

(DES)CAMINHOS DA CIDADANIA? DA (IN)VISIBILIZAÇÃO DO GÊNERO NA EDUCAÇÃO*

Eunice Macedo

Resumo Este artigo toma como ponto de partida uma investigação com jovens, rapazes e raparigas, da classe média-alta e alta, do 10.º e 11.º anos de uma escola internacional privada da (semi)periferia europeia. Tem como preocupação central interrogar possíveis repercussões do processo educativo para a apropriação pessoal, individual e colectiva, da cidadania.

Argumentamos que estas e estes jovens, privilegiados na posse de bens, são sujeitos a formas de «opressão estrutural sistémica», na qual se enquadra a (in)visibilização das questões de género, como constrangimento ideológico e estrutural, que pode limitar as possibilidades de emergência de formas culturais juvenis de resiliência face ao instituído, contaminando o desenvolvimento das cidadanias. Não parece, pois, indiciar-se uma desejável «cidadania de universalismo diferenciado» mas uma 'cidadania' de reprodução do *status quo* e de manutenção das desigualdades.

Palavras-chave (in)visibilização de género, opressão/ regulação institucional, cidadania/s.

Introdução

Ao centrarmos o estudo em jovens, rapazes e raparigas, da classe média-alta e alta, que frequentam o 10.º e o 11.º anos de uma escola internacional privada da (semi)periferia europeia, estamos cientes da existência, neste contexto educativo, de dimensões (louváveis) de preocupação com o fortalecimento das e dos sujeitos num dado mundo que, olhado de uma posição de poder, é considerado como natural. Extremamos as dimensões de regulação e competição deste espaço, considerando-o também sujeito, ao nível macrossocial, aos poderes constrangedores da globalização, da internacionalização da economia, da mercadorização da educação, do mito de uma cultura global, da situação de (semi)periferia e numa concepção universal de sujeito. Domínios estes em que a (in)visibilização social do género é construída e reproduzida, como mais um constrangimento para a formação das cidadanias das e dos sujeitos.

* Investigação financiada ao projecto «Polifonias na Educação, Cidadania e Biografias de Mulheres Jovens e Adultas», Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), 2004-2005.

Parece que vivemos numa ordem mundial pós-colonial e sob um processo de transnacionalização da economia e de evolução tecnológica que se associam aos efeitos da globalização para o «(...) declínio dos estados-nação da Europa como princípios de organização económica e política» (Braidotti, 1998: 62) colaborando para a desmaterialização do estado-nação (*ibid.*). Este processo parece surgir associado a uma profunda «(...) crise da cidadania, já que o balanço que Marshall sugeriu entre desenvolver a economia e os direitos sociais está em desequilíbrio em muitos países (em favor da 'liberdade' da economia) e as exigências da globalização associadas ao localismo estão a ser sentidas» (Corrin, 1998: 109). Neste âmbito o estado-nação surge enfraquecido pela «(...) oscilação entre as forças da globalização e da localização» (Lister, 1997: 37) pela transferência do seu poder e a consequente incapacidade «(...) para exercer ainda o controlo sobre a pertença e a cidadania» (*ibid.*).

Sousa Santos (2001), tomando Ritzer, enfatiza a dimensão cultural da globalização, interrogando se esta não deveria designar-se por ocidentalização ou americanização, pois corresponde à globalização de valores, artefactos culturais e universos simbólicos ocidentais ou «(...) especificamente norte-americanos, sejam eles o individualismo, a democracia política, a racionalidade económica, o utilitarismo, o primado do direito...» (Sousa Santos, 2001: 51). Neste quadro, a internacionalização da economia e consequente tendência para a regulação dos sistemas educativos, através da mercadorização da educação, parecem constituir-se como contexto global que informa a instituição, a qual parece poder surgir como sustentáculo local do mito de uma educação mundializada, através de uma «cultura universal de educação» (Dale, 2001), tida como tentativa de globalização cultural de uma cultura parcial hegemónica. A esta subjaz, necessariamente, o poder diferencial dos diferentes estados no sistema mundial, no qual a hegemonia neoliberal define, consensualmente, quais os fenómenos culturais globalizáveis que

(...) só lhes interessam na medida em que se tornam mercadorias que como tal devem seguir o trilho da globalização económica. (...) sobretudo, (...) [os] suportes técnicos e jurídicos da produção e circulação de produtos das indústrias culturais, como, (...) as tecnologias de comunicação e da informação e os direitos de propriedade intelectual (Sousa Santos, 2001: 55).

Neste enquadramento, preocupa-nos pois interrogar possíveis repercussões do processo educativo para a apropriação pessoal, individual e colectiva, das cidadanias, atendendo ao entrecruzamento de 'Educação, Género e Cidadanias', como princípios fundadores da reflexão, tidos como constructos híbridos, abertos e em processo, eminentemente geradores de combinações imprevisíveis.

Fazendo, neste artigo, o enfoque na (in)visibilização de género, usamos outros constrangimentos para evidenciar a situação de opressão a que consideramos este grupo sujeito. Argumentamos, pois, numa perspectiva feminista, que as questões de género fazem o atravessamento longitudinal de todos os contextos,

ao nível macro e ao nível institucional. Estes (co)agem as e os jovens que queremos constituir como sujeitos, nesta reflexão, dada a sua forte interpenetração como veículos de influência na formação da cidadania. Argumentamos também que a opressão, nas suas múltiplas dimensões de permeabilidade plasticidade e de reforço mútuo, tendo sido já muito estudada ao nível dos grupos minoritários, parece poder transverter-se e atingir estas e estes jovens de formas talvez inesperadas, sendo, por isso, necessário desocultá-la e evidenciar as suas tensões.

Na análise, procuramos, então, afastar-nos de uma Racionalidade Positivista/Illuminista para nos aproximarmos de uma Razão Ética e Expressiva, sustentada num discurso ético-crítico, cujo enraizamento ressurgiu das propostas de uma racionalidade 'inclusora' ou compreensiva da e do outro 'excluído' (Petit, 1992). Esta tem em conta a subjectividade, pretendendo incorporar o 'outro' sob a forma de uma razão 'situada' na práxis social, e construir um 'pensamento do corpo' e de abertura à diversidade. Situamo-nos, pois, com Fernanda Henriques (2003), num modelo de Racionalidade Hermenêutica, tida como saber e como modo de constituição do saber, e assente num conceito alargado de racionalidade pelo qual se assume a interpretação como modo humano de saber.

