

Percursos de elites económicas jovens. Portugal. Séc. XXI:
Vozes, mais ou menos, poderosas e prospecções de vida
*Young economic elite's pathways. Portugal. 21st century: More or less
powerful voices and lives prospection*

Eunice MACEDO¹

RESUMO: Neste artigo, discute-se a construção de percursos de jovens elites económicas em Portugal, no início do séc. XXI, numa instituição de educação privada, implantada no seio de uma globalização económica política e cultural em que 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. (Re)tomam-se e discutem-se as vozes poderosas de jovens, rapazes e raparigas, que narram as suas expectativas face ao percurso escolar de compleição do Ensino Secundário e de desenvolvimento do percurso académico, no Ensino Superior, e da posterior inserção no mundo de trabalho, abordando o cadinho de desenvolvimento desse percurso, em contextos de socialização que se complementam, trazendo vias e constrangimentos no nível das dimensões de idade, género e de classe social, na construção como cidadãos consumidores².

PALAVRAS-CHAVE: Educação de elites. Vozes poderosas. Autismo social e cultural. Cidadania parcial

INTRODUÇÃO

Começamos por procurar situar, brevemente, algumas preocupações inerentes ao estudo da “voz”, no âmbito de teorias feministas, de estudos sociológicos críticos e da apropriação neo-liberal da voz em educação, para o que fazemos recurso particularmente a trabalhos de Madeleine Arnot e Stephen

¹ Investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal – CIIE:FPCEUP; Instituto Paulo Freire de Portugal – IPFP. Bolseira de Doutoramento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia – FCT, Portugal.

² O trabalho sustenta-se em argumentação desenvolvida no âmbito da Dissertação de Mestrado *Entre Ter e Ser: tensões (irre)conciliáveis na formação de cidadania e género numa elite da (semi)periferia*, desenvolvido na FPCEUP, sob orientação da Professora Doutora Helena Costa Araújo, cuja versão revista e atualizada se encontra no prelo, para publicação no corrente ano, sob o título *Cidadania em confronto: educação de jovens elites em tempo de globalização*, Porto, Livpsic.

Ball. Tentamos explicitar o que entendemos por “voz”, neste trabalho, e localizar os lugares das vozes poderosas num contexto educativo de elites, por nós explorado.

Em seguida, fazemos um breve enquadramento da instituição, procurando clarificar a sua articulação com um contexto de disseminação cultural, política e económica global, em que o modo cultural legitimado, disseminado como cultura mundial (DALE, 2001; SANTOS, 1999) é o de grupos específicos da população. Estes são possuidores de um poder económico forte, tendo, portanto, capacidade para adquirir os bens culturais e educativos que lhes podem permitir a demarcação em termos de percurso profissional e de vida relativamente a grupos despojados da população. Os últimos ficam necessariamente afastados do acesso a esses mesmos bens, 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, conseqüente, clientelismo educacional.

No enraizamento desses argumentos, tomamos as vozes de jovens, rapazes e raparigas, na sua diversidade e heterogeneidade intragrupal (YOUNG, 1997), procurando ilustrar algo da sua hierarquização, expressa nas suas subvozes de classe, género, nacionalidade, como componentes das suas vozes. Perspectiva-se o modo como concebem o seu percurso escolar de compleição do Ensino Secundário e de desenvolvimento do percurso académico, no Ensino Superior, e da posterior inserção no mundo de trabalho. À luz de argumentos de Bernstein, procura-se também construir uma articulação entre as “identidades sociais” em construção e a construção de uma voz pedagógica que, longe de as confrontar, as reforça, contrariamente ao que acontece relativamente a grupos minoritários que frequentam outros contextos educativos. A análise focaliza-se em torno de duas ordens de razões: a construção como sujeitos, no “seu” mundo de pertença, e a construção da visão de mundo, centrando as dimensões de idade, género e de classe social.

“VOZ” E VOZES PODEROSAS³

A preocupação com 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. Num interessante trabalho, intitulado “Gender Voices

³ Laura Fonseca (2005) utiliza também o conceito de “vozes poderosas”, na sua Tese de Doutoramento *Vozes, Silêncios e Ruídos na educação escolar das raparigas*, FPCEUP, em que ressalta, 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, p.388).

in the Classroom”, em que focaliza a voz de gênero, Madeleine Arnot (2006) constrói uma tipologia, com que aborda “três tradições teóricas” não exclusivas sobre a questão da voz na educação, conceptualização que se torna fundamental e útil à explicitação da localização da voz e das vozes, no presente trabalho.

Nessa tipologia, incorporam-se a “tradição metodológica/epistemológica feminista”, os “estudos sociológicos críticos” e a “apropriação neo-liberal da voz”. A autora argumenta que, de um lado, a tradição feminista se centra na tentativa de compreensão da centralidade da voz, linguagem e identidade, focando a opressão das mulheres no silenciamento e marginalização da sua “história, experiência, compreensões do mundo, modos de saber, valores e identidades” (ARNOT, 2006, p.408). Ou seja, reclama uma “redefinição ou ressignificação da realidade, quer dizer, a subversão dos códigos culturais dominantes [...] para sublinhar a possibilidade de uma nova visão, uma nova interpretação” que incorpore as vozes das mulheres, na diversidade dos seus termos (MARQUES; MACEDO; CANOTILHO, 2003, p.100). Também os “estudos sociológicos críticos das vozes silenciadas” (ARNOT, 2006, p.406) procuram compreender a manifestação colectiva da voz, procurando “dar voz” a grupos minoritários ou desfavorecidos, no intuito de desconstruir, para compreender as desigualdades sociais. Esta última tradição centra-se na procura de desenvolvimento de uma pedagogia crítica libertadora, que colabore para diminuir essas desigualdades. Nela se inserem e dela se destacam as propostas políticas, teórico-filosóficas de educação de Paulo Freire, que supõem que a reconstrução da experiência, a partir de uma perspectiva emancipatória, permite desafiar o discurso prevalecente, em conjugação com outros que partilham aspectos dessa voz. Nessa perspectiva, em que a “leitura da palavra” permite a “leitura da palavramundo”, reconhecendo-se que o mundo necessita e pode ser mudado (FREIRE, 2000, 2001), o desenvolvimento da voz constitui um elemento essencial na construção de uma consciência crítica, como pré-requisito para desafiar e mudar valores hegemónicos prevalecentes, sendo a relação entre desenvolvimento do indivíduo, para “ser mais” e o atingir da mudança social entendida como em tensão criativa e fonte de estímulo.

Num enquadramento político-ideológico bastante distinto, emergindo num contexto de globalização, de grande competitividade e de enfoque na performance individual, a preocupação com a voz, apropriada pelo mundo “neo-liberal”, parece tirar-lhe o carácter mais emancipatório, de libertação e de *empowerment*, identificado nas tradições anteriormente referidas, incorporando o “conceito de voz do aluno para fortalecer a transformação da educação em mercadoria” (ARNOT, 2006, p.407). Isto suscita como preocupação crucial compreender o modo como o uso neoliberal da voz do aluno agrava “os diferenciais de classe e culturais nas experiências, relações e emoções associadas com a escolarização masculina e feminina” (ARNOT, 2006, p.408), preocupação que esteve também latente de modo transversal na dissertação em que se enraíza este artigo.

