

# A socialização escolar: educação familiar e escolar e violência de género nas escolas

Conceição Osório

*Publicado em “Outras Vozes”, nº 19, Maio de 2007*

Este artigo surge na linha da pesquisa que a WLSA tem vindo a realizar sobre Identidades sociais/sexuais dos jovens que frequentam o primeiro nível do ensino secundário geral. O estudo teve o seu início no último trimestre de 2005, tendo sido entrevistados 647 jovens raparigas e rapazes na cidade de Maputo e Província da Zambézia.

A socialização na escola (pelos conteúdos disciplinares, pela explicitação de saberes e pela elaboração de novas hierarquias) rompe, por um lado, com a socialização na família (tanto mais forte quanto o capital cultural das famílias é menos compatível com o saber escolar) e, por outro lado, adapta e encontra pontos de acordo que permitem a convivência entre espaços e agentes de socialização.

Como corpo social a escola é, a par da família, um agente de socialização privilegiado. A escola entendida como totalidade, de salas de aulas, de professores, de alunos, de programas, de métodos e de saber, é o lugar onde se reproduz e se legitima a ordem social. Assim, a escola é, em primeiro lugar, um mediador dum sistema de formação de saberes disciplinares e, em segundo lugar, de “estruturação” das condutas (dos actores sociais em presença) em torno de valores referenciados a campos mais vastos da realidade social. São estes dois elementos de transmissão/aprendizagem de saberes e de apropriação de valores que, organizando o ensino e a aprendizagem, são determinantes para a compreensão do papel da escola na construção das identidades.

A partir dos discursos dos jovens foram analisados os processos e mecanismos da socialização escolar, através de três dimensões: a primeira são as afinidades, complementaridades e conflitos entre educação familiar e escolar, a segunda são as relações professor/aluno, e a terceira dimensão é a violência de género nas componentes assédio sexual e gravidez.

## **Entre a casa e a escola**

Relativamente à primeira dimensão, compatibilidades e conflitos entre socialização familiar e escolar, temos de referir que as diferenças discursivas entre a cidade de Maputo e a província da Zambézia não permitiram a construção de subgrupos, ou seja, a diversidade de discursos nas áreas de estudo referem-se mais à ênfase dada a aspectos particulares, do que a divergências que poderiam indiciar interpretações díspares. Nesta componente constatou-se a existência de três tendências relativamente ao modo como as/os alunas/os representam as compatibilidades entre os dois meios. A primeira, maioritária (60%), exprime um acordo entre os sistemas de valores veiculados na família e na escola, ou seja, embora recorrendo a mecanismos diferenciados e a práticas aparentemente contraditórias, ambos os espaços procuram reproduzir uma mesma ordem de pensar e organizar as relações sociais.

Na maioria das escolas, os alunos revêem-se, tal como acontece nas famílias, como objectos de conhecimento, conhecimento este cuja legitimidade se encontra no papel social conferido aos professores e aos pais (ou seus representantes) e nos mecanismos de controlo que desencadeia. Esta situação é bem visível na província da Zambézia, onde a escola claramente não responde à “procura” juvenil de novos elementos de coesão, isto é, os e as alunas acrescentam saber num processo muito fragmentado e disperso, em que se concilia, por exemplo, a divisão de trabalho em casa (às meninas compete varrer, cozinhar) com a “igualdade” na escola. O facto de todas e todos as/os entrevistadas/os terem afirmado a ausência de raparigas chefes de turma (mas a maioria dos adjuntos de chefes são raparigas) é um bom exemplo de como se realizam as compatibilidades entre a modernidade escolar e a tradição cultural da subalternidade. O que é comum na casa e na escola é para além da impossibilidade de questionamento (parte-se sempre do entendimento dos jovens como tábua rasa), a manutenção de uma estrutura de poder que tem a idade e o sexo como determinantes.

É interessante, no entanto, salientar o surgimento de uma posição minoritária, mas significativa que exprime, por parte das famílias, expectativas semelhantes, relativamente aos dois sexos. Curiosamente estas posições valorativas da educação escolar das raparigas por parte dos pais, são predominantemente produzidas ou por jovens oriundas de grupos com capital cultural médio ou elevado, ou por alunas de famílias monoparentais e chefiadas por mulheres, por vezes sem formação académica e com poucos recursos, mas com uma grande história de violência e de discriminação.

