

NO ARGUMENTO DA ESTRANHEZA, O DESEJO DAS IMPERFEIÇÕES: COMPROMISSOS DE RAPARIGAS NA ESCOLA

Sofia Marques da Silva

Resumo Uma etnografia realizada numa escola EB2,3 com jovens rapazes e raparigas pretendeu dar conta de algumas figuras e configurações da Estranheza presentes na Escola¹.

Reolham-se, agora, partes deste estudo no sentido de dar a conhecer os lugares particulares de onde vozes de algumas raparigas, nas suas experiências, se argumentam e são dadas a conhecer. Neste lugar, procura-se revelar três figuras de raparigas que pretendem, em territórios de adversidade, criar formas de resistência.

Os exemplos, enquanto ideais-tipo, revelam experiências de jovens raparigas à conquista da sua participação enquanto cidadãs, bem como as suas estratégias e reflexões que lhes permitem lançar o olhar adiante. Exemplificam singularidades em percursos educativos que são, muitas vezes, saltos no espaço do abismo, onde estipulam compromissos, alguns em registos trágicos, sacrificando partes de si. As condições sociais, culturais, étnicas, de género definem a profundidade e a largura do abismo provocando dissonâncias e estranhezas nesse percurso a conquistar. A construção destas figuras foi realizada no estudo referido, a partir das condições sociais e culturais.

Palavras-chave estranheza, subjectividade, educação, estratégia, cidadania.

Primeiras considerações

O estudo que serve de base a este artigo pretende dar conta de algumas figuras e configurações da Estranheza na Escola e tem como preocupação compreender e questionar a intocabilidade da Escola aos estranhos² que a constituem. Realiza-se

1 Este estudo em formato de tese tem como título «Figuras e Configurações da Estranheza na Escola. Uma etnografia sobre as estratégias e os compromissos de jovens entre grandezas em conflito» (Silva, 2004).

2 Vários termos no género feminino não são ainda uma alternativa linguística satisfatória. Assim, durante o texto serão utilizadas palavras no género masculino para nos referirmos sempre aos dois géneros, nomeadamente no que diz respeito aos termos *sujeito*, *Estranho*, *Outro*, *indivíduo*. Porque se acredita que uma linguagem diferentes pode também significar um mundo diferente, porque tal com afirmava Sartre «falar é agir», porque a linguagem tam-

numa escola EB2,3, com cerca de 600 alunos e alunas com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos. Situada numa zona de periferia urbana, esta escola sofre os contrastes inerentes a espaços onde se cruzam diversas maneiras de viver os tempos e de os dizer. Os/As jovens, maioritariamente pertencentes a grupos sociais desfavorecidos, são oriundos/as dos bairros sociais que existem perto³.

Opta-se por realizar um estudo tendo como protagonistas jovens rapazes e jovens raparigas estudantes. Interessa particularmente a escola informal e física, onde, julga-se, se podem surpreender os desviados e as desviadas, outros centros, ex-cêntricos/as, mostrando que de outras pulsões de pode viver a Escola, nomeadamente através da construção de pertenças reveladas em estranhas configurações.

Se há interesse em compreender interacções em situações reais, vividas pelos actores e pelas actoras sociais em acção; se anima a ideia de descobrir e compreender os estranhos da Escola; se se pretende perceber a Estranheza no tipo de compromissos que os/as jovens estabelecem com a Escola, bem como as diversas combinações que orientam a sua acção e as interpretações que atribuem a determinadas experiências e acontecimentos, a etnografia, que não a etnografia do distante, revela-se uma opção metodológica adequada. Permite conhecer as relações dinâmicas entre as actividades reais dos indivíduos dentro de uma organização complexa com referências normativas, como é o caso da Escola⁴.

Procura-se, então, provocar momentos de observação, principalmente observação-participante, e momentos de conversa informal, privilegiando os jovens e as jovens enquanto agentes-actores-autores (Ardoino, 2000: 183-189). São escolhidos como espaços de observação aqueles aparentemente mais ricos em tempos e figuras; lugares que parecem recusar a quietude, constituindo-se como espaços subjectivos e experimentados. Elaborar-se, então, uma geografia simbólica da escola.

bém é matéria da educação (Abranches; Carvalho, 1999), procura-se, sempre que possível, evitar o masculino universal.

3 Recorre-se à ideia de periferia naquilo que representa ao nível do imaginário social: distâncias de um centro urbano, da cidade. A compreensão da relação centro-periferia exige uma leitura metafórica da geografia da cidade. Esta geografia coincide, muitas vezes, com uma geografia subterrânea da cidade, a geografia do pensamento, dos símbolos, enfim, a geografia da própria cidadania. O /A habitante da cidade é o/a habitante do centro. No outro lado da cidade, o lado caótico da cidade, situam-se as cidadanias *underground*, as «cidadanias periféricas» (Correia, s.d.: 3).

4 Não é aqui o lugar para fazermos uma referência mais aprofundada à etnografia que se reveste de uma importância crucial neste estudo. Não podemos, no entanto, deixar de referir que as opções metodológicas são, elas próprias, alvo de uma reflexão que se concretiza em quatro perplexidades: a perplexidade da familiaridade-Estranheza: perpetuar a Estranheza analítica, que justifica a etnografia e procura clarificar o processo de construção da autorização e legitimidade no contexto de investigação; a perplexidade dos insignificantes: elaborar a intriga de si na escola, onde se procurou dar relevância ao estatuto dos Registos Sobre a Escola (documentos escritos por jovens durante uma semana); a perplexidade dos indizíveis: as sombras e o rasgão do texto, dedicada a considerações em torno da análise de conteúdo e do discurso; a perplexidade da fidelidade vs infidelidade: a inevitabilidade do confronto com os compromettimentos, espaço onde se enunciam alguns dilemas éticos que acompanham estudos etnográficos.

Os momentos de observação dão origem a notas de terreno que, pelo seu carácter descritivo e de reflexão, se tornam um objecto privilegiado de análise de conteúdo. Constituindo-se como texto etnográfico, estes registos são a narrativa de confrontação da etnógrafa com os acontecimentos (Baszanger; Dodier, 1997).

Para além das notas de terreno, são alvo de análise «Registos Sobre a Escola», documentos realizados por jovens sobre as suas vivências na Escola. Justificam-se metodologicamente estes registos pela importância que o *dizer* assume hoje nas metodologias das Ciências Sociais e Humanas. Podem situar-se no interior de uma tecnologia confessional, em que o *self* passa a ser objecto de narração (Silverman, 1997: 248). No espaço destes registos, muitos e muitas jovens parecem recriar-se nas transformações projectadas, no deslize para cenários imaginados, na escolha de novos estilos, na textualização de mundos possíveis.

Não se abdica de um enfoque que privilegia a interpretação dos fenómenos, a sua compreensão e a descrição das actividades organizadas da vida quotidiana (Garfinkel, 2001). A hermenêutica, enquanto aspecto filosófico, está presente na análise e nas preocupações em torno da etnometodologia.

É intencionalidade a postura no interior de uma epistemologia da compreensão que encerra a ideia de escutar com cuidado as pessoas nos seus próprios termos. Um escuta local que se pretende ir além do «acto intencional de audição» (Barthes, 1984: 210), uma escuta activa, porque pré disposta ao começo de uma relação.