Na “apropriação neo-liberal da voz”, esta 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 surge associada não só à manutenção e reforço de estatuto social, aliado à capacidade de consumo (MOOI, 1998), mas também à reclamação de afirmação social, de asserção competitiva de estilos e percursos de vida, sustentados na construção de carreiras individuais por uma nova classe média e alta, fracamente ameaçada pelo maior acesso de outros grupos à escola e no quadro da reivindicação de “direitos culturais, de 3ª geração” (SOUSA SANTOS, 1998; MACEDO, 2008).

Com o mesmo tipo de preocupações, Ball (2003) sugere que as identidades, representadas na voz, são constituídas no decurso da história coletiva, entendendo a classe social como produtiva e reativa. Considerando a identidade baseada em modos de ser (ou não ser) e de se tornar (ou não se tornar), e em formas de distinção que são realizadas e reproduzidas em localizações sociais específicas, desejadas ou não, sustenta que “pensamos e somos pensados pela classe” (BALL, 2003, p.6). Isso permite evidenciar uma ligação entre classe e escolha educacional, afirmando a capacidade da classe média para tirar vantagem das escolhas, numa perspectiva neoliberal de competitividade, de opção por estilos de vida, centrados na individualização do sucesso.

Tendo o conceito de classe que ser interrogado e entendido numa perspectiva de plasticidade e de heterogeneidade, que não parece incorporar necessariamente, no espaço atual, partilha cultural nem reivindicações coletivas, tal como concebido nas perspectivas marxistas, e estando a questão de classe fortemente ligada ao domínio de privilégios em termos da distribuição de recursos, essa análise parece deixar de fora outras dimensões, menos presentes mas também presentes, no contexto em que desenvolvemos o estudo. Articulando-se com as questões de classe, e estando mais ligadas ao reconhecimento e a preocupações de cidadania e de justiça social, essas vertentes são corporizadas nas relações de género, nacionalidade e etnia, bem como na localização social dos sujeitos a elas inerentes, estando também subjacentes às escolhas educativas.

Tornam-se hoje patentes como desafios do novo estado democrático, presente nas agendas neoliberais, a prossecução da equidade e a excelência, a flexibilidade e responsabilização, e a universalidade e personalização, que pressupõem a auscultação do consumidor pelo governo, no sentido da responsabilização dos serviços públicos. Remetendo-nos para o contexto escolar, isso significa que os perfis e talentos de cada aluno, visto como cliente e consumidor, são situados no cerne da organização escolar, pressupondo tanto a individualização da aprendizagem, como a responsabilização do aluno pela identificação das suas necessidades, como a responsabilização dos pais/mães, como consumidores que escolhem entre serviços a experiência educativa para as e os filhos (MILIBAND, 2004, apud ARNOT, 2006; MACEDO, 2008).

Nesse quadro de apropriação neoliberal das vozes, estas afastam-se tão claramente das vozes críticas e desconstrutivas dos pedagogos críticos, como das reivindicações feministas de voz para incorporação das mulheres na cidadania. As vozes jovens, captadas nessa 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, homogeneizando, sob o véu de uma voz jovem idealizada e traçada de acordo com um perfil de voz hegemônica, as diferentes vozes presentes na escola, muitas delas silenciadas e posicionadas em subordinação. Desse modo, tende a reforçar as vozes já poderosas dos jovens da classe média e alta, branca, masculina, cuja cultura se identifica e reforça na cultura escolar, pois a sua linguagem fala a linguagem da escola e aí se expressa. É, dessa forma, que todas as outras, sujeitas a fenômenos de recontextualização e de violência simbólica, na sua diversidade de etnia, gênero, classe, nacionalidade... ficam silenciadas, ficando também oculto o fluir de diferenciais de poder que se entrecruzam nas diferentes localizações. Tal situação, largamente identificada no interior das escolas públicas, ocorre de forma maximizada no contexto de seleção privado sobre que nos debruçamos.

Na sua *Sociologia das Vozes Pedagógicas*, que procura focar a “estrutura central do pedagógico” em que argumenta em favor da existência de uma voz pedagógica, como plataforma de comunicação entre alunos, construída através da aprendizagem, Bernstein (1990) considera que, sendo a normalização inerente a qualquer processo educativo, esta supõe tanto uma socialização “para a voz do outro” como a emergência de uma voz pessoal, do ainda não verbalizado, que ganhará sentido através da escolarização. É também no quadro dessa teoria da comunicação pedagógica que se argumenta acerca da existência de regras de reconhecimento e realização, que supõem o domínio de dadas modalidades de comunicação, formas de linguagem e conhecimento dos tópicos, fluência na conversa da sala de aula e disciplinar e a expressão não de identidades sociais mas de identidades pedagógicas, reconhecendo maior proximidade de alguns grupos e indivíduos à aquisição dessa voz.

CERTA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO PRIVADA NO SEIO DE CERTA GLOBALIZAÇÃO

No estudo que realizámos, focalizámos vozes, mais ou menos, poderosas que se encontram e reforçam no contexto escolar, vozes que se cruzam numa instituição privada, que emergiu em meados dos anos 1980 e em pleno período de adesão de Portugal à, então, Comunidade Económica Europeia, hoje União Europeia. Como é sabido, a constituição da CEE surge sob a égide da constituição idílica ou mítica de uma cidadania que fizesse frente, por um lado, ao Bloco Soviético, por outro, ao Bloco Americano, tentando enfrentar o “declínio histórico dos Estados-nação” e o crescente nacionalismo europeu (BRAIDOTTI, 1998) e trazendo a promessa de abertura à formulação de uma cidadania europeia, supra-nacional, distinta da cidadania nacional tradicional. Essa situação surgiu

de par com transformações no jogo de forças entre Estados-nação no sistema capitalista mundial, e com fenómenos culturais ligados a uma ocidentalização e americanização de conteúdos e valores culturais de um grupo dominante (SOUSA SANTOS, 2001; DALE, 2001), a que subjazem os princípios do mercado e um conceito de cidadão masculino, adulto, culto e de classe alta. Sousa Santos sugere a designação de *ocidentalização* ou *americanização*, alegando tratar-se de uma efetiva globalização de valores, artefactos culturais e universos simbólicos ocidentais ou especificamente norte-americanos, como “o individualismo, a democracia política, a racionalidade económica, o utilitarismo, o primado do direito...” (SOUSA SANTOS 2001, p.51).

Foi nesse enquadramento de forte transformação política, social e cultural, tendo como pano de fundo a questão económica, que surgiu o espaço privado, onde desenvolvemos o estudo, propositadamente criado por um grupo de pessoas ligadas a profissões liberais e a uma Fundação, cujo objetivo expresso era desenvolver a educação e a cultura na Zona Norte do país, que essas vozes jovens se reforçaram e cresceram mas também se encheram de anseios e enganos, como iremos explorar. Espaço cujas fronteiras se diluem na relação com outros contextos de socialização destes e destas jovens, em resultado de uma forte coerência textual, cujos espaços intersticiais são limitados, limitando o potencial de apropriação individual, pelos sujeitos.

Foi nesse contexto de eleição, criado por elites económicas da Zona Norte para (re)construir, ouvir e fazer ouvir as vozes de elites económicas da Zona Norte e do mundo, foi nesse contexto com objetivos bem definidos, alicerces filosóficos e conceptuais fortemente enraizados, expressos nos seus documentos orientadores, tipificado por uma força estrutural subtil, inteligente, atual, bem apetrechada em recursos técnicos, bem organizada, que faz recurso às mais modernas tecnologias e métodos de escolarização, aos professores mais multifacetados e mais bem treinados, e que investe na relação com as famílias como acionistas da instituição, que foi propiciada a estes e estas jovens a construção de pontos de observação de poder, frequentemente naturalizados e quase nunca questionados. É nesse contexto que as e os jovens se preparam para uma competitividade no nível mundial, que reconhecem e registam no quadro de uma Europa, vocacionada e orientada para o reconhecimento de qualificações e competências ao nível europeu, dando, quase sempre, prioridade à expectativa de construção de carreira, em detrimento da construção de laços.