Cerca de 15% de jovens constituem aquilo que classificámos como segunda tendência, isto é, produziram um discurso que distingue claramente os fins, os mecanismos e os resultados da socialização familiar e escolar, principalmente no que respeita às possibilidades que a escola tem de oferecer alternativas à construção de papéis sociais.

Uma terceira tendência (25% dos jovens) é caracterizada pela simultaneidade de contestação e conformação entre os mecanismos de socialização. Isto é, ao mesmo tempo que referem a escola como espaço de maior liberdade e mais conhecimento, estabelecem-se acordos entre valores transmitidos num e noutro espaço.

A pouca contestação dos e principalmente das jovens à desigualdade, evidencia as limitações da educação escolar como agente de mudança social, reforçando ao mesmo tempo, a normalidade de um sistema que discrimina segundo o sexo. Quer isto dizer que a universalidade do ensino/aprendizagem, que se encontra nas directivas e nas intenções discursivas dos agentes de educação (a todos os níveis da hierarquia) não se operacionaliza na prática escolar. Partindo do pressuposto “da igualdade formal” dos alunos e dos saberes a aprender, não se questiona e não se actua no sentido de desenvolvimento de relações sociais mais simétricas. Por esta razão, o normativo que orienta o papel do jovem como filha/o num esquema regido pela autoridade indiscutível (versus autoritarismo) é coincidente com os elementos presentes nas identidades de aluna/o, o que conduz a que a desigualdade entre raparigas e rapazes, seja interiorizada como normal e se transforme em verdade e em crença. Podemos dizer com Maffesoli (1993) e Kaufmann (2005) que a “força socializadora do contexto” na construção dos papéis sociais de raparigas e rapazes, tanto no meio escolar restrito (como sistema de ensino realizado principalmente na relação

professor-aluno), como na família, permite uma construção identitária em conformidade com a ordem social e cultural dominante.

### **A relação professor/a-aluna/o**

A segunda dimensão, da análise dos mecanismos de socialização escolar, foi a relação professor-aluno. A relação que os professores estabelecem no espaço da sala de aula, com todos os seus rituais e códigos é um campo de revelação de um curriculum oculto que exprime, além da transmissão dos saberes previamente fixados e definidos, os modos justos e legítimos de estar e pensar a vida e o mundo. Os mecanismos de ensino e aprendizagem não são apenas os meios através dos quais o sistema de educação se justifica, mas formatam os desejos, as expectativas e em última análise configuram modelos culturais hegemónicos. É também pela análise dos discursos das e dos jovens relativamente ao “conteúdo” da sala de aula, que se pode compreender os valores que subentendem a negociação das regras do jogo, como é exemplo a “utilização” do corpo feminino e a relação sedutor/ a seduzida/o.

A relação professor-aluno contribui para inculcar, através da linguagem e dos gestos, uma concepção do eu e dos outros que suporta ou rompe com a herança cultural. Neste trabalho, foi para nós importante perceber quais os processos utilizados para reproduzir (produzindo simultaneamente novos elementos) a desigualdade de género. Da análise das entrevistas, constatou-se a existência de duas posições: a primeira, largamente maioritária (cerca de 90%), que se refere há existência de discriminação, associada, por um lado, à naturalização da desigualdade e por outro lado, a um ensino autoritário e arbitrário (entende-se por discriminação o tratamento diferenciado que é dado a rapazes e raparigas e que espelha e transmite a estrutura de poder entre os dois sexos).

