

Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Entre *TER* e *SER*

**tensões (irre)conciliáveis na formação da cidadania e género
numa elite da (semi)periferia**

Autora: Eunice Macedo

Orientadora: Professora Doutora Helena Costa Araújo

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação

Especialização: Educação, Género e Cidadanias

Porto 2004

TM
MAC/ENT

UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação
N.º do Entredo 22320
Data 10/05/2005

Agradecimentos

À Professora Helena Araújo por nunca me dizer “vai por aí!”, pelo permanente desafio, pela incomensurável solidariedade e sentido de alteridade com que estimulou a que levasse mais alto este ensaio de voo.

A todas e todos os professores cujo pensamento se constituiu em provocação, alimentando o questionamento e reflexão crítica e cujas obras enraizaram o trabalho apresentado.

A todas e todos os que, de algum modo, contribuíram para que esta gestação chegasse a bom termo.

Resumo

Neste texto auscultam-se a formação das cidadanias de um grupo de jovens, raparigas e rapazes, que frequentam os últimos anos de escolaridade, numa escola privada da (semi)periferia europeia, procurando compreender as desvantagens da construção do seu posto de observação. Acentuando em particular as formas de opressão sistémica presentes nesse contexto e no contexto mais alargado que o informa, que se considera peçados de viés ideológico e cultural, procura ter-se em conta o modo como as dimensões de classe, género e idade afectam a formação das suas cidadanias, tidas como processos híbridos articuláveis com esses contextos.

A análise sustenta-se nas produções discursivas das e dos jovens, como constitutivas da realidade que projectam e em que se projectam como pessoas no mundo. Os seus discursos são despoletados pela utilização da Discussão em Grupo Focalizada, como método contextual adaptado a uma abordagem qualitativa, com que se procura descobrir o potencial de resiliência ao instituído das pessoas deste grupo (heterogéneo) e, portanto, o potencial de constituição de formas de cidadania de ruptura com os mecanismos de reprodução social e cultural que nos parece antever.

Parte-se da leitura interpretativa de documentos para explorar a narrativa institucional e questionar os seus supostos filosóficos e pedagógicos, desocultando questões como o falso lúdico e a invisibilização do género inerentes às suas práticas. Reflecte-se, ainda, sobre o modo como a “globalização” afecta a instituição e a formação das cidadanias destes e destas jovens, equacionando a tendência para a mercadorização da educação, associada à emergência da privatização da educação, e a globalização de uma cultura parcial hegemónica, disseminada como universal e desenvolvida em nome de um “bem comum” que interessa questionar.

Atendendo à especificidade da situação de (semi)periferia e de fronteira do país onde está sedeada e sendo a origem da escola coetânea com a adesão à Comunidade Económica Europeia, torna-se fundamental equacionar as tensões sobre o estado-nação e a forma como essa adesão criou o potencial para novas formas de cidadania que não parecem realizadas. Contrariamente, parece encontrar-se uma ideia de cidadania global que oculta princípios de individualismo, competitividade e de alienação pelo consumo, articulados com os princípios do mercado, a que se associa uma ideia de sujeito da cidadania, aparentemente neutro, sob a qual se oculta um sujeito masculino, adulto, da classe alta, com que se legitimam as desigualdades de classe e a subordinação do feminino ao masculino.

Abstract

In this text citizenship's formation of a group of youngsters, girls and boys, in the final years of high school, in a private institution of the European (semi) periphery is perceived. I try to understand the disadvantages of the construction of their observation point. Emphasis is put on forms of systemic oppression that are present in this context and in the larger context that informs it. Both considered as full of ideological and cultural bias. It's taken in account the way that the dimensions of class, gender and age affect the process of citizenship formation, which is seen as hybrid and in articulation with the so referred contexts.

Analysis is sustained in the discursive productions of the youngsters, as ways of constitution of reality that is, so, projected and projects them as people in the world. Speeches are stimulated through the use of Focus Group Discussions, as a contextual method adapted to qualitative research. This aims at discovering the potential of resilience to the established of people in this heterogeneous group, that means, their potential of constitution of forms of citizenship that break with the social and cultural reproduction mechanisms that seem to be identifiable in this context.

The study is supported on the interpretative reading of documents in order to explore the institutional narrative and question its philosophical and pedagogical starting points, uncovering questions like the false ludic and the invisibilization of gender subjacent to their practices. The way "globalization" affects the institution and the construction of citizenship of these youngsters is reflected upon, taking in account the tendency to merchandize education, together with the emergence of privatization of education and the globalization of an hegemonic partial culture, spread as an universal one and developed in name of a common wealth that needs questioning.

Due to the specificity of (semi)periphery and frontier situation of the country where the school is located and to the fact that the school was started at the time of adhesion of the country to the Economic European Community, it is crucial to point out some tensions on the nation state and, also, the way that this adhesion had potential to create new forms of citizenship. These do not seem to have been conquered. In opposition, it seems to be found the idea of a global citizenship that undercover principles of individualism, competition and alienation for consumption that are in articulation with the principles of market, together with an idea subject of citizenship, apparently neutral but that undercover a masculine, adult, high class subject that legitimates class inequalities and the subordination of feminine to masculine.

Résumé

Dans ce texte on essaye de percevoir la formation des citoyennetés d'un groupe de jeunes garçons et filles qui fréquentent les dernières années de scolarité dans une école privée à la (semi)périphérie européenne, cherchant à comprendre les désavantages de la construction de leur point d'observation.

Soulignant en particulier les formes d'oppression systémiques présente dans ce contexte et dans un contexte plus élargi qui l'informe, et que l'on considère plein de biais idéologique et culturel, on cherche à considérer la façon dont les dimensions de classe, genre et âge interfèrent avec la formation de ces citoyennetés en tant que des procès hybrides en articulations avec ces contextes.

Cette analyse est soutenue par les productions des discours des jeunes, constitutives de la réalité qu'ils projettent et dans lesquelles ils se projettent en tant que des citoyens du monde.

Leurs discours émergent à travers de la Discussion Focalisée en Groupe comme méthode contextuel, adapté à une abordage qualitative à partir de laquelle on cherche à découvrir le potentiel de résilience envers ce qui est institué, des personnes de ce groupe hétérogène et encore le potentiel de constitution de formes de citoyennetés de rupture avec les mécanismes de reproduction sociale et culturelle qu'on semble prévoir.

On part de la lecture interprétative des documents pour exploiter la narrative institutionnelle et mettre en question ses supposés philosophiques et pédagogiques, en découvrant des questions telles que le faux ludique et l'invisibilité du genre, inhérents à leurs pratiques. On réfléchit encore sur la façon dont la globalisation interfère avec l'institution et la formation des citoyennetés de ces jeunes et on réfléchit la tendance à la commercialisation de l'éducation, associée à l'émergence de sa privatisation et à la globalisation d'une culture partielle hégémonique disséminée en tant qu'universelle au non d'un bien communautaire qu'il faut questionner.

Considérant la spécificité de la situation (semi)périphérique de frontière du pays où se situe l'école et étant sa formation simultanée à l'adhésion à la Communauté Economique Européenne, on croit être important de mettre en équation les tensions sur l'état nation et la façon dont celle adhésion a créé un potentiel pour l'émergence de formes nouvelles de citoyenneté globale qui, toutefois, cachent les principes du marché auxquels on associe une idée de sujet de citoyenneté apparemment neutre, sous laquelle s'occulte un sujet masculin, adulte de la haute classe, à travers le quel des inégalités de classe et la subordination du féminin au masculin est légitimés.

Índice

Introdução	1
Primeiras Palavras	1
Da Implicação Pessoal na Investigação	3
Preocupações teóricas e conceptuais fundamentais	4
Da organização	6
Capítulo I – Visão Situada da Instituição	9
A Instituição como contexto	10
Da apresentação	10
Das origens	10
Da Filosofia e Pedagogia	11
. Os Fundamentos, Teorias e Métodos	11
. As tecnologias	14
. As línguas	15
. Avaliação e Desempenho	16
. A disciplina	17
. Das e dos Professores	18
. Da relação com as famílias	20
. Da estrutura organizacional	21
. Dos quotidianos. Tempos, apoios, combinações e sistemas	22
. Da vinculação e da pertença	25
. Do privilégio	26
Capítulo II – Pressupostos ou constrangimentos	
Intencionalidades, viés, desconhecimento ou ingenuidade?	27
1º constrangimento – da pertença de grupo social	32
2º constrangimento – da invisibilidade de género	36
3º constrangimento – do mito da co-educação	39
4º constrangimento – a aprendizagem subtil dos princípios do mercado	41
5º constrangimento - do método	43
6º constrangimento – da subordinação linguística e cultural	47
7º constrangimento – (pré)conceito de juventude	49
Capítulo III – Contexto da Instituição	
Globalização, Europa, mercado e a (in)formação das cidadanias	53
Tensões endógenas e exógenas sobre o estado-nação	53
A situação de (semi)periferia e de fronteira	58
A miragem de uma “cultura universal de educação”	
Globalização, educação e cultura global de consumo	62

Capítulo IV – (Des)caminhos da cidadania	65
Da concepção de sujeito	
Juventude e cidadania: uma tensão irreconciliável?	67
Juventude e opressão – uma tensão conciliável?	69
“Cidadania” de consumo e a individua(liza)ção	73
Re-genderizar a cidadania contra uma opressão ‘também’ genderizada?	77
(Des)caminhos	80
 Capítulo V – Visão situada das e dos jovens em (trans)formação	
Da construção do “nós” no “nosso” mundo à aprendizagem da cidadania	81
De projecto a sujeito-objecto	81
1. da construção do “Nós” à aprendizagem da cidadania	82
1.1. passos e laços	82
1.2. um “Nós” diferenciado	85
1.3. classificação, defesa pessoal e risco	87
1.4. amor, sexualidade e privacidade	89
1.5. independência vs dependência	91
1.6. um “Nós” hierarquizado: dimensões de incomunicabilidade	93
1.7. reciprocidades e ausências	96
2. “Nós” no “nosso” Mundo	98
2.1. ser para vir a ser ou o direito à felicidade	98
2.2. conflito jovem vs aluno/a ou o preço da excelência?	100
2.3. (con)gestão do tempo	103
2.4. competição, cansaço e resiliência ou a reclamação de “ser”	106
2.5. quebrar as regras: destruição, desrespeito, desresponsabilização experimentação e pequenos delitos?	108
Em suma	115
 Capítulo VI – Visão situada das e dos jovens em (trans)formação	
Da tensão entre realidades	117
3. Entre uma realidade que se vende e outra que não se quer ver	117
3.1. tomada de decisão, origens e meio sócio-profissional	117
3.2. duelo frágil entre a alma e o dinheiro	123
3.3. “Tamos bem aqui”	126
3.4. questões de género “isso dá pano para mangas!”	129
3.5. o futuro dos afectos	133
4. “Nós” e o mundo dos “Outros”	138
4.1. Temos que dar até certo ponto	138
4.2. “Não contribui para a minha felicidade!”	141
4.3. diferenças, conflitos e (des)respeito simbólico	145
Em suma	151

Capítulo VII – Na busca do método	
Racionalidades, afectos, razões e procedimentos	153
Das opções metodológicas	153
Demarcação do campo axiológico	155
Da emergência da racionalidade para uma ética de comunicação	157
Do Discurso	158
Da Discussão em Grupo Focalizada	159
Procedimentos	161
Traçar da investigação	161
. a composição dos grupos	161
. Da situação de comunicação	162
. Da indução do diálogo	163
Da condução das sessões	165
. Papel da facilitadora	165
Analisar	167
. Fidelidade, contexto e sensibilidade	167
. Entre quantificar e qualificar, o processo de categorização	167
(In)conclusões	171
Importação no estudo	171
. da triangulação hermenêutica de contextos e sentidos	171
. do método	172
O lugar de constituição da cidadania	173
. do mito da democracia social	173
. do autismo cultural e social	175
A ancoragem da cidadania	176
. da pertença	176
. do género	177
. da sexualidade e da vida familiar	178
. do direito ao prazer	179
. da vida como continuidade	179
. da competitividade	180
. da “resolução” das desigualdades	180
. da tensão entre realidades	181
. da opressão do poder	182
Em suma	183
Da reivindicação	185
Bibliografia	189
Anexos	

Introdução

Primeiras Palavras

“Quando alguém se passeia na praia, na maré baixa, e os seus olhos se prolongam preguiçosamente, pela areia e pelas rochas, poderá admirar a água fria que lambe rochedos recobertos de algas verdes (...) Os rochedos e até as pedras (...) parecem ter estado sempre ali (...). Se porém (...) se ousar levantar uma destas pedras, um outro mundo se nos revela, exposto bruscamente à luz do dia. (...) Pode então descobrir-se uma turbulência feita de coexistências, de partilhas, de conflitos, de lutas pelo domínio do espaço, do alimento, da sobrevivência e de poder sobre cada situação, sobre cada relação. O desvendar das turbulências, por vezes das violências deste mundo insuspeitado, oculto até então pela parte mais visível, mais aparente da pedra, pode sobressaltar aquele que a virou e atônito a olha, pela primeira vez, ‘do outro lado’.”
Stoer e Cortesão, 1999: 7

Início este trabalho com um excerto da obra *Levantando a Pedra* de Stoer e Cortesão porque incorpora um apelo ao sensível e permite situar uma racionalidade que engloba os afectos, abrindo caminho à subjectividade e ao enquadramento na postura metodológica de desconstrução e desocultação com que desenvolvo o argumento.

Permite, também, justificar a atitude de suspeita intranquila, de familiaridade e distanciamento, localizando o posto de observação a partir do qual nos debruçamos sobre as realidades. Sugere, acima de tudo, a necessidade de desvendar “o outro lado” de um mundo em que se (re)conhece a forte posição de vantagem dos seus membros, em termos da distribuição de bens materiais, mas em que reconheço a falta de análise do ponto de vista das suas possíveis desvantagens.

O estudo incide num grupo de jovens das classes média alta e alta, do ensino secundário (10º e 11º anos), de uma escola privada da (semi)periféria europeia. Articulam-se as diferenças/semelhanças de género, classe social e idade, interrogando o modo como raparigas e rapazes estruturam e constroem as suas cidadanias, procurando compreender como se articulam e relacionam estas dimensões, através da análise de forças instituídas e instituintes da tensão entre os contextos de (in)formação e a formação das cidadanias.

Nesta medida, procuro triangular como preocupações estruturadoras, os conceitos de educação, género e cidadania, como geradores de combinações imprevisíveis e que surgem em articulação com o contexto sócio-político, histórico e cultural em que são produzidos. Esta articulação justifica a preocupação e aprofundamento que pretendo atribuir à exploração dos contextos em que a situação em estudo se desenrola e que assumo como atravessados por desigualdades de género, profundamente enraizadas e inquestionadas, mas que é fundamental equacionar.

Rejeitando com Freire (1999) e numa perspectiva crítica, a possibilidade de existência de uma educação neutra, dirigida à humanidade como abstracção, afirmo a natureza política da educação, considerando esta situada e localizada a um grupo particular. Procuo, pois, compreender os pressupostos que informam as práticas da instituição o que conduz à preocupação com o sistema social mais alargado. Tento explorar o peso da globalização e de uma “ideologia” de consumo, de competências e de competitividade, ligadas aos princípios do mercado, bem como o de uma concepção universal de “sujeito”, tomada como normativa e modelo a perseguir que parece encobrir um sujeito masculino, da classe alta. Nesse âmbito, procuro compreender o modo como essas concepções de social e de pessoa influenciam a aprendizagem de determinados padrões e como esta (in)forma o posicionamento deste grupo, e de cada pessoa do grupo, perante si e perante os “outros”.

Interessa perceber como as e os jovens constroem as suas expectativas para o futuro próximo, em termos da progressão pessoal, ao nível escolar, e no futuro mais distante, em termos da vida familiar e da construção da profissionalidade e, conseqüentemente, o modo como constroem e antecipam a construção da relação com o mundo dos “outros”, como dimensões potencialmente estruturadoras das suas formas de cidadania. Particularmente em relação às raparigas, interessa compreender como se movimentam num contexto em que parecem ser, como os rapazes, educadas para a competitividade, a dominação e o sucesso, competências que se articulam com a expectativa de uma mundivivência de destaque na esfera pública, pelo que se questiona a possibilidade de estas jovens terem que conquistar esse campo pela “imitação” de modelos masculinos.

Esta análise toma como suposto a existência de relações de interdependência entre o sujeito (plural) e o contexto em que se move e no qual se constitui como sujeito e assume que o desenvolvimento individual e colectivo se faz em fluxos e refluxos de rupturas e continuidades, com condicionamentos instituídos e, ainda, que nesse processo de construção se entrecruzam rotas de exclusão e inclusão, de diferenciação e impregnação. Considera-se, ainda, que as possibilidades de triangulação topográfica das concepções de mundo, estado, educação e cultura estão em articulação com dadas concepções de “ser” pessoa, e conseqüentes formulações das componentes da cidadania que parece fundamental explorar.

Centrando o estudo nestas e nestes jovens procuramos em suma, compreender a complexidade das tecituras entre o individual e o colectivo, o geral e o particular,

entendendo que as tropias de formação patentes neste grupo se poderão, eventualmente, constituir como manifestações reactivas, ao nível local e exclusivo de certas elites, de procura de manutenção e ascensão estatutária, no contexto relativamente ameaçador da democratização do acesso à escolarização, no contexto apetecível da estimulação ao consumo do mediatizado, trazido pela globalização, no contexto da (in)visibilização das diferenças de género, pelo qual se legitima a hierarquização entre masculino e feminino, em que o feminino é situado numa posição subordinada, no contexto, ainda, da naturalização e legitimação das diferenças entre grupos sociais, contextos potenciadores da modelação de cidadanias ajustáveis à manutenção das desigualdades.

Da Implicação Pessoal na Investigação

“Não [podemos] cruzar os braços fatalisticamente diante da miséria, esvaziando desta maneira, [a nossa] responsabilidade no discurso cínico e ‘morno’, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim.”

Paulo Freire, 1997:84¹

A elaboração deste argumento entretetece-se com a exploração das emoções pessoais, do conhecimento da instituição, bem como na existência de laços com muitos das e dos jovens que, como elementos vivos, a habitam, conferindo-lhe o estatuto de mundo vivo. É também impulsionada pela utopia - enraizadora de uma identidade profissional -, de ter podido agir na contracorrente, no âmbito da relação interpessoal, trabalhando no campo intersticial das socializações instituídas, e da sua (co)acção reguladora, para procurar abrir as e os jovens a posturas mais críticas, geradoras de narrações do mundo potencialmente díspares das da instituição (e do seu contexto), não conseguindo, embora, interferir na estrutura, demasiado forte e bem organizada para o permitir.

O conhecimento da instituição foi crucial para a sua escolha pois conduziu à necessidade de descortinar e questionar o seu *poder*. Temos noção da sua forte intencionalidade educativa, consciente e reflectida, sustentada na articulação com o contexto social e os objectivos de inserção em carreiras de elite, e alicerçando as suas estratégias metodológicas na preocupação com os conhecimentos mais recentes sobre os estilos e ritmos de aprendizagem, sobre o cérebro, os diferentes tipos de inteligência, o desenvolvimento emocional e a interacção social, entre outras.

¹ Enquanto Freire utiliza aqui a palavra ‘miseria’ para identificar a situação dos indivíduos oprimidos em termos de desigualdade de classe, tomamos abusivamente este excerto para nos referirmos a uma outra forma de miséria que não tem a ver com a distribuição de bens, a qual pretendemos evidenciar ao longo do texto.

A investigadora foi contratada para proceder ao lançamento da instituição, como directora pedagógica, desenvolveu funções docentes, procedeu à criação de parte do seu programa curricular, no 1º ciclo, e à criação do programa pós-escolar, concebeu e realizou projectos de Expressão Dramática e de Desenvolvimento Pessoal e Social, agindo ao nível da formação da interioridade, leccionou variadíssimas disciplinas desde a Língua Materna, às Ciências, às Artes e à Matemática, com grupos diversos de diversos níveis de escolaridade. Nos últimos anos, desenvolveu aí ensaios exploratórios de investigação, no âmbito da Licenciatura em Ciências da Educação, que conduziram ao recrudescer da sua reflexão crítica, muitas vezes sofrida, acerca do funcionamento da estrutura e das suas possíveis consequências. Desenvolveu, ainda, no último ano em exercício, funções de uma “coordenação cultural”, ligada à organização de eventos, seleccionados pela instituição, tendo sido desviada do trabalho directo com as e os jovens, do espaço de ser “outra voz”, do desafio para outros voos, porto de libertação e de descanso em que, numa dinâmica de intervenção, se tinha procurado situar.

Trago aqui o “lavar de alma” de alguém que, tendo visões do mundo político-social muito diversas das do meio institucional em que se moveu, tem também consciência de, no exercício profissional, ter estado no mesmo barco, remando, embora na contracorrente com alguns resultados, lutando para a abertura destes e destas jovens a um outro olhar que não o sustentado no reforço das desigualdades sociais. Tendo sido testemunha (mas não cúmplice) de processos que parecem lesar, entre outros, os direitos de livre escolha destas e destes jovens, e que parecem poder coarctar o seu potencial de seres transformadores, não poderia deixar ficar na opacidade o desenrolar desses processos que ocorrem hoje, sob os nossos olhos. É porque não podemos cruzar os braços perante esta situação, que parece obrigatório analisá-la, contribuindo para a desocultação das suas formas de poder hegemónico, alertando incautos e procurando promover a consciência de que há outras narrações possíveis das realidades, outras formas de nos constituirmos como seres humanos, no mundo.

Preocupações teóricas e conceptuais fundamentais

Parte-se do registo da instituição como sistema de socialização articulável com o sistema familiar, e pressionado ao nível macro, por um sistema global que lhe parece dar sentido e funcionar como cadilho do seu desenvolvimento. Ausculta-se,

expressamente, o enquadramento nacional na privatização do sistema educativo, e supra-nacional, na globalização económica e cultural, no contexto da inclusão na União Europeia, ligado a princípios de internacionalização, e ainda, em articulação com a situação de (semi)periféria do país sede, tipificada por uma forte permeabilidade.

Argumenta-se que a possível situação destas e destes jovens num posto de observação de poder, em que se parece exacerbar o valor do consumo e legitimar a hierarquização de “ser” pessoa, poderá coarctar as suas possibilidades de conquista de formas de cidadania ligadas aos princípios de alteridade e de partilha do mundo da vida, que nos parecem desejáveis. Questionam-se os possíveis (des)equilíbrios entre sistemas de socialização que parecem poder ser manipulados e as possibilidades de resiliência de jovens que nos parecem construídos, por esses mesmos sistemas, como potencialmente manipuláveis, mas cujas possibilidades de movimentação nas zonas intersticiais inter-socializações se pretende auscultar.

Nesta medida, o conceito de opressão, que tomo de Freire (1999) e actualizo com Iris Young (1990), acentuando o seu carácter multidimensional e genderizado, ganha dimensão neste estudo pois permite explorar de que modo, se é que acontece, estes e estas jovens podem ser constituídos como “outros” no interior do próprio grupo, e de que modo, se é que acontece, a frequência desta escola contribui para a construção de um dado olhar.

Em relação ao conceito de género, afasto-me de perspectivas que o relacionam meramente com as diferenças sexuais, com o desempenho de papéis sociais e com posições atingidas no mercado de trabalho, para privilegiar com Louro (2000) o seu carácter de constructo “ideológico” e discursivo que interage com dimensões como a idade, a classe social, etc, e que surge em articulação com a produção de identidades díspares e plurais, de rapazes e raparigas. Entendo, ainda, que esse processo se desenvolve no interior de relações e práticas sociais imbuídas de relações e práticas de poder que atribuem formas particulares de ser aos sujeitos e um sentido particular às instituições (ibid.). Assim sendo, fico na expectativa de encontrar possíveis diferenças entre rapazes e raparigas e nos modos como se relacionam com a instituição em que habitam e também com o restante mundo da vida.

Em termos da cidadania, aproximo-me das formulações de Arnot e Dillabough (2003) e de Lister (1997) ao assumir o seu carácter genderizado e a necessidade de regendarização da cidadania, através da desocultação da sua dimensão de género e fazendo ressaltar o elemento masculino que lhe está subjacente. Tomo de Lister a

necessidade de formulação de uma cidadania de universalismo diferenciado, pela qual se potencie a (re)conciliação/articulação entre público e privado, conquistada pela interpelação da relação dialéctica entre estes dois campos, entendendo a primeira esfera como tradicionalmente destinada ao masculino e a segunda como tradicionalmente atribuída ao feminino. Cidadania pela qual se articule o geral e particular, como garante de resposta às especificidades individuais e às necessidades do(s) colectivo(s).

Preocupa-nos, ainda, a possibilidade de emergência, neste grupo, de uma cidadania “dita” europeia ou global mas, eminentemente, próxima da construção individualista e estratégica de percursos pessoais desligados da cidadania nacional e, possivelmente, tipificados pelo descomprometimento com o social, em que a relação com o “outro” se substancia no mero reconhecimento. Preocupa-nos compreender o modo como uma organização social de base patriarcal pode (co)agir a formação da cidadania das e dos jovens, legitimando a hierarquização entre masculino e feminino. Faz então sentido, interrogar a possibilidade utópica (?) de ‘Caminhar para uma cidadania efectiva’, tentando apontar ‘outros caminhos’ para a construção de um entrecruzamento entre cidadania e juventude ligado às ideias de auto-narração, participação, tomada de decisão e controlo da acção.

Da organização

O trabalho organiza-se em três partes interdependentes, compostas de capítulos complementares, cujo fio condutor emerge da tecitura teórica do argumento. Na **primeira**, damos a conhecer a instituição, fazendo a sua auscultação como lugar de influência e cenário de (trans)formação, compreendendo o seu *ethos*, como espaço de construção e “(...) afirmação de uma identidade, de «diferencia específica» realçando a [sua] particularidade cultural e educacional” (Stoer e Araújo, 2000: 67). Na **segunda**, estabelecemos diálogo com as e os sujeitos fazendo uma interpretação, (in)formada teoricamente, dos seus discursos auto-narrativos e de narração do mundo, entendendo que “a palavra, a frase, o discurso articulado não se dão no ar. São históricos e sociais” (Freire, 1999: 63) e assumindo que ao “(...) aprender com as e os outros a sua visão do mundo e das relações colectivas que forjaram através da interacção, (...) [podemos] desenvolver uma compreensão mais alargada desse mundo e dessas relações que é indisponível para cada um deles (...) a partir da sua perspectiva própria” (Young, 1997: 59). Na **terceira** parte, explicitamos a postura de investigação e clarificamos

procedimentos. Fazemos uma aproximação à ideia ricoeuriana de um “conflito de interpretações” e situamos uma racionalidade hermenêutica, (Henriques, 2001), assente num conceito de racionalidade mais flexível e dialéctico que assume a “interpretação como modo humano de saber”. Recusamos, pois, uma pretensa neutralidade que oculta a universalização de perspectivas hegemónicas sustentadas em dicotomias e dualismos, que é preciso superar (ibid.).

No primeiro capítulo, parte-se do (re)conhecimento, dos princípios filosóficos e pedagógicos, origens e modos de funcionamento da escola, como lugar de constituição do sujeito (plural), procuramos deambular pela narrativa institucional, presente e passada e pelo discurso dos *media*, aquando da sua constituição. Apresenta-se a instituição, procurando assumir uma postura de distanciamento, observação retrospectiva e meta-reflexão, numa óptica axiológica de valorização, ou seja, de tentativa de penetração e de compreensão do olhar do “outro”.

No segundo capítulo, assume-se uma perspectiva crítica de busca de relações ocultas, nos não ditos e ditos dos pressupostos vigentes na instituição, que se procura desconstruir. Exacerbo o poder constringedor dessas instâncias, explorando alguns constringimentos coadjuvantes para a, possível, constituição de um posto de observação particular, tendente à construção de dadas formas de “ser” pessoa. Assim, analiso a pertença de grupo social, auscultando o seu potencial coersivo para a naturalização e manutenção das desigualdades sociais; exploro a invisibilidade do género na escola, auscultando o seu potencial de replicação dessa invisibilidade ao nível global, e a sua tropia de manutenção da hierarquização entre rapazes e raparigas; e discuto o paradigma educativo da instituição em articulação com os princípios do mercado.

Passo a interpelar, no terceiro capítulo, o contexto global de implantação da escola, como cenário possível para a formação e afirmação das cidadanias das e dos jovens, tidas como fenómenos situados e também dependentes de um contexto epocal, sócio-económico, histórico-cultural e educativo. Faço a sua articulação com a situação mundial e europeia, e no sistema educativo do país da (semi)periféria europeia, analisando as tensões endógenas e exógenas sobre o estado-nação. Analiso o modo como a situação de (semi)periféria (Stoer e Araújo, 2000) e de fronteira (Santos, 1999) do país sede da instituição e a sua potencial permeabilidade aos processos dessa globalização hegemónica, condiciona formas de acesso desigual à cultura, sendo as possibilidades de resistência a esses fenómenos bastante díspares, nos diferentes grupos (ibid.).

No quarto capítulo, procura entender-se qual a concepção de “sujeito” que subjaz, e se parece reproduzir na simbólica social, (en)formando a instituição e estruturando o seu relacionamento com as e os jovens, e de que modo esta poderá contribuir para a modelação de dados (des)caminhos de uma cidadania que se reconceptualiza também, pela reconfiguração e fragmentação do sujeito² da cidadania.

Traçado o cenário, e enraizados os sustentáculos da argumentação, procede-se, no quinto e sexto capítulos, à tentativa de compreensão dos modos de (trans)formação destas e destes jovens de projectos em sujeitos-objectos, tomando e interpretando as suas vozes, através de um diálogo (in)formado teoricamente. Procurando uma melhor sistematização, sustentada no processo de categorização e de (re)conhecimento das manifestações discursivas das e dos jovens, subdividimos este bloco de análise, que assume um carácter actual e prospectivo. Centramo-nos primeiro no percurso de construção do “nós” e da relação de pertença social ao “nosso” mundo como forma de aprendizagem da cidadania e, em seguida, procuramos explorar a tensão entre realidades, no quadro da construção da relação com o mundo mais alargado.

Na última parte, reflecte-se sobre as questões metodológicas. Faz-se a demarcação do campo axiológico e situa-se o quadro de uma racionalidade hermenêutica (Henriques, 2003) ligada a uma ética de comunicação, sustentada nos afectos, ao comprometimento e à subjectividade.

Tendo em conta o carácter interpretativo e discursivo da realidade (Correia, 1998; Henriques, 2003), opto pela análise de conteúdo argumentando, embora, em favor dos princípios da Análise do Discurso por permitirem articular a enunciação com o lugar social da sua produção, e situar a linguagem como estrutura não arbitrária e actividade de sujeitos, em contextos específicos. Explicito a opção pela Discussão em Grupo Focalizada, como método contextual de investigação qualitativa adequado ao despoletar do discurso auto-narrativo das e dos jovens, equacionando procedimentos que lhe estão associados. Considero esta estratégia de trabalho complementada pela incursão de tipo etnográfico realizada pela investigadora na instituição, como registo “afectivo”, memória sistematizada e dado de reflexão.

² Utilizo a palavra “sujeito” exclusivamente no masculino não por lhe reconhecer neutralidade em termos de género, como muitos pretendem defender, mas por, ao (re)conhecer o sujeito masculino oculto nesse falso neutro, conhecer também o sentido pejorativo atribuído à palavra no feminino que retrata um sexismo de linguagem socialmente naturalizado.

Capítulo I - Visão Situada da Instituição

Neste capítulo, desenvolvo um percurso de (re)conhecimento sobre os princípios e modos de funcionamento da escola privada da (semi)periféria europeia onde se desenrola o estudo. Utilizo o neologismo (re)conhecimento por sentir que inicio um deambular, como alguém que vai calcorreando em busca de caminhos conhecidos, sendo, simultaneamente, surpreendida por lugares e carreiros inesperados, recantos sombrios e outros surpreendentemente iluminados por raios que transparecem, estranhamente, entre sombras. (Re)conhecimento, dado o facto de ter trabalhado na instituição durante vários anos, o que permitiu conhecê-la, do meu posto de observação. (Re)conhecimento como voltar a conhecer, segundo um olhar que se pretende mais distanciado, através de um esforço de análise retrospectiva suportado na meta-reflexão acerca do (des)conhecimento deste lugar e também pela imersão nas mais recentes alterações a que tem estado sujeito.

Ao dar a conhecer e (re)conhecer a instituição, fazendo a sua auscultação como lugar de influência, não pretendo desenvolver um estudo organizacional, mas compreender o seu *ethos* como espaço de construção e afirmação de uma especificidade identitária, que evidencia a sua singularidade em termos culturais e educacionais (Stoer e Araújo, 2000), para tentar situar possíveis repercussões nos caminhos das e dos jovens que queremos como sujeitos-objectos deste estudo.

Tomando suporte em documentos facilitados pela instituição, começa por fazer-se uma breve descrição do modo como esta surge publicitada nos *media* e promove os seus serviços, abordam-se brevemente as suas origens, formação e público-alvo; e faz-se a abordagem à sua filosofia e pedagogia educativas, o atravessamento das metodologias que utiliza, das suas concepções de mundo, educação, cultura, língua e de aluno/a. Em seguida, reporta-se o modo como selecciona e o que espera das e dos seus profissionais, para passar a referir-se a relação que estabelece com as famílias das e dos jovens que a frequentam, a sua estrutura organizacional e os modos como estabelece a vinculação e a pertença na comunidade escolar.

A Instituição como Contexto

Da apresentação

Ao nível dos *media*, aquando do seu aparecimento, este espaço é identificado com um modelo britânico de educação, sendo anunciado pela flexibilidade e polivalência da sua proposta pedagógica e pelo facto de fazer ênfase na aprendizagem em vez de no ensino, por permitir o acesso a um currículo de cariz internacional que facilitaria a internacionalização da carreira académica dos seus alunos, como quadros superiores, e por ser frequentado por crianças de diversas nacionalidades. Alguns jornais nacionais publicitam, numa nota positiva, a cooperação entre este organismo e algumas instituições do Estado. No mesmo período, nos *media* ao nível internacional, alguns jornais de educação referem o reconhecimento por parte dos Conselheiros Escolares de vários países da Europa da necessidade de uma planificação apurada da educação para o futuro próximo. Ao mesmo tempo, a instituição anuncia-se como escola internacional, tendo como público-alvo estudantes nacionais e estrangeiros que pretendam desenvolver uma educação em inglês, alternativa à educação corrente no país. Propõe-se também tornar-se num espaço de convívio e de cultura. Promete uma educação equilibrada, exigente e voltada para o futuro, que viria preencher a lacuna existente ao nível educacional do ensino oficial do estado e das outras escolas privadas da região as quais, para além de desenvolverem currículos localizados à sua nacionalidade de origem, abrangiam uma escolaridade que ia apenas até ao 9º ano.

Os programas desta escola, aprovados pelo estado, surgem da confluência de textos programáticos dos Estados Unidos do Reino Unido e do país de localização, procurando revelar uma “flexibilidade curricular transnacionalizante” e preocupações de “contextualização personalizante e fértil” do currículo e cultura da escola ao ambiente, experiências de vida e cultura específicas daqueles a quem se dirige.

Das origens

A criação desta escola privada da (semi)periféria europeia resulta do esforço de um grupo de empresários e de quadros superiores ligados às profissões liberais, interessados no desenvolvimento de projectos educacionais, sendo também apoiada por particulares e empresas que fazem donativos, ao abrigo da Lei do Mecenato, e por instituições ligadas ao Estado com que estabelecem protocolos de cooperação. Tendo

sido uma entidade dependente de uma Fundação, passou a ser gerida por uma Comissão de Gestão nomeada por essa Fundação, vindo a tornar-se numa Sociedade Anónima.

Tem um crescimento exponencial desde a sua origem até aos nossos dias. Caracteriza-se pela afirmação da inovação ao nível curricular, funcional e metodológico sendo apenas acessível às classes média-alta e alta, pelo facto de ser uma escola privada em que as propinas e outras despesas de frequência são extremamente elevadas, próximas de outras escolas internacionais europeias com que compete, ao mesmo nível.

Da Filosofia e Pedagogia

. Os Fundamentos, Teorias e Métodos

A filosofia e pedagogia desta escola, dirigida à população do país e à população estudantil migrante com poder económico, são o sustentáculo da demarcação do seu território educacional e social. Através delas, a instituição assume como fundamental a prossecução da “excelência académica”, por meio de um “ensino transcultural”, que se diz atento às “necessidades e interesses individuais dos alunos”. Assim, afirma o valor particular do “estudo integrado das artes”, a que diz dar ênfase, à predominância da aprendizagem sobre o ensino e à importância do domínio pelos alunos das metodologias de aprendizagem, ligadas às ideias de cooperação, diversidade e decisão participada.

Parece tornar-se aparente a existência de perspectivas filosóficas e pedagógicas inovadoras que se afastam das do ensino tradicional, ligadas à concepção de uma “educação bancária” (Freire, 1997), mas que as substituí por propostas a que subjaz uma visão desenvolvimentalista da pessoa humana e da educação como “processo activo e criativo de construção do conhecimento”, o qual deve fazer o enfoque na aprendizagem, tida como catalizador para o ensino. Processo esse que se diz atento às “diversidades culturais e às especificidades individuais” e pelo qual se pretende “valorizar diferentes dimensões da personalidade e da formação” das e dos jovens, tidos como sujeitos.

Sujeitos cujo perfil é definido, de modo institucional, em termos da aquisição de uma “literacia multilingue, multicultural e multifacetada”, “competente e sensível”, sustentada pela construção pessoal de “princípios de raciocínio moral e ético”, que transcenda a mera absorção de códigos. Sujeitos que se pretende “capazes de pensamento crítico”, aptos a compreenderem e gerirem “as mudanças e o inesperado num mundo pós-moderno”, globalizado, de diluição do tempo e do espaço (pela via tecnológica), no qual a realidade se compreende como constituída pelo estabelecimento

de “relações complexas de interdependência e de pluralidade”. Sujeitos em relação aos quais se assume uma “propensão inata para a aprendizagem, para a criatividade e para a acção responsável”; de que se espera a capacidade de, no futuro, saberem “tirar proveito pessoal da vida”, no sentido do “maior bem comum”, como é expresso claramente nos documentos da instituição.

Este contexto afirma-se não denominacional e co-educativo e propõe-se à construção de uma comunidade de “gestão democrática entre pais, professores e alunos”. Em termos escolares, raparigas e rapazes são expostos ao mesmo tipo de actividades e seguem o mesmo currículo e, quando envolvidos em equipas de trabalho, não é dada supremacia na liderança em função do género pois as e os alunos vão-se distinguindo e afirmando segundo processos mais ligados à meritocracia.

As pedagogias activas de cooperação entre alunos e alunas de nível de desenvolvimento semelhante, para promoção do desenvolvimento intelectual e psicológico, o trabalho cooperativo e o estímulo da criatividade e dinâmica pessoal são pontos afirmados como assentes pela metodologia da escola, preparando as e os alunos para as funções de liderança, gestão, etc. ...para que, pelo seu status, parecem encaminhados. Estas pedagogias convivem também com modalidades de ensino mais tradicional, para possível articulação com os programas estatais.

Propõe-se utilizar uma “pedagogia diferenciada”, numa “perspectiva inclusiva” e numa linha de “compreensão da complexidade da vida humana”, dos diferentes “perfis de inteligência” e dos diferentes “estilos de aprendizagem”. Esta permite implementar modalidades de pensamento complexo, pois transcende a mera interpretação básica do significado dos conteúdos e obriga à tomada reflexiva de opiniões e à resolução de problemas, tendendo, portanto, à promoção do “sucesso”. É para a prossecução da diferenciação e na perseguição desse sucesso que surgem, na instituição, algumas metodologias de ensino-aprendizagem que se procuram “adequar aos jovens” de hoje e às necessidades reconhecidas por um certo mundo como fundamentais, ao nível da autonomia no trabalho e da capacidade de cooperação, entre outras. Estas metodologias, definidas no quadro das teorias das “Inteligências Múltiplas” e dos “Estilos de Aprendizagem”, estão articuladas com as descobertas sobre o funcionamento do cérebro, as questões do desenvolvimento emocional e da interacção social, tendo a vantagem de enfatizar as áreas disciplinares normalmente negligenciadas e as competências sociais normalmente esquecidas.

As teorias das Inteligências Múltiplas e dos Estilos de Aprendizagem são tidas como modelos poderosos que podem permitir orientar o ensino com base na compreensão das diferenças individuais e desenvolver o potencial das/dos estudantes, através da implementação da sua auto-confiança e competências específicas. Partem da ideia de que todas as crianças podem aprender, alertam para a necessidade de ter em conta e alimentar todos os talentos, interesses e necessidades de cada aluno/a. Afirmam permitir o desenvolvimento de perfis de aprendizagem abrangentes e personalizados, para desenvolver um trabalho mais eficaz com os alunos/as, através da capitalização das suas valências para a aprendizagem, da implementação de talentos emergentes e da promoção do auto-conhecimento, tendente ao crescimento em termos intelectuais (Silver, Strong e Perini, 2001).

A teoria das ‘Multiple Intelligences’ afirma a existência de várias inteligências que os indivíduos possuem em diferentes graus. Tem implicado novas propostas para a educação, considerando que o sistema tradicional beneficia apenas as inteligências lógico-matemática e linguística. Induz o recurso a projectos interdisciplinares, tendo subjacente a ideia do currículo integrado que permite rentabilizar as diferentes inteligências para a aprendizagem.

O Trabalho de Projecto concebido por Kilpatrick requer a cooperação de cada membro, dentro das suas capacidades, tendo por objectivo a realização dum trabalho decidido, planificado e organizado em comum. Consiste na resolução de problemas, com base no método científico, sendo concluído pela auto e hetero-avaliação. Tem uma base grupal, lúdica e exploratória, desenvolve a prática de competências sociais e a aquisição de técnicas de trabalho, permitindo desenvolver capacidades múltiplas entre alunos/as e professores pela construção individual e interiorizada das aprendizagens.

A “Problem Based Learning” baseia-se na resolução de problemas ligados à realidade das/dos estudantes ou em problemas fictícios. Enfatiza a construção activa da aprendizagem pelos alunos/as que têm que encontrar estratégias de resolução, através da investigação, realização de inquéritos, pesquisa bibliográfica...tendo também que gerir os conflitos no grupo, dinamizar os menos activos e apresentar em público as soluções encontradas. Como vantagem, promove o questionamento do mundo como realidade transmutável e emergente sobre a qual o sujeito também exerce acção e transformação.

A “Cooperative Learning” enfatiza as competências sociais, embora não negligencie a aprendizagem dos conteúdos. O líder, responsável no trabalho de grupo, é substituído pela co-responsabilização da equipa pelo desempenho social e pela produção

de trabalho. São definidos com as e os alunos, a tarefa a cumprir, num tempo estipulado, e os objectivos comportamentais, que são avaliados. É atribuída uma cotação ao cumprimento dos objectivos programáticos e outra aos comportamentais, distribuídas de forma paritária pela equipa, sendo atribuídos prémios que suplementam a cotação obtida. Todos/as devem estimular os menos motivados, acalmar os mais agitados, para que a equipa obtenha bons resultados.

A “Learning Through Research” incide na aquisição de competências curriculares e sociais, supõe a investigação sobre um tema “sugerido” pela equipa de professores, e a apresentação de resultados perante os pares. As equipas são constituídas por elementos de níveis etários diferentes que têm que encontrar estratégias de desenvolvimento produtivo do trabalho. Tem subjacente a elaboração pela equipa de um trabalho criativo sobre o tema estudado, e a organização de um ‘portfolio’ por cada elemento, que serve à avaliação individual. Supõe processos de concepção (pela equipa de professores) e de avaliação (pelos pares e professores) extremamente complexos. As tarefas são distribuídas pelos diferentes elementos e há uma co-responsabilização pelo trabalho, desenvolvido em etapas, com prazos, e avaliadas. Na versão usada pela instituição é-lhe associado o sistema de prémios e punições da “Cooperative Learning”.

O “Concept-Based Integrated Curriculum” supõe o estudo interdisciplinar, em equipa, a partir de um grande conceito como “multiculturalismo” ou “mudança” que as e os jovens exploram de modo aprofundado, procurando captar e transmitir de modo penetrante e versátil as dimensões desse conceito. É uma metodologia complexa que obriga as e os jovens a trabalharem a um nível cognitivo também de complexificação.

A construção de um conhecimento integrado é afirmada como objectivo desta instituição. No seu início, antevia-se o desaparecimento das áreas disciplinares, e a sua substituição por laboratórios onde a aprendizagem, sendo sustentada na compreensão, funcionasse com base numa abordagem a partir de conceitos estruturadores e não de tópicos factuais, baseados na memória como motor de absorção de conhecimentos. No entanto, a instituição argumenta que a possível necessidade de transição pelos alunos/as entre este sistema de ensino particular e o sistema de ensino oficial obriga à manutenção da modalidade disciplinar, já que é essa a tendência do ensino do estado.

. As tecnologias

Existe um registo de antecipação em relação às novas tecnologias e à educação tecnológica, consideradas não como objectivos em si mas como instrumentos

fundamentais à implementação de outras aprendizagens. Reconhecidas as suas vantagens educacionais, as e os professores são desafiados a utilizá-las como instrumentos de trabalho e de pesquisa, para impulsionar a aprendizagem das e dos alunos, recebendo acções de formação para melhoramento ou iniciação no seu domínio.

As e os jovens são iniciados no uso do computador, desde a entrada na escola, a partir dos 3/4 anos, com o mesmo à vontade com que utilizam um lápis ou uma folha de papel. A instituição investiu fortemente em material multimédia, ligado em rede, para utilização de professores/as e alunos/as, nas salas de aula e nas salas multimédia, a que as e os jovens acedem para pesquisar na Net, elaborar trabalhos, preparar apresentações, etc. Possuem também livros, Cds, revistas e vídeos variados, que desde pequeninos aprendem a utilizar. As turmas dos mais novos dispõem de tempos lectivos para aprenderem a usar a biblioteca, adquirirem hábitos de leitura e uso dos materiais multimédia, sendo também estimulados a levar livros para casa para ler. A escola organiza também feiras do livro em inglês para que as e os jovens possam adquirir obras nessa língua e ter contacto com a sua cultura, tendo como grande objectivo conduzir a uma relação de familiaridade com esses instrumentos, estimulando os hábitos de leitura e de investigação temática.

. As línguas

A questão linguística também não é deixada ao acaso. Tendo assumido a língua inglesa como língua franca, com base no reconhecimento do seu carácter internacional, a escola providencia aulas a todas/os alunos na língua do país onde está sediada, para permitir o contacto com a sua história, cultura e geografia, e aulas na língua materna das e dos alunos, desde que o seu número o justifique. Diz reconhecer a necessidade de as e os jovens dominarem essas línguas, como factores de estruturação das culturas a que são inerentes, e implementa o ensino do mandarim por reconhecer a futura proeminência da China nos mercados internacionais e a necessidade estratégica e humana de se abrir a história a esse país e a essa cultura. Reconhece, assim, a necessidade de expor as e os jovens, o mais cedo possível, às diferentes línguas pois acredita, de acordo com estudos realizados nos EUA, que só dessa forma as línguas são interiorizadas como língua mãe, e que as competências ligadas à aprendizagem de uma língua são transponíveis para o domínio de outras, facilitando uma maior flexibilidade de pensamento.

Durante vários anos, as crianças de cinco anos eram colocadas nas aulas com um professor/a que falava apenas inglês, num esforço para a imersão nessa língua e, ao fim

de alguns meses, possuíam as competências básicas de comunicação. Dadas as dificuldades apresentadas em relação a esse sistema, actualmente, as e os professores dos grupos em iniciação, são frequentemente bilingues e têm o apoio de auxiliares possuidoras da língua materna das e dos miúdos, que faz essa mediação.

. Avaliação e Desempenho

Faz-se a avaliação sistemática do progresso individual, por intermédio de testes de carácter formativo, e uma avaliação sistemática comparativa do progresso das e dos alunos em relação à média do grupo com sentido diagnóstico, para posterior retoma de aprendizagens, se necessário. Esta não é classificativa nem de definição de estatuto já que a questão da repetência só se põe pontualmente, como reagrupamento que permite ao aluno/a, no ano seguinte, começar a sua aprendizagem no ponto em que a terminou, não se prevendo a repetição de conteúdos. Há também uma avaliação de grupo dos trabalhos em equipa, com uma dimensão auto e hetero, como referimos.

Os formulários de avaliação são bastante distintos do comum, sendo preenchidos quatro vezes por ano, por todos os professores que trabalham com cada aluno/a. Têm uma zona reservada ao aluno/a para auto-avaliação e expressão dos objectivos de mudança para o período seguinte e há uma secção destinada ao desenvolvimento pessoal e social, na qual se avalia o nível de desenvolvimento emocional manifestado no desempenho intra e interpessoal, seguindo-se várias secções de avaliação disciplinar a preencher pelos diferentes professores e professoras. Há também áreas para destaque das dificuldades, ou da “excelência” de desempenho técnico e relacional, e para uma avaliação mais global, reservada ao/à director/a de turma, e uma secção preenchida pelo director de cada ciclo que consiste num breve comentário e num estímulo para melhorar, manter ou modificar atitudes. Estes formulários, informatizados nos últimos anos, revelam a preocupação com uma avaliação cuidada do “produto final”.

A preocupação com o desempenho académico das e dos alunos tem vindo a adquirir maior dimensão, pelo que se desenvolveu um plano detalhado de desenvolvimento e se reformularam os sistemas de avaliação, aproximando as provas académicas das apresentadas pelos exames internacionais a que as e os jovens-alunos serão sujeitos. As e os jovens começam a ser orientados para a escolha de disciplinas, a partir do 8º ano, cuja avaliação lhes permite seguir, ou não, determinadas opções; e do 9º ano em diante passam a ser sujeitos a exames quinzenais de avaliação formal, para os situar em termos do seu percurso académico e ser feita a remediação de situações mais

problemáticas. São, também, sujeitos a formas de avaliação oral, de projectos, de trabalhos práticos, etc., deixadas ao critério das e dos professores.

Apesar da forte incidência numa avaliação sistemática do desempenho das e dos alunos, esta escola afirma não pretender formar uma elite em termos académicos mas fazer corresponder as expectativas académicas às expectativas de progresso individual. Afirma, pois, ter como objectivo trabalhar para a prossecução da Excelência Académica e tornar-se, desse modo, “A escola” para a educação do século XXI.

No minucioso plano de avaliação estão previstos, para o futuro, cinco momentos de avaliação, por ano. A nota final corresponde a uma súmula das diferentes avaliações periódicas, prevendo-se o peso percentual das diferentes formas de avaliação. Cada tutor das “casas” e “turmas” é responsável por compilar, organizar e conferir a acuidade das avaliações e a sua distribuição, o registo no ficheiro individual de cada aluno, computadorizado e acessível a todas e todos os professores. O tutor deve também debater com as e os encarregados de educação as situações mais simples e remetê-los para o coordenador das “casas” ou para o director da escola, conforme a menor ou maior gravidade da situação de avaliação.

Embora a escola afirme o desejo de respeitar as diferenças individuais e as tendências das e dos alunos, são estimulados a ansiar por padrões elevados de avaliação, sendo algumas vezes penalizados, pelos familiares, se não os obtêm. O percurso escolar secundário é encarado como básico e obrigatório, havendo sempre a expectativa de atingir um diploma universitário. Como futura actividade profissional dá-se prioridade a lugares de gestão e às profissões liberais, possuidoras de estatuto social elevado, que permitirão às e aos jovens, quando inseridos no campo do trabalho, exercer as rotinas que foram sendo inculcadas no decorrer da escolarização. Será no exercício profissional que se virá a dar visibilidade à utilidade do seu trabalho escolar.

. A disciplina

As questões disciplinares das e dos alunos também estão previstas no actual documento orientador onde são explicitados os comportamentos e atitudes de respeito pelas regras da escola, de preservação do espaço e posses pessoais e alheias, de respeito pelas pessoas da escola, de respeito pela pontualidade, pelos horários, pelo uso correcto do uniforme, e pela assunção de atitudes de aprendizagem positivas. São também explicitados os procedimentos de punição disciplinar para aqueles e aquelas que não respeitem o seu cumprimento. Estes incluem a suspensão da escola por um período

determinado, ligada a um serviço comunitário, a detenção durante a hora do almoço, intervalos, ou período pós-escolar, com conseqüente suspensão de quaisquer actividades pós-escolares, a suspensão de aulas mas com permanência no edifício escolar e a expulsão. As diferentes sanções dependem da gravidade da acção e estão também descritas, indo desde o uso de substâncias ilícitas, às atitudes de vandalismo, à assunção de atitudes de provocação. Estes processos dependem também de outra série de procedimentos de escuta do 'agressor', pelo director da escola, em presença do tutor, que age como 'advogado', da informação aos familiares, os quais são convocados para uma reunião com o director, caso a 'ofensa' se mantenha. Estas medidas disciplinares foram recentemente inseridas na regulamentação da instituição pois, até aqui, havia uma definição implícita de expectativas disciplinares, sendo as medidas de punição mais deixadas ao bom-senso das/dos professores que, quando necessário, recorriam aos respectivos directores de departamento, que, eventualmente, poderiam recorrer aos pais.

. Das e dos Professores

O recrutamento de professores/as é feito ao nível internacional, havendo profissionais locais para o ensino da língua e da história do país sede. Espera-se destes/as profissionais que ajam como coordenadores e facilitadores da aprendizagem, com competência, dinamismo e "compromisso com o acto de educar". O processo de selecção, que revela preocupações internacionalistas e multiculturais, pauta-se pela procura da diversidade e pela incidência na flexibilidade e na posse de "talentos", aptidões e sensibilidade em áreas ligadas à expressão artística e a uma formação multifacetada, não directamente ligados à dimensão "curricular" da educação. É feito pela avaliação do Curriculum Vitae e através de entrevistas. A contribuição das/dos professores será solicitada em várias áreas de aprendizagem e vários níveis de escolaridade durante cada ano lectivo, sendo desafiados a partilharem os seus saberes profissionais e a oferecerem o *in come* da sua diversidade cultural e experiencial, tidos como mais valia para a cultura escolar que se pretende construir. Parecendo ter subjacente uma concepção de 'ser professor/a' que transgride a visão mais convencional do/a professor como transmissor do conhecimento, a que se sobrepõe uma concepção outra do/a professor/a como pessoa com lógicas e razões próprias, cujo contributo pode enriquecer o ambiente de aprendizagem das e dos alunos.

Esta escola faz a indução das e dos professores novos na cultura da instituição e no ambiente sócio-cultural da zona sede. No início do ano lectivo que, para as/os

professores, antecede numa semana o das/dos jovens, são organizadas actividades, pelos/as professores residentes, para imersão cultural e para criação das primeiras redes sociais e culturais de apoio entre os membros da instituição. Mais recentemente, começaram a ser organizadas sessões de *team building* com objectivos claros de apoio à transição e redução das ansiedades nas pessoas que, oriundas de outras culturas e de outros mundos vivenciais têm que se expor a outros modos de ser e de estar. Procura também implementar-se a construção de um sentido de pertença e entrosamento na comunidade escolar que permita a estas e estes professores integrar-se e colaborar de forma efectiva e eficaz na criação e melhoria do ambiente escolar para as e os jovens, desde o início. Tradicionalmente, uma das primeiras actividades de trabalho em que as e os professores eram envolvidos era a transformação do Projecto Educativo da Escola. Esta actividade, que deixou de ser realizada nos últimos anos, era desenvolvida em equipas constituídas por professores/as mais recentes e mais antigos, permitindo-lhes experienciar, como aprendentes, as metodologias que são convidados a utilizar, na sua prática educativa.

É dado grande relevo à formação permanente de professores e são organizadas acções ao nível interno, fora do horário lectivo, a que estes/as assumem o compromisso contratual de assistir. É facilitada a participação em cursos de formação e actualização de outras entidades, inclusivamente do estado, para quem as deseje frequentar, desde que peça dispensa de serviço e deixe material de trabalho organizado para que, na sua ausência, as e os alunos, acompanhados por outras/os professores, possam prosseguir nas tarefas previstas, sem perturbação no processo de aprendizagem. Existe também um profissional responsável pela formação de professores e pelo desenvolvimento curricular, que estrutura e apresenta as acções e, pontualmente, convida professores da instituição para partilharem com as/os colegas áreas de saber mais especializadas ou pouco comuns.

Promove-se o trabalho inter-curricular em equipa, o recurso a colegas em áreas que a/o profissional domine pior, e a consulta e utilização de materiais produzidos por uns e outros para maximizar o desempenho individual e da equipa. Esta mesma filosofia de inter-relação indivíduo/equipa, equipa/indivíduo é também passada às e aos alunos pela forma como é estruturado o trabalho da aula e da escola em geral.

Assim, o trabalho das e dos professores não é desenvolvido em isolamento mas apoiado por uma estrutura organizacional que lhes permite, se desejarem, desenvolver-se como profissionais e como pessoas, no quadro dos princípios conceptuais que a

escola assume. É nesta linha de auto-desenvolvimento e de progressão horizontal na carreira que também lhes é solicitada a definição de objectivos e estratégias de desenvolvimento pessoal, sujeitos a avaliação no final do ano, e dos quais pode depender a atribuição, ou não, de um prémio de desempenho no final do ano escolar.

Como parte das rotinas semanais, as/os professores fazem vigilância de recreios e almoços para garantir maior segurança nesses espaços e para adquirirem um melhor conhecimento das/dos seus alunos, nesse espaço menos formal. Trata-se de momentos de partilha de preocupações ou problemas relacionais, potenciadores de uma inter-relação positiva e, conseqüentemente, de uma maior possibilidade de promoção das aprendizagens e de exploração positiva das especificidades individuais. Também com essa preocupação, são desenvolvidas reuniões periódicas de avaliação do progresso individual, no desempenho escolar e nas relações inter-pessoais, em que são debatidos e clarificados aspectos particulares da vida das/dos jovens que possam, de algum modo, afectar negativa ou positivamente o seu percurso escolar.

Nos actuais documentos orientadores, espera-se das e dos professores, denominados por “empregados”, a assunção de um código de prática profissional que subentende a adesão aos princípios expressos da escola, o desenvolvimento de atitudes de respeito mútuo entre pares e pelos alunos/as (como clientes prioritários da escola) e o respeito pelos princípios dos seus contractos individuais. Neste documento extenso, estão previstos os procedimentos que devem executar em relação a situações de mau entendimento entre colegas e/ou com os pais, a obrigação de participarem em quaisquer actividades de formação, divulgação ou sociais da escola, mesmo transcendendo o horário de trabalho. São também expressos os seus direitos, num parágrafo curto, ligados ao respeito pelas suas capacidades profissionais, à definição pormenorizada de funções, e denominando as pessoas a que se devem referenciar em caso de necessidade.

. Da Relação com as Famílias

A gestão da instituição é feita, também, pelas famílias - que se constituem como accionistas enquanto as/os filhos frequentam a escola, e por um corpo administrativo da sua confiança, de que fazem parte pais e mães que participam nas decisões inerentes ao funcionamento escolar. Mudanças recentes nesse órgão de gestão têm agudizado as tensões entre os responsáveis administrativos e pedagógicos, dadas algumas tentativas de alteração de certos princípios filosóficos e pedagógicos que regem a escola.

Existe também um corpo representativo das famílias, os “representantes de pais” dos diferentes blocos de escolaridade, implementado pela escola, eleito *por* e *entre* os familiares das/dos jovens. Essas mães e pais fazem a mediação entre a escola e outros familiares menos participativos, constituindo-se como grupo de apoio e discussão de questões, muitas vezes, comuns a vários estudantes, e de proposta de soluções. Organiza também eventos sociais e culturais contribuindo para a dinamização da escola.

Esta investe seriamente na formação às famílias, organizando acções sobre as diferentes metodologias, as actividades diárias das e dos filhos, sobre temas de educação, como a concepção de infância, a educação sexual na escola ou a dislexia. A adesão a estas acções tem tido um forte crescimento ao longo dos anos. Tem-se constituído como mais valia para o progresso pedagógico da instituição, na medida em que permite às mães e pais compreenderem e apoiarem as actividades escolares e, (in)formados nas metodologias escolares, influírem de forma positiva no esclarecimento de outros familiares. Reduz-se, pois, a tensão escola - famílias, ao construir-se uma maior cumplicidade, como parceiros, na educação das e dos filhos.

O envolvimento das famílias assume também outras formas de cooperação pois estas são solicitadas para fazer a partilha dos seus saberes culturais ou profissionais, para assistir e avaliar as apresentações em equipa dos trabalhos desenvolvidos, para colaborar nas peças teatrais das e dos filhos, para assistir às suas aulas, assistir às Assembleias de escola e às cerimónias escolares, como explicitaremos.

A escola abre periodicamente as suas portas possibilitando a circulação dos familiares pelas salas para tomarem conhecimento dos diferentes projectos e actividades em que as e os filhos estão envolvidos. São também feitas reuniões de atendimento aos familiares para acompanhar, avaliar e diagnosticar as necessidades das e dos filhos. Foi ainda de uso durante alguns anos um pequeno caderno de comunicação entre as famílias e a escola, onde as e os alunos deveriam registar os seus trabalhos de casa que, depois de concluídos, eram assinados pelos pais e devolvidos à escola com comentários.

. Da estrutura organizacional

Esta instituição começou por abranger a escolaridade da pré-primária até ao 12º ano mas actualmente abarca também alunos/as mais jovens. A primeira selecção dos candidatos é feita pela capacidade económica dos familiares (há quem se quotize entre pais e avós para pagar os custos da instituição) e pela sujeição a testes de aferição comportamental, de raciocínio lógico-matemático e linguístico, que definem o potencial

para o desempenho, com sucesso, dentro do sistema. São também aceites, pontualmente, crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem, para os quais são estruturados programas de apoio especial, bem como as e os filhos de professores/as, cujo percurso é subsidiado pela instituição.

