

## (RE)CONSTRUINDO ABISMOS, NUM TEMPO DE GLOBALIZAÇÃO: Em discurso directo

Eunice Macedo (Org.) / Laura Fonseca (Comentário)

### Situando a acção

Foi em plena década de 1980, aquando da adesão de Portugal à, então denominada, Comunidade Económica Europeia que se tornou mais notória a implantação e recrudescimento de uma privatização da educação que parece ter vindo dar resposta aos anseios de crescimento e afirmação de uma nova classe média, vagamente ameaçada pela democratização do acesso à educação. Foi neste contexto que surgiu no norte de Portugal uma escola privada, cuja implantação resultou do esforço de empresários e quadros superiores ligados às profissões liberais, interessados no desenvolvimento de projectos educacionais. O projecto foi apoiado por empresas e particulares que fizeram donativos, ao abrigo da Lei do Mecenato, e por instituições do Estado, ligadas ao poder de decisão, com que esta elite estabeleceu protocolos de cooperação, mobilizando-as para a prossecução dos seus objectivos e utilizando os seus recursos.

Fazendo a aportação do diálogo estabelecido, já em meados dos anos 2000, com grupos de jovens do ensino secundário, dessa escola privada de cariz internacional, procuramos ilustrar o posicionamento de cidadania de sujeitos desse grupo, que consideramos influenciado pela presença prolongada numa instituição cuja cultura vem robustecer a de outros contextos de sociabilização em que os sujeitos se movem. Argumenta-se que a limitação dos interstícios inter-socialização se, por um lado, reforça o posto de observação das e dos actores, dada a coerência e continuidade entre contextos que permite a asserção do poder estatutário, por outro, reduz as margens de escolha informada, já

que a invisibilidade ou visibilização naturalizada de situações de desigualdade social surge como geradora de um autismo cultural preocupante.

### **Europa, globalização e estatuto**

Como membro da Comunidade, Portugal deixou de ser um estado nacional isolado no sistema mundial capitalista (Wallerstein, 1990) para dele fazer parte. Embora reconhecido como membro de pleno direito, a sua posição de (semi) periferia<sup>1</sup>, acarretou-lhe um estatuto de «irmão pobre», conferindo-lhe também uma forte permeabilidade aos efeitos da posterior integração à ideia de uma cidadania europeia, como «meio de capturar a lealdade dos cidadãos da UE a uma união política em desenvolvimento» e como «forma de aproximar as e os cidadãos a esta estrutura supra-nacional» (Ferreira & Tavares, 1998: 2).

A constituição da «Fortress Europe» (*ibid.*) surgiu no enquadramento de tensões endógenas e exógenas sobre os estados-nação, sintetizadas numa ideia de globalização que inclui processos de internacionalização das actividades económicas, políticas e sociais, «acelerando a mobilidade do capital, da informação e de (algumas) pessoas; e aprofundando a interconexão entre os estados-nação» (Lister, 1997: 54). Entende-se ainda que esta globalização possui uma forte dimensão cultural, que adquire a forma de 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» entre outros (Santos, 2001: 51).

É neste contexto, e num período em que, ao nível internacional, os conselheiros escolares de vários países da Europa referiam a necessidade de uma planificação apurada da educação para o futuro próximo, que parece ter emergido o reconhecimento da necessidade de remodelação da educação ao nível nacional em função dos desafios da internacionalidade e da explosão tecnológica. Inversamente a um (para nós) desejável investimento e robustecimento da educação pública, o Estado português, na linha da gestão remota e frágil do

<sup>1</sup> Não existem actualmente indicadores que permitam situar Portugal como país (semi)periférico.

sistema educativo que vinha a desenvolver viria a optar pela intensificação da privatização da educação, legitimando e apadrinhando, nalguns casos, o aparecimento de escolas privadas similares àquela em que situamos o estudo.

A referida instituição, indiciando a pertença a esse sistema capitalista mundial, 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 expresse preocupações internacionalizantes, como a capacidade de confronto com a concorrência ao nível internacional, fazendo a substituição do estado, na promoção da mobilidade de estudantes de uma elite socioeconómica, 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.

Pensa-se, assim, que a internacionalização da economia e consequente tendência para a regulação dos sistemas educativos pela mercadorização da educação constituem o contexto global que informa a instituição, tida como sustentáculo local do mito de uma educação mundializada que, sendo apresentada como cultura universal de educação, corporiza a tentativa de globalização de uma cultura parcial hegemónica.

### **Situando actores**

Apanhados neste processo, através desse reforço local institucionalizado, e num contexto de competitividade, as e os jovens parecem sujeitos a uma «cidadania atribuída» (Stoer & Magalhães, 2002) em que a prossecução da excelência académica constitui instrumento útil à afirmação do *self*, em articulação com uma forte ideologia e compulsão para o consumo, o individualismo e a asserção do direito a estilos de vida pessoais, com profundo enraizamento no descomprometimento com o social.

Estas dimensões potenciam a manutenção e reforço de desigualdades a todos os níveis, assistindo-se à usurpação dos direitos sociais e económicos, de 1ª e 2ª geração, ligados a uma cidadania social, e à reivindicação, por este grupo, em termos de exclusividade, de direitos culturais pós-materialistas de 3ª

geração (Santos, 1998a), corporizados no acesso às estruturas de informação e de comunicação de uma «cidadania» predominantemente cultural, ligada a privilégios estatutários e económicos consideráveis. Este modo de «cidadania», centrando-se numa «espécie de cultura global de elite» com pouca ou nenhuma ligação com nenhum país em particular carece também de qualquer sentido cívico global de responsabilidade (Lister, 1997: 57), deixando de fora as possibilidades de construção de modelos de cidadania global com uma tropia mais equitária e sustentada em princípios de justiça e de reconhecimento.