No que se refere às diferenças de percepção e justificação para a discriminação de género dos rapazes e das raparigas, destacam-se duas questões consideradas centrais. Para as jovens as desiguais formas de relacionamento são explicadas pela natureza que atribui características diferenciadas a mulheres e a homens, ou seja, a tolerância manifesta dos professores em relação às alunas, tem a ver com uma “normalidade” social que, tendo em conta a fragilidade das mulheres, aceita as fraquezas inerentes ao sexo feminino e, portanto, exige menos em termos de sucesso escolar do que aos rapazes. Para estes a discriminação, poucas vezes percebida como injusta, é explicada tanto pela tentativa de assédio sexual dos professores às raparigas, como pelo facto de considerarem a incapacidade e a “falta de jeito” das raparigas para as actividades intelectuais, como justificação para as diferenças de exigências por parte dos professores. Esta situação é revelada em muitos discursos dos jovens que consideram normal as exigências feitas aos rapazes, “porque estes é que têm futuro”.

A discriminação (que, no entanto, não é concebida como tal pelas raparigas) expressa nas maiores exigências feitas aos rapazes (mais facilmente acusados de preguiçosos, mas também mais estimulados a estudar e a ter sucesso), evidencia um dos mecanismos mais fortes da acção da escola e dos seus agentes na estrutura de género e no seu acordo com a socialização familiar. Quando as e os jovens afirmam, por um lado, que a escola e a casa são complementares, não representando como conflituais os elementos de identificação e reconhecem, por outro lado, que os rapazes são mais “maltratados” pelos professores do que as raparigas, estão, na realidade, a exprimir a

permanência de uma relação que acentua papéis sociais classificatórios segundo o sexo. Significa que, relativamente às expectativas sociais, o sucesso escolar das raparigas é tido como excepcional, aludindo-se nos discursos de professores e de dirigentes do sector da educação, “às boas notas das raparigas, ao seu empenhamento e esforço”. Esta concepção que embora eivada de boas intenções tem, na realidade, como consequência que mulheres e homens, independentemente da sua formação escolar e da sua competência técnica, possam continuar a reproduzir na vida adulta a ordem patriarcal, como são exemplos a distribuição e o exercício do poder político em Moçambique.

Paralelamente a este discurso largamente partilhado pela maioria das estudantes há outro que exprime algum desconforto com o conteúdo do ensino, revelando contestação aos métodos e conteúdos, que, segundo muitos afirmam, (principalmente quando se referem ao exercício da sexualidade) “não servem para nada”. Isto é tão mais interessante quanto se considerarmos o esforço de informação desenvolvido em Moçambique pelo governo e as ONGs, no sentido de divulgar cuidados a manter com a saúde sexual. Estas estratégias direccionadas para o combate ao HIV/SIDA que, no caso concreto das escolas, têm a sua expressão nas associações juvenis e nos SAAJ, vêm, neste contexto de ensino/aprendizagem, a sua eficácia muito reduzida. Não tendo em conta as necessidades de conhecimento dos jovens, a escola (e a família também) permite a continuidade daquilo que tanto critica: a exposição descontrolada dos jovens a múltiplas fontes de informação, sem que haja o contraponto necessário.

### **Discriminação, violência e sexualidade**

A gravidez e o assédio sexual no contexto escolar revelam o papel da educação na construção da sexualidade. A socialização escolar e a relação professor/aluno contribuem para consolidar modelos de identidade sexual dominantes, para os subverter, ou podem ainda combinar elementos novos e antigos, numa perspectiva revisionista de aperfeiçoamento da ordem androcrática.

Se a sexualidade é o resultado da apropriação de valores e normas pelo sujeito, a questão que se coloca é, como é que através dos discursos os corpos juvenis são, por um lado, texto de cultura, isto é, revelam o modo dominante de pensar e viver, mas, por outro lado, são também agentes de cultura, no sentido em que produzem, comunicam e actuam.

#### *Gravidez e penalização*

As diferenças encontradas entre Maputo e Zambézia são expressas de forma mais clara e precisa. Isto é, enquanto, por exemplo, os discursos juvenis na questão da relação professor/aluno, são muito semelhantes nas duas áreas de estudo, no que respeita à sexualidade existem distinções que pensamos dever assinalar. A primeira diz respeito à situação de gravidez nas escolas: ao contrário de Maputo, na Zambézia, muitas das raparigas entrevistadas já tinham filhos e, portanto, as suas representações foram determinadas, em grande número de casos, por experiências pessoais. A segunda distinção refere-se ao assédio sexual que, na Zambézia, é muito mais visível e também mais impune e mais violento. Estas distinções podem ser explicadas pelo afastamento da Zambézia dos centros de decisão e da vigilância institucional e pelo contexto de ruralidade, de pobreza e de persistência de um modelo que oculta os

conflitos existentes. Isto significa que predomina uma cultura do medo e da obediência que contribuem para a manutenção de desigualdades e injustiças profundas.