Em reforço de sistemas coetâneos de socialização, foram conduzidos pela mão desse sistema escolar à valorização do percurso pessoal individual, em detrimento de princípios de solidariedade humana e de reconhecimento de necessidades efetivas de cidadania para os “outros”. Foram conduzidos, também, à reivindicação do direito a estilos de vida acentuadamente ligados ao consumo exacerbado, desviando o olhar, olhando de forma desprendida ou numa perspectiva de generosidade neofilantrópica e caritativa, as situações de despojamento que os rodeiam, as quais são observadas, frequentemente, como

efeitos colaterais necessários à prossecução do seu percurso de vida, à assunção dos princípios da excelência, do sucesso, da competitividade e de gestão de tipo empresarial, em detrimento da construção e reforço dos afectos... Perspectiva essa, reforçada entre contextos de socialização e trazendo limites a uma análise descentrada, que vem dar vez a formas de autismo cultural e social preocupantes (MACEDO, 2008).

Como temos vindo a referir, encontrámos ligação entre essa instituição de educação privada e uma globalização económica política e cultural, cuja lógica é a de uma competição capitalista internacional, a qual vem legitimar e surge legitimada num modelo de escolha educativa de tipo neoliberal, centrado na competitividade e na importação para a escola de mecanismos de regulação empresarial (STOER, 2001; DALE, 2001). Podendo entender a globalização, e os fenómenos a ela associados, como “a expansão internacional das trocas e das relações de produção capitalistas; a expansão internacional da visão de mundo e do modo de vida burgueses⁴ e, finalmente, a expansão internacional das comunicações” (ROMÃO, 2006, p.49), a instituição onde centrámos o estudo surge como cadinho de desenvolvimento de percursos jovens, que são enquadrados nesse modo parcial de ser cidadãos e cidadãs, em contextos de socialização cuja complementaridade se tornou clara, e instrumental ao desenvolvimento desses pressupostos de globalização. Instituição em que essa ideia de mundo, socialmente vendida a todos os grupos como o modo de ser e estar legítimo é maximizada, sendo traçado o percurso para a sua realização. A esse enquadramento não ficam também alheios constrangimentos no nível das dimensões de idade, género e de classe social na sua construção como cidadãos/ãs consumidores (e com capacidade de consumo), sendo a capacidade de tomada de decisão e de responsabilidade sobre a ação, tal como o potencial de partilha e de reflexão sobre o mundo, como dimensões cruciais do exercício da cidadania espartilhados no interior do próprio grupo, cujos membros, e apenas esses, são normalmente situados como um “todo” significativo, em que estão presentes também dimensões de hierarquização intergeracional, intergénero e interpoder económico.

É importante acentuar que, num estado em que a dimensão social surge minorada e se enfatiza, cada vez mais, a transformação de bens sociais, tal 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, em

⁴ Respeitamos a utilização da palavra “burgueses” na citação do autor, expandindo esse 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).

que a ideia de direito de cidadania surge articulada com a ideia de direito de posse e usufruto de bens materiais, podendo gerar entre grupos economicamente desfavorecidos, e com menos possibilidade de acesso a bens culturais e educativos, também associados a esse potencial de consumo, uma forte sensação de despojamento e desadequação social fragilizadoras que irá também por em risco tanto as suas possibilidades de asserção social como o seu reconhecimento como cidadãs e cidadãos de pleno direito.

VOZES (MAIS OU MENOS) PODEROSAS DE JOVENS, RAPAZES E RAPARIGAS

Neste ponto, (re)tomam-se as vozes, mais ou menos, poderosas de jovens, rapazes e raparigas, na narração das suas expectativas face ao percurso escolar de compleição do Ensino Secundário e de desenvolvimento do percurso académico, no Ensino Superior, e da posterior inserção no mundo de trabalho, perspectivando a sua visão de mundo e das relações humanas. Tendo desenvolvido a pesquisa com acentuado suporte no desenvolvimento de sessões de Discussão Focalizada⁵ com grupos de jovens de 10^o e 11^o ano, numa escola privada, pudemos captar as suas vozes de classe⁶, de nacionalidade, culturais, de género... o que permitiu constatar a presença de uma elite diferenciada, em vários níveis.

A diferenciação entre as pessoas deste grupo tornou-se clara em termos económicos, pois, havendo um padrão elevado de consumo, facilmente identificável pela capacidade de pagamento das propinas à instituição, no nível de outras escolas internacionais, e pelo custear de todas as outras despesas inerentes à frequência, como a compra de diversos uniformes, o pagamento da alimentação na cantina escolar, o pagamento de atividades “extracurriculares”..., foram identificados níveis de maior ou menor poder económico, como se destaca nos seguintes excertos de diálogo:

H – Não, aquilo é fixe... a casa dele parece um Parque de [parque público da cidade]
R – Upa! Hum!
H – Um Parque de [...] aquilo é enorme.
O – Não tenho vizinhos [gesto amplo com os braços] para me chatear!
R – Hum! [risonho]
H – Olha, vou ali não sei onde [gestos de braço em várias direções] tem de ir de carro ou...

⁵ O trabalho sobre as narrativas de jovens, através da Discussão Focalizada em Grupo, foi cruzado com a análise documental e com a incursão de tipo etnográfico, realizada pela investigadora, na instituição, por um período bastante alargado.

⁶ Na teoria bernsteiniana, as vozes de classe, género, raça, região, nação, religião... constituem as mensagens/realizações da “voz” do discurso pedagógico. Bernstein argumenta em favor da necessidade de construção de uma teoria da comunicação pedagógica que foque a “estrutura central do pedagógico”, no que concerne aos 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.

E – É praticamente uma quinta onde tu vives, então? Pelo que eu percebi.

O – Sim [aceno positivo]

E – Nadas na tua piscina?

O – Sim.

O – Sauna!

E – Também tens em casa sauna?

O – Sim.

Ma – É... só pa dizeres que és rico. Assim não vale!

Ba – Digo o quê? Onde eu gosto de ir?

E – Onde tu gostas de ir. O que gostas de fazer...

Ba – Nas férias eu gosto de ir pa Ibiza... Gosto de ir todos os anos.

E – Tens lá uma casa, é? Está o H a dizer. Tens lá uma casa em Ibiza, é?

Ba [risinhos, visivelmente comprometida] – Sim.

Ma – Ótimo.

H – Ih, mãe! Ela toda contente.

[vozes]

Ma – Chiu. Chiu.

Grupo de Discussão Focalizada (GDF) 24.03.04

A diferenciação tornou-se clara em termos de nacionalidade, pois os grupos em presença eram constituídos por uma maioria de jovens portugueses, mas também por duas jovens, inglesas, um jovem japonês e um jovem luso-polaco (havendo pouco mais de vinte nacionalidades representadas em toda a escola):

E – Do you join with Japanese, with the Japanese community or not?

K – I prefer my friends!

E – No. You prefer [...] [os outros] and do you go to the Japanese school, on Saturdays?

K – Yes, yes.

[entretanto, as raparigas vão tendo conversas paralelas, que não consigo captar]

E – And... how do you find learning in there?

...

K – It's too much!

E – You find it too much!

K – Yes. Too much!

