

AS PERSPECTIVAS DAS FEMINISTAS NEGRAS SOBRE A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DAS RAPARIGAS NEGRAS

Celia Jenkins

Resumo A educação de raparigas britânicas de origem afro-caribeana é analisada através de contribuições feministas negras e anti-racistas, identificando a importância que as comunidades negras atribuem ao sucesso educativo e à luta contra o racismo. A pesquisa qualitativa aponta para o sucesso académico das raparigas negras, articulando a interação completa entre classe, 'raça' e género. A pesquisa qualitativa dá voz à experiência do racismo nas escolas. Recentes políticas sobre cidadania e inclusão social são analisadas de forma a encontrar formas de desafiar a discriminação nas instituições contra estudantes negros/as. Por fim, as concepções feministas negras trazem contributos para criar um terceiro espaço de cidadania democrática através da educação.

Palavras-chave 'Raça' e educação, *Black feminism* (feminismo negro), educação de raparigas negras, cidadania.

Introdução

Este artigo foi escrito em estreita colaboração com a Professora Lemah Bonnick, uma socióloga da educação feminista negra, a quem eu desde já quero agradecer. Fundamenta-se nas perspectivas feministas negras e anti-racistas, de forma a analisar a experiência educativa das raparigas britânicas negras, bem como os problemas metodológicos que lhe estão associados. Surge de imediato uma dificuldade terminológica, uma vez que não há uma consistência na forma de definição das raparigas negras na literatura, descritas de forma diversa como negras, britânicas negras, africanas, negras afro-caraibianas ou afro-asiáticas. Centrar-me-ei, aqui, nas raparigas nascidas na Grã-Bretanha, de origens afro-caraibianas, uma vez que divergem, a nível educacional, das raparigas inglesas asiáticas. As perspectivas feministas negras serão utilizadas de forma a estabelecer um enquadramento teórico para a análise das raparigas negras na educação e do potencial para o seu *empowerment*. Tentando identificar a complexa articulação de classe, 'raça' e género na determinação estrutural dos resultados educacionais, serão examinadas as informações relativas ao desempenho escolar, de forma a avaliar a influência relativa da classe, 'raça' e género nos resultados das raparigas negras. A sua experiência educativa de sucesso e insucesso é explicada através dos processos de inclusão ou exclusão a nível institucional. Por último, e relativamente ao tema da conferência

sobre a forma como a escola cria “cidadãos-aprendizes” através da educação inclusiva, este artigo identifica tensões entre a inclusão e a exclusão social para os grupos das minorias étnicas.

As perspectivas feministas negras

Hazel Carby (1982) criticou as feministas brancas por tratarem o género como um problema branco e teorizarem o patriarcado apenas em relação às vidas das mulheres brancas. A autora apontou a necessidade de uma análise, por parte de feministas negras, de conceitos chave produzidos pelo feminismo branco, para tratar os processos complexos através dos quais o racismo estrutura o relacionamento das mulheres negras com o patriarcado. Para tal, referiu o exemplo das mulheres negras como mães, que têm uma relação diferente com a vida familiar, porque muitas delas esperam trabalhar ao longo das suas vidas e não estão confinadas à esfera privada de dominação patriarcal que as mães brancas não assalariadas vivenciaram. Os salários baixos e a emigração, por motivos económicos, dos homens negros demonstram que as mulheres negras não têm a possibilidade de escolher ficar em casa para cuidarem das suas crianças. As feministas negras refutaram o pressuposto da sua tripla opressão de ‘raça’, classe e género, o que implica que cada aspecto seja “estático, independente, hierárquico e aditivo” (Wright, Weekes & McGlaughlin, 2000: 84). Em alternativa, analisam o modo como as diferentes formas de opressão se interligam com a especificidade das vidas das mulheres. De igual modo, bell hooks (1992) trata a política sexual na comunidade negra e argumenta que o racismo nega, aos homens negros, o mesmo acesso aos privilégios capitalistas/patriarcais que têm os homens brancos. Porém, as masculinidades negras estão ligadas pela supremacia masculina em relação às mulheres, o que necessita de ser desafiado.