A visibilidade e o aumento da gravidez nas escolas moçambicanas têm sido objecto de grande questionamento social. Este questionamento e as causas mais identificadas para este fenómeno são contudo muito variadas e contraditórias. O discurso social dominante desenvolve um sistema de explicações assente na anomia dos valores culturais tradicionais e na representação da escola como um lugar de “perigo” para a conservação da ordem. A posição das famílias e dos dirigentes políticos situam a resolução do problema da gravidez das meninas na adopção de medidas punitivas. A redução da questão à sanção, assenta no pressuposto da igualdade de situação entre os dois sexos. Significa que não se tem em conta o poder que estrutura as relações sociais de género e as que se estabelecem entre professor-aluno. O discurso moralizador expresso na adopção de medidas contra as raparigas que engravidam, não identificando as causas do “problema” na construção da identidade social das mulheres, reforça, em última análise, uma concepção da sexualidade feminina “sob controlo”. Isto é, há um acordo social e político explícito, de que a gravidez fora do contexto normativo (independentemente se ela corresponde à vontade da jovem) atenta e ofende a moral social.

Sendo uma realidade que a gravidez implica abandono e desistência escolar, a argumentação dos dirigentes da educação para a punição das alunas grávidas e não, por exemplo, dos pais que retiram as filhas para as casarem prematuramente e/ou para realizarem os ritos de iniciação, oculta, a nosso ver, a raiz do problema: persiste uma cultura de discriminação muitas vezes “silenciada” pela formalização de medidas (visando aumentar o acesso e a retenção escolar das raparigas) que, sendo importantes, não atingem a estrutura da desigualdade.

No que se refere às representações das causas da gravidez, não existe no discurso das jovens, uma causa principal que possa ser identificada como explicação para a gravidez, mas encontrámos um conjunto de factores que combinam a chantagem amorosa, com o acaso, o desconhecimento, a curiosidade e a rejeição do discurso paterno. Por outro lado, e tal como outros estudos reconhecem, a gravidez é representada muitas vezes como forma de poder, de controlo e, ao mesmo tempo, de dependência, ou seja, fica-se grávida para enfrentar o outro, para o obrigar a criar laços não pedidos, mas, por outro lado, coloca-se na sua dependência. É interessante constatar que a gravidez, objecto de grandes encómios, quando vivida no seio do casamento, é diabolizada entre as jovens sem marido porque é elemento de desordem social, de conspiração de valores, de fuga ao controle social. E esta representação, aliada à justificação para a transferência das alunas para o curso nocturno, é válida tanto para os dirigentes da educação como para cerca de 80% das raparigas. Os argumentos mais utilizados para a concordância com a transferência das jovens grávidas para o curso nocturno são a má influência sobre as outras e a necessidade de responder pelo erro cometido. É notória a falta de sensibilidade e a projecção da culpa pelo facto de se ser mulher, não existindo neste tipo de discursos a nomeação do parceiro que engravidou. Quando se questionou as meninas sobre as medidas a serem tomadas sobre os professores responsáveis da gravidez, se algumas dizem que devem ser expulsos, a grande maioria pensa que o problema para ela e para os pais se resolve com casamento “porque hoje há carência de casamento”. Esta concepção de

moralidade é partilhada pelos dirigentes da educação, para quem o casamento constitui uma “boa reparação” para a violação de direitos das raparigas. É interessante constatar, uma vez mais, como os discursos bem intencionados (não causar danos na ordem) reduzem o corpo das raparigas a objecto de reprodução e uso sexual: desde que se restabeleça a norma através da assunção das responsabilidades da gravidez, deixa de haver culpados e agressores.