O programa curricular, que tem equivalência horizontal ao ensino oficial do estado, está dividido em quatro grandes blocos, cujos limites têm sido relativamente flexíveis ao longo dos anos, na busca de estratégias mais eficazes para o sucesso, de acordo com o desenvolvimento etário das/dos alunos e com as alterações nos supostos curriculares e metodológicos. O currículo apresenta uma perspectiva de continuidade, de tal modo que as aprendizagens e saberes adquiridos num bloco servem de suporte às desenvolvidas nos blocos subsequentes; mas também de flexibilidade, para poder integrar jovens oriundos de outros sistemas, através de mecanismos de “compensação”.

No 1º bloco, as crianças, tidas como possuidoras de um perfil único e singular, desenvolvem a assunção de atitudes, competências de aprendizagem e saberes curriculares, para a construção metodológica e científica do conhecimento. No 2º bloco, são expostos a um trabalho de base interdisciplinar, cujo carácter se tem vindo a alterar ao longo dos anos, e cujo objectivo crucial é desenvolver competências de autonomia e motivação como aprendentes. Nos 3º e 4º blocos, as e os jovens são preparados para aceder a exames internacionais, havendo uma forte incidência na preparação para a frequência de universidades quer do estado sede (podendo estar isentos de exame de admissão), quer noutros países da Europa e dos EUA.

Aponta-se para a formação de “futuros profissionais proficientes” que possam desenvolver a sua carreira nesses países, indivíduos “solidários”, “sensíveis ao ambiente”, “capazes de raciocínio ético”, “pensamento crítico”, “resolução de problemas”, “eficiência”, “gestão da mudança e do desconhecido”, capazes de “reconhecer a pluralidade” e de gerir as “novas complexidades da comunicação”, como está expresso nos documentos orientadores.

. Dos quotidianos. Tempos, apoios, combinações e sistemas

A escola funciona como um enorme puzzle em que as peças se movem para proporcionar o máximo de sucesso a todas e todos os alunos. São agrupados em turmas como na escola tradicional, por questões logísticas, mas são reagrupados de acordo com as suas necessidades de aprendizagem, ao nível do inglês, como *lingua franca* da escola, ao nível da aprendizagem da sua língua de origem, ou de outras opções no

domínio das línguas, para receber um reforço sistemático noutra área particular de fragilidade, não necessariamente do domínio “curricular” mas também ao nível comportamental, da inter-relação social ou da auto-estima. Noutros casos, esses alunos/as são mantidos na aula, dispondo de um tutor (normalmente um aluno mais velho) que proporciona o apoio na área necessária, enquanto necessário.

Esta escola tem também previsto um sistema de apoio às e aos jovens sobredotados que podem ser integrados em grupos etários diferentes mas de nível de aprendizagem similar, estimulados individualmente ou em pequenos grupos, em relação às áreas em que revelem aptidões particulares. São sujeitos a processos de extensão da aprendizagem, de acordo com as suas possibilidades, sendo também compensados ao nível das competências sociais em que surgem, por vezes, mais debilitados, dada uma certa descoincidência entre o desenvolvimento emocional e o desenvolvimento cognitivo. Estes sistemas de estimulação, recuperação ou hiper-estimulação das e dos alunos, exigindo a presença de mais profissionais, ficam caros à instituição e são, nos casos extremos, custeados pelos pais, através de um pagamento suplementar.

Durante o dia, a carga horária entre as disciplinas é variável, havendo maior incidência nas áreas curriculares conforme as e os alunos vão crescendo. O tempo é contabilizado e rentabilizado ao máximo para que crianças e jovens se mantenham activos, jogando ou produzindo trabalho, nos tempos lectivos ou do prolongamento escolar. O envolvimento em produções teatrais, comemorações escolares, visitas de estudo e sua exploração, a subdivisão das turmas por necessidades específicas de aprendizagem, a integração curricular - em que várias áreas de aprendizagem ou mesmo diferentes anos de escolaridade se põem em jogo, contribuindo para a construção da aprendizagem -, obrigam à permanente reestruturação de horários.

Procura manter-se um clima de calma e tranquilidade nos períodos de lazer, aos intervalos e no período que antecede o programa pós-escolar, em que as e os jovens são acompanhados por adultos. Estes fazem uma supervisão tutelar desses tempos, mantendo um distanciamento vigilante, para acorrer no caso da eclosão de conflitos ou de incidentes. A presença adulta vai sendo reduzida no decurso da escolaridade, e as e os alunos, no seu termo, dispõem de uma sala de convívio para uso exclusivo.

À hora do almoço, as e os professores distribuem as fichas de almoço e mantêm a disciplina nas filas de espera para levantar as refeições, sentam-se com as/os mais pequenos, verificam que se alimentam convenientemente e apresentam boas maneiras à mesa, tendo o cuidado de reportar quaisquer distúrbios alimentares. Em relação às/aos

mais velhos, existe partilha de espaço, vigilância das filas e da ordem de entrada, mas as e os professores apenas interferem em situações pontuais, estando atentos a eventuais distúrbios alimentares, ou problemas de anorexia, entre as adolescentes.

À luz do que acontece no sistema inglês e americano, a partir do 5º ano, as e os alunos estão agrupados em “casas”, com jovens de idades diferentes e um/a professor/a coordenador, como tutor responsável por acompanhar o progresso académico e o desenvolvimento pessoal das e dos jovens da sua “casa”. Estas fazem competições desportivas e académicas entre si, havendo uma atribuição de pontos pelo desempenho académico e social dos seus membros de que resulta a atribuição de um troféu anual à “casa” que conseguir obter o maior número de pontos.

A escola, actualmente, tem definido e delineado, ao pormenor, um guião para a organização de visitas escolares com a definição sequencial dos procedimentos a executar, as pessoas a notificar, que inclui o preenchimento de formulários, os pedidos de autorização, etc. Existe também um documento orientador para a utilização das salas de aula e um formulário para requerer manutenção quando necessário, e um guião de orientação para o pessoal, em versão digital e suporte papel, em inglês, onde estão compiladas todas as informações consideradas pertinentes: origens da instituição, princípios pedagógicos e filosóficos, estrutura organizacional, formas de articulação dos diversos departamentos, funções dos diferentes responsáveis e descrição dessas funções do topo à base da hierarquia, modo de estabelecimento de propinas, público alvo, políticas de admissão e políticas disciplinares, previsão e estruturação do processo educativo, das avaliações, do horário de funcionamento da carga horária das diferentes disciplinas, de regras e práticas institucionais, a hora de chegada à escola, de registo das e dos alunos, o procedimento para receber visitantes, o modo de vestir, etc.

Existem documentos orientadores da informação tecnológica que definem potencialidades, formas de estruturação, zonas e capacidades de acesso dos diferentes membros da comunidade, possibilidades de gestão escolar, termos e condições de utilização, tida como privilégio que é preciso conquistar e não como direito. É clarificada a possibilidade de acesso aos documentos pessoais de professores e alunos por parte da administração; a necessidade de as/os alunos-utilizadores terem autorização expressa dos pais e assinarem um contrato em que se comprometem a respeitar as regras de utilização. É também descrito um procedimento para cada momento de uso, ligado ao preenchimento de formulários, pedidos de autorização, etc. Destacamos o compromisso de não procurar “sites” censurados pela instituição, dado terem conteúdos inapropriados

à educação, e cujo uso pode ser sancionado, quando intencional. As e os professores têm também que preencher formulários de utilização da Net.

. Da Vinculação e da Pertença

A escola desenvolve, como referimos, comemorações de vinculação que pretendem envolver toda a comunidade escolar: celebrações culturais, ligadas à música e à entoação de hinos e cânticos, celebrações desportivas, cerimónias de agraciamento público pelo progresso, pela excelência no desempenho escolar, desportivo, artístico ou humano; cerimónias de encerramento do ano escolar em que são atribuídos diplomas de conclusão dos níveis de ensino e diplomas de “saída” para estudantes e professores.

Durante as diferentes cerimónias, no dia a dia e nas visitas de estudo, as crianças e jovens têm que usar o uniforme da escola como forma de demarcação e identificação de pertença ao grupo, e como modo de uniformização na aparência para que não se distingam pela forma de vestir. Este uniforme tem assumido vários estilos ao longo dos anos, em resposta ao desejo expresso pelos/as jovens que o utilizam. Actualmente é composto de um conjunto para Desporto, de um uniforme menos formal, para o dia a dia e de um mais formal para o dia da Assembleia e para as cerimónias.

As Assembleias da escola, muito comuns no sistema de ensino americano e inglês, têm lugar entre os grupos etários mais próximos. Resolvem-se assuntos e questões do dia a dia, através de chamadas de atenção das/dos professores e directores de turma, e os grupos participam activamente, treinando a exposição pública. Trata-se de uma experiência estimulante observar o modo como miúdas e miúdos e jovens, de modo mais ou menos empenhado e mais ou menos criativo, com maior ou menor interferência das/dos professores, se organizam e colaboram uns com os outros para preparar e apresentar, de modo surpreendentemente articulado e numa perspectiva interdisciplinar, pequenos projectos de turma, ligados às áreas curriculares ou outras, pequenas peças de teatro, poemas escritos ou seleccionados por si, pequenas histórias, ou trabalhos elaborados no âmbito da explicitação criativa de temas curriculares. Durante as Assembleias das e dos mais pequenos toda a comunidade reunida canta os “parabéns” às e aos aniversariantes, e aplaude as apresentações dos pares.

As e os mais velhos, em que centramos o nosso estudo, participam ainda em debates entre “casas”, em que as diferentes equipas se preparam para debater sobre um tema dado, ao nível da exploração do conteúdo e escolhendo um estilo de apresentação.

Estas participações nos debates, durante as Assembleias, são sujeitas a avaliação por uma equipa de professores, segundo critérios pré-definidos e esclarecidos às equipas.

Em todos os níveis escolares, são também agraciados perante os pares aquelas e aqueles que se destacaram em termos escolares, pelo comportamento, por progresso em áreas de dificuldade, e face a outros critérios considerados pertinentes pela instituição.

Do privilégio

Pertencendo a um grupo seleccionado da população, estas e estes jovens têm o benefício de se poderem desenvolver numa instituição em que tudo é pensado no sentido do seu bem-estar, do seu crescimento equilibrado e do seu desenvolvimento integral. Trata-se de uma instituição que se actualiza nos saberes metodológicos, pedagógicos e científicos que dão suporte ao seu serviço educativo, que investe na formação dos seus e suas profissionais, nas metodologias e princípios que preconiza, que possui os bens materiais em termos de espaço, tecnologia, etc., para implementar as aprendizagens, que cuida, inclusivamente, de formar e cativar as e os familiares para a vivência da escola, como espaço que (também) lhes pertence, e que trata, ainda, do desenvolvimento de relações de vinculação e pertença. Instituição que se diz aberta à diversidade e à especificidade de cada um e uma dos seus “clientes” (assim denominados nos documentos orientadores), que educa no reforço da linha de valores e princípios do seu grupo de pertença e do seu ambiente familiar.

Tendo tentado, neste capítulo, descrever e evidenciar as mais valias desta instituição cujo princípio fundador é a prossecução da excelência académica, procuraremos no capítulo seguinte, compreender, interrogar e desocultar o preço possível dessa excelência, procedendo à desconstrução crítica desses valores e princípios e das metodologias e pressupostos que lhes dão suporte.

Capítulo II

Pressupostos ou Constrangimentos

Intencionalidades, viés, desconhecimento ou ingenuidade?

“Pouco importa onde se encontra o oprimido (...) o que está em causa é a dignidade da pessoa humana, que, na opressão ou na libertação, atinge uma dimensão de universalidade” Severino, 1982 em Freire, 1999: 7

Não sendo visíveis, na ponta do iceberg das teorias e práticas institucionais, quaisquer princípios de segregação, procuramos situar-nos numa “hermenêutica da suspeita [como] (...) modelo de análise e de intervenção que vigie o processo educativo” (Pinto e Henriques, 1999: 26), para imergir na realidade submersa em busca de relações ocultas, tanto nos não ditos e ditos dos pressupostos filosóficos e pedagógicos vigentes na instituição, que procuramos desconstruir neste capítulo, como nos ditos e não ditos dos discursos auto-narrativos das e dos jovens, que analisamos posteriormente.

Mergulharíamos com prazer na utopia de conceber esta escola como espaço de emancipação, realização e construção individual pela implementação de um ideário de libertação, como parece expresso nos seus princípios e práticas. Situa-la-íamos como mundo relacional e referencial não agressor, de exploração e selecção de informação diversificada, de emergência de capacidades, de reforço a novas aquisições, lugar para ensaio e construção de novos saberes e ‘saber fazer’, de construção de relações negociais, tendo a linguagem como modo relacional, mecanismo para a aprendizagem de si e dos outros. O apelo da realidade poderá ser, no entanto, outro.

Terminado o percurso de (re)conhecimento, em que descrevemos e explicitámos o funcionamento e princípios da instituição e em que (re)conhecemos aspectos positivos nas suas práticas, assumimos agora uma dimensão mais crítica para reflectirmos sobre os valores, eventualmente, subjacentes a este lugar da (semi)periféria europeia.

Levantamos a suspeita de que a instituição se possa constituir como espaço de inibição da construção criativa da cidadania, assumindo um papel normalizador, de regulação e dominação, sob uma capa de inovação, ludicidade e mudança, que oculta um discurso de poder ligado a simbólicas e narrativas monoculturais e etnocêntricas, de um falso universal de classe, de género, de idade..., mantendo-se surda à multiplicidade de discursos que a constituem e que nela, de um modo ou de outro, se entrecruzam.

As escolas, esta em particular dada a sua eficácia, podem ser “(...) criadoras de diferentes identidades de cidadania, por vezes contestadas (o “Eu”, o “Nós” e o

substancial na reprodução da desigualdade (Arnot e Dillabough, 2003: 28). Entende-se “(...) que as relações de género e de classe estão presentes e são (re)produzidas nas instituições, (...) e que aí existem práticas que constroem uma ordem de género (...) e de classe no seu seio” (Fonseca, 2001: 37). Aventamos pois que, como lugar de transmissão e de produção cultural, este possa constituir um cenário de legitimação e reforço de desigualdades de vária ordem, naturalizadas e apresentadas como sem necessidade de questionamento.

Assumindo a necessidade de “desnaturalizar” a escola como estrutura e o “aluno” como agente nessa estrutura, questionamos um poder estrutural, suportado por lugares de formação como a escola e a família, como instâncias potencialmente coersivas de condicionamento e viés da possibilidade de acção do sujeito (plural), através da inculcação de valores que o situam com direito meritocrático, num dado lugar social, e pela “naturalização” desse lugar. Neste contexto, a escolarização deixa de ser “(...) um processo ‘natural’ inscrito numa trajectória de desenvolvimento pessoal. [E] Ser aluno (sic) (...) subentende a aprendizagem social de normas e de regras que, do ponto de vista do indivíduo que as vai assumir, apresentam sempre um carácter mais ou menos arbitrário” (Correia, 1998: 112).

A ilusão da construção pessoal e subjectiva de uma aprendizagem, discursivamente próxima do “tecer” da e do artesão, parece dissimular e ocultar essa tentativa de regulação, ligada ao paradigma do mundo industrial. Fornece-se um leque de escolhas, mais ou menos convenientes e funcionais à manutenção, reforço e reprodução desse sistema, e dando suporte a uma visão eminentemente instrumental e organizacionalista do sistema educativo, sustentada em equívocos adultocêntrico como o do défice e da incompetência das e dos jovens. Este sistema tem inerente uma formulação exógena, cuja pertinência é contestável dado parecer considerar como alheios ou colaterais ao processo de escolarização, os interesses e saberes das e dos jovens e a produção cultural de redes de comunicabilidade positivas, para além das estabelecidas entre os elementos do próprio grupo, sob supervisão da simbólica da cultura escolar. Dá ênfase, alternativamente, à preparação para a proficiência num mundo reconhecido como viável e desejável, em que se enquadram, ou procuram enquadrar, os progenitores e os conceptores do projecto e com que legitimam a implementação do espírito concorrencial e de competitividade, útil à futura vivência em lugares de destaque no mundo do trabalho.

Pela escolarização as/os jovens são submetidos, segundo uma perspectiva funcional, de adiamento do presente e de projecção no futuro, às regras e às aprendizagens. Aprendem a enquadrar-se numa estrutura – a turma, o ano escolar – podem adquirir conhecimentos, métodos e técnicas tidos pela cultura escolar como pertinentes, absorver regras e normas, compreender e respeitar o funcionamento burocrático, aprendizagens essas transponíveis para o enquadramento futuro noutra organização que, não sendo uma replicação dessa estrutura, lhe poderá estar próxima. A escolarização como prática social tem, pois, um efeito de socialização, ou seja de

“(…) imposição/ incorporação (em sentido literal) de automatismos pré-reflexivos e operadores simbólico-culturais que estão na base da acção social integrada (conjunto de práticas que reproduzem e transformam, dentro de limites objectiváveis, as propriedades estruturais do social); (...) que é deste processo de socialização que depende a elaboração diferenciada das personalidades sociais, isto é, a transformação de indivíduos biologicamente intercambiáveis em agentes sociais de classe” (Madureira Pinto, 1991: 16).

Neste processo, parece ter-se pouco em conta a vivência do presente e as e os jovens são pouco ouvidos na sua entidade “subjectiva”, penalizados quando “fogem à regra”, quando reagem ao estabelecido ou manifestam “rebeldia”. A disciplinação, patente nessas rotinas e no cumprimento de rituais institucionalizados, ganha uma forte dimensão, capacitando cada pessoa da sua pertença a um “grupo” cujos princípios deve respeitar. Hipervaloriza-se a estrutura em detrimento da pessoa. Adia-se a exploração do eu, que é uma aprendizagem a possibilitar no âmbito de uma relação escolar de comunicabilidade. No entanto, o “(...) humano não é dedutível de nenhum enunciado nomotético (...) mas justamente um epifenómeno, isto é, uma manifestação de vida híbrida entre a natureza e a cultura, cuja síntese, aberta e problemática, não é hipotizável em variáveis numeráveis e, portanto, previsíveis” (Matos, 1999: 194), argumento que suporta quer a possibilidade de acção de cada pessoa na construção da sua realidade quer a urgência de estabelecer redes de comunicabilidade que permitam a esse humano expressar-se e ser ouvido.

Este processo exigiria a ruptura com as fronteiras rígidas de uma cultura escolar, sustentada num paradigma de previsibilidade e quantificação, potenciando a construção de uma autoridade pedagógica de abertura às/aos jovens e ao mundo da vida, respeitadora das individualidades, sustentada “(...) na criação de disposições de natureza interpessoal e de dispositivos metodológicos pelos quais a comunicação seja possível, o que implica um investimento no mundo e no projecto do outro” (Matos, 1999: 161).

Desse modo, as produções discursivas da escola poderiam reflectir os seres que a habitam (Correia, 2001) pela construção de categorias escolares atentas às/aos jovens e abertas ao campo da intertextualidade comunicacional, e pela abertura da relação pedagógica para além da acção racional, permitindo a construção da ética e da acção política indispensáveis à consciência crítica e à emancipação social (Matos, 1999).

Seria ingenuidade supor a existência neste grupo, em que muitos/as se situam no topo da hierarquia social, de preocupações com o desvelar de um mundo onde se constituem como dominantes, no usufruto de um “capital” que vincula a sua pertença, e em desocultar, pela acção comunicativa, uma realidade em que se legitimam. Entende-se pois que desenvolvam estratégias para fazer a manutenção de um estatuto, fragilmente ameaçado por um ideário social, também frágil, de democratização.

“(…) A escola burguesa teria de ter, necessariamente, como tarefa precípua dar sustentação ao poder burguês. Não há como negar que esta é a tarefa que as classes dominantes de qualquer sociedade burguesa esperam de suas escolas e de seus professores (...). Há outra tarefa a ser cumprida na escola apesar do poder dominante e por causa dele – a de desopacisar a realidade enevoadada pela ideologia dominante” (Freire, 2001: 53).

A pertença a este grupo da população, e a frequência de uma instituição com princípios educativos, aparentemente, progressistas, inclusivos e bem intencionados poderá acarretar para as e os jovens formas subliminares de segregação, opressão e modelação, ligadas a tentativas de modelação política e pedagógica das suas identidades individuais e colectivas. Esse processo poderá surtir tanto mais efeito quanto maior a coerência entre as diferentes instâncias de socialização.

Desviamo-nos da fixidez da concepção da socialização como processo em etapas - primária, na família, criadora de valores básicos, e secundária, na escola, de reforço ou oposição a esses valores para - em coerência com a estruturação divergente das famílias, a ocupação das mulheres no mercado de trabalho e a fluidez de outros contextos mais latos - vermos a socialização como desenvolvimento de processos coetâneos, em contextos diversos com pontos conflituais ou de reforço, onde as pessoas aprendem a mover-se e em cujos interstícios podem encontrar/construir significados de apropriação da realidade.

Young considera a possibilidade de desenvolver e exercitar capacidades e de expressar a experiência pessoal, bem como a de participação na definição da acção e nas condições da acção pessoal como valores universais articulados com a justiça social, e

condicionados pela “(...) opressão, como constrangimento institucional ao auto-desenvolvimento, e a dominação, como constrangimento institucional à auto-determinação” (Young, 1990: 37). Nesta matriz conceptual, a opressão

“(...) consiste em processos institucionais sistémicos que impedem que certas pessoas aprendam e usem competências satisfatórias e expansivas em espaços sociais reconhecidos, ou em processos sociais institucionalizados que inibem as pessoas na sua capacidade de jogar e comunicar com as e os outros ou para expressar sentimentos e perspectivas na vida social, em contextos em que outras as possam ouvir” (Young, 1990: 38).

Embora as condições de opressão estejam frequentemente ligadas à privação ou má distribuição de bens, também envolvem aspectos não assimiláveis a essa lógica “(...) os procedimentos de tomada de decisão, a divisão do trabalho e a cultura” (ibid.: 39), fundamentais para o desenvolvimento da argumentação, pela sua profunda articulação com os “constrangimentos sistémicos” a que parecem estar sujeitas as pessoas deste grupo, em resultado de uma subtil “opressão estrutural” embebida “(...) em normas, hábitos e símbolos não questionados, nas assunções que suportam as regras institucionais e nas consequências colectivas de seguir essas regras” (ibid.: 41), dimensões em que a concepção de Young parece ter pontos de proximidade com o constructo de “poder simbólico” proposto por Bourdieu (1982).

Assumindo que estas e estes jovens são um grupo heterogéneo, que parece manter traços comuns entre si, procuro situar num quadro político, social e cultural alguns pressupostos, tomados como constrangimentos, que parecem inerentes ao *modus vivendi* desta instituição e das pessoas que a habitam, para tentar compreender e explicitar, numa perspectiva desconstrucionista, os limites que esta escola poderá estabelecer para a escolha de mundos vivenciais presentes e futuros, de acordo com um padrão de, iminente, manutenção, reprodução e reforço social e cultural, localizado em termos sócio-económicos e inserido num contexto global. Tento, ainda, entender *se* e *como* se entrecruzam os diferentes constrangimentos, quais as dimensões que assumem no quadro da apropriação individual, e como (co)agem para a agudização da tensão entre cidadania e opressão, que procuro explorar.

Caracteriza-se a estrutura escolar e analisam-se os contributos do seu modo organizacional para a construção do “trabalho do aluno” e a conseqüente possibilidade de ‘forma(ta)ção’ de quadros de cidadania específicos. Questiona-se e procura

desocultar-se a intencionalidade dos processos de escolarização e os valores talvez ocultos nas metodologias utilizadas, fazendo a desmontagem do carácter, aparentemente, paradoxal dos seus supostos. Interrogam-se, ainda, as concepções de juventude e as ordens de justificação vigentes na instituição.

1º constrangimento - da pertença de grupo social³

“(…) podemos verificar como os indivíduos adquirem estatuto de cidadania ao longo dos seus ciclos de vida, e poderíamos efectivamente ir mais longe, e considerar como a cidadania muda na forma ao longo do ciclo vital (...). Claramente se queremos abrir a cidadania a toda a população, temos que compreender como a pertença é estratificada e como está sujeita à mudança individual e histórica”.
Jones e Wallace. 1992: 145

A população que frequenta a escola é um “grupo” seleccionado de jovens oriundos/as de famílias ligadas às profissões liberais, ao comércio e à indústria (como proprietários e gestores empresariais), de pessoal técnico especializado deslocado temporariamente do seu país para exercer serviços em empresas internacionais (que pagam os estudos das e dos filhos) e também de jogadores de futebol do país ou do estrangeiro. É um público diversificado na sua cultura e nacionalidade, tendo como característica unificadora o poder de compra em relação a uma escola de qualidade, com objectivos filosófico-pedagógicos bem delineados, uma planificação rigorosa da sua acção, segundo uma perspectiva de intencionalidade, previsibilidade e de controlo.

Subjacente ao lançamento desta escola parece estar a organização de uma certa elite, que recorreu a instituições do estado, ligadas ao poder de decisão, mobilizando-as para a prossecução dos seus objectivos e utilizando recursos que doutra forma reverteriam a favor do estado, para garantir uma educação de eleição para as e os seus jovens. Este nicho educacional privado parece, pois, poder assumir um cariz de “(...) usurpação de prerrogativas estatais (de coerção e de regulação social) (...), muitas vezes, com a conivência do próprio Estado, que ora neutralizam, ora suplementam” (Sousa Santos, 1998.: 34), as quais estão ligadas a formas de privatização da educação. Cabe, lançar a reflexão, acerca das prioridades de um estado, que privilegia um pequeno grupo, já privilegiado pelo seu estatuto, enquanto a sua “escola para todos” significa,

³ Resistimos à utilização do termo ‘classe social’ que nos obrigaria a fazer uma imersão no pensamento marxista, weberiano e de autores posteriores, mas reconhecemos neste grupo identidades que o poderiam aproximar desse conceito, como viremos a esclarecer.

ainda, a mera democratização do acesso, ficando a busca de sucesso ao nível retórico ou do mito a perseguir.

Tendo eleito candidatos a quem atribui o status de elite segundo critérios de “mérito assumido” (Turner, 1992), por si definidos, esta organização parece relacionar-se com o sistema social através de estratégias de “mobilidade patrocinada” e de “competição” (ibid), promovendo a assunção e reforço desse status pela progénese das elites. Este processo parece poder concorrer para a construção de uma visão débil e espartilhada da realidade por parte das pessoas do grupo, dado o fraco contacto com as realidades de outros grupos o qual, quando existe, é feito de um posto naturalizado de poder, pelo qual se pode sugerir que as e os “não eleitos” são incompetentes para manejar a sociedade. Estes mitos podem, ainda, ser fomentados, para os “não eleitos” nas escolas do estado, ligadas a um paradigma educativo exclutor e de transmissão, através do qual se faz passar uma cultura de submissão e de crença na superioridade das elites. Pode, pois, advir destes processos coadjuvantes a maximização do abismo cultural e social entre as e os “eleitos” e as e os filhos dos grupos desfavorecidos.

Cortesão (1998) analisa a formação de turmas, procedendo à leitura interpretativa de alguns dos critérios utilizados, para considerar os seus possíveis “efeitos de segregação social”. Interroga-se sobre a inflexibilidade e insensibilidade do sistema escolar face à heterogeneidade, sobre a sua tendência homogeneizadora e os custos desta tendência para a relação educativa. Postula, pois, a riqueza da heterogeneidade cultural e a importância de tomarmos consciência dela para compreendermos a “(...) incompletude da nossa cultura” (ibid: 10) e podermos ler essa heterogeneidade “(...) como fonte potencial de uma riqueza que importa rentabilizar” (ibid.). Sendo esta preocupação pertinente no contexto das escolas do estado, onde, apesar das turmas díspares e seleccionadas, emergem contactos entre os diferentes grupos, pelo menos nos tempos de lazer, esta situação parece replicada e agravada em progressão geométrica, de modo preocupante, quando todo um sistema de educação particular se organiza, fazendo uma pré-selecção em função de grupos sócio-económicos de pertença, e inviabilizando o contacto directo das e dos jovens deste grupo com outros grupos da população.

Para além disso, o desenvolvimento de relações de pertença entre as e os membros da instituição, ao reforçarem o sentido de grupo entre pares, que permite o desfrute de uma relação amistosa e respeitosa (que dá prazer observar), poderão contribuir, ainda para o seu afastamento de outros grupos em relação aos quais parece

ser, naturalmente, construído um sentido de segregação opacizante, pois as relações sociais de dominação em relação a outros grupos, se observadas, são-no de um posto de poder, tendo mais probabilidade de serem vistas como equidade (Hartsock, 1990).

Parece existir certa coincidência entre o espaço familiar, como transmissor de valores e princípios reguladores, formador de conceitos e criador de expectativas sociais, e a educação escolar, para a prossecução de um dado estatuto social, o que deixa pouca margem de indeterminação para a acção individual. Faz-se o enraizamento ou manutenção de estatutos de domínio cultural, pela sustentação de “sistemas simbólicos” (Bourdieu, 1982) e produzindo uma “herança cultural” (Perrenoud, 1982), no sentido da aquisição de uma cultura global de consumo. Pode afirmar-se, nesse âmbito, que a filosofia e pedagogia de uma escola ligada à prossecução da “excelência académica” parece poder dar resposta e complementar o “ethos” e o “habitus”, como princípios fluidos e unificadores, das e dos jovens deste colectivo que saem, reforçados pois

“(…) condições de existência homogéneas (...) impõem condicionamentos homogéneos e produzem um sistema de disposições homogéneas, apropriadas para engendrar umas práticas semelhantes e que possuem um conjunto de propriedades comuns, (...) objectivas, às vezes garantidas juridicamente (como a posse de bens ou poderes) ou incorporadas, como o habitus de classe (e, em particular, os sistemas de esquemas classificadores)” (Bourdieu, 1998: 100).

Enquadram-se nessas condições as cerimónias, a entoação de hinos e a utilização de uniformes, que constituem “rituais de consenso”, “de vinculação” (Bernstein, 1997), promovendo, entre a população escolar, uma unidade de valores e traços simbólicos coesivos do grupo, pela construção do habitus (Liégnard e Servais, 1982; Bourdieu, 1991), entendido como conjunto de disposições duráveis, de princípios reguladores implícitos, resultantes da sujeição a constrangimentos, ou condições materiais de vida similares, pela interiorização, directa ou mediada, de uma (pretensa) objectividade inerente às práticas estruturadas das relações de classe, género, idade, etc., sob um véu de imprevisibilidade, liberdade e subjectividade.

Nesta medida, apesar do carácter eminentemente “subjectivo” da apropriação e construção da realidade, parece tornar-se claro que as práticas sociais e a forma como as e os jovens vêem e constroem a realidade são condicionadas por estruturas sociais não-universais mas particulares, específicas, pré-estabelecidas, e transmitidas através de processos socializadores, de transmissão cultural no sentido mais lato, que (en)formam essa (aparente) subjectividade, orientam a percepção e interpretação das estruturas e dos

princípios reguladores das práticas morais, religiosas, estéticas, linguísticas e de afirmação social, contribuindo para a construção de estratégias e expectativas face à realidade escolar e social e à posterior integração no mundo social e do trabalho.

Há pois que distinguir, introduzindo o conceito de “serialidade”, proposto por Sartre e retomado por Young, que designa o nível da vida e acção social, do hábito e da reprodução irreflectida de estruturas sociais históricas continuadas, para entender este conjunto de jovens como “série” ou seja, como “(...) colectivo social cujos membros são unidos passivamente pelos objectos em torno dos quais as suas acções são orientadas e/ou pelos resultados objectivados dos efeitos materiais das acções dos outros” (Young, 1997: 23); e o “grupo” conceptor deste projecto educativo, tido como “(...) colectivo auto-consciente que se reconhece mutuamente e com um objectivo auto-consciente” (ibid.) com capacidade para desenvolver processos coesivos que poderão contribuir para transformar este “conjunto serial” de jovens num “grupo” social da população, capaz de auto-reconhecimento e possuidor de objectivos similares.

Entendendo a liberdade humana como a produção de acção nas relações sociais, Sartre introduz o conceito de “série”, abandonando a “classe social” como definidora da identidade, pois cada um é membro de uma classe de modo diverso, embora viva “(...) em série com outros dessa classe através de um conjunto complexo, entrosado de objectos, estruturas, e práticas em relação com o trabalho, a troca e o consumo” (ibid.: 26). Propõe a “classe social” como “(...) cenário histórico e materializado para as vidas individuais. Uma pessoa nasce numa classe no sentido de que uma história de relações de classe a precedem e as características do trabalho que ela fará ou não fará estão já inscritas em mecanismos, a estrutura física de fábricas e escritórios, as relações geográficas de cidade ou de subúrbio” (ibid.).

Os membros de uma “série” não possuem atributos ou aspectos de individualidade similares e relacionam-se de modos diferentes com as suas pertenças seriais, mas estão “(...) unidos passivamente pela relação que as suas acções têm com os objectos materiais e as histórias práctico-inertes. O meio práctico-inerte, no qual e por meio de cujas estruturas os indivíduos realizam os seus objectivos, é experienciado como constrangimentos no modo e limites da acção” (Young, 1997: 30). Fazer parte da mesma série significa ser orientado de modo similar em torno dos mesmos objectos ou estruturas práctico-inertes, embora os indivíduos possam “(...) assumir atitudes variáveis em relação a essas estruturas, incluindo a formação de um sentido de classe ou de identidade de raça e formando grupos com outros com que se identificam” (ibid.:31).

2º constrangimento - da invisibilidade do género

“Torna-se central que os mitos homogeneizantes em que se baseou a construção da cidadania sejam equacionados pela escola, porque, caso contrário, só alguns dos seus membros se sentirão membros plenos da comunidade em que se situam. (...) o que as mulheres, como grupo de género, têm a confrontá-las é uma cidadania em que são secundárias ou então invisíveis.”
Araújo, 1998: 26

Perspectivas sociológicas actuais põem de par a dimensão de classe com outras instâncias de formação, numa perspectiva multi-referencial, dando vez à exploração da especificidade das diferenças de género como “(...) categoria útil de análise histórica” (Scott, 1990: 14), articulável com outras dimensões. Afastamo-nos, pois, de perspectivas que afirmam “(...) o género como resultado de uma construção ideológica produtora de um discurso que relaciona as diferenças sexuais com o desempenho de papéis sociais e com posições sociais atingidas, sobretudo no mercado de trabalho” (Monge, Rosário e Cañamero, 1999: 11), para privilegiarmos o “género” como “(...) ligado à produção de identidades – múltiplas e plurais – de mulheres e homens no interior de relações e práticas sociais (portanto no interior de relações de poder) (...) [que] não apenas instituem e constituem os sujeitos (...), mas também produzem as formas como as instituições sociais são organizadas e percebidas” (Louro, 2000: 26), pelo que ser rapariga ou rapaz no cruzamento de sistemas de socialização não é, necessariamente, a mesma coisa. Como reitera Young, é crucial fazer a articulação entre as dimensões de género, “raça”, classe, idade, sexualidade, etnicidade, etc., pois as

“(...) categorias de acordo com as quais as pessoas são identificadas como iguais ou diferentes (...) são constructos sociais que não reflectem nem naturezas nem essências. Elas acarretam e expressam relações de privilégio e de subordinação, o poder de alguns determinarem para os outros como eles serão nomeados, quais as diferenças que são importantes e para que propósitos” (Young, 1997: 13-14).

O mesmo não é assumido num contexto que se diz co-educativo mas que parece repercutir a invisibilização de género patente no contexto social mais alargado, condicionando o modo como interpreta e ajuda a orientar as identidades sociais pois ‘(...) as suas preposições, as suas imposições e proibições fazem sentido, têm ‘efeitos de verdade’, constituem parte significativa das histórias pessoais’ (Louro, 2000: 73).

Cabe, assim, compreender e desocultar *se e de que modo* esta organização se estrutura para a construção de uma cidadania diferencial para rapazes e raparigas, questionando o princípio do universal neutro, a que subjaz um sujeito masculino e a

invisibilização social das mulheres e que pode servir à manutenção de um poder hegemónico entre rapazes e raparigas; o princípio do binómio masculino-feminino que estabelece modalidades relacionais estereotipadas entre os géneros, numa relação de dominação-subordinação, fazendo transparecer que a especificidade da feminilidade é “(...) produzida, principalmente, contra a manifestação pública da masculinidade, como superfície e estilo” (Hey, 2003: 10); e os princípios da homogeneidade do masculino e do feminino que tratam homens e mulheres como possuidores de características e situações de vida similares, contrariando o carácter de “colectividade serial” (Young, 1997) da dimensão de género.

Esses princípios, ligados a uma concepção logocêntrica e dual das relações de género, parecem sustentar a articulação entre essas questões e outras dimensões desta “série”, com o processo educativo veiculado pela escola, pois esta também pratica uma pedagogia da sexualidade, “(...) muitas vezes sutil, discreta, contínua mas, quase sempre, eficiente e duradoura” (Louro, 1999: 17). É necessário, para a ruptura com este constrangimento, abandonar qualquer conceito totalizador de universal e tirar-lhe o seu peso fundador, tendo em conta nas concepções e práticas institucionais que a

“(...) definição social do ser homem e do ser mulher, como a definição social dos seus modos próprios de ser não se limitam a estabelecer uma diferenciação binária entre estas categorias sociais, mas estabelecem também uma diferenciação assimétrica entre elas. A pessoa do sexo masculino apresenta uma diversidade de competências que a constitui em referente universal, em ideal de individualidade, aparentemente liberta dos contextos, enquanto que a pessoa do sexo feminino se constitui como referente exclusivo das próprias mulheres, como ideal colectivo dessa categoria” (Amâncio, 1994: 87).

A existência de um carácter (des)genderizado nas concepções e práticas curriculares da instituição poderá construir e transmitir, de forma mais ou menos subliminar e/ou intencional, estereótipos referentes aos papéis de género, as características que se pretende atribuir ao feminino e ao masculino, como constructos de um quadro histórico, social, ideológico e cultural. Entende-se pois que “(...) a escola, como um espaço social que se tornou, ao longo da história, nas sociedades urbanas ocidentais, um *locus* privilegiado para a formação de meninos e meninas, homens e mulheres é, ela própria, um espaço *generificado*, isto é, um espaço atravessado pelas representações de género” (Louro, 2000: 26).

As raparigas ao serem educadas para a competitividade, a dominação e o sucesso, ligados à expectativa de uma mundivivência de destaque na esfera pública,

parecem ter ainda que conquistar esse campo “imitando” os modelos masculinos, pois “(...) homens e mulheres partilham uma representação de pessoa feminina que a situa numa posição específica no sistema social, ao contrário da pessoa masculina que é representada como ‘universal’” (Amâncio, 1992: 19). Despreza-se, pois, na escola a promoção de “(...) formas que valorizem as vivências e experiências femininas, no que elas têm de emancipador” (Araújo, 1998: 35). Por sua vez, os rapazes, de que se parece esperar a adesão a esses mesmos princípios e modelos, parecem ver diminuídas as possibilidades de conquista de identidades divergentes tendentes à ruptura com os estereótipos do masculino pelos quais se estabelece que “(...) a categoria masculina se associa a uma multiplicidade de contextos, logo tem competências para lidar com todos eles” (Nogueira, 2001: 203).

Nessa medida, a invisibilização de género, vigente na instituição, como contexto regulador e normativo, sujeito *a* e *de* constrangimentos ideológicos e estruturais, parece poder contaminar o desenvolvimento das cidadanias, limitando a emergência de formas de resiliência face ao instituído. Os constructos de género, ao não serem equacionados como preocupação nas formulações teórico-práticas da instituição, a que parece subsumir-se uma perspectiva de neutralidade opacizante, não parecem, pois, poder permitir a “(...) reconstrução de uma marca de cidadania que deixe de privilegiar o masculino através do seu falso universalismo” (Lister, 1997: 12) como seria desejável.

A análise das questões de género na educação, da relação entre educação e sociedade, e das desigualdades a ela inerentes, através da utilização crítica da categoria de género, tem sido um forte contributo da sociologia feminista da educação, embora num enquadramento, ainda, racionalista ligado à teorização sobre a opressão das mulheres numa base iluminista, tendente a acentuar o binário de género, segundo uma fórmula de poder androcêntrico (Dillabough e Arnot, 2001). As perspectivas relacionais propostas por Dillabough e Arnot tornam-se mais úteis à nossa análise como

“(...) enquadramentos conceptuais que servem para desconstruir alguns desses fundamentos teóricos e mapear um conjunto particular de relações de poder que conduzem a uma compreensão ‘local’ do género na educação (...) [e tentam] capturar a natureza fluida do género como uma temporalidade que está embebida no poder da linguagem em vez de delinearem leis universais acerca das experiências das mulheres no sentido lato” (Dillabough e Arnot, 2001: 33).

No contexto de selecção e de aparente competitividade em que se desenvolve o estudo, fazemos nossas as preocupações dos estudos feministas sobre a juventude, no

quadro da *teoria crítica da modernização*, que têm como objectivo “(...) oferecer uma descrição finamente detalhada de como as pessoas jovens negociam e constroem as suas várias identidades através de contextos sociais diversos” (ibid.: 44), tomando de Beck (1992) e da teoria da individuação, a ideia de que “(...) as forças racionais da modernização (...) encorajam a juventude a situar-se no centro do seu sucesso, escolhendo por isso um plano de vida não na base do significado social ou da virtude mas segundo as premissas de uma noção instrumental de progresso individual” (ibid.). Este processo pode permitir uma construção identitária mais desligada das construções tradicionais de género podendo, também, tender a um aumento das desigualdades sociais e a uma menor consciência delas.

Ao explorar o entrecruzamento entre género, cidadania e educação procuramos, pois, compreender a construção das e dos jovens numa ordem simbólica pela qual se parecem reproduzir as desigualdades de género por meio da educação.

3º Constrangimento - do mito da co-educação

“Cada sociedade lida com muitas tarefas inserindo-as como parte de um papel sexual. Contudo a maioria das funções vinculadas ao sexo pode ser igualmente bem desempenhada por qualquer dos sexos, desde que os sujeitos sejam socializados a aceitarem as tarefas como adequadas para eles”. Monge, Rosário e Cañamero, 1999: 11

Não sendo explícitos nos documentos orientadores da acção da instituição quaisquer das preocupações e dos princípios da co-educação que permitiriam (re)conceptualizar a cidadania enfatizando o seu carácter inclusivo, parece poder afirmar-se que esta escola, embora se diga co-educativa, está mais próxima de um paradigma de educação mista. Não encontramos qualquer enraizamento na ruptura com as dicotomias do mundo patriarcal, nem a tentativa de construção de redes de relação social e pessoal complexificadoras que passem pela desconstrução das desigualdades e implementem a (re)construção identitária, através da análise do interesse cultural e político da oposição masculino/feminino que reflecte “(...) uma política patriarcal muito generalizada e consciente que procura instaurar uma dicotomia sexual em todas as áreas da experiência humana” (Cameron, 2002: 131).

Não se encontra a reivindicação de um “espaço semântico positivo” para as mulheres, ligada à negação de um sexismo da linguagem de construção e transmissão de “(...) preconceitos teóricos e artificiais (...) [pela projecção sobre] a língua de formas de

pensamento dicotómico” (ibid.: 130), nem a valorização do papel da linguagem na construção dos discursos partilhados nas práticas e nas simbólicas sociais, inculcadas pela ideologia dominante, que permitem a manutenção e reforço, subliminar, dos estereótipos de género, da hierarquização, assimetria e poder diferencial entre masculino e feminino e a distinção essencialista de mulheres e homens como categorias homogéneas, que invisibiliza a diversidade no interior da sua categoria (Young, 1997).

Não se encontra a preocupação com a defesa de escolhas pessoais reflexivas e conscientes, e do direito às identidades, como sendo “(...) socialmente construídas e negociadas” (Louro, 2000: 51), numa perspectiva de fluidez, inacabamento e mutabilidade, a que corresponderia a consciencialização das mulheres para a sua situação como discriminadas, num mundo marcado pelo contrato social e pela divisão sexual do trabalho, por diferentes formas de segregação por classe, género e etnia, e pela divisão social do conhecimento. Não se encontra a preocupação com a consciencialização das e dos jovens para as suas sexualidades, para o seu direito de orientação e de opção e para a necessidade de ‘desgenderização’ do social no que este contém de dimensão discriminatória e segregadora, como primeiro passo para o *empowerment* das mulheres e para a conquista legítima de espaços autónomos ‘de ser’, de autenticidade e de internalização de um mundo igualitário.

Não se encontra a reivindicação do reconhecimento das mulheres nas suas múltiplas dimensões identitárias, ligadas a atributos pessoais e não subsumidas numa categoria atributiva de traços comuns de pertença, homogeneizante e perpetuadora de desigualdades de ser ‘mulher’, evidenciando-se que “(...) nunca se falou da identidade masculina como algo específico e digno de atenção. O homem – o macho – era o ser humano, sem mais. Os homens têm sido distinguidos pelos seus atributos, não por serem homens. Não acontece o mesmo às mulheres” (Camps, 1998: 91).

Não se encontra a procura de capacitação das possibilidades (trans)formativas da co-educação na busca de si e no estabelecimento de finalidades de vida pela (consequente) definição de projectos de aprendizagem não coarctados pelas expectativas sociais e/ou pessoais sob coacção. Este teria subjacente a articulação positiva entre práticas pedagógicas centradas nas e nos jovens, promotoras da autonomia pessoal, com os princípios da co-educação, para a conquista de projectos de vida ligados ao desejo e não meramente atribuídos pela transmissão cultural, indiciando a conquista de novos padrões de vida relacional, no mundo da escola e do trabalho.

Não se encontra o questionamento dos pressupostos de construção social da masculinidade e da feminilidade, nem a procura de capacitação das e dos jovens para o seu papel como actores “naturalizados” nos processos de discriminação, através da desconstrução, desnaturalização e tentativa de ruptura com esses processos.

Não se encontra qualquer preocupação com a urgência da participação política das mulheres na definição dos padrões de vida e, especificamente, dos princípios da co-educação, para a elaboração destes de acordo com os seus próprios termos, o que a tornaria passível de promover o acesso à educação e, também, dar sentido a um sucesso escolar em triangulação positiva com o sucesso educativo e com o sucesso social.

Não se encontra a preocupação com a necessidade de ruptura com a dicotomia público-privado que tem suportado a exclusão histórica das mulheres da cidadania nas sociedades ocidentais, de par com um conceito de “cidadão” aparentemente inócuo mas a que subjaz um “cidadão incorpóreo masculino” (Lister, 1997: 69).

Não parece, pois, antever-se nos princípios filosóficos e pedagógicos da instituição quaisquer fundamentos da co-educação, pelo que poderão existir formas de discriminação de género, e rapazes e raparigas poderão ser sujeitos a estereótipos de género, dada a sua invisibilização e as representações de “aluno” e “aluna” das e dos professores, em subordinação à simbólica macrossocial, à exposição a uma educação mista sustentada em estereótipos generalizadores e homogeneizantes. Reconhece-se que, apesar desses constrangimentos, as jovens deste “colectivo serial” parecem menos susceptíveis a algumas dimensões de discriminação por ocuparem um lugar social de poder, ligado ao privilégio de um estatuto sócio-económico forte, podendo recorrer a ele como força de oposição, minimizadora das outras dimensões.

4º constrangimento - a aprendizagem subtil dos princípios do mercado

“Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de oralidade; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais mas, possivelmente desajeitados e desatentos para outras tantas”
Louro, 2000: 73

Considerando, com Perrenoud (1995) que o trabalho escolar consiste num conjunto de rotinas, fazemos uma aproximação à estruturação das rotinas escolares em que parece identificar-se uma organização em termos da rentabilização do “tempo” do

trabalho e do lazer (Thompson, 1982), à boa maneira do capitalismo industrial e no contexto da moral de competição ao nível global. O sentido da economia do tempo estrutura a exploração do trabalho, a pontualidade e a persistência na acção, como potenciadores do sucesso, segundo a máxima “tempo é dinheiro”. Estas rotinas parecem sustentadas por sistemas de disciplinação ligados a padrões de recompensa e punição (Foucault, 1987) parecendo ter subjacentes os princípios da utilidade e do investimento.

Tendo desafios culturais específicos, esta escola tende a transmitir a sua cultura, garantindo que

“(…) o aluno (sic) aprende e exerce convenientemente o seu ofício (...) [para além de possuir] um certo domínio dos saberes e do saber-fazer inscritos no plano de estudos. Mas este domínio junta as formas e os conteúdos de um trabalho escolar (...) até um certo ponto, separado das suas finalidades educativas, transformado num conjunto de rotinas, a exemplo de qualquer actividade regular numa organização burocrática” (Perrenoud, 1995: 64-65).

Neste espaço, as e os jovens deslocam-se apressadamente de disciplina para disciplina, de uma área de trabalho para outra, do trabalho para o lazer e de regresso ao trabalho, vivendo a tensão da falta de tempo. Falta de tempo para tomar o pequeno-almoço, para completar a carga de tarefas que lhes é atribuída, para participarem em todas as actividades de “lazer” em que são inscritos pelos pais, seduzidos pela escola, para terem uma educação, dita, equilibrada e completa. Falta de tempo, efectivamente, para viverem o tempo de *ser* jovens, de não terem que fazer ou de desfrutarem, simplesmente, da companhia dos pares. Estão também sujeitos a horários rígidos para o início, interrupção e retoma do trabalho diário, nos recreios e horas de almoço, sendo penalizados se não os cumprem. Esta disciplinação é complementada pela disciplinação do corpo, em particular quando, também por razões de segurança, se deslocam em filas em grupo, (havendo menor controlo com o avanço na escolaridade) e nas Assembleias da Escola, marcos importantes nas rotinas da instituição que, para além da construção da filiação ao grupo, contribuem para a aprendizagem de saber ouvir, manter-se em silêncio e sossegado, quando necessário, exercendo o poder sobre o corpo de forma constante. Impõe-se uma relação de docilidade e utilidade, como fórmulas gerais de dominação, de rentabilização da acção e do movimento, que parecem conter resquícios da domesticação dos “corpos dóceis”, desocultada por Foucault (1987). A aprendizagem destes mecanismos de contabilização e rentabilização poderá conduzir a uma racionalidade económica, ligada implicitamente à ideia de “produtividade”, útil no

futuro. Como o “(...) saber enquanto tal, não pode ser tornado obrigatório. A coacção versa, pois, sobre a presença, o trabalho, a aplicação” (Perrenoud, 1995: 77).

5º constrangimento - do método

“A rigidez funcional e conceptual, mental e neurológica, está enquistada num sistema lógico de definições estandardizadas, abstractas e pobres”.
Diez, 1999: 5

Na filosofia e pedagogia desta instituição parecem conviver de modo amigável o currículo de colecção e o currículo integrado (Bernstein, 1997), em confronto teórico pela oposição entre áreas de conhecimento estanques ou articuladas, entre uma classificação forte dos conteúdos ou a diluição de fronteiras. Relações que condicionam a estrutura da pedagogia, o seu enquadramento (ibid), o contexto transmissivo ou de conquista, a relação pedagógica, o que pode ou não ser transmitido. Vivenciar essa dupla relação com o currículo permite às/aos intervenientes aprender a gerir a sua autonomia e “poder” relativo, nos diferentes contextos.

O Trabalho de Projecto, na raiz das práticas pedagógicas da instituição, bem como cada uma das metodologias de *per si*, têm uma base cooperativa, grupal, lúdica e exploratória, com potencial para a construção da acção individual sobre a aprendizagem, a aquisição de maior autonomia e de outras competências sociais e a apropriação dos conteúdos, em oposição a modos de ensino mais tradicionais. No entanto, a perversão ou “desideologização” destas metodologias, tendo subjacente um falso lúdico, subsumido a uma lógica adultocêntrica de produção de trabalho, podem entrosar-se de modo paradoxal revertendo os seus intuitos e princípios, apesar das possíveis ‘boas intenções’ das e dos educadores.

O “projecto” pode, pois, assumir os contornos de uma projectocracia de regulação, obstáculo, mais ou menos (in)transponível, à emergência de cada pessoa como identidade individual e colectiva, capaz de escolhas reflexivas, de interpretação crítica e unívoca do mundo e constituinte parcelar de um todo complexo e mutável, podendo conduzir ao recrudescimento da tensão entre a figura de jovem e de aluno/a.

Fortemente enraizada nos projectos: educativo, curricular, de turma...que (in)formam o seu currículo como projecto aberto, amplo e em construção, esta escola privilegia um contexto seleccionado e exclusivo, determinando os factores que nele incidem, numa relação de exterioridade com o contexto local e de subordinação ao contexto mais global. O projecto educativo, que deveria ser um modo de vinculação

dos membros da comunidade educativa a uma finalidade comum (Leite, 1998), parece poder assumir, opostamente, um carácter homogeneizador e meramente consensual.

Essa interpretação do projecto e a transformação em modo subtil de regulação, sofre de lacunas conceptuais fragilizantes: surge de um olhar/saber adulto, adultocêntrico/institucional que define prioridades e fragilidades a colmatar; sustenta-se na ideia carencialista e assistencialista das/dos jovens, como destinatários, distanciados da sua elaboração e compreensão; apoia-se no mito de que estes e estas são os principais interessados, assumindo que a “propensão natural” para aprender é dirigida aos conteúdos que as e os conceptores consideram pertinentes; joga com a ilusão de uma participação motivada e voluntária das/dos jovens no processo escolarizador. Pode, pois, transformar as e os jovens em objectos escolarizáveis em vez de sujeitos-objectos da escolarização, como parte integrante de um processo educativo global.

Estimula-se a competitividade inter-grupal pela atribuição de pontos, reverte-se a ideia de cooperação pela de concorrência, subjacente à ideologia do mercado, preparam-se alunos/as para o futuro de competição no mundo do trabalho. A competitividade intra-grupal e inter-individual estão presentes na procura de liderança, no estabelecimento de comparações entre alunos/as, podendo não se desenvolver uma solidariedade ‘respeitosa’ mas atitudes de culpabilização e de mal contida frustração, pela ineficácia ou reconhecimento da própria fragilidade. A preocupação com o mais fraco pode não se dirigir a um “outro” que se procura ajudar, mas ser feita do interesse de que o mal do outro não prejudique o próprio, redundando num altruísmo-egoísta, próximo da “maternage” da avestruz⁴. Deste modo, o conhecimento integrado e global é construído pelos elementos fortes enquanto os “outros” vão executando, sob a recriminação dos pares e a pressão da urgência da execução, trabalhos menores, pontuais e assignificativos, que lhes são atribuídos em perseguição do sucesso. Exercem, pois, a sua função de peões, à boa maneira da linha produtiva fordista, não podendo, portanto, construir a sua aprendizagem como um todo.

Encontramos nestas metodologias algo das “Pedagogias Invisíveis”⁵ (Bernstein, 1997). Um controlo mais implícito, o auto-controlo por parte da/do aluno, um contexto

⁴ No seu ambiente natural as mães avestruzes assumem as crias umas das outras, tomando conta delas juntamente com as suas. No entanto, colocam as próprias crias no centro, rodeadas das crias alheias, garantindo que no caso de um ataque predatório essas ficam expostas, servindo como barreira de protecção para a sua prole.

⁵ As ‘Pedagogias Invisíveis’ surgiram na Inglaterra, como país central, nos anos 60/80, na emergência das novas classes médias com estatutos sociais em que o controlo era diluído e os códigos mais flexíveis. Estas classes ocupavam posições específicas - não necessariamente dominantes - no aparelho de estado,

seleccionado pelo/a professor/a e explorado pelo/a aluno/a que tem poder de estruturar e organizar o seu espaço; regras sequenciais, critérios e normas subtis, ligação aos processos, relações de poder discretas e uso de pedagogias abertas com enquadramento e classificação fracos. Na contracorrente da “personalização radical” (ibid), e podendo subverter essas Pedagogias, encontramos forte ênfase nos conteúdos, critérios de avaliação, censura e punição precisos, ligados à regulação e ao controlo do processo.

Estas pedagogias, ao suporem uma mudança nas modalidades de controlo, não põem em causa, no entanto, uma estrutura social em que a classificação é extremamente forte e existem fortes desigualdades sociais. Justifica-se, pois, o seu uso com alunos/as da classe média alta e alta, que terão mais facilidade em descodificar estas pedagogias e de transposição para os diferentes códigos Bernstein (1997), embora salvaguardando as dificuldades individuais. Esta relação é mais facilitada quando há pontos de coincidência entre o código escolar e familiar deste “grupo” e entre as expectativas das famílias e a cultura escolar.

A aproximação a um currículo integrado, pela abordagem interdisciplinar e pela pertinência das “Expressões” na proclamação curricular, é contrariada pelo seu peso limitado na carga horária, e pela sua utilização para dar apenas um sentido mais criativo às disciplinas, ditas, curriculares. Desvirtuando e revertendo os objectivos dessas áreas, desvia-se para uma posição subsidiária o lúdico, a gratuitidade, o prazer e o desejo, a liberdade e a explosão de interioridade, sobrepondo-lhes o sentido de funcionalidade, instrumentalidade e utilidade, e reforçando as ideias de disciplinação cognitivista. Revertem-se também as ideias de interdisciplinaridade e de integração curricular exacerbando a sua ambiguidade e fraca ligação ao “interesse e iniciativa dos alunos”.

“A interdisciplinaridade (...) [se] privilegia e favorece a auto-organização através da provocação da experiência, tornada ela própria instrumento e objecto do saber na interacção, ela é o oposto da disciplina no triplo sentido (...) [da articulação entre] (dispositivos pedagógicos e metodologias de participação (...) com o interesse e iniciativa dos alunos). Por isso, a sua relação com a prática escolar é uma tentativa espúria (tão generosa quanto ambígua) de fazer face à crise da escola quando o isomorfismo institucional saber/poder perde a sua consistência estrutural” (Matos, 1999: 174).

Apesar da aparente contração nas/nos jovens aprendentes, este currículo exógeno tem como objectivo cumprir os conteúdos do programa e atingir um resultado

no comércio e na indústria, na distribuição de determinado tipo de bens. Encontramos, curiosamente, estas características e profissões, no tempo actual, e no país (semi)periférico onde se situa a instituição

consensual. A prossecução dos processos previstos pode, pois, transformar-se no foco da educação, enquanto as/os jovens são sujeitos *a* e não sujeitos *da* aprendizagem. Fazendo a asserção do enfoque no processo, avaliado pela aquisição de competências sociais pré-definidas que comprovem a eficácia do método, a realização da tarefa-produto pré-definida é objecto crucial de avaliação, comprovando, também, a eficácia do método.

Os tempos e ritmos de aprendizagem estabelecidos como convenientes em função da carga horária, do peso curricular das disciplinas, dos aspectos do programa a tratar, do volume de conteúdos a cumprir num dado período, continuam regulados pela/o professor, ou equipa, cujo trabalho se torna altamente burocratizado. É ligado a uma planificação cuidada e à avaliação minuciosa das aquisições, como representativas da compleição de cada fase do processo. A homogeneização da produtividade é garantida pela avaliação simultânea, num tempo determinado pelo/a professor/a, o que ocorre em detrimento da construção de relações de (re)conhecimento com as e os jovens com que trabalham, e fragilizando a díade relacional professor/a-aluno/a.

Potenciando situações conflituais, irresolúveis ou difíceis, não se questionam as/os jovens quanto aos assuntos a tratar, que emergem das necessidades programáticas, nem quanto às pessoas com que vão trabalhar. A formação de equipas equilibradas, em que os elementos possuam diferentes potencialidades e níveis de aprendizagem, supondo um bom conhecimento das/dos alunos, depende também das/dos professores, sendo dificultada pelo carácter humanamente mais distanciado do seu trabalho.

É neste contexto, em que a previsibilidade e a instrumentalidade cognitiva se parecem opor à espontaneidade expressiva, de tal modo que o processo educativo se desvia da/do aprendente e o ensino se centra no desenvolvimento do método e no desempenho quantificável do trabalho do aluno, que se parece alimentar, paradoxalmente, o mito da omnipresença do sujeito. Espera-se das/dos jovens, no seu papel de alunos, que consigam, eficazmente, aprender os conteúdos, pesquisar, investigar, organizar, seleccionar, complementar, criar, avaliar...e apresentar em público os resultados das suas explorações. Espera-se que girem conflitos e “dificuldades de aprendizagem”, tomando a seu cargo exercer a vigilância permanente uns sobre os outros para a realização das tarefas em conformidade com os modos e prazos pré-determinados. Esta figura surge à semelhança do velho “capataz”, se optarmos por uma metáfora campestre, ou do velho “encarregado”, no âmbito da metáfora empresarial.

6º constrangimento - da subordinação linguística e cultural

“Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico)”. Bakhtin, 1981: 34

A decisão institucional de utilizar como língua franca, de aprendizagem e de comunicação, a língua inglesa que não é a língua materna da maior parte das e dos jovens que frequentam a organização, indicia o carácter potencialmente regulador e inibidor do projecto educativo. Esta língua é adquirida por muitas e muitos dos jovens depois dos dois anos de idade, razão pela qual, segundo os constructos teóricos que suportam a própria instituição, nunca será interiorizada como uma língua materna de expressão, ao nível profundo, da interioridade e da cultura das e dos indivíduos.

Tendo trabalhado na área de aprendizagem da língua materna durante vários anos, verificou-se que, em muitos casos, a sua aquisição se faz de modo mais tardio do que nas escolas unilingues. Não é de estranhar dada a forte exposição à língua inglesa, como língua veicular para a transmissão de conteúdos em todas as áreas disciplinares e na vida do quotidiano e a muito inferior exposição à língua materna, reduzida aos tempos curriculares. Há, no entanto, fenómenos de transferência linguística, sendo frequentes formas híbridas de expressão, tipificadas pela utilização, na mesma frase, de vocábulos e estruturas das duas línguas, na forma oral e escrita. Verifica-se, pois, uma certa hibridez estrutural e vocabular resultante da transposição entre-línguas a que pode corresponder uma nova forma de linguagem intersticial.

