 2000: 55). Trata-se de categorias não exclusivas, nem permanentes, antes assinalam diferenças e particularidades que reclamam modalidades de existência comum das raparigas ciganas e das interacções ciganas e *payas*. Significam tanto opressão e conformação como resistência, oposição, compromisso e desejo de mudança. Discutimos, assim, aspectos a que aderem, ou de que se distanciam ou recusam, o

que mostra como as identidades são multivalentes e complexas, dilemáticas e contraditórias e como a mesma pessoa incorpora pertenças, identificações e distanciamentos.

3.1.1. Identidade *aderida*: "Eu pendia mais para o lado cigano"

. "Armar-se em valentões e poderosos acontece mais com outras raças"

As jovens com ligações à etnia cigana, como dissemos no capítulo 3 e mostramos nas narrativas, têm percursos e experiências de vida muito diversos, como diversos são os seus discursos a este propósito. Várias delas eram muito críticas e distantes dalguns aspectos dos modos de vida ciganos (Vânia, Ana, Donzília...) que relacionavam sobretudo com "violência" e "maldade". Mesmo, e apesar disso, essas jovens defendiam o povo cigano face a generalizações e estigmas, contrapondo com o que consideram os seus valores.

> Ana - Alguns é que se armam mesmo em ciganos... "ah sou cigano, ninguém se mete comigo"...
> Ent – E acontece aqui na escola?
> Vânia – Acontece mais com os das outras raças do que com os ciganos... Há pessoas aqui na escola, que moram no bairro e por estar a morar no bairro já são grandes... já são poderosos e valentões... E chegam à altura e não fazem nada.
>
> GDFD A, 8º ano

Por isso, o facto de a Vânia estar desde pequena afastada da comunidade cigana, por exemplo, silenciando essa origem, é visto como algo positivo, na medida em que afirmá-la poderia ser uma forma de *ameaça* em relação aos grupos da etnia maioritária dominante. Considera, por exemplo que, embora os ciganos tenham a fama de se "armar em valentões", tal também acontece com alguns grupos da classe trabalhadora lusa, residentes em bairros sociais. Há no seu discurso uma *exaltação* da força e da coragem do povo cigano (valentões e poderosos), bem como uma crítica à afirmação desse poder, quando acompanhado de cobardia. Por vezes, nota-se um discurso de defesa acentuada do povo cigano e de depreciação do povo luso.Notamos também que, particularmente a Vânia, apesar da crítica e da recusa da cultura cigana, era aquela que, à primeira vista, parecia ter mais informação sobre as diversas linhagens existentes na escola.

> Vânia – A **minha** [*raí*] é os Martins que é de origem espanhola (...) os que andam aqui na escola são Maias, Montóias, os Serenos...
>
> GDF A, 8º ano

. Como pendia mais para o lado cigano, não me dava bem na escola

A Luana salienta as duas decisões difíceis e dilemáticas que marcaram a sua "difícil adolescência" na opção de adesão a uma identidade cigana - o regresso e posterior abandono da escola e cumprir a promessa e o casamento. Articula-

-as com a sua etnicidade genderizada, significando muito sofrimento e os abismos que se interpõem entre os dois mundos étnicos conflituantes: pelo seu lado luso sente-se pressionada para investir e estar na escola e se desviar do casamento; pelo seu lado cigano sente-se marcada numa escola que lhe aparece sem sentido nem interesse, ao mesmo tempo que é induzida ao abandono e ao casamento, tendo por duas vezes sido prometida. Tal como as suas colegas e a irmã, abandonou a escola, conforme conta

> ....A minha irmã também saiu agora só foi até à 4ª classe. Saí da escola ainda não tinha dez anos. (...) Entretanto, a minha avó morreu e eu só fui para o ciclo depois, passados dois anos. As minhas amigas ciganas foram e eu também fui. O meu pai queria que eu estudasse, mas eu pendia mais para o lado cigano... Para mim a escola ui... não dava (...) Fiz o 5º ano, mas depois não quis mais. Sinceramente, não gosto de escola... Ainda se fosse para seguir, para tirar um curso, para ir para a universidade, para ir trabalhar, tudo bem... [Então] empenhava-me em estudar... Não me dava bem com a minha professora de inglês. Eu bem lhe dizia: - "olhe, mas estou aqui é para passar o tempo, mais vale não fazer nada"!
>
> Narrativa de Luana, jovem/adulta

Não gostava nem se sentia confortável na escola, além de que não lhe encontrava sentido para o projecto de vida de uma mulher cigana pobre, onde não cabia uma carreira educacional ou profissional, como a sua família cigana lhe ia recordando e cercando as margens

> E eles disseram "se quiseres sair, sais. Se não quiseres..."
>
> Narrativa de Luana, jovem/adulta

A experiência da Luana é de uma vida de adesão à identidade étnica cigana, diferentemente da Ana ou da Vânia, possivelmente, pelo facto de ser filha de mãe cigana que desde cedo direccionou as filhas para a vida e aprendizagem na comunidade cigana, nunca abdicando da sua ciganeidade e vencendo múltiplos obstáculos e estratégias. Embora de formas e graus diversos, todas se referem a experiências de grande conflitualidade e 'divisões', relacionadas com a adesão e pertença étnica e conflitos de comunicação inter-étnicos no seio das suas famílias, articuladas com marcas estereótipos, denegrição e não reconhecimento. Outra decisão difícil para a Luana foi o casamento contra a vontade do pai com quem deixou de relacionar-se

> Tinha nove anos quando voltei para a casa da minha mãe.
>
> Baralhava-me, o meu pai português e a minha mãe cigana. Depois fui-me habituando... A minha história foi mais difícil, porque uma pessoa quando sabe que é cigana, sabe que ir por ali. Mas eu cheguei a uma idade que estava dividida, porque o meu pai, foi *buscar* a minha mãe mas não se dava bem com a família dela, nem falava e não gostava dos ciganos... E o mal está aí, e eu ficava dividida: ele queria que eu casasse com um português; e a minha mãe queria que eu casasse com um cigano. Depois tinham brigas e estavam sempre chateados. Depois aos Domingos um queria que eu fosse para a família de um, outro queria que eu fosse para a de outro. Depois o meu pai como queria que eu fosse, já não ia... O bem que teve nessa história foi eu ter sido criada pela minha avó cigana, desde os três dias, mas a minha mãe ia lá ver-me... Por isso, pendia mais para o lado cigano.
>
> Narrativa de Luana, jovem/adulta

. "Adoro a maneira *deles* a fala deles"

Salientar discursos e sentimentos negativos não significa uma recusa de pertença da origem e da identidade cigana, como à primeira vista parece. Existe, por parte da Vânia e da Ana, apreço e afecto por aspectos da vida cigana, sobretudo no que se refere à língua, tradições e costumes, como a união, casamentos, música, dança, reveladores da beleza, alegria, solidariedade e força do povo cigano, dimensões identitárias importantes para uma cultura étnica.

> Ent. – E vocês têm alguns gostos próximos da vida e das características ciganas?
> Ana - **Adoro** a música cigana. Adoro **a maneira** deles dançarem... Adoro **a fala** deles. Eu acho que o **gosto pela dança** me vem daí, porque desde pequenina que sei dançar de baile...
> Ana – Eu também acho. E, além disso, também gosto muito da **maneira deles falarem**... Há **coisas lindas** na raça cigana. Por exemplo, os casamentos...
>
> GDF A, 8° ano

. Não se vê violação nos ciganos, "e não é por estar tapado", é "porque não há"!

A Luana é, a jovem que mais acentua orgulho na sua pertença "à raça cigana". Essa identificação é construída em parte numa oposição e fechamento no interior do grupo e numa identidade contra, enfatizada em referências múltiplas a racismo e a maldade lusas, ou mesmo ao abuso e violação em relação às crianças e mulheres dos homens lusos. Salienta, por isso, falta de confiança e segurança que sente, como mulher, para andar sozinha em transportes, como o táxi. Compara com a exemplaridade dos homens da etnia cigana que, apesar de "usarem calças", poderem ser "violentos" e "criminosos", seguramente não praticam violação nem pedofilia, como acontece com os "portugueses", em casos como o da Casa Pia

> Luana - Os ciganos são sempre **mais unidos** do que os portugueses. Os portugueses são mas é racistas e maldosos. Eu não vou num táxi sozinha... vou com uma tia ou assim e, mesmo assim, tenho medo. Não confio nos taxistas, nem nos dos comboios e nem nos das camionetas confio.
> Ent - Mas a maior parte das pessoas dizem que também não confiam nos ciganos?
> Luana - Por exemplo, a Casa Pia... nos ciganos não se vê essa maldade. Não se vê um pai violar uma prima, ou sobrinha, uma filha. O cigano nunca foi preso por isso. Porquê? Não é por estar tapado, é porque nos ciganos não há situações dessas, de certeza absoluta... Não há, porque nós casamos todas virgens. Meto a minha mão no fogo pelos ciganos todos. Lá está, há uma coisa boa que têm os ciganos, são homens, usam calças, **podiam fazer**, mas não se vê, e nos portugueses há de tudo... Nos ciganos não se vê, nem um, nunca, nem em milhões de milhões de anos!
>
> Narrativa da Luana, jovem/adulta

. As diferenças encontradas nas linhagens e na língua: a minha é o espanhol

Existe uma forte tendência para considerar a categoria de cigano homogénea. Ora, tal como o povo luso, ser cigano integra uma diversidade de grupos, de linhagens, de níveis sócio-económicos e culturais, que passam inclusive pelas

diversas *falas*. A língua é, naturalmente, um forte marcador identitário do grupo, central numa *identidade aderida.*

> Rute- A Donzília, por exemplo, é cigana e fala como nós (...) só que **em casa já entra**... e fala com a fala dela. Se ela falar com a nossa fala a mãe ainda é capaz de lhe dizer alguma coisa. (...) Ela diz que só fala mesmo cigano se for uma pessoa que fale com ela também cigano. Se não, não fala... Mas ela uma vez falou comigo cigano e é totalmente diferente. (...) Consegue-se perceber algumas coisas, mas outras não se apanha nada.
> Mariana – É como o Ivo. O Ivo fala mesmo. Mas aquilo já é mesmo dele.
> Donzília - Na escola falo normal, com a minha mãe falo cigano que é para me *habituar.* É parecido com espanhol. É um estilo...quase parecido, com a língua brasileira
>
> GDF B, 7º ano

. Era tudo para me habituar!...

A *identidade aderida* é muitas vezes produzida, não apenas como identidade contra, face a uma situação de segregação, real e/ou percepcionada, mas também resulta dum trabalho acompanhado de *habituação* contínua no grupo, seguindo e interiorizando a tradição e a condição cigana. O termo *habituar* é recorrente nas palavras das raparigas com socialização cigana: habituar à língua, às feiras, a tratar da casa e dos mais novos e mais velhos, habituar ao marido, etc. Esta socialização tem de ser aprendida naturalmente, desde cedo, sobretudo quando há pressões internas e externas para a assimilação e fragmentação. A ligação à relação salarial só acontece nos casos em que se deram casamentos inter-étnicos. A maioria dedica-se à venda de confecção nas feiras, como é o caso dos familiares da Donzília e da Luana. Ambas descrevem este trabalho como duro e pouco saudável, actividade que gostariam de não vir a exercer.

Apesar deste movimento de habituação parece espreitar-se alguma fresta de mudança quando, por exemplo, a mãe da Donzília ***diz*** para esta investir na escola, como forma de não ter de andar na feira, o que parece apontar para expectativas de mobilidade social

> A vida de uma mulher é cozinhar, arrumar, lavar, passar, ir para as feiras [-]... é uma vida normal como as outras (...) só que a nossa profissão é diferente... nós não temos profissão é as feiras... ainda é pior... *Ando para me habituar*... Ui, para me *habituar,* aquilo foi um castigo.
>
> Narrativa de Luana, jovem adulta

Em síntese: existem alguns pontos a que todas as jovens com ligações ciganas revelam adesão e identificação, salientando-se sobretudo a união, alegria, solidariedade, coragem e valentia, alguns hábitos, embora a identidade mais consistente de adesão, seja sobretudo a revelada pela jovem que se encontra já posicionada no modo de vida cigana, onde se desenvolve uma identidade contra, compreendida num contexto de imperialismo cultural. Todas salientam a injustiça

da discriminação dominante, embora também a maioria releve a existência de uma injustificável violência do povo cigano.

3.1.2. Identidade híbrida ou "envergonhada"? "sou cigana mas não tenho orgulho nisso"

Analisam-se agora os discursos que revelam subjectividades "de baixa intensidade", mais híbridas, por relação com um "encontro entre culturas", ou pela negociação desigual hierárquica e conflitual. A identidade híbrida pode ser abordada de duas perspectivas, ainda que com interligações. Por um lado, de um ponto de vista do que chamamos experiência de *dupla consciência*, resultante de uma situação de opressão e de não reconhecimento e/ou de processos de assimilação, produzindo 'divisão' (ou 'baralhação') entre a cultura de cigana e a não integração na cultura dominante. Por outro lado, podemos falar de *hibridez cultural*, na perspectiva de que já não existem culturas puras, devido à crescente troca entre culturas nas nações modernas, pelo que todas as culturas são híbridos culturais (Hall, cit. Stoer e Cortesão. 1999: 106). Notamos, também, como as relações inter-étnicas pelo casamento trazem novas dimensões de conflituosidade à complexidade familiar, sendo estes casos vistos como etnicizados. Também vimos como, por vezes, as jovens com ligações ciganas revelam desprezo por determinadas atitudes do grupo, retratando em parte a interiorização marcada do grupo pela normalidade dominante, o que nos reporta a um processo simultâneo de hibridez cultural, situado algures entre *identidades aderidas e apreciadas* e identidades *recusadas*

> Ana – A Ana é cigana... mas nem parece...
> Vânia – Não parece, ou, se calhar, não mostra. A Ana não é cigana é «presunta»: O pai é cigano e a mãe é da *nossa raça*. A Ana é a própria dizer que é «presunta.
> GDF A, 8ºano

A Ana refere-se à sua família cigana, nestes termos:

> Dou-me muito bem com a minha família cigana. Não convivo regularmente, só de longe a longe. Mas tenho de falar à cigano... porque é família. Não falo muito bem, falo mais português do que cigano quando estou com elas... Só quando estamos assim na brincadeira... É parecido com espanhol e um estilo parecido com a língua brasileira.
> Narrativa de Ana, 8º ano

Porém, passados dois anos, afirma que é cigana "mas que não leva isso a peito" porque até preferia não ser, afirmando a sua hibridez, porque isso lhe traz maiores possibilidades de aproximação à normalidade lusa, sem recusar as suas ligações de origem.

. "Agora os ciganos até me surpreendem com certas coisas!"

Como dissemos, aderir ao *colectivo serializado* cigano não significa automaticamente um novo modo de essencialismo. Claro que nos reportamos a

identidades étnicas, também elas próprias plurais, designadamente na sua articulação com a classe social e o género. Estas raparigas pertencem a famílias com desvantagem e muitas carências básicas, mas aqui a desigualdade, (gerada na educação ou noutras esferas institucionais), não aparece classizada ou genderizada, mas sobretudo etnicizada, dada a falta de estatuto do grupo. Por isso, notam, com surpresa, a novidade da chegada de membros da sua etnia ao ensino superior, nomeadamente raparigas.

> Os ciganos agora até me estão a surpreender com certas coisas... a andar na universidade... Acho que já há um médico para os lados de Coimbra... mas não é as mulheres...
>
> Narrativa da Donzília, 7º ano

Encontramos, por exemplo, situações relatadas de emigração, designadamente para o Brasil, associadas a situações económicas diversas. Fala-se, por exemplo, em familiares que vêm "passar férias a Lisboa", não sendo referidas as férias de cá para lá.

> A minha avó é Maia. Veio de Lisboa. E há muita família no Brasil que, quando vêem cá de férias ficam espantados por aqui usarem *biquini*
>
> Narrativa de Luana, jovem adulta
>
> Apesar de estarmos muito desligados e do meu pai não ligar, como ele é duma família muito conhecida, vieram pedir-me em casamento…
>
> Ana, GDF A, 8º ano

. Na escola fala normal, em casa já entra... e fala com a fala dela

As raparigas estão a desenvolver o que autoras como Cortesão e Leite têm chamado bilinguismo cultural, com diversas expressões, o que numa abordagem crítica, é visto como enriquecimento cultural, diferentemente dos processos de integração por aculturação e assimilação *transformadora* ou *integradora* (Young 2000a). Para que o bilinguismo aconteça na escola ele terá que resultar de uma política de diferença, de forma a permitir o *empowerment* das raparigas ciganas, construindo alternativas à hierarquização e segregação étnica, de género e de classe. Os discursos das jovens revelam dificuldades com a sua diferença, sujeitando-se, inclusive, a ser alvos de "gozação" se praticassem um bilinguismo, num contexto de hierarquização étnica

> Donzília – Nos primeiros dias estava desabituada de falar português... agora já me habituei com elas... A minha mãe quando fala à cigano, até já acho estranho...(risos)
>
> Ent – E como é falar à cigano?
>
> Donzília - ...È uma pronúncia para dizer «mãe» é «máin», para dizer «pai» é «paim»: «oh paim?»
>
> Ent – E tu como é que gostas de falar?
>
> Donzília – Como a gente fala… direito. Senão para dizer «não sei» é «naúm sê»... E eu digo assim: «é não sei, não é naúm sê». Ai digo!… e a minha mãe diz que está habituada a falar assim. Mas, quando falo com as pessoas, falo normal, com a minha mãe é que já falo cigano, mesmo para me habituar... Muitas vezes dizem para eu falar mas não consigo falar a linguagem de cigano. Ainda me gozavam (riso). Com a minha mãe é que falo…
>
> Narrativa de Donzília, 7º ano

Subjacente parece estar uma interiorização de que falar "direito" e "normal" é a língua portuguesa "como a gente fala", enquanto a outra é remetida para um estatuto de particularidade do grupo, única razão para se ir *habituando* a falar. Este diálogo também mostra como ao ter de invisibilizar a língua cigana, os indivíduos passam a ver-se pelas lentes da, suposta, normalidade dominante que causa *estranheza do* diferente desvalorizado. As raparigas vivenciam um dilema entre a língua legitimada, aceite e obrigatória que é o Português padrão e a língua do seu grupo de pertença. Claro que pesam as questões de defesa e fechamento, em relação às ameaças dominantes, funcionando como uma espécie de código interno perante os estatutos desiguais dos grupos. Neste contexto, as ambiguidades e as interacções de pesquisa também estão presentes, já que nós representamos o lado da língua e da etnia dominante. Para estas raparigas, a entrada na escola representa o seu primeiro contacto sistemático, 'autónomo' do grupo, na esfera pública (o grupo ocupa a esfera pública das feiras). Também para estas raparigas, a entrada na escola representa muitas vezes o primeiro contacto sistemático com a língua portuguesa e com a etnia lusa, deixando a fala cigana "tapada", posta a descoberto apenas para o reduto familiar.

> A Donzília fala como *nós*, só em casa é que já entra com a fala dela. Se falar com a nossa fala a mãe é capaz de lhe dizer alguma coisa... Ela diz que só fala cigano se for com uma pessoa mesmo cigana...
>
> Rute, GDF B, 7º ano

Revelam-se, nesta análise, dimensões de identidades mais híbridas e miscigenadas, articuladas por vezes com vivências de opressão por imperialismo cultural e marcação do grupo, outras revelando um maior fechamento na tradição, ambas as facetas da limitação, vivida de forma vitimizada e/ou reactiva contra essa condição. A inclusão subordinada destas jovens na escola coloca o problema do bilinguismo, vivido como opressão ou como possibilidade poderosa para um grupo. A interacção inter-étnica, familiar ou na escola, aparece vivida dilemática e conflitualmente, mas revela também quer a não adesão cega à tradição, quer a recusa e a desvalorização como únicas polaridades.

3.1.3. *Identidade negada ou recusada*: "tenho medo que pensem *coisas erradas* de mim" ou da "minha família"

A Vânia é a jovem que mais recusa a sua identidade cigana, devido a uma opção antiga de distanciamento da família, inclusive do pai, tendo todos optado pelo silenciamento desse assunto nas suas vidas. A maioria das pessoas vê o povo cigano como uma ameaça quer pelas actividades 'ilícitas', quer, sobretudo, pela

atribuição de roubo, ou violência real, mediática ou imaginária atribuída[3]. Por isso, três das jovens ciganas que entrevistámos, embora com entoações diversas, falam do seu "desgosto" por serem ciganas, parecendo acreditar na natureza violenta do seu povo. Isto pode mostrar como experimentam formas de imperialismo cultural que tornam visível, marcam e estereotipam alguns "sinais do grupo" (roubo, violência, droga...).

> Eu também sou de origem cigana. Mas *nós* [família] não ligamos é como se fossemos normais. Sou cigana... mas acho que preferia não ser... porque tem outras tradições e tem muitos conflitos. Por exemplo, se há algum problema resolvem tudo à violência e isso não me agrada. Mesmo a falar são muito violentos, são muito brutos... tanto os homens como as mulheres... são muito violentos a falar.
>
> Posso estar enganada, porque há certos ciganos e ciganas que são simpáticos, no meu bairro há alguns espectaculares... Mas há outros que são muito violentos e se vai uma pessoa a passar muito bem vestida chamam-lhe nomes... São violentos, tanto entre ciganos como não ciganos. São violentos para tudo... mas é que é mesmo para tudo!...
>
> Narrativa da Ana, 8° ano

Afirmar a pertença à "categoria atributiva" (Offe 1989) cigana, na escola e fora dela, no contexto de hegemonia dominante lusa, é algo que incorpora marca e forte segregação que afecta o "nível da segurança básica", traduzida nas expressões das jovens por "medo", "pensar coisas erradas de mim e da minha família". Este peso vai, sem dúvida, contribuir para viver tensões e silenciamentos, assim como experiências penosas e emocionalidades de raiva ou revolta, bem como construir-se com identidades de abismo e dilemáticas.

> Ninguém sabe... mas eu também tenho família cigana. O meu pai faz parte. Só que nós não ligamos a isso. É como se fossemos normais. E somos normais. *(risos)*
>
> Claro, não vou andar aí a espalhar a todo o mundo que o meu pai faz parte de uma família cigana, porque tenho medo que pensem outra coisa de mim (...), ou coisas erradas... tenho medo que pensem coisas da minha família. E alguns até fazem isso!... O meu pai tem um feitio muito coiso... quando lhe chega "a mostarda ao nariz"... por exemplo, quando chegamos tarde, ele passa-se... Também o pai do meu avô era um cigano e foi considerado um ladrão... É uma coisa muito complicada. Eu só sei que nunca fui criada nisso e o meu pai também não liga. Por isso até me esqueço e, às vezes, isso passa-me ao lado. Eu muitas vezes, faço coisas que não quero, faço e não sei explicar. Só que lá está é o feitio... não gosto de coisas muito calmas... O meu irmão e eu temos o feitio do meu pai, e uma parte da minha avó paterna.
>
> Narrativa da Vânia, 8° ano

Aderir e afirmar uma identidade trouxe e traz riscos. Por isso, existe por parte da família da Vânia uma opção pelo silêncio e ocultação, face ao poder da 'normalidade ideal' dominante. Esta difunde e incorpora marcas, valores e

---

[3] Ellen Fair afirma, em relação aos negros, que os grupos e culturas de 'minoria' são "consistentemente negligenciados pelos média, excepto quando se trata de actividades que são consideradas violentas ou de confrontação" (cit. in Apple 1997: 157). No caso dos ciganos, consideramos também que em lugar de se focar na violência como parte da luta política (...) ela tem sido reduzida ao discurso de subdesenvolvimento político e cultural (ibidem) e tratada como primitivismo.

estereótipos que "congelam" as culturas *Outras* e estabelecem processos e experiências de interacção, marcadas por fenómenos e subjectividades de atracção e de aversão, não tanto ao "nível discursivo" mas mais ao "nível prático" e ao nível do "sistema de segurança básico" (Giddens cit. Young 1990a). Claro que pudemos perceber como estas três jovens, com um dos progenitores ciganos, vivem ou viveram problemas e tensões etnicizadas de violência familiar. A Vânia e a Ana consideram os pais e avós violentos (ciganos), "maus" e agressivos, exercendo grande *controlo* sobre as suas famílias, nomeadamente sobre os elementos femininos, tanto mães como filhas, mas só a Ana articula a violência com um discurso étnico, embora refira que conhece ciganos que não são assim.

> Ana - Há ciganos que são muito violentos com as mulheres com essas coisas... Tem um caso desses no meu bairro, coitada dela, anda sempre a correr com os filhos de um lado para o outro. Também são violentos com os filhos, se forem pequenos... claro que não... A raça é uma raça que é muito violenta, a única raça que é muito violenta.
> Ent – Mas na nossa etnia também há gente muito violenta, com as mulheres?
> Ana - Há gente violenta mas se calhar não tanto. Os ciganos levam tudo a tiro... a pistola tem de estar lá sempre...
>
> Vânia, GDF A, 8º ano

Também a Donzília e a Ana se referem à natureza violenta dos ciganos. Estes testemunhos de violência familiar são também secundados por Mossa (1992) na obra *Mossa, La Gitane et son déstin,* nos tempos antigos, ainda de sedentarização.

"A zanga já vem desde os tempos em que eu era pequenina"

Estas imagens percebidas de violência etnicizada aprofundam um sentido de *identidades recusadas* das raparigas, não se analisando como relações de violência doméstica masculina, recorrente nos grupos familiares, mas sendo atribuídas à natureza do grupo cigano, como se não existissem na etnia lusa. As zangas e conflitos familiares, nomeadamente a violência contra as mulheres, surgem aqui etnicizados.

> ... nós estamos zangados com a maior parte da família, por causa de quando fazíamos festas, havia sempre problemas e deixamos de falar. Eu era pequenita e não me lembro direito. Armavam sempre barulho. Não havia uma festa que chegasse ao fim com as pessoas direitas, andavam todos esfarrapados... Era tudo por causa da minha avó paterna que já morreu...
>
> Narrativa da Vânia, 8º ano

Recordar o passado e a cultura pode ser visto não apenas como uma faceta romântica dos "bons tempos" passados, mas também trazer à memória um conjunto de conflitos e de experiências penosas, pelo que parece ser preferível não lembrar e silenciar, como refere a Vânia

> Ent 2 - O teu pai conta-te histórias da vida cigana?

> Vânia – O meu pai não fala muito... como nós estamos zangados... quanto mais puder evitar isso melhor... Nunca ouvimos música cigana quando ele está. É aquela coisa...
>
> Narrativa da Vânia, 8º ano

Nestes casos sobressai uma preocupação em investir na defesa da "normalidade" e silenciar e anular essa "metade de si", publicamente abjecta.

> É isso que eu não gosto nos ciganos, é por serem malcriados e violentos... Se fossem umas pessoas que convivessem *como nós*, talvez os aceitássemos melhor, talvez fosse melhor até fazer amizades
>
> Narrativa da Ana, 8º ano

Nas palavras da Ana, a apresentação do povo cigano como "não sério" e "violento" é tão forte que até o seu pai, pessoa "sossegada" e "séria", para ficar sossegado, se quer afastar da cultura cigana.

> Não vou a festas ciganas... como o meu pai está separado da minha mãe... Também ele quer afastar-se dos ciganos... não por não gostar deles, mas porque quer ficar... sossegado... O meu pai é uma pessoa sossegada e séria mesmo... Claro que resolve os seus problemas à cigano, mas não com pistola. Foi viver para um sítio sossegado para onde ninguém o chateasse...
>
> Narrativa da Ana, 8º ano

Este desejo de distanciamento e anulação duma parte de si é extremamente inquietante e perturbador no contexto de uma escola democrática, cuja legitimidade se estabelece na igualdade e realização de direitos sociais e humanos.

3.2. Visões, experiências ciganas e *heranças da* escola

Focalizamo-nos agora, sobretudo, nas experiências e subjectividades das jovens que estão inseridas e vivem modos de vida ciganos. Assim, abordamos, em primeiro lugar, as experiências de luta pela *autorização da educação*, em segundo, os *impulsos* para a educação, em terceiro, as experiências educacionais, em quarto, dissonâncias, incompatibilidades, eliminação de dilemas e de *dupla consciência* e, finalmente, as heranças, expectativas e desejos escolares.

3.2.1. Pioneira... em "*luta pela autorização*":"sou a única rapariga cigana ao redor"

Como vimos, em Portugal, nos anos 2000, as crianças e jovens, sobretudo as raparigas de etnia cigana, continuam a estar praticamente desligadas da instituição escolar além do 1º ciclo do EB. Por isso, a Donzília considera-se **pioneira**, percepcionando-se como sendo a única rapariga cigana no 3º ciclo do EB, nas redondezas e no Norte de Portugal. As outras duas colegas da escola, com ligações ciganas pela linhagem paterna não eram por si identificadas como ciganas, na medida em que não as reconhecia como seguindo a tradição.

> Sou a única aqui nesta e nas outras escolas. Lá para Lisboa já há muitas, mas neste redor não... Eles deixam ir para a escola primária mas não deixam ir para o liceu. Não

deixam que as raparigas estudem. A minha irmã não ia muito à escola, mas a minha mãe não a deixou ir mais. Tiraram-na porque era crescida para andar a escola...

Narrativa da Donzília, 7° ano

Sentia-se orgulhosa do caminho que estava a trilhar no *acesso* à escola, no contexto da sua cultura, da nossa sociedade e da região. O seu percurso revela, primeiro, uma *luta "interna"pela autorização*, no acesso aos direitos universais no seio da comunidade cigana, furando constrangimentos culturais impostos, particularmente sobre as mulheres. Em segundo lugar, salienta uma luta pela inclusão educacional, num contexto de marcada subordinação e segregação. Apesar disso, a Donzília vê a sua experiência escolar como uma vida mais interessante do que a "destinada" pela comunidade - ficar a arrumar a casa, fazer a comida e tomar conta do irmão mais novo. Ao mesmo tempo sente-se a ser cercada por duas forças que, só na aparência, são conflituantes: por um lado, a comunidade que a ***puxa para casa***, e por outro, a escola do 3° ciclo que **não a «agarra» nem a reconhece,** incorporando-a como "não académica", pelo que sente o seu lugar como sujeito educacional cada vez mais frágil. Vemos que este mesmo dilema é bem visível na narrativa da Luana que se sentia pouco ligada e reconhecida *pela* e *na* escola.

. A minha mãe nem *me fala* das coisas de escola! Eu é que vou falar!

As jovens ciganas vivem, frequentemente, um percurso de solidão, entaladas entre duas forças conflituantes como se vê no discurso da Donzília quando sublinha que a mãe não tem espaço para falar da escola, o que poderia parecer subvalorização do seu esforço. Por outro lado, a preocupação pela escolarização parece depreender-se, como referimos, através de algum incentivo para o investimento nos assuntos escolares, como forma de mobilidade e de entrada no trabalho, embora a iniciativa do diálogo tenha que vir da jovem, o que também mostra o isolamento e incomunicabilidade, vividas no processo de escolarização, o que fragiliza a sua condição de sobrevivente, numa escola que não a reconhece como sujeito educacional verdadeiro.

Eu não sei se a minha mãe acha a escola importante, porque ela nunca andou na escola. Costuma dizer-me para estudar porque é bom pois quando formos maiores não precisamos de ir para a feira vender. Mas ela quase nem me **fala das coisas da escola**. Eu é que vou falar com ela. Ás vezes, pergunta-me se estou bem na escola, se estou a estudar, se me porto bem. Ela não vem à escola, porque não tem tempo para nada...

Narrativa da Donzília, 7° ano

. Se nós soubéssemos que era para seguir, talvez nos empenhássemos mais...

Para facilitar a segurança e o êxito educativo, e para que ***saibam*** o sentido da escola para si, as jovens ciganas precisam que as famílias ***digam*** da importância da escola, tarefa que pode ser apoiada pela escola e/ou seus agentes, como parte de

uma cidadania, não apenas como direito, mas também de cidadania como responsabilidade da escola.

> Se a minha família **dissesse**, e se **eu soubesse**, como sabem os portugueses, que têm que seguir, porque um dia têm que ter uma profissão". Mas *nós* não, nós não temos profissão nenhuma. *Nós*... não é profissão, é as feiras. "Nós não somos para seguir, não vamos ter uma profissão como as portuguesas, por isso não precisamos da escola".
>
> Narrativa de Luana jovem/adulta

Genericamente a escola dispõe de políticas "fracas" de reconhecimento da população cigana, nomeadamente das raparigas, designadamente através de políticas de mero acesso e/ou tolerância, simultaneamente com processos institucionais e modos organizacionais de acantonamento dos grupos. Tem havido, contudo, algumas experiências e projectos interessantes, muitos deles «pontuais, como vimos no caso da Donzília, cuja escolaridade mais prolongada se deveu ao impulso da sua professora do 1° ciclo. Ora, perante um reconhecimento fraco, as raparigas ciganas encontram-se, muitas vezes, na escola entaladas, "nervosas" e oprimidas, entre uma cultura que as *prende* e uma sociedade dominante que as *marca*

> Se soubéssemos que era para seguir... a gente empenhava-se em estudar... mas como estou para passar o tempo mais vale não fazer nada. (...) Andei lá três anos e nunca passava. Mesmo os professores diziam que eu não dava. Fui expulsa três vezes...
>
> Narrativa de Luana, jovem/adulta

Por isso, esta realidade educacional das jovens ciganas não pode ser desligada da fraca expansão e "consolidação" dos direitos humanos e sociais e da ausência duma perspectiva de *interculturalidade* e de uma *cidadania como responsabilidade* (e não apenas como direito) da educação para todos/as.

. Incorporada como "ciganinha": mas "levam logo uma lapada!"...

A Donzília foi incorporada etnicizadamente na escolarização, sobretudo no 3° ciclo, para ser educada em conjunto com as/os pares com ligações ciganas ou com *payas/os* menos académicas e mais desfavorecidas/os, cujo "encontro" tem ocorrido através das políticas de inclusão de falso reconhecimento das diferenças, ou de reconhecimento fraco que as invisibiliza, ao mesmo tempo que as sinaliza como Outras. O termo *ciganinha* que, por vezes, lhe é dirigido, leva-a a reagir - "não gosto que me chamem cigana" -, sobretudo quando o seu humor não é o melhor, apesar das referências explícitas a um trato "simpático" e "tolerante". Julgamos que esta reacção revela que, para além da marca de uma diferença identificada, ainda que pelo seu diminutivo, é sinal de que conta como membro de pares com a sua diferença. Sente-se *sinalizada*, pela sua *ciganidade*, ou como acontecia com a Júlia, pela sua *negritude* - "a nossa negrinha", membro de um

grupo minoritário e com representação escassa, invisibilizado pela posição dominante e universal.

> Eles às vezes chamam-me ciganinha e levam logo uma «lapada», não gosto que me chamem cigana. É ciganinha!... às vezes deixo passar, mas quando estou naquelas..., dou-lhes a ciganinha levam mesmo...
>
> Narrativa de Donzília, 7º ano

Estamos cientes de que a realidade e a identidade do grupo oprimido se constrói na *interacção* entre a manutenção e defesa dos seus valores, regras e tradições como comunidade, ao mesmo tempo que o grupo manipula os estereótipos sobre si recebidos, o que interage com as ansiedades respeitantes à perda de identidade e sobrevivência, através de resistências e lutas contra a 'opressão' e as ideologias de *inferioridade* natural, exclusão e dominação.

Salienta-se o desencanto com esta escola formal de ensino-aprendizagem num ambiente «marcado» por uma dinâmica de fraco investimento mútuo no saber, tanto por parte da escola e dos professores, como por parte dos/as estudantes. Neste contexto, amplia-se, reforça-se e ressignifica-se o investimento em direcção ao espaço da convivialidade e do ruído, ao "bom tempo" com os/as pares, em detrimento do investimento e concentração no conhecimento, o que mostra a universalidade daquele desejo juvenil de espaços de solidariedades e vozes diversas ao mesmo tempo que se (re)produz o distanciamento escolar.

3.2.2. A minha professora primária deu um *impulso*: "disse que eu tinha possibilidades"

Como vimos, as narrativas biográficas e educacionais da Donzília e da Luana, mostram que não basta o acesso à escola. Estes testemunhos revelam como as jovens ciganas em ***luta pela autorização***, se têm integrado na escola na base de uma notória carência de políticas activas de reconhecimento e cuidado que promovam a *continuidade* da inclusão educacional, vertical e horizontal dos ciclos, de todos/as estudantes. Todavia, mostrando como a *diferença somos nós* (Stoer e Magalhães 2005), existem escolas e professores que têm dado o impulso, empurrando um movimento de maior escolarização, como revela a narrativa da Donzília, cujo acesso e sucesso académico foi notório até ao final do 2º ciclo, entrando pioneiramente no 3º ciclo. No seu trabalho de educadora dum serviço público, a professora de Donzília deu uma contribuição relevante, o que anuncia o lugar da escola e seus professores nesta *autorização*, apoiando a simultânea *luta interna de autorização* e realizando uma *política educacional* em torno da escolarização das raparigas ciganas.

Donzília - A minha mãe dizia sempre que eu ia só até à 4ª classe, mas depois a minha professora da primária falou com a minha mãe a dizer que eu tinha possibilidades de estudar no liceu. E a minha mãe deixou.
Ent - E o teu pai não se importou?
Donzília – Não se importou muito... Agora já está habituado.

Narrativa da Donzília, 7º ano

Mas, o mesmo desejo de oportunidades escolares sentido pela Donzília parece depreender-se na narrativa da Luana, embora de forma mais contraditória – também porque não encontrou na escola medidas de política educacional que puxassem e apoiassem a escolarização. Contudo, parece que lhe faltou ***dizer*** aos pais para estes saberem e também dizerem à Luana da importância da escola

Elas [professoras] diziam, "se tu continuasses a escola Luana, tu davas uma bela carreira. Tu fazias um curso..." Porque quando eu queria... naqueles dias... ia ao quadro e era tudo...

Narrativa da Luana, Jovem/adulta cigana

Os impulsos e apoios mostram-se eficazes quando valorizam, incentivam e mostram aos pais e mães que a jovem "dá" para a escola. Também a Ana, como vimos no capítulo anterior, ao referir o lugar de alguns professores no gosto por aprender, assinala como poderiam até ser uma *boa turma*, bastando que estes revelassem interesse pelos/as estudantes e promovessem ambientes atraentes para aprendizagens significativas.

Desconfio que *nós* até seríamos uma boa turma... se os professores além de se interessarem por nós se levassem as coisas e explicassem, assim mais na brincadeira... conviver mais e fazer uns jogos para a gente compreender melhor... e não tão sério...

Os depoimentos da Luana revelam alguns dos confinamentos identitários induzidos pela opressão e imperialismo cultural, assentes em realidades de opressão vividas, eventualmente, exacerbando emocionalidades reactivas e rebeliões, incluindo visões de racismo (como referiu nos episódios narrados de *racismo institucional* com os juízes e nos hospitais – cf. narrativa da Luana).

Assim, as jovens ciganas e a escola enfrentam uma contradição dilemática, na ***luta pela autorização,*** cuja resposta se situa entre um ***deferimento*** hierárquico que apenas «tolera» sob o "pacto de silêncio"; ou um ***reconhecimento*** como sujeitos educacionais autorizados face à comunidade que "na adolescência" ainda as *puxa para se* ***educar*** - *habituar* na tradição, através de múltiplas mensagens, e uma escola que ***não «as atrai»,*** nem «reconhece», nem «cuida» da sua educação. Esta, ajuda antes a fragilizar quando não se responsabiliza pelo sucesso, gerando modos de rebeldia e de sociabilidade uma masculinidade hegemónica, considerados incompatíveis e ameaçadores para a etnia cigana (ser apalpada, andar a «apreciar», faltar às aulas, fumar, etc.).

> Mas, os ciganos quando vêem que as filhas estão a botar corpo e a ficar mais velhas não as deixam ir (...) porque têm medo que andem com os rapazes e se metam com algum, ou eles com elas e que aconteça alguma coisa. Não deixam ir.
>
> Narrativa da Donzília, 7º ano

No mesmo raciocínio, também a Luana refere as tentativas do pai para a agarrar à escola, embora num contexto percebido de incompatibilização e na pretensão de supressão das opções ciganas. O estímulo para o seu regresso à escola veio sobretudo da companhia e da presença conjunta de amigas ciganas que também acederam à escola.

> Para mim, a escola foi a pior parte! Ainda consegui fazer o 5º ano, mas foi muito difícil, porque fui já com uma certa idade, tinha doze anos. Fiz a quarta classe com nove, saí ainda não tinha dez anos e, nesses dois anos, não fui para o ciclo. Foi quando morreram os meus avós. Só fui passados dois anos, quando já estava como os meus pais. E fui porque as minhas amigas ciganas foram...
>
> Narrativa de Luana, jovem/adulta

Esta incompatibilidade dissimulada entre escola e etnia alimenta riscos de desilusão e fatalismo. "É verdade que a educação intercultural é difícil de ser posta em prática. Por isso, ela está a encontrar muita resistência por parte das instituições educativas (...) das nossas sociedades que ainda desejam ser homogéneas e monoculturais" (Rey cit. Stoer e Cortesão 1999: 109). É verdade também que a escola é alvo de pressões, incluindo de muitos pais das classes médias para se afastar e distanciar destes indisciplinados que, na sua opinião devem permanecer longe dos seus filhos pois podem ser contagiados e prejudicados. Mas o impulso e trabalho de estímulo à escolarização ao ser, muitas vezes, pontual e localizado, pode rapidamente perder-se, tendo, ainda por cima, o risco de gerar desilusão, com consequências individuais e colectivas desastrosas, tanto desmobilizando os sonhos dos Sujeitos, como reforçando a manutenção e os desejos de mudança do *status quo* das comunidades em causa.

> Gosto de andar na escola, gosto das pessoas, gosto de estudar, mas, às vezes, a escola não presta... só que não compreendo muito... está a ser muito difícil o 7º ano para mim...Agora não sei se a minha mãe não me vai tirar...
>
> Narrativa da Donzília, 7º ano

. Agora vou ver se consigo "fazer caso" da "escola da noite"

Uma mudança importante, com repercussões nas vidas das mulheres ciganas, das interacções ciganas e *payas* e outras etnias, e das relações do Estado com a etnia cigana foi o contrato de cidadania, traduzido na extensão do RMG/RSI. Esta prestação de direito social tem implicado, muitas vezes, a obrigatoriedade de frequência do ensino recorrente por parte de jovens/adultas, como a Luana e a irmã da Donzília, numa altura em que ainda vivem com a família do marido, aprendendo a "tornar-se adultas", a cuidar da reprodução do grupo doméstico e estando "a

habituar-se" às tarefas de angariação dos recursos e bens para as suas famílias. A escolarização/formação das mulheres/jovens ciganas casadas, decorrente deste "contrato" com a "cidadania mínima", pode trazer mudanças importantes, quer no sentido de maior individualização da noção de família, quer quanto ao alargamento das experiências das jovens/adultas ciganas, quer, ainda, na auto educação/formação em contacto com outros/as pares *payas*, fora do grupo doméstico.

> Gostava de tirar um curso de Informática! Um dia mais tarde quero trabalhar. Não sei onde ainda, mas quero ter um trabalho. Acho que vou só fazer o 9º ano (não sei se vou fazer) tirar o curso de informática e depois trabalhar.
>
> Donzília, 7º ano, jovem/adulta

Espreitam riscos de "assimilação", mas também espreitam possibilidades. Por isso, apesar das muitas tensões, ambiguidades e contradições que esta imposição contém pode, por outro lado, introduzir mudanças e aberturas com implicações na alteração da condição das mulheres ciganas e de outros grupos, designadamente nas relações educativas das gerações mais jovens. Talvez estas políticas e interacções permitidas introduzam relações de "curiosidade intelectual" que, como afirma Liégois (1987), ultrapassem a "simpatia romântica", sentimentos de admiração/estranheza das suas artes e vidas extravagantes... nas nossas sociedades normalizadoras (ibidem: 162), atravessadas de "compaixão e piedade", até a sentimentos de aversão, medo e repúdio. As realidades ciganas apresentam-se ocultas pelo imaginário, associado a uma "estereotipia mítica" (admiração e folclorização), ou a ideias aversivas e negativas (ameaças às crianças, imagens de ladrões e de assassinos...) onde se esconde diversidade cultural, diferenças, contradições e complexidades, nomeadamente as relações com a cultura dominante.

3.2.3. Os processos de ensino aprendizagem, pares e docentes

Como recordamos das narrativas apresentadas na Parte I, a forma como funciona a escola formal do conhecimento desagrada veemente às jovens ciganas/*payas*, assim como a muitas *payas*. O insucesso e o distanciamento escolar são indissociáveis, quando se pede um esforço que não tem significado para si mesmas. São inúmeros os depoimentos que poderíamos mobilizar para revelar como estão descontentes com as aprendizagens e realização, sobretudo no 3º ciclo, do clima de atenção e reconhecimento educacional, etc. E, no entanto, se a escola fosse diferente no processo de ensino aprendizagem, mais entusiasmante, "como um desporto", poderiam ser boas alunas, como afirma uma das jovens ciganas. A

Ana deixa-nos suspensas na procura do entendimento sobre o que será esta estratégia de sucesso, de pensar a escola como um "desporto para mim".

> Mas para estudar é preciso **ter força de vontade** e estudar... Para ser franca, não gosto mesmo de estudar, detesto mesmo! Se levassem as coisas mais a brincar, usassem uns jogos, um convívio talvez até conseguíssemos ser uma boa turma...
>
> Para prosseguir (...) vou pensar que a escola é um desporto para mim... e talvez consiga...
>
> Narrativa da Ana, 8° Ano

> Agora tem 16 anos e está a tirar um curso de costura (...). Está a começar, não pode faltar. Ela anda a trabalhar nas feiras e a tirar o curso. (...) E tenho um irmão que tem o 7° incompleto e outro só fez a 4ª classe.
>
> Narrativa da Donzília, 7° ano

Estas experiências têm introduzido algumas interacções entre culturas, assim como apropriações e negociações singulares, geralmente inseridas na lógica duma participação mínima na formação ou educação, em face dum *contrato mínimo* com a cidadania.

. *Estar* na comunidade ou *estar na escola?*

Ora, parece que, diferentemente do que acontece com as raparigas ciganas que continuam a ser puxadas para a comunidade, na modernidade tardia, a partir dos anos 90, as novas feminilidades dos grupos sociais mais desfavorecidos e desocupados da etnia lusa, parecem estar a ser construídos e pressionados pelas famílias para agarrar a oportunidade de *estar na escola*, não como forma de mobilidade social que não acreditam, mas na intencionalidade, por um lado, duma possibilidade instrumental percebida de ocupação e, eventualmente, poder conseguir credenciais (estudos) para um emprego, para além do distanciamento da vida familiar e duma independência. Por outro lado, como não estão a ser atraídos nem reconhecidos, para além de algum trabalho escolar, procuram dilematicamente investir ou resistir, direccionando-se para sociabilidades nas margens.

> Ent - Porque é que não gostam da escola?
>
> Ana - Sei lá, estar a aturar "os stores" (*risos*). Também a minha mãe está sempre "**tens de estudar"...** Estou a ver se acabo o 12° ano, mas duvido! Não gosto, porque é muito chato ter aulas e, às vezes, até **nos confundem**...
>
> Vânia - Não gosto da escola, "mas tem de ser"... O que me desagrada mais é estudar... (...) Ando porque **precisamos de ter estudos para arranjar um emprego** (...) Mas, para continuar os estudos tinha que lutar muito... e é muito tempo... agora com 18 anos já é difícil...
>
> GDF A, 8° ano

Mas, as jovens ciganas, apesar de desagradadas com as experiências que têm tido e como têm sido tratadas e reconhecidas, parecem preferir *andar na escola*, quando a comparam com a sua experiência como jovens ciganas, confinadas à casa e pressionadas pelas "famílias".

. Era interessante a parte de sair, comer e falar... E quando eu queria tinha uma inteligência!

A predominância de um discurso de falta de sentido do trabalho escolar, é salientada pela Luana. Mas, se por um lado na sua narrativa mostra genericamente distanciamento e interiorização da inutilidade do trabalho escolar para o "destino" das mulheres ciganas, por outro, transfigura-se ao recordar as coisas de que gostava, passando a falar da sua inteligência e a recordar os momentos bons de estímulo dos professores, de sucesso, de confiança

> Empenhava-me naqueles primeiros dias, mas depois ria-me muito. (...) O que achava interessante era, por exemplo, uma pessoa sair, irmos comer, depois falarmos umas com as outras, depois a professora explicava aquilo... eu aprendia bem... mas como não era para seguir... (...) A escola que andava era boa, um espectáculo... Ai aquilo era demais, porque éramos só duas ciganas e o meu irmão, que é quase da minha idade. Ai, os meus professores adoravam-me... Eu tinha uma inteligência!... As professoras ficavam assustadas.
>
> Narrativa da Luana, jovem/adulta

. *Desistir* é quando não se aguenta mais cooperar com a "ameaça à vontade"

Vimos como as jovens ciganas e *payas* vivem processos de sofrimento, rebeldia e também de participação em fugas às aulas, combinados com ansiedade quanto ao seu futuro, como a Donzília, ou expulsão das aulas, no caso da Luana. Geralmente, são induzidas, obrigadas a processos chamados de «desistência» e de distanciação, conducentes à retirada da escola, o que acontece quando o limite das suas forças e recursos interiores se esgotou, processo comum, tanto às raparigas da classe trabalhadora lusa, como às raparigas ciganas. Não que a pessoa não gostasse de continuar, só que este incentivo já se tornou incompatível com a ansiedade e a "composição" de si, estando a afectar profundamente a sua auto-estima, como dizia a Carla – "não queremos ficar burras".

> Não gosto da escola. Não presta... É bom estudar, mas assim... Até nos confundem...
>
> Donzília, GDF B, 7º ano
>
> Eu sou uma pessoa assim. De repente mudo, quero aquilo, depois não quero. E na escola era igual, queria, não queria, queria, não queria... Mas ainda consegui tirar o 5ºano...Sinceramente, uma coisa que eu não gosto é da escola... Andei lá três anos e nunca passava!
>
> Narrativa Luana, jovem/adulta

. "Ai eu sou muito nervosinha": Era aquela cisma! Dava-me a sede ou a fome...

Várias destas jovens usam uma narrativa sobre si, que revela uma experiência de mal-estar, corporizada em "nervosismo", sede, fome, risos, corpos "presos" e "fechados", "sem ar para respirar". A opressão sob a forma de "imperialismo cultural" é estabelecida "em grande parte na nossa sociedade através de sentimentos e reacções" (Young 2000a: 124), conducentes à desvalorização e exclusão de alguns grupos particulares, porque não estão de acordo com o padrão hierárquico escolar - "os que não são para seguir", o que tem consequências na estruturação do privilégio e da opressão. Neste contexto, os privilegiados

transcendem a particularidade, "perdem" o corpo, e tornam-se agentes de uma visão universal. Os Outros/as corporizam e particularizam as explicações, que se agravam na escola, como salientam Luana e Vânia

> Ai eu sou muito nervosa... E então na escola! Não parava quieta, estava sempre a perguntar à aluna da frente: - "que horas são?".(...) "nunca mais". Não me via ali fechada... E, depois, quando ia para a sala, ou dava-me sede ou dava-me fome... Era já aquela cisma ...
>
> E eu: "oh stôra nunca mais (...) eu vou-me já embora!". "Ia para a rua", "apanhar ar", porque portava-me mal... ria-me muito. (...) E ela dizia: "Se não te portares bem, marco-te já uma falta disciplinar". E eu: "olhe, pode marcar que já vou para a rua". Antes de ela marcar, vinha para a rua. Ela vinha-me buscar e eu não ia.
>
> Narrativa Luana, jovem/adulta

Também a Vânia fala do seu nervosismo, que atribui à sua "herança" genética paterna etnicizada, uma questão de família: pai e avó paterna (cigana).

> Eu sou muito nervosinha. (...) tenho os nervos à flor da pele. Já é de família... saio ao meu pai e à minha avó.

. Encontrar reconhecimento, encontrar sentido para a escola: a dupla consciência

As jovens ciganas incorporam a falta de sentido da escola, aspecto que significa tanto fechamento da tradição, em identidades entrincheiradas defensivamente, como um contexto de não reconhecimento. Estas são dimensões que se reforçam mutuamente num contexto de fechamento defensivo mútuo, tanto da comunidade como da escola, tornando-se ambas resistentes ao fenómeno incontornável de "hibridismo cultural". O depoimento de Luana mostra a polarização, conformação e confinamento de modos étnicos que têm que ser desafiados.

> Gostava duma escola "se fosse para seguir"... Eu dizia mesmo [à minha professora de inglês]: - "olhe, se fosse para seguir, para tirar um curso, para ir para a universidade, para ir trabalhar, tudo bem, empenhava-me em estudar, não brincava tanto, mas estou aqui é para passar o tempo, mais vale não fazer nada".
>
> Narrativa da Luana, jovem/adulta

3.2.4. Eliminar a "dupla consciência" pela *força da transformação, resistência ou acomodação*

Sugerimos que os discursos das duas jovens que se identificam como ciganas revelam dois modos de enfrentar a dupla consciência provocada por imperialismo cultural, podendo ser vistos em autonomia, simultaneidade ou sequencialidade, ao longo dos percursos dos sujeitos. Iris Young, refere que só a "afirmação e orgulho" podem eliminar este sentimento de dupla consciência, ao permitir que a pessoa se sinta orgulhosa de "ser o que dizem que sou" (Young 2000a), defendendo e celebrando a identidade depreciada pela cultura dominante. As mulheres, frequentemente, experienciam esta "dupla consciência", e as ciganas duma forma particular. Para a sua supressão pode ser mobilizada, por um lado, a ***força da transformação***, isto é, o processo de afirmar através de uma **mudança emocional e social** tornando-se diferente das suas comunidades (embora a diferença como

dizia Bourdieu nunca se perca completamente), que exige quase sempre os custos de um percurso de solidão e de construção de uma subjectividade híbrida e diferente; ou através da ***defesa e resistência por acomodação*** (Phoenix 2001), afirmando-se pela conformação e resistência à mudança. Ora, ao escutar os discursos das duas jovens, posicionamo-las nesta polaridade, embora pensando dinamicamente em possibilidades de não fixidez e de interacção. No percurso da Donzília em torno da educação vemos dominantemente *a força da crítica e da transformação* da sua etnia, da escola, dos pares (masculinos e femininos), possivelmente reformulando-se face às realidades do abandono escolar e da re-aproximação à comunidade. No percurso da Luana como jovem/adulta, vemos dominantemente um processo de *resistência por acomodação*[4] que valoriza sobretudo as suas culturas e opções pelo modo de vida cigano, para ultrapassar a dupla consciência, reivindicando "afirmação" e "orgulho", procurando agora como jovem/adulta ressignificar e encontrar alguma *força de transformação,* como focaremos.

> Mas a minha adolescência, mais ou menos entre os doze até aos quinze... Ui! Muito difícil. E depois, o meu pai queria que eu estudasse, e na *nossa* lei não se pode estudar... **O bem que teve** foi que eu não me dava, nem nunca me dei bem com a família dele. **Pendia mais para o lado cigano...**
>
> Narrativa Luana, jovem/adulta

A a*comodação* à cultura e condição cigana de não-estudante é expressa assim,

> Eu acho mal uma cigana estudar. Se ela vai estudar não vai casar cedo, tem de estudar, ter resultados, tem de ter tudo... Não vai casar com 17, 18 anos. E, para nós, na nossa lei, aos 18 anos é velha...
>
> Narrativa Luana, jovem/adulta cigana

. As ciganas na escola estão sob *stress* e suspeita: paira a pressão para abandonar

Como temos vindo a afirmar, as raparigas ciganas enfrentam também, muitas vezes, no terreno educacional, um conjunto de pressões contraditórias que lhes geram um enorme *stress*. Assim, para além da realização académica, difícil de alcançar como temos referido, elas sabem também que há outros aspectos em que não podem transgredir, pois dariam o pretexto para se fechar o cerco e impor a retirada: namorar, fumar, faltar às aulas...

> A minha prima andava no 7º ano, mal que entrou lá começou a namorar. O meu tio soube e tirou-a da escola. (...) Ela agora cuida dos irmãos em casa. Também tenho outra prima que era muito esperta e também não a deixaram ir.
>
> Donzília, GDF B, 7º Ano

[4] Walkerdie et al (2001) citam o argumento de Fuller em relação a algumas raparigas negras que consideravam crítico a busca de qualificações, como parte do processo de preparação para a conformação. Ser crítica sobre a inapropriação da escola e das suas qualificações para as oportunidades e vidas futuras como mulheres ciganas, pode ser chamado de *resistência de acomodação* para lidar e qualificar as suas culturas como válidas, face às ameaças de mudança de identidade que a aculturação e assimilação perante os fenómenos de normalização cultural pode trazer. "Os sistemas de dominação têm as suas próprias defesas para o dominador e para o dominado" (Walkerdine et al 2001: 146).

Contudo, no actual contexto educacional distributivo em que a escola se funda, e, tendo presente a força do paradigma emergente da sociabilidade, cujos princípios mobilizam cada vez mais as práticas juvenis, nomeadamente dos grupos nas margens, as raparigas ciganas ficam ainda mais entaladas entre este contexto que as puxa e a prisão da comunidade que as controla. A experiência da Donzília revela como esta tem procurado progredir academicamente (como aconteceu até ao 3º ciclo), ao mesmo tempo que evita transgredir, embora reivindicando alguma participação com as/os pares. A sua experiência tem sido guiada por uma decisão estratégica assente na ***força da transformação,*** vendo na escola uma possibilidade para ultrapassar constrangimentos culturais e conseguir maior controlo da sua vida presente e futura, não significando necessariamente uma separação do seu grupo. Mas encontra-se sob ameaça, à qual dificilmente sente que pode escapar. Parece que ainda não existe "mundo para ouvir" as reivindicações e realização dos direitos sociais e humanos das raparigas, havendo uma injunção de agentes, contextos e pressões "intocáveis" que a impedem. Por isso, experimenta já alguma solidão, pressão, separação e/ou incompreensão da família e da comunidade, sentindo que tem sido tolerada, mas o apoio não é incondicional e profundo – "se a gente soubesse e se a família dissesse", como diz a Luana - existindo um controlo através de múltiplas formas e agentes

> Donzília - Se fosse fumadora e os meus pais descobrissem. Não sei, mas podiam-me tirar da escola...
> Ent – Tirar da escola?
> Donzília – Sim, porque sou a única da minha família que anda na escola e eu sempre quis andar na escola e dizia à minha mãe que não queria sair, queria continuar e ela deixou-me ficar.
> Ent - E a tua mãe concordou?
> Donzília – Sim, mas **agora não sei se ela me vai tirar da escola**, não sei...
> (...) Para as raparigas, é **estar em casa a arrumar** ... Trabalhar, é só depois de casar...
> Narrativa Donzília, 7º ano

Salientam o lugar particular dos irmãos mais velhos, solícitos na vigilância e «mando» das irmãs, tentando impedir a sua escolarização, exercendo e treinando o controlo sobre as mulheres, como revelam as jovens com ligações ciganas.

