
CORPO FALADO: Sexualidade, poder e educação*

Laura Fonseca*

*Este artigo concentra-se na problemática das transições e feminilidades jovens, à entrada do século XXI. Escutam-se experiências vividas em diferentes espaços da «escola formal», «escola informal» e «escola física», na busca dos variados investimentos educacionais das raparigas, não apenas em direcção ao **conhecimento** e às credenciais, mas também em direcção à **convivialidade** e aos **corpos**, recorrendo a narrativas biográficas e educacionais e conversas em «grupos de discussão focalizada» com raparigas do 3º ciclo, numa escola EB 2,3 da periferia do Grande Porto. O foco aqui escolhido é o corpo e as sexualidades, como esferas de poder, vistas como centrais para as questões da justiça social e para configurar uma nova agenda de género em educação. Argumenta-se em torno de um conceito de justiça social multidimensional de Iris Young, apoiada no trabalho educacional de Lynch e Lodge (2002).*

Palavras-chave: educação, feminilidades, corpo, sexualidade, transições, justiça social

* Este trabalho resulta de uma investigação financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, intitulada «Polifonia na educação, cidadania e biografia de mulheres jovens e adultas» (PIHM/CED/49775/2003).

** Universidade do Porto
CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Porto/Portugal).

Este texto aborda a problemática das *transições* femininas na escola, à entrada do século XXI, focalizando nos processos de *crescer e de se tornar rapariga*, no contexto duma escola e sociedade em profunda reestruturação e redefinição de significados e práticas, onde enormes progressos interagem com grandes défices.

Escutam-se as experiências vividas pelas raparigas em diferentes *espaços* da «escola formal», «escola informal» e «escola física» (Gordon *et al.*, 2000), na procura dos *variados* investimentos educacionais, não apenas em direcção ao **conhecimento** e às credenciais, mas também em direcção à **convivialidade**, assim como em direcção aos seus **corpos**.

Inscrevendo-se numa pesquisa mais ampla, o foco escolhido para este artigo é em torno do *corpo* e das *sexualidades*, como esferas de poder importantes quer para as questões da igualdade de género e da justiça social, quer para a configuração de uma *nova agenda de género em educação* (Arnot, David & Weiner, 1999; Fonseca, 2002), no contexto da modernidade tardia. A abordagem presente nesta pesquisa é argumentada em torno de um conceito de *justiça social multidimensional* (Young, 2000a), apoiada no trabalho educacional de Lynch e Lodge (2002), à luz de quatro dimensões na construção da desigualdade social, que funcionam em inunção e interdependência dinâmica – *redistribuição; reconhecimento; poder e autonomia; cuidado e solidariedade*¹ –, o que,

¹ Diríamos apenas que na primeira dimensão se articulou as **políticas redistributivas** no campo educativo – *acesso* a «bens» educacionais, «fontes» e «recursos» – e sua interferência na *redistribuição* do *bens* educacionais. Analisou-se, assim, o modo como a escola **toma** a realidade social, **organiza** o acesso, redistribui dos bens e da aprendizagem, o que afecta particularmente a capacitação, o posicionamento social, os percursos, as condições materiais das raparigas **em direcção ao conhecimento e às credenciais** com implicações nas vidas presentes e futuras e noutras esferas da vida. Por sua vez, na dimensão do *reconhecimento* focalizou-se nos sistemas de base cultural e simbólica e nas **políticas de reconhecimento** e respeito pelas diferenças, analisando-se sobretudo o género na interface com classe e etnia. Confrontaram-se as dinâmicas e significados de viver entre ciganas e *payas*, entre rapazes e raparigas e, também, entre a diversidade de raparigas. No que se refere à dimensão **atenção, cuidado e solidariedade** analisou-se a **necessidade, direito e responsabilidade** política para todos/as, em ter e receber atenção e cuidado na educação e na vida (Lister, 2002), enquanto dimensões institucionais e educacionais alternativas à injustiça, à rebelião ou ao silenciamento das relações de opressão das culturas escolares. *Cuidado* relaciona-se, tanto com direitos, pertença, in/dependência, como com re-genderização e responsabilidade de cuidar. É algo para ser partilhado, não se trata de algo atribuído à responsabilidade das mulheres, definindo os homens como incapazes e desinteressados de laços e atenções com os/as outros/as. Tem a ver com afinidades relacionadas com escolhas e afectos que se nutrem nas relações com as pessoas e projec-

por serem focalizadas separadamente, têm tido consequências de injustiça social para muitos sujeitos. Esta opção permitiu confrontar as complexidades e tensões criativas e produtivas das experiências e trajectos educacionais das jovens. Oferece-se, assim, uma perspectiva de justiça para além da *concepção redistributiva* dominante que normalizou e ocultou a complexidade da (in)justiça social.

Gostaria de dizer que deixar aqui de lado as outras dimensões do conceito de justiça não significa subestimar a sua relevância para a justiça social em educação. Em vez disso, exprime um enfoque de alguma autonomia² ao corpo, que se quer conceder neste artigo, de modo a permitir maior detalhe analítico e evidenciar como o poder e autonomia se inscrevem no coração da injustiça na escola (cf. Stoer & Magalhães 2005; Araújo *et al.*, 2002), afectando tanto as relações verticais como as horizontais, nos contextos em que poder e decisão são exercidos.

Estrutura-se, então, um olhar sobre *o corpo e sexualidades* em torno de duas reflexões básicas: em primeiro lugar, trazendo as teorizações sobre o corpo no interior das ciências sociais (neutras), incluindo as suas versões mais minoritárias (teorias feministas, por exemplo), articulando-as nomeadamente com a educação escolar; num segundo momento, analisam-se os discursos e experiências das jovens em torno do *currículo do corpo* e das sexualidades na escola, deixando mesmo assim de fora desta reflexão questões importantes que atravessam o campo educacional da actualidade. Estão neste caso tanto as experiências com o corpo feminino *objectivado* e *investido*, aperfeiçoado, medicalizado e reprodutor, como com o corpo *reconstituído* e *ornamentado* (moda, dietas, *fitness*, distúrbios alimentares, corpos anorécticos, etc.), aspectos focalizados na pesquisa mais ampla.

Num tempo em que o corpo adquiriu grande visibilidade, propomo-nos analisar e reconstituir as subjectividades das raparigas no interior de **um pro-**

tos individuais ou colectivos. A **política de cuidado** na educação está relacionada com políticas materiais, simbólicas e pedagógicas democráticas e foi operacionalizada trazendo à luz eventuais práticas de cuidado mecânico, orgânico e paritário e/ou práticas de *substituição* do cuidado quando ele é negligenciado.

² O poder como autonomia é focado não no sentido liberal ou psicológico, mas no sentido de ter voz e ser agente por direito próprio. A autonomia da acção quando impedida gera mal-estar e injustiça. Discutimos na pesquisa mais ampla alguns dos sentidos, figuras e «caminhos de autonomia equacionados pelas jovens, que não são objecto deste artigo.

jecto que procura «descrever e captar» a experiência feminina corporizada (Young, 2000a: 12), de modo a compreender o *confinamento* físico das mulheres, designadas aos seus corpos, construídas como Outras (Young, 2000a), a par de destacar as facetas mais relacionadas com resistência e autonomia. Ao contrapor algo para além da experiência como *sujeito de conhecimento*, esta opção permite evidenciar a forma como as estruturas se expressam de forma corporizada, onde as raparigas têm sido separadas e silenciadas nos seus corpos, o que tem sido particularmente injusto e que, então, importa visibilizar.

A metodologia de investigação subjacente baseia-se em narrativas biográficas e educacionais, observação participante e conversas em 4 *redes* de raparigas, «grupos de discussão focalizada» (GDF), com cerca de 30 jovens do 3º ciclo, entre os 13 e 18 anos, numa escola EB 2,3 da periferia do Grande Porto.

1. Recomposição do corpo na paisagem da modernidade tardia dentro das ciências sociais e da educação, incluindo a contribuição feminista

Desde a modernidade várias têm sido as explicações sobre o corpo, desde «presença ausente» às profundas mudanças dos tempos mais recentes. A razão científica durante muito tempo adoptou uma postura de «contemplação normalizadora» (Foucault, 1997) face a um «corpo cartesiano», dicotómico, «objectivado» pela ciência médica e fisiológica, inscrito sob a obsessão da irracionalidade, emoção e particularidade. Isto vem a par com os avanços médicos, de saúde, progressos tecnológicos recentes (transplantes e as recomposições estéticas...) e a expansão recente de técnicas de dieta e de culturas em torno do exercício físico. Estas múltiplas possibilidades fazem parecer que o corpo está sob o nosso controlo e alcance. Igualmente, no campo da moda, consumo e publicidade, o corpo adquiriu uma expansão nunca vista, parecendo ser esta uma área onde os direitos e as transformações democráticas estão a ser largamente recuperadas pelo mercado, pelas ideologias de consumo, incluindo as do sexo (Aapola *et al.*, 2005). Por tudo isto, o século XX tem sido também chamado o século da «ascensão estética dos corpos» (*ibid.*), em que as exclusões e mudanças se relacionam tanto com desigualdades, como com conquistas e

direitos, assim como com expansão e «ilusão» do mercado, através do consumo generalizado.

O campo das **sexualidades**, não sendo domínio unificado, tem adquirido, a partir da década de 70, uma grande importância simbólica, tornando-se uma verdadeira questão política, particularmente para os novos movimentos sociais (igualitários, feminismo, militâncias pós-colonial e sexual...). Assim, o alargamento da paisagem sobre o corpo, rompendo com o passado filosófico, espelha o crescente interesse do campo teórico-científico, o caminho de construção dum objecto por si próprio (Stoer & Magalhães, 2005), enquanto percurso sinuoso, ora assunto nas margens, ora assunto hipervalorizado e ou *in* (Davis, 1997)³.