Na fase inicial do domínio ortográfico surge confusão entre os valores das vogais e de algumas consoantes nas duas línguas, dificuldades que vão sendo ultrapassadas. As e os jovens mais avançados são, em geral, possuidores de boas capacidades de escrita verbalização e compreensão, tendo um bom nível vocabular e estrutural, nas duas línguas (pelo menos). Fazem rapidamente a transposição de uma língua para a outra e de regresso à primeira, se necessário, com forte plasticidade. Hesitamos em pensar que essas competências estejam meramente ligadas, numa relação de causa e efeito, à exposição às duas (ou várias) línguas em simultâneo e atribuímos esse potencial a um “caldo” sócio-cultural, nos diferentes contextos de socialização, que as propicia e estimula. Verificar-se-á a mesma hibridez em relação às outras questões culturais?

Para Bakhtin, a língua materna não é transmissível mas parte de um processo evolutivo contínuo pelo qual os indivíduos fazem a imersão na corrente da comunicação

verbal, permitindo-lhes o despertar da consciência e a expressão de si, pois “(...) não existe atividade mental sem expressão semiótica. (...) Além disso, o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, *é a expressão que organiza a atividade mental*, que a modela e determina sua orientação” (Bakhtin, 1981: 112). Durante os primeiros anos na instituição, o empobrecimento no domínio da língua materna e a falta de domínio da língua inglesa poderão, pois, surgir, como factores de constrangimento da construção e partilha de pensamentos e ideias, podendo contribuir, também, para uma construção identitária de alienação, desenraizada de um mundo cultural natural.

A língua inglesa, suporte veicular de um dado tipo de cultura, emerge e é reforçada, o que permite a impregnação do seu conteúdo semiótico e ideológico (Bakhtin, 1981). A língua materna das e dos jovens é usada como segunda ou terceira língua, em nome do europeísmo, do internacionalismo e da transnacionalidade, no sentido da construção da ideia do “cidadão global” (Falk em Lister 1997). Nesta relação diferencial entre culturas, a língua de raiz das/dos jovens, e conseqüentemente a sua cultura, são situadas numa posição de subordinação, o que pode inibir a tomada de consciência por parte dos sujeitos ou, no mínimo, impulsionar a formulação de uma consciência híbrida ligada ao *ethos* escolar, potencialmente, desenraizada da cultura e da língua de origem. Consideramos pois, com Bakhtin, que a

“(...) consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo” (Bakhtin, 1981: 35-36).

O uso e transmissão de uma língua “estrangeira”, estranha aos sujeitos, como língua veicular, poderá aproximar-se de uma “invasão cultural” (Freire, 1999), ao surgir como imposição, através da linguagem, dos valores e princípios culturais que lhe subjazem, e ao reduzir as possibilidades de utilização da língua materna, constrangendo, do exterior, a organização da actividade mental dos sujeitos. Pode ainda induzir a interiorização dessa relação de poder diferencial entre culturas, pela qual a pessoa se assume numa posição cultural de subordinação, o que contribui para a inculcação e legitimação da superioridade da cultura dominante. Esta relação de subordinação

cultural não ocorre entre classes, no sentido tradicional, mas refere a tensão dominação-subordinação entre uma cultura que imana do centro vindo impor-se na (semi)periferia.

7º constrangimento – (pré)conceito de juventude

“(…) o termo juventude (…) tem-se modificado e estreitado em termos de sentido (…) tem sido cada vez mais ligado ao período conhecido como adolescência, (…) como o período de vida durante o qual existe a transição da infância dependente para a adultez independente. (…) Em larga medida a juventude e a adolescência são construções sociais, variando entre culturas, e sujeitas a reconstrução ao longo dos tempos”. Wallace e Jones, 1992: 3

Os factores de idade e sexo são fundamentais na organização social, cruzando-se para a distribuição de papéis sociais; contribuem para a categorização das/dos jovens como dependentes dos adultos e mantendo com eles um antagonismo controlado (Galland, 1997). A instituição escolar, como agente de socialização subjacente a um estado de adultez normalizado e normativo, contribui pois “(…) para construir a adolescência como uma idade da vida” (Percheron em Galland, 1997: 97). O conceito de juventude, como constructo histórico-cultural definido do exterior, surge com a intensificação e a generalização da escolaridade, associadas à possibilidade de mobilidade social ascendente através da escolarização (Stoer, 1991).

Apesar de uma narrativa social que aproxima gerações, a escola parece continuar a transmitir, de forma subliminar, um ideário de poder autoritário acerca das relações sociais e humanas, fazendo a construção das/dos jovens como alguém que já não é (criança) e ainda não é (adulto), que partilha com todos os outros jovens modos de estar, lógicas e estilos de vida similares. Parece conceber-se a juventude como período complexo de transição, processo homogéneo de socialização, desprezando as diferenças individuais e de “colectividade serial” (Young, 1997) da juventude. Ser “jovem” associa-se a estar crise, em estado de não ser, de descontrolo hormonal, de incapacidade de reflexão sobre o mundo pessoal, de decisões razoáveis e de auto-regulação. Por isso, dependente do adulto, em relação ao qual se define em débito, e do qual necessita de supervisão tutelar. Parece ser essa a orientação dos princípios metodológicos desta instituição escolar que tudo faz para armar estas e estes jovens com os instrumentos que considera fundamentais ao sucesso futuro num dado mundo social e do trabalho.

O conceito de juventude, sendo histórico e ideológico, entrosado no tempo e no espaço social, surge como dimensão que condiciona o modo como as sociedades se

relacionam e as expectativas que criam em relação a esse “grupo”, justificando o aparecimento de diferentes teorias explicativas, mais ou menos conflituais e complexas, que reflectem as preocupações de quem as produz. Parece difundir-se e há que questionar visões acerca das/dos jovens que não têm em conta as suas diferenças “intra-categoriais” (Young, 1997) assumindo em relação aos adultos, de forma não questionada, pressupostos de maturidade emocional que são negados, sem questionamento, às e aos jovens, podendo mascarar a realidade.

Na contracorrente dos (pré)conceitos carencialistas sobre a juventude que, aparentemente, subjazem à concepção e organização adultocêntrica do trabalho escolar, espera-se das/dos alunos que sejam capazes de analisar as suas estratégias de pensamento e os seus estilos cognitivos, de auto-governo, de auto e hetero-avaliação, o que subentende a compreensão e entrecruzamento de critérios. Espera-se que cada um/a se converta “(...) em sujeito reflexivo de acção moral” (Gomes, 2001: 84), capaz de construir as subjectividades utilizando práticas de reflexão acerca de si e da sua acção, capaz de auto-análise, de auto-conhecimento, e de melhoria pessoal, procurando “(...) fixar-se regras de conduta e modificar-se na sua singular forma de ser” (ibid.).

Ao industrializar as e os jovens no seu ofício de trabalhadores escolares, sob uma capa de livre escolha, que oculta relações de poder, ensina-se o respeito pelos ritmos e orientações impostos, faz-se a aprendizagem informal de regras também informais que “(...) admitem uma ‘margem’ de transgressão estratégica (...) por actores que ao fazê-lo se mantêm nas regras do jogo” (Correia, 1998: 113). Faz-se a construção e legitimação simbólica e discursiva de um mundo viável e do conhecimento, definindo as competências sociais fundamentais num dado tempo e espaço histórico, os conteúdos que devem ser aprendidos, a ordem gnoseológica de desenvolvimento do conhecimento, e a sua ordem de justificação. As formas simbólicas perdem o carácter de universalidade para adquirirem dimensões de arbitrariedade e de especificidade de grupo e entendem-se os sistemas simbólicos como “(...) instrumentos de conhecimento que exercem poder estruturante, na medida em que eles próprios são estruturados” (Bourdieu, 1982: 102).

São, pois, utilizadas estratégias subtis instrumentais à transfiguração, (auto)legitimação e ocultação de formas de poder, regulação e disciplinação da dominação e da hierarquização entre o mundo adulto e o mundo jovem, entre o aluno/a excelente e o/a que não é, bem como de outras dimensões do processo de construção identitária, implementando, de modo subliminar, uma identidade de alienação de si;

contribuindo para a formação de identidades ligadas a um paradigma de “cidadania dependente” (Arnot e Dillabough, 2003: 31).

No cenário em que nos temos situado, possuidor de objectivos, métodos e processos robustos e coesos que poderão dar mais força à sua acção, maximizam-se preocupações generalizáveis a todo o sistema educativo que parece continuar a ser

“(…) um aparelho complexo, rígido submetido a uma racionalidade que faz da educação um processo unilateral (seja qual for o espaço que se conceda aqui aos métodos ditos ‘activos’). (...) tem-se dificuldade em compreender como é que poderiam não existir tensões fortes entre essa racionalidade impessoal e sustentada em pressupostos diversificados e a emergência nos adolescentes de projectos pessoais e a curto prazo. É nesse sentido que pode compreender-se que as estruturas escolares lhes pareçam tão frequentemente arbitrarias, ilegítimas, talvez absurdas, e em todo o caso como um mundo onde eles fazem quase figura de estrangeiros” (Paty citado por Galland, 1997: 98).

A serem efectivos os constrangimentos aqui equacionados, este contexto educativo, sustentado pelos mitos da emancipação e da autonomia e pela ideia etérea de um mundo escolar “global” consensual e inclusivo, poderá ser, contrariamente, não só arbitrário e absurdo mas também exclutor das e dos jovens que pretende incluir, pela integração cultural das e dos seus eleitos a um tipo de cultura, útil a um dado modelo de mundo. Nesta perspectiva, a obtenção homogeneizadora de um consenso, como expressão máxima da aprendizagem, nega o papel vivificador do “disenso argumentativo” (Correia, 2001), composto de subjectividades múltiplas, para construir um “todo” intertextual e intersubjectivo, mediado pelos diferentes seres e saberes.

Neste capítulo, à luz das nossas preocupações, tentamos desconstruir os princípios fundadores do regime institucional, que começámos por descrever no capítulo anterior. Procuramos, deste modo, desocultar a existência de possíveis constrangimentos institucionais. No próximo capítulo, analisaremos tensões contextuais potenciais ao nível macrossocial que poderão, eventualmente, constranger a instituição e, conseqüentemente, as e os jovens que a frequentam.

Capítulo III – Contexto da Instituição

Globalização, Europa, mercado e a (in)formação das cidadanias

“O mito da neutralidade da educação, (...) leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quefazer puro, em que nos engajamos ao serviço da humanidade entendida como uma abstração (...). Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o carácter educativo do ato político.(...) Isto significa ser impossível, de um lado (...) uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. (...) tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais (...) [é] a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto, *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação”.

Paulo Freire, 2000b: 23

Neste capítulo interroga-se o mundo da instituição e os princípios que esta defende, tentando compreender a formação das cidadanias das e dos jovens, como acontecimento situado e também dependente de um contexto epocal. Vê-se “(...) a estrutura social não como a reunião de padrões de interacção local, mas como edifícios ideológicos de elementos institucionalizados que substanciam a sua autoridade em regras e concepções mais universais” (Meyer et al, citado por Dale, 2001: 138).

Faz-se uma contextualização e articulação, necessariamente subjectivas, entre acontecimentos ao nível macro, na situação mundial e europeia e no sistema educativo do país da (semi)periféria europeia em que se insere a instituição. Tentando compreender a situação de (semi)periféria deste estado, inter-relacionar educação e economia e questionar o mito de uma “cultura universal de educação”, analisam-se algumas tensões endógenas e exógenas sobre o estado-nação como membro da UE e no quadro mais alargado do macro-sistema mundial, tendo em conta que “(...) os direitos de cidadania em muitos países da Europa Ocidental [se] desenvolveram (...) em paralelo com o capitalismo e as desigualdades que lhe estão associadas” (Corrin, 1998: 109).

Tensões endógenas e exógenas sobre o estado-nação

“Há um desassossego no ar. Temos a sensação de estar na orla do tempo, entre um presente quase a terminar e um futuro que não nasceu. (...) o desassossego que experienciamos nada tem a ver com lógicas de calendário. Não é o calendário que nos empurra para a orla do tempo, e sim a desorientação dos mapas cognitivos, interaccionais e sociais em que até agora temos confiado (...). Vivemos, pois, numa sociedade intervalar, uma sociedade de transição paradigmática. Esta condição e os desafios que ela coloca fazem apelo a uma racionalidade activa, porque em trânsito, tolerante, porque desinstalada de certezas paradigmáticas, inquieta, porque motivada pelo desassossego que deve, ela própria, potenciar”.

Santos 2000:39

Sabendo que “(...) os processos educativos têm lugar entre pessoas, e em situações/instituições inseridas num contexto local (...) cujas características se entrelaçam também com características nacionais e transnacionais” (Stoer e Cortesão, 1999: 8), e que a educação é um processo complexo e multirreferencial, que se estrutura no espaço e no tempo, no entrecruzamento do global com o particular (ibid.), fazemos notar que o lançamento desta escola privada foi coetâneo com a adesão do país sede à União Europeia, tida como “(...) união de estados-nação que lhe cederam um certo número dos seus poderes” (Lister, 1997: 53).

Como membro da Comunidade, o país deixou de ser um estado nacional isolado no macro-sistema mundial para dele fazer parte, integrando-se num contexto de promoção da ideia de uma cidadania europeia como “(...) meio de capturar a lealdade dos cidadãos da UE a uma união política em desenvolvimento” (ibid.) e como “(...) forma de aproximar as e os cidadãos a esta estrutura supra-nacional” (Ferreira e Tavares, 1998: 2), alargando a sua mobilidade mas fechando fronteiras ao exterior. Esta forma de cidadania surge ainda muito “(...) baseada nos laços tradicionais e nas fronteiras do sangue e do território” (ibid.: 3). Tratando-se, no entanto, de uma cidadania transnacional deveria ser estabelecida noutros moldes para evitar o “(...) risco de perpetuar a mesma lógica discriminatória da ‘Fortess Europe’” (ibid.: 4). As fronteiras da Europa deveriam então ser vistas como,

“(...) localizações de marcas culturais e espaços de (re)configuração de identidades que são cosmopolitas e não essencialistas, híbridas e heterogéneas, (...) A cidadania europeia tem que se reinventar em torno dos princípios dos direitos humanos e do reconhecimento das diferenças culturais e da autonomia (...) independentemente do género, da etnicidade, da raça, da religião ou da família e do estatuto ocupacional” (Ferreira e Tavares, 1998: 4).

Pode ter emergido do novo enquadramento na União Europeia o reconhecimento da necessidade de remodelação nacional em função dos desafios da internacionalidade e da explosão tecnológica, o que viria legitimar o aparecimento de uma escola privada que afirma pretender influenciar positivamente o país em que se situa, preparando-o ou, supomos, a uma pequena parte dos seus membros, para um novo relacionamento com outros países, outras culturas e com a dimensão de diluição temporal trazida pelas novas tecnologias. Não parece, pois, estranho que a instituição expresse preocupações internacionalizantes, como a capacidade de confronto com a concorrência ao nível internacional, no quadro de uma economia mundial capitalista. Esta é vista como um

todo integrado económica mas não politicamente, pela divisão de trabalho singular, cujo *modus operandi* é fortalecido e flexibilizado pelas margens de manobra das entidades constitutivas dos estados nacionais (Wallerstein, citado por Fortuna, 1986).

Indiciando a noção de pertença a esse sistema capitalista mundial, a instituição parece fazer a substituição do estado, na preparação dos estudantes de uma elite sócio-económica, promovendo a mobilidade de alguns eleitos através de uma educação “desafiante” e “inovadora”, para que possam concorrer em pé de igualdade com profissionais de outras nacionalidades no mercado de trabalho internacional. Não havendo a preocupação com a mobilidade do estado-nação no sistema inter-estados, função que parece, também, dever competir mais ao próprio estado, este processo poderia, de modo minimal e por arrasto acabar por promover o estado-nação.

Analisando as tensões endógenas e exógenas sobre o estado-nação, Lister argumenta que, em termos gerais, a promessa da UE ganhará corpo no,

“(…) desenvolvimento das suas instituições políticas e dos efeitos do aumento da integração económica e monetária. Isto, por sua vez, depende, em parte, de forças económicas globais mais alargadas, o que nos leva a um novo conjunto de pressões exógenas sobre o estado-nação, sintetizadas no muito usado (muitos argumentariam mal usado) termo globalização. Este representa um conceito escasso para um certo número de processos relacionados que em conjunto estão a internacionalizar o objectivo das actividades económicas, políticas e sociais; acelerando a mobilidade do capital, da informação e de (algumas) pessoas; e aprofundando a inter-conexão entre os estados-nação” (Lister, 1997: 54).

Também Braidotti enfatiza o modo como a ordem mundial pós-colonial e o processo de transnacionalização da economia se associam aos efeitos da globalização colaborando para o “(...) declínio dos estados-nação da Europa como princípios de organização económica e política (...) [e acentua que a] chegada da fronteira electrónica e das auto-estradas da informação aceleram ainda mais o processo de desmaterialização do estado-nação” (Braidotti, 1998: 62), processo que parece associado a uma “(...) crise da cidadania, já que o balanço que Marshall sugeriu entre desenvolver a economia e os direitos sociais está em desequilíbrio em muitos países (em favor da ‘liberdade’ da economia) e as exigências da globalização associadas ao localismo estão a ser sentidas” (Corrin, 1998: 109). O estado-nação surge, pois, enfraquecido pela oscilação da tensão globalização/localização, pela transferência do seu poder e a consequente incapacidade para exercer o controlo sobre a cidadania (ibid.).

Sousa Santos (2001), tomando Ritzer, enfatiza a dimensão cultural da globalização, pondo a hipótese de que esta deveria designar-se por ocidentalização ou americanização, pois corresponde à globalização de valores, artefactos culturais e universos simbólicos ocidentais ou especificamente norte-americanos, como “(...) o individualismo, a democracia política, a racionalidade económica, o utilitarismo, o primado do direito...” (Sousa Santos, 2001: 51). A internacionalização da economia e consequente tendência para a regulação dos sistemas educativos, pela mercadorização da educação, parecem constituir o contexto global que informa a instituição. Esta pode surgir como sustentáculo local do mito de uma educação mundializada como cultura universal de educação, dando corpo à tentativa de globalização cultural de uma cultura parcial hegemónica. A esta subjaz, necessariamente, o poder diferencial dos estados no sistema mundial, no qual a hegemonia neoliberal define, consensualmente, quais os fenómenos culturais globalizáveis que, tornados mercadorias “(...) devem seguir o trilho da globalização económica. (...) [Os] suportes técnicos e jurídicos da produção e circulação de produtos das indústrias culturais, como (...) as tecnologias de comunicação e da informação e os direitos de propriedade intelectual (Sousa Santos, 2001: 55). As e os jovens, apanhados neste processo, através de um reforço local institucionalizado, parecem ser sujeitos a uma “cidadania atribuída” (Stoer e Magalhães, 2002), no quadro do “Sistema Mundial Capitalista” (Wallerstein, 1990), como instituinte de um etnocentrismo de classe⁶ exacerbado.

No contexto europeu pós-fordista em que a União Europeia procurava reconstruir a Europa “(...) em oposição aos países de dominação soviética do Leste” (Braidotti, 1998: 61) e tentava solucionar o “(...) declínio histórico dos estados-nação e mais especificamente do vírus centenário do nacionalismo europeu” (ibid.), assistimos a formas de regulação do sistema educativo, “através do mercado e da comunidade” (Stoer, 2001), que surgem em articulação com a mudança no sistema de produção (ibid.). Parece, pois, legitimar-se o estabelecimento de finalidades educativas e mudanças pedagógicas ligadas à inovação, aprendizagem, democratização e uso de métodos cooperativos, bem como à privatização, competição, auto-gestão e fiscalização empresarial, que permitem a transferência para o interior da escola de mecanismos de controlo e regulação típicos do mundo empresarial (ibid.) sendo, portanto, eminentemente funcionais a esse sistema.

⁶ Utilizamos sempre o termo “classe” para referir um “colectivo serial”, à luz da argumentação de Young, 1997, explicitada no capítulo anterior.

Sustentando a sua proposta educativa nessa matriz supranacional, através da ideologia dominante do mundo ocidental (Dale, 2001), e sujeitando-se politicamente às suas normas e cultura, a referida instituição, reconhecida pelo estado, parece estar em simbiose e maximizar os princípios de gestão remota do sistema educativo que este preconiza. Isto parece presente no seu currículo/programa, que articula os currículos americano e inglês, ligeiramente banhados do currículo do país sede, para que as e os jovens sejam preparados para aceder a carreiras profissionais de destaque, ao nível nacional ou internacional. Parece, também, presente nos objectivos expressos nos seus documentos orientadores, na formação apurada das e dos professores, no perfil definido para as e os alunos, no modo relacional com as famílias e na vigilância cuidada do processo educativo. Em suma, em todas as dimensões constitutivas do seu *ethos*.

Escolher este sistema educativo poderá, pois, corresponder à tentativa por parte das famílias deste grupo, das novas classes média-alta e alta, de manutenção ou reforço da sua mobilidade ascendente na pirâmide social, parecendo almejar constituir-se como grupos portadores e transmissores de valores e regras equiparáveis entre si, validados por uma ideia de “bem comum internacional” - exequível através dos sistemas educativos - que através dos mecanismos de socialização e enculturação permitem a assunção de quadros culturais de pertença. Há, no entanto, que estar atento pois, segundo Falk, citado por Lister (1997)

“(…) há pelo menos quatro níveis nos quais a cidadania pode ser vista para além dos limites do estado-nação, dos quais emerge um certo número de modelos do cidadão global. Um, um modelo masculino transcendente, é basicamente um produto das forças da globalização económica: um membro de uma ‘espécie de cultura global de elite’ com pouca ou nenhuma ligação com nenhum país em particular mas, ao mesmo tempo, carecendo de ‘qualquer sentido cívico global de responsabilidade’ (1994:134-5). O perigo é que este grupo de elite, possuindo poder e estatuto económico consideráveis, opte por sair da cidadania ao nível nacional sem contribuir para o seu desenvolvimento ao nível global. É, no entanto, questionável se devem ser considerados como *cidadãos* globais, embora se possam ver a si mesmos dessa forma” (Lister, 1997: 57).

O processo de assunção de uma cultura exclusivista e possuidora de uma tropia homogeneizante parece surgir como parte da tentativa de (re)estabelecimento de um estatuto de classe através de uma cultura que resulta das “(...) tentativas histórico-colectivas de lidar com contradições, ambiguidades e complexidades das realidades sócio-políticas” do capitalismo (Wallerstein, 1990: 38). A construção da cultura como sistema simbólico colectivo, parece, pois, patentear “(...) interesses opostos no interior

do sistema histórico” (ibid.:39), permitindo manipular diversas antinomias que tornam possível o controlo das contradições e o funcionamento do sistema, mascarando as mutações das realidades e justificando as desigualdades para as manter.

Através da sua cultura, esta instituição, que se auto-designa não denominacional e mostra curiosidade por outras culturas, em termos curriculares, parece veicular a cultura ocidental, branca, masculina, da classe média-alta/alta como correspondendo à cultura mundial, tomando como supostos os princípios universais da ciência. Parece apregoar o mérito da diferença (natural) para garantir a condução da sua progénese para tarefas específicas, de eleição, no âmbito económico e social. Assumindo o seu papel como reprodutora de valores, constitui-se como reflexo exemplar do modo como a sociedade se organiza na polarização e acentuação das desigualdades sociais e de como os grupos dominantes se servem da escola para fazer a manutenção dos seus estatutos.

O investimento nas tecnologias, por exemplo, parece indiciar a preparação para sociedades em que o domínio das estruturas de informação e de comunicação cabe às novas classes média-alta e alta nos seus diversos modos de vida, conferindo-lhes o direito a uma “cidadania” exclusiva, ao nível político e cultural, ligada a um conceito de “obrigações cidadãs” independentes do estado-nação, e ligadas à afirmação do *self*, e à auto-monitorização responsável. Nesse contexto, os direitos políticos e sociais e de igualdade perante a lei, são transformados em direitos de acesso às estruturas de informação e de comunicação. Passa-se de uma cidadania social para uma “cidadania” predominantemente cultural, ligada a privilégios estatutários e económicos.

A situação de (semi)periféria e de fronteira

“A centralidade do Estado (...) enquanto estado semiperiférico distingue-se (...) das dos estados dos países centrais por ser mais autoritária e menos hegemónica e por ser mais difícil determinar onde o Estado acaba e o não-Estado começa. (...) é uma centralidade que não se sabe impor eficazmente (...) cujos resultados ficam sempre aquém da lógica que lhes subjaz. (...) na semiperiféria, os factores de centralidade do Estado são igualmente factores da ineficácia deste”. Sousa Santos, 1999: 116

A tensão social, as desigualdades, surgem ao nível transnacional, entre nações detentoras de poder e sem poder, pela dominação dos países centrais (do Norte), organizados em blocos, sobre os outros (do Sul). O sistema inter-estados pode, pois, ser visto como super-estrutura política da economia mundial capitalista, onde actuam os diferentes estados em busca de consolidação ou ascensão na estrutura, limitados pelos condicionamentos de poder de cada estado, segundo parâmetros de dominação e

subordinação (Fortuna, 1986). Neste quadro, o país (semi)periférico, sede da instituição, estaria sujeito a pressões dos países centrais, mais desenvolvidos, dos países periféricos, com baixo desenvolvimento e a pressões de forças sociais internas organizadas, sendo também, a pertença à União Europeia, como instituição supranacional, uma das pressões sobre o estado-nação, de par com as económicas e ecológicas (Lister, 1997).

Possuindo forte heterogeneidade interna dos princípios de regulação económica, social e cultural, e das lógicas de emancipação e sendo, como “país de fronteira” (Sousa Santos, 1999) particularmente vulnerável “à penetração das formas hegemónicas de globalização” (Sousa Santos, referido por Hespanha, 2001: 182), possui uma dinâmica política própria de estabilização na (semi)periferialidade, tendo o papel, como sociedade semiperiférica de desenvolvimento intermédio no sistema mundial, fazer “(...) a intermediação entre os países centrais e os países periféricos” (Sousa Santos, 1999: 85).

Além disso, como país intermédio, em transição, em cuja sociedade se entrecruzam tradicionalismo, modernidade e pós-modernidade, e onde ocorrem processos de globalização e de modernização, a sua heterogeneidade social (ligada a uma distribuição desigual de bens e, conseqüente, acesso desigual à cultura) é particularmente relevante, pois as possibilidades de resistência endógena a esses fenómenos pelos diferentes grupos são bastante díspares (ibid.). Há forte diversidade de

“(...) possibilidades de identificação e de criação cultural, todas igualmente superficiais e igualmente subvertíveis (...) [o que], se por um lado, confere grande liberdade e até arbitrariedade à criação cultural por parte das elites, por outro, vota estas à inconseqüência social, ao mesmo tempo que permite igualmente às classes populares criar sem grandes tutelas a «sua» cultura (...) do momento” (Sousa Santos, 1999: 134).

Daí pode advir o recrudescimento da estratificação e das desigualdades sociais, em especial quando os grupos mais favorecidos parecem consubstanciar, ao nível local, as forças da globalização hegemónica, aproveitando a “(...) heterogeneidade interna do espaço doméstico e do espaço de produção e a não correspondência entre os respectivos requisitos de reprodução [que] criam autonomias relativas em cada um destes núcleos estruturais da sociedade (...) cujo efeito emergente é o de subverter, transformar, apropriar, em suma, bloquear a actuação do Estado” (Sousa Santos, 1999: 116), cujo poder se exerce na dependência dos outros espaços estruturais de poder (ibid.).

As fortes mudanças ao nível socioeconómico e socioprofissional, nas últimas décadas, neste país (semi)periférico têm vindo a diluir a crença na educação pública

como promotora de mobilidade social, já que a maiores qualificações tem vindo a corresponder uma diminuição no número e qualidade dos empregos (Mendes, 1998). Esta situação pode estar também no cerne das preocupações das classes média-alta e alta de procurarem soluções de emprego ao nível internacional que possam corresponder e responder aos seus recursos e percursos académicos.

Pode, pois, considerar-se o projecto cultural assumido por este grupo, face à falta de vigor do aparelho de estado e a uma economia que se vai desenvolvendo numa relação de subordinação aos países centrais, como forma de pressão interna sobre o estado-nação que poderia ter uma tropia positiva de promoção da mobilidade ascendente deste estado no sistema inter-estados se provocasse uma resposta resiliente e de afirmação do poder estatal pela construção de uma maior integridade cultural, como resultado do equacionar horizontal das diferentes formas culturais que nele se entrecruzam. Parece, no entanto que, a haver alguma pressão sobre o estado, será no sentido da afirmação da cultura dos grupos que, já hoje, nele possuem posições privilegiadas.

Mendes refere que Grácio já demonstrou o papel “(...) das credenciais educativas na manutenção da posição social” (Mendes, 1998: 317), pelo que não parece estranho observar-se uma mobilidade global ascendente nas estruturas sociais, associada à manutenção das “(...) distâncias relativas entre classes sociais nas oportunidades de escolarização e no acesso aos empregos mais qualificados” (ibid.), de par com a massificação da educação e desvalorização crescente das credenciais educacionais.

Sendo a escolarização e o acesso a empregos qualificados similar neste país ao de outros, o seu desenvolvimento tardio permite que as políticas educativas sejam vistas como “(...) tecnologias sociais para a reprodução da classe política dominante. Os empregadores e outros lugares de classe não pressionaram o sistema educativo, e este permaneceu elitista, desvalorizando sistematicamente as alternativas profissionais e técnicas e os sub-sistemas” (Mendes, 1998: 320). Sendo a escolarização “(...) muito diferenciada em função da classe social e do género” (ibid.: 325), esta é utilizada pelos gestores especializados e pelos supervisores como mecanismo de reprodução social. Paralelamente, verificando-se em geral, que “(...) as mulheres têm sistematicamente mais probabilidades do que os homens de obterem um grau académico superior” (ibid.), isso não corresponde a uma equidade de participação no âmbito da sociedade civil, dado estarem sujeitas a condicionantes como a indisponibilidade de tempo, devida às responsabilidades familiares, e a dominância de representações sociais sobre o mundo

feminino e masculino, cuidadosa e intencionalmente inscritas pelas instituições de poder na consciência individual e colectiva de mulheres e homens. No entanto, apesar dessa dominação masculina na ordem social e simbólica, actualmente, as mulheres disputam alguns desses lugares de poder e aumentou o seu índice de frequência do ensino superior, de tal modo que as “(...) novas realidades da participação das mulheres em todas as esferas da vida nas sociedades contemporâneas (...) conduziram a transformações sociais significativas” (Ferreira e Tavares, 1998: 1).

O sistema educativo é, pois, explicável através do mercado de trabalho, da estrutura social e da economia, no quadro de um regime e sistema político dados (Mendes, 1998). Estes não só mantêm o carácter elitista da educação do estado como abrem espaços de excepção para que as novas elites, possuidoras de capacidade económica forte, garantam a sua posição dominante, fortaleçam a sua trajectória social e se distanciem de outros grupos, cujas tentativas de equilíbrio no sistema as mantêm ligadas à educação do estado, sujeitas, portanto, a outros percursos sociais.

Neste país (semi)periférico tipificado por uma “(...) descoincidência articulada entre relações capitalistas de produção e relações de reprodução social” (Sousa Santos citado por Stoer e Araújo, 2000: 22), ou seja, em que há um forte desfasamento entre as capacidades de produção e os padrões de consumo, e onde existe um índice cada vez mais elevado de desemprego e recrudescer a percentagem de população que vive aquém dos limiares de pobreza, faz-se a asserção de uma convivência, necessariamente conflitual, entre os interesses veiculados por esta instituição e os direitos das/dos cidadãos em geral. Assiste-se, pois, à usurpação dos direitos sociais e económicos, de 1ª e 2ª geração, e à reivindicação, por este grupo, em termos de exclusividade, de direitos culturais pós-materialistas de 3ª geração (Sousa Santos, 1998a), sem que os outros estejam garantidos para a população em geral, como foi promessa da modernidade.

No entanto, esta cultura institucional e de grupo não pode ser vista como uma essência, mas antes como uma “(...) autocriação, uma negociação de sentidos que ocorre no sistema mundial e que, como tal, não é compreensível sem a análise da trajectória histórica e da posição desse grupo no sistema mundial” (Sousa Santos, 1999: 130). Neste âmbito, a possibilidade aliciante de uma “(...) educação inter/multicultural (...) quer como política de gestão controlada da exclusão na sua tradução para o campo da educação escolar (...) quer como movimento social ‘novo’ na forma de uma energia emancipatória cujo objectivo é a neutralização da lógica da exclusão (...) como movimento contra-hegemónico (...) face aos excessos de regulação (...) como parte

integral do movimento social para a solidariedade, a cidadania activa e a justiça social” (Stoer, 2001: 271) surge na contracorrente a este processo, podendo antever-se a sua mitigação e não exequibilidade no quadro institucional em referência.

A miragem de uma “cultura universal de educação”

Globalização, educação e cultura global de consumo

“O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua ética é a do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente (...) o sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca (...) a liberdade do comércio não pode estar acima da liberdade do ser humano”.

Freire, 1997: 144 -146

Esta instituição parece, pois, sustentar a sua proposta de educação em referenciais próximos daquilo que Dale designa por um “institucionalismo mundial”, cujos princípios este desmonta e contesta, pelo qual “(...) as instituições do estado-nação, e o próprio estado, devem ser vistos como (...) moldados a um nível supranacional através de uma ideologia do mundo dominante (ou ocidente)” (Dale, 2001: 136), estando politicamente sujeitos às suas normas e cultura. Neste contexto, as novas classes média-alta e alta, possuidoras dessa ideologia, vêem reforçados os seus pilares de sustentação, em que a ideia de um “bem comum internacional” (ibid.) surge ligada aos princípios do mercado e desligada de uma “ética universal do ser humano” (Freire, 1997) que seria suportada no respeito pelo direito de igualdade nas diferenças individuais e de grupo. Esta ideia de “bem comum” entende-se como exequível através dos sistemas educativos e toma os valores e cultura do Ocidente, especificamente americanizante, mais não fazendo do que permitir o enraizamento e a expansão dessa cultura parcial, como “(...) modelo a perseguir e como meta de desenvolvimento” (Stoer e Magalhães, 2002: 5). Desse modo,

“(...) ao construírem os seus mecanismos de socialização e enculturação assumem quadros culturais (Shweder, 1997) dentro dos quais os indivíduos se reconhecem e são reconhecidos (...). Apresentam-se (...) valores e padrões de comportamento e de atitudes que delimitam o ‘nosso’ como ‘normal’, sendo o conhecimento produzido e transmitido também enquadrado culturalmente (...) como universais (...). O ‘normal’ torna-se normativo ao disponibilizar-se como base dos juízos éticos, estéticos, políticos e epistemológicos descontextualizados” (Stoer e Magalhães, 2001: 42).

Indicia-se, pois, a existência de uma ponte entre a concepção dos “institucionalistas mundiais” (Dale, 2001) e a referida instituição que, não sendo estatal é reconhecida pelo estado, a qual legitima o seu carácter exclusivo através de discursos “inquestionáveis” de aparente neutralidade, situados em “não-lugares” (Magalhães e Stoer, 2002) e em defesa dos grandes valores universais das leis da natureza e de tipo moral, e das ideias de progresso, justiça e ordem natural (Meyers, referido por Dale, 2001) contribuindo, no entanto, para a legitimação das desigualdades sociais.

Não questionando a validade, legitimidade e utilidade desses princípios, para a maioria da população, justificam-se as mudanças educativas “(...) como fazendo parte da expansão global da cultura mundial baseada nos valores ocidentais de racionalidade e individualidade” (ibid.: 139). Essa cultura, como uma das características próprias da associação social humana que incorpora as normas, valores e bens materiais específicos de cada grupo (Giddens, 1997), corresponde efectivamente a uma cultura parcial dos estados hegemónicos centrais, sob uma nova forma de etnocentrismo, de cariz transnacional e ligado a uma forte ideologia de consumo. Veiculada pela instituição e parecendo enraizar a cidadania destes e destas jovens, é sustentada por formas de “mistificação”, como “(...) processo através do qual [segundo Freire] as características alienantes e opressivas da cultura são dissimuladas e escondidas (...) [impedindo] a emergência da consciência crítica” (Heaney, 1995: 6).

É, assim, sob influência de um profundo “daltonismo cultural” (Stoer e Cortesão, 1999) que esta instituição parece contribuir para a construção de uma concepção da realidade como uma série de factos, dados como naturais, um desenrolar de vida “a preto e branco”, na recusa de vivenciar a complexidade inebriante do “arco-íris cultural” (Sousa Santos). Este grupo parece, pois, posicionar-se perante os “outros” a partir deste “não-lugar” de universalidade ou pela absorção estratégica de um discurso ligado às ideias de emancipação, situando-se, miticamente, de um “lugar-branco”, como “(...) assunção de que existe uma instância ética que os legitima de uma forma inquestionável em termos epistemológicos e políticos” (Magalhães e Stoer, 2002: 1).

Neste capítulo, explorámos possibilidades de enquadramento das e dos sujeitos, através da contextualização da instituição ao nível macrossocial, procurando compreender e desocultar os “currículos ocultos” sob o currículo explícito da vivência

escolar. No capítulo seguinte, fazemos uma exploração do conceito de cidadania e de sujeito que parece subjacente às concepções sociais hegemónicas que (in)formam a instituição. Contestamos esses constructos, apontamos possibilidades de outras formas de cidadania e a necessidade de re-conceptualização desse sujeito histórico e social.

Capítulo IV – (Des)caminhos da Cidadania

Da concepção de sujeito

“(…) seguindo o trabalho de teóricos sociais como Anthony Giddens, o estudo da cidadania tem que envolver tanto a agência como os constrangimentos institucionais e a inter-relação entre os dois”. (Lister, 1997: 6)

Feita a contextualização macro da instituição, no âmbito da situação mundial, europeia e do país onde está sedeadada; e estando as concepções de mundo, de estado e de cultura, bem como as suas possibilidades de triangulação topográfica, em articulação com dadas formulações das componentes da cidadania, procedemos a uma tentativa de compreensão e explicitação da “cidadania”, entendendo a sua reconceptualização como “(…) enquadrada pela reconfiguração da estrutura económica, pela fragmentação das unidades identificadoras modernas (...) e pela multiplicação das narrativas fundadoras da cidadania” (Magalhães, 2003: 45), como fui argumentando, mas também pela reconfiguração e fragmentação do “sujeito” da cidadania.

Tendo apontado a necessidade de formulação de novas cidadanias no contexto europeu e mundial, procuro agora entender a concepção de “sujeito” que subjaz, e se parece reproduzir na simbólica social, (in)formando a instituição e dando estrutura ao seu relacionamento com as e os jovens, para a modulação de possíveis (des)caminhos de cidadania, que parece importante percorrer e desocultar.

Para isso, analiso as tensões, potencialmente (irre)conciliáveis, entre juventude, cidadania e opressão - constructos fundadores da problemática - auscultando elementos das suas forças oponentes, que parecem entrecruzar-se, sustentando parte dos conflitos a que estão sujeitos as e os jovens deste estudo. A reflexão situa-se na ideia de modulação de uma cidadania de consumo que posiciona as e os jovens numa perspectiva de individualização, afastando-os das possibilidades de uma individuação reflexiva⁷. Procuro, ainda, acentuar o carácter ‘genderizado’ da opressão e as dimensões em que esta se consubstancia neste contexto, aponto a necessidade de re-genderizar a cidadania, e termino com a interrogação sobre a possibilidade utópica (?) de caminhar para uma cidadania efectiva, tentando auscultar outros caminhos para a construção de um

⁷ O conceito de individuação supõe a existência de um “indivíduo reflexivo [que] se torna senhor das suas próprias escolhas”, como sintetiza António Magalhães (2003: 46), tomando Giddens, Beck e Lash.

entrecruzamento entre cidadania e juventude ligado às ideias de auto-narração, participação, tomada de decisão e controlo da acção.

Deambulo pelas diferentes concepções procurando enfatizar a sua múltipla referencialidade, como constructos ideológicos, localizados no tempo e no espaço sócio-histórico e cultural, para realçar a necessidade da sua desconstrução e re-significação, na tentativa de explicitar como a vinculação social a essas construções simbólicas serve à invisibilização da opressão destas pessoas, apesar da sua situação de privilégio na posse e acesso aos bens e ao conseqüente viés da sua cidadania.

No contexto em que é feito o estudo, parece evidenciar-se no percurso de construção da cidadania o cruzamento de lógicas em que se valoriza o desenvolvimento de uma relação estratégia e de emancipação individual em detrimento de uma lógica de investimento no social. Aquela parece estar ligada à potenciação das relações de troca e dos interesses individuais, e à procura de poder social pela competição com o “outro”, baseando-se na falácia de que só alguns possuem capacidades.

Limitados na apropriação subjectiva da relação com o social, as e os jovens parecem ser situados, pela força dos contextos estruturais, nessa lógica estratégica concorrencial, cuja ética é a dos princípios do mercado de uma globalização hegemónica, que se sobrepõe a uma “ética universal dos seres humanos” (Freire, 1997) e a uma “cidadania universal e diferenciada” (Lister, 1997) como teremos possibilidade de explicitar. Se admitirmos, embora que “(...) a uma vertente de normatividade e controlo corresponde o reverso de uma dinâmica de *resistência*, eventualmente de *transgressão* e, até, de *conflito* aberto” (Esteves, 1995: 48), apontamos para a possibilidade de, apesar dos constrangimentos, podermos encontrar formas divergentes de resiliência ligadas ao sensível, ao desejo, e à movimentação criativa pelos interstícios dos sistemas de desenvolvimento.

Como temos vindo a realçar, a apropriação desejavelmente crítica e “subjectiva” por parte dos sujeitos deste estudo é construída num contexto que, dada a sua força estrutural, a sua coerência organizativa e conceptual, e a sua articulação positiva com as expectativas de certos micro-sistemas familiares a ele associados, parece condicionar fortemente essa apropriação. Enfatiza-se uma forte articulação entre estrutura e prática pois, no quadro da teoria da estruturação, de Giddens a “(...) prática humana pressupõe sempre estrutura social, no sentido de que a prática necessariamente chama a jogo regras e recursos sociais. A estrutura é sempre emergente da prática e constituída por ela. Nenhuma é concebida sem a outra” (Connell, 1998: 94).

Juventude e cidadania: uma tensão irreconciliável?

O conceito de cidadania “(...) faz sugerir a estimulante hipótese de a poder considerar como um analisador potencial do contexto histórico, político, cultural, económico e religioso em que se vai tentando afirmar.” Cortesão, 2001: 37

Deste modo, a concepção da cidadania - conceito complexo e polissémico, cuja explicitação e conteúdo se articulam com o tempo histórico e o espaço geográfico - é condicionada pelas preocupações das sociedades em que é produzida, parecendo ser resultado de formas, mais ou menos subtis, usadas pelas classes ou grupos dominantes, para legitimar o seu poder, procurando manter o controlo das mudanças sociais pois a “(...) classe, raça e género dominantes estruturam activamente as relações sociais-materiais nas quais todas as partes são forçadas a participar” (Hartsock, 1990: 172).

Assim, a exploração deste conceito, “(...) entendido em termos da ordem social, cultural e simbólica em que está inserido” (Arnot e Dillabough, 2002: 26), torna-se crucial para este estudo pois permite articular as transições na vida privada com processos públicos mais gerais, ajudando a clarificar os conceitos de dependência e emancipação, usados na sociologia da juventude (Jones e Wallace, 1992).

O desenvolvimento da cidadania, como processo multi-direccional, plástico e flexível, é provocado pela interacção e definido pela inter-influência micro e macro social com diferentes níveis de interferência, segundo uma dinâmica de continuidades e descontinuidades, de ganhos e perdas, havendo fenómenos de aceitação e refutação dos sistemas normativos nos quais as pessoas estão inseridas e em interdependência com a evolução de outras dimensões do desenvolvimento pessoal. Os contextos assumem, pois, um carácter crucial ao potenciarem a atribuição e construção de dados significados para a comunicação e para as interacções sociais cuja influência é internalizada na estruturação do conhecimento. Há, no entanto, que afirmar, com Freire, o cariz ideológico, a intencionalidade, e a dimensão oculta do processo de comunicação e de interacção social (Macedo et. al., 2001).

Procurando, neste enquadramento, ultrapassar a ideia de que a vivência ou ausência da cidadania é resultado inevitável de contextos e práticas histórico-culturais e de fenómenos políticos, simbólicos e biológicos transcendentais, a sua análise confronta-se com o peso de uma naturalização de valores, que subsume desigualdades de género, de classe, de idade... historicamente injustificáveis mas ainda socialmente legitimadas. Se, como alguns defendem, aceitarmos que a cidadania está directamente ligada ao

trabalho, se “(...) constituiu a partir do trabalho” (Santos, 1998:13) - suposto que parece ter vindo a tornar-se cada vez mais consensual no âmbito da economia do mercado-, e sabendo que o trabalho das e dos jovens, na escola, não é reconhecido como trabalho nem remunerado, dificilmente lhes pode proporcionar a independência económica que lhes permitiria, nesse quadro, constituir-se como cidadãs e cidadãos. Questiona-se, pois, a forma de aquisição da cidadania das e dos jovens.

Face a esta questão, Jones e Wallace exploram o conceito de “cidadania por procuração” pelo qual se assume que as pessoas jovens, enquanto dependentes no ambiente familiar, derivam os seus direitos e benefícios dos progenitores (Jones e Wallace, 1992), situação em que parecem estar também as e os jovens deste grupo. No entanto, as autoras consideram problemática a “cidadania por procuração”, reiterando a necessidade de a desafiar através duma nova concepção de crianças e jovens como indivíduos e não como dependentes, o que obriga ao reconhecimento dos seus direitos (ibid.). Parece lícito acrescentar, para além dessas concepções outras, a necessidade de construção de outros conceitos de cidadania que transcendam a mera ligação com o trabalho, a qual também realça o “lado exclutor da moeda da cidadania” (Lister, 1997).

Tendo também em conta que “(...) estudos recentes sobre as e os jovens usam o enquadramento da cidadania para compreender como a transição para a adultez é formatada tanto pelo impacto dos constrangimentos estruturais como pela agência e escolhas dos próprios jovens” (Jones e Wallace, 1992) e que o conceito de cidadania permite “(...) re-definir e re-estruturar o conceito de juventude [pois] sugere um conjunto de direitos e responsabilidades para as e os indivíduos (...) implicitamente transmitidos com a idade” (ibid.: 18), aventamos a necessidade de transgredir supostos mais convencionais, para situar as e os jovens como sujeitos-objects do processo educativo e, mais ainda, como cidadãos e cidadãs com capacidade reflexiva e actuante. Essa transgressão poderá dar sentido à substituição do conceito de ‘agente’ - que age no quadro e dentro dos limites de uma estrutura relativamente fixa -, para o de actor como aquele e aquela que faz uma apropriação pessoal da realidade e age *com* ela de modo auto-consciente e reflexivo, através de mecanismos de individuação.

Parece ser nesse quadro que se situam as perspectivas sociológicas que fazem o enfoque no “ofício do aluno” (sic), situando-o no centro da questão como sujeito-actor e objecto do processo educativo, e se afastam das perspectivas tradicionais que o situam como mero destinatário, em défice e receptáculo passivo de um processo de “educação bancária” (Freire, 1999) com intuítos de socialização. Esta nova problemática reflecte

“(…) uma transformação mais global de uma ‘linguagem sociológica’ cada vez mais atenta ao actor social e aos processos da sua socialização e construção social” (Correia, 1998: 112). Perrenoud alerta para o questionar da aparente objectividade dos currículos, dando atenção às possibilidades de intervenção dos sujeitos pois, não podendo

“(…) ignorar que a experiência é, em definitivo, subjectiva e que o ser humano, por necessidade de coerência, de estabilidade, de continuidade, aprende a privilegiar, no fluxo dos acontecimentos, o que lhe é familiar, o que é previsível, inteligível, produtivo; muitas vezes é mesmo o próprio indivíduo que reforça o efeito estabilizador das estruturas e das condutas ambientais, ignorando certas variações, desordens, certos desvios à média. (...) [Deve ter-se em conta] a parte do actor no processo, a sua contribuição para a manutenção mas também para a perturbação do seu ambiente” (Perrenoud, 1995: 167).

Este enunciado, ainda no quadro das teses da reprodução social, parece, no entanto, abrir algum espaço à ideia de uma “produção” cultural, feita pelo sujeito na “perturbação do seu ambiente”, relativamente autónoma em relação ao meio social, parecendo aproximar-se dos trabalhos sociológicos que atribuem às e aos jovens capacidades para desenvolverem estratégias de construção do seu percurso escolar, e na definição dos seus próprios sentidos (Correia, 1998), procedendo a

“uma dissociação entre a sua vida escolar e a sua vida cultural, entre o sistema e a pessoa, entre o desejo de eficácia escolar e o interesse intelectual, ou seja, o ofício do aluno constrói-se na consolidação das tendências onde ele deixa de ser estudante – alguém que está na escola – para passar a ser um trabalhador escolar, ou seja, alguém que vai à escola” (ibid.: 114).

Juventude e opressão – uma tensão conciliável?

A opressão “(...) nomeia de facto uma família de conceitos e condições (...): exploração, marginalização, falta de poder, imperialismo cultural e violência.” Young, 1990: 40

Face a estas preocupações a explicitação e compreensão do conceito de opressão torna-se crucial, pois este constructo, tal como o de cidadania, é possuidor de forte plasticidade e polissemia, necessitando de ser desconstruído, recontextualizado e re-significado face a diferentes realidades bio-sócio-históricas.

A tensão opressores vs oprimidos, tendo emergido no quadro do pensamento marxista, nos anos 60 e inícios de 70, surge ligada às tensões entre classes sociais, no seio dos Estados-nação. Numa linha de pensamento neo-marxista, Paulo Freire constrói o conceito de opressão como acto de violência dos que detêm o poder, transmitindo-se

de modo geracional, formatando os opressores numa consciência possessiva de dominação e determinando os oprimidos numa desumanização que os transforma em “coisas” (Freire, 1999). Nesse quadro, é “opressor” o indivíduo, grupo ou classe, que só a si reconhece como pessoa e que se movimenta na procura permanente do poder e da sua manutenção servindo-se de mitos legitimadores do seu estatuto de opressor, e é “oprimido”, o indivíduo, grupo ou classe, que não tem voz mas uma imagem pessoal de menoridade, e se refugia no fatalismo perante uma realidade opressora naturalizada, tomando o opressor como modelo. Esta análise bipolar, de oposição conflitual entre opressão e emancipação, ou invasão cultural (como imposição da cultura dominante) e síntese cultural (como miscigenação cultural) parece aproximar-se da linha ricoeuriana de um conflito de interpretações pela qual “(...) Ricoeur postula que o conceito de interpretação é o modo de ser próprio de uma racionalidade finita que se constitui e organiza no seio de uma linguagem, que se expressa em formas muito diversificadas e algumas mesmo contraditórias entre si” (Henriques, 2002: 185). Nesta instância, ideias oponentes como “opressão” e “cidadania” são desafiadas na tentativa de compreensão das suas diferentes lógicas, pressupostos e modos de acção.

O constructo de opressão proposto por Freire indicia novas dimensões ao enquadrar dimensões como “o racismo e o sexismo” (Horton e Freire referidos por Weiler, 2003). Opondo os conceitos de opressão e de cidadania, podemos localizá-los no intertexto social, realçando uma dinâmica multi-dimensional, que se manifesta na reivindicação de ‘ter voz’, como domínio da capacidade de expressão pessoal consciente, de auto-narração e de construção da própria realidade. Com as formulações de algumas feministas, particularmente do Feminismo Negro, o conceito de opressão transcende a relação de causalidade directa oprimido/opressor, para se enquadrar numa rede multi-referencial que enfatiza o reforço mútuo de diferentes formas de opressão, as quais atingem, de modo diferencial, diferentes grupos e diferentes pessoas em cada grupo. Em consequência o conceito de oprimido, sai, também re-significado.

No contexto das globalizações do mercado e da perda de poder decisor, a todos os níveis, dos Estados-nação (particularmente dos países periféricos e (semi)periféricos) a tensão opressor vs oprimido não pode já ser posta em termos de classes sociais, dada a perda de unicidade e a diluição do conceito de classe, dado o recrudescimento da classe média e o surgimento, alastramento e (re)conhecimento de outros grupos como oprimidos. Surgem concepções que recusam, por exemplo, a opressão das mulheres como mera necessidade do capitalismo e associam “(...) à ideologia e à família a

crucialidade dos factores de dominação (Barrett referida por Fonseca, 2001: 33). Outras situam as mulheres como grupo oprimido em função do género, subsumindo as desigualdades e a dominação ao regime patriarcal, dando ênfase à existência de um mundo social androcêntrico, em todas as esferas (ibid.).

Estas formulações, tal como as de cidadania, não parecem abarcar alguns dos elementos ocultos nas desigualdades sociais, bem como falham em evidenciar o carácter eminentemente opressor de uma vida social orientada para a prossecução compulsiva da excelência, de pessoas que, apesar de possuidoras por “procuração” do capital económico que lhes permite frequentar a instituição, e de um “capital cultural” (Bourdieu, 1982) que lhes permite “estar em casa” em relação à cultura da escola, parecem estar sujeitas, nos seus processos de socialização, a formas ocultas de opressão estrutural. Evidenciamos este aspecto, retomando as formulações de Iris Young (1990), que reitera as dimensões de opressão, contidas no constrangimento institucional sistémico ao auto-desenvolvimento, e de dominação, como constrangimento institucional sistémico da auto-determinação, que procuramos agora aprofundar.

Segundo Young, diferentes grupos são sujeitos a diferentes formas de opressão, num sentido estrutural lato, pois esta ocorre muitas vezes de modo não intencional e não consciente, no desenrolar de interações do quotidiano frequentemente bem intencionadas, dando corpo a profundas injustiças que coagem as e os sujeitos, podendo estar presentes “(...) nos estereótipos dos media e culturais, e nos aspectos estruturais de hierarquias burocráticas e mecanismos de mercado (...) [e sendo] sistematicamente reproduzidas nas instituições económicas, políticas e culturais influentes” (ibid.: 41).

Interessa-nos em particular a concepção do “imperialismo cultural” que parece ser a que afecta mais directamente os sujeitos deste estudo. Argumenta-se, no entanto, que esse modo de opressão não ocorre, apenas, entre diferentes classes sociais mas que pode ocorrer ao nível intra-grupal, em que “uns/umas” se constituem como “outros” em função de diferentes graus de poder pois “(...) ter experiência do imperialismo cultural significa experimentar as formas como os significados dominantes de uma sociedade tornam invisíveis as perspectivas particulares do próprio grupo ao mesmo tempo que o tornam estereotípico e o marcam como sendo o Outro” (ibid.: 59).

As pessoas em que se centra este estudo parecem poder ser sujeitas a opressão, na medida em que ao ser-lhes coarctada a expressão pessoal e a individuação e, ao serem sujeitas de forma subliminar, eminentemente inquestionável, a estereótipos diversos, podem acabar por ser constituídas como um “outro” no interior do próprio

grupo. Nesta instância, a opressão é exercida, em termos geracionais e ao nível da instituição escolar, pela imposição de uma cultura que os antecede e pela falta de espaço que parece ser dada à emergência das suas vozes.

Constrangidos pela naturalização e universalização dos valores da classe dominante a que pertencem, aprendem a observar o mundo de uma posição de poder, sendo diminuída ou mesmo inviabilizada a construção de um olhar dissonante, situado num outro posto de observação, que contradiga o que lhes é propiciado. Não parece, portanto, ser-lhes dado espaço para desenvolver os mecanismos de distanciamento necessários a uma apropriação mais crítica da realidade, eventualmente sustentada por ideias de partilha e solidariedade, em oposição às de concorrência e de individualismo, ou de generosidade caritativa e assistencialismo que parecem conhecer. Parecem ser forma(ta)dos, de acordo com o próprio texto da instituição que se afirma como “escola para todos”, em que “todos”, como determinante exclusivo, pode apenas identificar “todos” os significativos. Ou seja, aqueles/as que possuem o capital que lhes permite pagar as propinas elevadas e manter um nível de vida fortemente ligado a padrões de consumo exacerbado, vivendo como se os “outros lugares” do mundo lhes fossem alheios, ou situando-os numa dimensão de irremediabilidade.

Consideramos assim que a invisibilização e a naturalização das desigualdades sociais surge como uma forma de imperialismo cultural de um grupo sobre a sua progénese, cujo objectivo parece ser a tentativa de manutenção e reforço do seu estatuto, à custa da manutenção e reprodução dessas desigualdades. Ao verem a sua experiência e cultura apresentadas como norma universalizante e ao terem “(...) o exclusivo do acesso prioritário ao que Nancy Fraser (...) chama os meios de interpretação e comunicação numa sociedade” (Young, 1990: 59) dificilmente se pode esperar destas e destes jovens a construção e conquista de mecanismos de dissociação, a tomada de consciência das consequências para as e os outros do seu estatuto de privilégio, potencialmente conducentes à construção de atitudes e comportamentos de resiliência a esse universal instituído, mas antes a tendência para a própria objectização e localização como agentes não-reflexivos desse “imperialismo cultural”.

Neste contexto, limitados no seu estatuto de sujeitos de compreensão, apropriação e acção, as e os jovens acabam por poder ser transformados em “(...) produtos culturais [que] também expressam as perspectivas dos grupos dominantes na interpretação dos acontecimentos e elementos da sociedade, incluindo os outros grupos na sociedade, apenas e quando eles não obtêm qualquer estatuto cultural” (ibid.). Nesta

medida, como também corrobora Nancy Hartsock, olhando o mundo de um lugar de poder, estas pessoas tenderão a ver os outros grupos como *em falta* ou corporizando a *negação de si*, seres naturalmente desvalorizados, que pouco contam num mundo cuja sustentabilidade continua enraizada nos princípios do mercado.

Assim, flexibilizando a formulação de Young do “imperialismo cultural” como dimensão inter-grupal, e também a de “invasão cultural” de Freire, entre classes ou povos, parece poder afirmar-se que estas e estes jovens, no contexto institucional, escolar e familiar, são “(...) definidos de fora, posicionados, colocados, por uma rede de significados dominantes” (Young, 1990: 60) que são os da própria classe, o que lhes permite legitimar o seu posicionamento de modo inquestionado e construir mecanismos de identificação mono-facetada, aparentemente, com fraca possibilidade de resiliência ao instituído. Assim, as e os jovens são desvalorizados, nos seus saberes de jovens e no seu potencial de leitura sensível do mundo, por uma lógica adultocêntrica que acarreta a inculcação de um olhar de privilégio naturalizado. Deste modo se parecem instituir e legitimar os saberes de “ser opressor”, que permitirão a estas e estes jovens assumir lugares de dominação e/ou de privilégio no topo da pirâmide social.

Neste cenário, e no quadro das teorias pós-modernas da individuação, torna-se urgente dar espaço às e aos jovens para desenvolverem as suas capacidades de autonomia na construção de estratégias que os ajudem a mover entre diferentes contextos e a construir as suas vidas em consonância com uma efectiva possibilidade de escolha multi-perspectivada, e pluri-subjectiva, contribuindo para a própria socialização e para a narração criativa do mundo.

“Cidadania” de consumo e a individua(liza)ção

‘Tal como para Marx a alienação assentava sobretudo na «estúpida compulsão do trabalho», talvez a nossa assente, mais do que em qualquer inculcação ideológica na «estúpida compulsão do consumo». Aliás, as duas compulsões estão hoje mais interpenetradas do que nunca. (...) nas condições do «capitalismo desorganizado» à escala mundial, a violência, tanto da compulsão do trabalho como da compulsão do consumo, torna-se perversamente subtil e pacífica e mesmo quase desejada quando comparada com a violência da compulsão da fome e da guerra a que populações inteiras estão cada vez mais sujeitas”.

Sousa Santos, 1999: 98

Jones e Wallace (1992), estabelecendo articulações entre juventude, família e cidadania, equacionam o interesse do mercado em apelar ao consumo nas e nos jovens desde cedo, pois o acesso ao consumo pode constituir-se como forma de afirmação de si, de “individuação e construção do self” (Giddens, 1998), surgindo associado a ideias

de “liberdade”, “independência” e “escolha”. Sendo o poder como consumidores/as estruturado pelos meios financeiros, numa “(...) sociedade composta de consumidores activos, a cidadania é conferida pela relação com os mercados de consumo públicos e privados, e a participação nos mercados de consumo é um aspecto importante da cidadania como um todo” (Jones e Wallace, 1992: 122). Esta dimensão assume um sentido particular neste grupo que, como temos vindo a argumentar, parece desenvolver a sua cidadania num contexto em que o consumo surge legitimado e exacerbado como necessidade e com uma forte dimensão nas vivências sociais. Assim,

“(…) A transição de uma economia capitalista baseada na produção para uma economia baseada no consumo em muitos países ocidentais resultou na criação de uma cultura comercial monolítica. Isto é uma forma de opressão, de acordo com a escola de Frankfurt (...). A opressão cultural e a exploração sob o capitalismo operam como uma forma de controlo político e social e têm encorajado a ganância, a busca de gratificação e a indulgência incessante do princípio do prazer (...). Nestes termos os mercados de consumo têm probabilidades de manipular os consumidores e de moldar os seus padrões de consumo” (Jones e Wallace, 1992: 120).

Este comportamento de consumo não surge no vácuo ontológico, não é desligado de um contexto transnacional e de concepção de sujeito nem “(...) é baseado numa escolha racional e económica entre alternativas” (Mooij, 1998: 56), mas é constituído no quadro da globalização numa “(...) ideologia global consumista que se propaga com relativa independência em relação às práticas concretas de consumo de que continuam arredadas as grandes massas populacionais” (Sousa Santos, 1999: 270).

Como refere Mooij, este comportamento de consumo varia com a cultura, as dimensões de masculinidade e feminilidade, de individualismo e colectivismo, tendo, portanto, um profundo enraizamento social e económico. Nessa medida, a utilização e consumo de determinados produtos pode também servir “(...) um propósito social de projecção-do-self e de comunicação de estatuto” (Mooij, 1998: 56.), razões pelas quais a ideologia consumista pode também incluir a “(...) perda de auto-estima pela subjectividade não alienada pelas mercadorias, a deslegitimação dos produtos e dos processos tradicionais de satisfação das necessidades, o privatismo e o desinteresse pelas formas de solidariedade e de ajuda mútua ou o seu uso instrumentalista” (Sousa Santos, 1999: 270). Para além disso, as “(...) decisões de consumo podem ser definidas por necessidades funcionais ou sociais” (Mooij, 1998: 58) relacionando-se o uso com as primeiras e o tipo de produtos com necessidades sociais delimitadas pela cultura (ibid.).