A teoria feminista negra integra uma longa tradição de activismo das mulheres no desafio ao racismo, na mobilização de estratégias de resistência e na campanha por modelos democráticos mais inclusivos de cidadania feminina. Carby identifica a necessidade de uma *herstory*¹ das mulheres negras, para corrigir as abordagens existentes, marcadas pelas suas ausências e incorrecções. Poderia começar pelo trabalho pioneiro de Anna Julia Cooper (1858-1964), professora e a primeira mulher afro-americana a obter um doutoramento. Acreditava apaixonadamente no direito das mulheres à educação e que uma educação académica era essencial para conseguir uma “mobilidade social racial”. Em 1892, Cooper (1998) escreveu *A Voice from the South*, onde deu voz às mulheres ‘de cor’ e proclamou que elas estavam singularmente posicionadas para construir o futuro. Descreveu a sua vocação para ‘a educação dos discriminados’ e passou a maior parte da sua vida a ensinar, na comunidade negra e pobre de Washington, lutando por melhorar as vidas e condições em que viviam e fazendo campanha pela igualdade e democracia. *A herstory* de Cooper é um dos vários exemplos do activismo das

mulheres negras, através do qual estabeleciam fortes redes de apoio no interior e a favor da comunidade. Mirza e Reay (2000) afirmam a continuidade da convicção das mulheres negras na importância da educação para as suas vidas. Esta tradição passou para as suas filhas, juntamente com a necessidade de um activismo feminino na comunidade, para enfrentar o racismo institucionalizado e apoiar as pessoas jovens, sempre que necessário, através de uma oportunidade educativa alternativa e afirmativa.

As raparigas negras e o sucesso escolar: articular a influência de classe, ‘raça’ e género

Parte da *herstory* da educação das mulheres negras é constituída por uma análise das formas como são tratadas, no sistema educativo, e ao seu esquecimento nos debates em torno da ‘raça’ e educação. Mirza (1992) recorre aos dados sobre o sucesso escolar das raparigas negras desde o final dos anos 80, de forma a desafiar o mito do insucesso escolar negro. A incapacidade para lidar com o sucesso das raparigas negras é sintomática da insuficiente teorização da opressão de ‘raça’ e de género. O insucesso escolar negro é uma questão de ‘raça’, mas aplicada apenas aos rapazes, e o sucesso das raparigas é uma questão de género, mas identificada apenas com as raparigas brancas. O sucesso escolar das raparigas negras foi ignorado, de forma a manter o foco no insucesso ou incorporado nas explicações culturalistas. Os rapazes não podem ter sucesso escolar, porque estão em desvantagem devido à estrutura ‘matrifocal’² das famílias negras. Este argumento sobre a dominação das mães foi subsequentemente estendido, de forma a explicar o insucesso de todos os rapazes nos anos 1990 (Epstein *et al.*, 1998). Mirza argumenta que, mesmo as abordagens feministas, como a de Fuller (1980), que celebram o sucesso feminino negro, tenderam a recorrer à mesma referência cultural das mães como fortes modelos para as suas filhas. A autora reforça a necessidade de avaliar as razões do sucesso das raparigas negras, sem as tratar como super-mulheres, e de reconhecer que o sucesso escolar não as protege da discriminação racial no ensino superior e no emprego.

Nos anos 1990, Mirza enfatizou o sucesso académico das raparigas negras, em particular das de proveniência da classe trabalhadora, que obtinham mais sucesso do que qualquer outro grupo étnico. Ao examinar os dados nacionais (Social Trends, 2000), verifica-se que, em 1998, no final do ensino formal, aos 16 anos de idade, as raparigas tinham melhor desempenho nos exames nacionais do que os rapazes em todos os grupos étnicos (1997/8). No entanto, este sucesso das raparigas negras não se tem mantido. Embora continuem a ter melhores resultados do que os seus pares masculinos (que são os que têm o pior desempenho de todos os grupos), e melhores do que estudantes de origem paquistanesa e do Bangladesh, os seus resultados eram muito inferiores aos das raparigas brancas ou de origem indiana. Em 1998, foram os homens e mulheres negros que obtiveram as melhores

qualificações de todos os grupos étnicos, em termos de qualificações vocacionais (embora estes dados não se traduzam em melhores perspectivas de emprego), porém, a sua representação no Ensino Superior é ainda diminuta (Social Trends, 2000).