A população que frequenta a escola é um «colectivo serial»<sup>2</sup> seleccionado, oriundo de famílias ligadas às profissões liberais, a proprietários e gestores empresariais, nos sectores do comércio e indústria, de pessoal técnico especializado deslocado temporariamente do seu país (maioritariamente do Japão) para exercer em empresas internacionais e também de jogadores de futebol do país ou do estrangeiro. São recebidos alunos a partir dos 3 anos e podem permanecer na escola até concluírem o 12º ano. Trata-se de um público diversificado na sua cultura e nacionalidade, tendo como característica unificadora um estatuto económico que permite a opção por uma escola de qualidade, com objectivos filosófico-pedagógicos «bem» delineados, uma planificação rigorosa da acção, segundo uma perspectiva de intencionalidade, previsibilidade e de controlo.

Optou-se por desenvolver o estudo com dois grupos mistos de jovens do 10º e 11º anos, com 12 jovens por grupo<sup>3</sup>, tidos como informantes privilegiados, dado terem, em geral, uma maior permanência na instituição, e, terem sido sujeitos durante mais tempo às suas «marcas» e, também, porque se considera que, melhor do que «ninguém», eles são capazes de *descreever e comentar* a ordem do mundo em que habitam, os modos como (re)constróem, compreen-

<sup>2</sup> Utilizamos a expressão «colectivo serial» (Young, 1990) em vez de «classe social», para referir o grupo heterogéneo que frequenta a instituição, sendo sujeito a circunstâncias de vida similares.

<sup>3</sup> O estudo, realizado no âmbito da elaboração da dissertação de mestrado «Entre *ter* e *ser*: tensões (irre)conciliáveis na formação da cidadania e género numa elite da (semi)periferia» sob orientação de Helena Costa Araújo, na FPCE-UP, tomou suporte num conjunto de sessões de Discussão Focalizada em Grupo. Utilizou-se este modo de captação de dados como método contextual, por ser sustentado em relações de horizontalidade, permitindo transferir o poder para as e os intervenientes e obter dados mais profundos do que os possibilitados por outros métodos. Este método foi utilizado no quadro de uma metodologia de investigação híbrida em que se entrecruzou também a análise de conteúdo de documentos e a incursão de tipo etnográfico realizada pela investigadora na instituição.

dem, explicam as suas vidas, constituindo-se, portanto, em fonte imprescindível de significação» (Ferreira, 2004: 29). Assim, para este texto, procuramos trazer perspectivas deste «grupo» em torno de algumas ideias-chave, optando por transcrever excertos de diálogos que sujeitamos a categorização.

### Tomando um sabor das vozes dos sujeitos, em discurso directo

#### O preço da «excelência académica»?

Cientes do forte grau de competição do mundo em que vivem e da responsabilidade que isso acarreta, as pessoas deste grupo procuram encontrar formas de resiliência face ao seu cansaço, desenvolvendo diferentes percursos, reveladores de uma lógica estratégica e concorrencial.

#### Pressão

*J – É a pressão, por exemplo... para eu ir para Medicina tenho que ter uma média de «19» pelo menos, não é... acho que é uma pressão completamente exagerada porque vai marcar o meu futuro.*

*M – Cada vez mais é mais importante nós tirarmos melhores notas... Eu não sei, mas acho que aqui há dez anos atrás devia ser muito mais fácil entrar para uma boa faculdade, 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... eu acho que nós temos esses problemas também. Nós temos que estar a estudar porque, parece que não, mas 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. Claro que para nós não é tão... iminente esse problema mas já começa a valer, porque temos de tirar boas notas para o ano. Nós somos do 11º, 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.*

### Gestão e organização

Particularmente as raparigas parecem assumir a responsabilidade pelos bons resultados do seu processo escolar, a que dão prioridade e a que se dedicam, autonomamente, sem «explicações» e com maior ou menor sacrifício. Os rapazes apresentam outro tipo de opções e valorizam mais outras dimensões da vida pessoal.

*J – Quase sempre preciso [estudar]... Mas... mas não é sempre. Por exemplo, há dias que não me custa ficar algumas horas a fazer os trabalhos de casa e a estudar... outros dias que custa muito. E há dias... Duuuuas, duas e meia... É o tempo que tenho. Porque depois tenho treinos também, à noite. Tenho que gerir assim um bocado... prioridade aos trabalhos de casa, claro... e depois estudar para os testes. Nãããao [não tenho tempo para preguiça].*

*D – É uma questão de organização... só o problema é que quando eu organizo e organizo para estudar não estudo... O tempo dá pa tudo... Eu já tive imensas vezes essa prova, tenho, já eu me provei isso a mim próprio, tenho provas de outras pessoas, o tempo... é uma questão de organização. 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 tempo, de organização e de aproveitar bem o tempo... se uma pessoa estudar quando organizou para estudar, garanto que dá para tudo... Se todos os dias acabas às 3.40h, vais lanchar, nem que estejas até às cinco com os amigos, chegas a casa 5, 5.10h, pronto, comes a estudar até às 8, são quase três horas de estudo... jantas... tomas banho, ainda estudas mais uma hora à noite, quatro horas por dia... quer dizer, 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 11 da noite? Não vais! Quer dizer... por isso, podes ir sair com os amigos.*

*L – Eu... não tirei uma média boa, tanto quanto foi sabido, 13 ou 14... e não estudei nada, posso dizer que não toquei num livro em casa, estou a*

*falar verdade, fiz, sim senhor, 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...*

*D – Uma hora, uma hora...*

*L – 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.*

O apoio particular através de explicações parece surgir como recurso, nem sempre para atingir uma «apetecível» excelência académica, mas para conseguir obter o nível mínimo de sucesso necessário à continuidade do percurso num sistema escolar desafiante. Torna-se interessante compreender como se movimentam e se sentem as pessoas marcadas pelo insucesso académico, num contexto escolar, em que a prossecução da excelência académica é um dos grandes objectivos:

*E – Tens explicação de Matemática, porquê?*

*H – Porquê?... Porque tirei uma nota muito gira no Natal.*

*E – Um «U»?*

*H – Não. Foi «E», mas é a mesma coisa... Tive 29% num teste. Está a ver a minha desgraça!... [os meus pais e eu] Chegámos a um acordo!... Íamos para as explicações! Também era suposto ter explicações de Física mas eu disse que eu conseguia... recuperar sozinho. E pronto!*

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

*O – Eu tenho explicações... Agora... estou a dedicar todo o meu tempo... para... trabalho académico! Eu... a Miss x, a nossa professora de Matemática, fica às vezes uma hora, um bocadinho mais tarde. Então eu aproveito essa hora para...*

*H – Tenho explicações de Português também, fora da escola... Pá, estudo sempre um bocado. Às terças tenho explicações de Matemática e... excepto sábado... sábado depende... não sábado nunca estudo. E sexta também não... Domingo é que estudo um bocadinho também.*

Reconhecem cansaço e dificuldade em gerir o trabalho que necessitam de desenvolver, para além do tempo de permanência numa escola exigente, competitiva e desafiante, fortemente dirigida e preocupada com a avaliação do desempenho.