### *O assédio sexual*

Quando se trata da questão do assédio sexual, a naturalização da diferença e a transformação dessa diferença em desigualdade, assume contornos particulares. Estamos perante disposições que, sexuando o corpo, o transformam em lugar por excelência de visibilidade da feminilidade e masculinidade, isto é, o corpo é utilizado como estratégia de poder, em que a sedução do outro é um acto de poder que, no caso das raparigas, representa na realidade a subordinação a uma cultura que faz dela apenas corpo útil, um ser para o outro.

Neste trabalho constatou-se que o assédio sexual é amplamente conhecido, debatido e objecto de rumores pelos/as jovens (de todas as idades) e é reconhecido como um acto visando estabelecer uma troca de favores sexuais em troca do aproveitamento escolar das alunas. Foram identificadas no discurso das entrevistadas três posições relativamente ao perfil das raparigas no contexto de assédio sexual: as que são assediadas e se conformam (70%), as que assediam (10%) e as que resistem ao assédio (20%).<sup>1</sup> A pesquisa foi profícua no relato de raparigas que foram assediadas pelos professores e que resistiram: são histórias muito dolorosas, cheias de sofrimento, vividas em silêncio. Porquê em silêncio? Em primeiro lugar, porque existe um sentimento de impunidade pública face aos agressores e, em segundo lugar, porque existe um medo, que não se circunscreve apenas ao facto de poderem reprovar, o que para muitas delas significa (considerando a idade e as condições materiais em que vivem) terem que deixar de estudar, mas significa também e principalmente serem socialmente estigmatizadas. Mesmo nos casos em que há predisposição para a denúncia, existe um grande desencorajamento social, seja por falta de solidariedade familiar, seja porque o corporativismo dos professores em aliança com as direcções das escolas, leva ao encobrimento e à desvalorização do assédio.

No que se refere às representações sobre as raparigas que assediam ou são assediadas e se conformam, a maioria das jovens associa o assédio à moda e à utilização de roupas socialmente condenáveis na escola (não na rua ou discoteca), segundo um modelo de normatividade produzido e partilhado em cada espaço. O seu incumprimento surge como não reconhecimento de si enquanto parte do grupo (Kaufmann, 2005). É isto que, em muitos discursos, justifica e autoriza o assédio sexual.

A acusação e a responsabilização das meninas pelo assédio de que são vítimas, mostram bem como, na incorporação do modelo cultural na construção do feminismo, as mulheres são cúmplices e agentes da sua submissão: a noção de decência relativamente ao vestuário é uma forma de dominação, isto é, as raparigas “descontroladas” que usam saias curtas expõem-se a uma violência que é social e culturalmente legítima. Significa que o “descontrolo feminino” justifica e despenaliza o assédio, fazendo da vítima agente do seu próprio sofrimento (Maffei da Silva,

1995). A violação dos direitos humanos presente nestes discursos é pautada pela desigualdade de género, isto é, a culpa, o medo e a não denúncia, associando-se ao apelo à bondade, à tolerância e ao bom senso das raparigas, organizam de forma eficaz a violência exercida contra as mulheres. O facto de não se identificarem professores que tenham sido exemplarmente punidos e o discurso da ambiguidade por parte das direcções das escolas e do sector da educação, reforçam e comunicam uma concepção de que o assédio sexual cometido no contexto escolar é resultado de um conjunto de factores em que as responsabilidades da assediada e do assediador são igualmente repartidas. Isto é, ao não definir o assédio sexual como uma expressão do poder masculino e de violência sexual, sejam quais forem as circunstâncias e mesmo nos casos em que as raparigas assediam os professores, a educação escolar está a contribuir com toda a legitimidade que possui, para a naturalização da violência de género. Esta situação é brutalmente acentuada, quando se toma a idade como factor determinante para o julgamento, isto é, há um consenso social de criminalização apenas no caso das crianças (antes da menarca), não se tendo em conta que a idade é apenas um dos elementos de agravamento da situação e que o fundamento do problema se encontra nas relações sociais de género.