No contexto em que se desenvolve esta reflexão, o comportamento de consumo é fortemente estimulado quer pela oferta de uma enorme quantidade de produtos e escolhas ocupacionais de consumo imediato, através das quais se estimula a “necessidade”; quer pela projecção de uma vida social ligada ao consumo de bens e ao desempenho de funções direccionadas para a realização pessoal, em que o prazer e o desejo são associados à possibilidade de posse e consumo de produtos e, eventualmente, à ostentação de um determinado estatuto.

No dizer de Beck (1986), no contexto da emergência social da individuação, como forma de variação e diferenciação de estilos de vida, assiste-se a uma diluição de parâmetros como a cultura, a consciência de classe, os papéis referentes à família e ao género, que não corresponde à resolução das relações de desigualdade pois o abandono desses compromissos e o planeamento de biografias individuais no mercado de trabalho acabam por competir com a experiência da desespecialização e do desemprego de massa. Em termos marxistas, estaremos confrontados com uma forma de capitalismo *sem* classes, em que a desigualdade social assume formas individualizadas, o que acarreta fortes problemas sociais e políticos.

Neste quadro, a procura do hiper-sucesso individual, ligado à força de consumo, justifica a procura de um sistema educativo de qualidade que procurando garantir a assunção de lugares de destaque na pirâmide social, favorece estas e estes jovens e os afasta de outros grupos da população. Este processo mascara tanto a inoperância para a inclusão como a operância para a exclusão do sistema social e do estado, podendo implicar a assunção do insucesso pessoal, pelas outras e outros excluídos desse grupo, pois cada pessoa acaba por tornar-se na

“(…) unidade de reprodução do social no mundo da vida. (...) Os indivíduos tornaram-se os agentes da sua subsistência educacional, mediada pelo mercado e pelo correlato planeamento e organização da vida. A própria biografia está a adquirir um projecto reflexivo. (...) O individualismo não significa o começo da auto-criação do mundo pelo indivíduo ressuscitado. Pelo contrário, acompanha tendências para a institucionalização e padronização dos modos de vida. Os indivíduos destradicionalizados tornam-se dependentes do mercado de trabalho, e assim, da educação, do consumo, das regulações e dos apoios provenientes das leis sociais, do planeamento do tráfego, das ofertas de produtos e dos processos de aconselhamento e de cuidados médico, psicológico e pedagógico” (Beck, 1992: 28).

Neste contexto, quanto maior a capacidade económica destas e destes jovens, ligada ao património familiar, maior a possibilidade de aderirem ao consumo. Assim,

embora haja outras dimensões de desigualdade que influenciam o seu estilo de consumo, este “(...) é estratificado pela classe social (...). O mercado de consumo em expansão produz novas evidências de diferenciação e continua os processos estruturais de estratificação” (Furlong referido por Jones e Wallace, 1992: 123).

Segundo estas autoras, a adesão ao consumo relaciona-se, entre outros factores, com a extensão da dependência na juventude e com a garantia da subsistência pelos progenitores, dimensões que parecem próximas do colectivo com que estamos a trabalhar. As e os jovens vão aprendendo a constituir-se como consumidores compulsivos e, num futuro próximo, como adultos, talvez mães e pais, constituirão um dos maiores grupos de consumidores, pois a “(...) sua relação com o mercado de consumo na juventude moldará os seus padrões futuros de consumo” (Jones e Wallace, 1992: 117). Com a adulez o comportamento de consumo é mais moldado por necessidades do que por estilos culturais, mas essas foram sendo construídas ao longo da vida, ligadas à aceitação pelo grupo de pares, sendo motivação para o desenvolvimento de actividades mais rentáveis que garantam o acesso a essas “necessidades” pré-construídas (ibid.).

Deste modo, as e os sujeitos parecem poder criar mecanismos de relação com o consumo ligados à tentativa de garantir um acesso maximizado e individual, alheio ao estado de carência de outros grupos e indivíduos e mesmo à custa do devastar impensado do património ecológico mundial, pois habitamos todas e todos, e este grupo exemplar, em particular, “(...) uma cultura de consumo sem profundidade na qual sinais e símbolos podem ser re-interpretados” (ibid.: 121).

Param além disso, a forte industrialização do lazer, pós-guerra, proporcionando a ilusão de uma escolha personalizada e exclusiva, tem conduzido ao consumo do lazer e de estilos de vida devidamente empacotados e dirigidos a grupos particulares, entrosando-nos quase irremediavelmente nas relações capitalistas e do mercado, estes são percebidos como parte integrante da identidade, estando, como se referiu, ligados ao auto-conceito, à melhoria da imagem do “self ideal”, da auto-estima, da auto-actualização, e da necessidade de sucesso (Mooij, 1998).

Re-genderizar a cidadania contra uma opressão ‘também’ genderizada?

“A (...) teoria social crítica das sociedades capitalistas precisa de categorias sensíveis-ao-género. (...) Contrariamente à compreensão androcêntrica habitual, os conceitos relevantes de trabalhador, consumidor e salário não são, de facto, conceitos estritamente económicos. Em vez disso, têm um subtexto de género implícito e por isso são conceitos “económicos-de-género”. Da mesma forma, o conceito relevante de cidadania não é estritamente um conceito político; tem implícito um subtexto de género e é, em vez disso, um conceito “político-de-género” Fraser, 1987: 46.

Retomando preocupações anteriores, procuro, também neste ponto, erguer o véu que envolve a “cidadania” de uma dimensão de inocuidade de género para fazer ressaltar o elemento masculino que lhe está subjacente e obviar o seu carácter genderizado, analisando, no quadro de uma perspectiva feminista, o modo como uma organização social de base patriarcal pode (co)agir a formação da cidadania das e dos jovens. Como se referiu, a assunção do paradigma Co-Educativo pela instituição em causa seria tendente à transformação e construção de novos modos de ser e de estar, ao permitir a ruptura com os princípios de uma cidadania universal neutra, suportada na ideia de um cidadão inócuo, sob a qual se oculta um “cidadão incorpóreo masculino” (Lister, 1997). Essa concepção de sujeito histórico e social subjaz e parece reproduzir-se na simbólica social, (in)formando a instituição e dando estrutura ao seu relacionamento com os sujeitos, pelo que pode ajudar a traçar caminhos de uma “cidadania” diferencial entre rapazes e raparigas.

Fraser, numa interessante análise da teoria de Habermas refere que

“(…) o papel de cidadão no capitalismo clássico dominado pelos homens é um papel masculino. Liga o estado e a esfera pública, como afirma Habermas. Mas também os relaciona com a economia oficial e a família. E de qualquer forma as ligações são forjadas no contexto da identidade de género masculina em vez de, como Habermas apresenta, no contexto de poder de género neutro. (...) se o meio de troca aqui é o poder, então o poder em questão é o poder masculino. É o poder como forma de expressão da masculinidade” (Fraser, 1987: 45).

Argumento, pois, que “(...) o conceito de cidadania não é apenas interpretado como a criação de sujeitos numa ordem abstracta, mas numa ordem simbólica que reproduz, através do seu próprio instrumento conceptual, marcas históricas de desigualdade de género” (Arnot e Dillabough, 2003: 27), sendo, por isso, fulcral “(...) expor as premissas ideológicas da cidadania e o papel oculto da educação no seu cultivo” (ibid.: 40). Assumo que o “(...) carácter ostensivo de neutralidade-de-género do termo ‘cidadania’ disfarça as divisões de género construídas em seu nome, tanto

historicamente como nos nossos dias” (Lister, 1997: 66), havendo que reverter a relação entre cidadania e direitos, como sugere Lister (2003) tomando Voet, passando de uma visão da cidadania como meio de concretização de direitos, para ver os direitos como meio de concretização de uma igualdade diferenciada na cidadania. Isto

“(…) não quer dizer que todos/as cidadãos se devem tornar (como) homens ou que todas as mulheres devem ser tratadas da mesma forma. Pelo contrário, para a cidadania ser de igual valor, a substância da igualdade tem que diferir de acordo com as circunstâncias e capacidades diversas dos cidadãos, homens ou mulheres” (Pateman, 1992: 29).

Lister (1997) ultrapassa a polarização de posições entre as concepções de cidadania ligadas ao suposto do “gênero-neutro”, que levaria à inclusão das mulheres na cidadania com sacrifício das suas identidades ao modelo masculino, e ao do “gênero-diferenciado”, que poderia conduzir a um essencialismo fragilizador. Argumenta, pois, em favor de uma síntese crítica das duas posições que subverta as “dicotomias originais”. Woodward e Mejer (1998) enfatizam a necessidade de “(…) mudar a forma como o “cidadão” é construído nas formulações políticas” (ibid.: 101) e afirmam a pertinência de o desmasculinizar, pois existe uma consciência crescente de que políticas, ditas, neutras são instrumento da exclusão das mulheres, impedindo a sua participação plena na sociedade numa base igualitária. Dão relevo à urgência de “(…) alargar este conceito tendo em conta os interesses e necessidades de um grande conjunto de mulheres e homens” (ibid.). Deste modo, a nova agenda da cidadania apresenta

“(…) uma visão de cidadania do corpo e da mente, demonstrando a importância da diferença, da política, da estratificação das classes e das estruturas e relações económicas mutáveis (por exemplo a globalização), do tempo e do espaço, da educação física, cultural, simbólica e social, cada um dos quais é central para a reapreciação de qualquer forma de prática democrática, (...) [Desafia à] constituição de visões alternativas de cidadania que se afastem das dimensões genderizadas e opressivas dos conceitos democrático-liberais (...) [propondo] “outros sentidos” para a cidadania e formas de estabelecer um compromisso ético no espaço político da vida social” (Arnot e Dillabough, 2003: 37).

Torna-se, assim, pertinente, à luz da proposta de Lister (1997), a busca de uma concepção de cidadania que acomode todas as formas de conflito social, que são sustentadas e sustentáculo de combinações diversas de formas múltiplas de opressão. A cidadania como prática deverá reconciliar universalismo e diversidade e, como estatuto, deverá fazer a articulação criativa dos direitos de cidadania no sentido da reconstrução

da igualdade e da diferença no quadro da diversidade, tendo como objectivo criar condições para que todas as pessoas se desenvolvam como cidadãos e cidadãs (ibid.).

Esta cidadania outra surge enraizada na “(...) conquista de uma interdependência humana genuína e da autonomia individual” (ibid.: 116), assegurando “(...) o direito de pensar em termos de ambas e ambos/e em vez de estarmos confinados no espartilho do um/ou” (ibid.). Combina dialecticamente universalismo e pluralidade, ética de justiça e ética do cuidar, permitindo romper as barreiras entre o “cidadão independente da teoria política tradicional (...) e a cidadã que se coloca (...) entre as fronteiras valorizadas da interdependência humana” (ibid.). Permite, ainda, desocultar o contributo de relações de poder desigual para a distorção da interdependência, e a criação de relações assimétricas de dependência e independência (ibid.). Esta concepção poderá permitir, particularmente às mulheres, a recuperação das imagens (ocultas) de si, e a assunção da cidadania plena - que lhes tem sido inibida pelo silenciamento da sua história e através da construção e divulgação de imagens deformadas da mulher, tida erroneamente como sujeito (ou objecto) singular. Essa cidadania terá que modelar-se também nos termos femininos, segundo novas modalidades de negociação, não essencialista, entre os géneros e não pela integração das mulheres ao mundo masculino.

Como referi, as e os jovens deste estudo podem ser considerados cidadãs e cidadãos por procuração (Jones e Wallace, 1992), o que os situa numa posição de desigualdade e de dependência, em termos de poder, de idade e de geração. Torna-se, pois, pertinente o enfoque na cidadania como processo inacabado, ligado à articulação diversificada e multi-referencial de formas de crescimento e realização individual face às expectativas e constrangimentos sociais, no âmbito institucional, e ao modo como cada pessoa, rapaz ou rapariga, se relaciona com eles. Evidencia-se a necessidade de uma educação política, em termos de identidade e identificação, de desconstrução e reconstituição de significados, tendente à construção de cidadania/s sustentadas nas ideias de participação e tomada de decisão, no quadro da reciprocidade assimétrica (Young, 1990) e da síntese crítica (Lister, 1997).

Os veículos de educação, a todos os níveis, têm um papel fulcral na construção e desenvolvimento da cidadania das e dos jovens, pelo estímulo à participação e tomada de decisão quanto aos currículos, às aprendizagens estabelecidas como pertinentes, pela participação, discussão, tomada de decisão e avaliação em relação ao *quando*, ao *como* e ao *com quem* aprender, associadas às possibilidades de gestão do tempo próprio, dos tempos de aprendizagem e de lazer. Estes saberes deveriam, no entanto, vir de par com

a aprendizagem de novos modos de vivência social e ser sustentados pelo assumir da participação e da passagem à acção. Aqui se enquadraria uma co-educação efectiva, que *tenha em conta e seja* definida (também) em termos femininos (Pinto e Henriques, 1999), quer dizer, sustentada nas ideias de aprendizagem da partilha e da construção colectiva e, ainda, na noção, em termos da cidadania, de quais são os adquiridos de cada grupo e de cada pessoa, e dos caminhos que é ainda necessário percorrer.

Poderão, pois, ter-se em vista formas de cidadania que ultrapassem a dupla dimensão da conquista dos direitos (políticos, civis e sociais) individuais e o seu engajamento para a manutenção e aumento desses direitos no colectivo, fortemente enquadradas com uma dimensão social, que parece poder resultar num reduto de descomprometimento, para dar maior ênfase à aprendizagem da cidadania, com carácter individual e voluntário, à transformação das mentalidades e das atitudes, com tradução, potencialmente, numa maior compreensão e empenhamento nas questões colectivas.

(Des)caminhos

Face ao domínio de privilégios em termos da distribuição material de bens e face à opressão estrutural sistémica a que parecem estar sujeitos as e os jovens deste estudo, não nos parece que venham a ser eles e elas, quem assumirá a luta por uma vivência efectiva da cidadania, de acordo com os termos atrás descritos. Parece antes apontar-se, lamentavelmente, para a assunção de formas de “cidadania” de reprodução, tipificadas pela forte compulsão para o consumo, forte individualismo e forte descomprometimento com o social, ligados aos princípios do mercado, e tipificadas pela manutenção e reforço das desigualdades sociais. Estas ganham corpo, concretamente, no aumento das assimetrias no acesso à distribuição de bens e das assimetrias de género, materializadas na procura de integração das mulheres ao mundo masculino, na manutenção de relações de dependência e na separação tanto entre uma ética de justiça e uma ética do cuidar como entre o público e o privado. Isto poderá advir, em particular, do empobrecimento reflexivo em relação a estas questões, estimulado pelos diferentes contextos, e da possibilidade, para as mulheres deste “grupo”, de compensar essa discriminação naturalizada, através do seu poder material e estatutário.

Porque se acredita, ainda, apesar de todos os constrangimentos, na história como tempo de esperança e de possibilidade, e nas capacidades das pessoas se assumirem como actores da própria história, na esteira de Freire, fica-se, ainda, na expectativa de poder contradizer estas antecipações nos capítulos que se seguem.

Capítulo V - Visão Situada das e dos jovens em (trans)formação

Da construção do “nós” no “nosso” mundo à aprendizagem da cidadania

“A palavra, a frase, o discurso articulado não se dão no ar. São históricos e sociais”. Paulo Freire, 1999b: 63

De projecto a sujeito-objecto

Nos capítulos anteriores, auscultou-se a organização, como lugar de constituição do sujeito (plural), e o contexto social global da sua implantação. Exacerbando o poder constrangedor dessas instâncias, procurou-se compreendê-las como cenário possível para a formação e afirmação das cidadanias. Nos dois capítulos seguintes, entendendo que “(...) melhor que ninguém, eles são capazes de *descrever* e *comentar* a ordem do mundo em que habitam, os modos como (re)constroem, compreendem, explicam as suas vidas, constituindo-se, portanto, em fonte imprescindível de significação” (Ferreira, 2004: 29), tomo e interpreto a voz dos sujeitos, com que dialogo, em busca de possíveis zonas intersticiais de comunicabilidade inter-socializações, que lhes permitam auto-narrar-se para desenvolverem percursos pessoais. Identifico estes com a eventual conquista de formas criativas de uma cidadania entendida como multi-dimensional, transmutável e híbrida de construção das relações com o mundo, pela via da reflexão crítica, da tomada de decisão, da participação e da acção sobre e *com* esse mundo.

Na tentativa de uma melhor sistematização subdivide-se esta etapa de análise do conteúdo discursivo, pelo que este capítulo se centra na construção do “nós” e no seguinte se explora a construção da relação com o “mundo” mais alargado.

Tomando como suposto a existência de relações de interdependência entre o sujeito (plural) e o contexto em que se move e no qual se constitui como sujeito; entendendo que o desenvolvimento individual e colectivo se fazem em fluxos e refluxos de rupturas e continuidade com condicionamentos instituídos e considerando, ainda, que nesse processo de construção se entrecruzam rotas de exclusão/inclusão e de diferenciação/impregnação, quero agora, penetrar os quadros simbólicos-discursivos das/os sujeitos, para captar as suas capacidades de interpretação subjectiva e questionar a possibilidade de desenvolverem competências de resiliência face a processos coetâneos e sucessivos de constrição, as quais lhes poderiam permitir construir diferentes modos de estar hoje e no futuro.

Para a re-atribuição de espaço às e aos sujeitos, que têm, ainda e apenas, o estatuto de cidadãos por procuração (Jones e Wallace, 1992), torna-se crucial perceber a

natureza das motivações a que surgem ancoradas as suas decisões de realização pessoal presente, no futuro próximo e mais longínquo, as formas de inserção pessoal em que se projectam no mundo da vida afectiva/relacional, nas relações do quotidiano, com os “outros” significativos e não significativos, o investimento afectivo e material na escolarização e a consequente antecipação da relação com o mundo do trabalho, e compreender, finalmente, os modos de interpretação e apropriação do real, como dimensões fulcrais e fundadoras do desenvolvimento de posturas de cidadania.

Tomando como figura epistemológica o *Conflito de Interpretações* de Ricoeur na linha da leitura de Henriques (2002), faz-se, num primeiro momento, a “escuta” das e dos jovens, no intuito de aprofundar o conhecimento acerca delas/es e compreender as suas lógicas de racionalidade. Daí partiu-se para a detecção dos temas emergentes nos seus discursos que deram origem às primeiras categorias contextuais. Num segundo momento, iniciou-se o diálogo possível com essas narrativas, através de um processo de categorizações e re-categorizações sucessivas, que se explicita no capítulo sobre a metodologia e de que se apresentam alguns exemplos (anexo 3). As categorias presentes emergem, pois, do cruzamento das categorias iniciais com as preocupações da investigadora sobre a formação da/s cidadania/s.

Situo-me na procura duma leitura hermenêutica de conquista intersubjectiva e intertextual dos mundos reflectidos, tentando lidar de forma dialéctica com “diferentes alteridades textuais” (ibid.), através do confronto interpretativo, entre a posição social e as posições dos e das jovens que procuro constituir como sujeitos-objectos neste estudo. Acreditando nas possibilidades de interdependência positiva entre as diversas posições, abro-me às suas perspectivas, procedendo a uma reflexão crítica sobre os textos produzidos, e situando, coetaneamente, o meu posto de observação através do recurso a alguns dos fundamentos teóricos que o (in)formam.

1. Da construção do “Nós” à aprendizagem da cidadania

1.1. passos e laços

Consensualmente, num texto em que as ideias de uns/umas e de outros/as se vão complementando, em cumplicidade, afirma-se o valor de “criar laços”, da “amizade” que não se sabe explicar, da sua manifestação “em pequenas coisas”, “em pequenas situações”. Ser amigo:

“É... já ter uma longa amizade... eu conheço-o, ele conhece-me, nós damo-nos bem”.

“quando estamos a passar uma fase difícil...temos o apoio dos amigos, que supostamente gostam de nós e nós gostamos deles...eles dão-nos conselhos”,

“para desabafar...para falar à vontade”,

“nem sempre para falar de problemas, mas às vezes, para ouvir os problemas dos outros”.

O tema dos amigos, recorrente nos diálogos, gera grande entusiasmo. Realçam-se preocupações diferentes nos dois grupos mas evidenciam-se as dimensões de pertença, segurança, sinceridade, respeito, troca, partilha, confiança, durabilidade, apoio, conhecimento e entendimento mútuo. Um rapaz especifica e clarifica:

“claro que muita coisa é diferente mas os valores morais, têm que ser semelhantes... Quando eu estou a dizer...bem-educado, estou a falar dos mesmos princípios básicos, da mesma educação”

Isto evidencia a importância da construção das relações de pertença, neste grupo, e do espaço escolar como lugar de construção das sociabilidades, como lembra Correia (2001). Espaço físico partilhado que permite o encontro. Lugar de construção e reforço de valores e princípios apresentados por alguns/mas jovens como desligados da classe social, dos comportamentos socialmente aceites e da religiosidade:

“até pode ser um criminoso...pode ser teu amigo à mesma”.

Para sermos amigos basta acreditar:

“Nas mesmas coisas, nos princípios da vida... não é... ter a mesma religião”,
“Não é o ser rico ou pobre...ou claro...dizer palavrões”.

Ideias que parecem firmar a importância da “vinculação” (Bernstein, 1997), e da sustentação de “sistemas simbólicos” (Bourdieu, 1998) construídos na partilha de sucessivos rituais que se articulam nas vivências comuns, fortemente estimuladas pela instituição e procuradas na partilha dos tempos livres. Estas vão contribuindo para a construção de determinados modos de estar e de *ser*, constituindo-se como instrumentos pelos quais se vão fortalecendo familiaridades, alianças e, também, estranhezas, instrumentos pelos quais se enraízam solidariedades de classe, de género e outras, e se trabalha para a construção de um “nós” específico próximo do “eu”. Um “nós” distanciado de outros grupos, de discutível humanidade, tidos como não significativos, a negação do “nós”, em falta, um “não-eu”, associado ao risco, ao desvio, à impureza (Hartsock, 1990).

Os mais novos, com quem se partilha uma amizade securizante, e com os quais se desenvolvem as aprendizagens de protecção aos iguais, vêm:

“desabafar e pedir conselhos...um tipo de amigo um bocado diferente...a pessoa faz o papel de mais velho...e revela o que é que acha, o que é que devia fazer”.

Uma rapariga afirma quanto ao futuro:

“prefiro cá...no meu país...com os meus pais e com os amigos”, “Que já conheço. Não gosto” [faz um gesto para o exterior].

“I prefer my friends!”, afirma, curiosamente, um rapaz de origem japonesa, olhando em redor. Amigos com que partilha o dia a dia, jogos e lazeres, e que sobrepõe aos amigos da comunidade japonesa, com que partilhará, em princípio, raízes culturais semelhantes. Lembrando as reflexões de Louro (2000) sobre a importância do desenvolvimento (e do condicionamento) das sexualidades e do modo como estas vão sendo construídas e constroem as instituições, particularmente a escola, afirma-se que, com os amigos:

“podemos desabafar coisas que não podemos desabafar, com outras pessoas, os pais e os professores”,
“As namoradas”, “É uma coisa para falar com os amigos...não com os pais”.

Admite-se até, em ar de graça, que a sexualidade é importante: “para poder contar aos amigos!”. Estar com os amigos é associado a felicidade e alegria:

“Gostar de viver!”
“O que eu mais gosto é estar com os amigos”

Uma das raparigas acusa risonha de dedo em riste:

“Vão todos em camadas, imensos rapazes, vocês todos!... Depois começam a ameaçar o namorado da... E de repente riem-se, riem-se”.

Um rapaz comenta sobre outro, carinhosamente:

“Ele é muito caladinho”
“Sou nada”, “Eu não tenho nada pa dizer, pa já”.

Evidenciam-se, como valores positivos, a intimidade, a proximidade, a força e enraizamento dos laços que unem os membros deste grupo. Preocupa-nos, no entanto, que este processo de enraizamento se dirija a um “nós” exclusivo, construído de modo integrado pelos diferentes sistemas de socialização em que estas pessoas se movem, um “nós” entendido como significativo, pela semelhança. Poderá este “nós” extravasar para

além do grupo e dirigir-se a um mundo mais alargado? Serão os “outros” situados como não significativos, um mundo à parte?

1.2. Um “Nós” diferenciado

No 11º ano é feita a distinção entre os amigos, o que permite evidenciar a existência de heterogeneidades neste grupo e explicitar, na linha de Young e tomando o seu conceito de “serialidade” que “(...) a pertença a uma série não define a identidade de cada um. Cada membro da série é isolado, Outro para os Outros, e como membro da série, Outro diferente deles” (Young, 1997: 27).

Com os amigos íntimos há um entendimento de raiz:

“Gosto de ir a um bar falar com os meus amigos, claro que gosto de ir a discotecas, não tanto... nem se compara, mas prefiro estar num bar e posso falar com eles e socializar com eles, numa maneira que, se calhar outras pessoas, queriam fazê-lo a dançar”

Amigos com quem se partilha a fuga às responsabilidades, o exercício da crueldade e a rejeição da diferença, entre risos:

“E quando partiste os óculos?... O T era um adorado...”
“Foi sem querer” [alega o visado, secundado pelo amigo]
“Foi sem querer... ele partiu os óculos e ele ficou todo triste”.

Amigos com quem falamos dos:

“nossos problemas”,
“familiares...académicos...”,
“Namoros”,
“outros amigos, outras relações que me estejam a perturbar, tudo...falo de tudo, eu acho que os amigos íntimos...é mais um irmão ou uma irmã... A única coisa que vou revelar aqui que não falo com o meu irmão é sobre rapazes e raparigas no que toca a mais do que amizade”,
“não tens a mesma intimidade com a tua mãe, com os teus pais...que com os teus amigos. Os teus amigos são tudo. É tudo”.

Estes amigos são distintos dos conhecidos com quem se partilham lazeres, com certa continuidade: “combino com os amigos e vamos lanchar”, “jogo futebol e assim com os amigos, gosto de estar com os amigos” e com quem se fala de “coisas mais superficiais”:

“problemas da escola também podemos falar com amigos que não são tão próximos”, “por eles serem da escola...e tarem no nosso ambiente de trabalho...no nosso grupo...da classe, da turma, que frequenta as mesmas aulas,

compreendem melhor do que eu estar a dizer a um amigo de fora o que é...o () [nome do colégio]”, “explicar tudo. Já conhecem e uma pessoa fala à vontade”.
Amigos a quem se dá o sinal de alerta quando se sente o espaço pessoal invadido:

“Lembra-te”
“Não é preciso”
“É só para saberes”

Amigos cuja privacidade se respeita, como se evidencia em formas de resistência durante os debates:

“Queres que eu conte?... Dás-me autorização?... Se não vai sair daqui conta, meu”
“Não me apetece chibar”,
“Anda lá, conta tu meu”,
“Não sei qual é”,
“Miss, é pior do que está a imaginar”,
“A sério. Está calado”
“Toda a gente sabe. Anda lá... Pronto. Vou eu contar... [afinal] Já não me lembro...Vá. Oh man, conta lá”
“Tá calado”
“Pá. Se ele não quer contar... essa é chata...Não é pa mim...eu estou a defender os interesses de outras pessoas”

A relação com os amigos vai-se fazendo num crescendo, tendo um efeito de solidificação e transformação. Parte do círculo mais fechado dos íntimos e alarga-se a outros/as “através de amigos”, “que se tornam muito amigos”, “gente de fora do colégio”, que vêm a constituir-se como espaços relacionais, próximos dos contextos relacionais habituais, ou seja, no quadro de relações de familiaridade. Partilham interesses e colaboram na transformação das relações anteriores:

“nunca gosto de ir directa, gosto sempre de fazer um programa antes, com amigos, pa tar na conversa, e assim...só depois é que gosto de ir sair”
“jantar com as minhas amigas mais próximas e depois irmos a um bar e depois à discoteca, encontrar-nos com...os conhecidos”
“a partir do momento em que conheci esses meus amigos que me apresentaram os outros se calhar a minha vida mudou um bocado...agora costumo encontrar imensas vezes o T...porque começamos a ter amigos fora da escola”
“vou sair mais com pessoas de cá da escola...com os meus amigos...vou às discotecas e...com o meu primo, ou com outro tipo de pessoas vou a concertos e tal, que muitos amigos meus não gostam...O meu melhor amigo [pode] não estar nos dois grupos mas como eu gosto de outras coisas...adapto-me a outro grupo”.

1.3. Classificação, defesa pessoal e risco

Entre os mais velhos, evidenciando a forte dimensão da construção dos afectos e havendo certa reflexão sobre a amizade e o seu alargamento no mundo social mais amplo, a “classificação”, termo que parece ser utilizado no sentido de “categorização”, surge associada a formas de protecção pessoal contra o risco e a desilusão, e como forma de gestão da vida, pelo desenvolvimento de relações estratégicas com os outros/as em relação a um mundo exterior, visto como potencialmente hostil e ameaçador. Formas potenciais de distanciamento desse mundo, de construção e reforço de uma elite, num mundo exclusivo e seleccionado.

“Esperamos certas coisas de certas pessoas que doutras não vamos esperar”
“se nós não classificarmos todas as pessoas que conhecemos, todas...a pessoa pode ter grandes problemas na vida”
“criamos desilusões”

Permitindo uma aproximação à reflexão de Young (1997) acerca das “categorias” como constructos sociais, ligados à expressão de relações de privilégio e de subordinação, e legitimando, portanto, a aprendizagem da hierarquização entre as pessoas, um rapaz insiste, contando pelos dedos o leque das sociabilidades:

“É como pôr numa prateleira e classificá-los... há o colega, que é aquele com quem se está na escola, há o amigo; o amigo-amigo, há os conhecidos, de que nem o telefone temos, nem o contacto ‘então? Tá tudo? Como é que é?’... Há o conhecido, há os inimigos, há a família”.

Enquanto um afirmam: a “nossa opinião” permite-nos categorizar. Outro contraria: “Se a pessoa para o T é de confiança, para mim pode não ser”, sendo secundado por algumas raparigas:

“não dá para pôr grupos em amigos...cada pessoa que conhecemos é um género diferente, portanto não dá para classificar as pessoas, cada pessoa tem um género diferente, como amigo”.

Assim, afirmam ser necessário não ter pré-conceitos em relação às pessoas que entram no mundo relacional, assumir os riscos e a intensidade que a construção da amizade e da vida exigem. Esta abertura feita “entre iguais” parece não poder ser interpretada como em relação directa com a abertura ao mundo como um todo. Assume-se o risco, no interior do próprio grupo, no mundo próximo e conhecido. Poderá, mais tarde, esta

aprendizagem transbordar para outros contextos ou o encerramento em si mesmos, como grupo, robustecerá a barreira entre esta pertença e o mundo dos “Outros”?

“uma pessoa deve sempre arriscar na amizade, o lema é viver a vida intensamente...não é ‘olha aquele dizem isto dele, e não sei quê, e entrou agora’, e ‘ah, eu ouvi umas histórias mesmo horríveis dele’ não é por isso que uma pessoa deixa de tentar conhecer e deixa de tentar...passar as barreiras... muitas vezes uma pessoa tem uma ideia ‘ah, aquele é da brincadeira’, se calhar, nem é”.

No grupo do 10º ano as relações de amizade parecem ainda próximas de um mundo dos afectos, mais do sentir do que do pensar, sustentado mais nas dimensões da emoção e da espontaneidade. A diferenciação é mais notória em termos de género, fazendo-nos reflectir no modo como a “ordem de género” (Arnot em Fonseca 2001) vai sendo construída no mundo relacional, o que se espera de uns e de “outras”, o que se aceita como “natural”. A diferenciação de género é corporizada em sucessivos relatos, entre comentários jocosos, num ambiente de diálogo sensível e bem disposto. Evidencia-se a preferência dos rapazes pela partilha de actividades com outros. A partilha de espaços preparatória para uma mundivivência masculina ligada ao espaço público? A aprendizagem da gestão dos conflitos e das relações negociais de que, frequentemente, as raparigas são afastadas?:

“Andam muito rapazes com rapazes, como um rebanho”
“saio mais com rapazes, depois...festas de anos e isso”
“Vão todos em camadas, imensos rapazes...vocês todos!”
“organizo com os meus primos, com os amigos todos”.
“Male friends” [afirma um rapaz, e uma rapariga graceja] “só tenho amigas, raparigas”
“acaba por haver grupos de rapazes e raparigas”
“Nem por isso”
“Têm, têm...custa-lhes a admitir” [critica risonho um rapaz].

Verbalizam-se as dificuldades relacionais entre uns e “outras”. Explicitam-se fidelidades e lealdades por pertença de género? Explicitam-se modos de construção da(s) femilidade(s) e da(s) masculinidade(s)? Explicita-se a construção de diferentes espaços relacionais? Saem rapazes e raparigas:

“só que costuma sair sempre mal”
“Cada um vai para seu lado”
“É sempre a mesma coisa...quando vamos ao cinema...estamos todos juntos [simula beijos para um lado e para o outro] olá, olá...vamos jantar, é...raparigas...rapazes” [separando as águas, com os braços]

“almoços...as raparigas estão sentadas numa mesa...há alguns rapazes que não se sentam lá... tão paí 4 lugares vazios, eu sento-me...mas há os que não se sentam porque não somos 4, somos muito mais... para não ficarem todos separados... ontem a mesa estava toda cheia com ra...gajos e gajas... eu chego e não tenho lugar. Fiquei chateado e comi sozinho... raparigas e rapazes mas tudo misturado...não havia mais lugares...o T sentou-se na mesa ao lado, e levantamos todos...excepto o Z que ficou onde estava a ser chamado de traidor”.

Reproduzindo as aprendizagens escolares e firmando a importância das suas proposições e imposições, com “efeitos de verdade”, nas histórias pessoais como lembra Louro (2000), e parecendo reproduzir o estereótipo da “obrigação de beleza”, normalmente associado ao feminino, as raparigas esclarecem que as dificuldades relacionais ocorrem porque:

“Eles são uns chavalos [e] crescem mais devagar do que as raparigas, [o que] “está provado cientificamente [mas] depende dos rapazes”

“Nós fazemos assim a um deles, [espeta um dedo no corpo de outro] ele começa [como quem se esgueira]...Ele faz aqueles gestos mesmo estúpidos”

“Têm medo de nós... mas nós não somos assim tão feias”,

1.4. amor, sexualidade e privacidade

Parecem carregar as aprendizagens de um corpo-pecado, espaço de afastamento e não de proximidade. Aprendizagens eventualmente preparatórias de comportamentos e formas particulares de *gestão* dos afectos pessoais e de posicionamentos face aos alheios que não parecem antecipar a abertura ao sensível nem às diferenças. Uma *gestão* de afectos ligada a uma racionalidade que os quer excluir. A sexualidade surge segredada, como motivo de brincadeiras, entre muitas vozes, muitos risos e explicitada por gestos mais ou menos discretos. As preocupações com o amor e a sexualidade não são muito verbalizadas, parecendo as relações no grupo orientadas mais pela proximidade intra-género do que inter-géneros, pela partilha de interesses comuns entre amigos/as mais do que motivadas pela atracção sexual: “Eles são uns chavalos”.

Entre risos pouco à vontade e reticências, surgem comentários pontuais que permitem perceber que essas dimensões se situam no foro íntimo não sendo para discutir com qualquer pessoa nem tão abertamente como o foram todas as outras. São expressas algumas preocupações com a sexualidade que ressaltam mais nos não ditos, nas alusões e apartes, entre risadas, nos comentários velados e trocas de olhares, na alusão, brincalhona, aos órgãos sexuais, na referência com inibição:

“O quê?”

“O que é que ele disse?”

“O que é que disseste?”

“diz que fez sexo com uma coluna”

“eu ontem vi Howard Stern...e houve uma parte em que o gajo”

“Olha, há um desenho... de um homem a fazer sexo com uma árvore!”

“Que estranho!”

“O que é que tem a árvore? Um burquinho é?”

“Eeeehhh! Eeeh!”

“Eu já me pronunciei...mas é aquilo das... namoradas”

“É uma coisa para falar com os amigos... não com os pais”

“Estados Unidos...o estilo de vida é muito...”

“Tem raparigas melhores”

“[gosto de] Ficar em casa a ver televisão”

“Fazer um pouco de exercício?”

“Digamos que passar o tempo, de preferência, sempre sentado”

“Ou deitado”

“Conta a daquela rapariga”

“Também estás com...”

“Não. Essa é chata”

“Mas essa é chata por outras razões. Não é pa mim...É que eu estou a defender os interesses de outras pessoas”

“Podes contar sem dizer o nome”

“Não. Não”.

“duas bombas no bolso, entrei na sala dos professores”

“Duas bolas no bolso?”

“Bombas”

“Ah. Peço desculpa”.

Rapazes e raparigas apresentam expectativas e modos relacionais diversificados. Em geral, referem programas como ir ao cinema, à praia, à discoteca e a bares, em grupo. Um deles, exibindo a sua “masculinidade”, nas expressões, alusões e postura corporal, afirma a sua autonomia enquanto situa as relações com os amigos, amigas e namoradas como limitativas da livre escolha, parecendo assentar no suposto de que as relações mais “sérias” tendem a obrigar ao abandono dos amigos:

“Sempre tive uma vida...não solitária mas individual. Penso muito em mim mesmo... não gosto muito de me apegar muito às pessoas... a gente vai ao cinema com umas amigas, há sempre aquela coisa do ‘vê lá!’ [das namoradas] isso cansa!”, “vamos ao cinema ‘com quem?’”, [imita voz feminina], “Se a gente tem amigos...não estamos ao pé de ti”.

Um rapaz alerta: “Tens medo que elas te magoam! Depois elas vão embora, não é?”

E as raparigas comentam:

“Ele está a confundir as coisas”

“Vais ser daqueles velhotes sentados no quarto sem amigos, nem nada”

“Os amigos das cartas”

Outro afirma com seriedade: “Prefiro programas românticos”, provocando graçolas como: “Jantar à luz das velas”. Uma possível relação de maior intimidade entre um rapaz e uma rapariga do grupo é referida apenas num momento de cumplicidade em que outra rapariga segreda e gesticula à investigadora:

“Já que estamos a falar sobre o A e a B...ele gosta dela.”

O grupo torna-se num espaço de intimidade e reconhece-se que é necessário alguma maturidade para compreender as lógicas das relações amorosas:

“A única coisa que vou revelar aqui que não falo com o meu irmão é sobre rapazes e raparigas no que toca a mais do que amizade... agora estamos a mudar ambos...nesta altura...era capaz de falar com ele e ele comigo e assim e não esconder... [o meu irmão] amadureceu bastante”.

1.5. independência vs dependência

A relação de dependência/independência dos pais, muito explorada no 11º ano, quase não surge no outro grupo, talvez por estar oculta sob a capa da naturalização, ou pela própria fluidez da comunicação ter levado a outros caminhos. Pode antever-se a ideia do prolongamento da dependência na juventude, como reflectem Jones e Wallace (1992), ou seja da ligação a um paradigma de “cidadania dependente” (Arnot e Dillabough, 2003). A dependência é assumida como natural pela maioria dos rapazes que se consideram destituídos de bens, e reconhecem aos pais o papel de provedores, ideia corroborada por uma rapariga: “A tua mesada também vem dos teus pais...logo também não é teu”.

“praticamente os meus pais trabalham para mim”

“a nossa vida é dos nossos pais...os nossos pais é que nos estão a pôr a comida na mesa... tamos a viver à custa dos nossos pais...nós gastamos o dinheiro... a ir pa noite e essas coisas todas... estão a pagar para nós construirmos uma vida nossa”.

“tenho a certeza que nunca vou ter a vida que tenho hoje, nos estudos”

“Quando os pais têm muito ‘konw how’...Têm muito valor... os pais deviam dar as notas...embora seja muita massa!”

“Aquilo que a minha mãe me está sempre a dizer [é] que tenho que saber-me habituar a tudo porque...quando eu for grande se calhar...não vou conseguir ter a vida que tenho agora”.

No entanto, um dos rapazes, assume:

“Nós é que temos que começar a preocupar-nos com as nossas coisas, agora... pode haver pressão dos pais, mas... estamos a ganhar consciência que... se nós não trabalharmos agora, no futuro, quem se vai tramar somos nós não são os nossos pais”.

A relação com os pais assenta também no reconhecimento do seu apoio no futuro, mesmo para os luxos, transformados em necessidades, no quadro da modulação de uma cidadania de consumo e de individualização que os distancia de uma individuação reflexiva (Giddens, 1998), e que surge ligada à procura de coerência, estabilidade, e continuidade, levando, na linha das reflexões de Perrenoud (1995), as e os indivíduos a privilegiar o que lhes é familiar, previsível e inteligível:

“se a vida não corre como nós queremos, claro que os pais vão estar lá para nos ajudar. Não é como se nós não conseguirmos um emprego vamos ficar na rua... Claro que se eu vou querer essas coisas, grandes carros, grandes casas..., claro que sei que os meus pais vão estar lá para me ajudar... Não quer dizer que eu vou optar por me deixar ficar para trás porque sei que os meus pais vão estar lá”.

Essa dependência temporária assume ainda a forma de um compromisso, carregando uma compreensão do mundo como sistema de troca mercantil em que o desempenho escolar surge como responsabilidade das e dos jovens nessa relação, ora cumprida, ora não. Aprendizagem útil para um mundo de trabalho em que, em troca de um salário elevado que garanta o nível de vida a que estão habituados/as, estes e estas jovens se demitirão de *ser* pessoas, em perseguição do lucro? Constituir-se-ão como os/as principais opressores de si próprios/as deixando que a perseguição do lucro os conduza ao abandono de perspectivas de humanização e de solidariedade? Uma jovem conta:

“o que a minha mãe nos dizia...na brincadeira quando eu era pequenina... eu dou-vos notinhas para a escolinha mas vocês têm que me trazer as outras notinhas!... continua a ser isso... os pais acho que se sentem realizados em trabalhar para nós andarmos cá, para nós levarmos aquelas notas boas e eles vêem que nos estamos a esforçar... é uma maneira de devolver o dinheiro que eles pagam com as nossas notas”.

Divididos entre aceitação e rejeição da dependência, entre a garantia do conforto e do luxo providenciado e o desejo de construção de uma situação de independência económica, comentam:

“Eu praticamente esbanjo o dinheiro dos meus pais... E quando venho para esta escola...pensam que eu estou a trabalhar e eu... não posso habituar-me muito à coisa de receber o dinheiro assim dos meus paizinhos...é esquisito...da minha mãe não quero...Isso está fora de questão ir pô-la a trabalhar. Por amor de Deus”

“Fazes mal” [troça outro].

“vou arranjar um trabalho qualquer [enquanto estudo] E vou...sei lá... ganhar...ganhar pra mim”.

“Claro que eu acho que aqui toda a gente vai querer a certa altura viver à custa...sozinho”

Evidencia-se, particularmente nas raparigas, a capacitação para a necessidade de assumir os próprios “destinos”, ideia que parece um avanço em relação à tradicional construção das raparigas como dependentes:

“Não são os meus pais [que fazem pressão], sou eu que quero ir para medicina”.

“Lá em Inglaterra, depois dos dezoito as pessoas saem de casa e começam a viver por si próprias...aos dezoito já não vou estar em casa e depois começo a construir a minha vida... a pessoa não devia depender dos pais muito tempo...quando crescemos não devíamos precisar...do dinheiro deles...devíamos de tentar ganhar às nossas custas”

“eu sei que não vou estudar aqui...Eles querem [ir para Inglaterra] mas eu...ainda não sei”

“é super difícil entrar em qualquer universidade inglesa, mas acho que vou tentar na mesma...Sei que é um risco porque é uma coisa completamente diferente ficar cá com os papás...Ou ir sozinha. Mas gostava, acho que gostava”

“Viver à custa dos meus pais, isso não entra nos meus planos...Uma coisa é teres uma boa casa e viveres à custa do teu trabalho. Outra coisa é fazeres a vida à custa dos teus pais”

“pode ser um pequeno investimento” [contraria um dos rapazes enquanto outro acrescenta] “pode haver pressão dos pais [para o sucesso], mas...se nós não trabalharmos agora, no futuro, quem se vai tramar somos nós”

1.6. Um “Nós” hierarquizado: dimensões de incomunicabilidade

Grandes mundos, pequenas intersecções, lógicas diferenciadas relacionam adultos e jovens, parecendo que a imposição de uma lógica adulta que não corresponde aos seus anseios, surge como entrave à assunção de uma autonomia de que se sentem capazes mas que não têm a possibilidade de exercer. É também face a essas dimensões de incomunicabilidade que se parece poder assumir que, no seio do próprio grupo, estes e estas jovens acabam por ser definidos de forma exógena, constituídos como “outros”,

sendo situados no mundo por uma “rede de significados dominantes” (Young, 1990) que lhes é, apesar disso, estranha:

“Não têm percepção do que se passa [e afirmam] os problemas são só nós, as crianças não têm problemas nem deviam ter... Isso são os adultos que às vezes pensam assim”.

No grupo do 11º ano ressalta mais a cumplicidade, o reconhecimento do esforço dos progenitores e o do desfrute de alguns lazeres:

“é aquela liberdade...de ‘Oh que fixe...agora estou aqui na cama, é uma alegria e vou tomar banho, depois vou almoçar fora com os meus pais”

No grupo do 10º acentua-se a incomunicabilidade em relações em que, de um lado estão presentes o castigo e o suborno e, do outro, se desenvolvem estratégias relacionais, como a mentira ou a sedução, para a resolução de problemas. Relações em que a presença da mãe é bastante mais marcada, em que o pai, diluído na díade “pais” é referido, pontualmente, no singular no que toca à subsistência. As e os jovens verbalizam preocupações que poderiam talvez ser expressas por quaisquer jovens de quaisquer outros grupos, o que permite evidenciar que, apesar dos contextos, são jovens como outros/as jovens, em desenvolvimento, em busca, no confronto com conflitos...:

“não tens a mesma intimidade com a tua mãe, com os teus pais, não falas de certeza de muitos problemas, com os teus pais, que tens com os teus amigos”

“não nos sentimos à vontade”

“Há um certo tabu [por parte] da sociedade...Conflito de gerações”

“não gostarmos de alguém com quem se vive!...Pode acontecer”.

Existe um controlo excessivo:

“é mais controlo...não chegar tarde a casa...ver se temos as pastas feitas”

“A minha mãe não me pode controlar a... não sei quantos quilómetros de distância”

“há muita insegurança”

“não me deixarem ir a Manchester...é muito arriscado...e lá os...holligans... é muita responsabilidade... ainda somos muito jovens... é perigoso”

“Preocupam-se connosco mas de uma forma excessiva”

“Demais!”

Há falta de confiança e as/os próprios jovens nem sempre são honestos:

“às vezes revolto-me porque...parece que a minha mãe não se acredita em mim...eu digo que arrumei e ela não se acredita...tem que ir sempre lá ver”, “diz ‘ai, bem, eu acredito mas’ ... Há sempre um mas”

“eu dou-me bem!... sou muito esquecida...perco muitas coisas...ela vai aos arames com isso... tentei várias maneiras mas esqueço-me sempre”

“todas as semanas mando umas mentiras à mãe e ao pai”

“A minha mãe não acredita em mim mas isso...eu já lhe menti...diz que vai demorar muito tempo a...readquirir a confiança...Não foi uma [peta] foram muitas...com medo da reacção que ela ia ter...damo-nos bem melhor...tirar o computador...isso costumava funcionar uma semana porque depois eu ‘ó mãe, anda lá...e tal’ e depois ela deixava...e depois era tirar a televisão...mas não funcionava”

“Só preciso de tirar boas notas e não há chatices”.

Segundo este último jovem, a mãe só se preocupa com isso. Ideia que parece articular-se com as preocupações de competição e concorrência ligadas aos princípios do mercado, que admitimos estarem presentes neste grupo, e no modo como estes e estas jovens se vão movimentando no seu percurso escolar. Uma visão de mundo que pais e mães carregam, ligada à apresentação de resultados, independentemente do esforço ou do progresso que tenha sido conseguido. O jovem acaba por assumir, com embaraço, que se não tirar boas notas:

“Bem aí... já...prefiro não dizer”, “Começamos a ralar em polaco”, “Tira-me o computador”.

“Eu já não tenho...também devido a um castigo mas esse funcionou porque... o meu pai...disse ‘ah, de castigo, já que tu não tiraste boas notas...”

Outro jovem, cujo pai é militar de carreira e com o qual parece ter uma relação feita de ausências, conflito e de, pouco confessada, admiração, acrescenta:

“Os pais querem ter tudo organizado”

“ficamos zangados com os nossos pais, quando...pedem para arranjar o quarto e assim”

“Arrumar o quarto é fácil...encafuo tudo nas gavetas e já está”.

Apenas um dos rapazes, questionado directamente “Is there anything worrying or upsetting you?” se fecha num “No!” assertivo.

Partilhando com a mãe as responsabilidades da relação, uma rapariga reflecte:

“Eu acho que é por fases...às vezes, parece que estamos a dar-nos lindamente, por alguma coisinha...ela diz-me alguma coisa que não gosta... mas não é por mal...ela não faz de propósito mas eu levo logo a mal... estou sempre a criticá-la, a dizer mal dela, que não estou para a aturar e depois ela também fica muito

revoltada e ficamos mesmo chateadas... ela às vezes diz assim ‘quer ir às compras?’ e eu, é logo ó mãe, mãe, mãe e eu fico logo amiguinha... costumamos dar-nos bem, é só mulheres lá em casa”.

Pertencendo a um grupo favorecido, sabem que os pais é que têm que se “Preocupar com a vida, com ganhar dinheiro” para a manutenção do seu estilo de vida. Revelando maturidade numa análise de relativização, as/os jovens reconhecem:

“um adolescente pode não ter pais e isso é um problema”

“Os nossos problemas são muito diferentes dos dos adultos”

“Para nós podem ser sérios só que não assim, problemas do outro mundo... na minha idade se calhar acho que os meus são mais importantes mas tenho consciência que...os da minha mãe são mais importantes...tanto da minha mãe como dos pais do T, são os problemas dele, do irmão, quer dizer eles dependem do pai...se não tu morres à fome...são problemas mais importantes”.

A imagem do adulto que foge às regras, recebida com gargalhadas, traz, pontualmente, a visão de um mundo em que quem é (re)conhecido, ou lhe é próximo, pode usufruir de direitos particulares:

“o meu tio...tá agora na casa dos seus trinta e cinco... não o estavam a deixar entrar...uma discoteca...porque tinha...um controlo qualquer que já tava muito cheio... e vê lá a T [nome conhecido] a entrar, lá com um coiso VIP... chega... vê a T, é... não sei quê, que não conhecia de lado nenhum e entra.”

1.7. reciprocidades e ausências

Evidenciam-se as preocupações com a vida familiar. O divórcio e o conflito na relação dos pais são focados como prejudiciais para o desenvolvimento dos/as filhos, parecendo indiciar, nalguns casos, a construção de formas mais flexíveis de compreensão das relações entre casais, adaptando-se a um mundo em transformação constante, ligado à construção de percursos individualizados. Indiciando, ainda, que algumas das suas vidas não correspondem à aparente tranquilidade que trespassa para o exterior, nem ao mito de que entre estes grupos esses problemas não existem:

“quando um casal não se dá bem o melhor é divorciar-se”

“eles podem continuar amigos...mas divorciados”

“é pior para os filhos verem os pais a discutir”

“pode ser um bocadinho difícil...os filhos têm que ter duas casas e não verem os pais juntos...Depois ao fim de semana tem que ir para o pai e depois”

“acho melhor separarem-se do que terem aquela pressão”

“Against [divorce]!... because it is bad for the kids...if they don't like, just don't marry...if they don't have kids...It's OK. But if they have...it's bad! [in Japanese culture] They stay in the same house but they don't speak”

“Se uma pessoa se dá mal não vai estar a manter o casamento só porque a igreja vos diz...até que a morte vos separe”, “Depende de onde é que casaste, se foi pelo registo”, “Divórcio é separação”.

Um dos rapazes, que sabemos ter sofrido problemas durante todo o crescimento dados os problemas relacionais dos pais, feitos de violência física contra a mãe, separações e reconciliações, entra na conversa sobre o divórcio de forma assertiva:

“já estiveram juntos e davam-se mal como tudo...ainda se dão muito mal... e para mim era muito pior... Por todos os aspectos... essa tensão até se transmitia para mim e acabava por também...”

Uma das jovens quer, ainda, acreditar idilicamente na família sem conflitos em que tudo decorre segundo dimensões de equilíbrio e tranquilidade:

“o ambiente em casa é um ambiente feliz...é para chegar a casa e ver os pais bem...connosco, a tratarem-nos bem...como é que correu o dia, e tal...não é para chegar a casa e ver um no escritório, outro na sala...Não falam...Mandam bocas...acordar com a mãe aos berros a chorar à noite... é a pior coisa que pode acontecer... também nos sentimos magoados e desatamos a chorar... quando...vimos alguém a chorar ou um a bater ao outro...Não é o meu caso”.

Assim, a ideia da violência doméstica e a de deslealdade surgem como surpreendentes:

“É violência doméstica”

“É a mãe a bater na filha”

“Nunca imaginei que uma mãe pudesse”

“Ele chega ao ponto de...‘ai mãe queria ir aprender música’... e a mãe paga-lhe aulas... e ele fica com o dinheiro para ir comprar mesmo isso [haxixe]”.

A falta de disponibilidade dos pais é lamentada por uma das raparigas, entre zangada e triste, e corroborada por outros elementos do grupo:

“Eu nunca disse que queria um motorista privado! Sabes o que é que eu preferia? Preferia que fossem os meus pais a ir-me buscar. Só que os meus pais não tinham disponibilidade. Logo como o meu pai não tinha disponibilidade”

“Lá está!”

“A minha mãe também nunca tem!”

“a minha mãe...trabalha muito!... agora não, que eu fico sozinha...‘hoje tens que ir para casa da tua avó porque eu vou chegar às 6 da manhã, por causa da festa e tal’ em trabalho”.

Na vida pessoal dos pais/mães, parecendo, nalguns casos, centrada na profissionalidade, parece colocar-se desequilibradamente na balança, a procura do lucro para manutenção de um dado estatuto, e a criação e manutenção dos laços com as/os filhas. Que peso carregará a aprendizagem desta modalidade relacional, para as futuras opções destes e destas jovens aquando da sua integração no mundo do trabalho? Confrontar-se-ão com o desinvestimento nos afectos como consequência do forte investimento na perseguição do lucro? Quais as transformações sociais necessárias à ultrapassagem desta tensão?

A relação com os adultos assume pontualmente a forma de apoio e partilha. Indicia uma perspectiva diferente face à família e ao trabalho ou relata uma situação de tal privilégio em que o esforço é já desnecessário?

“O meu pai tem tempo para estar sempre connosco”

2. “Nós” no “nosso” Mundo

2.1. Ser para vir a ser ou o direito à felicidade

O debate sobre ser jovem teve maior adesão no grupo do 10º ano. Parece ser, no entanto, consensual que a adolescência “Já é uma preparação...”, “Para a fase adulta”, o que parece dar força ao argumento acerca da importância das mundivivências deste período de vida e do modo como estas podem ser (trans)formadoras:

“Quando os adolescentes começam a pensar na vida adulta já se encaram muitos problemas...que não se encaravam quando éramos mais pequenos”

“Os problemas da adolescência podem tornar-se os problemas... Do estado adulto”

“se nós tivermos agora problemas na escola vai tudo dar a se arranjamos empregos ou não...ou se tivermos uma... infância perturbada vai mudar a maneira como nós crescemos”

“temos que estar a estudar porque...nós já estamos a iniciar a nossa vida aqui. Se nós não entrarmos para uma boa faculdade, podemos não arranjar um bom emprego, podemos estar à rasca de dinheiro no futuro”.

Alguns reproduzem estereótipos sobre a juventude, questionando a competência para gerirem as suas vidas, parecendo sustentar os seus argumentos num (pré)conceito sobre a juventude de base carencialista e assistencialista que, ao longo deste trabalho, fomos equacionando:

“os adolescentes também exageram”, “Não faço a mínima [porquê]...mas exageram”, “deve ser da idade”, “queria-vos ver no meio de Manchester”, “a procurar o estádio” [mima uma cara aparvalhada];
“Não têm responsabilidades”. “espera aí!”, “Depende...das responsabilidades”.

Assumido, de modo quase consensual, que os jovens têm preocupações e problemas específicos: “várias”, “tanta coisa”, a sua verbalização é feita com alguma resistência. Justificam os seus problemas através de um “conflito de gerações” e assumem responsabilidades na sua resolução:

“os jovens também têm bastantes problemas, não é preciso serem adultos”,
“somos nós que temos que resolver esses problemas”
“Compete a nós”.

Como problemas principais surgem os “problemas com os pais”, sobre os quais já falámos, “com os estudos, ou com os exames”, “problemas de socialização”, “com os amigos”, “Namoros”, “namoradas”, “De mais responsabilidade”. Particularmente a pressão do mundo para o sucesso, questão que fomos levantando na argumentação acerca do modo como as metodologias utilizadas pela instituição, ditas de base lúdica e centradas no aluno (sic), se podem constituir como formas de opressão sistémica (Young, 1997) ao introduzirem os princípios e o valor da concorrência:

“Cada vez mais é mais importante nós tirarmos melhores notas”
“É a pressão... para eu ir para medicina tenho que ter uma média de ‘19’ pelo menos...é uma pressão completamente exagerada porque vai marcar o meu futuro”
“tá claro que pode haver pressão dos pais...se nós não trabalharmos agora, no futuro, quem se vai tramar somos nós...nós precisamos de entrar para a faculdade que nós queremos, senão não vamos ter trabalho”.

A questão directa “falam de política?” suscitou várias respostas negativas e incrédulas “Não, não”, que mostram um certo descomprometimento com o social, enquanto a pergunta “Falam de futebol?” recebeu, entre risos, reacções contrárias “Sim, sim, claro”. É assumido pelo grupo que esse diálogo gera conflitos frequentes: “Sim e depois há...pessoas que discordam... e começam a discutir”, acaba “Normalmente é com uma pessoa a abandonar aquilo”. Este modo de lidar com os problemas “abandonando-os” parece ser uma das formas como estes/as jovens se posicionam perante outras questões do social, virando-lhes, perigosamente as costas, assumindo o seu descomprometimento.

Reconhecendo, a importância de um crescimento harmonioso e de um percurso académico positivo e pertencendo a um grupo social privilegiado, em termos económicos, mas vivendo sob um estado de tensão que nos parece problemático, reivindicam o direito à procura de felicidade e de realização pessoal:

“o dinheiro faz a maior parte da nossa vida. Mas acho que não é tudo na nossa vida senão não podemos procurar...felicidade”

entendendo, por felicidade:

“Gostar de viver!”

“Ter amigos”

“vivê-las...mas com condições”

“Teres a vida o melhor possível. Estar menos enervado...não estar em baixo e ganhar muito dinheiro”

“tem que se ganhar dinheiro...para viver e isso tudo...mas entre ganhar, por exemplo, mil euros, suponham... mil euros...e... ser feliz e, por exemplo, dois mil e não ser, eu acho que preferia ir pós... mil, claro que isto [o valor estimado] não é real”, [explica um rapaz, balançando na cadeira e gesticulando com as mãos].

Lidar com o dinheiro faz parte das aprendizagens deste período. Condiciona opções de lazer, como a ida a clubes desportivos privados onde:

“Temos que pagar. É um euro...é muito pouquinho. Divide-se por todos”

“São cinco euros, meia hora.”

“São para aí dez pessoas”

“Se a discoteca não estiver boa...e estivermos com dinheiro, podemos ir para outra”

“Se for dia de mulher somos capazes de ir a mais do que uma”.

2.2. conflito jovem vs aluno/a ou o preço da excelência?

Na linha das preocupações apresentadas por Correia (1998), ser jovem, ligado ao desejo, ao lúdico e ao prazer conflitua com ser aluno/a, ligado à abdicação de ser jovem, dada a tentativa de hiper-responsabilização no trabalho presente:

“às vezes dá-me aquela preguiiiiiça enorme... às vezes eu programo as coisas mas não as faço. Na altura em que devia estar a fazer... ou estou... ‘ah, agora estou muito cansada, agora vou tomar baaaanho, depois não sei quê... depois dá o jogo do T, e depois dá o jogo do não sei quê...Ou a leer...às vezes estou interessada num livro... em vez de pegar só nele à noite ‘ah, vou ler agora um bocadinho!’ e acabo por não pegar em nada. Claro que depois quando vou para a cama, fico frustrada e chateada e aborrecida comigo, mas pronto... no dia a seguir... não é, compenso a cem por cento mas tento...”

Divididos entre esse presente como investimento para o futuro e a vontade de desfrutar do tempo de ser jovem, assumem como culpa a busca de *ser* que os leva a faltar às “obrigações”:

“agora não tenho computador... Mas eu também era viciado naquilo...Fazia tudo...jogos...chat...tudo. Estava sempre. Não estudava nada... gostava do divertimento. O estudo não é”.

“venho para esta escola...eles pensam que eu estou a trabalhar e eu...”

Outro, numa perspectiva ‘quasi mágica’, dando voz a uma visão profundamente utilitária (neste caso inútil) da educação e de projecção (neste caso de inadequação) no futuro, pela qual se desvaloriza o momento presente e se vive no adiamento da vida, afirma:

“ainda não tomei consciência que tenho que tirar médias muito altas para entrar na fac, ainda não encarei os estudos a sério... isto de não estudar muito e...vou entrar na fac, sem problemas, mas no fundo, não é bem assim, por isso continuo-me a desleixar e a continuar sem me esforçar muito [deseja, no entanto, frequentar uma] Faculdade de Arquitectura [e sabe que necessita de média de] dezoito... Arte...Psicologia e...Inglês... não me vão ajudar...no curso que eu vou tirar porque vai ser completamente outra vertente, por isso eu penso ‘o que é que eu estou aqui a fazer se não me vai servir de nada para o futuro?’ No fim, não vou acabar o meu curso, se começar... digo sempre que no futuro vou-me esforçar mais, mas o futuro está aqui [mostra-se a si próprio] e eu ainda não... Porque sou preguiçoso...Claro! Gosto mais de fazer outras coisas e acho que os estudos...não são assim tão importantes para depois tirar o curso... Se [arquitectura] não der, não sei como é a vida”

“Não dá.” comenta uma rapariga em ar de troça, “Se calhar vai para lixeiro”. O mesmo rapaz admite a hipótese de voltar a fazer o 12º para subir as notas “Claro!” mas toda a sua linguagem corporal, o balançar da cadeira e a expressão do rosto contrariam o texto.

