Vozes poderosas de jovens de elites económicas portuguesas

Eunice Macedo*

Resumo

As vozes de jovens elites económicas em Portugal constituem o ponto focal deste artigo, que localiza uma instituição de educação privada, implantada no seio de uma globalização económica política e cultural. Aí se parece legitimar um modelo de escolha educativa de tipo neoliberal, centrado na competitividade e na importação para a escola de mecanismos de regulação empresarial. Discutem-se vozes poderosas de rapazes e raparigas que narram as suas expectativas de escolarização e a posterior inserção no mundo de trabalho, bem como a sua construção como sujeitos. Aborda-se o desenvolvimento deste percurso entre contextos de socialização que, sendo complementares, comportam vias e constrangimentos ao nível das dimensões de género, classe social e nacionalidade na construção das pessoas jovens como 'cidadãs' consumidoras.

Palavras-chave: voz neoliberal, vozes poderosas, 'cidadania' de consumo

1. Introdução

O conceito de 'voz' tem sido utilizado de formas distintas no âmbito de teorias feministas, de estudos sociológicos críticos e da apropriação neoliberal da voz em educação. Na primeira parte deste texto, procuro enquadrar essa discussão. Apoio a argumentação na tipologia da voz proposta por Arnot (2006) no intuito de explicitar que as vozes captadas neste trabalho são vozes poderosas de jovens, construídas e expressas num contexto educativo privado, frequentado por elites económicas. Faço um enquadramento breve da instituição, procurando clarificar a sua articulação com um contexto de disseminação cultural,

* Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – eunicemacedo_58@hotmail.com

política e económica global em que o modo cultural, legitimado como cultura mundial (Dale 2001; Santos 1999) é o de grupos específicos da população. Estes são possuidores de um poder económico forte de que advém a capacidade para adquirir – e conviver com – os bens culturais e educativos que podem permitir a demarcação, em termos de percurso profissional e de vida, relativamente a grupos populacionais desprovidos. Estes são, necessariamente, afastados do acesso a esses bens de consumo, num país tipificado por menos Estado social e pela transversão de bens sociais em produtos de mercado, numa perspectiva de oferta e de procura (Pereirinha, 2001) e de consequente clientelismo educacional.

No enraizamento do argumento, tomo as vozes de jovens, rapazes e raparigas, na sua diversidade e heterogeneidade intra-grupal (Young, 1997). Procuro ilustrar algo da sua hierarquização, expressa naquilo que Bernstein (1990) designou por *sub-vozes* de classe, género e nacionalidade, como componentes de voz. Ainda à luz do pensamento bernsteiniano, ponho em perspectiva o modo como as pessoas jovens concebem o seu percurso educativo e a posterior inserção no mundo de trabalho. Assim, articulo as "identidades sociais" em construção e a construção de uma "voz pedagógica" que – longe de as confrontar – as reforça, contrariamente ao que parece acontecer a jovens inseridos noutros contextos. A análise focaliza duas ordens de razões: a construção como sujeitos no 'seu' mundo de pertença e a construção da visão de mundo.

Este texto enraíza-se em preocupações da dissertação de mestrado[1] em que se procurou escutar as vozes jovens, no quadro de uma matriz metodológica suportada no cruzamento da análise de conteúdo dos discursos jovens com uma leitura hermenêutica de documentos orientadores da instituição, de artigos produzidos sobre ela nos *media* aquando da sua criação e com a incursão de tipo etnográfico da investigadora na instituição, durante mais de dez anos. Esta constituiu um registo "afectivo", como memória e dado de reflexão, que trouxe à colação uma compreensão "íntima" do seu *ethos* e permitiu uma escuta investigativa criadora de sentidos, confrontada com novos saberes teóricos e com a procura de distanciação (Macedo, 2009). Assume-se a realização de um trabalho parcial e localizado numa realidade social específica, em que a "objectividade possível" emerge do cruzamento (inter)subjectivo de dados.

[1] Macedo, Eunice (2005) Entre TER e SER, Tensões (irre)conciliáveis na formação da cidadania e género numa elite da (semi)periferia. Dissertação de Mestrado, desenvolvida sob orientação da Professora Doutora Helena Costa Araújo, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto (FPCE-UP).

2. 'Voz' e vozes poderosas[2]: que enquadramentos?

A 'voz' tem assumido diferentes vertentes em função do enquadramento político-ideológico em que é produzida e que (re)produz, tendo vindo a revelar-se como indicador analítico fundamental nos estudos sobre e *com* a juventude. Em *Gender Voices in the Classroom*, uma obra fundamental para a explicitação da localização da voz e das vozes, no presente trabalho, Madeleine Arnot (2006) focaliza a voz de género. Utiliza uma tipologia que incorpora a "tradição metodológica/epistemológica feminista", os "estudos sociológicos críticos" e a "apropriação neoliberal da voz". A primeira tradição centra-se na compreensão da centralidade da voz para atribuir a opressão das mulheres ao silenciamento e marginalização da sua "história, experiência, compreensões do mundo, modos de saber, valores e identidades" (Arnot, 2006: 408). Ou seja, reclama uma re-significação da realidade, a partir da subversão dos códigos culturais dominantes. Desse modo permite enfatizar a possibilidade de novas visões e interpretações tendentes à incorporação das vozes das mulheres, na diversidade dos seus termos (Marques, Macedo e Canotilho, 2003), vozes essas que poderão colaborar para uma (re)construção da democracia.

Também os "estudos sociológicos críticos das vozes silenciadas" (Arnot 2006: 406) focalizam a manifestação colectiva da voz. Procuram "dar voz" a grupos minoritários, no intuito de desconstruir para compreender as desigualdades sociais. Daí advém a criação de uma pedagogia crítica libertadora, que colabore para diminuir essas desigualdades. Nela se inserem, e dela se destacam, as propostas político-filosóficas de educação de Paulo Freire, que supõem que a reconstrução da experiência a partir de uma perspectiva emancipatória, em conjunção com outros que partilham aspectos duma mesma voz, permite desafiar o discurso dominante. Nessa perspectiva, em que a "leitura da palavra" permite e constitui a "leitura da palavra mundo" (Freire: 2000, 2001), e em que a conquista de "ser mais" e a mudança social surgem em tensão criativa, a voz constitui elemento essencial para uma consciência crítica, como pré-requisito para desafiar e mudar valores hegemónicos.

Já a 'voz', apropriada pelo mundo neoliberal, surge num enquadramento político-ideológico de globalização, de competitividade e de enfoque na *performance* individual, perdendo o carácter emancipatório de libertação e de empoderamento (*empowerment*), identificado nas tradições anteriores. É esta apropriação da voz que parece patente na instituição do estudo, tendendo para agravar "os diferenciais de classe e culturais nas experiências, relações e emo-

[2] Laura Fonseca (2005) utiliza o conceito de "vozes poderosas" na sua Tese de Doutoramento "Vozes, Silêncios e Ruídos na educação escolar das raparigas", realizada na FPCEUP, em que refere, por exemplo, que "no seio de relações sociais hierárquicas e de opressão escolar, as raparigas constroem identidades complexas e dilemáticas, num clima de caos/liberdade, produzindo vozes e subjectividades contraditórias, pouco poderosas e circulares, devido às dificuldades para ganhar capacitação, ser poderosa e independente emocionalmente" (Fonseca 2005: 388).