E – How much time do you spend in the Japanese school?

K – Like... 3 hours, 4 hours

GDF 24.03.04

O – Começamos a ralar em *polaco* e... e...

E – Ela também te tira assim alguma coisa que tu gostes para te castigar...?

O – Tira-me o computador.

H – 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...

GDF 17.02.04

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. Agora, eu não sei se vou casar ou ter filhos...

J [rindo] – Éeee. Logo aos dezoito...

S - ... ou depois da Universidade ou se vai demorar não sei quanto tempo.

Gu [sussurro, trocista] –Eu vou-me casar

R – [] vais ser daquelas inglesas... [risos]

S – Spinster!

GDF 05.05.04

E também na existência de um *background* sociocultural diversificado, o que foi percebido através quer das profissões exercidas pelos pais e mães e das expectativas profissionais dos filho(a)s, frequentemente ligadas às profissões liberais, como médico(a)s, advogado(a)s e juizes, mas também como diplomatas, “managers” de clubes de futebol, jornalistas, médios empresários, enfermeiras, professoras, hospedeiras etc; quer na diversidade na constituição dos grupos familiares, desde a família nuclear tradicional, a famílias monoparentais, recompostas e/ou, ainda, disfuncionais; quer, ainda, na opção pela habitação em grandes quintas nos limites da cidade, em apartamentos de luxo em zonas “in” ou em oponentes vivendas rodeadas de grandes jardins, em zonas recatadas.

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

“E tens sempre emprego garantido”

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

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

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

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

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

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

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

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

“A minha mãe é... Diretora da Júnior School... E o meu pai é Diretor duma

companhia de vinho... Eu não sei que curso é que quero seguir ainda. Mas talvez para a área de História ou Política ou Relações Internacionais, quase de certeza, vou para Inglaterra”.

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

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

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

Excertos de diversas sessões de DFG, organizados por temas emergentes
(Trabalho preparatório da categorização)

E - Moras longe, O?

H - Não, não, não mora...

O - Espere aí. Não, agora vou...

H - () [explicação de trajeto, dando a entender que vive a alguns quilómetros do colégio, em zona rural], subúrbios, dos subúrbios

Ma - E do centro da ()?

H - A rua dele chama-se () mas aquilo parece vindo de um filme de terror... aquilo...

[risos]

H - ... primeiro é uma rua assim desde tamanho [coloca os braços juntos a simbolizar uma rua muito estreita] não dá para caber um carro... scraaacchhhhhhh! Portanto, aquilo não é rua, aquilo é...

O - Aquilo é bestial

[várias vozes, risos e comentários]

H - Não, aquilo é fixe... a casa dele parece um Parque de [parque público da cidade]

E - E demoras muito tempo a vir para o colégio?

O - Meia hora.

E - Meia hora? Não é muito, então... meia hora a ir... meia hora a vir...

O - De carro... à velocidade... um quarto. Brrrrr!

E - É praticamente uma quinta onde tu vives, então? Pelo que eu percebi.

O - Sim [aceno positivo]

E - Que maravilha. E então o que é que fazes quando não estás no colégio?

O - ... Em casa?

E - Sim. Quando não estás no colégio?

Ma [no gozo] - Tens vacas?

O - Não [risonho] não tenho gado absolutamente nenhum! [várias risadas]

O - Hhhmm... então o que eu faço em casa... às vezes nado...

E - Nadas na tua piscina?

O - Sim.

E - E mais...?

O - Sauna!

E - Também tens em casa sauna?

O - Sim.

GDF 24.03.04

A pesquisa realizada, suportada nas vozes jovens, permitiu evidenciar continuidades e descontinuidades no interior desse grupo, alertando para especificidades individuais, tal como permitiu registrar a existência de expectativas e experiências partilhadas com outros grupos da população, enfatizando similitudes intrageracionais. Enquanto, no grupo em foco, muitas expectativas e experiências, como ir estudar para fora ou fazer férias numa ilha do Pacífico, por exemplo, se aproximavam de uma ideia próxima e viável, nos outros grupos parecem ainda surgir associadas a ideias de um utópico irrealizável ou para cujo obtenção terão que se comprometer com esforço suplementar, no percurso acadêmico, ou assumindo algum trabalho em *part time*, sem condições e mal remunerado.

Borabora!... As águas mais claras do mundo!
gosto do Inverno!... Não é o Inverno cá, é mais na neve, para praticar desportos radicais... *Snow boarding*... Na Polónia...em Espanha...e... estâncias de turismo.
Teres uma ilha, não, teres uma ilha não, ires para uma ilha paradisíaca!...Pode ser qualquer uma.
Todas são boas!
Maldivas! Deve ser giro
Brasil!
Iguaçu!... As dunas, o banho, a comodidade
Ter um iate, começar num sítio qualquer, ir de ilha em ilha, no Pacífico. Mas um iate grande. A sério...mas tipo *três* anos de férias.
Casa em Ibiza, é?
Sim [risos comprometidos]
Ih, mãe! Ela toda contente.
Excertos de discursos produzidos em diferentes sessões de DFG, organizados sob a categoria “*Tamos* bem aqui!”

A CONSTRUÇÃO COMO SUJEITOS

A ancoragem da cidadania das e dos jovens do estudo surgiu ligada a uma grande heterogeneidade de escolhas pessoais, a que não era alheio o largo leque de possibilidades que lhes é propiciado, revelando também a capacidade de autodeterminação na definição de percursos pessoais diversificados, como elementos de um grupo a que se sentiam vinculados por laços fortes e solidários entre pares. Estes surgiam relacionados à partilha de valores, princípios de vida e interesses comuns, sendo a amizade situada pelos rapazes e raparigas mais jovens no espaço dos afetos não explicados mas fundamentais, enquanto os rapazes mais velhos manifestaram, frequentemente, visões mais estratégicas da relação humana, que permitiram inferir a possibilidade de desenvolvimento de relações também estratégicas com o mundo mais amplo, quando da inserção no mundo do trabalho.

Relativamente aos laços familiares, evidenciou-se uma maior presença das mães, na vigilância das questões educativas e dos lazeres, sendo os pais vistos, por vezes, como meros provedores, percepção que prevalece ainda e também entre outros grupos da população, apesar da forte presença das

mulheres no mercado de trabalho, em todos os níveis sociais. Em geral, raparigas e rapazes avocavam a sua dependência económica, assumindo que os pais trabalhavam para ele(a)s, na expectativa de uma contrapartida através de um bom desempenho escolar:

R - ...Mas acho que é uma maneira de devolver o dinheiro que eles pagam com as nossas notas.

Ms - Exatamente... Nós estamos a fazer a nossa vida. Eles estão a pagar para nós construirmos uma vida nossa. Pa nós nos conseguirmos []

R - Normalmente, o que a minha mãe dizia... que 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!

R - E acho que continua a ser isso. Acho que é... uma pessoa leva boas notas e os pais... os pais acho que se sentem realizados em trabalhar para nós andarmos cá, para nós levarmos aquelas notas boas e eles veem que nos estamos a esforçar. Eu acho que é isso ... acho que a N nisso tem razão.

L - Eu acho que os pais deviam dar as notas.

F - [] São métodos!

L - Eu acho correcto dar as notas, embora seja muita massa!

GDF 13.05.04

Admitem a manutenção da dependência para além do tempo da escola, para lhes possibilitar manter um nível de vida ligado a padrões elevados de consumo, durante o percurso académico no ensino superior e, mais tarde, se necessário, parecendo explicitar uma compreensão mercantil da vida, sustentada em relações de troca.