*S – Eu quando chego a casa nunca consigo estudar... Não sei... porque acabei de ter um dia com aulas ou com treino e não consigo pegar logo nas aulas... por exemplo, ontem acabei às 3.40h... comecei, para aí, às 5 e meia.*

*R – Pois, mas lá está... a S ainda tem aquele período em que pode ficar em casa... Eu todos os dias fico cá... 5, 5 e meia. Todos os dias... Por exemplo, se eu abdicar do treino de basquete, que não é nada normal, vou quase sempre... mas mesmo se eu quiser, eu pelo menos, na sexta-feira, se eu gostasse de ir para casa mais cedo ou assim, não... como tenho um irmão mais novo... vamos sempre os dois juntos pa casa, esperamos sempre um pelo outro. E então é aquela situação, nem que eu fique na escola não é a mesma coisa que estar em caaasa... e ir preparando as coisas... e agora vou-me sentar e fazer... não. Nós, a casa... chegamos sempre exaustos... Vem aquele periodinho, ficar a ( ) e não sei quê... pronto.*

A sobrecarga de trabalho está ainda mais presente na vida de um jovem japonês que frequenta a escola e confessa com algum embaraço:

*E – Do you go to the japanese school, on saturdays?*

*W – Yes, yes.*

*E – How do you find learning in there?*

*W – It's Ok... Yes [it is an overload of work]... It's too much!... Yes. Too much!, «like... 3 hours, 4 hours [Saturday morning]».*

### **Esforço**

Embora com opiniões bastante variadas, parecem aceitar, com maior ou menor cónformismo, o número de horas lectivas despendidas na escola, todos os dias das 8.30h às 15.40h, e o tempo frequentemente destinado ao trabalho de casa como parte de um percurso necessário:

*A – Mais aulas, não. Eu acho que está bem assim.*

*E – Mas há bocado estavas a dizer que era um bocadinho demais. Que se pudesses não vinhas tantas vezes... Porquê?*

*A – Oh... porque... Porque cansa... são muitas vezes...*

*C – Eu preferia ter tardes livres... Por exemplo, quinta-feira é uma seca!*

*E – Ainda estudam em casa...*

*J – Sempre. Tem que ser.*

*S – Depende. Na altura dos exames é sempre mais!*

*A – Por exemplo, à semana, às vezes nem chega à uma hora.*

*R – Às vezes à tarde, estou enfiaaada no quarto... No fim-de-semana estudo mais do que à semana.*

*O – Eu chego a casa... mais ao menos às cinco... seis... depende do trânsito ou depende... pronto... do que eu estive a fazer...*

*B – Gosto de desenhar... faço sempre os trabalhos de casa... claro...*

*J – [O meu tempo de estudo] Depende... Acho que não chega a três horas. Três... não... p'ái uma, duas... Agora vou ter que começar a estudar mais ao fim-de-semana, por causa dos exames.*

*E – Também costumam estudar?*

*Z – Costumo.*

*A – Ele não tem explicadora...*

*Z – Não tenho explicação mas... estudo quando chego a casa... faço os trabalhos... estudo um bocado... Ai... duas horas... hora e meia, duas horas.*

### **Rentabilização**

Muitos destes e destas jovens aprendem a rentabilizar o seu tempo, tentando conjugar actividades e dar resposta, com maior ou menor sucesso, à enorme oferta de «escolhas» que lhes é fornecida, orientada para a construção de necessidades e a construção de estilos de vida diferenciados. Para além da carga horária escolar, estão envolvidos em actividades extra-escolares e de lazer, dentro ou fora da escola «à tarde ou à noite», «especialmente à noite». Algumas delas estão bastante próximas das desenvolvidas por outros grupos da população, destacando-se as actividades desportivas «basquete», «futebol», «ténis», «skate», mas também «taekwondo», «cinema», «ir à praia», «sair com os amigos», «jantar fora», «sair», «ir a discotecas». Muitas actividades são desenvolvidas, no entanto, em

espaços privados de selecção, com muita frequência e por acumulação, já que a capacidade económica deste grupo permite estilos de vida ligados a modos de consumo exacerbado:

*M – E também organizo com os meus primos, com os amigos todos e juntamo-nos e fazemos uns contra os outros... alugamos um campo e vamos todos também...*

*O – Hbmm... então o que eu faço em casa... às vezes nado.*

*E – Na tua piscina?*

*O – Sim... sauna!*

*E – Tens em casa?*

*O – Sim.*

#### **Patrocínio familiar**

Deparamos com grande diversidade de posições e formas de relacionamento com o mundo adulto, destacando-se a assunção natural da dependência dos pais, pela maioria dos rapazes presentes, os quais lhes atribuem o papel de provedores de bens. Essa dependência «natural» assenta, por vezes, numa relação de compromisso mútuo, revelando uma compreensão do mundo como um sistema de troca mercantil no qual o desempenho escolar tem um papel fundamental. A assunção futura de uma profissão surge como garantia de ruptura com essa dependência.