ções associadas com a escolarização masculina e feminina" (Arnot, 2006: 408). No interior da escolarização, a 'voz do aluno' serve "para fortalecer a transformação da educação em mercadoria" (Ibidem, 407). A 'voz' surge associada à privatização e mercadorização da educação, numa perspectiva de clientelismo que posiciona 'o aluno' como consumidor de bens de educação (Arnot, 2006). A escolha desta instituição escolar particular surge associada não só à manutenção e reforço de estatuto social, aliado à capacidade de consumo (Mooij, 1998), mas também à reclamação de afirmação social, de asserção competitiva de estilos e percursos de vida (Beck, 1992), sustentados na construção de carreiras individuais, centradas no sucesso e na ocupação de lugares de topo nas hierarquias profissionais. Permitindo evidenciar uma ligação entre classe e escolha educacional, e afirmar a capacidade da classe média para tirar vantagem das escolhas (Santiago *et al*. 2004), numa perspectiva de competitividade e de opção por estilos de vida, centrada na individualização do sucesso, Ball (2003) sugere que as identidades representadas na voz são constituídas no decurso da história colectiva, sendo a classe social não só produtiva como reactiva. Desse modo, "pensamos e somos pensados pela classe" (Ball, 2003: 6). No entanto, o conceito de classe tem que ser actualizado (cf. Silva 2007), já que na perspectiva marxista tradicional não tem sido incorporadas a partilha cultural e a acção colectiva. Estando a questão de classe ligada ao domínio de privilégios na distribuição de recursos, a análise de Ball parece não comportar outras dimensões articuladas com a classe, e também presentes, no contexto em que se desenvolveu o estudo. Essas vertentes, estando ligadas ao reconhecimento e a preocupações de cidadania e justiça social, são corporizadas, por exemplo, nas relações de género e nacionalidade, e na localização social dos sujeitos a elas inerentes, estando também subjacentes às escolhas educativas.

Os Estados ditos democráticos têm hoje presentes como desafios nas suas agendas neoliberais a prossecução da equidade, a excelência, a flexibilidade e a responsabilização, a universalidade e personalização. Tal pressupõe a auscultação do consumidor pelo governo no sentido da responsabilização dos serviços públicos. No contexto educativo, isto significa que cada aluno, visto como cliente e consumidor, deve ser situado no cerne da organização escolar, sendo também responsabilizado pela identificação das suas necessidades. Também os pais e mães são responsabilizados, como consumidores que escolhem entre serviços a experiência educativa para os/as filhos/as (Ball 2003; Macedo 2009).

Neste quadro, a apropriação neoliberal da voz afasta-se tão claramente das preocupações inclusivas e emancipatórias das vozes críticas e desconstrutivas dos pedagogos críticos como das reivindicações feministas de voz para incorporação das mulheres na cidadania. As vozes jovens, captadas nesta política de voz, tornam-se instrumentais não só ao reforço das vozes poderosas, que assim se expressam, como à melhoria da eficácia de uma escola que a elas se dirige. Reforçam-se as vozes já poderosas das pessoas jovens da classe média e alta,

branca, masculina, cuja cultura se identifica e cresce na cultura escolar, pois a sua linguagem fala a linguagem da escola e aí se expressa. Do mesmo modo, sob o véu dessa voz jovem hegemónica, se homogeneízam vozes *outras* posicionadas em subordinação. Na sua diversidade de etnia, género, classe, nacionalidade, estas vozes silenciadas são sujeitas a fenómenos de violência simbólica e de recontextualização, ficando também ocultos os diferenciais de poder que se entrecruzam nas diferentes localizações. Tal situação, largamente identificada no interior das escolas públicas, ocorre de forma maximizada no contexto privado onde se centrou o estudo, que funciona como barreira ao cruzamento entre vozes poderosas e silenciadas/ausentes, neste caso.

Estes fenómenos surgem associados à construção daquilo que Bernstein (1990) designou como a construção de uma "voz pedagógica", realizada através da aprendizagem como plataforma de comunicação entre alunos. Esta 'voz' emerge de processos de normalização, inerentes a qualquer processo educativo, e que supõem tanto uma socialização "para a voz do outro", como a emergência de uma voz pessoal, do ainda não verbalizado, a qual ganha sentido através da escolarização. Alguns grupos e indivíduos têm maior proximidade à aquisição dessa voz, que supõe a existência de regras de reconhecimento e realização, o domínio de modalidades de comunicação, formas de linguagem e conhecimento de tópicos, fluência na conversa da sala de aula e disciplinar e a expressão não de identidades sociais, mas de identidades pedagógicas. A forte proximidade entre as vozes jovens deste grupo e o contexto escolar que colabora para a sua socialização torna-se instrumental e útil à construção dessa voz pedagógica, em que a voz pessoal sai reforçada e valorizada. Com esta preocupação, procuro, no ponto seguinte, explicitar como o enquadramento da instituição no interior de fenómenos associados à globalização orienta e delimita a construção das vozes jovens.

3. Globalização, Europa e a emergência de uma instituição de educação privada

No estudo focalizei vozes mais ou menos poderosas que se cruzam e reforçam numa instituição privada. Esta emergiu em meados dos anos 80, em pleno período de adesão de Portugal à, hoje, União Europeia[3]. Como é sabido, a CEE surgiu sob a égide da constituição mítica de uma cidadania europeia, supra-nacional, distinta da cidadania nacional tradicional, que fizesse frente quer ao Bloco Soviético quer ao Bloco Americano, quer ao "declínio histórico dos estados-nação" e ao crescente nacionalismo europeu (Braidotti 1998). Esta situação surgiu a par de transformações no jogo de forças entre estados-nação no sistema capitalista mun-

[3] Então CEE – Comunidade Económica Europeia.

dial e com fenómenos culturais ligados à ocidentalização e americanização[4] de conteúdos e valores culturais de grupos dominantes (Santos 2001; Dale 2001).

A criação do espaço privado onde desenvolvi o estudo nesse enquadramento de forte transformação política, social e cultural, subordinada ao económico, enquadra-se nesse movimento de disseminação cultural, através da privatização das escolas, e permite evidenciar a ligação entre classe e escolha educacional e a capacidade da classe média-alta e alta para tirar vantagem das escolhas educativas (Ball, 2003; Santiago *et al*., 2004). A instituição foi criada por elites económicas da Zona Norte, ligadas a profissões liberais e a uma Fundação, cujo objectivo expresso era desenvolver a educação e a cultura no Norte do país, parecendo ter como objectivo oculto, (re)construir e fazer ouvir as vozes de elites económicas da Zona Norte e do mundo. A construção de postos de observação de poder, frequentemente naturalizados, foi propiciada às pessoas jovens nesse espaço de eleição, tipificado por objectivos educativos definidos, alicerces filosóficos e conceptuais fortemente enraizados, uma organização forte, estruturada e actual, apetrechada em recursos técnicos, possuidora das mais modernas tecnologias e métodos de escolarização, que selecciona os docentes mais multifacetados e mais bem treinados e investe na relação com as famílias como accionistas da instituição.