Jo - 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]

G [zangado] tu é que tens que pensar, por outro lado... [] pode ser um pequeno investimento []

Jo - [] à custa dos outros...

G - Sinto-me bem!

Jo - Pronto, não fazes nada e vives à custa dos outros

Ms - [] não é só assim é, tipo, nós, nós tamos a viver à custa dos nossos pais, os nossos pais estão-nos a pagar... nós gastamos o dinheiro e, e, e... a ir pa noite e essas coisas todas. Nós estamos a viver dos nossos pais. 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. 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*.

R - Claro.

Ms - Claro que se eu vou querer essas coisas, 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.

GDF 13.05.07

Outras expectativas e realidades de vida parecem estar presentes noutros grupos da população. Por outro lado, e replicando percepções do senso comum sobre outros grupos da juventude, foram frequentes as vozes de reclamação de exercício de uma maior autonomia na ação e na tomada de decisão, verbalizando a existência de excessivo controlo e vigilância que despoletavam estratégias relacionais, desde a negociação honesta à sedução ou à mentira. No entanto, foram também explicitados modos de cumplicidade, partilha e reconhecimento do esforço desenvolvido pelos pais e mães, para custearem a sua educação e para a manutenção de um nível de vida muito acima do da maioria da população. A falta de disponibilidade dos pais/mães foi também verbalizada como aspecto de empobrecimento afetivo/relacional, dado o empenhamento profissional dos progenitores, possivelmente motivados pela perseguição do lucro, no sentido da manutenção das “necessidades” construídas para exibição de estatuto (MOOIJ, 1998).

Foi em relação às questões de género que se notaram maiores diferenças nesse grupo. Houve tendência entre os rapazes para procurar reproduzir estereótipos sobre a fragilidade e a incapacidade das mulheres, que justificariam, até, a sua não participação na vida política, nos termos tradicionais, e a sua falta de potencial para o desempenho de determinados trabalhos ligados à vida pública e a sua remissão para o espaço privado da vida familiar. No entanto, as raparigas demarcaram-se claramente desses papéis, assumindo a capacidade de ação, o direito a participar na vida pública e, se não a rejeição do papel de “mulher-e-mãe”, a sua passagem para um segundo plano, como reivindicação do direito a uma carreira e a um percurso de ocupação poderosa do espaço público, em lugares de destaque. Essa demarcação foi concretizada pelas raparigas do grupo, através do uso de uma argumentação segura e eficaz, no debate político constituído. Claramente, a sua situação de privilégio económico facilitava a essas jovens a assunção de posições de asserção pessoal, por estarem menos sujeitas às pressões sofridas pelas de grupos desfavorecidos, concretamente, em termos de uma menor segregação de género no contexto escolar. Parece, todavia, que poderão ter que disputar a entrada no espaço público de acordo com os termos e seguindo os modelos de uma masculinidade hegemónica que informa ainda o social, e a que estarão também sujeitas outras jovens mulheres.

No que concerne à sexualidade e à vida familiar, denotou-se também o afastamento de estereótipos relativos à sexualidade das raparigas e à antecipação da vida em comum. Embora tal questão não fosse tratada com grande naturalidade, raparigas e rapazes assumiram o seu direito ao prazer e a importância de explorarem a sua sexualidade, como ponto de partida para o desenvolvimento duma vida em comum, ideia quase consensual entre as raparigas, que se assumiram como mais libertas do peso de uma religiosidade que informou as mulheres de gerações anteriores. Também foi comum a opção por adiar percursos, como constituir uma família, termo que consensualmente,

no grupo, é utilizado para referir o casal heterossexual com ou sem filhos, e a preferência por “viver juntos”, demarcando-se da relação tradicional utilitária.

Ba – Ninguém sabe. Eu não quero casar... Não [rápido e desprendido].
[vários risos]
Ba – Não sei... não quero... No sentido de compromisso. Não ter um compromisso.
E – Não queres ter um compromisso?
Ba – Não.
E – Huum, hum... cada um de vocês aqui tem uma perspectiva um bocado diferente em relação à vida futura... vocês acham que as pessoas aceitam bem o fato de, por exemplo, uma rapariga viver sozinha com um companheiro ou...
Ma – Eu acho que hoje em dia já não há essas coisas.
R – Exato... já não há esse tipo de problemas...
Ma – Já ninguém liga, as pessoas, as pessoas... já não ligam muito a isso... Já não dizem... tipo... mal... já não dizem mal. Já acham normal.
R – Achavam mal...
Ma – Era a religião... as pessoas eram mais religiosas.
[várias vozes femininas, os rapazes estão a brincar com o telemóvel]
L – Eram mais... tinham de casar...
R – Era o objetivo de toda a gente...
Ba – Outra mentalidade...
L – Mas hoje muitas pessoas optam por não casar... as pessoas estão a mudar.
R – E por... estudar... [vozes] ter uma carreira.
Ma – E é muito melhor assim...
Ba – Eu também acho...
R – E também como há tantos divórcios... as pessoas casam-se e divorciam-se logo ou...
L – Pois. Há muitos divórcios...
R – É. Preferível ir viver... tipo... namorado e namorada na mesma casa... durante uns anos... e depois... realmente veem que se dão bem um com o outro e... casam-se... depois desses anos todos a viverem juntos.
H – Hhhmmmm. As pessoas apressam-se... Apressam-se a casar... Ah, Sim, sim, sim. Não pensam bem se aquela é... aquela ou aquele é o par ideal.
...
Ma – É por isso que eu acho que mais vale viver antes... como a R diz...
R – Exato.
Ma – Viver antes com essa pessoa e, se calhar, casar, não é obrigatório casar.
GDF 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 ocorressem com mais frequência, diversidade e em acumulação dado possuir uma maior capacidade de consumo. É nesse quadro que se inclui a experimentação iniciática com drogas leves e álcool, e o desfrute, nalguns casos sem limitações, de prazeres noturnos, como bares e discotecas.

Ando no Taikundo!
Cinema...

Festas de anos e isso...
Health Club.
Jogar ténis... como atividade extracurricular [paga além das propinas].
Alugar os campos... 7 euros.
1 hora?
De ténis?
Basquete!
Jantar [fora].
Sair.
Discotecas e tal.
Tomar café.
Disse...eu não vou sair, porque estou a poupar dinheiro para um sabonete!
Coitado! [em ar de troça]
Um sabonete custa p'ái cinquenta cêntimos!...de *ganza*!
Excertos de discursos produzidos em diferentes sessões de DFG,
organizados sob a categoria “*Tamos* bem aqui!”

As pessoas jovens desse grupo revelaram-se conhecedoras da sua posição de privilégio e demonstraram apropriação do potencial de tomada de decisão quanto à opção por percursos e estilos de vida ligados ao desejo e à realização pessoal, assumindo que lhes cabia a tomada de decisão sobre o seu futuro. Foi consensual a ideia do desenvolvimento de um percurso académico, no país de origem ou noutra de língua inglesa, língua em que desenvolveram a escolarização.