*M – A nossa vida... a nossa vida é dos nossos pais. Eu acho... que os nossos pais dão-nos dinheiro... os nossos pais é que nos estão a pôr a comida na mesa. Nós não temos dinheiro nosso para ir comprar a nossa comida... não é só assim é, tipo, nós, nós temos a viver à custa dos nossos pais, os nossos pais estão-nos a pagar... nós gastamos o dinheiro... a ir pa noite e essas coisas todas... Claro que eu acho que aqui toda a gente vai querer... quando chegar a certa altura... viver à custa... sozinho... sem estar às custas dos pais... claro que os pais vão estar lá para nos ajudar. Não é como se nós não conseguirmos um emprego, vamos ficar na rua e... nós estamos a fazer a nossa vida. Eles estão a pagar para nós construirmos uma vida nossa.*

*F – Eu praticamente esbanjo o dinheiro dos meus pais. E quando venho para esta escola... eles pensam que eu estou a trabalhar e eu... Não... tou a brincar. Não sei... é assim. Mas não sinto nada... eu tenho a certeza que nunca vou ter a vida que tenho hoje, nos estudos... porque hoje praticamente os meus pais trabalham para mim... não posso habituar-me muito à coisa de receber o dinheiro assim dos meus paizinhos... é assim um bocado... não sei... é esquisito... por exemplo, da minha mãe não quero. É claro. Isso está fora de questão ir pô-la a trabalhar. Por amor de Deus!*

*L – Fazes mal. Eu acho que os pais deviam dar as notas... Eu acho correcto dar as notas embora seja muita massa!*

*R – Normalmente, o que a minha mãe nos dizia... assim na brincadeira quando eu era pequenina... [voz de mãe] eu dou-vos notinhas para a escolinha mas vocês têm que me trazer as outras notinhas!... E acho que continua a ser isso. Acho que é... uma pessoa leva boas notas e 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. Eu acho que é isso...*

#### **Tomada de decisão**

Reconhecendo a importância do seu papel na orientação do próprio caminho, a tensão entre aquilo que se quer fazer e aquilo que se tem que fazer está presente em muitos dos discursos. «A educação [que] é fundamental!», surge ligada a ideias de trabalho, compromisso e investimento, associadas ao esforço pessoal, sendo as escolhas pessoais ligadas ao desejo, à motivação e à procura de autonomia:

*N – Eu quero ir pa universidade... agora se vou... não sei... Hbmm... Não estou muito bem [de notas].*

*E – Terias dificuldade em entrar numa universidade por causa das notas?*

*N – Não... depende... se eu me esforçar...*

*M – Tá claro que pode haver pressão dos pais, mas eu acho que nós agora é que estamos a ganhar consciência que nós, se nós não trabalharmos agora,*

*no futuro, quem se vai tramar somos nós, não são os nossos pais... Nós, é que temos que começar a preocupar-nos com as nossas coisas, agora... nós precisamos de entrar para a faculdade que nós queremos, senão não vamos ter trabalho.*

*L – Porque gosto... o meu pai... mostrou-me que Arquitectura é bastante giro e é interessante e eu... sempre gostei de Arquitectura.*

*K – 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.*

*H – Vou para Direito porque não gosto de Ciências e... porque gosto de argumentar.*

*R – 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... Pediatria é uma coisa que me atrai.*

*S – Eu acho que... a pessoa não devia depender dos pais muito tempo... quando crescemos não devíamos precisar... do dinheiro deles... devíamos de tentar ganhar às nossas custas...*

*I – Não sei... o que é que vou fazer... não tenho assim, nenhum plano... 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.*

*G – Pode ser um pequeno investimento.*

*F – Hhmm... vou ver... vou arranjar um trabalho qualquer [enquanto estudo]... ou em bares ou qualquer coisa... não na estiva mas pronto! E vou... sei lá... ganhar... ganhar pra mim.*

*S – Lá 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.*

*L – Eu sei que não vou estudar aqui.*

*E – Os teus pais querem ir para Inglaterra?*

*L – Eles querem mas eu [faz trejeitos de negação com os lábios]... ainda não sei.*

*R – É super difícil entrar em qualquer universidade inglesa, mas acho que vou tentar na mesma. Se entrar, pensava duas vezes em ir. Sei que é um risco porque é uma coisa completamente diferente ficar cá com os papás... Ou ir sozinha. Mas gostava, acho que gostava.*

### **Reconhecimento e herança**

O esforço desenvolvido pelos pais como profissionais é reconhecido, embora nem sempre seja claro que é daí que resulta a possibilidade de comportar as despesas acarretadas pela frequência de um sistema de ensino cujos custos estão de par com as propinas de outras escolas internacionais do resto da Europa, bem como a manutenção de um certo estilo de vida, ligado ao consumo do necessário e do construído como necessário, hoje e no futuro. Por outro lado, as narrativas permitem perceber a variedade de backgrounds familiares e identificar uma capacidade económica com um patamar elevado, embora também diversificado. Uma das raparigas afirma, orgulhosamente:

*X – Eu acho que a minha mãe que trabalha muito! Muito! Muito... Trabalha! Isso tenho a certeza. Por exemplo... 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 género. E eu, todas as sextas-feiras, também tenho sempre coisas para fazer, nem que vá ao cinema sozinha, ou assim, não fico em casa. 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. E então... Foi assim: a minha avó paterna é que criou esta empresa e depois passou para a minha tia, mãe da F e pa minha mãe... Só que depois a minha mãe quis...*

*E – Trabalhar por conta própria?*

*X – Isso. E às vezes, agora não, que eu fico sozinha em casa... mas era «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, mas... hm... trabalha sempre sexta e sábado, e domingo é que descansa...*

*M – Nós estamos a viver dos nossos pais... Só claro que 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 e... 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 queeee eu vou optar por me deixar ficar para trás porque sei que os meus pais vão estar lá para me ajudar.*

Há quem pense em certas opções para o futuro para seguir a «herança» familiar, assegurar protecção ou manter uma certa proximidade dos pais:

*G – O meu pai trabalha em Gestão de Empresas, vende metalúrgica. Eu penso ir para Gestão... de Empresas, escolhi esse curso porque... não sei... porque assim posso tomar conta da empresa do meu pai ou... seguir juntamente com ele.*