Assim, focalizando nas pesquisas sobre o corpo na teoria social temos que, genericamente, se confrontam duas perspectivas. A perspectiva **construcionista social** foucaultiana toma o corpo como «inscrito» e «posicionado», lugar de exclusão nas instituições sociais (Davis, 1997; Stoer & Magalhães, 2005). Foucault dá uma contribuição incontornável, ao mostrar o carácter social da sexualidade e como os corpos são arbitrariamente «moldados» por forças históricas, políticas e «regimes» de poder distintos. Mostra, particularmente como o corpo é um terreno fértil para as modernas e «subtis» micro-práticas da vida quotidiana, lugar de enunciação da verdade interna dos sujeitos. Particularmente em *Vigiar e Punir* (1997) mostra como os regimes de prisão, asilos e hospitais são seminais para compreender o corpo *disciplinado* e *normalizado*, ou ainda, em *História da Sexualidade* (1993) ao incidir nos roteiros da sexualidade, subjectividade e conhecimento. Por sua vez, a perspectiva de Merleau-Ponty, de um ângulo mais **fenomenológico**, toma o *corpo vivido*, como lugar de *autonomia* e actividade, usando esquemas e hábitos para «lidar e negociar com o mundo que habita» (Stoer & Magalhães, 2005: 70; Young, 2002a).

³ Destaca-se neste âmbito, a abundância de estudos culturais em torno dos novos grupos juvenis urbanos, que trouxeram reflexão importante sobre o significado das imagens corporais na publicidade ou sobre as múltiplas e contraditórias construções da sexualidade. Análises, como as do CCCEB, concentraram-se no corpo enquanto imagem, nos textos e discursos orais, escritos ou visuais e mostraram de múltiplas maneiras como essas imagens são cúmplices e estão eivadas de estereótipos racistas, imperialistas, sexistas ou classistas.

Assim, se para Foucault, o corpo é *posicionado* no espaço escolar; para Merleau-Ponty, o indivíduo é *incorporado* e usa o «espaço funcional» na sua acção. Estas duas abordagens podem ser vistas em «complementaridade contraditória», na medida em que Foucault (1993) alerta, como argumentam Stoer e Magalhães (2005), para o significado das culturas corporais e duma causalidade no interior dos valores e desígnios sociais; por sua vez, Merleau-Ponty, sem rejeitar a influência dos valores exercidos sobre as culturas do corpo, outorga-lhe uma *autonomia relativa*, que permite «escapar» às determinações sociais e «apresentar manifestações autónomas» (*ibid.*: 35; cf. também Young, 2000b; 2003). Um exemplo, frequente a este propósito, é o actual investimento das raparigas no desporto, ou mesmo no «aperfeiçoamento corporal», como forma de escapar às normas estritas da «feminilidade enfatizada», parecendo «estar fora» ou ser poder «contra».

O corpo, a narrativa feminista e a educação

Além da grande narrativa «neutra», de algum modo invisibilizadora dos grupos Outros, importa destacar particularmente a narrativa feminista que, na sua pluralidade, tem colocado de forma importante o corpo nas agendas intelectual, científica e dos movimentos sociais (Davis, 1997), revelando como ele é lugar de opressão e injustiça social, mas também espaço de prazer, desejo e acção autónoma e participada dos sujeitos femininos. Embora a maioria destes teóricos clássicos reconheçam a influência da teoria feminista na reivindicação política, parecem continuar relutantes em basear-se na investigação feminista. Kathy Davis (1997), em *Embodiment Theory*, ao proceder a uma estimulante revisão das perspectivas feministas sobre o corpo, vai ao ponto de afirmar que «a nova teoria sobre o corpo é tão masculina e permanece tão desincorporada como sempre o foi» (*ibid.*: 13). Davis mostra como o feminismo foi pioneiro na tarefa de trazer para as suas análises tópicos de mudança como: patriarcado, género, sexualidades e poder. Estes temas, apesar de inicialmente terem tonalidades lineares, essencialistas e/ou de vitimização, alargaram-se depois para a análise dos processos subtis e múltiplos significados das experiências femininas.

Na realidade, a «loucura do corpo» tem tido do feminismo uma resposta importante, particularmente, por parte dos estudos teóricos pós-coloniais. No seu trabalho Kahty Davis (1997) argumenta em torno da classificação de três abordagens feministas sobre o corpo: **dominação** (Susan Bordo), **diferença** (Iris Young) e **subversão** (Judith Butler). Pela sua especial relevância para a problemática da justiça social em educação, focalizamo-nos nas duas primeiras abordagens. Na verdade, feministas, como Susan Bordo, mostraram como o dualismo cartesiano dividia a experiência humana em «reino corporal» e «reino espiritual» e como o corpo feminino era *a metáfora*, associado a **natureza**, sensualidade, emocionalidade e irracionalidade e **representando** tudo o que precisava de ser controlado» (Davis, 1997: 5). É esta autora quem providencia uma das leituras mais poderosas sobre a **dominação**, articulando corpos femininos e «políticas normalizadoras» nas actuais culturas ocidentais. Neste enquadramento, os debates e as pesquisas feministas exploraram temas como violação, sexualidades, violência, controlo e exclusão, a par de experiências incorporadas como: menstruação, maternidade, gravidez e menopausa (Young, 1997; Walkerdine *et al.*, 2001), para além da reivindicação do controlo reprodutivo e/ou crítica ao discurso e práticas médicas e científicas ou às «sexualidades compulsórias» (Rich, 2002).

O olhar de Susan Bordo assume um alerta face ao perigo de «reabsorção» cultural dominante, através duma «*cultura de mistificação* do corpo» (Bordo, 1997: 11), representando um recuo de poder das mulheres, fazendo-as acreditar que, controlando os seus corpos e «apetites», podem «escapar ao ciclo da insuficiência de nunca serem suficientemente boas» (*ibid.*: 5). Reconhece possibilidades de resistência, mas é profundamente céptica quanto à utilização de noções como escolha, liberdade e/ou agência para descrever as interações das mulheres com os seus corpos.

A afirmação do valor e do tópico do corpo no interior das ciências e das lutas sociais deve-se sobretudo ao trabalho de estudiosos/as sobre culturas, escola, cinema, publicidade, aparência, moda... (McRobbie, 1991; Griffin, 1989; Bordo, 1997; Hey, 1997; Gordon *et al.*, 2000; Francis, 2001; Skeggs, 2002; Aapola *et al.*, 2005). A par destes, um outro conjunto de teóricas feministas contemporâneas (pós-estruturalistas, pós-coloniais...) tem procurado compreender como o género e a diferença são construídos. Por exemplo, as feministas negras traçaram a inter-

ligação entre racismo e corpo e mostraram como o corpo é central na construção da raça (hooks, 1990; Phoenix, 1992; Young, 2000a). hooks, por exemplo, mostra, como os argumentos biológicos se apoiam muitas vezes em imaginações dos cientistas europeus que pensam as mulheres não brancas como «continentes selvagens», com uma sexualidade incontrolável e primária mito que, inclusivamente, justifica a violação e (ab)uso destas mulheres. Além de que estereótipos e fantasias conferem um olhar esotérico e/ou «marcado», por exagero ou depreciação, de culturas como as das ciganas ou negras (Araújo *et al.*, 2002).

Porém, é no interior de segunda focalização de Kathy Davis do **feminismo crítico da diferença**, designadamente com Iris Young, que encontramos desenvolvimentos sofisticados sobre o *reconhecimento* das diferenças de incorporação (Young, 2000a; 2003).

Esta autora parte da reflexão de *corpo vivido* de Merleau-Ponty, para argumentar o quanto as mulheres (e outros colectivos) são condicionadas e «marcadas» por factos socioculturais e expectativas de outros/as. A noção de *corpo vivido* evidencia como os corpos vivem uma posição estruturada nas instituições, situando a **consciencialização no corpo**, preenchida pela experiência e pelo significado. Salienta, também, como a experiência vivida e as subjectividades são centrais, para expor «o condicionamento da *acção* e da *consciência*»⁴ das pessoas individuais (*ibid.*), quer como «resposta experiencial» dos sujeitos genderizados quer como «revelação» dos sujeitos através dos corpos, quer ainda como processo de incorporamento sentido pelos sujeitos, trazendo os «movimentos variáveis dos corpos» (Young, 2003: 18) – reagindo, reproduzindo e modificando as estruturas.

O corpo aparece, assim, como nodal para perceber, por exemplo, a forma como as culturas dominantes «designam» certos grupos como subordinados – idosos, gordos, deficientes, ciganos... – «definidos» e «aprisionados» nos seus corpos. Young evidencia como certas **estruturas de aversão** «estruturam profundamente a opressão dos grupos imperializados culturalmente» (*ibid.*: 123)

⁴ A consciencialização tem uma base na percepção, do sentir e mover do corpo vivo entre as coisas, com uma orientação activa intencional. O *corpo vivido* tem inserido nos seus hábitos, cultura e significado, nas suas formas específicas de percepção e acção. A descrição desta existência incorporada é importante porque configura a cultura e o significado.

como Outros/as. Os corpos femininos têm sido simbólica, material e discursivamente posicionados, numa «hierarquização estética dos corpos» (*ibid.*). Esta é uma das heranças da tradição da modernidade que estabeleceu uma razão que se opõe ao desejo, à afectividade e ao corpo. Neste processo, os grupos privilegiados perderam o corpo e a particularidade, enquanto os grupos oprimidos se viram confinados e particularizados nos seus corpos.