Este constructo traz à colação a impossibilidade de existência de um saber puro, total, sobre a realidade e o reconhecimento de que «(...) o saber hermenêutico subsume o valor da subjectividade no processo de construção do saber (...) [, se afasta] de uma pretensa neutralidade ou de um majestático nós que escamoteia sempre uma perspectiva. (...) [e reconhece a] historicidade da realidade e do saber sobre ela» (*ibid.*: 142). Assumimos, deste modo, o carácter parcelar e intersubjectivo do trabalho realizado.

Enraizamos a investigação na tentativa de diálogo com o objecto de estudo, pelo que fizemos recurso ao conceito de «reciprocidade assimétrica» trazido a lume por Iris Young (1997), como princípio da não identificação entre as e os participantes num diálogo, dadas as diferenças das suas histórias e posições sociais, o que contraria uma lógica comunicacional de replicação em espelho. Nesse sentido, não consideramos desejável, procurar assumir o olhar dos outros/as, pois aceitamos a irreversibilidade e assimetria das relações interpessoais, reconhecendo que as «(...) éticas de comunicação têm que estar mais abertas a ouvir e questionar do que as posições que presumem compreensões partilhadas de um bem comum» (*ibid.*: 7).

Assim, consideramos a comunicação como uma interacção criativa que ganha sentido nas aprendizagens mútuas das e dos sujeitos, sendo o diálogo um modo de produção de «pensamento alargado» que desloca as pessoas da sua subjectividade para um julgamento moral mais «objectivo» ou intersubjectivo (*ibid.*). Parece, deste modo, fazer sentido a assunção de uma 'escuta' dos sujeitos. Sem nos elegermos, no entanto, «ouvintes privilegiadas», e estando conscientes de uma, inevitável, implicação pessoal, procuramos desprender-nos dela, jogando entre estranheza e reconhecimento, para suspendermos supostos e pretensos saberes e nos abirmos às e aos outros, aos seus paradigmas explicativos

da realidade. Estes são interpretados com o contributo do nosso olhar, também intencionalmente relativizado.

Assumindo, nesta instância, que a prática discursiva, localizada no tempo e no espaço histórico-cultural, é constitutiva da própria realidade (Correia, 1998; Henriques, 2003) e tendo em conta que esta é feita de interpretações díspares e contraditórias, optamos por sustentar o trabalho de investigação na análise de conteúdo do discurso narrativo institucional e autonarrativo das e dos jovens. Estes discursos são tidos, no dizer de Conceição Nogueira (2001), como *repertórios interpretativos* cujo significado transcende os significados imediatos, sendo – como aponta Mainueneau (1997) – pertença de uma comunidade discursiva, que estabelece uma forte articulação entre os seus modos de organização e os seus discursos. A análise que fazemos do discurso surge, assim, sustentada em opções epistemológicas ligadas às ideias de interpretação e parcialidade – o que contraria a epistemologia positivista tradicional – e supõe concepções particulares de linguagem. É, portanto, geradora de «consequências ético-políticas» (Nogueira, 2001) específicas.

Procura encontrar-se coerência entre o método e as preocupações do estudo, daí a opção pelo Focus Groups pois, sendo um método relativamente *não-hierárquico* que – segundo Sue Wilkinson (1999) faz o enfoque no indivíduo, em contexto social, e nas interações com outros e permite deslocar o poder para as e os participantes – parece o mais adequado pois a situação de grupo, entre pares, pode transmitir poder às e aos indivíduos, dando-lhes «(...) mais probabilidades de partilhar as suas experiências e emoções na presença de pessoas que percebem como sendo, de alguma forma, como elas» (Farquhar, 1999: 47). Isto evidencia a construção da experiência humana no seio de contextos sociais específicos, através de processos de interação social que lhes permitem falar nas próprias vozes para se auto-narrarem, determinarem as 'próprias agendas' e destringirem o que é pertinente do que não é (*ibid.*). Estes processos permitem, assim, desenvolver um sentido colectivo, em que os significados são negociados e as identidades elaboradas.

Dando visibilidade ao género

Em relação ao conceito de género, parece importante frisar que nos afastamos de perspectivas que o afirmam como meramente relacionado com as diferenças sexuais, com o desempenho de papéis sociais e com posições atingidas no mercado de trabalho, para privilegiarmos a formulação de Guacira Louro (2000) pela qual o género, como constructo ideológico e discursivo que interage com dimensões como a idade, a classe social, a etnia, etc., surge:

(...) ligado à produção de identidades – múltiplas e plurais – de mulheres e homens no interior de relações e práticas sociais (portanto no interior de relações de poder) (...) [que] não apenas instituem e constituem os sujeitos (...), mas também produzem as formas como as instituições sociais são organizadas e percebidas (Louro, 2000: 26).

Os princípios que rejeitamos, por estarem ligados a uma concepção logocêntrica e dual das relações de género, parecem sustentar a articulação entre as questões de género e outras variáveis específicas deste grupo, com o processo educativo veiculado pela instituição, podendo, pois, considerar-se que também esta «(...) escola pratica a pedagogia da sexualidade, (...) [e que tal] pedagogia é muitas vezes sutil, discreta, contínua mas, quase sempre, eficiente e duradoura» (Louro, 1999: 17). Parece tornar-se necessário, para a ruptura com este constrangimento, abandonar qualquer conceito totalizador de universal e tirar-lhe o seu peso fundador. Assim – como reitera Lígia Amâncio – haverá que ter em conta nas concepções e práticas institucionais que a

