

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DO TRABALHO E DA EMPRESA
Departamento de Antropologia

DIÁRIO DE TURMA

Maria Madalena Túbal Miranda

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Antropologia
Especialidade em Multiculturalismo e Identidades

Orientador:
Professor Doutor Miguel Vale de Almeida, Professor Associado
Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

Março, 2009

Para os meus pais

E agora e sempre para o Eduardo e para o João

Agradecimentos

Ao Professor Rui Costa da Escola Secundária da Amadora
Ao Professor José Biscaia da Escola Secundária Dr. Azevedo Neves
À dra. Ália Luís

À dra. Ana Dinis e dra. Deolinda Costa da Câmara Municipal da Amadora

À equipa que me ajudou a concretizar o filme

Ao meu grupo de amigas, colegas e informantes

Ao Fernando Dores Costa pelo apoio incondicional, discussão teórica e acesso à sua biblioteca de Babel

Ao Professor Miguel Vale de Almeida, pela disponibilidade, ajuda e crença neste projecto
particular

RESUMO:

O trabalho aqui apresentado é a invocação de um facto, uma morada falsa na minha inscrição no ensino secundário, das suas razões e consequências. É também um conjunto de percursos de vida de um grupo de 7 mulheres, incluindo-me a autora, com idades entre os 32 e os 34 anos, que frequentaram duas escolas secundárias na Reboleira, Amadora entre 1988 e 1993. Este projecto, constituído por um documentário e uma dissertação, procura dar conta das vivências deste grupo de mulheres no liceu e dos seus percursos posteriores.

ABSTRACT:

This work is an account of a fact, a fake adress to my highschool registration , its reasons and its consequences. It is also the life trajectories of a group of seven women, including the author, aged between 32 and 34 years old, who studied in two different highschools in Reboleira, Amadora, from 1988 to 1993. This project, a documentary and this paper, tries to frame their life experiences from high school to nowadays.

PALAVRAS – CHAVE: Classe Social; Documentário; Escola Secundária; Capital Cultural

KEY WORDS: Social Class; Documentary; High School; Cultural Capital

Índice

I - Introdução

- . *Objectos*
- . *A morada falsa e a problematização teórica*
- . *Objectivos*
- . *Enquadramento*

II – Alguns Conceitos, Documentário, Auto-Etnografia e Pesquisa

- . *algumas abordagens do conceito de classe social*
- . *classe, habitus e distinção*
- . *agência, projecto de classe e sucesso*
- . *mobilidade efectiva e mobilidade sentida*
- . *filme documentário, metodologia, auto-etnografia e pesquisa*

III – O Cenário

- . *1988. R. Herculano de Carvalho, nº 74, 4º B - Reboleira Sul – 2700 Amadora*
- . *De freguesia a “subúrbio” da capital*
- . *o fazer da Reboleira Sul: o Parque Industrial da Venda Nova e os apartamentos J. Pimenta e os seus moradores da “classe trabalhadora”*
- . *1972. Liceu Nacional da Amadora*
- . *a marca da dra. Ália Luís: de 1975 a 1999*
- . *o “Liceu da Amadora” nos anos 80: todos queriam lá andar*
- . *A partir da década de 90*
- . *A Escola Secundária da Amadora hoje*
- . *as novas escolas do concelho: o lugar da Escola Secundária da Amadora e o desenho das áreas de influência*
- . *A questão de classe escondida atrás da questão étnica e da questão urbanística*

- . A explicação institucional*
- . A morada falsa . A explicação dos meus pais*
- .1983. Escola Secundária Dr. Azevedo Neves - O Liceu do Alto da Damaia*
- . a localização da escola e a sua “fama”*
- . duas escolas secundárias na Damaia: a luta pelos alunos*
- . o trajecto da Escola Dr. Azevedo Neves e a sua adaptação ao seu público*
- . a escola hoje: mosteiro, multicultural e residual*

IV - De Casa para a Escola

- . Os pais*
- . Os “nossos” pais*
- . Qualidade emocional das famílias*

V - O Mundo do Liceu

- . A importância dos tempos de liceu e os “grupinhos” - a experiência das duas escolas*
- . Os grupinhos nas duas escolas*
- . O jogo de identidades: adesão, resistência e afastamento: “as betinhas”, o caso Dora e o caso Tânia*
- .O grupo dos betos na Escola Secundária da Amadora: Um tipo social dominante - Uma explicação de classe.*
- . Os símbolos e a construção de uma imagem: calças de ganga e marcas*
- . A distinção fora da escola*

VI - Os percursos escolares

- . Sede vs “Galinheiros”*
- . A partir do 10º ano*
- . Adolescência*

. VII - E Depois do Liceu?

. Sucesso

. Hoje e o futuro: condições e conjuntura de um momento histórico e o seu impacto.

. A questão de género

VIII - Considerações Finais

. o paradoxo do novo bairro

. encontrar as pessoas certas

. entre o projecto dos nosso pais e a nossa “geração”

. a origem

Bibliografia

Anexos

I - Introdução

objectos

O trabalho aqui apresentado é a invocação de um facto, das suas razões e consequências. É também um conjunto de percursos de vida de um grupo de 7 mulheres, incluindo-me a mim, com idades entre os 32 e os 34 anos.

O que estas mulheres têm em comum é o facto de terem estudado numa das duas escolas secundárias que dividiam a freguesia da Reboleira no ano 1988, a Escola Secundária da Amadora, também conhecida por “Liceu da Amadora” e a Escola Secundária Dr. Azevedo Neves, ou o chamado “Liceu do Alto da Damaia”. O elo de ligação deste grupo é o meu percurso pessoal, uma vez que deveria ter estudado na Escola Secundária Dr. Azevedo Neves, onde poderia ter sido colega de duas delas, a Dora e a Paula Vasconcelos. Mas frequentei a Escola Secundária da Amadora, entre 1988 e 1994, desde o 7º ao 12º ano de escolaridade. Foi durante esse primeiro ano que conheci a Catarina Chaves e a Aurora Piseiro. No 10º ano integrei a mesma turma que a Sofia Oliveira e a Tânia Afonso.

A razão que levou a que estudasse nesta escola, foi o facto da minha mãe ter utilizado uma morada falsa na minha inscrição no ensino secundário, para que eu ingressasse na Escola Secundária da Amadora, em vez do Liceu do Alto da Damaia, onde pertencia segundo a divisão por área de influência do mapa escolar da freguesia. Assim, o meu percurso escolar e a minha trajectória foram conduzidos pela minha mãe, que agiu desta forma porque a primeira era considerada na altura “*uma das melhores escolas do país*”¹, enquanto que a segunda tinha “*má fama*”².

Passados 20 anos da minha inscrição, quis procurar pessoas que tivessem sido meus colegas, em particular dessa turma do 7º ano - 7º 17 - em que fui pela primeira vez aluna na Escola Secundária da Amadora. Por outro lado também quis procurar pessoas que tivessem sido alunos da Escola Secundária Dr. Azevedo Neves nessa altura.

¹ Depoimento de Catarina Chaves, uma das minhas colegas do 7º ano do liceu.

² Depoimento de Arlete Túbal (mãe).

Para concretizar este projecto propus-me realizar um filme documentário onde pudesse filmar esta procura, filmar os espaços onde esta história aconteceu. Queria construir uma narrativa filmica onde pudesse misturar registos de memórias materiais e discursivas com os espaços destas escolas. Um objecto onde a montagem criasse uma trama visual das pessoas encontradas a falar deste espaço de tempo de 20 anos nas suas vidas e onde esse discurso estivesse em relação com as suas caras, os seus corpos e a linguagem não verbal.

Queria criar um registo visual do confronto da minha mãe com o seu acto, uma decisão que teve consequências na minha vida, e colocar lado a lado a justificação verbal e a sua proxémica. Fiz então um filme para criar uma imagem deste “passar do tempo sobre um acto e as suas consequências” e onde exista um espaço para ver parte de “um conjunto de percursos de vida”.

A minha formação inicial é em Ciências da Comunicação, tendo posteriormente concluído o “Curso de Realização de Documentários” com os Ateliers Varan em 2004. Resolvi em 2005 candidatar-me ao Mestrado em Antropologia, na sua vertente de Multiculturalismo e Identidades, no ISCTE³. Fazia parte dos meus objectivos neste novo desafio académico, trabalhar uma área de intersecção onde a minha actividade profissional, a realização de documentários, fosse o “espaço” de construção de um projecto no âmbito do Mestrado. A Antropologia como campo científico interessou-me por encontrar no terreno do filme etnográfico espaço para uma experimentação que me interessava neste trabalho, que sempre teve um *programa* de questionamento pessoal.

Neste projecto contava desde o início aprofundar questões como a construção de identidade cultural, ao nível individual e colectivo, nomeadamente em Portugal, e no contexto da sociedade portuguesa do período pós-25 de Abril, para conhecer melhor a *minha própria construção*.

³ Especialização anterior à nova vertente de “Imagem e Comunicação” deste Mestrado em Antropologia

. a morada falsa e a problematização teórica

Foi no âmbito da formação curricular do Mestrado que a reflexão teórica teve origem, com o contacto com o trabalho da antropóloga norte americana Sherry B. Ortner, *New Jersey Dreaming: Capital, Culture, and the Class of '58* (Ortner, 2003) onde esta autora vai procurar os seus colegas da “graduation class” de 1958, do liceu de Weequahic, New Jersey. A autora descreve assim o seu trabalho na introdução: “*This book is an account of the Class of June '58 got from its modest, largely working and middle-class origins in the late 1950s to a situation in which there is virtually no recognizable working class left, and which close to 60% of the members of the class would now be easily described as part of America's wealthy “white overclass” (Lind 1995). In order to understand how this happened, I follow the Class of '58 from his childhood to the present. I attempt to tease out the incredibly complex interplay between the circumstances (class, race/ ethnicity, gender) into which people were born and, in high school, “tracked”; their own imaginings and practices in relation to cultural conceptions of “success”; and the conditions of a larger American history, particularly a series of social movements, during the lifetime of the Class*”(Ortner, 2003:1)⁴

Neste trabalho magnífico da autora encontrei um quadro de referência quanto ao tipo de metodologia etnográfica, de abordagem teórica e uma proximidade temática. Sherry B. Ortner procurou na sua turma de graduação as relações de classe, género e etnia na construção das oportunidades e da mobilidade social no espaço do liceu, visto como plataforma de lançamento pela educação, mas onde se é *tracked* por tudo aquilo que já se é, não se chega como tábua rasa.

A partir da estrutura etnográfica deste trabalho da autora, a decisão da minha mãe de dar uma morada falsa na minha inscrição no ensino secundário foi a base para construir as minhas interrogações de partida para este trabalho. Procurei abordar factores relacionados com a construção de identidade cultural, mobilidade e com a limitação social conferida pela escolha da escola onde se vai fazer o ensino secundário. Tentei colocar questões sobre as relações étnicas e de classe nas duas escolas. Procurei também abordar outros factores sociais, como a história familiar ou distribuição geográfica e tentar perceber de que forma estão presentes na história e no simbólico das pessoas que andaram nestes dois liceus.

⁴ Para um retrato ficcional desta geração ver também *American Pastoral* de Philip Roth (1997), outro estudante do liceu de Weequahic, contemporâneo de Sherry B. Ortner.

O produto deste processo é, no entanto, um conjunto de duas partes: o filme, “Diário de Turma” um documentário de 47 minutos e a outra esta apresentação escrita, sob a forma de dissertação, segundo os cânones vigentes, onde se cruzam um enquadramento histórico, material etnográfico que “transbordava” da estrutura narrativa do filme e que é essencial para abrir o espectro polissémico desta “convocação”.

Teoricamente é o trabalho de Sherry B. Ortner que se constitui como referência, quer a nível da construção etnográfica, quer de alguns conceitos que se tentaram trazer para este projecto específico. Primeiro, *New Jersey Dreaming* (Ortner, 2003), anteriormente referido, mas depois curiosamente houve a descoberta do seu artigo *Generation X* (Ortner, 1999)⁵ onde a autora apresenta uma nova reflexão teórica a partir agora das entrevistas dos filhos dos seus colegas de turma estudados em *New Jersey Dreaming*, nascidos algures entre 1961 e 1981. Ao ler este artigo apercebi-me da proximidade das descrições dos trajectos e expectativas deste grupo com as das minhas informantes. Mais uma vez a reflexão teórica desta autora sobre as modificações nas estruturas das classes sociais e o seu impacto neste novo grupo etário estudado, foram a base para a parte final desta dissertação, onde as “incertezas” sobre o futuro, presentes também no discurso das minhas informantes, devem ser equacionadas sobre outras formas.

Cheguei assim no filme a uma montagem final onde estão presentes estas 6 mulheres, para além de mim, onde se cruzam as suas entrevistas e algumas imagens dos seus dias, que dão a conhecer a sua experiência dos tempos de liceu nestas duas escolas diferentes e os seus percursos de vida depois dessa altura. Eu também estou presente numa voz off, na relação com alguns objectos e em pequenas cenas de auto-representação.

A par deste pequeno grupo e dos seus percursos, este trabalho também toma como objecto o próprio facto da morada falsa, e as camadas contextuais que aí levam. Também são interlocutores no filme os responsáveis por este desvio, os meus pais e a Teresa, amiga da minha mãe e sua cúmplice, que aceitou ceder a sua morada para a minha inscrição. Para além dos intervenientes directos neste acto, faz parte do filme uma explicação institucional sobre o desenho destas áreas de influência, por parte de uma responsável da Câmara Municipal da

⁵ O termo, tal como a autora refere, é o título de um dos primeiros romances de Douglas Coupland (1991) *Generation X - Tales for an accelerated culture*.

Amadora: a dra. Deolinda Costa do departamento de Informação Geográfica, onde tive acesso ao mapa que divide as unidades escolares do concelho.

A parte escrita foi construída depois de uma revisão do material filmado e da colocação de alguns questionamentos teóricos a partir da obra de Sherry B. Ortner. Foi assim possível trazer mais informação e uma maior complexidade à estrutura e ir ao encontro do projecto de pesquisa. Pude relacionar e analisar os depoimentos de outros interlocutores institucionais desta história, aprofundar e dar a conhecer mais pormenores, pequenas histórias e relações que a palavra escrita permite, dos discursos das minhas informantes.

Assim está presente nesta parte o depoimento da dra. Ana Dinis do Gabinete de Educação da mesma Câmara Municipal⁶. Incluí-se ainda, nesta parte, os depoimentos da dra. Ália Luís, Presidente do Conselho Directivo da Escola Secundária da Amadora na altura a que reportam estes acontecimentos; o actual Presidente do Conselho Executivo, o prof. Rui Costa e o actual Presidente do Conselho Executivo da Escola Secundária Dr. Azevedo Neves, prof. Rui Biscaia. Não foi possível obter nem o nome, nem o contacto do presidente do Conselho Directivo da Secundária Dr. Azevedo Neves no ano de 1988, o que permitiria estabelecer um paralelo com o depoimento da dra. Ália Luís.

. *Objectivos*

Este trabalho pode dividir-se em duas partes: Em primeiro lugar desconstruir o facto da morada falsa e extrair-lhe sentidos, para poder construir um quadro maior onde se perceba que as fronteiras que se vão construindo, aparentemente geográficas, como as divisões das áreas de influência das escolas secundárias de uma freguesia têm uma história social, onde os factores de classe, etnicidade e capital económico e cultural se alinham. Analisar como é que perante possibilidades pré-estabelecidas, a acção individual pode criar estratégias para alterar a ordem social quando ela não serve os seus objectivos, sendo os recursos criativos e muitas vezes práticas correntes, com o conhecimento dos responsáveis administrativos, como no caso das moradas falsas. O facto de a minha mãe ter dado a morada falsa é a forma de resolver um *problema* que

⁶ Foi também solicitada uma entrevista com um responsável da Direcção Regional de Educação de Lisboa, que não teve autorização superior para conceder um depoimento filmado, e não foi possível recolher o seu depoimento em tempo útil.

embate no seu projecto. Por outro lado compreender como foram os percursos deste grupo de mulheres, no espaço do liceu e depois dessa etapa da sua vida.

. *Enquadramento*

Mas este facto tem um enquadramento para que se torne um problema: esta era uma freguesia dividida social, económica e culturalmente devido ao consecutivo defraudar do projecto urbanístico que estava pensado para esta zona, que passou de cidade jardim a “Floresta de Cimento Armado”⁷, para onde vai morar uma determinada “classe trabalhadora” migrante. Por outro lado há a edificação de um parque escolar onde o atraso entre o planeamento e a realidade condicionaram a “construção identitária” de várias escolas.

O Liceu da Amadora é construído nos anos 70, com grande pressão e atenção mediática, numa zona central da futura cidade; a Escola Secundária Dr. Azevedo Neves é construída no início dos anos 80, num terreno baldio, não urbanizado, sem acessos e com um bairro “clandestino” que se interpunha entre a escola e o principal caminho para os alunos que vinham da Reboleira. Os elementos de diferenciação presentes na elaboração do mapa das áreas de influência das escolas, criaram fronteiras não apenas geográficas, mas também culturais e sócio-económicas, acabando por reflectir cada escola um determinado espaço social que lhe é atribuído.

Mas as fronteiras destes mapas eram desafiadas por determinados pais que não queriam os seus filhos numa escola que consideravam “problemática”, fosse pelas habituais crenças dos pais de que os filhos fossem “desviados” para “maus caminhos”, mas também por um grupo de pais de uma certa classe trabalhadora com um projecto para os seus filhos: a ascensão social através de um percurso escolar de sucesso, para o qual era necessário frequentar o liceu “certo”, um liceu com uma população seleccionada, que criasse motivação para o sucesso escolar e para seguir o ensino superior.

Neste caso a estratégia da morada falsa faz parte de algo maior, que se pode descrever como um *projecto de classe*, no qual os meus pais se inscrevem, um investimento na mobilidade social dos filhos através da sua educação, da formação universitária, que levaria

⁷ Referência ao título de Silva Nunes, João Pedro Lopes (2007)- “Florestas de Cimento Armado Os Grandes Conjuntos Residenciais e a Constituição da Metrópole Lisboa, 1955-1981”, Dissertação de Doutoramento em Sociologia, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

consequentemente a empregos mais qualificados, mais bem remunerados, com um status social superior ao seu, assim como um capital cultural aumentado.

Este era um projecto de uma geração constituída por trabalhadores indiferenciados de baixa formação, mas essencialmente operariado, que se instala nos subúrbios de Lisboa, uns constituída em parte pelos migrantes rurais, no período do pós-25 de Abril, que investiu na educação dos filhos, nomeadamente na sua frequência do ensino secundário e superior, ao contrário dos seus percursos escolares: “*Queremos dar aos filhos aquilo que não tivemos*”⁸, a promessa de uma vida melhor com melhor educação era o seu horizonte na altura.

Existiam assim dois mundos identitários diferentes como referência destes dois liceus: a Escola Secundária do Alto da Damaia, que tinha uma imagem negativa para os nossos pais, envolta em histórias de assaltos, uma população circundante de um bairro considerado “problemático”, mas descrito ao mesmo tempo como um lugar onde existia uma “*autenticidade*”⁹ na construção do jogo identitário do sistema do liceu; o Liceu da Amadora, que “*era uma escola mais seleccionada*”¹⁰ existia uma construção identitária baseada na imagem, nos símbolos de consumo e com forte vocação, sob a orientação dos professores do secundário, para que os alunos prosseguissem os estudos no ensino superior.

A Escola Secundária da Amadora tem hoje menos alunos, é uma escola ainda mais seleccionada porque está vocacionada apenas para o ensino secundário com uma população descrita pelo seu actual responsável como maioritariamente “branca, classe média” com boas prestações escolares, mas que pondera hoje voltar a ter turmas do ensino obrigatório, para contrariar a descida do número de alunos, que se vem a acentuar. Por outro lado, a Escola Secundária Dr. Azevedo Neves continua a ser constituída por uma população multiétnica, como se apresenta no seu sítio na Internet¹¹, com uma oferta pedagógica vocacionada para cursos técnicos e laborais, que acolhe alunos cujo percurso escolar é irregular e que chegam a esta escola depois de conflitos noutros estabelecimentos de ensino¹².