> Andava uma rapariga o ano passado [aqui na escola] e saiu logo.., mas só veio um mês. O irmão não deixou, só por ela estar com os rapazes...
> O irmão tinha uns 16, 17 anos, não andava cá na escola. Mas tirou-a e não a deixou ir. Essa rapariga não a deixaram mais... Até era boa aluna... Dizem que foi por causa das companhias. Foi pena...
> Ana, GDF A, 8º ano
>
> Ah... se os meus irmãos fizessem isso comigo *matava-os*. Eles não mandam. O meu irmão mais velho, já queria que eu saísse da escola, mas eu disse que não saia da escola nem morta. Eu disse que não era ele que mandava em mim, que era o meu pai. O meu pai disse que eu ia continuar na escola e ele começou a «mandar»... Mas não manda em mim!
> GDF B, 7º ano

> Também o meu irmão anda a fazer queixas ao meu pai, se eu falto ou faço qualquer coisa e ele ainda me obriga a ir para a beira dele... Mas eu não vou a minha casa é onde eu sempre vivi.
>
> Ana, GDF A, 8º ano

> Eu não me dou com o meu irmão tem a mania de mandar. Sai ao meu pai.
>
> Vânia, GDF A, 8º ano

A Donzília na última entrevista deixou transparecer *ansiedade* porque estava com receio de ser retirada da escola e de lhe começarem a falar em casamento, o que lhe desagrada profundamente, mas também, foi muito veemente na crítica à tradição de controlo das famílias, das roupas e à *proibição* de falar com homens.

> A minha irmã casada vive na casa do marido e da sogra. Ela vem a minha casa e nunca lhe dou bola, fico no meu quarto e não lhe ligo. (...) Está sempre a chatear-me a cabeça, com tanta coisa, por causa do que eu visto, por causa da escola... e com tudo.
> "Ai deles, se falam em casamento. Ainda me obrigam um dia. Eu não quero casar...
>
> Narrativa da Donzília, 7º ano

Interroga-se aqui que políticas de *reconhecimento* e *cuidado* devem existir na escola para promover educação e realizar interculturalidade? Como se pode partilhar e recompor o mundo, ampliando espaços para estas jovens? A posição da Donzília neste contexto parece estar muito ameaçada e frágil, parecendo necessária uma maior implicação na concretização e responsabilização de uma escola "para todos".

> Mesmo que eu saísse da escola a minha mãe não me punha a trabalhar. Só quando casasse e eu não vou casar. Se fosse para casa ficava a arrumar a casa e a tomar conta do meu irmão (...) Eu não quero sair da escola para estar em casa a arrumar...
> A minha irmã fez a 3ª classe e foi para casa.
>
> Narrativa da Donzília, 7º ano

> (...) A minha irmã fez agora treze anos e já saiu da escola, fez o 4º ano.
>
> Narrativa de Luana, jovem/adulta

Em síntese: as raparigas ciganas recebem mensagens contraditórias por parte dos pais, da sociedade e da escola. Assim, vários termos podem ser usados para classificar a opção educativa disponível na escola, "falso reconhecimento", relação intercultural de "baixa intensidade", ou "inclusão subordinada", reconhecimento moderado, que deixam as jovens com menor estatuto entregues ao insucesso e abandono escolar.

3.2.5. Heranças de escola e perspectivas de vida

Poderá o sistema educativo, ser espaço para argumentar mais igualdade e independência perante as comunidades étnicas? Que contribuições percepcionam as raparigas pela sua frequência da escola? Estas são questões importantes para a inclusão social e educacional, para conseguir autorização, e para uma busca de interculturalidade e recomposição do mundo social e educativo. Sem dúvida que há duas contribuições que aparecem à cabeça, embora a mais explícita seja a possibilidade de aceder ao trabalho e à relação salarial, mas também emerge um

distanciamento do «comprometimento» e do casamento, "arranjado" pelas famílias. É também este o sentido afirmado pela Luana a sua não participação, achando-a desnecessária para quem não vai prosseguir "estudos" ou um trabalho inserido na relação salarial. Por isso, como percebem que as margens de possibilidade de lutar e de ser bem sucedidas são estreitas, as dificuldades enormes, vão ajustando os seus horizontes a um nível mais realista. A diminuição da distância entre a fantasia e a realidade pode ser uma forma realística de preparar o seu futuro, sem deixar de alargar horizontes

> Eu não quero ir para a Universidade porque é difícil e é muito tempo... Tinha que lutar e estudar muito... Eu não dou muito para estudar! A partir do 7º ano está a ser difícil, a gente não percebe nada. É o problema da Geografia, da Matemática e do Inglês... o resto é fácil.
>
> Donzília, GDF B, 7º ano

A Donzília adopta o desejo de ter um trabalho no futuro, tentando distanciar-se da tradição, revelando uma feminilidade distanciada da *conformação*

> Eu quero trabalhar um dia mais tarde. Quero ter um emprego. Não sei se vou fazer o 9º ano. Gosto de andar na escola mas a escola "não presta"... Acho que vou fazer só o 9º ano e depois tirar um curso de informática e depois trabalhar. (...)
>
> Donzília, GDF B, 7º ano

Para além do trabalho e do adiamento do casamento, Donzília pretende receber da ***herança escolar*** (e não ***herança divina***) a possibilidade de usar a leitura, e o gosto de encontrar em livros, informação sobre questões que a preocupam, tal como acontece com as outras raparigas, ainda que confrontando-se com recursos escassos, mesmo dentro da escola. Estes são aspectos a assinalar, pelo que podem representar de mudança. Ana, quando mais nova, fala do prazer de ler como forma de relaxar e de se distender. A leitura aparece, também, como fonte de acesso a informação e conhecimento, permitindo adquirir um saber para mobilizar e ser útil para a vida, para poder usar e ajudar as pessoas

> Escrevo e gosto de escrever...
>
> Adoro ler poesia, por exemplo... textos... gosto de ler... textos sobre drogas, as doenças, sobre sexo também. Gosto muito de ler. Não tenho muitos livros. Agora, não estou a ler nenhum, mas gostava de ler um interessante, que falasse da vida, que falasse um pouco de tudo... Não ligo muito a romances. Também não gosto muito de ler revistas. Gostava de ler para ter mais conhecimentos e até poder aconselhar amigos que precisem. Gosto de ler em sítio calmo... ler para relaxar...
>
> Narrativa da Ana GDA, 8º ano

Tal como Ana, também a Luana, refere este gosto pela leitura e escrita, embora vistos como **dons divinos,** os quais lhe dão uma noção de autonomia e prazer. Ela está a travar um processo de independência em relação à família do marido, integrando esta capacidade, a que só ela e o marido partilham e acedem, registando em diário, tal como as outras adolescentes. São escritas subterrâneas de mulheres, no espaço da família e da comunidade (*cultura de quarto*, McRobbie 1992) onde as

"fantasias adolescentes, se reportam a experiências concretas", "aquilo que eu faço". Também aprecia ler livros e escrever

> Ui, costumo escrever tanto... no meu diário... Tenho diário, desde sempre... toda a minha gravidez escrevi-a lá toda, tudo... O meu marido lê, não tem nada de mal, é o que eu faço, os dias que passo... Ah, aqueles dias que me doía a cabeça ou que me doía o rim, quando estava grávida. Escrevia tudo. Agora não escrevo tanto, com o menino... Mas de vez em quando, à noite quando posso escrevo sempre... **É coisa que gosto e agradeço a Deus saber ler e escrever**. Gosto muito de ler e escrever. Se não soubesse escrever e ler, eu matava-me... Para mim a melhor coisa é ler e escrever... Leio livros... antes tinha alguns livros de histórias... ia buscar à biblioteca. Eu lia muito. Agora, não vou. Aqui nem sei onde há uma biblioteca...
>
> Narrativa de Luana, jovem/adulta

Aprender informática é algo que já aparece como interessante e atractivo para as raparigas ciganas, assim como dominar línguas para poder aceder e negociar a visualização de filmes, ao mesmo tempo que permite exercer os trabalhos domésticos impostos

> Agora já estou arrependida de não ter feito caso do curso de inglês. Porque é uma fala de que gosto e que gostava de aprender e dizer... Não era para viajar... nem que me pagassem a passagem, não andava de avião... Mas gostava de ver um filme, para não estar sempre a ver aquelas letras, poder estar assim de costas, estar a passar e estar a ouvir. Também gostava de informática.
>
> Narrativa de Luana, jovem/adulta

Em suma, a escola e a sua herança supõem várias aquisições que podem ser importantes para as mulheres ciganas e resultantes das interacções aí realizadas. Em primeiro lugar, as possibilidades e os impactos do acesso ao conhecimento, aprendizagem e informação racional; importância e utilidade instrumental do saber escolar nas suas vidas ocupacionais e, ainda, o prazer de ler e de se distender, *registar* memórias e acontecimentos importantes, etc.

3.3. Construindo-se como jovens/mulheres ciganas no meio de *payos/as*

Centramo-nos agora na análise de alguns tópicos sobre a forma como as raparigas reflectem e avaliam as suas vidas, as especificidades, perplexidades e dilemas que enfrentam como raparigas ciganas, confrontando as diferenças entre o passado e o presente, os *hábitos* e as mudanças; as semelhanças e as diferenças; as prisões e as liberdades, as vidas das comunidades e as vidas educacionais. Procuramos, assim, perceber as dinâmicas e os *lugares* que estão a ser construídos para as raparigas ciganas, tendo presente os contrangimentos que as identificam como ciganas nas relações entre a sua etnia prisões, interditos e proibições; tapadas e honradas; casamentos forçados; etnia, liberdades e prisões, estabilidades e mudanças.

3.3.1. Constrangidas por uma lei mais desfavorável: "Eles não querem mulheres inteligentes"

Tem sido notada uma descoincidência entre, de um lado, a cultura e tradição e, de outro, a escolarização, colidindo com a realização do direito (e responsabilidade) à educação, em particular das mulheres ciganas. Interroga-se em que medida os direitos sociais e humanos devem, ou não, prevalecer sobre as tradições. Por todo o lado, as jovens e mulheres ciganas têm vindo a debater esta questão, concretamente, em termos do problema da compatibilização da tradição e da realização dos direitos humanos e da educação escolar e o direito a uma carreira profissional e pública. Os debates têm interrogado tanto os modos de vida dominantes na sociedade e nas instituições que tudo têm feito para assimilar as culturas minoritárias, como questionado internamente o grupo e o seu fechamento em identidades, quantas vezes à custa de constrangimentos dos membros com menor poder. Tem-se procurado, assim, quebrar barreiras relacionadas com o sexismo que leva à manutenção das mulheres em "estado de ignorância", cujas mentes não devem ser educadas para que os seus corpos possam ser "adornados". Anabela Abreu da Associação Raízes Calé dizia, numa entrevista, o seguinte:

> À mulher cigana não é permitido saber um pouco mais. Eu tive essa experiência, uma vez disseram-me "que os homens não querem mulheres inteligentes, porque depois enganam-nos nas contas" (...) Vamos tentar ser perfeitinhas, bonitinhas, muito bem vestidinhas, cheiinhas de adornos para tentarmos casar cedo, e a inteligência vamos escondê-la ao máximo que é para ninguém saber que somos inteligentes (...) A norma é ser uma boneca de porcelana (Público 2003)

Também, relativamente às comunidades ciganas francesas, em *Mossa,* se falava do conjunto de interditos e condicionalismos que recaem sobre as mulheres ciganas, dizendo respeito não só ao vestuário (calças, saias curtas, decotes...), como o acesso a espaços públicos como cafés e discotecas e, ainda, ao contacto com pessoas estranhas ao grupo étnico (Mossa 1992). Estes são aspectos centrais que atravessam a escolarização das ciganas e a sua construção como raparigas, dentro e fora da etnia, pelo confronto e questionamento de interditos e *direitos* que a escola promove, enquanto espaço de *encontro* de heterogeneidades. Algumas das nossas jovens falam de como se sentem persuadidas a abandonar "os estudos" a partir da escola primária, por vezes, também com o argumento de que os ciganos "não têm inteligência e "não dão" para a escola...

> As ciganas não vêm à escola. Os ciganos não gostam que as filhas andem a estudar, preferem que andem na Feira... (*riso*) Eles quando as raparigas começam a botar corpo, lá para os 11, 12 anos já têm de ficar em casa, não podem ir à escola. (...) Dizem que os ciganos não valem nada, que não têm inteligência! (*tom irónico*) (...) Que são «burros». Muitos dizem isso... e que os ciganos não dão para essas coisas...
>
> Donzília, GDF B, 7º ano

Por isso quando algum professor lhes fala da sua inteligência, como aconteceu com Luana e Donzília, os seus rostos transfiguram-se, como já assinalámos.

. "Sou cigana mas não gostava de ser"

As feminilidades jovens ciganas são ainda muito moldadas pela *habituação e controlo*. Habituar significa aprender a conformar-se, a aceitar sem questionar os modos, tradições, valores, leis e hierarquias ciganas. Por isso, quer a Ana quer a Donzília, afirmam que são ciganas "mas não gostavam de ser". Associam, por isso, ser cigana a enclausuramentos, poder ser "puxada" e "tirada" da escola para casar forçadamente e, a partir daí, ficar aprisionada ao grupo e ao marido, etc.

> Sou cigana...mas não gostava de ser, porque, há muitas leis, não deixam ir para a escola e se estiver a falar com um rapaz proíbem de falar... quando for maior **eles é** que sabem os homens com quem nós podemos casar. **Eles é** que decidem. Se nós dizemos que não, **eles dizem** que a gente tem que gostar, tem de aprender a gostar, senão...
>
> Donzília, GDF B, 7º ano

Os constrangimentos de conduta e o controlo impostos sobre a sua sexualidade e honra não fazem sentido, hoje, para várias destas jovens mulheres, como mostra este depoimento, ainda que possamos parcialmente entendê-lo no contexto de uma sociedade dominante que as marca como pouco adequadas, fazendo-as sentir-se mais pressionadas para o lado *payo*.

> As mulheres têm uma vida mais controlada. As mulheres tem que se «guardar» para eles, se querem **ser respeitosas**. Qualquer mulher cigana tenta ser **respeitada por tudo** e por todos, mas tem que mostrar isso aos outros. Os homens já não é assim, são mais livres, saem, gozam...eles até podem deixar as mulheres em casa para ir para a discoteca e andar com outras raparigas novas portuguesas. Claro, que não andam com outras mulheres ciganas, nem pensar! Respeitam as mulheres ciganas...
>
> Narrativa da Ana, 8º ano

. As mulheres têm que «andar tapadas», «guardar-se» e parecer «honradas»

Para estas raparigas, as leis ciganas significam resguardo do corpo feminino, traduzido em imposições e obrigatoriedades – usar saias, cabelos compridos, não andar de decotes, etc. Este resguardo deve ser mostrado para que mereçam o respeito de todos. *Andar tapada* simboliza, então, noções como, não ser pública, estar reservada e privada. Além disso, as roupas tanto ocultam corpos e sexualidades, como também mostram e apresentam e identificam a sua ciganeidade.

> Se usa um decotezinho cuidado já não é «honrada». Tem que andar sempre tapada: cabelo comprido e sempre de saias. Não é que eu não goste de saias, adoro saias, e aos fins-de semana ando sempre de saias... As ciganas não podem usar saias curtas, só por baixo do joelho. As mulheres têm uma vida mais controlada têm que se «guardar»
>
> Narrativa da Ana, 7º ano

> Ent – O que é «guardar»?
> Ana – É uma mulher que quer ser respeitosa e, por isso, tenta ser respeitada por tudo e todos. Qualquer cigana é assim, mas tem que mostrar isso aos outros.
>
> GDF A, 8º ano

A obediência à autoridade familiar desgosta já algumas jovens que se vêm obrigadas a cumprir as orientações das famílias e das comunidades, vendo a sua vontade subalternizada. «Vestir adequado» é alvo de aprendizagem e de controlo desde cedo, mas também é objecto de tensão, mudança, resistência, diálogo e luta por parte das raparigas ciganas, mas também de *payas,* como mostra este diálogo.

> Rute – As nossas mães às vezes são muito chatinhas... especialmente por causa dos nossos gostos...
> Ent – Gostos de quê?
> Rute -... de roupas também.
> Damáris – Eu gosto de uma coisa, se a minha mãe gostar daquela, tenho de vestir o que ela gosta, porque a minha mãe quando fala... fala a sério.... **Só posso vestir o que ela gosta...** (...) nós gostamos de discutir roupa, mas não tanto como elas.
> GDF B, 7º ano

. O problema é que "o homem veste calças" e uma mulher "apanha fama"

As calças sempre têm significado para ambas as etnias poder, liberdade, pândega e vontade masculinas, ainda com muito peso na etnia cigana, porque as mudanças têm sido mais lentas. Por isso, *tornar-se rapariga cigana*, respeitada e honrada na comunidade, significa não infringir regras e fronteiras relativas ao que é considerado adequado para *o seu lugar*. A reputação é o seu primeiro valor como mulheres ciganas consideradas, o que é definido pelo escrutínio do poder masculino, para que não seja alvo de assédio masculino ou de exclusão

> As raparigas não podem sair sozinhas com os amigos, têm que ser assim entre primos, com alguma pessoa da família... com rapazes não. Senão, depois começam a arranjar «fama». Ahhh... minha irmã arranjou fama, porque ela gostava do namorado e a minha mãe não a deixava namorar, então começaram a dizer que andava com outros rapazes, que andava com todos, que gostava de todos... Claro que isso não era verdade. Mas andavam a dizer que andava de todos, claro que **os rapazes pegavam** com ela e pensavam que ia andar com eles.
> Narrativa da Donzília, 7º ano

Por isso, quando as mulheres ciganas ousam usar calças, podem ser vistas como pouco adequadas, porque ostentam um símbolo de liberdade não reconhecida, sujeitando-se, por isso "à má fama". Mas os constrangimentos aumentam sobretudo depois de casadas, como dizia a Vânia, "a mulher casada não a deixam em nada". A socialização dentro da etnia e da família do marido promove a habituação e o controlo, visando a sua aceitação e consentimento, com vista a *aprenderem a ocupar o seu lugar* na transmissão. A Luana, talvez devido ao seu lugar e estatuto de jovem/adulta casada, diverso das restantes jovens, argumenta uma maior aceitação "natural" das diferenças genderizadas no seio da etnia. Talvez questionar a tradição traga grandes riscos, como importantes perigos à sua «honra» e à sua economia emocional como mulheres, uma fatalidade a que é difícil escapar.

> Acho bem e é normal que os rapazes namorem... podem andar, porque são "homens", aqueles que "vestem calças". **Um homem não tem problemas com a "fama"**. Uma mulher é diferente... Por isso, **acho mal que uma mulher namore**, porque ela "não

veste calças". Ela apanha uma fama e nunca mais se livra. Ainda há ciganos muito maldosos... há de tudo... como os portugueses, mas por uns pagam todos...

Narrativa de Luana, jovem/adulta

Como vimos, há no depoimento da Luana uma aceitação da normalidade e realidade da lei cigana, embora aquela assinale, também, que já se verifica uma grande variedade dentro do grupo, mostrando como não se pode essencializar a identidade cigana. Além disso, tal não significa a total conformação, nem que não sejam saudadas as mudanças que vão acontecendo e espreitando tanto nas famílias, como nos grupos e nas localidades. Esta jovem salienta que uma maior mixité no local de residência trouxe maiores interacções que ajudam a ultrapassar alguns dos abismos e muros étnicos existentes. Apesar das mudanças poderem parecer reduzidas, são vistas e vividas como muito importantes. Os discursos contraditórios, significam diversidade, dilemas, tensões e forças de mudança que atravessam também os modos de vida ciganos.

Há coisas muito diferentes... Ao primeiro era pior, era um terror... tínhamos que andar «todas tapadas». Mas agora as pessoas vão deixando as leis... as calças... Nisso, acho que a coisa é melhor, agora! Agora já é quase tudo igual... as diferenças são coisas mínimas. Por exemplo, uma pessoa não podia pôr uma calça, uma alcinha... agora já podemos...
Eu não me **visto à cigana**, nunca vesti... nem gosto. Aqui **falam se a gente vestir**... mas eu não ligo. O meu marido também não. A família do meu marido não se chateia, mas se chateasse vestia na mesma. Agora se fosse o meu marido a dizer... eu não vestia... porque "não quero levar com os pés"

Narrativa de Luana, jovem/adulta

Não deixa de referir que se o marido a impedisse de se vestir de uma dada forma teria de o fazer, porque estava em causa a sua reputação e a exclusão – "levar com os pés", tendo ele o poder da palavra final.

3.3.2. Casamentos forçados: cigana não casa por amor, casa por compromisso e virgem

Afirma-se que as mulheres ciganas são forçadas ao casamento com o homem prometido desde a infância, pelos familiares mais velhos e que esta é uma forma de assegurar a manutenção do grupo e de defender a identidade cigana. Esse casamento realizar-se-á, precocemente, cerca dos 12, 13 anos, sendo as raparigas confrontadas e pressionadas para o casamento. Mesmo que recorram à fuga, não deixam na maioria das vezes de casar muito cedo, como forma de «fugir à fama», como vimos em vários casos. Estes casamentos "precoces" e 'escolhidos' começam a ser contestados, como pudemos ver pelos depoimentos e por algumas narrativas das jovens raparigas ainda em escolarização que, apesar de considerarem os casamentos uma festa muito bonita, não o desejam para si.

Têm umas tradições muito interessantes e muito bonitas... mas também muito esquisitas, por exemplo, uma mulher tem que casar virgem. Acho uma parvoíce... Mas,

uma mulher cigana tem que tirar a sua virgindade depois de casar. É que uma mulher cigana, é comprometida e não conhece o marido com quem vai casar.

Uma mulher cigana **não casa por amor**, tem que casar por compromisso. Tem aquele compromisso... pode até nem conhecer, nem gostar mas tem que cumprir.

Narrativa da Ana, 8° ano

Está aqui implícita também a noção de que o problema da virgindade e da imposição de escolhas não é problemática para as raparigas lusas, assim como noções de liberdade lusas, incluindo os casamentos por amor.

. Acho bem ser a família a escolher: "uma pessoa tem a faca e o queijo na mão"

A questão do casamento tem sido colocada entre ser por **"escolha"** da jovem, "casamento por amor" ou por "escolha" da família, "casamento por compromisso" e imposto. Aliás, este problema sempre atravessou a instituição do casamento (Engels) ao longo dos séculos, de forma mais ou menos explícita, onde sempre estiveram implícitas relações de poder e subordinação, económica, de género, de idade, de direitos humanos, etc. A Luana, na sua posição de jovem/adulta cigana casada, **diz** que "acha bem" poderem ser as famílias a escolher os maridos, **se e quando**, os/as jovens dispõem da "faca e do queijo" nas suas mãos, através do "poder de dizer que não se quer", razão pela qual não sente que tal escolha seja negativa, se ambos forem consultados antes do casamento (embora isso nem sempre aconteça, como no seu caso...). Quanto à rapariga, de facto, parece que não precisa de ser consultada, tendo apenas o poder de desmanchar a promessa. Este argumento não deixa de nos lembrar as pressões particulares e dissimuladas **sobre as raparigas** para que tudo se realize "cedo" e "de repente", como no caso de Luana, de modo a que não haja desv(ar)ios.

Acho bem assim: ser a família a escolher.

Acho bem, porque a faca e o queijo está na *nossa* mão. Se nós quisermos queremos, mas se não quisermos podemos desmanchar logo.

Depois, uma pessoa se quiser quer...Mas **eu tenho que saber...** O meu cunhado estava comprometido com uma rapariga. Depois ela desmanchou... e já não vai casar com ela... Se uma pessoa não quiser, diz logo que não quer. (...) Mas há ciganos e ciganos... Há uns que obrigam a casar e outros não.

Narrativa de Luana, Jovem/adulta

Recorda o que aconteceu consigo própria, em que ***supondo*** a aceitação e subordinação, não houve consulta prévia

No meu caso eu não o conhecia... casei de repente. Vi-o uma vez de longe. Passado uma ou duas semanas, telefonaram-me a dizer que estava comprometida. Depois, vim aqui e vi-o. (...) Mas, aí o tio dele fez muito mal, porque comprometeu-o e não tinha falado com ele. Antes de comprometer tem que **perguntar ao rapaz** se quer... porque se eu não quisesse desmanchar ele não podia casar com outra, tinha que casar comigo à força... O que vale é que calhou bem... Nos primeiros dias, ele disse que não queria, porque **não me conhecia**... Mas, depois, **comecei a vir para aqui... e ele já quis**...

Narrativa de Luana, Jovem/adulta

Mas esta suposição pode constituir-se problemática e gerar um empate, nalguns casos resolvido com o casamento obrigatório

> Conheço uma rapariga e um rapaz que têm dezanove anos. Ele não quer e ela quer. Por isso estão empatados. Mas ela não desmancha nem ele casa, nem ela... Agora, ficam assim... Lá está, porque ele não a quer. Mas há ciganos e ciganos! Há uns que obrigam a casar... há outros que não
>
> Narrativa de Luana, jovem/adulta

. Se não quiser casar... pode fugir com outro e depois casam

Parece haver nestes discursos das jovens como a Ana, a noção presente na etnia de que, quando as mulheres ciganas transgridem e não aceitam a tradição devem ser castigadas, pela fama ou, então, para casar têm que fugir, que é também um outro costume cigano, uma espécie de segunda oportunidade, válida dentro do grupo, embora menos honrosa, mas cujo termo obriga também ao casamento.

> Mas se mulheres ou homens, não cumprirem ou se alguma mulher cigana não cumprir a promessa é castigada. Ou então, se quiser estar com outro cigano, tem de fugir com ele durante 3 ou 4 dias e depois pode voltar e já casam.
>
> Narrativa de Ana, 8° ano

. Prefiro estar assim... mas se me obrigarem a casar *fujo*

O encaminhamento forçado para o casamento, parece ser a única saída para uma mulher cigana, pelo que a Donzília argumenta que não gosta nada destas tradições. Só gostaria de casar lá para os 20, 25 anos, preferindo viver assim. Por isso, deseja o silêncio da mãe sobre esse assunto. A única alternativa interessante e possível para fugir ao peso da tradição, se gostasse e estivesse a correr bem, era concluir o 9° ano, tirar um curso, para depois vir a ter um trabalho.

> Acho que a minha mãe aceita mais a minha maneira de ver... É que a minha irmã desmanchou com o noivo e fugiu com o namorado, com quem namorava às escondidas... Por isso, a minha mãe não me diz nada e que remédio tem ela se não estar calada... A minha mãe não quer que isso aconteça comigo, mas quer ser ela a escolher... **E eu antes prefiro estar assim**... do que ser ela a escolher (...) Casar só p'raí aos 20, 25anos. Mas os rapazes são muito infiéis... As raparigas não têm que confiar nos rapazes porque eles não prestam...
>
> Narrativa de Ana, 7° ano

Equaciona, por isso, se for necessário, o recurso a fugir com outro rapaz, mas o que gostaria era arranjar um luso

> Faço como a minha irmã fujo... A minha irmã fugiu e está casada com ele. Eu gostava de casar com um sem ser cigano. Não gosto de ciganos... Há muitos que gosto, claro que gosto da minha família, mas casar com um cigano... Não é por ser cigano... é por causa das famílias... "Não dá"... é muitas proibições.
> Os outros tem outra tradição são diferentes... as conversas são diferentes... A forma como **me tratam** também é diferente...
>
> Narrativa de Donzília, 7° ano

Trata-se de uma jovem também crítica não só em relação ao mundo cigano mas também em relação ao mundo masculino *payo*, percepcionado como "abusador" "infiel", "não merecendo muita confiança" porque, como diz, "não prestam" mesmo.

3.3. 3. As mulheres *payas* são mais livres? Agora já é quase tudo igual

> O meu primeiro emprego foi como professora no Sul de Filadélfia, os meus alunos eram na maior parte brancos. (...) Comecei a ver que as crianças brancas da classe operária... também estavam numa posição subordinada na sociedade. Eu nunca tinha pensado nisso, porque pela forma sob a qual os limites existem associaria pobreza à pobreza dos negros e riqueza aos brancos. (...) E é isso que eu precocemente comecei a ver - que essas crianças pobres brancas estavam também lutando em tipos muito semelhantes de estruturas opressivas. (Ladson- Billings 2000 *in* Torres 2000: 156).

Glória Ladson-Billings, professora negra, destaca neste excerto, como descobriu a subordinação dos seus alunos brancos. No mesmo sentido argumentou também Ann Phoenix (1992), nos seus estudos em Inglaterra. Ao escutar as raparigas ciganas, senti igualmente que muitos dos constrangimentos e experiências de escolarização narradas ecoavam nas nossas experiências lusas passadas, não há muito tempo. O *hibridismo cultural* está presente e atravessa cada vez mais as nossas vidas femininas e masculinas, em todas as suas diversidades e diferenças. Como pensar os direitos humanos na educação e os múltiplos atravessamentos, identitários e de reconhecimento?

Estamos a falar de direitos sociais e humanos, de novas feminilidades e masculinidades, de poder e de reputação, de direitos e de mercado, de local e global. Este olhar pode servir para focalizar a nossa escuta das experiências ciganas e *ciganas/payas*. Assim, as jovens localizadas na escola têm a percepção de que as mulheres lusas são mais livres, conhecem menos "habituação", sendo-lhes permitido "escolher", "destapar", **individualizar-se**, como também afirma Mossa (1992). Desejam 'escolhas' semelhantes. Por isso, a Ana acha que, por exemplo, a imposição de roupas torna as raparigas visíveis e notadas como ciganas mais do que os pares masculinos - "os ciganos são normais mas as mulheres não". Isto parece ser visto como os rapazes tendo liberdade e as jovens mulheres vivendo mais constrangimentos da tradição e dos *hábitos*, ao exigir-se uma distinção de ciganeidade na maneira de trajar. Ora, essa é uma margem de autonomia e de distinção que as mulheres lusas parecem ter conquistado à tradição, sobretudo em tempos de individualização

> Os meus gostos têm mais a ver com os gostos portugueses. Eu tenho o cabelo comprido, mas não tem nada a ver. Sou cigana e tenho o cabelo comprido porque gosto mas, já o tive curto...
> Os gostos são diferentes. As minhas roupas são normais. **Os ciganos são normais mas as mulheres não.** Mas os hábitos são diferentes...
>
> Narrativa de Ana, 8º ano

Também a Donzília, embora refira alguma liberdade para as mulheres ciganas, considera as mulheres lusas com mais autonomia e liberdade, talvez devido ao facto das mudanças não acontecerem à mesma velocidade

> Ent - Achas que as mulheres ciganas não têm tanta liberdade?
> Donzília - Quer dizer, **liberdade têm,** mas não têm assim... como as portuguesas mesmo... Tem que andar sempre de saias, usar o cabelo comprido, andar sempre «tapadas», não podem usar assim um decote. As ciganas não podem usar saias curtas, só por baixo do joelho (...) Nunca ando de calças porque a minha mãe não deixa, só por baixo do joelho... mas já estou habituada às saias, já não ligo muito... Agora, também ando de saias compridas por causa do frio. Também não gosto de andar com meia calça...
>
> Narrativa da Donzília, 7º ano

As mudanças e as diferenças étnicas não acontecem apenas entre linhagens e tradições diversas mas apresentam também dinâmicas de localidade, relacionadas com interacções particulares de maior ou menor confiança e interacção entre as etnias maioritária e minoritária, resultando numa libertação de *contrangimentos*

> Eu nunca me vesti à cigana, nem gosto... Em certos lados e em certas terras, ainda não deixam. Na minha terra até *biquinis* põem.A minha terra até no Brasil é falada, pelas pessoas que moram no Brasil e que têm lá família. Até dizem que nunca viram como cá, porque lá é totalmente diferente... Porque os ciganos são assim, se houver um ou dois **que fala**... há cinquenta ou sessenta que... e aqueles, um ou dois, já não falam, porque são...
>
> Narrativa de Luana, 8º ano

. Eu, só estou presa a mim mesma... tive independência aos 15 anos

Que mudanças ocorrem nas práticas sociais, fruto das interacções sociais étnicas nestes novos tempos? Algumas podem ser vistas nos efeitos das famílias emergentes e dos modos de vida feitos e refeitos, como a Ana, que teve uma educação de proximidade cigana e um ambiente de turbulência mas que, após o divórcio dos pais, acrescido do facto de ambos refazerem as suas famílias, conseguiu negociar para si um estatuto de maior autonomia de vida, considerando-se com muito mais liberdade do que as suas pares lusas ou lusas/ciganas, o que fala também dos processos de individualização que estão a ocorrer em relação aos grupos sociais nas margens

> A separação dos meus pais deu-me mais liberdade. É verdade que sou muito mais livre do que são certas "brancas", por exemplo a Vânia e a Carla! A Vânia não tem tanta liberdade como eu. Se quiser sair, vou e acabou! Só digo à minha mãe: "vou ali!". Mas se ela disser "não", vou na mesma, só que depois chego a casa e levo uma porrada! Faço o que quero a bem dizer e, isso para mim é bom. Tenho mais independência, sou mais dona de mim, estou apenas presa a mim mesma! Eu não deixo que ninguém me domine. O meu pai, por exemplo, é muito mandão... uma vez... ameaçou-me: "se fazes isto, levo-te para a minha casa". E eu: "Ai é... mas tu não mandas em mim!" Nunca pensei aos 15 anos poder (...) ter a minha independência...
>
> Narrativa da Ana, 8º ano

Que consequências tem para a escolarização esta situação de independência e de autonomia de alguns dos seus membros? O que se altera e o que permanece com tudo isto, nomeadamente em termos de reconhecimento?

3.3.4. O que está a ser questionado como *mudança* para as jovens mulheres ciganas?

Alguns dos tópicos emergem como importantes em termos de mudanças existentes ou que gostariam de ver acontecer nas suas vidas como raparigas ciganas ou lusas/ciganas, interrogando o lugar tradicional das mulheres.

Por isso, nas palavras das raparigas, alguns eixos se confrontam como pontos críticos e de mudança na cultura cigana, importantes para o reconhecimento e respeito interno e na relação com a comunidade dominante, evidenciando desejos e caminhos possíveis de mudanças: maior autonomia nas roupas, libertar-se dalgum controlo das famílias e da comunidade (leis, casamentos, proibições), estar na escola, ter um trabalho e uma profissão, ter interacção, perspectivar participação política, etc. Na realidade, as raparigas ciganas revelam desejos de **maior independência e autonomia**, idealizando percursos educacionais conducentes a novos futuros ocupacionais e ***novos*** trabalhos, tendo a noção de que muitos deles não são realizáveis

> Não sei mesmo o que vou fazer... Eu adoro animais, talvez veterinária, mas é preciso muito estudos e eu não consigo... A segunda oportunidade será talvez cantora... **Imagino-me mais tarde a ver a minha independência, seguir um curso e ter um bom emprego**.
>
> Narrativa da Ana, 8º ano

> Gostava de **seguir dança**, de ser professora de dança de salão. Só que não dá...
>
> Narrativa da Vânia, 8º ano

> Não quero trabalhar na feira. Quero tirar a carta mas não é para ir trabalhar para a feira. Gostava de tirar um curso de informática... para um dia mais tarde trabalhar. As minhas colegas querem ir para a Faculdade... uma pediatria e outra professora... mas eu acho que isso é muito difícil. A partir do 7º ano está a ser mais difícil... Quero tirar o curso de informática e trabalhar...
>
> Narrariva da Donzília, 7º ano

Dançar e cantar são dimensões que as jovens, afirmando ou recusando essa identidade, acham que receberam como herança da etnia cigana. De facto, as duas jovens, cujos pais construíram família com mulheres da etnia lusa, vivem distantes da família e da comunidade cigana, e ambos se dedicam nos tempos livres a uma destas actividades, imaginam alguma possibilidade de constituir isso como recurso para uma actividade profissional futura

> Penso mesmo que a segunda oportunidade de trabalho no futuro possa ser talvez cantora. Gosto de todo o tipo de música... mais talvez música romântica, talvez... musica «mexida»...O meu pai toca música de baile, música ambiente, e eu gosto. Também gosto muito de dançar (...). Até música cigano sei dançar... Adoro cantar, o meu pai é músico também. (...) Aos fins de semana... estou com o meu pai... e tenho que ir com ele para onde ele toca. Ando com ele na música porque ele toca num bar. Foi lá que conheci o meu namorado e que comecei a namorar com ele.
>
> Narrativa de Ana, 8º ano

> (...) Quando andava na escola de dança, o meu era o meu par (...)
>
> Narrativa de Vânia, 8º ano

Procuram, assim, imaginar perspectivas mais realistas, também com base nalguns dos recursos existentes, como pequenos cursos de formação profissional,

em áreas como a informática, ou recuperando competências que lhes vêm dos "adquiridos" étnicos. Concretizar expectativas de trabalho fora de casa e entrar na relação salarial, tirar carta de condução, são aspectos que estão a tentar conseguir, por via do seu percurso educacional, acalentando alguma esperança, no caso da Donzília, de distanciação do casamento precoce. A Luana espera tirar a carta de condução podendo, assim, tratar das suas coisas e do seu filho, sem depender do marido. O desejo de ter uma **autonomia jovem** que permita conviver, estar e sair com pares, masculinos e femininos, é algo que muito desejam ver mudado, e que as distancia profundamente da comunidade, sendo este um dos aspectos que mais aprecia na escola e que mais é reprimido pela tradição.

> Imagino-me no futuro a divertir-me com os meus amigos e a casar ou a viver sozinha
>
> Narrativa da Carla, 8º ano

"Apreciar" rapazes e *namorar* um horizonte das raparigas ciganas

As jovens como a Donzília, salientam que, no futuro, preferiam ter um namorado não cigano, como forma de se distanciarem das proibições e das famílias, e poderem ter outros horizontes e "outras conversas". No contacto proporcionado na escola com os rapazes lusos, Donzília salienta a sua atracção e iniciativas para se poder aproximar dos rapazes e sobretudo daqueles de que gosta, em partilha com as amigas. Contudo, não deixa de notar alguma desilusão sobre a falta de respeito e de reconhecimento dos rapazes em relação às raparigas, afirmando mesmo que, geralmente, "não prestam", são "abusadores" "muito chatos", porque só desejam apalpar as raparigas e "não sabem estar sossegadinhos", sendo a interacção rapazes e raparigas atravessada por um **dilema entre a atracção e a contracção**, num jogo desigual, onde se joga a sua reputação

> Esse [rapaz] para mim não é chato. Que remédio tem ele de estar quietinho, senão olha... É assim sossegadinho coitado... Não sei se gosta de mim, nunca lhe perguntei... Ás vezes, a gente não tem aulas e pede à «stora» para assistir. Mas ele não me liga... Eu *aprecio* os rapazes mas não é assim muito... como as minha colegas... **Eles, é só apalpar**... Eu defendo as raparigas porque senão **eles abusam**...É por isso que eu digo que eles não prestam... Quando a gente começa a interessar-se por eles... eles não prestam
>
> Narrativa da Donzília, 7º ano

Por sua vez, a Ana também fala das relações que existem entre ciganos e *payos,* relações que são ainda difíceis e desiguais, por causa das tradições diferentes, embora aconteça como no caso dos pais da Luana

> Acho que está a haver uma aproximação maior entre a raça branca e a raça cigana. Muitos da nossa raça estão casados com ciganos! Mas acha que eles é que **estão a entrar por aqui dentro e não deixam que as suas mulheres entrem** pelo nosso mundo! Ao contrário é que ainda se vê pouco!
>
> Narrativa de Ana, 8º ano

Também a Carla, jovem do Grupo A, fala do seu contacto com um ex--namorado cigano, que considerava excelente mas acha a comunidade ("geração") cigana muito difícil e por isso não quer arriscar.

> A geração cigana é muito difícil. Já tive um namorado cigano. Andou cá na escola. Era primo da Ana, o interessante dele era ser bonito e como pessoa era excelente. Namorei com ele quase 2 anos. Ele ainda não está comprometido...
>
> Narrativa de Ana, 8º ano

Por sua vez, as duas jovens payas/ciganas que têm namorados lusos, gostariam de os poder conservar e não se vêm a namorar com rapazes ciganos o que, pela experiência familiar, se revela difícil de "dar certo"

> Eu namoro há dois anos com este rapaz. É da minha turma. É o único na turma que me compreende. Gosto dele... é aquele carinho e sabe respeitar... Não é aquele rapaz esperto. Não vai tirar curso nenhum ele também já trabalha num café...
>
> Narrativa de Vânia, 8º ano
>
> Já namoro há um ano e quatro meses. Conheci-o no bar onde o meu pai toca e foi lá que comecei a namorar com ele. O meu namorado tem 18 anos e já está a trabalhar...
>
> Narrativa de Ana, 8º ano

Um outro aspecto crítico são as roupas das raparigas que são alvo de grande controlo por parte da comunidade, primeiro pelas mães e depois pela família do marido e pelos maridos, embora algumas achem que isso está a mudar profundamente, pelo menos em alguns grupos e localidades. Na realidade, a roupa é objecto de controlo patriarcal e étnico atento, sendo as raparigas material e simbolicamente obrigadas a «andar tapadas», escondendo os corpos e os desejos, confinados apenas à «sedução» dos outros. Mas as raparigas são críticas também porque desejam e procuram ser menos visibilizadas como ciganas, nas instituições. Na verdade, a roupa não é apenas controlo patriarcal, também possibilita e estabelece pontes, laços, ligações e partilhas importantes com pares, sendo uma fonte importante de prazer, relaxamento, assunto de conversa, embora isto seja mais um interesse das «portuguesas», como afirma a Donzília, quando compara o seu interesse com o das suas colegas que gastam muito tempo a conversar de roupa. A roupa, assim como o cabelo e os adornos, permite focalizar no estatuto de "mulher como objecto" e da "mulher como sujeito".

. Gostava de ir para a profissão de "política"

Uma mudança que gostaria de focalizar, que é emergente no discurso de algumas raparigas, é o seu desejo de, para além de realizar escolaridade e ambicionar ter amigos/as e poder estar e conviver em espaços públicos como bares, discotecas e outras novas maneiras de estar como raparigas, frequentarem actividades desportivas com outros/as jovens como faz a Ana, mas que é vedado à Donzília e à Luana.

F.P.C.E. BIBLIOTECA U. P.

> Continuo a praticar andebol. Parei um bocado de jogar... mas agora já voltei a praticar...o andebol faz parte de mim, antes de saber ler já andava no andebol. Gosto muito da minha treinadora. Agora **uma fantasia que tenho** é poder treinar com jogadores da selecção.
>
> Narrativa de Ana, 8ºano

Surpreendentemente, aparece no discurso da Luana o desejo de participação feminina activa na vida política pública (*girl power* cigano), revelado no sonho de ser reconhecida com poder em profissões e cargos de poder judicial e político - juíza ou política – no sentido de poder interferir e contribuir para novas mudanças e transformações para o grupo e para a sociedade. Estes desejos "míticos", vistos ainda como irrealizáveis, dada a condição etnicizada, genderizada e educacional desta jovem, aparecem relacionados com as experiências de segregação (ou mesmo de racismo) nas instituições. Estamos a falar do poder para resolver problemas sociais básicos de justiça social como a habitação, a pobreza, o abandono de velhos e doentes, problemas com a justiça... Os políticos, preferem, nas palavras da Luana, dedicar-se a prazeres da mesa e outras despesas supérfluas (jantares ou carros) e tarefas porventura mais secundárias (jardins), face a necessidades tão básicas como a habitação. Essa indiferença à diferença de que tanto reclama a Luana, pode ser considerada como de *racismo da indiferença*[5]

> A profissão que gostava de ter era política, ou juíza. Gostava de ser política, para **defender** os pobres e aqueles que são bons... não é (...) políticos que vêm e não fazem nada. Em vez de estar a fazer tantos jardins, tantas coisas, fazia casas, dava de comer aos pobres. Eu tenho tanta pena dos pobres e dos que andam aí... aqui e nas outras terras, no Porto... Aquelas casas dos pobrezinhos... andam por ali velhos! Ai, eu até choro, quando vejo assim algum idoso. Dá-me pena... O que eu estiver a comer, dou, nem que esteja com fome!.... Mas nem todas as pessoas são iguais, nem todas as pessoas têm o mesmo coração.
>
> Gostava de ser Presidenta da República!... Há políticos bons, mas há outros que não fazem nada. Eles prometem, prometem... Olhe, do Durão Barroso, não gosto nada dele. O Presidente da República já gosto (...) Eu... gostava de ser política.
>
> Narrativa de Luana, Jovem/adulta

. As pessoas iam ler: "O hospital é um matadouro"

A luta política não se situa apenas ao nível da *resistência da conformação*, como afirmámos anteriormente. Para a Luana, pode também adquirir um carácter de luta ofensiva, usando nas instituições as "armas" que amedrontam e que são sinal de valentia e de luta política para o grupo oprimido.

> Este hospital tem gente boa, mas as condições não são nada boas! As pessoas sofrem tanto lá... E com os ciganos ainda pior! Mas eles comigo também não levavam a melhor!... - "vocês não me meteram soro para me tirar os pontos, eu meto no jornal". Era para o jornal e para a televisão (...) porque elas têm medo dos ciganos... Era um

[5] O racismo de indiferença é o conceito que se relaciona com "estar e não ser falada, estar e sentir que não se é vista, estar e ser sentida como estranha, ser vista, ter a consciência de que se foi reconhecida e não se ser integrada. Isto é considerado como formas de racismo pela origem étnica cigana.

> escândalo (...) Já viu o que é, as pessoas todas a ler, o título: "O Hospital é um matadouro" (*ri*).
>
> Narrativa de Luana, jovem/adulta

O uso dos *media* aparece aqui como uma arma alternativa à permanente visibilização e *marcação* como Outros (ladrões, sujos, assassinos, criminosos, drogas, etc.), através duma agenda de violência, patologização e marginalização do grupo cigano. O *racismo inconsciente* também deve ser denunciado, por gerar comportamentos ou atitudes de aversão que contribuem para a opressão, sujeitando esses comportamentos à reflexão (Young 1990a).

> Agora já conheço a maioria das pessoas... Mas ao primeiro, às vezes ia ao posto médico, ou à farmácia... se uma pessoa vai a um café ou assim **já são olhados**... e depois eu sou muito nervosa e se vir uma coisa assim... É que há pessoas tão racistas, pelo menos aqui!..
>
> Narrativa de Luana, Jovem adulta

O grupo marcado por vezes, exacerba marcas e reacções de medo, que são usadas no interior e pelo grupo oprimido, que se sente olhado com 'aversão', ou 'condescendência', produzindo um reforço e um aprisionamento, o que ajuda a manter e construir a "resistência da conformação" e impede o «diálogo» e a cooperação colectiva e implementa um verdadeiro terrorismo e guerra civil.

Concluindo

Neste capítulo, estivemos concentradas na análise das experiências escolares das raparigas, olhando para os relatos de experiências e sentidos dos vários Sujeitos e redes de raparigas, sob o foco da justiça social como reconhecimento, pensando o *respeito* pela diferença como uma valor, uma necessidade, um direito e uma responsabilidade. A cultura de pouca atenção, silenciamento ou desrespeito pelas diferenças não pode ser tomada inteiramente como um produto da cultura dos/as pares, das comunidades ou das famílias, uma vez que muito do que falámos está a ser jogado no interior de um sistema educativo. Este tem-se caracterizado por integrar e incorporar hierarquicamente as diferenças etnicizadas, classizadas, genderizadas e etarizadas, etc. a diversidade nos processos e nas estruturas institucionais (Lynch e Lodge 2002: 145), o que gerou contextos e redes, e sujeitos educacionais específicos. Procurámos apreender como se estão a construir como jovens/ raparigas, na escola coeducativa de periferia urbana, em Portugal, à entrada do século XXI, integradas sob determinadas políticas e condições dadas, cruzando-se com outras culturas e pares, aprendendo múltiplos saberes e sob um dada organização educacional. A ideia foi perceber os processos, modos e tipos de feminilidades que estão a ser reconfiguradas, percebendo sentidos, comunicações,

abismos, rupturas, desejos e mitos presentes entre culturas escolares e culturas dos/as jovens e das comunidades.

Muitas poderiam ser as formas de analisar e perceber a problemática do reconhecimento e das culturas no campo educacional público. A nossa opção de análise direccionou-se para uma concentração sobre o *processo de crescer como raparigas*, baseado em três eixos analíticos das experiências *vividas* e *narradas,* no contexto das várias *redes* em que estão posicionadas: as interacções **entre rapazes e raparigas** nos seus quotidianos escolares; as interacções e noções que circulam **entre as raparigas** sobre construir-se como *rapariga adequada* nos seus próprios contextos educacionais; as interacções ciganas e *payas*, particularmente no modo como estão a (re)construir-se as raparigas ciganas, no meio de *payas* e *payos* e numa complexidade de culturas institucionais, dominantes na esfera pública educacional.

1. No que diz respeito às visões construídas com base nas interacções de rapazes e raparigas na escola coeducativa, esta análise salienta diversos tipos de feminilidades, existentes e desejadas, umas de natureza mais idealizada e romantizada, outras mais defensivas e outras, ainda, mais ofensivas. Sugerimos que na *rede de jovens* que experimentam uma situação de maior *mixité,* incluindo de género, emerge uma heterogeneidade de feminilidades que nos permite pensar em três tipos de estratégias de inserção e reconhecimento, em primeiro lugar, de feminilidades que privilegiam uma maior aproximação ao mundo masculino, o que geraria mais poder para as raparigas, maiores oportunidades no trabalho escolar, percursos educacionais mais prolongados, mais energia para enfrentar as adversidades como mulheres, incluindo a competição e *stress*, etc. – escolares, familiares, pares, carreira profissional. Em segundo lugar, de feminilidades que privilegiam um maior investimento no *balanceamento* genderizado e no reconhecimento da coeducação, o que traria possibilidades de emergência duma pluralidade de feminilidades, de maior partilha de poder e participação paritária, de estímulo à negociação, diálogo entre os diversos interesses e actores, de relações de interculturalidade e comunicação, de possibilidades de aprendizagem múltiplas, incluindo atenção e solidariedade. Em terceiro lugar, de feminilidades que privilegiam a valorização de amizades femininas, num contexto de presença de relações hierárquicas entre rapazes e raparigas, constituindo a rede feminina uma **estratégia cultural da rede feminina.** Esta ***rede de raparigas académicas*** mais heterogénea que emerge numa turma de maior *mixité* é aquela que nos permite

pensar numa possibilidade de contextos e de reconhecimento como sujeitos educacionais académicos, com percursos mais longos ou mais reduzidos consoante os recursos, ainda que em tensão e contradição, que apresentam possibilidades de convivência e de recomposição da diversidade social. Aí circulam quer ideias de igualdade e de cidadania quer valores feministas de relações sociais justas e partilhadas entre grupos e géneros, em que os/as jovens estão mais comprometidos com a educação e a cultura, havendo contextos para ambos negociarem as suas culturas e diferenças.

Na ***rede de raparigas mais académicas*** da classe trabalhadora, estas estão a crescer como raparigas, com uma estratégia de feminilidade que busca e perspectiva percursos educacionais longos para construir carreiras profissionais, estando a viver algum *stress* e ansiedade porque têm de lutar em várias frentes (pensar em tudo), abrindo janelas à tradição, à subordinação e à exclusão, incluindo a participação pública e ocupacional no trabalho pago e o distanciamento das responsabilidades familiares, em que as raparigas buscam autonomia e distanciação dos valores de dependência económica e emocional, no lar e na carreira do casamento. Ao mesmo tempo que se projectam com carreiras como trabalhadoras, investem em percursos de autonomia física, como mulheres desportistas (desporto feminino e colectivo) distanciando-se da *feminilidade enfatizada* (Connell 1995) e frágil.

Na outra **rede de raparigas menos académicas**, elas estão a ser construídas e educadas como sujeitos educacionais com *reconhecimento fraco*, ou mero ***deferimento***, pelo que foram incorporadas, classizadas, etnicizadas como Outras, cujas feminilidades nas margens cedo se perspectivam com um poder de rebeldia "contra" e outras de natureza mais desistente, devido ao imperialismo cultural que as impossibilita de sobreviver às múltiplas adversidades e hostilidades. Neste contexto de reconhecimento fraco, as feminilidades são exacerbadas e exaltadas, sendo que o seu escrutínio sobre elas é assumido com algum pânico moral.

Esta pesquisa também evidencia como, genericamente, as raparigas da classe trabalhadora, na escola coeducativa, têm aprendido sobretudo noções de feminilidades e masculinidades jovens muito polarizadas, baseadas numa tradição histórica que faz a asserção de que os rapazes têm prioridade sobre as raparigas. Estas estão a ser educadas com a noção de que os mundos masculinos são mais interessantes, dinâmicos, movimentados, divertidos e relaxados, enquanto como raparigas estariam a ser educadas com muito mais ansiedade, disciplina e menos

iniciativa. Contudo, novas combinações estão presentes nestes Novos Tempos. Estamos a pensar em feminilidades que procuram fazer investimentos educacionais como forma de melhorar e conquistar melhores posições sociais e mais poder, actividade e independência.

Além disso, também pensamos em feminilidades de raparigas rebeldes que se constroem num maior distanciamento e desafectação da vida académica e que procuram investir em mundos de "experimentação", de "estar a apreciar" e "fardar" com os pares masculinos, face à pressão para estar na escola e à *cinzentura* da aulas.

2 - No que diz respeito às interacções entre as raparigas na sua busca por se tornarem adequadas e às distinções que procuram fazer umas das outras, como separadas das betas femininas, analisamos a posição dos três grupos de raparigas e vimos como cada um procura construir. Mas as jovens mais académicas e com mais recursos queriam também distinguir-se das *dreads,* desocupadas, rebeldes, indisciplinadas e desligadas do trabalho escolar; muitas sendo também *provocadoras* por serem demasiado sensuais, preocupadas em mexer com o *look* e visibilizando demasiado o corpo. Estas jovens **sentem-se reconhecidas pela escola** como adequadas, educadas e civilizadas, porque estão a investir na educação, ao mesmo tempo que se ocupam duma actividade considerada saudável. Não são rebeldes apesar de não se sentirem submissas, sendo olhadas com alguma admiração e sendo reconhecido o seu investimento desportivo.

As raparigas da *rede académica do meio* revelam feminilidades normais, existindo, como vimos, uma rede de diversidade feminina, com capacitação para a comunicação intercultural, negocial e dialógica. Há um compromisso com o trabalho escolar, embora com diferentes recursos e experiências, ao mesmo tempo que se valorizam de forma forte a sociabilidade e convivialidade, procurando alternativas ao estatuto dado, incluindo a integração hierárquica e subordinada. Encontramos nesta rede do meio, vários modos de se *tornar rapariga*: feminilidades de tipo *maria-rapaz* que se aproximam e agradam ao mundo masculino, porque não se sente questionado, apesar dos seus gostos, actividades, modas e artefactos desagradarem profundamente a muitas das suas famílias; *feminilidade glamourosa* que procura apoiar-se num *look* para conseguir maior poder e aumentar o seu capital. Trata-se de uma feminilidade de tipo *anjo*, cujo *glamour* tem reconhecimento, muito impacto e poder de mediação sobretudo ao nível dos pares, embora se que procure também uma rentabilização ao nível dos

novos empregos de tipo *sexy,* como modelos...; feminilidade na qual, para além de investimento académico, também se verifica um investimento numa actividade laboral, com implicações numa feminilidade mais madura, independente e solidária - feminilidade "senhora de mim".

Em relação à rede das raparigas menos académicas sobressai sobretudo uma feminilidade que incorpora, e é marcada, pela classe ou etnia e, por isso, é marcada de um nós "contra-escolar" dos/as *betos/as* e "*meia-coisa*". Trata-se de feminilidades que apresentam uma grande desafectação da actividade e trabalho escolar, fazendo grande investimento na actividade de experimentação, que inclui muita actividade com e na orla dos rapazes (fumar, faltar às aulas, rua do fumo, ir apreciar os rapazes e "ir fardar"....

Argumentamos, pois, que o reconhecimento e a justiça educacional de modo a construir e realizar uma escola para todos/as, está para além da ***deferência*** e da ***autorização*** que, explicitamente, continuam a diferenciar os grupos numa escola que se rege pela justiça e cidadania mínimas, mesmo apesar de, no domínio dos princípios, haver um compromisso e uma crença da escola de igual respeito, tratamento e capacidade, numa perspectiva de universalismo diferenciado. A normalização e as políticas de estratificação educacional produzem injustiça pela exclusão mas, sobretudo, pela inclusão não reconhecida nas rotinas, dispositivos, organização, culturas e práticas educativas quotidianas, abrindo poucas janelas à transformação da escola, o que significa uma desresponsabilização pela educação de todos/as, que exacerba a produção de identidades entrincheiradas na tradição. Ora, isso *puxa* as raparigas deste grupo para casa, para a *habituação* e conformação defensiva e reactiva, em vez de furar e desafiar incentivos para agarrar as oportunidades e os direitos sociais e humanos.

3 – Finalmente, as identidades ciganas, significando as posições subjectivas dos indivíduos sujeitos e sujeitados, que assumem e com as quais se identificam. É na relação inter-cambiável entre subjectividade e identidade que é possível encontrar identidades mais defensivas ou mais ofensivas, mas persistentes ou mais mutáveis. Estão relacionadas com os contextos sociais e com as formas como as raparigas ciganas ou *ciganas/payas* se descobrem como membros do grupo, com identidades mais ou menos **ameaçadas ou recusadas; aderidas, aceites ou afirmadas; ou híbridas ou miscigenadas**. Nessa medida, vemos posições muito diferenciadas entre estas jovens, que desejam poder afastar das suas vidas a pertença étnica como forma de poder "viver sossegada", ou afirmam orgulho cigano face ao racismo e

discriminação de que se sentem alvo, ou vivem com uma dupla voz. Estes modos identitários relacionam-se com as interacções e as lutas culturais quotidianas que travam, umas que vão mais no sentido da recusa da identidade cigana, outras da hibridez atribuída ou desejada, outras, ainda, no sentido de afirmação ou orgulho cigano. Estas categorizações retratam tanto as heterogeneidades étnicas como os processos e sentidos envolvidos na construção das *subjectividades.* Os depoimentos revelam subjectividades, que apontam desejos de identidades menos polarizadas e fixas, mais *recompostas* cultural, institucional e socialmente, na base dos direitos humanos e duma "integração parcial" (Touraine 1998) no respeito e reconhecimento, apontando para soluções em que as "culturas de minoria" se sintam mais poderosas, pela incorporação de várias culturas e línguas, numa interacção comunicacional democrática, alternativa à fragmentação, ao entrincheiramento cultural, à *dupla consciência* ou à *dupla voz*, à "contemplação normalizadora".Além disso, genericamente, a escola dispõe apenas de políticas mínimas e "fracas" de reconhecimento da população cigana, nomeadamente das raparigas, não as tomando como verdadeiros sujeitos educacionais e de conhecimento, porque as apreende como inseridas em comunidades culturais. Desse modo, etniciza-as e produz uma integração incorporada, construindo as raparigas identidades aderidas, recusadas ou híbridas, com base em estruturas de dominação, opressão ou orgulho e consciência crítica.