Gillborn e Mirza (2000) examinaram os dados acerca do sucesso escolar em termos de 'raça', classe e género, e avaliaram os seus respectivos efeitos diferenciais. Embora seja possível separar as diferenças de género, 'raça' e classe, é importante reiterar que não actuam isoladamente umas das outras. As autoras descobriram que a classe é um determinante crucial de sucesso escolar nos grupos étnicos, mas a associação entre etnia e classe é menos forte nos alunos afro-caribianos. Além disso, as desigualdades de sucesso escolar são evidentes em todos os alunos negros, independentemente da classe social. Em 1988, os alunos negros da classe trabalhadora obtiveram melhores resultados do que os alunos da classe trabalhadora dos outros grupos étnicos, mas em 1997, apesar de um melhoramento geral, o seu desempenho foi o pior. Os alunos negros da classe média têm agora um desempenho inferior aos alunos indianos de classe trabalhadora e resultados comparáveis aos dos alunos da classe trabalhadora provenientes do Paquistão e do Bangladesh.

Gillborn e Mirza argumentam que a diferença de género (*gender gap*) é relativamente pequena em comparação com as desigualdades que derivam da classe e 'raça', e no entanto, é o insucesso dos rapazes brancos que tem atraído maior atenção (quando até então, e desde os anos 1970, a atenção estava focada nos rapazes negros). Tal como acontece com a classe, as diferenças de género são também evidentes e claras, quer nos alunos negros, brancos ou asiáticos, com as raparigas a obter maior sucesso. No entanto, as desigualdades no desempenho escolar entre os grupos étnicos persistem, independentemente do género ou da classe. O sucesso das raparigas negras é evidente em relação aos rapazes negros, e tem-se constatado uma melhoria geral nos resultados de ambos, mas não no mesmo grau que outros grupos étnicos. Os dados recolhidos sugerem que, neste momento, as raparigas negras não são tão bem sucedidas. Indubitavelmente, muitas raparigas negras de classe média têm um bom desempenho escolar e prosseguem até ao ensino superior, um grupo que Arnot *et al.* (1999) descrevem como autonomia feminina negra.

No entanto, persiste o perigo de que o insucesso das raparigas negras seja escamoteado, quando actualmente as preocupações estão com o insucesso dos rapazes. É necessário identificar estratégias para melhorar o seu sucesso, de forma comparável ao das raparigas dos outros grupos étnicos e desafiar a actual política do governo focalizada apenas nos rapazes. De forma a dar sentido aos dados quantitativos sobre o sucesso escolar, é importante examinar as práticas escolares em relação à "raça", que trabalham para posicionar os/as alunos/as negros/nas nas margens do sistema educativo, sobretudo porque ingressaram na escola antes dos outros grupos étnicos minoritários.

Racismo institucionalizado: políticas de exclusão nas escolas

Desde a introdução da Reforma Educativa de 1988, um sistema educativo orientado pelo mercado tem gerado maiores desigualdades sociais, restringindo oportunidades, a experiência e os resultados dos alunos provenientes de minorias étnicas. Gillborn e Youdell (2000) descrevem a actual política educativa como um 'racionalismo' de educação, onde as escolas são julgadas pelo seu desempenho académico e forçadas a providenciar um ensino controlado pela necessidade de melhorar os padrões de sucesso. O governo conservador, com a reforma de 1988, contrariou as políticas de igualdade de oportunidades e centrou-se nos indivíduos, como se todos/as os/as alunos/as fossem tratados/as de forma igual na escola, considerando que o mais importante era a determinação individual e o apoio parental.

Usando o quadro de análise de Gordon *et al.* (2000) no seu estudo etnográfico acerca dos processos escolares na construção social da cidadania, a escola oficial constitui o nível institucional. O acesso à escola é mediado pela escolha parental, em que os pais escolhem as escolas com melhores resultados e, por sua vez, essas escolas seleccionam os/as alunos/os que mais provavelmente lhes acrescentem valor no mercado, transformando, assim, os/as estudantes em objectos do sistema educativo. No interior das escolas, os alunos são ordenados de acordo com os seus desempenhos, e os alunos da classe trabalhadora e das minorias étnicas têm maiores probabilidades de serem colocados nas fileiras mais baixas, com professores mais fracos e menos qualificados. Wright *et al.* (2000) argumentam que as escolas, que podem seleccionar estudantes, são também as primeiras a excluí-los, caso ameacem a imagem da escola. Os processos de selecção são influenciados por estereótipos de classe e de 'raça', que atribuem o insucesso escolar a estudantes de classe trabalhadora e de minorias étnicas, encorajando, assim, a segregação escolar em termos de classe e de 'raça' (Gerwitz, 2000).