⁸ Depoimento da minha mãe

⁹ Depoimento da Dora.

¹⁰ Depoimento da Dora

¹¹ No seu sítio Internet pode ler-se: “a nossa escola é constituída por uma panóplia de nacionalidades” - <http://www.esec-dr-azevedo-neves.rcts.pt/base.htm>

¹² Depoimento do Prof. Rui Biscaia

II – Alguns Conceitos, Documentário, Auto-Etnografia e Pesquisa

. algumas abordagens do conceito de classe social

A definição de “classe” utilizada por Sherry B. Ortner pode ser traduzida por *“algo que não é um objecto natural que preexiste no mundo, mas antes é construída cultural e discursivamente, mas existem recursos materiais e culturais que são distribuídos de forma desigual”* (2003:11).

Está sempre interligada com outros conceitos de diferenciação como género e etnia. Mas para chegar a esta definição do conceito, que se coloca num situação de complementaridade é necessário sublinhar a evolução deste conceito, desde algumas das suas formulações mais clássicas. A referência primordial é o trabalho de Karl Marx. Apesar de usar várias vezes o termo “classe” nos seus escritos, Marx não tem um tratamento sistemático do conceito.

Para George Ritzer (1996:67) na sua obra *Sociological Theory* as duas “classes” que Karl Marx inscreve no seu sistema social são a burguesia e o proletariado, decorrentes da divisão do trabalho, e da separação entre os detentores dos meios de produção e aqueles que vendem a sua força de trabalho. Segundo este autor, os trabalhadores, ou proletariado, enquanto classe perdem o controle das coisas que produzem e do mercado para estes produtos. *“(Marx) viewed social classes as structures that are external to, and coercive of, people.”* (Ritzer, 1996:67)

São vários os autores que posteriormente vão a partir do trabalho de Marx, formular aquilo que se consideram concepções materialistas de “classe social”. Ritzer cita um desses autores: *“Ollman emphasized that social classes are “reified social relations” or “the relations between men (that) have taken on an independent existence” (1976: 204-205)”* (Ritzer, 1996:67). Por outras palavras, as classes sociais estruturam-se a partir dos actos de produção, as pessoas que estão ligadas a esses actos de produção reificam as diferentes classes sociais e como resultado essas classes sociais têm uma existência própria e exterior que vai exercer estrangimentos aos actores sociais envolvidos (Ritzer, 1996:67). A formulação de Marx na obra *Para uma Crítica da Economia Política* coloca como determinante da existência social e da consciência, o modo de produção das condições materiais de vida:

“The totality of these relations of production constitutes the economic structure of society, the real foundation, on which arises a legal and political superstructure and to which

correspond definite forms of social consciousness. The mode of production of material life conditions processes the general of social, political and intelectual life. It is not the consciousness of men that determines their existence, but their social existence that determines their consciousness” (Marx, 1859/1970:20-21) (Ritzer, 1996: 68).

É a partir desta relação com as condições materiais que a noção de classe evoluiu, sendo no entanto a base do conceito utilizado por Sherry Ortner, que apesar de ir focar o aspecto cultural e a sua operatividade ao nível das representações simbólicas, não se afasta da ideia da desigualdade na distribuição dos “recursos materiais”.

A noção de “classe social”, “situação de classe” e “status” em Max Weber, como referida em Ritzer, traz um novo nível na formulação e relação destes conceitos, introduzindo uma diferença entre “classe” e “status”, que não estão necessariamente correlacionados. Para além das condições materiais e da “existência” da classe social fora dos indivíduos, está também associado a este conceito a ideia de um estilo de vida. A um estilo de vida não corresponde necessariamente uma determinada classe social, o que torna a análise social mais complexa. Também o conceito de classe não existe como um objecto exterior ao indivíduo.

Segundo Weber a classe social não é uma comunidade, mas antes um grupo de pessoas que partilham uma situação que pode ser a base para uma acção de grupo. Weber define três condições para que exista uma “situação de classe”:

“1) A number of people have in common a specific casual component of their life chances insofar as 2) this component is represented exclusively by economic interests in the possession of goods and opportunities for income, and 3) is represented under the conditions of the commodity or labor markets. This is “class situation”. (Weber, 1921/1968:927)” (Ritzer, 1996: 126)

A “classe social” é um grupo de pessoas que partilham uma mesma situação económica ou de mercado. Associada a esta definição está a noção de “status”, que Weber já considera como uma comunidade. A “situação de status” é definida assim na obra citada:

“every typical component of the life of men that is determined by a specific, positive or negative, social estimation of honor” (1921/1968:932)”, o que de uma forma geral associa o “status” a um estilo de vida, ou como explica Ritzer, a situação de classe associada à produção económica e a situação de “status” relacionada com o consumo de bens produzidos.

Nesta concepção da classe social e do status, o sistema social ganha proporções multidimensionais, uma vez que não está directamente relacionado o estilo de vida e a classe social. Assim: *“Money and an entrepreneurial position are not in themselves status qualifications, although they may lead to them; and the lack of property is not in itself a status disqualification, although this may be a reason for it (Weber, 1921/1968: 306)”*. (Ritzer, 1996: 108)

. classe, habitus e distinção

Por fim, o trabalho de Pierre Bourdieu. É com base no trabalho deste autor que Sherry Ortner vai conceber uma noção de classe. Uma noção de classe que ultrapassa o nível materialista e estruturalista anteriormente referido, mas onde o nível do simbólico, das representações culturais e da sua apropriação e vivência por parte dos actores sociais é pensada como fundamental nos processos sociais, nomeadamente num espaço social com as características modeladoras do espaço do liceu.

A autora assume a sua definição de “classe” em parte como um componente identitário como o género ou a etnia, o que a leva a uma aproximação à noção de *habitus* de Pierre Bourdieu: *“I treat class as something like what Bourdieu (1978, 1990) has called a “habitus”, an external world of cultural assumptions and social institutions that ordinary people inhabit without thinking very much about them, and an internalized version of that world becomes part of people’s identities, generating dispositions to feel/ think/ judge/ act in certain ways”* (Ortner, 2003:12).

Esta definição está ancorada numa noção clássica tal como diz a autora, que molda o sentido de si, o gosto e a imagem do mundo e das suas possibilidades. Mas Ortner refere ainda uma expressão americana que para ela expressa o carácter fugidio deste conceito *“You can take the person out of the class, but you can’t take the class out of the person”*. Sob que formas é que a classe tem visibilidade?

Perante um conceito de classe que não é sistemático, nem exterior, e pode nem existir conscientemente no discurso dos informantes a autora vai desenvolver a sua reflexão a partir do trabalho de Pierre Bourdieu tendo em conta o conceito de *distinção*: *“Instead there is, as Bourdieu (1984) has stressed, a language of “distinction” that draws on codes from the every day world: clothing, streets, neighborhoods, grammar schools, money. And the relevance of these*

distinctions is largely psychological. They make individuals with less resources feel bad, or force them to resist feeling bad, as they are starting out in life” (Ortner, 2003: 47)

Tal como a autora considero que classe social não é um conceito exterior e imóvel, mas antes está em relação com as representações culturais e simbólicas, com as suas construções identitárias, as suas pertenças e escolhas e consequentemente com uma definição de trajectórias de vida. Parte deste trabalho utiliza os dados etnográficos para tentar destrinçar as formas de diferenciação no espaço dos dois liceus e fora deles, que são formas de distinção de classe, também de etnicidade ou ainda neste caso a distribuição geográfica.

. agência, projecto de classe e sucesso

Em *New Jersey Dreaming* Sherry Ortner procura colocar em perspectiva os percursos dos seus colegas em relação com alterações estruturais e históricas do tempo do seu percurso de vida. No entanto, é com o apoio dos movimentos sociais que aconteceram nos E.U.A durante este momento que muitos dos seus colegas alteraram as trajectórias das suas vidas. Alterações nas mentalidade e lutas activistas pelos direitos humanos por parte de movimentos como os afro-americanos, feministas, homossexuais, levaram a novas possibilidades de escolhas identitárias para os seus colegas (Ortner, 2003: 12-13).

Sem no entanto esquecer que, entre as estruturas sociais e a abertura que determinados movimentos permitem, está a *agência* pessoal, ou a capacidade de mudança individual que os actores sociais têm, e que já foi pensada por vários autores como Pierre Bourdieu, Anthony Giddens, Marshall Sahlins, William H Sewell Jr., Laura Ahearn (Ortner, 2003: 205) em relação com as estruturas sociais: “(...) *have been developing theories that both take account of major structural constraints (like class) and at the same time recognize the role of real actors – their intentions, desires, fears, dreams; in short, their “agency” – in living within and or/against those constraints, and thus in both reproducing and or transforming them.*” (Ortner, 2003:205). A autora traz o nível da história e em particular o nível da história dos movimentos sociais para o espaço de intersecção entre estrutura e agência, uma relação que se resolve de forma dialéctica e onde a história sob várias formas permite ou reprime mudanças. (Ortner, 2003:206). A iniciativa de agência da minha mãe, que utiliza a morada falsa, debate-se com os constrangimentos de

classe, mas também se enquadra num tempo e num determinado grupo social, o daqueles pais que queriam criar mobilidade para os seus filhos.

Outro conceito importante para acompanhar Sherry B. Ortner é emprestado de Jean Paul Sartre, o de *projecto*. Mais do que pensar a classe como um espaço ocupado pelos indivíduos, a noção de *projecto* permite, contrariamente a uma noção estática, que se vejam as pessoas, os grupos e os agentes sociais como os “policy makers” e os “culture makers” como estando envolvidas num processo que se chama de “class project”, ou por outras palavras de “classing”. Esta perspectiva processual e de movimento em que os indivíduos se envolvem é utilizada no trabalho da autora, ao serem pensados jogos ou tensões de classe, em vez de lugares, posições definidas e assumidas ou onde se encaixam as pessoas. A autora define assim esta concepção de classe em relação e em processo: “*Something that is always being made or kept or defended, feared or desired*” (Ortner, 2003:14)

Esta ideia foi fundamental para os nossos percursos escolares. A decisão da minha mãe de alterar a minha “trajectória” com uma morada falsa é o desejo de algo a cumprir por parte dos nossos pais, um “classing process” que era a nossa ascensão social através da educação. Do outro lado deste movimento está o medo da poluição social da outra escola, assim como o fantasma de descer na “escada social”. O objectivo deste *projecto* seria uma mobilidade social ascendente, porque iríamos estudar, adquirir “skills” e estatuto para ocupar no mundo laboral posições profissionais mais qualificadas que os nossos pais, com maiores remunerações e maior reconhecimento social, ou seja, uma possível definição de “sucesso”.

. mobilidade efectiva e mobilidade sentida

Tanto o sucesso como a mobilidade social existem enquanto conceitos comparativos. O sucesso é definido em relação a um ponto de origem ou em relação a outros e a mobilidade social é medida comparativamente à posição anterior. A pergunta a colocar sobre esta relação é também comparativa. Que percepções têm estas mulheres do seu trajecto de vida? Em relação a quê?

Quando terminámos o ensino secundário, em 1993, existia em Portugal uma conjuntura social que permitia que ingressássemos no ensino superior e que se cumprisse o projecto de mobilidade desejado pelos “nossos pais”.

Houve uma melhoria generalizada das condições de vida com um aumento dos salários, o aumento da escolaridade obrigatória para o 9º ano, o reforço da rede escolar pública e um aumento do número de alunos nas escolas. Houve também um desenvolvimento económico e cultural do país apoiado nos subsídios e nos fundos estruturais recebidos da União Europeia. Foi a época do “boom” universitário: a procura do ensino superior subiu acentuadamente e apareceu uma diversidade de universidades privadas para absorverem aqueles alunos que não entravam no ensino universitário público. O sonho dos nossos pais de acedermos “à universidade” era acessível. E assim aconteceu, este projecto de classe estava em parte cumprido.

Em parte. Porque na segunda parte deste trabalho, este grupo de mulheres vai dar conta de como foram as suas trajectórias de vida. Se na sua opinião, o seu percurso escolar foi marcado pelas escolas secundárias onde estudaram e se este acesso ao ensino superior teve o impacto esperado.

De que forma elas vêem a sua vida nos tempos de liceu? Será que pensam no factor classe social no seu percurso? Se não, porquê? Que outros factores de distinção identificam neste sistema social do liceu? E quanto ao género, qual a sua consciência deste factor nas suas trajectórias? Enfim, foi sentida por elas a mobilidade social? Como é que materializam a noção de *sucesso* na sua vida? Aqui o embate é feito contra algumas questões “geracionais”, onde as questões económicas e de macro escala são factores que estão escondidos na auto-imagem e na construção identitária e onde mais uma vez a questão de classe é um factor determinante.

No artigo *Generation X*, editado na colectânea organizada por George Marcus (1999) *Critical Anthropology Now*, Sherry B. Ortner apresentou uma nova reflexão teórica. Depois de *New Jersey Dreaming Capital, Culture and the Class of '58* a autora prosseguiu esta linha de pesquisa, com uma orientação diferente: o percurso de vida dos filhos dos seus colegas da turma de 58 de Weequahic, na medida em que pertencem a um grupo etário, identificado como “babybusters” e denominado publicamente como “Generation X”. A autora tenta descolar a imagem que se construiu desta “geração” de uma cultura pública que a caracteriza de determinada maneira e onde volta a colocar as alterações económicas e as consequentes

alterações nas estruturas das classes sociais, na base destas concepções, que se tornam concepções identitárias para muitos daqueles que pertencem a este grupo etário.

Depois de existir uma base teórica e metodológica sustentada pelo trabalho de Sherry B. Ortner, foi a partir da realização do filme que se foi construindo o terreno antropológico onde os processos de pesquisa, de realização, de selecção e as dificuldades de acesso ao “outro” condicionaram o universo construído e têm que ser trazidos para uma exposição sobre a metodologia e a pesquisa.

. filme documentário, metodologia, auto-etnografia e pesquisa

Partir de um objecto cinematográfico para fazer uma dissertação académica, foi um dos pressupostos que quis trabalhar. O outro é o seu inverso. Construir um filme onde o processo de produção cinematográfica é influenciado por uma acumulação de interrogações descobertas através de uma reflexão teórica. Como interiorizar estas inquietações e torná-las produtivas na construção de um filme? E como construir um filme, nestas circunstâncias e com este objectivo que não seja secundarizado por uma “tese”?

Na construção deste filme procurei trabalhar para um objecto com uma linguagem própria, cuja construção dependesse do processo criativo, onde sublinho um despir da informação e das hipóteses teóricas para poder partir para o meu terreno, o fazer do filme. Depois de estruturar o esqueleto do projecto, que cruza a leitura de Sherry B. Ortner e o projecto cinematográfico, foi necessário suspender a reflexão teórica e partir para a produção e pesquisa do documentário. Porque sabia que este processo era o meu trabalho de campo e a maneira como se iria desenvolver era também parte da própria reflexão.

Este não é um filme de observação, uma vez que não existe um registo de proximidade das acções e das pessoas, não há um quotidiano, um documentar de uma “observação participante” da vida destas mulheres e destas escolas hoje. Este é um filme com memórias, impressões pessoais, discursos sobre o que aconteceu e um ambiente quase “paisagístico” das duas escolas hoje. Para além disso é um filme com respostas institucionais. Uma questão metodológica que me coloquei foi a relação entre memória e verdade.

Um dos conceitos com que sabia que iria lidar em termos de metodologia era a memória. Como abordar pessoas sobre si próprias e sobre um espaço de emoções tão forte como o liceu?

Ainda por cima passados 20 anos, em que a verdade daquilo que é a vida delas é uma verdade que me é dada por elas, por aquilo que também é o que elas querem que seja essa verdade. Para além de que toda a informação sobre coisas passadas ou sobre os seus trajectos de vida, são aquilo que elas reconstroem enquanto tal. Tinha ainda outra condicionante que era o facto de não ver estas pessoas há muito tempo, portanto tinham todo o espaço para aparecer à minha frente e serem quem quisessem. Mas mais uma vez, Sherry Ortner deu-me as respostas sobre este dilema etnográfico: *“As anthropologists (and probably psychiatrists) are fond of saying, everything is data”*. (Ortner, 2003: 6)

A ultrapassagem deste dilema foi fundamental, o filme era a possibilidade de captar este universo de significados. Um espaço onde as caras, os gestos, a linguagem, os sofás das entrevistas são dados, são informação, que se relaciona de uma maneira particular, que é a narrativa do filme. Existiu a intencionalidade de filmar qualquer coisa que se aproximasse cinematograficamente da noção de “habitus”: procurar nas pessoas, nas casas, nos intervalos das escolas os traços deste conjunto. Esta complexidade de significados que existe na matéria do filme é também a riqueza etnográfica que procurei experimentar no campo do documentário.

No artigo *Antropologia e documentário: da escrita ao cinema* (2007) João Rapazote refere a ruptura que James Clifford trouxe para a disciplina antropológica: *“James Clifford, um dos proeminentes antropólogos desse movimento crítico, vem afirmar que a escrita etnográfica é uma construção narrativa fundada não numa sistemática selectividade, mas sim numa sistemática e problemática exclusão de partes da realidade, assumindo-se esta como impossível de reportar na sua plenitude, sendo precisamente nesse metódico processo de selecção/exclusão, “nessa economia da verdade, que o poder e a história trabalham de forma que acaba por escapar ao controlo dos próprios autores” (Clifford, 1986:7)”* (Rapazote, 2007: 84)

É com base nesta desconstrução, que uma nova forma de pensar as relações entre Antropologia, Etnografia e filme documentário se tornaram possíveis e é neste espaço que procurei construir este filme. Num espaço que não é o do cinema directo, nem do filme etnográfico de “observação”, mas onde a narrativa filmica e a sua montagem são uma construção selectiva, sem no entanto deixarem de ser dados etnográficos. Esta “abordagem reflexiva” existe na natureza da imagem e na conseqüente relação entre cinema documental e etnografia: *“Esta natureza e efeito “alegórico” alargam-se ainda ao próprio conceito de qualidade etnográfica de*

um filme ou de uma imagem, algo que não está nas coisas e a câmara capta, antes “é contingente à situação, à interpretação e ao uso que visa invocar um sentido e conhecimento de interesse etnográfico.” (Pink, 2001, p. 19)” (Rapazote, 2007 :108)

Pela minha parte, procurei que existisse esta *natureza etnográfica das imagens* na construção do filme. Como um filtro de intencionalidade, mas que estará presente apenas no confronto entre essa intenção, o filme e a sua recepção:

“A transposição da reflexividade para os filmes etnográficos e documentários é talvez a via mais significativa para a configuração desse “espaço” onde a praticabilidade dessa desmaterialização é possível, seja, como realçou Peter Loizos (1997), na forma de identificação própria (com a presença no “plano”) dos realizadores ou autores, demonstrando assim como o filme é feito por indivíduos e não é impessoal; seja com a manifestação expressa e visível do “fora de campo”, de indícios do aparato cinematográfico como a tábua de marcação da filmagem ou a inserção da câmara de filmar no “plano”; seja, ainda mais significativamente, com o filme a revelar as negociações do seu próprio processo de intenções e criação, quer entre os autores, quer com os próprios sujeitos filmados”. (Rapazote, 2007: 109)

Apesar de esta reflexão teórica ter surgido *a posteriori*, uma vez que, tal como disse antes, suspendi as leituras teóricas durante o processo de produção do filme, e em especial aquelas relacionadas com a parte formal, esta reflexividade parece que esteve presente em várias questões que tentei resolver com soluções fílmicas. A saber: a construção e representatividade do grupo, o lugar do “Outro” e a minha construção nesta narrativa.