Esta análise sugere que as crianças e jovens filhos/as da classe trabalhadora estão a ser incentivados/as para se manter na escola, como modo para se ligarem ao trabalho ou estarem ocupados em tempos de desemprego, enquanto que os jovens filhos/as da comunidade cigana ainda se encontram num *processo de autorização* para estar na escola, sobretudo a partir dos ciclos terminais do ensino básico. Mas o sistema educativo, sob o paradigma duma *cidadania mínima* de acesso, funciona numa perspectiva mais de *deferimento*, do que de reconhecimento dos sujeitos educacionais femininos ciganos ou de outros grupos nas margens. No caso das jovens raparigas ciganas (e outras/os) precisam de sa***ber*** que o sentido da escola não está contra uma habituação à comunidade, assim como precisam que as famílias lhes ***digam*** da importância da escolarização, tarefa que pode ter o estímulo e a solidariedade da escola e/ou dos seus agentes, como parte de uma **cidadania,** não apenas como direito, mas também de cidadania como dever ou responsabilidade.

Salienta-se, pois, o desencanto destas jovens com a escola formal de ensino-aprendizagem, num ambiente «marcado», cuja dinâmica é de um fraco investimento mútuo no saber, tanto por parte da escola e dos professores, como por parte dos/as estudantes. Neste contexto, amplia-se, reforça-se e ressignifica-se o investimento em direcção ao espaço de convivialidade, de ruído, de passar um "bom tempo" com os/as pares, em detrimento do investimento e concentração no conhecimento, o que mostra a universalidade daquele desejo juvenil de espaços de solidariedades e vozes diversas ao mesmo tempo que se (re)produz o distanciamento escolar. Para a comunidade cigana, o sentido da escolarização das suas filhas ainda não aparece ligado com o trabalho e emprego, embora pareçam estar a emergir mudanças, como vimos, mas a primazia ainda é pelo fechamento na tradição e responsabilidades familiares para as mulheres, aspecto que começa a ser fonte de desagrado e mal estar e de desejo de mudança em muitas raparigas, que desejam mais autonomia, libertar-se das amarras, desejam a sociabilidade que a escola proporciona entre colegas, e mesmo com professores/as, querem distanciar-se dos constrangimentos da socialização apenas no grupo. Equacionam possibilidades de aceder à relação salarial, pretendem distanciar--se da monotonia e do controlo da vida doméstica e, em vez disso, ter tempo e espaço para conviver e realizar-se entre pares, procuram romper com as restrições e a marca das formas de vestir que as obrigam ao *resguardo* do corpo, *distinção* e *ciganeidade* na maneira de trajar, querem evitar o cumprimento precoce da lei cigana das "promessas" e dos "casamentos precoces", pugnando por "maior liberdade" para escolher e decidir as suas vidas, incluindo a possibilidade de algum adiamento do casamento, perspectivando a possibilidade de namorar...

Capítulo 6
Regimes de poder, disciplinas, corpo, vozes e autonomias

Depois de, nos capítulos anteriores, se ter analisado como as relações de redistribuição e de reconhecimento no campo escolar adquirem uma marca incorporada para as mulheres, temidas, desvalorizadas e desejadas pelos seus corpos, torna-se agora central neste capítulo, examinar, particularmente, as questões de poder, enquanto "entidade discreta" para a problemática da igualdade e da justiça social, na medida em que as mulheres dos grupos sociais mais desfavorecidos são incluídas nas instituições sociais marcadas nos seus corpos. Torna-se importante, por isso, perceber quer a experiência vivida e corporizada pelas jovens de desigualdade e de diferença, quer a de ser *sujeito objectivado*, aprisionado e desejado, ao mesmo tempo com experiências de incorporação positiva e agente.

Como um conjunto de várias autoras educacionalistas e feministas têm mostrado, o problema do poder ter sido menos desenvolvido mas trata-se de uma questão de influência política para poder falar, ser escutado, estar representado e influenciar a tomada de decisões e participar nas questões que afectam os diversos Sujeitos (Lynch e Lodge 2002). A *distribuição diferencial de poder* tem efeitos na capacitação de oportunidades, funcionando tanto em interacção como autonomamente nos assuntos de reconhecimento e de *governo da educação*. A nossa ideia inicial aqui é analisar as distinções e diferenciações de poder que (in)disciplinam e que (des)qualificam para a acção e participação, pensando sobretudo nos processos de produzir inclusão e eliminar exclusão social (Stoer e Magalhães 2005). O poder, participação e decisão são experienciados pelos sujeitos nas instituições, enquanto "espaços de relações sociais, com implicações tanto vertical como horizontalmente. A experiência escolar é altamente específica e incorporada em termos de género, em articulação e injunção com outras divisões como a idade, etnia, condições sócio-económicas, culturais e de residência e tem profundas consequências nas vidas das jovens tanto ao nível oficial e académico, como nas relações informais (simpatias/antipatias e diferenciações) criadas e negociadas entre os/as estudantes, moldando as suas identidades, oportunidades e compreensões da vida futura.

Assim, seleccionam-se três vectores que envolvem processos, hierarquias de poder e diferenças de estatuto e lócus de poder e de autonomia, referindo-se às posições e relações, limitações e possibilidades de exercer cidadanias e partilhar autonomias, solidariedades e interculturalidades. Assim, centramo-nos, num primeiro momento, nas diversas ***hierarquias de poder e disciplina na escola***, nos efeitos de algumas das principais estruturas e hierarquias institucionalizadas, considerando os processos de tomada de decisão, as relações de dominação e subordinação, os modos de opressão, desapossamento e exclusão ou, pelo contrário, os processos e caminhos configurados de inclusão social, ou ainda, de capacitação, poder e autonomia. Particularmente, queremos incidir nas várias dinâmicas de disciplina e autoridade, na ausência de procedimentos democráticos assim como as possibilidades geradas e presentes entre os agentes educacionais: professores e estudantes; órgãos directivos e estudantes; funcionários, órgãos directivos; estudantes/estudantes; escola, famílias e comunidades, etc. Na realidade, as vozes dos/as estudantes não são ouvidas, sobretudo porque estes/as são definidos como subordinados em termos de estatutos pelas diversas estruturas e dinâmicas de poder institucional. A par da experiência directa dos/as estudantes da classe trabalhadora de injustiças distributivas, em termos de currículo, recursos, etc., também os seus pais não exercem a mesma influência nas escolas que os pais da classe média; como vimos, há numerosos modos pelos quais não lhes é dado estatuto igual, sendo que os textos, materiais e assuntos escolares poucas vezes se comprometem com as histórias, ou questões da maioria dos grupos presentes na escola. Por isso, procura-se compreender os processos de silenciamento e negligência ou os modos configurados de atenção e produção de vozes, resistências e autonomias de acordo com estatutos, culturas, "conhecimentos", comunidades e lugares, nas hierarquias institucionais e nas hierarquias culturais, entre estudantes ou, ainda, as representações em torno dos interesses em "presença" e as possibilidades de mudança no exercício do poder. Apoiamo-nos num conjunto de trabalhos nacionais e internacionais que, com muito êxito, têm focalizado estes aspectos que se tornaram desafiadores para a nossa análise[1].

[1] Destacamos alguns destes autores/as. Desde logo a obra desafiadora de Young e Fraser sobre o poder como assunto de justiça (cf. Estêvão 2001), aproveitando do trabalho de Foucault assim como da reflexão feminista clássica em torno do patriarcado das "estruturas autorais" lineares. Ao nível educativo, as dinâmicas e relações de poder têm incidido tanto ao nível macro (Apple 1982, Aronowitz e Giroux 1991, Torres 1998, Connel 1995 e 1997, Stoer 1986, Araújo 2000, Estêvão 2000) como ao nível micro (Willis 1991, Woods 1990, Griffin 1989, Stoer e Araújo 1992, Hey

Num segundo momento, em torno do ***corpo falado, poder e acção jovem no campo escolar***, daremos um particular destaque às experiências corporizadas das raparigas como dinâmicas de poder e de disciplina, mas também o corpo como espaço e busca de agência, capacitação, prazer e solidariedade. Esta questão é central, numa fase em que as raparigas para além da realização académica, estão a tornar-se mulheres, alcançando maturidade física, sexual e emocional, aspectos profundamente resignificados e genderizados pelo mercado nestes Novos Tempos. Como vimos no capítulo anterior, as jovens confrontam pressões e compreensões normativas relacionadas com feminilidade, sexualidade e acção humana, que produzem, tanto atracções, como exclusões de quem, porventura, não dispõe do corpo adequado, baseadas nas definições dominantes de etnia, classe, idade, habilidade e sexualidade. Importa perceber as experiências vividas e estratégias, neste início de século, para se sentirem bem com os seus corpos, na relação e experiência escolar, particularmente as relacionadas com sexualidade e com o "projecto de modificação do corpo" (Aapola et al. 2005). Muitas vezes só os corpos modificados podem receber benefícios económicos e inclusão nos novos "espaços públicos urbanos" da actualidade e do mundo trabalho. Mas, a par disso, queremos também analisar o corpo como fonte de poder e espaço positivo, de conforto, identidade, gozo e prazer, bem como alguns dos tópicos sobre o alcance da expansão e corporização para os jovens na actualidade, nomeadamente a parte que contém e incorpora experiência de luta das mulheres (Young 1990a).

Em terceiro lugar, fecharemos com algumas questões em torno dos caminhos de autonomia que as jovens, individualmente e como grupos, procuram para si no presente, ou perspectivam como futuros desejados, articulando percursos educacionais, profissionais, familiares, pessoais, políticos, etc.

A justiça social solicita, pois, que estas três dimensões e valências da heterogeneidade educativa escolar não sejam ocultadas porque geram relações e formas de opressão múltipla, de sofrimento, prazer, capacitação, bem-estar e distinção entre estudantes. Por isso, procuramos perceber como se moldam as

---

1997, Lopes 1996, Francis 2000, Walkerdine et al. 2001, Fonseca 2001, Abrantes 2003). Muitos destes destacados/as autores/as que procedem a análises micro e *local*, não se limitam a um trabalho interaccionista, mobilizam articulações, análises e estruturas gerais de nível macro, numa relação "estética" e dinâmica entre o geral e o particular. Embora, ainda, separado da corrente principal existe um conjunto de trabalhos recentes da sociologia da infância, que colocam os direitos das crianças, trazendo novas contribuições para os debates educativos. A tónica é localizada nas relações de género e de adulto/criança no *seu próprio direito* (Merle 2001, 2002, Ferreira 2005, por exemplo). Falam de relações de poder em educação, das desigualdades de tratamento, das diferenças e estatutos nas arenas educativa e social.

tensões incorporadas, diversa e conflitualmente, entre as participantes do sistema educativo, ou seja, entre a educação dos/as cidadãos/ãs e os seus desejos de *empowerment,* ou entre posicionamentos para «manter» as disciplinas ou «criar» uma ordem justa, incluindo a busca de caminhos de autonomia da *acção humana.*

1. Hierarquias de poder, disciplina e vozes no campo escolar

Vamos, então, concentrar-nos na análise dos discursos das jovens e sobre a forma como vivem e sentem as dinâmicas e processos de interacção. Começamos por analisar, particularmente, as relações de poder e decisão que fazem de cada escola um contexto cultural específico de vida e "presença" de múltiplos sujeitos, grupos e redes culturais, atravessado, quer por práticas culturais de presença (participação, autonomia e transformação), quer por relações e modos de opressão e subordinação que, muitas vezes, expressam escaramuças e actividades ou de confrontação, que podem ser vistas, em vez de discurso de subdesenvolvimento, como parte da luta política de resistência e de mudança.

Estes processos e relações de tratamento educacional e pedagógico dos/as estudantes, onde alguns se sentem desvalorizados, humilhados e oprimidos, enquanto outros são apoiados e privilegiados, moldam, em parte, as diferentes vozes, emoções, identidades e relações com a autoridade. Moldam também as dinâmicas, interacções horizontais de poder entre os/as estudantes, designadamente as relações de género. São estes aspectos que serão objecto da nossa atenção num primeiro momento. Analisamos, depois, num segundo momento, modos de experimentar e perceber respeito como abstracção e ideal de poder hierárquico ou respeito como reciprocidade, sendo nesta tensão uma arena de luta e de acção educacional. Focaremos depois as injunções de relações de poder e representação de interesses entre a escola, estudantes e famílias, a par das implicações resultantes disso nas experiências e sentidos de desigualdade e injustiça, em formas de rebeldia, conformação e resistência resultantes.

1.1. Poder e *vozes de conformação e transgressão* juvenil:
vozes de "rebeldia" e silenciamento ou vozes de diálogo, silêncio ou «educação»

Apesar da aparente homogeneidade discursiva do conceito de classe trabalhadora tomado na sua corporização feminina, as experiências das jovens (re)produzem e encontram uma variedade de modos de se construir como

raparigas, moldando assim diversas vozes institucionais. Todavia, apesar das diferenças entre as raparigas, em alguns momentos há lugar para a consideração de um *nós* genderizado em comparação com um *eles*. Salienta-se, neste nós, um reconhecimento inserido também no universal homogéneo juvenil, numa ordem social e educacional geracional genderizada, "naturalmente" transgressora, em luta por *autonomia* e *transição* do mundo da infância para a ordem adulta. Porém, **os modos culturais de interacção juvenil** (de transgressão, muitas vezes) face à autoridade adulta na sala de aula são diferenciados consoante o grupo, o género e o estrato social e educativo.

Seleccionamos, particularmente, dois tipos de vozes de raparigas menos académicas, particularmente sensíveis em termos de justiça social, as *vozes de rebeldia* e as *vozes de silenciamento*. Não deixaremos, contudo, de as confrontar com vozes de raparigas mais académicas (de silêncio, ou de mediação), que vivem relações de poder institucional talvez menos conflituais, imersas que estão em condições que permitem aproveitar melhor da experiência escolar, na medida em que experimentam um estatuto menos desfavorável.

1.1.1. Para a direcção da escola "*nós* não temos voto na matéria" "os professores têm sempre razão, mesmo não tendo"

As escolas são organizações hierárquicas, onde se presume genericamente um conjunto de relações e de procedimentos abstractos como a obediência e o "respeito" pela autoridade do professor", a disciplina e a ordem dos/as estudantes, a aprendizagem independentemente das condições, etc. Ora, como muitos teóricos/as e vozes de crianças e jovens têm mostrado, o espaço público institucional e escolar é atravessado por múltiplas relações de poder, em conflito, tensão, contradição e luta. Muitas dessas relações de poder interligam-se com processos e estruturas de diferença sob formas de dominação, opressão e injustiça social vivida nos quotidianos, com e/ou entre professores, direcção da escola, estudantes, funcionários/as, famílias, comunidades, etc. Relacionam-se também com processos mais explícitos ou mais subtis de participação, decisão, liberdade e autonomia, corporizados em diversas vozes e dinâmicas sociais. As articulações resultantes são, então, muitas vezes, *vozes* de transgressão, que em situações extremadas, se caracterizam por «irritação», «rebelião» ou «resistência», próprias dum contexto de interacção escolar em que os/as estudantes sentem, não só que "não têm voto", como sentem que os/as professores *desistem* ou *desinvestem*

deles/as, como refere uma das jovens mais académicas, quando falava acerca das Outras

> Se os alunos **não mostram vontade**, os professores também **não mostram...não fazem mais nada... e desistem.**
>
> Narrativa da Inês, 9º ano

São sobretudo as raparigas da *rede A*, mas também as da *rede B,* embora menos acentuadamente, as que mais referem "queixas" e "conflitos" na escola. As primeiras, salientam um contencioso importante, no que toca a relações de poder entre si e professores, órgãos directivos, relações com pares, incluindo aqui tensões, conflitos e distanciações com pares femininos. Como temos vindo a referir, revela-se nos discursos dessas raparigas um grande mal-estar e não/des/gosto, pela forma pouco estimulante, injusta e recriminatória como se sentem tratadas, sobretudo a partir de meados do 3º ciclo, altura em que estão a tornar-se mais adultas. A hierarquia das relações e lugares de poder dá-lhes, particularmente, a percepção de serem confinadas à base da pirâmide, sendo que, à medida que crescem como adultas, buscam autonomias e distinções, tal é visto e vivido como **abuso de poder**, arbitrariedade, ausência de lugar e de voz.

> Aqui na escola, falo por esta porque é nesta que ando, **o que *nós* dizemos não significa nada. Nós aqui não temos voto** na matéria... É mesmo que se pode dizer! Estou a referir-me ao conselho directivo, para quem **só os professores** contam e têm razão, mesmo não tendo! Os alunos nunca têm mesmo voto, nem levam em conta o que dizemos...
>
> Narrativa da Vânia, 8º ano

Poder falar, ser escutado/a, ter voto, ser tomado/a em consideração, são os modos «internos» pelos quais estas raparigas apreendem e compreendem o (des)igual tratamento e a injustiça do governo da escola e do Estado. Como dissemos, algumas são visivelmente resistentes e operam numa lógica distinta, fora do conceito de autoridade racional, na falta de fóruns e contextos democráticos, onde as suas questões possam ser tratadas e consideradas. Por isso criticam e contestam, de forma emocional e rebelde, as autoridades (e quem as representa), quem as subordina com base na "erradicação", "esbatimento" (Stoer e Magalhães 2005) ou "marcação" das diferenças.

. Mas as raparigas lutam por agência, participação e voto na matéria

Estas raparigas, posicionadas nas margens escolares, não resistem apenas. Elas também se esforçam, apesar de tudo, por **criar espaço** e **canais para articulação das suas vozes e lugares no interior do sistema**. Num dos GDF com a *rede* A, salienta-se, por exemplo, uma experiência vivida de injustiça por exclusão da participação da sua turma num torneio, devido à reduzida presença de raparigas.

Então, estas contam como se organizaram para construir a sua própria alternativa, dinamizando uma actividade de dança de que gostam e em que se sentem competentes, tendo envolvido neste projecto toda a turma. Isto mostra, antes de mais, como é injusta a negatividade que sobre elas recai, além de revelar como são activas, dinâmicas e autónomas para ultrapassar de forma positiva constrangimentos (o que vai para além da resistência e rebelião) e mobilizar os seus saberes, labor e interesses... que, finalmente, não são reconhecidos.

> Adoro toda a música e dança (...) Agora ando nas 'danças de salão', danço «tango», «bamba», etc. Nas danças de salão dançamos, por exemplo, o «bomba», só que fazemos mais gestos... É o que vamos dançar no Natal... Vamos dançar com os rapazes... Eles também andam entusiasmados... e até dançam muita bem *(risos)*
>
> Narrativa da Vânia, 8º ano

Ao ser anulada a festa, como aconteceu, sem qualquer sentido, na perspectiva das jovens, parece evidenciar-se um não reconhecimento e desrespeito, negligenciando-se a sua participação, o que contribui para reforçar o distanciamento e a desilusão com as possibilidades da escola e das instituições sociais. Estas jovens sentem-se duplamente subordinadas, por um lado, como estudantes, genericamente, as suas vozes não são reconhecidas nem ouvidas. Por outro, como jovens raparigas, são acantonadas e *ghetizadas* em representações, relações, condições de gestão, governo e cultura hierárquica, cujos modos de poder são marcados e desvalorizados, pensadas como pouco académicas e adequadas, com fraca reputação, consideradas pessoas de pouco interessante e gente a evitar. Ora, estes aspectos exprimem sofrimento e injustiça, que vão muito para além do discurso da desigual distribuição de recursos da justiça redistributiva. A escola é, muitas vezes, referida como o espaço onde não se sentem bem tratadas, nem tidas em conta. Muitos depoimentos notam as diferenças de reconhecimento, de poder e tratamento entre estudantes, referindo o arbitrário e injusto uso da autoridade e do poder de professores (e outros adultos) no interior da hierarquia escolar. Por isso, muitos/as jovens percepcionam a maioria dos/as professores/as do lado da dominação, pelo que as vozes que falam e que são escutadas na escola estão relacionadas com as hierarquias de poder institucionalizadas, embora haja outras hierarquias mais discretas. Genericamente, consideram que, aos professores é dada "sempre razão, mesmo não a tendo" (GDF A). Sentem revolta por, em contraste, haver uma tentativa de as silenciar, disciplinar e tornar obedientes cegas, sentindo-se alvo de recriminação, penalização, castigo, imposição de silêncio e de anulação da voz mesmo quando tentam dialogar, reclamar, construir e participar. Sentem que nos conflitos nunca

lhes é dada razão, sendo sempre a parte penalizada. Estão conscientes deste arbitrário *poder diferencial* entre professores e estudantes e do pedido abstracto de *respeito diferencial*, não lhes sendo concedido, nem bem visto, o direito a reagir.

> É raro sentir-me bem tratada. São raros os professores com os quais me sinta bem tratada.
>
> Vânia, GDF A, 9º ano

Referem, todavia, que alguns e algumas professoras (poucos) são diferentes e compreensivos e as tratam com proximidade e respeito (muito raras vezes). De facto, em geral, pensam que a escola as exclui e as tenta remeter ao silêncio e à subalternidade. Reconhecem que "a turma é péssima", mas entendem que isso ocorre em resultado das relações de poder e "mando" e do desrespeito de que são alvo - "ele põe-se aos berros", ou "insulta-nos", ou "pensa que manda".

1.1.2. Poderes e vozes que se forjam em «chatices»: professora de Inglês "que *nos insultava*" e professor de Tecnológica "que *nos gritava*"

. "Nós ouvimos a reclamação dela", mas "não fomos ouvidos"

Lynch e Lodge (2002), no seu estudo na Irlanda, também encontram situações muito idênticas. Referem que a "aversão à escola" era, muitas vezes, devida a experiências negativas dos/as estudantes com um pequeno número de professores (ibidem). No nosso contexto, também a Vânia conta várias situações vividas com professores que ilustram aspectos do ambiente educacional que pode ser pensado em termos de poder desigual, genderizado e corporizado. Conta, por exemplo, como se sente humilhada, "insultada" e "não escutada" por uma professora de Inglês, assim como as suas famílias são negligenciadas, *compondo* o caso assim:

> O ano passado tivemos uma chatice com a **professora de Inglês. Ela insultava-nos.** Houve uma aula em que até me aleijei nas costelas. Por acaso, nessa aula garanto-lhe que estava mesmo tudo calado. "Eu estava na minha mesa, um bocado de lado, a fazer o exercício. Ela dá-lhe na telha e dá com o livro de ponto na mesa! Eu assustei-me e aninhei-me logo e fiz isto [faz um gesto de raspar com a mão na mesa]. Bati nesta beira!
>
> A minha colega do lado virou-se para ela e disse: «Oh! Professora não sei se viu mas a Vânia aleijou-se por sua causa!»... Mas, ela ainda se encheu cheia de razão. E o mesmo está a acontecer este ano...
>
> Vânia, Grupo A, 8º ano

Lynch e Lodge assinalam, também, que quando os/as estudantes tinham uma interacção negativa com um professor individual tendiam a colorir as suas atitudes e a denegrir a escola como um todo. É provável que, também, nestas histórias, a Vânia faça uma coloração das suas próprias atitudes e da turma, em prejuízo de outros acontecimentos ou olhares. Assim, constata-se, quer uma afirmação de que são raros os/as docentes que tratam bem os/as estudantes, quer uma ênfase na

crítica à professora, numa tentativa de a isolar e, assim, realçar o seu lado «horrendo».

> Só tínhamos reclamações daquela professora (...)
> **Ela é a única** que tem reclamações nossas. **Os outros não se queixavam**... mas o mesmo está **a acontecer este ano.**
>
> Vânia, Grupo A, 8° ano

. ***"Nós* não gostamos de ser mandadas"**

Conta depois outra situação mais recente ocorrida com o professor de Educação Tecnológica, cujo relato envolve uma situação de um aparelho de música que lhes foi retirado e entregue à autoridade escolar. Salienta-se, particularmente nesta situação, como em contextos de poder desigual e de falta de diálogo com vista à resolução das contendas, se extremam posições, emergindo, assim, emocionalidades que, por vezes, dão à escola um contexto de luta campal, com marcas para as partes.

> Foi assim: o meu irmão tinha-me emprestado um *discman* dum colega para eu levar a um passeio (...) numa 6ª feira à Corunha. Como o meu irmão trabalha fora, emprestou-mo o *discman* na 5ª feira. Então, nesse dia, a Carla levou-o para a aula de Tecnológica. O professor devia estar maluco, só podia, pegou e tirou-lho e entregou-o no Conselho Directivo! Portanto, eu não estava na aula, mas tinha-o emprestado à Carla. O meu irmão tem um feitio muito mau, tem o feitio do meu pai, e tenho a certeza que se chegasse na 6ª feira a casa sem *o discman* ele ia ficar chateado!
> Então, (...) cheguei à beira do professor, e disse-lhe:
> -"Oh professor vai-me dar o *discman*?
> E ele: - "Não dou nada"!
> Eu disse: - "O professor vai-me dar o *discmam*!"
> Ele pegou e entregou-o no conselho directivo!" Tive que chegar a casa e inventar uma desculpa ao meu irmão, dizer-lhe que tinham acabado as pilhas e que o deixei com o professor com medo que mo roubassem! E fui ao passeio sem o *discman*!
>
> Narrativa da Vânia, Grupo A, 8° ano

Estas estudantes, moldadas por um sentimento de não reconhecimento, não aceitam de todo a sua subordinação e operam em premissas culturais diferentes da autoridades e do poder (Lynch e Lodge 2002: 163). Esta narrativa ilumina, de forma particular, o que temos vindo a mostrar, como os/as alunos/as "neutros/as" são diferenciados social e culturalmente no percurso de cidadania na escola e como isso gera lutas e tensões, face às imensas contradições em que a escola se encontra mergulhada. Como vimos anteriormente, estes «casos» partem, muitas vezes, de pequenos «incidentes», acontecimentos e «brincadeiras» entre pares, consideradas muitas destas práticas formas de ganhar algum tempo e lazer para si face à aridez das aulas, mais do que com uma finalidade de desrespeitar os professores, como testemunha mais este caso com o mesmo professor

> Há tempos atrás, ainda nem há um mês, tivemos uma chatice com o professor de Tecnológica. Temos dois professores, e quando o professor está na aula, ela corre direito! Só que ele falta, muitas vezes, não sei porquê! Então, aquele professor, que é novo aqui na escola, pensa que é o mandão! "O professor pensa que manda, mas não manda!" E se toda a gente tiver o meu feitio, não gosta de ser mandada... Naquele dia,

> eu não estava na aula, mas todos dizem a mesma coisa... O professor entrou na aula e só estavam 2 alunos e **pôs-se logo aos berros**!
>
> Narrativa da Vânia, 8º ano

Claro que este não devolveu o aparelho e entregou-o à Direcção da escola. Por isso para a Vânia, torna-se importante denegrir este professor, favorecendo e dourando a relação positiva, em contraste, com o professor ausente e faltoso. As "cenas dos outros capítulos" mostram o desfecho com "riscadelas no carro", o processo disciplinar, a solidariedade das amigas e o distanciamento dos colegas, a acusação duma colega e reacção de reputação feminina, etc.

> É assim, riscaram o carro a esse professor, parece que fizeram dois riscos... E como eu tinha intenções de lho riscar. "Eu não sei onde estava mesmo com a cabeça...". Mas, o que acontece é que, quando cheguei à beira do carro, ele já estava riscado!
>
> Narrativa da Vânia, 8º ano

Estes casos entre as hierarquias da escola e as estudantes moldam percepções culturais extremadas (e paralelas) acerca do exercício e do *respeito* pela autoridade: uns riscam carros, outros abrem processos disciplinares, punições e suspensão dos/as estudantes.

> Abrem um processo, em que o responsável é um professor que não nos dá aulas. É um de fora para não 'cair em tentação' de nos defender!
>
> E, "desculpe lá o termo", "a besta de uma colega minha, não é a Carla nem a Ana, foi ao Conselho Directivo dizer que fui eu"! Não sei o que é que lhe passou pela cabeça, chegou à beira do professor e disse-lhe e teima que fui eu. Quer saber mais do que eu!
>
> E o professor chamou-me e contei tudo: "chegamos à beira do carro e como vimos que estava riscado, toca a andar...". Disse que não fiz e que nem sequer levei nada na mão...

Mas como depois da guerra, se procura encontrar um criminoso, neste ambiente de "guerra", pedem-se e exibem-se provas. **O grupo de amigas** tem aqui uma função de assegurar a qualificação e a prova de amizade. Por sua vez, o mundo masculino, exceptuando o namorado, não é solidário (em contrário com o que acontece com elas que lhes dão muitas vezes cobertura), pelo contrário, estimula e pressiona a rendição à autoridade e a aceitação da penalização, pela situação ocorrida:

> E disse: - "Oh professor, tudo bem, ela disse que fui eu, não foi? Então, é assim, quero que apresente provas". Eu tenho provas de que não fui eu - a Carla estava comigo e viu perfeitamente que não fiz nada. Chegamos à beira do carro, vimos que estava riscado e toca a andar"...
>
> E ela não tem provas nenhumas em como fui eu!" Por isso, quando o professor Paulo a chamou, ficou de pé atrás, porque não tem provas...
>
> Narrativa da Vânia, 8º ano

Em ambas as situações relatadas, um número de pontos importantes poderiam ser debatidos. Contudo, focaremos apenas em três, isto é, nas vozes que emergem de rebeldia ou de anulação, estas tanto numa dinâmica de defesa entre o poder e silenciamento vertical e horizontal, as vozes e o grupo de amizade, em parte sob

escrutínio masculino de defesa e ataque em conflito; assim como os dilemas e vozes de «irritação» e/ou o «silenciamento» das suas famílias; conflitos e riscos apontados pelas suas famílias.

1.1.3. *Vozes femininas em* contextos de opressão/rebelião: *poderes verticais* e *horizontais*

. "Não gostam de nós": vozes de *rebeldia*, hostilização, *silenciamento* e *reputação*

As jovens sentem que os/as docentes não gostam delas e, por isso, esta guerra parece só terminar em muitos casos com o abandono escolar. Temos examinado e argumentado que as relações de poder são vividas como de sofrimento e injustiça, a par de uma resposta de rebelião por algumas raparigas, num contexto onde apenas uma cidadania muito parcial é possível. Elas podem aceder e estar na escola durante algum tempo, mas sob condições de desigualdade e respeito diferencial, muitas vezes corporizando um imaginário alargado de suspeição e de negatividade.

> Quando são os alunos (ou pais) que fazem queixa, não fazem nada (...) e ainda caem em cima de nós, ainda esta semana foi uma aluna para casa.
>
> Narrativa da Carla, 8º ano

Temos vindo a argumentar que nestes contextos escolares resistentes e de imperialismo cultural, na ausência de medidas educativas pensadas para os transformar, eles próprios se tornam contextos geradores de condições de opressão cumulativa, vertical e horizontal, locais insuportáveis, tanto para aquelas/es jovens que não vêem nesta cultura feminina um lugar adequado para si, como inclusive também para muitos/as docentes, muitas vezes, jovens e com pouco poder. Não vamos aqui aprofundar nem as interacções e relações de poder dos docentes uns com os outros, nem as interacções entre pares, uma vez que já foi parcialmente abordado no capítulo anterior. Não queremos, contudo, deixar de referir a interferência e o lugar das dinâmicas institucionais e de poder verticais nas relações ao nível horizontal entre pares, na complexidade de relações e políticas hierárquicas verticais e de contra-poder. As interacções entre pares estão atravessadas pelas relações e noções hegemónicas que, em conjunto com as relações verticais, produzem fracturas, conflitos, exclusões, resistências, autonomias e silenciamentos de pares, só possíveis no contexto destas culturas institucionais desiguais e complexas, onde a preocupação com a participação, decisão, atenção, cuidado com todos/as as estudantes são pouco consideradas como condições de bem-estar. Sabemos como o processo de construção da exclusão, muitas vezes assenta em *intriguinhas* e *rivalidades* entre as próprias

raparigas, envolvendo lealdades masculinas, de classe, de etnia, frequentemente construídas, *consentidas* e iniciadas em contexto de imperialismo cultural.

Notamos particularmente como nas situações relatadas pela Vânia se desenvolve uma voz e cultura de rebelião, que espirra para todos os lados e se define por antagonismos contra (os mais privilegiados e os "lugares de desejo" escolares), incluindo dinâmicas complexas com pares, envolvendo, por exemplo, *nomeação* e *policiamento de género*, compreendidos em contexto de inclusão institucional e integração social com base na "*neutralização* das diferenças"[2].

. "Acusa-me de riscar o carro", eu digo, "inventou a história de abuso sexual"

O incidente relatado, da "riscadela do carro", contém uma interacção com uma rapariga que denunciou a Vânia como autora do acto. Ora, esta acusação desencadeia uma interacção que exacerba *emocionalidades* complexas sobretudo de *sexismo*: "acusa-me de riscar o carro", eu digo, "inventou a história de abuso sexual". São utilizados argumentos genderizados e sexistas, que procuram interferir na reputação, vista como a forma mais **grave e forte** de rebaixar uma mulher, *desviando e invertendo,* assim, os argumentos para uma possível história de abuso sexual, como "invenção" de raparigas, desculpabilizando "o criminoso". Esta narrativa mostra como o escrutínio masculino e a recriminação moral interferem nas emocionalidades e são usadas por raparigas, contra raparigas, por vezes, ao serviço da desculpabilização e descriminalização de crimes masculinos de abuso sexual, violação ou pedofilia, algo que é fruto da *imagery* ou de tácticas malévolas de "raparigas provocadoras". Constrói-se assim, um "caldo" adequado para incriminar e culpabilizar mulheres, desculpabilizando os crimes de *abuso sexual, violação,* ou *violência e dominação* masculina, com o conluio das mulheres.

> Eu conheço essa rapariga muito bem. Ela agora é da minha turma mas já tinha sido antes várias vezes. Ontem a minha mãe esteve aqui na escola, disse e, eu estou de acordo, "ela para estar a passar para outras, deve estar a levar para trás...", porque em lugar de dizer que risquei o carro, pois está a levantar falsos testemunhos, devia falar do que diz que faz com o padrasto, que abusou dela! Eu só falo se tiver a certeza, ou se tiver a razão. Posso pular e saltar para mostrar que tenho razão, mas se não tenho calo-me, não sou como essas pessoas que andam a teimar que têm razão, e não têm!
>
> Eu e o meu irmão damo-nos bem com a mãe, o padrasto e o irmão dela. Então, falámos com o irmão e ele disse ao meu irmão que ela diz e faz isso para chamar a atenção das pessoas. Porque o padrasto faz tudo o que ela quer e, por isso, ela abusa... e inventa histórias, quando quer uma coisa, sempre que o padrasto lhe diz "não"!
>
> Deus queira que com isto de dizer que fui eu... não vá acabar muito mal...
>
> Narrativa da Vânia, 8° ano

[2] Daniel Iriarich 2005 em entrevista à Antena 2, 23 de Dezembro de 2005

Os contextos de *apartheid* geram dominação, opressão e parecem gerar ambientes favoráveis a culturas autoritárias e silenciamentos sociais.

. Agora não posso falar...

Notamos, como no caso da Bruna já por diversas vezes referido que, ao ser inserida num contexto rebelde-contra, passa por experiências de profunda insatisfação, sofrimento e solidão, devida, num processo de inserção que confronta experiências entre pares de rejeição mútua. Mas, na situação em que se encontram raparigas "sensíveis" como a Bruna, sem o suporte das amigas e famílias, inseridas num contexto extremamente marginalizado e rebelde, o que se segue é, muitas vezes, um profundo mal-estar, solidão, opressão, desconexão escolar. Ora, parece que a única solução para sobreviver com algum poder parece ser apenas através de «esquemas» de adesão à rebelião (o que traz riscos, particularmente para as raparigas); outra solução é conseguir a fuga desse contexto mudando de turma, o que supõe a existência de canais para poder falar e ser escutado; ou, ainda, a solução mais comum é o abandono escolar, que acontece numa espécie de "pacto de silêncio" sobre "experimentação" e exclusão social.

Existe, pois, muitas vezes, uma dupla injunção entre as políticas educacionais que *ghetizam,* não cuidam nem reconhecem os/as estudantes e as que geram culturas de rebelião, elas próprias implicadas em processos de opressão e silenciamento sobre quem não adere ou não se identifica com esses contextos ruidosos, como aconteceu com a Bruna. Este silêncio que se lhe impôs... talvez seja o motivo próximo que a levou a renunciar à escolaridade, entalada entre opressão, hostilidade, solidão e falta de poder.

> Ent – A razão porque tens dificuldade em gostar da escola é teres-te separado das amigas?
> Bruna – Pode ser um motivo, mas agora **não posso dizer...**
>
> GDF A, 8º ano

Na realidade, a narrativa da Bruna mostra muitos dos dilemas e confrontos das raparigas e das mulheres, particularmente através duma inserção educacional sob condições de sujeição, opressão e suspeita, que impedem o auto-desenvolvimento e auto-determinação, sendo forçada a aprender silenciamento, dependência, dupla voz, desvalorização e secundarização de si, em vez de liberdade, respeito, acção humana, paridade participativa e inserção educacional segura e tranquila. Talvez a história do namorado, contada pelas colegas, seja o único abrigo, com alguma independência, para lidar com a adversidade; talvez independência em contexto de grandes dependências, pelo menos na percepção das pares da turma

Vânia – Ela até é capaz de não ser tão comunicativa com os rapazes da nossa turma como nós por causa do namorado.
Carla - O namorado manda nela, manda e manda bem...
Vânia - Se o namorado lhe disser para não trazer umas calças ela não traz, se lhe disser para não trazer uns botins, ela não traz. Ninguém pode mandar toques para o telemóvel dela na brincadeira...
Carla - Ainda outro dia tiraram-lhe fotografias e o namorado foi ter com os da nossa turma (...) só que eles cortaram-se.

GDF A, 8º ano

Assim, uma inclusão escolar como a da Bruna opera nas margens do cruzamento de vários poderes verticais/horizontais, os poderes hegemónicos e os resultantes de poderes-contra hegemónicos emergentes. Assim, torna-se uma *Outra* pela cultura dominante, ao mesmo tempo que se torna «outra-Outra» pelas culturas contra. Ser «Outra-outra» é uma espécie de frequente identidade feminina híbrida, indefinida, ambígua, subordinada, insustentável num contexto de conflitualidades exacerbadas e extremadas entre pares. Implica, pois, sofrimento, ansiedade e isolamento, fonte de insegurança e hesitação nas alianças e alinhamentos, de que é difícil escapar ileso - uma voz anulada e de silenciamento.

Estas questões interrogam e desestabilizam muitas noções dicotómicas hegemónicas do património recente do pensamento social, incluindo o lugar de mulheres na dominação de outras mulheres.

1.1.4. Para além das vozes de resistência e de silenciamento: vozes mais «adequadas»

Diferentemente deste grupo feminino nas margens, onde se produzem dois tipos de vozes femininas oposicionais – de *rebeldia* e *silenciamento* - como referimos já no capítulo anterior, existe um outro grupo das raparigas da classe trabalhadora, mais académicas, que situa a transgressão juvenil num patamar diferente. Estas consideram um tipo de *acção humana* que permite a busca de uma voz situada numa lógica "mais" *negociada*, tanto entre pares como com as hierarquias sociais e adultas, «reagindo» à autoridade «com educação», *silêncio*, ou procura de alternativas. Estas reacções de aceitação são a pedra de toque que as distingue da *rebeldia* das *Outras/os* que, na opinião destas, não aceitam a crítica, resistem e contestam, por vezes, com «má-educação», cujas condutas são, nas suas palavras, «indisciplinadas» e produzem vozes que «barafustam» e «mentem». Emerge assim, uma voz feminina de *silêncio*, pensada como a ***voz*** «adequada» e «de respeito» para a interacção com a hierarquia escolar

Nós somos mais obedientes... *Nós* também falamos como eles mas, se nos mandarem calar, nós calamos. E eles não. Começam a barafustar! Dizem logo: "Eu não estava a falar"! Mesmo estando, começam a ser mal educados, muitas vezes! Nós somos mais obedientes. A gente também fala, só que se eu estivesse a falar e a professora me **mandasse calar**, *eu não dizia nada* porque, de facto, estava a falar. Tem a ver com a *educação de cada um*!

Fátima, GDF D2, 9º ano

Como temos vindo a referir, algumas raparigas procuram *negociar* a sua situação de aprendizagem com os/as discentes, evitando ficar distantes da escola. A Júlia, jovem emigrante africana, na sua função de «delegada» duma turma considerada académica, face à rebeldia em algumas aulas, procura desempenhar o seu cargo com grande sentido de compromisso colectivo e, por isso, se propõe, frequentemente, praticar uma posição e *voz de intermediação e negociação* entre os/as discentes e entre pares femininos e masculinos. Contudo, esta sua ***voz iniciadora*** da negociação, com legitimidade formal, revela-se **pouco reconhecida e com pouco poder** na escola (talvez por ser uma voz de jovem, aluna e feminina), quer pelos professores, quer pelos pares masculinos, que votam os seus esforços ao quase insucesso, onde as raparigas vão aprendendo, no meio dos/as pares escolares, o seu pouco valor, assim como a falácia de poder e representação escolar, desenvolvendo-se concepções fatalistas

> Tivemos uma conversa com a professora de Geografia para nos dar aulas diferentes! Mas ela disse que o problema é da turma, porque estão distantes e sempre a falar
>
> Júlia, GDF C, 9º ano

Como referimos, esta negociação da interacção e dinâmica escolar é realizada tanto verticalmente com professores/as como horizontalmente entre pares rapazes e raparigas onde as relações de poder são visíveis, impondo, para algumas, a necessidade de mobilizar a voz da negociação e do diálogo, muitas vezes, com resultados reduzidos, apesar de serem iniciativas importantes

> Também já falamos com os rapazes por causa das aulas de Matemática... Mas eles dizem que sim, vão estar com mais atenção, mas depois é só barulho... sobretudo quando entra o Victor... **Com eles, não adianta...**
>
> Júlia, GDF C, 9º ano

Em síntese, como vimos, as jovens da classe trabalhadora em contexto educacional de poder diferencial de rebelião podem revelar um conjunto de **várias vozes**, produzidas e/ou emergentes nesses contextos. Umas são vozes "rebeldes" e emocionais, de sujeitos sociais com algum poder e resiliência, produzindo ***uma voz feminina autónoma***, ainda que subordinada e com poucos recursos, contendo relações e valores de dominação, a par de algum poder para desestabilizar as hierarquias existentes, para além de poder definir, marcar e silenciar outras vozes femininas, muitas vezes, em consonância com pares masculinos, embora também em autonomia e distinção. Esta segunda voz, difícil de ser "dita" como voz, na medida em que é resultante dum ***silenciamento e dominação*** de quem vive oprimido, amordaçado, entalado entre aderir e distanciar e/ou participar e resistir à rebelião. É a voz que não tem contexto para ser dita e se move para o abandono,

por se sentir abandonada e marginalizada. A terceira voz seria uma ***voz de "silêncio"***, que tanto pode significar pouco poder para falar, como opção estratégica, entendida no distanciamento do interesse de participação face às hegemonias dominantes. Trata-se de uma voz, muitas vezes apelidada de "dupla voz", podendo ser vista como inteligência, quando em contexto de poder desigual, se avalia a impossibilidade de usar uma voz autónoma que ainda não pode ser ouvida e se usa a voz pouco poderosa. As experiências vividas de opressão são complexas e dinâmicas, oscilando, muitas vezes, entre uma voz e outra voz. Falamos também de mais dois tipos de vozes: ***as vozes educadas*** e ***civilizadas,*** caracterizadas por serem sobretudo vozes de raparigas em transição e de ***intermediação*** entre pares e discentes, frequentemente, baseadas num *ideal de respeitabilidade* de não contestação do poder institucional, uma **voz pouco reconhecida e, por isso, com pouco poder** nas decisões da escola. Finalmente, uma quinta voz mais poderosa que chamamos de ***voz transformadora*** (Arnot 2004) e negociadora, entre pares e discentes, **capaz de induzir algumas mudanças na** escola.

Estas vozes educacionais femininas diversas, com pouco poder, resultantes das imagens e articulações possíveis num contexto de presença específico de *poder e respeito diferenciais,* representam, contudo, espaços importantes de acção dos sujeitos no interior das hegemonias existentes.

1.2. *Respeito* e reciprocidade como arena de luta: "ter educação" ou "respeitar como te respeitarem a ti"

1.2.1. *Poder diferencial* e *respeito diferencial vs respeito recíproco*

Na realidade, as relações de poder e respeito com professores são sempre um dos principais focos das discussões das estudantes acerca da desigualdade na escola. Os problemas «sérios» relatados na turma da rede A, também revelam como as jovens estão conscientes das relações de *poder diferencial* e de noções de *respeito abstractas (diferencial)* que, implicitamente, supõe relações de dominação, obediência, subalternidade e infantilização. Nesta lógica, interpretam os "gritos", "mandos" e "observações", como práticas e esforços de poder arbitrário, subordinação e silenciamento. Muitas vezes, o *ideal de respeitabilidade* como norma educativa representa o que delas é esperado, embora dissimulando tentativas de anulação e de exercício autoritário da autoridade. É este o sentido de *respeito diferencial* que parece ser referido nas palavras das jovens que expressam

oposição entre um *nós de alunos/as* ("o que *nós* dizemos"), como uma voz sem valor face a um *eles* (professores) cuja voz é ouvida, "mesmo sem ter razão".

Como vimos defendendo, uma concepção de respeito baseada na justiça, embora se possa confundir, não se equipara a significados e "normas de cortesia", de "educação" abstracta, de respeitabilidade hierarquizada e de "estatuto" (Sennet 2003: 70), antes a uma visão em que a opressão de uns grupos por outros possa ser discutida e politizada. Isso é injusto e deve ser alterado.

A Joana apontava uma noção de respeito que não se coaduna nem com o ideal de respeitabilidade, muitas vezes próximo dum sentido de "cobardia", nos seus próprios termos, do que baseado em reciprocidade e valor dos sujeitos humanos, homens ou mulheres, crianças ou adultos, possidentes ou com poucos recursos...

> (...) aquela ideia de que na "mulher não se deve bater nem com uma rosa". (...) Acho isso cobardia e palermice, a mulher não é um ser para ser divinizado, como dizia Platão. Contudo, há que haver respeito, perante a mulher, homem (...). Tem que haver sempre aquela barreira de respeito... O respeito tem que ser natural. E mesmo que a pessoa não conheça a outra tem que se manter sempre um nível de respeito.
>
> Narrativa da Joana, 10º ano

Ora, como se disse, a politização da cultura supõe uma *relação de reciprocidade,* não de aceitação de *poder diferencial*, ou de mitificação de um falso respeito, antes, requer trabalho expressivo, que não brota espontaneamente. O reconhecimento com reciprocidade é uma necessidade dos desiguais. Significa respeito pelas opiniões e argumentos daqueles cujos interesses os levam a discordar. Mas, tal reconhecimento só é possível num clima de *reciprocidade assimétrica*. Tratar com *respeito,* não é presumir que os/as estudantes devem respeitar e obedecer à autoridade, sem nunca questionar ou desafiar. Antes, é estar preparado para escutar e contar com a participação na decisão, pelo que num clima de não reconhecimento e poder hierárquico, de controlo e disciplina, ou de rebelião a possibilidade de respeito é, como vimos, questionada pelas jovens e em parte pelas suas famílias. Apesar de «chocar» professores, pais ou pares de outros grupos, encontramos «conselhos» e «educação» transmitida pelos familiares das jovens. O que acontece é que não se reclamam do *ideal de respeitabilidade* que por vezes humilha as suas filhas. Em vez disso, parecem apontar para reivindicar, reagir e oferecer resistência, sempre que as interacções e as relações sociais envolvam opressão e não reciprocidade, como "berros", "gritos", ou outros "mandos", o que aponta para um compromisso com a transgressão, reagindo à hierarquização, aversão e dominação. É isto que em parte explica as emocionalidades problemáticas, "selvagens", por vezes com alguma conivência familiar.

"O outro professor é mandão, pensa que manda e não manda!" E é assim, se toda a gente tiver o meu feitio, não gostam de ser mandados e, a maior parte deles é assim...
Mas é assim: a minha mãe e o meu pai sempre me ensinaram: "respeita como te respeitarem a ti! Quem não te respeitar... Ora ele "entrou e pôs-se aos berros..."
Agora, estão a abrir um conselho disciplinar para nós!

Narrativa da Vânia, 8º ano

A *política de respeito* aparece, então, como uma arena de luta política (crítica e desejo), inserida e relacionada com luta pelo reconhecimento, autonomia, esbatimento de hierarquias de poder e cuidado e solidariedade. Por isso, algumas destas jovens eram visivelmente resistentes e operavam, por vezes, fora do *ideal de respeitabilidade* e da suposta obediência, silenciosa e cega. Esta jovem não fica passiva, tal como outras, reagindo ao que considera no seio da estrutura escolar a falta de voz das estudantes e a prepotência dos professores, sentindo que se constituem nos últimos elos da cadeia hierárquica dos processos sociais e culturais escolares. Na realidade, estas reacções inserem-se em contextos onde se desenvolvem dinâmicas complexas entre desiguais e *estranhos*. Por um lado, não se sentem estimadas ("sinto que não gostam de *nós*") por outro, desafiam a disciplina, muitas vezes com rebeldia, irritação, provocação ou mera "brincadeira", como gostam de dizer. Esta *provocação* aparece como forma de articulação duma voz e duma emocionalidade (de *escárnio* ou de *irritação),* considerada (des)adequada face a uma condição (e consideração) subalterna, o que é extremamente chocante para as pessoas de classe média, incluindo professores, que pautam, muitas vezes, por noções de *pessoa* e de *aluno ideal* (Becker 1964). Ora, as suas vozes devem ser entendidas e problematizadas, não apenas no quadro dum *ideal de respeitabilidade*, mas sobretudo como resultado da ***falta de canais de comunicação e participação***, que contem com a presença e actividade dos/as jovens e suas famílias.

1.2.2. *Infantilização das/os estudantes*: "não temos responsabilidade nenhuma, óh quêêê?"

Afirmamos também já que, genericamente, existe uma boa inter-compreensão entre estudantes e funcionários/as, devido à maior proximidade cultural, *posição* e *estatuto* na hierarquia institucional. Estes/as ocupam um lugar destacado no cuidado dos/as estudantes, para além das funções relacionadas com autoridade, controle, disciplinação e vigilância doa comportamentos, ao nível do zelo da sua segurança física e vigilância na utilização dos espaços, das normas e regras organizacionais fora das aulas, o que lhes confere um lugar particular na interacção nomeadamente através de relações proximais, embora também alvo de importantes tensões e conflitos.

Vânia - As empregadas são as únicas pessoas que compreendem o que nós passamos aqui dentro. (...) Elas vigiam mas são humanas.
Carla – Algumas conhecem-nos desde pequeninas... Eu já as conhecia quase todas.
GDF A, 8º ano

As/os funcionários/as ocupam-se genericamente da "escola física"e da "escola informal". Por vezes, as jovens queixam-se de processos de "infantilização" e "menorização" institucional, com base em "normalização", diferença de idade e de estatuto (adultos/crianças), relevando uma profunda sensação de não ser ouvido, desenvolvendo-se, assim, tentativas defensivas para ultrapassar o desconforto. Parece haver, então, uma interacção recíproca entre os posicionamentos, opressão, a marginalização, falta de poder e de voz, como mostra este depoimento

Por exemplo, as empregadas tratam-nos como crianças: "Ah, vocês não têm responsabilidade nenhuma!"
- "Não temos responsabilidade nenhuma, oóh quêê?". É mesmo assim! Estão sempre com pé atrás quando nos emprestam qualquer coisa
- "Se estragais isso, é da vossa responsabilidade..."
- "Oh senhora empregada, nós já somos crescidinhas, não vamos estragar nada!"
Carla, GDF A, 8º ano

1.3. Muros e canais de comunicação entre a escola e as famílias

Alguns dos relatos mostram também os *muros de separação, desconhecimento* e *distância* entre as famílias/comunidades e a escola. Dizem, ainda, algo sobre experiências vividas entre si pelas jovens mais distanciadas da escolarização, assim como sobre os complexos relacionamentos com os seus pais e mães, incapazes de ajudar os/as filhos/as, sobretudo à medida que progridem, cujos processos, embora vividos pessoalmente, são (re)produzidos socialmente.

Sem objectivos de aprofundamento, queremos apenas referir algumas das relações de poder e injustiça que as jovens estabelecem entre a sua escolarização e as suas famílias e comunidades, moldadas por relações institucionais e estatais de poder, fundadas numa lógica de inclusão/exclusão dos sujeitos e das comunidades. Por exemplo, o caso da "professora de inglês" levanta a questão da interligação e extensão da falta de poder destas famílias, por não possuírem os "conhecimentos" e posições sociais considerados adequados para uma presença educacional, apoiando-se em ordens hegemónicas naturalizadas, muitas vezes com apoio da ciência. Genericamente, muitos destes pais e mães com menor poder social mantêm-se distantes da escola, sendo que, muitas vezes, só vão à escola em situações de conflito, na defesa dos/as filhos/as, quando pensam que estes/as precisam do seu apoio. Nessas situações, as estudantes querem sentir-se mais poderosas, nomeadamente contando na sua defesa com a presença das

famílias. Essa participação e presença, de forma "não dita", é recusada e obstruída, sendo afirmada a "patologização" e "incompetência" das comunidades.

> Todos nós ouvimos as suas reclamações. Os pais quiseram marcar uma reunião. Ela disse que tudo bem, mas chegou ao fim, deixou-nos recado na directora de turma a dizer que não podia vir, que tinha de ir ao médico...!
>
> Fomos ao conselho directivo, nós e os pais dos alunos, apresentar queixa, mas não fizeram nada à professora! Ainda nos caíram em cima e foi uma aluna para casa...
>
> Vânia, Grupo A, 8º ano

Além disso, muitos jovens reagem à sua subordinação de forma rebelde e "primitiva", possivelmente com apoio das famílias, mas tal deve ser visto como parte da luta política, devida à imagem e representação negativa e injusta dos/as estudantes, face a um proteccionismo de outros/as pares. Percebendo isso, as famílias dão orientações e apoio aos seus filhos, eventualmente, com incursões na escola, o que choca com a tradição da cultura institucional e hierárquica.

1.3.1. '*Os conhecimentos*' como critério de poder: «ter educação» e «receber educação»

Estas jovens sabem, por experiência, o que significa não ser escutada. Diferentemente, constatam existir na escola um conjunto de outros/as jovens e pais que, por terem "conhecimentos", estatutos e *posições*, são ouvidos e exercem possibilidades de "escolha" (cf. Fonseca 2002), cuja situação de desigualdade, supostamente naturalizada, lhes devolve uma noção vivida como ainda mais injusta. Genericamente, professores e órgãos da escola «apoiam» os jovens mais favorecidos, incluindo-os como mais «adequados», posicionando-os em contextos com maiores estímulos e possibilidades de realização. Por isso, defendemos que as ideias que circulam sobre as famílias destas jovens são duplamente injustas, pois, para além da injustiça da exclusão social, são falsas e têm o efeito de prejudicar gravemente as suas vidas.

Temos vindo a defender a hipótese de que, hoje, muitas famílias parecem que estar a insistir que as suas filhas e filhos se mantenham na escola, o que em contexto de poder e de respeito diferencial, em certa medida, parece acicatar as tensões e conflitos, porque contraria, assim, a estratégia implícita de silêncio de produzir o abandono escolar. Assim, as vozes rebeldes teriam maior presença no espaço escolar, travando-se uma luta mais exacerbada entre *respeito diferencial* dos *"conhecimentos" e desempowerment* - "respeitem como forem respeitadas"[3] e o *respeito recíproco e empowerment*.

[3] Apesar disso, domina a ideia de que os pais das classes médias estão a apoiar as suas crianças indevidamente na sua rebeldia.

Walkerdine et al. (2001: 128), ao assinalar a posição de vantagem da classe média no contexto educacional, argumentam que ela é favorecida pelos "conhecimentos" com professores e outros agentes do sistema social e estatal, aliados naturais destas crianças (cf. também Lynch e Lodge 2002, Walkerdine et al. 2001). Argumentam, assim, a existência de uma "comunicação numa base igual" entre os professores e a escola com os pais da classe média, havendo "um accionamento implícito por parte de estratégias de apoio a estas crianças "ao mínimo deslize" (ibidem) sentindo que o seu "estatuto era visto ao serviço da família" (ibidem), sendo estes/as os/as verdadeiros/as estudantes, que "querem aprender" e os que «têm educação» enquanto os/as outros/as e suas famílias são patologizadas, precisam de «receber educação». (Walkerdine, Lucey e Melody 2001: 128). Assim, para as primeiras, as interacções casa/escola, família/escola caracterizam-se *pela "continuidade" e "reconhecimento"* (cf. Stoer e Araújo 1992). Para as segundas, a relação escolar era de "ajuda às mães para apoiarem os seus filhos de forma correcta" (ibidem), o que era vivenciado, muitas vezes, como uma relação de "infantilização", "engano" e "insatisfação". Assim, as mães da classe trabalhadora, aquelas cujos filhos recebem educação, tentam ultrapassar e negociar "barreiras emocionais", mas "falta-lhes a *certeza do direito"* e do *poder* "que as mulheres da classe média parecem ter" (Reay cit. Walkerdine et al. 2001, sublinhado nosso).

1.3.2. "Os pais fazem um pé de vento do carago"!...