As Ciências da Educação, enquanto referente epistemológico, são cruciais neste esforço de conhecer aquilo que à partida não se deixa conhecer – a Estranheza. Existindo aquilo que parece ser uma ordem construída no local numa ordem constituída por saberes profanos, as Ciências da Educação são uma orientação privilegiada na medida em que estão atentas a esses saberes locais, mostrando que a investigação nestas ciências «surge como uma certa formalização de um saber tendencialmente já constituído» (Berger, 1992: 25). Ora, às Ciências da Educação não é alheia a etnometodologia, na medida em que, na tarefa de construção do saber, se vai buscar junto daqueles/as que sabem, o discurso de que são portadores/as (Berger, 1992: 25). Existindo interesse nas manifestações da *Estranheza* no quotidiano e nos argumentos locais de jovens, a etnometodologia, quer no plano epistemológico quer metodológico, permite tomar conta dos procedimentos de produção *local* e endógena das coisas mais comuns da vida social, da experiência imediata e da tipicidade.

Compromissos de raparigas: três figuras (in)comparáveis

A *Estranheza* é uma dimensão que, embora incontornável, é estranha à ordem cognitiva da Escola, na medida em que esta não possui elementos cognitivos para lidar com uma ordem social que lhe é exterior. *Suspeita-se*, assim, da forma como a Escola, essencial à manutenção do Mesmo, tem de se encontrar com o

Outro, com os *Estranhos*, de receber o *contra-pensamento*, de o reconhecer, ou de lhe permanecer intocável. Como cultivar a possibilidade do Outro continuar precisamente Outro?

A dimensão de Estranheza, acentuada pelas condições sociais e culturais, assegura a «aparição» de distintas figuras na sua relação com o Mundo da Escola. Esta que, enquanto instituição, existe num paradigma universalizante, vive uma tensão permanente no esforço de controlar ou afastar a diferença para ir ao encontro do idêntico. Não sendo indiferente aos diferentes, procura incluir na sua ordem aquilo que é estranho. Neste movimento de «inclusão», que é de anulação da diferença, criando a norma e assegurando o princípio da identidade, a Escola adia o questionamento de si enquanto espaço de tensões de vária ordem. Interessa, então, perceber como é que a Escola se esforça por tornar o Outro «coisa nossa» (Ardoino, 1969: 56). De outra maneira: o que é que alguns e algumas jovens têm de deixar de ser para terem sucesso na escola, para serem bem vindos/as à fábula escolar? As figuras que a seguir se apresentam permitem o confronto com algumas destas questões.

A ideia de figura é constituída por vários sentidos, para além daqueles que mais commumente lhe são atribuídos no âmbito da retórica ou da estética. Mas o recurso à ideia de figura justifica-se, precisamente, quando à própria figura é atribuída a *Estranheza* e a ambiguidade (Miranda, 1994: 54). Constituindo a figura, de algum modo, um certo desvio, ela aparece como qualquer coisa que possui um forte poder heurístico, também pelo seu carácter metafórico. As figuras, para além de serem representações e representantes de qualquer coisa, apontam para além do existente. São, portanto, mais do que a soma das suas partes (Jünger, 1994). São «da ordem do ritual, da exaltação do desvio» (Mourão, 1994: 5), concentram determinadas qualidades e num determinado contexto ocupam posições particulares.

As figuras da Estranheza que de seguida apresentamos são, do meu ponto de vista, representativas da construção de determinadas subjectividades de raparigas na Escola, dos compromissos e estratégias que algumas raparigas realizam com e no Mundo da Escola. Estas figuras representam uma «particularidade-singularidade» (Ardoino, 1999: 8), concentram uma certa tipicidade que permite compreender determinadas realidades.

As figuras que aqui se dão a conhecer são figuras do híbrido, algumas de transição. Mas é principalmente uma Estranheza Socioantropológica que provoca a aparição e o destaque destas três figuras, que procuram a todo o custo construir a familiaridade com a Escola, ainda que em temporalidades diferentes. Estas três raparigas partilham a mesma comunidade, o mesmo bairro, quase a mesma rua. A forma como se afirmam enquanto raparigas estudantes em uma determinada comunidade educativa tem, contudo, especificidades que as aproximam em diversos momentos quer de uma Estranheza Socioinstitucional, quer de uma Estranheza Estratégica. Apresentaremos adiante as três dimensões da Estranheza de forma mais clara.

Júlia: fabricar Estranhezas

«Não tem amigos ou amigas no Bairro. Diz que o seu afastamento tem a ver com aquilo que quer, mas também com a educação que os pais lhe deram. Quando era pequena e estava sozinha ainda ia para a rua brincar com os miúdos e miúdas do Bairro. Agora já não. Não se acha melhor, ou diferente, mas diz que quer outras coisas» (NT9⁵).

Desde que conhecemos a Júlia (15 anos) que sempre lhe reconhecemos o desejo de prosseguir estudos, de ter um projecto que se cultivava em ruptura com aquilo que parecia imaginar enquanto finitude. A Júlia é a única rapariga do Bairro na sua turma do 9º ano. Nunca constituiu uma verdadeira figura estranha à Escola, na medida em que sempre procurou esconder e anular a sua condição de Estranheza Socioantropológica. Aliás o seu sucesso, como argumenta, deve-se em parte à sua relação paradoxal de Estranheza relativamente ao Bairro, Estranheza essa que sempre procurou acentuar. Para se ser familiar à Escola, há que ter uma relação de *Estranheza* para com o *local*?

A Júlia sempre desejou o outro lado do abismo e parece compreender que é necessário cultivar um certo afastamento do local, também físico, para vingar na Escola.

«Recordo a Júlia como uma rapariga que não se identifica com o Bairro, calada, que não gosta de se misturar. Aproximo-me. Pergunto se ainda se lembra de mim. Reconhece-me. Faço as perguntas do costume. A Júlia continua com a mesma maneira de ser. Está no 9º ano, nunca reprovou de ano. O Bairro não lhe diz nada, não se identifica com ele. Por causa do tiroteio tem medo de estar no Bairro. Estava a dormir quando tudo aconteceu, mas ouviu os tiros. Diz-me que a polícia dorme lá de noite e que isso torna o Bairro diferente, mais seguro» (NT19).

No Bairro é como se não existisse, porque não sai de casa, porque a comunidade não lhe diz nada, pois significa proximidades que não se desejam. Assim, o *local*, que pode para alguns e algumas constituir território de identificação, é para outros e outras território de desidentificação.

O Bairro foi perdendo sentido e importância, porque outros mundos se começaram a desejar. Alguns alunos e algumas alunas sabem as repercussões ao nível da Escola por se ser de um lugar determinado. Então, o que parece existir é que quando alguém, pelos mais diversos motivos, reconhece as vantagens da Escola e as desvantagens de se ser de um determinado lugar; quando percebe que a performance do ser aluno/a está ameaçada, porque o Bairro e as histórias e ditos do Bairro e dos bairros estigmatizam, então procura-se fabricar a distância.

Assim, existe um esforço para minimizar o abismo, porque aquilo que a Júlia «quer» destaca-se daquilo que os/as do Bairro costumam querer. Esforça-se

5 Os textos em itálico que incluímos correspondem a notas de terreno.

por se manter próxima do lugar do Mesmo, distanciando-se dos *Estranhos* da Escola. E este esforço também reside numa apropriação dos saberes escolares em favor da sua coerência identitária, saberes tornados emancipatórios pelo sujeito.

Aquilo que quer, em projecto, tem outros alcances, mais próximos de outras realidades sociais, de outras identidades, de outros futuros. E as tais *outras coisas* que refere têm a ver com outras possibilidades que a maioria que a rodeia não tem, têm a ver com a Escola e as suas promessas:

«Comento que está pouca gente do Bairro a estudar na Escola. Diz que sim. Na turma dela é a única. Comenta que como têm outra maneira de ver as coisas fartam-se e acabam por desistir» (NT9).