As vozes jovens em que centro o estudo crescem e reforçam-se entre as fronteiras ténues de contextos de socialização com forte coerência textual e espaços intersticiais limitados – que limitam o potencial de apropriação individual – pelo que também se enchem de anseios e enganos. Preparam-se para uma competitividade mundial, registada no quadro de uma Europa orientada para o reconhecimento de qualificações e competências ao nível europeu. Pela mão desse sistema escolar, as pessoas jovens aprendem a valorizar o percurso pessoal individual, em detrimento de princípios de solidariedade humana e de reconhecimento de necessidades de cidadania para 'outros'. Foram conduzidas, também, para a assunção do direito a estilos de vida ligados ao consumo exacerbado. As situações de despojamento no mundo exterior são-lhes apresentadas como naturais, o que os leva a desviar o olhar dessas realidades, a olhá-las de forma desprendida ou numa perspectiva de generosidade neo-filantrópica e caritativa; ou, ainda, a interpretá-las como efeitos colaterais necessários à prossecução do seu percurso, à assunção da excelência[5], sucesso, competitividade e gestão de tipo empresarial... Essa perspectiva, trazendo limites a uma análise descentrada, vem dar vez a formas de autismo cultural e social preocupantes (Macedo, 2009).

[4] Santos sugere a designação de ocidentalização ou americanização, alegando tratar-se de uma efectiva 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..." (Santos 2001: 51).

[5] O conceito de *excelência académica* expresso nos documentos orientadores e nas práticas da instituição não é limitado ao domínio de conteúdos, mas tem, também, um carácter relacional de gestão dos afectos, antecipando o ajustamento aos novos perfis de liderança do mundo global da competitividade.

Encontro ligação entre essa instituição de educação privada e uma globalização económica política e cultural, cuja lógica é a da competição capitalista internacional, a qual vem legitimar e surge legitimada num modelo de escolha educativa de tipo neoliberal, centrado na importação para a escola de mecanismos de regulação empresarial (Stoer, 2001; Dale, 2001). A instituição onde localizo o estudo surge como lugar de desenvolvimento de percursos jovens de cidadania parcial, entre contextos de socialização cuja complementaridade se tornou clara e instrumental aos pressupostos de uma globalização que pode ser interpretada como a "expansão internacional das trocas e das relações de produção capitalistas; a expansão internacional da visão de mundo e do modo de vida burgueses[6] e, finalmente, a expansão internacional das comunicações" (Romão 2006: 49). A esse enquadramento da construção como pessoas cidadãs consumidoras – com capacidade de consumo – não ficam também alheios constrangimentos e modos de hierarquização ao nível das dimensões de idade, género, nacionalidade e classe social. A capacidade de tomada de decisão e de responsabilidade sobre a acção, tal como o potencial de partilha e de reflexão *com* o mundo, como dimensões cruciais do exercício da cidadania ficam espartilhados.

Num estado em que a dimensão social surge minorada e se enfatiza cada vez mais a transformação de bens sociais como a educação em bens de consumo, tendo como resultado uma maior exclusão social (Pereirinha 2001), a mesma ideologia de alienação da "estúpida compulsão do consumo" (Santos 1999) parece ser construída em contextos sociais menos particulares e com outras especificidades e limites. A ideia de cidadania surge articulada com a ideia de direito de posse e usufruto de bens – uma 'cidadania' de consumo. Desse modo, pode gerar entre grupos economicamente desfavorecidos e com menos possibilidade de acesso a bens culturais e educativos – associados ao potencial de consumo – a experiência fragilizadora de despojamento e a desadequação social, podendo pôr em risco tanto as suas possibilidades de afirmação social como o seu reconhecimento como cidadãs e cidadãos de pleno direito.

4. Narrativas jovens: vozes poderosas de rapazes e raparigas

As pessoas jovens narram as suas expectativas, perspectivando a sua visão de mundo e das relações humanas. As suas vozes, mais ou menos poderosas, foram captadas através de 8 sessões de Discussão Focalizada[7] com 2 grupos

[6] Respeitamos a utilização da palavra 'burgueses' na citação do autor, expandindo este conceito fortemente localizado no tempo e a realidades sociais muito específicas e apropriando-o para os grupos sociais com forte poder económico e acesso particular a bens educacionais e culturais, em que centrámos o estudo, utilizando a designação de 'elites' ou 'classes' média-alta e alta e numa perspectiva de diversidade intragrupal, à luz do proposto por Iris Young (1997).

[7] O trabalho com as narrativas de jovens foi cruzado com a análise documental e com a incursão de tipo etnográfico na instituição, por um período alargado, como se referiu. As sessões decorreram em horário escolar e num espaço tranquilo no interior da instituição.

de 12 jovens, rapazes e raparigas de 10º e 11º ano, de classe média-alta e alta, numa escola privada da (semi)periferia europeia. A maioria de pessoas participantes eram portuguesas, umas tinham dupla nacionalidade inglesa e portuguesa, havia um jovem polaco, um japonês e duas inglesas. Foi possível captar as suas vozes de classe[8], de nacionalidade e de género, o que facilitou a detecção da presença de uma elite diferenciada a vários níveis, cujas localizações parecem facilitar o acesso e a apropriação da "voz pedagógica" (Bernstein 1990) induzida por esta instituição escolar.

As narrativas jovens parecem evidenciar essa proximidade entre a construção das suas 'identidades sociais', no cruzamento e interstícios dos contextos de socialização e a construção de uma voz pedagógica comum "a linguagem da aprendizagem" (Arnot 2006: 419). Por outras palavras, parece haver uma distinção ténue entre a "voz" como conceito usado para descrever as 'sub-vozes' de género, classe e nacionalidade e uma voz pedagógica "criada através do refazer do poder e do controlo pelos sistemas educativos" (ibidem). Apresenta-se, em seguida, um conjunto de excertos, mais no intuito de explicitar e ilustrar alguns achados do que de evidenciar o método utilizado para a sua captação[9].

Existe diferenciação económica neste grupo. Há um padrão elevado de consumo, associado à manutenção e reforço de estatuto social (Mooij, 1998), identificável pela capacidade de pagamento de propinas, ao nível das de outras escolas internacionais, e pelo custear de todas as outras despesas inerentes à sua frequência, como a compra de diversos uniformes, alimentação na cantina escolar, actividades 'extra-curriculares'. São identificados níveis de maior ou menor poder económico que evidenciam posse, valorização e desejo de posse, como expressão de sub-vozes de classe, no interior do discurso pedagógico (Bernstein, 1990), como se destaca nos seguintes excertos:

> Eva – Nadas na tua piscina?
> Olavo – Sim. (…) Sauna!
> Magda – É... só pa dizeres que és rico. Assim não vale!
>
> Berta – Nas férias eu gosto de ir pa Ibiza… Gosto de ir todos os anos.
> Eva – Está o Heitor a dizer. Tens lá uma casa em Ibiza é?
> Berta [risinhos, visivelmente comprometida] – sim.
> Magda – Óptimo.
> Heitor – Ih mãe! Ela toda contente…
> (discussão focalizada de 24.03.04)

[8] Na teoria Bernsteiniana, as vozes de classe, género, raça, região, nação, religião… constituem as mensagens/ realizações da 'voz' do discurso pedagógico. Bernstein (1990) argumenta em favor da necessidade de construção de uma teoria da comunicação pedagógica que foque a 'estrutura central do pedagógico', no que concerne os aspectos mais íntimos e específicos da comunicação realizada pelo discurso pedagógico da educação, de modo a que a 'voz' do discurso pedagógico passe a ser ouvida.