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

Deste modo, parece poder afirmar-se a existência de um carácter genderizado nas concepções e práticas curriculares desta instituição, replicando o de outros contextos sociais, por intermédio dos quais se pode construir e transmitir estereótipos referentes aos papéis sociais de género, fazendo passar as características que se pretende atribuir ao feminino e ao masculino, como constructos sociais, segundo um quadro histórico, social, ideológico e cultural. Ilustrando claramente esta ideia, todas as raparigas que participaram nos grupos de discussão que, como referimos, nos têm permitido captar as suas vozes, assumem em termos de futuro a opção, primeiro pela carreira e depois pela constituição de uma família, inculcados que são os princípios de que cabe à mulher o trabalho de cuidar dos filhos e gerir a casa, à boa maneira tradicional. Embora aceitando ainda esse papel socialmente atribuído, estas jovens parecem, ao mesmo tempo, ter vindo a desenvolver estratégias de resiliência a esse determinismo social, adiando a vida familiar para garantirem o seu direito a uma educação e formação profissional que lhes permitirá, no futuro, funcionar em dimensões mais próximas de uma autonomia pessoal. Para além disso, as raparigas ao serem, como os rapazes, educadas para a competitividade, a dominação e o sucesso, ligados à expectativa de uma mundivivência de destaque na esfera pública, parecem ter ainda que conquistar esse campo «imitando» os modelos masculinos, pois «(...) homens e mulheres partilham uma representação de pessoa feminina que a situa numa posição específica no sistema social, ao contrário da pessoa masculina que é representada como 'universal'» (Amâncio, 1992: 19). Por sua vez, os rapazes, de que se parece esperar a adesão a esses mesmos princípios e modelos, parecem

ver diminuídas as possibilidades de conquista de identidades divergentes tendentes à ruptura com os estereótipos do masculino pelos quais se estabelece que «(...) a categoria masculina se associa a uma multiplicidade de contextos, logo tem competências para lidar com todos eles» (Nogueira, 2001: 203).

Argumentamos que esta instituição, embora se afirme co-educativa, parece afastar-se francamente deste paradigma e situar-se mais na esteira de uma educação mista, dita co-educativa, sustentada em estereótipos generalizadores e homogeneizantes. Parece, pois, que poderão existir formas de **discriminação de género** e que rapazes e raparigas poderão ser sujeitos a estereótipos de género, pela invisibilização dessa dimensão, pelas representações de «aluno» e de «aluna» das e dos professores, em subordinação à simbólica macrossocial.

Embora não sejam visíveis, na ponta do iceberg das teorias e práticas institucionais, quaisquer princípios de segregação inter nem intragrupos, e a instituição pareça estimular as relações igualitárias entre rapazes e raparigas, orienta a sua Filosofia e a sua Pedagogia em função de um «cidadão universal neutro» (Lister, 1997) o qual encobre, efectivamente, um sujeito masculino, ao qual são subsumidas as raparigas deste grupo. Estas parecem ter que integrar-se na escolarização segundo os moldes e em termos masculinos, já que a expectativa de formação das suas culturas parece consistir em tentativas, mais ou menos sistemáticas, de modelação política e pedagógica das suas identidades individuais e colectivas em função desse modelo.

Para além disso, existe um carácter genderizado na subordinação linguística que acentua as desigualdades entre mulheres e homens, o que traz à colação a reivindicação da conquista de um «espaço semântico positivo» para as mulheres, proposta pela co-educação. Esta corresponde à ultrapassagem de um sexismo da linguagem associado à construção e transmissão de «(...) preconceitos teóricos e artificiais» (Cameron, 2002: 130), que não são inerentes à «natureza binária da significação linguística» (*ibid.*) como alguns querem argumentar, mas resultado da projecção sobre a língua de formas de pensamento dicotómico inculcadas por via de uma «endoutrinação secundária» (*ibid.*).

A conquista desse espaço semântico sustenta-se na compreensão e valorização do «(...) papel da linguagem na construção dos discursos partilhados numa dada cultura, num tempo determinado, e que estão disponíveis (...), para nos podermos situar e colocar nessas interações» (Burr referido por Nogueira, 2001: 26). São esses discursos, partilhados nas práticas e nas simbólicas sociais, inculcadas pela ideologia dominante, que permitem a manutenção e reforço, de modo subliminar, tanto dos estereótipos de género como da hierarquização, assimetria e poder diferencial entre o masculino e o feminino, bem como a distinção essencialista das mulheres e dos homens como categorias homogéneas. Daí advém a invisibilização da sua «diversidade intracategorial» (Young, 1997), a negação da sua característica de «colectividade serial» (*ibid.*).

Nessa medida, a invisibilização de género, como constrangimento ideológico e estrutural, parece poder contaminar o desenvolvimento das cidadanias, limi-

tando a possibilidade de emergência de formas culturais juvenis, individuais e colectivas, de resiliência face ao instituído. Os constructos de género, ao não serem sequer equacionados como preocupações nas formulações teórico-práticas da instituição, a que parece subsumir-se uma perspectiva de neutralidade opacizante, não parecem poder permitir a «(...) reconstrução de uma marca de cidadania que deixe de privilegiar o masculino através do seu falso universalismo» (Lister, 1997: 12), como seria desejável e, facilitado pela assunção efectiva da Co-Educação.

Co-educação

O mito da neutralidade da educação, (...) leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quefazer puro, em que nos engajamos ao serviço da humanidade entendida como uma abstracção (...). Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o carácter educativo do ato político. (...) Isto significa ser impossível, de um lado (...) uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. (...) tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais (...) [é] a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto, *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação. (Freire, 2000: 23)

Com estas preocupações em mente, procuramos clarificar sentidos da **co-educação**, que não conseguimos reconhecer na instituição. Será importante referir, a título de sistematização, que esta apresenta como princípios fundadores a ruptura com as dicotomias e os estereótipos de género, com a hierarquização / assimetria entre masculino e feminino, com a distinção essencialista de mulheres e homens como categorias homogéneas, rejeitando, também, a dicotomia público-privado. Para além disso, faz a desconstrução das desigualdades, assumindo como urgente a necessidade de construção de redes de relação social e pessoal tendentes à (re)construção identitária. Deste modo, supõe a defesa das escolhas pessoais reflexivas e conscientes, e a defesa do direito às identidades, tidas como sendo «(...) socialmente construídas e negociadas» (Louro, 2000: 51), numa perspectiva de fluidez, inacabamento e mutabilidade. Considera-se, então, fulcral a consciencialização das mulheres para a sua situação como discriminadas num mundo marcado pelo contrato social e pela divisão sexual do trabalho – tipificados por diferentes formas de segregação como a estratificação de classes, géneros e etnias, e pela divisão social do conhecimento. Este processo será acentuado pela consciencialização das mulheres e dos homens para as suas sexualidades, para o seu direito de opção e para a necessidade de «des-genderização» do social no que este contém de dimensão discriminatória e segregadora. Essa consciencialização é assim tida como primeiro passo para o *empowerment* das mulheres e para a conquista legítima de um espaço autónomo 'de ser', ligado à autenti-

cidade, à internalização de um mundo igualitário e ao questionamento dos neutros aparentes do mundo patriarcal.