Para além desta «barreira» e «incerteza» do poder e do direito, em parte, a escola posiciona os pais e mães como "desconhecedores" e "desapossados" perante os/as filhos/as. Muitas vezes ensina-os a "sujeitar-se" ao destino de que as filhas "não são capazes", "não dão", "não gostam", nem estão "calhadas" para estudar (cf. Stoer e Araújo 1992, Fonseca 2002), apesar de hoje já não se acreditar nesta menor apetência (Young 2000a). Mas ensina também as distâncias, incomunicabilidades, tensões e conflitos frequentes com familiares, muitos deles resultantes de vários entrosamentos dos jovens com a vida escolar. Falam da incompreensão parental face à dureza do trabalho escolar, designadamente dos problemas relacionados com o "mau aproveitamento" e das relações desrespeituosas e conflituais, relacionadas com reconhecimento e poder por parte dos professores. Mais ainda, parece emergir, por vezes, o conflito vivido, particularmente pelas mães relacionado com o sonho/desilusão, quanto as

expectativas educacionais sobre futuros educacionais para as suas filhas, como forma de ultrapassar a vida dura adulta, na família, no trabalho, etc. que lhes tem sido reservada

> Carla - "Se tirar alguma nega **fazem logo um pé de vento do carago**" (...) "pensam que por eles trabalharem só eles é que sofrem e que nós aqui na escola não" (...) Pensam que estar a ler montes de livros é fácil...
> Vânia - E fazer testes? Está a ser muito difícil!...
> Carla - "Lá é estar sempre a **aturar os "stôres"** (*risos*) Ia! A minha mãe também está sempre..."tens que estudar", não sei quê, não sei que mais... Mas eu, estou a ver se acabo até ao 12°... mas, por este andar...
>
> GDF A, 8° ano

Estas jovens menos académicas genericamente entendem que "o sofrimento" que experimentam na escola não é compreendido pelos pais, que vêem a vida de estudante fácil, quando comparada com o "sofrimento do trabalho" e do resto das suas vidas. Notam as dificuldades familiares em compreender as ansiedades e pressões sobre o que representa "ler montes de livros, "ter testes", "aturar os *stores*", além de compreender os problemas das jovens dos tempos actuais, etc. Há, assim, uma espécie de incomunicabilidade entre pais, mães e filhas, traduzida, por vezes, em irritação, "berros" e "castigos", outras vezes, trespassada pelo silêncio de ambas as partes, umas vezes escondendo avisos ou mentindo, outras vezes evitando ou fugindo a dar, receber e querer escutar informação sobre o processo de escolarização. A interacção no quotidiano académico em casa é explicitada na base de termos como "obrigar" e "mandar" estudar. Várias são as referências a familiares, em termos de desconhecimento dos "tempos modernos", assim como a sua "prisão" a valores "passados". As raparigas exprimem o dilema das mães pois, apesar entenderem muito da sua escolaridade, desejariam progressos escolares e exprimem-lhes como isso seria importante para os seus futuros.

1.3.3. Aviso das mães, "vai pela tua cabeça", não entendem que a escola está a ser difícil

Muitas destas raparigas estão a tornar-se adultas e sentem que a sua possibilidade escolar se está a esgotar. Por isso, os seus textos fazem referências frequentes a questões de idade e de vida adulta, que articulam como "desejos de serem mais velhas", tendo a escola no centro do conflito. Confrontam a sua idade com as pressões parentais para investir na escola, como única possibilidade de mobilidade social. Em articulação com isto confrontam-se, também, com os "atrasos" e reprovações, insucessos académicos e crescentes dificuldades de realização escolar. Confrontam-se ainda com desejo de autonomia física, sexual e emocional, que as puxa para "fugas" às aulas e outras "experimentações". A fraca

realização e os vários tipos de relações e hierarquias sociais e de poder dentro da escola - professores, gestão, funcionários, idade, pares e pais..., exacerbam as pressões e tensões familiares e o mal-estar.

As famílias, na sua relação com as realidades escolares e com as suas filhas, são ambivalentes: ora as estimulam, ora as defendem e ora incentivam a «desistir» da escola. Ao mesmo tempo ora se afastam, ora pressionam, ora deixam correr... Igualmente, por parte das jovens ora lhes pedem ajuda, ora as afastam, ora as defendem, ora as silenciam, ora as criticam, ora as apoiam. Esta complexidade faz com que as jovens menos académicas, muitas vezes, as mais velhas da escola, refiram que se sentam adultas e, por isso, buscam outros caminhos de autonomia, frequentemente *fugindo* da dependência e da "infantilização" que a escola básica representa, distanciando-as dela, aproximando-se de outras experiências e possibilidades de autonomia da vida adulta, sexualidade, trabalho, família, etc. como vêem que muitos membros das suas comunidades já têm.

O apelo à vida adulta é, também, lançado pelos pais quando percebem que as filhas possam estar em perigo e expostas ao confronto e à pressão de diversos grupos de pares, nomeadamente através de *acções colectivas de experimentação* e de *fuga* do espaço escolar, faltando às aulas, por exemplo. Os pais articulam isso como *desvios*, apelando às filhas para que se "guiem" "pela sua cabeça". Este "ganhar juízo" significa para os pais não se desviarem da escolarização, "avisando-as" de diversos perigos e riscos: dos rapazes, das raparigas precocemente heterossexuais, da *experimentação* de actividades marginais como álcool e drogas etc. num apelo à auto-responsabilização e adultez, e aos valores de solidariedade e de trabalho das comunidades.

> Às vezes, "também gostava de ir (...) sair um bocadinho à noite", mas não quer dizer que seja para uma discoteca ou um bar. Por exemplo, gostava de ir passear à beira da praia, ir a um café, conversar e estar com os amigos. Tenho colegas que saem à noite mas não bebem bebidas alcoólicas e vê-se que não tomam droga. Mas, há aqueles que saem e bebem um copo aqui, um copo ali. Tenho um colega com 18 anos, que uma vez estava a jogar cartas com os amigos e distraído reparou a certa altura, quando se ia levantar, que se sentia ourado... Tinha bebido seis cervejas... Acham que beber uma ou duas cervejas não é beber...
>
> Narrativa da Joana, 10 ° ano

Em síntese, revela-se aqui, alguns dos dilemas e dificuldades sentidas por muitos pais das classes trabalhadoras, sobre o que a escola representa, enquanto oportunidade, mas também enquanto risco, para as suas filhas, que se estão a tornar adultas, expostas a "desvios" múltiplos, dentro e fora da escola, assunto

particularmente importante, no caso das ciganas, mas não só, distanciando-as dos modos de vida das suas comunidades.

Mas se os pais e mães experienciam dilemas e ambivalências no processo de escolarização das filhas, também algumas das raparigas, no contexto de diversos tipos de subjectividade, sentem-se, frequentemente, *indefesas* e *incapazes* sozinhas de "atravessar as divisórias sociais", na ausência de ter "quem lhes diga" das vantagens da escola, como dizíamos no capítulo anterior para as raparigas ciganas. Este trabalho de "atravessamento" com sucesso implica frequentemente ter de "descobrir as coisas por si", fazendo tudo "basicamente sozinha" (Carla GDF A). Trata-se de um trabalho cognitivo, cultural e emocional de procurar simultaneamente manter assegurar e melhorar o seu *status*, competindo com as classes médias, ao mesmo tempo que é um trabalho de separação/superação e dissociação das práticas e discursos das suas comunidades. Isto exige uma "armadura emocional exterior" (Walkerdine et al. 2001: 146), e "interior", porque envolve um trabalho profundamente emocional de desconforto, sofrimento, dor e raiva, mas também de luta, força, determinação e serenidade. A este propósito, estas autoras têm argumentado que "as jovens da classe trabalhadora estão ligadas a um processo de transformação de se tornarem diferentes das suas famílias, de produzirem a sua *subjectividade híbrida e diferente*, o que tem um forte impacto consciente e inconscientemente nas suas vidas" (Walkerdine et al. 2001: 142), assunto pouco presente nas discussões da meritocracia e da excelência. Para estas autoras, tanto as jovens com sucesso como as insucedidas na escola sofrem estas ansiedades, embora as conotações positivas da transformação e mudança para algumas possam estar dissimuladas por uma pessimismo inerente. Mais ainda, como afirmava Bourdieu a diferença que o sucesso constitui não se perde ao longo do sistema educativo. Vimos também como no seio de relações sociais hierárquicas e de opressão escolar, as raparigas constroem identidades complexas e dilemáticas, num clima de caos/liberdade, produzindo vozes e subjectividades contraditórias, pouco poderosas e circulares, devido às dificuldades para ganhar capacitação, ser poderosa e independente emocionalmente. As culturas escolares oficiais (estrito senso) adquirem aqui uma articulação específica, estando particularmente envolvidas na situação de "separação" e numa cultura de abandono. Por exemplo, as masculinidades hegemónicas emergem com um forte peso nas relações na turma, entre pares femininos e masculinos. Por outro lado, ***as vozes*** e feminilidades *resistentes* também se procuram contrapor a um modelo de

passividade feminina, criando *estranhezas* e *fragmentações* de género. Alguns discursos interrogam-nos profundamente sobre estes "novos sujeitos sociais", e "novos caldos", incluindo as culturas "liberais", "autoritárias" de "rebelião" e "liberais", que usam o sexismo, a homofobia, etc., incluindo a reputação como modo de atingir e denegrir fundo a dignidade das suas pares, desculpabilizando, por exemplo, os violadores e agressores, ao mesmo tempo que se permite manter a exploração sexual de homens mais velhos, que se aproveitam muitas vezes do *mito* legitimador da *maturidade* e da *juventude* das raparigas face à *imaturidade* tardia dos rapazes. Assim, nas tensões e contradições presentes, no contexto das hierarquias de poder dos quotidianos institucionais, entre as masculinidades hegemónicas e as feminilidades enfatizadas esgrimem-se emocionalidades, argumentos sexualizados de *reputação* feminina, que revelam o grau de incorporação do opressor, face a identidades e seguranças ameaçadas.

Por isso, as raparigas da classe trabalhadora estão longe de ser uma transparente homogeneidade, como tem defendido a grande narrativa feminista clássica que essencializa e vitimiza o género feminino. Notamos, assim, por exemplo, como mesmo no seio da rede A, se apresentam profundas diferenças e modos de agir e sobreviver, parecendo que as raparigas que constroem uma identidade e uma voz mais *resistente*, emocional e ruidosa, sendo precisamente as que se tornam mais resilientes. São também as que revelam mais poder para responder tanto à autoridade escolar, como participar na agenda masculina vibrante, vista como atractiva, 'brincalhona' e insubmissa, incluindo uma mobilização horizontal do seu poder e actividade. Igualmente parecem participar na (re)produção da voz de silenciamento de pares presentes que não podem aderir à sua actividade, experienciando, assim, múltiplas relações de dominação vertical e horizontal, que fazem parte do pacto de silêncio da desconexão e desistência da escola.

As relações e injunções de poder moldam experiências e sentidos múltiplos de que se reclamam as várias vozes femininas produzidas no interior de relações de poder que geram desigualdades. Assim, também, as raparigas mais académicas, posicionadas como mais adequadas, tentam lidar com as relações de poder desigual, a(re)presentando *os seus interesses* usando *vozes civilizadas* para encetar *negociação* e *diálogo*, vozes que dispõem de algum poder e reconhecimento escolar, umas com uma opção mais *silenciosa* ou *educada*, estilo *dupla voz*, ou

uma *voz transgressora determinada* que procura afirmar mudanças que rompem com as legitimidades hegemónicas.

2. Corpo falado, poder e autonomia na escola

Nesta secção, focalizaremos a nossa atenção analítica nas articulações produzidas pelas raparigas em torno dos seus corpos. Exploramos alguns dos modos em que as jovens, em termos de poder, inclusão e justiça social, se sentem marcadas, aprisionadas, desagradadas e/ou, em vez disso, experimentam estímulo com os seus corpos e se tornam com eles capacitadas, confortáveis e poderosas.

As experiências de poder com o corpo reconfiguram relaçõ es materiais e simbólicas genderizadas, relacionadas com normalização, diferença, negociação e crescimento das raparigas, de modo a sentirem-se bem com elas próprias, investindo e *aperfeiçoando* os seus corpos, em busca de se tornar *perfeita*, isto é, atractiva e adequada, desafiando as visões e formas de controle, explorando espaços de participação, desejo, prazer, expressão e cidadania para si.

Então, a par dos assuntos de escolarização, pesquisar feminilidades e incorporações jovens implica que se saliente outras áreas que comporta *tornar-se rapariga* na escola, nomeadamente examinar com alguma autonomia as relações entre corpo, sexualidades, currículo, identidades, aparência, moda, desporto, *fitness* e modificação do corpo, agência e educação, etc. Lidamos, por um lado, com uma fase da vida tão importante nas nossas vidas que supõe construção de autonomias e distinções múltiplas (da infância, da família, da vida adulta...), construindo novas redes e solidariedades entre pares, e reconstruindo-se com as já existentes...). Por outro, situamos a análise num tempo de radicais alterações e mudanças, o que implica compreender as suas rearticulações com as heranças do passado. Finalmente, como lidamos com a escola enquanto contexto de vida central na definição e construção jovem, argumentamos que ela tanto marca e restringe, como confere e amplia direitos, oportunidades, prazer e experiências positivas, como ainda objectifica os corpos gerando ansiedades, desagrado, embora também algum bem-estar, através de múltiplas formas de aperfeiçoamento, etc.

O corpo representa, então, este espaço da materialidade que nos identifica e revela, um *locus* de investimento e prazer, mas também um *locus* de perigo, violência, aprisionamento e/ou de des/conforto (cf. Correia e Matos 2003).

Sentimos que se torna necessário conceder-lhe alguma autonomia de análise e de abordagem, alargando a visão educacional para além do *sujeito conhecedor*, construído unidireccionalmente, fora do corpo pulsante da vida.

Então, como falar do corpo em educação, sob um ângulo de justiça social?

Na realidade, como diz Guacira Louro (1999), o *corpo é educado* na escola (tal como a *mente é educada e ensinada*), isto é, o corpo é disciplinado, marcado, falado, exposto, desejado, acariciado, violentado, transformado e lutado... lugar de desejo, prazer, sexualidades e aperfeiçoamentos com implicações em todas as esferas da vida. Torná-lo assunto de pesquisa educacional, contemporaneamente, exige transcender noções comuns, psicológicas e biológicas de desenvolvimento (e maturidade), movendo-nos para interpretações mais culturais, educacionais, sociais e políticas. Além disso, impõe-se, documentar como as oportunidades não estão igualmente disponíveis.

Importa, afinal, examinar como estão os *corpos* a ser *educados* material e simbolicamente, muitas vezes através de modos de regulação, disciplinação e controlo que negam e reprimem o corpo – com argumentos de entrega por inteiro à mente e ao trabalho escolar, aceitando que ai a paixão não tem lugar (Weeks 1999), muitas vezes construídas no "fingir de não ver". Mas a educação do corpo é feita tanto de forma explícita e formal, como de forma subtil e com equilíbrios instáveis, promovendo uma sexualidade normal para rapaz e rapariga, ao mesmo tempo que se contém a sexualidade e desejo, adiando a atenção sobre a sexualidade – dessexualização do espaço escolar. A tarefa a que a escola se propõe de *educar o corpo*, através de políticas, currículos, pedagogias e modos educativos escolares é difícil e contraditória, particularmente nas questões de sexualidade. Procura-se, por um lado, incentivar e promover o desejo duma sexualidade "normal" para rapaz e para a rapariga e, por outro, conter essa mesma sexualidade e desejo, adiando para depois da escola, mantendo os/as cidadãos/ãs "puros/as", através do silenciamento, dissimulação e negação, colocando sob "marcação" os/as que se atrevem a "romper" a ordem patriarcal (Louro 1999). Assim, no processo escolar mobilizam-se estratégias de disciplinação, vergonha e culpa, privatizando as sexualidades, retirando-se a dimensão social e política às sexualidades.

Uma das contradições e dilemas com que se confronta e lida a escola é; se, por um lado, o cinema, a televisão, a moda e o mercado fazem uma pedagogia da exposição do corpo, por outro, a escola, nalgumas dimensões, pretende desviar o

interesse das jovens, adiando a todo o preço a atenção sobre a sexualidade – "dessexualizando" o espaço escolar. Se escola e a sociedade na modernidade se desenvolveram na crença cultural de separação entre corpo e mente, então, como diz bell hooks, "os professores entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo" (hooks 1999: 115). Por isso, a tradição da pedagogia escolar tem sido reprimir e negar esse corpo, construindo uma identidade e idealização discursiva de dessexualização e anulação do corpo e "entrega por inteiro à mente e ao trabalho escolar. Ora esta pedagogia, ao reprimir e anular as paixões, torna-se terreno fértil para a criação de *fantasias*[4], construídas no fingir de não ver. Por isso, se assiste ao desenvolvimento de modos de regulação de "controle" e "vigilância" do corpo e da "população", assim como à entrada de agentes, profissionais e especialistas, tal como de saberes como a biologia e a antropologia (Weeks 1999), colocando-se a escola numa colaboração activa na definição dos "processos de disciplinação" do corpo e da mente.

Procuramos, pois, perceber os sentidos e estéticas encontradas pelas jovens para romper esta ordem moderna, aderir ou desafiando os "vários tipos de projectos corporais" que atravessam o espaço escolar. Assim, num tempo de profunda e complexa proliferação de significados e *mensagens misturadas* (económicos, culturais, políticos e biográficos) centramo-nos em duas questões sobre o *corpo vivido*: nos **actuais processos de construção e modelação dos corpos femininos**, particularmente através das ***políticas educacionais formais***, que configuram ex(im)plicitamente um *currículo do corpo,* de conformação e de transformação, baseadas em regras, comportamentos e manifestações corporais esperadas. Os/as estudantes no percurso escolar, através de políticas educativas que determinam a organização e a estrutura da escola, dispõem de um *currículo do corpo*, (Gordon, Holland e Lahelma (2000), o que lhes permite tanto "ocupar lugares" nos diversos planos da escola (oficial, informal e física), como oferecer "uma série de caminhos temporais e espaciais" (ibidem). No entanto, o percurso de incorporação e de acção das raparigas é claramente diferenciado, sendo que usufruem de tempo e de espaço mais limitado físico e emocional) para exercer a sua agência. "Os padrões de agência estudantil são, portanto, prefigurados pelas

[4] De facto, as fantasias construídas em torno da sexualidade, assim como os padrões de vida sexual são o resultado da luta social, no qual a sexualidade se articula a classe, género e etnia. Podemos pensar, por exemplo, nos estereótipos e nas fantasias construídas pelas classes médias em torno das mulheres e homens das classes trabalhadoras, negras/os e ciganas/os. Muito do discurso em torno das raparigas que "são piores do que os rapazes" e/ou das "raparigas provocadoras" assenta nesta construção estereotipada.

desigualdades de género existentes" (ibidem: 200) e reproduzem as desigualdades, embora com espaço para a agência, negociação, oposição e resistência (ibidem: 187-8). Estes espaços "são limitados mas importantes, no contexto das tensões entre a emancipação e a regulação, controlo e agência" (ibidem). Por outro lado, os corpos são modelados e trabalhados através das ***políticas educacionais informais*** que atravessam a escola, nos diversos planos, espaços e contextos, na sua articulação com as comunidades e culturas presentes. Isto permite-nos compreender as experiências de *incorporação* das raparigas, particularmente através dos diversos "discursos de verdade" e de "adequação" veiculados; das relações e percursos de opressão e alienação vividos; dos investimentos e caminhos construídos temporais, espaciais, físicos e emocionais; dos dilemas, ansiedades e possibilidades confrontadas.

A perspectiva que nos guia não é a de vitimização das "pobres coitadas" sem prazer e sujeitadas à norma do mundo masculino. Também não é a perspectiva dum projecto de autonomia idealizado, de individualização e "escolha" neo-liberal. Trata-se, antes de, na contemporaneidade, desvendar uma polifonia de significados articulados pelas raparigas na busca de práticas culturais com os seus corpos. Queremos perceber o alcance, para as jovens, da corporização, expressão sexual, das estratégias e sentidos que empregam para se gerirem e se sentirem bem com os seus corpos[5], no presente e projectando-se para o futuro. O percurso nesta direcção permite *dar atenção* às palavras das jovens acerca de *como experienciam* as várias formas corporizadas de feminilidade emergentes, à entrada do século XXI, onde se confrontam discursos múltiplos e contraditórios. Este caminho possibilita identificar dimensões onde corpos e poder se constituem assunto de currículo, objectificação, subjectividades e agência, mais ou menos explicitamente, seja:

- nas *disciplinas de currículo académico* onde a escola coeducativa se propõe, explicitamente, tratar dos corpos como assunto de educação, por exemplo, na Educação Física, Biologia, clubes e actividades desportivas; as *lições* e *pedagogias de sexualidade* e de inclusão educacional, incluindo as pressões para a heterossexualidade normativa (e homossociabilidade) ou oportunidades criadas, tanto nas formas como concebe e trata o *corpo objectivado*, como nas oportunidades e/ou impedimentos para confrontar e debater estes assuntos, tanto na escola formal como na informal, Educação Sexual e Doenças Sexualmente

[5] Formas de cultura, pressões e desejos que confrontam, batalhas que enfrentam – hostilidade, risco, doença, fama, violação abuso, etc.

Transmissíveis: os significados culturais diversos do quotidiano escolar, onde os corpos são reconfigurados, com culturas institucionais e dos/as estudantes, que exploram processos de fascínio, amizade, cuidado, desejo ou hostilidade, abuso, assédio, violência etc.; as práticas e sentidos investidos, especificamente pelas *culturas femininas* na experimentação com o corpo, interacção com pares nos vários mundos escolares, incluindo aulas e recreios, nas culturas privatizadas da amizade, na aparência e aperfeiçoamento moda, nas experiências de *reconstrução* e *ornamentação* dos seus corpos femininos: dietas, *fitness*, dança, distúrbios alimentares ...

2.1. Currículo do corpo

Não é apenas a escola que tem a responsabilidade de construir as identidades sociais, ou determiná-las definitivamente. É preciso, contudo, reconhecer que as suas "proposições, imposições e proibições" têm um "efeito de verdade" que não pode ser menosprezado. O corpo escolarizado é um corpo treinado, um *corpo educado* para um uso do tempo e do espaço de forma particular. A sociedade inscreve-o, de diversos modos, nas finalidades da tarefa educacional da escola, designadamente através de um *currículo* e de uma *pedagogia do corpo*.

Outros aspectos se poderiam focalizar numa abordagem no *currículo do corpo*, onde explicita e implicitamente se toma as raparigas como sendo os seus corpos (Aapola et al. 2005), embora esperando-se que usem a cabeça para controlar os seus "excessos", "imperfeições" e "desvios". Todavia, nest e ponto da análise, queremos concentrar-nos sobretudo em examinar o *currículo do corpo* em duas dimensões: i) em primeiro lugar, reflectir sobre experiências vividas pelas raparigas nas disciplinas académicas onde o corpo é tomado como assunto explícito (por oposição àquelas disciplinas e saberes onde só a mente racional está presente), promovendo a sua *objectificação* e *aperfeiçoamento*, sendo por isso alvo de noções, interacções e estruturas de poder corporizadas e genderizadas; ii) em segundo lugar, discutir *experiências informais* na escola, nomeadamente as relacionadas com os corpos e a *aparência* e as *sexualidades*, designadamente os investimentos e ansiedades relacionadas com a adequação aos "projectos de corpo", onde elas se sentem julgadas pela sua atractividade e são encorajadas a uma relação objectivada com os corpos. Uma dimensão importante a reter nesta abordagem do currículo do corpo é também o movimento conduzido pelas

raparigas na busca de espaços corporais e físicos alternativos, muitas vezes por oposição à mensagem cognitiva da escola.

Circunscrever-nos-emos por agora e, num primeiro momento, à análise e lugar da Educação Física e do Desporto, como parte importante do currículo do corpo, pensando nalgumas das questões, sobre limitações e possibilidades para as raparigas, tendo sempre presente que a escola é o único sistema abrangente, onde todas as crianças, durante alguns anos, têm oportunidade e possibilidade de participar conjuntamente neste objectivo de educação do corpo. Num segundo momento, salienta-se a fragilidade educativa de políticas regenderizadoras para a juventude de modo a lidar com os problemas que emergem nas disciplinas escolares.

2.2.1. *Currículo do corpo*: heterogeneidade de experiências em Educação Física e Desporto

A «Educação Física» foi algo que os rapazes sempre tiveram e viram valorizado, diferentemente das raparigas, sendo-lhes destinadas outras "distracções". Com a escola coeducativa, as raparigas passaram a ser educadas conjuntamente, enfrentando novos lugares, direitos e desafios, mas também inúmeras limitações. Nesta lógica, um *currículo do corpo*, na vertente duma disciplina, cujo objecto é o *aperfeiçoamento* do corpo desportivo e físico, apresenta um sentido representacional duma cultura física (e desportiva) vista, por direito próprio, como masculina. As raparigas foram, integradas, num currículo conjunto com os rapazes, posicionadas num processo que *naturalmente* não lhes pertence, encontrando muito menos espaço (Silva e Carvalho 2001, Gomes 2001. Alem disso, muitas das finalidades deste currículo do corpo são vistas como comprometendo a feminilidade: competição, violência, dureza, músculo e agressão dos corpos...). Inversamente, os rapazes, como se sentem no seu terreno, requerem e pressionam o campo com indisciplina, por vezes. O resultado é, frequentemente, a introdução de hegemonias e traços de poder num terreno cultural visto e baseado em princípios que comprometem a "verdadeira" feminilidade.

Por isso, a Educação Física, frequentemente, aparece como um lugar escolar contraditório e dilemático para as raparigas: um lugar *desejado,* face a uma expectativa de direitos, incluindo o direito a apropriar-se de uma cultura mais poderosa de que se viu excluída; um lugar *negado,* pela tradição duma educação física masculina, seguida depois dum período de inclusão numa educação física "adequada", separada e desigual, onde foram consideradas frágeis, marcadas e

estereotipadas por prescrições, confinadas a um lugar, cultura e poder, fora da corrente principal, devido ao seu género. Têm sido avaliadas por um estatuto tradicional, de limitação e de confinamento[6] das experiências de fisicalidade, marcado por segregações e desigualdades explícitas entre rapazes e raparigas (Silva e Carvalho 2001).

Quando conversamos com as raparigas, encontramos também aqui uma profunda diversidade e heterogeneidade de experiências vividas e sentidos, investimentos, distanciamentos e desistências, relacionadas com posições, recursos, não reconhecimento e respeito: umas satisfeitas e sucedidas, sentindo que estão a tornar-se protagonistas e mais poderosas; outras, experienciam desagrado e subordinação, *desempowered* e condições de opressão, enfrentando processos de mal-estar com o seu corpo e consigo próprias, buscando múltiplos aperfeiçoamentos; outras vivem processos de exclusão, evitamento e abandono que, na falta de sentido do trabalho escolar, pode levar ao abandono da escola.

. *As melhores alunas* em Educação Física são as raparigas

Encontramos um conjunto de raparigas mais académicas, satisfeitas e investindo na actividade física e desportiva dentro e fora da escola, vendo isso como importante para o seu desenvolvimento físico e bem-estar psicológico e social, sentindo inclusivamente que os seus resultados nesta disciplina ultrapassam já os dos rapazes, o que evidencia que, quando as raparigas e rapazes têm oportunidade de investir na actividade física, obtêm boa realização independentemente do género.

> Na nossa turma os rapazes são melhores em história... mas em Educação Física são as raparigas (...)
>
> Ana Maria, GDF, 9º Ano

> Eu queria praticar um desporto porque é muito importante para sermos saudáveis. Cada vez mais o desporto tem a ver com a saúde. Quem não pratica parece que só vê escola! E o desporto é um meio de não pensar só na escola e pensar nas outras coisas também!
>
> Narrativa da Rita, grupo D, 9º Ano

[6] Algumas autoras, por exemplo, Adelman 2003, falam duma *ambivalência* em relação ao significado da *actividade física* e *corporalidade feminina* na actualidade, assim como falam duma *estética de limitação* que atravessa a actividade desportiva das raparigas, baseada na influência de concepções normatizadas e de prescrição impostas pela feminilidade, que limitam e parecem constituir uma ameaça à hegemonia masculina (Adelman 2003). A literatura sobre a participação das mulheres na actividade desportiva assinala tanto "avanços" paulatinos como "espaços de conflito antigos e novos" (ibidem: 448) e insere-se hoje grandemente numa cultura de beleza feminina *actualizada* de "mulher activa", um corpo que "requer muito investimento em tempo e dinheiro, o que não está ao dispor de uma boa parcela da população feminina" (ibidem).

. Reprovei por "falta de assiduidade" às aulas «xungas» de Educação Física

Encontrei um outro conjunto de raparigas, que coincidem com as menos académicas e de estratos sociais com menores recursos, incluindo aí a presença da etnia cigana, que se sentem desligadas e desinteressadas desta disciplina. Faltam muito às aulas de Educação Física, tendo mesmo reprovado por faltas, como foi o caso de duas das jovens do 7º ano, como conta uma delas.

> Tirei uma nega a Educação Física por falta de assiduidade (...) É «xunga».
> O ano passado faltava a Educação Física e chumbei por faltas. É preciso correr muito. (...) Quer dizer, é «fixe» p'raí uns 10 minutos, só que é preciso correr 30 minutos e é muito! Depois há as bancadas e temos que subir aquilo tudo, depois descer, depois subir e as voltas ao campo... A gente fica cansada... Eu gosto de desporto, mas não assim... estar sempre a correr.
>
> Rute, GDF B, 7º ano

São verbalizadas tensões e sentimentos de desconforto, por ser um espaço não gratificante traduzidos em monotonia, cansaço e saturação pela pouca variedade de actividades, uma espécie de castigo classizado, etnicizado e genderizado. Estamos na prática a falar de um não reconhecimento enquanto tal, muitas vezes, é como se os/as alunas não devessem existir para a instituição escolar. Notam, por exemplo, como o professor está na aula numa atitude de desinteresse, insatisfação e desinvestimento. Então, parece que as relações sociais de "indisciplina" são uma resposta de boicote face a um tal desinteresse e silenciamento. Também as faltas às aulas aparecem como resultado da insatisfação dos/as estudantes, respondendo e fugindo fazendo algo mais interessante.

. "acho-me gorda! (...) não fiz uma única aula de natação"

Mais ainda, uma terceira posição de raparigas relaciona outros factores para a não presença com agrado, num espaço académico como a natação, mesmo quando o ambiente proporcionado é de simpatia com o professor. Relaciona-se aqui, uma natureza visivelmente incorporada da disciplina, onde as raparigas se sentem com os seus corpos, visíveis e expostas e onde se jogam ideais de beleza, aperfeiçoamento e atractividade, tanto por si própria, como pelos rapazes, raparigas e/ou professores. Ora, estes são aspectos importantes, numa fase da vida em que as jovens não raras vezes se sentem insatisfeitas, envergonhadas e preocupadas com o *aperfeiçoamento dos seus corpos,* muitas vezes, mais pela via das dietas do que pelo *boa forma.* Colocam-se aqui questões para a escola acerca de como lidar com o descontentamento corporal feminino, o tipo de informação que as jovens estão a receber para aperfeiçoar os seus corpos, articulação com a problemática nas relações sociais coeducativas, com o género dos professores, etc. Frequentemente, face a esta complexidade tomam-se três atitudes: tentativas de

recriminação e imposição "pura e dura" ou mais ou menos subtil, cujo resultado é, muitas vezes, distanciação da aprendizagem, rebelião à subordinação; ou uma atitude de compreensão e respeito em busca de soluções cooperativas dos/as estudantes fazendo das aulas num espaço interessante e saudável; ou uma forma simpática de "facilitação" e "deixar correr" consentindo a ausência das estudantes para não ter incómodos. O que aconteceu neste caso?

> Das disciplinas de que gostamos mais na escola é Educação Física... e do *stôr* também... Gosto desse professor de Educação Física: é homem... é simpático. O ano passado, no 2º período, tínhamos piscina, mas não fiz uma única aula - tinha vergonha e achava-me gorda... em vários sítios... Ficava muito vista pelos meus colegas de turma. (...) Via as minhas colegas todas magrinhas, achava-me mais gorda e também queria ser... Sentia-me mal E ainda continuo a achar. Só que agora, "prontos", tento evitar ver-me ao espelho (...) Espero que seja só a paranóia dos 16 anos!...
>
> Narrativa da Vânia, 8º ano

Essa disjunção entre a *auto-imagem* e a *apresentação* cria um sentimento de insatisfação, insegurança e de pouca adequação, que não permite ampliar a sua acção. O depoimento mostra como a Vânia, contraditoriamente, apesar de preocupada com o seu corpo, ao mesmo tempo se auto-limita na realização de exercício físico. Revela, contudo, a ansiedade que a atravessa.

Este depoimento também nos interroga sobre como o relacionamento simpático entre professores e estudantes, mais do que um verdadeiro reconhecimento e cuidado com a diferença, pode exprimir mais o resultado de uma "ordem espontânea" institucional, que funciona numa "regularidade compulsiva" hegemónica e inquestionável. Nela, os Outros e, neste caso, as Outras, não existem para o professor, esperando que não se reconheçam numa realidade que não faz parte de si, coexistindo uma espécie de "pacto de silêncio" estratégico e de mútua ignorância. Deste modo, assegura-se a homogeneidade, embora discursivamente se refira atender à heterogeneidade dos públicos escolares.

Dissemos que a Educação Física era, sobretudo, vista como espaço de protagonismo masculino, uma arena com vários mandatos, sendo um deles o «tratamento» compensatório e/ou distensão dos corpos, contraídos e domesticados na sala de aula, neste sentido também um espaço de capacitação e maior conexão à vida escolar. Assim, a Educação física é vista frequentemente como um espaço onde os corpos da juventude masculina indisciplinada podem encontrar algum «tratamento» e acalmia. Contudo, os mandatos, ao serem genderizados, não são do mesmo nível para as raparigas; sendo visibilizadas, muitas vezes, pelos seus corpos sexuais, objecto de *experimentação, ou* como *estranhas*. Mas, o sucesso académico de algumas raparigas (e rapazes) das classes médias e de alguns

sectores da classe trabalhadora também toca estes espaços. Esta é uma arena com particulares contradições e conflitualidades de género, uma vez que muitos rapazes (e professores) parecem sentir este espaço naturalmente seu, sendo as raparigas vistas como «invasores», o que dá aos argumentos uma tonalidade genderizada.

2.2.2. *Currículo do corpo* e experiências genderizadas: achava-se "rei do mundo" e "dono da razão"... mas é preciso ensinar a não ser cobarde!

Se a Educação Física à entrada do 2º ciclo do EB, tem sido um dos assuntos mais atractivos no currículo escolar, pela sua novidade, em comparação com a privação durante o 1º ciclo, apresenta-se, por vezes, à entrada do 3º ciclo e da adolescência, como um lugar e uma experiência de desagrado e desconforto.

A Joana num seu depoimento refere uma experiência numa aula de Educação Física, em que teve de enfrentar comportamentos de poder múltiplos, tendo sido activa e sucedida, o que se constituiu, por isso, em fonte de aprendizagem, como conta.

> (...) Dava-me bem com esse rapaz mas depois houve certos problemas (...) Ele era mais velho do que eu, p'ra aí uns dois anos, devia ter 14. Achava-se "o rei do mundo", o "senhor da razão"... Numa altura, **numa aula de ginástica**, estávamos a jogar basquetebol e, de propósito, ele mandou-me com uma bola à cabeça.
>
> Então, disse-lhe: - "olha, para a próxima mandas quando eu estiver virada para ti, não é com as costas voltadas. Foste muito cobarde."
>
> E ele começou a "mandar vir comigo".
>
> Então, disse-lhe: - "Olha, vais-me bater, outra vez?"
>
> E ele: - "Se calhar".
>
> E eu: - "Então, podes começar"...
>
> Ele começou-me a bater-me nas pernas. Naquela altura, não senti dores nenhumas, não lhe bati... Quando parou disse-lhe: "já estás satisfeito?"... E mandei-lhe uma joelhada num sítio, onde não digo agora e ele caiu no chão.

O confronto entre jovens com diferentes localizações escolares e estatutos gera, frequentemente tensão, medição de forças, o que exige actividade, ousadia e busca de novas dimensões e versões de se tornar raparigas. Acontece que, como mostrou Willis, a opressão institucional exacerba muitas vezes uma resistência masculina que se exprime, frequentemente, por violência, agressão, ruído, destruição, etc. sob modos que revelam sexismo, racismo, homofobia, ou outras formas de dominação, geralmente, "naturalmente" *consentidas*. Por sua vez, dos/as oprimidos/as, neste caso das raparigas, espera-se passividade, aceitação, silenciamento face aos grupos com mais poder.

Na Educação Física, por ser um espaço que muitos rapazes sentem como seu, por direito próprio e natural, posicionam-se nele, por isso, como "senhores dessa razão". As raparigas sabem (e os rapazes também) e sentem que a escola, e outras instituições sociais normalizadoras, têm respostas fracas e pouco claras,

determinadas e solidárias para com os grupos oprimidos e menos importantes socialmente, face a estes tipos de violência masculina *naturalizada*. Ora, no percurso e caminho das raparigas a cidadãs, muitas delas também estão a procurar lugar e agência, para *se tornarem* "senhoras de si" e "donas de razão".

"Fui mulher com força p'ra ele": conversa de professor não resolve, mas a joelhada resultou!

Esta jovem revela como a sua forma «informal» de lidar com "rapazes abusadores", face a uma "ordem espontânea" de opressão feminina, tem impacto, não só para a resolução satisfatória do problema, mas também porque constitui uma experiência de aprendizagem e reflexão. As raparigas na escola e na Educação Física lutam contra os agressores, a ausência de protecção como cidadãs, as naturalizações, em que se presume, relativamente a si próprias, não só ser alvo de assédio, de recreio alheio, mas também "tirarem" a paz e a tranquilidade masculina e institucional. Além disso são alvo de censura pela sua determinação, na ausência de solidariedade, devida pela escola.

Salienta a constatação de como a "regularidade compulsiva" da escola não dispõe de soluções, ao mesmo tempo que ela própria teve de encontrar as suas estratégias no espaço informal, com resultados. Ao contrário, defende a necessidade de haver e estimular estratégias e respostas determinadas, cognitivas e democráticas, para enfrentar os problemas reais, para além de "fazer que não se vê" ou da "conversa" moralista das hierarquias "mecânicas" institucionais, cuja resposta parece ser a natural tolerância da dominação. A violência genderizada, ou outra, para poder ser diminuída, necessita de respostas claras e determinadas para que os agressores/as saibam que a sociedade não tolera, não legitima, antes desincentiva, *desaprova* e *educa* entre os seres humanos comportamentos de violência e desrespeito (seja contra mulheres, crianças, ou outros grupos vulneráveis pessoal e socialmente).

> O meu professor "todo coisa" disse que "não se deve fazer justiça pelas próprias mãos"... Aquela conversa de professor...
> E eu: "Ah, esta bem!..."
> Fui para o balneário, olhei para as minhas colegas que estavam assim vermelhas nas pernas e todas pisadas... mas caladas....
> No dia a seguir veio pedir-me desculpa (...) E **era sempre o senhor da razão...**
>
> Narrativa da Joana, 9º ano

Este é um debate importante para a escola, quer do ponto de vista do seu trabalho educacional, material e simbólico, quer do ponto de vista dos direitos, do reconhecimento, respeito e cuidado, que está para além do discurso humanista, normativo e demissionário face à opressão.

De facto, as experiências das raparigas com menores recursos na escola, argumentam a existência de um *currículo do corpo*, formal e informal, que s7ugere e articula *ausências* várias (Santos 2005): de direitos, protecção, paz para corpos, diálogos educacionais claros, *empowerment,* políticas de cuidado, designadamente no campo da Educação Física e do Desporto.

2.2. Corpo, sexo, sexualidades, subjectividades e agência

Os significados do corpo e sexualidade são socialmente organizados e susceptíveis de uma variedade de experiências e de linguagens contraditórias de feminilidade, sexualidade e "acção humana". Alguns desses significados têm sido compreendidos como questões sociais, educacionais e, ainda, de poder e justiça. Mas para o género feminino, o debate oficial sobre os corpos e sexualidades tem aparecido sobretudo formulado como assunto de "moralidade", "risco", "perigo", "cuidado" e "ansiedade", assunto privatizado e alvo de um tipo de *conhecimento preventivo*. Este apresenta-se numa lógica informacional, onde as raparigas são tomadas como as principais responsáveis por "cuidados" e responsabilidades. Um outro tipo de saber importante para as questões do corpo e poder tem sido o *conhecimento feminista* que supõe necessidades, direitos e responsabilidades com o corpo, sexualidades, liberdade, prazer e desejo, incluindo autonomia e liberdade para fazer escolhas por direito próprio. Existe também um outro tipo de debate mais recente, com uma *cultura do mercado* e *individualização*, que inclui participação e consumo genderizados, onde os corpos são altamente sexualizados ou comercializados, transportando consigo uma ideologia auto-realização.

É na complexidade desta *confusão* e *mistura* discursiva, entre fascínios e ansiedades, que procuramos nesta parte escutar a experiência das raparigas, situadas entre restrição, receio, desejo, atracção e preocupação, em torno de sexualidades, corpos e relações percepcionadas ou imaginadas. Enfim, *falar de questões de sexo, sexualidades e educação sexual na escola*, atentando no alcance em que as raparigas das diversas redes de pares, estão a reclamar e solicitar igualdade e agência, ainda que duma forma dilemática e contraditória, entre autonomia, "experimentação" e "estranheza", solicitando mediação escolar e educacional.

2.2.1. Diálogos jovens e *conhecimento sexual* disponível: *aprender, confrontar* e *conversar*

Muitas raparigas, neste início do século XXI, como se argumentou anteriormente, desejam iniciar e promover diálogos sobre corpos e sexualidades, aproveitando as interacções proporcionadas pela escola coeducativa, interagindo conjuntamente com os rapazes, num movimento de afirmação de igualdade, poder e controlo e valor de si como sujeitos. A forma como o *girl power*, também chamado de alternativa feminista de massas, é percepcionado no campo popular, relaciona-se com as diversas estruturas e posições sociais, culturais e educacionais das jovens. Um dos significados tem sido consumo, moda e «experimentação», incluindo o "impulso" do "sexo". Ora, tal como apontam alguns estudos (Kehily 2002, Hey 1997, por exemplo), também estas raparigas desejam avidamente poder debater sexualidades, contracepção, prevenção de DST... como modo de ***preparação*** para sexualidades presentes e futuras.

> Ent. – (...) Porque é que vocês gostam de falar de sexo?
> Ana - Falamos para se um dia mais tarde... ☺
> Vânia – É para quando tivermos experiências sabermos... para estarmos bem informadas! Não é para **chegarmos lá e fazermos asneiras, como muitas raparigas fazem!**
> Ana – Gostávamos de debater tanta coisa!...
> Ent. – Mas com algum professor ou só vocês?
> Ana – Não, só nós!
>
> GDF A, 8º ano

Ouvimos, por exemplo, como genericamente apreciam estes debates na escola, entre pares, sob formas de homossociabilidade de amigas ("falar entre nós"), mas também abrindo-se a ambientes mistos, relacionando informação, diversão, prazer, convivialidade, diálogos e partilhas mais justas, incluindo, eventualmente, descobrir e ser surpreendido por masculinidades mais compreensivas e educadas. As raparigas ainda se sentem desconfortáveis em falar e expressar com liberdade os seus desejos e sexualidades (mesmo entre amigas). Por isso, procuram *negociar* entre expressar os seus desejos e pensamentos, ao mesmo tempo que protegem a sua reputação. Isto é, têm de expressar as suas subjectividades e sexualidades de modo aceitável, perdurando na sua construção como raparigas uma *posição dilemática e* contraditória, entre, por um lado, opressão, desadequação e ansiedade ("cuidado com elas") e, por outro, surpresa e fascínio como sujeitos e cidadãs.

Discutir corpos e sexualidades é um assunto atractivo e universal aos vários grupos e redes de raparigas, emergindo tanto sob reservas e timidez como sob ousadia e enfrentamento, cujas referências e modos variam de acordo com as

linguagens, recursos, interesses culturais e possibilidades escolares. As suas posições estão também profundamente afectadas e *limitadas* pelo escrutínio masculino de *adequação,* cujas noções e pressões morais genderizadas são, muitas vezes, veiculadas pelas próprias raparigas. Como vimos no capítulo 4, as raparigas continuam muitas vezes a ser percepcionadas sob olhares de "objecto descartável", de "consumo", de "usar e deitar forma". Continuam a sentir-se impedidas e a ter medo de expressar livremente os seus desejos e sexualidades, porque correm riscos de reputação (fama como dizem as ciganas, mas que é extensível às *payas*), como revela este diálogo

> Marcela – (...) É importante **confrontarmos e conversarmos juntos**....
> Daniela – (...) E os rapazes da nossa turma disseram que eram iguais, que também falavam assim, que diziam mal de nós (...). Aí, nós achamos mal. E ficamos a perceber o que já sabíamos, que eles falavam assim das raparigas. (...) Ele dizia que fosse na rua e se passava uma rapariga bonita, ele e os amigos falavam "ai que gaja boa (...) E, então, a gente dizia-lhes que "não temos o direito de incomodar as outras pessoas".
> Márcia - ... nem da maneira e as bocas que costumam mandar (...) e que se acham no direito de poder mandar...

Então, quando o foco é nas feminilidades heterossexuais, baseado em noções de "contemplação masculina" e de "cuidado e responsabilidade femininas", revela-se prematuro afirmar que as mulheres estão distantes da tradição e alcançaram já formas de pensar e agir poderosas. De qualquer forma, a escola comum coeducativa caracteriza-se por enquadrar novas oportunidades, vozes e heterogeneidades femininas, que precisam de ser reconhecidas, circulando nela múltiplas experiências, colectivos, discursos que, de modo algum estão em uníssono, podendo ser aproveitados em termos **duma radicalidade de pluralismo igualitário.**

Mas, apesar da mistura de discursos, modos, presenças, negociações e acção agente dos movimentos sociais e dos direitos humanos, vemos como as experiências e "conversas" das jovens continuam a manter uma articulação forte entre masculinidade e sexualidade, revelando noções de que sexo e sexualidade **é mais central para o género masculino do que para o feminino.** Mas, apesar dessa dominância e da separação, a escola coeducativa trouxe uma mudança e radicalidade, designadamente para os grupos com menores recursos, pela possibilidade da *presença* e *condição* para o debate conjunto entre rapazes e raparigas de diversas condições, sobre múltiplos assuntos de interesse comum, ultrapassando estereótipos, vergonhas ou inadequação, em torno de vozes sobre desejo, sexo e sexualidades, particularmente.

Ana - Nós **gostamos de falar** e **debater tanta coisa**... Ainda ontem, na nossa turma, estivemos todos em conjunto, rapazes e raparigas, a **debater sexo.** Gostamos de discutir estes assuntos, tanto entre nós, como com os rapazes.
Ent – Mas quem é que sugere esse tema?
Todas – Os rapazes!
Ana – Claro, os rapazes!
Carla – Normalmente, as raparigas são mais envergonhadas do que os rapazes!
Vânia – Mas **há raparigas que, cuidado com elas**! Dizem ali coisas que uma pessoa fica assim a olhar para elas!

GDF A, 8º ano

As relações de poder desiguais entre homens e mulheres incluem, também, o questionamento sobre **o tipo de conhecimento sexual que está disponível** para raparigas e rapazes (Aapola et al. 2005). Na realidade, nas sociedades de desenvolvimento tardio, a indústria sexual e pornográfica de "entretenimento adulto", constituem os novos lugares (não) oficiais de educação sexual, produzindo um tipo de conhecimento e educação sexuais problemáticos e contestados (ibidem). Este tipo de cultura, tanto é motivo de desafio de novas possibilidades e oportunidades, como é motivo de preocupação, pela vulnerabilização de muitas raparigas, podendo estas estar a ser pressionadas para alinhar em actos violentos, em que se sentem desconfortáveis (sendo tratadas como "incompetentes"), mas vistos como "normais" e de "rotina" pelos seus parceiros e pela nova cultura de consumo sexual.

2.2.2. Transições jovens: o que pode ser imaginado quando «sexo» e «sexualidades» são imaginadas?

. Tema *sugerido* por rapazes, mas *(re)querido* pelas raparigas

Os diálogos que circulam no campo escolar informal contêm, como se disse, mensagens misturadas e contraditórias acerca das transições e vidas jovens, revelando tanto como as raparigas estão desejosas de mudanças e de novas formas de pensar e agir, como revelam as *limitações* e *batalhas* que continuam a enfrentar. Tais limitações são visíveis na «necessária» explicitação de que abordar sexo e sexualidades tem um sentido de busca de *informação,* enquadrando-a numa lógica de conhecimento preventivo e de controlo, de modo a evitar "asneiras" ou "riscos" - responsabilidade primeira das raparigas. Assim, a *iniciativa* e poder para falar de sexo e sexualidades é reservada aos rapazes, circunscrevendo-se as raparigas a assuntos de carácter informacional e preventivo. Então, embora fortemente presentes, o desiderato, desejo e prazer femininos têm de ser *camuflados*, por ausência de espaço para ser falados, porque desadequados para mulheres «respeitáveis». Assim, as noções de «verdadeira» responsabilidade encontram uma

ênfase numa noção genderizada de "cuidado" com o *corpo objectivado,* em vez de nos direitos sociais e humanos.

Os assuntos de sexualidade revelam, em parte, como as raparigas se continuam a construir como passivas e objectos sexuais fragmentados, dentro duma compreensão que capitula ao desejo masculino de poder. Na realidade, apesar das mudanças e do fascínio da actualidade com as raparigas, circulam um conjunto de discursos e de lugares que posicionam as raparigas de forma contraditória e, por vezes, muito tradicional... Apesar das mudanças, a "hipótese repressiva" parece continuar com muito peso, não existindo, ainda, discursos ou práticas poderosas que veiculem e legitimem o *seu* prazer, "conheçam o *seu* conhecimento sexual, valorizem a *sua* realização" (Holland et al. 2003: 90). Os depoimentos revelam como as raparigas certamente se divertem nas suas "paixões" mas, na realidade tal não emerge nas suas conversas como expressão primeira das suas experiências sexuais (apenas aludem como foi o caso da Joana e da Ana). Salientam, em primeira mão, informação e cuidado, diferentemente dos rapazes, cujo motivo é prioritário, como refere a Vânia num GDF A

> Entre os rapazes fala-se muito de sexo e querem mostrar que já conhecem muito as mulheres".
>
> **. Eles com "atitude sexual" e elas "ai, eu tenho *cuidado*... ninguém entra aqui"**

Ser percepcionada com "atitude sexual", designadamente tomando iniciativa de "fazer propostas", mesmo apenas ao nível de diálogos inter-pares, continua a ser arriscado em termos de reputação, tanto por parte do mundo masculino, como pelas pares femininas que, frequentemente, participam nesse *policiamento de género*, o que mostra bem a natureza das hegemonias presentes. Evidentemente, também, a atenção e as vulnerabilidades particulares das raparigas, mulheres e crianças, nestes novos contextos, pelo que os diálogos e as *mediações* adultos, relacionais e do saber em termos de informação e preventivo continuam a ser centrais.

> Carla – Falamos para isso, para estarmos mais informadas e, depois, não andar por aí, com 12 e 13 anos com filhos ao colo! Porquê?
> Vânia – Porque não estão informadas e depois **fazem asneiras**!
> Carla –A **maior parte da culpa é das raparigas**, mas também dos rapazes, porque também não usam camisinha!
> Ana – Ai eu tenho **cuidado! Ninguém entra aqui**!
>
> GDF A, 8º ano

Como se referiu anteriormente, estas raparigas e rapazes dispõem de uma cuidada «organização» e «acção» estratificada na "escola física", materializada na Rua do Fumo, onde se ocorrem e acontecem actividades culturais de «experimentação» duma rede jovem escolar. Essas práticas e rituais estão

relacionadas com "aprender", "iniciar", "apreciar", "contactos", "porrada", "assédios" e conversas sobre sexualidades, fumar, transgredir, etc. Estes espaços e temporalidades destinam-se a «encontros» e «actividades», sendo lugares sociais tolerados, através do que se tem chamado de "pacto de silêncio", onde se acantonam os *ruídos* da masculinidade hegemónica e da feminilidade resistente. São lugares segmentados e hierarquizados, relacionados com sentidos de *experimentação*, como se vê nesta descrição sobre o que significa «fardar».

> «Fardar» nós gostamos, é aquela porrada que a gente sabe (...) porque eles é só a apalpar. Às vezes a gente diz para não fazerem isso, mas eles são uns chatos. Sou a única que defendo as raparigas, às vezes a Mariana também, porque senão eles abusam... A gente gosta de ter amigos rapazes, mas quando a gente começa a interessar-se, eles não prestam! A forma de ser deles é muito diferente da nossa... É por isso que eu digo que os rapazes não prestam.
>
> Narrativa da Donzília, GDF B, 7º ano

Quando as raparigas perdem a timidez e procuram algo mais do que informação, discutindo sexualidade, eventualmente, mostrando nesgas de prazer *por si*, isso é visto como *estranheza*, alvo de censura ("asneira"), o que é preocupante em termos duma educação como lugar democrático.

. *Experimentação*: rapazes pensam em «sexo» e «experimentar» - "*ena*, que gaja boa!", raparigas em «amor», relação, companheirismo...

Como temos vindo a afirmar, as raparigas verbalizam as suas sexualidades, articuladas sobretudo com relações agradáveis com os rapazes, que pode incluir fazer sexo. Mas percebem, e "não aceitam", que muitos as procuram para namorar, movidos por "experimentar" sexo, na lógica de "facilitismo" de conseguir um "porto seguro", sentindo que são eles, muitas vezes, que continuam a ter o poder de decidir "pegar", "largar" ou "ficar". Na realidade, muitos rapazes, em alternativa à desafectação do sentido do trabalho escolar e profissional, operam numa dinâmica de "experimentação"[7] (Matos 2005, Silva 2004) que, muitas vezes, é marcada por sexismo, misoginia e homofobia, tal como "ensaiam" outros direccionamentos nas margens (experimentar drogas, fumar, faltar às aulas), tal como mostrava Willis (1991). A este título, a narrativa da Joana, sendo rica e exemplar em múltiplas dimensões, condensa muitas das contradições, dilemas e questões salientadas por outras. No seu texto, figuram as perplexidades que experimentam as raparigas.

Assim, por razões de espaço e tempo, seleccionam-se alguns pontos, entre muitos que poderiam ocorrer: significados de *experimentação* para as raparigas; virgindade; falar de sexualidades e riscos e ter sexo com os namorados;

[7] Em artigos recentes Setembro, Novembro de 2005 e de Janeiro de 2006, "O ensino Secundário esse desconhecido"(III e IV), *Jornal a Página*, Sindicato dos Professores Fenprof

desocupação masculina, «recreio», assédio e relações sexistas no emprego e, ainda, *educação sexual para o cuidado de si* como assunto das escolas.

> Joana - Há rapazes que *já são experientes* e quando namoram com uma rapariga virgem, querem ter um relacionamento, só pensam em sexo, em fazer amor.... e então eles dizem que ter sexo é prova de amor. Acho isso sem cabimento! Mas, logo que acontece acaba com ela, porque **já fez o que quis... já experimentou**. Há outros que ficam durante um tempo, porque já têm ali um porto seguro, quando quiserem... "Já tenho ali, não preciso de andar à procura doutro".
> Agora, se perguntar a um **rapaz o que é o amor:**
> - "É ter uma gaja... e a gente andar aos beijos"
> Marcela – "Uma gaja boa"...
> Joana – Exacto, uma *gaja boa*. Se não for, não é nada, é **só para curtir**". Se for, "ah, já namoro com aquela gaja, é amor e tal". Mas para os rapazes namorar com uma rapariga hoje, amanhã já é amor (...) é para se **divertirem**... Claro que a maioria dos rapazes, 99,9% da população masculina que tem uma relação de namoro, só pensa no sexo. E, talvez, um por cento pense em **namoro mais completo**.
> GDF C, 9º ano

A primeira parte do título deste ponto reporta-se à complexidade e polissemia de conceito "sexo" que, como referem as raparigas, significa para muitos rapazes "amor" e "experimentação" (tal como outras experimentações corporais da vida adulta masculina). Amor e experimentação aliam-se para os rapazes na noção de sexo, o que faz supor como relação *natural* com as namoradas, ter do seu lado o poder de "pegar e largar". Mas esta *naturalização* e visão masculina (e feminina??) de sexo, como algo que não lhes pertence e que as mulheres não têm (têm amor que significa relação e cuidado e não sexo), significa hoje *estranheza* para muitas raparigas e mulheres (e alguns homens) em termos de direitos humanos. Este modelo significou no passado uma inscrição no interior da "hipótese repressiva" (Britzman 1999) de corpo objectivado, anulado (não sujeito), onde as raparigas estavam alheias a sexo. Por isso, elas sabem que ainda arriscam nisso a sua reputação e inclusão social, sentindo muitas pressões, "avisos", "cuidados", e pouca liberdade para «dizer» ou «(re)querer» sexo. Assim, a dicotomização sujeito/objecto que sexo/amor traduz um modelo de fraco reconhecimento das sexualidades femininas, sendo narrados no seio de uma visão tradicional de ênfase na *relação*, amor, amizade... e os rapazes referidos na *instrumentalidade* da *acção* sexual. Persistem ideias de acantonamento nas hegemonias clássicas, com *deficit* de partilhas de prazer, responsabilidade, cuidado e autonomia.

Mas, quando estas querem discutir sexo, estão a reportar-se a um conjunto de dimensões em interacção, menos dicotómicas, que intitulam de um "modelo mais completo", que começa já a interessar e a ser partilhado por alguns rapazes. Na actualidade, esta abordagem pode integrar tanto um **corpo sujeito** como um **corpo objectivado** (aperfeiçoado, medicalizado e reprodutor), onde riscos, prevenção, bem-estar, contracepção, maternidade e paternidade são partilhados. *Inclui*

igualmente uma perspectiva relacional de liberdade, afectos, atenção, respeito, cuidado nas sexualidades, que referem como amor, amizade, companheirismo, etc; como *inscreve e requer* combinadamente também direito ao prazer, com sexo para as raparigas. Inscreve-se também neste modelo, de alguma forma romantizado, uma prática de liberdade para relacionamentos como poder para as raparigas também "terem apenas sexo", tal como os rapazes, se assim o entenderem.

Como refere a Joana, num outro diálogo, um ano depois do depoimento acima.