[9] Neste texto, é apresentado um número muito limitado de excertos, a título de exemplo, que não pretende captar o âmbito global do trabalho mas, apenas, ilustrar sucintamente alguns aspectos. Para aprofundamento pode consultar-se a dissertação de mestrado ou a sua versão corrigida: Macedo, Eunice (2009). *Cidadania em Confronto: educação de jovens elites em tempo de globalização*. Porto: LivPsic/CIIE.

A existência de um *background* sociocultural diversificado, expresso quer na sub-voz de classe, quer na de género (Bernstein 1990) é percebida através das ocupações dos pais e mães. As profissões liberais são as mais frequentes, mas surgem também diplomatas, 'managers' de clubes de futebol, jornalistas, empresários, enfermeiras, professoras, hospedeiras, entre outras. As realizações de voz, relativas às expectativas profissionais jovens, denotam a procura de manutenção de uma herança familiar (Perrenoud, 1995) em termos de carreira e/ou a manutenção do nível de vida elevado das famílias, como se ilustra em seguida:

> Josué – [O meu pai] trabalha em gestão de Empresas... metalúrgica... Eu penso ir para Gestão...de Empresas... porque assim posso tomar conta da empresa do meu pai ou...seguir juntamente com ele.
>
> Rute – E tens sempre emprego garantido…
>
> Josué – É... e tenho emprego... não, não é bem...é sempre.
>
> Jarmila – 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.
>
> Maximino – A minha mãe é economista e o meu pai é... dono de uma empresa... [quero] arquitectura... Em princípio começar cá e acabar em Itália [fazendo uma especialização].
>
> Júlia – [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!
>
> Magda – A minha mãe tem uma empresa de reciclagem, na Holanda... também tem uma empresa de cordas... Quero ficar a estudar em Portugal...mas depois...se calhar ir lá para fora pa fazer... um mestrado...ou qualquer coisa... Ciências...por aí... Química.
>
> Susan – 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.
>
> Josias – A minha mãe é arquitecta e o meu pai é presidente duma multinacional [ambos trabalham, quero fazer] o ISEC ou Economics.
>
> Heitor – O meu pai é militar... quero ir para a faculdade... Engenharia aeroespacial ou aeronáutica...Tenho [saída profissional] mas no meu país... não se investe em tecnologia...para já... Eu gosto [de viver fora].
>
> Flávio – É juiz, o pai...e a mãe é professora para pessoas com mais dificuldades... eu quero ir para biólogo Marinho...
>
> (excertos organizados por temas emergentes)

A diferenciação em termos de nacionalidade, como realização da voz do discurso pedagógico (Bernstein 1990), não se torna tão clara. Evidencia-se a

sobrecarga de trabalho escolar de um jovem japonês que, frequentando a instituição do estudo, também frequentava uma escola Japonesa, aos sábados, para manutenção da sua língua e cultura.

> Keith[10] – It's too much [work]!
> (discussão focalizada de 24.03.04)

Vejamos algumas diferenças nas expectativas de vivência familiar:

> Susan – 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. Agora eu não sei se vou casar ou ter filhos... ou depois da Universidade ou se vai demorar não sei quanto tempo.
> (discussão focalizada de 05.05.04)

Porém, a gestão de problemas pelas famílias de diferentes nacionalidades obedece a estratégias de penalização similares:

> Olavo – Começamos a ralhar em polaco e... e... Tira-me o computador.
> Heitor – Eu já não tenho... foi também devido a um castigo mas esse funcionou porque... o meu pai está em Lisboa, não é, e disse 'ah, de castigo, já que tu não tiraste boas notas... E agora já não tenho... mas agora como vou viver para Bruxelas...
> (discussão focalizada de 17.02.04)

Os grupos familiares são diversos, desde a família nuclear tradicional a famílias monoparentais, recompostas e/ou, ainda, disfuncionais; e possuidores de estilos de vida distintos, evidenciados pela habitação em quintas nos limites da cidade, em apartamentos de luxo em zonas 'in' ou em vivendas com jardins, em zonas recatadas e pelo acesso'naturalizado' ao consumo, nos tempos de lazer, como se ilustra:

> Rosa – Borabora!... As águas mais claras do mundo!
> Olavo – Gosto do Inverno!... Não é o Inverno cá, é mais na neve, para praticar desportos radicais... Snow boarding... Na Polónia...em Espanha...e…
> Heitor – Teres uma ilha, não, teres uma ilha não, ires para uma ilha paradisíaca!...Pode ser qualquer uma…
> Rosa – Todas são boas!
> Heitor – Maldivas! Deve ser giro.
> Magda – Brasil!
> Rosa – Iguaçu!... As dunas, o banho, a comodidade.

[10] O jovem a quem aqui chamo 'Keith' é japonês e o único com um domínio limitado da língua portuguesa. Por essa razão os diálogos com ele são apresentados em inglês, tal como aconteceu durante as sessões.

Heitor – 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.

(excertos organizados sob a categoria "*Tamos* bem aqui!")

5. A construção como sujeitos

Num cruzamento denso entre as "identidades sociais" expressas nas subvozes de classe, género e nacionalidade *com* a "voz do discurso pedagógico" (Bernstein 1990), a ancoragem da cidadania das pessoas jovens do estudo surgiu ligada a uma diversidade de escolhas que fortalece a ideia de heterogeneidade intra-grupal (Young 1997), a que não é alheio o largo leque de possibilidades. Evidencia-se a capacidade de auto-determinação na definição de percursos pessoais diversificados, como elementos de um grupo a que as pessoas jovens se sentem vinculadas por laços fortes e solidários entre pares, ligados à partilha de valores, princípios de vida e interesses. A amizade é situada pelos rapazes e raparigas mais jovens no espaço dos afectos não explicados e fundamentais, enquanto os rapazes mais velhos manifestam visões mais estratégicas da relação humana que permitem inferir a possibilidade de desenvolvimento de relações também estratégicas com o mundo mais amplo, aquando da inserção no mundo do trabalho.

Evidencia-se maior presença das mães na vigilância das questões educativas e dos lazeres, sendo os pais vistos, por vezes, como meros provedores, percepção que prevalece também entre outros grupos, apesar da forte presença das mulheres no mercado de trabalho, a todos os níveis. Em geral, raparigas e rapazes avocam a sua dependência económica, assumindo que os pais trabalham para eles/elas na expectativa de uma contrapartida através de um bom desempenho escolar, como se ilustra:

Rute – ... é uma maneira de devolver o dinheiro que eles pagam com as nossas notas.

Josias – Exactamente… Nós estamos a fazer a nossa vida. Eles estão a pagar para nós construirmos uma vida nossa.

Rute – … O que a minha mãe dizia... nos dizia... 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... 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 ... acho que a Nadia nisso tem razão.