A primeira questão, da construção e representatividade está presente desde a pesquisa, onde tentei procurar de forma idêntica duas turmas das duas escolas. Porém se o acesso à minha turma concreta do 7º 17 do ano lectivo de 1988/89, foi facilitado com a apresentação do trabalho ao conselho executivo da escola e a consequente autorização, o acesso a uma hipotética turma de um 7º ano da Escola Secundária dr. Azevedo Neves revelou-se uma ideia longínqua e impraticável. Porque a “âncora” que legitimava o processo na Secundária da Amadora não existia aqui. O direito que eu tinha de procurar a minha turma deixava de existir ao procurar uma turma aleatoriamente, um grupo de pessoas ao qual não tinha ligação pessoal. A procura de pessoas da Escola Secundária dr. Azevedo Neves tornou-se então um desafio pela minha dificuldade de acesso a uma realidade que me era desconhecida com a qual eu não tinha nenhuma história, nem

contactos. Por outro lado, pela imagem idealizada daqueles que eu achava que eram a “população” desta escola. Na simetria que ambicionava para o meu universo, desejava encontrar um “outro” habitante do bairro da Estrada Militar, provavelmente negro e com um percurso escolar irregular. Mas a verdade é que após vários contactos infrutíferos com a escola, que se recusava a fornecer-me uma lista de turmas desses anos e de várias tentativas que estão expostas no filme, foi através do contacto com a minha rede social na zona que consegui chegar a pessoas que fariam o “contraste” comigo e com a minha turma da Secundária da Amadora.

Encontrei a Dora e a Paula Vasconcelos, que funcionaram não como o meu negativo, mas como um possível alter-ego. Raparigas, brancas, com um background sócio-económico e familiar próximo, que moravam mais ou menos na mesma zona. Compreendi depois que o acesso às pessoas é feito de dificuldades e de diferenciações étnicas, de classe e de background familiar e cultural. Melhor do que eu, a Dora, que frequentou ambas as escolas, explica como o contacto que mantém com os colegas do Liceu do Amadora é diferente do que mantém com os do Alto da Damaia:

“Uma coisa engraçada, por exemplo, hoje acabo por ver mais pessoas dessa altura do Liceu da Amadora do que do Alto da Damaia, perdi o contacto com a maior parte das pessoas, nem sei se estão vivos ou não, porque a maior parte já tinha problemas na altura com álcool e com drogas e com outro tipo de coisas, se calhar nem sobreviveram até à vida adulta.” (Dora)

Apesar de não serem as únicas razões de afastamento, a verdade é que está aqui presente a consciência de uma distância dos seus colegas.

O resto da pesquisa e os dispositivos modernos para procurar pessoas estão expostos na primeira parte do filme, a procura de pessoas através dos dados das moradas, das operadoras de telemóveis, telefones fixos, internet. É interessante pensar que encontrei os meus colegas de turma através de uma investigação mais clássica e as duas pessoas do outro liceu através da minha rede de contactos pessoais.

Dos 31 alunos da minha turma, 26 raparigas e 5 rapazes, consegui encontrar 15 raparigas, com 10 das quais foi possível falar, mas apenas 8 marcaram encontro e deram sinais de interesse pelo projecto. Mas depois deste primeiro contacto, 5 iam marcando e desmarcando encontros e apenas uma pessoa disse no primeiro encontro que não queria ser filmada. Restaram apenas a Aurora Piseiro e a Catarina Chaves, que participam no filme. Convidei a Sofia Oliveira, minha amiga destes tempos e fui surpreendida com a meta-pesquisa da Tânia, que me enviou um email

para saber de mim. Para além da Dora e da Paula que, como já expliquei, conhecia do supermercado em frente à casa dos meus pais. Estava assim constituído o meu “universo” com as falhas que tinha, em que a procura de um hipotético “outro” deu lugar a vários “alter-egos”.

Quanto ao meu espaço neste filme comecei logo por trabalhar novas premissas num registo mais próximo da ficcionalidade, como a voz off. Desde o início do projecto a proposta passava por expor no filme a minha narração, assumindo as histórias e impressões pessoais, onde o tom de diário era o meu “espaço” criativo. Mas não foi suficiente, porque a esta memória discursiva estava a faltar uma memória material. E foi aí que decidi criar pontuações no filme com os meus objectos, associando à sua materialidade um efeito simbólico, alegórico que me equiparasse às minhas informantes. Mas apesar da minha presença no filme dada pela entrevista aos meus pais, pela “minha” pesquisa, pelas imagens da minha casa, ficou a faltar igualdade e aí senti a necessidade que aparecesse a minha cara, a justa medida da minha imagem, que estava agora ao nível delas.

Estas questões vêm ao encontro do último ponto que quero aqui referir, a possibilidade da auto-etnografia. Este processo é em parte a colocação da minha presença no filme, a minha existência enquanto informante e a minha história pessoal como alavanca para o projecto. Mais do que uma etnografia nativa este foi um processo de auto-etnografia. Mas a ultrapassagem da dicotomia entre a designada Antropologia “clássica” e a Antropologia nativa coloca em foco a reflexividade e a subjectividade da construção do papel do antropólogo e do campo, aproximando estas duas versões “etnográficas” em vez das afastar:

“Instead of the paradigm emphasizing a dichotomy between outsider/ insider or observer/observed, I propose that at this historical moment we might more profitably view each anthropologist in terms of shifting identifications amid a field of interpenetrating communities and power relations. (...) Factors such as education, gender, sexual orientation, class, race, or sheer duration of contacts may at different times outweigh the cultural identity that we associate with insider or outsider status. Instead we must focus our attention on is the quality of relations with the people we seek to represent in our texts” (Narayan, 1997: 1)

Este foco na qualidade das relações abre aqui uma hipótese de traçar um percurso de legitimação da noção de auto-etnografia. É a minha posição privilegiada, pela sua especificidade, que permite a construção deste trabalho com as características que tem, onde se misturam vários

registos, desde a amizade até à relação filial, passando pela entrevista institucional. Mas é também este posicionamento que requer afastamento dos sujeitos, exigindo da minha parte uma separação continuada entre as relações estabelecidas “dentro do campo” do projecto e “fora” dele.

A autobiografia já foi fonte de trabalho etnográfico por vários antropólogos. Trabalhos como o de N. Panourgia sobre a morte ou R. Murphy sobre a sua doença e o corpo ou ainda o trabalho de Haug são exemplos citados em “Reflexive Ethnography” (Aull Davies, 1999:183-188). Mas podem existir sempre níveis de autobiografia no trabalho etnográfico, desde as influências da pessoa que é o antropólogo no trabalho de campo, ao estudo de uma comunidade a que se pertence, até ao ponto de estudar a própria família ou trabalhos em que a pessoa do antropólogo coincide com a do informante, sendo a sua experiência de vida a base etnográfica. (Aull Davies, 1999:189)

Mas perante estes trabalhos a posição desta autora sobre os usos da autobiografia, ou por outras palavras de auto-etnografia, evidencia as semelhanças com a etnografia clássica, na necessidade de questionamento metodológico:

“The uses of autobiography in research in fact share the methodological problems and epistemological queries of reflexivity of all other forms of research in that they cannot disregard the effects of research on the researcher on the overall research process. That is, even in the most autobiographical forms of research the ethnographer does not have unconditioned and unhindered access to knowledge (...). However, it is precisely in this process of interaction between ethnographer as self and ethnographer as other that social knowledge of general interest and significance is produced. The interaction of the ethnographer-as-researcher, informed by the theoretical positions of other social research and in a dialogue with a social scientific community, with the ethnographer as informant, with access to the knowledge and experience of an insider, differs in the degree but not in the kind to other manifestations of the research relationship(...). (Aull Davies, 1999, 189)

III – O Cenário

. 1988. R. Herculano de Carvalho, nº 74, 4º B - Reboleira Sul – 2700 Amadora

No ano de 1988 eu e os meus pais morávamos na Reboleira Sul, no concelho da Amadora. A nossa rua não teve sempre nome, antes era qualquer coisa como Lote 74, 4º B. Não consegui apurar junto da Junta de Freguesia qualquer documento ou informação sobre a data em que nesta zona as ruas passaram a ter nome e a serem diferenciadas. Associava a zona a um conjunto de prédios habitados por pessoas que considerava “*como eu*”, de classes sociais baixas, porque sabia que as casas tinham todas o mesmo tipo de distribuição que a nossa e que as dos vizinhos do nosso prédio. Para mim na altura este era um marcador social determinante, na nossa prática estávamos todos ao mesmo nível, sabíamos em que tipo de casas é que vivíamos, estúdios ou casas de duas assoalhadas, aquilo a que os meus pais chamam os “apartamentos”.

. De freguesia a “subúrbio” da capital

A cidade da Amadora, que era antes uma freguesia do concelho de Oeiras, foi o primeiro concelho a “nascer” depois do 25 de Abril de 1974, passando a município no dia 11 de Setembro de 1979. O seu crescimento durante o séc. XX destaca-se como um exemplo da constituição dos subúrbios da metrópole de Lisboa, chegando à década de 70, antes da passagem a cidade, a ser a freguesia do concelho de Oeiras que concentrava dois terços da sua população.

“Durante a primeira metade do séc. XX a vila da Amadora e os seus territórios limitrofes foram palco de um intenso processo de industrialização e de urbanização.(...) Os bons acessos e o custo reduzido dos terrenos favoreceram a instalação industrial, apoiada pela via férrea (Salgueiro,2001:144-5).(…) Entre 1950 e 1960, o volume de residentes passa de aproximadamente 18 700 para 47 400 habitantes, crescendo 152%, para em 1970 atingir 112 200 habitantes(…). Em suma, a população da freguesia quintuplicou no lapso de duas décadas.” (Silva Nunes, 2007:131)

A cidade da Amadora era já um importante *railroad suburb* (Silva Nunes, 2007: 133) da capital na década de 80, com uma densidade populacional muito elevada para o resto do país. Era indicada como o exemplo do subúrbio nas características que lhe são apontadas como defeitos,

“ser dormitório”, não ser uma zona bonita para morar devido à grande concentração imobiliária da zona ou considerada perigosa ao nível da segurança, também pela falta de urbanização e pela existência de vários bairros considerados clandestinos.

Efectivamente o crescimento da cidade fez-se desta maneira, com uma taxa de urbanização muito elevada e desordenada, onde os planos urbanísticos se sucediam, sem no entanto obterem totalmente os resultados desejados. Marina Antunes no seu trabalho *Bairro Estrela d'África, um bairro sensível: um estudo antropológico sobre jovens na cidade da Amadora* dá conta deste problema: “O crescimento populacional na década de 50 contribuiu para a criação de uma situação de desequilíbrio entre a oferta e a procura de habitação, o que está na origem do processo de construção de génese ilegal na Amadora. Nas décadas de 50 e 60 o crescimento urbano da Amadora foi tão intenso que motivou intervenções urbanísticas que pretendiam estancar o processo de crescimento desordenado que se estava a produzir no território”. (Antunes, 2003: 92)

“É nos anos 60 que surgem os núcleos clandestinos da Brandoa, Casal da Mira, Moinhos da Funcheira e outros de dimensão mais reduzida, que tinham uma excelente localização e acessibilidades face ao concelho de Lisboa e possuíam terrenos baratos não infra-estruturados. Este processo constituía uma resposta da economia paralela às carências habitacionais sentidas pelas populações, sobretudo as camadas de menor capacidade económica, cujas poupanças não eram suficientes para investir na aquisição de uma habitação legal (Pinto, 1997:369)”. (Antunes, 2003: 93)

A realidade do crescimento da cidade da Amadora estava associada a uma carga negativa por oposição ao centro de Lisboa que algumas zonas periféricas têm, nomeadamente as áreas urbanas que cresceram com esta pressão imobiliária para albergar as migrações que se deslocam para a cidade à procura de trabalho. A estas descrições estão associadas um determinado tipo de moradores nestas zonas suburbanas, por oposição aos moradores do centro metropolitano, onde estão implícitos factores como a classe e o status e onde se estabelecem logo linhas de separação.

. o fazer da Reboleira Sul: o Parque Industrial da Venda Nova e os apartamentos J. Pimenta e os seus moradores da “classe trabalhadora”

“Vocês não fazem ideia, naquela altura em que nós fomos para ali trabalhar, aquela rua Latino Coelho à hora de almoço era um mar de gente, parecia uma manifestação, iam para Electroarco, para o J.B.Corsino, a Bertrand, o Sigma, a Le Petite, os Laboratórios Andrade, a Nobre e Silva, a Titan, o Marcel Bon, os Móveis Sousa Braga, vários sítios. Agora não há nada”.
(mãe)

Esta descrição da minha mãe faz referência a 1971, ano em que começou a trabalhar no Parque Industrial da Venda Nova, uma área fortemente industrializada do concelho, que se constituía ao longo da linha de comboio Lisboa-Sintra, que acompanha o prolongamento do Aqueduto das Águas Livres. A minha mãe começou por trabalhar na Bertrand nesse ano. O meu pai trabalhou na Cometna, uma fábrica do ramo da metalomecânica, que juntamente com a CEL –CAT, a Sorefame, a Electroarco entre outras, se concentraram junto à linha de comboio de Lisboa-Sintra e que vieram a formar o Parque Industrial da Venda Nova.

“A fábrica da companhia BIS – Borrachas Industriais é instalada na Venda Nova em 1931 marcando o arranque de um uso industrial e fabril intensivo do solo. No decénio seguinte o aparecimento de novas fábricas aumentou de cadência e estendeu-se à Falagueira, onde em estreita ligação ao caminho de ferro se concentraram indústrias como a CEL-CAT, a Sorefame, a Electroarco ou a Cometna (CMA, 1990:146). A Amadora tornou-se uma localização atractiva, diversificando-se as fábricas e a sua produção: do material eléctrico às indústrias químicas, do papel às gráficas. Os bons acessos e o custo reduzido dos terrenos favorecem a instalação industrial apoiada na via férrea (Salgueiro, 2001: 144-5)” (Silva Nunes, 2007: 131)

Ao aparecimento rápido de uma nova zona de dormitórios estava também associada um tipo de construção rápida, sem grande qualidade, com casas pequenas, de dimensões não familiares, para aqueles que vinham trabalhar para as novas fábricas ali próximas, com casas pequenas, estúdios e apartamentos de quarto e sala com “kitchenette”, com rendas baratas. Este tipo de construção era e ainda é hoje reconhecida e associada ao construtor J.Pimenta. Era numa praca deste tipo de prédios que nós morávamos.

Importa aqui esclarecer que ao contrário da imagem que tive toda a vida e partilhada por algumas das pessoas que viviam na zona¹³, ao ler a dissertação de Doutoramento de João Pedro Silva Nunes referida anteriormente, percebi que todo o projecto desta zona, nomeadamente da Reboleira Sul, onde eu morava e objecto de estudo desta tese não era o de ser um dormitório descaracterizado, mas pelo contrário, era um projecto de uma urbanização de qualidade, como era apelidada na altura, uma *cidade-jardim* ou *cidade-satélite* cuja finalidade era atrair para os arredores população que quisesse morar num subúrbio que evocasse o campo (Silva Nunes, 2007:198).

Com um planeamento que se estendia da primeira zona urbanizada, a Reboleira Norte (hoje ainda uma parte privilegiada deste tecido, com novas urbanizações de qualidade, arruamentos, jardins e projectos de universidades e de bibliotecas municipais, junto à estrada principal para Lisboa e às antigas instalações da Academia Militar) até à zona a Sul, junto da linha de comboio, estava previsto no plano da Célula Habitacional da Reboleira Sul uma urbanização com cine-teatro, lojas, centro comercial, supermercado, uma urbanização que era publicitada na altura da seguinte forma: *“cidade jardim- primeira cidade satélite de Lisboa começa a ser uma realidade - a Reboleira afirma-se no seu plano de urbanização como uma das mais modernas localidades do país”* (Silva Nunes, 2007:201)

A proposta “populacional” para a Reboleira era a seguinte: *“A oferta de apartamentos era maioritariamente composta pelos T3 – a tipologia considerada nos estudos realizados como a que melhor se adequava à procura de habitação na região de Lisboa. Na Célula Habitacional da Reboleira Sul a oferta de alojamento era então dirigida para uma “população de classe média, já evoluída ou em franca evolução” na expressão de António Sáarico dos Santos.”* (Silva Nunes, 2007: 212).

Mas a realidade foi-se alterando e estes planos deram lugar a outra situação. Pouco tempo depois: *“O apartamento T3 foi substituído pelo T0 e pelo T1. Os apartamentos T0 incluíam casa de banho, sala-quarto e kitchnette. Já os T1 apresentavam um quarto de dormir e casa de banho, sala-quarto e kitchnette. Ambos ofereciam áreas muito reduzidas, cumprindo os valores mínimo regulamentares para quarto de dormir e para a sala com kitchnette. Eram colocados no mercado de venda e aluguer já mobilizados.”* (Silva Nunes, 2007: 218)

¹³ ver depoimento da Sofia

A esta descrição das alterações das tipologias dos apartamento também correspondiam alterações no seu público alvo: “*Bairro dinâmico, de estruturação moderna e sugestiva, a Reboleira, habitada por gente humilde ou por jovens sem grandes recursos que trabalham ou habitam na capital*” (*Vida Mundial, 27 de Outubro de 1967: Prioridade para o interesse público*) (Silva Nunes, 2007:118)

O que levou à alteração da paisagem física, mas também humana deste lugar: “*No lapso de uma década, a Reboleira passou de utopia pequeno-burguesa (...) a um habitat de massas particularmente denso (...) O conjunto da Reboleira Sul era dirigido para populações commuters de baixo rendimento ou em fase inicial do ciclo de vida*” (Silva Nunes, 2007: 217 - 219).

Este facto deve-se às sucessivas alterações por parte da empresa de construção envolvida, que dividia o espaço loteado em parcelas cada vez mais pequenas, com o acordo e aprovação por parte dos responsáveis do urbanismo da Câmara Municipal da Amadora. Segundo Silva Nunes, esta é apenas a forma moderna denominada de grande conjunto residencial de uma prática antiga, a da densificação da oferta habitacional destinada às camadas populares. Assim apareceram os “apartamentos”, um tipo de habitação semi-mobilada, uniformizada.

Daí que nos reconhecessemos, que houvesse alguma homogeneidade na distribuição das pessoas ao nível sócio-económico, lembro-me dos meus vizinhos da altura e um deles trabalhava na mesma fábrica que o meu pai, a Cometna (metalomecânica) dois outros pais trabalhavam na Sotanco, fábrica de vidro, e a minha mãe e outra das vizinhas trabalhavam também em fábricas da zona, só uma delas era empregada administrativa dos T.L.P. (Empresa de Telefones). Mas nem toda a freguesia podia ser identificada desta maneira. Havia outro tipo de prédios e de ruas, construções e habitações com mais assoalhadas e com uma população, que não apenas a do operariado ligado às fábricas. Cerca de 30% da população activa residente neste centro urbano era caracterizada como *empregado*, o que em si engloba uma grande variedade de ocupações. No entanto, a Amadora era considerada um destino residencial operário, em que 48% dos seus recenseados se incluíam nesta categoria. (Silva Nunes, 2007:143)

A grande divisão a nível geográfico na altura era a Av. D. José I, uma rua com algum trânsito, que pode ser considerada a entrada principal na freguesia e que faz ligação com a IC19 e a EN117. Ao longo desta avenida estão localizadas algumas das referências mais importantes da zona, o antigo supermercado Modelo, o primeiro dos supermercados de média dimensão, que

constituía uma alternativa às mercearias de bairro e que dava algum *status* à nossa zona e às nossas compras. Outra das referências da rua era a sede da junta de Freguesia e as paragens de autocarro para o centro da Amadora, ou para Belém.