Outros/as referem:

“só pensamos nos cursos porque tem que ser...se não... por causa das escolhas, das disciplinas, dos cursos... Se não, se calhar, não pensava nisso”.

“Não é o acordar tarde...é...uma pessoa acorda tarde e depois dá aquela preguiça ‘ah! Foi tão giro ontem...e não sei quê!’ não me apetece fazer nada... adoro ir sair naqueles fins-de-semana que sei que não vou ter testes, porque é aquela liberdade, [estica o corpo para trás como quem se reclina na preguiça], de ‘Oh que fixe... agora estou aqui na cama, é uma alegria e vou tomar banho, depois vou almoçar fora com os meus pais...É aquela coisa”,

“O que eu mais gosto é estar com os amigos, gosto muito de ir ao cinema, gosto muito de ler...de praticar yoga, gosto muuuito de sair... Adoro praia sem dúvida, adoro Verão”

“Eu gosto do Inverno!... para praticar desportos radicais... Snow boarding”
“pôr o sono em dia!... cinema é positivo”.

Estas afirmações não parecem inspiradas por sentimentos de revolta reveladores de conflito interno mas por uma certa conformação a esses supostos e pela assunção de que os tempos têm que ser geridos. Sendo os tempos de trabalho aceites como tal, a tensão entre o que se quer e o que se tem que fazer está, no entanto, também presente. A educação surge, pois, ligada a uma ideia de trabalho, compromisso e investimento, e ao esforço pessoal na orientação do próprio caminho tendo como aspecto positivamente marcante a ideia da tomada de decisão, inerente à assunção da cidadania, mas reproduzindo os princípios da educação a que as/os jovens foram expostos:

“A educação é fundamental!”

“eu quero ir pa universidade... agora se vou... não sei... Não estou muito bem [de notas, a entrada na universidade] depende... se eu me esforçar”.

“se nós não trabalharmos agora, no futuro, quem se vai tramar somos nós”.

Num contexto em que a prossecução da excelência académica é um dos grandes objectivos, o apoio particular através de explicações surge como recurso, nem sempre para atingir essa desejável excelência, mas para conseguir progredir num sistema escolar desafiante. Torna-se claro o modo como se movimentam e se sentem as e os jovens marcados pelo insucesso académico:

“tens explicação de matemática”

“Porque tirei uma nota muito gira no natal”

“um U?”

“Foi E, mas é a mesma coisa... Tive 29% num teste. Está a ver a minha desgraça!, [os meus pais e eu] Chegamos a um acordo!... Íamos para as explicações!... Também era suposto ter explicações de física mas eu disse que eu conseguia... recuperar sozinho”

“Não [tenho explicações], mas vou começar a ter agora para os exames”,
“Estudar a matéria de dois anos”.

A mudança de colégio em busca de maior qualidade de ensino está também presente:

“porque é que vieste embora do outro colégio?”

“porque eu... os meus pais... achavam que... a educação tava... a baixar de qualidade e isso”

“E aqui, estão mais satisfeitos?”

“Acho que sim!... Não tenho”.

2.3. (con)gestão do tempo

A gestão do tempo, presente na tensão trabalho/lazer, “É uma questão de organização”, parecendo ser reveladora da aquisição de aprendizagens úteis a um possível futuro profissional nos lugares de topo do mundo do mercado globalizado. Aprendizagem interiorizada até ao nível da linguagem em que termos como *gestão*, *organização*, *esforço*, *prioridade* surgem com naturalidade.

Fazendo uma gestão de tempo que nos lembra as reflexões de Thompson (1982), mantêm-se bastante ocupados. Reservam momentos para o lazer que conjugam, melhor ou pior, com os tempos de trabalho:

“O tempo dá pa tudo... Eu já tive imensas vezes essa prova...tenho provas de outras pessoas... Dá pa sair todas as sextas, todos os sábados, dá para ir lanchar todos os dias e ainda tirar médias de 20, é uma questão...de organização e de aproveitar bem”. “se uma pessoa estudar quando organizou para estudar, garanto que dá para tudo”.

“o problema é que quando eu...organizo para estudar não estudo”

“quando vamos sair e uma pessoa diz ‘não vou porque tenho que estudar’ a mim não me encaixa muito bem... Se, todos os dias, acabas às 3:40, vais lanchar, nem que estejas até às cinco com os amigos, chegas a casa 5, 5:10...começas a estudar até às 8, são quase três horas de estudo...jantas... tomas banho, ainda estudas mais 1 hora à noite, quatro horas por dia... o problema é que tu não estudas. Esse é que é o problema, o problema não é uma questão de tempo e dizer ‘não, eu não posso ir lanchar’, não é porque tu não vais estudar. À sexta-feira à noite, achas que vais estudar à meia-noite, ou às 10, ou às onze da noite? Não vais!...por isso, podes ir sair com os amigos”.

“não tirei uma média boa... 13 ou 14...não toquei num livro em casa... fiz...no último dia, 3 trabalhos que me demoraram a manhã toda, entreguei e sei que se me esforçar minimamente...um bocadinho em casa... nem que seja meia hora”, “eu subo pelo menos dois ou três valores, e se estudar uma hora, posso subir mais, eu não estudei nada, nem fiz os trabalhos de casa e essa treta toda. Por isso eu acho que é possível”.

A tendência é de aceitar, ou reduzir o número de horas lectivas, tornando-se presente a tensão entre ter-que-fazer e lazer, a consciência da competição e do trabalho que isso acarreta e a vontade de desfrutar do seu tempo:

“Mais aulas, não. Eu acho que está bem assim”

“estavas a dizer que...se pudesses não vinhas tantas vezes”

“Porque cansa”

“são muitas vezes”

“Eu preferia ter tardes livres”

“Eu não”

“Para acordares mais cedo?”

“como as escolas normais. Às vezes têm até às quatro”

“Outras vezes, saem ao meio-dia”

“Eu acho isso mesmo mau porque depois há dias que... acabam pa aí às seis e tal, as aulas!”

“às vezes de manhã, não há escola, e depois chegam paí ao meio-dia e só têm escola assim depois do meio-dia”

“Eu preferia assim!”.

A sobrecarga de trabalho está ainda mais presente na vida de um jovem japonês que frequenta a escola japonesa, para dar expressão à sua cultura: “3 hours, 4 hours” aos sábados. Considera que o ensino “It’s Ok.”, mas uma sobrecarga “It’s too much!”, “Yes. Too much!”.

Estes jovens aceitam com maior ou menor conformismo as horas de trabalho despendidas no colégio, todos os dias das 8:30 às 15:40, e as dedicadas ao trabalho de casa, em que se pode identificar a importância da construção da disciplina no “modelo” de vida que lhes é providenciado:

“Na boa...sim”

“estudam em casa”

“sempre. Tem que ser”

“Na altura dos exames é sempre mais!”

“à semana, às vezes nem chega a uma hora”

“Às vezes, à tarde, estou enfiada no quarto”

“No fim-de-semana estudo mais”

“estou a dedicar todo o meu tempo... para...trabalho académico!... a nossa professora de Matemática, fica às vezes uma hora, um bocadinho mais tarde. Então eu aproveito”

“Tenho explicações de () [língua materna]...Duas...chego a casa...mais ao menos às cinco...seis...depende do trânsito ou...do que eu estive a fazer”

“faço sempre os trabalhos de casa... claro”

“Acho que não chega a três horas”

“uma, duas”

“vou ter que começar a estudar mais ao fim-de-semana, por causa dos exames”

“Não tenho explicação mas...estudo quando chego a casa...faço os trabalhos”

“hora e meia duas horas”

“ao domingo, ao sábado não costumo estudar”

“É o tempo que tenho. Porque depois tenho treinos...à noite. Tenho que gerir...um bocado...prioridade aos trabalhos de casa, claro...estudar para os testes”

“terças tenho explicações de matemática...sábado nunca estudo. E sexta também não... Domingo é que estudo um bocadinho também”.

Para além da carga escolar estas e estes jovens estão envolvidos em actividades no programa pós-escolar ou integrando-se em equipas noutras instituições:

“Tenho basquete sempre às segundas, quartas e sextas”

“Terças e quintas também tenho musculação”
“eu ando no Taikundo!”.

Os rapazes juntam-se frequentemente para desenvolverem actividades desportivas, em espaços privados:

“É mais participar nos programas, não é tanto ir ver... Gosto de futebol, e é do melhor que pode acontecer... organizo com os meus primos, com os amigos todos e juntamo-nos e fazemos uns contra os outros... alugamos um campo”
[jogo ténis] “junto a minha casa... ou com amigos”
“como actividade extracurricular... depois junto a minha casa... com amigos”,
“Skate!”
“às vezes nado”
“Sauna!”
“ir à praia se estiver bom tempo”
“ir ao jogo”
“às vezes saio da escola e combino com os amigos e vamos lanchar”
“eu saio mais com rapazes... depois... festas de anos e isso”
“depois dos exames... vamos pa casa do O... e vamos ficar lá sozinhos, fazer javardices... pa passar fome e tal”.

Lazeres “à tarde ou à noite”, “especialmente à noite”, como “ir ao cinema”, actividade preferencial que une rapazes e raparigas, à discoteca, à praia, a concertos, jantar fora e ir a bares, como programas de eleição, são desfrutados em grupo, de forma bastante autónoma. A hora de ir:

“depende das discotecas”, “Duas”, “nunca vou antes das quatro”, “Se a discoteca não estiver boa... podemos ir para outra”, “Se for dia de mulher, somos capazes de ir a mais do que uma”.
“Gosto de ir a um bar falar com os meus amigos, claro que gosto de ir a discotecas, não tanto... nem se compara, mas prefiro estar num bar e posso falar com eles e socializar com eles”
“ir jantar com as minhas amigas mais próximas e depois irmos a um bar e depois à discoteca”
“sempre que vou sair, à discoteca ou assim, nunca gosto de ir directa, gosto sempre de fazer um programa antes, com amiigos, pa tar na conversa, e assim, pôr a conversa em dia”
“gosto é de andar de discoteca em discoteca”
“não sou aquela viciada na discoteca... Vou quando me apetece. Adoro dançar.”
“Ainda não!”, “Possivelmente!” [irei mais tarde].

São também referidas outras actividades, com que se evidencia não só a heterogeneidade deste grupo pela diversidade de escolhas feitas, mas também a forte diversidade de ofertas organizadas que lhes são postas. Estas constroem necessidades e estimulam o consumo, dando relevo à construção cultural do consumo, à sua articulação

com a construção do *self*, da masculinidade e da feminilidade, e à comunicação de estatuto (Mooij, 1998). Acentuam ainda como, particularmente entre este grupo, o modo como se interpenetram a alienação da “estúpida compulsão do trabalho” e a alienação da “estúpida compulsão do consumo” (Santos, 1999) sendo que ambas as alienações contribuem, a seu modo, reforçando-se mutuamente, para o descomprometimento com o social de que temos vindo a falar:

“viajar”

“carts”

“Paint Ball...são programas divertidos... quebram...aquela rotina de...e vamos sair, e vamos jantar fora e vamos sair...no outro dia fui aos carts e adorei”

“Prefiro programas românticos... passar o tempo, de preferência, sempre sentado... Ou deitado”

“Não faço nada!”

“Briiiinco”

“Saio, jogo computador”

“Vejo televisão, provavelmente arrumo o escritório, o meu computador e saio... para ir a casa da R, por exemplo”

“Toca guitarra”

“desenhar”.

2.4. competição, cansaço e resiliência ou a reclamação de “ser”

A capacitação para o forte grau de competição do mundo em que vivem bem como das consequências do seu percurso escolar como enraizadoras das possibilidades de inserção no campo do trabalho, que se antevê como duro e hostil, torna-se patente nos seus discursos. Seguro de si e dos valores em que acredita, numa voz clara, límpida e cheia de entusiasmo, seguido por outros/as companheiros/as, um rapaz explica:

“hoje em dia é a competição mundial e é preciso nós tirarmos, ‘As’ a todas as matérias para conseguirmos entrar para as melhores, e dentro dos ‘As’ até há pessoas que não entram porque têm que escolher entre essas pessoas. Nós temos que estar a estudar porque parece que não, mas nós já estamos a iniciar a nossa vida aqui”.

“para eu ir para medicina tenho que ter uma média de ‘19’ pelo menos...é uma pressão completamente exagerada porque vai marcar o meu futuro”

“Cada vez mais é mais importante nós tirarmos melhores notas”

“aqui há dez anos atrás devia ser muito mais fácil entrar para uma boa faculdade”

“Se nós não entrarmos para uma boa faculdade, podemos não arranjar um bom emprego, podemos estar à rasca de dinheiro no futuro...temos que tirar muito

boas notas para depois podermos entrar para uma boa faculdade, para depois arranjar um emprego para podermos sustentar a nós e... família, se tivermos”.

Assim, surgem diferentes estratégias de resiliência. As raparigas, em geral, assumem a responsabilidade pelos resultados da sua aprendizagem, a que dão prioridade e a que dedicam, sem “explicações”, com maior ou menor sacrifício, tempos diários de estudo:

“Faço sempre os trabalhos de casa... é sempre preciso... há dias que não me custa ficar algumas horas a fazer os trabalhos de casa e a estudar... outros dias que custa muito... É o tempo que tenho... Tenho que gerir... prioridade aos trabalhos de casa... estudar para os testes”, “Nãããaa” [não tenho tempo para preguiça].

Apenas uma rapariga afirma:

“Se tiver trabalhos de casa... às vezes faço, outras vezes não estudo. Não vou dizer que vou todos os dias pa casa... e vou estudar. Eu não!... não é por sistema que eu estudo.”

Embaraçadas, algumas reconhecem o cansaço e a dificuldade em conciliar a escassez do tempo com o trabalho que têm que desenvolver:

“quando chego a casa nunca consigo estudar... acabei de ter um dia com aulas ou com treino e não consigo pegar logo nas aulas... ontem acabei às 3 e 40... comecei, para aí, às 5 e meia”

“todos os dias fico cá... 5, 5 e meia... se eu abdicar do treino de basquete... tenho um irmão mais novo... esperamos sempre um pelo outro... nem que eu fique na escola não é a mesma coisa que estar em casa... ir preparando as coisas... agora vou-me sentar e fazer... Nós, a casa... chegamos sempre exaustos... vem aquele periodinho, ficar a () e não sei quê... pronto”.

Em geral, os rapazes apresentam estratégias de fuga, negação ou adiamento, assumindo que estudam:

“Uma hora, no máximo”

“Não faço nada!”

“Quando não vou para o colégio?... Uma coisa bastante importante, primeiro, é pôr o sono em dia!”

“Trabalho muito... No trabalho escolar!” [linguagem corporal contrariando o texto]

“estudo”

“Faço os trabalhos de casa... e não faço muito mais. Não estudo todos os dias. Faço o mínimo”

“Faço os trabalhos de casa e se tiver um teste... Sou capaz de estudar mais um bocado”.

Há vários que recorrem a explicações para os auxiliar no percurso escolar:

“Tenho, de Matemática... não compreendo o que a professora explica e...vou para outro professor para me explicar... chego e digo se quero de [Língua Materna] ou de Matemática... mais Matemática”.

“Finalmente! Alguém...sincero! Foge!” comenta uma rapariga face às afirmações dos rapazes, lembrando a necessidade de relativizar e também de valorizar a franqueza do:

“Há dias que não estudo”

“Eu não sou capaz de ficar na escola depois das 3 e 40! Quero ir pa casa, ter tempo pra mim...pra televisão, pró computador...para jogar... Dedico todo o tempo livre pa mim e pó que me apetece... Sai-se...Tenho algumas coisas”,
“Tudo o que posso fazer na escola, faço... às 3 e 40 ponho um ponto final na minha vida [escolar]... terças, quartas e quintas tenho cerca de três ou quatro ‘free periods’... se eu nesses ‘free periods’ estudar e fizer os trabalhos de casa, acho que não vale a pena chegar a casa () e pegar outra vez na pasta... não faço nada... faço coisas que me põem menos stressado...a minha vida é muito árida...super cansativa”

“Estudo...quer dizer...às vezes finjo”.

Curiosamente, o último comentário, embaraçado como quem confessa um crime, é proferido pelo mesmo rapaz que admitiu utilizar a mentira como modo de escapar às reprimendas, parecendo que a ocultação e a mentira são aprendizagens que tem vindo a desenvolver, constrangido pelas diferentes pressões, como forma de usufruir de um espaço que lhe é, doutra forma, negado.

A recusa de perda do espaço pessoal, para prolongar, no tempo livre, o trabalho escolar foi muito mais verbalizada pelos rapazes, sendo pontualmente referida pelas raparigas que parecem assumir uma relação mais de compromisso do que de ruptura.

2.5. Quebrar as regras:

destruição, desrespeito, desresponsabilização experimentação e pequenos delitos?

Será admissível pensar que a assunção de comportamentos menos aceitáveis, numa perspectiva adulta, surja como forma de estes e estas jovens afirmarem o seu espaço pessoal e de reagirem às tensões que lhes vão sendo impostas. Desafiam pontualmente o instituído, mantendo-se, no entanto dentro dos comportamentos definidos como “previsíveis” pelo mundo adulto que (in)forma as e os jovens, ou seja, dentro de “uma ‘margem’ de transgressão estratégica” (Correia, 1998: 113) mas mantendo-se, ainda, “dentro das regras do jogo” (ibid).

Vencida a resistência, as “asneiras” surgem num chorrilho entusiástico que só termina quando temos que terminar a sessão. Durante estes relatos, as e os jovens dirigem-se uns aos outros directamente. Questionam-se, interpelam-se e pedem reforço, falam em simultâneo e gargalham, quase ignoram a presença adulta. Por uma questão de economia de texto vemo-nos na necessidade de seleccionar apenas um curto número:

“Eu, não faço asneiras... Não sou como outros que estão aí”

“conta lá alguma que não tenhas feito”

“Uma que não tenha feito?”

“Não séria?”

“que aconteceu aqui? Dentro desta infra-estrutura?”

“Dentro desta infra-estrutura ou dentro doutra infra-estrutura qualquer que tu queiras”, “Quer que aconteceu assiiiiim”

“que aches que é um comportamento...fora das regras, como tu estavas a dizer...”

Oh pá, na Form 10 eles abriram-se... contaram-me logo milhentas coisas”

“Eles na Form 10 ainda são chavalos”

“Eu sou um tipo fechado”

“As coisas que nós fazemos na escola eram porreiras!”

“Conta lá as tuas, já contei as minhas”

“Não tenho nenhuma.”

“tu tens imensas coisas para contar!”

“Eu?! Não.”

Tendo despoletado este tema para auscultar a existência, ou não, de comportamentos colectivos, próximos de uma cultura juvenil de contra cultura, de oposição à autoridade e rejeição do conformismo como em Willis (2000) ou, sob outra forma, como cultura juvenil entrosada das subjectividades, assuntos e investimentos das raparigas, como em Fonseca (1995), deparámos com comportamentos e atitudes diferenciadas, que não parecem possuir objectivos ou linhas de acção comuns.

Assumimos, pois, a existência, de outras formas de “cultura juvenil”, específicas e diferenciadas ligadas aos posicionamentos estruturais em “série” (Young, 1997) destas pessoas, adequadas aos tempos de individualismo e de maior descomprometimento com o colectivo, as quais traduzem a existência de lógicas e prazeres distanciados dos do adulto e a necessidade de afirmação de um mundo exclusivo, partilhado entre pares, que procura manifestar-se à revelia da imposição adultocêntrica de regras e da disciplina. Estas manifestações culturais parecem evidenciar o conflito entre ser jovem e ser aluno (Correia, 1998) num contexto cuja base comportamentalista e de vigilância parece também prever e conter, no seu interior, formas intersticiais de transgressão estratégica, admitindo que estes comportamentos aconteçam, como parte previsível do processo

(ibid.). Essa revelia surge menos interiorizada no 10º ano, em que os relatos parecem conter menos a intenção de quebrar regras do que uma interessante dimensão de ingenuidade e de desfrute lúdico:

“sabe o que é que eles fazem no cinema?”

“Não!” [tenta travá-la um dos rapazes]

“Eles deitam bombinhas pás pessoas... de mau cheiro!”

“Que maus que eles são”

“Vão todos em camadas... Depois começam a ameaçar o namorado da... E de repente riem-se, riem-se”

“O que foi isto, o que foi isto?”

“Eu não estava lá”

“Que merda!”, “Ameaçaram?”.

Já no 11º ano um rapaz suscita risos e fortes aplausos, com a expressão teatral:

“As regras foram feitas para as quebrar!”

“Que graça tem a vida sem umas bebedeiras, sem fazer asneiras, sem mentir, sem...” [comenta outro].

Falar das formas como estas são quebradas cria resistências e é necessária alguma sedução, por parte da investigadora e de alguns jovens, para que esta seja ultrapassada. Isto gera mal-estar pontual, numa conversa que decorre normalmente em ambiente de humor e cumplicidade. Notoriamente, os relatos tiveram como protagonistas os rapazes, um em particular, sendo a participação das raparigas mais de questionamento e de interpelação, como indicadores de uma posição diferencial entre rapazes e raparigas na relação com o mundo dos “prazeres”. Focam-se mais as questões escolares, porque a escola ocupa um tempo significativo da vida destes/as jovens e nela ocorrem muitos dos seus percursos de desenvolvimento das sociabilidades, por estarmos no espaço escolar e/ou dada a anterior relação de professora-alunos/as entre investigadora e participantes. Há um actor principal, reconhecido por todos:

“T!”

“Brincadeiras”

Vários: “T!”

“A desta semana é a mais recente”

O visado contrai-se e baixa a cabeça. Trata-se de um jovem cujo percurso escolar foi descontínuo e complicado, que tem afirmado o seu fraco sucesso e empenhamento e outras formas de relação conflitual com o mundo. As “asneiras” parecem formas de se

afirmar, correndo riscos, aceitando desafios que outros rejeitam, agindo como espectadores ou cúmplices:

“Só o T é que faz...desbundas os outros”
“Eu sou um santo... ele é mais santo, ainda”
“Eu só ajudava o T...e ficava de fora...ajudava e achava graça”
“Apoio moral”
“Era o especialista”
“Grandes histórias... já estão aqui a vir”.

Este ‘herói’ inspira sentimentos dúbios de admiração e rejeição e assume o prazer do risco, feita a aprendizagem de que as suas escapadelas ficam sem punição:

“O T por dinheiro faz tudo”
“quando tu fores grande és uma prostituta vigarizada!”
“Ele junta o útil ao agradável!”
“Isso é roubar... Isso é o mais requintado...é o mais delinquente possível, o que tu disseste de fazer isso, meu”
“É gigolo!”
“não fui encontrado...ninguém me chateou e eu ganhei dinheiro... por um bocadinho de risota de nós... Ai, eu também me divirto!”, “divirto-me à larga, meesimo! eu rio-me como eles...eu não fico assim ‘ah, é uma coisa que não gosto mas já que vou ganhar dinheiro...que se lixe!... Eu faço isso porque gosto... eu e mais não sei quem...a Miss () tinha as respostas...um teste ou uma coisa do género... Eu fui à pasta todo nervoso”
“Ainda o tenho”
“Tens?”
“encontrei-o no outro dia”
“Peguei”[olha rapidamente para um lado e para o outro] ela vinha aí e eu não voltava a tempo de fugir”
“fazia desaparecer o Black Book”, [registo de castigos disciplinares]
“queimar as páginas”
“lembras-te de mudares notas quaisquer?”
“Mas não sei se deu resultado, fogo”
“Ele não mudou A, B, C, ou D...mudou só o esforço”.

O ‘herói’ conta também, com assustadora naturalidade, não avaliando malefícios nem injustiça dos seus actos, permitindo antever a sua postura de descomprometimento para com os “outros”. Sendo recriminado por uma das raparigas, continua:

“fazíamos de propósito, púnhamo-nos numa sala, onde atrás havia vidros...com uma bola de basquete a ver quem marcava. Ou seja, ao marcar golos, partia-se os vidros. Assim que partíamos o primeiro vidro começávamos todos a fugir e íamos para o recreio conversar com todos”
“isso era mal feito”

“havia daquelas apostas de pagar dinheiro para fazer qualquer coisa...estávamos na aula de inglês a Miss () saiu...e tava eu...a javardar e entretanto o X, ‘Oh T, não és homem não és nada se não mandares o apagador e... partires o vidro... E eu ‘ah, quanto é que me pagas?’ e ele, ‘dou-te cinco euros’, quinhentos paus na altura, o () ‘eu dou-te mil’ e não sei quê! Começou a juntar dinheiro, peguei no telemóvel... eu peguei no telemóvel... disse assim ‘não’. Pus o telemóvel na mão. Peguei no apagador... [braço lançado de trás] “vvuuumm”, “Foi para o corredor...estava a mulher do Mr () a dar uma aula...ela sai da classe e foi ver...o telemóvel mesmo à minha frente, e ela aos berros comigo, e eu ‘aah... was getting a pen...I tripped on my leg... and I’”. “ela estava a olhar para o chão e...olha para o lado e eu chuto o apagador para dentro do locker e ela pensa mesmo que era verdade”.

A descrição acompanhada de movimentos explicativos, termina com uma queda na direcção da mesa, provocando uma risada geral, o que acentua a dimensão lúdica destas situações, para o grupo. Será interessante notar a preocupação que este jovem teve de preservar o seu bem pessoal – o telemóvel, enquanto, paralelamente, se diverte a destruir os bens alheios.

Uma rapariga dá também início a um relato sobre T trazendo à memória outros:

“o saco dele, ele tinha migalhas e um sumo rebentou”

“Ai que nojo!”

“Houve uma desbunda () toodos bêbedos, meu”

“eu já me tinha esquecido... Tínhamos que estudar, e eu deixava lá aquilo por dias...e depois quando notava que estava tudo () e como eu mandava assim a pasta com n de livros () tinha pa aí dois pacotes de sumo”

“e um pão estourado”

“Aquilo era um espanto!”

“E quando partiste os óculos ao Z?”

“E quando furaram o carro da ()”

“o melhor de tudo foi quando...tava eu, tava o Y, o P...entretanto fomos à cantina. E tavam lá as batatas de molho para o almoço do outro dia... mijjjááamos [faz o gesto] as batatas todas e o pessoal tava todo no dia seguinte a comer as batatas, todo”

“Mandar ovos pá janela!”

“Peguei num paralelo... Eu ia atirar e cai-lhe no pé...no momento que eu atiro...passa-me um puto...mesmo por baixo...e apanha-me com o paralelo que era assim...ele de repente cai no chão aos berros ‘Aaiii!’...E depois vem a empregada ‘tu bateste-lhe!’... e eu fui à minha vida. () Mas foi sem querer”.

Uma rapariga cuja mãe tem um cargo de direcção na escola relata, sempre interrompida:

“Fazíamos” [coisas fora das regras]

“Oh, oh, oh!”

“Está calado”

“Com a mãe dela () não é muito conveniente!”

“agora eu não acho nada de especial...deixávamos... fire extinguishers liquid’ para quando os professores chegarem... carbono, aquele gel...e também deixávamos bombinhas de água”

“bombinhas de mau cheiro”

[Aqui] “Não pode, coitada!”

“Quem é que se lembra daquela vez que nós tivemos que ir, tipo, limpar as folhas. O que é que tinha acontecido?”

“E quando puseram uma garrafa de água na mala da N e não sei quê?”

“Uma vez fomos apanhados. Estávamos a mandar calhaus, tavamos não, havia pessoas a mandar... calhaus para o edifício ao lado...era a fábrica... o objectivo era estourar o que já eram carros estourados... Por isso é que nós começamos a partir os da fábrica lá atrás, porque partimos os de cá todos”.

Falar sobre as próprias experiências de desafio ou puro desfrute do prazer de experimentar fez, também, o 10º ano borbulhar e agitar-se saborosamente. Após um breve período de negação brincalhona “Eu não faço”, “Asneiras? Que fiz eu?”, “Deixa-me escolher”, “Uma!” e de uma recusa definitiva “Nothing! I don’t remember”, surgem relatos, entre exclamações, gestos explicativos e risos, que parecem já traduzir uma relação iniciática com as drogas e o álcool. Este tipo de experimentação, fazendo o atravessamento cada vez mais comum e precoce entre as e os jovens de todos os grupos sociais, poderá, neste grupo, assumir dimensões muito preocupantes. Por um lado por poder servir para encarnar a assunção de um estatuto sócio-económico alto, por outro, pelo facto de sendo possuidores de um maior poderio económico poderem exacerbar a experimentação levando-a a extremos indesejáveis de dependência e às suas, conhecidas, consequências.

Duas raparigas e um rapaz dizem:

“Eu não faço isso”

“Não tenho essas necessidades...acho que não devo fumar”

“Fumar... isso é mais com o meu pai”, [como quem tira o cigarro ao pai e o mete na boca], “e ele tá bem”

“ao pé dele?”

“sabe que eu não gosto!”

“Pedrada não... Isso não. O meu primo fuma mas eu...bato-lhe...não quero que ele coise aquilo... Porque não!... É um anormal. É estúpido... a mãe...paga-lhe aulas...e ele fica com o dinheiro para ir comprar mesmo isso. Ele já me chegou a mostrar”

“as drogas mais...começam assim”

Em geral, assumem que experimentam e gostam:

“é um café marroquino... Durante a noite... vamos lá todos tomar café... Uns amigos pediram... eu não sei bem como aquilo se chama”

“Xixa!”

“Uma coisa pa fumar... não sei bem”

“Um cachimbo de água?”

“Sim, sim. Tem água em baixo. Um cachimbo de água. E depois deitam lá uma”

“E de ópio... de ópio” [brincando]

“uma... pastilha que se chama Xixa ou mertilo... ou qualquer coisa. E aquilo, em vez de... como o tabaco... tens outros sabores... é de manga, de menta, de tutifruti e é ótimo!!! Aquilo... Eu fumo aquilo e é mesmo só pa ficar com o sabor... Com a menta ficas com isto tudo [toca no aparelho respiratório de cima para baixo] fresquinho...é bom!... Pedrada. Não fico...agora não...antes...só de dar uma passa num cigarro ficava tonta...Mas com aquilo não”

“uma pedradita?”

“Nãao” [afirma um rapaz, desmascarado por um dedo acusador]

“Jááa!” [vários] “Já”, “Já”.

“eu enterrei-me tanto...tava...com dois amigos...a ir para o () [discoteca conhecida] e ele disse...eu não vou sair porque estou a poupar dinheiro para um sabonete!... para um sabonete? Um sabonete custa paí cinquenta cêntimos! E ele ‘não (), um sabonete de ganza!’ E eu... ah pois! Foi horrível!”

“Pá... a ganza...vem com o formato de um sabonete... como tu vês é assim uma pedrinha [aproxima os dedos indicador e polegar] mas o sabonete é uma pedra assim”[mostra o tamanho de uma sabonete de banho]

“Não é um sabonete para lavar as mãos! O sabonete!”

“As pastilhas?”

“A Xixa”

“Isso não é droga!... Estas são pastilhas () muito menos mal do que tabaco!... ainda faz mal...não vicia ...isso é bom...faz mal porque é...fumo...tudo o que é fumo faz mal...mas não tem nada a ver com tabaco... Faz muito menos mal”.

Um rapaz japonês, que tinha mantido um absoluto silêncio de negação, provoca exclamações e risadas ao introduzir: “alcohol!”

Vários: “Baileys!”

“Nós em casa do X...tava um pacote de Ice Tea...e nós metemos pa lá... gin, vodka e mais quê?... para darmos ao (), nós não bebemos!... e metemos assim num copozinho ao lado... Aquilo era um cheiro!...Tu não notaste mas bebeste... Nós partimo-nos a rir”

“o Z é que ficou”

“Champanhe...ele estava assim muito mole...estava vermelho e a rir”

“com um bocadinho de champanhe e ficou vermelho?”.

Uma das raparigas, sabendo que “calcou o risco”, começa por segredar mas vai-se abrindo entre resistências, desculpas, comentários e risadas, procurando esquivar-se:

“E tu? Experiências dessas?”

“Ei!”

“Já bebi álcool. Já experimentei... fiquei bêbeda!... Muito alegre!”

“Uuuuh!”

[procurando esquivar-se] “Fala tu que tens muito pra dizer”

“Eu tenho a dizer sobre ela”

“CALA-TE!”

“Não vou comentar miss, se ela não quer”

“Foi mesmo como uma pedra!”

“Eu não estava habituada, miss!... Foi tipo [põe os braços para a frente e simula uma queda, continuando baixinho] “Não [me lembro do que fiz] Desmaiei”.

Interrogada directamente, uma rapariga, reconhecida no grupo pelo seu grau de responsabilidade e um desempenho escolar excelente, afirma com firmeza, distanciando-se das “asneiras descritas” e gerando comentários jocosos entre os rapazes:

“Não é bem assim. Eu sou muito brincalhona.”

“Oh, oh, oh!”

“Brincadeiras de partir um vidro?”

“Não é brincadeiras de partir um vidro”.

Em Suma

No contexto da individuação, como forma de variação e diferenciação de estilos de vida e, concretamente, “do planeamento de biografias individuais” (Beck, 1986), em que mais do que a estimulação a uma reflexividade social se desenvolvem processos de individua(liza)ção e de, conseqüente, descomprometimento com o colectivo, não é de estranhar a assunção de relações mais flexíveis com as dimensões de cultura, de classe e mesmo dos papéis de género e na família, como verificámos neste grupo. São visíveis diferenças na relação com o trabalho, sendo que as raparigas o assumem de forma mais autónoma e, ao mesmo tempo, mais disciplinada; nas formas de gestão do tempo, em que os rapazes se auto-organizam para desenvolver actividades em comum e as raparigas tendem a enquadrar-se em estruturas pré-organizadas; em geral, nas formas de relação com a vida. Parece evidenciar-se entre as raparigas, uma relação de compromisso e nos rapazes posições de ruptura ou desajustamento, na gestão do conflito jovem/aluno/a. Embora se torne aparente entre todos/as uma evolução em relação às questões dos afectos e da sexualidade (ainda como espaço de secretismo e de privacidade), parece também existir uma maior tropia para a mudança entre as raparigas do que entre os rapazes, mais ligados à manutenção e reprodução de alguns estereótipos, concretamente em termos de género.

Aglomerados pela forte crença nos valores que os/as sustentam, e que vão sendo indubitavelmente construídos, também, no espaço escolar como centro unificador, estes e estas jovens mostram-se, em geral, capazes do desenvolvimento de relações sólidas,

leais e securizantes com os pares. Constituindo-se cada um deles/as como um mundo díspar de outros mundos, gerem de modo, mais ou menos cauteloso, as tensões entre desafio e risco nas relações humanas e no quotidiano.

Revelando posições assertivas acerca do seu mundo, capacitados de si como seres dependentes, mas seguros da sua posição de poder, parecem assumir a tomada de decisão sobre o seu “destino”, assente na vontade e no esforço pessoal para se virem a constituir como seres autónomos, numa perspectiva de realização pessoal e felicidade, figurada sem constrangimentos, garantidos que são a subsistência e mesmo o luxo.

Evidencia-se o desenvolvimento de relações estratégicas com os espaços pessoais, a que não é alheia a reflexão crítica. Este manifesta-se na capacidade de gestão dos tempos - na tensão trabalho/lazer), das relações com os amigos/as (na tensão cumplicidade/categorização), com os pais (nas tensões dependência/conflito e ausência/presença), com o dinheiro (na tensão desejo/capacidade de consumo)... Essas relações parecem narrar uma visão de mundo sustentada em princípios de troca e de hierarquização, no confronto entre rigidez e flexibilidade, desafio e gestão do risco.

Situados em sistemas de socialização cujos espaços intersticiais são, aparentemente, escassos, os sujeitos parecem, pois, mover-se, nas tensões certeza/incerteza, diferenciação/impregnação, rupturas/continuidade assumindo formas de construção da vida pessoal adjacentes a uma reprodução forte e a uma resiliência débil ao instituído, as quais poderão estar no cerne da construção de relações com o mundo próximo perspectivadas na tensão entre dominação/subordinação e de outros princípios de gestão empresarial do mundo da vida, distanciadas, portanto, de um constructo positivo de interdependência, à luz do proposto por Lister (1997) que tomamos como ideário de uma efectiva cidadania.

Capítulo VI – Visão situada das e dos jovens em (trans)formação

Da tensão entre realidades

“A palavra, a frase, o discurso articulado não se dão no ar. São históricos e sociais”. Paulo Freire, 1999b: 63

Neste capítulo, dando continuidade ao percurso de (re)conhecimento das e dos jovens em que se centra o estudo, faço o enfoque nos seus discursos auto-narrativos. Procuo captar os modos de constituição do seu olhar, o posto de observação de onde constroem a relação com um mundo mais longínquo que não é o do quotidiano pessoal nem o do contexto social em que mais directamente se movem. Tem-se, pois, em conta, com Ferreira (2004) na linha da *fenomenologia social* que se torna terminante compreender os

“(…) sentidos subjectivamente atribuídos por sujeitos vulgares em intercomunicação em situações particulares, uma vez (...) que a consciência dos actores é o elemento constitutivo do universo social. Isso quer dizer que a significação não é dada pela estrutura ontológica, predefinida, dos objectos que lhe correspondem, mas sim pela relação que enquanto actores sociais se tem com eles; daí que o «mundo» consista, afinal, no que se concebe como tal” (Ferreira, 2004: 27)

Procurando captar essas subjectividades e as dimensões de intersubjectividade que se foram construindo, tomo do trabalho de categorização que fui realizando, as categorias que melhor expressam esse relacionamento com o mundo, mantendo as estratégias de análise crítica e os pressupostos explicitados no capítulo anterior.

3. Entre uma realidade que se vende e outra que não se quer ver

3.1. tomada de decisão, origens e meio sócio-profissional

O diálogo sobre as profissões dos pais e algumas referências aos antecedentes familiares, como dimensões não previstas inicialmente mas que emergiram da partilha, permitiram a aproximação ao *background* das e dos jovens, como contexto social próximo, e compreender de que modo se relacionam com esse mundo.

Uma das raparigas, cujas manifestações são acompanhadas de forte expressividade em termos linguísticos e gestuais afirma orgulhosamente:

“Eu acho que a minha mãe que trabalha muito! Muito! Muito... todas as sextas-feiras...os amigos da minha mãe e tal...fazem quase sempre uma festa ou um

jantar, ou vão todos jantar fora ou vão todos para casa de um...esse gênero... E a minha mãe não. ‘Então mãe, o que é que vais fazer?’ e a minha mãe ‘Ai eu hoje tenho que trabalhar’... Tem uma empresa de catering, sozinha... a minha avó paterna é que criou esta empresa () e depois passou para a minha tia e pa minha mãe... Só que depois a minha mãe quis... [Trabalhar por conta própria?]“Isso”.

Enquanto alguns referem orgulhosamente a origem rural e pobre das famílias, que gera ironia entre pares, outros rejeitam qualquer aproximação a esse meio, ou resistem a abrir-se nesse campo, o que é patente nas hesitações e na lentidão da comunicação:

“O meu avô nasceu numa aldeia e quando se casou com a minha avó tinha uma casinha deste tamanho” [faz um quadrado com os dedos indicador e polegar]

“é que lhe correu bem”

“O meu pai também nasceu numa aldeia e a minha mãe também”

“O meu avô era sapateiro!”

“Tabem!”

“Vendia sapatos”.

“Nããõ!... Eu quando nasci já nasci com... aquilo que o meu avô ganhou”

“Não estou cá [A minha mãe]... Hhhmm, tem um curso de Ciências da Comunicação... Não [trabalha]. Ela tem uma loja de antiguidades...agora não tem empregados...mas...e”

“O quê?”

“Tá a demorar!”

“Tás com pressa?”

“está desempregada.

[E o pai] “É um empresário... de uma equipa de futebol”

O reconhecimento do esforço desenvolvido pelas mães e pais para a manutenção do seu estilo de vida, que coloca os sujeitos numa situação de dependência, na linha da argumentação de Jones e Wallace (1992), é mais verbalizado no 11º ano:

“tamos a viver à custa dos nossos pais...gastamos o dinheiro...a ir pa noite e essas coisas todas”

Em relação ao mundo pessoal, não parecendo alheia à assunção do “mérito natural” (Turner, 1992), evidencia-se uma forte consciência na força, capacidade e possibilidade da acção pessoal e da tomada de decisão sobre o próprio destino, que é demonstrada na escolha de percursos, sem quaisquer reticências. Seja pelo prolongamento da vida liceal para melhorar as notas ou pela escolha de um percurso universitário, parece confrontar-se a ideia de uma “mobilidade patrocinada” (Turner, 1992) através da disputa dessa mesma mobilidade como parte de um percurso natural:

“Nós é que temos que começar a preocupar-nos com as nossas coisas... estamos a ganhar consciência que nós, se nós não trabalharmos agora, no futuro, quem se vai tramar somos nós”

“em Inglaterra depois dos dezoito as pessoas saem de casa e começam a viver por si próprias. Assim aos dezoito já não vou estar em casa e depois começo a construir a minha vida”

“o meu pai está em Lisboa...vou viver para Bruxelas... Se for po currículo inglês tenho que fazer o 13º, o meu pai só fica lá até eu fazer o 12º...depois eu vejo se fico lá o 13º e tal... queria andar no currículo inglês lá, porque eu sempre andei em escolas inglesas”.

“estudar em Inglaterra... Porque não quero ficar cá...”

“escolhi medicina... como é muito difícil entrar em Inglaterra porque dão prioridade aos ingleses por terem a certeza que os médicos depois quando se formarem ficam lá e não vão embora do país, como é um bom investimento entre aspas, pronto é super difícil entrar em qualquer universidade inglesa, mas acho que vou tentar na mesma. Se entrar, pensava duas vezes em ir... acho que gostava”

“Não. Cá... porque Direito se estudar fora tinha que fazer Direito Internacional... e porque assim fico...em casa e não vou para fora”.

As escolhas parecem estar ligadas ao desejo e à motivação pessoal:

“Porque gosto... o meu pai mostrou-me que arquitectura é bastante giro e é interessante e eu sempre gostei de arquitectura”

“Eu ainda estou indecisa entre medicina e farmácia mas é porque gosto mais de ciências do que do resto... Ainda não sei para o que é que vou... é mesmo só pelas disciplinas”

[Vou para Direito porque] “não gosto de ciências e... porque gosto de argumentar”

“Quero medicina... interessei-me desde pequenina”

“é desde pequenino que quero ser arquitecto”

[Quero ser biólogo marinho porque] “Quero estar ligado à praia, ao oceano”

“quero mesmo muito ir para medicina que é para depois ir como voluntária pa África... seguir o meu sonho... é o que eu gosto...é o que eu quero... sentir bastante realizada... sempre gostei...Pediatría é uma coisa que me atrai”.

Ideia que surge associada à consciência do lugar social a que pertencem:

“esta revista apresenta publicidade que só pessoas como...com algumas posses podem atingir... Portanto, será para pessoas... Como muitos de nós”

“Alta...alta”

“Classe alta?”

“Média alta”

“As duas imagens mostram realidades...mas em...partes diferentes do mundo”,

“Não é preciso ser...em partes diferentes do mundo... É simplesmente, em partes diferentes da sociedade”.

Para evidenciar as articulações entre os lugares sociais de proximidade das e dos jovens e as suas opções de futuro, opto por articular os discursos sobre as profissões dos pais e

origem familiar com os relativos às expectativas pessoais, corrompendo a unidade de tempo, o que acaba por tornar clara a possibilidade de escolherem qualquer curso, em qualquer lugar, sem quaisquer condicionamentos. Há quem situe opções para seguir a “herança” familiar, assegurar protecção ou manter proximidade com os pais, numa linha que associamos à ideia de “herança cultural” proposta por Perrenoud (1982), não só em termos da reprodução dos valores e princípios familiares mas também da reprodução de uma cultura parcial de base neo-liberal que, como argumenta Sousa Santos (2001), se expande através dos processos da globalização sob uma capa de universalidade:

[O meu pai] “trabalha em gestão de Empresas... Vende... metalúrgica... Eu penso ir para Gestão...de Empresas... porque assim posso tomar conta da empresa do meu pai ou...seguir juntamente com ele”

“E tens sempre emprego garantido”

“É... e tenho emprego... não, não é bem...é sempre”.

“O meu pai é arquitecto e a minha mãe é pintora... o meu pai sempre foi arquitecto, mostrou-me que arquitectura é bastante giro e é interessante e eu...sempre gostei de arquitectura [é a] principal e única” [motivação].

“Quero medicina... Deve ser por a minha família ser toda à volta de ciências e eu interessei-me desde pequenina... A minha mãe é enfermeira, o meu pai é médico”.

A proximidade ao meio familiar manifesta-se, também, nas opções académicas e profissionais, por similaridade ou aproximação ao contexto familiar, e no âmbito de profissões diferenciadas mas associadas há manutenção de um estatuto elevado. Torna-se clara uma grande heterogeneidade de percursos:

“O meu pai é engenheiro e a minha mãe é professora... 3º ciclo”

“A minha mãe é economista e o meu pai é... geren...dono de uma empresa... [quero] arquitectura... Em princípio começar cá e acabar em Itália” [fazendo uma especialização].

[A minha mãe] “tem um curso de Ciências da Comunicação... [E o pai] é um empresário... de uma equipa de futebol... ainda não sei se vou para advogada, sequer... Vou fazer Direito... depois não sei... depois logo se vê!”

“A minha mãe [que casou cedo e não estudou] tem uma empresa de reciclagem, na Holanda...também tem uma empresa de cordas... Quero ficar a estudar em () [país de origem]...mas depois...se calhar ir lá para fora pa fazer... um mestrado...ou qualquer coisa... Ciências...por aí... Química.”

As profissões dos pais e mães são variadas mas ligadas a um estatuto social elevado, no âmbito das profissões liberais, em lugares de gestão, do trabalho independente ou como empresários individuais:

“O meu pai é jornalista... na política, mas jornalista e a minha mãe é engenheira agrónoma... trabalham os dois” [por conta própria].

“A minha mãe é... Directora da Júnior School... E o meu pai é Director duma companhia de vinho... Eu não sei que curso é que quero seguir ainda. Mas talvez para a área de História ou Política ou Relações Internacionais, quase de certeza, vou para Inglaterra”.

“A minha mãe é arquitecta e o meu pai é presidente duma multinacional [ambos trabalham, quero fazer] o ISEC ou Economics”.

“O meu pai é militar... quero ir para a faculdade... Engenharia aero-espacial ou aeronáutica...Tenho [saída profissional] mas no meu país... não se investe em tecnologia...para já... Eu gosto” [de viver fora].

“É juiz, o pai...e a mãe é professora para pessoas com mais dificuldades... eu quero ir para biólogo Marinho... no estrangeiro, cá...ia...limpar o () [parque aquático]”

Os últimos ditos realçam a ideia de atraso e falta de saídas profissionais no país de origem, tendo subjacente a desvalorização da cultura do país onde vivem, de origem da maioria deles. Isto parece evidenciar como a imersão numa cultura alheia e na língua que lhe está associada, e cuja expressão “(...) organiza a atividade mental, que a modela e determina a sua orientação (Baktin, 1981) induz as/os sujeitos a colocar a cultura própria numa posição de menoridade.

Poucos referiram as questões linguísticas, nas quais tínhamos reflectido com a preocupação relativa à maior parte das e dos jovens do país onde a escola está sedeadada. Este fenómeno pode estar associado a formas de invasão linguística e cultural, cuja inculcação profunda não permite o seu reconhecimento. Esta questão é, apenas, evidenciada por dois jovens, como condicionante das opções de futuro:

“queria andar no currículo inglês lá, porque eu sempre andei em escolas inglesas”

“Querida ir estudar para fora... de língua inglesa! Sempre estudei em inglês... Num colégio inglês. Mudei há um ano e meio.”

Curiosamente, uma jovem de origem inglesa, a viver num país estranho mas mantendo as origens culturais e linguísticas do seu país central, se atendermos ao equacionar das tensões inter-estados, de Wallerstein (1990) não parece aderir à língua e cultura de que foi rodeada, mostrando o reverso da moeda da resistência de uma cultura forte face à exposição a uma cultura tida como menor:

“talvez para a área de História ou Política ou Relações Internacionais...quase de certeza, vou para Inglaterra... não tenho... fluência [na língua] para...tirar cá o curso... acho que me sinto mais confortável a falar e ler em inglês”

Pontualmente surge a aprendizagem do valor do trabalho como herança familiar que aproxima mãe e filha, como predisposição tendente à obtenção de objectivos:

“a minha mãe... tem uma empresa de catering, sozinha... Vou investir aqui até ao 12º ano e eu queria mesmo...mesmo ser médica...mas a média aqui em () é elevadíssima...continuo a ser boa aluna... mas não consigo ser excelente...de 20. Mas...vou tentar...tenho que estudar mais e me empenhar mais...eu sei...Mas tava a pensar ir estudar para Espanha, para Salamanca...dizem que é muito bom o curso, que o estágio é em menos tempo e a média é 15, 15 valores”.

Surge a não confluência entre a experiência ligada ao nível sócio-profissional dos pais, em que a universidade surge como utilitária ao futuro profissional, desejado por eles:

“O meu pai vende máquinas têxteis... a minha mãe faz comida para fora... Cozinha inglesa e comida vegetariana... Claro que quero [ir para a universidade]...mas...ainda não sei o que é que vou seguir... sei que não vou estudar aqui... Eles querem [ir para Inglaterra] mas eu...ainda não sei” [faz trejeitos de negação com os lábios, assumindo que a decisão final será sua].

“O meu pai...trabalha em gestão...a minha mãe está em casa... Eu queria ir estudar para fora”

“universidade?”

“Sim! Claro!”

“My father works in a Company... My mother works at home... House work ... I'm going back to Japan, I'll do form 12 in there... Maths and Science... I have to go to the university... My parents *doesn't* like me not to go to the university! ... I think I have to... to get a better job I have to go to the university”.

O trabalho surge associado à possibilidade de aprender a gerir o dinheiro, valorizada como fundamental, à conquista da independência e à possibilidade de conseguir manter um nível de vida elevado:

“Não tou a dizer que não quero ir trabalhar. Eu quero conseguir ganhar a vida como eu quero. Eu quero ter carros de luxo. Eu admito que quero essas coisas todas... mas quero ser eu a ganhar ...claro que sei que os meus pais vão estar lá para me ajudar”.

“daqui a uns anitos...vou pensar em qualquer coisa ‘ah, apetecia-me ter isto’...mas não quero... aos 19, 20 anos...ter este porsche”.

Afirmações como estas provocam alguma irritação numa das raparigas:

“Uma coisa é teres uma boa casa e viveres à custa do teu trabalho. Outra coisa é fazeres a vida à custa dos teus pais... à custa dos outros”

“Sinto-me bem!”

“Pronto, não fazes nada e vives à custa dos outros”.

O trabalho é também motivo de chacota e de depreciação, sendo as áreas desligadas do, referido, estatuto elevado, desvalorizadas e motivo de graça, parecendo ter inerentes mecanismos intrínsecos de desvalorização do “outro”:

“ao exigir esforço...ganho muita experiência de vida... Como gerir o dinheiro...ganho para o começo da vida... vou arranjar um trabalho qualquer...em bares ou qualquer coisa...não na estiva mas pronto! E vou...ganhar pra mim”
“carpinteiro?”
“Ai, queres trabalhaaaaar, que bem!”
“fazes tudo ao mesmo tempo!”
“Se calhar vai para lixeiro”

O trabalho “burocrático”, de tomada de decisão é aceite, reticentemente, como trabalho:

“Os coronéis”
“Os funcionários públicos”
“saem uma hora e nesse tempo todo podem não ter feito nada...mas recebem no fim”
“nem precisam de sair a essa hora”
“um amigo meu tem um pai assim”
“Não faz nada na vida”
“Pois não! Viaja! Viaja!”
“quando o meu pai estava aqui...o meu pai ia para lá...senta-se [cruza os braços e reclina-se] está ali...na secretária... num escritório enorme, entra um gajo bate à porta...abrir...respeitinho...entrega os papéis...o meu pai assina... e depois...mais nada”
alertado para a possível responsabilidade dessa assinatura, admite:
“Sim, é um trabalho”.

3.2. duelo frágil entre a alma e o dinheiro

Gerando reacções masculinas de ironia complacente: “Filhota!”, uma rapariga afirma com ímpeto e entusiasmo:

“Estou com a alma... felizmente não me interesso por essa vida que toda a gente anseia... um caaarro excelente! Não é assim que eu me realizo... Se tu vais para arquitectura porque vais ganhar muito dinheiro, porque vais ser um grande arquitecto...e te sentes realizado com isso... ótimo mas eu nunca me vou sentir realizada se a única coisa que eu fizer for ser só uma médica que ganhe muito dinheiro e que tenha uma casa muito grande e um carro muito bom. Eu acho que são escolhas!”
“era por isso que eu estava a dizer que há pessoas que só querem ir para uma coisa para serem ricos...”

Uma jovem afasta-se das motivações que movem outros companheiros, revelando alguma coerência, no quadro de um pensamento caritativo, que se parece aproximar dos princípios de uma generosidade cristã, e em que ajudar os outros surge de acordo com uma dimensão de realização pessoal e, provavelmente, não como reivindicação de direitos de cidadania para os “outros”. Apesar da potencial generosidade deste comentário, não se torna visível qualquer reflexão acerca do facto dos “outros” terem que viver, sem escolha, durante toda a vida, numa forma, afirmada como indesejável, um rapariga afirma:

“eu quero mesmo muito ir para medicina que é para depois ir...como voluntária... pa África...seis meses ou um ano... Não ficar lá a vida inteira porque eu acho que não era capaz... É mais por isso que eu quero ir para medicina...nem é tanto pelo...é ajudar as pessoas...para Pediatria especialmente... eu não quero viver numa cabana [não estou a dizer] põe aqui no meio e cada pessoa recolhe o dinheiro que quer”.

Encontramos mais vezes esta dimensão de realização pessoal:

“Podes estar a ganhar muito mas não gostares do trabalho...e é uma seca!”.

“O meu primo...queria ser veterinário... não tinha vagas...e não lhe apetecia trabalhar... para ver qual era o curso, considerei o meu primo chunga, naquele momento! Foi ver uma lista de cursos e não viu pelo curso...viu pelo dinheiro que se ganha...está bem...ganha muito dinheiro... mas...daqui a 5 anos é capaz de acordar e dizer assim ‘eh pá, lá vou ter eu outra vez de analisar calhaus!”.

O tema do “dinheiro”, bastante recorrente, revelou-se empolgante para o grupo:

“Ter um bom emprego”, “Montes de lucro”, “Para estar bem na vida senão depois não tenho”, “Dinheiro”. “É normal. O dinheiro não é tudo?”.

Entre os rapazes ressalta como consensual, a importância do dinheiro:

“No mundo hoje, sem dinheiro não é ninguém!”

“sem dinheiro não podemos viver”

“É [importante] para toda a gente”

“Teres a vida o melhor possível... não estar em baixo e ganhar muito dinheiro”

“Podemos querer ter filhos, mas não ter condições para criar um lar... condições financeiras. [Rico] já vou ser...é o meu plano de vida... à minha custa. Não é à custa dos outros...”

“Aí aos 40 [constituo família]...antes disso...curto...ganho dinheiro!”

“I may get rich... Before 30”.

“gostava de chegar aos 60 e ter uma casa no...uma propriedade grande... e ir para lá viver!”.

A expressão de revolta de um jovem também permite compreender os padrões de vida a que ambiciona. Perante a recusa dos pais para ir a Manchester ao futebol, porque “não têm dinheiro” e é “muito dinheiro só pa um dia”. No entanto, também comenta:

“tem que se ganhar dinheiro...para viver e isso tudo...mas entre ganhar...mil euros”, “e...ser feliz e...dois mil e não ser, eu acho que preferia ir pós...mil”, “mas com condições”.

Outro jovem que afirmara “sempre gostei de arquitectura”, tendo como única motivação “gostar”, evidencia noutros relatos a forte motivação do dinheiro:

“se soubesse que ia ser rico, se fosse médico, ia para medicina embora deteste!... apostas de pagar dinheiro para fazer qualquer coisa... E eu ‘ah, quanto é que me pagas?’ e ele, ‘dou-te cinco euros’, quinhentos paus na altura, o () ‘eu dou-te mil’ e não sei quê! Começou a juntar dinheiro, peguei no telemóvel...

“O X por dinheiro faz tudo”

“Porque é virado pa nota”

“Não faço”

“Isto é uma ideia errada do X”

“ninguém me chateou e eu ganhei dinheiro”.

Outro jovem explicita o que entende por um “estilo de vida americano” que diz ambicionar, evidenciando como o “luxo” pode ser transformado em “necessidade” (Mooij, 1998), na linha do que temos vindo a argumentar:

“quando eu falo de ganhar para sobreviver é o termo em que vou ganhar mesmo paara comida, pra vida de casa...e para a borga... Não quero...ter um carro luxuoso, uma grande casa... sei perfeitamente que...daqui a uns anitos... eu...vou pensar (...) ‘ah, apetecia-me ter isto’ e tal...mas não quero...aos 19, 20 anos...ter este porsche”.

“qual é o mal?” [interroga outro].

Entre as raparigas admite-se:

“Cada um dá a sua importância”

“Ui, credo!... O dinheiro não é tudo”

“Tá bem [que é importante] mas não é tipo o T, QUER dinheiro” [gestos de arrebatador com expressão gananciosa]

“faz a maior parte da nossa vida...não é tudo...senão não podemos procurar...felicidade”.

Parece pois haver alguma disparidade, em termos gerais, entre as preocupações de rapazes e raparigas, sendo que os rapazes associam fortemente a realização pessoal ao domínio económico e as raparigas, embora não o desvalorizem, parecem ambicionar a outras dimensões mais ligadas aos afectos.

3.3. “Tamos bem aqui”

Ser pobre narra-se como tão indesejável como qualquer doença grave, num grupo em que quase todos parecem manter uma forte dependência do dinheiro, embora as raparigas pareçam ter uma maior preocupação com o social:

“Dinheiro faz dinheiro!”

“Não queremos ser pobres. Toda a gente quer, num certo nível, ter uma boa vida. Quer ter segurança, saber que amanhã vai conseguir comer e que amanhã vai conseguir”, “Alimentar os filhos!”

“Uma coisa é isso. Outra coisa é só pensares em teres grandes carros e grandes casas” [contraria uma das raparigas].

Situando-se confortavelmente no lado do poder da escolha face à sua pertença de classe: “Tamos bem aqui”, chamam realidade ao nicho social em que se incluem “Ali é a realidade”, a *Prestige* (anexo 1), “é como vive o Champalimau”. Apresentam uma consciência naturalizada da estratificação social e de uma posição de privilégio, em que *ter* surge como valorização de *ser* e de *poder*:

“há pessoas que não percebem a sorte que têm quando começam a reclamar de coisas que no meio de nós têm importância...há pessoas que estão pior de vida”.
“quem nasce com dinheiro e quem nasce pobre... É assim tão simples”

Em que o valor humano se confunde com o valor do dinheiro:

“Quando os pais têm muito ‘know how’ [gesto de dinheiro com os dedos] têm muito valor...”

Em que o facto de “pagar” parece permitir transcender todas as regras:

“O dinheiro que nós pagamos e não nos dão a porcaria de um pão... eu sinto-me com a consciência tranquila, de certeza absoluta [de ir ‘roubar’] pão à cantina e... beber sumos de vez em quando” [sem pagar].

A revista *Prestige* (anexo 1) suscitou um diálogo participado e ilustrativo, sobre um mundo que parece familiar e próximo:

“Diz lá se não querias ter um Maserati ou qualquer coisa?”

“Pois”

“Um Porshe! Ou um Ferrari”

“O Maserati é melhor?!”

“o Ferrari é péssimo...é de quem tem muito dinheiro e não tem gosto”

“O Maserati é péssimo!”

“O Lamborguini é o que está a dar.”

Férias, tidas não como sonhos mas como passos realizados ou a realizar, de que se fala de forma conhecedora, deliciada e convincente, como num anúncio, revelando uma forte permeabilidade à sedução pelo consumo:

“Borabora!... As águas mais claras do mundo!”
“gosto do Inverno!... Não é o Inverno cá, é mais na neve, para praticar desportos radicais... Snow boarding... Na Polónia...em Espanha...e”
“estâncias de turismo”.
“teres uma ilha, não, teres uma ilha não, ires para uma ilha paradisíaca!...Pode ser qualquer uma”
“Todas são boas!”
“Maldivas! Deve ser giro”
“Brasil!”
“Iguaçu!... As dunas, o banho, a comodidade”
“ter um iate, começar num sítio qualquer”, “ir de ilha em ilha, no Pacífico. Mas um iate grande. A sério...mas tipo três anos de férias”
“casa em Ibiza é?”
“Sim” [risos comprometidos]
“Ih mãe! Ela toda contente”.

É o poder económico que suporta o apoio escolar, os lazeres e o consumo de drogas leves e de álcool, não por excelência e selecção mas por acumulação e com continuidade:

“Íamos para as explicações!”
“ando no Taikundo!”
“cinema”
“festas de anos e isso”
“Health Club”
“alugamos um campo”
“jogar ténis... como actividade extracurricular” [paga além das propinas]
“alugar os campos... 7 euros”
“1 hora?”
“De ténis?”
“basquete!”
“Jantar [fora]”
“Sair”
“discotecas e tal”
“tomar café”
“disse...eu não vou sair porque estou a poupar dinheiro para um sabonete!”,
“Coitado” [em ar de troça]
“Um sabonete custa p’ái cinquenta cêntimos!...de ganza!”