Young argumenta, também, de modo claro, como isto não é completamente coisa do passado, ao mesmo tempo que evidencia como os novos movimentos sociais exigiram mudanças e desacreditaram esta razão científica, donde resultaram «compromissos» e «acordos» com a igualdade, contra a discriminação e a segregação – proibidas na maioria das situações pelas leis formais. Todavia, o compromisso formal não impediu que um conjunto de **estruturas** do imperialismo cultural continuassem a agir em dissonância e a «marcar» determinados corpos como Outros, diferentes. Tais estruturas fazem com que os sujeitos oprimidos continuem a sofrer humilhação, aversão, rejeição, violência, condescendência, mal-estar e persistam as mensagens de *silenciamento*, sendo este, muitas vezes, o preço da sua inclusão nas instituições. Além disso, os próprios membros dos grupos imperializados manifestam muitas vezes sintomas de medo, aversão, desvalorização para com membros dos seus grupos, interiorizando o conhecimento e a subjectividade dominantes. Young salienta, assim, a existência de um conjunto de mecanismos que agem sobre as pessoas oprimidas, tendentes a gerar a aceitação, consentimento, deslocação, etc., cujo efeito é, ainda que «inconsciente», extremamente poderoso em muitas políticas, que supõem estereótipos, normas de *respeitabilidade* e etiqueta pública. Trata-se de aspectos «inconscientes» e «irreflectidos», mas cujos efeitos têm implicações nas decisões e políticas, nas relações informais *naturalizadas*, nas reacções corporais e práticas de interacção e avaliação quotidiana – juízos estéticos, piadas, imagens e estereótipos. Portanto, as opressões na modernidade tardia são estabelecidas, por imperialismo cultural, sobretudo no discurso informal e «irreflectido», o que explica a aceitação de formas de opressão, violência contra as mulheres, crianças, deficientes, etc. Se as práticas inconscientes reproduzem opressão, então, devem ser moralmente condenáveis e equacionada a necessária «revolução» ao nível das subjectividades, da cultura e de métodos de acção para revolucionar o sujeito e as instituições. Estamos, assim, no cerne do «que é educar».

Corpo educado, justiça social, poder e autonomia na escola

No contexto actual do neoliberalismo, assume-se um posicionamento que articula a existência no campo escolar de um projecto educacional e de transição jovem, que inclui um *currículo do corpo* (Gordon *et al.*, 2000) e de *feminilidade* (Aapola *et al.*, 2005), cujos contornos estão a ser resignificados, na actualidade. Por isso, propomos uma discussão sobre o significado de falar do corpo na educação, sob um prisma de justiça social e de género, focalizando na (re)produção das relações de poder através dos corpos e sexualidades normativizadas. Temos defendido que as experiências corporizadas reconfiguram relações materiais e simbólicas genderizadas, relacionadas com normalização, diferença, negociação e transformação, de modo às raparigas se sentirem bem consigo próprias, investindo e *aperfeiçoando* os seus corpos. Por isso, os caminhos para se tornarem *perfeitas*, atractivas e adequadas tanto podem desafiar as visões e as formas de controlo, como podem explorar os espaços que envolvem participação, desejo, prazer, enquanto expressões de *cidadania para si*.

Então, defendemos que as relações e processos de se *tornar rapariga* e de *construir feminilidade* na escola implicam, a par dos problemas do *conhecimento*, certificação e recursos, outras áreas que merecem ser tratadas quando se pensa a escola. Esta questão é tanto mais central, quanto as raparigas se encontram numa fase em que, para além da realização académica, estão a tornar-se mulheres, alcançando maturidade física, sexual e emocional. Por isso, queremos aqui discutir possíveis significados da experiência das raparigas em torno dos mecanismos e espaços em que a escola explicitamente se propõe tratar os corpos. Sabemos bem como não é apenas a escola que tem a responsabilidade de construir as identidades sociais, sexuais e de género, ou determiná-las definitivamente, mas é todavia preciso reconhecer que as suas «proposições, imposições e proibições» têm um «efeito de verdade», a não menosprezar, além de que as jovens exprimem e buscam investimentos, relações e interacções, no contexto denso e holístico da escola, em relação com as diversas masculinidades e feminilidades jovens e adultas.

É possível argumentar que os corpos femininos representam um espaço de materialidade de grande investimento individual, social e cultural, sendo um *locus* tanto de condicionamento, perigo, violência, aprisionamento e/ou (des)conforto,

como de investimento, autonomia, prazer e desejo. Por isso, sentimos que se torna necessário alguma autonomia de análise para poder alargar a visão educacional, tantas vezes restringida a um *sujeito de conhecimento* construído unidireccionalmente, fora do corpo pulsante da vida. Assim, na medida em que se lida com uma fase da vida, onde supostamente se conquista autonomia e distinção (da infância, família, vida adulta...), os corpos das jovens mulheres exprimem e reconfiguram investimentos contraditórios, em direcção a novas redes, solidariedades e transições, que se articulam com as já existentes... Por isso, a análise a propor implica contextualização no tempo histórico, o que implica compreender as dinâmicas e as (re)articulações das novas propostas e pressões, na relação com as heranças recebidas. Mais ainda, como na modernidade tardia têm sido atribuídas amplificações acrescidas à escola quanto à construção das vidas e **transições** jovens, isto conferiu ao corpo um *locus* de centralidade, tanto em relação ao alargamento de direitos e bem-estar, e/ou, em vez disso, como lugar de objectificação e desagrado, através de formas de consumo, *aperfeiçoamento*...

Assim, como argumenta Guacira Louro (1999), o *corpo é educado* na escola, tal como a *mente é educada e ensinada*. Isto é, o corpo é disciplinado, marcado, exposto, desejado, acariciado, violentado, transformado e lutado... lugar de desejo, prazer, o que tem implicações em todas as esferas da vida. Por isso, torná-lo assunto de pesquisa educacional exige transcender noções comuns, psicológicas e biológicas de desenvolvimento (e maturidade), movendo-nos para interpretações mais sociais, culturais e políticas. Impõe-se documentar como as oportunidades não estão igualmente disponíveis. Importa, afinal, examinar como estão os *corpos* a ser *educados e ensinados*, material e simbolicamente, através de modos de regulação que o negam e reprimem. Isto com argumentos de entrega por inteiro ao trabalho escolar e à mente, aceitando que aí a paixão não tem lugar (Weeks, 1999), muitas vezes a «fingir não ver». Mas, a educação do corpo é feita (tanto de forma explícita e formal, como de forma subtil e com equilíbrios instáveis) promovendo-se uma «sexualidade normal» para rapaz e rapariga, ao mesmo tempo que se contém a sexualidade e o desejo e se adia a atenção sobre a sexualidade – *dessexualizando* o espaço escolar. Então, através de políticas, currículos, pedagogia, a tarefa de *educar* o corpo e a sexualidade é difícil e contraditória. Promove-se, por um lado, uma

sexualidade «normal» para rapaz e para a rapariga. Por outro, procura-se conter essa mesma sexualidade e desejo dos/as cidadãos/ãs «puros/as», adiando-os para depois da escola, através do silenciamento, dissimulação, negação e «marcação» dos/as que se atrevem a «romper» a ordem patriarcal (Louro, 1999). Para essas tarefas do processo escolar, mobilizam-se estratégias (disciplinação, vergonha, culpa...), privatizam-se as sexualidades, retirando-lhes a sua dimensão social e política. Uma das contradições e dilemas com que se confronta e lida a escola é: se, por um lado, o cinema, a televisão, a moda e o mercado fazem uma pedagogia da exposição do corpo, por outro, pretende-se que, ao mesmo tempo, a escola adie este interesse das/os jovens e desvie a todo o preço a atenção sobre a sua sexualidade – «dessexualizando» o espaço escolar. Se a escola e a sociedade na modernidade se desenvolveram na crença cultural de separação entre corpo e mente, então, como diz bell hooks, «os/as professores/as entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo» (hooks, 1999: 115). Por isso, a tradição da pedagogia escolar tem sido a de reprimir e negar («educar») esse corpo, construindo uma identidade e idealização discursiva de dessexualização do corpo, que conduza a uma «entrega por inteiro à mente e ao trabalho escolar» (*ibid.*). Ora esta «pedagogia de sexualidade», ao reprimir e anular as paixões, torna-se terreno fértil para a criação de *fantasias*⁵, construídas no fingir não ver. Por isso, se assiste a «novos» modos de regulação e de «vigilância» do corpo e da juventude, assim como à entrada de agentes (profissionais e especialistas) e saberes (biologia e antropologia). Assim, a escola colabora na definição dos «processos de disciplinação» do corpo e da mente.

Então, num tempo duma proliferação enorme de significados e de *mensagens misturadas* (económicos, culturais, políticos e biográficos), centramo-nos em duas questões sobre o *corpo vivido*, nos actuais processos de produção dos corpos femininos. Em primeiro lugar, através das **políticas educacionais for-**

⁵ De facto, as fantasias construídas em torno da sexualidade, assim como os padrões de vida sexual são o resultado da luta social, no qual a sexualidade se articula a classe, género e etnia. Podemos pensar, por exemplo, nos estereótipos e nas fantasias construídas pelas classes médias em torno das mulheres e homens das classes trabalhadoras, negras/os e ciganas/os. Muito do discurso em torno das raparigas que «são piores do que os rapazes» e/ou das «raparigas provocadoras» assenta nesta construção estereotipada.

mais que configuram ex(im)plicitamente um *currículo do corpo*, relacionado com a sua conformação e transformação, através de políticas educativas que organizam e estruturam um *currículo do corpo* (Gordon, Holland & Lahelma, 2000). Este permite às raparigas tanto «ocupar lugares» nos diversos planos da escola – oficial, informal e física – como lhes oferece «uma série de caminhos temporais e espaciais» (*ibid.*). O percurso de incorporação é claramente diferenciado, onde as jovens usufruem de tempo e espaço limitados (física e emocionalmente) para exercer a sua acção humana. Assim, «os padrões de agência estudantil são, portanto, prefigurados e reproduzem as desigualdades de género existentes» (*ibid.*: 200), embora com espaço para a acção, negociação, oposição e resistência (*ibid.*: 187-8). Estes espaços apesar de limitados são extremamente importantes, no contexto das tensões entre emancipação e regulação, controlo e agência» (*ibid.*).