> Agora, sexo é um tema, que tem muita coisa envolvida: há contraceptivos, há a doença da SIDA, há esse tipo de preocupações todas... Pelo menos na minha turma há a preocupação de falar bastante... E havia rapazes que se juntavam a *nós* e que falavam *connosco*.
>
> Os rapazes agora começam a ter também essa preocupação mas, normalmente, para eles é só o prazer que lhes interessa... Tinha um colega que, uma vez disse que "se tivesse o vírus da SIDA e se tivesse uma namorada seria incapaz de fazer sexo com ela sem preservativo..." Os rapazes da minha turma também disseram que se isso acontecesse com eles que queriam usar preservativo, além de que também não queriam ser pais cedo. Há aquela ideia de responsabilidade, porque não querem a paternidade aos dezoito anos! Então, eles começam a pensar que querem gozar a vida e que ainda não é isso que querem.
>
> E a mulher também se preocupa com isso!
>
> Joana, GDF C, 9º ano

Levanta-se aqui também uma noção de partilha de responsabilidade do cuidado, focalizada nas consequências dos relacionamentos sexuais, designadamente a concepção de crianças, ou as Doenças Sexualmente Transmissíveis, em termos em que os rapazes estão agora mais responsáveis. A paternidade partilhada é algo que ainda não aparece forte, a não ser na concepção presente de paternidade adiada para depois de gozar a vida. Sabemos como gozar a vida tem significado objectificação e experimentação, tolerância pela não assunção de responsabilidades e sexualidades, incluindo a paternidade. Em contraponto, o discurso sobre as raparigas, cuja sexualidade e maternidade na adolescência é vista como precoce e patológica (provocadoras, desprevenidas e descuidadas), ou tendo uma maternidade deficitária, por terem preferido ir trabalhar, deixando as crianças em perigo.

Em síntese, as raparigas dos anos 2000 estão a ser educadas na presença conjunta e prolongada no espaço público misto, realizando *transições educacionais* que reconfiguram a emergência de novas interacções e feminilidades múltiplas. Investem e aprendem mensagens tradicionais, mas confrontam e desafiam também novos espaços para si, requerem debates e informações, ideias com pares e outros agentes educativos. A par disso, recebem mensagens misturadas, que tanto representam progressos e ansiedades em torno do corpo,

sexualidades e agência, como dissimulam novas formas de discriminação que supõem passividade, raparigas sem atitude, sem sexo, etc.

2.2.3. *Inclusão educacional*, maturidade e «habituação»/jovem: *tornar-se* lugar de «recreio», alvo de sexismo e assédio na escola e no trabalho

Algumas raparigas (e rapazes), apesar de ainda frequentarem a escola básica, a par da vida académica e da *naturalizada* partilha de responsabilidades com as suas famílias, como o cuidado dos irmãos, preparação de refeições, higiene e arrumo da casa (Stoer e Araújo 1992), também estão a realizar trabalho pago, diariamente e/ou nos fins de semana/férias. Ora, neste trabalho precoce, como referem vários depoimentos, as raparigas são simbólica e materialmente expostas desde cedo ao "recreio" e "brincadeira" (*background*) sexista, quer enquanto estudantes, mas sobretudo como trabalhadores/as, vistas como uma forma de quebrar a rotina e dureza do trabalho escolar ou do trabalho profissional (Griffin 1989, Fonseca 2001). Ficam assim expostas a aflições, dilemas, ambivalências e inseguranças particulares, como temos vindo a referir. Algum trabalho de rebelião masculina, nas turmas e noutros locais da sociedade, articula-se não apenas como resistência mas também com a produção de uma *cultura popular das mulheres como recreio*, cujo estilo de interacção, ao ser popular e recreativo, mais facilmente e dissimuladamente produz *conluio* e *consentimento* femininos.

Ora, a transição para a idade adulta, que deve ter lugar na escola como espaço de vida de grande importância até esta altura, supõe aprender a interpretar o seu corpo como sexual, tornando-se madura, o que significa ser atractiva para os homens, mas ao mesmo tempo ser contida e responsável, como foi já descrito e analisado no capítulo anterior, designadamente pelo GDF B no interior da escola - "apalpanços", "beijos na boca" "fardar", assédio.... Supõe-se, assim que uma jovem aprenda, até "aos 16 anos" a "consentir" a lidar com estas "realidades naturais". Ora, para além de episódios vários de outras jovens na escola, a Joana, simultaneamente estudante e trabalhadora, numa conhecida multinacional, confronta-se com esta, fala do ambiente de trabalho informal, sexista e de assédio, naturalizado como se estivesse entre pares, aparentemente "não regulado", supondo-se um inquestionável "pedido *sexy*" masculino e o natural consentimento feminino. Esta naturalização emerge mais dissimulada, por um ambiente de trabalho jovem, informal, popular, aparentemente próximo, "colaborativo", parecendo sempre «estar entre pares» como na escola. Na sua narrativa, esta jovem conta várias histórias em que esteve pressionada de múltiplas formas,

inclusive vista com *estranheza*, quando recusa os 'pedidos', chegando mesmo a ser pensada como "burra" e pouca inteligente, face a uma "identidade natural" de "experimentação" jovem. Arrisca-se a ser excluída da definição de feminilidade e maturidade, porque é normal querer ter um percurso sempre com um namorado. Portanto, a *estranheza* pode ser vista como algo que é muitas vezes genderizado, sexualizado e naturalizado, objectificado, menorizado para e por raparigas

> (...) Quando vou trabalhar e chega as seis horas, já sei, aparece essa pessoa (...) sinto um bocado pressão: "Pronto, lá vem ele chatear-me". Ainda ontem, estava a fazer o meu serviço e esse rapaz andava sempre atrás de mim, a pegar comigo... Só o avisei: "ah, nada de abusos, mas nada de abusos!"
>
> Então, foi dizer a minha colega Ana (...) que pensava que eu era mais inteligente. Ela perguntou-lhe porque me estava a chamar «burra». E ele respondeu: "uma rapariga de dezasseis anos devia estar habituada a ter rapazes atrás dela".
>
> Ontem quando soube fui ter uma conversa para lhe dizer (...) que "não estou habituada a cromos atrás de mim..."
>
> Joana, 9º ano, Grupo C

. Mulheres que se ajoelham ou que dão joelhadas?
"Tive força para ele, mandei-lhe uma joelhada naquele sítio!..."

Vários diálogos educacionais que mantivemos com a Joana denotam como o corpo e as sexualidades estão inscritos nas *transições educacionais*. Apesar de encerrarem conformação e determinação, ao mesmo tempo que apelam para a partilha transformadora solidária e colectiva, contêm uma energia arrolada no desejo incessante de ser agente e poderosa para *determinar* a sua vida. Nesse sentido, procura enfrentar e viver um espaço de autonomia, construir um lugar com sentido para os corpos e mentes, na base de relações comunicacionais entre as pessoas nos quotidianos. A história que discutimos antes com o Sandro, na aula de Educação Física e da respectiva "joelhada naquele sítio", não exprime violência, antes a vontade de enfrentar a opressão, ultrapassar a subalternidade, marcar e aprender lugares de reciprocidade, paz, realização e cuidado a que todos têm direito na escola. Afinal, dimensões que muitos/as jovens e professores/as precisam e querem introduzir no currículo escolar e educacional.

> O Sandro era danado... mas, no dia a seguir à [joelhada naquele sítio] (...) ele que "era sempre o senhor da razão" veio pedir-me desculpa. Fiquei satisfeita e a partir daí comecei a dar-me com ele... Eu (...) não me ajoelhei... **não tive medo** de lhe fazer frente...

Muitos depoimentos contam experiências onde o desejo e a aprendizagem coabitam de forma interessante e sem subordinação. Como lembra Louro, apoiando-se em Sam Keen "a potência erótica não estava confinada ao poder sexual, mas incluía a força motriz que faz com que qualquer forma de vida deixe de ser mera potencialidade para alcançar a plena realização" (Keen cit. Louro 1999: 54). A vontade revelada por muitas jovens de transformar consciências e

encetar partilhas aponta para reivindicar da escola espaço para cuidar de relações como as sexualidades e das sociabilidades jovens. Trata-se duma "necessidade", recorrentemente expressa, de conhecer experiências e construir alternativas mais abertas e partilhadas entre e intra géneros, incluindo a mediação educativa adulta, debatendo e cuidando, por exemplo, como sugere a Carla, Vânia e a Andreia questões como direitos reprodutivos, sexualidades e interacções de amor, amizade, prevenção e informação DST, violência doméstica ou outros assuntos, confrontando conhecimento, perspectivas, afectos e relações sociais com pares.

Assim, a Joana refere, como resultou em aprendizagem pessoal como rapariga, uma experiência *determinada* com o Sandro, onde por o ter enfrentado com sucesso se tornou poderosa, situação que é normalmente deixada impune pela escola, debaixo da *ordem de género* que governa a escola pública. Por isso, esta jovem entende que as raparigas só podem ser vencedoras se forem determinadas e enfrentarem as situações, não se contentando com "deixar passar" ou aderir a "fantasias", que pensa serem estratégias de anulação e *(des)empowerment*. Aponta, também, o dedo ao discurso humanista neutro que toma como certa esta *ordem,* que opera uma *colonização masculina* (Fonseca 2001) e desincentiva a *acção* dos/as oprimidos/as

> Acredito que sou capaz, porque tive essa experiência, com o Sandro, que era completamente rebelde... faltava às aulas... ia fumar com os amigos... Comecei a conhecê-lo e a dizer, "bem, és danado, tu!". Já saiu da escola há uns anos... Desistiu e eu compreendi-o. (...) Uma vez entrou na sala, olhou para mim e eu olhei para ele e sorri-lhe e ele sorriu-me: "fogo, és capaz de ser simpático".
>
> Acho que cresci com a experiência com ele...
>
> Narrativa da Joana, 9º ano

Sente-se poderosa perante si própria e perante as pares, atribuindo a explicação destas masculinidades a contextos de desvantagem, desapossamento e hierarquias de poder. Compreende a desistência e abandono escolar, tornando-se numa relação impossível entre a realização de si e a realização escolar que exige rupturas sem suporte na existência e lugares quotidianas

> A partir daí, comecei a dar-me com ele, ou seja, quando nos vemos "ah, olá", abraçámo-nos... Ele mediu forças comigo, fui mulher com força para ele. Havia muitas pessoas que perante ele se "ajoelhavam". Mas, principalmente com homens, não tenho medo...
>
> Narrativa da Joana, 9º ano

A injustiça social e a *ordem de género* atravessam toda a sociedade, não se localizam apenas na escola. De facto, esta jovem, em duas semanas de trabalho nas férias e, num ambiente extremamente jovem, foi alvo de várias experiências de assédio *naturalizado* no local de trabalho, o que mostra as pressões e "dependências" e "sujeições" a que as raparigas da classe trabalhadora são

precocemente expostas, quando lutam por independência económica para si e sua família. Tudo isto é feito em "tom simpático" entre pares - "brincadeira" e de "gozo" - de modo subtil, misturado e dilemático

> (...) Mas, se vejo que uma pessoa me trata por *tu,* está a abusar, a meter-se comigo, a gozar, a mandar bocas, a fazer gestos para outros que eu não perceba, ou seja, que não fale na minha cara aquilo que pensa... (...) Que me tratem por leoa, vá que não vá... **sou rapariga**... Ele estava sempre Leo, Leão, por favor, **não sou nenhum rapaz** e com uma conversa de que Leo era um actor que fazia filmes pornográficos. Na altura aguentei, estava a casa cheia de movimento e não podia fazer nada. Mas, mal apareceu [uma oportunidade] e como começou outra vez (...) Eu "pimba"... rebentei. Bati-lhe, **dei-lhe cá uma joelhada**!... Ali no meu trabalho já aconteceu isso uma vez e dessa vez calei-me, mas na segunda vez, foi no mesmo dia, a pessoa levou. (...) Calei-me da primeira vez, mas à segunda não aguentei mais e levou.
>
> Narrativa da Joana, 9º ano

Como é que a escola lida com estas práticas e produz esta transição camuflada e silenciosa, designadamente nos vários espaços da escola informal e física?

Enfim, a *inclusão educacional* das raparigas frequentemente é feita na base de hierarquias, subordinações e noções de maturidade, que as interpreta e marca como tendo corpos sexuais e sendo "recreio" masculino. Por isso, enquanto jovens são motivo de atracção em casa, no trabalho, na rua, etc. Em alternativa, raparigas como a Joana propõem o enfrentamento da ordem de género, como forma colectiva de ganharem aprendizagem e *empowerment* e tornarem as interacções mais paritárias...

2.2.4. Sexualidades e género: «abuso», «presa fácil» e «sedução»

Como temos vindo a observar, não é ainda corrente ver as mulheres como sujeitos e pares, com direitos e responsabilidades e não como "presas", a ser "caçadas". Como diz a Joana, tanto são encorajadas e "divinizadas", como vistas como negativas e escandalosas. A este respeito, *argumenta* e *enuncia* uma noção de ser humano, cuja visão de *sujeito*, *respeito* e liberdade regenderizados estejam incluídos

> E mesmo que a pessoa não conheça a outra tem que se manter sempre um nível de respeito. (...) Nos jogos de sedução, também gosto de escolher a pessoa ou as pessoas com quem desejo fazer esses jogos (...) Mas, se houver esse tipo de jogo [desigual] (...), a pessoa corta logo comigo.
>
> Narrativa da Joana, 10º ano

Persiste, como vimos, o «abuso», assédio, violência acerca das e sobre as mulheres, a par da frequente falta de respeito e de reconhecimento, iludida e dissimulada de "romantismo", "divinização" e "cobardia", nas palavras da Joana. Isso empurra-as a construir-se como *adequadas*, entre sentimentos e dilemas de atracção e desejo e silêncios, «máscaras» e «farsas». Por exemplo, adoptando

atitudes de "dureza", ou "brutalidade" para "não parecer" *nem fácil, nem guerreira.*

> Em relação às mudanças nas relações penso que há certas coisas hoje em que há falta de respeito como antigamente. Há outras em que começam a ter mais respeito, a aceitar melhor as coisas das mulheres e a aceitar-se melhor as opiniões delas. Mas há outras coisas em que **eles continuam a ser abusadores**, vêm uma mulher como "aquela presa fácil".
>
> (...) Falo duma maneira radical porque os homens quando se querem **defender** é logo... brutalidade, mas a mulher não, a mulher gosta de **resolver as coisas** de forma pacífica, com calma, com conversa.
>
> Narrativa da Joana, 9º ano

Embora se reconheça que a realidade nem sempre corresponde a visões essencialistas do que é "ser homem" e "ser mulher", este discurso contém visões estereotipadas acerca de **defesa**, dureza e agressividade para os rapazes e ideias de maior capacidade para **resolver situações** num clima de diálogo e pacifismo para as raparigas.

> Esse género comigo não resulta: a gente pega e põe-no ***em frente*** e começa a falar. Falou a primeira, se não dá, explica segunda. Se mesmo assim não dá, se a pessoa, ou rapaz, começa a abusar e não vai com modos pacíficos, tem que ser de forma brutal. Ou seja, temos que dizer "afasta-te, não quero nada contigo, acabou". Obviamente, que não é só desta maneira, porque há rapazes que não assim....
>
> Narrativa da Joana, 9º ano

Perante as situações genderizadas e naturalizadas de opressão com pares masculinos, para além duma posição de «enfrentamento», «radicalidade» e firmeza já referida, algumas raparigas como a Joana propõe o uso de uma *mixité* de meios e de sujeitos, usando a *conversa* e a *voz,* aproveitando o prazer da interacção conjunta entre rapazes e raparigas de modo a discutir, marcar posições e ganhar força colectiva.

. *Outras* sexualidades: "normalíssimo", mas...pode-se pagar pela língua!

Apesar do crescente e generalizado discurso sobre o sexo, existe ainda um silenciamento generalizado e uma "incapacidade de falar" sobre as sexualidades que divergem da heterossexualidade normalizada, encontrando-se este assunto envolto num "regime de silêncio" nos espaços institucionais públicos. A escola parece ser um lugar particularmente difícil para que nela ocorra este debate (Weeks 1999). Constata-se falta de discurso e vocabulário, assim como ausência de "mundo" para «contar» e «ver» e «ouvir» a pluralidade de sentimentos e desejos de todos os membros. É difícil abordar a questão das **Outras** sexualidades sem se pensar de imediato em "desvios", "patologias" ou "inversões", "castigo divino", o que significa não só a força da hegemonia e da uniformidade, como a precaridade de argumentos de debate e dos movimentos sociais. Salientam-se, contudo, neste início do séc. XXI, avanços importantes na entrada de outros discursos em torno da sexualidade, com aberturas a um maior respeito pela

diferença (por vezes mera tolerância), ténue e isolada, sem dúvida, mas, apesar disso, importante, como revela a expressão dos seus próprios sentimentos vividos, diversos da heterossexualidade normativa

> Vânia - Acho normal (...) . Eu até já gostei de uma mulher!... Acho normalíssimo... (...) Mas... não estou a ver qual é o prazer de um homem com um homem!
> Ana – Tu não estás a ver? Eu estou... o **mesmo sentimento quando gostas de um homem é o mesmo sentimento de um homem que gosta de outro homem!**

Contudo, as raparigas também se sentem inseguras com estas "excentricidades" e "excessos", considerando que muitas vezes em parte a aceitação é meramenet discursiva ("letra"), sendo melhor "não falar" e silenciar as «heresias», o que pode augurar «perigos», ou «castigos divinos». Revela-se, assim, a distância a que nos encontramos de interagir bem com a diferença, o que revela como em parte a *Diferença somos nós* (Stoer e Magalhães 2005).

> Carla – É, éh, mas nós podemos dizer... e podemos **pagar pela língua** e o resto é letra! Nós não sabemos o nosso futuro! Ainda podes vir a andar com uma mulher! Eu concordo, que pessoas do mesmo sexo queiram andar juntas... a mim não me toca nada!
> Ana – Se conhecesse um casal perfeito, homem/homem ou mulher/mulher, ajudava a formular opinião.
>
> GDF, Grupo A, 9º ano

Estes discursos revelam uma forte presença de discursos e práticas de falta de respeito genderizado e sexualizado, abrindo-se já, contudo algumas janelas e para compor o mundo educativo com novas possibilidades, aproveitando velhos saberes e confrontando novas possibilidades.

2.2.5. *Virgindade*, ser «ousada» ou ser «usada»? "entrega do corpo" e "estar preparada": dilemas, prisões e desejos

Também o assunto da virgindade foi abordado nas nossas reflexões e conversas, notando-se entre as raparigas *payas* e ciganas uma crescente desvalorização do significado da virgindade como controle da sexualidade feminina, acentuando a liberdade, de ser tornar "dona de si", como se vê na narrativa da Ana. Contudo, ao mesmo tempo parece permanecer um sentido de «perda», de abandono de si, de «entrega» e «passagem» do corpo "da mulher ao homem", as «vulnerabilidades» femininas, um sentido de «definição» de si e de «definitivo». Inversamente, no caso masculino, a iniciação sexual significa «ganho», «celebração», «segurança», ser «dono» e «experimentado» (veja-se filme *American Pie*). Talvez esta ideia ajude a compreender a frequente "romantização" em torno de homens mais velhos, que encontramos nos diálogos com as jovens da rede A.

Embora as nossas conversas com a Joana correspondam a momentos temporais distintos das suas relações amorosas, ela considera que a "perda da

virgindade" representa, em primeiro lugar, um momento simbólico inaugural de grande significado e de descoberta de si, porque geralmente é fundador e marca a entrada num percurso novo de afectos, experiências, prazeres e relacionamentos humanos e sexuais, que as raparigas desejam ter em liberdade e sem aprisionamentos, como senhoras de si. Em segundo lugar, a este propósito e neste contexto, a Joana salienta uma variedade de feminilidades: umas mais ***ousadas*** e outras mais ***usadas***, que se relacionam com os termos do poder e as transformações nessa tradição. Discute o peso da moral e da tradição, os dilemas familiares, as vulnerabilidades, a autonomia e a "entrega", a sexualidade e o prazer femininos - *sentir-se preparada* e à vontade, reflectindo sobre a sua experiência.

> Em relação à questão da virgindade, se por acaso a minha relação não der, (...) não há problema (...) Lá está, tinha ideias fixas (...) pensava que era mais tradicional. (...).
>
> Acho que a virgindade é uma coisa muito importante para a própria mulher, porque é um mundo que se vai descobrir (...), a ***sua*** própria sexualidade. (...) Acho que há mulheres que, por vezes, são muito ousadas e outras vezes muito usadas. E também há pessoas que têm ideias muito tradicionais, tudo muito conservador, só para depois do casamento (...). Porque mesmo quando a gente se **sinta preparada**, demora a **ter à vontade** porque estamos com preconceitos e, ainda, se tem aqueles medos e se sente aquela atrapalhação.
>
> Nós falávamos sobre fazer sexo e a minha resposta é sempre a mesma (...) mas, chega a certa altura (...) que ficamos com os sentimentos muito baralhados! Quer dizer, gosta-se mas têm-se medo... E depois vem esta coisa "vou-me entregar e depois?" (...) Eu *entreguei-me*, também, porque quis. Agora, lá porque acabamos o namoro, não vou dizer que fiz porque me obrigou. Não é verdade, porque também tirei proveito da situação, mas não ando cem por cento tranquila (...)
>
> Narrativa da Joana, 9º e 10º anos

. Sexualidade e agência: "uma parte de mim queria e outra não", "sinto-me bem"

A lógica de «experimentar» é pouco. A lógica de «armar-se» e viver com poder, espaço e tempo para ***falar e realizar*** sobre os seus assuntos é mais interessante para algumas raparigas. *Poder* para exprimir com liberdade, tranquilidade e segurança a sua voz são dimensões muito importantes. O direito ao corpo e à voz para exprimir e usar a razão e a emoção nas escolhas, partilhar necessidades, responsabilidades e direitos com os/as companheiros/as, assim como o direito a ser tomada e respeitada por si constituem também uma aprendizagem e uma conquista da sociedade moderna de que as jovens procuram apropriar. Falar e decidir da sua vida insere-se neste processo.

> Comigo ***isso*** aconteceu e tenho tido momentos muito bons... Foi num dia em que sentimos que *já estávamos preparados*. "Ok, já estava tudo pronto", mas disse-lhe que "não". Fiquei baralhada, porque havia uma parte de mim que queria e outra que não queria. Ele concordou e aceitou. Depois pensei... "e, porque não?" disse: "eu quero vamos a isso". E ele perguntou três vezes: "tens a certeza?" "Tenho". "Tens a certeza?" "Tenho". "De certeza?" "Sim". Fogo há aquelas coisas! E foi assim que começamos a ter vida mais íntima, com consciência, respeito e amizade de ambos. Se mais tarde não der, não dá. Depois se verá! Para já é bom e fui eu que decidi, não fui pressionada e sinto-me bem.

Narrativa da Joana, 9º e 10º anos

Muitas raparigas estão a aprender a exercer poder e a dominar a situação, incluindo o direito a poder ter e dizer prazer, a respeitar e a ser respeitada, por si (e não como amiga, namorada ou mulher de alguém). O respeito, incluindo a voz e participação nas questões que as afectam é, pelo menos, uma questão tão importante como o casamento, pelo que estes assuntos necessitam de ser revolucionados, falados e discutidos nos vários fóruns públicos, questão de cidadania e direitos sociais e humanos de todos/as. Por isso, esta é uma reivindicação para desafiar as questões de maturidade jovem - física, sexual, emocional, económica...

> Da minha parte o meu namorado nunca me pressionou. Falamos (...) mas nunca fui pressionada, **fala-se, fala-se muito**. Lá está: "digo não e é não"... **Afinal, também contam os nossos sentimentos, os nossos prazeres.** O respeito é muito importante, também não concordo que as pessoas mal se encontrem se entreguem logo. Acho que é bom para as pessoas parar e pensar... Porque se a pessoa disser: "vou-me entregar quero viver esse momento e depois se verá"... Viver o momento, sim, mas só essa lógica é pouco. A mulher também tem que **dominar e a controlar a situação**... Não há mal nenhum que viva e quando a relação tiver que acabar acabou, desde que a pessoa **programe a sua vida** e haja **respeito de ambos**. Eu penso assim e sinto-me bem.
>
> Narrativa da Joana, 9º e 10º anos

Apresenta-se aqui um conjunto de assuntos que as raparigas, a par da realização académica, estão a colocar na *mesa redonda* da reflexão e das preocupações. Por exemplo, a virgindade tem sido referida como «perda» (de autonomia), «entrega» de si. Contudo, elas estão a lutar para um novo marco fundador de descoberta de novas possibilidades - ser "ousadas" e não "usadas", como se disse antes, procurando *um lugar cuidado para si* entre pares, adultos e comunidades e companheiros.

2.2.6. O projecto de *Educação Sexual para cuidado de si:* para além de pressões e *disciplinas*

. Debates docentes e alunos/as: sexualidades *sitiadas* pela doença e *deficit?*

Como dissemos, de um ponto de vista de educação sexual, as sociedades ocidentais, durante muito tempo *educaram* corpos e mentes numa lógica da "hipótese repressiva" (Britzman 1999), através de um conhecimento oficial disciplinado e defensivo. Mais recentemente, tem vindo a ser pensado um "modelo de educação sexual mais relacional e crítico" (ibidem), vinculado a um trabalho informativo e preventivo que envolve direitos, saber, poder, atenção e solidariedade com todos os sujeitos sociais. Caminha-se, então, para acções e noções intencionais de uma *cidadania diferenciada*, onde os sujeitos e os corpos "marcados" são objecto de reconhecimento, cuidado e responsabilidade, incluindo direitos no privado, culturais e reprodutivos.

Num tempo em que a Educação Sexual está na ordem do dia (Britzman 1999), algumas jovens desta pesquisa contam experiências pontuais com professoras, na interacção docente de reconhecimento dos/as seus e suas estudantes. «Experimentam» novas abordagens e conversas educacionais mais relacionais e informais (explorando relações sociais de curiosidade, liberdade ideias e pedagogias educacionais mais agentes), tornando as vidas dos/as alunos/as mais significativas. Apresenta-se um caso duma turma cuja professora abre espaço, para "além da matéria" das ciências naturais. Noutra turma, trata-se duma experiência numa aula com a directora de turma em que é possível construir um espaço de debate, com a autoridade e mediação, sugerindo, assim, a necessidade da escola *mediar novos caminhos* e *lugares* de debate, *confronto e apoio*, como tópicos educacionais e curriculares (sexualidades e sociabilidades, igualdade de género e comunicação intercultural etc.), o que aponta para a concretização de uma política de radicalização da pluralidade das vidas jovens.

> Joana - ...Acho que não se deve ter medo de falar nesses assuntos, porque **se há coisas que não estão bem,** temos que as **confrontar** com eles próprios.
> - "Vocês querem é só sexo e acabou, não querem mais nada". "Não sabem fazer mais nada, só sabem disso...". Se se perguntar a certos jovens ou homens, o que é o amor, eles não sabem explicar mais nada. E, então, dizem: - "é aquela coisa que a gente faz todas as noites, ou todas as manhãs"... Mas, **as mulheres sabem e compreendem o amor, o namoro, o companheirismo...**
> Marcela – E a amizade...
> Joana - ...é amizade, ternura, companheirismo, fraternidade, e não se sentem que a relação se reduza a sexo, porque para haver amor não é preciso fazer e haver sempre e logo sexo. Basta haver amizade, ser companheiros.
>
> GDF C1, 9º ano

Estes olhares educacionais sobre sexo e sexualidades, se contêm em parte uma visão hegemónica e subordinada ao desígnio da «hipótese repressiva», também contêm a ideia e desejo de um relacionamento idílico e paritário. Nessa medida, a sexualidade é, muitas vezes, tratada num nível informativo e "científico". São, assim, ladeadas as inquietações mais genuínas dos/as jovens e crianças, confinando as conversas ao interior dos próprios grupos e a problemáticas individuais e culturais. Ora, este olhar fragmentado não tem sido suficiente para a satisfação das necessidades, direitos e responsabilidades das raparigas.

As escolas, que têm estado alicerçadas na preocupação da disciplinação, separando os corpos para sobressair as mentes, deparam-se, por isso, com tensões e resistências. Contudo, com a expansão e extensão da escolarização de massas, a crise do capitalismo desorganizado, as profundas e rápidas mudanças sociais, o impacto do feminismo crítico aos padrões de dominação masculina e subordinação feminina, tornam mais salientes algumas destas preocupações. Como refere

Guacira Louro, as escolas "vêem-se obrigadas a abandonar o silêncio e o segredo" (Louro 2000: 55). As condutas de muitos jovens tornam-se de tal forma *visíveis* e *resistentes* que confrontam as condutas usuais.

Se as jovens do grupo C apresentam uma experiência que aponta para diálogos escolares na sala de aula, mediados por uma professora, já as jovens do grupo A falam apenas de conversas e debates em torno dos corpos, subjectividades e sexualidades restritas aos pares, porque nem a escola inicia este diálogo, nem a sua experiência de recriminadas e marginalizadas as leva a acreditar no êxito dessa possibilidade, no contexto dos/as professores e de órgãos directivos que a escola tem na actualidade. Um dos diálogos anteriores, revela como querem participar no debate, trazer o confronto para a educação e as energias, vozes, desejos, corpos e sexualidades femininas *por si.*

. Haverá possibilidade de iniciar *educação sexual e cuidado*?

Como vimos, algumas jovens, para além dos encontros informais entre pares, solicitam o debate com a mediação de professores e/ou outros agentes educacionais, para que as políticas de privatização dos relacionamentos e identidades não perpetuem a secundarização dos seus desejos. Incluem-se aqui, as novas masculinidades e feminilidades, sabendo-se como as resignificações da contemporaneidade são altamente sexualizadas e mercadorizadas pelo consumo e individualização, emergindo novas oportunidades mas também se cruzam novos e velhos riscos. Alguns diálogos mostram esta busca da mediação e cooperação científica, democrática, adulta, de modo a criar alternativas nos próprios espaços da "escola (in)formal e "física", assim como nas comunidades mais amplas. Por isso, emitem o desafio para que os seus corpos sejam incluídos e as pessoas tomadas "inteiras" de modo a poder *ser* e *agir* como cidadão/ã

> (...) Há certas raparigas na nossa turma que são activas e **querem falar**... Por exemplo, na semana passada, no Estudo Acompanhado e na Formação Cívica, estávamos a falar sobre sexo e os rapazes falaram. Houve raparigas que não deram a sua opinião, parece que ficaram assim um bocado inibidas (...), mas houve outras que participaram. **Acho que se deve falar com eles à beira**, porque é assunto dos dois sexos, as raparigas não têm nada a perder, o que nós sabemos é o que eles sabem e o que sabemos sobre eles também eles sabem.
>
> Joana, GDF C, 9º ano

Este depoimento traz à discussão um tópico debatido pelas teóricas e educadoras feministas sobre o trabalho de conscientização e aprofundamento político com Outros/as oprimidos/as - um *espaço autónomo* ou um *espaço heterogéneo de mixité* politizados. Debates feministas recentes assinalam a perspectiva da relevância de incluir rapazes no debate de educação sexual e

confronto em *mixité*, para que não se impute somente às raparigas as responsabilidades pelas mudanças nos relacionamentos sexuais (Aapola et al. 2005), embora notem dificuldade de participação pública dos oprimidos, pelo que se torna necessário um trabalho de estímulo, assim como de escuta do lado da dominação. Por isso, a escola está bem colocada para iniciar e participar deste *projecto ético de incitamento ao diálogo e ao cuidado* com os/as seus/suas estudantes, em várias modalidades, como desejam os grupos das jovens mais académicas.

. Mediação adulta na escola...duvido se nos "deixam à vontade!"

Por sua vez, as jovens menos académicas, inseridas em contextos educacionais, marginalizadas e rebeldes, estão menos certas e cépticas da capacidade e interesse da escola em promover diálogos e escutas verdadeiras

> Ent – Gostavam de ter os professores para ajudar a reflectir?
> Ana – Os professores a ajudar a reflectir?
> Carla – O nosso director de turma, **a falar connosco sobre sexo!**? Tivemos a 1ª aula sobre Formação Cívica! Tivemos 3 horas! **Falou, falou**...
>
> GDF A, 8º ano

Contudo, este grupo lança o desafio e o "pedido" de criação de espaços e grupos informais, eventualmente com mediação educativa de outros/as profissionais, o que é revelador do desejo de participação, em liberdade, dos/as presentes.

> Vânia – Acho que talvez de pudesse falar com o professor de EVT, de resto...
> Ana – No ano passado falamos da **reprodução**, mas a professora **deixava-nos mais à vontade**... essa professora já não anda cá!
> Ent. – Então, acham que pessoas adultas vos podiam ajudar nessas conversas?
> Ana – Claro!
> Vânia – **Era fixe haver assim um grupo!**
> Ana – Eu gostava, **porque é que não tenta fazer isso com alguns rapazes** da nossa turma?
> Carla – Mas com este conselho! Ui!...
>
> GDF A, 8º ano

Genericamente, existe desejo de um espaço alargado para o *cuidado de si*, debatendo sexualidades, prevenção, contracepção e direitos reprodutivos, cuidado partilhado entre rapazes e raparigas, embora haja também a percepção de que este é um assunto que requer adultos/as «preparados/as» nesta mediação, de forma a desnaturalizar a desigualdade e a injustiça social, relacionada com poder e corpos.

Em síntese, as jovens deparam-se nesta etapa do seu crescimento com a tarefa-chave de alcançar maturidade e autonomia, na presença de velhos discursos de castidade, perigo e vulnerabilidade sexual, controle do corpo e da sexualidade, a par dos novos discursos de *girl power* com ênfase na centralidade e positividade de viver e expressar sexualidade. Incluiu-se nesta multiplicidade de discursos o *discurso feminista* dos direitos das mulheres que, em parte, circula já nas suas

vidas e relaciona o direito ao corpo e a controlar os seus assuntos, incluindo sobre as suas sexualidades, contracepção, aborto, etc. Ao mesmo tempo, retém-se um *discurso crítico* ao modo em como os corpos são usados, vendidos, imaginados. A pressão para a *modificação do corpo* tem gerado confusão, e minado alguns dos clamores da justiça social, oferecendo um modelo popular, de consumo e individualizado, o que se torna central problematizar.

O debate sobre sexualidades, riscos, relacionamentos sexuais envolve intensas emoções, estando já a ser iniciado por eles e elas, ao nível da "escola informal e física", incluindo a "escola formal", produzindo uma cultura subterrânea de "transgressão", que atravessa e vai além do terreno escolar. Algumas salientam a necessidade de preencher este vazio, procurando ganhar espaço para si através de alguma mediação adulta. Outras, embora não a rejeitem, são mais cépticas, relativamente à escola ser capaz de incitar genuinamente a vontade de falar e interagir em liberdade, argumentando com base na sua experiência de marginalização e "recriminação".

As jovens estão a procurar ganhar poder, tanto informacional como racional, no âmbito de um discurso de prevenção de riscos e duma "estética de limitação" e de "excessos". Buscam possibilidades de relacionamentos amorosos e sexuais, interrompendo alguma da legitimidade tradicional da dominação e hegemonia masculinas. São, muitas delas, constrangidas por ideias de reputação, a par de romantização e relação com base numa expressividade *versus* instrumentalidade sexual dos rapazes. Esta dicotomização normalizadora tem conduzido tanto a desempoderamento e subalternidade, ocultados pela privatização e abusos de poder, mas também justificado busca de poder, iniciativa, maturidade e reconhecimento.

Surpreende-nos, contudo, como alguns discursos e "preocupações" femininos continuem tão "tradicionais", designadamente quando focalizam, sem crítica, as sexualidades, associando sexo a rapazes e "cuidados" a raparigas. Isto coloca os primeiros como donos e predadores e as segundas como "descuidadas", *naturalmente* responsáveis pelos significados e efeitos sexuais. Persiste uma retirada da sexualidade do mundo das raparigas, sendo responsáveis por atrair a atenção sexual dos homens e ao mesmo tempo pela «precaução» no que respeita aos relacionamentos sexuais, "culpadas" da "doenças" ou gravidez ("asneiras")...

Isto é ainda mais preocupante quanto esta naturalização da corporização e sexualidades se passa sobretudo com as estudantes mais distanciadas da realização

académica e com menores recursos. Mais ainda, são estas jovens as que acreditam menos na possibilidade dum projecto educativo de sexualidades desenvolvido pela escola, porque não se sentem nem *reconhecidas*, nem *respeitadas*. Por isso se sugere a mediação de outros profissionais educativos menos envolvidos nas dinâmicas escolares.

2.3. Corpo objectivado: *desagrado*, *aparência*, moda, aperfeiçoamento e auto-expressão à entrada séc. XXI

Como vimos, a escola educa e pratica pedagogias do corpo, constrói masculinidades e feminilidades marcadas, noções de sexualidades e disciplinas dos corpos, muitas vezes de forma discreta e ilusória, mas quase sempre eficiente e duradouramente. Da vida escolar recorda-se, frequentemente, como diz Guacira Louro (1999), as experiências curiosas, dolorosas e profundamente particulares com o corpo, relações e afectos, as "pedagogias da sexualidade" mais do que os conteúdos programáticos. Como temos vindo a conceptualizar, também as *marcas* nas instituições parecem ter mais a ver com os contextos e as experiências encorporadas, vividas em termos de justiça, do que com recordações sobre conhecimento e aprendizagem.

Mas é importante lembrar, também, que o corpo não é necessariamente fonte de ***vigilância*** e ***ansiedade*** para as jovens raparigas, apesar da profunda disciplinação e extensa exploração comercial e de consumo dos corpos na actualidade. É também fonte de *satisfação* simbólica e material, prazer, gozo, identidade, *auto-expressão*, fantasia, podendo mesmo afirmar-se que existe em torno do corpo uma ***vigilância positiva*** de o apresentar à observação dos outros, que não são apenas rapazes, mas são também as amigas e pares e outros/as do mundo adulto, por dar ao nosso corpo um ar actualizado e bonito. Há, assim, lugar para uma dimensão e uma sensação de (in)felicidade com os corpos mais ou menos glamourosos, com as roupas e adornos corporais. As raparigas são encorajadas e educadas a ter um relacionamento objectivado com os seus corpos para uso e prazer dos outros (Aapola et al. 2005), procurando melhorar a sua aparência e atractividade, existindo um conjunto de meios e consumos (revistas, imagens, cuidados estéticos e de saúde...) a confluir para a ideia de um corpo em permanente aperfeiçoamento. Por isso, para além e a par de controlo e vigilância, positiva ou negativa sobre o corpo, este é, também, fonte de prazer e gozo, pelo que as raparigas também investem em modos de expressar esses sentimentos, em

parte no interior de uma ideologia da individualidade. A dança, o movimento, *fitness* e o desporto, assim como outros modos de melhorar a aparência e as noções de beleza, como as roupas, a moda, a ornamentação (a chamada *body art*), as cirurgias de recomposição, são algumas das estéticas requeridas. Há, assim, uma espécie de auto e hetero-atribuição de uma *identidade* feminina, constituída em torno de relações corporais em busca de bem-estar, cujas aptidões, uma vez conseguidas, produzem felicidade, diferentemente dos homens que se relacionariam mais com coisas materiais (ibidem).

Por isso, no séc. XXI, uma das tarefas-chave reservada às raparigas à entrada na juventude é, a par da carreira académica, a implicação forte num **projecto de beleza e aparência** relacionado com o corpo. As mudanças físicas/sexuais e a maturidade devem aprimorar a sexualização dos corpos. A sexualidade adolescente tornou-se, como refere Griffin (1989), numa *instituição social*, em que a heterossexualidade é definida como normal, obrigatória e sinal de maturidade (ibidem). No percurso de crescer como rapariga, este *projecto de corpo* é central na construção de uma noção de si, tornando-se uma fonte de luta cultural importante na escola e fora dela, atravessado por mensagens contraditórias de conformação e regulação e de desafio do estabelecido. Genericamente, inscrevem-se numa *imagem ideal de beleza* e de *atractividade femininas*, alicerçada na magreza do «corpo esquelético» sempre em construção, nunca estabilizado, onde as roupas, as maquilhagens têm um papel de tapar, disfarçar os defeitos, salientar as partes, colocando as mulheres à altura de um olhar aprovador. Um tal **modelo de corpo objectivado** é para ser observado e consumido nos espaços públicos e semi-públicos urbanos. Tornar e manter os corpos em moldes aceitáveis requer enorme concentração e muito investimento cultural, saber, tempo, energia e dinheiro, nas múltiplas esferas da vida, quer ao nível pessoal quer envolvendo pessoas e práticas familiares, relacionamentos com pares, grupos de amizade, namorados, etc. Mais ainda, cada vez mais cedo, as raparigas são incentivadas a cuidar da aparência, como imperativo de identidade, felicidade e atractividade. Mas, a par disso, devem também desenvolver um saber («cabeça») para cuidar, controlar e responsabilizar-se pelos excessos, imperfeições e desvios seus e dos outros (Aapola 2005), chamando-se a tudo isto muitas vezes de ***maturidade feminina***. Esta inclui maturidade sexual, tal como controlo e responsabilidade mas, a sua "definição hegemónica" inscreve-se num percurso da heterossexualidade normativa, que é "frequentemente prescritivo, limitador e opressivo para as

jovens" (ibidem). Assim, nestes anos 2000, os corpos objectivados adquiriram ainda maior importância, estendendo-se a todos os grupos sociais e também aos homens, tendo aqui o mercado e as ideologias de individualização e de autonomia, um lugar central (Carlos 2006). Os corpos já não são apenas medicalizados e higienizados, são também lugares de identidade, de expressão, de olhar e avaliação, de adorno, fantasia e interacção com pares, etc. As jovens, sexualidades, moda, aperfeiçoamento e aparência estão no centro destes debates. Sobretudo nas últimas décadas, numa cultura ocidental moderna tardia o corpo, a aparência e a atracção pessoal tornaram-se centrais na produção de *novas* identidades femininas - *identidades superficiais convenientes* (Bordo 1997). Mas, de alguma forma, no oposto duma hegemonia centrada no consumo, não necessariamente decorrente desse projecto ideal de perfeição, emerge um *"outro" espaço cultural* que relaciona uma "dinâmica interactiva de aversão" (Young 2000a), onde se acantonam e "marcam" todos as "Outros"/as, que não cabem nesse projecto, os sujeitos dos "grupos culturalmente imperializados" (ibidem).

Contudo talvez pudéssemos argumentar que, apesar da hegemonia do projecto de corpo objectivado e em aperfeiçoamento, vivemos num tempo onde emergem, mesmo ao nível do consumo, uma pluralidade de projectos e identidades femininas, tanto identidades contra, como identidades alternativas, umas mais *superficiais* e outras talvez mais *radicais*, que conferem novos lugares e meios para as raparigas que incluem controle e emancipação neste paradigma estético do capitalismo tardio.

Vamos nesta parte reflectir em torno de três aspectos relacionados como o corpo objectivado: a aparência e aperfeiçoamento através da moda e do modelo de *corpo esquelético*, o aperfeiçoamento pela actividade física e a dança como modo corporal de auto-expressão, dentro e fora da escola.

2.3.1. *Moda,* roupas e corpos: *novas* incorporações jovens

. *Novas* identidades de *estranheza* – "isto para mim é novo!": "chavalas" "experimentadoras" e "miúdas p'ra *frentex*"

No processo de distinção próprio da autonomia jovem, as nossas entrevistadas notam como à entrada do século XXI estão presentes *novas identidades jovens precoces*, cujos modos vêem com *estranheza*, assinalando as diferenças que as separam de si próprias. Assim, as jovens menos académicas e "rebeldes" dos grupos A e B (e algumas do C), como temos assinalado, referem-se, por exemplo, à presença de jovens muito novos/as ("chavalos/as"), que classificam de muito

rebeldes e distanciados/as do trabalho escolar que, estranhamente, «destroem» e roubam no interior da escola os/as colegas, *estranhamente* devido, em parte, à falta de controle da escola ("demasiada liberdade"). Estas jovens rebeldes comparam-se com as suas próprias atitudes, que definem de «brincadeiras», perante os actos indisciplinados/as e destruidores/as, no contexto duma "liberdade outorgada" ou de um "pacto de silêncio" (Matos 2006). Nesta estranheza, tanto englobam os/as jovens como a escola, actores e instituições sociais.

Por sua vez, também as jovens do grupo D e C se referem à emergência de novas identidades de «rapariguinhas», que estão a ser precocemente encorajadas a criar um relacionamento objectificado com o seu corpo, através da moda e duma maior autonomia económica, sexual e cultural. Referem-se a estas identidades jovens de grande visibilização e autonomia pública, relacionadas com o consumo autónomo - alimentação, roupas e ornamentação autónomo ("betinhas de 12 anos"), possuindo poder económico e liberdade, outorgada pelas famílias que as «abandonam» "às compras" com pares. Geralmente interagem dentro do colectivo de amizade, investindo na moda, saídas e sociabilidades no espaço público e semi-público dos centros comerciais, restaurantes, cafés e discotecas

> Agora até uma criança de dez anos sai com amigos de doze, treze... De facto, com doze anos não andava assim vestida! Talvez, seja a minha mentalidade que não dá... Isto para mim é novo... Parece que tudo mudou! Agora, as miúdas de doze anos parecem raparigas de dezasseis, vestidas todas decotadas, com as argolas, os brincos, as pulseiras... Sei que não sou muito de me dar a modas e não gosto muito desse tipo de modas (...).
>
> Narrativa da Joana, 9º ano

Este depoimento confronta, como dissemos, vários tipos de feminilidades e estilos educacionais. Por um lado, uma feminilidade baseada em valores e experiências femininas mais constrangidas, recursos limitados, valores circunscritos, sexualidades silenciadas. A par disso, revela surpresa e estranheza face à emergência, por outro lado, deste *novo grupo feminino jovem*, onde o corpo e a atractividade, autonomia e liberdade desempenham cada vez mais cedo um lugar relevante, desta vez por parte das famílias para sair, ir a festas, realizar consumos autónomos entre pares, tendo em parte estas cedido margens de autonomia importantes. Deste novo grupo de consumo, sobretudo de jovens de classe média, ou de classe trabalhadora em transição e com mais recursos destaca-se alguma autonomia familiar, designadamente das suas mães que costumavam participar quase exclusivamente com as suas filhas adolescentes no processo de iniciação, controle e cumplicidade directa com as roupas, agora partilhado com as amigas. As novas formas de autonomia urbana reconfiguram as formas de controlo

e participação adultas, expressando mudança dos caminhos convencionais. As jovens da classe média, através da escola e do consumo e das roupas, ligam-se com pares, construindo novos saberes e cumplicidades culturas urbanas com amigas.

> Lá no trabalho aparecem crianças p'rai com 13 anos que vêem pagar com uma nota de vinte euros. E eu pergunto, "olha, não tens mais trocado?"
> - "Não".
> - "Mas não estás com os teus pais?"
> - "Ah, eu não estou sozinho, estou com umas colegas"
> "Ok, mas o que é que se passa? O meu pai nem agora me daria vinte euros quando vou sair, quanto mais quando tinha treze anos. Há muita desigualdade... Já me sinto muito mais velha do que os próprios miúdos de treze, apenas com uma diferença de três anos. E penso, "que se passa? só são três anos!"
>
> Narrativa da Joana, 9º ano

Sem dúvida que as roupas e a moda, assim como autonomia de consumos e saídas, se constituem num analisador central das novas feminilidades e identidades jovens das classes média ou trabalhadora em transição, marcadas por processos de distinção e autonomização adulta das famílias, para o que apontam as ligações públicas aos colectivos de amizade e de interacção.

Em tempos de «loucura do corpo», a transição para uma vida de maturidade adulta aparece marcada pela necessidade cada vez mais cedo das raparigas, "aprenderem a interpretar o seu corpo feminino como sexual" (Aapola et al. 2005), onde a moda e o mercado investem em grande extensão. Parece impor-se consistentemente um modelo *mais glamouroso* de "verdadeira feminilidade". Cruzam-se nas suas palavras múltiplos discursos que vão desde a consciência, surpresa e interrogação face às mudanças, incluindo noções de «perda» e normalização, com traços morais masculinos, conjugados com percepções de mudança e de autonomias e ousadias jovens, aos níveis económico, emocional e sexual, assim como à maior actividade e acção humana pessoal e colectiva

> Isto para mim é novo (...) às vezes, penso que devo ser mesmo da pré-história!
> Em pequenina, andei de um lado para o outro... da aldeia para a cidade, da cidade para a aldeia... Na aldeia é muito diferente, a gente sabe que as mentalidades são diferentes, toda a gente se conhece, **as pessoas não andavam todas descapotáveis**. Às vezes, há quem mande a sua boca, mas é só isso... Ali uma **pessoa pode andar à vontade**! Agora, na cidade, como hei de explicar, parece que tudo mudou... uma criança de dez anos, sai com outros amigos de doze, treze anos... Ainda outro dia, estavam duas miúdas que não tinham mais de doze anos, rapariguinhas de mini-saia e um topezinho. Não digo que estivessem mal vestidas, mas tinham uma maneira de estar vaidosa e um falar de adultas... Miúdas de 12 anos pareciam raparigas de 16, vestidas todas decotadas, com as argolas, os brincos, as pulseiras...
> Quando tinha 12 anos tudo servia, perfeitamente! Mas, fiquei a pensar, "fogo, se as miúdas são assim todas para a *frentex* com esta idade... como serão daqui a um, dois ou quatro anos!" (...) "Se já vão às festas com os amigos mais velhos... Claro, depois acontece coisas que não se quer que aconteçam...
>
> Narrativa da Joana, 9º ano

Esta descrição revela quer a surpresa em compreender, quer a dificuldade em apreender as mudanças e a extensão de "novos modelos", contendo uma **crítica**

ao consumo e a ***identidades de superficialidade***. Também permite pensar em novas "estruturas de movimento", pluralismo de modas e do corpo feminino, onde a geração jovem mais nova está a encontrar agência, prazer e alguma autonomia, precária e de consumo, mas vivida como importante, cujos efeitos não podem ser tomados de forma linear.

. "A moda que se impôs foi a de betinho": aderir, tolerar, criticar ou falsidade?

Apesar da pluralidade de modas existente, a Joana refere que se "impôs" a "moda de betinho" como dominante, inscrita num *projecto de corpo glamouroso* e num modelo de visibilidade de classe média, onde se procura uma socialização das raparigas para as necessidades e imperativos de uma identidade em permanente aperfeiçoamento

> Há uma moda que se impôs, que é a moda de "betinho": dos "betos" e das "betas". Ou seja, as argolinhas, aquele cabelo com a risca ao lado, as calças nas ancas com cintos florescentes, ou as mini-saias... aquela pintura um bocado **exagerada** nos olhos, aquelas bases... Muitas vezes, quando saio e vejo na rua as pessoas com aquelas saias, sapatinhos de vela ou então, aqueles bicos nos sapatos, digo - "eu não conseguia andar com aquilo calçado".
>
> Narrativa da Joana, 9º ano

Apesar de se realçar que existe, na actualidade, uma radicalidade advinda de uma pluralidade de estilos de comportamento, corpo e concepções menos normatizadas, um modelo como este tem implicações no sentimento de liberdade e de movimento das raparigas. Trata-se de um modelo de corpo glamouroso, menos auto-confinado e mais destapado, cuja visibilidade inclui o "exagero" de maquilhagens. Expressa uma experiência de menor restrição *moral* e maior "flexibilidade" e *movimento,* onde as roupas apontam e reforçam novas possibilidades de fazer e aceder ao mundo. Esta autonomia liberal invocada pelo mercado e pela "escolha" pode interrogar muito do pânico moral e explorar uma radicalidade de *liberdade* de escolha solidária

> [As modas hoje são] mais **flexíveis**... Penso que **não há tanta pressão**... **Há maior tolerância**, tanto para homens como para mulheres. Tudo o que se vestir está bem e fica bem! "se não fizer mal à pessoa e aos outros"
>
> Narrativa da Joana, 9º ano

Esta jovem no seu discurso também se inquieta sobre o mito da ideia de «normalidade», de ter de *estar na moda,* designadamente se as mudanças têm sempre motivações favoráveis para as mulheres, destacando por exemplo, o sentido *sexy,* objectivado, "reles" e comercial de alguns artefactos.

> Esta moda é, claro, muito *sexy*.
> "Será que já não sou deste mundo?" Fico baralhada com o mundo e com o que acho que sou. Ultimamente tenho estado a tentar ser e mostrar-me mais tolerante, isto é, "não anda como nós, não anda nesta moda, mas tolera-se". Mas também temos de

ver e aceitar só "se não for mau", "se não for reles", "se não fizer mal à pessoa e aos outros".

Narrativa da Joana, 9º ano

Estão aqui presentes as inquietações, reflexões, contradições e surpresa como o processo de individualização em curso, ao exprimir-se o investimento para gerir e integrar de forma competente, uma compreensão de si e dos outros sujeitos no seio das actuais realidades e hegemonias sociais.

. Manter algum poder e resistir à marca: mostrando "as banhas"

Se, como temos defendido, existe na escola um *currículo do corpo* que determina em grande medida o corpo jovem adequado ("a moda de betinho", o corpo anoréctico), então também define os "limites de aceitabilidade e as manifestações corporais" (Gordon et al. 2000: 199). Igualmente, marca os contextos de discurso e interacção, assim como etiqueta os corpos dos/as jovens dos Outros grupos culturais (nações, idades, estatutos, géneros...) considerados desadequados, mas que encarnam em parte um *poder-contra* ao ideal de beleza.

São, assim, feitas muitas vezes apreciações morais, derrogatórias e aversivas em relação aos seus corpos, por exemplo, nomeando-as como «provocadoras», «mal comportadas» que andam a "mostrar as banhas" como revelam as palavras desaprovadoras duma professora sobre as raparigas da rede A. Para a instituição escolar, "mostrar as banhas", significa uma gestão desadequada do ideal de beleza, um *deficit* em monitorizar o que pode ou não ser visto. São, assim, marcadas porque não adquiriram a aprendizagem e o *saber*, para ocultar ou visibilizar, ou recolher as partes adequadas do corpo. Contudo, neste contexto institucional recriminatório, "andar com os pneus à mostra", pode representar uma cultura *contra* o modelo *glamouroso* das *top-model betinhas*, mostrar subversão e resistência, rompendo os mapas de dominação, na procura de deter algum controle, mostrando a marca pessoal, criticando as noções apropriadas. Assim, em contexto de "aversão" dos corpos «feios», ostentar "banhas" e "pneus" pode ser visto como agência, liberdade e afirmação em relação à *nova* moral escolar discricionária, fugindo ao controlo, mantendo algum ***poder de decisão*** sobre os corpos.

. "Agora as modas são mais flexíveis" e "desportivas – um projecto de ficar confortável

A gestão desadequada do ideal de beleza tem conduzido a problemas de saúde graves de muitos jovens na actualidade (anorexia, bulimia, obesidade), numa tensão entre corpo vivido e corpo objectivado. No que se refere ao modelo

dominante de roupas, a Joana conta uma experiência pessoal, em que tentou a sua conformação a essa moda mais "destapada", realçando todavia, o sentimento de desconforto e desadequação vivido. Esta jovem, tal como dissemos atrás acerca da Andreia, sentem-se muito mais "aconchegadas" com um outro *projecto de beleza* mais *desportista* e menos circunscrito

Na realidade, apesar da moda ser um assunto importante para as classes com mais recursos, é verdade que as nossas jovens não fazem grande investimento na moda, roupas e maquilhagens. Mesmo assim, não deixamos de reter e concordar com Irigaray (2003) e Young (1990b) quando argumentam que os corpos das mulheres expressam também alguma especificidade de prazer feminino, sobretudo em contextos onde o mundo oficial "está ligado com roupas" de modo "frívolo e trivial" (ibidem) e onde elas são muitas vezes ignoradas pelos valores dominantes. Além disso, parece ser uma das novas características do mercado a perspectiva do consumo cada vez mais alargado para todos/as. Dentro desta perspectiva, Young (1990b) sugere que as mulheres "podem criar uma *cultura ginocêntrica* no interior das sociedades de dominação masculina" (ibidem). Então, para além do foco da determinação compulsória, Young sugere ainda que podemos reavaliar, contrapor e buscar aspectos importantes da "cultura e da experiência das mulheres", pensados e vividos numa "relação de não-mercadorização" (ibidem). Assim, roupas e moda, ao ser importantes nas vidas de muitas raparigas, podem **reter e construir valores positivos,** valores expressos na cultura das mulheres sobre as roupas" (ibidem) – *toque*, *ligação* (sociabilidades com pares) e *fantasia* (Young 1990b). Não tendo aqui espaço para uma análise aprofundado sobre estas sugestões de Young, todavia este é um assunto que atravessa as ligações, conversas, fantasias e interacções entre pares e grupos de afinidade, embora de forma menos acentuada pelas ciganas, como refere a Donzília: "elas gostam mais de conversar de roupas do que eu".

Em síntese, o *currículo do corpo* define o tipo de corpo feminino adolescente, o que deve ser usado e é aceite como adequado, na escola ou fora dela. Encontramos *novas* experiências de *incorporação* objectivadas, na actualidade - umas mais *p'ra frentex* quanto a "autonomia" ou "rebeldia", outras mais *betinhas* ou transgressivas em busca de conforto, como as desportivas. Este currículo do corpo está relacionado amplamente com a descoberta da juventude como grupo de consumo, estratificado e diversificado, o que trouxe manifestações «inclusivas» e experiências incorporadas específicas, onde se destacam novos investimentos no

projecto de se *tornar rapariga* no meio de rapazes e raparigas, que articula *aparências* e noções de beleza e de sexualidade normalizada. São encorajadas a construir uma identidade em permanente desagrado e aperfeiçoamento com o corpo, onde se inscrevem múltiplos "investimentos", "autonomias" e "felicidades" jovens. Contudo, algumas tensões e conflitualidades sobressaem, entre ter de agradar e evitar o interesse masculino, subordinação à comunidade e à tradição e as pressões e desafios das comunidades jovens do século XXI. Tudo isto incluiu dimensões e mensagens de ansiedade mas também de experimentação e prazer, libertadoras e unificadoras, entre um corpo vivido, um corpo objectivado e um corpo *integrado,* uma mente mais libertada.

2.3.2. *Desagrado*, ansiedade ou prazer? Projectos de corpo

. Modelos de corpos femininos: *corpo anoréctico* ou *corpo atlético*?

Como se disse, num contexto de fundo em que as "raparigas são os seus corpos", tem-se desenvolvido um projecto dominante de corpo feminino jovem, em parte numa ***cultura de desagrado*** com os seus próprios corpos. Encaixar e acertar com o corpo feminino é um campo contraditório e problemático. Predomina, portanto, um modelo de corporalidade feminina a que chamamos de ***corpo anoréctico*** – corpo feminino magríssimo, padronizado (tamanho, altura, corpulência, postura e movimento), incluindo em termos de postura de *top-model* com ícone de *glamour* passiva (Carlos 2006: 9). Este corpo "perfeito" de *glamour* insere-se num sentido mais abrangente que se tem vindo a popularizar entre as raparigas, fascinadas pela ideia de *ser estrela*, *ser famosa*, ou *ser celebridade*, "objecto de representação escolhido" (Carlos 2006: 8).