Assim o que se reivindica para as mulheres é que sejam reconhecidas nas suas múltiplas dimensões identitárias em ligação com os atributos pessoais e não subsumindo-as numa categoria atributiva de traços comuns de pertença, irremediavelmente homogeneizante e perpetuadora das desigualdades de ser «mulher». Esta categoria pode, no entanto, ser utilizada para «(...) a tomada de consciência das desigualdades, e do efeito do poder proveniente dos discursos científicos que justificam a subalternização das mulheres. [Curiosamente] (...) nunca se falou da identidade masculina como algo específico e digno de atenção. O homem (...) era o ser humano, sem mais. Os homens têm sido distinguidos pelos seus atributos, não por serem homens. Não acontece o mesmo às mulheres» (Camps, 1998: 91).

Nesse sentido, um paradigma co-educativo supõe a capacitação das possibilidades (trans)formativas da co-educação na busca de si e no estabelecimento de finalidades de vida pela (consequente) definição de projectos de aprendizagem não coarctados pelas expectativas sociais e/ou pessoais sob coacção. Tem, portanto, subjacente a articulação positiva entre práticas pedagógicas centradas nas crianças e jovens e promotoras da autonomia pessoal, com os princípios da co-educação, para a conquista de projectos de vida ligados ao desejo e não meramente atribuídos pela transmissão cultural. Nesta medida, indicia a conquista de novos padrões de vida relacional, no mundo da escola, do lazer e do trabalho.

Pode então afirmar-se que um paradigma co-educativo supõe o questionamento dos pressupostos de construção social da masculinidade e da feminilidade e tem também inerente a capacitação dos homens para o seu papel nos processos de discriminação em que 'naturalmente' se têm vindo a assumir como actores, ao longo da história, o que poderá tender a provocar a desconstrução, desnaturalização e consequente ruptura com esses processos. Deste modo, pela co-educação, reivindica-se, também, a urgência da participação política das mulheres na definição dos padrões de vida. Especificamente, dos princípios da co-educação, como garante da elaboração destes de acordo com os seus próprios termos, o que a tornará passível de promover o acesso efectivo à educação e dar sentido a um sucesso escolar em triangulação positiva com o sucesso educativo e com o sucesso social. A co-educação permite, pois, (re)conceptualizar a cidadania enfatizando o seu carácter inclusivo.

Feita esta proposta de sistematização das preocupações inerentes à co-educação, que divergem fortemente dos princípios orientadores desta instituição, torna-se importante referir que, apesar de não haver uma explicitação destes princípios, as raparigas deste «colectivo serial» (Young, 1997) parecem relativamente libertas de algumas das dimensões de discriminação aqui assinaladas, talvez por estarem situadas num lugar social de poder, ligado ao privilégio de um estatuto socioeconómico forte. Poderá, então, supor-se que estas jovens terão resolvidas, à partida, algumas dessas questões pois poderão recorrer a esse poder e estatuto, como força de oposição, para minimizar as outras dimensões.

Cidadania

Nesta contingência, torna-se fundamental erguer, também, o véu que envolve a **cidadania** de uma dimensão de inocuidade de género para fazer ressaltar o elemento masculino que lhe está subjacente e obviar o seu carácter genderizado, analisando ainda, o modo como uma organização social de base patriarcal pode (co)agir a formação da cidadania das e dos jovens. Parece, pois, que a assunção efectiva do paradigma Co-Educativo, pela instituição em causa, poderia assumir uma tropia de transformação e construção de novos modos de ser e de estar, ao permitir a ruptura com os princípios de uma cidadania universal neutra, suportada na ideia de um cidadão inócuo, sob a qual se oculta um «cidadão incorpóreo masculino» (Lister, 1997). Essa concepção de sujeito histórico e social subjaz e parece reproduzir-se na simbólica social, (in)formando a instituição e dando estrutura ao seu relacionamento com as e os sujeitos, podendo ajudar a traçar caminhos de uma «cidadania» diferencial entre rapazes e raparigas.

Não querendo registar de modo positivista a fiabilidade destas suposições, a que chegamos após uma análise cuidada dos documentos institucionais, dos discursos das e dos sujeitos e da observação participante da investigadora, durante mais de dez anos na instituição, parece legítimo afirmar que as «(...) escolas [e esta em particular dada a sua eficácia] podem também ser compreendidas como criadoras de diferentes identidades de cidadania, por vezes contestadas (o «Eu», o «Nós» e o «Outro») e de uma ordem simbólica de cidadania que (...) pode desempenhar um papel substancial na reprodução da desigualdade» (Arnot e Dillabough, 2003: 28). Parece também legítimo entender «(...) que as relações de género e de classe estão presentes e são (re)produzidas nas instituições, nomeadamente de educação/formação e que aí existem práticas que constroem uma ordem de género (...) e de classe no seu seio» (Fonseca, 2001: 37). Neste quadro, aventamos a hipótese de que, sendo um lugar de transmissão e produção de conhecimentos, este espaço se pode constituir como cenário de legitimação e reforço de desigualdades de vária ordem, assumidas de forma naturalizada e apresentadas como sem necessidade de questionamento.