Em segundo lugar, os corpos são modelados através das **políticas educacionais informais** que atravessam os diversos planos, espaços e contextos escolares, em articulação com as culturas e comunidades presentes. Por isso, atentamos nas experiências de *incorporação*, particularmente nos «discursos de verdade» e «adequação» veiculados, nas relações de opressão e alienação vividos, nos investimentos e caminhos físicos e emocionais construídos; os dilemas e ansiedades confrontadas.

Neste caminho, a perspectiva que nos guia não é a de vitimização das «pobres coitadas», sujeitadas e sem prazer. Também não é a perspectiva individualizada e idílica da «escolha» neoliberal. É, antes, a busca de desvendar a polifonia de significados articulados de *autonomia* nas práticas das raparigas com os seus corpos. O percurso nesta direcção permite *dar atenção* às palavras das jovens acerca de *como experienciam* as várias formas de feminilidade emergentes, ainda que confrontando discursos múltiplos e contraditórios. Um tal caminho possibilita identificar dimensões onde corpos e poder se constituem assunto de currículo, seja nas *disciplinas de currículo académico* onde a escola coeducativa se propõe, explicitamente, tratar dos corpos como assunto de educação, por exemplo, seja na Educação Física, Biologia, clubes e actividades desportivas; seja nas *lições e pedagogias de sexualidade* e de inclusão educacional, sob as formas como concebe e trata o *corpo objectivado*; seja nos impedimentos para confrontar e debater estes assuntos, tanto na escola formal e informal, como na Educação Sexual e Doenças Sexualmente Transmissíveis

(DST); seja, ainda, nos significados culturais do quotidiano escolar, onde os corpos são reconfigurados, através de culturas institucionais, que exploram processos de fascínio, amizade, cuidado, desejo, hostilidade, abuso, assédio, violência etc. Estes aspectos são abordados em seguida.

2. O corpo falado: currículo do corpo e sexualidades na escola

Nesta secção, de carácter mais analítico, vamos destacar as vozes e experiências das raparigas, focalizando quer nas dinâmicas corporizadas de poder e de disciplina quer no corpo como espaço de capacitação, prazer e solidariedade. Como defendemos, o corpo escolarizado é um corpo *educado*, designadamente através do *currículo do corpo* e de *pedagogias de sexualidade*, em que se espera que as raparigas usem as mentes para controlar os «excessos», «imperfeições» e «desvios» dos corpos. Múltiplos aspectos se poderiam focalizar nesta abordagem. Todavia, nesta análise, vamos apenas circunscrever-nos ao exame do *currículo do corpo* em duas dimensões: Em primeiro lugar, na experiência vivida nas disciplinas académicas onde o corpo é tomado como assunto – Educação Física e Desporto, por exemplo – por oposição àquelas disciplinas e saberes onde só a mente está presente, promovendo a sua *objectificação* e *aperfeiçoamento*. Em segundo lugar, discutir *experiências informais* com os corpos na escola, articulados e investidos na *aparência, sexualidades e adequação*. Uma dimensão a reter, também, é a busca de espaços corporais alternativos à mensagem cognitiva dominante da escola.

2.1. Educação Física: arena de heterogeneidade de experiências e mandatos corporizadas

Para começar, concentrar-me-ei nas experiências das raparigas na disciplina de Educação Física. Esta disciplina foi algo que os rapazes sempre tiveram e viram valorizado, diferentemente das raparigas que, durante muito tempo, estavam «destinadas» a outras «distracções». Porém, com a emergência da escola coeducativa, as raparigas ganharam novos lugares, direitos e desafios, embora

tivessem que enfrentar inúmeras limitações relacionadas com o seu género. Então, o *currículo do corpo* na vertente duma disciplina, cujo objecto é o *aperfeiçoamento* do corpo físico, adquire um sentido representacional duma cultura física vista como masculina, por direito próprio. Daí que as raparigas tivessem sido integradas num currículo conjunto com rapazes, mas posicionadas num processo que *naturalmente* não lhes pertence, encontrando por isso muito menos espaço (Silva & Carvalho, 2001; Gomes, 2001). Além disso, muitas das finalidades e processos deste currículo do corpo de génese masculina (competição, violência, dureza, músculo...) são vistas como comprometendo a feminilidade. Nessa medida, a Educação Física, frequentemente, aparece como um espaço escolar contraditório e dilemático para as raparigas: i) um lugar *desejado*, face a uma expectativa de direitos, incluindo o direito a desenvolver-se fisicamente e a apropriar-se de uma cultura poderosa, de que se viram excluídas; ii) um lugar *negado*, primeiro pela tradição masculina da educação física, depois, incluídas de modo *limitado*, numa educação física «adequada», separada e desigual, porque consideradas frágeis. São, por isso, incorporadas como *marcadas* e estereotipadas por prescrições, confinadas a um lugar fora da corrente principal, devido ao seu género. Todavia, as raparigas exprimem uma apropriação de experiências e significados heterogénea como se evidencia a seguir.

As melhores alunas em Educação Física são as raparigas

As raparigas **mais académicas** que foram entrevistadas encontravam-se satisfeitas e a investir na actividade física e desportiva, dentro e fora da escola, vendo isso como importante para o seu desenvolvimento físico e bem-estar e um espaço de variedade educacional, sentindo inclusivamente que os seus resultados nesta disciplina ultrapassam os dos rapazes, o que evidencia que, quando os/as jovens têm *condições* de investir na actividade física, obtêm boa realização, independentemente do género.

[...] *Na nossa turma, em Educação Física... as melhores alunas são as raparigas [...] Eu queria praticar um desporto porque é muito importante para sermos saudáveis. Cada vez mais o desporto tem a ver com a saúde. Quem*

não pratica parece que só vê escola! E o desporto é um meio de não pensar só na escola e pensar também nas outras coisas...! (Ana, GDF D, 9º Ano).

Reprovei por «falta de assiduidade» às aulas «xungas» de Educação Física

Por sua vez, parece que algumas raparigas, **menos académicas**, de estratos sociais com menos recursos (incluindo a etnia cigana), se sentem desligadas e desinteressadas da disciplina de Educação Física. Por isso, «faltam» a estas aulas, havendo mesmo quem reprove por faltas, como contam estas duas jovens:

É «xunga»... Tirei uma nega a Educação Física por falta de assiduidade [...] O ano passado faltava e chumbei por faltas. É preciso correr muito... quer dizer, é «fixe» p'raí uns 10 minutos, só que é preciso correr 30 minutos! Depois há as bancadas e temos que subir aquilo tudo, depois descer, depois subir e dar as voltas ao campo... A gente fica cansada... Eu gosto de desporto, mas não assim... estar sempre a correr!... (Rute, GDF B, 7º ano)

São verbalizadas tensões e desconfortos num espaço não gratificante, que se traduz em monotonia, cansaço e saturação, o que parece vivido como uma espécie de castigo. Notam, como o/a professor/a está na aula numa atitude de contrariedade e desinvestimento. Talvez as relações sociais de «indisciplina» e «fuga» possam ser vistas como uma resposta e boicote, face a um tal desinteresse. As faltas às aulas aparecem nesse contexto de insatisfação. Fugindo, procuram realizar algo mais interessante. Estamos a falar de um sentimento de *não reconhecimento*, como se estes/as alunas/os não devessem existir para a instituição escolar.

«Acho-me gorda! [...] não fiz uma única aula de natação»

Numa terceira posição, encontramos raparigas que, no espaço académico manifestam desagrado, por exemplo «em natação», mesmo quando se trata de

uma actividade rara nas escolas e o ambiente é de simpatia com o/a professor/a. O desagrado aparece aqui relacionado com uma natureza incorporada desta disciplina, onde as raparigas sentem que, na exposição dos seus corpos, se jogam ideais de beleza, aperfeiçoamento e atractividade, tanto por *si* própria como pelos rapazes, raparigas e professores. Ora, estes são aspectos importantes, numa fase da vida em que as jovens não raras vezes se sentem envergonhadas, desconfortáveis e estão preocupadas com o **aperfeiçoamento** dos seus corpos, **mais** pela **via das dietas** do que pela da **boa forma**. Colocam-se questões acerca de como lidar com o descontentamento corporal e do tipo de informação que estão a receber para se aperfeiçoarem, o que se articula com relações genderizadas na vida escolar coeducativa, como acontece neste caso

Das disciplinas de que gostamos mais na escola é de Educação Física... e do stôr É homem... é simpático. O ano passado, no 2º período, tínhamos piscina, mas não fiz uma única aula... Tinha vergonha, achava-me gorda... gorda em vários sítios... Ficava muito vista pelos meus colegas de turma. [...] Eu via as minhas colegas todas magrinhas e achava-me mais gorda, também queria ser como elas... Sentia-me mal... E ainda continuo a achar-me gorda, só que agora, tento evitar ver-me ao espelho [...] Espero que seja só a paranóia dos 16 anos!... (Narrativa da Vânia, 8º ano)

A disjunção entre a *auto-imagem* e a *apresentação* cria um sentimento de insatisfação e insegurança, de pouca adequação, o que impede a ampliação da sua acção. Este depoimento mostra como, contraditoriamente, a Vânia, apesar de preocupada com o seu corpo, ao mesmo tempo se autolimita no exercício físico. O depoimento revela a ansiedade que a atravessa e interroga-nos, simultaneamente, sobre como o relacionamento simpático, mais do que um verdadeiro *reconhecimento e cuidado* com a diferença, pode exprimir meramente o resultado de uma ordem espontânea institucional, que funciona numa regularidade compulsiva, hegemónica e inquestionável. Nela, os/as Outros/as, não existem para o professor, esperando que não se reconheçam numa realidade que não faz parte de si, numa espécie de «pacto de silêncio» estratégico, de mútua ignorância. Deste modo, assegura-se a homogeneidade, embora discursivamente se atenda à heterogeneidade dos públicos escolares.