(discussão focalizada de 13.05.04)

Os jovens admitem continuar na dependência familiar para manterem um nível de vida ligado a padrões elevados de consumo durante o percurso acadé-

mico e, mais tarde, se necessário. Explicitam uma compreensão mercantil da vida sustentada em relações de troca:

> Júlia – 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 [zangada]
>
> Josué – [zangado] ... pode ser um pequeno investimento
>
> Júlia – ( ) à custa dos outros...
>
> Josué – Sinto-me bem!
>
> Júlia – Pronto, não fazes nada e vives à custa dos outros.
>
> Josias – … nós tamos a viver à custa dos nossos pais... 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 ... sem estar às custas dos 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 … 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.
>
> Rute – Claro.
>
> (discussão focalizada de 13.05.04)

Expectativas e realidades de vida mais limitadas estarão presentes noutros grupos da população. Por outro lado, replicando percepções do senso comum sobre outros grupos da juventude, estas vozes jovens também reclamam uma maior autonomia na acção e na tomada de decisão. Referem a existência de excessivo controlo e vigilância que despoletam estratégias relacionais desde a negociação honesta à sedução ou à mentira. São também explicitados modos de cumplicidade e reconhecimento do esforço desenvolvido pelos pais e mães para custearem a educação e um nível de vida muito acima do da maioria. A falta de disponibilidade dos pais/mães é também verbalizada como aspecto de empobrecimento afectivo/relacional dado o investimento profissional parental, possivelmente em perseguição do lucro no sentido da manutenção das "necessidades" construídas para a exibição de estatuto (Mooij 1998).

Nas questões de género é que se notam maiores diferenças nas pessoas em foco. Os rapazes tendem a reproduzir estereótipos sobre a fragilidade e incapacidade das mulheres, que justificariam até a sua não participação na vida política, a sua falta de potencial para o desempenho de determinados trabalhos ligados à vida pública e a sua remissão para o espaço privado da vida familiar. As raparigas demarcam-se claramente desses papéis, assumindo a capacidade de acção, o direito a participar na vida pública e, a rejeição ou passagem para segundo plano do papel de "mulher-e-mãe". Reivindicam o direito a uma carreira e a um percurso de ocupação poderosa do espaço público, em lugares de destaque:

Heitor – Na política... os homens são muito melhores do que as mulheres porque... são imparciais... as mulheres normalmente tomam partido... são mais... sentimentais.

Keith – Men are better in some things and women in other... Women…they know how to cook, normally... men...

Heitor – Sports!

Keith – … or working outside the house.

Berta – Aceitas que na política uma mulher seja tão boa ou melhor do que um homem?

Heitor – Se for uma mulher...no meio de vários homens.

Olavo – Não aceitava uma mulher presidente...

Heitor – Se os segredos de Estado já saem... com homens, agora, com mulheres Jesus!... Vocês são influenciáveis!

Magda – Há homens mais sentimentais que mulheres e há mulheres mais sentimentais que homens"

Maximiano – Acho que o homem é superior.

Magda – Ele não acha isso. Ele só está a dizer isto.

…

Liliana – Não há superioridade nenhuma...de nenhum lado...É injusto dizer...querem sentir-se...melhor!...Matchós! Machos. "Nós tomamos conta das mulheres. Elas que fiquem em casa!"… Elas que fiquem a cozinhar...nós a trabalhar. Pronto... matchós!

Berta – Eu já dei a minha opinião... Eu concordo com a Liliana.

…

Rute – [Casar] Era o objectivo de toda a gente.

Magda – Outra mentalidade... hoje muitas pessoas optam por não casar... as pessoas estão a mudar

Rute – E por... estudar...ter uma carreira…

Magda – E é muito melhor assim.

(excertos organizados por temas emergentes)

A demarcação de papéis tradicionais foi concretizada pelas raparigas do grupo através não só dos argumentos apresentados, mas também do uso de uma argumentação segura e eficaz no debate político constituído. Claramente, a sua situação de privilégio económico facilita a assunção de posições de asserção pessoal, pois estão menos sujeitas à segregação de género sofrida pelas jovens de grupos desfavorecidos, concretamente, em contexto escolar. Parece, no entanto, que estas jovens poderão ter que disputar a entrada no espaço público de acordo com os termos de uma masculinidade hegemónica que informa ainda o social e a que estão também sujeitas outras jovens.

As raparigas afastam-se também de estereótipos relativos à sexualidade. Embora esta questão não seja tratada com naturalidade, raparigas e rapazes assumem o direito ao prazer e a importância de explorar a sua sexualidade, como ponto de partida para uma vida em comum, ideia quase consensual entre

as raparigas, mais libertas do peso de uma religiosidade que orientou os percursos das mulheres de gerações anteriores. Adiar percursos como constituir uma família, termo que, consensualmente, no grupo, foi utilizado para referir o casal heterossexual com ou sem filhos, e a preferência por "viver juntos", demarcando-se da relação tradicional mais utilitária, é uma opção comum a rapazes e raparigas:

> Berta – Eu não quero casar… não quero… ter um compromisso.
> Eva – ... as pessoas aceitam bem o facto de, por exemplo, uma rapariga viver sozinha com um companheiro ou... ?
> /Magda – Eu acho que hoje em dia já não há essas coisas.
> /Rosa – Exacto... já não há esse tipo de problemas...
> Magda – Já ninguém liga, as pessoas... já não dizem mal. Já acham normal… Era a religião... as pessoas eram mais religiosas.
> [várias vozes femininas, os rapazes estão a brincar com o telemóvel]
> Liliana – Mas hoje muitas pessoas optam por não casar... as pessoas estão a mudar.
> /Rosa – E por... estudar... ter uma carreira.
> Magda – E é muito melhor assim...
> ou...
> Liliana – Há muitos divórcios...
> Rosa – 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...
> Heitor – hhhhmmm. As pessoas apressam-se… a casar… Ah, Sim, sim, sim. Não pensam bem se ... aquela ou aquele é o par ideal. …
> Magda – É por isso que eu acho que mais vale viver antes... como a Rosa diz... Viver antes com essa pessoa e, se calhar, casar, não é obrigatório casar.
> (discussão focalizada de 03.03.04)

Relativamente às opções de lazer, frequentemente partilhadas por raparigas e rapazes, parecem aproximar-se das de outros grupos sociais, embora neste grupo ocorram, com mais frequência, diversidade e em acumulação, dado possuir maior capacidade de consumo. É neste quadro que se inclui a experimentação iniciática com drogas leves e álcool e o desfrute, nalguns casos sem limitações, de prazeres nocturnos como bares e discotecas:

> Heitor – Ando no Taikundo!
> Rosa – Cinema.
> Berta – Festas de anos e isso.
> Olavo – Health Club.
> Josias – Alugamos um campo.
> Júlia – Jogar ténis... como actividade extracurricular" [paga além das propinas]

Jaime – Alugar os campos... 7 euros… Basquete!
Rute – Jantar [fora].
Nadia – Sair.
Heitor – Discotecas e tal.
…
Rute – Disse...eu não vou sair porque estou a poupar dinheiro para um sabonete!
Heitor – Coitado [em ar de troça] … Um sabonete custa p'aí cinquenta cêntimos!
Rute – ...de ganza!"
(excertos organizados sob a categoria "*Tamos* bem aqui!")