*R – E tens sempre emprego garantido [rindo].*

*G – É... e tenho emprego... não, não é bem... é sempre.*

*I – Penso escolher uma Fac. Cã. Porque... não sei... Primeiro porque Direito se estudar fora tinha que fazer Direito Internacional... e porque assim fico... tipo... em casa e não vou para fora. Não sei... não tenho bem ideia.*

*L – O meu pai é arquitecto e a minha mãe é pintora. Gostava de ir para Arquitectura, porque o meu pai sempre foi arquitecto, mostrou-me que Arquitectura é bastante giro e é interessante e eu, a partir de pequeno, sempre gostei de Arquitectura.*

*J – Não sei porque quero Medicina. Deve ser por a minha família ser toda à volta de ciências e eu interessei-me desde pequenina. O meu pai é médico e a minha mãe é enfermeira.*

### **Efeitos colaterais ou um mal necessário?**

Na linha da valorização dos mecanismos de controlo e regulação típicos do mundo empresarial, eminentemente funcionais a esse sistema (Stoer, 2001), a relação com o mundo dos «outros» suporta-se, nalguns casos, numa ideia idílica de «responsabilidade social» proteccionista em relação aos que «não têm» (situados como incompetentes e não significativos), cuja «responsabilidade social» é

trabalhar para o conforto dos primeiros. A esta ideia mais generalizada opõe-se a consciência da partilha como modo de solucionar os problemas mas também a de 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. A relação com os «outros» assume, nesses casos, 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 e, pontualmente, a afirmação da sua «humanidade», a reivindicação dos seus direitos, a consciência de que é possível mudar se houver um esforço colectivo ou, ainda, a total falta de reconhecimento.

### **Solidariedade caritativa e (falta) de reconhecimento**

*M – Uma coisa fundamental... é haver gente com dinheiro para poder ajudar as outras.*

*L – 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?*

*I – Pa ti é só isso! Ai que problema! Realmente! Fazeres o teu lanche. Estamos a melhorar a sociedade? A tentar?*

*J – Podemos fazer alguma coisa! Para ajudar... no futuro... por isso [a realidade dos outros] já tem a ver connosco. Dar um pouco de nós.*

*R – Há pessoas que têm mais e há pessoas que têm menos... E as pessoas que têm mais deviam...*

*J – Partilhar!*

*H – As pessoas que têm mais querem ainda mais... O ser humano é egoísta... Só pensa em si próprio... não pensa nos outros.*

*G – Dar até um certo ponto senão chegamos ao fim da nossa vida e não temos nada.*

*M – Dar dinheiro, para certas caridades... para essas pessoas comprarem a comida que tu vais distribuir!*

*I – Resolves tudo com dinheiro... dar-lhes assim um monte de notas...*



G – *Eu não tou a falar em dar um monte de notas... Isso não vai arranjar nada...*  
M – *Maneiras de ajudar... que eles consigam depois... Sustentar-se porque... sozinhos eles não vão conseguir.*

S – *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.*

R – *Quero mesmo muito ir [...] pa África... ajudar as pessoas. É um sonho bastante gozado... há pouca gente que o respeite.*

J – *É a atitude... não é do dinheiro, nem nada, é a atitude... é esse o problema... é uma questão de educação e de mentalidades.*

I – *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!*

O – *Hhmm. Eu acho que estas pessoas que sofrem, que isto acontece quase diariamente, e é... num governo... bum... 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.*

L – *Eu sempre fui um bocado pirómano e gostava sempre um bocado de brincar com fósforos e isqueiros... eeee... tava na leiloeira da minha mãe... então... aquilo, não sei... a cave incendiou toda. [risos, pouco à vontade]. Não, não tinha [seguro] e pensou que foi o empregado que foi para lá fumar. [risos incrédulos]... e foi despedido. E foi despedido. Depois... já fiz coisas piores, essa já passou... De vez em quando ainda penso nela.*

### Realidade outra

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, degra-

dação e 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, enquanto optam por dirigir a atenção a um exemplar da revista *Prestige*, também utilizado como desafio para a sessão. Torna-se claro na brincadeira com os telemóveis, na opção pela saída da conversa, na participação pouco à vontade das raparigas, nos risos nervosos. Torna-se claro na associação ao primitivismo e até ao canibalismo, nas tentativas de desdramatização desse real incomodativo. Torna-se claro na reflexão e nas dúvidas acerca do que é real e das pertenças próprias:

H – *Ok... é melhor passarem assim [pega nas imagens da Net, risos pouco à vontade], por amor de Deus [põe-nas de lado]... o meu sonho de viagens é isto [pega na *Prestige*]...*

M [pegando nas imagens da Net] – *Que chunga!*

H [rindo] – *Podes ver isto [mostra-lhe a *Prestige*] M... a sério... tu passas-te 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 – [Net] *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.*

G – *As imagens são muito violentas. Mostram a guerra... o sofrimento humano, a pobreza, a violência... a poluição... modos de viver as coisas... Consta a realidade... do mundo.*

L – *Aqui mostra o mundo real... estas folhas trazem a realidade que estamos a viver.*

J – *Não é a nossa realidade mas podemos ajudar.*

/H, L, R, Ma [vozes] – *Não é a nossa realidade!*

B – *Eu acho que não é a nossa realidade mas que no entanto podemos ajudar... Hhmm... 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 ( ).*

H – Então ( ) a comida que se manda fica nos armazéns a apodrecer! E o dinheiro vai pás contas dos presidentes. E fica lá.

/H – Quem quiser comprar [a Prestige]... compra por 5 euros... para adquirir. E uma pessoa não vai estar a pagar 5 euros para estar a ver [gesto depreciativo com a mão] coisas destas!

/Ma – Têm que ser coisas agradáveis! [gesto displicente com a mão]

H – Pronto... exactamente!... Podemos falar de tragédias mas não... não ir comprar revistas e coisas... assim.

R – Então tu aí tens que pagar para não ver tragédias?

H – Não...

Ba – Ninguém vai querer comprar uma revista se só mostrar este tipo de coisas... porque se uma pessoa quer...