Em síntese: são várias as perspectivas e vivências presentes nestes depoimentos face à Educação Física, o que mostra como se trata de uma arena com vários mandatos para as raparigas com poucos recursos. Atribui-se, frequentemente a esta disciplina um lugar de «compensação», e/ou «distensão» dos corpos contraídos e domesticados na sala de aula. É tomada como espaço «complementar» e de capacitação para a (relevante) vida escolar, esfera onde os corpos masculinos podem encontrar «tratamento» e acalmia. Porém, os mandatos ao serem genderizados, as raparigas são, visibilizadas pelos seus corpos sexuais, objecto de *experimentação* ou de *estranheza*. Por isso, vemos como elas continuam a ser avaliadas por um estatuto tradicional de *limitação*, cujas experiências de fisicalidade⁶ são marcadas por segregações e desigualdades, explícitas ou implícitas, entre rapazes e raparigas (Silva & Carvalho, 2001). Contudo, encontramos uma heterogeneidade de experiências, sentidos e investimentos, relacionados com posições, recursos e reconhecimento variados – umas estavam satisfeitas e sentiam-se sucedidas e poderosas, estando a tornar-se protagonistas; outras, experienciavam desagrado e subordinação, enfrentando processos de mal-estar com o seu corpo e consigo próprias, buscando múltiplos aperfeiçoamentos; outras viviam processos de exclusão que, na falta de sentido do trabalho escolar, era motivo próximo do desencadear do abandono escolar. Vimos, também, como do lado da hierarquia escolar, frequentemente, se tomavam três estratégias: práticas que envolvem compreensão e respeito em busca de soluções *cooperativas*, fazendo das aulas um espaço interessante e saudável; práticas de *recriminação e imposição* («pura e dura» ou mais ou menos subtil) cujo resultado é, muitas vezes, distanciação da aprendizagem e/ou rebelião; ou, ainda, práticas de «facilitação», «gestão simpática», «deixar correr», *consentindo* as ausências, uma espécie de «pacto de silêncio» como estratégia de acção.

⁶ Algumas autoras, como, por exemplo, Adelman (2003), falam numa *ambivalência* em relação ao significado da *actividade física e corporalidade feminina* na actualidade, assim como falam numa *estética de limitação* que atravessa a actividade desportiva das raparigas, baseada na influência de concepções normatizadas e de prescrição impostas pela feminilidade, que limitam e parecem constituir uma ameaça à hegemonia masculina (Adelman, 2003). A literatura sobre a participação das mulheres na actividade desportiva assinala tanto «avanços» paulatinos como «espaços de conflito antigos e novos» (*ibid.*: 448) e insere-se hoje grandemente numa cultura de beleza feminina *actualizada* de «mulher activa», um corpo que «requer muito investimento em tempo e dinheiro, ao dispor de uma boa parcela da população feminina» (*ibid.*).

2.2. Currículo do corpo, *experiências genderizadas: «rei do mundo» e «dono da razão»...*

Se a Educação Física, à entrada do 2º ciclo, aparece geralmente como um dos assuntos discursivos mais atractivos do currículo escolar pela sua novidade no currículo, ela apresenta-se, por vezes, à entrada do 3º ciclo e da adolescência, como lugar experiencial conflitual e de desagrado, como vimos. Por vezes, o confronto entre jovens de diferentes localizações escolares e estatutos gera tensão e «medição de forças», o que exige actividade, ousadia e busca de novas versões sobre o que significa *tornar-se rapariga*. Acontece que, como mostrou Willis (1977), a opressão institucional pode exacerbar uma resistência masculina que, por vezes, se exprime por violência, agressão, ruído, destruição, etc., sob modos que revelam sexismo, racismo, homofobia ou outras formas de dominação, que são «naturalmente» *consentidas*. Todavia, das raparigas, espera-se passividade, aceitação, silenciamento, consentimento face aos grupos de maior poder. Em Educação Física, talvez por ser um espaço que, como dissemos, é visto como sendo de direito *natural* dos rapazes, estes posicionam-se nele como «senhores da razão». Mais ainda, as raparigas sabem como a escola tem respostas «fracas» e pouco claras para com os grupos desempoderados, sendo ensinadas a *aceitar naturalmente* formas de violência várias. Contudo, no percurso das raparigas a cidadãs, muitas estão a procurar lugar para *se tornarem* também «senhoras de si» e «donas de razão». É desta aprendizagem para ultrapassar determinismos que nos fala a Joana, a propósito de uma aula de Educação Física

[...] *Esse rapaz era mais velbo do que eu, p'ra aí uns dois anos, devia ter 14. Achava-se «o rei do mundo» e o «senhor da razão»... Numa altura, **numa aula de ginástica**, estávamos a jogar basquetebol e, de propósito, ele mandou-me com uma bola à cabeça.*

Então, disse-lhe: – «Olha, para a próxima “mandas” quando eu estiver virada para ti, não é com as costas voltadas. Foste muito cobarde». E ele começou a «mandar vir comigo».

Então, disse-lhe: – «Olha, vais-me bater, outra vez?»

E ele: – «Se calhar».

E eu: – «Então, podes começar»...

E ele começou a bater-me nas pernas. Naquela altura, não senti dores nenhumas, não lhe bati... mas quando parou, disse-lhe: «Já estás satisfeito?»... E mandei-lhe uma joelhada num sítio, onde não digo agora e ele caiu no chão (Narrativa da Joana, 9º ano).

Era preciso ensiná-lo a não ser cobarde... «conversa de professor não resolve»... mas a joelhada resultou, fui mulher determinada «com força para ele»

A Joana discute como, face a uma «ordem espontânea» de opressão feminina, a sua forma «informal» de lidar com «rapazes abusadores» se constituiu numa experiência de aprendizagem e reflexão. Na realidade, as raparigas na escola lutam não só com «agressores», como com ausência de protecção e cuidado como cidadãs, e, também com naturalizações presumidas relativamente a si próprias, sendo alvo de assédio e vistos como objecto de «recreio»... o que, muitas vezes, lhes «tira» paz e tranquilidade. Além disso, são alvo de censura quando são **determinadas**.

O meu professor «todo coisa» disse que «não se deve fazer justiça pelas próprias mãos»... Aquela conversa de professor...

E eu: «Ah, está bem!...»

Fui para o balneário, olhei para as minhas colegas que estavam assim vermelhas nas pernas e todas pisadas... mas caladas...

No dia a seguir veio pedir-me desculpa [...] E era sempre o senhor da razão... (ibid.)

Constata-se como a «regularidade compulsiva» da escola não dispõe de soluções para os problemas com que se confronta, pelo que as jovens procuram gerar estratégias «espontâneas», em si discutíveis. Defende-se, por isso, a necessidade de estimular estratégias determinadas, cognitivas e democráticas, para enfrentar os problemas reais, indo além do «fazer que não se vê» ou da «conversa» moralista das hierarquias «mecânicas», cuja resposta parece ser a

natural tolerância da dominação. A violência para poder ser diminuída necessita de respostas determinadas, de modo a que claramente os/as agressores/as saibam como a sociedade não tolera, antes *desaprova* certos comportamentos nos seres humanos (seja contra mulheres, crianças, homens ou outros grupos vulneráveis pessoal e socialmente). Este é um debate importante na actualidade, quer do ponto de vista do trabalho educacional, material e simbólico, face à opressão, quer do ponto de vista dos direitos, do reconhecimento e cuidado, que está para além do paradigma humanista e normativo. De facto, as experiências das raparigas com menores recursos revelam a existência de um *currículo do corpo*, formal e informal, que sugere e articula *ausências* várias (Santos, 2005): direitos, protecção, cuidado, paz, diálogos educacionais, *empowerment*, designadamente no Desporto e Educação Física.

2.3. Mistura discursiva: corpo, sexo, sexualidades, subjectividades e agência

Centramo-nos agora nos significados do corpo e sexualidade na escola, susceptíveis de uma variedade de experiências e de linguagens socialmente organizadas e contraditórias. Alguns desses significados para o género feminino têm sido compreendidos e formulados sobretudo como assunto de «moralidade», «risco», «perigo», «cuidado» e «ansiedade». Trata-se dum assunto privatizado, solicitando-se um tipo de *conhecimento preventivo*, apresentado numa lógica clássica, informacional, onde as raparigas são vistas como as principais responsáveis pelos «cuidados». Mas, como dissemos, existe um outro tipo de saber sobre o corpo e o poder, um *conhecimento transformacional*, que supõe necessidades, direitos, responsabilidades, sexualidades e liberdade, incluindo autonomia de fazer escolhas por direito próprio. Um outro tipo de debate recente emergiu em decorrência e a par duma *cultura do mercado* e *individualização*, onde os corpos são altamente sexualizados e comercializados, transportando consigo a ideologia de auto-realização. É na complexidade desta *confusão* e *mistura discursiva*, entre o fascínio e a ansiedade, que vamos escutar a experiência das raparigas, *falando de sexo, sexualidades e educação sexual na escola*, atentando no alcance em que estão a reclamar igualdade e agência.

Diálogos jovens e conhecimento sexual disponível: aprender, confrontar e conversar

Muitas raparigas, neste início do século XXI, desejam promover diálogos sobre corpos e sexualidades, aproveitando as interações proporcionadas pela escola coeducativa, num movimento de afirmação de igualdade, poder e controlo de si como sujeitos. A forma como o *girl power*, também chamado de «alternativa feminista de «massas» (Aapola *et al.*, 2006), é percebido no campo popular está relacionada com estruturas e posições sociais e educacionais das jovens. Um dos seus significados tem sido «experimentação», incluindo aqui consumo, moda, «sexo», sexualidades, etc. Em resposta a estes novos fenómenos e mudanças sociais e educacionais, à semelhança doutros estudos (Kehily, 2002; Hey, 1997), também estas raparigas solicitam e desejam avidamente debater na escola sexualidades, contraceção, prevenção de DST... como modo de **preparação** para sexualidades presentes e futuras.