Mas a Júlia não desistiu. Apesar do mundo que a rodeia ter imensas histórias de insucesso escolar, existem factores que a levam a aceder, sem receios, a outras instâncias, em que o sentido da Escola se constrói identitariamente (Develay, 2000). Mesmo sendo do Bairro fala-se numa condição de figura exterior, como se a pertença fosse apenas residencial, um acaso, ou um azar momentâneo. Existem outras realidades que cavam esse distanciamento e lhe dão alguma segurança, como, por exemplo, ser a única pessoa da turma que é do Bairro; ter outra maneira de pensar, estar em projecto, saber o que fazer para ser boa aluna, saber o que prejudica os/as do Bairro e os/as incapacita.

Os argumentos que usa para ser diferente dos outros e das outras são de diversa ordem: capacidade de resistir, a educação dada pelos pais. Por isso, faz esse esforço para criar um distanciamento simbólico com o *local* ao mesmo tempo que se procura construir uma continuidade entre a vida pessoal e os projectos escolares (Dubet; Martuccelli, 1996).

Claro que o que poderia ser interessante seria equacionar a forma como os jovens e as jovens se confrontam com a ideia de mudança de si, com a ideia de alteração de si que têm de enfrentar, quando percebem que é por esse esforço de alteração que passa o seu sucesso. Pressentimos que alguns jovens e algumas jovens parecem elaborar uma *cronologia de si*, em que desfilam amiúde obrigações de ser em tempos específicos da Escola. Aprender exige uma alteração de si, de percepções sobre si e sobre si no mundo. E este processo nem sempre é fácil de viver. Ao abdicar de um tempo de si reconhecido, pode surgir uma crise identitária que exige escolhas. Lembramos que para nos tornarmos o Mesmo na Escola, nos tornamos, muitas vezes, *Estranhos* no nosso meio familiar, na nossa comunidade. Aprender é trair. A comunidade cigana percebe isto muito bem.

Existe, assim, uma *enormidade* na pertença ao Bairro, um excesso que se afirma com largas intensidades no Mundo da Escola. E a par daqueles e daquelas que se recusam a abandonar partes de si prolongadas desde o *local* até à Escola, existem outros e outras, como a Júlia que recusam o *local* quase procurando reabilitar-se, para se poderem habilitar ao Mundo da Escola, a outras oportunidades e a outras cidadanias que a partir da Escola se julga antever.

Fernanda: proximidades temporárias

«Falámos da Fernanda que é do 9.ºx, mas que conhecem bem. O Mário diz que nem sabia que ela era do Bairro e que nunca adivinharia uma coisa dessas, porque a Fernanda é uma rapariga diferente com quem se pode falar» (NT10).

A Fernanda (15 anos) é daquelas raparigas a quem aderimos com facilidade. Mora no Bairro, mesmo naquela zona mais degradada e desagradável, mas na escola quase ninguém o adivinha. De perfil esguio, a Fernanda costuma estar com colegas da turma nas conversas em círculo ou a estudar encostada às janelas do pavilhão. Não frequenta os lugares que rapazes e raparigas do Bairro costumam frequentar. As suas amizades fazem-se na própria turma ou em outras turmas do 9.º ano.

Espera-se que quem é do Bairro o pareça. Mas a imagem da Fernanda é contraditória com aquelas associadas a esse lugar e a *Estranheza* é inevitável. Porque o aspecto, a performance na Escola, a postura é dissonante e impossibilita a catalogação. Não é, portanto, apenas a imagem exterior que desconcerta e faz a Fernanda romper com a configuração do *local*. É o seu discurso, próximo do discurso da Escola, do Mesmo que permite o *sossego*.

É, então, comum que alguns colegas e algumas colegas da Fernanda fiquem perplexos/as quando descobrem onde mora a Fernanda, afinal, alguém com quem se pode conversar, porque está próxima, logo reconhecida pelo Mesmo.

Foi num registo de transgressibilidade que a Fernanda se afirmou enquanto aluna. Porque o abismo esteve sempre presente, principalmente entre o *local*, a comunidade, e a Escola, houve uma exigência de outros esforços. Mas o resultado deste esforço conferiu proximidade a alguém que se esperaria distante. Como é possível anular o efeito da *Estranheza*? Que tipo de rejeições se elaboram, da comunidade? Que outras comunidades reclama esta rapariga?

Até há pouco tempo a Fernanda constituía uma singularidade. Vivendo em condições economicamente adversas ao sucesso na Escola, conhecendo à sua volta casos de abandono escolar, não tendo incentivo da família para o prosseguimento de estudos, a Fernanda era uma aluna de sucesso na Escola. O sucesso, por seu turno, tinha-a transformado numa figura estranha ao *local*, ao Bairro.

Hoje, a Fernanda parece voltar a enfrentar o abismo. Apesar do futuro prometer, o presente traiu as conjecturas feitas, e as opções presentes localizam-se numa subterraneidade que vai tomando forma. Mas não é de forma dura, ou mesmo dolorosa, que a Fernanda nos fala. Ficamos a pensar que há muito que tudo estava pressentido e que ela apenas diz em voz alta as inevitáveis e sabidas impossibilidades...

«Comento que ela para o ano já nem vai usufruir da associação, porque vai para a secundária. Diz-me que não vai para a secundária, que o mais provável é ir para um curso profissional, (...) pergunto-lhe se não gostava de tirar um curso na Faculdade. Ela diz que sim, mas que

não tem possibilidades e que o curso profissional dá-lhe equivalência ao 12º e pode trabalhar, mesmo enquanto tira o curso. Pergunto-lhe se ela gosta desses cursos. Diz que não, que são todos da área científico-natural e que tem muita Matemática. Por isso, o mais provável é que também não faça nada nesses cursos. Comenta que a psicóloga anda a ver se lhe arranja um curso profissional da área das humanidades, mas é difícil. Pergunto-lhe se quando diz que não tem possibilidades é por dificuldades financeiras. Diz que sim, que os pais não têm possibilidades. Lembro-me de quando escrevemos sobre a F como singularidade, como uma rapariga que apesar das adversidades, conseguia ter sucesso na Escola. Mas afinal existem circunstâncias inultrapassáveis, existem constrangimentos que a vontade individual não consegue superar» (NT32).

Aqui se termina o tempo da singularidade, ou de uma falsa singularidade, que apenas existiu numa forma temporária. Ficamos a pensar que a *Estranheza* sempre permaneceu à espreita. Até onde é possível manter a singularidade? Ou as realidades da exclusão acabam por superar todas as possibilidades?

Apesar de ter conseguido tornar-se familiar ao Mundo da Escola, compreender o seu sentido, perceber o seu valor enquanto bem social, existem constrangimentos que a remetem para a inevitável condição de *Estranheza*. Claro que pode ser uma condição de existência ainda mais dolorosa, na medida em que se percebem as perdas, os projectos inacabados, impossíveis de realizar num futuro próximo. Sem muito apoio da família, a auto-expulsão espera-se. O sucesso escolar fica suspenso, tal como as oportunidades, pela estreiteza das possibilidades.

Confrontamo-nos com os limites das coisas. Existem dificuldades concretas que impedem avanços, mesmo para aqueles e para aquelas que, despegados/as do local e próximos do Mundo da Escola, tiveram momentaneamente sucesso. Existem urgências que originam opções. As orientações vocacionais vão fechando, dissolvendo universos dos possíveis (Dubet; Martuccelli, 1996). Que sentido pode a Fernanda dar aos estudos, agora que se tornou novamente estranha à Escola, mesmo sendo numa condição de *Estranheza* diferente? A Fernanda parece, assim, também ela dissolver-se em falsas escolhas, onde se realiza uma espécie de traição do princípio de autenticidade que deveria animar a elaboração de um projecto (Rayou, 1998: 42).