/H – Nnnhhheeeeeemmmmm [esgar de nojo], é deprimente...

O [aclara a voz] – Tudo é possível. Para estar um equilíbrio. Se... se... as pessoas da alta sociedade se juntassem e ajudassem os de... os que estão na pobreza e a morrer de fome... podiam ajudar.

/Ba – O que eu acho é que o problema não é só na alta sociedade e na pobreza e quererem ajudar... também há outros problemas, como as fotografias mostram, como a violência doméstica, depois a tecnologia e os problemas que causa... isso tudo!

L – É que pensamos que a fome e tudo... só acontece às pessoas que não são... tal como nós... tipo... hmmm... a violência doméstica... também, está a mostrar que há violência na sociedade [faz um gesto a toda a volta].

N – As duas imagens mostram realidades... mas em diferentes... partes diferentes do mundo.

Gu – Como é que sabes? Já lá estiveste?

N – Não. Imagino.

F – Não é preciso ser... em partes diferentes do mundo.

/N – Exacto.

F – É simplesmente, em partes diferentes da sociedade, acho eu.

/J – Estamos no bom extremo

R – Do da revista.

E – E então esta realidade da Internet diz-vos respeito de alguma forma, ou não?

/J – Não diz...

J – Não diz mas devia dizer.

R – Diz respeito...

J – Não diz mas devia.

E – Explica o que é que queres dizer com isso. Não diz mas devia.

R – Já repetiste isso pa aí três vezes.

[risos]

J – ... ( ) porque não pensamos nisso quando estamos a, por exemplo...

/R – ... a reclamar doutras coisas.

J – ... a andar nesta escola, só pelo facto de andar nesta escola eu não penso... na altura não penso no que é que está a acontecer no resto do mundo. Mas depois devia... se calhar devia pensar mais do que eu penso de vez em quando mas devia pensar mais vezes no que está a acontecer, não é?

/S – Também há pessoas que não percebem a sorte que têm... quando as pessoas começam a reclamar de coisas que no meio de nós têm importância... há pessoas que estão pior de vida não têm...

Ba – 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.

N – Eu não faço nada por ela... apesar de poder fazer... porque não me obrigo. Nunca precisamos disso e portanto não damos determinado valor.

L – Não podemos resolvê-las.

H – Porque somos egoístas!

B – Eu acho que podemos... como não sei, se toda a gente tentasse... era possível!... Requer um esforço, um contributo de toda a gente... Se as pessoas da alta sociedade se juntassem e ajudassem os que estão na pobreza e a morrer de fome... podiam ajudar.

J – Tentar pelo menos aproximar o extremo mais baixo

R – 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!.*

É com argumentos deste tipo que algumas pessoas deste grupo assumem a existência de individualismo e 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» (Santos, 1998: 23).

• A partir dos textos de narração de si e do mundo, partilhados neste grupo, captam-se diferentes dimensões dos seus contextos de vida, que as/os situam como «série» privilegiada em termos socioeconómicos. Encontra-se diversidade no leque socioprofissional das mães e pais e é patente o esforço desenvolvido por algumas famílias para patrocinar o sucesso e mobilidade das/dos filhas/os, 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, gestão, 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 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 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 é assumida 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 neofilantrópica (a oferta da sopa aos pobres ou a oferta de pequenos donativos).

Em suma, entende-se que as pessoas deste grupo, embora se definam como actores com capacidade de decisão sobre o seu percurso de vida pessoal e reflectam, às vezes, generosamente, sobre a realidade dos «outros», observam-na à distância e remetem a possibilidade de transformação para o mundo adulto, assumindo o carácter de procuração da sua cidadania (Jones & Wallace, 1992). Pressionados por uma forma de autismo cultural preocupante, não se questionam como sujeitos activos com capacidade de participação e acção transformadora no mundo, agora.

### Referências bibliográficas

- 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, & TAVARES, Teresa (1998). Women and mobility: Shifting bonds and bounds in Europe. In Virgínia Ferreira, Teresa Tavares & Sílvia Portugal (Orgs), *Shifting bonds, shifting bounds: Women; mobility and citizenship in Europe*. Oeiras: Celta.
- JONES, Gill, & WALLACE, Claire (1992). *Youth, family and citizenship*. Buckingham: Open University Press.

- LISTER, Ruth (1997). *Citizenship: Feminist perspectives*. Nova Iorque: New York University Press.
- SANTOS, Boaventura Sousa de (1998). *Reinventar a democracia*. Lisboa: Gradiva.
- SANTOS, Boaventura Sousa de (1998a). Os direitos humanos na pós-modernidade. *Jornal de Letras*, 24.04.98.
- SANTOS, Boaventura Sousa (2001). Os processos da globalização. In Boaventura S. Santos (Org.), *Globalização – fatalidade ou utopia?* Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, Stephen R. (2001). Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social. In Stephen R. Stoer, Luiza Cortesão & José Alberto Correia (Orgs.), *Transnacionalização da educação – Da crise da educação à «educação» da crise* (pp. 245-275). Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, Stephen R., & Magalhães, António M. (2002, Abril). Novas cidadanias, reconfiguração do contrato social em educação. Comunicação proferida nas Jornadas sobre Globalização. Leiria (mimeo).
- WALLERSTEIN, Immanuel (1990). *Culture as the ideological battleground of the modern world – System, culture and society* (Vol. 7). Londres: Sage. 31-55.
- YOUNG, Iris (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton: Princeton University Press.

## COMENTÁRIO DE LAURA FONSECA

### Além das culturas juvenis (*comuns*)

A emergência e sentidos de afirmação de uma educação «privada» para as *novas* classes médias internacionalizadas são aqui apresentados em algumas das suas facetas, no estudo realizado num estabelecimento privado internacional, criado nos anos 1980, em resposta quer aos anseios pelo aumento de competição, quer aos receios com a democratização da educação.