As pessoas jovens conhecem a posição de privilégio que a frequência da instituição reforça e demonstram apropriação da tomada de decisão sobre o seu futuro e quanto à opção por estilos de vida ligados ao desejo e à realização pessoal. É consensual o desenvolvimento de um percurso académico, no país de origem ou noutro de língua inglesa, em que desenvolveram a escolarização:

Rosa – Tal como a Jarmila... escolhi medicina... como é muito difícil entrar em Inglaterra porque dão mais... 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... Sei que é um risco porque é uma coisa completamente diferente ficar cá com os papás... Ou ir sozinha.
Júlia – Não. Cá. (…) Porque... não sei... Primeiro porque Direito se estudar fora tinha que fazer Direito Internacional... e porque assim fico... em casa e não vou para fora. Não sei...
(discussão focalizada de 05.05.04)

As expectativas profissionais surgem ligadas a lugares de destaque na esfera pública, potenciados pela frequência de um sistema de ensino privado internacional, no quadro de uma escolha neoliberal (Ball 2003) informada; próximos de uma herança/patrocínio familiar (Perrenoud 1995) e associados à manutenção do estatuto social elevado do seu grupo (Mooij 1998). Embora essa dimensão surja suportada na ideia de felicidade e de realização pessoal, os rapazes evidenciam maior propensão para o lucro e as raparigas verbalizam maior preocupação caritativa para com os outros, parecendo ajustar-se aos estereótipos sociais.

Josué – Eu penso ir para Gestão... de Empresas... porque... assim posso tomar conta da empresa do meu pai ou... seguir juntamente com ele…
(discussão focalizada de 05.05.04)

Em articulação com a redução dos fenómenos de recontextualização e violência simbólica, o estudo permite evidenciar a inexistência de uma "cultura juvenil", no sentido mais lato de tentativa de rebelião e ruptura com o estabelecido, à luz do estudado por Paul Willis (1977) para os *lads* da classe trabalhadora. As e os jovens desenvolvem, numa perspectiva mais individualista, formas de desafio ao instituído e à autoridade dos adultos que são ainda passíveis de absorção pela instituição como "desvios" previsíveis:

> Jaime – E quando partiste os óculos ao Mário? [risada geral]… O Mário era um adorado.... E o Leandro adorava-o. Ele uma vez com os óculos assim... Foi sem querer. Dobrou-os a meio até que … Toda a gente, o Mr F [professor da escola] que ia fazer justiça... mas ninguém o encontrou…e ele ficou todo triste o Mário.
>
> (discussão focalizada de 19.05.04)

A gestão do mundo de competitividade em que as pressões surgem ligadas à divisão prazer/lazer e dever/ter-que-fazer, é marcada por continuidades, expressas nas "sub-vozes de género" (Bernstein 1990). Muitas das raparigas optam por atitudes de compromisso. Procuram gerir o estudo de modo responsável, numa perspectiva de conquista do sucesso, pela prossecução de uma excelência académica relacional, a qual justificaria o prejuízo do lazer, a falta de tempo e o cansaço. Os rapazes posicionam-se de forma mais conflitual, revelando menor autonomia na escolarização. Muitos deles fazem o seu percurso em perseguição da excelência (ou tentando fugir do insucesso) com o apoio de explicações de língua materna e de matemática. Raparigas e rapazes estabelecem para si padrões elevados de desempenho, tomando como referência as possíveis consequências do seu percurso escolar para o futuro académico e num mundo do trabalho altamente competitivo:

> Josias – Cada vez mais é mais importante nós tirarmos melhores notas... [aceno positivo de alguns participantes]. 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... 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 rrasca de dinheiro no futuro... 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. …
>
> …

> Jarmila – É a pressão, por exemplo... 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.
>
> (discussão focalizada de 21.04.04)

A pesquisa permite evidenciar descontinuidades no interior deste grupo, alertando para especificidades individuais, tal como registar a existência de expectativas e experiências partilhadas com outros grupos da população, enfatizando similitudes intra-geracionais, particularmente em termos do lazer. Enquanto no grupo em foco, expectativas e experiências, como ir estudar para fora ou fazer férias numa ilha do Pacífico, por exemplo, se aproximam de uma ideia viável, nos outros grupos parecem poder surgir associadas a ideias de um utópico irrealizável, dependente de um esforço suplementar no percurso académico ou da entrada antecipada no mercado de trabalho em empregos sem condições e mal remunerados.

6. A construção da visão de mundo

Existe no grupo uma visão naturalizada da realidade social, com que se procura legitimar a localização num lugar de privilégio. Verbaliza-se a possível resolução das desigualdades sociais pela partilha, ideia a que surge associada a preocupação com a perda de um património pessoal que desejam preservar ou aumentar. Isso parece justificar, nalguns casos, demissão pessoal de responsabilidade, individualismo e descomprometimento com o social do grupo de pertença, patente na lógica de dar o excedente, quando já se esgotou a saciedade de consumo e satisfação pessoal. Particularmente as raparigas assumem maior generosidade e uma tentativa de compreensão do mundo dos "outros", ainda numa visão caritativa. Admitem a possibilidade de agir para "transformar o mundo", de forma temporária, como dádiva individual, mas não no quadro da reclamação de direitos de cidadania para as pessoas de outros grupos. Entre os rapazes, interpelados ou recriminados pelas raparigas, o "direito de não ver" as situações de desigualdade e o desrespeito e agressão a esse "outro" diversificado, foram verbalizados a par de uma valorização da lógica pessoal que diminuía a possibilidade de aproximação à perspectiva do "outro":

> Leandro – 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... utilizada... para lubrificar os candeeiros ... Por isso estava cheio de óleo e coisas... inflamáveis... [risos]... então... a cave incendiou toda. [risos, pouco à vontade]… Não, não tinha [seguro] e pensou que foi o empregado que foi para lá fumar ... e foi despedido. E foi despedido.
>
> (discussão focalizada de 19.05.04)

No quadro dessa tensão entre realidades, o mundo dos "outros não significativos" é visto como lugar de violência, risco, doença, insegurança e corrupção. Os "outros" são situados em subordinação, como incompetentes, carentes de autonomia, pobres, ignorantes e incapazes, passíveis de vitimização e de fácil corrupção, associados ao primitivismo, ao repugnante, à falta de aptidão e como tendo uma visão desajustada da realidade. A esse mundo "outro" que não se quer ver, são assimilados os chamados: negros ou pretos, ciganos, pobres, homossexuais, desconhecidos, as empregadas da escola e mesmo os/as professores situados num limbo entre-mundos. Parece ser essa perspectiva de distanciamento face a grupos da população não desejados que também justifica a procura pelas elites de lugares sociais demarcados e inacessíveis a esses grupos que permitirão o acesso e encaminhamento para zonas sociais profissionais igualmente seleccionadas.