Quando atravessava a rua, caminhava no *sentido do centro* da Amadora (núcleo populacional mais antigo e principal, organizado em volta da estação de comboios) e a paisagem urbana ia-se alterando, as ruas tinham nome, os prédios eram mais antigos que os nossos, urbanizações dos anos 50, 60 e as casas eram “andares”, com outro tipo de distribuição, outro tipo de habitantes, ficava para trás a zona dos apartamentos. Este era o caminho que também levava à Escola Secundária da Amadora, a escola secundária mais antiga do concelho, o anteriormente denominado Liceu Nacional da Amadora.

Continuando a descrição do espaço, a freguesia da Reboleira era maioritariamente uma zona residencial, com algum comércio de bairro, como mini-mercados, padarias, retrosarias, lojas de café, talho, drogaria, farmácia, papelarias, alguns cafés (Mini-Costureirinha e Fibar) e dois restaurantes (O Artista e A Caravela) e ainda um mercado ao sábado de manhã. Não existia um comércio mais especializado. Por exemplo, para comprar roupa era um acontecimento ir ao centro da Amadora, onde existiam lojas deste tipo de bens *mais sofisticados*, junto ao Parque Delfim Guimarães, numa espécie de proto-centro comercial, onde havia lojas de roupa, sapatarias, ou então a grande aventura de ir a Lisboa, apanhar o comboio para o Rossio e ir à Casa Africana e aos Porfírios, duas lojas da Baixa lisboeta, zona central de comércio da capital, o que reforçava para pessoas de pouca mobilidade geográfica como eu na altura, a forte impressão que me causavam estas visitas.

Neste mapa mental que eu tenho vivo na minha memória é interessante pensar a sua direcção, ou seja, eu consigo reconstruir toda uma geografia a partir de um ponto de origem que é a minha casa em direcção ao centro da Amadora, o que significa que existem fronteiras no meu mapa memória, consequência desses limites existirem na realidade das minhas vivências. Eu lembro-me e consigo descrever bem e com detalhe o espaço que vai da linha da minha antiga morada para o centro da Amadora, considerando o Parque Delfim Guimarães e a estação de comboios da linha de Sintra, passando pelo Liceu da Amadora¹⁴, mas se virar o “mapa ao contrário” e tivesse que rememorar o mapa da minha casa até à estação de comboios da Damaia,

¹⁴ Acrescento também o facto que as escolas onde fiz o jardim de infância, a escola primária e o ensino preparatório se situavam todas nesta zona central. Das minhas rotinas diárias fazia parte o caminho para estas escolas, o que me familiarizou com este “caminho para o centro”.

passando pela Escola Secundária Dr. Azevedo Neves e pelas principais artérias dessa freguesia, seria para mim difícil descrever um mapa que não me era quotidiano, havendo mesmo zonas que seriam como “buracos” de informação e de memória para mim. Importa também referir que não seria capaz de reconstruir o caminho para chegar a esta escola pelo facto de nunca o ter feito.

No entanto, a geografia urbana e humana desta zona da Damaia era muito próxima ao nível das construções e das populações que lá moravam, com a zona da Reboleira Sul que descrevi e onde morava, uma vez que eram contíguas. Existia no entanto uma área de fronteira entre as duas freguesias, que constituía uma zona descampada, não urbanizada na altura, que se encontrava na proximidade na freguesia da Reboleira da Clínica de Sto. António, do colégio “Cinderela” e do externato “Mestre de Avis”.

Foi nesta zona que construíram a Escola Secundária Dr. Azevedo Neves, num terreno baldio, sem nenhuma urbanização e sem acessos, na proximidade de um bairro de construção clandestina, o chamado bairro da Estrada Militar do Alto da Damaia.

Apesar de não poder fazer uma descrição do aparecimento e constituição deste bairro que possa estabelecer um paralelo com a que foi feita da Reboleira, é no entanto possível utilizar algumas referências de trabalhos que foram feitos em bairros considerados clandestinos do concelho da Amadora, onde as descrições do aparecimento deste tipo de aglomerados urbanos têm proximidades na sua formação. Tal é o caso dos bairros Estrela de África, 6 de Maio, Santa Filomena, Bairro do Alto da Cova da Moura (Antunes, 2003, Barbosa, 2006, Janela, 2008). Há inicialmente uma imigração maioritariamente cabo-verdiana nestes bairros, apesar de existirem outras origens, como as migrações rurais portuguesas ou outros países de expressão portuguesa. Quanto à composição familiar, parece predominar a estrutura familiar nuclear e quanto aos níveis de escolaridade são baixos, apesar de serem superiores ao dos progenitores, existindo nestes bairros uma faixa de população bastante jovem e taxas elevadas de insucesso escolar (Barbosa, 2006:76).

A seguinte descrição do aparecimento do Bairro 6 de Maio é exemplar deste tipo de processos: *“Nos anos 60 aqui esses bairros não existiam, era aqui uma zona descampada, não é... Era isso. Passava por aí até um riacho, havia algumas casas ali para baixo, nas Fontainhas e quem vivia cá eram alguns ciganos com as suas tendas, as suas barraquitas e alguns portugueses. Depois foram os cabo-verdianos mesmo que foram chegando e foram-se*

apropriando do espaço. Como muitos deles são pedreiros, as barraquinhas que eram de madeira, depois foram alargando e foram fazendo de bloco. E depois, quando chegámos, já nos anos 70, que é quando começa a vir mais gente, estamos a falar da altura da descolonização, não é? Há um grande surto de pessoas que chegam, vão chegando, vão chegando e foram-se apropriando. Quando chegamos a 80 já começamos a ter os bairros quase (...) já estavam formados.” (Barbosa, 2006:72)

.1972. Liceu Nacional da Amadora

A Amadora festejou em 1960 os 25 anos de vila e era na altura, devido às migrações rurais e do desenvolvimento industrial e da proximidade de Lisboa, a localidade mais populosa da linha de Sintra. Mas a oferta a nível de estruturas escolares era muito escassa, o que significava que para além das escolas primárias mais antigas, que foram construídas e que ainda se podem reconhecer, não existiam mais estabelecimentos de níveis superiores de ensino na vila, apesar de fazer parte dos planos urbanísticos desta década, o que levava os alunos a deslocarem-se até à sede de concelho que nessa altura era Oeiras.

“Mas a Amadora não dispunha de um liceu. A pressão exercida pelo povoamento combinava-se com a intensa “procura social de ensino” (Grácio, 1998), facto que marcou o final dos anos ’50 e o arranque dos anos ’60 em Portugal e que resultava da articulação entre as mudanças no universo da produção, na estrutura sócio-profissional e na procura de trabalho por parte das empresas” (Silva Nunes, 2008, p.181)

“O problema do liceu da Amadora continua na ordem do dia entre as principais aspirações do povo daquela vila. (Diário da Manhã, 7 de Setembro de 1967: “Debatida a necessidade de construção de um liceu na Amadora)”(Silva Nunes, 2007: 181)

Apesar da doação de terrenos por vários proprietários nesta época para a construção do Liceu, esta obra vai sendo adiada várias vezes, até que no dia 4 de Janeiro de 1969 abrem as instalações provisórias na Rua Elias Garcia, dependentes do liceu de Oeiras, com 187 alunos e 11 professores, sendo o vice-reitor Carlos Fernando Murteira. Primeiro foi necessário resolver-se a questão das instalações, o que se conseguiu com o empréstimo de um edifício, cedido pelo construtor J. Pimenta, na Rua Elias Garcia, 229, conhecido como “Casa das Misses”. A

superlotação e a falta de condições do edifício cedido pelo construtor João Pimenta apressaram a tão ambicionada edificação do Liceu que, em 1972, já parcialmente construído, abriu as suas portas após as férias do Carnaval como Secção Liceal.

No ano seguinte, as novas instalações passariam a designar-se Liceu Nacional da Amadora. No 1º ano de existência, o Liceu mantinha em funcionamento turmas femininas, masculinas e mistas. Pouco tempo depois, a população escolar atingia o triplo da inicialmente prevista, o que exigiu a construção de um anexo, a reconversão de alguns espaços, um elevado número de alunos por turma e o funcionamento em três turnos diários.

Durante a década de 80, a construção de novas escolas no Município impediu o agravamento da superlotação desta escola e contribuiu lentamente para a gradual redução do número de alunos. Esta tendência foi reforçada com a progressiva desaceleração do crescimento demográfico registado desde a década de 80. Foi nesta altura que eu frequentei o Liceu, quando havia turnos de manhã, tarde e noite e as turmas eram muito numerosas¹⁵.

. a marca da dra. Ália Luís: de 1975 a 1999

Se a imagem do Liceu se foi construindo como uma escola “apetecível” na zona da Amadora durante estas décadas, fosse por contraste com outras escolas existentes, pela sua apetência para o ensino superior ou o tipo de população que servia, a verdade é que esta escola está muito ligada à Presidente do Conselho Directivo da escola de 1976 a 1999, dra. Ália Luís, que associa a escola às etapas da sua vida, como referiu num documento que preparou para o seu depoimento filmado: *“finalmente a sexta etapa que é metade da minha vida profissional é na Escola Secundária da Amadora (...)*.

Esta professora formada em Biologia na cidade do Porto, descreve assim a sua chegada à Escola Secundária da Amadora: *“Em 1976, no final de 1975, quando regresssei efectivamente à escola, restabeleceu-se a democracia em Portugal, mas o Liceu Nacional da Amadora, foi parcialmente desmantelado: portas e vidros partidos, mesas e cadeiras destruídas, material desaparecido, a sala de audiovisuais esfumou-se e a vida na escola eram assembleias gerais, assembleias parcelares, era uma confusão de todo o tamanho. Diziam-se as maiores barbaridades, não havia dinheiro, não havia contas, andava tudo ao desbarato. Os conselhos*

¹⁵ Depoimento da dra. Ália Luís. A minha turma do 7º17 tinha 31 alunos.

directivos sucederam-se durante o período de um ano, e quem é que fazia parte dos conselhos directivos? Durante uma parte foram uns funcionários do ministério, houve outro período em que esteve um sargento, e outro em que eram eleitos professores pelo número de palmas, quem tivesse maior número de palmas era eleito para o conselho directivo. Nesse mesmo ano, ofereci-me para tentar ajudar a direcção e lá se conseguiu acabar o ano. No ano de 76/77 decidi deitar mãos à obra”.

Esta professora divide por etapas a evolução da escola, sendo esta, para ela, uma primeira fase de consolidação física da escola e da gestão, a fase seguinte é descrita como de consolidação pedagógica, considerando que nos anos 80 a escola tem que dar o salto qualitativo, nomeando como factores para que tal aconteça: *“nessa década de oitenta há 4 factores que permitiram o salto qualitativo: a construção do pavilhão gimnodesportivo; o grupo de ocupação de tempos livres, com imensas actividades extra-curriculares, se tínhamos 5000 alunos, 1000 estavam nas actividades que funcionavam ao sábado à tarde e domingo todo o dia, feito por professores carolas e pais que também ajudavam.(...)”.* Outro factores enunciados são o aparecimento das salas de informática à escola e uma grande quantidade de professores que estavam em profissionalização na altura e que davam à escola uma grande dinâmica.

O Grupo de Ocupação de Tempos Livres (G.O.T.L.) era uma actividade da escola considerada importante pelo conselho directivo, mas também era conhecido como uma marca da escola. É referido na entrevista da Tânia, considerando ela que este tipo de actividades da escola faziam a diferença comparativamente com outras escolas alternativas para ela, pela proximidade da sua casa: *“Comecei no grupo de teatro que me fez crescer noutra sentido diferente, era uma actividade na escola, mas que não era estudar, que trazia os alunos para a escola. Nós ali na ESA tínhamos o grupo de teatro, o grupo de fotografia, de italiano, fazíamos os cafés-concerto e era um grupo de professores que fazia isto, sem ser remunerado, que puxavam para o ambiente da escola. Muitas vezes falava com amigos meus que não eram da escola e não percebia por é que eles não tinham nada destes interesses. Na escola da Damaia não havia nada disto, as pessoas iam para as aulas e voltavam para casa e não havia nada disto.”* (Tânia)

A antiga presidente do Conselho Directivo da Escola continua a sua descrição das etapas deste estabelecimento de ensino e dos anos 90, que define, a ler o documento que preparou, da seguinte maneira: *“Ao atingir-se a década de noventa verifica-se que a escola já tem a organização necessária, tem qualidade pedagógica, trabalhamos com serenidade e sempre com*

tolerância pelos outros. A escola adquiriu a sua identidade, o seu rosto a sua personalidade e atingimos os 25 anos em 1997”. Define da seguinte maneira: “O lema da escola que gostava de ler: espírito de bem servir, gosto pelo rigor, empenhamento na formação cívica, cultural e pedagógica dos alunos, a criação de condições de trabalho para professores e funcionários e serenidade no trabalho, a aceitação do contributo de todos, pais, alunos, funcionários e professores.”

A dra. Ália acaba a sua carreira em 1999 à frente do Conselho Executivo da Escola Secundária da Amadora, por atingir os 70 anos, e dedica-se hoje em dia à Universidade da Terceira Idade, da qual é fundadora, que funciona na Paróquia da Reboleira e fornece um conjunto de actividades em horários laborais para adultos, reformados ou não da freguesia, desde hidroginástica, pintura em vidro, história medieval, etc. Define assim a sua saída do liceu e a sua experiência actual, *“deixei a escola em 1999, porque atingi os 70 anos e não podia continuar, porque se não por mim ainda lá estava”*.

A presença e a condução da escola pela dra. Ália, no que se refere ao grupo de ex-alunas da escola é referida apenas pela Dora, ao referir-se à autoridade desta professora: *“Não havia (na Escola Secundária Dr. Azevedo Neves) uma figura como a dra. Ália, se calhar para quem tinha problemas. Não havia essa pessoa, não havia queixas. A dra. Ália também era uma pessoa especial, impunha mesmo a autoridade dela com os alunos, com os professores”*.

. o “Liceu da Amadora” nos anos 80: todos queriam lá andar

Mas a verdade é que na década de 80, mais propriamente no ano de 1988/89, esta era a escola mais “apetecida” do concelho, como o comprova a opinião das minhas informantes. São fortes as impressões deixadas pela alta cotação da escola entre a população da zona e a imagem que a E.S.A. tinha. Nestas descrições misturam-se expectativas quanto à qualidade do ensino, população do liceu, selecção e autoridade: *“A imagem que eu tenho é que na altura em que nós frequentámos o Liceu, era um dos maiores liceus do país, na altura tinha para aí 5 mil e tal alunos e estava muito bem conceituado”*. (Ana Catarina)

“Toda a gente queria ir para o Liceu da Amadora, porque era um liceu assim um bocado à frente, estavam lá praticamente todos os adolescentes da Reboleira, ia tudo lá parar” (Paula)

“O Liceu da Amadora era um liceu mais seleccionado, as pessoas que lá estavam era pessoas diferentes das que estavam na Azevedo Neves, era mais calmo, também era um liceu mais rígido. Era uma linha, funcionava como uma linha...”. (Dora)

. A partir da década de 90

No entanto, a Escola Secundária da Amadora apesar de já ter sido uma das maiores escolas do país, foi perdendo alunos, durante a década de noventa, facto que se deve em parte à própria diminuição da população escolar de uma forma geral por todo o concelho, mas também porque a Escola em conjunto com a tutela da Direcção Regional de Educação de Lisboa, optou por integrar a partir de meados dos anos 90 apenas alunos do ensino secundário, ou seja 10º, 11º e 12º, deixando para trás o ensino básico, obrigatório, o 7º, 8º e 9º ano de escolaridade.

Na opinião da dra. Ália, esta não foi uma boa escolha: *“Penso que foi mau, porque os alunos gostam mais da escola quando conhecem a escola, quando só lá estão 3 anos não criam aquelas raízes que tinham se estivessem lá desde o 7º ano. Mas penso que vai voltar ao antigamente”.*

Hoje esta é a única escola a funcionar apenas como secundária no concelho, tendo assim um lugar de excepção. Funciona apenas no espaço que antes se designava por sede. Perdeu os seus anexos, os famosos “galinheiros”, para a Escola Intercultural e das Profissões da Amadora, instituição que funciona com os cursos de formação do IEFP e com o PEETI, programa do Ministério da Educação de Extinção e Erradicação do Trabalho Infantil.

. A Escola Secundária da Amadora hoje

Quem está hoje à frente da escola é o Professor Rui Costa, com formação em Geografia pela Universidade de Letras do Porto, integrou as últimas equipas do conselho executivo da dra. Ália Luís, sendo candidato ao cargo de Presidente do Conselho Executivo na sequência da reforma desta. Este professor de Geografia veio trabalhar para a Escola Secundária da Amadora em 1987 e descreve assim as primeiras impressões que teve da Escola quando foi vê-la em 1982. Gostou do ambiente: *“Houve aqui quase um chamamento, a escola chamou-me, qualquer coisa que a escola tinha de diferente”.* Actualmente a escola, tal como já foi dito anteriormente, é só secundária, o que na opinião do presidente do Conselho Executivo, que vai ao encontro também

da opinião da dra. Ália, não foi uma mudança positiva para a escola, apesar de ter sido na altura uma escolha voluntária: *“Penso que terá sido a vontade da direcção da escola também na altura. Apesar de mais tarde, (...) começámos a sentir a falta de procura de actividades extra-curriculares, a escola perdeu dinâmica, (...) vai fazer sentido voltar a ter ensino básico...”*

No entanto, esta é uma marca de selecção e de prestígio da escola, que condiciona ainda a outro nível a população escolar, como demonstra o depoimento da dra. Ana Dinis do Gabinete de Educação sobre esta escolha no percurso da escola: *“(A E.S.A) Optou por manter o seu percurso escolar e claro que quem opta pelo secundário aqui na Amadora, já é só uma faixa da população, isso faz toda a diferença. Muitas das escolas foram obrigadas a optar pelo terceiro ciclo porque perderam o secundário, porque não são centrais, não têm esta força que a E.S.A. teve em manter os seus grupos. É a única escola só com secundário”.*

O actual presidente identifica as alterações na paisagem escolar para além deste facto com as mudanças que têm acontecido no próprio concelho da Amadora: *“Recebemos poucos alunos de fora do concelho. O tipo de alunos mantém-se. O concelho da Amadora é um concelho de população classe média, isso justifica-se com os dados que tenho da avaliação da escola. Portanto, há uma diferença mas tem mais a ver com as próprias características do concelho, a escola tornou-se mais multicultural, começaram a aparecer mais alunos de outras etnias e outras nacionalidades, que era uma coisa que não se verificava muito na escola secundária. Primeiro foram os emigrantes de África, depois tal como no país, os de leste, depois os chineses, uma percentagem muito pequena comparativamente com outras escolas é verdade, mas temos sentido essa diferença. Vem obrigar a escola a ter outra atitude, ter um aluno de leste, ter um aluno chinês, um chinês é mais complicado, os de leste adaptam-se bem”.*

Mas não foi só ao nível das pessoas que a Escola Secundária da Amadora se alterou, houve também, como em muitas outras escolas do concelho e do país, uma viragem no rumo pedagógico e da oferta escolar. Hoje existe na escola um maior investimento e uma maior oferta de cursos técnico-profissionais do que apenas as áreas da via de ensino, na qual a escola era forte nos anos em que fui aluna da escola. Esta transformação tem-se verificado um pouco por todo o país. Existe uma necessidade de criar novas respostas para uma população cada vez maior que frequenta o ensino básico e secundário, e que nem sempre vê no percurso universitário uma hipótese profissional. Mas naquela altura, a nossa aposta no liceu era a via de ensino para

poderemos prosseguir os estudos e ir para a faculdade. Este discurso da inversão da oferta no secundário, também aparece na entrevista ao professor Biscaia, presidente do Conselho Executivo da escola Dr. Azevedo Neves, e a própria dra. Ália Luís diz que foi a E.S.A. a primeira escola a ter cursos técnico-profissionais.