Lúcia: a vida suspensa ou a inexactidão do regresso

«Pergunto à Lúcia há quanto tempo está na Escola. O Duarte responde por ela: «Há sete anos». A Lúcia enumera: «5.º, 6.º, 7.º, 7.º, 7.º, 8.º, 8.º». Mas diz que esteve dois anos sem ir à Escola a trabalhar: numa padaria e num escritório a fazer trabalho de secretariado. Fala na idade, no «peso da idade» e a sua expressão traduz o peso pensado e sentido. O peso da responsabilidade. É a idade que passa, diz-me. Diz que quando tinha 12, 13 anos e reprovava, sentia isso de maneira diferente, nem tinha consciência dessa responsabilidade. Mas quando a idade começa a passar e vêm os 16 e os 17 começa-se a pensar nas coisas de maneira diferente.

O Duarte concorda. A outra rapariga não diz nada. Ouve e continua a pisar as priscas dos cigarros. Mais à vontade, o Duarte acende um cigarro» (NT13).

É costume encontrar a Lúcia na «Parede do fumo»⁶ durante os intervalos e as horas livres. Está, normalmente, com dois ou três amigos ou amigas, que também escolhem este lugar para fumarem e estarem mais à vontade a conversarem.

A Lúcia tem 17 anos e está no 8.º ano, que retomou após uma interrupção de dois anos em que esteve a trabalhar. Este tempo parece ter significado uma experimentação de um mundo, do Mundo da Vida, que provocou o desejo de um regresso à escola ainda que em condições, inevitavelmente, diferentes da partida.

O Tempo da Escola conta-se em anos lectivos, como se fosse a conta dos anos da vida. É esta nomeação que faz o número final e total fazer sentido e significar o tempo ali despendido. A repetição do mesmo número mais do que uma vez é a repetição do ano de escolaridade. O Mundo da Vida acaba por assumir também esta contagem, por definir tempos, tempos de interrupção. A reflexão que se vai fazendo é ao longo deste tempo divagado. Os dois anos de ausência da Escola existem, igualmente, por referência à Escola, até porque parecem constituir apenas um interregno. Este tempo foi significativo, permitiu crescimento pessoal, pelo menos a Lúcia assim o parece reflectir e justificar. A maneira como fala, como se exprime, os termos e as palavras escolhidas demonstram que julga ter havido uma metamorfose, num tempo diferente da Escola que permitiu a transformação do pensamento.

Neste tempo fora da Escola, um tempo *sério*, de contacto com o mundo e o valor do trabalho, a Lúcia torna-se, de algum modo, estranha à Escola porque a vive de uma outra instância, diferente dos amigos e das amigas. Vive-a numa condição de interioridade e exterioridade, como se aquela interrupção não mais permitisse um regresso pleno e completo, como se jamais a Escola pudesse ser vivida da mesma forma, fazendo parte do comum dos dias.

O que podemos pensar é sobre a maneira como esta jovem se vai relacionar com o trabalho escolar, numa altura em que conhece o trabalho real de produção, oposto, de alguma forma, ao trabalho escolar de educação, sem real valor de produção?

Por outro lado, a Lúcia parece cultivar uma outra proximidade com a Escola, que não familiaridade, apenas na medida em que percebe melhor a sua lógica, o seu sentido, os benefícios da sua frequência.

Ficamos com a sensação de que o tempo passado foi imenso, uma imensidão apenas suportada pela palavra na força dada. O argumento é a idade, ou aquilo que a idade permite pensar, julgar, sentir as coisas com outro significado e atribuições. Mas esta idade é igualmente a experiência. Viveu o tempo de *outra experiência*. É uma idade que passa sentida e cheia, é a *adultez*.

6 A «Parede do fumo», fica situada no fundo da escola e é procurada, principalmente, por aqueles e por aquelas que querem conversar e fumar sem serem encontrados/as.

Neste caso, em particular, o sentido da Escola aparece quando se é exterior a ela. Sendo difícil atribuir sentido à Escola num registo de interioridade, foi numa condição de afastamento e exterioridade que a Escola se revelou enquanto instituição significativa. Que expectativas tem a Lúcia relativamente a este regresso? Que outras oportunidades reconheceu à Escola?

No argumento da estranheza

A Estranheza pode ser pensada, em termos mitológicos, como associada à ideia de interferências entre o humano e o bestial, é marcada pela ambiguidade, hibridez, pelo entre fronteiras. Claro que se se pensar a Estranheza numa dimensão mais individual, ela ocupa um espaço nocturno da existência, ou a descoberta freudiana do inconsciente (Lacan, 2002), mostrando que o estranho ou o estrangeiro, rosto escondido da nossa identidade, está definitivamente em nós instalado (Krišteva, 2001).

Neste estudo, recorre-se à Estranheza, enquanto figura da alteridade, a partir de um reconhecimento da irredutibilidade do Outro a nós próprios e da consciência de que esse «Outro não é somente a contrapartida do Mesmo, mas pertence à constituição íntima do seu sentido» (Ricoeur, 1990: 380). Assim, considera-se como exigência pensar a Estranheza revestida de uma certa ideia de transgressão, essencial para reconhecer o Outro e o autorizar, denunciando, inevitavelmente, as instabilidades posicionais do Eu, a condição de sujeito já em desassossego.

Mas como reconhecer o Outro, enquanto Estranho, em termos educativos? Um pensamento sobre o Outro é um pensamento sobre a desordem, sobre o caos, onde se joga o princípio da contradição, distante do princípio da identidade. Claro que o Outro perde no jogo da contradição, no jogo da visibilidade/invisibilidade. É visível pelo exotismo que representa, é invisível política e culturalmente.

Reconhecer a voz do Outro, desse Outro obscuro de Lacan, que afinal se deseja (Lacan, 2002) implica instabilizar o meu ponto de vista e proceder à minha própria alteração, na medida em que há o confronto com a capacidade argumentativa do Outro, também autor, capaz de integrar o múltiplo e o novo.

Estas são as primeiras reflexões sobre a Estranheza, sobre os *Estranhos* entendidos enquanto Outro, o Autrui (Lévinas, 1996), também objecto intelectual da antropologia. Um Outro distante do Mesmo, com o qual não tem correspondências, nunca existindo qualquer tipo de semelhança nas suas posições, mas fundamentalmente um Outro que não se reduz ao Mesmo (Lévinas, 1996: 21-39). Este, hegemonicamente, procura anular o diferente perturbador, o estrangeiro, que nos incomoda na nossa própria casa (Lévinas, 1996), perpetuando uma mesmidade em várias dimensões: sociais, políticas e culturais.

É com estas primeiras reflexões que se procura compreender a Escola, enquanto espaço do Mesmo, não indiferente ao Outro (já que a diferença não produz indiferença), mas que o procura «anular», produzindo e acentuando Estranhos e Estranhezas.

Dimensões da Estranheza

O que desde o início se constitui, enquanto desejo, é conhecer e compreender os *Estranhos* da Escola, aqueles que provocam perturbações numa determinada ordem estabelecida. Consideram-se, numa primeira fase, aqueles estranhos compreensíveis no interior de uma Estranheza Socioantropológica, e que são considerados, *a priori*, Estranhos.