Argumentamos pois que «(...) o conceito de cidadania não é apenas interpretado como a criação de sujeitos numa ordem abstracta, mas numa ordem simbólica que reproduz, através do seu próprio instrumento conceptual, marcas históricas de desigualdade de género» (Arnot e Dillabough, 2003: 27). Torna-se por isso, fulcral «(...) expor as premissas ideológicas da cidadania e o papel oculto da educação no seu cultivo» (*ibid.*: 40), pois tem que se ter em conta que o «(...) carácter ostensivo de neutralidade-de-género do termo «cidadania» disfarça as divisões de género construídas em seu nome, tanto historicamente como nos nossos dias» (Lister, 1997: 66). Nesse sentido, há que reverter a relação entre cidadania e direitos, como sugere Rian Voet citada por Ruth Lister (2003), passando de uma visão da cidadania como meio de concretização de direitos, para ver os

direitos como meio de concretização de uma igualdade diferenciada na cidadania. Nessa medida, uma

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

Isto não supõe que todos/as cidadãos se devem tornar masculinos nem supõe a uniformização das mulheres, inversamente, «(...) para a cidadania ser de igual valor, a substância da igualdade tem que diferir de acordo com as circunstâncias e capacidades diversas dos cidadãos, homens ou mulheres» (Pateman, 1992: 29). Parecendo próxima desta linha de pensamento, Ruth Lister ultrapassa a polarização de posições entre as concepções de cidadania ligadas ao suposto do «género-neutro» – que levaria à inclusão das mulheres na cidadania com sacrifício das suas identidades ao modelo masculino – e ao do «género-diferenciado» – que poderia conduzir a um essencialismo fragilizador, argumentando em favor de uma síntese crítica das duas posições que subverta as «dicotomias originais» (Lister, 1997).

Também Woodward e Mejer (1998) enfatizam a necessidade de «(...) mudar a forma como o 'cidadão' é construído nas formulações políticas» (Woodward e Mejer, 1998: 101) reclamando a pertinência de «desmasculinizá-lo» pois consideram que existe uma «(...) consciência crescente de que as políticas aparentemente neutras funcionam como mecanismo de exclusão para as mulheres, impedindo a sua participação plena na sociedade numa base igualitária» (*ibid.*). Nessa medida, dão relevo à urgência de «(...) alargar este conceito tendo em conta os interesses e necessidades de um grande conjunto de mulheres e homens» (*ibid.*). Argumento similar é utilizado na conclusão de um interessante artigo sobre a agência e a identidade das mulheres, no qual Arnot e Dillabough referem que a

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

Torna-se, assim, pertinente à luz das propostas de Ruth Lister (1997), a busca de uma concepção de cidadania que acomode universalidade e diversidade e que tenha em conta em simultâneo todas as clivagens sociais, sustentadas e sustentáculo de combinações diferenciais de formas múltiplas de opressão. Deste modo, Lister propõe, em relação à cidadania como prática, a reconciliação entre universalismo e diversidade e em relação à cidadania como estatuto, uma articulação criativa dos direitos de cidadania em termos tanto particularistas como universalistas, o que permite a reconstrução da igualdade e da diferença no quadro da diversidade, tendo como objectivo a criação das condições que assegurem que todas as pessoas possam desenvolver-se e crescer como cidadãos e cidadãs (*ibid.*).

Esta proposta de uma cidadania de universalismo diferenciado combina, numa relação dialectizada, universalismo e pluralidade, ética de justiça e ética do cuidar, permitindo, como afirma Lister, romper as barreiras entre o «cidadão independente da teoria política tradicional» (*ibid.*, 116) e a «cidadã que se coloca (...) entre as fronteiras valorizadas da interdependência humana» (*ibid.*). Por outro lado, permite desocultar o modo como «(...) relações de poder desigual distorcem a interdependência, criando relações assimétricas de dependência e independência» (*ibid.*). Esta cidadania outra surge enraizada na luta por uma interdependência humana genuína e pela autonomia individual, podendo assegurar «(...) o direito de pensar em termos de ambas e ambos/e em vez de estarmos confinados no espartilho do um/ou» (*ibid.*). Poderá, assim, permitir, particularmente às mulheres, a recuperação das imagens de si e a assunção de uma cidadania plena – que tem sido inibida quer pelo silenciamento da sua história quer pela construção e divulgação de imagens deformadas e estereotipadas das mulheres, que as associam apenas ao emocional, ao instintivo e ao natural, não lhes reconhecendo, desse modo, o direito à racionalidade e à intervenção na vida pública e na tomada de decisão. Essa cidadania, sustentada na interdependência, terá de modelar-se também nos termos femininos, segundo novos modelos de racionalidade e novas modalidades de negociação entre os géneros, e não pela integração das mulheres ao mundo masculino. Nessa medida, poderá afirmar-se que a análise da oposição masculino/feminino tem um interesse cultural e político fundamental pois reflecte «(...) uma política patriarcal muito generalizada e consciente que procura instaurar uma dicotomia sexual em todas as áreas da experiência humana» (Cameron, 2002: 131).

Como argumento fulcral, como referimos, surge a necessidade de ruptura com a dicotomia público-privado que tem suportado, de par com um conceito de 'cidadão' aparentemente inócuo mas a que subjaz um «cidadão incorpóreo masculino» (Lister, 1997: 69), a exclusão histórica «(...) das mulheres da cidadania nas sociedades ocidentais (...) [relegando-as] para o lado privado da dicotomia público-privado» (*ibid.*: 71). Acredita-se que esta

(...) exclusão opera como discurso e, para algumas mulheres, em alguns lugares e em algumas alturas, como exílio físico da esfera pública (...). No pensamento político

ocidental a dicotomia público-privado dá suporte à totalidade do catálogo das oposições binárias (...) que são constitutivas da cidadania, como é concebida tradicionalmente, e através das quais as qualidades atribuídas à esfera privada e às mulheres que a habitam são consideradas antitéticas da cidadania (Lister, 1990: 71).