Mas a tradição da escola continua a ser a via de ensino e a aposta no prosseguimento de formação superior, confirma o prof. Rui Costa: *“Esta escola sempre foi muito associada ao prosseguimento de estudos, preparar os alunos para seguir para a faculdade, mas a escola nos últimos 15 anos tem-se preocupado em oferecer uma alternativa, porque têm chegado cada vez mais alunos à escola que não gostam de estudar (...) a escola hoje procura alternativas, apesar de ser vocacionada para prosseguir os estudos”*.

No entanto, é ao nível dos valores dos alunos e da sua forma de estar na escola que este professor nota mais diferença, diz que são mais distantes, mais frios e mais competitivos. O que é que isto significa? Será o seu olhar saudoso ou as expectativas dos alunos que mudaram? Será que uma maior diversidade de espaços onde se podem relacionar, dentro do universo da cultura jovem, leva a que o espaço do liceu deixe de ser aquele sistema social com um peso tão elevado?

A Escola Secundária da Amadora foi-se construindo como uma escola referência no concelho. A demonstrá-lo está a história contada pela dra. Ália, aquando da escolha de patronos para as escolas do concelho, em que cada escola teria um nome de uma personalidade da região, mas quando chegou a vez da Secundária da Amadora, não foi possível encontrar nenhuma figura que “emprestasse” a sua notoriedade a este estabelecimento de ensino, ele tinha-a por si, o que levou a que bastasse continuar a ser a “Secundária da Amadora”.

O depoimento da dra. Ana Dinis da Câmara Municipal da Amadora sintetiza o lugar de exceção da escola no parque escolar do concelho. Esta descrição demonstra a importância da história e da localização da escola para a construção deste percurso de referência: *“Não tenho dúvida que a E.S.A. é aquela escola que toda a gente fala com muito orgulho. Conheço a vida da escola, os seus grupos, o grupo de teatro, a maneira como formou as suas pessoas. Continuo a não ter dúvidas que é a escola de referência da Amadora, agora qual é a influência depois que tem ao nível dos seus percursos? Não sei, claro que a escola tem um corpo docente estável há muitos anos, tinha uma direcção que estava há muitos anos.*

Foi o primeiro liceu, está na zona nobre da cidade, hoje pode estar a mudar um bocadinho, mas é a zona central da cidade, aquela parte da Reboleira, não mais para cima, é

onde está o café Florença, são zonas de referência, mesmo para as pessoas mais velhas que passaram por aquela escola. As outras zonas foram nascendo, foram crescendo mas ali é núcleo da cidade, é onde está o plano centenário da av. Gago Coutinho. Entre a Venteira e a Reboleira junto à linha do comboio é o núcleo da cidade, tudo o resto cresceu a partir daí, a Damaia, S. Brás, tudo isto nasce em volta.

Quanto à direcção da escola, para ter este impacto, houve muitas escolas que tiveram óptimas direcções, considerando os sítios onde estavam integrados, mas aqui havia já naturalmente um conjunto da população, estava na zona central, existia a Associação Académica da Amadora, o Clube de Natação da Amadora, era uma boa zona em termos de acessibilidades, portanto estava bem a escola, foi a primeira, teve uma excelente direcção e um excelente grupo de professores”.

Para concluir, é de salientar como também esta técnica do Gabinete de Educação da Câmara se refere ao facto da E.S.A. nunca ter mudado de nome: *“A Secundária da Amadora é a Secundária da Amadora, nem nunca mudou de nome, porque todas as outras mudaram, a Siomara da Costa Primo, a Azevedo Neves, só isso diz tudo, não tenhamos dúvidas”.*

. 1983. as novas escolas do concelho: o lugar da Escola Secundária da Amadora e o desenho das áreas de influência

Segundo a Dra. Ália, as outras escolas do concelho foram criadas nos anos 80, a partir do modelo da Escola Secundária da Amadora: *“Neste momento a Amadora tem 7 escolas secundárias que foram todas criadas a partir da Escola Secundária da Amadora, fui eu que dei o pontapé de saída a cada escola, no primeiro ano era eu que fazia as turmas, os horários e depois foram-se tornando independentes”.* De acordo com o seu depoimento, a divisão das áreas de influência da freguesia era feita a partir da Direcção Regional de Educação de Lisboa: *“Havia reuniões de rede (rede escolar, cujo órgão de gestão é a D.R.E.L.), quando já havia mais escolas, nós éramos obrigados a receber os alunos do 9º ano nossos, da Roque Gameiro (a escola preparatória contígua à Secundária da Amadora) e dos colégios daqui. Depois, como se criaram escolas secundárias, estas deveriam receber os alunos das escolas preparatórias da sua área de influência, a Siomara (da Costa Primo) devia receber os alunos da Preparatória D. Manuel de Melo, a Escola Secundária da Falagueira devia receber do Casal de S. Brás e da*

Boba, os da D. Pedro V deviam receber da Preparatória da Damaia, Alfovelos... mas nem todas escolas a nível do 10º tinham a mesma oferta, por exemplo quem começou o técnico profissional fomos nós, de maneira que caía aqui tudo, e não caía só do concelho da Amadora, mas do Cacém, e tínhamos que fazer a seriação dos alunos de acordo com aquilo que tinham conseguido no 9º ano”. (dra. Ália Luís)

Existe, no seu discurso, uma omissão dos critérios que são utilizados para definir o que “tinham conseguido no 9º ano”, deixando por clarificar se eram utilizados critérios que tivessem em conta a prestação dos alunos a nível comportamental ou escolar, ou apenas critérios geográficos. A área de influência da escola é assim definida no mesmo depoimento: *“A nossa área de residência vinha dos Quatro Caminhos e abrangia a Reboleira toda, até à Clínica de Sto. António, e daqueles colégios também havia muita gente que ia para lá e depois à medida que cresciam as turmas do 10º ano, tínhamos que diminuir a capacidade do básico (...)”*.

Se por um lado, a área incluía “a Reboleira toda”, também é referido que a escola aceitava os alunos que estudavam no ensino particular na freguesia, sem ser respeitado o critério da área de residência. É de sublinhar a hipótese destes alunos terem um potencial maior capital económico e cultural dos alunos oriundos destes colégios comparativamente com os restantes possíveis alunos da freguesia, nomeadamente da Reboleira Sul, zona já anteriormente descrita. Outros dados relativos a este fluxo de população escolar, alunos e professores de alguns dos externatos da freguesia e a E.S.A. são dados no testemunho da Tânia que também foi aluna até ao 8º ano num desses colégios: *“Até ao 8º ano andei em colégios, andava no “Baloço” na Reboleira, embora morasse na Damaia, mas fui para a E.S.A. (...) muitos colegas do colégio foram para o privado, mas muitos outros foram para o liceu e ainda acabei por me cruzar com alguns, para além de lá estarem também alguns professores que já conhecia de leccionarem no colégio”*.

Quando lhe pergunto qual era a sua imagem da escola, a dra. Ália responde: *“Era desejada porque havia aqui escolas na zona que coitadas, não era culpa delas, mas tiveram problemas gravíssimos, eu refiro-me à Escola Dr. Azevedo Neves e à Escola D. João V, que tiveram problemas muito graves, porque abrangiam zonas muito problemáticas”*. Estas eram as Escolas Secundárias da freguesia da Damaia, que recebiam alunos dos Bairros da Cova da Moura, do bairro Estrela de África, o 6 de Maio, ou o bairro da Estrada Militar, próximo da Escola Dr. Azevedo Neves, as “zonas muito problemáticas” que a dra. Ália refere.

A área de influência da escola e a chegada dos alunos mantém-se quase igual, continuando a escola a receber o mesmo tipo de alunos que nos anos 80. Apesar de receberem alunos do concelho todo, como refere o prof. Rui Costa, continua a ser delimitada uma área de influência pela DREL, a partir da rede escolar e das suas reuniões, onde se estipula as regras, os limites e os critérios, que não foram explicitados claramente por este responsável, de selecção de alunos pela ESA: *“Os critérios são estabelecidos por lei, a própria rede escolar, quando recebemos mais alunos do que o que podemos, há uma área de influência que temos que aceitar. É definida pela DREL, com base em estudos que eles fazem, eles têm critérios geográficos, definem pela proximidade. Felizmente nos últimos anos não temos tido esse problema, mas já tivemos alturas muito complicadas, quando era a entrada no 7º ano, no 10º ano. Havia mais procura do que aquilo que podíamos oferecer e aí tem que se definir critérios, independentemente da área de influência”.* (prof. Rui Costa)

É de notar a situação referida que quando a procura aumentava a escola, independentemente da sua área de influência, criava critérios para seleccionar os alunos. Mas actualmente, com a vocação da escola para o ensino secundário, esse problema desapareceu. Quando expliquei a origem do meu trabalho ao professor Rui Costa e lhe pedi para descrever a actual população da Escola a nível de classe social, ele próprio admitiu a diferença de população que tem comparativamente com a Escola Dr. Azevedo Neves, e como este facto está relacionado com os resultados das escolas: *“A diferença (entre as duas escolas) continua também porque a população que está junto à Azevedo Neves não é a mesma que eu tenho aqui. A própria localização da escola... há aqui um trabalho das pessoas que estiveram na escola, dos professores, no sentido de fazer um trabalho que as pessoas gostem e que se sintam com confiança para pôr aqui os seus filhos, mas também temos que ver que há outros factores a que nós somos alheios. A escola está num sítio, também não o pedimos, não podemos dizer que é tudo da nossa responsabilidade, há uma responsabilidade do trabalho que tem sido feito, mas também temos que pensar que a própria localização da escola, na freguesia onde está, é diferente, se nós trocássemos os nomes é evidente que as coisas se manteriam na mesma, porque aquela população é totalmente diferente da população que vem para a Escola da Amadora. Mas agora aquela escola procura dar outra resposta diferente, seguiu outro caminho, na altura a escola tentava dar a mesma resposta que nós dávamos, estavam todas a oferecer as mesma*

coisas, mas com populações diferentes. Hoje, a tutela criou outras respostas. Portanto a diferença mantém-se mas não é tão acentuada.

Nós já temos aqui muitas gentes de outros tipos de raça, mas é uma percentagem muito baixa, se eu for por exemplo à Siomara, ou às Mães de Água, a percentagem de população de outra raça será superior à da Amadora. A proximidade dessas classes sociais que vivem próximo dessa escola vai influenciar a população da escola, porque eles não podem vir todos para outra escola, seria impensável, nem as próprias regras o permitem, isso não é possível. A população (da E.S.A.) mantém-se dentro daquilo que era: classe alta, branca, é efectivamente o que se mantém.”

. A questão de classe escondida atrás da questão étnica e da questão urbanística

Ao analisar o último excerto do Professor Rui Costa, mais uma vez se verifica que as questões de classe são ocultadas pelas questões étnicas e no caso das áreas de influência das escolas, pelas questões de distribuição geográfica, nomeadamente na relação dos estabelecimentos de ensino com a proximidade de bairros de construção clandestina. Associa-se assim a proximidade de um bairro como o da Estrada Militar, o bairro mais próximo da escola dr. Azevedo Neves, a “outras raças”, em particular “raça negra” ou “proveniente de África”. Outro aspecto do discurso do prof. Rui Costa, é considerar “*a proximidade dessas classes sociais*”, tomando estes grupos por classes sociais, das escolas que foram construídas nas áreas de influência, o que toma estas escolas como orientadas para servirem estas populações, sendo “impensável”, “as regras não o permitiriam”, que os critérios se alterassem e que esta população fosse em grande número inscrever-se, por exemplo, na E.S.A. Existe aqui a noção de que há um tipo de escola que “serve” a população deste tipo de bairros e que está assim modelada por esse facto, ficando sempre associada a um tipo de população, sendo evitada pela “classe média branca”, enquanto resposta educativa para os seus filhos.

Depois existem outras escolas, como a Secundária da Amadora, ou a D. João V na Damaia, como se pode verificar pelo depoimento da dra. Ália Luís, que vão gerindo a sua área de influência para que esta não inclua nenhum destes bairros, e possa e ser a alternativa para a tal “classe média branca” no concelho, dentro da oferta da escola pública. Como define o professor

Biscaia, actual Presidente do Concelho Executivo da Escola Secundária dr. Azevedo Neves: *“Existe a escola dos brancos e a escola dos outros, nós somos a escola dos outros”*.

Também o depoimento da dra. Ália define assim a população da Escola Secundária da Amadora: *“Com o 25 de Abril houve uma explosão para a escola, e aqui na Reboleira é mais classe média, não é classe alta, é classe média e classe baixa, mas mais classe média, embora tivéssemos à mistura pessoas de outros sítios, de bairros, da Funcheira (Bairro dos Moinhos da Funcheira) e bairros assim. Pronto, alunos problemáticos, mas que não se podem excluir por que são problemáticos, porque têm a cor preta ou a cor branca, eu penso que se tem de aceitar todos; pelos menos o meu lema sempre foi esse e deve-se ajudar mais aqueles que precisam mais”*. (dra. Ália Luís)

Mais uma vez a caracterização dos alunos problemáticos acaba com uma descrição de tipo “racial”. Ou uma pergunta sobre a diversidade étnica que acaba numa delimitação urbanística, como é o caso desta resposta da Ana Catarina: *“Acho que a população do liceu era muito homogénea, apesar de haver etnias diferentes, não havia grandes distinções, havia aqueles grupinhos sociais, os surfistas, os betinhos. Agora, em termos de etnia e de raça, não me recordo. Até porque o liceu estava integrado num sítio que era diferente da Damaia ou do Casal de S. Brás, onde havia alguns bairros problemáticos, o Santa Filomena, o 6 de Maio, o Bairro da Estrada Militar”*. (Ana Catarina)

Outro exemplo deste tipo de relação é a associação feita pela Tânia: *“Aquele liceu ao pé da casa dos meus pais era muito mal frequentado. Aquela casa quando foi comprada em 1989 foi considerada habitação de luxo, mas eu não sei que luxo será aquele, paredes meias com a Cova da Moura?”*(Tânia)

Também a Aurora associa a proximidade dos bairros com a “qualidade das escolas”: *“Quem estava no Liceu da Amadora ou quem estava na Brandoa ou na Buraca, ou seja lá onde fosse. Também tem a ver com aquelas pessoas ali, que circundavam aquela freguesia, eu julgo que é bem diferente de estar lá em baixo na Siomara (outra escola secundária, para onde possivelmente a Aurora iria estudar, uma vez que pertencia à sua área de residência), lá na Siomara apanhava o Casal da Mira, que era uma zona de barracas e ali no Liceu da Amadora não tínhamos absolutamente nada disso. Acho que era uma elite, acho que era sim. A Siomara da Costa Primo onde depois começaram a pertencer os da Venteira, tinha um reputação horrível, tinha péssimo ambiente, era colado o liceu com a preparatória, diziam que havia droga*

e influência negativa. Naturalmente a minha história teria sido completamente diferente se tivesse andado na Siomara, ou noutras que há ali, na Brandoa, noutras que houvessem ali circundantes, mas realmente o Liceu formou-nos como pessoas de bem, pessoas correctas, depois o resto fizémos nós, o Liceu não fez tudo.” (Aurora)

Com estes primeiros testemunhos temos noção de como a escola para estas mulheres tinha mais do que uma importância em si, pelo seu prestígio, mas também uma importância relativa, pela comparação com outras escolas do concelho, a nível de classe, de etnia e de localização geográfica, o que lhes permitia ao serem alunas da ESA, pertencer a um determinado lugar e não a outro.

. A explicação institucional

A explicação institucional sobre o mapa escolar e as divisões das áreas de influência de cada escola foi uma das etapas com que mais me preocupei na realização deste projecto. Pela necessidade de acesso aos decisores, pela necessidade de compreensão dos critérios. Através dos contactos iniciais com o presidente do conselho executivo da E.S.A. tive conhecimento sobre como são tomadas as decisões sobre este tipo de mapas e de divisões geográficas. Segundo esta fonte, a Direcção Regional de Educação de Lisboa, em conjunto com a Câmara Municipal, elabora estes mapas no âmbito da “rede escolar”. É efectuada uma reunião anual com a Direcção Regional de Educação de Lisboa, e um grupo de professores escolhidos nas várias escolas do concelho para definirem o mapa das áreas de influência e que esta presente na Carta Educativa do Concelho da Amadora¹⁶.

Tive acesso ao Gabinete de Informação Geográfica da Câmara Municipal onde me foi mostrado o mapa que vigorava em 1988. A dra. Deolinda Costa, uma das pessoas envolvidas neste departamento, assinalou no mapa a fronteira que separava a área de influência das duas escolas, que corresponde a uma rua efectiva, já referida, a av. D. José I. Depois de lhe ter explicado o procedimento da minha mãe, o qual ela parece reconhecer e que não comenta, responder sobre quais os critérios que levam ao traçado do mapa: “*quem a faz é a DREL, em*

¹⁶ Devo dar a conhecer o facto que a Direcção Regional de Educação de Lisboa não autorizou que um dos seus responsáveis concedesse uma entrevista filmada para poder inserir no documentário sobre este assunto.

conjunto com a Câmara e é estabelecida de acordo com o número de estabelecimentos de ensino na zona e a população residente”.

Aparentemente, o primeiro dos critérios utilizados está relacionado com a existência de estabelecimentos de ensino suficientes e próximos para suprir as necessidades das freguesias do concelho. O outro critério, mais enigmático e mais ambivalente é “*a população residente*” o que nos deixa em aberto várias hipóteses de explicação. Aqui a noção de *população* acaba por englobar, indissociar e diluir a origem dos critérios que podem ter sido utilizados nestas divisões, como factores de ordem numérica e geográfica, mais quantitativos, ou outros mais culturalmente operantes como o tipo de zona onde se mora, a classe, habilitações literárias dos pais, etnia, que possam ter sido utilizados na construção destes mapas.

Neste tipo de explicação e em especial perante uma câmara, onde esta assume um pouco o papel de repórter, o que implica para o entrevistado “responder com verdades”, o tipo de pacto de filmagem com quem se está a filmar é muito ténue, circunscrito a este modelo jornalístico e televisivo.

O contacto com a Dra. Deolinda Costa foi institucional, o contexto e o formato que lhe foi proposto de entrevista assim como o papel que ela assumiu durante as filmagens foram ao encontro de uma atitude e de um discurso que se poderia chamar de “forma vazia burocrática”, onde o espaço vazio formal da resposta permite o preenchimento pelo receptor. Ela estava consciente do seu papel de porta-voz de uma resposta que é também uma forma de descodificar um pouco do poder que o gabinete em que trabalha detém, ou seja o da construção da Carta Educativa do Concelho da Amadora. Abrir assim o véu e dar acesso à informação, que de uma forma geral é aceite e não questionada pela maioria dos habitantes e da população que frequenta os estabelecimentos de ensino da zona. O seu discurso é assim instrumento e instrumentalizado pelo poder que detém, o do acesso à informação que eu lhe peço. A necessidade de o esvaziar, para que possa na sua forma mais simplificada ser preenchida por mim, naquele momento em que sou a sua interlocutora directa, e pelo público que ela acha que vai ver o filme é uma forma de defesa do poder que detém. Este é um tipo de construção discursiva política e politizada, que está patente nas relações de poder “institucional”, no discurso do Estado sobre as suas decisões.

. A morada falsa - A explicação dos meus pais

“O que é que queres que eu diga? Quero que expliques...”