R – Hhhhm... Tal como a J... escolhi *medicina*... hhmh...
E – E gostavas de fazer cá ou noutra país?
R – Não... como é muito difícil entrar em Inglaterra, porque dão mais... dão prioridade aos ingleses, por terem a certeza que os médicos depois quando se formarem ficam lá e não vão embora do país, como é um bom investimento entre aspas [faz o gesto], pronto 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.
E – Mas então a tua primeira prioridade seria Inglaterra e depois, se não conseguisses em Inglaterra...
R – Cá em [país de origem].
E – E tu, Jo?
[Não me responde e eu insisto, chamando-a por um diminutivo do sobrenome – risos]
E – O que pensas fazer? Vais para Direito?
Jo – É... em princípio.
E – E estás a pensar fazer cá ou fazer lá?
Jo – Cá.
G – Lá onde? [risos]
E [risos] Lá... fora! Fora.
Jo – Não. Cá.
E – E porque é que pensas escolher uma Fac. cá?
Jo – 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.

E – Portanto, para ti não era assim um desafio ir para fora, como a R estava a dizer que... que seria bom ir para fora, para não estar com os pais e assim.

Jo – Não [displícite]

GDF 05.05.04

As expectativas profissionais surgiram ligadas à assunção de lugares de destaque, na esfera pública, frequentemente próximos de uma herança/patrocínio familiar e associados à manutenção do estatuto social elevado do seu grupo. Embora essa dimensão surgisse suportada na ideia de felicidade e de realização pessoal, os rapazes demonstraram maior propensão para a procura do lucro, enquanto as raparigas verbalizaram maior preocupação e generosidade caritativa para com os outros, parecendo ajustar-se aos estereótipos sociais.

Gu – Eu penso ir para Gestão... de Empresas... Hhhhm... Pra já é o que eu estou a pensar em... em seguir, mas...

E – Mas, porque é que escolhes esse curso?

Gu – Porqueeee... 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].

Gu – É... e tenho emprego... não, não é bem... é sempre []

[risos]

E – Olha, e em que área é que trabalha o teu pai?

Gu – Hmm, trabalha em Gestão de Empresas, também.

Gu – Vende...

G – metalúrgica.

Gu – ... metalúrgica.

GDF 05.05.04

Não sendo alheio à redução dos fenómenos de recontextualização e violência simbólica, na vida desse(a)s jovens, o estudo permitiu ainda explicitar a inexistência de uma “cultura juvenil”, no sentido mais lato de tentativa de rebelião e ruptura efetiva com o estabelecido, à luz do estudado por Paul Willis (1977), relativamente aos “lads” da classe trabalhadora, embora as e os jovens desenvolvessem, numa perspectiva mais individualista, formas de desafio ao instituído e à autoridade dos adultos que eram ainda passíveis de absorção pela instituição como “desvios” previsíveis.

Gu – E quando partiste os óculos ao Mi?

[risada geral]

Gu – O Mi era um adorado...

E – Eu gostava imenso do Mi... por acaso.

Gu – Mas o L, não. Pronto. E o L adorava-o. Ele uma vez com os óculos assim, eram assim... eram mesmo... eram mesmo de menina... eram assim muito pequeninos...

L – Foi sem querer.

Gu – Foi sem querer. Dobrou-os a meio até que []. Toda a gente, o Mr [] [professor da escola] que ia fazer justiça... que o ia encontrar... mas ninguém o encontrou. E ele partiu os óculos e ele ficou todo triste, o Mi.
GDF 19.05.04

A gestão do mundo de competitividade em que se movem, em que as pressões surgem mais ligadas à divisão prazer/lazer e dever/ter-que-fazer, foi marcada por algumas continuidades. Enquanto grande parte das raparigas optavam pela assunção de atitudes de compromisso, procurando gerir, de modo responsável e relativamente autónomo, os tempos de estudo e de trabalho, numa perspectiva de conquista pessoal do sucesso, pela prossecução de um modo de excelência académica relacional, que justificaria o prejuízo dos tempos de lazer, a falta de tempo e o cansaço, os rapazes posicionavam-se de forma mais conflitual, revelando também menor autonomia na escolarização, já que muitos deles faziam 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 estabeleceram, para si próprios, 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.

M – Mas eu acho que também é outro tipo de problemas, por exemplo, tirar boas notas. Cada vez mais é mais importante nós tirarmos melhores notas...

D – Exatamente [aceno positivo de alguns participantes]

Ms – 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 arrasca 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.

J Então estás a concordar que a adolescência também é um começo para...

R – Ele está a concordar...

S – Os problemas da adolescência podem tornar-se os problemas... Do estado adulto.

E – O que é que queres dizer com isso? Explica melhor.

S – Tipo... É a mesma coisa que o Ms disse, se nós tivermos agora problemas na escola, vai tudo dar a se arranjam empregos ou não... ou se tivermos uma... infância perturbada vai mudar a maneira como nós crescemos, que é...

D – Nós também podemos relacionar. Podemos dizer que o nosso trabalho, como o trabalho dos nossos pais, são as aulas, daí têm a mesma importância, e podemos relacionar assim as coisas, também.

E – Hm, hm. J, tu ainda agora falaste aí de pressão. O que é que querias dizer com essa 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.

GDF 21.04.04

A CONSTRUÇÃO DA VISÃO DE MUNDO

Existindo no grupo uma visão naturalizada da realidade social, com que se procura legitimar a localização num lugar de privilégio, verbalizou-se a possibilidade de resolução das desigualdades sociais pela partilha a que surgiu logo ligada à preocupação com a perda de um património pessoal, que desejavam preservar ou aumentar. Isso pareceu justificar, nalguns casos, a demissão pessoal de responsabilidades e a assunção do individualismo e descomprometimento com o social, no seu grupo de pertença, patente na lógica de dar o excedente, quando já se esgotou a saciedade de consumo e a satisfação pessoal. Particularmente as raparigas assumiram maior generosidade e uma tentativa de compreensão do mundo dos “outros”, ainda numa visão caritativa, admitindo a possibilidade de procurar 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 que os rodeiam, e o desrespeito e agressão a esse “outro” diversificado foram verbalizados de par com uma acentuada valorização da sua lógica pessoal, que diminuía a possibilidade de aproximação à compreensão da perspectiva do “outro”.

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... fui lá pa baixo... estava a [] aberta... e nisto encontro uns fósforos... ora eu... eu... tento acender... ao terceiro, no máximo, acendo o fósforo, queimo-me, e estava uma mesa de bilhar... assim no [] já era muito antiga e era utilizada... assim para lubrificar os candeeiros pa irem lá pa cima... [] e arranjar as coisas. Por isso, estava cheio de óleo e coisas... inflamáveis... [risos]... então... aquilo, não sei ... a cave incendiou toda. [risos, pouco à vontade]

E - Então foi tudo à poeira. E a tua mãe, ao menos, tinha seguro, ou não sabes disso?

L - Não, não tinha, e pensou que foi o empregado que foi para lá fumar.

[risos incrédulos]

L - ... e foi despedido. E foi despedido.

GDF 19.05.04

No quadro dessa tensão entre realidades, o mundo dos “outros não significativos” era visto como lugar de violência, risco, doença, insegurança e corrupção, sendo os “outros” 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 essa outra realidade, que não se queria ver ou se procurava distanciar, foram assimilados os chamados: negros ou pretos, ciganos, pobres, homossexuais, desconhecidos, as empregadas da escola e mesmo as e os professores situados num limbo entremundos.

L – Também havia daquelas apostas de pagar dinheiro para fazer qualquer coisa. Então, uma vez, estávamos na aula de inglês, a Miss [] [nome da professora] saiu para ir fazer ... umas fotocópias ou sei lá o quê... e tava eu assim... naquela altura a javardar e entretanto o C, “Oh, L, não és homem, não és nada, se não mandares o apagador e partires aquilo”...

G – Partires o vidro.

Gu – Era o vidro da porta...