O álcool é usado até para pregar partidas:

“Baileys!”

“tava um pacote de Ice Tea...e nós metemos pa lá...gin, vodka e mais quê?”,
“Champanhe”.

Estes excertos evidenciam como a divisão social do bem-estar é crucial como modo de regulação do acesso à cidadania, realçando as dimensões de cidadania em termos do acesso ao consumo (Jones e Wallace, 1992). O acesso maximizado a formas privadas de provisão social e a “escolhas” nos mercados, se contribui para formas alternativas de cidadania para uns/umas, reduz o acesso a níveis mínimos de cidadania, para outros/as.

A ideia da mobilidade ascendente e da descendente, e do seu risco, está presente:

“Há aqueles que são pobres e tiram o curso e ficam ricos”

“Começou a trabalhar com a minha mãe...com as gorjetas dele”

“O meu avô () a caminhar bem por todo o mundo e hoje... conseguiu meter a neta nesta escola”

“quem nasce pobre ou quem nasce com dinheiro pode mudar a qualquer momento... há famílias que têm tradição de grandes fortunas e...podem chegar aos netos ou aos bisnetos e acaba, [o contrário] Não é tão natural!... O mundo dá imensas voltas...se não desse, as pessoas ricas eram sempre as mesmas e as pobres eram sempre as mesmas”

“É como o Champalimau. O Champalimau começou por baixo e agora...”

Aproximando-se de uma cidadania de consumo que os situa numa perspectiva de individualização e os afasta de uma individuação reflexiva (Beck, 1986), acreditam que

“No mundo hoje...sem dinheiro...não é ninguém!”,

numa visão de mundo centrada no poder económico, que associamos ao provérbio “Muito tens muito vales, nada tens nada vales!”, da nossa tradição cultural. Visão em que se acentua uma hierarquização da riqueza, construída na aquisição de hábitos de consumo elevado, em que o inatingível ou supérfluo para muitos/as surge no domínio das necessidades, ligado à manutenção do status na educação, nas actividades extra escolares, nos lazeres, ou por possuir, em privado, bens que seriam úteis e necessários a toda uma população:

[Ele vive nos] “subúrbios, dos subúrbios... é uma rua assim desde tamanho... não dá para caber um carro...scraaachhh!”

“a casa dele parece o Parque de () [parque público da cidade]”

“Upa! Hum!” [exclama uma rapariga].

“é enorme”

“Não tenho vizinhos para me chatear!”

“vou ali não sei onde, tem de ir de carro”

“Não, não tenho gado absolutamente nenhum!... em casa...às vezes nado”

“na tua piscina?”

“Sim”

“Sauna!”

“tens sauna?”

“Sim”

“É, só pa dizeres que és rico. Assim não vale”

3.4. questões de género “isso dá pano para mangas!”

A aprendizagem do trabalho é também transmitida de mães e pais para filhas/os. As raparigas valorizam o trabalho feminino que surge, nestes excertos, associado ao espaço privado, acentuando o modo como a divisão sexual do trabalho vai prevalecendo, ainda, nos nossos dias:

“a minha mãe...trabalha muito! Muito! Muito... Trabalha! Isso tenho a certeza... Vou investir aqui até ao 12º ano e eu queria mesmo...ser médica...não consigo ser excelente...de 20. Mas...vou tentar...tenho que estudar mais e me empenhar mais...eu sei”

“trabalham muito. O meu pai tenta fazer... o que é possível aqui. E a minha mãe trabalha porque ela toma conta de nós e da casa...e também tem que trabalhar...acho que faz muito”.

Pontualmente ambos os trabalhos parecem desvalorizados:

“O meu pai...trabalha em gestão...a minha mãe está em casa... Eles...dizem-me que trabalham muito mas...Acho que não...o meu pai...acorda tarde...vai pó trabalho tarde...chega a casa...a horas normais. Às vezes chega um bocadinho mais tarde...vai sempre ao ténis, vai jogar golfe, vai ao futebol...tem tempo pa tudo...e...a minha mãe está sempre muito ocupada em casa mas também temos empregadas, por isso eu não percebo muito bem. Mas trabalha”

“Acho que trabalha... trabalha... quando não está comigo... não sei como é que é...ele diz que vai para o trabalho... mas quando está comigo”.

Frequentemente, ressalta a desvalorização do trabalho doméstico da mãe, admitido complacentemente como trabalho pelos rapazes, e repudiado, para si próprias, pelas raparigas, ou a pouca valorização da sua vida profissional, de par com a hiper-valorização do trabalho público do pai. Isto permite acentuar, na linha da argumentação de Lister (1997), a divisão e hierarquização entre a esfera pública, associada ao masculino e a esfera privada, associada a um feminino em subordinação:

“A minha mãe não trabalha...Só trabalha em casa!... É só ela... Tem. Tem [trabalho]Arruma a casa... faz o jantar”

“Ui!”

“O meu pai trabalha muito... compra o terreno e depois manda fazer o prédio. E depois tem empresas... de reciclagem de papel... tem uma quinta onde faz azeite”

“O meu pai trabalha em publicidade... A minha mãe trabalha...”

“Hospedeira?”

“não sei explicar... organiza...”

“Os planos de voo para as pessoas?”

“O meu pai é cirurgião vascular, a minha mãe fica em casa a cozinhar a limpar”

“Tens empregadas?”

“Tenho uma”

“Mas... a tua mãe, se tem empregada... a tua mãe ajuda a empregada?”

“Sim. [com embaraço] é a minha mãe que trata da minha avó... Precisa de ajuda”.

“My father... I don't know what he does... my mother works at home”

“House work”

“Does he work at weekends?”

“No”

“And your mother?”

“Yes. No.”

“Cooking?”

“She works, of course!”

A dado momento um rapaz comenta:

“O homem é que está certo... Agora já não... mas até aí há uns dez anos era assim... A mulher ia ficando em casa sempre a fazer a mesma coisa, o homem... O homem ia roubando o lugar à mulher... que ainda continua. Aliás! Olha os cozinheiros!”

“São bons”

“Mas isso, já vamos para a superioridade dos homens e não vamos entrar... Ia dar pano para mangas”

“os homens são superiores às mulheres ou não? Já que falaste nisso”

[interrompo eu a título de provocação]

“Claro!... São diferentes”, joga uma delas.

Assim se inicia um dos momentos mais vivos e agitados das sessões, partindo do debate sobre o trabalho que trouxe à baila as questões de género. Nesta disputa rapazes e raparigas defendem posições opostas, ficando uma ou outra rapariga e um ou outro rapaz nas margens do compromisso. Procuro enfatizar esse aspecto, identificando os textos de raparigas ou rapazes, e respeitando, quando possível, a estrutura do diálogo, dado o seu contributo para a compreensão do sentido particular como actores e actoras vão entrando em campo e defendendo a sua perspectiva. Uma rapariga inicia:

“Acho bem as mulheres trabalharem fora de casa. Os homens é que deviam ficar em casa”

“Eu não vou trabalhar em casa. Nem na rua... Que horror!” [alusão à prostituição pois a investigadora disse trabalhar “na rua” pretendendo dizer “fora de casa”].

“E vocês que é que acham?” [Passam aos rapazes]:

“Acho mal” [as mulheres trabalharem fora]
“desde os primórdios do tempo” [doutoral, provoca risos] o homem... caçava...saía lá da gruta...fazia lá os instrumentos de pedra e ia caçar bisontes... as mulheres ficavam em casa a tomar conta dos bebês, e a acender a fogueira, ou seja cozinhar...isto vem-se mantendo até aos nossos dias mas...está a mudar”.
“têm sozinhas?” [possibilidade de reproduzir a espécie] Quem é que inventou isso?”

“Fui eu”, [responde uma delas trazendo a luta para o lado das mulheres]:

“Eu não estou a dizer que as mulheres são superiores aos homens, eu estou a dizer que somos iguais. Há algumas diferenças”

“Os homens são superiores às mulheres” [retoma um rapaz]

“Isso é uma estupidez!” [joga a falante com um riso incrédulo]

“Estupidez!... São todos iguais. Uns têm maminhas outros não têm” [sustenta outra, recorrendo ao paradigma do essencialismo biológico],

[Outro afirma] “Depende da área...em certas áreas”

“nós estávamos a brincar”

“Ele tem razão...nós é que estamos aqui a picar” [retrai-se outro face ao confronto assertivo das raparigas].

“Na política...os homens são muito melhores do que as mulheres porque...são imparciais...porque as mulheres normalmente tomam partido...as mulheres são mais...sentimentais”

“Há áreas em que os homens são melhores do que as mulheres e vice-versa”,

“em que áreas é que as mulheres são melhores?”

“Não faço ideia. Não me ocorre nenhuma agora, mas acho mesmo” [risos]

“Men are better in some things and women in other... Women...they know how to cook, normally... men...”

“Sports!”

“or working” outside the house

“as mulheres são melhores...a limpar a casa e isso, acho que são [risos dos rapazes]...depende da pessoa, acho que não depende do sexo”

“Isso é verdade” [concorda uma rapariga, e um rapaz] “depende do indivíduo”.

“aceitas que na política uma mulher seja tão boa ou melhor do que um homem?”

“Se for uma mulher...no meio de vários homens”

“Não aceitava uma mulher, presidente”

“Se os segredos de estado já saem...e são com homens, agora, com mulheres Jesus!”

“Não tem nada a ver com guardar segredos”

“Entre elas sim... “Não conseguiam... Não tem nada a ver com segredos de estado... Tem a ver com outras coisas”

“Que coisas?”

interpela uma rapariga, iniciando novo duelo em que, cada vez mais exaltados, várias vozes femininas argumentam pelas mulheres e várias vozes masculinas, pelos homens:

“As mulheres são sentimentais...e os homens não”

“E qual é o mal?”

“Vocês são influenciáveis”

“Há homens mais sentimentais que mulheres e há mulheres mais sentimentais que homens”

“acho que o homem é superior”

“Ele não acha isso. Ele só está a dizer isto” [reage uma rapariga].

“estamos a dizer isto de propósito. Para picar...e para perdermos aulas” [acrescenta outro].

“Nós não estamos a brincar” [reagem elas].

Os homens são superiores “para umas coisas sim, para outras coisas não” [responde um rapaz contrariado pelas raparigas]:

“Os homens são melhores a conduzir”

“Haam?!... Olha, quem é que se...embebeda mais?”

“Os homens”

“Mulheres!”

“Homens”

“Mulheres!”

“Ainda não são as mulheres...está a subir e os homens, está a descer” [afirma uma delas].

Um rapaz generaliza a todas as mulheres a partir de um caso, provocando gargalhadas:

“Uma freira na Polónia...com 45 anos foi apanhada bêbeda a conduzir um tractor!... tinha 8,5 no sangue”.

Outra rapariga toma a palavra, evidenciando o carácter de afirmação dos homens através da protecção às mulheres, fazendo rir à gargalhada todas as outras:

“não há superioridade nenhuma...de nenhum lado...Não há diferença nenhuma. É injusto dizer...querem sentir-se...melhor!...Matchós! Machos. Nós tomamos conta das mulheres. Elas que fiquem em casa”

“Aahh!” [reage um rapaz, ela ignora-o]:

“elas que fiquem a cozinhar...nós a trabalhar. Pronto... matchós!”

“eu já dei a minha opinião... Eu concordo com a L”.

Estes diálogos revelam-se de interesse particular. Concretamente em termos da gestão da vida pública, na política, os rapazes apresentam tendência para reproduzir os estereótipos sobre a categoria masculina como competente para lidar com todos os contextos, lembrando a argumentação de Nogueira (2001). Na mesma linha de reprodução, argumentam pela fragilidade, dependência e incapacidades das mulheres, cujas capacidades querem limitar ao espaço doméstico, e que os levam a tomar pouco a sério as questões de género.

As raparigas, contrariamente, rejeitam, em geral de modo assertivo, o enquadramento nesses estereótipos e, corrompendo-os, revelam capacidades de reflexão e de

verbalização sobre os temas, e de decisão sobre o futuro pessoal. Parecem desse modo dar alguns passos na rejeição da imitação dos modelos masculinos, tomados como universais, e demarcam-se coetaneamente de uma posição de especificidade no social, para a qual alerta Amâncio (1992), e que surge ligada, em nosso entender, aos princípios da maternidade e da sobrevalorização da dependência na família. Afirmam-se como seres autónomos e capazes de auto-gestão. Esta postura é, necessariamente, facilitada pela sua situação de privilégio em termos materiais.

3.5. o futuro dos afectos

O F está reclinado com o rabo quase a sair pela frente da cadeira, a cabeça apoiada nas duas mãos cruzadas na nuca, simulando ou procurando uma atitude de lazer, fala das suas expectativas:

“Um tipo de vida sem stress... haaam, e quando eu falo de ganhar para sobreviver é o termo em que vou ganhar mesmo paara comida, pra vida de casa...e pra...prontos... paara... para a borga...Não quero...ter um carro luxuoso, uma grande caaasa, quero...”, “Queres filhos?”
“Filhos? Não. Faz favor!”

O diálogo sobre as antecipações para o futuro, no campo dos afectos e do percurso pós universitário mobiliza mais depressa raparigas do que rapazes, mas estes acabam por participar de modo veemente. No 10º ano, desviam-se da conversa e brincam com o telemóvel.

Sendo relativamente dispares e acentuando a tendência para a diversificação dos percursos pessoais convivendo, sem efeito transformador, com a manutenção das desigualdades sociais (Beck, 1986), estas expectativas surgem ligadas a ideias de continuidade e causa-efeito, aparentemente autónomas em relação a factores externos:

“tirar muito boas notas para depois podermos entrar para uma boa faculdade, para depois arranjar um emprego para podermos sustentar a nós e...família, se tivermos...Toda a gente quer...num certo nível...ter uma boa vida...ter segurança...saber que amanhã vai conseguir comer e...”
“Alimentar os filhos!”

Alguns rapazes parecem assumir como futura responsabilidade de “pais de família” ganhar o seu sustento “família lhe queres dar uma boa vida” reforça uma rapariga, enquanto um rapaz reitera que compete também às mães garantir esse bem-estar:

“A J vai ter dois filhos, eles vão andar com a roupa toda rota. ‘Não. Não vos dou dinheiro! Arranja-te!’() Alguém se acredita nisso?”

Três situações geraram gargalhadas e a primeira comentários trocistas, pelas quais o grupo se parece demarcar ou criticar as posições assumidas pelas falantes:

“Casar”

“Quando tiver aí 24 ou 25...Eu queri...eu gostava” [de acabar o curso e casar logo]

“Já tens o vestido...escolhido?”

“Não é melhor casar e tirar o curso depois?”

“Nnãao”

“Vais ser mamã”

“E quantos filhos?”

“Dois ou três”

“Ela já pensou nisto tudo”

“E empregadas?”

“E para limpar a casa de banho?”

“Depois fica o dia todo em casa”.

Um explosivo:

“solteira!”

“Não sei!... 25... Muito cedo...25... Ainda não penso nisso... A partir dos 30... Por aí!... cedo de mais é muito mau... tem...que estudar...e não sei quê...a minha mãe casou com 19 anos e não acabou o curso...e estraga...mais ao menos...o futuro”.

E, por último:

“Eu não quero casar... Não sei...não quero ... Não ter um compromisso”.

Enquanto fazer um curso e trabalhar está já bastante definido nas estratégias de vida destes e destas jovens, as questões dos afectos parecem ser deixadas mais ao correr do acontecimento, sujeitas a uma lógica de espontaneidade, de imprevisibilidade e de maior distanciamento. As raparigas afirmam:

“Tu agora dizes que não vais casar, se calhar...casas antes do que pensavas. E tu...dizes que vais casar...aos 25...se calhar chegas aos 40 e ainda não casou!... tudo pode acontecer”

“Não [quero casar logo]. Quero tirar o curso, seguir o meu sonho, depois regressava... Ia trabalhar e depois a partir daí... não é...vou fazer o curso, vou-me casar, vou ter dois filhos, vão-se chamar João e Francisco e vão ser muito bonitos”.

“Lógico que quero sair de casa dos pais e ter uma família mas daí a...ter ideias já sólidas...não... Penso em entrar no curso e depois...se verá”

“em Inglaterra, depois dos dezoito as pessoas...começam a viver por si próprias...aos dezoito já não vou estar em casa e depois começo a construir a minha vida...não sei se vou casar ou ter filhos... ou depois da Universidade ou se vai demorar não sei quanto tempo”

“É, é, é. Logo aos dezoito”

“vais ser daquelas inglesas”

“Spinster!” [solteirona]

“queria acabar o curso e viajar...e trabalhar em países diferentes... Sozinha não...queria ter um namorado [sem compromisso] ... não queria...não quero casar ou ter filhos”

“sem dúvida alguma acabar o curso. Primeiro que tudo acabar o curso...claro...posso ter um namorado e tal...só depois do curso é que pensava em realmente casar...ter filhos...só depois do curso [que] é ...o principal [a seguir] arranjar um emprego, trabalhar”.

Os rapazes também acham melhor casar mais tarde, tendo outras prioridades:

“Sim! Claro! Não é uma coisa que eu queira precipitar...não tenho pressa nenhuma, sinceramente”

“Viver sozinho... Se depois acontecer acontece. Mas não tou...a planear já casar aos 26, mal acabe o curso”

“Deixar ir”

“Eu vou-me casar” [sussurro trocista]

“Aproveitar a vida... uns anos pela Europa...a viajar...fazer paragens. Tenho trabalho. Depois regresso”

“tenciono trabalhar logo”

“vejo a vida um bocado como viver o dia a dia a cada minuto...mas não me vejo a salientar uma relação e em me fixar em algo como o casamento...o casamento... é muito irregular”

“à base dos 35, 40...até lá...além de estudos...ter assim muita mais liberdade”,
“ter...o emprego e isso...viajar [mais tarde] Casar e ser feliz, quem sabe...ter filhos”

“Filhos? Um filho!”

“Morrer de velho”

“E os afectos?”

“Sei lá... Aí aos 40, não é? [Família] não muito grande, não muito pequena...3 filhos”

“Isso [de ter família], logo se vê!”

“Arranjas uma amiga”

“Isso dá sempre jeito!”

“I may get rich...get married when I can... Before 30... I don't know if I want to have kids”

“casar...depois dos 50... não quero...chegar aos 80 anos e estar sozinho numa casa...sem gente... casava com uma pessoa da minha idade...por volta disso e vivia o resto dos meus dias”.

“relacionar-me com pessoas... Sem compromisso”.

“50, é uma boa idade para ter filhos?”

“Adopta”

“Depende... Podemos querer ter filhos, mas não ter condições para criar um lar”.

“Tão cedo não” [quero ter filhos].

De modo interessante, “viver junto” em vez de “casar” parece atrair rapazes e raparigas:

“podes não casar mas podes ficar com uma pessoa a tempo inteiro que é a mesma coisa”

“Tens que casar! [desafia uma rapariga, em tom de graça] Qual é a diferença de viver com uma pessoa e casar? E...ter a mesma relação?”

“Há diferenças!”

“É que estás sob uma pressão psicológica! Quanto só vives com essa pessoa”

“O casamento é uma coisa todos os dias. Quando as coisas não...”

“há mais pessoas que estão infelizes casadas do que aquelas que vivem juntas, as que vivem juntas...não é uma obrigação”

“Há muitos casamentos que são obrigações”

“Casar...isso aí...não estou a ver muito bem... as pessoas estão juntas por natureza”.

A jovem que dá prioridade ao casamento admite, “Mais ao menos”, “viver junto”, mas com reticências, dada a pressão social, sujeitando-se, de novo, a alguma troça:

“não é gostava...mas não ponho de fora a hipótese de começar a viver com alguém e depois...casar, [mas] para a minha família... se fosse a viver juntos se calhar...não punha a hipótese de ter um filho... ele depois ia para a escola e depois os pequeninos a perguntar ‘e os pais não sei quê’ e depois é muita confusão na cabeça deles”

“Não sei porquê!”

“A X gosta do vestido... Não é [igual], porque não há vestido”.

Parece acreditar-se que depois de casar as pessoas:

“estão presas e não aproveitam do mundo”

“é morte súbita”

“supostamente tem que ser fiel”

“Queres dizer que se casares com essa pessoa provavelmente vais traí-la e se não casares...”

“Sempre tive uma vida um pouco individual, não solitária mas individual, penso muito em mim mesmo”

“Vais ser daqueles velhotes sentados no quarto sem amigos, nem nada”

“Os amigos das cartas”

“Quero ser um velhote todo mexido... não gosto muito de me apegar muito às pessoas”

“Tens medo que elas te magoam!”

“Depois elas vão embora, não é?”.

As ideias do casamento ou de viver junto se, por um lado, surgem associadas à perda da autonomia e da privacidade, surgem também associadas à troca afectiva, não sendo postas em termos de dependência económica, por parte das mulheres, ou de ter quem

cuide da casa, por parte dos rapazes, de acordo com as ideias que parecem ainda informar, nalguns casos, a geração anterior.

Em relação às possibilidades de uma rapariga viver sozinha ou ter um companheiro, as raparigas falam, às vezes em simultâneo, enquanto os rapazes se alheiam da conversa e se distraem com um telemóvel:

“hoje em dia já não há essas coisas... já não há esse tipo de problemas”

“Já ninguém liga”

“Já não dizem... mal... Já acham normal.”

“Era a religião... as pessoas eram mais religiosas... tinham de casar”

“Era o objectivo de toda a gente”

“Outra mentalidade... hoje muitas pessoas optam por não casar... as pessoas estão a mudar”

“E por... estudar... ter uma carreira”

“E é muito melhor assim”

“como há tantos divórcios... as pessoas casam-se e divorciam-se logo”,

“É preferível ir viver... namorado e namorada na mesma casa... durante uns anos... e depois... realmente vêem que se dão bem um com o outro e... casam-se”,

Um dos rapazes, entra, finalmente, na conversa:

“Apressam-se a casar... Não pensam bem se aquela...ou aquele é o par ideal”, [interpelo], “pode casar e achar que gosta daquela pessoa e depois descobre que afinal”,

[as raparigas continuam] “É por isso que eu acho que mais vale viver antes”,

“Viver antes com essa pessoa e, se calhar, casar, não é obrigatório casar”

“Há aquelas pessoas ‘Ai o casamento é acabar a vida feliz e aquela coisa de estar a tentar ser feliz. Mas quando realmente se chega ao casamento, não se é assim tão feliz... não é assim tão fácil. Lidar com o compromisso de estarem um com o outro de terem de... depois a privacidade”

“cada pessoa tem que ter a sua intimidade”.

Rapazes e raparigas acham importante que as pessoas se conheçam no aspecto sexual antes de casarem, “para poder contar aos amigos!”, comenta um com ar maroto, porque:

“depois de se ter uma relação sexual... une mais”

“se a pessoa vai ficar com a outra para o resto da vida... tem que a conhecer bem”

“A L acha que não”

“Não... Não é a coisa principal... também é a questão do amor, da confiança e... serem os melhores amigos... Serem namoradas”

Em relação ao divórcio parece haver uma maior tendência para o aceitar, embora alguns resistam à ideia:

“Opto por me divorciar”

“também optava por me divorciar... o ambiente em casa... é um ambiente feliz”

“Se uma pessoa se dá mal não vai estar a...manter...o casamento só porque a igreja vos diz...até que a morte vos separe”

“Mas se tiveres filhos”.

“Quando casar é pa casar!... É por isso que é melhor esperar mais tempo”,

“Casar com mais idade”

“Eeee...ter mais experiência”.

Parece entender-se uma maior tendência para a procura da realização pessoal e a felicidade individual do que para a manutenção da instituição casamento. A consciência da mutação nas relações humanas e de conhecer bem a/o outro antes de iniciar uma vida em comum está também patente. As raparigas reconhecem uma evolução nas mentalidades, ligada a um menor peso da religião e a diferentes expectativas das raparigas em relação ao casamento como dimensões que influenciam essas alterações.

4. “Nós” e o mundo dos “Outros”

4.1. Temos que dar até certo ponto

Parecendo evidenciar o modo como

“(...) as interpretações dos indivíduos, baseadas num *stock de conhecimentos* prévio, os decorrentes da experiência biográfica ou os que foram transmitidos e reconstruídos na/pela linguagem quotidiana e que são sobretudo de natureza social, funcionam como maneiras de pensar, agir e sentir de referência que, através da interação, são depois partilhadas pelos membros de um dado grupo” (Ferreira, 2004: 28)

com entusiasmo, e parecendo cheio de certezas, um rapaz verbaliza uma visão, para nós estranha, de interdependência:

“Tem que haver um apoio financeiro... se não há dinheiro não se pode fazer nada. Isso é um facto. Por isso tem que haver pessoas que estejam dispostas a ir trabalhar e tem que haver pessoas que estejam dispostas a oferecer dinheiro para pagar...os alimentos e essas coisas todas. Para poder existir... um círculo... é óbvio que tem que haver uma pessoa a pagar...Se não há pessoas a pagar... não há mais nada que possa acontecer”.

Parece, pois, reflectir a incorporação de “automatismos pré-reflexivos e operadores simbólico-culturais” (Madureira Pinto, em Stoer, 1991) que transformam estes e estas jovens em “agentes sociais de classe” (ibid.). Para alguns/umas, a situação social global parece gerida por uma lógica mercantil, com dimensões de determinismo e irremediabilidade. Esta visão parece sustentada em identidades de cidadania e numa

simbólica de cidadania ligada à reprodução das desigualdades (Arnot e Dillabough, 2003) que são, deste modo, justificadas e legitimadas como naturais e necessárias.

Quem “tem” paga para quem “não tem”, ter direito a trabalhar para sobreviver. Na linha da valorização dos mecanismos de controlo e regulação típicos do mundo empresarial, eminentemente funcionais a esse sistema (Stoer, 2001), a “participação” e a relação com o mundo dos “outros” parecem suportar-se numa ideia idílica de “responsabilidade social” proteccionista dos que “têm” em relação aos que “não têm”, que são, desse modo, situados numa posição de subordinação e de incompetência:

“Uma coisa fundamental...é haver gente com dinheiro para poder ajudar as outras”.

É, também, responsabilidade social dos “outros” trabalhar para o conforto dos que têm dinheiro:

“Agora estou a falar a sério. Se não houvesse gente sem curso quem é que trabalhava pa nós? Quem é que nos fazia as coisinhas todas?... Ias tu fazer o teu lanche? Ias tu fazer o teu quarto?”

Estes comentários de alguns rapazes geram incredulidade e rejeição nalgumas raparigas que reclamam o direito de intervir no mundo que, de alguma forma, consideram seu:

“Pa ti é só isso!”

“Ai que problema! Realmente! Fazeres o teu lanche”

“Estamos a melhorar a sociedade? A tentar?”

“podemos fazer alguma coisa! Para ajudar... no futuro... por isso [a realidade dos outros] já tem a ver connosco”

“Dar um pouco de nós”

“ajudar os que precisam”

“Há pessoas que têm mais e há pessoas que têm menos...E as pessoas que têm mais deviam”

“Partilhar!”

Um rapaz acrescenta:

“As pessoas que têm mais querem ainda mais... E não querem dar parte das coisas... O ser humano é egoísta...Só pensa em si próprio...não pensa nos outros”.

Evidenciando a tensão entre regulação e emancipação social, (re)produzida na polarização entre vontade individual e geral, entre o interesse particular e o comum (Sousa Santos, 1998) as e os jovens têm consciência que a resolução das desigualdades

sociais pode ser feita pela partilha, mas sabem também que quem “tem” quer aumentar o património e que a partilha exigiria perda. Argumentam, pois, que deve ser limitada para não pôr em risco os direitos pessoais, assumindo como primordial a protecção da própria família:

“dar até um certo ponto se não, chegamos ao fim da nossa vida e não temos nada... tens dois filhos... não recebi dinheiro nenhum nestes anos todos...você estão quase como os outros que eu fui ajudar...não se preocupam que há-de vir aqui alguém ajudar-vos!”.

A relação com os “outros” assume dimensões de solidariedade caritativa, garantindo o “bolo pessoal”, ou seja, que as grandes estruturas da desigualdade social se mantenham inalteradas. Os argumentos dividem-se entre quem pensa que pode auxiliar os “outros”, com dinheiro, como medida caridosa, ou educando numa perspectiva assistencialista:

“dar dinheiro, para certas caridades... para essas pessoas comprarem a comida que tu vais distribuir!”

“resolves tudo com dinheiro...dar-lhes assim um monte de notas”

“eu não tou a falar em dar um monte de notas”

“Isso não vai arranjar nada...maneiras de ajudar... que eles consigam depois... sustentar-se”.

Afirmam, pois, que a conquista da autonomia tem que ser apoiada:

“porque...sozinhos eles não vão conseguir”

Para “ajudar alguém...temos que educá-los”

“A educação às vezes é muito melhor”

“pode valer mais do que o dinheiro”

[para] “conseguirem eles próprios fazer...uma vida”.

Uma jovem pensa em agir, intervindo, pontualmente, na realidade:

“quero mesmo muito ir (...)...pa África... ajudar as pessoas... É um sonho bastante gozado... há pouca gente que o respeite”

Outras reconhecem a origem do problema, na mentalidade das pessoas, referindo o espírito caritativo e a doação do que não faz falta, para além de tudo o que se pode comprar para satisfação pessoal:

“se fizesse alguma coisa para contribuir...tava tudo muito melhor...é a atitude... não é do dinheiro, nem nada, é a atitude...é esse o problema”

“é uma questão de educação e de mentalidades”

“ajudar os outros é quando tu já tens tudo... altos carros, não sei quê, e depois chegar lá e dizer ‘olha já tenho tudo’ como já não tenho mais onde gastar o dinheiro vou contribuir...tipo um padre... não sabes o que fazer ao

dinheiro...compras uma televisão... um clube de futebol...Porque não tens mais nada que fazer não tens mais nada que comprar...ligo a televisão, olha um jogador 'quero aquele'...não sei quantas coisas. Vai comprar aquilo!"

Um rapaz argumenta, trocista:

"Ora nem mais!... Eu ajudo...ai que bonitas! Umas sapatilhas...comprei duas esta semana...Custam cem euros...Pode ser!"

A discordância passa a ataques pessoais, mais ou menos ligeiros, sendo as atitudes de maior generosidade motivo de troça e de desvalorização:

"calado o quê?"

"está a dizer estas coisas todas mas é incapaz de ir seja onde for, para ajudar seja a quem for. Só pensa em dar dinheiro porque não lhe dá trabalho"

"Já foste ao () [organização que angaria alimentos] não já?"

"fui...dou...todos os meses dinheiro à UNICEF! ... por eu não ter possibilidade para ir oferecer comida... vou, ao menos, dar dinheiro para essas pessoas comprarem a comida que tu vais distribuir! Percebes?"

"Aquela vai ser a Madre Teresa 2... "É a Madre Teresa. Isso é tudo muito bonito falar mas depois na prática a maior parte destes que estão a dizer que vão ajudar e não sei quê... eu ao menos sou realista"

"mas há pessoas aqui...que contribuem!"

"E eu sou uma delas embora tu não saibas!"

Ela "ainda esta semana foi para o coração da cidade servir almoços e jantares"

"Fui esta semana e fui a semana passada"

"[dou da minha mesada] todos os meses"

"não trabalhas, sequer! Por isso não te ponhas a dizer que das porque eu acho que aqui nenhum de nós dá nada!"

"Estás a ver! Eu dou"

"Do teu mealheiro. Uns cêntimos... Dá o teu pai"

"Não dá o meu pai nada!... a minha mesada são sessenta euros... só recebo quarenta porque... me ficam com ele"

"A tua mesada também vem dos teus pais... Tu nem das um cêntimo!"

4.2. Não contribui para a minha felicidade!

Perante imagens estremadas de bem-estar e de mau-estar, pela apresentação de uma revista de "luxo" (Anexo 1) e de figuras de "carência humana" (Anexo 2) estes jovens posicionam-se, de imediato, na pirâmide social:

"Estamos no bom extremo", "Do da revista".

Tendo o direito de optar, que outros não possuem, escolhem "o lado bom da vida".

Alguns sentem o direito de olhar para o lado para não ver o "lado mau", que incomoda:

“é deprimente... um gajo compra esta revista por 5 euros... e não vai por 5 euros estar a ver fotografias dessas... Podemos falar de tragédias mas não ir comprar revistas... Ninguém vai querer comprar uma revista se só mostrar este tipo de coisas... Nnhem, é deprimente” [remata com um esgar].

Uma rapariga troça, parecendo querer recusar-lhe o direito a “virar as costas”:

“Têm que ser coisas agradáveis!... tens que pagar para não ver tragédias?”.

Há uma realidade que não se quer ver, que “faz impressão”, com que se recusa um contacto efectivo. Isto torna-se claro nos comentários espontâneos de repugnância e rejeição, nos risos pouco à vontade, nas exclamações de “dor” e de vômito, emitidos aquando da visualização de imagens de violência e de fome. Torna-se claro no afastamento das imagens do espaço visual, nas contorções corporais, no desvio da conversa pelos rapazes que fazem comentários em voz baixa: “o que é que disseram das competições?”, “E este executivo?”, na brincadeira com os telemóveis, na opção pela saída da conversa, na participação pouco à vontade das raparigas, nos risos nervosos... :

“por amor de deus”

“que chunga!”

“Haaggg”

“Isto é mesmo esquisito!”

“Ih meu deus...que nojo!”

“Ai que horror!”

“Aahh!”

“O que é que estás a ver?”

“violência doméstica”

“Nunca imaginei que uma mãe pudesse”

“Este mete muito mais impressão”

“Este é mesmo nojento”

“O que me mete impressão é sem dúvida este!”

“O que me mete impressão é o do homem pendurado!”

“O que me mete impressão é ele ter uma coisa espetada aqui”

“That’s what people do from bridges!”

“E o dedo enfiado no olho?”

“Está-se a ver a R ali a trabalhar”

“Há muito tempo que não via uma criatura”

“Pooooorra!”

Torna-se claro na associação ao primitivismo e até ao canibalismo:

“Isto a comer à frente dos pretos”

“no mínimo...o X é comido!”

“Apanhar as doenças”.

Torna-se claro em aparentes tentativas de desdramatização e de curiosidade face a esse real incomodativo:

“Olha esta é muito boa!”
“Deixa ver!”
“Está mesmo fixe!”
“uma bomba nuclear!... Isto é giro, caramba... dá uns efeitos especiais!”
“a sério... tu passas-te logo quando vires isto!”.

Torna-se claro, na reflexão e nas dúvidas acerca do que é real e das pertenças próprias:

“o que está a acontecer hoje em dia, violência, raiva”
“As imagens são muito violentas. Mostram... a Guerra...o sofrimento humano, a pobreza, a violência...a poluição”
“modos de viver as coisas”
“Constata a realidade”“Do mundo”
“Aqui mostra o mundo real”
“estas folhas trazem a realidade que estamos a viver”
“more real and showing bad things”
“não é a nossa realidade mas podemos ajudar”
“moral não tem”
“Não é a nossa realidade!” [afirmam vários]
“Nunca passas fome ao ponto de ficares”
“por amor de Deus...não estou a dizer que... Vivo assim.”
“Tu. Estás bem”.

Perante o desafio para dar uma vista de olhos à revista, ouve-se:

“Ah! Eu gosto destas...realidades! É muito melhor!”
“o bom da vida e não o mau da vida”
“o meu sonho de viagens é isto”
“in the magazine they are more good things”.

Reclinado para trás na cadeira, um riso lateral, parecendo simbolizar na postura corporal a atitude perante a vida dos “outros”, um rapaz divide, com o braço, o mundo em dois:

“cada um de nós não vive na parte má da vida”

Como se a sua “realidade” fosse apenas a aproximação ao seu nicho social, entre as raparigas comenta-se:

“Ali mostra...um duque muito bonito, a arte... os bons carros, as motas...essas coisas... Possibilidades de comprar aquilo ou aquilo”
“Não, não tens” [nada a ver com a outra realidade]
“Não diz [respeito] mas devia dizer”
“Diz respeito”

“não pensamos nisso quando estamos a... andar nesta escola, só pelo facto de andar nesta escola...na altura não penso no que é que está a acontecer no resto do mundo. Mas...se calhar devia pensar mais do que eu penso de vez em quando...no que está a acontecer... há pessoas que não percebem a sorte que têm...quando...começam a reclamar de coisas que no meio de nós têm importância...há pessoas que estão pior de vida”.

Há também quem afirme:

“são os dois, o mundo real”
“há um lado bom e um lado mau”
“Há muita violência mas também há coisas bonitas”
“acho que me sinto no lado bom da vida”,

e quem assuma, hesitante:

“It’s different realities”, “I don’t know”, “In between. Maybe”.

Há quem se situe como mero observador:

“A minha relação...não sei! São vários problemas que afectam o mundo hoje em dia...nós temos que estar a par... Temos que ter noção que também há esses problemas no mundo e que não é só...coisas boas”.

Há quem se demita de qualquer responsabilidade:

“Eu não faço nada por ela... apesar de poder fazer... porque não me obrigo... nunca precisamos disso e portanto não damos determinado valor”.

Há quem não acredite na mudança:

“Não podemos resolvê-las... vai sempre haver um bocadinho de risco”
“As pessoas são violentas, por natureza”
“Não podes parar. Nunca pode ser um mundo calmo... Equilibrado”
“Não é um palco perfeito”
“é quase impossível.”
“Claro que é impossível!... Controlar tudo... vai sempre haver discussões... e confusões... e violência”
“Porque somos egoístas!”.

Quem tenha esperança nos seres humanos e crença no potencial do esforço colectivo:

“Eu acho que podemos... como não sei, se toda a gente tentasse...era possível!... requer um esforço, um contributo de toda a gente”
“Comida, dinheiro, ajuda”
“Tudo é possível. Para estar um equilíbrio. Se as pessoas da alta sociedade se juntassem e ajudassem os que estão na pobreza e a morrer de fome...podiam ajudar”
“tentar pelo menos aproximar o extremo mais baixo”

“esta sociedade de alto nível...a pessoa é ‘ah, o que é que eu vou fazer?’... Vou contribuir com isto? Isto não vai mudar o mundo.’ Mas se toda a gente pensar assim, então o mundo nunca vai mudar...quando me perguntam ‘Mas o que é que tu vais fazer para lá [África]? Eles morrem na mesma’...magoa-me, claro. Mas não vai ser por isso que eu...vou deixar de seguir o que quero... O mundo hoje em dia está muito com aquela ideia de ‘vou fazer isso porquê? Não contribui para a minha felicidade! Não vai mudar o mundo!’”.

Argumentos doridos com que algumas jovens assumem a existência do individualismo e do descomprometimento com o social no seu grupo de pertença, num contexto social em que sob a aparência de compromisso, as condições são “(...) impostas sem discussão ao parceiro mais fraco no contrato” e se assiste a uma re-configuração do status que espelha a “(...) enorme desigualdade de poder económico entre as partes no contrato individual e na capacidade que tal desigualdade dá à parte mais forte para impor sem discussão as condições que lhe são mais favoráveis (Sousa Santos, 1998:23).

Para uns/umas as desigualdades são circunscritas à “África Pobre”, ideia que pode ter sido reforçada pela inclusão entre as imagens de algumas passíveis de ser associadas a essa ideia de vitimização:

“realidades mas em partes diferentes do mundo”

Outros assumem que estas têm a ver com a própria estrutura social:

“Não é preciso ser em partes diferentes do mundo”

“É simplesmente, em partes diferentes da sociedade”

“não é só na alta sociedade e na pobreza e quererem ajudar, há outros problemas...como a violência doméstica...a tecnologia e os problemas que causa...isso tudo!”

“pensamos que a fome e tudo só acontece às pessoas que não são...como nós, a violência doméstica... também há na sociedade... em geral”

Assim, embora reflectam, às vezes, generosamente sobre a realidade dos “outros”, observam-na à distância e remetem uma, eventual, transformação para o mundo adulto, assumindo o carácter de procuração da sua cidadania Jones e Wallace (1992). Não se questionam, pois, como sujeitos activos com capacidade de participação e acção no mundo, agora.

4.3. diferenças, conflitos e (des)respeito simbólico

Por entre os textos, a relação heterossexual é institucionalizada (Louro, 1999) como forma legítima de sexualidade, ideia explicitada nos modos de concepção da

família, que abordámos, e nas formas como, de um modo ou de outro, os rapazes fazem a afirmação da sua masculinidade. Vai-se, pois, percebendo alguns dos posicionamentos destes/as jovens em relação a situações de “diferença” que, aparentemente, desafiam as normas de masculinidade implícitas no grupo. Faz-se a apologia do “homem determinado”, do “Self made man!”. A alusão à homossexualidade é feita com desconforto, como assunto de que nem se quer falar, insulto ou piada. Rejeita-se a homossexualidade e qualquer comportamento que aproxime os rapazes de modelos ditos femininos, pondo em causa a sua masculinidade. Uma rapariga desafia:

“estão a falar dos homossexuais...eu acho” [silenciada por um rapaz]:

“Olha cala-te!”

[insiste]: “acho que nós devíamos falar sobre isso”

“Não falamos nada!”

“Pó castigo...era!”

“Não miss”.

“ele é assim um bocado...inocente”

“às vezes...dizemos...ai, não sei quê...és painelero...na boa...e ele começa a chorar!”.

“O J é menina... Não. Estou a brincar...o J é amigo das meninas”

“Ah!” [aliviado de uma rapariga]

[e explicação calma do visado]: “Eu dou-me bem com toda a gente!”.

“o Z precisa de um gajo que o ouça”

“ele diz sempre que precisa de um gajo que o ouça”

“Isso é o comentário mais gay possível”.

“estávamos a falar com um...psiquiatra e ele...ai não...eu preciso de um gajo”,

“Só preciso!”

“Nós distorcemos as palavras todas por piada”.

“era um adorado... com os óculos assim...eram mesmo de menina...assim muito pequeninos” [tornando claro o ridículo do rapaz e das coisas das raparigas].

O mundo dos “outros não significativos” é visto, por alguns/mas, como lugar de violência, risco e insegurança onde se poderão sentir perdidos:

“no meu país...com os meus pais e com os amigos... Que já conheço. Não gosto” [gesto para o exterior].

“é muito arriscado...e lá os...holligans...mas...íamos 3, em princípio não havia problema”

“Eles são violentos por fora” [comenta um rapaz, parecendo querer dar aos ‘outros’ um outro carácter].

É visto como lugar onde a corrupção, reforçada pela incompetência e por resquícios de, mal confessado, racismo surge como entrave ao contributo, mesmo que pontual:

“a comida que se manda fica nos armazéns a apodrecer! E o dinheiro vai pás contas dos presidentes”

“podemos...mandar comida pa lá mas também não nos certificamos... se eu mandar o meu dinheiro para alguém...não tenho a certeza se vai mesmo para África”.

“dar dinheiro? Para ser pós presidentes de lá e eles continuam a morrer à fome. Aquele dinheiro é desviado”

[Em] “África há grandes problemas...porque os pretos estão a dominar... Dispensavam o Ocidente... estava mal porquê? Porque os brancos dominavam aquilo. Isto é verdade...Mas o Zimbabué e assim houve grandes revoluções porque os brancos tinham terras e estavam a cultivá-las e estavam a dar emprego aos...aos pretos. Não quero ser racista mas pronto... não tou a dizer que eles não tavam a fazer por proveito próprio. Mas estavam a dar trabalhos aos pretos...foram todos expulsos de lá porque eles quiseram uma revolução e mandaram todos para fora... eles não conseguem... cultivar naquela terra!...tão a deixar a economia ir de mal a pior”

“Porque é que depois de tanto tempo não conseguem lidar com as finanças?”

“o que os ingleses e eles fizeram era devolveram a terra e disseram ‘prontos, agora’... eles não sabem depois de centurias de...”.

“Até brancos tem lá a trabalhar... têm terra... aquilo é que é uma economia”.

“Este [revista Prestige] só tem pessoas brancas!”

“E chega!... Se não...enchia a revista toda”.

O seguinte relato espontâneo, recorrente em duas sessões, elucida a objectização dos “outros”, que podem ser comprados e farão qualquer actividade sem escrúpulos, tornando óbvio o racismo da linguagem que o relator utiliza, contrariado por outros/as:

“Eles não são negros!”

“É um negro. Um preto”

“Eram dois no carro”

“E não eram negros. Nós também não somos claros”

“Somos clarinhos”

“Tu és clarinho”

“Mas não és branco”

“Escuro”

“Mas não são pretos então, pelo menos”

“És racista?”

“Eu...não”

“Nãaa”

“Não. Que ideia”

“Só não gosto é de pretos”.

“aquele preto...quer falar contigo...ele vem cá um dia...disse que te quer bater”,

“Ai é? Porquê?”

“Eu faço um contrato com o gajo... Até lhe dou dinheiro, ao preto, para ele bater ao X!... Juro que dou!”

“Vou-lhe contar!”

“Mas porque é que ele te quer bater?”

“Oh, pá...sei lá...eu não fiz nada”

“Não. Que ideia!... Então qual é a dele?”

“O tipo estava num carro mesmo à nossa frente e o...”
“Está calado”
“Insultou-o”
“Deu-lhe com um pau”
“Eu não lhe chamei...”
“Preeeto...Maio com u”
“ele parou o carro, pôs a cabeça de fora ‘o quê? Seu branco de’...”
“estavas a gozar?”

Entre risos, pouco à vontade, os “outros” são, também, vistos como pobres e ignorantes:

“Podemos querer ter filhos, mas não ter condições para criar um lar”
“Isso dos filhos...basta ver os ciganos...costumam ter muitos filhos”
“Porque eles não sabem... Não sabem comprar... meio prato de preservativos”,
“Não conhecem os métodos...os pobres... Não estão informados”

Pôr “outros” em risco, de modo, dito, não intencional, é relatado naturalmente. Atribui-se um forte peso à emoção pessoal. Ridicularizam-se as preocupações alheias. O protagonista assume o lugar de vítima. Os “outros” são vistos como pouco aptos e com uma visão desajustada da realidade.

“Eu atropelai um bebé!... foi sem querer...mas eu fiquei traumatizado!... Juro que fiquei traumatizado!...o gajo mete-se à minha frente...tava no colo da tia...assim toda contente... ‘ai filho, filho’ [esganiça a voz] vai a andar assim pa trás...eu não estava a contar... estava com os dois carros, assim... ela mete o pé no carro e cai e o bebé cai de cabeça no chão...e depois...a avó”
“a culpa foi dela, também!?”
“Pois é...a avó era...a culpa é do ‘moxo’, o ‘moxo’ ali” [voz parola]... e depois a mãe...ai o meu filho...o bebé chorava...e depois a...devia ser tia...ai que ele morreu...o bebé chorava mas ele morreu! [troçando]... a tia estava toda com sangue e o ‘ca...’ e depois lá foi o meu pai...e fomos embora”.

Sobrepõe-se a lógica pessoal sobre os “factos” a qualquer tentativa de compreensão da situação na perspectiva do “outro”. Mais uma vez, foi “sem querer”, sem consequências pessoais e sem atender aos problemas provocados a terceiros, o que provoca risos incrédulos e também algumas reacções de desaprovação:

“Eu sempre fui um bocado pirómano e gostava...de brincar com fósforos e isqueiros...tava na leiloeira da minha mãe...e nisto encontro uns fósforos...tento acender...ao terceiro, no máximo, acendo o fósforo, queimo-me, e estava uma mesa de bilhar...já era muito antiga e era utilizada...para lubrificar os candeeiros pa irem lá pa cima... Por isso estava cheio de óleo e coisas...inflamáveis... a cave incendiou toda... não tinha [seguro] e pensou que foi o empregado que foi para lá fumar... e foi despedido. E foi despedido... depois...já fiz coisas piores, essa já passou... De vez em quando ainda penso nela”.

“a empregada não me queria dar gelados porque eu tinha feito uma asneira qualquer... furioso... ela virou as costas eu fui lá tirei dois gelados, fui-me embora... Não queria o dinheiro que eu lhe estava a oferecer para dar os gelados...e eu fui buscar mesmo... eu queria ir buscar aqueles pães para comer... Buscar sumos, exacto, buscar sumos. Ninguém podia ter sumos e nós [gesto de quem come à socapa]

“Tinham fome?”

“Nãããooo... Isto era tudo vício”.

A agressão a uma secretária:

“o X ‘Vou-lhe partir a cara’. Estava a jogar a bola, manda um bujaaaardo! E ela agarrou-se à cara [agarra-se] ‘Ai... parti o queixo!’

“O X teve culpa! Ah, ahah!”

“O que é que o X disse?”

“Que foi sem querer”

“Ela não viu quem era”

“Partiste-lhe a cara”.

Experimentando travões, com entusiasmo, o relator, faz gestos de quem vira um volante rapidamente:

“lá passavam carros de acesso aos pais, como aquilo era uma fábrica onde as pessoas iam trabalhar eu gostava de testar os carros. Metia-me... assim... antes dos carros coiso e eles ‘iiiihhhh”.

Os professores, tratados com um ‘respeitoso’ “Mr”, “Mrs”, “Madame” são tidos como seres quase anónimos e ingénuos que utilizam critérios subjectivos, aparentemente alguém que está ‘do outro lado’. Essa ideia torna-se patente em sucessivos relatos dos rapazes, sobre ‘aventuras’ de rapazes, entre risos, e uma maior discrição das raparigas:

“E quando encheram o carro da miss () com papel higiénico... Todo molhado, o carro, todo!”

“estávamos todos nos corredores e começamos a ouvir o Mr...começamos todos a fugir, só que ele...pega no caixote”

“O Mr M a olhar pó caixote”

“Ele viu-me?”

“partiu um vidro à cabeça... na aula de Matemática”

“Era uma seeeca. E estávamos à espera do professor... Estava a fazer assim com a cabeça contra o vidro [movimento repetido]... e de repente... POING! Eu olho lá pra baixo! TAM!”

“aquele vidro que caiu do primeiro andar?”

“E o professor que já não me lembro quem era, pensava que eu tinha feito de propósito, atirar pra vidreira”.

“O...fazia desaparecer o Black Book”, registo de problemas e castigos disciplinares... queimar as páginas”.

“lembras-te de mudares umas notas quaisquer? Que algum professor tinha”,

“Ah! Eu lembro-me! Foi a Madame ()”

“um professor, tinha as notas assim em cima da mesa, saiu...e tu... com a borracha”

“não sei se deu resultado, fogo”

“Deu?”

“Acho que não deu”

“Ele não mudou A, B, C, ou D... mudou só o esforço”.

Interrogamos o grupo sobre a avaliação, letra pela performance, e número pelo esforço, tendo deparado com fortes disparidades:

“Não”

“Continuamos”

“Continuamos?”

“Depende do período”

“Eu não tive...no último período”

“Eu não tive. É porque os professores variam... Uns dão, outros não dão... eu não tive... nas minhas.”

Outros relatam o modo como escapam ao controlo e à responsabilidade pelos seus erros:

“o Mr () mandou-nos fazer uma cidade”

“‘Seen City’!”

“Com cidades espectaculares e por acaso o meu grupo era uma porcaria... como eu tava lá no escuro... no fim da aula fui aos outros...não havia sistema de segurança”

“Foste tu que apagaaaste!”

“Não, estúpido!... Pus furacões, ovnis, incêndios e a cidade [gesto de explosão] foi toda... e depois quem ganhou fomos nós” [com naturalidade]

“Porque ficou a falar comigo, o tempo todo, e nós não fizemos nada!”

“Pois, estivemos a falar”.

“E quando partiste os óculos ao T?”

“Toda a gente, o Mr M que ia fazer justiça...que o ia encontrar...mas ninguém o encontrou”.

“lembro-me quando tu estavas a tentar ir buscar oo...o exame de () [língua] à pasta da Miss Z”

[vários]: “Ele conseguiu”

“As respostas todas!”.

“eu e mais não sei quem...da nossa classe, a Miss X tinha as respostas...um teste ou uma coisa do género... Eu fui à pasta todo nervoso”

“Ainda o tenho” [exclama, alegre, uma rapariga]

“Tens?”

“encontrei-o no outro dia. (...) Peguei [olha para um lado e para o outro] ela vinha aí e eu não voltava a tempo de fugir”.

A cumplicidade com os professores é reconhecida, pontualmente:

[Andava] “Num colégio inglês... Noto muita diferença...nas pessoas... nos professores... Não [é nos métodos]. É mais nos professores... são mais abertos... não sei explicar”

“a nossa professora de Matemática, fica às vezes uma hora, um bocadinho mais tarde. Então eu aproveito essa hora para...”

“Para te ajudar”.

Em Suma

A partir dos textos de narração de si e do mundo, partilhados pelas e pelos jovens, captam-se diferentes dimensões dos seus contextos de vida, que as/os situam como “série” privilegiada em termos sócio-económicos. Encontra-se diversidade no leque sócio-profissional das mães e pais e é patente o esforço desenvolvido por algumas das famílias para patrocinar o sucesso e mobilidade das/dos filhos, pelo investimento na educação. Esta é vista como facilitadora de futuros percursos académicos e profissionais, em muitos casos, de âmbito internacional. É desse posto de observação, assumido o direito de usufruir de educação, lazeres, prazeres e pequenos vícios de qualidade, que as e os jovens se parecem projectar no mundo, assumindo um mérito natural que lhes permite posicionar-se de forma assertiva perante o mundo pessoal.

Na sua diversidade e forte heterogeneidade, alimentada pela riqueza e possibilidade de escolha, estamos perante sujeitos capazes de decisão e de reflexão, marcados por modos particulares de estar no mundo, que (co)agem na construção das suas subjectividades. Sujeitos que parecem ter como prioridade a conquista de um espaço de felicidade e de realização pessoal, ligado ao desejo, ligado às necessidades que neles foram estimuladas e, frequentemente, próximo dos do meio familiar em que agora se movem. Sujeitos para quem as palavras competição, esforço, crescimento pessoal e utilidade, são familiares. Sujeitos que se vêem como competentes e aptos, capazes de conquistar a sua autonomia e de lutar pela manutenção do seu status. Sujeitos cuja lógica de racionalidade parece sustentada numa visão mercantil da vida, na continuidade, na hierarquização, na divisão entre público e privado, na priorização do interesse pessoal sobre os interesses colectivos. Princípios potencialmente conducentes à manutenção de todo o tipo de desigualdades. Sujeitos que, visivelmente, se fragmentam quanto às questões do feminino e do masculino, tornando-se clara a demarcação das raparigas dos papéis que tradicionalmente lhes são atribuídos, que respeitam nas mães mas recusam para si próprias; em que se torna clara a tendência dos rapazes de procura de manutenção e atribuição desses papéis ao feminino.

Sujeitos para quem o mundo dos “outros” é situado como realidade distanciada, e a distanciar, realidade incomodativa que muitos preferem não ver e perante a qual

muitos baixam os braços, como quem observa de longe algo que não lhe diz respeito ou desvia um olhar culpabilizado. Lugar “outro” do indesejável, da pobreza, das doenças, do primitivismo, da diferença de orientação sexual ou de “raça”, da subalternidade. À narrativa desse mundo surge associada a negação e a repulsa, a incompetência, a corrupção e a consciência do risco. Um mundo dependente em relação ao qual as e os sujeitos assumem uma forma de responsabilidade social proteccionista de oferta de trabalho, visto como essencial para que os outros sobrevivam, prestando serviços pagos; ao prestar de cuidados temporário (porque mais de um ano nesse tipo de vida não se pode aguentar) ou através da educação (segundo os “nossos” princípios) para que os “outros”, incapazes e dependentes, aprendam a sobreviver, ou, ainda, numa linha de generosidade caritativa (a oferta da sopa aos pobres ou a oferta de pequenos donativos).

Poderemos antever, por entre as vozes, uma abertura para outra aprendizagem da interdependência? Escutaremos vozes dissonantes nas preocupações e no questionamento pessoal que se seguem? Na crítica ao posicionamento de indiferença do mundo e na crítica à mentalidade patente no seu grupo?

“tentar pelo menos aproximar o extremo mais baixo”

“Estamos a melhorar a sociedade? A tentar?”

“O mundo hoje em dia está muito com aquela ideia de ‘vou fazer isso porquê? Não contribui para a minha felicidade!’”

“esta sociedade de alto nível... a pessoa é ‘ah, o que é que eu vou fazer?’... Vou contribuir com isto? Isto não vai mudar o mundo.’ Mas se toda a gente pensar assim, então o mundo nunca vai mudar...”

“ajudar os outros é quando tu já tens tudo... altos carros, não sei quê, e depois chegar lá e dizer ‘olha já tenho tudo’ como já não tenho mais onde gastar o dinheiro vou contribuir...tipo um padre... não sabes o que fazer ao dinheiro...compras uma televisão... um clube de futebol...Porque não tens mais nada que fazer não tens mais nada que comprar...”

Encontraremos o “reconhecimento” na afirmação da “humanidade dos outros”? Na reivindicação dos seus direitos? Na consciência de que é possível mudar se houver um esforço colectivo? Inesperadamente, um dos rapazes que parecera aparte da conversa, escorregando no assento e a brincar com o telemóvel, aclara a voz para declarar, de modo preocupado:

“Hhmm. Eu acho que estas pessoas que sofrem, que isto acontece quase diariamente, e é... num governo... hmm... é estabelecido um direito pa todos... estas pessoas deviam ser ajudadas... porque são seres humanos e deviam ter o direito de ser ajudadas e de receber tratamento hospitalar e... acabar com esta discriminação e tortura”.

Capítulo VII - Na busca do Método

Racionalidades, afectos, razões e procedimentos

“A superação da compreensão mecanicista da História, por outra que, percebendo de forma dialéctica as relações entre consciência e mundo, implica necessariamente uma nova maneira de entender a História. A História como possibilidade. Esta inteligência da História, que descarta um futuro predeterminado, não nega, porém, o papel dos fatores *condicionantes* a que estamos mulheres e homens submetidos (...) A História como possibilidade reconhece a importância da decisão como ato que implica ruptura, a importância da consciência e da subjectividade, da intervenção crítica dos seres humanos na reconstrução do mundo.”
Freire, 2001: 97

Das opções metodológicas

Havendo uma inter-penetração multi-referencial e uma relação dinâmica entre a estrutura (viva) e os elementos (interactivos) que a habitam, procuro a sua múltipla interpelação, tomando como matriz metodológica a utilização, crítica e complementar de meios diferenciados. Realizo uma investigação de carácter interpretativo e parcial, procurando formular perspectivas de enquadramento consequente da problemática, através do seu atravessamento teórico.

Tendo o trabalho incidido na leitura hermenêutica de documentos e numa forte estruturação teórica e, particularmente, na análise de conteúdo dos discursos das e dos jovens sob influência dessa teorização, a gestão do “método” teve grande especificidade tendo levantado, em cada momento, dificuldades e desafios específicos. No primeiro momento, “Visão situada da instituição” analiso artigos publicados em jornais e revistas, no período da sua fundação e abordo o discurso da instituição, patente em documentos orientadores, por ela cedidos. Estes foram produzidos para justificação da sua proposta filosófica e pedagógica, no 1º ano de funcionamento, tendo sido recentemente integrados em novos documentos bastante mais amplos, nos quais essas dimensões ficam bastante diluídas.

Faz-se, pois, um percurso retrospectivo quanto aos princípios e funcionamento da instituição num contexto global, tendo em conta alterações, ao longo da sua curta história, concretamente a recente mudança administrativa. Esta análise é suportada na interpretação pessoal, sendo a citação limitada a pequenos excertos não identificáveis e não havendo anexação de documentos porque poderia corromper a regra de anonimato negociada com a instituição e que faço questão de respeitar.

A análise dos documentos desenvolveu-se com certa tranquilidade, tendo tido como características a procura de compreensão e transposição para este trabalho daquilo que estava expresso, na procura de uma relação de fidelidade interpretativa aos

conteúdos, de encontrar e respeitar as continuidades e discontinuidades dos discursos produzidos, há mais de dez anos, e dos introduzidos, recentemente, na instituição.

O trabalho foi facilitado pela incursão de tipo etnográfico realizada na instituição, onde trabalhei durante mais de dez anos, tendo aí desenvolvido vários estudos no decorrer da Licenciatura em Ciências da Educação. Dessa incursão advém um registo “afectivo”, como memória sistematizada e dado de reflexão, leitura experiencial profunda do interior da escola, que traz à colação uma compreensão “íntima” do seu *ethos* e permite uma escuta investigativa criadora de sentidos, ligada à valorização do inesperado e do irregular, à procura da qualidade dos fenómenos e ao desvalorizar da quantificação. Essa reflexão continuada, que se foi projectando nos diversos trabalhos realizados, possibilitou uma base de trabalho sólida, sujeita, necessariamente, a um novo enfoque, a novos questionamentos, ao confronto com novos saberes teóricos, com novas reflexões e com a procura de distanciação.

Esta etapa teve como desafio a tentativa de selecção da enorme quantidade de produções teóricas, muitas delas interessantes, que de alguma forma se articulavam com o assunto mas cuja utilização, por vezes, contrariava o enfoque que pretendia atribuir ao trabalho. A maior dificuldade foi a procura de caminhos de leitura, para ir dando/encontrando o lugar da problemática. Sabia as questões que me incomodavam e justificavam a procura de alguns vias, mas desconhecia as rotas a seguir, sendo permanentemente surpreendida por novas possibilidades.

Daí resultou a necessidade de estabelecimento de um diálogo comigo própria em que assumi, em simultâneo, uma dualidade de personagens. Diálogo, nem sempre sereno, em que se entrecruzam memórias e registos. Num pólo, a professora reflexiva que desenvolveu um determinado percurso profissional, noutro a investigadora, inquisitiva, que ao explorar o contexto e ao procurar relacionar-se com as realidades destes e destas jovens, procura também compreender o percurso que desenvolveu.

O estabelecimento do diálogo com os materiais tornou-se, no entanto, fácil quando comparado com as dificuldades que a etapa seguinte, de diálogo com os discursos dos sujeitos, trouxe.