Então porque a escola da Damaia ficava-te longe, tinhas que atravessar ali as barracas todas da Damaia, uma zona muito mais perigosa e ali naquela escola não corrias tanto perigo, não é? Quando lhe pedi foi por isso, para já não havia caminhos, não havia estrada, era um atalho, ainda hoje vão, passados estes anos todos, ainda não há caminho. E era muito mais perigoso e ali para esta escola, para além de ficar mais próximo, que era muito mais próximo, o caminho era mais acessível... e a escola tinha melhor fama, ainda hoje tem, e como vossa excelência era boa aluna...(..) Eu conhecia a Teresa de andar com ela na ginástica e pedi-lhe. Quem morava de um lado da rua ia para um lado, quem morava do outro ia para outro. A rua é que dividia aquilo. Mas normalmente quem faz essas divisões tem os meninos nos colégios, está-se nas tintas”. (mãe)

A minha mãe, quando confrontada com o facto de ter dado uma morada falsa na minha inscrição na escola secundária, usa como argumento a evidência que eu devia ir para a escola que ficasse mais perto de casa e argumenta a seguir que o liceu ao qual eu pertencia, a Escola Secundária Dr. Azevedo Neves, era muito mais longe do que a Escola Secundária da Amadora, para a qual ela queria que eu fosse. Justifica ela que o acesso à escola era um atalho sem passeio, que atravessava um descampado e cuja proximidade com alguns bairros clandestinos, para além da própria escola estar isolada num descampado, era um factor de perigo e insegurança para a mim, medo que eu pudesse ser assaltada ou ser vítima de algum tipo de agressão.

No entanto, esta justificação acompanha no seu discurso o argumento da “fama” das escolas, se por um lado a Dr. Azevedo Neves estava urbanisticamente mal colocada, devido à proximidade com o Bairro da Estrada Militar, que os nossos pais queriam evitar, estava situada num terreno baldio, tinha maus acessos, tinha também “má fama”, ou seja, como a minha mãe refere, “*toda a gente dizia que a escola tinha muito má fama, que havia muito insucesso escolar*”, a noção de fama da escola estava ligada inevitavelmente ao percurso pedagógico, às suas competências escolares e ao rendimento dos seus alunos. Aparece assim o discurso sobre a escola e as suas características enquanto estabelecimento de ensino.

A minha mãe tinha uma opinião sobre as duas escolas, tinha expectativas sobre o meu percurso escolar, tanto que refere que eu era boa aluna, e revia-se no direito de participar

activamente na escolha da escola que achava que melhor se adequava à minha pessoa, de acordo com a sua expectativa. É, no entanto, de notar que ela refere que aceitava parcialmente o jogo de atribuição das escolas, ao referir que caso eu pertencesse à outra escola da Damaia, a D. João V, que já referimos anteriormente por angariar os “melhores” alunos da zona, que achava estar de acordo com os padrões que queria para mim, não recorreria a nenhuma estratégia como a morada falsa.

A minha mãe decidiu assim determinar o meu “e se”, alterando através do meu percurso escolar as minhas possibilidades. Houve da parte dela, de acordo com a sua contingência, um movimento de diferenciação que fez com que ela não aceitasse o que lhe era “atribuído” e fizesse por mudar as condicionantes da minha vida. De acordo com as expectativas dela, o meu futuro seria melhor se fosse para a Escola Secundária da Amadora, pensamento assente na esperança da educação como alavanca da mobilidade social. Ela acabou por utilizar uma prática, o uso da morada falsa, para alterar o meu trajecto “pré-estabelecido”. O uso desta prática era corrente e continua a ser utilizado. Esta prática é do conhecimento dos responsáveis institucionais.

A dra. Ália Luís, presidente do conselho directivo da ESA na altura e o prof. Rui Costa, actual presidente do conselho executivo e professor na escola na altura, estavam também a par deste procedimento: *“Exacto. Isso tinha a ver com a não existência de escolas na Amadora, as pessoas sabiam do que havia e do que se fazia na Escola Secundária da Amadora e na altura de matrículas era um assédio, uma dificuldade para nós fazermos a seriação das turmas (...) A altura das matrículas era qualquer coisa de diabólico (...)”*. (dra. Ália)

A sua explicação da procura da Secundária da Amadora em detrimento de outras é a seguinte: *“o ambiente, as condições de trabalho, as actividades extra-curriculares e as oportunidades eram muitas e as pessoas queriam ir para a escola”*. (dra. Ália)

Mas como explica o professor Rui Costa esta “prática” era do conhecimento dos professores na altura e segundo ele continua a ser utilizada: *“Os professores nessa altura tinham noção disso, como professor sabia mas era muito difícil arranjar uma forma de resolver a situação. (...) A questão da morada mantem-se, não vale a pena estar a mentir. Não é possível com o tempo que nós temos estar a verificar tudo, portanto partimos do princípio que a morada que está ali está certa. É uma prática que se fez aqui na Amadora durante vários anos, porque as pessoas não queriam ir para determinadas áreas. Muitas vezes criava-se uma imagem dessas escolas, de que a escola não prestava, e muitas vezes isso não era verdade. Isso obriga a que muitas vezes as*

peças corram todas para o mesmo sítio. Mas a utilização da morada isso vai manter-se sempre". (prof. Rui Costa)

Aqui há dois aspectos interessantes: o acto em si de contornar "o programa que está ao nosso alcance", alterando assim coisas fundamentais na nossa vida, mesmo que circunscritas de alguma maneira; e a criatividade e a espontaneidade dos actos de insubmissão. Este tipo de construção social e cultural de identidade foi-me dado a conhecer através de vários trabalhos em contextos muito diversos (Astuti, 1995; Matos Viegas, 1998; Pedroso de Lima e Matos Viegas, 1988), o que reforçou em mim a noção de insubmissão e criatividade da *agência* dos actores sociais, onde sublinho uma determinada "negociação social" consciente cuja força de acção é muito grande e onde se dá efectivamente mudança. Tal é também o caso da acção da minha mãe.

Perante as formas identitárias e as estruturas sociais onde se movem, os sujeitos ou actores sociais fazem também escolhas, e no caso da minha mãe, a aparente identificação da nossa geografia socio-económica com uma determinada escola e possibilidade de percurso escolar foi rejeitada por ela. Enquanto que provavelmente outras formas identitárias, como o local onde íamos às compras ou onde íamos ao cinema, já não era objecto de demarcação social, nem de preocupação pela minha mãe, o liceu onde eu iria estudar sim. Esta era uma parte importante do seu projecto de "classe", anteriormente referido. E perante este problema, independentemente dos valores de cumprimento da ordem, que sempre foram respeitados em minha casa, aqui contorna-se o sistema. Uma questão é também o direito a fazê-lo:

"Mas também quem decide estas coisas tem os meninos nos colégios", ou seja a minha mãe não legitima os decisores do sistema, e mais ainda acha que eles próprios não acreditam no sistema que criam e que aplicam aos outros, excluindo-se dele.

E assim a *agência* pessoal da minha mãe e o seu processo de *classing* levaram a que ela alterasse os dados do nosso jogo e criar-se para mim outro trajecto. Não que estivesse sozinha neste projecto de classe. Como vamos ver mais à frente, esta "geração de pais" tinha esta expectativa de investir na formação universitária dos filhos como forma de ascensão social. Apesar de não ter os contornos de um movimento social organizado e visível (Ortner, 2003: 12) é, no entanto, um grupo de pessoas com características e ambições comuns e com consciência delas.

O argumento da minha mãe é o geográfico e da distância da escola. Ou seja, perante a pergunta: “porque é que fizeste isso?” ela responde com “aquela escola ficava muito longe, e não havia caminho, ainda hoje não há”. Perante a câmara e o meu questionar “antropológico”, a sua defesa é um argumento que ela considera mais inócuo, menos polémico ou preconceituoso, o problema do acesso à escola e a distância da escola. Mas acaba por dizer que a escola que ela escolheu tinha “melhor fama”, sendo que isto quer dizer mais ou menos que era um escola conhecida pelos pais como sendo melhor ao nível educativo, com uma maior taxa de sucesso, mas também com uma população escolar com poucos problemas de comportamento ou de hábitos de risco.

A minha mãe acaba por falar destas questões que penso que foram os verdadeiros motivos que a levaram a fazer o que ela fez, mas a sua própria acção é aqui reenquadrada perante o público alvo que está a ser o seu interlocutor, neste caso eu antropóloga/realizadora e potenciais espectadores do filme. É de salientar que apesar da noção de certo e de errado que é completamente ultrapassada por ela, perante a imagem da representação da autoridade, com a qual ela não tem nenhum tipo de questão, as razões que a levaram a fazer isto e o afastamento da população da escola dr. Azevedo Neves já são motivo de algum embaraço e de alguma negação. Ou seja, o medo da *poluição social*, que ela sente, é desconfortável para a minha mãe por pôr em causa uma certa lealdade de classe. Penso que este sentimento esteja relacionado com a proximidade em termos socio-económicos que existia com a população que andava naquela escola, por um lado, como se fosse ingrato não querer pertencer onde se pertence. Mas o paradoxo identitário aqui presente é que a expectativa de mobilidade social pode afastar-nos do ponto de origem.

Por um lado, o Liceu da Amadora, onde ela própria tinha retomado os seus estudos nocturnos, era a hipótese de cumprir o projecto de classe, de ter uma boa educação, de eu poder seguir com os estudos universitários, por ser considerada a melhor escola do concelho. Por outro lado, o Liceu do Alto da Damaia simbolizava, para além da probabilidade de poder não cumprir o projecto de classe, existia também o fantasma da poluição social. “A escola tinha má fama”, o que por um lado consistia no medo dos perigos próprios da adolescência que os pais têm, medo da delinquência, consumo de drogas, vida sexualmente activa, mas por outro lado era neste caso associada a uma determinada imagem de uma população que se achava que pertencia àquela escola, uma população de classes baixas, de baixo nível cultural e económico, provavelmente

vista como residente no bairro clandestino próximo da escola. Um grupo de classe social mais baixa, onde mais do que o problema de não ascender socialmente, era a noção de “descer” na escala, de me perder e me afastar assim dos objectivos do seu projecto de classe.

Um pequeno apontamento a realçar nesta história é o facto que a amiga da minha mãe que foi sua cúmplice nesta história era ela própria funcionária de uma escola pública do concelho, na escola Preparatória D. Francisco Manuel de Melo. O que, realça a minha mãe, ajudou, “porque sabia como as coisas funcionavam”: *“E como ela trabalhava numa escola do ciclo preparatório, sabia também como é que as coisas funcionavam e eu pedi-lhe...”* (mãe)

Mas a prática da morada falsa era conhecida e muito utilizada, como partilha a Ana Catarina: *“Morada falsa? penso que era prática corrente, apesar de não ter passado por isso, porque a minha mãe trabalhava no liceu, e não tinha que atender à minha morada. Caso contrário, teria que ir parar a uma escola secundária do Casal de S. Brás, que também era péssima, por acaso, pelos menos tinha essa fama, nunca a frequentei, apesar de ser em frente à minha casa”.* (Ana Catarina)

Quase todas as minhas colegas estavam dispostas a usar uma qualquer estratégia para assegurar a sua ida para a E.S.A.. Como referiu a Ana Catarina, não precisou de o fazer porque a mãe dela trabalhava na secretaria da escola. No caso da Sofia, já existia a escola secundária do Alto da Damaia, ela ainda conseguiu entrar para a Secundária da Amadora porque a sua irmã já era lá aluna. E nos casos da Tânia e da Aurora, elas explicitam as suas estratégias:

“No meu ano ainda fui para o Liceu da Amadora, ainda pertencia lá por direito. Estar no Liceu da Amadora sempre foi muito melhor” (Aurora)

“Até ao 8º ano andei em colégios, andava no Baloço na Reboleira, embora morasse na Damaia, mas fui para a ESA. Nós antes morávamos no Edifício Oeiras, e essa morada pertencia ao ESA, portanto os meus pais já tinham vendido a casa, mas continuávamos a dar aquela morada, porque aquele liceu tinha boas referências. (...) Porque é que os teus pais não decidiram inscrever-te no liceu da Damaia? Só a palavra Damaia já é o que é, continua a ser...” (Tânia)

.1983. Escola Secundária Dr. Azevedo Neves - O Liceu do Alto da Damaia**. a localização da escola e a sua “fama”**

Esta escola foi construída durante os anos 80, em simultâneo com outras escolas na Amadora, sendo actualmente sete o número de escolas secundárias no concelho. É uma escola de grandes dimensões, que inicialmente foi colocada numa zona baldia, sem urbanizações à sua volta, próxima de um bairro de barracas, o chamado bairro da Estrada Militar. Esta proximidade e a população que a escola deveria albergar, estando suficientemente próxima da Escola Secundária da Amadora, ou podendo ser recrutada para a outra escola secundária da freguesia da Damaia, acabou por guetizar a escola. A sua localização, num terreno sem urbanização à sua volta, sem acessos para a população escolar e a proximidade com o bairro considerado clandestino da Estrada Militar foram factores apontados por todos, de uma maneira ou de outra, de limitação desta:

“É uma escola mais pequena, recolhida num canto, o sítio também não era assim tão bonito, tínhamos que passar sempre pelas barracas, portanto a ESA era mais aliciante”. (Paula)

“Naquela altura não havia aqueles prédios todos ali, aquilo era um descampado, a escola estava completamente isolada de tudo, atravessávamos a IC19 para ir ao Continente, a pé. À hora de almoço eram cinco minutos da Azevedo Neves ao Pizza Hut, se atravessarmos a IC19”. (Dora)

“Lembro-me de me ter integrado bem, lembro-me que o caminho para a escola foi o que mais me dificultou, porque tinha que entrar dentro do bairro às vezes à noite, tínhamos alguns problemas aí. Havia assaltos, havia muitos ciganos na altura, havia episódios engraçados pelo caminho da escola”. (Dora)

“Havia em frente à escola na altura um café que era o Damaiense, que era um café e um clube de futebol, que era assim tascoso, mas é o que eu digo, nós na altura não tínhamos assim muita escolha, a escola estava muito isolada, e era aí onde nós parávamos mais e as pessoas do bairro paravam também lá e por vezes havia algumas questões, mas também fazíamos campeonatos de matraquilhos, snooker, essas coisas”. (Dora)

Um dos motivos de má fama da escola eram os assaltos: *“Eu não falava disso em casa, os assaltos não eram directamente a mim, era um grupo de pessoas que naqueles dia decidiu*

chatear alguém nunca dei por me roubarem nada na escola. Os assaltos não eram feitos por pessoas da escola”. (Dora)

. duas escolas secundárias na Damaia: a luta pelos alunos

A dra. Ália Luís, antiga Presidente do Conselho Executivo da Escola Secundária da Amadora explica no seu depoimento que depois de 83, quando se começaram a construir mais escolas secundárias no concelho: *“Houve uma reunião e eu lembro-me de dizer ao dr. Roberto Carneiro (na altura Ministro da Educação) “Cuidado com a criação de escolas, eu penso que na zona da Damaia bastava uma escola secundária, mas foram criadas duas e tem havido uma luta titânica entre as duas escolas, porque uma quer aqueles alunos e os outros alunos, a escola D. João V prefere os alunos melhores, a outra (a Dr. Azevedo Neves) tem ficado com os piores”.*

Em entrevista à dra. Ana Dinis, responsável pelo departamento de Educação da Câmara Municipal da Amadora o trajecto da escola é descrito da seguinte maneira: *“A Escola Secundária Dr. Azevedo Neves esteve sempre conotada com uma população mais complicada, serve a população da Estrada Militar, na Reboleira, Damaia, que é uma população socialmente, economicamente e culturalmente com graves carências, desde sempre deu resposta a esta população e acabou por tornar-se, é o que acontece no caso destas escolas, um bocadinho guetto. Primeiro estava numa zona muito deserta, as acessibilidades não eram fáceis, hoje mudou completamente, mas no entanto criou um nome à sua volta, de juntar ali estas populações mais difíceis que vinham da Cova da Moura, porque não entravam na D. João V, muitos deles não entravam na D. João V, porque já tinha população suficiente, e não tendo vaga na D. João V, seguiam para a Azevedo Neves e aqueles que seguiam até ao 12º ficavam ali na Azevedo Neves, portanto tinham ali uma população complicada (...).*

Há que levantar aqui um problema que é o do “desvio” de alunos da Escola Secundária Azevedo Neves que era feito para a Escola D. João V que (como explica a dra. Ália) ficava com os melhores alunos, não aceitava os alunos do Bairro da Cova da Moura que estavam muito mais próximos desta escola do que da dr. Azevedo Neves, portanto é legítimo questionar se terá sido utilizado o critério de proximidade geográfica neste caso. *“Mas mesmo entre os dois liceus da Damaia, havia diferenças.”* (Dora). Estes factos vêm ao encontro do argumento da hierarquia de escolas e da distinção feita entre as “escolas de bairros” e as que conseguem criar barreiras,

evitando que à sua área de influência pertençam bairros problemáticos e serem assim uma hipótese para as “restantes” famílias. Tal é o caso da Secundária D. João V na Damaia e da conhecida Secundária da Amadora.

Passemos agora às descrições da Dora e da Paula que andaram nesta escola:

“Eu penso que tinha mais fama. Os meus pais foram ver a escola e não viram nenhum perigo na escola, porque ela estava rodeada de barracas, mas não havia perigo nessa altura e nem eu tinha receio, nem medo e também nunca assisti a roubos ou assaltos. Mas havia essa fama da escola? Sim, como ela estava rodeada de barracas havia esse receio”. (Paula)

Outro factor importante, o conhecimento dos pais da Paula da realidade da população da escola do Alto da Damaia levou a que não “problematizassem” esta escola: *“Sempre senti os meus pais sossegados em relação à escola, porque como tínhamos a loja, os meus pais conheciam o bairro e os meus colegas eram filhos de clientes, por isso estavam tranquilos”.* (Paula)

Também a Dora descreve a sua “entrada” na escola: *“Qual é que foi a tua primeira impressão quando lá chegaste? O que é que eu esperava, não esperava nada. Conheci toda a gente nova, regras novas, mais livres, uma maior liberdade de vestir, não havia muitos betos (...) Havia pessoas muito mais amigas, muito mais sinceras, muito mais reais, que não viviam segundo uma imagem exterior, diziam o que pensava, havia pessoas que liam, que ouviam música, que passeavam, que tinham ideias, havia punks, havia rocks, sei lá, havia de tudo.”* (Dora)

“O ambiente era bom, gostava muito de desporto, aproveitava sempre quando não tinha aulas para jogar basquetebol e havia também as festas de natal e de fim de ano, que fechava-se o polivalente e parecia uma discoteca. E fiz grandes amizades no liceu, que ainda continuam, duas grandes amigas que falamos com frequência e estamos juntas. A nível de professores e de auxiliares também havia uma harmonia, sentia-me bem”. (Paula)

Quanto à distribuição étnica da escola, a resposta da Paula é a seguinte:

“A escola era etnicamente variada, como era a tua turma? Realmente a minha turma era meio meio, metade brancos, metade pretos, mas dávamo-nos todos bem e até foi bom porque foi o contacto que tive mais com outras raças e outras culturas”. (Paula)

Apesar de existirem casos de discriminação a resposta minimiza-os enquanto casos de racismo: *“Achas que a escola tinha casos de discriminação, racismo, diferenciação social das*

peças? Como os gordos, há miúdos que têm sempre tendência para rebaixar os outros, mesmo os pretos também em relação aos outros”. (Paula)

Quanto à questão de classe e de habilitações dos pais dos colegas das suas turmas a resposta é: *“Nível médio baixo. Como eram os pais dos teus colegas? Acho que havia um pouco de tudo, havia pais com formação académica”. (Paula)*

Mas apesar do percurso da Dora e da Paula ter sido feito com regularidade existia a ideia que quem ia para esta escola era de alguma forma um “excluído”: *“No fundo as pessoas que iam para a Azevedo Neves naquela altura eram as pessoas que tinham problemas nos outros liceus. E acabavam por ir lá para cima. É óbvio que os meus pais não sabiam disso, não era para ali que eu queria ir, eu queria ir para a António Arroio. Eu inscrevi-me na António Arroio e entrei na António Arroio, mas os meus pais acharam que era muito longe e acabei por ficar na Azevedo Neves. Se eu tivesse ido para a António Arroio decerto que o meu percurso teria sido completamente diferente. Portanto nem foi uma opção minha” (Dora).*

. o trajecto da Escola Dr. Azevedo Neves e a sua adaptação ao seu público

“(A Escola Dr. Azevedo Neves) fez um percurso interessante porque tem um grupo de trabalho fantástico, que se agarrou e que construiu uma escola à medida dos alunos, não tendo ganho muitos alunos ali à volta, naturalmente pela fama que tem, mas tem feito um trabalho magnífico no lado humano (...). Aquelas pessoas conhecem muito bem os seus alunos e as suas famílias e preocupam-se com os seus percursos, um a um”. (dra. Ana Dinis)

De acordo com o depoimento desta responsável do Gabinete de Educação da Câmara, esta escola ajustou-se aos alunos que tem e esse movimento tem duas perspectivas, uma que é a da equipa pedagógica e a sua forma de funcionar e a outra que é a alteração na oferta escolar. O que aconteceu nesta escola foi uma adaptação da sua oferta ao nível da formação e das saídas profissionais, centrando-se na via técnico-profissional, com competências certificadas a partir do 9º ano de escolaridade, focalizadas no mercado de trabalho, de emprego de qualificação média, mas cuja explicação invertida é também uma adaptação das expectativas dos alunos à escola que lhes foi possível e em muitos casos como já se percebeu, pelas limitações criadas, permitida. É mais uma sensação de ir ao encontro do que Bourdieu descreve como sendo a interiorização dos limites pelos próprios indivíduos (Ortner, 2003: 78).