L – E eu “Ah, quanto é que me pagas?” e ele, “Dou-te cinco euros”, quinhentos paus na altura, o Y “Eu dou-te mil” e não sei quê! Começou a juntar dinheiro, peguei no telemóvel...

Jo – O L por dinheiro faz tudo...

Ms – É verdade

L – ... eu peguei no telemóvel... disse assim “Não”. Pus o telemóvel na mão. Peguei no apagador... vvvvvuuuummmm [gesto de atirar com força, braço lançado de trás], [risos]

L – Foi para o corredor o apagador. Entretanto, estava a mulher do Mr [] [professor da escola] a dar uma aula... ela sai da classe e foi ver... e o telemóvel mesmo à minha frente, e ela aos berros comigo, e eu “Aaaah... was getting as pen... I tripped on my leg... and I... [toda a descrição é acompanhada dos movimentos correspondentes, terminando com uma queda na direção 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...

GDF 19.05.04

Foram também constituídos como “outros”, no interior do próprio grupo, aqueles que apresentavam desvios às normas de comportamento face ao trabalho, opções de futuro menos arrojadas e menos focadas no lucro e, ainda, aqueles que faziam a ruptura com as normas de masculinidade hegemónica definidas pelo grupo. Houve também uma tentativa dos rapazes de desvalorizar as raparigas-mulheres, situando-as como “outras” sob a forma de rejeição do seu potencial de afirmação pessoal de intervenção no mundo, e uma desvalorização das mulheres-mães, pela depreciação do seu trabalho profissional e na família, a que as raparigas, em geral, se opuseram. No entanto, esses reportórios discursivos não parecem fazer mais do que enfatizar a replicação duma visão do social, que ainda prevalece, que não comporta a necessidade de interpenetração e ressignificação da divisão entre o público e o privado, nem a tropia de construção de relações mais equitárias entre masculino e feminino.

M – Na política... os homens são muito melhores do que as mulheres, porque não... são imparciais... porque as mulheres normalmente tomam partido... pronto... as mulheres são mais... senti... sentimentais...

H – Sim... Ele tem razão... nós é que estamos aqui a picar... é... Há áreas em

que os homens são melhores do que as mulheres e vice-versa...

E – Hm. Hm. E quais seriam as áreas em que tu dirias que as mulheres são melhores do que os homens?

H [risos] – Não faço ideia. Não me ocorre nenhuma agora [risos], mas acho mesmo.

E – K, did you understand what they are saying about men and women?

K – No.

E – So, M started saying that men are superior to women and now some of them are accepting that... are saying that men are better in some areas and women in others. What do you think?

K – Men are better in some things and women in other.

E – What kind of things do men do better and kind of things do women do better?

K – Women... they know how to cook, normally...

E – Normally. Yes...

K – Men, for example...

H – Sports!

K – Ye... sports or... or working...

E – Outside the house, you mean?

K – Yes.

E – Ok. E tu B, o que é que achas?

B – 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.

Ma – Isso é verdade.

GDF 17.03.04

A minha mãe não trabalha...Só trabalha em casa!... É só ela... Tem. Tem [trabalho] Arruma a casa... faz o jantar...

Ui!

O meu pai trabalha muito...compra o terreno e depois manda fazer o prédio. E depois tem empresas...de reciclagem de papel...tem uma quinta onde faz azeite.

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

Hospedeira?

Não sei explicar...organiza...

Os planos de voo para as pessoas?

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

Tens empregadas?

Tenho uma.

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

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

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

House work.

Does he work at weekends?

No!

And your mother?

Yes. No.

Cooking?

She works, of course!

Excertos de discursos produzidos em diferentes sessões de DFG, organizados sob a categoria: Questões de gênero “isso dá pano para mangas!”

A aprendizagem, numa posição de poder e privilégio socioeconômico, permitiu a estes e estas jovens situar-se como atores da vida pessoal no paradigma de sociabilização em que foram instruídos, cumprindo e maximizando duas das dimensões fundamentais para a assunção da cidadania, nomeadamente, as de participação e de tomada de decisão sobre o percurso pessoal. Contudo, 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 ação reflexiva *sobre* e *com* o mundo. As margens de autonomia dos sujeitos surgem condicionadas por um viés ideológico e cultural através da exposição naturalizada e consistente a normas, hábitos e símbolos, aos pressupostos que suportam as regras institucionais e outros contextos de vida que contribuem para a invisibilização das consequências coletivas, para os “outros”, da prossecução dos seus estilos de vida.

H – No mundo hoje... sem dinheiro... não é ninguém!

B – Isso também é verdade...

Ma – Ui, credo!

R – Tá bem mas... não é... tipo O, *QUER* dinheiro? [faz gestos de arrebatador com as mãos, com expressão gananciosa]. [risos]

H – Sem dinheiro... não vives. Não é?

O – Não quer dizer que goste?... quer dizer?

R – Diz lá se não querias ter um Maserati ou qualquer coisa? [vozes simultâneas]

Alguém – Pois... [entusiasmo, vozes simultâneas]

O – Um Porsche! Ou um Ferrari...

H – O Maserati é melhor?!]

R – Que [] o Ferrari é péssimo. [abanando a cabeça negativamente] quem não tem gosto... é de quem tem muito dinheiro e não tem gosto. [risos, vozes]

Ma – Espera aí...

H – O Maserati é péssimo!

R – O Maserati é péssimo?!

O – Um Ferrari...

H – O Lamborguini é o que está a dar. [com ar de entendido]

[vozes simultâneas, risos]

GDF 03.03.04

Vozes, mais ou menos poderosas, com que se ilustra o posicionamento destas e destes jovens, na percepção na relação com o mundo.

LINHAS CONCLUSIVAS

Este artigo surge da reflexão acerca de pessoas num contexto em que os fenómenos de recontextualização são escassos e a violência simbólica, quase inexistente, dada uma certa continuidade entre a linguagem da escolarização (que propicia a construção de uma voz pedagógica, como plataforma de entendimento entre alunos) e as experiências e saberes de vida, construídos

noutros contextos, ligados a identidades sociais expressas nas vozes de género, nacionalidade, classe... Após abordarmos diferentes perspectivas a respeito da voz, quer como reclamação identitária, como expressão de uma luta coletiva e, num outro quadro político, sob a forma de escolha do cliente; tendo ainda procurado compreender a construção de uma voz pedagógica e a sua articulação com as identidades sociais jovens, assumimos a voz como corporização da cidadania.

As vozes que apresentámos são as de jovens, raparigas e rapazes, de 14, 15 e 16 anos. Procurámos tornar clara a sua percepção (que nos parece enviesada) do mundo, procurámos tornar clara a sua surpreendente capacidade reflexiva, aut centrada, o desenvolvimento de um pensamento estratégico-concorrencial que lhes poderá permitir gerir, com excelência, carreiras escolares de sucesso no Ensino Superior e carreiras de sucesso, quando inseridos no mundo do trabalho. Reconhecemos a existência de apropriações individuais, condicionadas e marcadas por vivências coletivas que trazem continuidades e descontinuidades, proximidades e distanciamentos às vozes expressas na escola, no âmbito da construção de uma voz pedagógica que estas significam (sob a forma de mensagens/realização) e pela qual são significadas. 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, idade, nacionalidade, classe, entre outras, e pelas localizações sociais dos sujeitos a elas inerentes.