Parece poder afirmar-se que a invisibilização destas questões, patente na naturalização e não questionamento das diferenças e das desigualdades entre rapazes e raparigas, quer ao nível curricular, quer ao nível das relações sociais, quer ainda na procura de modulação de papéis diferenciais para uns e para outras, condiciona o modo como a instituição interpreta e ajuda a orientar as identidades sociais, usando as suas possibilidades de interferência significativa nas histórias pessoais das e dos jovens. Torna-se assim fundamental desocultar o modo como esta (e outras) organizações se estruturam para a construção de uma cidadania diferencial para rapazes e raparigas. Nessa instância, entre outros factores de regulação, questiona-se, o princípio do universal neutro, a que está subjacente um sujeito masculino e a invisibilização social da mulher, e que parece servir à manutenção de um poder hegemónico entre rapazes e raparigas. Interpela-se o princípio do binómio masculino-feminino pelo qual se estabelecem modalidades relacionais estereotipadas entre os géneros segundo uma relação de dominação-subordinação, fazendo transparecer que a especificidade da feminilidade é «(...) produzida, principalmente, contra a manifestação pública da masculinidade, como superfície e estilo» (Hey, 2003: 10).

Outros Constrangimentos

Temos em conta o poder constrangedor da **pertença de classe** dada a existência de uma pré-selecção, pela instituição, em função de grupos socioeconómicos de pertença, inviabilizando o contacto directo deste grupo com outros grupos da população. Argumentamos que o desenvolvimento de relações de pertença e afiliação entre os membros da instituição, ao reforçar o sentido de grupo, entre pares, que lhes permite desfrutar de uma relação amistosa, respeitosa e de cooperação, que dá prazer observar, poderá contribuir para o seu afastamento de outros grupos em relação aos quais parece ser, 'naturalmente', construído um sentido de segregação opacizante. Nessa instância, também as relações sociais de dominação em relação a outros grupos, se observadas, são observadas de um posto de poder, tendo mais probabilidade de serem vistas como equidade (Hartsock, 1990).

Incidimos, também, nos princípios e **pressupostos pedagógico-metodológicos** da instituição, na qual a utilização eficaz e inovadora de métodos cooperativos, bem como a actualização permanente de conhecimentos sobre o cérebro e as características da aprendizagem, surgem ligados aos princípios do mercado, da eficácia e da competitividade, e de uma cooperação entre pares, que surge como potenciadora da possibilidade concorrencial do produto realizado e muitas vezes desligada

da aprendizagem da solidariedade humana; bem como, à disciplinação do tempo e à disciplinação do corpo, tendentes à regulação dos princípios da rotina e do trabalho. Enfatizamos, também, a ideia de uma **subordinação linguística e cultural**, dada a utilização e reforço como língua franca da instituição de uma língua 'estranha', alheia à cultura das e dos sujeitos, como suporte veicular de um determinado tipo de cultura, o que permite a impregnação do seu conteúdo semiótico e ideológico (Bakhtin, 1981), enquanto a língua materna das e dos jovens é utilizada como uma segunda língua, em nome do europeísmo, do internacionalismo e da transnacionalidade, e no sentido da construção da ideia de «um cidadão global» (Falk, citado por Lister 1997). Esta tensão permite antever a existência de uma relação diferencial entre culturas em que a língua de raiz das e dos indivíduos, e consequentemente a sua cultura, são situadas numa posição de subordinação.

Cabe então suspeitar que esta instituição, como possivelmente outras enquadradas no mesmo sistema, pode constituir-se como espaço de eventual inibição de construções criativas da cidadania, assumindo um carácter normalizador, de regulação e de dominação, e procurando legitimar-se através de um discurso de poder dissimulado em ludicidade, ligado a uma simbólica e a uma narrativa monocultural e etnocêntrica, de um falso universal de classe, de género, de etnia, de idade... Encandeada pela própria luz, mantém-se surda e cega à multiplicidade de discursos que a constituem, que constroem também a realidade mais alargada e que neste espaço, de um modo ou de outro, se entrecruzam.

Opressão

Tendo em conta o lado potencialmente constritor da educação nesta escola privada, parece-nos que estas e estes jovens são sujeitos a opressão. Em defesa deste argumento, abandonamos um conceito de opressão, pelo qual a noção de justiça social se liga directamente com as diferenças de classe, para nos suportarmos nas formulações de Iris Young (1997), que ampliamos e flexibilizamos. Young considera a existência de dois valores universais os quais são inerentes às condições sociais de definição da justiça. Estes consistem na possibilidade de cada pessoa poder desenvolver, exercer as suas capacidades e expressar a sua experiência pessoal e, na possibilidade de participação na definição da acção e condições da acção pessoal. Nessa medida, situa a «(...) opressão, como constrangimento institucional ao autodesenvolvimento, e a dominação, como constrangimento institucional à autodeterminação» (Young, 1997: 37).

Nesta perspectiva, a «(...) opressão consiste em processos institucionais sistémicos que impedem que certas pessoas aprendam e usem competências satisfatórias e expansivas em espaços sociais reconhecidos, ou em processos sociais institucionalizados que inibem as pessoas na sua capacidade de interagir e comunicar com as e os outros ou para expressar sentimentos e perspectivas na vida social, em contextos em que outras as possam ouvir» (Young, 1997: 38).

Havendo aspectos da opressão ligados à distribuição material, há outros não assimiláveis a essa lógica que são «(...) os procedimentos de tomada de decisão, a divisão do trabalho e a cultura» (*ibid.*: 39), em articulação com os «constrangimentos sistémicos» a que parecem estar sujeitas as pessoas deste grupo. Estes ganham corpo numa «opressão estrutural [cujas] (...) causas estão embebidas em normas, hábitos e símbolos não questionados, nas assunções que suportam as regras institucionais e nas consequências colectivas de seguir essas regras» (*ibid.*: 41). Em relação às raparigas e rapazes deste grupo, inseridos num contexto que nos parece regulado, instrumental e mecanicista, centrado numa perspectiva de rentabilização e de eficácia, e no qual esta lógica adulta/institucional se parece sobrepor a uma lógica adolescente ligada ao lúdico e ao prazer, essa opressão estrutural é genderizada, surgindo como repercussão localizada ao nível microinstitucional da invisibilização do género ao nível macrosocial.

(Des)caminhos

As e os jovens, apanhados neste processo, através de um reforço local institucionalizado, parecem ser sujeitos a uma «cidadania atribuída» (Stoer e Magalhães, 2002) pela inculcação inquestionada de valores, no quadro do «Sistema Mundial Capitalista» (Wallerstein, 1990), como instituinte de um etnocentrismo de 'classe'¹ exacerbado.