“A Escola Secundária dr. Azevedo Neves por exemplo é uma escola que considerando o percurso que tem feito está a ter um sucesso na colocação dos seus alunos, com os cursos de ajudantes domiciliários, auxiliares de acção educativa, essas coisas muito viradas para o lado mais humano e têm encontrado estágios e eles estão muito motivados. Há escolas que têm encontrado esta preocupação que ao conhecerem muito bem o seu público vão procurar respostas para ele”. (dra. Ana Dinis)

Este é no entanto um “público” que se foi construindo ao longo do tempo de existência e da história da própria escola.

. a escola hoje: mosteiro, multicultural e residual

Outro depoimento importante é do actual presidente do conselho executivo, Professor Rui Biscaia, que entrecruza vários níveis quando fala da escola. A escola enquanto instituição, enquanto representação simbólica, enquanto projecto pedagógico:

“Que escola é esta? É uma escola muito especial, é a escola da integração, é a escola mosteiro, a escola social, nós costumamos comparar esta escola com eram os mosteiros na idade média, é uma escola de acolhimento, é uma escola de integração, é uma escola que vamos à procura dos alunos, é uma escola que integramos os alunos e acompanhamos os alunos para além do percurso escolar, portanto é uma escola que luta contra o insucesso escolar, contra o abandono escolar, nos últimos 5 anos a comunidade escolar com o auxílio de alguns professores e de alguns auxiliares soube conduzir estes alunos que estavam num caminho menos bom, que iam abandonar a escola, que conseguimos convertê-los em excelentes profissionais, fizemos parcerias com algumas empresas, de manhã os alunos têm aulas e de tarde e à noite têm práticas logo a partir de Setembro nas empresas, no fim do percurso escolar, 90% desses alunos ficam integrados nas empresas, portanto serão acompanhados mesmo depois de estarem a trabalhar, no primeiro ano são acompanhados por uma equipa de professores”.

Quanto à população escolar, é descrita da seguinte maneira: *“De uma maneira geral é uma das primeiras secundárias com agrupamento, temos alunos desde o jardim de infância até ao 12º ano. No 1º, 2º e 3º ciclo mais de 85% dos alunos continuam a vir dos palops e do Brasil, portanto é uma escola multi racial, onde mais de 60% são descendentes de caboverdianos, mas temos também guineenses, são tomenses, angolanos, brasileiros, romenos, russos, moldavos,*

chineses, portanto é a escola multicultural, a nível do secundário a população palop a percentagem desce um bocadinho e anda perto dos 60%.” (Prof. Rui Biscaia)

Continua a descrição da escola a nível da área de influência e da origem dos alunos: *“Nós dizemos que somos a escola residual da grande Lisboa, somos uma escola multicultural, recebemos mais de 20% dos alunos que as outras escolas não querem, recebemos alunos de Sintra, recebemos alunos de Loures, recebemos alunos de Odivelas, recebemos alunos de Lisboa, sempre que o aluno tem um comportamento um pouco desviante as outras escolas arranjam maneira de dizer que não há vaga, e nós recebemos esses alunos.*

- *Então já não tem a ligação à área de influência?*
- *Temos. 80% dos nossos alunos de um modo geral são alunos da zona e entre 15% a 20% vêm de outras áreas”.*

Quando expliquei ao professor a origem do projecto ele admitiu que à escola estão associados vários problemas sociais, aos quais reage da seguinte maneira: *“Quando este Conselho Executivo chegou à presidência é verdade que havia problemas sociais dentro e fora da escola, os problemas fora da escola continuam, não podemos resolver os problemas na rua, o problema de violência, o problema de fome, o problema de miséria, o problema de exclusão social existe no bairro 6 de Maio, existe na Cova da Moura, existe no bairro Estrela de África, isso é uma realidade, mas dentro da escola impusémos regras, fizémos contratos com os alunos, eu costumo dizer aos alunos, a maior parte deles pratica desporto, no desporto há regras, há árbitros, aqui na escola tem que haver regras e tem que haver árbitros, e eu posso-lhe dizer que esta escola dentro da escola a nível comportamental é um autêntico colégio”.*

Só há pouco tempo é que para mim esta escola passou a ser a Escola Secundária Dr. Azevedo Neves, sempre foi o liceu do Alto da Damaia, que tinha pela utilização do nome da freguesia, Damaia, uma conotação negativa, de zona perigosa e pobre. É também esta a definição utilizada pelo actual Presidente do Conselho Executivo da Escola, que também deu o seu depoimento para este trabalho: *“O paradigma social existiu não temos dúvidas, sempre que se fala em Damaia, Cova da Moura, a palavra Damaia assusta a nível nacional, os professores do Norte de Portugal quando sabem que são colocados aqui vêm acompanhados pelos pais, pelos maridos, pelos namorados, mas depois não querem sair (...)”.* (Prof. Rui Biscaia)

IV - De casa para a escola

. *Os pais*

“When the parents of the class of 58 began their own lives, they were almost entirely working class and/or poor. A few were immigrants themselves; the majority were first-generation children of immigrants.” (Ortner, 2003: 27)

Também os pais deste grupo de mulheres vêm de outro sítio, instalam-se nesta zona, nos arredores da capital, e aqui procuram trabalho, na indústria crescente, ou na oportunidade do pequeno comércio. Vêm do Sul, no caso da minha mãe e vêm do Norte e do Centro no caso da Sofia e dos pais da Dora e da Paula, que são irmãos. Fazem parte do êxodo rural do séc. XX português, são aqueles que alimentam o crescimento demográfico e urbano em detrimento da sua origem na província, que se instalam nos arredores da cidade de Lisboa, para procurar trabalho, melhores condições de vida e outras oportunidades que a “vida do campo” não consegue oferecer.

No caso da minha mãe ela veio tentar a sua sorte para a Amadora, para a zona da Venda Nova, que era uma zona de migração do Alentejo, para casa de uma tia e vinha procurar trabalho nas fábricas do Parque Industrial da Venda Nova, onde esteve na Bertrand, na Electroarco, e depois acabou por ficar numa fábrica de medicamentos, no Laboratório JJ Fernandes, Farmacológico. Mas até então, no Sobral da Adiça, a sua localidade de origem, tinha feito pequenos trabalhos agrícolas indiferenciados, o que não era considerado uma hipótese profissional com futuro, daí o vir para Lisboa. Penso que esta história se pode reproduzir para muitos destes pais, por outras zonas do país. É esta massa de população activa que se desloca do campo que vem criar os subúrbios de Lisboa, dos quais a Amadora é muitas vezes apontada como exemplo.

Existe no entanto outro caso de deslocação de pessoas para os arredores de Lisboa, que é referida na construção do subúrbio, nomeadamente nesta zona, que são os emigrantes das ex-colónias que começam a chegar depois da descolonização. Chegam em várias fases e instalam-se de diferentes maneira pelo país, mas uma delas é numa variedade de bairros provisórios que se foram criando nestas zonas e que com o passar do tempo o provisório passou a ser encarado como “degradado” ou “clandestino”. A este tipo de bairros estão associadas algumas das

problemáticas urbanísticas e sociais do concelho da Amadora, sendo fonte de conflitos a sua proximidade da “outra” população e dos equipamentos urbanos, como é no caso estudado, das escolas.

São, por um lado, estes migrantes do mundo rural português que vieram tentar a sorte nos arrabaldes, e por outro, parte da imigração das ex-colónias que foram consolidando a população das freguesias da Reboleira e da Damaia, como refere Marina Antunes: *“Não obstante ter sido intenso o fluxo de pessoas do campo para a cidade, o mercado de trabalho continuava a precisar de mais mão-de-obra mas, desta vez, a resposta foi encontrada nas ex-colónias. Por conseguinte, é com a vinda dos contingentes de cabo-verdianos para Portugal que o mercado começou a reequilibrar-se. (...) Mais tarde estes trabalhadores migrantes começaram a chamar as suas famílias num ciclo ininterrupto que se manteve até aos dias de hoje.* (Antunes, 2003: 96)

A par das urbanizações da Reboleira, e das diferenças já apresentadas entre a Norte e a Sul, existe uma heterogeneidade urbanística na fronteira com a freguesia da Damaia, que apareciam na consequência desta imigração: *“Na década de 70, estes fluxos para a Amadora, constituídos sobretudo por africanos dotados de poucos recursos, provocaram uma forte implantação no território do município de dezenas de bairros clandestinos e degradados. (...) Os elementos caracterizadores desta população apontam para uma profunda heterogeneidade étnico-cultural, bem como uma situação de precariedade a vários níveis, em particular habitacional e laboral”.* (Antunes, 2003:117). Eram estes bairros clandestinos, que eram evitados, como o Bairro 6 de Maio, Estrela de África ou o Bairro da Estrada Militar, próximo do local onde vão construir a Escola Secundária Dr. Azevedo Neves.

Seria destes conjuntos habitacionais que se formaria a população da Escola Secundária dr. Azevedo Neves, segundo a área de influência estabelecida para a escola. Mas apesar de descrever estas duas origens da população escolar, nunca consegui aceder ao “tipo” que imaginava que seria o habitante do Bairro da Estrada Militar, o bairro vizinho da Escola Secundária Dr. Azevedo Neves, nem aos pais imigrantes de Cabo Verde, S. Tomé, ou Guiné, nem aos filhos, potenciais alunos da referida escola.

Uma hipótese de explicação deste facto que já foi abordada, prende-se com o facto da minha “rede social de contactos” não ter ligação com esta população. O caso da Dora e da Paula, que poderiam ser uma forma de aceder a alunos residentes no bairro, não mantiveram contacto com os ex-colegas. Este testemunho da Dora dá prova do seu distanciamento, uma vez que nem

sabe o nome do bairro: “*Como é que se chama o bairro que ali havia, que agora estão a destruir? Não sei, nem me lembro, eu sempre lhe chamei o bairro, nem sei o nome dele. (...) Naquela altura aquilo é assustador, mas depois conhecemos colegas de lá e acabamos por ir fazer trabalhos de grupo em casa deles, portanto depois tornou-se familiar, já não havia tanta confusão.*” (Dora)

Mas depois da vivência escolar comum a Dora afirma que já não tem contacto com os colegas do Alto da Damaia, e acrescenta que hoje encontra mais pessoas na sua vida diária da Escola Secundária da Amadora. Se por um lado a ligação que tinha a estes colegas desapareceu quando saiu da escola, por outro a sua esfera geográfica quotidiana já não passa por aquela zona. Trabalha no supermercado de família na Reboleira Sul do lado oposto à escola, e mora fora do concelho.

Não consegui aceder a esta população nem através das minhas informantes, nem através da minha própria rede social na zona, o que demonstra a dificuldade de sairmos de um determinado círculo social. Como se existissem grupos sociais diferenciados por etnia, classe, sítio onde moram, que se intersectam como neste caso na escola, mas terminado este espaço de intersecção, termina o contacto. A minha impossibilidade de acesso leva-me a constituir este grupo como um “Outro”, um outro verdadeiramente, porque não lhe consegui aceder, nem consegui que tivessem “voz própria” neste trabalho. Estará presente a população do bairro da Estrada Militar nas descrições da Dora e da Paula que andaram na escola do Alto da Damaia, e na entrevista com o hoje actual director da escola, quando fala da sua população escolar.

. os “nossos” pais

A “classe trabalhadora” de que faziam parte os nossos pais, também estava a viver um “classing process”, com uma enorme mobilidade social, comparativamente claro com as suas famílias de assalariados rurais de origem. Esta é uma classe trabalhadora de baixa formação, maioritariamente constituída por um operariado de primeira geração que não se constitui assim como no caso estudado em *Learning to Labour* (Willis,1993) como um grupo com uma “shopfloor culture” (Willis,1993: 64) própria que se constitui como uma contra-cultura à escola. O modelo de formação dos “nossos” pais não passava pela reprodução de valores de uma cultura fabril (na qual eles não tinham crescido) em confronto e resistência com a cultura da escola.

Contrariamente, este era um grupo que respeitava o sistema de ensino como possibilidade de movimentação social e as suas formas de dominação simbólica, para que os filhos tivessem as mesmas possibilidades no jogo da mobilidade que os filhos de outras proveniências sociais.

“A escola não tem uma cultura neutra, pois os valores, os gostos, as crenças e as posturas dos grupos dominantes são apresentadas de forma latente como cultura universal. O currículo, os métodos de ensino e as formas de avaliação, ajudam a efectuar a reprodução social. Bourdieu refere que a avaliação na escola não verifica apenas as aprendizagens, mas julga os alunos cultural e moralmente (avalia-se estilo de escrita, modo de falar, cumprimento de regras, interesse nas matérias e disciplina, entre outras) (Bourdieu e Passeron, 1985).” (Janela, 2008: 13)

Perante este conjunto de valores associados à escola, não estávamos em ruptura com eles, como os “lads” descritos em *Learning to Labour* (Willis, 1993) mas antes éramos educados no respeito por eles e na crença que eram os valores da escola que nos permitiriam ter possibilidades de escolher um percurso profissional. A ideia de sermos operários, porque os nossos pais o foram, era rejeitada desde logo por eles. Afinal este projecto de *classing* também era seu, como mostram os seguintes excertos:

“Nas reuniões de pais não dava para ver a classe social dos outros pais, mas havia pessoas que eram pessoas como nós, que eram trabalhadores por conta de outro, que eram operários. Pessoas que se esforçam para ter os filhos a estudar, que queriam dar um curso aos filhos, mesmo que eles não tivessem aquela cultura, queriam que os filhos tivessem.” (mãe)

Qual é que tu achas que era a vossa classe social? Classe média baixa, baixa. De dois operários não estou a ver que outra classe pudesse ser”. (pai)

“Acho que é o sonho dos pais dos meninos nascidos na era de 70 que os filhos fizessem um bocadinho mais, principalmente os que vieram da província, que os filhos fossem um bocadinho mais do que aquilo que eles foram. Acho que isso era um projecto dos nossos pais, comum a nós de classes médias baixas, salvo raras excepções em que eles percebiam que dali não saía nada, era um sonho dos pais dessa altura os filhos entrarem para a faculdade”. (Sofia)

Está aqui patente esta relação entre a migração rural, a categoria profissional no caso dos meus pais associada a uma classe social e a um projecto de classe muito específico, o da formação universitária dos filhos.

. *Qualidade emocional das famílias*

“Family quality was, for many classmates, much more salient in their memories and much more salient in the trajectories of their lives, than things related to class. Yet in the end the two aspects of family life – its class position and its emotional quality – turn out to be closely related” (Ortner, 2003:33).

O argumento da autora, que vai ao encontro da influência das teorias feministas, é o de colocar a importância das relações familiares e da qualidade emocional destas estruturas num lugar central de análise da vida social, tendo em conta as suas relações, seja com as questões de classe, género ou etnia. Para Sherry Ortner, estes conceitos estão relacionados. Apesar da descrição de Weequahic ser de 1958 e destes núcleos familiares estarem inseridos numa época do pós-guerra norte-americano, podemos transportar para a Amadora nos anos 80, a causalidade que as pessoas continuam a atribuir entre a qualidade emocional das suas famílias e o sucesso do seu percurso de vida. Também podemos aferir da relação entre classe social, relação familiar e qualidade emocional através dos testemunhos a seguir apresentados, onde as clivagens entre as duas escolas existem.

Mas vamos utilizar a grelha de leitura dos vários tipos de família que a autora descreve que são de uma forma genérica também aplicáveis à nossa realidade da altura: *“supportive parents who also had enough cultural capital (whether formal education or general cultural competence) to provide good guidance about life”* (Ortner, 2003: 35), depois as *“good-enough families”* e depois as famílias em falência ou *“disrupted families”*. A autora define como problemas familiares a morte ou doença prolongada de um dos pais, conflitos entre os pais ou divórcio, problemas financeiros, abandono do lar por um dos pais ou um padrasto ou madrasta problemáticos.

O depoimento do professor Biscaia, presidente do Conselho Executivo da escola dr. Azevedo Neves, dá uma visão extrema sobre esta relação ao falar dos casos de abandono escolar na escola: *“Alunos que têm de trabalhar, porque temos mais de 23% dos alunos que têm uma família desfasada, isto é nem sequer é monoparental, vivem com o tio, com os avós, ou vivem sós, abandonados, daí que esses miúdos muito cedo comecem a trabalhar. Aos dezasseis anos já fazem limpezas, trabalham no Macdonald’s, trabalham em empresas de trabalho precário. Os únicos casos de abandono escolar que temos são estes casos, de alunos que têm necessidade de*

levar dinheiro para casa, ou que têm necessidade de tomar conta dos irmãos, enquanto a mãe trabalha para eles”.

Também o testemunho da Dora mostra como na época em que andou na Escola Secundária dr. Azevedo Neves a questão da qualidade emocional das famílias estava presente na vida de alguns dos seus colegas e como isso lhe despertou uma consciência para este tipo de situações: *“Tivemos muitas situações na Azevedo Neves de pessoas com problemas diferentes daqueles do Liceu da Amadora, porque não tinham tantas capacidades financeiras, eram famílias mais degradadas, havia pessoas que os pais se estavam a divorciar, houve suicídio entre colegas, havia mais droga, havia essas coisas todas dentro do meu núcleo. A diferença aproxima as pessoas, havia quem não tinha mãe, não tinha pai, ou não tinha ambos e morava com uma tia. São pessoas com menos posses”.*

Para a Dora, esta relação com as dificuldades dos colegas transformou-se numa facto positivo: *“Foi uma escola de vida, porque fez-me na altura abrir horizontes e ver que nem todas as pessoas tinham o meu núcleo familiar, que haviam núcleos familiares muito complexos, hoje em dia fala-se muito na televisão, vai para tribunal, mas naquela altura não”.*

Ao contrário da Escola Secundária da Amadora, onde segundo ela: *“Lembro-me de sermos todos iguais, não havia se calhar outras etnias. Não me lembro de ter colegas diferentes no liceu, mas lá está também é a tal coisa da idade, também não havia problemas entre famílias, não é? Não havia esse discurso”.* (Dora)

“Havia coisas que eu não consigo localizar... por exemplo, que tipo de pais é que eles tinham? Não altura não conseguia ver isso, só aprendi a ver esse tipo de coisas na Azevedo Neves, foi lá que eu aprendi a olhar realmente para as pessoas, não apenas a “vê-las”, ir aprendendo com aquilo que elas me davam”. (Dora)

A Dora identifica dois tipos de realidade em cada uma das escolas, às quais estão associadas dois tipos de visibilidade diferentes. Na Escola Secundária da Amadora, as pessoas pareciam-lhe todas iguais, lembrando-se ela que não existia o discurso (é interessante ela usar a palavra discurso aqui porque dá uma ideia de distanciamento, de algo que é como um campo temático) que é a questão de se levar para a escola as vivências das relações familiares. Este tipo de “discurso” é muito comum em idades inferiores, são conhecidas as inconfidências da infância. Mas no espaço do liceu já não é assim, existe o discurso do que fazes, do que tens, mas não da família, muito menos da família com problemas.