Situado o contexto onde se desenrolou a ação discursiva, torna-se claro que no modelo educativo proposto pela instituição, a socialização “na voz do outro” se torna em socialização próxima da própria voz, sendo as identidades sociais dos alunos ligadas à significação pessoal do seu património simbólico e cultural, reforçadas. No estudo que realizámos e de que aqui se traz apenas uma leve abordagem, essa proximidade intersocializações teve como resultado o robustecimento dessas identidades sociais, questão que foi expressa tanto pela capacidade de uso de voz, de tomar a palavra para expressar-se e discutir pontos de vista, quer nas vozes jovens sob a forma da assunção de posições fortes, na asserção pessoal e na capacidade de prospecção de percursos de vida, de acordo com um conjunto de princípios, valores, regras e lógicas de racionalidade considerados legítimos pela instituição, pelos clientes que a escolheram e pelos contextos globais hegemónicos em que esta se insere e de que ficam excluídos largos grupos da população. Assim, sendo os pressupostos legitimadores da instituição e da cultura por ela veiculada altamente questionáveis, há que relevar o seu forte contributo para o desenvolvimento maximizado das e dos jovens que a frequentam, através da construção dessa relação de proximidade entre a cultura escolar e as culturas que nela transitam e se cruzam, o seu esforço na construção de vozes poderosas.

No Portugal do Século XXI, em que a escola pública é avassalada por fortes problemas de insucesso e abandono escolar jovem, algo poderá aprender-

se da “estrutura central do pedagógico” (BERNSTEIN, 1990), no interior dessa instituição que promove o sucesso e a excelência acadêmica relacional das e dos jovens que a frequentam. É sabido que as experiências de vida dessas pessoas jovens, não sendo isentas de problemas, conflitos e dificuldades, as/os localizam numa situação de privilégio em termos de distribuição material, situação que os distingue de muitos dos grupos que frequentam as escolas públicas. É também sabido, e plenamente argumentado, que se atravessa uma situação de profunda crise nacional e mundial, a qual obriga as pessoas jovens a viver em situações de grande complexidade e, frequentemente, de grande instabilização, em que a vivência da escolarização poderia surgir como elemento securizante e de referência.

Poderemos cruzar os braços perante essa realidade?

O que é que essa instituição possui, que as escolas públicas não têm? O que lhe permite promover o sucesso e a prossecução da, tão proclamada, excelência?

Poder-se-ia responder, ironicamente, e com verdade: “Tem recursos!” – o que nos leva a um ponto forte de argumentação – o da necessidade de um investimento incisivo do Estado na educação, pelo fornecimento de recursos físicos e materiais, particularmente nos locais mais despojados, mais isolados, mais desfavorecidos. Outra resposta possível seria: “O seu número médio de profissionais por aluno é elevado e dispõem de todos os recursos!” – o que nos leva a outro ponto crucial de argumentação, relacionado com o primeiro – o da necessidade de colocação de mais profissionais, com condições reais de exercício de funções, ao serviço nas escolas públicas, possibilitando diminuir o número médio de alunos por professor e por turma, além de diversificar mais a estrutura e a natureza das aprendizagens escolares, permitindo dar melhores respostas às necessidades de cada aluno(a) e uma melhor utilização de recursos. Outra resposta possível seria: “A cultura da escola está próxima da cultura das e dos jovens que a frequentam”, construto que é central para o desenvolvimento da nossa argumentação, neste trabalho – a necessidade de a escola, as escolas, se abrirem à escuta das diversas vozes que nelas habitam, uma escuta atenta e aprendente, uma escuta transformadora e apropriativa, uma escuta que valorize e cative. Escola que transcenda a lógica instrumental fechada e objetivada de produção de trabalho e aquisição de competências e saberes do mundo adulto, para lhe sobrepor uma lógica comunicacional aberta, potenciadora da criação de novos sentidos, produtora de cultura, que associamos à emergência do mundo jovem (CORREIA, 1998). Escola que implemente o desenvolvimento de aprendizagens significativas e necessárias para os seus atores, que proporcione a exploração criativa da permeabilidade dos contextos de sociabilidade e de socialização, que possibilite e fomente a transgressão do instituído. Escola que se abra e se transforme *com* o mundo, numa perspectiva crítica e reflexiva, desviando-se da fixidez autista do seu posto de observação.

MACEDO, Eunice. Young economic elite's pathways. Portugal. 21st century: More or less powerful voices and lives prospect. *Educação em Revista*, Marília, v. 10, n. 2, p. 15-40, jul.-dez. 2009.

ABSTRACT: Young economic elite's pathways developed at the beginning of the 21st century in the context of a private educational institution are discussed in this article. The institution's insertion within the framework of economic, political and cultural globalisation is considered as it legitimates a model of neoliberal educational choice focused on competitiveness and in the import into school of entrepreneurship regulation mechanisms. Young women and young men's powerful voices are (re)taken and discussed as they narrate their secondary school experiences as well as higher education academic life and the insertion in the work field expectancies. This pathways' nest is approached while emphasising young peoples' socialisation contexts complementarity and the corridors of possibility and constraints it brings at the level of age, gender and social class in their building as consumption citizens.

KEYWORDS: Economic elites' education. Powerful voices. Social and cultural autism. Partial citizenship.

REFERÊNCIAS

- ARNOT, M. Gender voices in the classroom. In: SKELTON, C.; FRANCIS, B.; SMULYAN, L. (Ed.). *The sage handbook of gender and education*, London: Sage, 2006. p.407-421.
- BALL, S. *Class strategies and the education market*. London: Routledge Falmer, 2003.
- BRAIDOTTI, R. Gender and the contested notion of european citizenship. In: FERREIRA, V.; TAVARES, T.; PORTUGAL, S. (Ed.). *Shifting bonds, shifting bounds: women; mobility and citizenship in Europe*. Oeiras: Celta, 1998.
- CORREIA, J. A. *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora, 1998.
- DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? *Educação, Sociedade & Culturas*, 16, p.133-169, 2001.
- FONSECA, L. *Vozes, silêncios e ruídos na educação escolar das raparigas*. 2005. Tese (Doutorado), Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2005.
- FREIRE, P. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. *A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2000.
- MACEDO, E. *Cidadania em confronto: educação de jovens elites em tempo de globalização*, Porto: Livpsic, 2008.
- MARQUES, C.; MACEDO, E.; CANOTILHO, P. Da tecitura complexificadora entre feminismos e pós-modernidade. In: *Um olhar sobre os feminismos: pensar a democracia no mundo da vida*, Porto: UMAR, 2003.

MACEDO, E.

MOOIJ, M. Masculinity/femininity and consumer behaviour. In: *Masculinity and femininity: the taboo dimension of national cultures*. Geert Hofstede and Associates; Thousand Oaks; New Delhi; London: SAGE Publications, 1998.

PEREIRINHA, J. Algumas dimensões da luta contra a exclusão social: políticas sociais e sociedade civil. In: CAVACO, C. (Coord.). *PartNet, diálogo civil na luta contra a exclusão social*. Lisboa: INDE, 2001. p.143-146

ROMÃO, J. E. Globalização e educação. *Educação e linguagem*, v.13, p.47-61, 2006.

SOUSA SANTOS, B. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SOUSA SANTOS, B. Os direitos humanos na pós-modernidade. *Jornal de Letras*, Rio de Janeiro, 24 abr. 1998.

STOER, S. Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social. In: STOER, S.; CORTESÃO, L.; CORREIA, J. A. (Org.). *Transnacionalização da educação: da crise da educação à 'educação' da crise*. Porto: Afrontamento, 2001. p. 245-275.

YOUNG, I. *Intersecting voices: dilemmas of gender, political philosophy, and policy*. Princeton: Princeton University Press, 1997.