Assim, a existência de uma regulação do sistema educativo, no contexto europeu pós-fordista, «através do mercado e da comunidade» (Stoer, 2001), cuja mudança se articula com a «mudança no próprio sistema de produção» (*ibid.*), parece legitimar a expectativa de estabelecimento de finalidades educativas e de mudanças pedagógicas ligadas às ideias de inovação, aprendizagem, democratização e utilização de métodos cooperativos (Ball, referido por Stoer, *ibid.*), bem como as ideias de privatização, autogestão e fiscalização empresarial, e de competição, que permitem a transferência para o interior da escola de mecanismos de controlo e regulação típicos do mundo empresarial, sendo, portanto, eminentemente funcionais a esse sistema.

A escola privada onde se desenvolve o estudo foi criada coetaneamente com a adesão do país onde está sediada à, então, Comunidade Económica Europeia, e no seu currículo revela preocupações internacionalizantes e europeístas. Parecendo sustentar a sua proposta educativa numa matriz supranacional através da ideologia dominante do mundo ocidental (Dale, 2001) e estando politicamente sujeita às suas normas e cultura, a referida instituição, reconhecida pelo estado, parece estar em simbiose e maximizar os princípios de gestão remota do sistema

1 Note-se que utilizamos sempre o termo 'classe' para referir um 'colectivo serial', à luz da argumentação de Young, 1997, ou seja, como grupo heterogéneo, possuidor de alguns pontos comuns.

educativo que este preconiza. Isto parece claro no seu currículo que consiste numa articulação entre os currículos americano e inglês, ligeiramente banhados do currículo do país onde está sediada, para que as e os jovens sejam preparados para aceder a carreiras profissionais de destaque, ao nível nacional ou internacional. Isto parece também claro ao nível dos objectivos expressos nos seus documentos orientadores, na formação apurada das e dos seus professores, no perfil definido para as e os seus alunos, no modo como se relacionam com as famílias e vigiam o processo educativo, e em suma, em todas as dimensões constitutivas do seu *ethos*.

A escolha deste sistema educativo por parte das famílias deste grupo poderá, então, corresponder a uma tentativa por parte das novas classes média e média-alta, de reforço ou manutenção da sua mobilidade ascendente na pirâmide social, para robustecerem os seus sustentáculos, no âmbito de uma «mobilidade patrocinada» (Turner, 1992), e garantindo não apenas «(...) o direito a um bem-estar e segurança económicos módicos (...) [e o] direito de partilhar plenamente na herança social e viver a vida de um ser civilizado de acordo com os modelos prevalecentes na sociedade» (Marshall, 1950: 10-11), que Marshall situaria como elemento social da cidadania, mas parecendo almejar constituírem-se, também ao nível internacional, como grandes grupos portadores e transmissores de valores e regras equiparáveis entre si, e validados por uma ideia de «bem comum internacional» – exequível através dos sistemas educativos – que através dos mecanismos de socialização e enculturação permitem a assunção de quadros culturais de pertença. No entanto, há que estar atento pois, segundo Richard Falk

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

Neste país (semi)periférico tipificado por uma «(...) descoincidência articulada entre relações capitalistas de produção e relações de reprodução social» (Sousa Santos, citado por Stoer e Araújo, 2000), ou seja, em que há um forte desfaseamento entre as capacidades de produção e os padrões de consumo, e onde, para além disso, existe um índice cada vez mais elevado de desemprego e recrudescer a percentagem de população que vive aquém dos limiares de pobreza, faz-se a asserção de uma convivência, necessariamente conflitual, entre os interesses veiculados por esta instituição e os direitos das e dos cidadãos em geral. Assiste-se à usurpação dos direitos sociais e económicos, de 1.^a e 2.^a geração, e à reivindica-

ção, por este grupo e em termos de exclusividade, de direitos culturais pós-materialistas de 3.^a geração (Sousa Santos, 1998), sem que os outros estejam ainda garantidos para a população em geral, como foi promessa da modernidade.

Face ao domínio de privilégios em termos da distribuição material de bens e face à opressão estrutural sistémica, dos diversos contextos, a que estão sujeitos as e os jovens com que fizemos a investigação, não parece que venham a ser eles e elas, as e os sujeitos que assumirão a luta por uma vivência efectiva da cidadania, de acordo com os termos atrás propostos. Parece, antes, apontar-se lamentavelmente, para a assunção de formas de 'cidadania' de reprodução, tipificadas por uma forte compulsão para o consumo, um forte individualismo e um forte descomprometimento com o social, ligados aos princípios do mercado, e particularmente tipificadas pela manutenção e reforço das desigualdades sociais, concretamente em termos das assimetrias de classe e de género, da integração das mulheres ao mundo masculino, da manutenção de relações de dependência e da preservação de um mundo assente na separação tanto entre uma ética de justiça e uma ética do cuidar como entre o público e o privado.

Isto poderá advir, particularmente, do empobrecimento reflexivo em relação a estas questões, duma tropia individualista e de descomprometimento com o social, estimulados pelos diferentes contextos, e da possibilidade, para as mulheres deste grupo, de compensar formas de discriminação naturalizadas, através do seu poder material e estatutário. Alimenta-nos, no entanto, a utopia de que entre estas e estes sujeitos alguns se libertem, por força do recurso a zonas intersticiais dos contextos de socialização e a uma apropriação desviante desses contextos, podendo, desse modo autonomizar-se e percorrer novos caminhos na aprendizagem de ser.

Referências bibliográficas

- Amâncio, Lúcia (1992), «As assimetrias nas representações do género», in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 34 (9-23).
- Amâncio, Lúcia (1994), *Masculino e Feminino. A Construção Social da Diferença*, Porto, Edições Afrontamento.
- Arnot, Madeleine; Dillabough, Jo-Anne (2003), «Reformular os debates educacionais sobre a cidadania, agência e identidade das mulheres», in *Ex Aequo – novos sentidos para novas cidadanias*, (vol. 7), Helena C. Araújo (org.), Oeiras, APEM e CELTA, 17-45.
- Bakhtin, Mikhail (1981), *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, São Paulo, Hucitec.
- Braidotti, Rosi (1998), *Gender and the Contested Notion of European Citizenship*.
- Cameron, Deborah (2002), «Dicotomias falsas: gramática e polaridade sexual», in *Género, Identidade e Desejo*, Ana Macedo (org.), Lisboa, Cotovia.
- Camps, Victoria (1998), *El Asiglo de las Mujeres*, Madrid, Cátedra.
- Correia, José Alberto (1998), *Para uma Teoria Crítica em Educação*, Porto, Porto Editora.