Ent. – [...] *Porque é que vocês gostam de falar de sexo?*

Ana – *Falamos para se um dia mais tarde...*

Vânia – *É para quando tivermos experiências sabermos... estarmos bem informadas! Não é para **chegarmos lá e fazermos asneiras, como muitas raparigas fazem!***

Ana – *Gostávamos de **debater tanta coisa!***

Ent. – *Mas com algum professor ou só vocês?*

Ana – *Não, **só nós!*** (GDF A, 8º ano)

Genericamente apreciam os debates na escola, entre pares, sob formas de homosociabilidade de amigas, «falar entre nós», mas também abrindo-se a ambientes mistos, relacionando informação, diversão, prazer, convivialidades, partilhas mais justas, incluindo, eventualmente, ser surpreendida por masculinidades mais compreensivas e «educadas». As raparigas ainda se sentem desconfortáveis em falar e expressar com liberdade dos seus desejos e sexualidades, mesmo entre amigas. Por isso, procuram **negociar** entre expressar desejos e **proteger a reputação**, tendo de expressar as suas subjectividades e sexualidades de modo aceitável. Perdura, assim, na sua construção como raparigas, uma

posição dilemática e contraditória, entre opressão, desadequação e ansiedade («cuidado com elas») e entre surpresa e fascínio como cidadãs. Para elas, discutir corpos e sexualidades **é um assunto atractivo e universal aos vários grupos e redes de raparigas**, emergindo tanto sob reservas e timidez como sob ousadia e enfrentamento, cujas referências e modos variam de acordo com as linguagens, recursos e possibilidades escolares. As suas posições estão também profundamente afectadas e *limitadas* pelo escrutínio de *adequação*, cujas noções e pressões morais e genderizadas são, muitas vezes, veiculadas pelas próprias raparigas. As raparigas ainda continuam a ser percebidas sob olhares de «objecto descartável», de «consumo», de «usar e deitar forma». Continuam a sentir-se impedidas de expressar livremente os seus desejos e sexualidades, como se revela neste diálogo:

*Marcela – [...] É importante **confrontarmos e conversarmos juntos...***

*Daniela – [...] E os rapazes da nossa turma disseram que eram iguais, que também falavam assim, que diziam mal de nós [...]. **Aí, nós achamos mal. E ficamos a perceber o que já sabíamos, que eles falavam assim das raparigas.** [...] Ele dizia que fosse na rua e se passava uma rapariga bonita, ele e os amigos falavam «ai que gaja boa» [...] E, então, a gente dizia-lhes que «não temos o direito de incomodar as outras pessoas».*

Márcia – ... nem da maneira e as bocas que costumam mandar [...] e que se acham no direito de poder mandar... (GDF C, 8º ano).

Então, quando o foco está nas feminilidades heterossexuais, baseadas em noções de «contemplação masculina», «cuidado e responsabilidade femininas», revela-se prematuro afirmar que as mulheres estão distantes da tradição e alcançaram já formas de agir poderosas.

De qualquer forma, a escola comum coeducativa caracteriza-se por enquadrar novas oportunidades, vozes e heterogeneidades femininas, circulando nela múltiplas experiências, colectivos e discursos que, de modo algum, estão em unísono, podendo ser aproveitados em termos da radicalidade dum pluralismo igualitário. Mas, apesar da mistura de discursos e acção dos movimentos sociais pelos direitos humanos, vemos como as experiências e «conversas» das jovens continuam a manter uma articulação forte entre masculinidade e sexualidade,

revelando noções de que a sexualidade é mais central para o gênero masculino do que para o feminino. No entanto, apesar dessa dominância e separação, a escola coeducativa trouxe uma mudança e radicalidade, designadamente para os grupos com menores recursos, pela possibilidade da *presença* e *condição* para o debate conjunto entre rapazes e raparigas de diversas condições, sobre assuntos de interesse comum, ultrapassando estereótipos, vergonhas ou inadequação, em torno de vozes sobre desejo, sexo e sexualidades.

Ana – Nós gostamos de falar e debater tanta coisa... Ainda ontem, na nossa turma, estivemos todos em conjunto, rapazes e raparigas, a debater sexo. Gostamos de discutir estes assuntos, tanto entre nós, como com os rapazes.

Ent. – Mas quem é que sugere esse tema?

Todas – Os rapazes!

Ana – Claro, os rapazes!

Carla – Normalmente, as raparigas são mais envergonhadas do que os rapazes!

Vânia – Mas há raparigas que, «cuidado com elas!» Dizem ali coisas que uma pessoa fica assim a olhar para elas!... (GDF A, 8º ano).

As relações de poder desiguais entre homens e mulheres incluem, também, o questionamento sobre **o tipo de conhecimento sexual disponível** para raparigas e rapazes. Na realidade, nas sociedades de desenvolvimento tardio, as indústrias sexual e pornográfica de «entretenimento adulto» constituem «novos lugares» (não) oficiais de educação sexual, produzindo um tipo de conhecimento e educação que é problemática e contestado. Este tipo de cultura tanto é motivo de desafio de *novas* possibilidades, como é motivo de preocupação, pela vulnerabilização de muitas raparigas, podendo estas estar a ser pressionadas para alinhar em actos em que se sentem desconfortáveis, tratadas como «incompetentes», mas «normais» na nova cultura de consumo sexual.

Tema sugerido por rapazes, mas (re)querido pelas raparigas

Os diálogos que circulam no campo escolar informal contêm, como se disse, mensagens misturadas e contraditórias acerca das *transições* e vidas jovens, revelando tanto como as raparigas estão desejosas de mudanças e de novas formas de pensar e agir, como revelam as *limitações* e *batalhas* que continuam a enfrentar. Tais são visíveis na «necessária» explicitação de que abordar sexo e sexualidades tem um sentido de busca de *informação*, enquadrando numa lógica de controlo e conhecimento preventivo, de modo a evitar «riscos» ou «asneiras» – responsabilidade primeira das raparigas. Assim, a *iniciativa* e *poder* para falar de sexo e sexualidades é reservada aos rapazes, circunscrevendo-se as raparigas aos assuntos preventivos. Então, embora fortemente presentes, por ausência de espaço para ser falados, o desiderato, desejo e prazer femininos têm de ser *camuflados*, estando as noções de «cuidado» acima dos «direitos» humanos, para as raparigas.

Apesar das mudanças e do fascínio da actualidade com o sucesso das raparigas, os assuntos de sexualidades revelam, em parte, como se continuam a construir como passivas e objectos sexuais fragmentados, dentro duma compreensão que capitula ao desejo masculino de poder. A tradição parece continuar com muito peso, não existindo, ainda, discursos ou práticas poderosas que veiculem e legitimem o *seu* prazer, «conheçam o *seu* conhecimento sexual, valorizem a *sua* realização» (Holland *et al.*, 2003: 90). Os depoimentos revelam como as raparigas certamente se divertem nas suas «paixões» mas, na realidade, tal não emerge nas suas conversas como expressão primeira das suas experiências sexuais. Salientam, em primeira-mão, informação e cuidado, diferentemente dos rapazes, cujo motivo prioritário, é, como diz a Vânia: «entre os rapazes fala-se muito de sexo, querem mostrar que conhecem muitas mulheres» (GDF A).

Eles com «atitude sexual» e elas «ai, eu tenbo cuidado... ninguém entra aqui»

Ser percebida com «atitude sexual», mesmo ao nível de diálogos inter pares, continua a ser arriscado em termos de reputação, tanto por parte do

mundo masculino, como pelas pares femininas que, frequentemente, participam nesse *policiamento de gênero*, o que mostra bem a natureza das hegemonias presentes.

Carla – Falamos para isso, para estarmos mais informadas e, depois, não andar por aí, com 12 e 13 anos com filhos ao colo! Porquê?

*Vânia – Porque não estão informadas e depois **fazem asneiras!***

*Carla – **A maior parte da culpa é das raparigas**, mas também dos rapazes, porque também não usam camisinha!*

*Ana – Ai eu tenho **cuidado! Ninguém entra aqui!** (GDF A, 8º ano)*

As raparigas e rapazes dispõem de uma «organização» estratificada da sua «acção» na «escola física», por exemplo, materializada em práticas culturais de «experimentação», desta *rede* jovem, que ocorrem na «Rua do Fumo»⁷. Essas práticas e rituais relacionam-se com «aprender», «iniciar», «apreciar», «contactos», «porrada», «assédios» e «conversas» sobre sexualidades, fumar, transgredir, etc. Estes espaços e temporalidades destinam-se a «encontros» e «actividades», sendo lugares sociais tolerados, através do que se tem chamado de «pacto de silêncio», onde se acantonam os *ruídos* da masculinidade hegemónica e da feminilidade resistente. São lugares segmentados e hierarquizados, relacionados com sentidos de *experimentação*, como se vê nesta descrição sobre o que significa «fardar».

*«Fardar» nós gostamos... **aquela porrada que a gente sabe** [...] porque **eles é só a apalpar**. Sou a única que defendo as raparigas... porque senão eles abusam... A gente diz para não fazerem isso, mas eles são uns chatos... A gente gosta de ter amigos rapazes, mas quando a gente começa a interessar-se..., eles não prestam! A forma de ser deles é muito diferente da nossa... É por isso que eu digo que os rapazes não prestam (Narrativa da Donzília, 7º ano).*

⁷ Local onde os/as jovens do grupo mais «desligado» academicamente se junta para realizar e «experimentar» práticas proibidas, mas consentidas, pela escola.