O procedimento metodológico utilizado dos *diálogos focalizados* com grupos de jovens, rapazes e raparigas do ensino secundário que o frequentam, permite-nos aceder às vozes e perspectivas em interacção social dos novos/futuros actores centrais, o que é relevante para reflectir as realidades educativas e a construção de identidades pessoais, profissionais e sociais. Como parece ser sugerido, o contexto estudado pode ser visto como analisador e *emblemático* das mudanças mais recentes que têm ocorrido no campo educativo, sobretudo a partir da década de 1990, nomeadamente ao nível da «separação» das elites nacionais e internacionais nestes *Novos Tempos de Globalização* e de valorização do mercado na educação, justificada com uma «forte dimensão cultural» de ocidentalização ou americanização<sup>1</sup> – *individualismo* e *autismo cultural*.

No texto, somos guiados/as desde a abertura por Eunice Macedo, através de um caminho enquadrador do seu argumento, de natureza teórica-contextualizadora, para de seguida nos confrontar com os «bastidores empíricos» do seu material, «quase em bruto», porém por si organizado sob preocupações (teóricas) explícitas de modo a melhor serem visibilizadas e ouvidas as vozes destes *novos sujeitos educacionais*. Assim, os diálogos emergem no texto a dois tempos: o tempo de *colheita* e da escuta, o tempo de *amadurecimento* e de reescuta-confronto, de tonalidade reflexiva, ajudando a sair do privado e do secretismo as preocupações dos e das jovens das *novas* elites.

<sup>1</sup> «Esta globalização adquire uma forma que 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” entre outros» (p. 206).

Este comentário está então atravessado por estes dois momentos, agora como uma tonalidade a incidir de modo mais transversal em alguns aspectos.

### **Das vozes nas margens à excelência académica: desta vez a outra face do problema educacional...**

Gostaria de salientar como primeiro comentário que, se as minhas preocupações com a educação e a juventude, designadamente no domínio da pesquisa da juventude feminina, têm estado direccionadas para as jovens de grupos sociais com pouco poder e nas margens, discutindo as suas experiências, sentidos e investimentos na escola pública, a par da construção de caminhos mais ou menos desafectados da escolarização e da «escola do conhecimento», não deixa de ser agora interessante ser desafiada para me focalizar nos processos educativos relacionados com a outra face da mesma moeda – a educação das elites que, por o serem, se distanciam e não são educadas na escola pública. Ferrarotti (1983) prevenia-nos de que nos processos de pesquisa há uma tendência dominante (com significado) para focalizar e «vasculhar» os «condenados» da história – aqueles/as Outros/as que têm pouco poder para confrontar os/as pesquisadores e que são alvo de «imperialismo cultural» (Young, 2000) a quem, frequentemente, se «rouba» a própria voz. Aqui, desta vez, estamos perante um outro olhar, que traz os argumentos dos sujeitos «privilegiados/as» e «eleitos» da história, que dispõem de «maior poder» e capital económico, social, cultural, inclusive o poder de «autorizar» ou «desmentir» interpretações e usos dos diálogos (relativamente).

É desta face da moeda em tempos de mudanças locais e globalizadas que nos fala o texto em causa, para além de revelar as «lutas escondidas», «visíveis» e «privadas» por preservar e competir pelos melhores lugares, sob eventual risco de serem ocupados, por invasores/as de grupos em transição (cf. Arnot *et al.*, 1999), além de que a formação «exigente» das elites para «concorrer com a internacionalização» se torna central.

Então, dos diálogos presentes emergem jovens comprometidos e em luta pela *excelência social e académica*, filhos e filhas das *elites* nortenhas, em tempos de forte internacionalização e «renegociação» liberal do Estado Regu-



lador – sucedâneo do Estado Provedor (Stoer, 2002) –, designadamente acerca da educação e escolarização contemporânea. Claro que o próprio conceito de *elites*, como sugere Willis (1998), necessitaria agora de ser pensado a uma outra luz. Embora queiramos recuperar este conceito para o nosso propósito, não vamos por agora por este caminho.

### **(Re)escutar vozes e sentidos soltos: esforço, rentabilização e organização para competir**

Como segundo comentário, espero não ser abusiva ao pretender tecer comentários e pegar em excertos de diálogos, retirados de um texto produzido numa interacção e contexto de pesquisa do qual fui estranha, o que é em si pouco ético e rigoroso epistemológica e metodologicamente. Todavia, como aparecem em «discurso directo», de forma tão estimulante e próxima do *natural* e tão *pouco* recortados, vou permitir-me pegar em alguns aspectos tanto das falas dos/as jovens como da Eunice Macedo.

Pela minha experiência e percurso de vida e/ou tendência talvez fixista de pensar «de que lado estamos?» (Gouldner, 1979) tenho algum problema com a transposição de conceitos *críticos* como *cidadania* e *opressão*, de Ruth Lister ou de Iris Young respectivamente, conceptualizados para pensar dinâmicas, condições e lutas dos novos movimentos sociais, quantas vezes em tensão e contradição com as dinâmicas dos grupos sociais privilegiados. Embora reconheça que a autora procede a uma sustentação rigorosa e acutilante de *tomada de posição* das suas convicções sobre a mudança social global (usando percursos «do outro lado») para argumentar, particularmente, que qualquer forma de opressão é problemática. Todavia, concebe a existência, ao mesmo tempo, tanto de universalismos de lutas e exigências que, frequentemente, saem fora dos essencialismos analíticos autorais clássicos, como se pensa na partilha de «serealidades», de «objectos prático inertes» (Sartre cit. in Young, 1997) e de «culturas globais» e locais de género, etnia, idade, nação, etc.