Também o currículo tem sido bastante criticado pelas/os educadoras/es anti-racistas, pelo seu etnocentrismo. O currículo nacional foi introduzido para promover uma cultura nacional comum (Whitty, 1992), mas é informado por compromissos neo-conservadores com um currículo nacionalista branco (Tomlinson, 1993). O estudo de Fanon (1967) consiste em identificar a alienação experienciada pelos negros que obtiveram sucesso escolar, através da aprendizagem de um currículo que, simultaneamente, os exclui e os rejeita. Numa época de intensificação das tensões raciais, prosseguir um currículo que aliena os/as alunos/as das minorias étnicas irá certamente aumentar a sua desafecção em relação à escola. O governo do *New Labour* alegou que a educação para a cidadania é a grande prioridade para desenvolver "o conhecimento e a compreensão dos alunos das diferentes crenças e culturas, incluindo um apreço pela diversidade" (DFEE, Maud Blair *et al.* 1999: 12). No entanto, Blair *et al.* criticam este 'multiculturalismo inócuo' e vêem-no como uma oportunidade perdida para confrontar o racismo e o assédio racial nas escolas.

Exclusões sociais e educativas

Em conjunto com os receios de insucesso escolar, o *New Labour* está preocupado com os efeitos da exclusão social sobre os grupos vulneráveis da sociedade. As actuais políticas governamentais têm sido conduzidas pela competitividade económica, de tal maneira que a cidadania vem sendo redefinida em termos da capacidade individual para contribuir para a economia (Ozga, 1999). Quando Blair lançou o "Programa contra a Exclusão Social" (Social Exclusion Unit), em Dezembro de 1997, o seu principal objectivo era uma renovação nacional. Esta estratégia dependia da valorização de cada cidadão, dando a cada um a oportunidade de se desenvolver e de eliminar as desigualdades sociais (Ozga, 1999). A exclusão social é associada ao insucesso escolar, como se as escolas fossem a causa do problema e a pobreza uma desculpa para não o resolver. Ozga (1999) sugere que, no contexto de governação *New Labour*, a inclusão social tem de ser ganha e é oferecida na base duma troca entre indivíduo e governo, de tal forma que a cidadania se torna a recompensa pelo comportamento responsável e aquisição de competências. Na educação, aos alunos desafectados é agora dada uma formação vocacional para auxiliar o seu ingresso no mercado de trabalho. Curiosamente, esta situação espelha a estratégia americana do século XIX, de Booker T. Washington, com o intuito de promover a mobilidade social racial através da formação vocacional, que Cooper e Du Bois contestaram fortemente (Lemert, 1998).

Exclusões escolares de longa duração

O Ministério da Educação e Emprego inglês³ recolheu os dados nacionais relativos ao número de exclusões de longa duração da escola, desde 1992. Estas estatísticas indicam que dois terços dos alunos excluídos, de forma mais intensa, nunca mais voltam à escola convencional (Gillborn e Gipps, 1996). Em 1995/96, 83% destas exclusões eram de rapazes, e os de origem afro-caraíbia têm, em relação aos seus pares brancos, uma probabilidade de 4-6 vezes superior de virem a ser excluídos. Da mesma forma, na medida em que as preocupações com o insucesso escolar estão orientadas para os rapazes, também as políticas contra a exclusão se centram nos rapazes, apesar das raparigas afro-caraíbias terem maior probabilidade de serem excluídas (Majors *et al.* 1998). A investigação qualitativa tem sido utilizada eficazmente, para identificar os processos escolares ao nível da 'escola informal' (Gordon *et al.* 2000). Sewell (1997) e Wright *et al.* (2000) explicam que a elevada taxa de abandono de alunos/as negros/as se deve aos processos racializados que conduzem à exclusão.