> Leandro – Então uma vez, estávamos na aula de inglês a Miss S saiu para ir fazer ... umas fotocópias ou sei lá o quê... e tava eu... naquela altura a *javardar* e entretanto o Heitor, 'Oh Leandro, não és homem não és nada se não mandares o apagador e partires aquilo'... E eu 'ah, quanto é que me pagas?' e ele, 'dou-te cinco euros', quinhentos paus na altura, o Keith 'eu dou-te mil' e não sei quê! Começou a juntar dinheiro, peguei no telemóvel...
>
> Júlia – O Leandro por dinheiro faz tudo...
>
> Josias – É verdade
>
> Leandro – ... eu peguei no telemóvel... disse assim 'não'. Pus o telemóvel na mão. Peguei no apagador... vvvvuuuummmm [gesto de atirar com força, [risos]. Foi para o corredor… Entretanto estava a mulher do Mr W a dar uma aula... ela sai da classe ... e o telemóvel mesmo à minha frente, e ela aos berros comigo, e eu 'aaaah... was getting as pen... I tripped on my leg… [descrição acompanhada dos movimentos correspondentes, termina com queda na direcção da mesa. Risada geral] E ela… ela estava a olhar para o chão eeeee... olha para o lado e eu chuto o apagador para dentro do *locker* e ela pensa mesmo que era verdade…
>
> (discussão focalizada de 19.05.04)

São também constituídas como "outras", no interior do grupo, as pessoas que apresentam desvios às normas de comportamento face ao trabalho, opções de futuro menos arrojadas e menos focadas no lucro e ainda quem faz a ruptura com as normas de masculinidade hegemónica definidas pelo grupo. Alguns rapazes desvalorizam as raparigas-mulheres, rejeitando o seu potencial de afirmação pessoal de intervenção no mundo, e desvalorizam as mulheres-mães pela depreciação do seu trabalho profissional e na família, a que as raparigas, em geral, se opõem. Estes reportórios discursivos replicam a visão social ainda prevalecente, que não comporta a necessidade de inter-penetração e re-significação da divisão entre público e privado, nem a tropia de construção de relações mais equitárias entre masculino e feminino:

Maximino – Na política... os homens são muito melhores do que as mulheres porque não... são imparciais... porque as mulheres normalmente tomam partido...

Heitor – Sim... Ele tem razão... Há áreas em que os homens são melhores do que as mulheres e vice-versa... Não me ocorre nenhuma agora [risos], mas acho mesmo. …

Célio – Eu penso que as mulheres são melhores que os homens em certas áreas, como por exemplo, a limpar a casa e isso, acho que são [risos dos rapazes] não mas... isso depende da pessoa, acho que não depende do sexo.

Magda – Isso é verdade.

(discussão focalizada de 17.03.04)

Olavo – A minha mãe não trabalha...Só trabalha em casa!... Arruma a casa... faz o jantar…

Rosa – Ui!

Maximino – 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.

Célio – O meu pai trabalha em publicidade... A minha mãe trabalha...

Rosa – Hospedeira?

Célio – Não sei explicar...

Olavo – O meu pai é cirurgião vascular, a minha mãe fica em casa a cozinhar a limpar.

Rosa – Tens empregadas?

Olavo – Tenho uma.

Rosa – Mas...a tua mãe, se tem empregada...a tua mãe ajuda a empregada?

Olavo – Sim. [com embaraço] é a minha mãe que trata da minha avó... Precisa de ajuda.

Keith – My father…I don't know what he does…my mother works at home.

(excertos organizados sob a categoria: Questões de género "isso dá pano para mangas!")

A aprendizagem numa posição de poder e privilégio socioeconómico permitiu a estes e estas jovens situar-se como actores da vida pessoal no paradigma de sociabilização em que foram instruídos, cumprindo e maximizando duas das dimensões fundamentais para a assunção da cidadania – participação e tomada de decisão sobre o percurso pessoal. No entanto, essa aprendizagem foi também corporizada na modelização de formas de *ser* pessoa que se articulam com uma hipervalorização acrítica do *ter*, inibindo a possibilidade de acção reflexiva *com* o mundo. As margens de autonomia jovem surgem condicionadas por um viés ideológico e cultural através da exposição naturalizada e consistente a normas, hábitos e símbolos, aos supostos das regras institucionais e outros contextos de vida que contribuem para a invisibilização das consequências colectivas para os

"outros" da prossecução dos seus estilos de vida. Vozes mais ou menos poderosas com que se ilustra o posicionamento destas e destes jovens na percepção da relação com o mundo:

> Heitor – No mundo hoje... sem dinheiro... não é ninguém!
> Célio – Isso também é verdade...
> Magda – Ui, credo!
> Rosa – Tá bem mas... não é... tipo O, QUER_dinheiro [gestos de arrebatar, com expressão gananciosa]. [risos]… Diz lá se não querias ter um Mazerati ou qualquer coisa? [vozes simultâneas]
> Alguém – Pois... [entusiasmo, vozes simultâneas]
> Olavo – Um Porshe! Ou um Ferrari...
> Heitor – O Mazerati é melhor.?!
> Rosa – … o Ferrari é péssimo… é de quem tem muito dinheiro e não tem gosto…
> Heitor – O Mazerati é péssimo!
> Rosa – O Mazerati é péssimo?!
> Olavo – Um Ferrari...
> Heitor – O Lamborguini é o que está a dar. [com ar de entendido]. [vozes, risos]
> (discussão focalizada de 03.03.04)

7. Linhas Conclusivas

Este artigo surge da reflexão acerca de jovens num contexto de educação privada de elites económicas. Suporta-se num estudo localizado e parcial, sem objectivos de generalização, que pretende dar um contributo para repensar a educação jovem na sua relação com a mudança social, assumindo a voz como corporização de cidadania.

O estudo permitiu evidenciar a articulação entre a escolha educativa de grupos da classe média-alta e alta, cujo poder económico e proximidade contextual leva a optar por um sistema de educação privada de qualidade, que reforça posições de vantagem, no interior de uma organização curricular próxima de horizontes da pós-modernidade e do capitalismo tardio. Aí emerge a noção de um contexto de mercado de trabalho económico e científico globalizado que solicita novos tipos de competências e em que a meritocracia e a competitividade surgem associadas a um perfil de desempenho mais criativo e flexível, com preocupações de internacionalidade (Cortesão *et al* 2007).

No lugar em referência os fenómenos de recontextualização são escassos e a violência simbólica quase inexistente, dada uma certa continuidade entre a linguagem da escolarização e as experiências e saberes de vida, construídos noutros contextos e ligados a identidades sociais expressas nas vozes de género,

classe e nacionalidade. Assim, a socialização "na voz do outro" torna-se próxima da socialização na própria voz, permitindo a significação pessoal do património simbólico e cultural, que sai reforçado em consonância com um quadro político que situa a voz como escolha do cliente.

Apresentei vozes poderosas de jovens, raparigas e rapazes, de 14, 15 e 16 anos, que revelaram uma capacidade reflexiva auto-centrada e um pensamento estratégico-concorrencial que poderá permitir gerir com excelência carreiras de sucesso no Ensino Superior e no topo da pirâmide do mundo do trabalho. Estas vozes revelam apropriações individuais distintas, condicionadas e marcadas por vivências colectivas, em que se realça um padrão de opção por estilos de vida associados à realização pessoal e a um consumo exacerbado. É notório o desejo de ocupação poderosa do espaço público pelas jovens. Tais opções têm pouco em conta a situação de pessoas e grupos desfavorecidos, assumida como efeito colateral necessário à prossecução do percurso individual. Faz-se a asserção de que as localizações sociais dos sujeitos informam relações de poder diferencial, de cariz assimétrico, sendo condicionadas pelas posições de género, classe e de nacionalidade.