> Inês – Eu não sou magra...
> Claudia – Eu também não, mas a Mónica já foi muito magra. O modelo dela é ser magra, mas depois não conseguia parar o corpo...queria engordar e não conseguia (...)
>
> GDF C, 9º ano

Estes testemunhos revelam dificuldades partilhadas com muitas companheiras, sob pressão do modelo de feminilidade anoréctica, baseado numa "estética de limitação" (Brownmiller cit. Adelman 2003), muito forte em termos de género e corporalidade. Também em depoimentos já discutidos anteriormente, referíamos como no caso da Daniela (GDF C) e da Inês (GDF D), se levantavam questões em torno das "qualidades" para *se tornar* modelo e se abordava o corpo anoréctico como requisito para aceder, estar e desempenhar muitas das profissões disponíveis para as mulheres (Fonseca 2002). Ora, o modelo de feminilidade anoréctica e esquelética, na realidade, define quem é adequado pessoal e socialmente, assim como define muitas vezes o que é satisfação, felicidade e bem-estar para as

raparigas, introduzindo a necessidade de se aperfeiçoar. Ora, o que é extremamente funcional a múltiplos consumos e indústrias ocidentais gera confusão, ansiedade e ambiguidade em muitas raparigas, a par da falta de poder sobre si próprias e na interacção umas com as/os outras/os, desfocalizando de questões centrais como pessoas humanas integrais, com corpos e mentes e da *composição das* ligações solidárias ao mundo e às comunidades. Circulam, todavia, à entrada do século XXI, outros modelos de feminilidade menos normalizada, cuja presença parece contrapor uma resignificação de corporalidade feminina mais poderosas e activa, alargando espaços, designadamente o modelo de ***corpo atlético***, cuja estética, além da menor limitação, tem sido espaço de resistência, deferência e expansividade, ou mesmo um modelo de ***corpo musculado*** que tem vindo a ter algum desenvolvimento na actualidade em *fitness*, como falaremos mais à frente.

Escutar os significados à sua experiência pelas jovens mais próximas dum modelo de *corpo atlético*, não só no sentido de perceber sentidos e conflitos vividos o que estão em jogo, assim como possíveis novas elaborações decorrentes quando as raparigas se tornam atletas, assim como perceber o lugar desta nova espécie de *empowerment feminino*, orientando-se para metas que, em parte, transgridem as normas relativas à cultura de beleza dominante. Vimos já como as jovens desportistas embora menos orientadas pela aparência, apresentam as suas dificuldades em encontrar roupas adequadas aos seus corpos. Apesar de não acentuarem *aparência* com muito ansiedade, revelam uma feminilidade de maior *capacidade*, sendo mesmo críticas à mensagem de "prisão" de uma feminilidade convencional de fragilidade. Como foi já acentuado pela Joana, estas jovens não deixam de notar como esse modelo dominante de *normalidade desejável*, impõe visibilidade e interesse. Para além do efeito de imposição social e de auto-avaliação, apresenta um lugar central na forma como são vistas pelos/as outras/as, pelas oportunidades e/ou incómodos que isso lhes acarreta, quando não se encaixam na norma de corpo ideal. Salientam como isso se transforma em bitola da sociedade, lembrete constante do grau de (des)adequação. Este diálogo salienta-se essa omnipresença poderosa

> Fátima – A roupa, nas lojas é toda para modelos. Aquilo que têm cá fora nunca é do nosso tamanho. É sempre para aquelas modelos magrinhos e altos. Quando queremos alguma coisa, chegamos à loja e nunca tem igual ao nosso número.
> Claudia – Às vezes para encontrar uma coisa que a gente gosta demora imenso. E nunca é aquilo que a gente gosta mesmo. Porque quando encontramos ou não há

a cor ou o nosso número. E depois começamos logo a dizer. Ei! estamos gordas... temos que emagrecer.

GDF C, 9º ano

As noções do "corpo ideal" acabam por adquirir uma atracção e *naturalização*, um sentido de "evidência" e de "autoridade do óbvio" (Louro 1999: 31) que ofusca um sentido crítico e transformador, na medida em que ganham um *status*, que *dá sentido* e é base para a produção do consentimento e mesmo da participação feminina *activa* na diferenciação e na subordinação de outras. As representações e imagens idealizadas de corpo podem ser lugar de exclusão social e de "diferenciação pedagógica" (Stoer et al. 1999, Young 2000a) e de exclusão/inclusão no grupo das amigas (Hey 1997, Aapola et al. 2005), como referem a Vânia e a Inês nas suas narrativas. Mas, como salienta esta jovem, as idealizações que circulam sobre o corpo perfeito duma rapariga adquirem maior evidência e naturalização na confrontação com a realidade do mercado, onde os corpos de juventude aceitável e desejável se devem «encontrar» dentro de certos tamanhos. Estas realidades atravessam de forma importante o grupo de amigas, podendo mesmo ser relegadas, não escolhidas (sobretudo no mundo das ocupações, como referia a Daniela ou mesmo a Inês), quando o corpo não esquelético se torna ***motivo de preocupação,*** como vemos neste depoimento:

Preocupo-me com o corpo mas acho que não é com aquela obsessão, porque **não sou muito magra** e porque no grupo das minhas amigas não me sinto excluída por causa disso. Acho que a preocupação, na fase dos 15 – 17 anos é mais por causa **dos rapazes e das colegas** e porque gostariam de ter aquela roupa e **estar** sempre na **moda.** Também as lojas de roupa estão limitadas **a certos números**...

Narrativa Inês, Grupo C, 9º ano

. Anorexia problema das classes trabalhadoras? Mudar o corpo *desagradado*

Um sério *desagrado* e "insatisfação" com o corpo, definidos na base de imagens e representações idealizadas de perfeição salientado por varias raparigas, é o que temos vindo a designar por corpo esquelético e anoréctico. O problema da anorexia tem tido um forte impacto nas feminilidades de classe média, embora tais noções venham a ganhar expressão em toda a sociedade, no contexto de expansão e extensão a todos/as do consumo (consumos jovens *diversificados e estratificados*). Significativo é, também, que tal expansão seja simultânea ao aumento galopante da obesidade e da *macdonaldização* do mundo.

Carla – A Vânia está mais magra, não acha que está?
Ent – Muito mais magra...
Carla – Ela está em princípios de anorexia e de anemia!
Vânia – Já estive! Agora não!
Carla – Sabe o que ela come logo de manhã? Limões! Quer ser esquelética!
Vânia – Comia...! É assim, o ano passado não comia nada. Acordava de manhã, comia limão e alface com muito vinagre. Limão mesmo ácido emagrece! O vinagre e o

limão cortavam o apetite, passava o dia todo sem comer, sem por uma migalha de pão na boca! Chegava a esquecer-me que tinha fome! E entrei em paranóia...

GDF A 3, 8º ano

O investimento no *corpo ideal adolescente* anoréctico, veiculado pelos média, instituições sociais e pelo mercado, tem uma profunda marca genderizada, étnica e de classe, aparecendo como uma realidade em que naturalmente as raparigas devem investir, para se tornarem o ideal de rapariga que *agrada* a si própria e aos/às outros/as. Se não fizer estes múltiplos investimentos (tempo, dinheiro, energia, saber, interacção...) as raparigas pensam (ou fantasiam) que podem correr o risco de ser "trocadas" pelos seus namorados, com poder para definir e escrutinar o seu lugar.

Carla – E depois dizes que és **trocada**... Porque **ele sempre gostou de ti como tu estavas!**

Vânia – Eu sempre fui um **pote de banhas**...

Carla - Eu é que me preocupo, com isso... Quem quiser gostar de mim tem de gostar da maneira como sou!

GDF A 3, 8º ano

Tudo isto está a causar, como vimos, imensos desagrados e obsessões de magreza em muitas raparigas e mulheres, preocupante tanto pela anorexia como pela obesidade, ambas problema social e de saúde, cuja manutenção, tratamento e recomposição ocupam hoje muitas técnicos/as, instituições e indústrias de saúde. Além disso, coloca o problema da construção de identidades femininas e transições para a vida adulta debaixo da pressão de agradar, ao mesmo tempo que tem que construir e produzir a sua *diferenciação* e *distintividade.*

. *Desagrado* e *dúvida* com os corpos: "Será que ele vai achar que estou bonita?"

Dissemos que as raparigas mais académicas e desportistas parecem revelar menor prisão ao modelo de corpo anoréctico. Salientam como as raparigas na juventude são pressionadas a aprender a saber gerir a sua relação com os rapazes, num *difícil equilíbrio* entre atrair e evitar. Criticam algum exagero de investimento e sujeição a uma objectificação do corpo, particularmente através da aparência e da moda, de muitas das suas pares. Contudo, a Rita parece segura e consciente não só do "difícil equilíbrio" no presente, como da importância duma boa gestão do corpo feminino sob dois aspectos, face ao mundo masculino: num primeiro momento da juventude, o corpo é visto dum ponto de vista da sexualidade e da carreira da heterossexualidade; mas num segundo momento da vida adulta, o corpo deve estar preparado para as "responsabilidades de cuidar". Assim, os rapazes têm o poder de escrutinar as raparigas e os seus corpos com base em dois tipos de rapariga: a fácil e a interessante para futuro. A primeira para viver algumas curtições no presente, secundarizada quando pensam num percurso de vida futura; a outra é aquela em

que o corpo e o "sistema de beleza" deixam de ser as principais dimensões de eleição, ou seja, "a cabeça torna-se necessária" para enfrentar a *ordem familiar* (normal e legítima), as responsabilidades com a maternidade e de esposa ou companheira, cuja missão é «servir» e «cuidar»

> As raparigas gostam desse tipo de roupa e têm mais essa preocupação com o corpo, na fase dos 15 até aos 17, sobretudo por causa dos rapazes... Querem estar sempre na moda, para serem atractivas. Também as lojas que têm a roupa estão limitadas a certos números e isso influencia as raparigas. É claro que uma rapariga com aquelas medidas 86, 60, 86, dá mais nas vistas... Mas, acho que essas raparigas, muitas vezes, não têm mais nada na cabeça... (...) só estão preocupadas com os rapazes... e um corpo assim chama mais atenção. As raparigas que têm as medidas todas certinhas chamam mais atenção.
>
> A moda é feita para as raparigas, mas há uma influência dos rapazes na cabeça (...) Elas pensam nos rapazes... "será que ele vai achar que estou bonita?" (...) porque em determinadas idades os rapazes olham muito mais para o corpo do que para a inteligência das raparigas (...) mas, por exemplo, quando pensam em constituir família, o corpo já não interessa tanto. Interessa-lhes mais a cabeça, porque já **pensam em coisas mais sérias, pensam no futuro.** E aí já querem com cabeça, porque estão a pensar que a mãe dos filhos não vai ser uma mulher **que não liga nenhuma**... Estão a pensar em cuidar deles...!
>
> Na minha opinião, e na de muitos rapazes, o interesse pelo corpo tem a ver com a idade. Quando são jovens, só pensam em curtir a vida, querem festas, mas depois noutras idades mudam... e nem sempre gostam mais das raparigas magrinhas.
>
> Narrativa da Rita, 9º ano

A ansiedade, desagrado e dúvida com o seu próprio corpo ocupa a mente das raparigas adolescentes e exerce alguma confusão que as levam, frequentemente, a criar "uma relação balanceada", isto é, procuram construir-se com um corpo *socialmente aceitável* e *sexualmente desejável*, mesmo que não lhes apareça de forma clara.

2.3.3. Melhoria e performance dos corpos: dança, desporto e *fitness*

Torna-se também central compreender a experiência das raparigas com os seus corpos, cuja iniciativa é mais autónoma da escola (embora com ela se cruze), designadamente a auto-expressão através da dança ou o aperfeiçoamento dos corpos como atletas e desportistas ou no ginásio. Particularmente, relevante é o sentido da «experimentação», agência e envolvimento em modos culturais de expressão e participação que têm sido considerados femininos e nos modos em que só mais recentemente as raparigas estão a ser incluídas/excluídas, num contexto considerado e modelado pelo masculino, mas ultrapassando neste caso a fronteira e a noção do corpo feminino frágil.

. *A dança*, aperfeiçoamento e «expressão autónoma» das raparigas

Em muitos trabalhos, tal como encontramos em pesquisa anterior, as raparigas têm sido focalizadas como tendo uma relação e um interesse especial com a dança como forma da sua auto-expressão e co rporização (McRobbie 1991, Fonseca

2002, Aapola et al. 2005). Seria uma actividade muito cara às raparigas e pouco indicada para os "verdadeiros homens". Estes usariam a dança apenas como uma forma de conhecer e de se aproximar das raparigas. Para estas, a dança é uma forma de se apoderar de espaço para si próprias e se relacionar com jovens, rapazes ou raparigas. Na realidade, Valerie Hey (2003) destacou o lugar da dança e das *performances* das raparigas nas discotecas, como uma actividade de bem-estar colectiva, território partilhado com música, conversa e dança. Também, outras autoras como McRobbie (1991) e Aapola et al. (2005) têm salientado sentidos da dança para as raparigas, referindo que dançam para os mirones masculinos, mas também se concentram na dança em si, mesmo quando os rapazes estão a tentar estabelecer contacto com elas. Também a Ana, que durante algum tempo acompanhou o pai, músico num bar, conta como foi através desta actividade estética, de que gosta e com a qual se diverte-se, sente confiante e agente, que conheceu e iniciou a relação de namoro

> O meu pai é músico e aos fins-de-semana (...) tenho que ir com ele para onde ele toca. Ele toca num bar (...), música de baile e ambiente Quando ele toca eu danço, toda a gente dança, toda a gente canta... é giro! Gosto muito de dançar (...) todo o tipo de música (...) Também adoro cantar... talvez goste mais de música romântica, talvez... música «mexida». Até música cigano sei dançar! Foi nesse bar que conheci o meu namorado e comecei a namorar com ele.
>
> Narrativa Ana, 8º ano

As jovens exprimem vários propósitos da dança, que ligam com auto-expressão adolescente, forma solitária e colectiva, de auto-expressão e atracção; actividade para estar, aprender, criar e manter contacto com outros/as; e, ainda, "divertir" e ter *feedback* da sua aparência e realização. Trata-se duma actividade cuja iniciação pública, por vezes, produz alguma ansiedade e é, muitas vezes, realizada em casa, sozinha ou com amigas, como auto expressão ou como treinamento, para os espaços semi-públicos da discoteca ou do *pub*

> Como diz a minha mãe, ir para discoteca, não tenho queda, nem faz muito o meu estilo. Não me ia sentir lá muito bem. Ia estar sentada a ver dançar, porque não gosto muito de dançar à frente dos outros, gosto mais de dançar sozinha.
>
> Narrativa Joana, 10º ano
>
> De vez em quando juntamo-nos na casa umas das outras. Dançamos, muitas vezes na brincadeira e cantamos.
>
> GDF D2, 9º ano

Mas, se a Joana gosta de se expressar sozinha e não se sente muito à vontade para dançar em público, outras colegas apoiam-se em "experimentações", para facilitar a interacção e melhorar a *performance*, como se salienta neste depoimento sobre uma colega, um ano mais tarde (já no 10º ano).

> Tenho uma colega da turma, boa aluna (...) que é incrível... (...) sai à noite e tem estilos de música que "comem a cabeça toda", ou seja, aquela "música batida" *tecno* e *house*. (...) E claro, vai para as discotecas, bebe o primeiro *shot*, bebe o segundo,

> depois mistura com isto e com aquilo... À segunda-feira vem toda... porque andou na noite.
>
> Narrativa Joana, 10º ano

A dança na discoteca aparece associada com "experimentação" entre pares, álcool ou outras drogas, permitindo uma interacção e realização mais intensa. Nos Novos Tempos a música e a dança, designadamente nas discotecas, parece ser cada vez mais um "sítio de auto-expressão individual e utopia colectiva e menos um sítio de encontro heterossexuais" (Aapola et al. 2005), actividade iniciada cada vez mais cedo.

> (...) Sou capaz de ir a uma discoteca ou a um bar e os meus colegas estarem a pedir um *shot* e eu peço uma coca ou um sumo de laranja natural. Se posso divertir-me sem beber, sem tomar uma pastilha de *ecstasy,* não preciso de estar a noite toda a dançar, posso divertir-me a conversar... Não preciso de experimentar...
>
> Narrativa Joana, 10º ano

Tem sido salientado o lugar da dança nas culturas jovens, muitas vezes baseadas em estilo s particulares de música – hiphop, heavy rock, etc., e em ideologias de feminilidade. As danças de salão, por exemplo, tomaram expressão particular a partir dos anos 90, o que no caso das raparigas com poucos recursos parece encaixar também em sentidos e modos culturais tradicionais, como é o caso das pessoas com ligações ciganas. A finalidade seria a auto-expressão, o treino e a diversão e a interacção social.

> Gosto muito de dançar. Tudo o que tiver música, para mim, é um sonho. Adoro músicas e danças de antigamente, por exemplo - o tango. A forma como dançamos o tango não é bem como nas danças de salão, porque aqui há mais coisas, fazemos mais gestos... Música de todo o tipo, menos fado e ópera... de resto... gosto de música de baile para dançar, música brasileira, música mexida. Para mim, tudo o que dê para dançar é bom.
>
> Gosto de danças de baile e de danças de salão. Já andei nas danças de salão, conheci a escola de dança de salão pelas listas telefónicas. Fui eu que procurei e fui. Costuma-se dizer que quem corre por gosto não cansa. (...) O meu pai era o meu par.
>
> Narrativa da Vânia, 8º ano

Se, como dissemos já várias vezes, a Vânia mobiliza a rebelião, também mobiliza a com apetência, por exemplo, através da dança e com ela faz incursões na "escola informal", ao tomar a iniciativa de dinamizar e treinar os/as pares da sua turma, como forma de negociar a presença e participação (que estava a ser negada) numa festividade da escola. Esta *capacidade* de iniciativa autónoma revela o uso, desejo, habilidade autêntica de acção humana e participação colectiva. Assim, a dança, além de um interesse estético e *perfomativo,* contém potencial para a agência, conferindo uma sensação de confiança e felicidade com o nosso eu, ao ter uma função mobilizadora de participação colectiva, dinamizando com interesse e autonomia as raparigas e pares de ambos os géneros. A dimensão cultural, *perfomativa* e estética desta actividade expressiva das raparigas das classes

trabalhadoras, tem sido socialmente subaproveitada confinada a espaços mais ou menos ocultos, privados e comerciais.

. Desporto, *fitness* e encorporação: suporte, encorajamento e controle parental

Encontramos diversas raparigas comprometidas com prazer e energia **em desportos colectivos** como o andebol (e mesmo futebol). Diferentemente da turma de "betinhas", que também frequentam actividades ou desportos individuais (aeróbica, *step* ou natação...) em *espaço semi-públicos*, todas as jovens desportistas com quem conversamos, iniciaram as suas actividades desportivas na mesma colectividade local, tanto as quatro jovens da *rede D*, Ana da *rede A* (andebol), ou a Andreia da *rede C* (futebol feminino). Contudo, a referida colectividade suspendeu ambas as actividades nas modalidades femininas, pelo que, quer a Ana, quer a Andreia interromperam a vida desportiva, tendo retomado passados dois anos, quando voltou a reabrir.

A experiência desportiva da Ana mostra designadamente como as desigualdades interferem na produção de percursos desportivos desiguais. Para começar, quando os recursos são escassos, a colectividade suspende, em primeiro lugar as modalidades femininas. Em segundo lugar, pela injunção e combinação das várias limitações das jovens com menores recursos e privilégios sociais. Assim, diferentemente da Ana e, apesar das raparigas da rede C pertencerem à mesma modalidade, estas como dispõem duma clara aprovação familiar, a par de maiores recursos e proximidades étnicas e culturais, puderam ingressar num clube distante. Os seus pais têm-se organizado para partilhar colaborações nos transportes umas das outras, quando se torna necessário e possível. Esta organização é central para permitir persistência numa actividade que requer deslocações constantes, que implica gastar muito tempo, incluindo saídas pelo país e suporte financeiro. As jovens experimentam o apoio e incentivo familiar e colectivo, geralmente apenas sob condição de que os seus percursos educacionais não sejam afectados. As expectativas das suas famílias parecem passar sobretudo pela construção de uma carreira educacional e profissional e não pelo desporto. Contudo, algumas expressam como o desporto as ajuda a ter uma vida presente mais diversificada e interessante, abrindo-se a actividades para além das rotinas escolares, Referem também como a experiência e prática desportiva as tem ajudado a perspectivar percursos e carreiras profissionais relacionadas com "cuidado dos corpos", através do Desporto ou a Fisioterapia.

Ent. – As desportistas, gostam todas muito de fisioterapia, já percebi!

Inês - Quero ajudar a recuperar as pessoas que têm acidentes, para terem uma vida melhor e não irem muito abaixo. Também gosto da área de medicina! Só que a média é muito alta. Mas, o que queria mesmo era fisioterapia! A médica fisiatra, não lida tanto com os doentes! Ser pensante não quero muito! Já chega na escola. Queria trabalhar! É bom pensar... mas prefiro a prática!

Fátima - Eu também quero ter essa actividade mas tenho que estudar, saber as coisas, para também poder ser fisioterapeuta. Não sei muito bem mas talvez agora queira seguir desporto

Ana – Também quero seguir desporto.

Cláudia – Eu ainda não sei muito bem. Estou a pensar (...) agora também ando com a mania do Desporto, mas não sei. As minhas notas não estão lá muito boas para conseguir seguir desporto, mas vou tentar esforçar-me. Tive 5 negativas!...

GDF D1, 9º ano

Se estas jovens sentem o apoio familiar no seu percurso desportivo, no caso da Andreia, como vimos no capítulo anterior, a sua escolha e participação na modalidade de futebol feminina, representa uma história de luta, ***resistência e transgressão*** com a sua família, porque consideram este desporto pouco adequado. Ainda por cima não é cabalmente prosseguido porque se trata duma modalidade com diversas intermitências, sendo as oportunidades e condições de participação genderizadas, prejudicando persistentemente as raparigas e evidenciando o *gap* entre esforço e resultados.

Agora já não pratico futebol (...) Aquilo não era uma equipa federada, mas o futebol feminino acabou, durante algum tempo. Houve um campeonato, os rapazes foram apurados e as raparigas não. Agora só estão os rapazes a treinar.

Andreia, GDF C, 9 º ano

Se a escolha duma modalidade desportiva como o futebol acentua as tensões familiares, também esta mesma jovem enuncia o controle e luta tida com a família pela compreensão d*as novas feminilidades* jovens e as mudanças que estão a acorrer na actualidade, por exemplo, os conflitos por causa da roupa, em contraste com o sentimento de prazer e liberdade que experimenta com o uso de "roupas masculinas", que considera mais confortáveis e "aconchegantes"

(...) a minha tia estava sempre: "andas sempre vestida à rapaz, pareces um rapaz. Jogas futebol pareces rapaz". Sempre essas coisas. Mas, quase tudo o que eu gosto mais é para rapazes. (...) Sinto-me bem como rapariga, só que em termos de roupa, gosto mais da roupa dos rapazes. É mais *aconhegante*... mais *desportiva*, mais *à vontade*. Além disso, não sou lá muito de me arranjar...

Andreia, GDF C1, 9º ano

. Desporto e fantasia de oportunidades e horizontes

O desporto permite a raparigas como a Ana **acalentar a *fantasia*** de ser estrela e de ter maior *poder* e *ser conhecida*, pensando numa oportunidade para participar nacional e internacionalmente, incluindo poder treinar com atletas e *ídolos* de tope.

> Jogo há mais de 5 anos. Tenho treinos das 7h às 9h. O Andebol já faz parte de mim. Antes de saber ler já andava no Andebol. Adoro desporto (...) Quando entrei não sabia o que era, nunca tinha ouvido falar.
>
> Agora, uma ***fantasia*** que tenho era treinar com jogadores da selecção. Eu adorava ir à selecção, treinar com aqueles grandes jogadores, do Porto, o C. F., o C. R. Adoraria!...
>
> A minha treinadora era a Amélia, mas foi pena que tenha ido para outro clube.
>
> Narrativa Ana, 8 º ano

Algumas também se referem às suas *ídolas* desportivas (diferente de ídolas anorécticas), assim como a colegas doutras equipas que, apesar de adultas e mães, se mantêm e prosseguem a actividade desportiva. Também se salienta neste depoimento como este envolvimento desportivo contribuiu para ajudar as suas mães a retomar a vida desportiva, interrompida com o casamento, agora com outro estatuto

> Há jogadoras na Madeira que vão com os filhos atrás, mas não desistem. Há coisas que se podem fazer ao mesmo tempo, que se podem conciliar.
>
> Ana Maria, GDF D, 9º ano
>
> A minha mãe deixou de jogar quando casou (...) Agora como está desempregada, voltou a ser estudante e como me acompanha, tirou o curso e agora é treinadora
>
> Fátima, GDF D, 9º ano

Novos sentidos emergem ao corporizar práticas e estéticas femininas jovens que podem estar a ser construídas e veiculadas, incluindo modelos de *corpo alternativo* ao projecto ideal de beleza e de aparência. Talvez a energia feminina, presente no modelo desportivo e atlético, contenha uma "estética de limitação", apesar duma oposição em parte ao modelo tradicional da feminilidade enfatizada. Contudo, vemos antes estes espaços como contraditórios, apesar das complementaridades. Talvez se possa contrapor, por vezes, às «estéticas de limitação», «estéticas de liberdade».

O ***modelo desportivo*** parece incorporar avanços, embora, seja um espaço conflitual e contraditório entre antigo e novo. Assinala, tanto a luta contra o preconceito, como luta por *empowerment,* sem perder competência e identidade como mulher (Adelman 2003). Representa um protesto contra as limitações de feminilidade tradicional, a desigualdade e exclusão da actividade desportiva, assim como a procura de um modelo com qualidades transgressivas e dos valores tradicionais (Reay 2001b: 162). Conformidade, transgressão, rejeição e continuidade são, muitas vezes, as várias vertentes da situação. Este modelo, embora questione alguns aspectos, pode não interromper as hegemonias, antes apoiar as hierarquias de género existentes (Connell 1995: 163). Contudo, notamos nestas raparigas uma valorização dum corpo e duma mente, forte, sadia e limpa, mais do que a rejeição do modelo de magreza. Como referimos anteriormente, para além das novas oportunidades, uma das consequências da adesão a este modelo, é a possibilidade de, em termos de moda e roupas, se poder pensar no uso

de outros adereços no interior duma estética de maior liberdade e «à vontade». Além disso, está inerente uma ***cultura jovem feminina colectiva*** em vários sentidos: a possibilidade de participação num desporto colectivo feminino/separado, produzindo entre pares e amigas; participação num colectivo local da comunidade, ténue e desigual, sem dúvida, dum ponto de vista de género, mas onde apesar de tudo houve um elemento iniciador importante; possibilidade de participar em campeonatos regionais, nacionais e internacionais, para além de ser um espaço forte de contactos, conhecimentos, estar, fazer e encontrar-se com amigas e amigos da modalidade, regularmente e nas férias.

Por sua vez, o movimento *fitness* de ginásio, mais presente nas jovens de classe média, parece conter um maior compromisso com uma cultura, racionalidade e um *modelo de aperfeiçoamento* do "corpo ideal", magro e firme, não musculoso demais, o que requer muito trabalho, treino, tempo e dinheiro. Trata-se de integrar um espaço mais e (semi)privado, geralmente com possibilidade de actividades à "escolha" (aeróbica, *step*, natação, solário...), onde as pessoas se dedicam a aperfeiçoar a sua funcionalidade e aparência, sem comprometer a feminilidade. Assim, em adição ao treino, é um espaço para estar consigo própria nos seus pensamentos e objectivos, para conhecer outras pessoas, geralmente participando num ambiente ***misto***. Funciona mais numa lógica de consumo, mercado e de individualização, do que de produção pessoal e colectiva. Aí se podem aperfeiçoar **vários tipos de corpos**, corpos mais atraentes (firmes e com curvas), ou mais musculados, insistindo em determinadas músculos - ***corpo musculado***. Por vezes homens e mulheres, juntos, investem em diferentes objectivos e diferentes partes do corpo. Estes espaços têm tido uma grande expansão na última década, mas entre nós estão sobretudo localizados e frequentados por pessoas com *backgrounds* de maiores recursos, da etnia lusa, atravessando, assim, diversas estruturas de diferença social. Só encontramos a experiência de ginásio, com jovens duma turma com quem não realizamos GDF. Contudo, esta actividade foi enunciado como desejo pela Daniela e Marcela da rede C, pensando no aperfeiçoamento e cuidado do seu corpo, embora não a pudessem concretizar, devido à falta de recursos.

Em síntese estes exemplos de movimento do corpo desportivo demonstram que há mudanças profundas e complexas com os corpos jovens na actualidade em termos de género, revelando novas e velhas feminilidades em conflito e tensão. As raparigas vivem em parte numa luta entre a desestabilização e a permanência,

entre oportunidades de desporto e feminilidade. Notamos uma postura apologética de novas feminilidades mas também a defesa de antigas Interrogamo-nos sobre os novos usos re-significados do corpo dócil e disciplinado (Foucault), sendo incentivadas a dedicar-se com seriedade ao desporto, sem por em causa a feminilidade e o consumo, estilos e valores anorécticos. Para além das diferenças genderizadas a nossa análise parece apontar várias culturas de **corporalidade** feminina, que expressam modos e projectos de cuidar do corpo e revelam as diferenças de género, os limites e desigualdades entre as raparigas de diversos *backgrounds* sociais. Expressam também a ansiedade sobre *o que conta como mulher*, incluindo mensagens conflitantes de género, onde, por um lado, se afirma a capacidade atlética e se representam os corpos femininos como fortes, competentes e desejáveis, a par da desestabilização de noções clássicas, fazendo-se emergir novas formas estetizadas de representar o corpo; por outro, persistem noções profundamente estereotipadas e normatizadas sobre o que uma mulher pode ou deve ser, o que revela afinal os lugares e as noções que circulam.

Um outro aspecto, são as novas re-significações que estão a ocorrer neste domínio, introduzidas pela cultura comercial do mercado, em torno da recuperação destas novas feminilidades para consumo público, que trazem novas oportunidades de participação, mas também uma ênfase (renovada) numa estética de limitação e cultura do corpo - *glamour feminino atlético* que subordina a capacidade à *aparência* e a autodeterminação à *reprodução* de padrões aceites (Adelman 2003). À medida que se ganha legitimidade feminina no desporto parece que a produção mediática, acompanha novos processos disciplinadores de género. Mudanças importantes parecem estar a acontecer neste domínio de *aperfeiçoamento das* ***corporidades*** **femininas**, designadamente o "carácter fluído das identidades de género" (Butler cit. in Adelman 2003: 449), quando as mulheres se tornam atletas e desportistas, pelo que se torna necessário compreender e aprofundar o jogo possível entre três dimensões: o prazer de praticar uma actividade, a possibilidade de ganhar a vida com ela e a participação numa cultura que era masculina (ibidem).

3. Poder e autonomia das raparigas

Esta terceira parte do capítulo é dedicada mais explicitamente às questões da autonomia, como um dos lados das relações de poder e uma face central de justiça

social para as raparigas. Claro que as questões da autonomia marcam presença e atravessam todos os capítulos desta análise, designadamente nos dois segmentos anteriores deste capítulo, onde a incorporação vivida pelas raparigas, expressa determinação e acção autónoma. Confrontou-se aqui, particularmente múltiplas implicações para as raparigas, em termos de limitação, participação e transformação, das **hierarquias institucionalizadas e incorporadas**, da **educação dos seus corpos** e das sexualidades e impulsos para um aperfeiçoamento feminino permanente.

Pretende-se agora focalizar o tema de um ponto de vista dos caminhos construídos, traçados e perspectivados contextualizamente em posições, experiências e dinâmicas educacionais vividas a par dos sentidos identificados para a agência feminina, que sendo limitados não deixam de ser significativos.

Estou consciente da complexidade que significa invocar o assunto da autonomia de um ponto de vista sociológico e educacional. Referimo-nos, nomeadamente, às apropriações educacionais neo-liberais de escolha que, não raras vezes, procuram ocultar e dar ao conceito uma visão individualista e psicológica, de responsabilização dos/as estudantes pelo ónus da decisão e "escolha", no tocante ao "projecto de realização", afastando-se, frequentemente, as implicações estruturais na desigualdade e injustiça social, os processos institucionais hierárquicos de inclusão social e as diversas formas de opressão e marginalização social. São vários os significados desta autonomia como *responsabilidade* dos/as estudantes, poder tanto no interior das hierarquias da escola como dos relacionamentos heterossexuais jovens.

Por isso, uma análise sociológica e educacional de autonomia articula-se com *empowerment* social e com justiça social multidimensional, de modo a dar conta das mudanças que estão a ser vivenciadas por este colectivo das raparigas na sua acção contextualizada. Assim, concentramo-nos na compreensão sobre como é que, através da acção, estão as raparigas a "desafiar os caminhos convencionais" (Arnot 1999), alcançando as "relações" e tipos de "comunicação" e, ainda, os percursos que estão a ser trilhados, para dentro ou para fora do sistema educativo.

Confronta-se o conceito de autonomia, com dois dilemas da escolarização das raparigas – por um lado, articulando exclusão social, quer com o distanciamento da *relação com o trabalho escolar* como o bem educativo, quer com o abandono escolar, a integração social, o sucesso educacional e mobilidade social; por outro lado, arrolamos para a autonomia as relações que podemos estabelecer com o

saber e as posições sociais, as mudanças transformadoras dos sujeitos e relações sociais, particularmente as ligações entre identidade, autonomia e agência feminina em direcção a uma política educativa justa para as raparigas.

Assim, no tocante às raparigas com poucos recursos lida-se na tensão entre **duas versões de autonomia**: uma concepção de autonomia mais relacionada como **o aproveitamento das potencialidades da escola**, enquanto lugar de realização dos direitos sociais (uma versão de tipo distributiva, onde os caminhos são "escolhidos" de acordo com mais ou menos recursos, dependente do mérito e das posições sociais e educacionais, contendo riscos de *assimilação* e inclusão *subordinada.* Todavia, também se pode pensar numa versão mais articulada com percursos de *autonomia solidária,* baseada no distribuição de oportunidades e condições, no reconhecimento, envolvendo agência, reconfiguração e recomposição dos sujeitos, instituições e comunidades.

Perguntamo-nos especificamente, como articular uma concepção de autonomia, **construída numa fraca ênfase (ou fora) do sistema educativo**, recusando a subordinação institucional resultante duma incorporação marginalizada, sendo "empurrada" ou "puxada" para um caminho mais articulado com as culturas das comunidades ou com a exclusão social? Será que se pode falar em autonomia quando articula a não realização de direitos, como recusa e relação «contra» e «conflitual» em relação ao saber escolar? Mas, se não se puder como se compreende a diferença de atribuição de autonomia? Só são agentes com poder os sujeitos e grupos sociais melhor incluídos? Estou preocupada em discutir a autonomia das raparigas dos grupos sociais com poucos recursos, não num sentido psicológico e liberal de «escolha», ou dum sujeito anulado e vítima de um universalismo homogeneizador e determinação estrutural, mas no sentido das vozes produzidas e da agência e dos caminhos construídos e perspectivados de mudança no seio das condições dadas. Autonomia será igual e sinónimo de toda a acção humana?

O sentido de autonomia constitui uma alternativa ao poder disciplinador ou objectificado, uma actividade livre dos indivíduos auto-determinados como seres sociais ou *colectivos*, uma forma de sair da opressão. O facto de se associar autonomia a ***sujeito social***, *relacional*, *membro* posicionado e agente histórico em interacção social, em instituições e *colectivos*, inserido no contexto das relações sociais e a partir das suas posições e da sua *consciência*, então, isso dá à sua agência e actividade um lugar na produção da conformação, diferenciação, do

consentimento, crítica ou transformação. Essa acção envolve direccionamentos dirigidos tanto aos fins individuais como aos fins colectivos. Por isso, nos interessa, por um lado, a *acção humana* d as jovens na instituição educativa, enquanto espaço com sentido de autonomia em relação à disciplinação e opressão patriarcal, ou outra; por outro, a acção/agência humana dos sujeitos na construção de resistências e busca de alternativas de poder.

Claro que autonomia tem aqui um sentido de *negociação* dos sujeitos no contexto das vidas dadas e lutadas na busca de um lugar para si. Ela envolve agência e mudança, agência que não é sempre de transformação e *empowerment*, mas é também acção de produção da conformação, num quadro de poderes e hegemonias.

Por isso, nos propomos aqui discutir e apresentar dois modos de configurar autonomia: um que dá conta dos processos de autonomia dos sujeitos sociais - *figuras escolares, caminhos e percursos educacionais* (Quadro 3), cujas particularidades e subjectividades resultam da posicionalidade simbólica e histórica singular com o mundo e com os outros (Charlot 2000); uma outra abordagem busca algumas linhas e caminhos mais inter-individuais/colectivos, resultantes de injunções e de *redes* educacionais dos seus membros, balizados por maior inter-socialidade e intersubjectividade. Contudo, como não tenho espaço para me alargar na análise do tema, e como ele se encontra significativamente explorado e detalhado no relatório do Projecto *Autonomia Visível das raparigas e desconexão dos rapazes da escola?*, apresentarei apenas aqui algumas pinceladas em torno destes dois possíveis percursos analíticos.

3.1. Culturas femininas ciganas e *payas*: caminhos e sentidos de autonomia

Focalizando nos diversos *redes* de jovens vimos que, genericamente, expressam percursos diversos, como expressam as diversas narrativas e GDF, pensamos ser possível falar de três sentidos de autonomia, relacionando caminhos e perspectivas educacionais, ocupacionais e familiares/comunitárias (Araújo, Fonseca e Marques 2002; Fonseca, Marques e Araújo 2002)

> . Autonomia significa 'empenho' num percurso educacional longo: 'adiando' a lógica do trabalho (ainda que o realizem), distanciando-se da domesticidade perspectivando uma carreira profissional

. Autonomia significa 'libertar-se' da escola precocemente: ligação a cursos técnicos, aproximação à lógica do *trabalho*; "chegando" à adultez e à autonomia de vida, particularmente familiar

. Autonomia significa para "outras" *desistir* do percurso educacional, distanciando-se das suas gramáticas e dos direitos sociais, voltando pragmaticamente às suas comunidades, excluídas da realização dos direitos educacionais básicos; maior vinculação às comunidades

Desenvolveremos agora um pouco estes caminhos socorrendo-nos de alguns discursos, embora muitos outros pudessem ser trazidos. Na realidade, ao longo dos capítulos anteriores, referiu-se já um conjunto de situações e atravessamentos de autonomia das práticas sociais quotidianas, que mostram como os espaços de autonomia estão a ser prosseguidos no quadro das possibilidades existentes

3.1.1. Autonomia, 'empenho' na escola: 'adiar' o trabalho, distanciar da domesticidade

Os processos de autonomia visível não se restringem às raparigas de elite. Eles estão a trazer mudanças importantes e a atravessar os vários grupos sociais, embora com graus, tonalidades e recursos diversos. Vários estudos mostram como as raparigas estão a usar instrumentalmente a educação, diversificando escolhas e permanecendo na escola, para aumentar as oportunidades futuras e ter maior controlo sobre as suas vidas (Mirza 2001; Fonseca 2001). A educação pode, assim, a par da realização individual, ser uma oportunidade para a agência colectiva, gerando possibilidades culturais de rescrever e revitalizar os seus próprios valores e as comunidades. Como referimos no capítulo 4, encontramos jovens que falam da importância da escola na construção de percursos com maior autonomia para si próprias e para as "outras", nas diferentes esferas da vida futura e, por isso, 'suam' e 'lutam' por conseguir seguir caminhos de autonomia, mesmo que possam, à partida, conter muita incerteza quanto a possíveis empregos futuros.

> Acho que, quanto mais investir na escola, melhor estou a preparar o futuro (...) se a gente continuar até à universidade e tirar o nosso curso, (...) uma pessoa se quer continuar, tem que suar e lutar muito por aquilo que quer, por aquilo que se pensamos que gostaríamos de fazer...
>
> Narrativa da Joana, 9º ano

> Estudar é para nos realizarmos e permite ter cargos mais importantes na sociedade. Além disso, metida em casa ia ser seca. É para termos realização.
>
> Fátima GDF D, 9º ano

As escolas assumem assim um lugar estratégico incontornável para as culturas destas raparigas, em torno das possibilidades e caminhos de autonomia social, em relação ao mundo adulto e em relação à distanciação duma

domesticidade subordinada. Através da escolarização vêem uma possibilidade de desafiar a desigualdade social e de género, aceder a qualificações e emprego, ter maior poder na esfera cívica e pública e privada

> Agora, as raparigas estão a pensar muito, e têm o gosto, de ter liberdade, sustentarem-se a elas próprias, terem a casa delas e terem a vida delas. E, de facto, com mais estudos, a gente pode conseguir um trabalho melhor. E, portanto, um trabalho melhor pode trazer um salário que nos possa ajudar a alugar um quarto, a ter a nossa casa, o nosso dinheiro, a nossa vida particular, sem estar a pedir ajuda aos pais (...).
>
> Na escola a gente já sabe: estou no 9°, vou passar para o 10°, depois seguinte... E depois é assim, nunca **se pensa no trabalho...**
>
> Narrativa da Joana, 9° ano

As jovens não encaram apenas terem maiores recursos e estatuto social revelam também a consciência de que mantendo-se na escola têm mais oportunidades e mais interessantes, mantendo a lógica do trabalho mais distante, mesmo apesar de, por vezes recorram estrategicamente ao trabalho como meio para prosseguir um percurso educacional. Algumas destas jovens vêem que a educação lhes pode abrir portas da **mobilidade geográfica** para locais, profissões e actividades menos exploradas em Portugal, como a investigação

> Há certas profissões em Portugal que não estão desenvolvidas, não estão postas em prática. No meu caso, por exemplo, quero seguir investigação, em Física ou Matemática. No nosso pais, isso não tem muito sucesso, a não ser a investigação de biologia e astronomia e, mesmo assim... Então, noutros países essa é uma profissão já muito avançada... quem sabe se um dia até quero correr esses riscos... talvez arranjar trabalho noutros países
>
> Narrativa da Joana, 9° ano

O percurso educacional parece estar também a abrir portas e perspectivas possíveis de intervenção política e pública como mulher, tomando consciência das injustiças e das lutas necessárias e possíveis para agir a favor das causas públicas (ecologia e ambiente, direitos humanos e sociais e mudança social, corrupção, emprego, etc.) como vimos já anteriormente em vários depoimentos.

Então, para estas raparigas, como a Joana e Rita e várias jovens do GDF D, progredir significa usar o sistema educativo e seguir as "orientações meritocráticas" de maior mobilidade, aspirar e alcançar "carreiras mais estratégicas" e profissões de estatuto elevado, ao mesmo tempo que pode ajudar a progredir e a desafiar as orientações de género de forma pragmática e racional, sendo um caminho cultural novo. Parece estarmos perante um grupo de raparigas, as "mais académicas" (Gaskell 1992: 49), que têm grande incentivo e apoio das suas famílias (Walkerdine et al 2001, Taylor 1986, Fonseca 2001), cujas mães parecem estar a dar um forte suporte, incentivo e 'força crítica', reconstruindo valores de género e desenvolvendo "orientações distintas", relativamente à educação formal, ao emprego e aos objectivos de vida pessoal. Também aqui

professores e professoras podem estar a proporcionar um grande incentido (Mirza 2001, Torres 2000).

3.1.2. Autonomia também é 'libertar-se' da escola precocemente, 'aproximar-se' da adultez, seguindo cursos profissionais: a escola é "sempre a mesma coisa"

A permanência na escola não é a única visão de futuro, embora algumas das raparigas parecem ter consciência das limitações que representa não investir e lutar no quadro da escola. Vemos como uma jovem fala em percursos profissionais porque percebem-se como tendo recursos mais limitados, incluindo mérito. Também a Joana vê as escolhas que algumas das suas amigas (e amigos) estão a fazer para cursos profissionais, como querendo *libertar-se* da rotina da escola, "fartos sempre da mesma coisa" aproximando-se de percursos vocacionais mais curtos, dando passos para crescer e tornar-se adultos, eventualmente, já a pensar na ideia de trabalho, contrariamente ao que acontece quando se permanece na escola.

> É uma forma de se **libertar** daqui da escola, porque a gente já anda na escola desde os 6 aninhos e é **sempre esta coisa** de vir para a escola de manhã, ter aulas até ao fim da tarde, ter que estudar e fazer os trabalhos de casa. Sempre todos dias e anos, **sempre a mesma coisa. Ir para um curso técnico é diferente**, é já estar **ao mesmo tempo** que estamos a estudar, já estamos a estagiar. Então, é diferente. É **um passo mais, já crescemos um pouco**, já estamos a **pensar no trabalho**.
>
> Narrativa da Joana, 8º ano

Seguir cursos técnicos é, também, um caminho do ensino «diversificado», apresentado como adequado para jovens com menos recursos e como alternativa ao insucesso escolar, criando-se a conformação à ideia de que a formação profissional é a saída adequada para quem não tem muitos recursos

> Elas também pensam que depois se calhar não conseguem, não têm capacidades e assim escusavam de andar a perder tempo
>
> Narrativa da Joana, 8º ano

Então, enveredar por cursos de formação profissional, é um caminho para fugir à "prisão", no imediato, da vida escolar - aproximar-se da vida adulta e do mundo do trabalho. Mas, como vimos, uma das jovens entrevistadas entende que isso é um erro e um engano, em que só *à posteriori* é que as raparigas se sentem defraudadas: muitas vezes estes cursos não representam mais do que 'aprendizagens domésticas', ou para áreas de trabalho sexual e socialmente segregados, mal pagos e sem autonomia.

> Há colegas da turma que vão seguir cursos profissionais e técnicos. Mas eu acho isso um erro, porque todos nós temos capacidades, embora uns mais que outros (...) Pode ter-se o curso, mas arranja-se um trabalhinho, por acaso, mas não dá habilitações para um trabalho estável (...)
>
> Narrativa da Joana, 8º ano

Vemos como a celebração de uma ética vocacional, assente numa 'agenda' e "ideologia da empregabilidade" (Fonseca 2001), está a ocultar o debate em torno das 'escolhas profissionais' para estas raparigas (e para os rapazes) que continuam a ser ainda muito estereotipados, classizados, racializados e genderizados – cuidar de crianças e pessoas idosas, técnicas administrativas, lojas, costura, culinária... percepcionados como trabalhos para certos grupos. A discriminação social não é confrontada. As escolas e outras estruturas da comunidade (autarquias, segurança social, centros de formação) parecem estar a encorajar as raparigas a optar por cursos relacionados com a educação de infância, deficiência, "ciência doméstica". Isto aparece às jovens como uma forma aceitável de evitar a "porcaria de emprego" de limpeza, de fábricas de conserva, de 'mulheres a dias', etc. Os cursos disponíveis, à 'escolha', são estereotipados e, frequentemente, fazem parte de mercado de serviço *sexy*.

> Ent. Quem é que aconselhou as tuas colegas?
> Marcela - Não sei, mas acho que forma à Junta...
>
> GDF C, 9º ano

Em tempos de modernização tardia as mudanças que estão a ocorrer nas vidas de muitas destas raparigas e nos seus valores, são feitas através da determinação social e de um caminho de autonomia de grande pragmatismo, resultante de processos de forte individualização veiculados por agendas de 'auto-realização' e de 'empregabilidade'.

3.1.3. Autonomia para "outras" significa abandonar a escola, distanciar-se das suas gramáticas, voltando às suas comunidades, excluídas da realização dos direitos básicos

Mas nem todas as raparigas "escolhem" percursos escolares ou profissionais. Também muitas raparigas da classe trabalhadora e das minorias étnicas estão na escola a desenvolver culturas e percursos de distanciação e desvalorização desta, aprendendo e operando na desvalorização do sucesso académico. Muitas raparigas acabam por abandonar a escola sem qualificações básicas, encontrando justificações subjectivas para transitar para casa como ajuda à família, ou para o trabalho, pondo de lado desejos que acalentavam para o futuro. Acompanhamos e ouvimos este abaixamento de expectativas, ao ouvir as mesmas raparigas em tempos diferentes do trabalho de campo

> Gostava muito de **seguir a tropa**, mas não vou continuar [a estudar] mais. Já estou cheia da escola (...) Pode ser que ainda um dia vá fazer o 9º ano no ensino recorrente, que é mais fácil, e depois ainda possa ir para a tropa. Agora já tenho emprego, vou trabalhar para uma lavandaria. Preciso de ajudar a minha mãe, pois o meu pai é toxicodependente, está separado, e ela não aguenta com tudo sozinha.
>
> Narrativa da Carla, 8º ano

À medida que se tornaram jovens, a escola vai adquirindo um sentido negativo para estes grupos de raparigas. O insucesso da escola e desafectação andam em parte associados. A escola implica um esforço que não tem significado para si mesmas. Por isso, distanciam-se de tudo aquilo que ela representa – ter regras e ter sucesso. Notamos, embora com possíveis significações, a proximidade e regularidade de sentidos nas três comunidades étnicas e culturais de pertença, raparigas lusas da classe trabalhadora, raparigas ciganas e emigrantes negras (Phoenix 1992, 2001, Torres 2000). O distanciamento da escola envolve resistências e lutas quotidianas de "afirmação", de "autonomia cultural", procurando desestabilizar a ordem simbólica dominante, traduzida, frequentemente, na noção de *beto/a.* A este propósito, nas observações etnográficas registei num dos 'diários de campo:

> (...) Estava no espaço exterior do recreio com uma jovem, quando tocou a campainha para entrar para uma aula, e desejei 'boa aula' (na minha concepção etnocêntrica de escola e aula como "coisa boa"), ao que a jovem se volta e com um ar de surpresa... e reage de forma muito clara, enérgica e afirmativa - "boa aula? Eu? **só se fosse beta!**".

Então, parece que a autonomia para as "Outras" (para os valores hegemónicos dominantes) jovens inscritas em posições subjectivas particulares encontram espaços de afirmação e exercício da agência, através da negociação e resistência, mostrando activa e visivelmente distanciamento cultural das instituições educativas e daqueles jovens, cujos discursos, estilos e vidas lhes expressam e emprestam adesão. Como se tem vindo a dizer, os *betos* aparecem claramente associados, pelas raparigas, (mas também pelos rapazes) a tudo o que é dependência e valores a evitar. Autonomia, neste caso, parece significar resistência, distanciamento e "experimentação", enquanto se está na escola, através da luta, (re)negociando e (re)significando os termos para novos percursos e espaços, com as suas comunidades e vidas familiares, ou com o mundo do trabalho subterrâneo e desregulamentado. Muitas destas jovens desenvolvem percursos e 'transições' visíveis ou silenciosas de sobrevivência no interior da escola (timidez, experimentação e hipervisibilização, fuga) até ao abandono final.

Estes percursos exprimem contudo a universalidade dos mesmos direitos e possibilidades, e sentido de injustiça e duma vida democrático, familiar, trabalho e participação na vida pública, com tendo mais sentido. O que acontece é, que neste caminho, as possibilidades de abertura de portas e perspectivas não se vislumbram ou ficam muito reduzidas ou a *fantasias*, pela distância pragmática da

possibilidade; ou a *fatalismo* pela consciência da sua impossibilidade; ou *identidades de «irritação»* e *«terrorismo»* como modo de acção

Então, durante o 3° ciclo as raparigas desenham diferentes caminhos educacionais e pessoais que se relacionam com as suas possibilidades de *negociação* de oportunidades e com a sua *capacitação* para mobilizar a sua agência para construir vidas interessantes, embora diferenciados os recursos e as oportunidades sociais, culturais e educativos, tão injustos e diferenciados são os contextos em que vivem, incluindo particularmente os escolares

3.2. Sentidos e figuras de autonomia: *autonomia subordinada, autonomia resistente, autonomia desistente, autonomia solidária*

. Resistir, "desistir" e "aproveitar" a escola: Estado, comunidades e sentidos de si

Se agora nos focalizarmos particularmente na escuta das sete narrativas que constam da I Parte desta tese, assim como da apresentação das jovens efectuada no capítulo 3, complementada com as considerações analíticas produzidas nos capítulos da análise, podemos considerar que, em termos de poder e autonomia, são várias as articulações e sentidos de acção humana destas figuras escolares. Claro que essas múltiplas formas de *acção humana* referem-se tanto às subjectividades construídas e imaginadas, como à actividade dinâmica institucional resultante da simples "presença", "interacção", "resistência", "produção da diferenciação", "crítica" ou "participação transformadora".

A dimensão política, permite por exemplo, ver a situação das raparigas ciganas, abandonando a escola, como ***saída*** por uma *imposição* às raparigas, das comunidades ciganas muito pauperizadas, da cultura e do "destino" cigano para preparar a entrada precoce na vida familiar. Perceber como a injustiça multidimensional, experienciada pelos/as estudantes ciganos/as como sujeito educacionais não reconhecidos, contribui para a reprodução social e identidade étnica defensiva, de múltiplas formas e para a não realização do direito à educação. Por isso sair da escola representa, para estas raparigas ciganas, um percurso de *autonomia/subordinação,* em parte, desafiando e contestando um caminho tradicional pela educação transformando um caminho tradicional, em parte pela tradição solidariedade e família.

Por sua vez, as "jovens rebeldes", como a Vânia e a Ana, jovens com identidades, experiências e ligações de hibridez cultural e étnica, ao mostrar mais resistência na escola, parecem revertem em forças para prosseguir academicamente. Este é um aspecto que se tornou surpreendente porque na sua

rede as únicas que concluíram a escolaridade obrigatória e prosseguiram o secundário ou formação profissional. Estas estudantes, ambas ligações ciganas, narravam-se "portuguesas" e cada uma apresenta um olhar peculiar sobre a sua experiência e perspectivas de vida, numa confluência e sentido de si, de autonomia como rebeldia - ***autonomia resistente***. Ambas vieram a prosseguir percursos educacionais - a Vânia no ensino secundário, a Ana num curso de formação profissional - "aprendizagem".

O abandono escolar, sem concluir escolaridade obrigatória, está muito presente tanto nas jovens *payas* da classe trabalhadora, nomeadamente a Carla, Mariana, Bruna e Rute, tal como a Donzília e a Luana, sendo que das sete biografias ciganas e *payas* apenas metade concluíram a EB. Expressam a *sua própria* vontade de *desistência* da vida de estudante transitando para um lugar de trabalho, ganhando mais autonomia, ao mesmo tempo que apoiam a família - ***autonomia desistente*** - relacionada com **classe, mercado e individualização** – mérito. Vários pontos podem, então, ser sublinhados quando pensamos nos sentidos de si e de autonomia expressas pelas jovens biografadas, que apontam tonalidades de autonomia relacionadas com poder, mas significam lutas em que tentam algum controlo: umas sentem-se *pioneiras,* embora com estatuto de sobrevivente como a Donzília (e mesmo a Luana). Está presente no seu discurso uma noção de autonomia através da *educação* e da *ruptura* com a tradição das mulheres ciganas, caminho difícil e emocionalmente complexo; outras como a Luana desinvestem da escola, não lhe reconhecendo utilidade face aos caminhos e fortes pressões destinados às raparigas ciganas, cuja noção de autonomia é encontrada na imersão na aprendizagem na *comunidade*; outras estudantes lusas como a Carla revelam uma noção de autonomia através da entrada no *trabalho* (e apoio da família), distanciando-se ("desistindo") da escola; outras ainda como a Joana têm uma noção de autonomia que significa apostar e *lutar* pela educação escolar, mesmo tendo que conciliar educação, trabalho, vida afectiva, etc.

Finalmente, outras como a Inês, empenham-se na escola e no tempo educacional como forma de transitar e encontrar um boa ocupação no futuro.

Para os novos sujeitos educacionais da classe trabalhadora, prosseguir educação pode não significar as etapas autónomas clássicas - estudar, trabalhar, construir família. Com o progressivo alargamento da escolaridade, o adiamento do trabalho e da vida familiar, para algumas destas raparigas, mesmo durante a

escolaridade básica, coloca-se o problema da conciliação entre vida educacional e familiar, trabalho e vida afectiva pessoal, como no caso da Joana e da Carla.

A Joana tem um sentido de si interessante, que interroga muitas das pré-suposições sobre a diversidade de famílias, pessoas e locais de vida. Vê essa diversidade experienciada, não como vítima e desestabilização, mas como enriquecimento. Argumenta assim, na sua narrativa: "foram as mudanças de locais e de pessoas (famílias), foi com as várias personalidades que fui conhecendo que me fui tornando aquilo que hoje sou". Considera, pois, que a diversidade de famílias lhe trouxe oportunidades, a familiaridade e possibilidade de aceder à cultura e livros, a poder ter longas conversas com o pai e com a "mãe com quem vive", fazem com que não veja a educação como algo que é um "dom especial", mas algo que tem de ser lutado com "determinação", incompatível com desânimos e vitimizações. Ambiciona e luta por uma carreira estimulante e sucedida, se possível projectando-se internacionalmente. Se, no caso da Joana, podemos falar assim no investimento afectivo e sexual que concilia com trabalho e estudo, sendo mesmo a ganha-pão familiar, estamos a falar de *autonomia económica* e *pessoal.* Apesar de ser uma jovem adolescente da escola básica, para completar a proposta de Arnot et al. 1996 que mostramos no capítulo 2, apenas está ausente uma terceira dimensão, a possibilidade de participação política, que está no seu horizonte – a *autonomia política.*

No caso da Inês, jovem da classe trabalhadora em transição, que perspectiva um percurso educacional de nível superior e com sucesso e estatuto. Por isso, o modelo de autonomia presente consiste numa *concentração educacional* e numa feminilidade saudável e civilizada, de modo a perspectivar uma boa carreira profissional que garanta independência económica, emocional e pessoal. A directriz da educação familiar é o empenho e realização académica superior - "o meu trabalho é estudar para poder vir a ser alguém". Perfila-se igualmente valores mais igualitários e justos. Em ambos os casos a escola torna-se uma possibilidade viável e esperada de vida melhor e mais autónoma.

Neste contexto, hipotizámos em torno deste quadro síntese, sobre como as *figuras* de autonomia, constroem percursos, caminhos, conexões e desconexões educacionais e articulações com as outras esferas da vida.