A heterogeneidade a que a Escola está hoje exposta decorre não só da massificação da Escola, como de um movimento de revalorização e de aproximação ao *local*, que provoca o aparecimento de figuras e de configurações, que pela sua Estranheza, provocam tensões bem no centro da Escola, desafiando o estatuto do Mesmo, criando outros centros marcados pelas apropriações subjectivas dos tempos e dos lugares. Possuidores de distintas propriedades, os estranhos são o ruído que perturba o sistema de informação que corresponde à Escola. E assim a Escola recusa aquilo que a pode colocar em causa enquanto território do Mesmo, e cultiva uma certa intocabilidade aos estranhos e à Estranheza, aos seus tempos e linguagens. Claro que a Escola se confronta com a impossibilidade da invisibilidade dos Estranhos, o que a coloca em confronto com uma antiga questão: de que modo o instituinte e o instituído, o singular e o universal, o local e o global se relacionam e se articulam.

Considera-se que, no registo de uma Estranheza Socioantropológica, se destaca, neste exercício de reconhecer os estranhos e a Estranheza na Escola, o *local*. Dimensão incontornável, o *local* entende-se como espaço e tempo de controvérsias visível nos quotidianos da Escola. No interior de uma relação trágica, o local, tempo do doméstico, do diverso e das aproximações, e a Escola, tempo da razão e do homogéneo, existem contraditórios no jogo tensional da captura de um pelo outro.

Compreende-se o *local* não só enquanto dimensão de análise no sentido de uma localização periférica da escola relativamente a uma cidade e periférica numa geografia de exclusões, mas também enquanto instância privilegiada na produção de subjectividades, explicitando uma relação com o Outro.

Concretamente, e em primeiro lugar, a presença do *local* na Escola concretiza-se não só num registo do fantasma, ou seja, aparecendo discursivamente, nos ditos sobre os bairros que existem à volta da escola, ditos esses que precedem as figuras do *local*, mas igualmente através da presença de figuras particulares do *local*, jovens que moram nos bairros, provocadores/as de medo, que perturbam a Escola, porque são incalculáveis, incomparáveis e escapam às competências de professores e professoras. A configuração do *local*, expressão de outras formas de viver o tempo, os lugares, de aceder à cidadania, expressa no seu interior outra configuração de destaque, o mundo cigano. Este mundo introduz na Escola figuras com estranhas ressonâncias, apenas compreensíveis se entrarmos em contradição com o que pensamos.

Ora, o *local* provoca também a emergência do corpo. São outros corpos com outras aparências, com outras mensagens inscritas, que se constituem enquanto

instâncias perturbadoras. Porque impedem a homogeneidade desejada, porque representam o irracional, o selvagem. São corpos que se procuram disciplinar, vigiar (Foucault, 1997), desejando-se territorializar o corpo, estipulando espaços da mente dele protegidos, exercendo-se aquele «poder infinitesimal sobre o corpo activo» (Foucault, 1997: 118).

O corpo enquanto categoria antropológico-cultural permite delimitar o Outro na Escola, onde existe uma forte presença de corporeidade, e assume importância não só porque os corpos das figuras da Estranheza Socioantropológica se destacam, mas porque outras configurações, como o ser jovem, o fazem destacar enquanto perturbador.

Este corpo na escola para além de ser o ruído, é também o corpo da contestação, da diferença e da identidade. Ora, isto assume especial importância porque é de jovens que falamos, cujo corpo se revela um elemento significativo na construção da identidade: é o corpo rebelde, o corpo intimidade, o corpo que declara a existência, o corpo que expressa a diferença, mesmo na semelhança entre pares.

No interior desta configuração, interessa igualmente analisar a relação entre os corpos e os lugares, reveladora de fronteiras posicionais do Mesmo e do Outro, e da forma como se movem e se apresentam embaraçados num determinado lugar. Aqui, o conceito de *hexis*, construído por Pierre Bourdieu (1998) para compreender o significado social dos corpos e da sua localização no espaço, é pertinente.

Assim, este primeiro registo da Estranheza – a Estranheza Socioantropológica – inclui o *local*, o mundo cigano, o corpo e a corporeidade. As figuras de raparigas que se apresentaram são, em primeiro lugar, entendidas a partir desta estranheza. A sua aparição enquanto sujeitos situa-as num registo de distância relativamente ao Mundo da Escola pela sua pertença ao *local*, como representantes do *local que as localiza*.

No entanto, a interpelação de algumas figuras e configurações da *Estranheza*, já não apenas inscritas no registo socioantropológico, mas igualmente definidas por relação oposicional a uma ordem e a uma norma especificamente escolares, provocam o aparecimento de outro eixo que se interessa analiticamente pelas figuras e configurações incluídas numa *Estranheza* de natureza Socioinstitucional. Esta considera configurações como o inapropriado e o impróprio (particularmente a «indisciplina»), ou como a tensão entre desejos de ordens diferentes (a tensão entre o ser jovem e o ser aluno/a, por exemplo). Esta estranheza pode ser assimilada a uma estranheza cultural na medida em que as instituições são igualmente formas culturais.

A configuração preconizada pelo inapropriado, ou impróprio, reside no confronto entre a natureza das disciplinas, do desvio, das vigilâncias e das resistências. Esta configuração denuncia, de alguma forma, a impossibilidade da Escola perpetuar algumas categorias tradicionais, como as categorias do universal, do homogéneo, deparando-se com a impossibilidade de medir certos objectos (Desrosières, 2000) que não se conseguem integrar nas próprias representações criadas pela Escola (Lapassade, 1999). Assim, a Escola é hostilizada por elemen-

tos, aqueles que não são assimiláveis, que perturbam a sobrevivência da sua imagem e dos valores tradicionais (Boumard, 1999: 9). São muitas as formas que vamos encontrar de subversão das regras, de fuga às normas. Formas essas que encarnam diferentes princípios de justiça e traduzem desencontros entre o Mundo da Escola e o Mundo da Vida. São reconhecidas resistências às propostas de leitura do mundo dadas pela Escola, e que podem significar uma luta contra a etiquetagem e a injustiça, nomeadamente por parte de alunos e de alunas de grupos sociais desprotegidos que podem aceder à subjectividade pela resistência, «indisciplina» e a revolta (Dubar, 2000: 185).

Para além das naturezas do inapropriado, outra configuração se torna clara nesta Estranheza Socioinstitucional: a tensão entre desejos de grandezas diferentes, ou seja, entre aquilo que pode ser o perfil do/a aluno/a veiculado pela Escola e o ser jovem; entre a cultura de projecto subjacente ao percurso escolar e a urgência de viver os dias comuns. Procuram os jovens e as jovens desta escola a recuperação do possível, recriando diariamente o sentido da sua subjectividade, lutando pela identidade e coerência (McDonald, 1999:1) num mundo de incertezas, onde a luta pela subjectividade ou o «culto da performance» é uma exigência; em que cada indivíduo é responsável por si, inventando-se, singularizando-se a partir da sua própria acção (Ehrenberg, 1991: 17).

Apesar de existirem redutos onde se procura com todo o esforço perpetuar a categoria de aluno/a, o ser jovem impõe-se com intensidade, tornando a Escola um espaço social, onde culturas juvenis e cultura escolar se confrontam e os/as jovens navegam entre as duas (McDonald, 1999: 5) ou, muitas vezes, abandonam a navegação.

Nesta dimensão, procuram-se compreender os distanciamentos e as proximidades com a Escola, com o saber e conhecer as trajectórias em direcção à nervura do/aluno/a. A tensão entre os desejos de grandezas conflituais é resolvida por alguns e algumas estudantes ou numa renúncia ao ser jovem e num investimento na Escola; numa tentativa de compatibilizar os desejos; ou ainda numa «ausência» de qualquer tomada de decisão construída na trajectória para o *absurdo* em que nada se *parece* sacrificar e em que se *parece* recusar a escolha diabólica entre os desejos.