- Corrin, Chris (1998), «Engendering Citizenship: feminist resistance to male violence in 'Europe'», in Virgínia Ferreira; Teresa Tavares Sílvia Portugal (eds.), *Shifting Bonds, Shifting Bounds: Women; Mobility and Citizenship in Europe*, Oeiras, Celta.
- Dale, Roger (2001), «Globalização e educação: demonstrando a existência de uma 'cultura educacional mundial comum' ou localizando uma 'agenda globalmente estruturada para a educação'?,» in *Educação, Sociedade & Culturas*, 16, 133-169.
- Farquhar, Clare (1999), «Are focus groups suitable for 'sensitive' topics?», Jenny Ferreira, Virgínia; Teresa Tavares Sílvia Portugal (eds.), *Shifting Bonds, Shifting Bounds: Women; Mobility and Citizenship in Europe*, Oeiras, Celta.
- Fonseca, Laura (2001), *Culturas Juvenis, Percursos Femininos. Experiências e Subjectividades na Educação das Raparigas*, Oeiras, Celta.
- Fraser, Nancy (1987), «What's Critical About Critical Theory? The case of Habermas and Gender», Seyla Benhabib e Drucilla Cornell (orgs.), *Feminism as Critique*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Freire, Paulo (2000), *Pedagogia da Indignação*, São Paulo, UNESP.
- Hartsock, Nancy (1990), «Foucault on Power: a theory for women?», in *Feminism/Postmodernism*, New York and London, Routledge.
- Henriques, Fernanda (2003), «As Teias da Razão: a racionalidade hermenêutica e o feminismo», in *As Teias que as Mulheres Tecem*, Lisboa, Colibri, 133-144.
- Hey, Valerie (2003), «Dançando à roda das malinhas de mão: re-imaginar a cidadania através da amizade enquanto forma de luta», in *Ex Aequo – novos sentidos para novas cidadanias*, vol. 7, Helena C. Araújo (org.), Oeiras, APEM e CELTA, 49-69.
- Lister, Ruth (1997), *Citizenship – Feminist Perspectives*, New York, New York University Press.
- Lister, Ruth (2003), «Cidadania: um desafio e uma oportunidade para as feministas», in *Ex Aequo*, vol. 7, Celta Editora.
- Louro, Guacira (1999), *O Corpo Educado – Pedagogias da Sexualidade*, Belo Horizonte, Autêntica.
- Louro, Guacira (2000), *Currículo, Género e Sexualidade*, Porto, Porto Editora.
- Marshall, Theodore H. (1950), *Citizenship and Social Class*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Maineugneau, Dominique (1997), *Os Termos-Chave da Análise do Discurso*, Lisboa, Gradiva.
- Nogueira, Conceição (2001), «Questões de género na orientação vocacional. (Re)construir novos discursos da prática», AAVV (org.) *Reconstruir os Nossos Olhares*, Coimbra, ME-DREC.
- Pateman, Carole (1992), «Equality, difference, subordination: the politics of motherhood and women's citizenship», Gisela Bock e Susan James (orgs.), *Beyond Equality and Difference: Citizenship, Feminist Politics, Female Subjectivity*, London and New York, Routledge.
- Petit, Cristina Molina (1992), «Lo femenino como metáfora en la racionalidad postmoderna y su (escasa) utilidad para la Teoría Feminista», in *Feminismo y Ética. Isegoría – revista de filosofía moral y política*, n.º 6, Madrid, Instituto de Filosofía.

- Sousa Santos, Boaventura (1998), *Reinventar a Democracia*, Lisboa, Gradiva.
- Sousa Santos, Boaventura (2001), «Os processos da Globalização», in *Globalização – fatalidade ou utopia?*, Boaventura Sousa Santos (org.), Porto, Edições Afrontamento.
- Stoer, Stephen (2001), «Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social», in *Transnacionalização da educação – da crise da educação à 'educação' da crise*, Stephen Stoer, Luiza Cortesão e José Alberto Correia (orgs.), Porto, Edições Afrontamento, 245-275.
- Stoer, Stephen e Araújo, Helena C. (2000), *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Stoer, Stephen e Magalhães, António (2002), «Novas cidadanias, reconfiguração do contrato social em educação», *Comunicação proferida nas Jornadas sobre Globalização*, Leiria, Abril (mimeo).
- Turner, Ralph (1992), «La movilidad patrocinada e la movilidad de competicion en el sistema escolar», *Educacion e Sociedad*, 10, 139-155.
- Wallerstein, Immanuel (1990), *Culture as the Ideological Battleground of the Modern World – System, Culture and Society*, vol. 7, London, Sage, 31-55.
- Wilkinson, Sue (1999), «How useful are focus groups in feminist research?», Jenny Kitzinger and Rosaline Barbour (eds), *Developing Focus Group Research*, London, Sage.
- Woodward, Alison; Mejer, Petra (1998), «Gender Impact Assessment: a new approach to changing policies and contents of citizenship», Virgínia Ferreira; Teresa Tavares e Sílvia Portugal (eds), *Shifting Bonds, Shifting Bounds: Women, Mobility and Citizenship in Europe*, Oeiras, Celta.
- Young, Iris (1997), *Intersecting Voices – Dilemmas of Gender, Political Philosophy, and Policy*, Princeton, Princeton University Press.

Eunice Macedo é licenciada em Ciências da Educação pela Universidade do Porto e mestranda de Educação, Género e Cidadanias, pela mesma universidade. É professora e autora de algumas obras. Actualmente, dedica-se à investigação, estando a colaborar, entre outros, no projecto «Partilhar o Mundo: construir uma cidadania participativa», da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres. eunicemacedo_58@hotmail.com