Wright *et al.* (2000) realizaram uma pesquisa qualitativa em 5 escolas e exploraram as diferenças de género entre os/as estudantes negros/as nas suas respostas à disciplina e ao racismo nas escolas. Estudantes negros/as sentiam que o

seu tratamento era fundamentalmente determinado pela 'raça', na medida em que os/as professores os acusavam de comportamento disruptivo e aplicavam diferentes sanções a estudantes brancos e negros. Callender e Wright (2000) estudaram as diferentes aplicações da disciplina rigorosa por docentes negros/as e brancos/as: os professores brancos usam a disciplina para excluir os alunos negros, ao passo que os professores negros usam a disciplina para lhes proporcionar um *empowerment* necessário ao seu sucesso académico. Porém, estas conclusões baseiam-se numa investigação a docentes, feita em pequena escala, e a afirmação de Callender, de que os/as docentes negros/as contribuem para o *empowerment* de raparigas negras, não foi confirmada pela experiência de raparigas negras, na investigação de Wright *et al.*, onde um professor negro usava a disciplina no sentido de as alienar, em vez de lhes contribuir para esse *empowerment*. Regra geral, as raparigas negras sentiam que os rapazes eram mais excluídos, porque contestavam as decisões dos professores, ao passo que as raparigas aceitavam as sanções, mesmo que as considerassem injustas. Muitos alunos e pais negros referem não ter tido oportunidade para negociar no processo de exclusão, tendo, por isso, pedido apoio às organizações da comunidade negra, ajuda no apelo contra as expulsões e para o regresso dos seus filhos à escola (Wright *et al.*, 2000).

O activismo feminista negro na educação: definindo o terceiro espaço da cidadania

Mirza e Reay (2000) identificam os modos pelos quais as mulheres negras apoiaram a educação e providenciaram às raparigas uma forte tradição nesse sentido. Além disso, desafiaram a discriminação racial na educação, fundando escolas alternativas, quando as escolas convencionais não eram capazes de implementar uma visão positiva da cultura negra no currículo. Mirza e Reay ligaram esta tradição ao activismo afro-americano, onde as mulheres negras são como 'segundas mães' (*othermothers*), assumindo responsabilidade comunitária pelo bem-estar de todas as crianças. Sugerem que tais modos de cooperação são um modelo potencialmente estimulador para a cidadania feminista, um terceiro espaço, que poderia contrariar o individualismo das concepções e tradições de cidadania democrático-liberais brancas e beneficiar todas as mulheres. Também aqui se encontram ecos da convicção de Anna Julia Cooper, sobre a missão das mulheres negras no fortalecimento de uma visão da cidadania democrática.

Conclusões

Gillborn e Mirza (2000) concluem que os/as estudantes negros/as não usufruem de oportunidades iguais em termos de acesso e de experiência numa educação inclusiva. A legislação relativa aos Direitos Humanos, Human Rights Act de 1999, entrou em vigor em Outubro de 2000, conferindo às crianças o direito à educação e o direito a serem justamente ouvidas. Ghosh (2000) argumenta que o DFEE e as escolas precisam de encontrar soluções efectivas contra a discriminação racial na educação, antes que os pais os incriminem usando esta mesma legislação. Enquanto o *New Labour* propõe a alteração das atitudes dos excluídos para promover a justiça social e a democracia, o meu artigo põe a acentuação na necessidade de soluções institucionais. Um ambiente educativo inclusivo tem de enfrentar o racismo, seguir de perto o desempenho escolar e as exclusões, e sairá a ganhar se promover as concepções de cidadania feministas negras de criação de um terceiro espaço para a cidadania democrática, através da educação.

[Tradução de Ana Fonseca Costa, e revisão de Laura Fonseca, Maria José Magalhães e Helena C. Araújo]

Notas

- 1 História considerada a partir de uma perspectiva feminista. (*N. da T.*) Em português tem sido usada a expressão história das mulheres para considerar o feminino na história.
- 2 Centrada na mãe; situação familiar onde a mulher representa o núcleo da vida no lar. (*N. da T.*)
- 3 Departement for Education and Employment. (*N. do T.*)

Referências bibliográficas

- Arnot, Madeleine, Miriam David e Gaby Weiner (1999), *Closing the Gender Gap. Postwar Education and Social Change*, Cambridge, Polity.
- Arnot, Madeleine, e Jo-Anne Dillabough (2000), (orgs.), *Challenging Democracy. International Perspectives on Gender, Education and Citizenship*, Londres, Routledge Falmer.
- Blair, Maud, et al. (1999), "Institutional racism, education and the Stephen Lawrence inquiry", em *Education and Social Justice*, 1(3), 6-16.