***Cidadania atribuída patrocinada pela herança e na distinção dos Outros: «dou-vos notinhas... mas têm que me trazer as outras notinhas!»***

Se por um lado, os diálogos mostram a forma como muitos dos/as jovens dispõem de uma «cidadania atribuída» e «patrocinada», claramente vinda da **posição, pressão e herança** familiar, todavia, para manter, actualizar e reforçar esta «atribuição», estes/as estudantes são pressionados/as a investir em múltiplas frentes, ficando muito ocupados/as, sem espaço e/ou «tempo para preguiça». É neste sentido que o depoimento, reportado a uma mãe – «dou-vos notinhas para a escolinha... mas vocês têm que me trazer as outras notinhas!» –, expressa os modos como são pensados os processos que conduzem a escolhas e encaminhamentos escolares para Medicina, Arquitectura, Direito, Farmácia, Gestão, etc. Por isso, genericamente, as/os jovens estão **concentrados/as** em se **preparar**, **iniciar** e «organizar» para percursos exigentes e competitivos, de **entrada** na «cultura global de elite», de modo a «concorrer em pé de igualdade» com os pares profissionais internacionais, num mercado de trabalho mundial. Em face disso, no campo escolar buscam já ser «os melhores» e dentro destes os «As», de «médias de 20». Por outro lado, defrontam já o «problema» no presente, de se **construírem** e prosseguirem como elite distinta e com posses, projectada num futuro próprio dos «melhores» (capaz de sustento de si próprio e da família), o que **exige** a par da «excelência académica» (circunscrita às «boas» faculdades, nacionais e internacionais) uma adesão a *necessidades* e a participação em «*estilos de vida diferenciados*» social e culturalmente dos *Outros* abjectos, doentes, violentos, guerreiros, pobres, etc. Assim, muitos destes/as jovens «esforçam-se», aprendem a «investir», a «rentabilizar» e a «organizar» o seu tempo, de modo a conjugar a vida académica intensa com «explicações». Isto, além de uma panóplia de ocupações, apoiadas em estilos de vida, «escolhas», «necessidades» e «consumos» privados ou públicos (extra-escolares e de lazer) exacerbados, dentro ou fora da escola. Esse conjunto de actividades encontra-se relacionado, quer com cuidado com os corpos, quer com a presença na cultura, quer ainda com a manutenção de convivalidades adequadas, de comunicação e participação com pares (alugar campo de futebol para jogar, ter e frequentar a piscina [...], sauna, etc.).

Fica, assim, visível o patrocínio e herança familiar – «a nossa vida é dos nossos pais» –, apesar da diversidade de posições e relações, destacando-se uma assunção natural do lugar dos pais como **provedores** tanto no presente como suporte de vida futura, eventualmente. O **desempenho escolar** emerge com um lugar funcional tanto na «relação de troca» entre pais e filhos, com o «natural investimento» e prolongamento do lugar social parental, em grande medida numa relação de **correspondência positiva** sentida e projectada pelos/as filhos/as, embora por vezes numa tensão contraditória, com o desejo de autonomia do mundo adulto. Pena é que pelos depoimentos não possamos identificar com maior clareza as relações de género a este nível, no sentido de perceber diferentes sentidos e apropriações educacionais sob esta componente. Tal como sugerem Arnot *et al.* (1999) quando lembram, por exemplo, como a rebeldia masculina da classe média contra a escola era mais individualista do que colectiva, cuja ênfase se centra na autonomia pessoal e no «sucesso sem esforço». Assim, parecem ser os rapazes, incluindo os das classes médias, os que se aplicam menos academicamente, talvez por temerem ser vistos como «fracos», ou abandonantes da sua identidade de género, preferindo alternativamente investir nos mundos do consumo e das altas tecnologias (Mac an Ghail cit. in Arnot *et al.*, 1994). Por sua vez, para estes autores as raparigas das elites estariam a aproveitar mais a escola sobretudo para aceder à autonomia do espaço público, distanciando-se da casa e do casamento, aproveitando «as credenciais para a auto-afirmação intelectual e pensamento racional», de modo a se «colocarem no mesmo lugar que os seus pais» (Arnot *et al.*, 1999: 100).

Outros aspectos na reflexão sobre o género se poderiam discutir, por exemplo, a questão das perspectivas e escolhas profissionais diferenciadas, dos consumos e dos projectos de vida diferentes (carros, compras de serviços de televisão, clubes de futebol, compras de jogadores notáveis, estudar no estrangeiro...), a posição e pensamento próprio face ao mundo e seus problemas, as pressões parentais e respostas jovens diferenciais.

Sinal desta distância e enclausuramento societal parece ser a forma como um/a jovem especta sobre este contexto do colégio. «Só pelo facto de andar nesta escola eu não penso... [...] Não pensamos [nos problemas] quando estamos a andar nesta escola [...] Mas devíamos pensar.»

A naturalização e legitimação das desigualdades, hierarquias sociais e fraca escolarização das classes mais baixas é algo que atravessa o texto com força e mostra a «produção» *natural* da reprodução social e cultural, como revelam as questões que um ou uma jovem coloca, ainda que não completamente aceite pelos/as outros/as: «Quem é que nos fazia as coisinhas todas? Ias tu fazer o teu lanche? Ias tu fazer o teu quarto?».

As perspectivas sobre solidariedade no mundo e seus problemas são genericamente vistas de modos diversos, onde o gênero parece assumir formas específicas, nomeadamente «quando já se tem tudo», desde o sonho «caritativo» feminino de «ajudar os outros», ao desejo de ir «educar» para África como refere a jovem R.

Emerge, pois, deste texto um conjunto de dimensões que evidenciam como se estão a reconstruir as novas elites, e que nos direcciona para «recomendar» uma leitura atenta à obra mais ampla de Eunice Macedo (no prelo), de que este texto faz parte, por parte de quem se interessa pelas coisas e causas das Ciências Sociais e da Educação.

### Referências bibliográficas

- ARNOT, Madeleine, DAVID, Miriam, & WEINER, Gaby (1999). *Closing the gender gap*. Oxford: Polity Press.
- FERRAROTTI, Franco (1983). *Histoire et histoires de vie*. Paris: Librairie des Méridiens.
- GOULDNER, Alvin (1979). O sociólogo como partidário/comprometido: A sociologia e o estado benfeitor. *La sociologia actual: Revision y crítica*.
- YOUNG, Iris (1997). *Intersecting voices – Dilemmas of gender, political philosophy, and policy*. Princeton/Nova Jersey: Princeton University Press.
- STOER, Stephen R. (1998). Educação escolar e exclusão social. *Jornal A Página*, Fevereiro, SPN.