Na etapa de “Visão situada das e dos jovens em (trans)formação” que assumiu um carácter actual e prospectivo, auscultei a formação das cidadanias das e dos jovens. Recorri à Discussão em Grupo Focalizada recontextualizada à investigação qualitativa em educação, para criar espaços para despoletar os seus discursos auto-narrativos, trazer à luz as suas perspectivas, revelar e interpretar as suas vozes. Procurei pois,

“(…) penetrar no mundo conceptual dos sujeitos para restituir as suas interpretações acerca (...) [da] realidade: os procedimentos, as noções, as imagens, as linguagens que usam e constroem quotidianamente para dar sentido às suas acções e às dos outros e que traduzidos num modo típico de fazer as coisas constituem um mundo do *senso comum*, um mundo de *rotinas* da vida *quotidiana*, um mundo *intersubjectivo*” (Ferreira, 2004: 27).

Esse processo, moroso e complexo, envolveu negociações para autorização e explicitação do trabalho a desenvolver, com o director da instituição, que facilitou o acesso e permitiu o desenvolvimento das sessões no horário escolar, durante o período da Assembleia de Escola e possibilitou a escolha de um espaço que permitiu o desenrolar das sessões com tranquilidade. Fui recebida com carinho por várias mães e antigos/as alunos/as, colegas e pela responsável pelo desenvolvimento curricular. Estas situações, bem como a disponibilidade e abertura da instituição permitiram-me captar a boa aceitação da minha ida à escola, podendo indiciar, também, a tranquilidade e “boa fé” com que estas/es profissionais desenvolvem o seu trabalho, ou, ainda, demonstrar a consciência de serem possuidores de uma estrutura, praticamente, intocável.

Demarcação do Campo Axiológico

Tendo em conta as tensões dialécticas entre a lógica pessoal, estruturadora do processo, a lógica da instituição, as lógicas dos grupos e de cada sujeito envolvido, procurei fazer uma escuta atenta do contexto e das vozes juvenis, eventualmente na penumbra, assumindo as suas tensões como transmutabilidade dinâmica. Procurei exercer uma mediação e apropriação metódica de informações que, como plâncton, foram alimentando ideias, sugerindo caminhos. Apliquei uma lógica comunicacional aberta e complexificadora, no quadro de uma intertextualidade interrogativa e de auto-vigilância crítica, de relativização do ponto de vista pessoal, a qual permitiu que ao

“(…) aprender com os outros/as a sua visão do mundo e das relações colectivas que eles forjaram através da interacção, (...) [pudéssemos] desenvolver uma compreensão mais alargada desse mundo e dessas relações que é indisponível para cada um deles (...) a partir da sua perspectiva própria” (Young, 1997: 59).

Procurou-se, pois, usar ópticas de flexibilidade e adequação permanente das estratégias de trabalho à fluidez e imprevisibilidade inerentes aos fluxos e refluxos do percurso investigativo, no quadro de um paradigma de abertura interpretativa, tendente à “definição de uma epistemologia da racionalidade” (Henriques, 2003: 133) que facilite a análise no campo teórico e a “compreensão da vida e do viver” (ibid.) como

“possibilidade de fazer emergir novas figuras para ocupar humana e comunitariamente o cosmos” (ibid.). Portanto, um paradigma de esperança em que se equaciona a possibilidade (embora remota, dado o contexto) de desenvolvimento pelos/as jovens de estratégias que corrompam o, aparentemente, estabelecido. Deste modo, opõe-se à ideia de continuidade as de oscilação, ruptura, recuo e avanço, à de permanência a de mutação, à de irremediabilidade a de esperança na possibilidade de transformação.

Faz-se a imersão no terreno da investigação, como entidade construída a partir do real e constitutiva de uma realidade, entendida como aquilo “(...) que se é capaz de ler e interpretar – e, ao fazê-lo, reconhecer, atribuir ou construir sobre ela uma significação, um sentido” (Ferreira, 2004: 28). Faz-se, pois, a recusa da linearidade, da causalidade e da estratificação do conhecimento científico, como modos tradicionais de explicação de fenómenos observáveis e previsíveis, rumando à explicitação e à elucidação, para além do óbvio e do observável, pelo reconhecimento da heterogeneidade, e numa perspectiva de construção de sentidos (Ardoino, 1992) potencialmente inovadora.

Em termos do campo axiológico, faz-se a ruptura com os dogmas positivistas clássicos de pureza e simplicidade das “ciências duras”, para lidar com a familiaridade e os valores sócio-culturais de forma crítica e insubmissa, reconhecendo a implicação, nas suas múltiplas dimensões, como vantagem acrescida, constitutiva do processo científico da construção de significados. Reconhece-se, portanto, que não há investigação sem implicação (Becker, 1977; Ardoino, 1992) pois é através desta que se parece poder desenvolver o trabalho dialéctico entre uma familiaridade controlada e uma estranheza “procurada”, ou seja, entre implicação e distanciamento.

Esta postura ao permitir uma “escuta” comprometida e mais fecunda porque atenta ao ruído, facilita o diálogo com um objecto transmutável, híbrido, temporal e também (in)formado. Joga, pois, com o questionamento interactivo entre indivíduos e objectos, permitindo recuperar representações, percepções e conhecimentos, mais ou menos conscientes, de actores que agem sobre a situação, afectando-a (Ardoino, 1992).

É no quadro dessa racionalidade hermenêutica, (Henriques, 2003) como saber e forma de constituir saber, assente num conceito de racionalidade mais flexível e dialéctico, que se assume a “interpretação como modo humano de saber(...) [e se reconhece que] o saber hermenêutico subsume o valor da subjectividade no processo de construção do saber” (ibid.), caminho e veículo dessa construção, elemento de distorção, a considerar. Afasta-se, portanto, de uma pretensa neutralidade que não é

mais do que a universalização de uma perspectiva hegemónica sustentada em dicotomias e dualismos, que é preciso superar (ibid).

As subjectividades, à luz de um interessante trabalho sobre a cidadania das mulheres, constituem-se como “(...) espaços de desunião e de conflito, (...) terreno de luta, não apenas entre grupos sociais diferentes, mas também dentro de cada indivíduo” (Araújo e Magalhães, 2000: 25), sendo apropriadas pelas pessoas em articulação com o poder da simbólica social interactiva (ibid). A subjectividade é, pois, o resultado de um conjunto de práticas discursivas, subordinadas ao económico, ao social e ao político, em luta pelo poder, sendo a linguagem o modo de construção da subjectividade individual, através de formas socialmente específicas (Araújo e Magalhães, 2000).

Da emergência da racionalidade para uma ética da comunicação

Tendo sérias preocupações éticas, e entendendo que “(...) a relação investigadora/sujeito da investigação deve assentar numa atitude de respeito (...) [que] envolve consideração, lealdade, honestidade, abertura um ao outro” (Vasconcelos, 1997: 68), a opção por uma metodologia de trabalho tornou-se complexa e difícil. Rejeitando qualquer complacência com a investigadora e a instituição, confronta-se a necessidade de desocultar e a lealdade a um espaço que foi, apesar de diversas incomunicabilidades, lugar de aprendizagem e de crescimento profissional e onde se acredita na sinceridade dos actores nas crenças e rituais que desenvolvem, em nome de um “bem comum” que parecem defender e que é crucial interpelar. Com Becker (1977) e Gouldner (1979) preocupa-nos, a objectividade (como abstracto inalcançável), a escuta e interpretação, que não se desejam corrosivas do mundo vivencial de pessoas com as quais, por entre as diferenças, me fui relacionando e mantendo alguns laços.

Acreditando no comprometimento ético inerente à pesquisa, necessariamente “(...) contaminada por simpatias pessoais e políticas” (Becker, 1977: 122) geradoras de viés, reconheço a minha situação axiológica, (re)conhecendo a necessidade de gerir o viés das partes, dúvidas, princípios e opções políticas. Com Gouldner (1979), tomo consciência da parcialidade, potencialmente reflexiva, do trabalho sociológico como “(...) objectividade de que somos capazes” (ibid.: 59) a qual, não tirando validade nem fiabilidade à investigação, antes a desloca da objectividade tornando-a mais contestável.

Com Vasconcelos (1997) assumo o valor da informalidade na investigação, da experiência como fonte de conhecimento, da incorporação dos sentimentos e, também,

da subjectividade como mais valia para o processo investigativo. Com Young (1997) assumo a existência de uma “reciprocidade assimétrica” entre as pessoas participantes em situações de comunicação, ligada ao facto de estas possuírem uma história e posição social particulares que as distingue e não lhes permite reverter papéis, apesar de possuírem também muitas experiências comuns.

Do Discurso

Com base nestes supostos, e tendo em conta o carácter interpretativo e discursivo da realidade, às vezes díspar e contraditório (Correia, 1998; Henriques, 2003), em que a prática discursiva se constitui como “(...) conjunto de regras anónimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram (...) para uma determinada área social, económica, geográfica ou linguística as condições de exercício da função enunciativa” (Foucault em Maingueneau, 1997: 82), compreendo os discursos narrativos, como *repertórios interpretativos* (Nogueira, 2001), que transcendem os seus “significados imediatos” (Bardin, 1977), e como pertença da comunidade discursiva que os produz *nas* e *através* de instituições que não são “mediadores transparentes” mas apresentam um enquadramento forte entre os seus modos de organização e os discursos que produzem (Maingueneau, 1984, 1997).

Referindo-se à Análise de Discurso, como teoria ou método sustentado em opções epistemológicas ligadas à interpretação e à parcialidade que, desse modo, contraria a epistemologia positivista tradicional, Nogueira (2001) equaciona o modo como ao extravasar para além da análise linguística, sociológica ou psicológica do texto, em contexto, e ao supor concepções particulares de linguagem, a análise de discurso se torna geradora de consequências ético-políticas específicas, pois articula a enunciação com o lugar social da sua produção. Desta forma, a linguagem deixa de ser considerada como estrutura arbitrária, para ser situada como actividade de sujeitos, em contextos específicos, sendo legitimada pela autoridade do enunciador em função do seu estatuto.

Embora, este trabalho se sustente na análise de conteúdo e esteja, por isso, sujeito a processos específicos, que teremos a possibilidade de explicitar, estes supostos da análise de discurso estão presentes nas preocupações com o processo de categorização utilizado. Este tem também presente uma tipologia dos discursos, essencial à sua análise, que tem em conta as *tipologias enunciativas*, que incidem na relação entre enunciado e contexto de produção, as *tipologias comunicacionais*, que

situam os discursos em função da sua intenção comunicacional, e as *tipologias situacionais* que articulam o domínio de actividade social de produção do discurso, em termos do contexto social, em função do género de discurso ligado ao lugar, ao estatuto de superioridade/inferioridade, idade... das e dos participantes ou em função de posicionamentos sócio-históricos (Petijean em Mainguenu, 1997).

Havendo vários pontos fractais na produção discursiva, concretamente no âmbito da construção das sociabilidades e das cidadanias no contexto escolar, procuram desvelar-se os conteúdos profundos dos discursos das e dos jovens e utilizar as suas vozes como forças co-adjuvantes da pesquisa e não como ilustração dos nossos pareceres, percepções ou pretensos saberes, pelo que se assume a abertura e interpelação de quaisquer dados não previstos, latentes nesses discursos.

Do Grupo de Discussão Focalizada

A Discussão em Grupo Focalizada constitui um instrumento adequado ao carácter exploratório da investigação, ao nosso posicionamento, à dinâmica de pouca estruturação das discussões em grupo e à dimensão interpretativa da análise dos dados.

Existindo flexibilidade na sua abordagem e designação, como *técnica* (Morgan, 1997; Kitzinger e Barbour, 1999; Myers e Macnaghten, 1999) ou *método contextual* (Wilkinson, 1999), optamos pela segunda designação dada a complexidade dos seus supostos e procedimentos. Este método, como investigação qualitativa constituída por entrevistas em grupo, permite captar as interacções dinâmicas entre as e os intervenientes, de tal modo que os discursos produzidos são geradores de outros discursos, potenciando formas de pensamento de maior complexificação (Vasconcelos, 1997; Young, 1997). Estes surgem da interacção face a tópicos propostos pela investigadora (Morgan, 1997) e dirigidos às preocupações da investigação, “(...) para o estudo de atitudes e experiências em torno de tópicos específicos” (Kitzinger e Barbour, 1999: 5), permitindo um maior controlo dos temas. Embora se procure um ambiente de menor controlo da comunicação, devendo a intervenção da investigadora reduzir-se ao mínimo para permitir “(...) o uso explícito da interacção do grupo para gerar dados” (ibid.: 1) mais ricos do que os das entrevistas de cariz individual que, por vezes, realçam a diade relacional temporária, entre entrevistadora e entrevistado/a, houve necessidade, principalmente na primeira sessão com cada grupo, de interrogar directamente as e os participantes e de mediar a sua conversação. Com o decorrer das sessões, as

interpelações directas entre participantes foram-se tornando mais frequentes, havendo momentos em que a presença da investigadora, depois de lançar o “mote” se tornou praticamente desnecessária.

Os comentários das e dos participantes foram utilizados numa perspectiva qualitativa e no contexto de produção, evitando o enfoque no indivíduo isolado e desligado da interacção com outras pessoas, permitindo valorizar “(...) a tomada de consciência” (Wilkinson, 1999: 64) e juntar “(...) pares, idealmente participantes que têm relações entre si que pré-existem ao cenário da investigação” (Green e Hart, 1999: 21), o que permite captar o peso da interacção para o conhecimento social.

Pude verificar que, dado o seu carácter não-hierárquico, os Grupos de Discussão Focalizados permitem a construção de relações de maior horizontalidade, potenciando o desvio do “equilíbrio de poder” da investigadora para as e os participantes (Wilkinson, 1999: 64), bem como a existência de uma sensação de *empowerment* na situação de grupo, pela empatia com pares ou amigos, o que implementa a partilha de experiências e emoções (Farquhar, 1999). Isto evidencia que a experiência humana está entrosada com contextos sociais específicos, pela construção de um sentido colectivo, em que os sentidos são negociados e as identidades elaboradas, através dessa interacção (Wilkinson, 1999). Esta dimensão tornou-se clara nos relatos de aventuras e experiências do dia a dia e na explicitação das relações com os amigos em que, nitidamente, as e os jovens assumiram as suas vozes, expressaram pensamentos e emoções, determinando os assuntos que lhes interessava explorar.

Utilizou-se este método para explorar e compreender o discurso, tendo em conta que a sua maior vantagem “(...) está na vivacidade, complexidade e imprevisibilidade da conversa, na qual as/os participantes podem fazer ligações súbitas que confundem a codificação do investigador mas que abrem o seu pensamento” (Myers e Macnaghten, 1999: 175), estando patente no discurso a negociação das identidades e a organização - sequencialização da conversação, momento a momento, pelos participantes (ibid.).

De acordo com este método contextual, consideram-se três grandes etapas tendentes a permitir a recolha de dados e o seu questionamento crítico: a da planificação – forma de constituição dos grupos, definição da situação de comunicação, construção de um guião e de outros processos para indução do diálogo; a da condução das sessões – papel da facilitadora; e a da análise dos dados recolhidos – estratégias para uma análise qualitativa e sistematização ligada às formas de apresentação, aos princípios de fidelidade, ao enfoque no grupo, à categorização e à interpretação dos dados.

Procedimentos

Traçar da investigação

. A composição dos grupos

Explicitados os objectivos e fundamentos da investigação e feita a justificação das opções metodológicas, defini os grupos de trabalho. Comecei por pensar no 5º e 6º anos, grupo etário que me inspira particular simpatia, mas optei por desenvolvê-lo com o 10º ano por, na maioria dos casos, terem uma permanência mais prolongada na instituição e, terem sido, por isso, sujeitos durante mais tempo às suas “marcas”.

Os contactos com as e os jovens foram bastante fáceis. Pedi aos responsáveis da organização que me permitissem convidar pessoalmente todos os elementos dos grupos para participar no projecto, sessão em que explicitarei as minhas intenções, objectivos e posicionamento, de acordo com o seguinte excerto das notas de campo, então efectuadas:

“**11.02.04** (...) desenvolvi hoje o primeiro contacto com o grupo de 10º ano com que pretendo trabalhar. Comecei por explicitar o facto de estar ali como visita (tinha pendurada ao pescoço uma etiqueta que me foi dada na portaria e me identificava como tal) e que gostaria que me vissem num outro papel, que não o da professora de português, de desenvolvimento pessoal e social de expressão dramática... mas no papel de uma investigadora.

Expliquei que estava ali porque estava a fazer um mestrado e tinha optado por desenvolver a minha dissertação tomando-os como sujeitos e procurando entender as suas vozes que depois utilizaria para estudar a formação das suas cidadanias, pois achava que eles teriam mais a dizer sobre si próprios do que aquilo que eu alguma vez pudesse pensar ou elaborar, isoladamente.

Em seguida expliquei, mais ao menos, como funciona o Focus Group e avisei que não era obrigatório estarem ali. Poderiam simplesmente voltar para as suas salas e continuar com as rotinas habituais. Nenhum deles/as quis sair e ficou, então, acordado, que todos participariam no projecto. Clarifiquei também que o que eu precisava era que eles/as me dissessem aquilo que pensavam e que gostaria de manter uma relação com alguma informalidade, diferente da relação imposta pelo ambiente de trabalho da escola. O F perguntou logo se também podiam dizer palavrões ao que respondi, rindo, que talvez fosse melhor não, pois ainda me expulsavam do colégio. Expliquei-lhes ainda a necessidade que teria de gravar as sessões mas que no meu trabalho final os seus nomes não apareceriam. Para além disso, disse-lhes que manteria o anonimato da escola e que não iria tecer quaisquer comentários com ninguém acerca do que se passasse ou dissesse nas nossas conversas e que dependeria deles quererem falar disso ou não com os amigos.

Todo o 10º ano se dispôs a participar, tendo sido necessário fazer dois grupos. Para não quebrar as rotinas da escola, acabei por trabalhar apenas com o primeiro grupo

do 10º ano, tendo depois seleccionado um grupo do 11º já que os restantes do 10º estavam a fazer preparação para os exames, em casa.⁸

Tratando-se de grupos mistos, com um número flutuante de 12 elementos por grupo, que facilitou o desenvolvimento das sessões, pude compreender as diferentes produções discursivas, nos seus contextos inter-relacionais “naturais”. A flutuação no número de elementos presentes, que pareceu preocupante, acabou por ser facilitadora ao permitir iniciar cada sessão através da retoma do que tinha sido dito. Era pedido a quem tinha estado presente que pusesse os outros/as ao corrente do que se tinha passado na sessão anterior. Desse modo, alguém se envolvia de imediato na fala, permitindo-me introduzir, subtil e harmoniosamente, os novos temas que pretendia tratar.

. Da situação de comunicação

Atenta ao contexto de comunicação, utilizei uma área reservada da sala multimédia da instituição, que nos trouxe conforto e privacidade, facilitadores da participação. Desse modo, a partilha e o bom humor foram quase uma constante, havendo apenas duas sessões em que emergiu alguma agressividade entre participantes, a qual transpareceu na passagem do debate de ideias aos ataques pessoais, concretamente em momentos em que as questões de dinheiro vieram ao de cima.

Optei por me deslocar à instituição, como espaço de vida das e dos jovens, em vez de os convidar a deslocações incómodas e morosas, que provavelmente não estariam dispostos/as a fazer. Negocieei com a instituição o desenvolvimento das sessões durante as horas de escolaridade, para evitar o prolongamento da permanência na instituição, potencialmente desmotivador para muitas e muitos deles, dado terem, normalmente, actividades depois da escola.

Embora alguns utilizadores da Discussão Focalizada em Grupo defendam a ideia de utilização de espaços neutros que não influenciem as e os participantes, considero que o próprio grupo funciona como contexto que altera a comunicação.

“(…) não há espaços assim. Em vez de procurar a ‘neutralidade’ as/os investigadores deviam ter em conta (…) as diferentes mensagens que são dadas

⁸ Havendo no primeiro grupo duas raparigas que chegaram ao colégio no corrente ano e que apenas se expressam em inglês, deparámos com a dificuldade de decidir da possibilidade da sua inclusão nas discussões. Optámos por as excluir do grupo porque a sua curta estada na instituição era ainda pouco significativa, por outro lado, porque a sua ausência permitiria desenvolver as sessões na língua materna da maior parte das/dos jovens, factor fundamental por permitir uma comunicação mais próxima da interioridade.

às e aos participantes quando seleccionamos diferentes ambientes. (...) Judith Green e Laura Hart (...) explicam como os contextos ‘formais’ e ‘informais’ (...) [influenciam] o conteúdo das discussões. Estas notam que ‘diferentes contextos produzem diferentes tipos de histórias... e diferentes reportórios de competências sociais’ (Kitzinger e Barbour, 1999: 11).

Dando razão a este argumento, num dos grupos, quando pedi que relatassem situações em que “quebravam as regras” fizeram relatos associados ao contexto escolar, onde nos situávamos e no qual nos conhecíamos. Já no outro grupo, também surgiram relatos ligados à escola, mas a maior fluidez da comunicação e a criação de uma maior cumplicidade permitiram que as narrativas extravasassem para além desse ambiente.

. Da indução do diálogo

Atendendo à importância da observação dos processos de construção de opiniões, de estabelecimento de prioridades e tomada de decisão no grupo, bem como ao respeito pelas lógicas e vocabulário das e dos participantes (Kitzinger e Barbour, 1999), procurei aproximar-me de um modo relacional “naturalista”, semelhante ao da interacção não supervisionada pelos adultos (Green e Hart, 1999). Este é tendente ao fluir de dinâmicas interpessoais, como a obtenção de *feedback* imediato acerca dos pontos de vista e formas de construção da realidade, o desafio, corroboração ou marginalização dos relatos pelos pares (Crabtree et al., 1993), tornando-se fundamental encorajar o diálogo (Kitzinger e Barbour, 1999).

O conhecimento anterior da maioria das/dos jovens permitiu fazer uma “composição sensível” (Michell, 1999: 45) dos grupos, atenta às posições hierárquicas dos membros, evitando possíveis formas de estigmatização. Embora estas e estes jovens tenham percepções e posições relativamente claras em relação aos temas e uma boa capacidade de verbalização, deparei com algumas inibições, geradas pela assunção de uma maior censura interior, o desenvolvimento de estratégias de ocultação da interioridade ou de mecanismos de sociabilidade que lhes permitem dizer apenas aquilo que desejam, ou que pensam que os adultos querem ouvir⁹. Procurei, pois, despoletar discursos e respeitar a narratividade espontânea, tendo em conta estas limitações e demarcando-me, sempre que necessário do papel de “professora ligada à instituição” em

⁹ Houve uma jovem que não esteve presente na primeira sessão e que não foi, portanto, esclarecida sobre o que se passava, mas resolveu integrar-se na segunda sessão, recebendo alguns esclarecimentos pontuais pelos/as colegas. Curiosamente, no decurso do debate assumiu comportamentos corporais e verbais de resistência, semelhantes aos que lhe (re)conhecia das aulas, tendo-se também referido à sessão como aula. Nas sessões seguintes esses comportamentos vieram a desaparecer e tornou-se muito colaboradora.

que muitos destes/as jovens me (re)conhecem, para me situar no papel de “investigadora sem compromisso com a instituição”.

Para orientar as sessões, elaborei um guião com uma listagem de tópicos, o qual propiciou conversas fluidas e de estruturação fraca (Morgan, 1997), para o debate e construção de conteúdos. Apesar de o ter elaborado de forma cuidada, no decorrer das sessões hesitei quanto ao seu potencial e pus até a hipótese de recorrer a um inquérito que permitisse recolher informações mais “objectivas” e securizantes, já que o trabalho sobre os discursos, numa abordagem qualitativa, pareceu, a dado momento, sofrer de certa fragilidade por não propiciar toda a informação necessária. Com o decorrer das sessões, esse recurso acabou por se revelar irrelevante já que a dinâmica de abertura relacional que se foi criando acabou por propiciar esses dados, trazendo até bastantes informações úteis e completamente inesperadas.

Esquisto de Guião	
Ser jovem	Preferências
Ser rapaz	Expectativas da escola
Características dos rapazes	Expectativas dos pais
Ser rapariga	Actividades além da escola
Característica das raparigas	Tempos livres
Momentos importantes da vida pessoal	O futuro próximo
Coisas importantes do Colégio	O futuro mais longínquo

Preparei também alguns jogos para “quebrar o gelo”, tendo utilizado apenas um na primeira sessão, que se revelou desnecessário, como se relata nesta nota de campo:

21.04.04 “Começámos por fazer o “jogo da pertença”, que já descrevi em relação ao outro grupo, para “quebrar o gelo”, mas não seria muito necessário visto que o gelo não existe, eles e elas conhecem-se entre si há vários anos e conhecem-me também a mim”.

Utilizei, ainda, como processo indutor do diálogo, a visualização de uma revista e de algumas imagens que seleccionei, (anexos 1 e 2) que provocaram algumas reacções inesperadas e deram abertura a discussões que não tinha, também, previsto. Para além disso, utilizei e estimei a utilização de uma linguagem bastante informal, admitindo o uso do calão, o que se revelou uma estratégia muito útil em termos da partilha de territórios.

Da condução das sessões

. Papel da facilitadora

Tornou-se um pouco difícil organizar as sessões com estes/as jovens, dada a densidade das suas ocupações escolares. Por vezes tinha que esperar para os grupos estarem disponíveis, uma vez não pude realizar a sessão porque estavam a participar activamente na Assembleia, outras, tinha que andar à procura deles/as por toda a escola. Esta questão poderá ter surgido do facto de haver ainda uma certa proximidade entre a investigadora e a instituição que, por isso, permitia a sua movimentação livre no edifício escolar; por outro lado, permitiu captar um certo desinteresse e distanciamento em relação ao trabalho que estava a ser realizado, parecendo que o fundamental era perturbar o mínimo possível as rotinas das e dos alunos e da escola.

As sessões em geral constituíram momentos agradáveis de troca e partilha em que desfrutei do prazer de poder deixar e até entusiasmar as e os jovens a expressar-se sem restrições, distanciados que estávamos da pressão dos conteúdos que, às vezes, se entrepunha entre nós enquanto professora e alunos/as, no contexto formal das aulas. Esse prazer partilhado foi também evidenciado em muitos comentários proferidos pelos jovens em relação às sessões. Foi também interessante verificar a existência de uma relação de confiança efectiva, construída ao longo de vários anos de trabalho e cumplicidades, que suponho terem interferido positivamente na motivação para a participação nas sessões, dada a existência de uma relação prévia de abertura e de conhecimento mútuo e pelo hábito de debate de ideias que já trazíamos.

Houve, pontualmente, situações de resistência em momentos em que, um pouco desajeitadamente e abusando dessa intimidade implícita, questioneei o grupo do 11º, quase a frio, acerca da sua privacidade. Também a utilização de imagens para provocar o debate suscitou, pontualmente, resistência ou alguma recusa, talvez por estas serem um pouco chocantes, mas posteriormente suscitaram entusiasmo.

Tendo definido os aspectos a analisar, desenvolvi quatro sessões com cada grupo, as suficientes e necessárias, para debater os pontos estabelecidos, respeitando a dinâmica própria de cada grupo, o maior ou menor debate que foi suscitado e o grau de enfoque nas questões indutoras por parte das e dos participantes. No entanto, o facto de as sessões terem sempre um limite de 50 minutos, ao fim do dia escolar, teve como consequência termos, por vezes, que interromper as discussões em pontos altos.

Como modo de actuação, persegui a invisibilidade, procurando diluir-me, quanto possível, no grupo. Deitei achas, esperando que faiscassem e ardessem, sabendo, embora, que a minha presença, a tentativa de orientar as/os falantes para os tópicos, o meu sentido de “conversação”, bem como a percepção que as/os participantes tiveram dessas dimensões, influenciaram os discursos produzidos. Mesmo assim, surgiram tópicos não previstos, acordos ou desacordos, selecção e interrupção dos oradores, gargalhadas e silêncios, alheamentos da conversa e conversas paralelas, como em quaisquer conversas. Dimensões essas que, segundo Myers e Macnaghten (1999), tipificam o trabalho nos Grupos de Discussão Focalizada.

Tendo procurado intervir o mínimo possível, mais para ajudar a clarificar e interpretar afirmações e estimular o debate, procurando fazer fluir os discursos e não tomar posições nem fazer juízos de valor, logo na primeira sessão, em que não tínhamos ainda construído uma dinâmica comunicacional, e numa das sessões em que pedi às e aos jovens que reflectissem sobre algumas imagens, tive que estimular individualmente as/os participantes que se desmobilizaram, como grupo. Procurei construir uma relação de horizontalidade, provocando o necessário desvio do poder para as e os participantes através, por exemplo da, já referida, adequação à linguagem do grupo.

Tendo começado por garantir o anonimato e sigilo da investigação, e afirmado a impossibilidade de me responsabilizar por possíveis comentários que as/os participantes fizessem sobre as sessões, fora delas, esclareci também, a necessidade de recorrer à gravação áudio, como registo necessário mas “menos intrusivo” (Morgan, 1997), e de identificar as e os emissores dos discursos, para uso exclusivo na investigação. Assim, solicitei, no início de cada sessão, que cada participante se identificasse ao microfone, o que facilitou as transcrições.

Escutei atentamente os vocábulos. Atendi à gestualidade juvenil e aos detalhes da situação de comunicação, que registei, juntamente com algumas impressões pessoais, numa atitude próxima da observação participante da incursão etnográfica, o que possibilitou fazer uma captação mais profunda dos significados. A criação de uma situação dinâmica e livre facilitou o acesso a dados mais vastos e de melhor qualidade. Atendi, no entanto, ao surgimento de “confrontos desagradáveis ou [a] uma hostilidade aberta” (Kitzinger e Barbour, 1999: 13), tendo deixado o grupo encontrar soluções relacionais. Estes foram meramente pontuais e apenas numa discussão houve momentos de tensão verdadeiramente desagradáveis. Procurei despoletar uma comunicação frontal e espontânea, dentro do possível, que corrompesse a formalidade do discurso do

“desejável” e do “conveniente” e se adequasse ao carácter de “investigação sensível”, eminentemente subjectivo, desta forma de recolha de dados que pode “(...) trazer a lume emoções e opiniões fortes, ou de se constituir como ameaçada para as pessoas envolvidas” (Farquhar, 1999: 49).

Analisar

. Fidelidade, contexto e sensibilidade

Foi a partir do trabalho de transcrição dos registos áudio, que optei por desenvolver, que tudo se tornou mais complicado. Nos momentos de mais entusiasmo, em que surgiam as ideias mais interessantes, havendo tendência para todos/as falarem ao mesmo tempo, a sobreposição de vozes não permitia captar tudo o que tinha sido dito. Apesar de ouvir e voltar a ouvir repetidamente cada uma das sessões, ficou a frustração de sentir que tinha, talvez, perdido alguns dados preciosos.

O trabalho de transcrição, extremamente moroso – cerca de oito horas para cada sessão de 45 a 50 minutos, tendo sido realizadas ao todo oito sessões -, apesar das “reconhecidas dificuldades” (Green e Hart, 1999), permitiu reconhecer as/os emissores dos discursos e acrescentar, nos momentos certos, as notas de campo que íamos tomando durante as sessões, particularmente relativas à situação de comunicação, ao modo de produção do discurso e à reacção das/dos jovens à sua emissão, permitindo uma melhor captação dos seus significados. Possibilitou, ainda, uma referência ao percurso relacional dos grupos, desde a primeira à última sessão. Estive atenta ao grau de (in)formalidade da situação criada, à relação investigadora/investigados/as, às estratégias de selecção, ao ambiente e ao *ethos* da escola, como dimensões que interferiram na produção do discurso e no reportório de conhecimentos transmitido, na linha das preocupações de Green e Hart (1999). Ao comentar o processo de interacção e o conteúdo, desviei-me de análises individualizadas e descontextualizadas, procurando gerir a tensão entre a riqueza dos dados e o desvio das suas fontes e usando as citações mais adequadas que procurei complementar com análises-síntese das discussões.

. Entre quantificar e qualificar, o processo de categorização

Ultrapassadas as dificuldades trazidas pela transcrição, o percurso de análise também se revelou extremamente complicado, tendo correspondido a vários meses de trabalho com uma média de quatro a cinco horas diárias, que ultrapassou largamente todo o esforço de interpretação de documentos e de teorização, até aí realizado.

Terminada a transcrição, possuía cerca de 160 páginas de texto (a um espaço), em que os textos das e dos jovens se articulavam com os da investigadora constituindo uma narrativa próxima de um guião de teatro. Em seguida, o que fazer? Todos os textos eram interessantes e traziam a carga de momentos de desfrute de velhas cumplicidades. Como trabalhá-los? Como utilizá-los sem reverter sentidos e intencionalidades? Como seleccionar o que era pertinente? Qual a legitimidade de abandonar determinados excertos dos discursos e de ter em conta outros? Com que direito, atribuir continuidades e proximidades a esses discursos, espartilhando-os no interior da minha interpretação?

Face a estas dificuldades e atendendo à natureza essencialmente indutiva da categorização em que as categorias emergem também da absorção interpretativa do texto pela investigadora, optei por desenvolver o trabalho em etapas, em paralelo para os dois grupos. Como primeira angústia o receio de que todo o material, que inicialmente parecera riquíssimo, desse pouca resposta às preocupações que me moviam. Optei, pois, por uma técnica híbrida, procurando captar as categorias emergentes do texto a partir das suas unidades de sentido e detectar a existência de um quadro categorial ligado à provocação da investigadora através dos tópicos de discussão pré-definidos, que influenciaram, necessariamente, a orientação dos discursos.

Situando-me no quadro de uma análise qualitativa, procurei captar as diferentes formas como as/os participantes abordaram os assuntos e em que situação, procurando encontrar temas recorrentes e fazer a sua categorização, inferindo¹⁰ a partir dela. Neste processo, tal como Ferreira (2004) “(...) vi-me obrigada a reposicionar o estudo; a inflectir e/ou incluir nele problemáticas «insuspeitadas» ou arredadas dos meus interesses mais imediatos” (ibid.: 63), trazendo a lume questões como o racismo, a profissionalidade dos pais ou a autonomia das raparigas, por exemplo.

Primeiro, reli o texto de fio a pavo, o que foi conducente à familiarização para detecção dos temas emergentes (anexo 3) e passei pela categorização geral de códigos (anexo 3) que fui colocando ao longo do texto. Construí uma tabela em que identifiquei quais as páginas em que os temas surgiam e a sua recorrência ou abandono pelos participantes. Posteriormente, passei a identificar, os momentos de abandono da conversa, por rapazes e/ou raparigas, os momentos de participação simultânea, as

¹⁰ Entendem-se as inferências como “(...) proposições *implícitas* (...) que o co-enunciador pode retirar de um enunciado, apoiando-se no enunciado ou em informações retiradas do contexto da enunciação” (Maingueneau, 1997: 60).

interpelações directas das e dos participantes entre si... o que permitiu captar o grau de interesse dos temas e a sua pertinência para os grupos.

Seguidamente, construí uma tabela em que fui organizando os temas de modo a estabelecer as primeiras categorias contextuais. Nesta fase, cada excerto foi colocado em possíveis interpretações até “(...) poder ser sistematicamente comparado com o universo completo dos itens do texto com o mesmo código” (Frankland e Bloor, 1999: 146) numa perspectiva de inclusão. Este processo não se desenvolveu de forma linear já que os mesmos excertos foram sendo considerados elegíveis para diferentes categorias. Os materiais foram sujeitos a novos processos de categorização, alguns deslocados de uma categoria para outra, por nos parecer fazer mais sentido. Através desse processo de indexação cíclica, cada vez mais especializada, construí as primeiras subcategorias (Anexo 3) e desenvolvi as primeiras análises. A integração do mesmo material em diferentes categorias dificultou muito o trabalho embora lhe trouxesse fiabilidade. Como não podia utilizar todos os materiais, acabei por abandonar alguns dos repetidos para utilizar outros igualmente significativos e “representativos” das categorias e subcategorias.

Foram feitos dois blocos de textos enquadrando em cada um os excertos respeitantes a cada subcategoria, em cada grupo. Numa fase posterior, foi feita a conglomeração dos textos discursivos de ambos os grupos e a re-categorização, resultante da nova conciliação de dados. Não pretendendo fazer um estudo comparativo entre os dois grupos, nesse novo documento evidenciei, embora, similitudes e diferenças, continuidades e descontinuidades, complementaridades e conflitos nos discursos individuais e dos grupos acerca dos temas e procedi a uma análise de conglomeração. Mais uma vez, recategorizei alguns excertos e suprimi subcategorias, tornando outras mais abrangentes.

O processo de análise de dados através da categorização foi, pois, sustentado por uma abordagem comparativa, “(...) juntando todos os dados acerca dum tópico particular sob uma categoria (...) [e sendo] cada excerto transcrito colocado sob vários códigos de indexação não-exclusivos, referentes aos diversos tópicos de análise a que pode estar sujeito” (Frankland e Bloor, 1999: 146). (Anexo 3).

Finalmente, cheguei a uma última categorização, em que incidi mais no entrecruzamento desses discursos e análise com as preocupações orientadoras da problemática da formação da cidadania (Anexo 3). Recriei categorias e suprimi, de

novo, algumas subcategorias, tendo procedido a uma nova análise, cruzada com o pensamento de alguns autores fundamentais. Tive em conta que

“(…) uma das vantagens potenciais dos métodos de discussão em grupo focalizada reside na riqueza e na complexidade das repostas dos membros (...), geradas em contexto, e que muita dessa riqueza é perdida através do processo de filtragem; [e que] para além disso, há um forte perigo de fazer a chamada de, ou dar atenção a, alguns dados em detrimento de outro material contrastante ou qualificante” (Frankland e Bloor, 1999: 144).

Parece ser para evitar essas perdas que Frankland e Bloor sugerem a análise sistemática e não selectiva dos dados recolhidos, mais para clarificar aspectos *substantivos* do que numa perspectiva de análise da estrutura da conversação.

A interpretação dos dados sustentou-se na percepção dos tópicos de análise através do manuseamento durante o processo de categorização o que requereu um sistema de comparação sistemática com que se procurou “(...) assegurar que todos os dados de todos os casos contribuem para a análise” (Frankland e Bloor, 1999: 150). Essa abordagem indutiva permitiu fazer “(...) a derivação de proposições que se aplicam de forma generalizada, de todos os dados para o universo de casos relevantes ou de itens transcritos” (ibid.) fazer o enfoque nos que, aparentemente, contrariam as grandes categorias, tornando-as mais abrangentes para os incluir.

O longo processo de manuseamento dos dados permitiu o conhecimento aprofundado dos textos auto-narrativos e de narração do mundo das e dos jovens, tornando possível reconhecer, a partir de algumas palavras, a ou o emissor, a situação de comunicação, etc. Este facto foi uma mais valia aquando da análise final, permitindo a construção de uma intertextualidade através da abordagem intersubjectiva, ou seja “(...) em que o significado é visto como estando sempre sujeito a *(re)negociações*” (Ferreira, 2004: 28). Procurei, pois, garantir as dimensões de rigor e de respeito ético pelas e pelos jovens, a não deturpação da sua intencionalidade discursiva, e uma análise crítica interpretativa fiável, induzida pelo meu olhar.

Deste modo, assumo que o trabalho realizado se constituiu num diálogo único, cuja especificidade foi gerada pela combinação particular e singular entre as e os seus participantes. Um diálogo afectado, portanto, por diversas subjectividades, entre as quais a minha como “(...) alguém que está do lado de dentro da investigação, (...) [alguém que] é o *instrumento* da investigação (Vasconcelos, 1997: 41).

(In)conclusões

Importação no estudo

Ao ter que dar por terminado este trabalho, assumo a sua incompletude e inacabamento dada a impossibilidade de captar na íntegra a multiplicidade de dimensões que nele se entrecruzam. Neste ponto, procuro mais do que sistematizar, dar conta do modo como foram jogadas as dimensões consideradas, ou seja, como foi feito o atravessamento entre as preocupações. Aponto, em simultâneo, algumas linhas conclusivas.

Na investigação realizada, alimentou-se a esperança na possibilidade de existirem mudanças pessoais e colectivas, partindo do suposto da capacidade de reacção activa dos sujeitos face à realidade que se lhes depara e de que constroem as próprias narrativas. Numa tentativa de distanciamento de modelos mecanicistas e deterministas que estabelecem a correspondência entre as relações sociais de produção e as relações sociais de educação, procurou dar-se vez à construção de sentidos, como constitutiva do processo de (re)construção social e de produção cultural.

. da triangulação hermenêutica de contextos e sentidos

Tendo como preocupação central compreender a formação da cidadania de jovens, rapazes e raparigas, pertencentes a um grupo específico da população, pela interpelação das dimensões de género, idade e classe social, procuro também compreender de que modo os contextos sociais se articulam e (in)formam este grupo através da criação de uma simbólica social que, estando em relação com a sua cultura, lhes permite a construção de reportórios interpretativos, através dos quais se narram, fazem a narração (e constroem) as realidades do quotidiano e, também, se constroem de modo prospectivo no futuro próximo e mais longínquo. Entende-se que a essa construção narrativa subjaz a simbólica inerente ao grupo, as suas vivências comuns e, ainda, a experiência particular de cada jovem, em contexto e em interacção.

Procuro estabelecer uma triangulação entre a hermenêutica da instituição, que interpreto em articulação com o contexto social mais amplo, as hermenêuticas das e dos jovens que se movimentam no núcleo desses contextos, e ainda, a hermenêutica pessoal, cuja armação teórica (in)forma uma, inevitável, subjectividade. Assume-se que nesta combinação única, gerada pela mestiçagem e hibridismo das diversas tropias

interpretativas, as diferentes hermenêuticas se interpelam e interpenetram, sendo geradoras de sentidos, propiciando uma narrativa particular e não generalizável da realidade, pelo desvelamento focado de dimensões ocultas.

. do método

Tendo eleito as e os jovens como actores/narradores privilegiados da sua situação, sustento este trabalho na análise de conteúdo dos seus discursos, tendo utilizado como metodologia de suporte a Discussão em Grupo Focalizada. Esta constitui-se como método contextual adequado ao despoletar dos seus discursos, vaticinando a captação de uma maior espontaneidade, num contexto o mais natural possível, em que se procurou desenvolver relações de horizontalidade e se deu atenção às questões éticas de respeito pelo “outro” e de fiabilidade interpretativa.

Ao explorar os ditos e não ditos dos discursos auto-narrativos e de narração do mundo destas e destes jovens, procuro penetrar os seus quadros simbólicos-discursivos para captar as suas capacidades de interpretação subjectiva e explorar possíveis zonas intersticiais de comunicabilidade inter-socializações, que permitam a conquista de percursos pessoais, ou seja, possíveis competências de resiliência tendentes à construção de diferentes modos de estar hoje e no futuro. Situo a apreciação dos seus discursos na procura de compreensão dos termos como fazem o (re)conhecimento de si e dos “outros”, equacionando as possibilidades de reflexão crítica, de tomada de decisão, de participação, de partilha e de acção sobre e *com* o mundo, em que este (re)conhecimento se pode consubstanciar, dando forma à construção da cidadania. Começo por ter em conta o modo de construção das relações de vinculação ao grupo e de simbolização do mundo pessoal. Interpelo, em seguida, a simbólica social que parece informar essa simbolização e passo a reflectir sobre a construção simbólica da realidade social, que ganha corpo e atribui significado à relação com o mundo dos “outros”.

Dado pensar que nos tornamos pessoas na interacção, sendo mediatizados pelo mundo, que nos atribui e ao qual atribuímos sentidos, numa relação de interpelação mútua, procuro ainda auscultar possíveis marcas dos processos de socialização, corporizados pela escola, replicando os do contexto social mais alargado, pelo que os discursos são, necessariamente, entretecidos com os contextos da sua produção. Para os captar, fez-se uma leitura interpretativa do discurso da instituição, analisando os seus documentos na interface da situação de (semi)periféria do país onde está sedeadada e da,

consequente, permeabilidade à globalização, à mercadorização e privatização da educação, dada a sua forte heterogeneidade social em termos da distribuição desigual de bens materiais e culturais. Note-se que estas são reforçadas pelo surgimento de nichos educativos como aquele em que se desenrola esta reflexão.

O lugar de constituição da cidadania

Tendo a escola deste estudo sido constituída aquando da adesão à CEE do país sede, justifica-se a análise do modo como essa pertença poderá ter afectado o seu surgimento e implantação, ao abrir caminho à formulação de uma cidadania supranacional, distinta da cidadania nacional tradicional, e surgindo de par com transformações no jogo de forças entre estados-nação no sistema capitalista mundial, e com fenómenos culturais ligados a uma ocidentalização e americanização de conteúdos e valores culturais de um grupo dominante a que subjazem os princípios do mercado e um conceito de cidadão masculino, adulto e de classe alta.

No quadro institucional, a dependência das e dos jovens parece garantida por uma óptica de individualização ligada a uma construção social de “necessidades” tendentes à construção de cidadãs e cidadãos consumidores. Como dependentes e alienados pelo consumo, as e os jovens fazem a aprendizagem do abandono do sensível e do emocional, que lhes permitiria construir atitudes de compreensão, de partilha e de solidariedade humana, tendente à construção de relações de interdependência. Opostamente, são situados num mundo que estigmatiza essas posições, valorizando uma racionalidade utilitária e de competitividade em que os seres humanos funcionam e se relacionam como produtos e em que se assume uma hierarquização, dita natural, entre o masculino e o feminino, sendo o feminino situado se não numa posição de submissão, no mínimo, numa situação de desvalorização.

. do mito da democracia social

Sob a capa de democracia social, procuram-se formas de reestruturação social através da escola, parecendo assistir-se ao maximizar da lógica do mercado, e das profundas desigualdades que este acarreta. À maneira de uma moral global de competição, transpõem-se para o espaço formal da escolarização mecanismos de controlo e regulação típicos do mundo empresarial, como eficácia, eficiência,

organização e racionalidade, utilidade, economia do tempo, disciplinação e investimento, segundo uma visão projectual e de adiamento, em nome de uma cultura de competências pela qual se procede à desqualificação do “outro”.

Permite-se e estimula-se a afirmação de uma nova classe média-alta e alta, possuidora de um estatuto sócio-económico elevado, cujo estatuto é suportado, não pela capacidade de produção mas pelo domínio de bens culturais e de competências de comunicação resultantes da inculcação na progénese de princípios de hierarquização, individualismo e de pensamento estratégico concorrencial, como requisitos funcionais ao futuro no mundo do trabalho globalizado. Parece replicar-se e reproduzir-se na instituição uma ideologia de consumo, associada aos princípios da globalização, que permite articular a influência deste macro sistema sobre o sistema escolar.

Estas intencionalidades não expressas nos princípios orientadores da instituição, parecem evidenciar-se nas fortes preocupações com a avaliação dos processos, a verificação do funcionamento dos métodos e uma gestão escolar que, embora se afirme democrática, parece sustentada num paradigma de regulação, previsibilidade, vigilância e controlo, de base comportamentalista e instrumental, funcionais à reprodução do sistema. Legível, por exemplo, no seu manual de orientação para professores.

Face à “falência” de um Estado educador, que apenas remotamente faz a regulação do sistema educativo, reduz o seu investimento na educação e aplica os seus poucos fundos na manutenção de um aparelho de estado ainda altamente burocratizado, com a sua cumplicidade, é aberto lugar a instituições privadas que contribuem para a ampliação, reforço e legitimação de uma, cada vez maior, estratificação social. Criam-se nichos educativos, como verdadeiros oásis, com regras e objectivos próprios, para que as e os jovens das classes média-alta e alta acedam a uma escola cuja cultura parece reproduzir, valorizar e legitimar uma cultura de grupo, disseminada como universal.

Sob o manto do lúdico, da inovação, da tomada de decisão e da livre escolha, inerentes a um ideário de democratização que se diz dar suporte a estratégias especializadas de desenvolvimento do processo educativo, esse espaço pode constituir-se, habilmente, como sustentáculo e garante do fluir, sem entraves, entre a cultura escolar e as expectativas familiares de manutenção ou reforço do seu estatuto sócio-económico, vagamente ameaçado pela democratização do acesso à educação pública. Garante-se, paralelamente, a disseminação de uma cultura de elite que se articula com os princípios patriarcais e do mercado e se repercute sob a forma de globalização de uma cultura de classe, de base anglo-saxónica e americanizada.

É essa a perspectiva que parece poder identificar-se na instituição que, afirmando-se não denominacional em termos religiosos e aberta a outras culturas, em termos curriculares, parece veicular a cultura ocidental como correspondendo à cultura mundial. Tratando-se de uma escola de elite, parece apregoar o mérito de uma diferença, dita natural, promovendo a educação do seu grupo segundo essa cultura separada e específica, com o objectivo de condução da sua progénese para tarefas também específicas no âmbito económico e social internacional.

Antevê-se, ainda, a tendência a não ver nem ouvir as diferentes identidades culturais das e dos jovens que nela transitam, que são constituídos/as como “outros” no interior do próprio grupo. Pessoas subsumidas a esse falso universal, que tipifica a cultura escolar e parece estar subjacente ao seu *ethos*, tomando como modelo um grupo cultural, representante de uma (falsa) identidade universal, sustentada no constructo do homem branco, adulto, europeu/americano, da classe alta.

Sob um véu de flexibilidade e abertura, sustentada pela arma tecnológica e no quadro de uma ludicidade mitigada, a escolarização surge normalizada e normalizadora, enraizada numa epistemologia de pureza, surda à hibridez dos modos de conhecer e de saber, ou seja à multiplicidade de discursos que nela poderiam emergir. Mantêm-se na opacidade, ou naturalizam-se, as desigualdades, para que permaneça legitimado o poder de um grupo particular. A construção das cidadanias parece imbuída de constrangimentos estruturais, organizacionais e ideológicos, inibidores da emersão de personalidades criativas e emancipadas, pelos quais se veicula a preparação das e dos jovens, na função de alunos e alunas, para o futuro papel no campo do trabalho, como profissionais de sucesso, no topo da pirâmide social, no mundo da competição do mercado globalizado.

. do autismo cultural e social

Parece estar presente uma forma de autismo cultural e social, preocupante, que pode contribuir para a construção da realidade como um composto de factos naturais que se desenrolam em continuidade. Aquela, recusa a vivência inebriante da diversidade, ou situa-a num patamar de inferioridade, de não cumprimento dos pressupostos de significação inerentes a este grupo. De acordo com este paradigma de pretensa universalidade, sustentado no mito de um bem comum que parece abranger apenas o próprio grupo, parecem tomar estrategicamente um discurso de emancipação,

para se posicionarem perante os “outros”, ofuscados pelo próprio brilho, como quem, tendo possibilidade de ver mais longe, observa como míope ou descansa tranquilo numa noite de quase breu.

A ancoragem da cidadania

Tornou-se crucial perceber a que surgem ancoradas as decisões destas e destes jovens em termos da realização pessoal presente, no futuro próximo e mais longínquo, as formas de inserção pessoal em que se projectam no mundo da vida afectiva/relacional, nas relações do quotidiano, com os “outros” significativos e não significativos, o investimento afectivo e material na escolarização e a consequente antecipação da relação com o mundo do trabalho, para compreender, finalmente, os seus modos de interpretação e apropriação do real, como dimensões fulcrais e fundadoras do desenvolvimento das posturas de cidadania.

Embora se tenha deparado com bastante heterogeneidade em termos das escolhas pessoais, o que acentua o largo leque de possibilidades que é propiciado aos elementos deste grupo e, por outro, a sua capacidade de auto-determinação na definição dos seus percursos, identificam-se também continuidades significativas que os enquadram como elementos de um mesmo grupo. Faço pois uma súpula de questões, previstas e não previstas, trazidas a lume pelos seus discursos, procurando explicitar essas continuidades mas também respeitar as diversas manifestações de individualidade apresentadas pelos sujeitos-objectos deste estudo.

. da pertença

As formas de vinculação ao grupo de pertença, manifestas na construção de laços entre pares, revelaram-se de particular importância, surgindo associadas à partilha de valores, princípios de vida e interesses comuns, o que permite enfatizar a importância da escolarização. Enquanto as raparigas e os rapazes mais jovens situam a amizade no espaço dos afectos não explicados mas vivenciados como fundamentais, alguns dos rapazes mais velhos verbalizam visões mais estratégicas da relação humana, associadas às ideias de categorização e de protecção contra o risco, pelas quais se antecipa o desenvolvimento de relações também estratégicas com o mundo mais amplo, aquando da inserção no campo do trabalho.

Evidencia-se uma maior presença das mães, no que diz respeito à vigilância das questões educativas e dos lazeres, sendo atribuído aos pais, por vezes, o mero papel de provedores. Em geral, raparigas e rapazes assumem a sua situação de dependência económica, segundo uma perspectiva de troca pela qual assumem que os pais trabalham para si na expectativa de que eles/elas cumpram a sua parte, através de um bom desempenho escolar, ideia pela qual parecem explicitar uma compreensão mercantil da vida, sustentada em relações de troca. Admitem ainda a possibilidade de esta situação de dependência se prolongar para além do tempo da escola para lhes permitir manter um nível de vida elevado, embora verbalizem o desejo de, mais cedo ou mais tarde, conquistarem essa independência, através do empenhamento pessoal e do trabalho.

Aceitando com naturalidade esta dependência, estes e estas jovens reclamam a possibilidade de exercício de uma maior autonomia, verbalizando que existe demasiado controlo e vigilância por parte dos pais que os/as impedem de assumir uma tomada de decisão de que se acham capazes. Desenvolvem, por isso, diferentes estratégias relacionais, na tentativa de conquista desse espaço, que vão da negociação, à sedução ou à mentira. São também explicitadas algumas dimensões de cumplicidade e de partilha bem como o reconhecimento do esforço desenvolvido pelos pais e mães para que eles/elas possam frequentar o sistema de ensino em questão e manter um nível de vida muito acima do da maioria da população. Há quem lamente a falta de disponibilidade dos pais para tirar partido de uma vida em comum com as e os filhos, verbalizando, alguns dos aspectos do empobrecimento afectivo/relacional a que alguns/mas estão sujeitos, pelo forte empenhamento profissional dos pais, em perseguição do lucro.

. do género

Curiosamente, em relação às questões de género, que vieram a lume a propósito das questões de trabalho, e como questão menor que não valeria a pena, no dizer de alguns rapazes, discutir, é que se notam maiores diferenças entre rapazes e raparigas.

Enquanto os primeiros procuram, ainda, reproduzir os estereótipos sobre a fragilidade e incapacidade das mulheres que justificariam, até, a sua não participação na vida política, nos termos tradicionais, e a sua falta de potencial para o desempenho de determinados trabalhos, ligados à vida pública; e enquanto alguns procuram, até, remetê-las para o espaço privado da vida familiar, estas demarcam-se claramente desses papéis, assumindo a capacidade de acção sobre o próprio destino, o seu direito a

participar na vida pública e, se não a rejeição do papel de “mulher-e-mãe”, a sua passagem para um segundo plano, como reivindicação ao direito a uma carreira. A sua reflexão não chegou, no entanto ainda, à discussão de uma nova distribuição dos papéis para mulheres e homens no social e na família, nem da necessidade de inter-penetração e re-significação do público e do privado.

Assumindo a demarcação de um papel de impotência e fragilidade, as raparigas lutaram aberta e eficazmente pelas ideias que defendiam revelando uma forte capacidade no debate político aí constituído, como prova provada da sua capacidade de participação. Há que notar, claramente, em relação a estas raparigas que a sua situação de privilégio em termos económicos lhes parece facilitar a assunção dessas posições, já que estão “naturalmente” menos sujeitas às pressões que as mulheres dos grupos desfavorecidos estão sujeitas. Referimos, concretamente, a existência de uma menor segregação em termos de género, embora estas pareçam ter que disputar a entrada no espaço público de acordo com os termos e seguindo os modelos masculinos.

. da sexualidade e da vida familiar

Regista-se uma maior abertura quanto à sexualidade que ganha corpo no desvio em relação a alguns estereótipos quanto à sexualidade das raparigas e à antecipação da vida em comum. Embora esta questão não seja tratada com a naturalidade com que são tratados outros assuntos, raparigas e rapazes reconhecem o seu direito ao prazer e a importância de se conhecerem, também nesse aspecto, como ponto de partida para o desenvolvimento duma vida em comum. Optam pelo adiamento de questões como constituir uma família (termo que consensualmente, no grupo, é utilizado para referir o casal heterossexual com ou sem filhos) ou ter filhos.

Particularmente as raparigas, sentindo-se mais libertas da pressão de uma religiosidade que informou as opções das mães, verbalizam o desejo de tirar partido da sua sexualidade. Raparigas e rapazes dizem dar preferência a “viver juntos” por uma questão de realização afectiva. Desse modo demarcam-se da relação tradicional utilitária, de dependência por parte das raparigas e de ter quem trate da casa e dos filhos, por parte dos rapazes. Reconhecendo as dificuldades para os filhos das situações de divórcio dizem, em geral, no entanto, vir a optar por ele como adultos, se necessário e, nalguns casos, como último recurso e salvaguardando o problema dos filhos.

Com excepção de uma, as raparigas evidenciam a opção por prosseguir uma carreira académica e profissional, assumindo que a vida familiar, como mulheres e/ou mães lhes pode coarctar o desenvolvimento de uma profissão, a que dão prioridade. Os rapazes adiam também a ideia do casamento, associando-a à perda de espaço pessoal. Dão prioridade não tanto ao desenvolvimento de uma profissão mas ao que designam por “tirar partido” da vida, “viajar”, “curtir”, etc.

. do direito ao prazer

As opções de lazer, frequentemente partilhadas por raparigas e rapazes, parecem aproximar-se das de outros grupos sociais, embora neste grupo se desenvolvam com mais frequência e maior diversidade, dado possuir uma maior capacidade de consumo. É neste quadro que se inclui a experimentação com drogas leves e álcool e o desfrute, nalguns casos sem limitações, de prazeres nocturnos como bares e discotecas.

Raparigas e rapazes assumem, indiscutivelmente, que lhes cabe a tomada de decisão sobre o seu futuro. Torna-se notório o facto de todas/os jovens pretenderem desenvolver um percurso académico, no país de origem ou noutra de língua inglesa - língua em que desenvolveram a escolarização. As suas opções profissionais surgem ligadas à assunção de lugares de destaque na esfera pública, frequentemente próximos de uma herança/patrocínio familiar, e por vezes deles desligados mas associados à manutenção do estatuto social elevado do seu grupo. Embora essa dimensão surja associada à ideia de felicidade e de realização pessoal, os rapazes evidenciam uma maior propensão para a procura do lucro que lhes permita possuir bens, enquanto as raparigas verbalizam uma ideia de realização pessoal que, não sendo dissociada da ideia de bem estar a que estão habituadas, tem também presente uma maior preocupação e generosidade para com o social. Neste âmbito, raparigas e rapazes parecem ajustar-se aos estereótipos do masculino e do feminino que informam, ainda, o social.

. da vida como continuidade

Apresentando uma visão da vida como um *continuum* em que os diferentes passos do percurso se articulam segundo relações de causa-efeito, quanto ao conceito de “ser jovem” raparigas e rapazes parecem reproduzir algumas ideias do senso comum acerca da juventude, demarcando-se, apenas pontualmente, dos estereótipos de

incompetência e de pouco equilíbrio emocional que lhes é atribuído. Não se organizam como grupo em manifestação de uma “cultura juvenil”, no sentido mais lato de tentativa de ruptura com o estabelecido, embora desenvolvam, numa perspectiva mais individualista, formas de desafio ao instituído e à autoridade dos adultos que parecem poder ser absorvidas pela instituição como “desvios” que não escapam ao quadro da previsibilidade. Estas situações são verbalizadas apenas pelos rapazes, dando voz às diferenças de postura inter-géneros.

. da competitividade

Cientes do mundo de competitividade em que se movem e divididos entre prazer/lazer e dever/ter-que-fazer, no quadro de um conflito entre ser jovem e ser aluno/a, as posições destas e destes jovens continuam a ser diversificadas, pautando-se, no entanto, por algumas continuidades. Salvo raras excepções, as raparigas parecem situar-se nessa tensão através da assunção de atitudes de compromisso, pelas quais procuram gerir, de modo responsável e relativamente autónomo os tempos de estudo e de trabalho, numa perspectiva em que o esforço e o desejo de conquista pessoal do sucesso parecem, para elas, justificar o prejuízo dos tempos de lazer e uma gestão complexa da falta de tempo e do cansaço.

Os rapazes, em geral, situam-se numa posição mais conflitual, pontualmente de ruptura, revelando uma menor autonomia na escolarização, já que muitos deles fazem o seu percurso, em perseguição do sucesso (ou tentando fugir do insucesso) com o apoio de explicações de língua materna e de matemática. Estabelecem para si próprios, no entanto, padrões elevados de desempenho, cientes das consequências do seu percurso escolar para o futuro académico e no mundo do trabalho. Em relação às actividades desportivas, revelam maiores capacidades de auto-organização enquanto as raparigas preferem ajustar-se a “programas” pré-organizados.

. da “resolução” das desigualdades

No grupo verbaliza-se a ideia de que a resolução das desigualdades sociais pode ser feita pela partilha, mas também que esta exigiria a perda de um património pessoal que desejam preservar ou aumentar. Desse modo, parecem demitir-se dessa responsabilidade, assumindo, alguns, como primordial a protecção da própria família

Reconhecem, em simultâneo, o “egoísmo” e a existência de individualismo e descomprometimento com o social no seu grupo de pertença, patente na lógica de “dar o que não faz falta” e quando já se esgotou a capacidade pessoal de consumo e de satisfação pessoal. Afirmam, pois, a necessidade de mudar as mentalidades das pessoas, para conseguir qualquer mudança.

Particularmente as raparigas assumem uma atitude de maior generosidade e de procura de compreensão do mundo dos “outros”, ainda numa perspectiva caritativa, admitindo a possibilidade de procurar agir para “transformar o mundo”, de forma temporária e numa perspectiva de dádiva individual. Entre os rapazes, interpelados ou recriminados pelas raparigas, são verbalizadas diversíssimas situações de desrespeito e mesmo de agressão a esse “outro” diversificado, que é posto em risco e ridicularizado enquanto a emoção pessoal surge hiper-valorizada, de tal modo que a lógica pessoal sobre os “factos” se sobrepõe a qualquer possibilidade de compreensão da situação na perspectiva do “outro”.