No que respeita à posição dos jovens entrevistados, é interessante constatar que os rapazes associam quase sempre o assédio sexual a poder. No entanto, e embora pareça haver uma assunção de que o assédio é uma dimensão da violência sexual, para a posição dos jovens (a favor de uma punição exemplar dos professores) parece intervir também um elemento de rivalidade com os professores, que estão claramente numa situação de supremacia. As possibilidades que os rapazes têm de competir com os professores (e também com outros adultos fora da escola) são diminutas. Isto mostra como o assédio é, por vezes, objecto de manipulação por parte de muitas raparigas que têm uma visão do amor como relação de troca do corpo por bens materiais. A questão central continua a ser a desvalorização/super-valorização e negação da sexualidade feminina como expressão de direitos, ou seja, o corpo feminino é o campo por excelência, de disputa de dominação masculina, o corpo é representado e vivido como exterior e não para si. Parece-nos também que, na combinação destes factores, pode estar uma das explicações para a violação em grupo, a que algumas raparigas são sujeitas quando saem das escolas: a violação aparece nestes casos como vingança e como punição.

Embora, tal como referimos, os professores sejam responsabilizados pelo assédio, muitos alunos afirmam que as raparigas “facilitam” e “provocam”, não existindo discursos de tolerância e compreensão com as vítimas. Do mesmo modo, a maioria dos professores e dirigentes do sector de educação responsabilizam as raparigas pelo assédio sexual de que são vítimas.

O que fica claro, quando se analisam os discursos das e dos jovens é a permanência de um contexto cultural, independentemente das regiões e das idades dos alunos, que discrimina as mulheres, seja pela discriminação “positiva” que distribui em desigualdade as capacidades e as possibilidades de sucesso escolar das raparigas, seja pela atribuição de intenções pecaminosas quando se está em presença de raparigas assediadas ou que engravidam. Este conjunto de elementos que caracterizam, aquilo que Ortner chama de “desvalorização universal das mulheres”, é explicada por uma concepção de “cultura como uma classe especial de manipulação do mundo” (Ortner, 2006: 111).

## **Algumas evidências**

Procurámos analisar os mecanismos utilizados para impor ou romper com a ideologia dominante, na sua dimensão de género, isto é, de que modo o saber escolar promove, através dos seus rituais e códigos, uma visão do mundo que permite questionar a ordem e o modelo cultural dominantes.

O sistema de educação moçambicano, como aliás ocorre com outros sistemas escolares, tem a função de incorporar saberes e valores que respondam às necessidades sociais, ou pelo menos àquilo que a ideologia dominante considera o “saber fundamental”. A organização curricular constrói-se em torno do que em dado momento histórico se considera central transmitir e incorporar, ou seja, a filosofia subjacente ao curriculum do ensino secundário geral acentua a aprendizagem de um conjunto de saberes técnicos básicos, que prepara os alunos para a continuação dos estudos. A questão que se coloca no caso da nossa pesquisa é, em primeiro lugar, saber se a oferta corresponde às necessidades e expectativas dos jovens, e, em segundo lugar, interrogar os mecanismos (o que se considera de curriculum oculto) que medeiam a incorporação dos saberes em novos valores e práticas. Quando falamos em mediações, estamos a referir-nos tanto aos mediadores como aos rituais de mediação, e aos arranjos para conciliar possíveis oposições e conflitos entre os valores e as práticas sociais, e os valores e práticas que a escola desenvolve.

É esta mediação, e o que ela comporta em termos de construção de novas representações da vida e do mundo, que procurámos também analisar. Parece ter sido demonstrado neste trabalho que persiste no ensino moçambicano uma relação autoritária entre professores e alunas/os, que não permite, ou permite com dificuldade, a intervenção dos jovens como sujeitos de educação, isto é, os professores são os transmissores de um saber legítimo não sujeito ao debate e ao questionamento, e não “utilizável”. A linguagem utilizada para estimular umas e outros, para categorizar o insucesso, para avaliar as competências, sugerem, apesar das tensões inerentes à aparente horizontalidade dos processos pedagógicos, a necessidade da ordem dominante vigiar o corpo feminino, enclausurando-o. Não é por acaso que o assédio sexual existe e se mantém nas brumas dos rumores, não é por acaso que a gravidez das meninas é nocturna, não apenas no sentido material da exclusão de convivência com as/os colegas, mas no sentido simbólico de pecado e transgressão.