- Callender, Christine, e Cecile Wright (2000), "Discipline and democracy: race, gender, school sanctions and control", em Madeleine Arnot e Jo-Anne Dillabough (orgs.), *Challenging Democracy. International Perspectives on Gender, Education and Citizenship*, Londres, Routledge Falmer.
- Carby, Hazel (1982), "White women listen! Black feminism and the boundaries of sisterhood" in Centre for Contemporary Cultural Studies (orgs.), *The Empire Strikes Back: Race and Racism in Seventies Britain*, Londres, Hutchinson.
- Cooper, Anna Julia (1998), "The voice from the South", em Charles Lemert e Esme Bhan, (orgs.), *The Voice of Anna Julia Cooper*, Maryland, USA, Rowman & Littlefield.
- Epstein, Debbie, et al. (1998) (orgs.), *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement*, Buckingham, Open University Press.
- Fanon, Frantz (1986), *Black Skins, White Masks*, Londres, Pluto.
- Fuller, Mary (1980), "Black girls in a London comprehensive school", em Rosemary Deem (org.), *Schooling for Women's Work*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Gerwitz, Sharon (2000), "Education, labour and social justice", em Gail Lewis et al. (orgs.), *Rethinking Social Policy*, Milton Keynes/ Londres, Open University/ Sage.
- Ghosh, Tarun (2000), "Schools must have rights stuff", *Times Educational Supplement* 20 Outubro, 28.
- Gill, Deborah et al. (1992) (orgs), *Racism and Education: Structures and Strategies*, Londres, Sage.
- Gillborn, David, e Caroline Gipps (1996), *Recent Research on the Achievement of Ethnic Minority Pupils*, HMSO.
- Gillborn, David, e Heidi Mirza (2000), *Educational Inequality: Mapping Race, Class and Gender*, Londres, Institute of Education
- Gillborn, David, e Deborah Youdell (2000), *Rationing Education*, Buckingham, Open University Press.
- Gordon, Tuula, Janet Holland e Elina Lahelma (2000), *Making Spaces: Citizenship and Difference in Schools*, Basingstoke, Macmillan.
- Hooks, Bell (1992), *Black Looks: Race and Representation*, Londres, Turnaround.
- Lemert, Charles (1998), "Anna Julia Cooper: The Colored Woman's Office", em Charles Lemert e Esme Bhan (orgs.), *The Voice of Anna Julia Cooper*, Maryland, USA, Rowman & Littlefield.
- Lemert, Charles, e Esme Bhan (1998) (orgs.), *The Voice of Anna Julia Cooper*, Maryland, USA, Rowman & Littlefield.
- Majors, Richard, et al. (1998), "The exclusion of Black children: Implications for a racialised perspective", *Multicultural Teaching* 16, 3, 35-7.
- Mirza, Heidi (1992), *Young, Female and Black*, Londres, Routledge.
- Mirza, Heidi, e Diane Reay (2000), "Redefining citizenship: black women educators and 'the third space'", em Madeleine Arnot e Jo-Anne Dillabough (orgs.), *Challenging Democracy. International Perspectives on Gender, Education and Citizenship*, Londres, Routledge Falmer.
- Ozga, Jenny (1999), "Two Nations? education and social inclusion-exclusion in Scotland and England", *Education and Social Justice*, 1 (3), 44-51.
- Sewell, Tony (1997), *Black Masculinity and Schooling: How Black Boys Survive Modern Schooling*, Stoke-on-Trent, Trentham.

- Tomlinson, Sally (1993), "Ethnic minorities and education: new disadvantages", em Theodor Cox (org.), *Combating Educational Disadvantage*, Londres, Falmer Press.
- Whitty, Geoff (1992), "Education, economy and national culture", em Robert Boccock e Kenneth Thompson (orgs.), *Social And Cultural Forms of Modernity*, Buckingham, Open University/Polity.
- Wright, Cecile, Debbie Weekes e Alex McGlaughlin (2000), *'Race', Class and Gender in Exclusion from School*, Londres, Falmer Press.

Celia Jenkins ensina Sociologia e *Women's Studies* (Estudos sobre as Mulheres) na Universidade de Westminster, Londres (UK). A sua área de especialização é Sociologia da Educação, com enfoque particular em género e educação. Foi responsável num projecto de pesquisa sobre prostituição e os interesses actuais situam-se sobre a educação em torno do conhecimento e prevenção de violência sexual.