Experimentação: rapazes é «sexo», «ena, que gaja boa!»; raparigas «amor», relação, companheirismo...

As raparigas verbalizam as suas sexualidades, articuladas sobretudo com relações agradáveis com os rapazes, que pode incluir fazer sexo. Mas percebem, e «não aceitam», que muitos as procurem para namorar, ou «experimentar» sexo, na lógica de «facilitismo», de conseguir um «porto seguro», sentindo que são eles que continuam a ter o poder de decidir «pegar», «largar» ou «ficar». Na realidade, muitos rapazes, em alternativa à desafecção do sentido do trabalho escolar e profissional, operam numa dinâmica de «experimentação» (Matos, 2005; Silva, 2004) que, muitas vezes, é marcada por sexismo, tal como «ensaiam» outros direccionamentos nas margens. A este título, a narrativa da Joana, sendo rica e exemplar em múltiplas dimensões, condensa muitas das contradições, dilemas e questões salientadas por outras raparigas. No seu texto, figuram as perplexidades que estas experimentam. Seleccionam-se apenas alguns pontos, sobre os significados de *experimentação* para as raparigas

*«Há rapazes que já são experientes e quando namoram com uma rapariga virgem, querem ter um relacionamento. Só pensam em sexo... então dizem que ter sexo é prova de amor. Mas, logo que acontece, acaba... porque já fez o que quis... já experimentou. Há outros que ficam, porque já têm **ali um porto seguro**, quando quiserem... «não preciso de andar à procura...».*

«Agora, se perguntar a um rapaz o que é o amor: – «É ter uma gaja... é andar aos beijos» [...] «É ter uma gaja boa... para curtir» [...] para se divertirem... Claro que a maioria dos rapazes, 99,9%... que tem uma relação de namoro, só pensa no sexo. Talvez um por cento pense em namoro mais completo (Joana, GDF C, 9º ano).

Ora, esta visão e *naturalização* de sexualidades, como algo que as mulheres não têm (têm amor, relação e cuidado), significa hoje *estranheza* para muitas raparigas e mulheres (e alguns homens) em termos de direitos humanos. Este modelo significou no passado uma inscrição no interior da «hipótese repressiva» (Britzman, 1999) onde as raparigas eram *pensadas* como alheias a sexo. Por isso, elas sabem que ainda arriscam nisso a sua reputação e inclusão

social, sentindo muitas pressões, «avisos», «cuidados» e pouca liberdade para «dizer» ou «(re)querer» sexo. Assim, a dicotomização sujeito/objecto sexo/amor traduz um modelo de fraco reconhecimento das sexualidades femininas, estas narradas no seio de uma visão tradicional de ênfase na *relação*, amor, amizade... ao contrário dos rapazes que são referidos na *instrumentalidade* da *acção* sexual. Persistem ideias de acantonamento nas hegemonias clássicas, de *deficit* de partilhas de prazer, responsabilidade, cuidado e autonomia. Mas, quando as raparigas querem discutir «sexo», estão a reportar-se a um «modelo mais completo», também já a ser partilhado por alguns rapazes. Na actualidade, esta abordagem pode incluir uma noção de **corpo sujeito subjectivado**, onde riscos, prevenção, bem-estar, contracepção, parentalidade são partilhados; *incluir*, igualmente, uma perspectiva relacional de liberdade, afectos, atenção e cuidado nas sexualidades, referidas como «amor, amizade, companheirismo», etc.; *inscrever e requerer* combinadamente direito ao prazer para todos/as. Inscreve-se também neste modelo, tal como os rapazes, a liberdade para ter relacionamentos «apenas com sexo», se assim o entenderem.

Agora, sexo é um tema, que tem muita coisa envolvida: há contraceptivos, há a doença da SIDA, há esse tipo de preocupações todas... Pelo menos na minha turma há a preocupação de falar bastante... E havia rapazes que se juntavam a nós e que falavam connosco. Os rapazes agora começam a ter também essa preocupação mas, normalmente, para eles é só o prazer que lhes interessa... Já há aquela ideia de responsabilidade, do preservativo porque não querem a paternidade aos dezoito anos! (Joana, GDF C, 9º ano).

Em síntese, as raparigas dos anos 2000 estão a ser educadas na presença conjunta e prolongada no espaço público misturado, realizando *transições educacionais* que reconfiguram a emergência de novas e múltiplas interacções e feminilidades. Investem e aprendem mensagens tradicionais, mas confrontam e desafiam também novos espaços para si, requerem debates com pares e agentes educativos. A par disso, recebem mensagens misturadas, que tanto representam progressos e ansiedades, como dissimulam novas formas de discriminação.

Inclusão educacional, maturidade e «habituação»: significados de tornar-se «recreio»...

Algumas raparigas referem em vários depoimentos como estão expostas desde cedo a ser «recreio» e «brincadeira» sexista, quer enquanto estudantes, mas sobretudo como trabalhadores/as, vistas como quebra da rotina e dureza do trabalho escolar ou profissional (Griffin, 1989; Fonseca, 2001). Algum trabalho de rebelião masculina articula-se também com a produção de uma *cultura popular das mulheres como recreio*, cujo estilo de interacção, ao ser popular e recreativo, mais fácil e dissimuladamente produz *conluio* e *consentimento* femininos. Ora, a transição das raparigas para a idade adulta parece supor aprender a interpretar o seu corpo como sexual, tornando-se **madura** – o que significa ser atractiva, mas ao mesmo tempo ser contida e responsável... Supõe-se, assim que uma jovem aprenda até «aos 16 anos» a «consentir» a lidar com estas «realidades naturais». Ora, para além de episódios vários de outras jovens na escola, a Joana, simultaneamente estudante e trabalhadora, confronta-se com um ambiente de trabalho sexista e de assédio, supondo-se um inquestionável «pedido *sexy*» masculino e o **natural consentimento** feminino. Mais ainda, esta naturalização emerge mais dissimulada, por ser um ambiente de trabalho jovem, informal e popular, parecendo sempre «estar entre pares». Na sua narrativa, esta jovem conta várias histórias em que foi pressionada de múltiplas formas, inclusive a de ser vista como *estranha*, quando recusa «pedidos» que incluem ser pensada como «burra» e pouca inteligente, face a um solicitação *natural* de «experimentação» jovem. A *estranheza* pode, então, ser vista como algo genderizado, sexualizado e naturalizado.

[...] *Quando vou trabalhar e chegam as seis horas aparece essa pessoa. Sinto um bocado pressão: «Pronto, lá vem ele chatear-me». Ainda ontem, estava a fazer o meu serviço, e ele andava sempre atrás de mim, a pegar comigo... Só o avisei: «nada de abusos...!» Então, foi dizer a minha colega [...] que «pensava que eu era mais inteligente». Ela perguntou-lhe porque é que me estava a chamar «burra». E ele respondeu: «uma rapariga de dezasseis anos devia estar habituada a ter rapazes atrás dela» (Joana, 9º ano, Grupo C).*

Mulheres que se ajoelham ou que dão joelhadas?

Vários diálogos educacionais denotam como o corpo e as sexualidades estão inscritos nas *transições educacionais*. Apesar de encerrarem conformação e determinação (sujeição), a par de partilha solidária e colectiva, contêm uma energia arrolada no desejo incessante de ser poderosa para *determinar* a sua vida. Nesse sentido, a Joana procura enfrentar com autonomia, construindo um lugar com sentido para os corpos e mentes, na base de relações comunicacionais no quotidiano. A história na aula de Educação Física que se discute antes acerca da «joelhada naquele sítio», não exprime violência, antes, a vontade de enfrentar a opressão, ultrapassar a subalternidade, aprender a reciprocidade e a paz a que todos têm direito na escola.

A injustiça social e a *ordem de género* atravessam toda a sociedade, não se localizam apenas na escola, apesar de nesta se lidar e produzir *transições*, silenciosas ou em rebelião, designadamente nos vários espaços da escola informal e física... Enfim, a *inclusão educacional* das raparigas é feita, frequentemente, na base de noções de maturidade que as interpreta e marca como tendo corpos sexuais para «recreio» masculino. Como temos vindo a observar, não é ainda comum ver as mulheres como *sujeitos* e pares com direitos e responsabilidades, antes são ainda vistas como «presas» a serem «caçadas». Tanto são «encorajadas» e «divinizadas», como vistas como negativas e escandalosas. Persistem o «abuso», assédio, violência, a par da frequente falta de respeito e de reconhecimento, por vezes dissimuladas de «romantismo» e «divinização», nas palavras da Joana. Isso empurra-as a construir-se como *adequadas*, entre sentimentos e dilemas de atracção e desejo e silêncios, «máscaras» e «farsas». Por exemplo, adoptando atitudes de «dureza», ou «brutalidade» para «não parecer» *nem fácil, nem guerreira*.

O projecto de Educação Sexual para cuidado de si: além de pressões, disciplinas e de sexualidades sitiadas

Num tempo em que a Educação Sexual está na ordem do dia, algumas jovens contam experiências pontuais com os/as professoras, onde «experimen-

taram» conversas educacionais mais informais e relações de curiosidade e pedagogias educacionais mais agentes que tornam as vidas escolares mais significativas. Fala-se duma turma, cuja professora abre espaço, para «além da matéria». Noutra turma, trata-se duma experiência com a directora de turma, em que é possível construir debate, com autoridade e mediação, sugerindo, assim, a necessidade da escola *mediar novos caminhos e lugares*, o que aponta para a concretização de uma política de radicalização da pluralidade das vidas jovens. Assim, os olhares educacionais das jovens sobre sexo e sexualidades, se contêm em parte uma visão hegemónica e subordinada ao desígnio da «hipótese repressiva», também contêm a ideia de um relacionamento idílico e paritário. Revelam como não chega que a sexualidade seja tratada num nível informativo, dito «científico». Onde são ladeadas as inquietações mais genuínas dos/as jovens e crianças e confinadas as conversas ao interior dos próprios grupos. Ora, este olhar fragmentado não tem sido suficiente. As escolas têm estado sobretudo preocupadas com a disciplinação dos corpos, para as mentes poderem sobressair. Contudo, com a extensão da escolarização, as tensões tornam-se mais salientes, vendo-se as escolas obrigadas a «abandonar o silêncio e o segredo» (Louro, 1999: 55).