A “oferta” escolar em termos de igualdade de género é ainda muito insuficiente. E quando falamos em igualdade estamos a falar em direitos. Em primeiro lugar, do direito de ser. Infelizmente a escola, e a escola secundária em particular, transforma os alunos em clientes de um conhecimento cuja motivação principal está na progressão escolar e cujo ingrediente é a memorização e a reprodução. E quando falamos em memorização e reprodução não estamos apenas a referir-nos a metodologias de ensino, mas ao facto desse conhecimento não ser incorporado nas práticas dos alunos, e significar, principalmente, a reprodução e memorização de valores. Quando nos referimos a igualdade de género estamos assim a falar desta possibilidade que deve ser dada aos jovens de serem sujeitos. Os direitos conquistam-se, é certo, mas devem ser criados mecanismos e desenvolvidos processos que permitam essa conquista.

Os avanços produzidos em Moçambique relativos à igualdade de género, e que são notáveis no campo legal e no acesso das raparigas à educação, apenas significarão assunção plena de direitos quando for abalado o modelo cultural que nos hegemoniza, ou seja, que não nos diferencia na especificidade das nossas vidas e das nossas experiências.

No entanto, a longa permanência no sistema educativo e o confronto diário entre espaços e papéis sociais, com diferentes objectivos e mecanismos de avaliação, provocam conflitos e produzem alterações nas identidades juvenis. O modo como as jovens perspectivam o futuro está, na quase totalidade dos discursos, relacionado com a independência económica. A familiaridade com a violência doméstica, a projecção de um número cada vez maior de mulheres que ocupam posições sociais importantes, a divulgação do trabalho das organizações da sociedade civil, conduzem as jovens a dar prioridade à actividade profissional. Embora, e ao contrário dos jovens rapazes, o trabalho e a profissão apareçam menos relacionados com uma concepção de realização pessoal, e mais com o aumento dos níveis de decisão sobre a sua vida, constata-se a importância dada à autonomia económica e aos estudos, o que pode ser indiciador da formação de uma consciência de género. Do mesmo modo, começam a surgir mudanças destacáveis no significado que é conferido ao casamento e à maternidade: se, para a grande maioria, a constituição de família continua a representar um dos seus principais sonhos, existe já em algumas das jovens entrevistadas um projecto de vida com um modelo diferente de relações entre parceiros e entre pais e filhos. Também para os rapazes, embora pouco representativos, a questão da importância dos direitos humanos das mulheres, aparece como condição para uma sociedade mais justa e equitativa.

Há, portanto, um capital de esperança que é preciso reforçar e investir. Os poderes públicos devem demonstrar uma real vontade política de actuar, de forma integrada, sobre um sistema de educação que permita a igualdade de género e a equidade social. Aos jovens deve ser dado o direito de produzirem respostas (e também perguntas) e encontrar soluções que lhes permitam ser cidadãos e cidadãs.

#### **Notas:**

<sup>1</sup> Os discursos sobre as raparigas que assediam e as que são assediadas (e se conformam) são sempre feitos na terceira pessoa, isto é, não foi encontrada nenhuma situação de descrição por jovens que tenham vivido esta experiência. O que procurámos reflectir, nestes casos, são as representações das entrevistadas sobre o assédio sexual.

#### **Referências:**

MAFFEI DA SILVA, Maritza (1995), *Mulher, identidade fragmentada*. In: E. Romero (org), *Corpo; Mulher e Sociedade*. S. Paulo: Papirus.

KAUFMANN, J.C. (2005), *Corps de Femmes, Regards d'Hommes*. Paris: Nathan.

MAFFESOLI, Michel (1995), *La contemplation du monde*. Paris: Grasset.

ORTNER, Sherry (2006), *Entonces, ¿Es la mujer al hombre lo que la naturaleza a la cultura?* In: *Revista de Antropologia Iberoamericana* 1 (1) (<http://www.aibr.org/antropologia/01v01/articulos/010101.php>, acedido a 5 de Julho de 2007).