As três figuras de raparigas podem ser entendidas a partir desta estranheza. Conscientes das suas distâncias, a Fernanda e a Júlia, principalmente, reconhecem que existem tensões que obrigam a escolhas, a sacrifícios, e abdicam de partes de si que consideram incompatíveis com a figura institucional da Escola.

Assim, a última dimensão, ou eixo, a Estranheza Estratégica, decorre do reconhecimento de uma Escola para além daquela Escola que parece insustentável. Uma Escola enquanto tempo de construção de subjectividades, apropriada e significada pelos jovens e pelas jovens. Então, se a Escola é intocável, como explicar os sentidos que parece ter para os/as jovens para além daqueles comumente atribuídos? Esta Estranheza dá conta das enigmáticas estratégias de apropriação da Escola, esta «fabricada» a partir dos territórios de sentido. O enigma

reside nesses esforços de se recriarem entre grandezas que compreendem existirem em conflito. As três figuras são uma mostração disto mesmo. Este esforço não é senão a sua acção que visa a «obtenção de ganhos recíprocos, de defesa de áreas de autonomia, de reservas de interesse» (Sarmento, 2000: 51). Por aqui surgem as escolas transversais, argumentando maneiras outras de ler o mundo, argumentando autoria e reclamando autorização. Os julgamentos que fazem das estratégias pelas quais optam são distintas. As opções são elas próprias com pesos distintos para quem está ou não em consonância com a Escola.

Em registos originais, os/as jovens experimentam a Escola e recriam-na «metaforizando a ordem dominante» (Certeau, 1990: 54). As figuras estranhas, mesmo aquelas que se encontram em trajetórias de exclusão ou processos de marginalização social (Pais, 1997), procuram resistir à expulsão através de estratégias que provocam a sua visibilidade, mobilizando os insuspeitáveis recursos em estranhas sinuosidades. Entramos na Escola significada das amizades, dos amores, da participação de outra instância, mesmo não reconhecida pela própria Escola. São as estratégias desenvolvidas para dar sentido ao que muitas vezes não tem, revelando uma Escola enquanto um lugar onde se permite a recriação.

Assim, numa Escola que procura permanecer intocável à *Estranheza*, e que lida com a fatal insuperabilidade do seu próprio funcionamento, revelam-se enigmáticas estratégias de apropriação e de argumentação de sentidos. A *Estranheza Estratégica* procura revelar não só as imagens da Escola enquanto coisa significativa, mas igualmente os desejos de jovens participarem em outros officios da cidadania.

Os três tipos de *Estranheza* não existem obrigatoriamente em registos separados. Embora existam figuras e configurações explicitamente num dos registos da *Estranheza*, outras, pela sua hibridiz são abordáveis e compreensíveis entre duas ou mais *Estranhezas*.

O desejo das imperfeições

Quando há uma outra inclinação sobre estas figuras de raparigas, não se pode deixar de pensar sobre a forma como se procura em estudos e investigações criar determinadas existencialidades. Os textos que se escrevem, textos interessados, são determinadas capturas propostas por certas interpelações e interrogatividades. O trabalho de produção de um texto é também um trabalho de compatibilização de discursos, onde se procura compreender e dar a conhecer Outros e Outras.

O desafio lançado no sentido de reolhar a *presença* de algumas figuras de raparigas no estudo mencionado anteriormente possibilitou uma outra mostração destas figuras, que agora provocam de uma outra instância. Procura-se, então, falar destas figuras de lugares mais específicos, onde com outro acolhimento se dão a conhecer trajectos de raparigas.

Mas como dar conta das especificidades das experiências dos sujeitos a par-

tir das suas particulares perspectivas, procurando não esquecer as circunstâncias próprias das vidas, neste caso, destas raparigas? Interessa compreender como é que estas raparigas falam das formas culturais e sociais em que se encontram inseridas, perspectivando estratégias de narrativa de si e de composição da sua acção que lhes permitia a criação de alternativas positivas nos processos e percursos educativos e, posteriormente, profissionais. As figuras que aqui se apresentam ajudam a compreender práticas e envolvimentos em termos educativos. Mas qual o significado desta visibilidade e destes tipos de acção feminina em territórios como o da escola cujos espaços de agência, físicos e emocionais, são mais reduzidos para as raparigas (Arnot, Dillabough, 2003: 30)?

Esta é, então, uma outra oportunidade de interpelar aquilo que foi escrito em outra ocasião e uma possibilidade de situar mais alguns níveis de *Estranheza* ou de reconhecer outras alteridades para além das mencionadas.

Para além da condição de Outro que estas raparigas representam e vivem, pela sua condição social e cultural, elas são o Outro, enquanto subjectividades que representam o diferente a partir de uma certa condição de alteridade feminina, que pode ser mais visível na sua sub-representação em lugares de decisão, em espaços públicos, em espaços da História ou do imaginário. As circunstâncias do estudo e da análise de experiências e subjectividades femininas são, assim, de um modo geral um estudo sobre um Outro marcadas, também, pela tensão entre o universal e a diferença.

As três figuras parecem ter um entendimento da Escola enquanto bem comum. Têm expectativas relativamente à sua performance na Escola e àquilo que podem esperar do seu percurso escolar. E se existe a consciência dos constrangimentos que se tornam visíveis, invisibilizando ou relativizando o próprio sucesso escolar, como no caso da Fernanda, encontra-se uma aparente segurança nas escolhas certas para elaborar a *Estranheza* relativamente a mundos estranhos à Escola, como no caso da Júlia, ou ainda se encontra o reconhecimento do valor da Escola, mesmo quando a Lúcia se situa numa condição de exterioridade.

Estas raparigas parecem reconhecer que o seu poder depende do sucesso escolar, considerando que as perdas trazem recompensas mais valiosas, pois existe a percepção de que a educação escolar é uma mais valia em termos de ascensão social. No entanto, essas perdas e os esforços extrapositionam-nas em situação de desvantagem, pelo esforço dispendido, relativamente a jovens de outros grupos sociais com mais vantagem na Escola.

Como podemos equacionar um caminho para a cidadania na escola, tendo em conta a opressão e a exclusão social? Como é que percursos de sucesso sobrevivem com forças adversas que continuam presentes? Como é que estas raparigas lidam com mundos diferentes e com o olhar desses mundos? Como assumir o seu percurso escolar com sucesso se socialmente são excluídas? Que tipo de aprendizagem de oportunidades, sucesso e escolha (Catsambis, 1999) podem estas raparigas afirmar e elaborar para si enquanto possibilidade?

O que estas três experiências levam a pensar é que são três formas algo dis-

tintas de experimentar a Escola, de lidar com o sucesso, de antever formas de prosseguir, tendo em conta que as três raparigas são oriundas do mesmo grupo social. Portanto, mesmo em grupos sociais económica e socialmente desfavorecidos, as expectativas das raparigas são elevadas, apesar de terem consciência das dificuldades. Quais são, afinal, as reais oportunidades de vida destas raparigas?

A questão central aqui concerne às estratégias que três raparigas desenvolvem em contextos educativos marcados por várias exclusões, sabendo-se que essas exclusões se vivem de modo diferente por rapazes e por raparigas, experiências genderizadas que se definem não só relativamente aos rapazes da classe trabalhadora, mas relativamente a outros grupos sociais (Young, 1997: 21).

Encontramos configurações distintas de estratégias e que acabam por mostrar diferentes tipos de poderes que estas raparigas consideram ter ao seu dispor para alargar as suas possibilidades. Que estratégias de *empowerment*, ou que subformas de cidadania se podem então procurar compreender a partir do seu discurso?