Figuras, caminhos e articulações de autonomia educacional

Sujeitos educacionais	Estrutura de autonomia/ distanciamento	Caminho educacional	Modo de autonomia/ subordinação	Perspectiva educacional da família
Donzília	- Educação - Distanciamento da comunidade	- *Sobrevivente* na escola - *Saída* "forçada" - *Entrada* na comunidade	- *Subordinação à comunidade* - Desilusão escolar	- *Tolerância*
Luana	- Família - Comunidade - Distanciamento da escola	- *Saída* da escola - *Entrada* na família - *Ensino recorrente*	- *Autonomia na comunidade* - Escolarização irrelevante, *subordinação escolar*	- *Conflitual* (pai que *incentiva educação*; mãe que *rejeita* e *puxa* para a *comunidade* cigana
Carla	- Trabalho - Família - Distanciamento da escola	- *Desistência escolar* - Libertar da prisão educacional	- *Autonomia resistente à* subordinação - *Autonomia desistente*	- *Incentivo e conflito* (entre educação e trabalho)
Ana	- Educação - Autonomia familiar Distanciamento da comunidade	- *Formação Profissional* - *Independência e autonomia* familiar	- *Autonomia resistente* à subordinação genderizada, classizada e etnicizada	-*Incentivo e autonomia* e "dona de si"
Vânia	- Educação	*Educação*	- *Autonomia resistente e rebelde* à subordinação	*Incentivo* e pressão para *estar na escola*
Inês	- Educação - Família	*Educação* *Desporto e lazer*	- *Autonomia persistente* à realização e autonomia de vida futura	*Incentivo* para caminhos de realização por um percurso escolar longo e uma carreira profissional
Joana	- Educação - Trabalho - Autonomia afectiva - Distanciamento da de um percurso com determinação	- *Educação* - *Trabalho* - *Namoro* - *Participação* Política e social - *Sujeito feminino*	- *Autonomia crítica* e transformadora - *Autonomia* económica e trabalho - *Autonomia* emocional e afectiva	*Incentivo,* e ambição e encorajamento de realização escolar, profissional e autonomia pessoal

Que implicações terão estas diversas sentidos e experiências vividas pelas jovens, umas centrando-se mais na família e comunidade, outras na escola, ou no trabalho, ou no indivíduo e ou no mérito? E que implicações tem isto para a escola em termos de construção de escola democrática e de lugar de realização de maior justiça?

Percorremos e exploramos possibilidades de analisar as autonomias dilemáticas e incompletas, umas mais voltadas para olhar os percursos singulares dos sujeitos como sociais, balanceando as várias estruturas outra mais voltadas para um olhar as regularidades dos três grupos identificados. Estes colectivos são focalizados a partir dum olhar da educação escolar como um bem que pode trazer mobilidade social, sendo que umas se orientam para prosseguir percursos educacionais outras para percursos e modos convencionais e subordinados, na impossibilidade de acesso aos bens e direitos da modernidade, o que nem sempre significa completa marginalização.

Para finalizar o capítulo

Destacaram-se três vectores que articulam relações de poder/autonomia ligados com a "política de presença" que estrutura relações de poder des/igualdade e in/justiça na escola: um primeiro vector mais relacionado com disciplinas, hierarquias, processos e relações institucionais (patriarcais, étnicos, classe, local, etc.). Discute como as raparigas sentem que a escola **molda relações e posições**, trata e **devolve imagens** de si, relacionadas com uma inclusão subordinada, incorporada e genderizada dos sujeitos educacionais, com estatutos e poderes definidos de modo diverso entre os estudantes, para além de estatutos e participações fracamente partilhados (entre as estudantes e direcção, estudantes/professores, estudantes/outros estudantes; rapazes e raparigas; funcionários/estudantes/, escola/famílias... - ***poder hierárquico e disciplinafor institucional e vertical.***

Dessas relações escolares desiguais em termos de poder, das imagens de si devolvidas, a par das suas energias, culturas e subjectividades reconfiguradas e re/construídas na interacção com pares, articulam-se *vozes diversas.* As vozes femininas que emergem, apesar de diversas e importantes, em termos de acção e autonomia, são, genericamente, pouco poderosas e com pouco "voto na matéria", o que se relaciona com hegemonias e estruturas contextualizadas da escola e da sociedade (verticais e horizontais). A 'carência de poder', 'representação' e 'participação' nas instituições, acrescida de processos de 'segregação' e 'etiquetagem', bem como os prejuízos e relações negativas experienciados com colegas, professores e autoridades, ajudam a devolver noções para entender a desigualdade social, a alienação da escola e as tentativas de ressignificar as vidas jovens (e das comunidades) como sujeitos. Assim, muitas jovens sentem-lhes devolvidas as imagens de opressão de diversos graus e intensidades. Por isso produzem vozes caracterizadas de resistência/rebeldia, rebeldia, oposição, «irritação» e «guerra»; ou, em vez disso caracterizam-se pelo silenciamento e subordinação próprias da opressão por imperialismo cultural. Ou ainda, porque «têm educação», são silenciosas, iniciadoras mas civilizadas e educadas, cujos, modos culturais genericamente integram o ideal de respeitabilidade e não têm *capacidade* para questionar as relações de poder; as *vozes civilizadas e educadas* tomam iniciativa e são *negociadoras* mas raramente ousam interrogar a ordem da escola, não ultrapassando as margens de tolerância e da aceitação; e, por fim as vozes mais *determinadas, energéticas e poderosas* que, sem fazerem conluio, mas

de forma e educada e positiva, desafiam e ousam o diálogo, a crítica, a derrogação ou a mobilização transformadora da ordem escolar e social, incluindo de género. Igualmente, se ressalta a complexidade e conflituosidade resultante das dinâmicas no terreno escolar de confronto entre posições, vozes de *poder diferencial* e hegemonias diversas, re/produzindo relações de poder entre culturas múltiplas, com dinâmicas e tipos de atenção e cuidado, articuladas com noções de *respeito diferencial*. Esta é uma questão que é extremamente relevante e conflitante, tanto para os/as professoras como para as/os jovens, uns reclamando o ideal de respeitabilidade e outros respeito partilhado, sendo por isso o respeito hoje, uma fonte de *vigilância,* tanto positivo como negativo, assim como uma arena de luta política no terreno.

Para além das *vozes femininas* diversas e das noções de *respeito e o poder diferencial*, também notamos como o poder se liga com a cultura estratificada da escola, que opera e percepciona as comunidades, as hierarquias de "conhecimentos" dos/as estudantes, classificando-os grosseiramente entre «ter educação» e «receber educação», com implicações nas experiências vividas pelas/os estudantes. Estas classificações e posicionamentos dos estudantes/famílias, comuns na cultura escolar, são a pedra de toque dos olhares, imagens e interacções educacionais e organizacionais e redes educacionais.

Um segundo vector analítico, em articulação com o anterior das relações de poder hierarquizadas e disciplinadas verticalmente, relaciona-se com o *corpo feminino como lugar de poder e educação*, designadamente através de um *currículo de corpo,* formal ou informal na escola. Algumas ideias e *ausências* podem ser salientadas da análise efectuada. Num primeiro momento, enfatiza-se que, a par da maior ligação ao saber e trabalho escolar, as raparigas mais académicas revelam satisfação com a disciplina que mais explicitamente trata do corpo na escola – Desporto e Educação Física -, referindo-se quer à satisfação com os/as docentes, quer ao ambiente proporcionado para poderem aproveitar com sucesso do currículo do corpo. Igualmente revelam empenho, também pela percepção da importância desta actividade para o seu desenvolvimento geral. Por sua vez, as raparigas menos académicas notam o mal-estar e desafectação vivida nestas aulas, cujo currículo é rotineiro, pouco variado e recriminatório, o que lhes parece estar relacionado com a marginalização, falta de reconhecimento e imagem marcada dos estudantes. Assim, sentem-se prejudicadas pelo desinteresse dos professores, que se traduz depois em ruído, indisciplina e ambiente pobre

academicamente. Notam, ainda, a falta de uma atenção como cidadãs, sentindo-se num contexto, por vezes, infantilizante, hostil e silenciador, onde os seus corpos ficam expostos e são alvo de reparo. O percurso é, muitas vezes, a desafectação, as faltas às aulas, a exclusão e reprovação, por parte das raparigas menos poderosas.

Além disso, encontramos em ambos os grupos de raparigas mais e menos académicas, desconforto pela exposição dos seus corpos nesta disciplina, face a noções de corpo *perfeito, agradado e atractivo*, designadamente em natação que por vezes não frequentam, contando para isso com o silêncio de professores, que fecham os olhos, embora outras falhem às aulas e "chumbem por faltas". As jovens mais académicas, contornam melhor estes obstáculos, devido à injunção de factores, como a sua maior ligação e sucesso e expectativas académicas e de futuro, aliadas ao maior compromisso e «atenção» de professores, a par do suporte do grupo de amizade etc., sentindo-se melhor incluídas e inseridas. Esta conjugação de factores estabelece nexos favoráveis para ultrapassar limitações, aprender a silenciar, civilizar, «educar» melhor o seu corpo.

O *corpo* das raparigas, como *lugar de sexo, sexualidades e educação,* constitui-se também em ponto de análise. Notamos como todas, embora de formas diferentes, partilham e desejam um debate aprofundado sobre questões relacionadas com sexo e sexualidades. Com efeito, para além da relação com o saber, eles e elas estão na escola em busca de diálogos entre e intra si, sobre sexo e sexualidades e outras intimidades. Querem sentir-se *preparadas*, porque se estão a tornar adultas, com pouco suporte e sob constrangimentos, vários. Todas estão desejosas de encetar e confrontar perspectivas e saberes a vários níveis; desde logo entre amigas, entre rapazes e raparigas e entre educadoras e estudantes. Muitas principiaram já este movimento de diálogo e de «experimentações» entre pares, o que geralmente tem sido *iniciado* pelos rapazes mas *desejado e requerido* pelas raparigas. Também alguns/mas professores/as em contextos escolares específicos deram o impulso mediador e já estão a experimentar o debate dos estudantes e apoiam-nos a enfrentar em conjunto, questões de desigualdade e justiça de género, sexualidades, DST, etc. Embora todas revelam muito interesse, em querer saber e confrontar estas questões entre si, com pares e com mediação adulta, as menos académicas estão descrentes quanto às possibilidades de mediações «interessantes» pelos/as docentes, o que é sintoma de preocupação, em termos democráticos e das transformações sociais e direitos humanos que é

necessário reforçar na escola e na sociedade. A sua experiência vivida como raparigas/estudantes é de serem recriminadas, pelo que duvidam da bondade e da possibilidade de um projecto de *Educação Sexual para o cuidado de si*, que entendem necessário, mas pela sua experiência duvidam que se tal acontecer na escola se faça numa lógica de *Educação Sexual na hipótese repressiva*, que de todo não lhes interessa.

Num terceiro momento foi focalizado o *corpo educado*, *objectivado* e *aperfeiçoado,* das jovens raparigas à entrada do século XXI através de alguns dos múltiplos modos. A par da carreira académica, em virtude do seu género, as raparigas confrontam-se com adesão a um *projecto hegemónico* de beleza, perfeição e aparência. Este modelo de *corpo objectivado*, que define os "limites da aceitabilidade" corporal, está inserido numa noção de tornar-se rapariga com *maturidade adolescente* (sexual, emocional, pessoal e económico) cujo significado se baseia num projecto de consumo e aperfeiçoamento dum corpo desagradado, mas onde as raparigas também retiram algum prazer nesse investimento volátil, mas importante, sendo compelidas a investir muito para retirar pouco. Estas *novas identidades jovens,* constituídas cada vez mais cedo, incluem num extremo tanto raparigas consideradas *desadequadas* e "mal comportadas", que se dedicam a "experimentações", roubos, fugas e Outras "curtições" com os rapazes, como no outro extremo incluem as raparigas betinhas, e outras "*p'ra frentex*", encorajadas também cada vez mais cedo a investir nos corpos, ganhando alguma autonomia dos pais e mães e poder económico para estar, ao mesmo tempo que partilham afectos, aprendizagens e cumplicidades, em espaços semi-públicos, etc. construindo, o que já foi chamado de *identidades de superficialidade*, onde apesar das forças da dominação/opressão, produzem simbolismos e actividades, de que retiram prazer e autonomias.

Assim, para além da moda baseada no *modelo anoréctico*, *glamouroso* emergem também outros modelos mais flexíveis, designadamente o *modelo atlético*, cujo simbolismo se baseia num *corpo desportivo*, saudável e com à vontade, embora possa partilhar dimensões com o modelo hegemónico.A dança é um dos temas mais relevantes para focalizar a auto-expressão corporal e cultural das raparigas adolescentes, pela polifonia de funções e sentidos que cumpre, tanto solitária, social e colectivamente. Através desta estética as jovens conformam, reproduzem, resistem e criam. Por isso, elas investem e negoceiam os seus lugares e as "saídas" com as famílias, para poderem estar, experimentar e ganhar espaço

para si próprias e interagir com os/as amigos/as, ao mesmo tempo que se auto-exprimem no meio de pares.

Um terceiro vector está relacionado com os caminhos e percursos de autonomia dos sujeitos sociais femininos na escola, onde se identificam figuras escolares e percursos de autonomia. Estes caminhos são focalizados como o resultado das injunções e articulações (objectivas e subjectivas) produzidas entre percursos educacionais, comunidades, mudanças sociais e novos movimentos sociais. na tensão produtiva e contextualizada, entre seguir ou desafiar os caminhos convencionais. O objectivo que nos guiou foi perceber como neste século XXI o lugar da escola no desafiar de novos percursos das raparigas com poucos recursos, de várias etnias e condições culturais, desafiando as dinâmicas e ambientes de *inclusão educacional* existentes.

Nesta análise de raparigas que têm em comum poucos recursos fomos confrontadas com percursos de autonomia tão diferenciados, apesar duma universalidade de desejos e de realização de direitos. Há claramente sentidos vividos diferentes, que sintetizamos num dos três olhares:

- empenho numa escolarização longa como primeiro objectivo, como modo construir uma carreira profissional, distanciando-se dos modos convencionais de família e trabalho precoce, "reduzida" a complemento de ganha-pão. Perspectivam inclusivé a possibilidade de participação cívica e pública activa, no interesse pelo colectivo, para além dos horizontes educacionais, laborais, políticos; aventam-se também horizontes de mobilidade geográfica para fora do país, se isso for importante e necessário para lutar pela sua realização. O *aperfeiçoamento* para estas raparigas não se restringe prioritariamente no corpo, tem um sentido *integrado* de corpo e mente. Centra-se primeiro na mobilidade social, nas credenciais intelectuais e **culturais,** no **estatuto económico e social de um** trabalho bem remunerado e prestigiado e capacitador de auto-realização – Modelo de **autonomia pessoal** na lógica da **educação** que ajuda a distanciar da família e aponta para independência económica, emocional, cultural, emocional, sexual, por vezes **política e colectiva.**

- O segundo caminho que equacionamos é menos ambicioso em termos de percurso educacional. Há uma tentativa de **libertação da escola** e um investimento em alternativas mais curtas de formação que se articulem com o trabalho, sentindo que se estão a tornar adultas, aspirando a libertar-se das várias amarras, incluindo as educacionais. Esta opção baseia-se na experiência aprendida

F.P.C.E. BIBLIOTECA U. P.

de abaixamento de expectativas e numa avaliação pragmática do percurso académico vivido, onde se deparam com dificuldades múltiplas e com poucos recursos para as ultrapassar. Por isso, realisticamente sentem o horizonte educacional vedado. Procuram inserir-se em cursos de formação profissional - caminho que assenta numa noção de autonomia baseada na provisão de recursos **económicos e do trabalho** como forma de induzir mudanças noutras esferas da vida pessoal, incluindo a familiar. Parece agarrado a do paradigma "decadente" industrial e de produção. Se existem obstáculos ao sucesso tanto académico como educacional, o que acontece é que o esquema de formação profissional continua muito fragmentado e perfeitamente desmobilizador da opção jovem (cf Fonseca 2001). Funciona muito mais a nível ideológico do que como uma resposta articulada às possibilidades. Serve mais, para as empurrar para fora do sistema educativo, do que como uma educação diversificada. Há uma consciência de que as credenciais intelectuais se encontram estratificadas interna e externamente, sendo que os grupos mais desfavorecidos, embora em mudança não parecem estar a sair para fora dos destinos de classe, etnia e género – Modelo de autonomia na *lógica do trabalho* e da economia que induz as outras mudanças.

- O terceiro caminho é mais problemático em termos de autonomia porque resulta grandemente da relação conjugada entre exclusão social e exclusão educacional, pela inclusão subordinada, numa cultura escolar estratificada, que incorpora e trata desigualmente as pessoas de diferentes estatutos sociais. Tecem-se culturas de rebelião educacional, face à marginalização, desafectam-se do trabalho e da relação com o saber e inscrevem-se na lógica da experimentação. Fogem ou são puxadas para a comunidade, família ou trabalho local muito precário. Contudo, podem-se ver estas jovens sejam vistos sem autonomia, sem possibilidades e completamente sujeitados, enquanto os sucedidos academicamente seriam os autónomos, o que também não é verdade.

Genericamente os percursos exprimem universalidade de direitos, sentido e possibilidades, uma necessidade de justiça e duma vida mais democrático, familiar, trabalho, educacional e na vida pública. O que acontece é que neste caminho, as possibilidades de abertura de portas e perspectivas não se vislumbram ou ficam muito reduzidas a *fantasias*, pela distância pragmática da possibilidade; ou a *fatalismo* pela consciência da sua impossibilidade; ou a *identidades de «irritação»* e *«terrorismo»* como único modo de acção para se fazer ouvir.

O propósito aqui é mostrar uma visão geral desta pesquisa, em torno de ***feminilidades jovens*** na escola na viragem para o século XXI, à luz do argumentado no quadro da teoria política de justiça social, na tradição sociológica do feminismo educacional crítico dos *women's studies* e dos estudos da juventude. É também a altura de apresentar as principais "descobertas" e contribuições educacionais da pesquisa, para a compreensão da questão de fundo acerca da experiência vivida de injustiça por muitas/os jovens de sentirem que "não têm direito a aprender", ao mesmo tempo que vêem "outros ter todos os direitos".

Para começar, diria que realizar esta pesquisa constituiu **um desafio** particular, para encontrar os modos de captar as experiências e subjectividades das raparigas e, ao mesmo tempo teorizá-las, reconciliando a narração académica com as suas *vozes*. A preocupação era articular a relação entre as condições sociais e culturais de vida e uma visibilização dos sujeitos nas suas subjectividades vividas.

Do ponto de vista metodológico, usou-se uma abordagem triangular de escuta, observação e participação, através de *conversas* e debates educacionais a duas pessoas ou em *grupos de discussão focalizada* ou, ainda, de *observação participante*. A pesquisa desenhada foi complexa e multifacetada, tendo-se trabalhado com professores/as, sobre as suas próprias práticas, além das inúmeras conversas informais que mantivemos. Contudo, para esta tese, apenas se mobilizaram os discursos das estudantes, explorando a partir deles a vida no interior da escola em diversas áreas, ciente de que se está longe de aceder a toda a diversidade da experiência. Inevitavelmente sacrifiquei muitos aspectos da complexidade social e emocional, assim como da espontaneidade dos situações vividas, por dificuldades de tudo abarcar, ou por razões de espaço ou, ainda, pelo simples pragmatismo de «parar»...

Um **segundo desafio** atravessou a pesquisa e diz respeito às relações com o(s) sujeito(s) de investigação e com o objecto de estudo, de modo a alcançar as ***formulações dessas mudanças pelas próprias raparigas***, os seus modos de *negociação*, intersecções e investimentos, aproveitamento de oportunidades, pressões de feminilidade fixistas, resistências e reconfigurações subjectivas.

Apesar de procurar dar o meu melhor e de «ter muita pena» de não ter feito tudo o que ambicionei, confrontei-me ao longo deste percurso com a indispensabilidade de «abandonar» muita coisa. Desde logo, na fase de trabalho de campo na escola onde, por diversas razões, não foi possível cumprir e "cuidar" a realidade educativa e humana como gostaria. Depois, na etapa da análise dos testemunhos, um novo redireccionamento e afinamento obrigou a separações e a reformular opções. No estádio da escrita do texto final, novamente tive de «deixar cair» dimensões importantes, porque não é possível no âmbito dum trabalho como este, abarcar tudo o que se gostaria. Por exemplo, «abandonei» quase todos os registos e "cadernos" da observação participante, assim como a informação e análise em torno das "culturas de amizade", para além de ter um capítulo importante, relacionado com uma das dimensões centrais de justiça social - *atenção, cuidado e solidariedade* na escola, por razões de espaço. Tal opção não significa deixar de considerar a centralidade do *cuidado* como necessidade, direito e responsabilidade, sobretudo quando a perspectiva se reclama duma contribuição feminista. Claro que esta problemática foi aflorada transversalmente, por diversas vezes, ao longo da tese. Todavia, foi-o de uma forma relativamente residual e não com a autonomia que gostaríamos. Obviamente, que terá acolhimento posterior.

Dando corpo ao espírito de *respigadora* a que me propus, na busca de contribuições para repensar a reprodução social, penso que a perspectiva de justiça multidimensional explica a reprodução de uma forma menos polarizada do que a que era sugerida pela grande narrativa de *neutralidade*, onde o género aparecia com uma ordem diferente - emocional, local e fragmentada. Ora, apesar desta tese ser sobre *vozes* comecei-a muito próxima dum quadro de interpretação estruturalista, sobre a importância de manter a utilidade de classe social como categoria tão *estruturada* e inscrita está nas vidas das jovens com quem conversei. Todavia, à medida que o trabalho se foi sofisticando, foram emergindo outros e "novos sentidos". O diálogo que ocorreu da *escuta* empenhada e heurística das vozes, confrontou-se com a consistência e *elegância* do modelo teórico, articulado por Iris Young e Nancy Fraser em torno do reconhecimento, redistribuição e participação, para além das abordagens educacionais mais críticas ou pós-modernas. Assim, esta tese foi-se constituindo sob um novo olhar, pluralizado e multi-referente, onde se foram *compondo* e integrando olhares e contribuições, para fazer emergir as dinâmicas de interpenetração entre condições sociais e percursos biográficos.

Esta pesquisa esteve comprometida com **um dos maiores debates científicos da actualidade acerca da natureza das implicações da justiça social e da desigualdade** face aos incumprimentos do paradigma normativo de justiça redistributiva. Segui a proposição de Young (2000a) de adoptar um conceito de justiça *pluralizado,* capaz de integrar diversas combinações de *opressão* e *dominação* motivadas pelas diversas estruturas de diferença em injunção e interacção dinâmica, a par de uma abordagem *multidimensional* incorporando três dimensões de justiça social – *redistribuição, reconhecimento* e *participação.* Envolve-se, assim, na análise não apenas o resultado distributivo, mas as condições de reconhecimento, poder, oportunidades, auto-estima e processos que constrangem os indivíduos e geram um contexto complexo de relações e condições institucionais. Então, este argumento pluralizado e multidimensional de justiça permitiu direccionar examinar e remodelar a proposta de Lynch e Lodge (2002), incorporando teórica e analiticamente, quatro dimensões de justiça – redistribuição, reconhecimento, poder e cuidado.

Estive também profundamente envolvida com um outro **debate que marca a actualidade, sobre a juventude feminina,** nesta nova fase. Os *estudos culturais de juventude* confrontam a compreensão das condições definidoras das *novas feminilidades* jovens e expressam a intensa e variada mudança social, cultural e individual e os seus significados, como a individualização e a remodelação das condições e culturas jovens em relação ao trabalho, família, comunidade, corpo, media, tecnologias de informação, etc. Várias foram as interrogações que atravessaram esta nova questão geracional da juventude, percepcionada tanto como «fascínio» como «crise», se estamos perante novas perplexidades geracionais de género, nacionalidade, etnia e modos de se construir como mulheres, trabalhadoras, mães, amigas, consumidoras e como isso se liga com as velhas formulações binárias.

Ao longo do processo de pesquisa e do seu «fechamento», foram-se cruzando os dois debates e tornando mais claro o modo como compreendemos algumas questões e articulações entre justiça social e feminilidades jovens na educação. Um primeiro aspecto que se iluminou e tornou evidente foi o das potencialidades **do quadro teórico e científico** para explorar e *diferenciar* as várias formas de desigualdade e injustiça social e educacional, trazendo à luz os domínios que causam sofrimento e opressão, muitas vezes *naturalizados* e invisibilizados e os modos culturais encontrados pelos diferentes sujeitos educacionais no interior dos

recursos que têm disponíveis. Além disso, permitiu evidenciar como a in/justiça se conjuga multidimensionalmente e em injunção com entidades mais "discretas", opacizadas por outras consideradas mais "autorais", como a classe social e redistribuição que, ao serem mais salientes e generalizadas, se tornam mais interactivas e relevantes na produção da desigualdade e de situações injustas. Crianças, ciganos/as, habitantes de bairros sociais, raparigas, têm pouco poder no estado e na escola porque são definidos/as e marcados/as como subordinados/as. Além disso, os seus pais, mães e comunidades exercem *naturalmente* também muito menos influência. Discutimos as questões educacionais e os modos de organização nos contextos e nas relações interpessoais, na presença de noções estereotipadas como *maturidade*, *autonomia*, *respeito*, *homogeneidade*, *feminilidade*, etc. nas suas múltiplas implicações para a igualdade e para a educação. Para além das *divisões* e *dimensões* que estruturam a diferença, tornou-se também claro o modo como essas diferenças são *relacionais* e são *vividas*, como questões afectivas e emocionais, e como isso é importante de um ponto de vista sociológico (Lynch e Lodge 2002). A educação é uma área que envolve imenso espaço e trabalho emocional, tanto para os/as estudantes como docentes, sendo que as relações de escolarização são relações de dependência e independência, de natureza profundamente afectiva, especialmente quando o cuidado é ignorado, o poder é exercido de forma discricionária, o reconhecimento é negligenciado, os recursos são experimentados como fonte de marcação e diferenciação, etc. Esta pesquisa pode ser uma contribuição sobre o modo como as **relações de escolarização** são profundamente **afectivas,** entre estudantes e professores.

Uma **segunda linha de contribuições** diz respeito à ênfase num **discurso teórico-analítico** capaz de nomear a transformação e as desigualdades sociais, explorando implicações éticas da injustiça, incluindo no campo da produção científica. Procurou dialogar-se e construir um discurso com a preocupação de articular os quadros da ciência social e os discursos ético-normativos para *nomear o problema* da desigualdade e da mudança social (Lynch e Lodge 2002), vendo nisso uma forma de abertura a uma linguagem de transformação. Promover a igualdade é um exercício de poder que requer mudanças no modo como é exercido e estimulado com e entre os/as estudantes, designadamente em termos de género. O diálogo estabelecido nesta pesquisa entre vozes e conceitos, ciência social e política de justiça evidencia um conjunto de modos pelos quais as jovens

não exercem a mesma influência, nem lhes é dado o mesmo estatuto, *sentindo* e *experienciando* isso, muitas vezes, como desigualdade e opressão. Claro que isto não pode ocultar os significados e a crueldade de muitas culturas informais, nem romantizar as vidas de muitas jovens, sob pena de introduzir facilidades de linguagem que podem ocultar dificuldades de análise.

Rematando este preâmbulo de re/colocação da pesquisa, salienta-se agora algumas das conclusões a que fomos chegando, com base nas várias linhas e questões de análise que atravessaram o corpo desta obra e iluminaram várias facetas da problemática: em primeiro lugar, em torno dos *rumores, realidades* e *clamores* para uma nova agenda de género; em segundo lugar, da reconfiguração do conceito de *re/produção* à luz da nova agenda de género e justiça social; em terceiro lugar sublinhando olhares lançados pelas narrativas educacionais e, particularmente, de jovens *ciganas e payas*, construídas em busca de caminhos de autonomia e de agência educacionais.

1. Rumores "públicos", realidades "privadas" e clamores para uma nova agenda de inclusão e de género na educação

Esta tese inicia-se e é desafiada pela discussão duma das questões que nos tem inquietado e que diz respeito ao «fantasma» que emergiu nos anos 90, em torno do sucesso e dos "ganhos" das raparigas e da sua supremacia sobre os rapazes. Estes são vistos como "perdedores" e elas percepcionadas a dominar a cena educacional e profissional. Assim, a contribuição que emerge da revisão morfológica sobre esta problemática em Portugal, realizada em torno dos dados estatísticos e estudos de referência no campo, permitiu discutir uma proposta de faseamento, em torno da expansão da escolarização pública das raparigas, pós 1° ciclo, nas últimas quatro décadas, na luta pela recuperação da discriminação de género. Aqui identificamos quatro vagas educacionais, caracterizadas genericamente pela *procura,* a partir dos anos 60; *exigência da igualdade* nos anos 70: *expansão e diversificação* nos anos 80 e, finalmente, pela *recuperação, encorajamento* e *diversificação* das escolhas nos anos 90.

Uma contribuição conclusiva pode ser enunciada e contraposta ao discurso público, considerando que este é ***contraditório e problemático***, de um ponto de vista de justiça social, parecendo legítimo afirmar que está marcado, simultaneamente, por um potencial democrático de «fascínio», visibilização e autonomia dos ganhos das raparigas em relação ao passado. Ora este também está

circunscrito e limitado na análise da realidade interpretando a morfologia dos números e classificações.

Assim, deste discurso, podemos inferir vários significados contraditórios, relacionados com o potencial efeito democratizante da escola. Em relação à implicação democrática da expansão feminina da educação, salientou-se que, apesar de limitada a uma definição de *justiça fraca*, o *acesso* à escola permitiu às raparigas, com mais posses e recursos, **agarrar a oportunidade** *e recuperar* da situação de exclusão e discriminação, acedendo às credenciais escolares. O desejo e a luta das raparigas por se *aperfeiçoar educacionalmente* direcciona-as, numa primeira fase, para realizar percursos escolares longos, e numa segunda fase, incita-as a *diversificar* e *alargar* progressivamente as suas escolhas, de modo a *aceder* a carreiras profissionais e a superar a discriminação que caracterizava a experiência colectiva passada. Contudo, a análise evidenciou como, na luta pela *diversificação,* as raparigas se confrontam com dilemas de escolhas "pragmáticas", muitas vezes por "defeito", talvez mais como resposta à consciência da dominação social masculina, do que como independência (Arnot et al. 1999), o que ao mesmo tempo explica, de alguma forma, a persistência e as remodelações da desigualdade. Os percursos de *aperfeiçoamento* e investimentos educacionais exprimem o compromisso das mulheres ao ultrapassar os caminhos convencionais, esperando efeitos de *transferibilidade* democratizantes e re/dês/genderizados noutras esferas da vida, nomeadamente o distanciamento das "tarefas domésticas e privadas" e independência como mulheres (económica, emocional, pessoal e política). Um outro efeito dos ganhos e da visibilidade, que não é de afastar, é a contribuição de estímulo que constituiu, em termos de mudanças, legitimidades e autonomias para outras raparigas e para os novos movimentos sociais, ajudando a *criar mundos* que possam ser *falados* e politizados.

Porém, também nos parece legítimo salientar outros significados particularmente inquietantes em termos de justiça social, resultantes das ***ausências*** (Santos 2005) e de alguma ***arrogância*** em termos de solidariedade social, na medida em que supõem extrapolação e dissimulação de dados duma pequena parcela, no conjunto demográfico da população portuguesa que, ao serem generalizados e homogeneizados, têm implicações de outra ordem. Estamos a pensar, por exemplo, no *silenciamento* das desigualdades vividas pela maioria dos/as estudantes, relacionadas com os processos de mitificação e *dominação* das

culturas das minorias privilegiadas e hegemónicas; nas implicações materiais, simbólicas e emocionais da educação nas posições sociais; na ocultação de partes da realidade social e dos sujeitos deserdados femininos que, não sendo *herdeiros/as* estão na escola em luta por serem educados/as, negligenciando-se os seus esforços, progressos, sofrimentos e lutas; nas experiências de limitação à comunicação e interculturalidade, que a todos/as prejudica; no lugar do sistema educativo, na emergência de culturas contra e de resistência e "irritação", "dupla consciência", etc. em resultado de processos e culturas institucionais de opressão, modos de injunção e de agrupamento diferenciado que afectam o dia a dia e são motivo de muitos acontecimentos de opressão e subalternização, que não sendo agenda de "alarme público", não deixam de ser quotidianamente motivo de mal-estar das raparigas.

Uma **outra ordem de implicações é o discurso de mitificação do sucesso em contexto de ausências** e de *igualdade fraca*, quando aliada a uma expansão tardia dos percursos e da realização educacional básica e secundária dos/as jovens, tem um significado na *revalorização* e a *circulação* de noções *privadas* e *naturalizadas* de género (e outras), ao nível informal e simbólico, tendo subjacente a tentativa de *inversão* dos direitos, de justificar políticas *controladoras,* repressivas *e*/ou de *desinvestimento* público nas questões de justiça social.

Nesse sentido esta pesquisa, ao aliar uma análise sócio-histórica educacional de tipo morfológico e quantitativo com um olhar contextualizado, semântico e intensivo, pôde iluminar um *novo tom* sobre as dinâmicas entre processos secretos e visíveis na compreensão da realidade social. Por exemplo, desconstruir significados de conceitos estabilizados como «maturidade» das raparigas, «amizade» idílica, «autonomia» individualizada; desvelar como emerge o discurso de "desvio" dos direitos e da desresponsabilização da educação pública para todos/as; sublinhar as facetas corruptas (Connell 1997) e modos de acção de *justiça fraca* (Estêvão 2002), que privilegiam secreta e visivelmente a aprendizagem de uns/umas e obstaculizam a de outros/as; perceber como a melhoria de umas pode ser usada simbólica e funcionalmente para prejudicar e construir Outros/as marcados/as e homogeneizados/as; legitimar a diminuição de recursos públicos pela igualdade e perspectivar noções educacionais disciplinadoras e *ghetizantes*. Ora a desatenção dos problemas das raparigas, que geram exclusão social na juventude, são mascarados pela focalização nos

problemas e prejuízos masculinos tomados como neutros, faz com que os recursos sejam *desigualmente distribuídos* em termos genderizados, ocultando-se áreas de exclusão social como, por exemplo, a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, gravidez jovem (Osler e Vincent 2003), etc. como problemas de raparigas e não como assuntos da juventude (feminina e masculina). Em alternativa, esta pesquisa pode ser uma contribuição, acerca das dinâmicas e detalhes diversificados sobre injustiças vividas, para formular um novo olhar sobre a *reprodução social e cultural* da complexifidade das questões da ***exclusão social*** e duma *agenda de justiça educacional regenderizada.*

2. Reconfigurar *re/produção* à luz duma agenda de justiça social multidimensional regenderizada

A nossa análise sugere a **importância da *redistribuição*** como dimensão da justiça social sempre que está em questão analisar a re/produção e distribuição de bens educacionais, apesar de não ser exclusivamente essa a origem da desigualdade (Fraser 2003). Focalizar nas questões do *acesso escolar* à entrada do sistema educativo público, tal como outras acessibilidades ao longo do percurso, permitiu confrontar as condições de *realização* académica, de *presença* e desenvolvimento dos/as estudantes, conjugadas, obviamente, com as outras vertentes de justiça social. Porém, as políticas e mecanismos de redistribuição educacional ligam-se de forma saliente com os critérios de *diferença* social distributiva e os "conhecimentos" que circulam na escola sobre a realidade. Deles decorrem implicações para aplicação das *políticas* de *distribuição dos bens,* tanto do lado da oferta como da procura (Lynch e Lodge 2002). Evidenciou-se os processos e sentidos de *definição* dos percursos educacionais e do privilégio social, particularmente as políticas de organização dos recursos e os *modos de governo* educacional da exclusão social (Hey 2003), de que resultam a "escolha" e a selecção social no interior da escola e da sala de aula, as dinâmicas, *redes* e interacções culturais que emergem entre os estudantes e outros agentes. Mostrou-se, assim, como a desigualdade económica se produz num quadro de vida organizacional, estrutural e relacional que desencadeia mecanismos que impedem muitas/os jovens de aproveitar as oportunidades educativas. Estes/as não estão em condições de competir nos mesmos termos dos grupos com mais recursos que vêem a educação constituir-se em novos acrescentos (cf. Stoer e Cortesão 1999; Lynch e Lodge 2002), vivendo num estado de quase "ausência de capacidade

social" e numa "condição de sujeição" (Garcia et al. 2000). Assim, nesta pesquisa, se bem que com manifestações culturais e políticas particulares, relacionadas com a re/produção e constituição de posições sociais e recursos educacionais, salienta-se como a marginalização é economicamente gerada, *educacionalmente governada* por mecanismos internos e externos *naturalizados* de construção de sujeitos educacionais. Além disso sublinhou-se como os *agrupamentos* em turmas e redes relacionais estimuladas têm implicações variadas nos resultados, percursos, culturas e perspectivas educacionais e de vida.

Porém, além da dimensão da redistribuição de bens e acessibilidades educacionais, outro foco de política de justiça social se revelou ao nosso olhar, relacionado com a escola como espaço de produção simbólica, culturas, estatutos sociais, sob modos e culturas hierárquicas, estratificadas e naturalizadas de *reconhecimento*, ou de *(falso)(sub)reconhecimento*. A justiça social como ***reconhecimento*** (Young 2000a) permitiu salientar o modo como os grupos sociais diversos de género e de etnia vêem promovidas ou limitados os seus acessos, interacções e perspectivas culturais e discursivas. Forneceu uma explicação analítica sobre a emergência da variabilidade dos sujeitos educacionais como *feminilidades determinadas, adequadas, dilemáticas, de silêncio, de rebelião,* ou *Outras* percepcionadas como étnicas. As raparigas, ao mesmo tempo que investem no aperfeiçoamento educacional como forma de mudar a sua situação, estão a *tornar–se* mulheres educadas muitas vezes *stressando*, ao mesmo tempo que investem num *aperfeiçamento* corporal genderizado e aprendem muitos dos ditames da subordinação, da idealização masculina, da romantização da vida, em condições difíceis, muitas vezes como "recreio" de masculinidades *borgueantes.* No que diz respeito às raparigas ciganas designadamente, experimentam um *estatuto* e um *(sub)reconhecimento educacional mínimo* e são incorporadas como "marcadas" e "separadas". Ora, esta situação de sub-reconhecimento mínimo, ao interagir com as noções tradicionais da comunidade cigana, quando as raparigas vivem ainda em luta por *autorização educacional,* é gerador de uma variedade de processos complexos de construção de *identidades recusadas ou negadas, aderidas ou exacerbadas, híbridas* e *envergonhadas*.

Além disso, esta pesquisa evidencia e sublinha a distância a que se está duma educação e comunicação intercultural sendo notória como as culturas estão estratificadas e de costas voltadas. Vemos, por exemplo, como as "raparigas em transição" nunca tinham mantido contactos com ciganas, nem perspectivavam

qualquer possibilidade remota de afinidade, ao passo que as mais desfavorecidas (Outras) estavam a ser educadas nos mesmos contextos e mantinham relações de proximidade, inclusivé experiências de namoro com rapazes ciganos. As fracturas sociais, as "separações", as produções culturais diversas e os fracos resultados académicos revelam as tensões entre estudantes e grupos culturais, o que contribui para mudar muito pouco os destinos objectivos de etnia, classe e género. Além disso, as condições de *inclusão educacional* de mera *tolerância* e de *reconhecimento mínimo* dos grupos com menores *recursos* e *estatutos* g eram condições de opressão feminina à entrada da adolescência, que produzem feminilidades silenciadas, rebeldes, ruidosas, "desistentes escolares", como forma de evitar e fugir à experiência de silenciamento ou de "dupla consciência" e "dupla voz", geralmente atribuída às mulheres.

A injustiça social como ***poder***, numa ligação muito estreita com reconhecimento (Young e Fraser), tornou-se o "coração" da problemática de injustiça na escola (Lynch e Lodge 2002), pela profunda interactividade, naturalização como "entidade discreta"e por se articular com corpos, relações e interacções sociais. O poder, ou falta dele, explicam as relações hierárquicas verticais e as *influências* existentes e fomentadas entre docentes, estudantes, famílias e comunidades. Evidenciam, também, as *vozes, silêncios e ruídos* que podem ser impedidas, escutadas ou produzidas, umas mais *poderosas* e *energéticas* ("determinadas" ou "irritadas") e outras mais *negociadoras* e *silenciosas* ("civilizadas" e "educadas"). Igualmente, o poder *e decisão* explicam as relações e interacções horizontais que circulam como legítimas e disponíveis, relacionadas tanto com as *hegemonias e tensões* existentes, como com a *actividade* e *autonomias* articuladas e lutadas em condições de dependência. Esta pesquisa permitiu fazer luz sobre algumas das mudanças que são requeridas pelas estudantes de modo a exprimir os diversos interesses presentes. Inclui-se aqui o modo como, na actualidade, a par da escolarização da juventude, *aperfeiçoada academicamente* (coeducativa, alargada, multicultural), o corpo feminino é, também, percebido e investido, *aperfeiçoado e ornamentado* na escola, através do "currículo do corpo", práticas culturais e discursos ideais de beleza "anorécticos" e/ou "atléticos" que circulam. O corpo é motivo de in/satisfação, atracção e/ou desafectação, preocupação e/ou de desejo, e as raparigas estão a «solicitar», implícita e explicitamente, que a escola facilite, criando espaços físicos e simbólicos de interacção, conversa e debate para que todos/as tenham condições,

direito e responsabilidade, capacitando-os/as a **saber e poder** *cuidar de si,* fora da "hipótese repressiva".

A dimensão de poder como espaço de justiça social, nesta pesquisa, diz ainda respeito ao espaço perspectivado e à actividade investida como *autonomia* das raparigas, construindo caminhos diversos e "figuras de autonomia" no percurso educacional, sempre em busca por um lugar para si próprias nas diversas esferas da vida (cf. Fonseca 2001 e 2003). Há claramente, como se assinalou, sentidos diferentes para autonomia: empenho na escola, adiando o trabalho, distanciamento da domesticidade; "libertação" da escola, aproximando-se de cursos profissionais, do trabalho e da adultez; distanciamento e abandono da escola. A autonomia e poder como dimensão educacional de justiça social, biográfica e colectiva, permitiram uma analise educacional imersa na realização de direitos sociais, políticos, culturais, de género e intimidade, que implicam **poderes estruturais vividos e agidos pelos sujeitos sociais na actividade** educacional.

A injustiça social aparece ainda profundamente relacionada com ***atenção, cuidado e solidariedade***, como dimensões educacionais de justiça social, enquanto *necessidade*, *direito* e *responsabilidade* (Lister 2003) negligenciados. Isto é importante sobretudo como direito dos/as mais desprotegidos/as, e/ou em algum momento, ou como tarefa educacional. Nesta pesquisa, cuja análise em termos de *cuidado* foi apenas transversal, notamos como esta dimensão opera em torno do nível emocional, de afectos e afinidades que emergem e circulam na escola. Assim, tornou-se evidente a existência de políticas implícitas (por vezes explícitas), que promovem a satisfação do cuidado, umas mais *punitivas,* outras mais *cuidadoras* dos/as estudantes. Da análise salientam-se as *políticas de ausência*, revertendo frequentemente em sua substituição as supostas políticas de *recriminação* (Fonseca 2001). Então, neste contexto, um *cuidado* genderizado de tipo *mecânico* emerge também entre os/as estudantes, por vezes oficialmente solicitado e/ou suposto como elemento das *feminilidades servidoras*, funcionando como responsáveis naturais "calmantes" dos rapazes nas turmas, ou em circunstâncias de ruído e de rebeldia. Encontramos, também, uma outra ética de *cuidar mais orgânica,* típica do direito social contratual, presente sobretudo nas jovens "em transição", relacionada com *feminilidades civilizadas,* de empatia natural feminina que, muitas vezes, desencorajadora do desejo, do prazer e do *cuidado de si.* Pontualmente, emergia um modelo de *cuidado mais paritário*,

como uma necessidade, direito e responsabilidade educacional para a autonomia solidária, entre os diversos agentes.

Assim, a focalização contextualizada e multidimensional de justiça social tornou-se um *modelo elegante* para escutar as *vozes* e perceber a re/produção duma "multiplicação dos resultados realizáveis" (Fraser 2003) a densidade das feminilidades jovens que se estão a construir, tornando possível demonstrar como os mais "abrangentes resultados sociais" (ibidem) favorecem umas pessoas e impedem outras, que dependem de interacções *variadas* e *contextualizadas* na sua re/produção, não redutíveis a estruturas, nem a interacções sociais. É possível incluir na re/produção para além dos recursos e posições, relações de poder vertical e horizontal, culturas, sociabilidades, *redes de amizades* como espaços de *mediação* das diferenças, decorrentes das condições de presença e participação escolar. Por isso, de um ponto de vista da teoria crítica, a relação de constituição e *produção* da variedade e da desigualdade social, viva e histórica, nas estruturas educacionais incorporadas, genderizadas e remodeladas pelos sujeitos é uma razão para pensar a ***reprodução*** das estruturas sociais, de uma forma mais viva, onde os corpos e mentes estão a reagir e a afectar as estruturas (Walkerdine et al. 2001).

3. Que olhar lançam as narrativas e os diálogos educacionais neste tese?

Sem preocupações de generalizar ou de considerar que as narrativas educacionais representam toda a *diversidade feminina* dos grupos desfavorecidos, queremos salientar o seu lugar no testemunhar de como as jovens *ciganas e payas*, no mesmo tempo histórico e frequentando a mesma escola, apresentam uma *variedade* e uma *diversidade* de percursos de *crescer como raparigas*. Elas produzem articulações singulares em torno de percursos biográficos escolares que relatam experiências inter e intra étnicos, vidas femininas que conciliam diversas tarefas, perspectivas educativas familiares, dinâmicas entre os *sujeitos educacionais* e possibilidades educacionais de composição do mundo. Então, olhando as narrativas, descobrem-se diversos e singulares modos de injunção e de construção dessa variabilidade social, relacionando tanto a escola como as comunidades. Exprimem, também, a *emergência* e a *actividade* dos *sujeitos sociais* e *educacionais*.

Assim, apesar dos múltiplos condicionamentos estruturais e de um conjunto de regularidades, somos também surpreendidas pela singularidade e actividade de cada uma das jovens, pela sua reflexividade e elaboração intelectual, pela ambição

e afirmação variadas em formas de actividade humana. A *diversidade* de experiências mostra a *re/produção da variedade* educacional, os constrangimentos, sentidos e compromissos relacionados com a concentração e/ou distanciamento com o trabalho escolar, o que afecta, alimenta ou limita os modos como vivem e se remodelam no presente e perspectivam no futuro, dentro e fora da escola e nas diversas esferas de vida. Assim, a diversidade nas narrativas revela o **detalhe** para aceder a **percursos escolares longos**, ou o modo como outras acompanham **sem grandes percalços** os desafios, ou também como outras estão a viver os **dilemas da sobrevivência**, ou ainda, como outras, em **ruptura** e à beira da *desistência* e *distanciação* escolar perspectivam um outro modo de vida que já não passa pela escola. É notada, assim, uma variedade de sentidos e experiências de poder que acercam a dominação e a opressão (Young 2000a) e de autonomias, vivenciados nos percursos de escolarização.

Estas vozes femininas também lançam olhares sobre mecanismos, relações, recursos, processos que fazem com que *alguns sujeitos educacionais* **tirem proveito e estejam satisfeitos**, confiantes consigo e com a vida escolar. Enquanto outros apresentam dificuldades e estão divididos, deprimidos, desistidos, indignados, revoltados e desertados com a escolarização. Neste contexto, algumas raparigas, tal como rapazes, optam por actividades de *experimentação,* procurando alargar sentidos na escola formal e conquistar mais espaço para a sociabilidade, produzindo culturas subterrâneas e nas margens (Hey 1997). Geralmente, o espaço de *experimentação* é inversamente proporcional ao investimento no espaço do *conhecimento*.

Apercebe-se pelas narrativas educacionais como as raparigas estão presentes na escola, de forma mais ou menos *reconhecida* e *poderosa*, **diversamente activas** e a investir intensamente como ***sujeitos de conhecimento***, ***de sociabilidade*** e de ***corpos vibrantes:*** numa variedade de **espaços** destinados, proibidos ou tolerados; numa diversidade e interacção em **grupos ou *redes*** de amizade femininas ou *mistas* da turma, ou com namorados; numa multiplicidade de **papéis** de atenção, solidariedade ou crueldade - **actividades** de cuidado, de "escritas femininas", de "apreciar" rapazes, de rebelião, de conversa, provocação e diversão, etc. Nestas dinâmicas, produzem-se feminilidades mais ou menos académicas, estimadas, rejeitadas, amadas; produzem-se também alunas, rebeldes ou solidárias. Desta forma se configura a complexidade e variedade do que se joga no ambiente escolar.

Ora para os grupos sociais mais desfavorecidos, a escola, para além do acesso a credenciais académicas e a instrumentos de expressão e interacção social e cultural, desempenha uma importância crucial, pela oportunidade única de acesso ao saber e pensamento racional e às novas tecnologias. Sublinha-se, assim, a existência de interacções e dinâmicas entre ***o sujeito educacional*** (que supõe um *sujeito cultural*, um *sujeito conhecedor* e um *sujeito disciplinado) e entre* sociabilidades e culturas jovens que são geradas, construídas e partilhadas, desde logo por uma escolarização em regime de coeducação e no meio da complexidade e variabilidade social. É de salientar a possibilidade de imaginar, *realizar* e planear acções com pares, constituindo-se múltiplas redes e culturas, incluindo grupos de amizade feminina que se articulam a estes variados mundos do sujeito educacional. Assim, a escola contém as dinâmicas e os desafios do saber racional, as oportunidades diversificadas, incluindo *transferibilidades* para áreas de vida, em que se espera mudança social. Contudo, a não realização do *bem* educacional em contexto de não reconhecimento (Young 2000a) e na presença de hierarquias injustas e de desigualdades, parece desencadear vários tipos de dinâmicas culturais: umas sob a forma de compromisso e *empenho na transformação de si* ou na *mudança social*, outras sob formas *culturais contra* e nas margens, muitas vezes vistas como culturas *primitivas* (*gangs*, violência, assédio, sexismo, racismo, etc.) que, em parte, se relacionam com a emergência de ***novos espaços de experimentação*** (transformação ou conformação).

A justiça social fraca ou forte que beneficia alguns/mas e prejudica outros/as, no contexto da actual «crise», está intrinsecamente relacionada com as condições, experiências, lutas e relações sociais, materiais e de desejo, em prol de um *espaço público heterogéneo*. As culturas *contra,* tal como os movimentos de transgressão e transformação, estão relacionadas com marginalização social e educacional, com as experiências e sentimentos de injustiça que circulam entre os/as oprimidos/as, relacionam-se com a existência de um *espaço público homogéneo* e hierárquico, onde se podem mesmo inflamar identidades negativas. Em ambos os casos a tradição é interrogada, incluindo as formas genderizadas: no primeiro caso, há lugar para **imaginar** possibilidades de actores/as individuais com a possível consciência e participação em causas solidárias e políticas da comunidade, mais visível no nosso estudo em percursos das jovens mais académicas. Esta é também uma das implicações quando o acesso ao saber racional das raparigas se liga com consciência e injustiça (em causas como o ambiente, água, participação

política...), o que contrapõe algo à mera individualização. Também as raparigas menos académicas, incluindo as ciganas, expressam o mesmo desejo de denunciar, intervir e decidir na vida pública e na luta por direitos sociais e formas mais "contra" e "míticas", o que tem a ver talvez os caminhos de menores recursos e uma relação de maior distância dos direitos sociais, incluindo direitos das mulheres. Os usos, ganhos e perdas que a escola traz mostram como ela é, muitas vezes, funcional à manutenção da injustiça social, assim como pode ser funcional à consciência transformadora.

Genericamente, as narrativas revelam como as jovens estão a ser educadas a ***conciliar*** várias **tarefas e lugares sociais.** Fui surpreendida ao perceber como, apesar da sua idade, e frequentando apenas a escola pública, algumas raparigas estão a **crescer como trabalhadoras,** sendo mesmo os membros ganha-pão e **mais fortes** das suas famílias, como acontece num dos casos. Outras, também trabalham aos fins-de-semana e nas férias. O trabalho a que se abalançam, a par da actividade de estudante altera o seu lugar, responsabilidades e poder no seio da família. O trabalho assalariado e ser boa estudante trazem a possibilidade de ganhar formas de independência familiar e outras autonomias (emocional, sexual...) como raparigas. Constata-se, assim, redefinição ou remodelação em relação a caminhos tradicionais, sendo simultaneamente trabalhadoras e estudantes, estando a sua vida a depender mais do espaço público, distanciadas da domesticidade, mais autónomas e independentes, o que pode também ter implicações na remodelação das relações no interior da escola, incluindo no tipo e modos de sociabilidades. Também, outras, preparam o seu compromisso com o trabalho pago, quando o investimento educacional falha. Outras, ainda, seguem mais os caminhos tradicionais, conciliando "deveres" domésticos com a vida de estudante. Estas várias situações mostram como a sociedade tem sido permeável a mudanças educacionais para as raparigas, mas como também se continua a esperar que se mantenham os naturais redutos femininos. ***A conciliação*** parece, assim, ser algo que, de diversas formas, a maioria das mulheres continua a aprender, que o trabalho pago não dispensa, diferentemente do que acontece com os irmãos rapazes.

As narrativas evidenciam também, como estas jovens, diferentemente do passado, sentem hoje o apoio e impulso dos seus pais e mães, estando a ser incentivadas para aproveitar e permanecer na escola e a aplicar-se, como forma de "ser alguém na vida", de fugir ao trabalho árduo e às tarefas da domesticidade,

construindo-se em direcção quer à cultura racional e à mobilidade social, como resposta à desocupação e à precarização do emprego, vendo muitos dos seus empregos tradicionais a desaparecer ou a serem ocupados por grupos com mais recursos educacionais (Weis 1990).

Um dos aspectos novos e importantes que este estudo levanta é um alargamento do conceito de mobilidade social quando focalizado na experiência das raparigas. Na realidade, as mudanças e debates dos anos 1990 permitiram perceber como a educação das raparigas significa mais do que "acesso", "resultados" educacionais e se relaciona também com acesso a direitos sociais e humanos, a autonomias, remodelações e/ou transformações em termos de poder social das mulheres, incluindo a "transformação da intimidade" e da vida privada (Giddens 1996, Hey 2003) no contexto de novas pressões locais e globais. As raparigas estão na escola por razões de conhecimento, melhoria de oportunidades e carreiras de vida, igualização em termos de poder, mas também por *novas* razões, relacionadas com lugares ocupacionais em contexto de desemprego e acesso a convivialidades de pares mais seguras. A *mobilidade* é perspectivada não apenas em termos de bens e posições educacionais e culturais, mas também em termos de estatutos e autonomias, incluindo "transformações" na vida privada e na "intimidade". Por isso, os debates públicos sobre as raparigas falam de tanto do seu sucesso das raparigas como da sua autonomia, neste sentido em que muitas saíram para a esfera pública e isso é visto como sinal de maior liberdade e escolha. Na realidade, procuram com a educação escolar transformar e/ou remodelar as suas vidas familiares, como aconteceu com as raparigas das classes médias e com alunas oriundas de minorias emigrantes (Mirza 2002). Aspiram e tentam construir-se sendo activas a controlar e *determinar* as suas vidas, exercitando práticas deliberativas e reactivas, que exprimem possibilidades ou desejos de autonomia.

As narrativas também nos impelem a pensar na atracção pelo **conhecimento, informação e títulos** escolares, por parte destas jovens com menores recursos, deixando a vida de ser perspectivada fora dos ganhos da escola. O "fascínio" tem sido de tal maneira forte que uma das jovens imagina mesmo a possibilidade de ser escritora, realizar trabalhos académicos e apresentá-los publicamente aos seus pares internacionais, trabalhar e/ou ser pesquisadora no estrangeiro. A mudança está em que a vida já não se perspectiva com os recursos do trabalho (manual), antes *imagina-se*, *compor* possibilidades e mundos com os recursos educacionais,

materializados agora nos livros, papel e lápis, etc. Para uma jovem cigana, por exemplo, aprender a língua inglesa fá-la *imaginar* possibilidades de ver filmes, ao mesmo tempo que realiza as suas "actividades domésticas" como mulher cigana, ou poder incluir a escrita no modo de vida cigano, registando no seu diário as memórias e experiências como mulher, *compondo* novas interacções familiares e de vida.

Parece legítimo afirmar, a partir de um olhar sobre as narrativas, as mudanças substanciais, ganhos e efeitos democratizantes da escola, em relação ao passado, salientando-se como os sucessos alimentam outros e novos êxitos e persistências, ou o inverso, incluindo novas oportunidades nos espaços domésticos e públicos da política. Isto apesar da "complexidade contraditória" e dilemática entre direitos e identidades.

4. E que revelam especificamente os diálogos de raparigas ciganas na relação entre educação e minorias?

Ao querer detalhar e destacar os modos de vida ciganos a par dos *payos,* é legitimo perguntar especificamente o que revelam as narrativas e diálogos educacionais das jovens ciganas, que estão a ser educadas em situação muito minoritária e num contexto coeducativo onde diversas etnias estão presentes.

Da variedade de feminilidades presentes na educação pública, sobressaiu particularmente a questão da educação do grupo cigano, enquanto grupo minoritário e com uma muito escassa representação na escola. Além disso, a especificidade vivida pelas raparigas ciganas coloca questões-chave de género e evidencia como a realidade, apesar dos progressos, não é nada tranquilizadora. Por isso, *rebuscar* os *sujeitos educacionais* femininos como *membros* da categoria da *juventude* e das *feminilidades*, do estado e da sociedade e não apenas como membros das comunidades, pode ser uma contribuição importante desta tese. Foi nesse contexto que as experiências e perspectivas genuínas ciganas adquiriram um **lugar de abertura**, de modo a potenciar e influenciar a reflexão educacional e curricular sobre as feminilidades escolares, destacando a *diversidade e variedade* como ***direito e condição de justiça***. Na realidade, no contexto das várias mudanças da actualidade muitas raparigas ciganas, sobretudo dos grupos mais pobres estão a aceder à escola, embora consideremos que estão ainda numa *fase de autorização*.

A pesquisa evidencia, também, uma *diversidade* de feminilidades ciganas, em parte resultantes das suas relações e interacções com a etnia maioritária, por vezes revelando processos complexos e conflituais de construção de identidades *aderidas, híbridas e recusadas*. Esta diversidade também evidencia como os processos de sedentarização e de "encontro" inter-étnicos (Touraine 1998) e de "presença" institucionais (Phillips 1996) têm engendrado tanto **aproximações** como **distanciações,** visíveis, por exemplo, em relacionamentos amorososos e casamentos, sendo mais comuns as afinidades de jovens ciganos com lusas. Nos diálogos com as filhas destas ligações sobressaem identidades dilemáticas e vidas de conflitualidade, cuja origem é vista como resultado da relação etnicizada, numa sobrevalorização da ciganeidade e subestima das relações genderizadas, o que mostra a dificuldade de comunicação e interacção, mas sobretudo como estas noções estão naturalizadas e são de difícil transformação. Além disso, parece legítimo argumentar que a menor incidência de casamentos entre mulheres ciganas e homens lusos mostra bem elas têm uma vida mais controlada. Esta pesquisa evidencia como os rapazes ciganos saem da escola, para se *orientarem* para a vida de homens ciganos, o que inclui sobretudo sexualidades fora da etnia e a *habituação* às actividades de mando, exercendo particular controlo sobre as suas irmãs na escola. Por sua vez, as raparigas são "puxadas" para casa, a fim de se *habituar* às tarefas domésticas e vidas familiares, em direcção ao casamento. As narrativas revelam algumas das tensões vividas em direcção ao **"enclausuramento" feminino,** "vigiadas" pelos irmãos mais velhos, facto já menos visível e legitimado na etnia lusa em relação ao passado.