Em jeito conclusivo

Na realidade, as experiências e os investimentos das raparigas com o corpo, na escola e na sociedade são múltiplos e intensos. Porém, apresentam-se muitas vezes limitados ao consumo de modelos de corpo «padronizados», em que as raparigas se constroem em confronto com discursos «de verdade» fortes e poderosos. Assim, no processo de inscrição como raparigas parece haver um enorme *gap* entre os investimentos intensos (económico, emocional, afectivo e físico) e as possibilidades ao seu dispor. Um tal *gap*, geralmente, tem produzido construções dilemáticas e/ou marcadas e, muitas vezes, versões contraditórias consigo mesmas, autonomias ilusórias, apesar de reais. O corpo representa este *locus* e espaço da materialidade que identifica e revela investimento e prazer, mas também violência, aprisionamento e/ou desconforto. As raparigas aprendem a ser raparigas encorporadas mas desincorporando-se, constroem-se pres-

sionadas e vivem a fazer muito, para retirar pouco, experienciando um delicado equilíbrio para estar na medida certa...

O *corpo* é *educado*, mas, também é falado, lutado, consentido, pluralizado e (in)visibilizado pelas próprias raparigas, na busca de autonomia. As jovens confrontam novas e velhas pressões e compreensões normativizadas, relacionadas com feminilidade, sexualidade e acção humana que produzem, tanto a atracção como exclusão. Deparam-se nesta etapa do seu crescimento com a tarefa de alcançar maturidade e autonomia, na presença de velhos discursos. Incluiu-se, nesta multiplicidade de discursos, o discurso de *girl power* e o *discurso* dos direitos das mulheres que, em parte, circulam já nas suas vidas, retendo-se, assim, um *discurso crítico* ao modo em como os corpos são usados, vendidos, imaginados. Contudo, a pressão para a *modificação do corpo* tem gerado confusão e minado alguns dos clamores da justiça social, oferecendo um modelo popular, de consumo e individualizado, que se procurou aqui problematizar.

O debate sobre sexualidades, riscos, relacionamentos sexuais envolve intensas emoções, estando a ser iniciado por eles e elas, produzindo uma cultura subterrânea de «transgressão» e «experimentação» que atravessa e vai além do terreno escolar. Algumas salientam a necessidade de preencher este vazio, procurando ganhar espaço para si através de alguma mediação adulta. Outras, embora não a rejeitem, são mais cépticas, relativamente à escola ser capaz de incitar genuinamente a vontade de falar e interagir em liberdade, argumentando com base na sua experiência de marginalização e «recriminação». As jovens estão a procurar ganhar poder, buscando tanto conhecimento informado, como possibilidades de relacionamentos amorosos e sexuais, interrompendo alguma da legitimidade tradicional da dominação e hegemonia masculinas, apesar de constrangidas por ideias de reputação, romantização e escrutínio masculino. Esta dicotomização normalizadora tem conduzido tanto a desempoderamento e subalternidade, mas também justificado busca de poder, iniciativa, maturidade e reconhecimento.

Contacto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua Dr. Manuel Pereira da Silva, 4200-392 Porto
E-mail: laura@fpce.up.pt

Referências bibliográficas

- AAPOLA, Sinikka, GONICK, Marnina, & HARRIS, Anita (2005). *Young femininity, girlhood, power and social change*. Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- ADELMAN, Miriam (2003). Mulheres atletas: Re-significações da corporalidade feminina? *Revista de Estudos Feministas*, 11(2), 445-466.
- ARAÚJO, Helena, FONSECA, Laura, MAGALHÃES, Maria José, & LEITE, Carlinda (2002). Em busca da interculturalidade de mulheres ciganas e padjas na educação. *ex-aequo*, 7, 149-161.
- ARNOT, Madeleine, DAVID, Miriam, & WEINER, Gaby (1999). *Closing the gender gap*. Oxford: Polity Press.
- BORDO, Susan (1997). O corpo e a reprodução da feminilidade: A reapropriação feminista de Foucault. In Alison Jaggar & Susan Bordo (Orgs.), *Gênero, corpo e conhecimento* (pp. 19-41). Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- BRITZMAN, Deborah (1999). Curiosidade, sexualidade e currículo. In Guacira Lopes Louro (Org.), *O corpo educado* (pp. 83-112). Belo Horizonte: Autentica.
- BUTLER, Judith (1999). Corpos que pesam: Sobre os limites discursivos do «sexo». In Guacira Lopes Louro (Org.), *O corpo educado* (pp. 153-172). Belo Horizonte: Autêntica.
- DAVIS, Kathy (1997). Embodiment theory. Beyond modernist and postmodernist readings of the body. In Kathy Davis. *Embodied practices. Feminist perspectives on the body* (pp. 1-23). Londres: SAGE.
- FONSECA, Laura (2001). *Culturas juvenis, percursos femininos, experiências e subjectividades na educação de raparigas*. Oeiras: Celta.
- FONSECA, Laura (2002). Currículo e gênero: O lugar da escola na construção de culturas juvenis femininas. In *Actas do 5º Congresso do SPCE. O particular e o global no virar do milênio – Cruzar saberes na educação* (pp. 292-303). Lisboa: Colibri.
- FOUCAULT, Michel (1993). *História da sexualidade: A vontade de saber* (Vol. I). Rio de Janeiro: Graal.
- FOUCAULT, Michel (1997). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes.
- FRANCIS, Becky (2000). *Boys, girls and achievement*. Londres/Nova Iorque: RoutledgeFalmer.
- GORDON, Tuula, HOLLAND, Janet, & LAHELMA, Elina (2000). From pupil to citizen. In Madeleine Arnot & Jo-Anne Dillabough (Eds.), *Challenging democracy* (pp. 187-202). Londres e Nova Iorque: RoutledgeFalmer.
- GRIFFIN, Christine (1989). *Typical girls? Young women from school to the job market*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- HEY, Valerie (1997). *The company she keeps*. Buckingham: Open University Press.
- HOOKS, bell (1999). Eros, erotismo e o processo pedagógico. In Guacira Lopes Louro (Org.), *O corpo educado* (pp. 115-123). Belo Horizonte: Autentica Editora.
- LEES, Sue (2000). Sexuality and citizens education. In Madeleine Arnot & Jo-Anne Dillabough (Orgs.), *Challenging democracy* (pp. 259-277). Londres/Nova Iorque: RoutledgeFalmer.
- LISTER, Ruth (2002). Cidadania um desafio e uma oportunidade para as feministas. *ex aequo*, 7, 165-178.

- LOURO, Guacira Lopes (1999). Pedagogias da sexualidade. In Guacira Lopes Louro (Org.), *O corpo educado* (pp. 9-34). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- LYNCH, Kathleen, & LODGE, Anne (2002). *Equality and power in schools – Redistribution recognition and representation*. Londres e Nova Iorque: RoutledgeFalmer.
- MATOS, Manuel (2005). O mundo do secundário (III). *Jornal A Página*. 8 Novembro de 2005.
- McROBBIE, Angela (1991). *Feminism and youth culture from «Jackie» to «just seventeen»*. Londres: Macmillan.
- MIRZA, Heldi (2002). Redefining black womanhood. In Steve Jackson & Sue Scott (Eds.), *Gender a sociological reader* (pp. 303-310). Londres: Routledge.
- PHOENIX, Ann (1992). Narrow definitions of culture: The case of early motherhood. In L. McDowell & R. Pringle (Eds.), *Defining women: Social institutions and gender division*. Cambridge: Polity Press and Open University.
- RICH, Adrienne (2002). Notas para uma política de localização. In Ana Gabriela Macedo (Org.), *Gênero, identidade e desejo* (pp. 15-36). Lisboa: Edições Cotovia.
- SILVA, Paula, & CARVALHO, Maria José (2001). Da penumbra à luminosidade: Recortes dos últimos 100 anos de participação feminina desportiva portuguesa. *ex aequo*, 4, 75-86.
- SILVA, Sofia (2004). No argumento da estranheza, o desejo das imperfeições: Compromissos de raparigas na escola. *ex aequo*, 11, 59-80.
- SKEGGS, Beverley (2002). Ambivalent femininities. In Stevi Jackson & Sue Scott (Eds.), *Gender a sociological reader* (pp. 311-325). Londres: Routledge.
- STOER, Stephen, & MAGALHÃES, António (2005). *A diferença somos nós*. Porto: Edições Afrontamento.
- WALKERDINE, Valerie, LUCEY, Helen, & MELODY, June (2001). *Growing up girl: Psychosocial explorations of gender and class*. Londres: Palgrave.
- WEEKS, Jeffrey (1999). O corpo e a sexualidade. In Guacira Lopes Louro (Org.), *O corpo educado* (pp. 37-82). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- WILLIS, Paul (1977). *Learning to labor*. Londres: Saxon House.
- YOUNG, Iris Marion (1997). *Intersecting voices – Dilemmas of gender, political philosophy, and policy*. Princeton/Nova Jersey: Princeton University Press.
- YOUNG, Iris Marion (2000a). *La justicia y la política de la diferencia*. Valência: Ediciones Cátedra.
- YOUNG, Iris Marion (2000b). *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- YOUNG, Iris Marion (2003). *Corpo vivido vs gênero: Reflexões sobre estrutura social e subjectividade*. Retirado do site do Departamento de Ciência Política da Universidade de Chicago em <http://iyoung@uchicago.edu>.