. da tensão entre realidades

O mundo dos “outros não significativos” é visto como lugar de violência, risco, doença, insegurança e corrupção, e os “outros” são situados numa posição de subordinação e de incompetência, associada à falta de autonomia, à pobreza, à ignorância e à incapacidade, à vitimização, à corrupção, ao primitivismo, ao repugnante, à falta de aptidão e como tendo uma visão desajustada da realidade. Estão presentes, nalguns casos, formas de sexismo e resquícios de um, mal confessado, racismo.

Enquadram-se nos “outros”, como pertencendo a uma outra realidade, que não se quer ver ou se procura distanciar, os chamados: negros ou pretos, ciganos, pobres, homossexuais, desconhecidos, as empregadas da escola e mesmo as e os professores situados, os últimos, num limbo entre-mundos. Constituem-se também como “outros” no interior do próprio grupo aqueles que, de alguma forma, apresentam desvios às normas de comportamento face ao trabalho ou que apresentam opções de futuro menos ambiciosas e arrojadas, assumindo um menor enfoque na conquista do lucro e, ainda, aqueles que, de alguma forma, fazem a ruptura com as normas de masculinidade definidas pelo grupo. Como já referimos, existe também, por parte dos rapazes, uma tentativa de desvalorização das raparigas e das mulheres, situando-as como “outras” sob a forma de rejeição do seu potencial de afirmação pessoal de intervenção no mundo, que

estas abertamente recusam e contra o qual se manifestam, e também uma desvalorização das mulheres-mães pela depreciação do seu trabalho profissional e na família, a que as raparigas, em geral, se opõem. Estes reportórios discursivos parecem enfatizar a replicação duma visão do social, que não comporta a necessidade de inter-penetração e re-significação da divisão entre o público e o privado, nem a tropia de conquista de relações equitárias entre masculino e feminino.

. da opressão do poder

Face ao que até aqui foi dito, parece evidenciar-se que estas e estes jovens, cientes da sua posição de poder em termos do seu estatuto social, se situam como actores da sua vida pessoal no quadro do paradigma de sociabilização em que foram instruídos, cumprindo duas das dimensões que consideramos fundamentais para a assunção da cidadania, nomeadamente as de participação e de tomada de decisão.

Dado acreditar-se que nos tornamos pessoas na interacção, sendo mediatizados pelo mundo, cabe salientar o quadro histórico, económico, político e cultural em que estas dimensões surgem situadas, pelo que os discursos destas/es jovens têm que ser entretecidos com os contextos da sua produção.

Lidando com um grupo privilegiado da população, em termos da distribuição de bens de consumo argumentado, de modo conscientemente controverso, acerca da situação de opressão destas e destes jovens, a qual se concretiza no seu modo de socialização. Situo, pois, um conceito de opressão que extravasa para além das desigualdades de classe, ou seja em termos da maior ou menor possibilidade de acesso e desfrute da riqueza em termos materiais, para acentuar outros modos de opressão, centrados nas desigualdades culturais, tipificados pelo fornecimento aos sujeitos de formas enviesadas do sentido de *ser* pessoa que se articulam com a hipervalorização do *ter*.

Assumo a existência de formas de opressão sobre estas e estes jovens, ligadas a um constrangimento institucional sistémico pelo qual o auto-desenvolvimento e a auto-determinação surgem como profundamente regulados, dificultando o recrudescimento e exercício efectivo das capacidades de expressão pessoal e inibindo a possibilidade de participação reflexiva na definição da acção e das condições da acção pessoal. As suas margens de autonomia surgem condicionadas por modos de pensamento dados, ou seja sujeitas a viés ideológico e cultural através da exposição naturalizada e consequente a

normas, hábitos e símbolos, às assunções que suportam as regras institucionais e à invisibilização das consequências colectivas para os “outros” da sua prossecução.

Reconhecida a assunção do poder por parte das pessoas deste grupo, associado a posições robustas de (re)conhecimento de si no mundo e na pirâmide social, e em que se realça como prioridade a conquista de um espaço de felicidade e de realização pessoal, numa perspectiva individual, associada à competição e ao esforço, os seus discursos explicitam o modo como perspectivam um mundo que lhes é, no mínimo, “estranho”: o lugar que atribuem aos “outros”, quem são esses “outros”, como articulam a relação do “seu” mundo com o mundo alheio, como gerem diferenças e conflitos.

Encontram-se, naturalmente, continuidades e descontinuidades que realçam a pertença de grupo, a partilha de percursos e evidenciam formas de reprodução cultural e social, mas, também, algumas especificidades individuais que parecem exaltar um espaço de possível emergência de conquista criativa das cidadanias. Num grupo que se fragmenta e em que se acentuam as divisões de género, particularmente, no que diz respeito a futuras ocupações e à divisão sexual do trabalho, parece estar patente uma visão do mundo global gerida por uma lógica mercantil, com dimensões de determinismo e irremediabilidade. As desigualdades são justificadas e legitimadas como naturais e necessárias, legitimando, por sua vez, uma relação com o mundo dos “outros” suportada numa ideia idílica de “responsabilidade social” proteccionista ou de uma solidariedade caritativa de base assistencialista, através da doação de dinheiro ou da educação, que não ponha em causa “bolo pessoal” ou seja, em que as grandes estruturas da desigualdade social se mantenham inalteradas.

Em suma

Tendo iniciado este trabalho com preocupações relativas às possibilidades de constituição da cidadania no contexto específico de uma escola de elite, inserida no contexto específico de um país da (semi)periferia europeia, nos tempos de uma globalização económica e cultural, quisemos acreditar na possibilidade de que as e os jovens, sujeitos neste processo, se pudessem constituir como cidadãos e cidadãs capazes de reflexão e de acção *sobre* e *com* o mundo, no sentido da construção de relações de interdependência, solidária.

A serem efectivos os constrangimentos que procurámos desocultar nesta instituição, os quais replicam e ampliam pelo seu rigor de informação teórica e de

prática educativa, os princípios opressivos da sociedade mais global e o modo de actuação de outras escolas privadas e públicas, embora a singularidade e individualidade das e dos jovens pudesse veicular a construção de trajectórias pessoais de vida, a pressão reguladora dos constrangimentos instituídos pelo reforço mútuo de sistemas de socialização, cujos espaços de indeterminação parecem extremamente limitados, parece resultar num efeito agravado de condicionamento das e dos jovens. As margens de liberdade são reduzidas, ao antecipar-se e condicionar-se o leque de escolhas em termos da possibilidade de leituras do mundo, quer dizer, deixam-se poucos espaços de indefinição para serem preenchidos pelo colorido da singularidade.

Fazendo um balanço das diferentes manifestações discursivas, parece poder afirmar-se que existem fortes dimensões de reprodução. Estas não surpreendem, dada a força estrutural dos contextos de socialização em que as e os jovens se movem. Desse modo, esta escola parece surgir, efectivamente, como instrumento de replicação e fortalecimento, no seu seio, de fenómenos sociais mais alargados. Parece, pois, haver repercussões na formação das cidadanias da imersão num ideário opressivo de aparente funcionalismo organizacional, objectivado para a construção de elites mais fortes, potencialmente possuidoras de uma maior abertura ao mundo e de uma melhor capacidade negocial. Este ideário ganha corpo na criação de um *ethos* particular e na inculcação, de forma naturalizada, dos “saberes de ser opressor”. Saberes peçados de um viés ideológico e cultural, reforçados na estruturação dos currículos, nas metodologias de base dita lúdica, na organização do lazer, na hiper-estimulação e imposição de patamares de sucesso, eminentemente constrangedores e irrealistas...

Parece reforçar-se uma lógica de racionalidade sustentada na manutenção das desigualdades, concretamente em termos da hierarquização entre classes sociais, da hierarquização entre masculino e feminino e entre adultos e jovens, tendente a uma apropriação pessoal alienada. Patenteia-se uma cultura de individualismo, centrada no progresso pessoal, desligada, pois, do reconhecimento e prossecução de objectivos comuns. Embora robusteçam o seu potencial de tomada de decisão e de participação na definição do seu percurso pessoal, como dimensões fulcrais da construção da cidadania, estas e estes jovens não podem cumprir, ainda, as dimensões de reflexão crítica, potenciadoras de relações de partilha e de acção *sobre* e *com* o mundo. Essas poderiam implicar a passagem do mero (re)conhecimento dos “outros”, como constatação das diferenças e/ou das situações de despojamento, para se consubstanciarem na conquista

de percursos de partilha e solidariedade humana de cariz transformativo, potenciadoras do reconhecimento de direitos de cidadania para todos/as.

De acordo com esta leitura, poderá assumir-se em relação a este grupo a existência de uma cidadania mitigada, cuja limitação se enraíza numa compulsão individualista pelo consumo e em princípios individualistas de desenvolvimento próprio, de conquista de percursos profissionais e de vida pessoal, geradores de descomprometimento com o social. Este desinvestimento no colectivo indicia, por sua vez, uma tropia de manutenção e recrudescimento de desigualdades sociais a todos os níveis, de par com a existência de algumas transformações na vida pessoal, tipificadas por um maior equilíbrio nas expectativas de rapazes e raparigas quanto às possibilidades e escolhas de percursos de vida ligados ao desejo e à realização pessoal, em que as desigualdades de género parecem mais diluídas do que entre outros grupos.

A vida pessoal surge alicerçada no reforço das relações de pertença ao grupo social, reconhecido como realidade de vida em que os sujeitos se movimentam e no qual se constituem como sujeitos, e ao desconhecimento ou conhecimento naturalizado de outras realidades, perante as quais as e os jovens se distanciam, cruzam os braços ou se refugiam em atitudes pontuais de atenção caritativa, inculcados que são os supostos de que “sempre foi assim” e de que a acção pessoal não tem possibilidades transformativas. Inculcados que são os princípios da não pertença ao mundo dos “outros” olhados como vítimas necessárias. Princípios estes que potenciam a reprodução social e cultural.

Mantendo a perspectiva de incompletude, inacabamento e de esperança na mutabilidade, que tomamos como ponto de partida, resta antecipar que, no decorrer dos seus diversos percursos pós-escolarização, o contacto dos sujeitos com novas realidades sociais em contextos diversificados, lhes possibilite desenvolver uma permeabilidade outra ao social que potencie o recrudescimento e expansão do virtual de humanização, que revelam já na relação entre pares e na projecção da vida pessoal, para se assumirem como cidadãos e cidadãs actores de transformação social e cultural.

Da reivindicação

Reivindica-se a necessidade de criação de espaços de “desescolarização”, ou seja, em que a escola passe a ser entendida como corpo vivo onde coabitam dimensões de controvérsia e de imprevisibilidade. Escola essa que respeite as e os jovens, na sua plasticidade e nas suas diferenças, que consiga transcender a incomensurabilidade

comunicativa que a tem tipificado e pela qual a lógica instrumental fechada e objectivada de produção de trabalho e aquisição de competências e saberes do mundo adulto, se procura sobrepor a uma lógica comunicacional aberta e potenciadora da criação de novos sentidos, que associamos ao mundo jovem. Escola que implemente o desenvolvimento de aprendizagens significativas e necessárias para os seus actores, que proporcione a exploração criativa da permeabilidade dos contextos de sociabilidade e de socialização, que possibilite a transgressão do instituído. Escola que se abra ao mundo numa perspectiva crítica e reflexiva, deslocando o seu posto de observação.

Reivindica-se uma escola que se constitua como espaço de aprendizagem do prazer e do sensível e de construção de si e, também, como espaço de reflexão inclusiva que potencie a abertura ao “outro” e à diversidade como potencial humano enriquecedor. Ainda, uma escola que desmistifique o natural e o deslegitime abrindo espaço à criação de novas realidades ligadas a princípios de partilha e de equidade social, constituindo-se, desse modo, como instrumento de contra-poder, face ao poder de uma globalização sustentada na desumanização e disseminação dos princípios concorrenciais e do mercado.

Reivindica-se uma concepção diferenciada da juventude, como colectivo heterogéneo, pela qual se faz uma reclamação de direitos no respeito pelas diferenças. Antecipa-se a necessidade de formulação de uma teoria de síntese crítica sobre a juventude que tenha em conta, simultaneamente, as diferentes tensões a que este conjunto serial está sujeito, dando vez à pertinência e necessidade de uma concepção de juventude que abra caminho a uma visão das e dos jovens como actores sociais subjectivos cujo espaço de emergência pessoal tem que ser respeitado, não apenas ao nível do discurso e em certos meios culturais, e menos ainda de par com uma concepção da juventude como categoria social.

Reivindica-se uma concepção outra de sujeito que permita erguer o véu que envolve a cidadania de uma dimensão “livre-de-género” e desocultar o elemento masculino que lhe está subjacente. Esta poderá propiciar uma tropia de transformação e construção de novos modos de ser e de estar, constituindo-se como barreira de protecção contra o traçar de caminhos de cidadania diferencial entre rapazes e raparigas.

Desse modo, há que equacionar na cidadania as diferentes tensões que a (in)formam, particularmente em termos de género, idade e classe social, libertando-a de uma racionalidade positivista homogeneizante e permitindo a sua definição em termos “do corpo e da mente”. Esta poderá corresponder à assunção de um compromisso ético

com o individual e o colectivo, o pessoal e o social, o público e o privado, o igual e o diferente, possibilitando a conquista de relações de interdependência efectiva em oposição a uma dita cidadania, efectivamente, estratificada e sustentada em combinações diferenciais de formas múltiplas de opressão, ou seja, em relações naturalizadas de dominação subordinação.

Como preocupação de fundo, latente mas pouco explicitada neste trabalho, a tentativa de compreender o modo de tornar úteis as aprendizagens desenvolvidas, durante esta reflexão e no decorrer do percurso profissional que a motivou, que permitiu penetrar na interioridade do sistema e compreender, do seu interior, as racionalidades que o orientam. Assumo pois a necessidade de rentabilizar essas aprendizagens para robustecer outros grupos, através do apoio ao desenvolvimento das suas capacidades de resiliência, pela criação cultural, potenciadora de uma tropia de *empowerment*. Sabe-se que estes, para além de uma socialização e regulação escolar e social global que os situa num posto de observação de falta de poder e de minoridade os prepara para a assunção de papéis de minoridade, e para serem seres reprodutores das desigualdades, sofrem ainda a opressão do despojamento e de outras formas de diferença, que mutuamente se reforçam aumentando o abismo entre realidades.

Reivindica-se, pois, a necessidade de potenciar o confronto dos grupos minoritários com esta realidade, no sentido da conquista de poder e de cidadania face a grupos que sábia e estrategicamente se robustecem, deixando nas margens todos os “outros”. Ou seja, de explorar as possibilidades de agir dentro do sistema, tornando úteis as aprendizagens desenvolvidas, para combater a acentuação das desigualdades sociais, particularmente em termos de classe, género e idade.

Reivindica-se, finalmente, o direito de contribuir para dar substância a uma cidadania interdependente, de acção/participação crítica e reflexiva *com* o mundo, sustentada na valorização das diferenças e no reconhecimento ético universal dos direitos humanos a todos os níveis.

Bibliografia

- Amâncio, Lígia (1992). As assimetrias nas representações do género. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 34, 9-21.
- Amâncio, Lígia (1994). *Masculino e Feminino. A construção social da diferença*. Porto: Afrontamento.
- Araújo, Helena (1998). O Masculino, o feminino e a escola democrática. Em Teresa Alario Trigueros, Carmen Alario Trigueros e Cármen García Colmenares (Coord.) *Em busca de uma pedagogia da igualdade*. Salamanca, Amarú Ediciones.
- Araújo, Helena C. e Magalhães, Maria José. (2000). *Des-Fiar as Vidas. Perspectivas Biográficas, Mulheres e Cidadania*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e os Direitos das Mulheres.
- Ardoino, Jackes (1992). L'Implication. Lyon: *Vois Livres*. Março.
- Arnot, Madeleine e Dillabough, Jo-Ann. (2002). Reformular os debates educacionais sobre a cidadania, agência e identidade das mulheres. Em *ex aequo – novos sentidos para novas cidadanias*. (vol 7). Helena C. Araújo (org). Oeiras: APEM e CELTA. (17-45).
- Arnot, Madeleine e Dillabough, Jo-Anne. (2003). Reformular os debates educacionais sobre a cidadania, agência e identidade das mulheres. In *ex aequo – novos sentidos para novas cidadanias*. (vol 7). Helena C. Araújo (org). Oeiras: APEM e CELTA. (17-45).
- Bardin, Laurence. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa : Edições 70.
- Bakhtin, Mikhail. (1981). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Beck, Ulrich (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: SAGE.
- Becker, Howard S. (1977). *Nova Teoria da ação colectiva*. Rio: Zahar.
- Bernstein, Basil. (1997). *La estructura del discurso pedagógico: classes, códigos e control*. Madrid: Ediciones Marata.
- Bourdieu, Pierre. (1982). O poder simbólico. Em Sérgio Gracio, et al, *Sociologia da Educação II* (antologia). Lisboa: Livros Horizonte. (101-109).
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción – criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Ediciones Santillana.
- Braidotti, Rosi (1998). Gender and the Contested notion of European Citizenship. Em Virgínia Ferreira, Teresa Tavares Silvia Portugal (eds). *Shifting Bonds, Shifting Bounds: Women; Mobility and Citizenship in Europe*. Oeiras: Celta.

- Cameron, Deborah. (2002). Dicotomias falsas: gramática e polaridade sexual. Em *Género, Identidade e Desejo*. Ana Macedo (org.). Lisboa: Cotovia.
- Camps, Victoria. (1998). *El Asiglo de las Mujeres*. Madrid: Cátedra.
- Connell, Robert. (1998). *Gender & Power*. Stanford: Stanford University Press.
- Correia, José Alberto. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.
- Correia, José Alberto. (2001). A Construção Científica do Política em Educação. In *Educação, Sociedade & Culturas* 15. (19-43).
- Corrin, Chris (1998). Engendering Citizenship: feminist resistance to male violence in 'Europe'. Em Virgínia Ferreira; Teresa Tavares Sílvia Portugal (eds). *Shifting Bonds, Shifting Bounds: Women; Mobility and Citizenship in Europe*. Oeiras: Celta.
- Cortesão, Luiza. (1998). *O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: Reflexões críticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cortesão, Luiza. (2001). Postface. Em *L'éducation a la citoyenneté*. Michel Pagé, Fernand Ouellet e Luiza Cortesão (org.s). Québec: Editions CRP.
- Crabtree, B; Yanoshik, M e O'Connor, P (1993). Selecting individual or group interviews. Em D. L. Morgan (Ed.). *Successful Focus Groups: Advancing the state of the art*. Newbury, CA: SAGE. (137-149).
- Dale, Roger. (2001). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma 'cultura educacional mundial comum' ou localizando uma 'agenda globalmente estruturada para a educação'?. Em *Educação, Sociedade & Culturas*. (16: 133-169).
- Díez, David. (1999). Creatividad... Caminos novos para redescubrir... El nuevo alfabeto para revitalizar a educação. Em *Criatividade na Coeducação: uma estratégia para a mudança*. Lisboa: CIDM.
- Dillabough, Jo-Anne e Arnot, Madeleine (2001) "Feminist Sociology of Education: dynamics, debates and directions. Em J. Demaine (org.) *Sociology of Education Today*, Londres: Palgrave (30-48).
- Esteves, António. (1995). *Jovens e Idosos – família, escola e trabalho*. Porto: Afrontamento.
- Farquhar, Clare (1999). Are focus groups suitable for "sensitive" topics? Jenny Kitzinger and Rosaline Barbour (eds). *Developing Focus Group Research*. London: Sage.
- Ferreira, Manuela (2004). "A gente gosta é de brincar com os outros meninos!" *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento

- Ferreira, Virgínia e Tavares, Teresa (1998). Women and Mobility: Shifting Bonds and Bounds in Europe. Em Virgínia Ferreira, Teresa Tavares Sílvia Portugal (eds). *Shifting Bonds, Shifting Bounds: Women; Mobility and Citizenship in Europe*. Oeiras: Celta.
- Foucault, Michel. (1987). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes.
- Frankland, Jane e Bloor, Michael. (1999). Some issues arising in the systematic analysis of focus groups materials. Em Jenny Kitzinger and Rosaline Barbour (ed). *Developing Focus Group Research*. London: SAGE. (144-155).
- Fraser, Nancy (1987). What's critical about critical theory? The case of Habermas and Gender. Em *Feminism as Critique*. Seyla Benhabib e Drucilla Cornell. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Freire, Paulo. (1997). *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Ed. Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1999). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (2000a). A Importância do ato de ler - em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez.
- Freire, Paulo. (2000b). *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: UNESP.
- Freire, Paulo. (2001). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez.
- Fonseca, Laura. (2001). *Culturas Juvenis, Percursos Femininos. Experiências e subjectividades na educação das raparigas*. Oeiras: Celta.
- Fortuna, Carlos. (1986). Desenvolvimento e Sociologia Histórica - Acerca da teoria do sistema mundial Capitalista e da semiperiféria. Em *Sociologia, Problemas e Práticas*, 3. (163-195).
- Galland, Olivier. (1997). *Sociologie de la Jeunesse*. Paris: Armand Colin.
- Giddens, Anthony. (1997). *Sociologia*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Giddens, Anthony. (1998). *Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta.
- Green, Judith e Hart, Laura. (1999). The impact of context on data. Em Jenny Kitzinger and Rosaline Barbour (ed). *Developing Focus Group Research*. London: SAGE. (21-35).
- Gomes, Rui. (2001). Tecnologias do Governo da População Escolar: as tecnologias da autonomia e a nova subjectividade escolar. In *Educação Sociedade & Culturas* 16: 83-132.
- Gouldner, Alvin. (1979). O sociólogo como partidário/comprometido/engajado: a Sociologia e o Estado Benfeitor. Em *La sociologia actual: revision y critica*. Universidade.

- Hartsock, Nancy. (1990). Foucault on Power: a theory for women?. In *Feminism/Postmodernism*. New York and London: Routledge.
- Heaney, Tom. (1995). Freirean Literacy in North América: The community-based education movement. *Thresholds in Education*. Online 23.11.2000.
<http://nlu.nl.edu/ace/Resources/Freire.html>.
- Henriques, Fernanda. (2001). Da possível fecundidade da racionalidade de Paul Ricoeur para o pensamento feminista. Em *Pensar no Feminino*. Lisboa: Colibri. (289-295).
- Henriques, Fernanda. (2002). Subsídios Epistemológicos para Pensar a Temática do *Empowerment* e da Cidadania das Mulheres – María Zambrano e Paul Ricoeur. Em *ex aequo – novos sentidos para novas cidadanias*. (vol 7). Helena C. Araújo (org). Oeiras: APEM e CELTA. (178-188).
- Henriques, Fernanda. (2003). As teias da razão: a racionalidade hermenêutica e o feminismo. Em *As teias que as mulheres tecem*. Lisboa: Colibri. (133-144).
- Hespanha, Pedro. (2001). Mal-estar e risco social num mundo globalizado. Em Boaventura Sousa Santos (org.). *Globalização. Fatalidade ou Utopia*. Porto: Afrontamento.
- Hey, Valerie. (2003). Dançando à roda das malinhas de mão: re-imaginar a cidadania através da amizade enquanto forma de luta. In *ex aequo – novos sentidos para novas cidadanias*. (vol 7). Helena C. Araújo (org). Oeiras: APEM e CELTA. (49-69).
- Jones, Gill and Wallace, Claire. (1992). *Youth, Family and Citizenship*. Buchingam: Open University Press.
- Kitzinger, Jenny and Barbour, Rosaline. (1999) Introduction: the challenge and promise of focus groups. Em Jenny Kitzinger and Rosaline Barbour (ed). *Developing Focus Group Research*. London: Sage.(1-20).
- Leite, Carlinda. (1998). *Algumas Ideias em torno do Projecto Educativo de Escola (PEE)*. Acção de Formação - Orientações Curriculares para a educação pré-escolar e Articulação dos projectos curriculares com o PEE. Centro de Formação: FPCE UP.
- Liérnard, G e Servais, E (1982). A transmissão cultural. Em Sérgio Gracio, et al. *Sociologia da Educação II* (antologia). Lisboa: Livros Horizonte. (79 a 99).
- Lister, Ruth. (1997). *Citizenship: Feminist Perspectives*. New York: New York University Press.
- Louro, Guacira. (1999). *O corpo educado – pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Louro, Guacira. (2000). *Curriculo, Género e Sexualidade*. Porto: Porto Editora.

- Macedo, Eunice; Vasconcelos, Lurdes; Evans, Manuela et al. (2001). *Revisitando Paulo Freire – sentidos na educação*. Porto: ASA.
- Madureira Pinto, José (1991). Escolarização, relação com o trabalho e práticas sociais. In *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa – uma abordagem pluridisciplinar*. Stephen Stoer (org): 15-32. Porto: Afrontamento.
- Magalhães, António (2003). As transformações do mercado de trabalho e as novas identidades individuais e colectivas: a reconfiguração do papel da escola e da cidadania. José Alberto Correia e Manuel Matos (orgs). *Violência e Violências da e na Escola*. Porto: Edições Afrontamento e CIEE.
- Maingueneau, Dominique. (1997). *Os Termos-Chave da Análise do Discurso*. Lisboa: Gradiva.
- Matos, Manuel (1999). *Teorias e práticas da formação – contributos para a reabilitação do trabalho pedagógico*. Porto: ASA.
- Mendes, José Manuel (1998). Class Structure and Intergenerational Mobility in Portugal: the importance of gender and skills. Em Virgínia Ferreira; Teresa Tavares Sílvia Portugal (eds). *Shifting Bonds, Shifting Bounds: Women; Mobility and Citizenship in Europe*. Oeiras: Celta.
- Michell, Lynn. (1999). Combining focus groups and interviews: telling how it is; telling how it feels. Em Jenny Kitzinger and Rosaline Barbour (ed). *Developing Focus Group Research*. London: Sage. (36-46).
- Mooij, Marieke (1998). Masculinity/Femininity and Comportamento de Consumo. Em *Masculinity and Femininity – The Taboo Dimension of National Cultures*. Geert Hofstede and Associates. Thousand Oaks, New Delhi and London: SAGE Publications
- Monge, Maria Graciete; Rosário, Maria José e Cañamero, Gisela. (1999). *Criatividade na coeducação: uma estratégia para a mudança*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e os Direitos das Mulheres.
- Morgan, David. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. Newbury: SAGE.
- Myers, Greg e Macnaghten, Phil, (1999). Can focus group be analysed as talk? Em Jenny Kitzinger and Rosaline Barbour (ed). *Developing Focus Group Research*. London: Sage.(173-199).
- Nogueira, Conceição. (2001). Questões de género na orientação vocacional. (Re)construir novos discursos da prática. Em AAVV (org) *Reconstruir os Nossos Olhares*. Coimbra: ME – DREC.

- Pateman, Carole (1992). Equality, difference, subordination: the politics of motherhood and women's citizenship. Em *Beyond Equality and Difference: citizenship, feminist politics, female subjectivity*. Gisela Bock e Susan James. London and New York: Routledge.
- Perrenoud, Phillippe. (1982). A Herança Cultural. Em Sérgio Grácio, et al. *Sociologia da Educação II* (antologia). Lisboa: Livros Horizonte. (33-39).
- Perrenoud, Philippe. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pinto, Teresa e Henriques, Fernanda. (1999) *Coeducação e Igualdade de Oportunidades*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e os Direitos das Mulheres.
- Scott, Johan. (1990) Género: uma categoria social de análise histórica. In *Educação e Realidade*, 16, (2), 5-22.
- Severino, António. (1982). Introdução. Em *Pedagogia do Oprimido*. Paulo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Silver, Harvey; Strong, Richard e Perini, Matthew (2001). *So Each May Learn: Integrating Learning Styles and Multiple Intelligences*. Education Press LLC.
- Sousa Santos, Boaventura. (1998). *Reinventar a Democracia*. Lisboa: Gradiva.
- Sousa Santos, Boaventura (1998a) "Os direitos humanos na pós-modernidade" *Jornal de Letras* 24.04.98.
- Sousa Santos, Boaventura (1999), *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*, Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa Santos, Boaventura (2000), *A Crítica da Razão Indolente. Contra o Desperdício da Experiência*, Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa Santos, Boaventura (2001), Os processos da Globalização, em *Globalização – fatalidade ou utopia?*, Boaventura Sousa Santos (org.), Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, Stephen. (2001). Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social. Em *Transnacionalização da educação – da crise da educação à 'educação' da crise*. Stephen Stoer, Luiza Cortesão e José Alberto Correia (orgs.). Porto: Afrontamento. (245-275).
- Stoer, Stephen e Cortesão, Luiza. (1999). «Levantando a Pedra» da *Pedagogia Inter/multicultural às Políticas Educativas numa época de Transnacionalização*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Stoer, Stephen e Araújo, Helena C. (2000). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periférica europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Stoer, Stephen e Magalhães, António (2001). A incomensurabilidade da diferença e o anti-anti-etnocentrismo. In David Rodrigues (org.). *Educação e diferença*. Porto: Porto Editora.
- Stoer, Stephen e Magalhães, António (2002). Novas cidadanias, reconfiguração do contrato social em educação'. *Comunicação proferida nas Jornadas sobre Globalização*. Leiria, Abril. (mimeo).
- Thompson, E.P (1982). O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial. Em Sérgio Grácio et al. *Sociologia da Educação I* (antologia). Lisboa: Livros Horizonte. (107-147).
- Turner, Ralph. (1992). La movilidad patrocinada e la movilidad de competicion en el sistema escolar. *Educacion e Sociedad*. 10. (139-155).
- Vasconcelos, Teresa (1997). *Ao redor da mesa grande – a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Wallerstein, Immanuel (1990). *Culture as the ideological battleground of the modern world – system, culture and society*. Vol. 7. London: SAGE (31-55).
- Weiler, Kathleen (2003). Freire e uma Pedagogia Feminista da Diferença. Em *Ex Aequo – reconceptualizações filosóficas e de teoria política – perspectivas feministas*. (vol 8). Helena C. Araújo, Fernanda Henriques, Maria José Magalhães, Conceição Nogueira, Laura Fonseca e Ana Luísa Amaral (orgs). Oeiras: APEM e CELTA. (17-45).
- Wilkinson, Sue. (1999). How useful are focus groups in feminist research? Em Jenny Kitzinger and Rosaline Barbour (ed). *Developing Focus Group Research*. London: Sage.
- Woodward, Alison e Meier, Petra. (1998). Gender Impact Assessment: a new approach to changing policies and contents of citizenship. Em Virgínia Ferreira; Teresa Tavares Sílvia Portugal (eds). *Shifting Bonds, Shifting Bounds: Women; Mobility and Citizenship in Europe*. Oeiras: Celta.
- Young, Iris (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton: Princeton University Press.
- Young, Iris (1997). *Intersecting Voices - dilemmas of gender, political philosophy, and policy*. Princeton: Princeton University Press.

ANEXOS

ANEXO 1

Montagem de Imagens da Revista Prestige Outubro/Dezembro 2003

que serviu, na íntegra, para provocação do discurso

selecção de carácter ilustrativo





PRESTIGE

VISA

4901 7201 2345 5182

007 000 000/002 Y



Palace



viajar



Caraíbas...

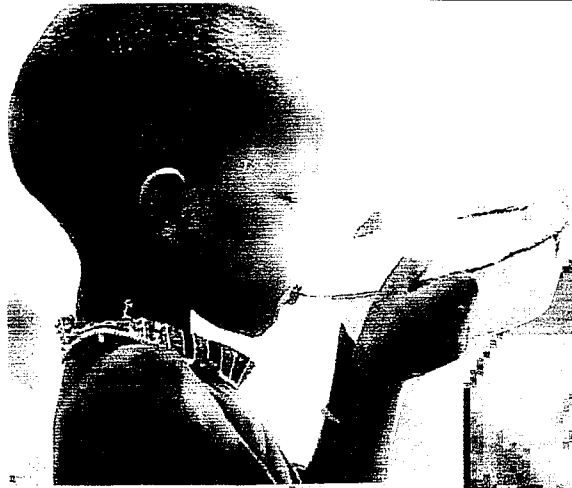


ANEXO 2

**Montagem de Imagens seleccionadas de um Conjunto de Imagens
extraído da Net**

que serviram para provocação do discurso

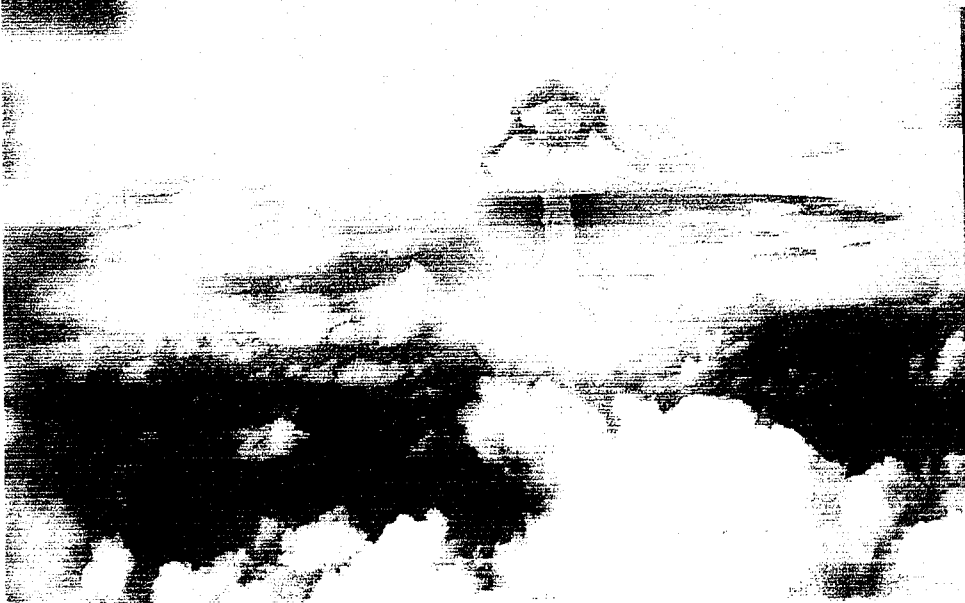
selecção de carácter ilustrativo



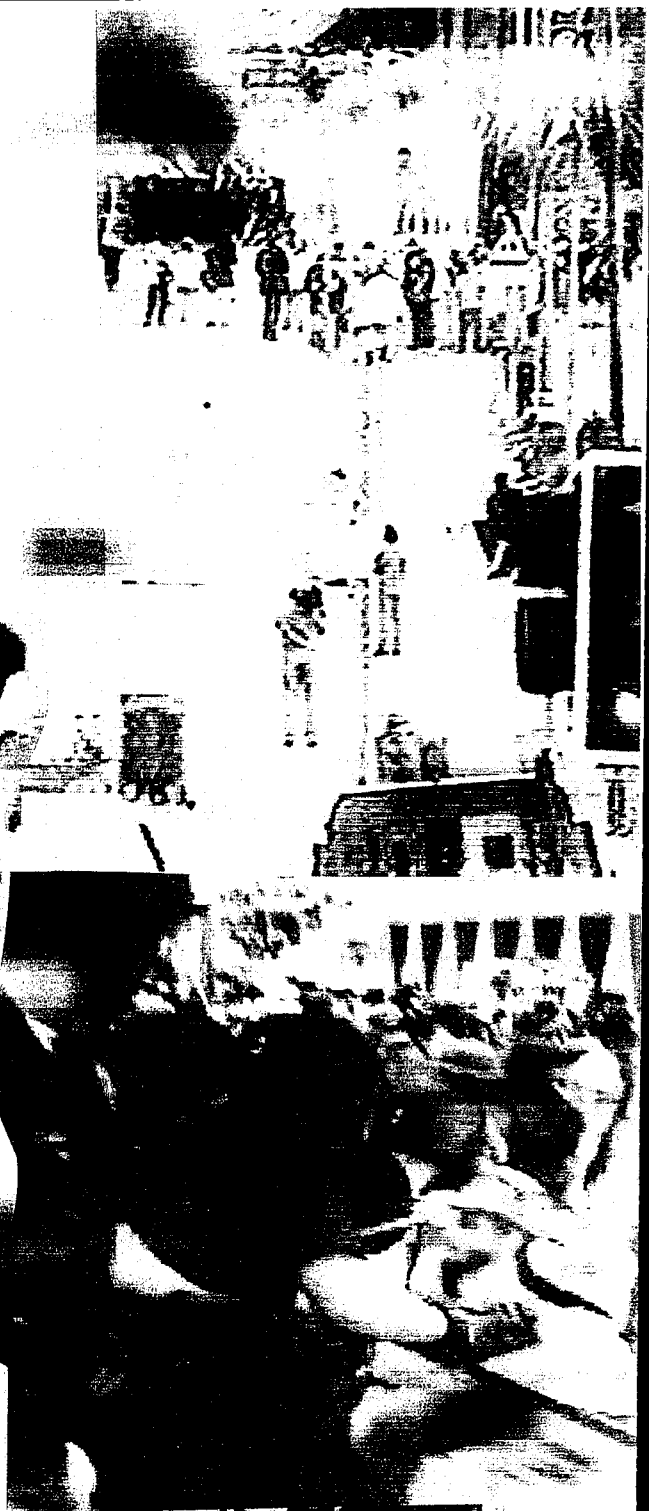


ity
e
as
le
with
faces.

who caused destruction
and tried to incite the
crowd to violence.







ANEXO 3

Detalhes do Processo de Categorização

selecção de carácter ilustrativo

Re-categorização para a Cidadania

Cruzamento final entre os discursos das e dos jovens na sua força, expressividade e selecção temática com as preocupações com a formação da cidadania, por parte da investigadora. Estas estiveram sempre presentes, de modo latente, tendo-se procurado manter sempre o maior respeito e fidelidade interpretativa em relação aos textos proferidos.

Categorização Final

Categoria 1	Da construção do “Nós” à aprendizagem da cidadania
Subcategorias	1.1. passos e laços
	1.2. Um “Nós” diferenciado
	1.3. classificação, defesa pessoal e risco
	1.4. amor, sexualidade e privacidade
	1.5. independência vs dependência
	1.6. um “Nós” hierarquizado: dimensões de incomunicabilidade
	1.7. reciprocidades e ausências

Categoria 2	“Nós” no “nosso” Mundo
Subcategorias	2.1. Ser para vir a ser ou o direito à felicidade
	2.2. conflito jovem vs aluno/a ou o preço da excelência
	2.3. (con)gestão do tempo
	2.4. competição, cansaço e resiliência ou a reclamação de “ser”
	2.5. Quebrar as regras - destruição, desrespeito, desresponsabilização, experimentação e pequenos delitos

Categoria 3	Entre uma realidade que se vende e outra que não se quer ver
Subcategorias	3.1. tomada de decisão, origens e meio sócio-profissional
	3.2. duelo frágil entre a alma e o dinheiro
	3.3. “Tamos bem aqui”
	3.4. questões de género “isso dá pano para mangas!”
	3.5. o futuro dos afectos

Categoria 4	“Nós” e o mundo dos “Outros”
Subcategorias	4.1. “Temos que dar até certo ponto”
	4.2. “Não contribui para a minha felicidade!”
	4.3. diferenças, conflitos e (des)respeito simbólico

B - Não têm dinheiro.

/H - Pois exactamente...

[risos] **TI**

B - Sei lá... acham que é muito arriscado... lá os... holligans.

princípio não havia problema... íamos...

Ma - Está bem... mas queria-vos ver no meio de Manchester...

R - Os holligans... holligans [encolhe-se e risos] **BH** **per**

Ma - ... a procurar o estádio... [põe-se a mimar uma cara aparvalhada para para outro]

[risos]

/H - Eles são violentos por fora...

B - íamos com os gajos do () [clube]

/H - O que vale é que os bares fecham tipo...

/B - Nós já fomos para outros sítios...

E - Mas qual é a argumentação que os teus pais dão para não te deixarem ir?

/B [balancando na cadeira e abanando a cabeça para um lado e para outro] - É muita responsabilidade [arrasta a palavra]... e isso... que ainda somos muito jovens...

E - E quê? Acham que é perigoso? **E**

B - Quer dizer... não é bem... [silêncio prolongado] é perigoso e além deles acharem que é perigoso [hesita] é... sei lá... **H** **H**

/Ma - É estúpido... podes ver na televisão...

/B - ... Muito dinheiro só pa um dia.

E - É capaz de ser complicado. M, tu estás-te a rir porquê? Diz lá... **V**

M - Eu... [balança-se na cadeira de onde está quase a escorregar, braços cruzados em frente ao peito] eu... não me estou a rir por nada. [risos] **BH**

E - Não te estás a rir por nada? [risos] Olha porque é que tu...

/H - Deixa-te de fitas **I** **BH**

E [risos] - Exacto... eu gostava de saber... tu não estiveste cá no outro dia... eles assim... mais ao menos já me disseram esse género de questões... gostava que me disseses a tua opinião em relação a se achas que é importante... ter amigos... e porquê...

M - Acho por causa de () apoio... para falar... para desabafar... esse género... para falar à vontade.

E - Hum, hum. E quem é que tu consideras que é teu amigo? M?

[risos] - **7**

H - A cara dele!...

M - Não sei... tenho vários...

E - tens vários amigos?... mas há assim uma razão especial para tu considerares uma pessoa tua amiga? **E**

M [acenando positivamente com a cabeça] - Sim... [uma pessoa que eu falo... hhhhhhhhm, que tenha confiança... que tenha confiança em mim... é minha amiga!]

E - Sim. Olha ó M, outra coisa, nós no outro dia já estivemos a falar em relação ao futuro... o que é que gostaríamos de fazer e tal... Ba, já pensaste nisso entretanto?

Ba - Continuo na mesma [risos] **U**

E - O que é que gostarias de fazer? **ofp**

M - Também ainda não sei.

E - Chegas ao fim do 12º e queres ir pa universidade ou não?...

E M - [com entusiasmo] Isso... eu quero ir pa universidade... agora se vou... não sei. **ofp**

E - Pois mas gostavas de ir... e porque é que tens dúvidas?

M - Eu... Não sei... não sei... **ofp**

R - Diz lá se não querias ter um Maserati ou qualquer coisa?

[vozes simultâneas]

Alguém - Pois... [Co]

[entusiasmo, vozes simultâneas]

O - Um Porsche! Ou um Ferrari... [E]

H - O Maserati é melhor?! [E]

R - Que () o Ferrari é péssimo. [abanando a cabeça negativamente] quem não tem gosto... é de quem tem muito dinheiro e não tem gosto. [Consumo]

[risos, vozes] [PS]

Ma - Espera aí...

H - O Maserati é péssimo! [E]

R - O Maserati é péssimo?! [E]

O - Um Ferrari... [E]

H - O Lamborguini é o que está a dar [com ar de entendido]

[vozes simultâneas, risos] [BH]

E - Se vocês soubessem quão interessante acho estas vossas conversas [risos] acho bestial... então... 40 anos, é que tinhas uma família... é isso? E pensavas em quê? Teres... o teu trabalho? E teres uma família? Mas que género de família?

O - Não muito grande, não muito pequena... 3 filhos... [fo] [fi]

E - E tu H? Já pensaste... [fi]

B - Filhos? Um filho! [fi]

H - Eu... já disse. Nuuuummm... Depende das situações. [Relativização]

E - Pois depende...

H - Depende das situações [Rel]

Ba - Nós estamos aqui a falar mas tudo pode acontecer... [Rel]

E - () uma coisa é o que vai acontecer, outra coisa é aquilo que nós imaginamos que acontece. Eu... por exemplo... () queria ter seis filhos... porque achava o máximo ter filhos ()

H - Podemos querer ter filhos, mas não ter condições para criar um lar... [fa] [fi]

E - Claro.

R [risos] - Condições? [d]

H - As vezes... condições financeiras [d]

[vozes simultâneas, risos]

Ma - Isso dos filhos... basta ver os ciganos... costumam ter muitos filhos... [fa] [fi]

E - Os quem? [pre]

Ma - Os ciganos [pre]

H - Podemos ter () amanhã!

E - Os ciganos? Porquê? Porque é que achas que isso acontece com os ciganos?

Ma [hesitante] - Porque eles não sabem [H]

H - Sim...

Ma - ... tpo... não sabem [E]

R - Não sabem comprar [risos]

Ma - meio prato de preservativos [T]

[risos, dos rapazes]

E - Não conhecem... talvez...? [pre]

Ba - Não conhecem os métodos... os pobres... [pre]

H - Não estão... não estão informados

E - os pobres... hum, hum, vocês têm essa ideia... hum, hum! E tu M?

M - Eu gostava de chegar aos 60 () aqui e, hhhmmm, por exemplo ter uma casa no () [zona rural ampla]... uma propriedade grande... [ofd]

Categorização Focus Group 11º ano – detecção de temas emergentes

Total de participantes: 12

Rapazes: 7

Raparigas: 5

Temas emergentes nos discursos	Localização	Códigos
1 - Pertença/amigos +	59,60,61,62,63,64,65,66,77,78,86,88,90,91,95	Per a
3 - Ser jovem +	67,68,69,70,82,84	J
4 - Relações com os pais +	62,66,67,68,70,72,73,78,86,87,92,94,95,100,101,102,108,109	R p
4 - Preocupações dos pais * +	67,91,	P p
3 - Problemas e Preocupações +	62,66,67,68,70,73,80,82	P s
2 - Rapazes/raparigas/namoros +	63,64,72,78,86,87,108	R/r
Castigos*		Castigos
3 - Conflitos +	89,106	Conflitos
9 - Risco*	61,	Risco
5 - Prazer e Felicidade* +	112,113,116,117,120,121	Pz
7 - Dinheiro /negócios +	65,67,90,91,97,98,99,100,101,102,111,112,61	Di
11 - opções futuro próximo +	68,69,71,72,73,74,76,85,86,87,92,93,94,95	o f p
10 - Educação +	59,70,71,86,97,98,102,114	Ed
11 - opções futuro distante	72,73,74,75,76,77,85,87,95	o f d
11 - Família	61,62,68,76,78,79,94	Fa
11 - Filhos	74,79,85,101	Fi
7 - Consumo +	66,93,97,98,99,116	C
9 - Preconceitos +	61,62	Pré
2 - Sexualidade +	86,87	Sex
8 - Profissões dos pais +	73,86,87,91,104,105	Pró p
5 - Lazer +	63,64,65,66,70,80,81,82,83,86,116	La
8 - Género e trabalho	74,76	Ge tr
8 - Igualdade /diferença*		I d
9 - Realidades +	68,71,72,74,75,76 - 88,90,94,95,96,98,99,101	Rés
8 - Conceito de trabalho?	68,70,72,93	Ct
6 - Trabalho jovem*		Tj
6 - Apoio escolar +	80,81	A e
7 - Poder econ estilo de vida +	85,95,112,121	P e
Rural/urbano	91	R u
5 - Asneiras +	104,106,108,109,110,111,112,113,114,115,116,117,118,119,120	As
9 - Raça +	88,89,98,100,106	Ra
3 - Pressão +	68,75,79,82,83,85,86	Pres
6 - Gestão do tempo +	69,70,81,82,83,84,86	Te
10 - Avaliação +	68,69,70,113,114	Av
10 - Língua +	74	L
11 - Casamento +	74,75,76,77,78,79,85,92	Ca
9 - Solidariedade +	75,96,97,98,99,100,101,102,108	Sol
4 - Conceito de classe +	88,90,91,95,96,98,99,101	Cc
4 - Mobilidade +	90,91,97,98,102	M
3 - Responsabilidade +	92,108	Re
5 - Realização pessoal	69,73,75,85,86,87,93,94	R pés

* categorias que não emergiram numa primeira leitura neste grupo mas que tinham surgido no grupo do 10º

Categorização Focus Group 11º ano – Tentativa de compreensão do clima de interacção

Categorias nas atitudes e interjeições	Páginas
Resistência	72,80,87,105,107,108,109,110,117,
Solidariedade entre pares	107,108,109
Conflito	94,105,108,
Conhecimento mútuo	113,

Gestão/alusão ao Focus Group	70,79,90,102,103,104,107
------------------------------	--------------------------

Categorias no discurso corporal e nas interjeições	Ocorrências	Códigos
Resistência	6	R
Inibição, privacidade	2	I
Solidariedade entre pares	2	S
Bom humor	160	BH
Troça	21	T
Concordância	8	CO
Desacordo	15	DÊS
Pedido de reforço	2	PR
Interpelação	21	IN
Silêncio	0	SI
Ênfase	76	E
Assertividade	10	AS
À vontade	16	V
Hesitação	22	H
Repúdio	1	RE
Reticência	10	RET

Detalhes participação/alheamento	Rapazes	raparigas
Alheamento da conversa	Opções de curso – 73,74 Organização do estudo - 83	-----
Alheamento individual	60,61	
Participação simultânea	Futebol – 66 Traquinices - 110 Amigos – 59,60; Problemas dos jovens – 62,67; Gestão do tempo – 69 Casamento – 76,78; Relativização – 77; Lazers – 81,116; Expectativa de futuro marginal – 87; Racismo – 88,106; Relato situação pessoal – 89,106; Desigualdade social – 90; Relação com os pais – 95; Solidariedade social – 97,98; Traquinices – 110,111,112,113,115,116, 117,118,120; Dinheiro – 112,113	Sexualidade – 88 Roubo de teste - 113
Troça generalizada	Opção de casamento – 74,75,76	

Nota: o quadro acima reporta momentos em que o alheamento foi mais continuado e em que a participação foi tão acesa que foi impossível captar as diferentes vozes na gravação. A quantificação foi feita a partir do registo de campo da investigadora, acrescentado ao texto.

Intervenção directa na gestão do Focus Group	70,71,90,94,102,103,104,107,	FG
Insistência/resistência ao nível do discurso	108,110,116,117	
Participação simultânea	68 vezes	PS
Alheamento da conversa	16 vezes	AC

Relativização	62,63,64,65,75,76,77,79,85,90,92,94,99	Rel
---------------	--	-----

Categorias Contextuais - Temas Emergentes aglomerados por proximidade

1 - Pertença/amigos +	59,60,61,62,63,64,65,66,77,78,86,88,90,91,95	Per a
2 - Rapazes/raparigas/namoros +	63,64,72,78,86,87,108	R/r
2 - Sexualidade +	86,87	Sex
3 - Ser jovem +	67,68,69,70,82,84	J
3 - Problemas e Preocupações +	62,66,67,68,70,73,80,82	P s
3 - Conflitos +	89,106	Conflitos
3 - Pressão +	68,75,79,82,83,85,86	Pres
3 - Responsabilidade +	92,108	Re
4 - Relações com os pais +	62,66,67,68,70,72,73,78,86,87,92,94,95,100,101,102,108,109	R p
4 - Preocupações dos pais * +	67,91,	P p
4 - Conceito de classe +	88,90,91,95,96,98,99,101	Cc
4 - Mobilidade +	90,91,97,98,102	M
5 - Prazer e Felicidade* +	112,113,116,117,120,121	Pz
5 - Lazer +	63,64,65,66,70,80,81,82,83,86,116	La
5 - Asneiras +	104,106,108,109,110,111,112,113,114,115,116,117,118,119,120	As
5 - Realização pessoal	69,73,75,85,86,87,93,94	R pés
6 - Trabalho jovem*		Tj
6 - Apoio escolar +	80,81	A e
6 - Gestão do tempo +	69,70,81,82,83,84,86	Te
7 - Dinheiro /negócios +	65,67,90,91,97,98,99,100,101,102,111,112,61	Di
7 - Consumo +	66,93,97,98,99,116	C
7 - Poder econ estilo de vida +	85,95,112,121	P e
8 - Profissões dos pais +	73,86,87,91,104,105	Pró p
8 - Género e trabalho	74,76	Ge tr
8 - Igualdade /diferença*		I d
8 - Conceito de trabalho?	68,70,72,93	Ct
9 - Risco*	61,	Risco
9 - Preconceitos +	61,62	Pré
9 - Realidades +	68,71,72,74,75,76 - 88,90,94,95,96,98,99,101	Rés
9 - Raça +	88,89,98,100,106	Ra
9 - Solidariedade +	75,96,97,98,99,100,101,102,108	Sol
10 -Educação +	59,70,71,86,97,98,102,114	Ed
10 - Avaliação +	68,69,70,113,114	Av
10 - Língua +	74	L
10 - opções futuro próximo +	68,69,71,72,73,74,76,85,86,87,92,93,94,95	o f p
11 - opções futuro distante	72,73,74,75,76,77,85,87,95	o f d
11 - Família	61,62,68,76,78,79,94	Fa
11 - Filhos	74,79,85,101	Fi
11 - Casamento +	74,75,76,77,78,79,85,92	Ca

1ª Categorização

Categoria 1	Movimentação entre sociabilidades	
Temas emergentes	Subcategorias	
1 – amigos	1 – criação de laços 2 – amigos e Amigos 3 – classificação, defesa pessoal e risco 4 – alargamento, solidificação e transformação das sociabilidades	
2 – namoros e sexualidade	5 – amor, sexualidade e privacidade 6 – intimidade e Intimidades 7 – diferença	
3 – pais, adultos e professores	8 – independência vs dependência 9 – dimensões de incomunicabilidade 10 – partilhas e heranças 11 – reciprocidades e ausências	
4 – os 'outros'	12 – conflitos	

Categoria 2	Aprendendo a ser	
Temas emergentes	Subcategorias	
1 – problemas, conflitos e responsabilidade de ser jovem	1 – ser para vir a ser 2 – especificidades de ser jovem 3 – conflito jovem vs aluno/a 4 – o preço da excelência? 5 – (con)gestão do tempo 6 – competição, responsabilidade, cansaço e resiliência 7 – reclamação de ser	
2 – lazer e prazer	8 - Estar com os amigos 9 – Quebrar as regras 10 - Destruição, desrespeito e desresponsabilização 11 – experimentação e pequenos delitos	

Categoria 3	Entre uma realidade que se vende e outra que não se quer ver	
Temas emergentes	Subcategorias	
1 – sistema familiar, dinheiro, consumo, poder económico, mobilidade e conceito de classe	1 – tomada de decisão, origens e meio sócio-profissional 2 – duelo frágil entre a alma e o dinheiro 3 - Tamos bem aqui 4 - O lugar do trabalho	
2 – realidades e solidariedades	5 – Temos que dar até certo ponto 6 – Não contribui para a minha felicidade 7 – Não queremos ser pobres	
3 – Opções de Futuro Distante – família, filhos e casamento	8 – da construção do futuro pessoal	

Categoria 3	Entre uma realidade que se vende e outra que não se quer ver	
Temas emergentes 2 – realidades e solidariedades		Subcategorias Inferências/comentários/análise
<p>22 – imagens da revista prestige e outras da net H – Ok... é melhor passarem assim () [pega nas imagens N, risos pouco à vontade] por amor de deus [põe-nas de lado]... o meu sonho de viagens é isto [pega na P] M [pegando em N] – que chunga! H [rindo] – podes ver isto [mostra-lhe P] M... a sério... tu passaste logo quando vires isto! [olhando a imagem de uma explosão nuclear] Isto é giro, caramba... dá uns efeitos especiais! R – Haaaaaaaagggggggg [expressão de repúdio] O – [N]Isto é mesmo esquisito! Ma - Aquela é tudo carros e não sei quê... B - uma bomba nuclear! H [apontando para uma imagem com homens a disparar metralhadoras] – Ei! Isto é fixe. Isto é fixe. – Aquela imagem de guerra? H – Não. É paint ball. H [apontando, assertivo, para a imagem] – Isto é paint ball. L – Ih meu deus... que nojo! [imagem de violência] R – Ai, ai,ai! E – Não é não, é uma imagem de guerra, mesmo. H [com entusiasmo] – Deixa ver... deixa ver... deixa ver! R – Ai que horror! H – Está mesmo fixe! M – Olha isto [risos – imagem de corpos escanzelados] Ma - Que nojo! R – Aaaaaaaaahhhh! [encolhendo-se toda] Ma – Olha esta é muito boa! [risos – vê-se um ciclista muito magoado] M – Deixa ver isso [N] Ma – Posso ver a revista? H – ai, ai... R – Que nojo... que nojo! Olha, viste bem isto? [violência] R – [homem pendurado] Hhhhhhhmmm [encolhe-se] [curiosidade geral, vários gemidos e exclamações de ‘dor’ e de vômito, risos] L – O que é que estás a ver? R – É violência doméstica. H – Nunca imaginei que uma mãe pudesse... 23 – Querem dar uma vista de olhos à revista M e meninos? R – Este está mesmo pendurado, Ba. L – Este mete muito mais impressão. M – Este é mesmo nojento. R – Este não é o que me mete mais impressão, é este pequenino [violência entre dois homens]</p>		<p>5 – Temos que dar até certo ponto Uma das raparigas afirma convincentemente, parecendo reclamar o seu direito de intervir no mundo que considera seu, embora não saiba como fazê-lo “Estou a dizer que podemos fazer alguma coisa! Para ajudar... no futuro... por isso [a realidade dos outros] já tem a ver connosco.”, “Mas como é que...”, “Sei lá...”, “Não mas...”, “Estás mas é calado.”, reage um dos rapazes à tentativa de participação do outro. “Cala-te o quê?”, “Calo-me?”, “ajudar!””, “Dar um pouco de nós...”, “Ye...”, “Dar um pouco de nós...se houvesse () ajudar os que precisam...”, “Há pessoas que têm mais e há pessoas que têm menos... E as pessoas que têm mais deviam...”, “Partilhar!”, “Exactamente!”, “Isso era o que o H estava a dizer. Mas é que as pessoas são egoístas.”, “... com os que têm menos.”, “As pessoas que têm mais querem ainda mais.”, “Ora aí está!”, “Percebes?! E não querem dar parte das coisas.”, “Pronto. É o que eu digo. Querem mais e não querem... querem ainda mais do que já... o muito que têm.”, “Quer. Muita coisa...”, “O ser humano é egoísta!”, “Só pensa em si próprio.”, comenta um dos rapazes, “O ser humano é <u>egoísta</u>. Aí está!”, “Pronto está bem. Só pensa em si próprio e... não pensa nos outros.” Destes excertos de diálogos parece poder concluir-se que estes e estas jovens têm consciência de que a única forma de resolver as desigualdades sociais é através da partilha, têm também, no entanto, a consciência de que essa partilha é difícil porque exigiria a perda de alguns dos bens que possuem e que as pessoas possuidoras de bens o que querem é aumentar o seu património e não partilhá-lo. Será que podemos ficar com a expectativa de que algo mude nas próximas gerações? Para além disso, estas e estes jovens parecem ter consciência de haver um grau de corrupção no mundo que dificulta ou inviabiliza a sua possibilidade de contribuir, mesmo que de forma pontual “Então () a comida que se manda fica nos armazéns a apodrecer! E o dinheiro vai pás contas dos presidentes. E fica lá. “Hhhmmm...Não sei...por exemplo... essas pessoas que têm fome e isso... () podemos, tipo, mandar comida pa lá mas também não nos certificamos, como ele disse, que chegam”, “Mas... dar um pouco mas certificar que chega lá... A maioria das vezes fica é no armazém a apodrecer... porque depois”. “Hhhmmm... depende onde é que eu vou, por exemplo, ajudar, se eu vou, por exemplo, mandar</p>

Conglomeração dos textos produzidos no 10º e 11º anos

Tentativa de construção de sentidos a partir dos textos produzidos nos dois grupos, não com um objectivo comparativo inter-grupos mas inter-discursos, procurando evidenciar aquilo que parecem textos comuns e possíveis disparidades de perspectivas, aspectos considerados mais ou menos pertinentes ou motivadores do debate em cada grupo, etc.. Procuramos captar “generalidades” e também trazer à colação as diferenças individuais, patentes nas produções discursivas.

Com esses objectivos, pomos de par os textos que, num primeiro momento, enquadrámos em cada categoria/subcategoria e sujeitámos a uma primeira análise, em cada grupo, para, neste segundo momento, criarmos uma tabela central onde fazemos a montagem dos dados respeitantes aos dois grupos, correspondendo à criação de um texto comum, em que esses discursos serão tratados como um todo, quando sujeitos a uma segunda análise, cujos resultados se espera que transcendam, em termos de força significativa, o somatório das análises por grupo, de per si, que serão então abandonadas. Finalmente seleccionaremos apenas os discursos que nos pareçam mais significativos para dar corpo a cada uma das categorias, nas suas subcategorias.

Categoria 1	Movimentação entre sociabilidades	
Temas emergentes	Subcategorias	
1 – amigos	1 – criação de laços 2 – amigos e Amigos 3 – classificação, defesa pessoal e risco 4 – alargamento, solidificação e transformação das sociabilidades	
2 – namoros e sexualidade	5 – amor, sexualidade e privacidade 6 – intimidade e Intimidades 7 – diferença	
3 – pais, adultos e professores	8 – independência vs dependência 9 – dimensões de incomunicabilidade 10 – partilhas e heranças 11 – reciprocidades e ausências	
4 – os ‘outros’	12 – conflitos	

Categoria 1	Movimentação entre sociabilidades	
Temas emergentes 1	Amigos	
Textos e análise do 10º ano	Conglomeração dos textos e análise do 10º e 11º anos	Textos e análise do 11º ano
inferências/comentários	inferências/comentários	inferências/comentários
1 – criação de laços <i>Também neste grupo o tema dos amigos foi emergindo em diversos momentos dos diferentes diálogos, evidenciando-se dimensões similares às detectadas no grupo do 11º ano. Consensualmente, num texto em que as ideias de uns/umas e de outros/as se vão complementando, afirma-se a necessidade de “criar laços”, da</i>	1 – criação de laços O tema dos amigos foi emergindo em diversos momentos dos diálogos, evidenciando-se as dimensões de pertença, segurança, sinceridade, confiança, respeito, entreaajuda, durabilidade da relação, conhecimento e entendimento mútuo. Consensualmente, num texto em que as ideias de uns/umas e de outros/as se vão complementando, afirma-se a necessidade de “criar laços”, da sua manifestação “Em pequenas coisas...”, “Em pequenas	1 – criação de laços <i>Neste grupo as relações de amizade surgem sustentadas pelas ideias de pertença, segurança, sinceridade, confiança, respeito, entreaajuda, durabilidade da relação, conhecimento e entendimento mútuo. Ser amigo “É... já ter uma longa amizade... eu conheço-o, ele conhece-me... nós damo-nos</i>