Assim, a educação escolar permite a algumas raparigas ciganas **construir-se como jovens raparigas, com experiências fora da comunidade** e da completa «habituação». A educação e o contacto cultural *mixité* no *âmbito público* desafiam alterações nos processos tradicionais de *crescer como rapariga.* Por isso, embora muito condicionadas e vigiadas, elas já não aceitam linearmente tudo o que lhes é dito sob a sua condição de sujeição.

Outra indicação conclusiva desta pesquisa diz respeito ao **desejo** e sentimento das raparigas ciganas **de poder *crescer como raparigas* no meio de *payas* e *payos,*** assim como aspiram a uma vida profissional assalariada, ao contacto com o mundo das tecnologias, assim como gostariam de ter uma vida menos presa nas suas famílias e nas "responsabilidades "privadas". Por isso, mesmo apesar do «mal» estar vivido na escola, e da falta de sentido do trabalho escolar, ela é vista

como um «bem» pelas raparigas deste estudo, um lugar de vida de maior liberdade e mais interessante, capacitadora de uma variedade de interacções e actividades jovens e uma possibilidade de se desligar das limitações e destinos tradicionais. Esta percepção é notada pelos membros adultos da comunidade cigana mais pobre, que vê a escola como um espaço ameaçador. Por isso, ***dizem*** às raparigas que a escola não tem interesse nas suas vidas, aspectos que começam a ser contestados por estas. Mas, estas narrativas ciganas mostram, também, ainda que de forma branda e *estranha*, alguns dos efeitos positivos da escola, nomeadamente o seu lugar na diluição de fronteiras fixistas e naturalizadas de género, tornando-se as paredes da casa menos rígidas e tradicionais, sendo tomadas por alguma cultura racional como a escrita, a leitura, as línguas estrangeiras e a informática. Apesar do aumento da presença na escola, as raparigas ciganas estão ainda em luta por ***autorização***, representando simbolicamente a escola a possibilidade de sair da "clausura", o que é particularmente relevante para uma nova agenda educacional de justiça social como necessidade, direito e responsabilidade (Lister 2003).

Alguns aspectos mais constrangedores parecem estar a mudar nas comunidades ciganas, nomeadamente em relação ao casamento como única combinação entre ascendentes, liberdade nas roupas, acesso ao trabalho assalariado, carta de condução, formação profissional, divórcios e separações, etc. estando as raparigas a projectar-se em termos de construção de uma vida com maior **autonomia.**

5. Para finalizar uma consideração... conclusiva

Para fechar, é de sublinhar como neste estudo ressalta a noção de como as jovens ciganas **estão desejosas de ser educadas na *escola comum***, precisando para isso que a comunidade, o estado e a sociedade lhes *digam* e *criem* condições para a sua educação. Elas estão na **escola** sob ***stress*** **e** sob ***suspeita***, vivenciando experiências educativas de *cidadania mínima*, porque apreendidas como etnicizadas, sobretudo à medida que entram na idade jovem e progridem nos ciclos do ensino básico. Mas elas gostariam de poder tirar partido e concentrar-se garantidamente na aprendizagem escolar.

Um contributo desta pesquisa pode ser no sentido de ***ajudar a dizer*** **à** comunidade cigana, porque as raparigas ciganas precisam ***de saber,*** que os

sentidos da escola, *realmente* não estão contra a comunidade. Pode ajudar, especificamente, a que as famílias **também** lhes ***digam*** sem temores da importância da escola nas suas vidas.

Evidencia-se também, como uma política de inserção local ao ser muitas vezes, segregada, "contraditória" e "conflitual" como resultado da *ghetização* e do acantonamento dos grupos sociais em maior desvantagem (ciganos/as e payos/as) e marcados socialmente, o que é geradora de medos, hostilidades, muitas vezes de territórios violentos. Estes vivem e exprimem, assim, processos identitários de entrincheiramento e fractura com a sociedade dominante, sobretudo nas relações com o estado e suas instituições (habitação, educação, saúde, justiça, etc.) com uma cultura e dinâmicas de *âmbito público homogéneo*. Em parte estas identidades complexas e educacionais *emocionais* são construídas em resultado do sub-reconhecimento dos sujeitos, devido a um estatuto e posicionamento social de inferioridade ou anormalidade, que os/as restringe o convívio, interacção e ambientes educacionais entre a etnia lusa e cigana com maiores dificuldades e menores recursos e/ou resultados escolares, vendo-se circunscritos e limitados/as aos ambientes educacionais mais desligados do trabalho escolar, sendo duplamente penalizadas.

Espreita nestas narrativas o *desejo de participação* nas decisões e direitos sociais, muitas vezes saliente através de uma *idealização mítica*, como acontece com uma jovem/adulta cigana, relacionada com a impossibilidade sentida de poder participar, denunciar e decidir no espaço da vida colectiva mais ampla. ***A fuga, irritação e ameaça*** emergem, assim, como únicos recursos e modos de acção disponíveis, cujos sentidos podem ser vistos como "gritos políticos" (Apple 1997, Walkerdine et al. 2001). Revelam-se, assim, as *vozes de crítica, denúncia* e *reclamação* sobre a marginalização e dificuldades colocadas ao povo cigano pela etnia dominante e pelo estado, concomitantemente com as vozes de *aclamação* de algumas das suas actividades e autonomias. Vozes que procuram *criar mundo* para falar e *criar espaço público e político* de reconhecimento e poder, onde se possam *compor-se* como sujeitos sociais e educacionais.

A escola revela, assim, alguma capacidade de acolher as jovens, embora a *inclusão* realizada opere sobretudo de um modo redistributivo "mínimo" e "benigno" (Leite 1998), através dum *pacto de silêncio* e de *estranheza* mútua (Matos 2005 e 2006, Marques 2004). Esta *natural* aquiescência em relação à educação dos grupos sociais classificados como *Outros/as* (ciganas, emigrantes,

pobres e com poucos recursos) confina e fractura os contactos e as interacções sociais e educacionais entre educandos, admitindo-se, assim, o *natural* afastamento e desresponsabilização pela educação de muitos dos seus membros. Além disso, enfatiza-se e coloca-se aqui frequentemente a tónica na cultura. Ora, no caso das raparigas ciganas este *déficit* de resultados académicos e de responsabilidade educacional é funcional à retirada feminina para casa à entrada da juventude (tal como o era para os filhos da classe trabalhadora no tempo de pleno emprego) gerando-se um dilema entre direitos e diferenças. Por isso, em termos de educação cigana, esta pesquisa interpela e salienta a crítica interna que começa a ser travada pelas gerações mais novas, particularmente por algumas raparigas em luta pela *autorização* no seio da comunidade que as puxa para casa, ao mesmo tempo que pelo Estado são "agarradas" como *sujeitos educacionais*. Por isso, na ausência de *reconhecimento* sobrevivem numa escola que as mantém em situação de *deferimento*, tentando orientá-las e impondo uma racionalidade dominante, hegemónica e etnocêntrica. Em vez duma educação como universalidade e um direito de todos/as, alguns grupos continuam a ser focalizados através de um falso reconhecimento, duma identidade cultural esta, em parte, resultante da *ghetização* da comunidade e dum conceito, como temos defendido, de *cidadania parcial* e de *democracia fraca ou mínima* no estado.

Outra dimensão importante, subjacente nesta tese, é o debate entre **identidade cultural, género e juventude**. Ora, na verdade, o género nas pesquisas clássicas de juventude não tem tido idade, etnia, classe, o que decorre da não consideração das mulheres nas pesquisas ou da sua essencialização na categoria autoral de género, classe ou etnia, como acontece em muitos discursos educacionais e de juventude. A ***maturidade*** tem impedido as jovens da autonomia, direccionando-as muitas vezes precocemente para a dependência de alguém, exigindo-lhes **vivências** sempre **através da relação** com **outros**, quer seja criança, adulta, ou idosa. Embora não lhes seja exclusivo, este aspecto é de grande saliência para as raparigas ciganas, onde a sua "natureza" étnica feminina de dependência do pai, irmão, marido... continua a ser acentuada e a impedi-las da autonomia e de se constituir como membro da juventude.

Para esta mudança também se salientam as possibilidades e aberturas fornecidas pela escola em termos de aceder e/ou imaginar o convívio com pares e a possibilidade de se confrontar com outros modos de vida e de interacção. O desejo de terem autonomia como jovens e serem cada vez mais "senhoras de si" é

uma das suas principais aspirações e buscas de mudança, o que as começa a distanciar da comunidade. Contudo, este desejo também confronta um jogo desigual entre as raparigas e rapazes lusos, o que não deixa de ser notado e interrogado pelas raparigas ciganas. Elas percebem pela experiência escolar que a liberdade das raparigas lusas confronta dilemas e "abusos", situados entre atracção e contracção, onde para as raparigas também se joga a reputação e violências.

Para terminar, diríamos que as experiências educacionais e de juventude das raparigas deste estudo, são muito diversificadas e na sua maioria insucedidas do ponto de vista académico, verificando-se uma *décalage* entre, por um lado as perspectivas e possibilidades colocadas de transformação e autonomias (racional e jovem) abertas pela escola e um lado reprimido, marcado e insucedido do termo, que estabelece credenciais diversas para cada grupo. A escola parece estar a ser, como defende Arnot, David e Weiner (1999) mais remodelada do que transformada. Verifica-se, assim, um enorme *déficit* de incumprimento da escola pública para todos/as, num tempo histórico em que a ela está a ser atacada por todos os lados. Estas jovens esperam e entendem que a escola precisa e seja "reformada", em direcção a um *espaço público heterogéneo,* de modo a ajudar a construir vidas mais *determinadas* e *autónomas*, menos presas a uma *conciliação* genderizada de vários investimentos, o que tem sido uma armadilha, que as força a viver em dilemas, em "dupla consciência" e a usar "dupla voz", muitas vezes pondo de lado a sua própria voz.

Parece anunciar-se nesta pesquisa como as jovens *payas*, na actualidade, confrontam a possibilidade de formularem cada vez mais as suas relações e projectos independentemente das famílias e dos ambientes locais, como forma de contrapor algo às tendências de individualização e globalização, às novas tecnologias de comunicação e às relações de poder, que afectam de forma nova os sistemas de género, o que tem sido alvo de algum pânico, por se ver reduzido o papel disciplinador da família e das instituições clássicas, sob muitos aspectos.

AAPOLA, Sinikka, GONICK, Marnina e HARRIS Anita (2005) *Young Femininity, Girlhood, Power and Social Change*. New York: Palgrave Macmillan.

ABRANTES, Pedro (2003) *Os sentidos da escola*. Oeiras: Celta editora.

ADELMAN, Miriam (2003) "Mulheres Atletas: re-significações da corporalidade feminina?" *Revista de Estudos Feministas*, CFCH, Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis Brasil, vol 11, nº2, 445-466.

AMÂNCIO, Lígia (1999) "Género e educação em Portugal: mitos e realidades", in AA.VV, *Igualdade de Oportunidades. Género e Educação*. Lisboa: UA, 195-207.

APLLE, Michael (1997) *Conhecimento Oficial*. Petrópolis: Ed. Vozes.

ARAÚJO, Helena C. (1990) "Procurando as Lutas Escondidas através das Histórias de Vida", *Cadernos de Consulta Psicológica*, nº6, 33-40.

ARAÚJO, Helena Costa (1992) "Precocidade e «Retórica» na construção da escola de massas em Portugal", *Educação, Sociedade e Culturas*, nº5, 161-174.

ARAÚJO, Helena C. (1995) "As Professoras Primárias e as suas Histórias de Vida: das Origens aos Primeiros anos de Vida Profissional, *Educação, Sociedade e Culturas*, nº3, 7-36.

ARNOT et al. (1996) Interim Report "Promotiong Equality Awareness: Women as Citizens". *Cambridge: University of Cambridge*.

Araújo, Helena Costa (1998) "O masculino e o Feminino e a escola democrática", in Teresa Alário Trigueiros, Carmem Alário Trigueiros e Carmem García Colmenares (orgs.) *Hacia una pedagogía de la igualdad. Em busca de uma pedagogia da igualdade.* Salamanca: Amerú Ediciones.

ARAÚJO, Helena C. (2000) *Pioneiras na Educação, As Professoras Primárias na Viragem do Século 1870-1933*. Lisboa: IIE.

ARAÚJO, Helena C. e HENRIQUES, Fernanda (2000) "Política para a Igualdade entre os Sexos em Educação em Portugal", *ex aequo*, nº 2/3, 141-163.

ARAÚJO, Helena C., MAGALHÃES, Maria José, FONSECA, Laura, LEITE, Carlinda (2001) Relatório do Projecto *Mulheres Ciganas e Padjas – Em busca de um Encontro Intercultural*. FPCEUP.

ARAÚJO, Helena, FONSECA, Laura, MAGALHÃES, Maria José e LEITE, Carlinda (2002) "Em busca da Interculturalidade e *Mulheres Ciganas e Padjas na Educação*", *ex-aequo*, nº7, 149-161.

ARAÚJO, Helena C., FONSECA, Laura e MARQUES, Sofia (2002) "Is there an interculturality being constructed in portuguese schools?" Comunicação apresentada na *Conference of the European Association for Research on Adoslecence*. Oxford, 3-7 Setembro de 2002 (*texto policopiado*).

ARAÚJO, Helena C., MAGALHÃES, Maria José, FONSECA, Laura, ROCHA, Cristina, SILVA, Sofia, GOMES, Lúcia (2002) Relatório do Projecto *A autonomia Visível das Raparigas e a Desafectação dos Rapazes da Escola?*", FPCEUP.

ARAÚJO Helena C., HENRIQUES Fernanda, MAGALHÃES Mª José, NOGUEIRA Conceição, FONSECA Laura e AMARAL Ana Luísa (2003) "Editorial", *ex aequo*, nº 8, 5-9.

ARAUJO, Helena C. (2005) "Cidadania na sua Polifonia – Debates nos estudos de educação feministas". *Provas da Agregação, FPCEUP* (*texto policopiado*).

ARNOT, Madeleine, DAVID, Miriam e WEINER, Gaby (1999) *Closing the Gender Gap*. Oxford: Polity Press.

ARNOT, Madeleine e DILLABOUGH, Jo-Anne (2000) "Feminist political frameworks: new approaches to the study of gender, citizenship and education" in Madeleine Arnot e Jo-Anne Dillabough, *Challenging Democracy - Internacional perspectives on gender, education and citizenship*. London e New York: Routledge/ Flamer.

ARNOT, Madeleine e DILLABOUGH, Jo-Anne (2002) "Reformular os debates Educacionais sobre a Cidadania, Agência e Identidade das Mulheres", *ex aequo,* nº 7, 17-45.

ARNOT, Madeleine (2004) Sociologia da Pedagogia de Basil Bernstein. Diálogos Femininos e Elaborações Feministas, in *Educação, Sociedade e Culturas,* nº19, 7-48.

BALL, Stephen (1990) *Politics and Policy Making in Education: explorations in policy sociology.* London: Routledge.

BALL, Stephen e VINCENT Carol (2001) "New Relations in Education: the Strategies of the 'Fearful' Middle classes", in Jack Demaine (ed.) *Sociology of Education Today.* New York: Palgrave, 180-195.

BARBIER, René (1997) «L'Approche transversale, l'écoute sensible en sciences humaines», Paris: Anthropos. [On-line], http://www.fp.univ-paris8.fr/recherches/ecoutesensible 2html.

BARBOSA, Carlos (2005) "Violência escolar e a construção social de masculinidades", in Lígia Amâncio (org.) *Aprender a ser homem – Construindo Masculinidades.* Lisboa: Livros Horizonte, 143-163.

BARRENO Isabel (1985) *O Falso Neutro – Um Estudo sobre a Discriminação Sexual no Ensino,* nº1. Lisboa: IED.

BARRETO, António (2000) *A Situação Social em Portugal 1960-1999,* vol. II. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

BAUDELOT, Christian, ESTABLET, Roger (1992) *Allez les Filles.* Paris: Éditions du Seuil.

BAUDOUX, Claudine e NOIRCENT, Albert (1995) "Culture mixte des classes et stratégies des filles", *Revue Française de Pédagogie,* nº 110, 5-15.

BECK, U (1992) *Risk Society: Towards a New Modernity.* London: Sage.

BECKER, Hohard, S. (1985) *Outsiders.* Paris: Éditions A. - M. Métailiém

BENAVENTE, Ana (1990) *Escola, Professores e Processos de Mudança.* Lisboa: Horizonte.

BERTAUX, Daniel (1980) «L'Approche Biographique: sa Valité Méthodologique, ses Potencialités», *Cahiers Internationaux de Sociologie,* vol. LXIX. Paris: Presses Universitaires de France, 198-225.

BERTAUX, Daniel (1981) "From de Life-History Approach to the Transformation of Sociological Practice", *Biography and Society: the life history approach in the Social Sciences.* London: Sage Publications, 29-45.

BERTAUX, Daniel (1999) «Récits de Vie et verité sociologique», *Révue de Sociologie et d'Antropologie,* ½, 241-259.

BIVAR, Maria de Fátima (1975) *Ensino Primário e Ideologia.* Lisboa: D. Quixote.

BORDO, Susan (1997) "O corpo e a reprodução da feminilidade: a reapropriação feminista de Foucault" in JAGGAR Alison e BORDO Susan (orgs) *Género Corpo e Conhecimento,* Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 19-41.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. (1964) «Les Héritiers», in Maria Filomena MÓNICA (1981) *Escola e Classes Sociais.* Lisboa. Editorial Presença. GIS.

BOURDIEU, Pierre (1994) "Feminismo, neo-feminismo e a condição feminina dos anos 90 – Uma doce violência" *Público Suplemento World Média,* nº 1690, 1-70.

BOWLES, S. e GINTIS, H. (1976) "Educational and Personal Development: The Long Shadow of Work", *Schooling in Capitalist America.* London: Routledge and Kegan Paul.

BRITZMAN, Deborah (1999) "Curiosidade, Sexualidade e Currículo" in Guacira Lopes Louro (org.) *O Corpo Educado.* Belo Horizonte: Autentica, 83-112.

BUTLER, Judith (1999) "Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo" in Guacira Lopes Louro (org) *O Corpo Educado.* Belo Horizonte: Autêntica, 153-172.

BUTLER, Judith (2002) "Performative Subversions" in Stevi Jackson e Sue Scott (orgs.) *Gender A Sociological Reader.* London e New York: Routledge, 51-59.

CARIA, Telmo (1999) *A Cultura Profissional dos Professores, o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da Reforma Educativa dos anos 90.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT/MCT.

CARLOS, Isabel (2006) *Glamour arte seduzida e sedutora.* Porto: Público/Fundação de Serralves.

CCF (1990) *Portugal Situação das Mulheres 1990,* REYNALDOS, M. de Sousa e CANÇO, Dina (coord.). Lisboa: CCF.

CHARLOT, Bénard (2000) Da *relação com o saber, elementos para uma teoria.* Porto Alegre: Artmed Editora.

CIDM (1989) *A mulher em textos e contextos – um recenseamento bibliográfico, tematicamente indexado,* Lisboa: CIDM.

CIDM (1993) *Portugal Situação das Mulheres 1992,* Ministério do Emprego e Segurança Social.

CIDM (1994) *Portugal Situação das Mulheres 1993,* Ministério do Emprego e Segurança Social.

CIDM (2002) *Igualdade de Género em Portugal 2001.* Lisboa: CIDM.

CIDM (2001) *Portugal Situação das Mulheres 2000.* Lisboa: CIDM.

CIDM (2003) *Portugal Situação das Mulheres 2002.* Lisboa: CIDM.

CONNELL, R.W. (1993) *Gender & Power.* Cambridge: Polity Press.

CONNELL, R.W. (1995) "Pobreza e Educação" in P. Gentili (org.) *Pedagogia da Exclusão. Crítica ao Neoliberalismo em Educação.* Petrópolis: Vozes, 11-42.

CONNELL, R. W. (1997) *Escuelas e Justicia social.* Madrid: Morata.

CORREIA, J. A. (1993) "Notas e acetatos do Módulo de Sistemas de Formação e Sistemas de Trabalho", *Mestrado em Educação, Desenvolvimento e Mudança Social, especialização em Educação, Desenvolvimento e Mudança Social,* FPCEUP.

CORREIA, Luís Grosso (1996) "Fugirás à escola para trabalhar nas artes fabris – escolaridade obrigatória e condição social no Porto de finais do século XIX", *Educação Sociedade e Culturas,* nº5, 65-98.

CORREIA, J.A. e MATOS, M. (2003) "Disciplina e Violência: algumas reflexões introdutórias", in José Alberto Correia e Manuel Matos (orgs.) Violência e Violências da e na Escola. Porto: Afrontamento.

CORREIA, J. A. (2004) "A Construção Politico-Cognitiva da Exclusão Social no Campo Educativo", FPCEUP (*texto policopiado*).

CORREIA, J. A. e CARAMELO, J. (2004) "Da Mediação Local ao Local da Mediação: Figuras e Políticas", *Escola e Territórios, Educação, Sociedade & Culturas,* nº 21,167-191.

CORREIA, J. A. (2005) "Contributo para a construção de narrativas de esquerda", FPCEUP (*texto policopiado*).

CORTESÃO Luiza (1982) *Escola e Sociedade que Relação?.* Porto: Afrontamento.

CORTESÃO, Luiza (1992) *Ser professor: um ofício em risco de extinção?.* Porto: Afrontamento.

DAVIES, Bronwyn, DORMER, Susy, GANNON, Sue, LAWS, Cath, ROCCO, Sharn, TAGUCHI, Hellevi, Lenz, MCCANN, Helen (2001) "Becoming Schoolgirls: the ambivalent project of subjectification", *Gender and Education,* vol. 13, nº 2, 167-182.

DAVIS, Kathy (1997) "Embody-ing Theory. Beyond Modernist and Postmodernist Readings of the Body", in Kathy Davis. *Embodied Practices. Feminist Perspectives on the Body.* London: SAGE.1-23.

DEEM, Rosemary (1978) *Women and Schooling.* London: Routledge and Kegan Paul.

DEROURET, Jean- Louis (2004) "A Sociologia das desigualdades da educação numa sociedade crítica" *Sociologia Problemas e Práticas,* 45, 131-143.

DUBAR, Claude (2004) "As Narrativas de Inserção dos Jovens de Baixo Nível Escolar" *Educação Sociedade e Culturas,* nº22, 61-86.

EPSTEIN, Debbie (1998) "Real Boys don't work: 'underachievement', masculinity, and the harassment of 'sissies'", in Epstein Debbie, Elwood Jannette, Hey Valerie and Janet Maw (ed.) *Failing boys? Issues in Gender and Achievement.* Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 96-108.

ESCOBAR, Lucília, FONSECA-FERNANDES, Laura, MAGALHÃES, M. José (1998) "As Ciências da Educação e os Estudos sobre as Mulheres", *Ciências da Educação:*

Profissões e Espaços Sociais - Actas do 1º Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação. Porto: FPCEUP/CIIE, 389-394.

ESTÊVÃO, Carlos A. Vilar (1998) "A privatização da qualidade na educação e as suas privações", in *Sociologia – Problemas e Praticas*, nº27, 117-128.

ESTÊVÃO, Carlos Alberto Vilar (2002) "Justiça Complexa e Educação. Uma reflexão sobre a dialectologia da justiça em educação", *Revista Crítica das Ciências Sociais*, nº64, 107-134.

ESTÊVÃO, Carlos V. (2003). *Educação, Justiça e Autonomia. Os lugares da Escola e o Bem Educativo*. Porto: Asa.

FERNANDES, Luís (1998) *O sítio das Drogas. Etnografia das drogas numa periferia urbana*. Lisboa: Editorial Notícias.

FERRAROTTI, Franco (1983) *Histoire et Histoires de Vie*. Paris: Livrairie des Méridiens.

FERRAROTTI, Franco (1988) "Sobre a Autonomia do Método Biográfico", in António Nóvoa e Mathias Finger (org.) *O Método (Auto)Biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 19-34.

FERREIRA, Manuela e ROCHA, Cristina (2002) «Aprender a ser rapaz entre rapazes e raparigas. Masculinidades em duas escolas C+S do distrito do Porto». *Trabalhos de Antropologia e Etnologia*, vol. 42 (1/2). Porto: SPAE, 49-68.

FERREIRA, Manuela (2004) "A gente gosta é de brincar com os outros meninos!". Porto: Afrontamento.

FERREIRA, Virgínia (1992) "Informatização e Feminização dos Escritórios em Portugal", *Revista de Ciências Críticas*, nº34, 213-241.

FERREIRA, Virgínia (2001) "Estudos sobre as Mulheres em Portugal a construção de um campo científico", *ex aequo*, nº5, 9-25.

FINE, M (1992) *Disruptive Voices: The Possibilities of Feminist Research*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

FINGER, Mathias (1989) «L'Approche Biographique face aux Sciences: le problème du sujet dans la recherche sociale», *Revue Européenne de Sciences Sociales*, XVII (83), 217-246.

FONSECA-FERNANDES, Laura, MAGALHÃES, M. José, ESCOBAR, Lucília (1995) "A Igualdade de Oportunidades e as Raparigas de Estratos Educacionais Desfavorecidos – O Estudo de um Caso", in *Ciências da Educação: Investigação e Acção*, vol. I. Porto: SPCE, 403 – 423.

FONSECA, Laura (1995) *Nadas e Criadas na Sé*, Tese de Mestrado em Educação e Mudança Social na FPCEUP, Porto: FPCEUP.

FONSECA-FERNANDES, Laura, MAGALHÃES, M. José, ESCOBAR, Lucília (1997) "Contribuições e Contradições: a Educação Separada e a Educação Mista nos Anos 50-70 Em Portugal, *Leitura Escrita em Portugal e no Brasil 1500-1970*, vol. III. Porto: SPCE, 45-55.

FONSECA, Laura Pereira (2001) *Culturas Juvenis, Percursos Femininos, Experiências e Subjectividades na Educação de Raparigas*. Oeiras: Celta.

FONSECA, Laura, ARAÚJO, Helena C. e MAGALHÃES, Maria José (2001) "Interrogando as Metodologias Qualitativas na sua contribuição para o Campo Educativo e de Estudos sobre as Mulheres", in Actas do Seminário Internacional. *Coeducar para uma Sociedade Inclusiva*. Lisboa: CIDM, 133-146.

FONSECA-FERNANDES, Laura e MAGALHÃES, Maria José (2001) "Reflectindo sobre Dicotomias na orientação escolar e profissional", in ME – DREC, *Reconstruir os nossos Olhares: o papel da orientação escolar e profissional na promoção da igualdade de oportunidades*. Coimbra: DREC e SPOS, 53-66.

FONSECA, Laura (2002) "Revisitando Culturas Juvenis: investimentos de raparigas na escola", *ex-aequo*, nº7, 85-98.

FONSECA, Laura, MARQUES, Sofia e ARAÚJO, Helena C. (2002) "Haverá uma interculturalidade a ser construída nos espaços escolares?" Comunicação apresentada ECER. Lisboa, 12 de Setembro de 2002 (*texto policopiado*).

FONSECA, Laura (2002a) "Currículo e Género: o lugar da escola na construção de culturas juvenis femininas", in Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da

Educação. *O Particular e o Global no Virar do Milénio – Cruzar Saberes na Educação.* Lisboa: Colibri, 292-303.

FONSECA, Laura, ARAÚJO, Helena, MAGALHÃES, Maria José (2003) "Silêncios e invisibilidades femininas da e na escola", in José Alberto Correia e Manuel Matos (orgs.) *Violência e Violências da e na Escola.* Porto: Afrontamento/CIIE, 103-113.

FOUCAULT, Michel (1975) *Souveiller et Punir: naissance de la Prison.* Paris: Gallimard.

FRANCIS, Becky (2000) *Boys, Girls and Achievement.* London e New York: Routledge / Falmer.

FRANCIS, Becky (2001) "Beyond posmodernism: feminist agency in educational research", in Becky Francis e A. Skelton (ed.) *Investigating Gender.* Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 65-76.

FRANKLAND, Jane, BLOOR, Michael (1999) "Some issues arising in the systematic analysis of focus group materials", in Roseline Barbour and Jenny Kitzinger (ed.) *Developing Focus Group Research.* London: Sage Publications, 144-155.

FRASER, Nancy (1991) "What's Critical about Critical Theory? The case of Habermas and Gender", in Mary Lyndon Shanley e Carole Pateman (orgs.) *Feminist Interpretations and Political Theory.* Cambridge: Pility Press in association with Basil Blackwell, 253-277.

FRASER, Nancy (2002) "A justice Social na Globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação", *Revista Crítica das Ciências Sociais,* nº63, 7-20.

FREIRE, Paulo (1972) *Pedagogia do Oprimido.* Porto: Edições Afrontamento.

FREIRE, Paulo (1997) *Pedagogia da Autonomia.* São Paulo: Editora Paz e Terra.

FRIEDMAN, Marilyn (1996) "El feminismo y la concepción moderna de la amistad: dislocando la comunidad", in Castells Carme (org.) *Perspectivas feministas en teoría política.* Barcelona: Editorial Paidós, 149-166.

GARCIA, José Luís, JERÓNIMO, Helena M, NORBERTO, Rui e AMARO Maria I. (2000) *Estranhos: Juventude e Dinâmicas de Exclusão Social em Lisboa.* Oeiras: Celta Editora.

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

GHIGLIONE, R., BEAUVAIS, J.L., CHABROL, C., TROGHON, A. (1980) *Manual d'Analyse de Contenu.* Paris: Livrarie Armand Colin.

GIDDENS, Anthony (1996) *Transformações da Intimidade: Sexualidade, Amor e Erotismo nas sociedades modernas.* Oeiras: Celta Editora.

GORDON, Tuula, HOLLAND, Janet, LAHELMA, Elina (2000) "From pupil to citizen", in Madeleine Arnot e Jo-Anne Dillabough (ed.) *Challenging Democracy.* London e New York: Routledge Falmer, 187-202.

GRÁCIO, Rui (1981) "Perspectivas Futuras", *Sistema de Ensino em Portugal.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GRÁCIO, Sérgio (1981) "Escolarização e Modos de Integração na Formação Social Portuguesa (1950-1978)", *Análise Psicológica,* nº4 (II): 473-495.

GRÁCIO, Sérgio (1994) "Instituições de Ensino e Mercado de Emprego", *Educação Sociedade e Culturas,* nº1, 89-103.

GRÁCIO, Sérgio (1998) "Ensino privado em Portugal: contributo para uma discussão", *Sociologia – Problemas e Praticas,* nº 27, 129-154.

GREEN, Judith e HART, Laura (1999) "The impact of context on data", in Roseline Barbour e Jenny Kitzinger (ed.) *Developing Focus Group Research.* London: Sage Publications, 21-35.

GRIFFIN, Christine (1989) *Typical Girls? Young Women from School to the Job Market.* London: Routledge & kegan Paul.

GRIFFITHS, Vivienne (1995) *Adolescent Girls and Their Friends: A feminist Ethnography.* Aldershot, Brookfield USA, Hong Kong Singapore, Sidney: Avebury.

GRIFFITHS, Morwenna (1998) *Educational Research For Social Justice.* Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

HALL, Stuart (2000) "Quem precisa da identidade", in Tomás Tadeu Da Silva (orgs.) *Identidade e Diferença.* Petrópolis: Editora Vozes, 103-133.

HARAWAY, Donna (2002) "O Manifesto Ciborgue: a ciência, a tecnologia e o feminismo socialista nos finais do século XX", in Ana Gabriela Macedo, *Género, Identidade e Desejo.* Lisboa: Edições Cotovia, 221-250.

HARDING, Sandra (1991) *Whose Science? Whose Knowledge? – thinking from women's lives.* Milton Keynes: Open University.

HENRIQUES, Fernanda, (1996) "Em busca de uma Pedagogia da Igualdade", *Inovação, nº9,* 127-137.

HENRIQUES, Fernanda e PINTO, Teresa (2002) "Educação e Género: dos anos 70 ao final do Séc. XX, subsídios para a compreensão da situação", *ex aequo,* nº6, 11-54.

HEY,Valerie (1997) *The Company She Keeps.* Open university Press. Buckingham.

HEY,Valerie. (2003) "Dançando à Roda das malinhas de mão: re-imaginar a cidadania através da amizade enquanto forma de luta", *ex aequo* nº7, 49-69.

hooks, bell (1984) "Feminist: A Movement to End Sexist Oppression" in Ann Philips (1987) *Feminism and Equality.* London: Basil Blackwell.

hooks, bell (1999) "Eros, erotismo e o processo pedagógico", in Guacira Lopes Louro (org.) *O Corpo Educado.* Belo Horizonte: Autentica Editora, 115-123.

IRIGARAY, Luce (2003) "Poder do discurso, subordinação do feminino: entrevista", *ex aequo* nº8, 45-56.

JAMES, Susan (1992) "The Good-enough Citizen: Famale Citizenship and Independence", in Susan James e Gisela Bock (orgs.) *Beyond Equality and Difference: Citizenship, Feminist Politics, Female Subjectivity.* London: Routledge, 48-65.

JOSSO, Christine (1991) *Cheminer Vers Soi.* Lausanne: Éditions L'Age d'Homme.

KEHILY, Mary (2001) "Issues of gender and sexuality in schools", in Becky Francis e Christine Skelton (orgs.) *Investigating Gender.* Buckingham and Philadelphia: Open University Press, 116-125.

KELLY, Peter e KENWAY, Jane (2001) "Managing Youth Transitions in the Network Sociaty", *British Journal of Sociology of Education,* vol. 22, nº1, 19-33.

KENWAY, Jane e WILLIS, Sue (1998) *Answering Back, Girls, Boys and Feminism on Scholls.* London e New York: Routledge.

KITZINGER, Jenny, BARBOUR, Roseline (1999) "Introduction: the challenge and promise of focus groups", in Roseline Barbour e Jenny Kitzinger (ed.) *Developing Focus Group Research.* London: Sage Publications.

LEES, Sue (2000) "Sexuality and citiziens education", in Madeleine Arnot and Jo-Anne Dillabough (orgs.) *Challenging Democracy.* London e New York: Routledge Falmer, 259-277.

LEITE, Carlinda (2002) *O Currículo e o Multiculturalismo no sistema educativo português.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LISTER, Ruth (1997) *Citizenship –Feminist Perspectives.* New York: New York University Press.

LISTER, Ruth (2003) "Cidadania: um desafio e uma oportunidade para as feministas", *ex aequo,* nº7, 165-178.

LODSON-BILLINGS, Glória (2000) Entrevista com Glória Lodson-Billings, Carlos Alberto Torres e colaboradores, *Educação Poder e Biografia Pessoal.* Porto Alegre: Artmed, 155-168.

LOURO (1999) "Pedagogias da Sexualidade", in Guacira Lopes Louro (orgs.) *O Corpo Educado.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 9-34.

LUCEY, Helen (2001) "Social Class, gender and Schooling", in Becky Francis e Christine Skelton (orgs.) *Investigating Gender.* Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 177-188.

LYNCH e LODGE (2002) *Equality and Power in Schools – redistribuition recognition and representation.* London e New York: Routledge Falmer.

MAGALHÃES, António (1998) *A Escola na Transição Pós-moderna.* Lisboa: IIE.

MAGALHÃES, M. José, FONSECA-FERNANDES, Laura, OLIVEIRA, Olga G. (1991a) *História de Vida de uma Operária da Indústria Corticeira.* Lisboa: CIDM.

MAGALHÃES, M. José (1998) *Movimento Feminista e Educação.* Lisboa: Celta.

MARSHALL, Barbara L. (1994) *Engendering Modernity: Feminism, Social Theory and Social Change.* Cambridge: Polity Press.

McROBBIE, Angela (1991) *Feminism and Youth Culture From 'Jackie' to 'Just Seventeen'*. London: Macmillan.

MERLE, Pierre (2002) «L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire. Contribution à une sociologie des relations mâitre-élèves », *Revue Française de Pédagogie*, nº139,31-51.

MIRZA, Heldi Safia, REAY, Diane (2000) "Redefining citizen and ship: Black Women educators and `the third space`", in Madeleine Arnot e Jo-Anne Dilabough (ed.) *Challenging Democracy*. London e New York: Routledge Falmer, 58-72.

MIRZA, Heldi (2002) "Redefining Black Womanhood", in Steve Jackson and Sue Scott (ed.) *Gender*. London: Routledge, 303-310.

MÓNICA, Filomena (1978) *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença.

MONTENEGRO, Mirna (2004) "Aprendendo com Ciganos: processos de ecoformação", *Educação Sociedade e Culturas*, nº20, 149-165.

MORAIS, Ana Monteiro e CARVALHO, Eduardo (1993) *A presença das mulheres no ensino superior em Portugal*. CIDM: Lisboa: CCF, nº 37.

MOSSA (1992) *Mossa La Gitane Et Son Destin*. Textos apresentados por Bernard Leblon. Paris: Editions L`Harmattan.

NILSEN, Ann (1998) "Jovens para sempre? Uma perspectiva da individualização centrada nos trajectos de vida", *Sociologia – Problemas e Praticas*, nº27, 59-78.

NÓVOA António (1991) "Os Professores quem são? Donde vêm? Para onde vão?", in Steve STOER (org.) *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*. Porto: Afrontamento.

NÓVOA, António (1992) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, António (2001) "Tempos de Escola no Espaço Portugal – Brasil – Moçambique dez digressões sobre um Programa de Investigação", *Currículo sem Fronteiras* [On-line], vol.1, nº2,131-150.

NÓVOA, António, SANTA CLARA, Ana Teresa (2003) *"Liceus de Portugal", Histórias, Arquivos e Memórias*. Porto: Asa.

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

OAKLEY, Ann (1992) "Intervewing Women, a Contradiction in Terms", in Roberts (org.) *Doing Feminist Research*. London: Routledge and Kegan Paul.

OAKLEY, Ann (1997) "Foreword The Company She Keeps", in Valerie Hey, *The Company She Keeps*. Buckingham: Open University Press.

OFFE, Claus (1989) *Capitalismo Desorganizado*. S. Paulo: Editora Brasiliense.

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

OSLER, Audrey e VINCENT, Kerry (2003) *Girls and Exclusion*. London: Routledge Falmer.

PARSONS, Talcott, BALES, Robert (1955) *Familiy, Socialization and Interaction Process*. London: Free Press.

PATEMAN, Carole (1992) "Equality, Difference, Subordination: Politics of - Motherhood and Citizenship" in Gisela Bock e Susan James (org.) *Beyond Equality e Diference - citizenship feminist politics female subjectivity*. London: Routledge.

PATEMAN, Carole (1996) "Critica feministas a la dicotomia público/privado", in Castells Carme (org.) *Perspectivas feministas en teoría política*. Barcelona: Editorial Paidós, 31-52.

PHILLIPS, Anne (1992) "Classing the Women and gendering the Class", in Mcdowell e Pringle (org.) *Defining Women - Social Institutions and Gender Divisions*. Polity Press with The Open University.

PHILLIPS, Anne (1996) "Deben las feministas abandonar a democracia liberal?", in C. Castells (Comp.) *Perpectivas feministas en teoría política*. Barcelona: Paidós. 79-98.

PHOENIX, Ann (1992) "Narrow Definitions of Culture: The case of Early Motherhood in L. Mcdowel e R. Pringle (ed.) *DEFINING WOMEN Social Instituitions and Gender Division*. Cambridge: Politicy Press and Open University.

PHOENIX, Ann (2001) "Racialization and Gendering in the (re) production of educacional inequalities", in Becky Francis e Christine Skelton (orgs) *Investigating Gender.* Buckingham Philadelphia: Open University Press, 126-138.

PINTO, Fátima (1995) *A Cigarra e a Formiga: contributos para a reflexão sobre o entrosamento da minoria étnica na sociedade portuguesa*, Dissertação de Mestrado em Política Social na PUC S. Paulo, Brasil.

PLUMMER, Ken (1990) *Documents of Life - an introduction to the problems and literature of a humanistic method.* London: George Allen & Unwin Hyman.

PLUMMER, Ken (2003) "Intimate Citizenship and the Culture of Sexual Story Telling" in Jeffrey, Weeks, Janet Holland e Waites Matthew (ed.) *Sexualities and Society.* Cambridge: Polity Press, 33-41.

POIRIER, J., CLAPIER-Valladon, S. e RAIBAUT, P. (1983) *Les Récits de Vie – Théorie et pratique.* Paris: PUF.

RAWLS, John (2001) *Uma Teoria da Justiça.* Lisboa: Editorial Presença.

REAY, Diana (2001a) "The paradox of contemporary femininities in education: combining fluidity with fixity", in Becky Francis e Christine Skelton (orgs.) *Investigation Gender.* Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 152-163.

REAY, Diana (2001b) "Feminities in the Primary Classroom", *Gender and Education*, vol. 13, nº2, 153-166.

RICH, Adrianne (2002) "Notas para uma política de localização", in Ana Gabriela Macedo (org.) *Género, Identidade e Desejo.* Lisboa: Edições Cotovia, 15-36.

ROCHA, Cristina (2004) *Da Botica à Universidade continuidades e Mudanças na Construção da Profissão Farmacêutica em Portugal.* Porto: Livpsic.

ROSE, Nicolas (1999) "Governando a alma: a formação do eu privado", in Tomaz Tadeu Da Silva (org.) *Liberdades Reguladas.* Petrópolis: Editora Vozes, 30-45.

SANTOS, Boaventura S. (1990a) *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988).* Porto: Afrontamento.

SANTOS, Boaventura, S. (2005) *O Fórum Social Mundial.* Porto: Afrontamento.

SASTIPEN TA LI saúde e liberdade (2001) *Ciganos, números, abordagens e realidades.* Lisboa: SOS Racismo.

SCHILLING, Chris (1989) "Work Experience, Students and Schools", *Schooling for Work in Capitalism Britain.* Great-Britain, Falmer Press.

SCOTT, Joan W. (1992) *Feminists Theorize the Political.* London e New York: Routledge.

SEDAS António Nunes (1968) *Sociologia e Ideologia do Desenvolvimento.* Lisboa: Moraes Editores.

SEDAS, António Nunes (1998) Perfis Sociais Juvenis, in Manuel Vilaverde Cabral, José Machado Pais (coord.) *Jovens Portugueses de Hoje.* Oeiras: Celta.

SENNET, Richard (2003) *El respecto.* Barcelona: Editorial Anagrama.

SHARPE, Sue (1994) *Fathers and Daughters.* London: Routledge.

SILVA, Paula e CARVALHO, Maria José (2001) "Da Penumbra à Luminosidade: recortes dos últimos 100 anos de participação feminina desportiva portuguesa", *ex aequo*, nº4, 75-86.

SILVA, Sofia (2004) "No Argumento da Estranheza, o Desejo das Imperfeições: compromissos de raparigas na escola", *ex-aequo,* nº11, 59-80.

SKEGGS, Beverley (1996) *Becoming Respectable: An Ethnography of White Working – Class Women.* Cambridge: Polity Press.

SKEGGS, Beverley (2002) "Ambivalent Feminilities", in Stevi Jackson e Sue Scott (ed.) *Gender a sociological reader.* London: Routledge, 311-325.

SKELTON, A. (1993) "On Becoming a Male Physical Education Teacher: the Informal Culture of Students and the Construction of Hegemonic Masculinity", *Gender and Education*, vol. 5, nº 3, 289-303.

STANLEY, Liz (1993) "On Auto/biography in Sociology", *Sociology,* vol. 27, nº1, 41-52.

STOER, Stephen R. (1986) *Educação e Mudança Social em Portugal 1970-1980, Uma Década de Transição.* Porto: Afrontamento.

STOER, Stephen R. e ARAÚJO, Helena C. (1992) *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num Pais da (Semi) Periferia Europeia.* Lisboa: Escher.

STOER, R. Stephen e CORTESÃO, Luiza (1999) *Levantando a Pedra*. Porto: Afrontamento.
STOER, Stephen, MAGALHÃES, António, RODRIGUES, David (2004) *Os Lugares da Exclusão Social*. São Paulo: Cortez.

STOER, Stephen e MAGALHÃES, António (2005) *A Diferença Somos Nós*. Porto: Afrontamento.

SUMMERFIELD, Penny (2000) "Dis/composing the subject Intersubjectivities in oral history", in Tess Cosslett, Celia Lury; Penny Summerfield (orgs.) *Feminism and Autobiography, Texts, Theories, Methods*. London e New York: Routedlege, 91-106.
TAYLOR, Sandra (1986) "Teenage Girls and Economic Recession in Austrália: some cultural and Education implications", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 7, nº4, 379-395.

TAYLOR, Sandra (1995) "Feminist Classroom Practice and Cultural Politcs: `girl number twenty` and ideology", in Janet Holland e Maud Blair com Sue Sheldon (ed.) *Debates and Issues in Feminist Research and Pedagogy*. London: Open University.

THOMPSON, E. P. (1982) "O Tempo, a disciplina no trabalho e o capitalismo industrial", in Sérgio Grácio, Sacuntala de Miranda e Steve Stoer (orgs.) *Sociologia da Educação I*. Lisboa: Livros Horizonte, 107-158.

THORNE, Barrie (2002) "Do Girls and Boys have different cultures?", in Stevi Jackson and Sue Scott (ed.) *Gender a Sociological Reader*. London: Routledge.
TORRES, C. A. e colaboradores (2000) *Educação, Poder e Biografia Pessoal: diálogos com educadores críticos*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 156 -168.
TORRES, C. A. (2001) Democracia, Educação and Multiculturalismo. Petrópolis: Vozes.

TOURAINE, Alain (1998) *Iguais e Diferentes – Poderemos viver juntos?*. Lisboa: Instituto Piaget.
VIEIRA, Maria Manuel (1996) "Transformações Recentes no campo do ensino superior", *Análise Social*, 131-132; 315-373.

WALBY, Sylvia (1986) *Patriarchy at Work - Patriarchal and Capitalism Relations in Employment*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

WALKERDINE, Valerie (1991) *Schoolgirl Fictions*. London: Verso.
WALKERDINE, V., Lucey, H. e Melody, J. (2001) *Growing Up Girl: Psychosocial Explorations of Gender and Class*. London: Palgrave.
WALZER, M. (1999) *As Esferas da Justiça*. Lisboa: Editorial Presença.
WEEDON, Chris (1989) *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*. London: Basil Blackwell.

WEEKS, Jeffrey (1999) "O Corpo e a Sexualidade", in Guacira Lopes Louro (orgs.) *O Corpo Educado*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 37-82.

WEIL, Simone (2004) *A Gravidade e a Graça*. Lisboa: Antropos.

WEILER, Kathleen (1995) "Freire and a Feminist Pedagogy of Difference", in *Debates and Issues in Feminist Research and Pedagogy*. London: Open University, Multilingualmatters, 23-44.

WEIS, Lois (1990) *Working Class Without Work, High Scholl Students in a De-industrializing Economy*. New York e London: Routledge.
WILLIS, Paul (1977) *Learning to Labor*. London: Saxon House.

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

WOODWARD, kathryn (2000) "Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceptual", in Tomás Tadeu da Silva (org.) *Identidade e Diferença*. Petrópolis: Vozes, 7-72.
YOUNG, Iris Marion (1990a) *Justice and Politics of Difference*, Princeton University Press.
YOUNG, Iris Marion (1990b) The Politics of Difference in *Throwing Like a Girl and Other Essays in Feminist Philosophy and Social Theory*. Bloomington e Indianapolis: Indiana University Press.
YOUNG, Iris Marion (1996) "Vida política y diferencia de grupo: una crítica del ideal de ciudadanía universal", in Castells Carme (org.) *Perspectivas feministas en teoría política*. Barcelona: Paidós, 99-126.
YOUNG, Iris Marion (1997) *Intersecting Voices - dilemmas of gender, political philosophy, and policy*. Princeton e New Jersey: Princeton University Press.
YOUNG, Iris Marion (2000a) *La justicia y la política de la diferencia*, Universitat de Valência: Ediciones Cátedra.

YOUNG, Iris Marion (2000b) *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.
YOUNG, Iris Marion (2003) *Corpo Vivido vs Género: Reflexões Sobre Estrutura Social e Subjectividade*, Departamento de Ciência Política da Universidade de Chicago. [On-line], http://iyoung@uchicago.edu.

YUVAL-DAVIS, Nira (1997) *Who's Afraid of Feminism? Seeing through the Backlash*. New York: The New Press.

Documentos, artigos de jornal, revistas e filmes referenciados

AZEVEDO, Joaquim (2003) *Público*: 2 de Julho de 2003.
BASTO, Fernando (2003) "Universidades falham necessidades do país"e "Alunos apostam em cursos sem saídas profissionais". *Jornal de Notícias* Em Foco: 7 de Julho de 2003.
FERNANDES, Cadi (1994) "Mais Instruídas mas mal pagas". *Diário de Notícias (Sociedade)*, 6 de Novembro 1994.

MATOS, Manuel (2005)"O mundo do Secundário" (III). Jornal *A Página*: 8 de Novembro de 2005.
MATOS, Manuel (2006) "O Ensino Secundário, esse desconhecido" (IV). Jornal A Página: 8 de Janeiro de 2006.
SILVA, Augusto Santos, "O ministério da qualidade menos". Jornal Público: 26 de Julho de 2003.

VARDA, Agnés (2000) Les Glaneurs et la Glaneuse - *Os Respigadores e a Respigadora* . Atlanta Filmes.

Outra bibliografia relevante nesta tese

ARNOT, Madeleine (1993a) "Feminism and Democratic Education", in Madeleine Arnot e Kathleen Weiler (org.) *Feminism and Social Justice in Education - International Perspectives*. London: Falmer Press.

ARNOT, Madeleine (1993b) "A Crisis in Patriarchy? British Educational Politics and the State Regulation of Gender", in Madeleine Arnot e Kathleen Weiler (orgs.) *Feminism and Social Justice in Education - International Perspectives*. London: Falmer Press.

ARNOT, Madeleine e DILLABOUGH, Jo-Anne (2001) Feminist Sociology of Education in DEMAINE (org.) *Sociology of Education Today*. New York: Palgrave.

BARDIN, Laurence (1977) *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
BOTAT, Nicole (1995) "A Autonomia Económica das Mulheres", in Georges Duby e Michelle Perrot (orgs.) *As Mulheres e a História*. Lisboa: Dom Quixote, 157-162.
CORTESÃO, Luiza e PINTO Fátima (1995) *O povo cigano: cidadãos na sombra (processos explícitos e ocultos de exclusão)*. Porto: Afrontamento.
COSSLETT, Tess, LURY, Celia and SUMMERFIELD, Penny (2000) *Feminism and autobiography. Texts, theories, methods*. London: Routledge, 1-21.
DELAMONT, Sara (2001) Reflexões sobre Exclusão Social, *in International Studies in Sociology of education*, vol. 11, 1, 25-40.
DENZIN, Norman (1989) *Interpretive Biography*. London: Sage Publications.

DOMINGUES, Ana M., BARRADAS, Isabel, RAINHA, Helena, NEVES, Isabel (1986) *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

FERNANDES, José Luís (1990) *Os Pós Modernos ou a Cidade, o Sector Juvenil e as Drogas – Estudo Teórico – Metodológico e Pesquisa de Terreno*. Centro de Psicologia do Comportamento Desviante, FPCEUP.

FERNANDES, José Luís e AGRA, Cândido (1991) *Uma Topografia Urbana das Drogas (Estudo Exploratório no Porto)*. Lisboa: Ministério da Justiça.

FLETCHER, Colin (1989) "The meanings of 'comunity' in community education", in allen, garth, bastiani, john, martin, ian, richards, kelvyn (orgs.) *Community education. An agenda for educational reform.* London: Open University Pres e milton keynes, 33-49.

FOSTER, Victoria (2000) "Is a female educacional 'sucess' destabilising the male learner-citizen" in Madeleine Arnot e Jo-Anne Dillabough (ed.) *Challenging Democracy.* London e New York: Routledge Falmer, 203 – 215.

FREITAG, Barbara e ROUANET, Sérgio P. (orgs.) (1980) *HABERMAS*, S. Paulo: Editora Ática.

GIDDENS, Anthony (2000) *A Dualidade da Estrutura, agência e estrutura.* Oeiras: Celta.

GILLIGAN, Carol (1982) *Uma voz diferente.* Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos.

GOELLNER, Silvana Vilodre (2003) "A produção cultural do corpo", in Guacira Lopes Louro, Jane Felipe Neckel, Silvana Vilodre Goellner (orgs.) *Corpo, Género e Sexualidade,* Petrópolis: Ed. Vozes, 28-40.

JOHNSON, LESLEY (1993) *The modern girlhood and Growing Up.* Buckingham, Philadelphia: Open University Press

LA BELLE, Thomas J. (1986) *Non formal Education in Latin América and Caribbean. Stability, Reform or Revolution?*.New York: Praeger.

LOURO, Guacira Lopes (2003) "O currículo, género e sexualidade", in Guacira Lopes Louro, Jane Felipe Neckel, Silvana Vilodre Goellner (orgs.) *Corpo, Género e Sexualidade,* Petrópolis: Ed. Vozes, 41-52.

LOVE, Gean, DUGUID, Paul, FERNANDEZ Nadine (1992) "Coming of Age in Birmingham: Cultural Studies and Conceptions of Subjectivity", *Anual Reviews Anthropology*, 21, 257-282.

MACKINNON, Catherine A. (1989) *Toward a Feminist Theory of the State.* London: Harvard University Press.

MARTIN, Ian (1987) "Community Education: Towards a Theoretical Analysis", in ALLEN et. al. *Community Education - An Agenda For Educational Reform.* Open University Press, 9-32.

MAXWELL, Joseph (1992) "Understanding and Vality in Qualitative Research", *Harvard Education Review,* 62-83, 279-299.

MCCARTHY, CAMERON (1990) *Race and Curriculum - social inequality and the theories and politics of difference in contemporary research on schooling.* London: Falmer Press.

MEEHAN, Johanna (1995) *Feminists Read Habermas: Gendering the Subject of Discourse.* New York e London: Routlege.

MILLS, C. Wright (1970) *The Sociological Imagination.* Middlesex: Penguin Books.

MOSSUZ-LAVAU, Janine (1995) As Mulheres e a Sexualidade in Georges Duby e Michelle Perrot (orgs.) *As Mulheres e a História.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 79-89.

NUNES, António, Sedas (1969) A População Universitária Portuguesa: uma análise preliminar, *in* Sedas Nunes (org.) *A Universidade na Vida Portuguesa,* vol. I e II. Lisboa: Morais Editores, 7- 98.

PAIS, J. Machado (1993) *As Culturas Juvenis,* Imprensa Nacional Casa da Moeda.

PAIS, J. Machado *et al.* (1999) *Traços e Riscos de Vida.* Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

PINTO, J. Madureira (1985) *Estruturas Sociais e Práticas Simbólico-ideológicas.* Porto: Afrontamento

RHODE, Deborah (1992) "The Politics of Paradigms: Gender Difference and Gender Disadvantage", in Susan James e Gisela Bock (Orgs.) *Beyond Equality and Difference: Citizenship, Feminist Politics, Female Subjectivity.* London: Routledge.

ROBERTS, Kenneth e PARSELL, Glennys (1990) "Culturas de Juventude - Transformação Social e Transição para a Vida Adulta na Grã-Bretanha", *Análise Social,* 105/106, 3ª série, vol. XXV, 1º e 2º, Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

ROMAO, Isabel (1978) "A situação das mulheres portuguesas perante a educação", in Actas de seminário *A mulher e o Ensino Superior, a Investigação Cientifica,?????.*

SANTOS, Boaventura, S. (1994) *Pela Mão da Alice.* Porto: Afrontamento.

SANTOS, Boaventura S. (1987) "O Estado, A Sociedade e As Políticas Sociais: o Caso das Políticas de Saúde". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 23.

SANTOS, Boaventura S. (1987) *Um Discurso sobre as Ciências.* Porto: Afrontamento.

WALBY, Sylvia (1990) *Theorising Patriarchy*. Oxford: Basil Blackwell.

CHISHOLM, Linne, BOIS-REYMOND (1993) "Manuela Youth Transitions, Gender and Social Change", in *SOCIOLOGY*, vol 27, nº2, 259-279.

COLEMAN, James (1972) "The concept of equality of educational opportunity", in B.R. Consin, *et al.* (ed.) *School and Society*. London: Routledge kegan Paul.

HEYN, Dalma (2000) *O Silêncio Erótico das Mulheres Casadas.* Lisboa: D. Quixote.

HOLLAND Janet, RAMAZANOGLU, Caroline Sharpe Sue (2003) "When Bodies Come Together: Power, Control and Desire" Jeffrey Weeks, Janet Holland e Matthew Waites (ed) *Sexualities and Society.* Cambridge: Polity Press, 84-94.

POLLOCK, Griselda (2002) "A Política da Teoria: Gerações e geografias na teoria feminista e na história das histórias de arte", in Ana Gabriela Macedo (orgs) *Género, Identidade e Desejo. Antologia Crítica do Feminismo Contemporâneo.* Lisboa: Cotovia.

SHAW, Jennifer (1980) "Education and the Individual, Schooling for Girls, or Mixed Schooling - a Mixed Blessing?" in Rosemary Deem (org.) *Schooling for Women's Work.* London: Routledge & kegan Paul.

SILVA, M., COSTA, B., CARDOSO, A., JOSÉ, B., PEREIRINHA, J., PIMENTA, M., SEQUEIRA, M.J., MARANHÃO, M.J. (1989) *Pobreza Urbana em Portugal,* SRC – local Cáritas Portuguesa.

SILVA, Manuela e PERISTA, Heloisa (1995) As Portuguesas e a União Europeia. Prospectiva para a Acção. Lisboa: CIDM.

SILVA, Rosemeri e SOARES, Rosangela (2003) "Juventude, escola e mídia". Louro, Neckel e Goellner (organizadoras) *Corpo, género e sexualidade.* Petrópolis: Vozes, 92-94.

SKELTON, Christine, FRANCIS, Becky (2001) "Endnotes: gender, school, policies and practices", in Francis Becky e Skelton Christine (orgs.) *Investigation gender.* Buckingham Philadelphia: Open University Press, 189-193.

STANLEY, Liz (1992) The Auto/Biographical - the theory and practice of feminist auto/biography. Manchester: University Press.

SUBIRATS, Marina e BRULLET, Cristina (1988) *Rosa e Azul. La Transmisión de los Géneros en la Escola Mixta*. Madrid: Ministério de Cultura, Série Estudos, nº19.

STEEDMAN, Carolyn (2000) "Enforced Narratives. Stories of Another Self", in Tess Cosslett, Celia Lury e Penny Summerfield (2000) *Feminism and Autobiography, Texts, Theories, Method.* Londres: Routledge, 25-39.