Assim, é sobre aspirações, sobre projectos, mas igualmente sobre as articulações com o poder, com a agência que estas raparigas falam, tendo como orientação a sua mudança.

Fazem-se escolhas que parecem ser justificadas pelo reconhecimento de que o tempo do sacrifício dará origem ao tempo da recompensa. Procuram cultivar fidelidades a certas intencionalidades que organizam a sua acção individual. Claro que as fidelidades podem ser muitas vezes infidelidades ao seu meio familiar, à comunidade de pertença, aos seus pares. No entanto, o peso dessas infidelidades é muito menor do que o peso do insucesso. E assim, arriscam-se recomposições identitárias, a sua própria mudança, porque talvez se perceba que à sua volta a mudança tarda. A perda é preferível à desvantagem total, ao insucesso, à exclusão, ao acabamento perfeito sem possibilidade de mudança.

As suas experiências, as suas subjectividades revelam marginalidades e alteridades que se escolhem, ou pelas quais são escolhidas, e que vão definindo o seu percurso educativo escolar. Reconhece-se, então, que a construção identitária «é um projecto que os indivíduos erguem em relação às estruturas sociais colectivas e às histórias nas quais estão situados»⁷ (Young, 1997: 6). Assim, como é que podemos constituir uma plataforma de compreensão de experiências e aspirações de raparigas que se situam numa condição de *risco* e cuja identidade se situa nas margens? Como avaliar o esforço de tornarem a sua identidade não-excêntrica?

A questão situa-se nas escolhas e nas lutas identitárias que estas raparigas têm que fazer para alcançarem a inclusão. Como conciliar a justiça social com o abdicar de identificações? Por que escondidos caminhos se vai construindo a cidadania na Escola (Gordon, Lahelma, Holland, 2000)? Os espaços de negociação são,

7 Tradução nossa do inglês: «is making a Project that individuals take up in relation to the collective social structures and histories in which they are situated» (Young, 1997: 6).

muitas vezes, estreitos em contextos onde se acentuam as desigualdades e a exclusão decorrentes da diferença: de classe social, de etnia, de idade e de género.

As experiências das raparigas que escolhemos podem ser consideradas como formas de definição de cidadanias em lugares específicos da Escola. Mas qual a possibilidade de, na Escola, se pensarem formas de garantir uma «cidadania diferenciada» (Voet, 1998: 15), reconhecendo que as raparigas têm diferentes formas de julgamento e de considerarem as suas forças⁸?

Como encarar as diferentes formas de cidadania e de participação que se procuram definir e conquistar na Escola por estas raparigas? E como permitir a construção de uma presença (Joaquim, 2001) de forma significativa, quando duvidamos ainda do verdadeiro significado das diferenças no território da cidadania?

Se na sociedade diferentes grupos estão posicionados de forma variável em termos sociais relativamente à cidadania (Davies, 2001: 301), o esforço é procurar compreender como vão desenhando o seu percurso para alcançar formas de cidadania, onde o reconhecimento enquanto pessoas pensantes que agem é crucial.

O importante será compreender quais as questões e preocupações centrais para estas raparigas em termos de participação, democracia, cidadania e de que modo as aspirações da Escola convivem com as suas próprias aspirações, que são aspirações do seu próprio devir.

Estas três figuras permitem compreender formas distintas de se relacionarem com a escolarização. Estas diferentes relações não aparecem tratadas de forma explícita pelo discurso da Escola, nem na ordem cognitiva da Escola. Existe aqui um certo grau de intimidade no contar das suas experiências individuais que, só por mero acaso, se conhecem entre outras mais audíveis no universo escolar e das culturas juvenis. A cidadania mais efectiva também passa pelo reconhecimento identitário (Lister, 2003), e das experiências. Quais as possibilidades de construir espaços de diálogo entre os discursos da escola e da educação escolar e as experiências e acções subjectivas?

Se os/as jovens aprendem identidades diferenciadas enquanto cidadãos e cidadãs nas suas vidas na Escola (Davies, 2001: 306), que tipo de reconhecimento realiza a Escola dessas experiências quando sabemos que existem identidades pré configuradas na Escola, através do currículo que estipula alteridades, que reflecte uma determinada ordem.

Claro que só muito raramente a Escola reconhece ou analisa este tipo de experiências. Percursos menos visíveis são desconhecidos, ignorando-se estes

8 No interior do próprio debate educativo, a advertência situa-se na exigência de pensar as questões da diferença e da cidadania com o cuidado de equacionar a noção de *equality* sem ser de acordo com parâmetros masculinos (Luce Irigaray citada por Braidotti, 1992: 181), sabendo que esta noção é uma construção social, histórica, cultural mas, igualmente, reconhecendo que o conceito de cidadania, uma construção em percurso, pode «ser tirado da sua formulação inicial e reenquadrado de forma a poder incluir os direitos das mulheres e concepções de cidadania democrática» (Araújo, 2002: 5).

esforços realizados, reveladores da efectiva existência de formas de injustiça social e de desigualdade de oportunidades. Conhecer estas vozes é perceber silêncios que podem desafiar as narrativas dominantes (Purvis, 1994: 180).

As figuras que aqui se mostraram são figuras que representam a resistência. Reconhece-se que estas raparigas são sujeitos activos que procuram desafiar os obstáculos, de vária ordem, através de estratégias de fuga ao determinismo e promover um encontro com formas de cidadania.

Nos discursos encontra-se implícito um mundo privado nas leituras que fazem sobre si e sobre si no mundo em futuros próximos. Os medos estão presentes, quer porque se perderam irremediavelmente mundos, quer porque se desejam fortemente outras coisas, quer ainda porque o alcance parece impossível. Também existem as perdas do tempo, da comunidade local de origem. No entanto, as expectativas, numa dimensão desejante, também fazem parte dos seus discursos e da forma como organizam e explicam a sua acção, as suas opções.

É igualmente esta dimensão desejante que possibilita a mudança. Então, a educação capturada por e nessa dimensão pode constituir-se como possibilidade para o indivíduo realizar um projecto sobre si.

Acreditamos que estas jovens procuram, entre desejos de ordens diferentes, a recuperação do possível. Se nem todas desejam as mesmas coisas, procuram estabelecer os desejos com base nos seus próprios julgamentos, prioridades e referentes.

Ora, o desejo revela a incompletude humana, a sua insatisfação, a possibilidade da integração do estranho imprevisível. O sujeito desejante é um sujeito imperfeito: «a imperfeição coloca o sujeito em curso e no percurso fá-lo encontrar o desejo» (Bernard Baas e Armand Zaloszyk citados por Marcos, 2001: 40). A imperfeição é, então, a condição do ser humano, sendo o imperfeito necessariamente inacabado. A perfeição exclui o devir, já que toda a mudança gera imperfeição (Heleno, 2003: 16).

A imperfeição, os desvios, os excêntricos são, então, não só a ameaça, mas algo que é constitutivo do ser humano em devir, inacabado, incompleto. A própria condição da existência da educação é o inacabamento da pessoa. Ora, as tensões vividas pelas figuras que apresentamos só podem ser compreendidas nesta condição de desejarem o não acabamento de si, logo a sua imperfectibilidade. E esta luta pelo seu próprio inacabamento é a luta por mais espaços de agência e pelo seu *empowerment*.

Referências bibliográficas

- Abranches, Graça; Carvalho, Eduarda (1999), *Linguagem, Poder, Educação: o Sexo dos B,A,Bas*, Lisboa, CIDM.
- Araújo, Helena Costa (2002), «Editorial», *Revista ex æquo*, 7, 5-13.
- Ardoino, Jaques (1969), *Propos actuels sur l'éducation*, Paris, Gauthier-Villars.