Sendo questionáveis os pressupostos legitimadores desta instituição e a cultura por ela veiculada, dado o seu acantonamento aos princípios do mercado, há que relevar o seu contributo 'positivo', na perspectiva em que se situa para o desenvolvimento maximizado das vozes poderosas das pessoas jovens que a frequentam. Tal reflexão deixa em aberto potenciais amplificações desta pesquisa, como em seguida se aponta.

Em Portugal, hoje, quando a escola pública é avassalada por fortes problemas de insucesso e abandono escolar, algo poderá aprender-se da "estrutura central do pedagógico" (Bernstein, 1990) no interior desta instituição que promove o sucesso e a excelência académica relacional das e dos jovens que a frequentam. É sabido que as experiências de vida das pessoas deste grupo, não sendo isentas de problemas e conflitos, as localizam num posto de privilégio em termos de distribuição material, facilitando o seu percurso e distinguindo-as de muitos dos grupos que frequentam as escolas públicas. Tem sido largamente argumentada a situação de profunda crise nacional e mundial que obriga as pessoas jovens, em geral, a viver situações de grande complexidade e de instabilização. A escolarização poderia surgir, neste contexto, como elemento securizante de referência e de abertura de percursos de amplificação da cidadania.

Que instrumentos possui a instituição que se tem vindo a referir que lhe permite promover o sucesso e a prossecução da excelência? i) *Tem recursos!* Isto alerta e comprova a necessidade de investimento incisivo do Estado na educação, pelo fornecimento de recursos físicos e materiais, particularmente nos locais mais despojados, mais isolados, mais desfavorecidos; ii) '*O número médio de profissionais por jovem é elevado e estes dispõem de condições de realização do seu trabalho!*' Ora tal alerta e comprova a necessidade de colocar

mais profissionais ao serviço nas escolas públicas, com condições reais de exercício de funções, permitindo diminuir o número médio de alunos por docente e por turma e também diversificar mais a estrutura e natureza das aprendizagens escolares, possibilitando melhores respostas às necessidades de cada aluno/a e uma melhor utilização de recursos. Semelhante dimensão parece estar na contracorrente da actual pressão sobre as escolas e o trabalho docente, em articulação com as medidas de managerialismo e burocratização da vida escolar; iii) '*A cultura da escola está próxima da cultura das pessoas jovens que a frequentam*', constructo que é central ao desenvolvimento desta argumentação no que concerne a necessidade de as escolas se abrirem às diversas vozes que nelas habitam, numa escuta atenta e aprendente, transformadora e apropriativa, uma escuta que valorize e cative.

Escolas precisam-se… que transcendam a lógica instrumental fechada e objectivada de produção de trabalho e aquisição de competências e saberes úteis no futuro, para lhe sobrepor uma lógica comunicacional aberta, potenciadora da criação de sentidos, produtora de cultura, que associamos à emergência do mundo jovem (Correia, 1998), agora, potenciadora também de realizações futuras. Escolas que implementem aprendizagens significativas e necessárias para os seus actores, que proporcionem a exploração criativa da permeabilidade dos contextos, que possibilitem e fomentem a transgressão do instituído. Escolas que se abram e se transformem *com* o mundo numa perspectiva crítica e autoreflexiva, desviando-se da fixidez autista do seu posto de observação.

Referências Bibliográficas

ARNOT, Madeleine (2006), Gender Voices in the Classroom. In Christine Skelton, Becky Francis e Lisa Smulyan (Eds), *The Sage Handbook of Gender and Education*: 407-421, London: Sage.

BALL, Stephen (2003), *Class strategies and the education market*, Londres: Routledge Falmer.

BECK, Ulrick (1992), *Risk Society: Towards a New Modernity*, Londres: SAGE.

BERNSTEIN, Basil (1990), "The structuring of pedagogic discourse", in *Class, Codes and Control*: 165-218 (4), Londres: Routledge.

BRAIDOTTI, Rosi (1998),"Gender and the Contested notion of European Citizenship", *in* V. Ferreira, T. Tavares e S. Portugal (eds), *Shifting Bonds, Shifting Bounds: Women; Mobility and Citizenship in Europe* : 59-65 Oeiras: Celta.

CORREIA, José Alberto (1998), *Para uma teoria crítica em educação*, Porto: Porto Editora.

CORTESÃO, Luiza (Coord), STOER, Stephen, ARAÚJO, Deolinda, MACEDO, Eunice e MAGALHÃES (2007), *Na Girândola de Significados: Polissemia de Excelências em Escolas Portuguesas do Século XXI*, Porto: Livpsic.

DALE, Roger (2001), Globalização e educação: demonstrando a existência de uma 'cultura educacional mundial comum' ou localizando uma 'agenda globalmente estruturada para a educação'?, in *Educação, Sociedade & Culturas*, 16: 133-169.

FONSECA, Laura (2005), "*Vozes, Silêncios e Ruídos na educação escolar das raparigas*", Tese de Doutoramento, FPCEUP (mimeo).

FREIRE, Paulo (2001), *Política e Educação*, São Paulo: Cortez.

FREIRE, Paulo (2000), *A Importância do ato de ler – em três artigos que se completam*, São Paulo: Cortez.

MACEDO, Eunice (2008), *Cidadania em confronto: educação de jovens elites em tempo de globalização*, Porto: Livpsic.

MARQUES, Carmo, MACEDO, Eunice e CANOTILHO, Paula (2003), "Da Tecitura Complexificadora entre Feminismos e Pós-Modernidade", in *Um Olhar sobre os Feminismos – pensar a democracia no mundo da vida*: 97-123, Porto: UMAR.

MOOIJ, Marieke (1998), Masculinity/Femininity and Consumer Behaviour, in Geert Hofstede and Associates (orgs), *Masculinity and Femininity: The Taboo Dimension of National Cultures*: 55–73, Thousand Oaks, New Delhi and London: SAGE Publications.

PEREIRINHA, José (2001), Algumas dimensões da luta contra a exclusão social: Políticas Sociais e Sociedade Civil, in Cristina Cavaco (coord), *PartNet, Diálogo Civil na Luta contra a Exclusão Social*: 143-146, Lisboa: INDE.

PERRENOUD, Philippe (1995), *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*, Porto: Porto Editora.

ROMÃO, José (2006), Globalização e Educação, in *Educação e linguagem*, 13: 47-61.

SANTIAGO, Rui, CORREIRA, Fernanda, TAVARES, Orlanda, PIMENTA, Carlos (2004), *Um olhar sobre os rankings*, Coimbra/Matosinhos: CIPES/FUP.

SANTOS, Boaventura Sousa (1999), *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós--modernidade*, Porto: Edições Afrontamento.

SILVA, Manuel Carlos (2007), "Classe social, condição objectiva e acção colectiva" in J. M. Pinto e V. B. Pereira (orgs), *Pierre Bourdieu. A Teoria da Prática e a Construção da Sociologia em Portugal*: 9-113, Porto: Afrontamento.

STOER, Stephen (2001), "Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social", in S. Stephen, L. Cortesão e J. A. Correia (orgs.), *Transnacionalização da educação – da crise da educação à 'educação' da crise*,: 245-275, Porto: Afrontamento.

YOUNG, Iris (1997), *Intersecting Voices – dilemmas of gender, political philosophy, and policy*, Princeton: Princeton University Press.