- Ardoino, Jaques (1999), «Préface», in Patrick Boumard (Dir.) *L'École, les jeunes, la déviance*, Paris, PUF, 1-8.
- Ardoino, Jaques (2000), *Les Avatars de l'éducation*, Paris, PUF.
- Arnot, Madeleine; Dillabough, Jo-Anne (2003), «Reformular os Debates Educacionais Sobre a Cidadania, a Agência e Identidade das Mulheres», *Revista ex æquo*, 7, 17-45.
- Barthes, Roland (1984), *O Óbvio e o Obtuso*, Lisboa, Edições 70.
- Baszanger, Isabelle; Dodier, Nicolas (1997), «Ethnography. Relating the Part of the whole», in David Silverman (Ed.) *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*, London, Sage, 8-23.
- Berger, Guy (1992), «A Investigação em Educação: modelos socioepistemológicos e inserção institucional», *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3/4, 23-36.
- Boumard, Patrick (dir.) (1999a), «Présentation», in Patrick Boumard (Dir.) *L'École, les jeunes, la déviance*, Paris, PUF, 9-26.
- Bourdieu, Pierre (1998b), *O Que Falar Quer Dizer. A Economia das Trocas Linguísticas*, Algés, DIFEL.
- Braidotti, Rosi (1992), «On the Female Feminist Subject, or: from 'she-self' to 'she-other'», in Gisela Bock e Susan James (Eds.) *Beyond Equality and Difference. Citizenship, Feminist Politics and Female Subjectivity*, London, New York, Routledge, 177-192.
- Catsambis, Sophia (1999), «The Path to Math. Gender and racial-ethnic differences in mathematics participation from middle school to high school», in Letitia Anne Peplau; Sheri Chapman DeBro; Rosemary C. Veniegas; Taylor e Pamela L. Taylor (Org.) *Gender, Culture and Ethnicity*. Mountain View, London, Toronto, Mayfield Publishing Company.
- Certeau, Michel de (1990), *L'Invention du quotidien, 1. Arts de Faire*, Paris, Éditions Gallimard.
- Correia, José Alberto (s.d.), «Linhas Gerais para uma Reflexão em Torno da Problemática das Relações entre Educação e Desenvolvimento Local», Texto Polico-piado.
- Davies, Lynn (2001), «Citizenship, Education and Contradiction», *British Journal of Sociology of Education*, 2, 299-308.
- Desrosières, Alain (2000), *La Politique des Grands Nombres*, Paris, Éditions La Découverte & Syros.
- Develay, Michel (2000), «À Propos des Savoirs Scolaires. Propos recueillis par Bernard Bier», *Revue VEI Enjeux*, 123, Décembre 2000, 1-5. [On line] <http://www.cndp.fr/revueVei/123/02803711.htm>.11/02/2002.
- Dubar, Claude (2000), *La Crise des Identités*, Paris, PUF.
- Dubet, François; Martuccelli, Danilo (1996), *À L'École. Sociologie de l'Expérience Scolaire*, Paris, Éditions du SEUIL.
- Ehrenberg, Alain (1991), *Le Culte de la Performance*, Paris, Hachette Littératures.
- Foucault, Michel (1997), *Vigiar e Punir*. Nascimento da Prisão, Petrópolis, Editora Vozes.
- Garfinkel, Harold (2001), «L'Ethnomethodologie et le legs oublié de Durkheim», in Michel de Fornel, Albert Ogien e Louis Quéré (Dir.) *Colloque L'Ethno-methodologie. Une Sociologie Radicale*, Paris, La Découverte, 439-444.

- Gordon, Tuula; Holland, Janet; Lahelma, Elina (2000), «From Pupil to Citizen: a Gendered Route», in Madeleine Arnot e Jo-Anne Dillabough (Eds.) *Challenging Democracy. International Perspectives on Gender, Education and Citizenship*, London, New York, Routledge, Falmer, 187-202.
- Heleno, José Manuel (2003), *Fascínio e Perturbação. Sobre a Perfeição e a Realidade*, Lisboa, Fim de Século.
- Joaquim, Teresa (2001), «A (im)Possibilidade de Ser Filósofa», in Maria Luísa Ribeiro Ferreira, (org.) *Também Há Mulheres Filósofas*, Caminho, Lisboa, 17-40.
- Junger, Ernest (1994), «A Figura Enquanto um Todo que Engloba Mais do que a Soma das Suas Partes», *Revista Comunicação e Linguagens*, 20, 9-17.
- Kristeva, Julia (2001), *Étrangers à Nous-mêmes*, Paris, Galimard.
- Lacan, Jaques (2002), *Les Quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Paris, Éditions Seuil.
- Lapassade, Georges (1999), «Construction culturelle et étiquetage scolaire», in Patrick Boumard (Dir.) *L'École, les Jeunes, la déviance*, Paris, PUF, 48-61.
- Lévinas, Emmanuel (1996), *Totalité et Infinité: essai sur l'extériorité*, Paris, Kluwer Academic.
- Lister, Ruth (2003), «Cidadania: um desafio e uma oportunidade para as feministas», *Revista ex æquo*, 7, 165-178.
- Marcos; Maria Lucília (2001), *Sujeito e Comunicação. Perspectiva Tensional da Alteridade*, Porto, Campo das Letras.
- McDonald, Kevin (1999), *Struggles for Subjectivity. Identity, Action and Youth Experience*, Cambridge, University Press.
- Miranda, José A. Bragança de (1994), «Algumas Anotações Sobre a Ideia de Figura», *Revista de Comunicação e Linguagens*, 20, 53-67.
- Mourão, José Augusto (1994), «Apresentação», *Revista de Comunicação e Linguagens*, 20, 5-6.
- Pais, José Machado (1997), «Introdução», in José Machado Pais e Lynne Chisolm (Coords) *Jovens em Mudança. Actas do Congresso Internacional «Growing up Between Centre and Periphery»*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 17-30.
- Purvis, June (1994), «Doing feminist women's history: researching the lives of women in the suffragette in Edwardian England», in Mary Maynard e June Purvis (Ed.), *Researching Women's Lives From a Feminist Perspective*, Portsmouth, Taylor & Francis.
- Rayou, Patrick (1998), *La Cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan.
- Ricoeur, Paul (1990), *Soi-même comme un Autre*, Paris, Éditions Seuil.
- Sarmiento, Manuel Jacinto (2000), *Lógicas de Acção nas Escolas*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, Carla Sofia Marques da (2004), *Figuras e Configurações da Estranheza na Escola. Uma Etnografia Sobre as Estratégias e os Compromissos de Jovens entre Grandezas em Conflito*, Tese de Mestrado – FPCEUP.

- Silverman, David (1997), «Towards an Aesthetics of Research», in David Silverman (Ed.) *Qualitative Research*, London, Sage Publications, 240-253.
- Voet, Rian (1998) *Feminism and Citizenship*, London, Sage Publications.
- Young, Iris Marion (1997), *Intersecting Voices. Dilemmas of Gender, Political Philosophy, and Policy*, Princeton, Princeton University Press.

Sofia Marques da Silva é assistente na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. É membro efectivo do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE). Tem participado em vários projectos de investigação focalizados em estudos sobre minorias, género e juventude. Os seus principais interesses de investigação concernem à Educação em geral, mas focalizam-se na escola, identidades e culturas juvenis e métodos de investigação em educação.

Correspondência: Sofia Marques da Silva, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Rua do Campo Alegre, 1021-1055, 4169-004 Porto, Portugal. E-mail: sofiamsilva@fpce.up.pt.