A não ser que esta realidade seja demasiado presente, como é o caso que a Dora descreve na Azevedo Neves. E esta realidade e a sua incontornável visibilidade acabou, na metáfora usada por ela, por fazê-la “olhar” para as pessoas. Este contacto com esta dimensão no espaço escolar tornou esta experiência uma aprendizagem para outras esferas da vida.

A classe social está na verdade relacionada com a qualidade emocional da família e com o potencial de sucesso das pessoas, como é descrito nos relatos do professor Biscaia e da Dora, onde é feita essa associação. A falta de recursos económicos e de capital cultural é um potenciador de conflitos nos núcleos mais íntimos. Por outro lado, a estabilidade que o poder económico dá em situações de crise, como no caso das doenças prolongadas ou de conflitos, assim como o apoio de algumas redes sociais ou o acesso a determinados privilégios levam a que nas famílias com mais poder económico ou maior capital cultural se possam criar condições para resistir, pelo menos por mais tempo, às rupturas. Também o capital cultural dos pais facilita o acesso à informação e assim uma maior probabilidade de lidar com os problemas.

“Casa onde não há pão, todos ralham e ninguém tem razão”, dizia a minha avó. Isto para dizer, tal como a autora apresenta no livro, que existe a ideia que nas classes sociais mais baixas a propensão para os problemas relacionais é maior, nem que seja na sua visibilidade. Mas quanto à sua família a Dora era provavelmente uma família “*good-enough*”, uma vez que quando interrogada sobre as expectativas dos pais sobre si ela responde: “*Nenhumas... Passar, quando tinha dificuldades contratavam um explicador, porque eles não me podiam ajudar, mas sempre confiaram em mim, ... sempre fui uma pessoa que não causava grandes confusões. Nunca me impuseram nada, nem eu lhes impus nada*”. (Dora)

Esta afirmação demonstra que apesar de existir uma relação familiar forte, também associada ao negócio de família, os pais não tinham um projecto para ela. Por outro lado, contrariaram a sua vontade quando ela queria ir estudar para a escola António Arroio, para a área de Artes, onde a sua imposição não teve a ver com uma preocupação com a orientação pedagógica mas antes com a comodidade de a filha estar a estudar mais próximo de casa e do supermercado de família. Este será um caso em que a classe social não pode ser medida apenas pelo capital económico, uma vez que os negócios da família são prósperos, mas antes pelo capital cultural associado.

Por outro lado a Sofia, quando lhe pergunto quais os valores que a família lhes passou ela começa a chorar e disse “*Família monoparental... Humildade, que somos o que somos e quem*

quiser estar connosco tem que nos aceitar como somos". O que pode ser dito de outra forma: não nos devemos envergonhar de quem somos. Sentimentos associados às classes mais baixas. No caso desta família, em que a mãe criou três filhos com múltiplos empregos na área das limpezas, cujo pai abandonou a casa, quando emigrante, podemos associar uma situação económica com a ruptura familiar. É a importância da qualidade emocional do núcleo familiar, o que leva à reacção da Sofia e é também responsável, apesar das dificuldades pelo manutenção de um percurso escolar e de vida.

No caso da Catarina a sua família será uma *"good-enough"*, onde os pais a apoiam, mas sem grandes referências nem de grande apoio, nem contrário. No caso da Tânia, os pais, como ela refere, trabalhavam os dois na mesma empresa, mas ela começa a trabalhar quando repete o 12º ano, e são os avós que lhe compram os livros escolares, nas suas próprias palavras: *"Na altura os meus pais não tinham muitas possibilidades, eram possibilidades misturadas com um bocado de vontade em me dar aquilo que eu poderia precisar"*. (Tânia). Mas uma explicação possível para isto acontecer é uma situação de instabilidade profissional sentida pelos pais: *"Os meus pais trabalhavam numa empresa que entretanto faliu, mas na altura já estava tremido. A minha mãe era secretaria de direcção e o meu pai trabalhava em contabilidade"*.

Quanto à Aurora, os pais não têm nenhum tipo de orientação, nem projecto para ela a nível da sua vida profissional, mas apoiaram-na depois de ela decidir, com o apoio dos nossos professores do liceu, fazer um curso superior numa universidade privada. A descrição da sua vida familiar é muito boa: *"O nosso ambiente em casa era fantástico, lembro-me que a minha mãe, quando eu estava a estudar acordava e vinha toda assarapantada em camisa de dormir, perguntar-me "Ainda estás a estudar?" Sempre me apoiaram muito, mesmo quando chumbava nas orais, lá estavam eles sempre a torcer. Isso é muito bom. Mesmo no liceu o meu pai ia às reuniões e ficava todo orgulhoso quando os professores falavam de nós"*. (Aurora)

Aqui há outro factor interessante que se conjuga com a construção do núcleo familiar e com os seus valores, que é um factor de ordem religiosa, uma vez que a Aurora é Testemunha de Jeová. Apesar de não ser um factor que se possa generalizar, porque esta pertença a uma minoria religiosa não era comum nas turmas da nossa escola secundária, posso talvez argumentar que é uma pertença a uma comunidade religiosa bastante concentrada, com um conjunto de valores e de regras de conduta moral sobre a família, o que influencia o quociente de qualidade emocional desta família.

Este era um facto que ela nunca referia na escola, só as suas amigas mais íntimas é que estavam a par: *“Nós somos Testemunhas de Jeová e devia ser a única na turma. Quando elas souberam (as amigas) fizeram muitas perguntas: Então tu não celebras o Natal? Não celebras aniversários? Mas sempre me respeitaram muito”*. (Aurora)

É de sublinhar que as pertenças a grupos religiosos minoritários, tal como os problemas familiares são factores omitidos muitas vezes pelos alunos das escolas secundárias, mais ainda, são encarados como segredos. São talvez tão ou mais invisíveis que a classe social.

V - O mundo do Liceu

. a importância dos tempos de liceu e os “grupinhos” - a experiência das duas escolas:

“Naquele momento antes de chegar o sono, penso nas pessoas do liceu que foram importantes naquela altura, penso como é que estão, o que é que fazem, se já têm filhos, ou se ainda têm os mesmos namorados. Não sei se é toda a gente, mas eu pelo menos sinto que há uma altura da nossa vida, depois de um percurso, que acho que temos necessidade de, não é voltar atrás, porque isso sabemos que é impossível, mas saber das pessoas que nos faziam sentir felizes naquela altura, saber o que é feito delas. É isso que eu às vezes procuro e por isso é que venho ver o meu álbum de fotografias daquela altura”. (Tânia)

“Ainda tenho uma t-shirt mostarda com o símbolo da Benetton da altura que ainda guardo, os All-star também, algumas calças da Levi's, apesar de já não caber dentro delas. Acho que são pedaços do nosso passado a que nos agarramos, e servem para sentirmos nostalgia, porque eu tenho sentido saudades do liceu, era um outro tempo e outra vida, tenho saudades das pessoas. Há pessoas com quem não falo à muito tempo e gostava de saber da vida delas, do percurso que levaram. Tenho saudades do tempo e da época em que vivemos”. (Ana Catarina)

“Quando fui viver para Lourel, convidei 2 amigas dessa altura para irem lá jantar, correu muito mal, uma estava alcoólica e a outra também tinha problemas. Enquanto eu já tinha a minha casa, já estava casada, já tinha emprego, elas continuavam a viver como se estivessem no liceu. Há pessoas que se prenderam um bocado nesse tempo. Eu não tenho nostalgia de nenhuma época, não me prendi em nenhuma fase de crescimento”. (Dora)

O mundo do liceu, é sem dúvida uma das épocas mais importantes e mais desafiadoras da vida dos indivíduos, por um lado pela fase da vida em que passamos pelo liceu, a adolescência, mas também pelo sistema em si que ele constitui. Ou seria diferente se não estivesse associado à adolescência? Um não existe sem o outro, e as condições de construção do liceu enquanto espaço social estão directamente ligadas ao momentum que é a adolescência, não se podendo dissociar, nem destrinçar a ordem de causa-efeito.

Porém a construção identitária que se faz na adolescência e nos casos dos quais partimos, no espaço da escola secundária, do liceu, não depende apenas, como muitas vezes é pensado pelos alunos/ adolescentes da sua personalidade ou características psicológicas. Esta fase de vida é fundamental na modelação identitária dos indivíduos e mais uma vez este processo pode ser desconstruído e pensado nas relações que se estabelecem entre raça/etnia e classe social, deslocando assim para estes eixos de análise, a classe social, o capital cultural, a diferenciação racial e social as construções das caixas identitárias e do sistema de figuras dos liceus.

“My key point here is that high schools as social systems attempt to force identities –to, as Foucault put it, “pin people” to particular types and categories; or, as Bourdieu put it, to create the conditions in which people ideally both inhabit those categories and are inhabited by them. Moreover, those identities are not innocent functional categories (e.g. student/teacher), but social types, based on seemingly natural, and thus seemingly randomly distributed, characteristics (beauty, “personality”, athletic prowess) which are neither natural nor random, and which always carry, I will argue, a heavy load of class baggage. Put in other words, I will (...) consider the ways in which all those class things – family income, family quality (the question of emotional support or disruption) and family cultural capital (parents’ education and/or knowledge of the workings of the dominant culture) – are codified in unrecognizable ways into high school identities, identities people are hailed to inhabit, whether they like it or not.”(Ortner, 2003: 91). Este é um dos pontos chave do trabalho de Ortner, uma vez que é aqui, a esta desconstrução que ela quer chegar, ao deslocar da ordem do individual, da responsabilidade de cada um apenas, o seu trajecto pessoal, expondo as movimentações dos factores sociais na construção identitária, e neste caso do mundo do liceu, que marca todos os que por lá passaram, afastando as sensações de culpa e de falhanço individuais.

Em Portugal, o espaço da escola sofreu transformações no século XX, com um maior atraso histórico do que o fenómeno norte-americano do *“highschool”* que Ortner situa a sua génese nos anos 50, mas nas últimas décadas deste século, nomeadamente a partir de 1975, cada vez mais jovens frequentam a escola, a partir do ensino preparatório, sendo até alterado o ano limite do ensino obrigatório, do 6º ano de escolaridade para o 9º ano de escolaridade. Desde 1985 até 2003 dá-se um aumento efectivo e acentuado da população escolar em todos os níveis de ensino (Almeida e Vieira, 2006: 38) Hoje em dia já é comum a ideia da escolaridade obrigatória ser o 12º ano, ou seja a última etapa do ensino secundário.

Assim dá-se um crescimento acentuado de alunos nas escolas secundárias, que entretanto, também alteraram a sua identidade. A este tipo de estabelecimentos de ensino deixou de se chamar Liceu, para se passar a chamar Escola Secundária. A ideia do Liceu enquanto espaço escolar de elite, bastante concentrado nas capitais de distrito¹⁷, apenas para alguns jovens de classes sociais mais altas, com vista ao prosseguimento de estudos. Este perfil desaparece em Portugal nestas últimas décadas, devido ao número elevado de jovens de várias camadas da população e de várias classes sociais que têm agora hipótese de aceder ao ensino secundário. Apesar de ser já outra a realidade, ainda subsiste um pouco dessa imagem elitizante do “Liceu”, como aparece no depoimento da Aurora, quando fala da E.S.A, sendo aqui utilizada como estratégia de diferenciação das outras escolas: *“E repara que não era Escola Secundária da Amadora, era Liceu Nacional da Amadora, havia lá uns azulejos que diziam isso, lembras-te? Uns diziam Escola Secundária, mas outros diziam Liceu da Amadora, isto da gente estar no Liceu, era outra coisa”*. (Aurora)

Cada vez mais estudantes de diversas origens têm acesso a este espaço autónomo socialmente, cuja função educacional compete com um outro jogo social que se apresenta no liceu, o jogo identitário e lugar de origem de construção de uma cultura juvenil. A memória dos tempos de liceu é normalmente forte, estando relacionada com o lugar que cada um ocupa neste sistema social, quem se sentia “incluído” ou à parte, dentro ou fora. A relação de cada um com esta memória depende se era popular, se era considerado ou apenas mais um. Assim as categorias sociais do liceu existiam como um sistema de identidades, onde aparentemente cada um encaixava.

Para chegar à desconstrução que se propõe, Sherry Ortner explicita primeiro a sua proposta de análise da estrutura em que o liceu ou a escola secundária se baseiam. Para a autora esta estrutura constitui-se em dois eixos: *“The structure is composed of two intersecting axes, one a version of “class” (including a variety of kinds of capital), the other a version of qualities related to the “individual”* (Ortner, 2003: 95)

Num dos eixos inclui-se desde a situação sócio-económica da família, o capital cultural, a educação e cultura, e a qualidade psicológica e emocional da vida familiar. O outro eixo será o da personalidade, entendido como *“personal charm, charisma and looks”*.

¹⁷ Existia um de culto de alguns liceus da capital: Camões, D. Pedro V, Pedro Nunes, D. João de Castro. Também há a imagem do jovem que ia para o liceu, passava a usar calças compridas e relógio de pulso.

Para esta autora a justa medida existe na intersecção entre os dois eixos, sendo que muitas vezes no espaço do liceu o primeiro eixo tende a ser invisível, dando primazia ao segundo, ou seja, aquilo que muitas vezes é atribuído no jogo social do liceu a factores como “estilo” ou “carisma” ou apenas ser “in” está relacionado com capacidade económica das famílias, ou capital cultural dos pais.

O depoimento da Sofia demonstra as preocupações que um equilíbrio destes exigia. Por um lado, ao mesmo tempo que tinha consciência do distanciamento entre um “ser” e um “parecer”, tinha noção do investimento necessário e o que é que isso significava: *“Acho que não se tem a noção entre o ser e parecer, porque na altura quer-se tanto, para quem anda no liceu essa parte social é tão importante, o ser aceite, e marca tanto a diferença aos olhos dos outros que não tens a noção do ser e o parecer, só depois de estares incluído é que pensas o que é que estou aqui a fazer, estas pessoas não me dizem nada, ou quando não és, pensas se calhar aquelas pessoas não me diziam nada”*. (Sofia)

Existe no entanto, uma consciência de que aquilo que mostrávamos na escola, que aparentávamos fisicamente, tinha implicações de outra ordem. Mas perante o facto que a sua família não tinha capacidade económica para as “exigências” da aparência, ela tinha as suas estratégias, partilhadas pelos irmãos: *“O que era importante? Termos boa aparência, havia um conjunto de coisas que eram importantes, se estávamos bem vestidos para a escola, se era a cor da moda, essas coisas normais, o corte de cabelo, se estávamos gordos, se estávamos magros. (...) O sair de casa era um ritual de tinha que ser bem estudado. Se tudo combinava, depois saías. Eu acho que isso era extremamente importante. (...) Eu sempre fui pelas coisas simples, até porque nós éramos três filhos no agregado familiar e não tínhamos dinheiro para todas aquelas coisas, para esbanjar com aquelas coisas que eram caríssimas. Tínhamos à medida que se ia podendo ter. Então a estratégia era usar coisas simples, que combinassem e que tivesse bom aspecto. O importante era ter coisas de qualidade que dessem para combinar, lá está, sem a quantidade”*. (Sofia)

. Os grupinhos nas duas escolas

No espaço das duas escolas secundárias abordadas neste trabalho a realidade do espaço do liceu estava também relacionada com os grupos existentes. Até entrevistar a Dora e a Paula não

tinha nenhuma ideia do que seriam os grupos de alunos da Escola Secundária Dr. Azevedo Neves, mas pensava que existiriam muitos “druggies”, rebeldes, resistentes ao sistema, devido à imagem que tinha da escola na altura. As descrições da Paula e da Dora, dão no entanto uma imagem sem conflitos de uma escola com diversidade de grupos, mas sem hegemonias, nem pressões quanto ao jogo identitário deste espaço.

“Não havia medo, todos se davam bem, todos se conheciam. Não havia propriamente grupo dos betos ou não betos, era mais grupo dos mais velhos que sabiam mais e que se achavam mais importantes e o dos mais novos. Fizemos também trabalhos sociais dentro da escola, fizemos concursos, por exemplo, para pintar a escola que estava muito degradada, dentro da turma fizemos projectos, depois fomos pintar os pavilhões, tudo isso fazia da escola ter um ambiente mais familiar do que no Liceu da Amadora que já estava tudo feito”.(Dora)

“Conheci toda a gente nova, regras novas, mais livres, uma maior liberdade de vestir, não havia muitos betos (...) Havia pessoas muito mais amigas, muito mais sinceras, muito mais reais, que não viviam segundo uma imagem exterior, diziam o que pensava, havia pessoas que liam, que ouviam música, que passeavam, que tinham ideias, havia punks, havia rocks, sei lá, havia de tudo.” (Dora)

Também a descrição da Paula remete para um espaço social em que os grupos existentes se relacionam entre eles de forma não problemática: *“Eu dava-me bem, não tinha nenhum grupo, apesar da minha turma se dividir em dois grupos, os que fumavam que estavam mais à frente, diferentes a nível de vestuário, pinturas, unhas e depois os mais atinados. Eu dava-me bem com toda a gente e sentia-me bem assim. E aceitavam-me bem, quando me apetecia estava com os mais rebeldes, quando me apetecia estava com os mais atinados”* (Paula).

Existe nos depoimentos destas duas ex-alunas perante a distribuição de grupos, salvaguardada a distância que existe entre as suas memórias e a realidade, uma sensação de bem estar no jogo identitário. Apesar de os grupos terem as suas características próprias, não há no seu discurso uma relação problemática com a definição dos grupos, sendo para elas fácil a mobilidade entre os grupos e principalmente a aceitação por parte dos grupos dessa movimentação. Também não existe um grupo dominante, com características específicas. O que a Dora refere como uma “maior liberdade” ou uma maior diversidade *“havia punks, havia rocks, sei lá, havia de tudo”* é uma reacção a um “estar formatado” que ela sentia na E.S.A onde afirma que se vivia muito da *“imagem”*. É de salientar a ligação directa que ela estabelece entre a

importância ou pressão da “imagem” que atribui à E.S.A e as pessoas mais “autênticas” e mais amigas que ela identifica na Escola Secundária Dr. Azevedo Neves. Esta ideia de autenticidade, parte do que Ortner considera o jogo identitário do liceu, onde as categorias sociais não servem apenas para etiquetar as pessoas, mas são também um guia de comportamentos, regras, desejos e motivações.

Numa escola como a do Alto da Damaia, em que a estigmatização e a segregação era feita lá fora, é provável que o espaço social da escola fosse construído sem tanta pressão na relação entre classe social, capital cultural e o jogo identitário assumido no espaço do liceu. Também é de salientar que o eixo de classe, devido à já conhecida constituição da população escolar tivesse menos diferenças e que a uma maior proximidade entre os alunos correspondesse mais aceitação inter-grupos. Mesmo que não fossem todos “iguais”, dentro do espaço da escola eram todos “do Alto da Damaia”.

Na Escola Secundária da Amadora também existiam vários grupinhos, alguns definidos, outros nem por isso, fosse pelas turmas, como a de desporto que existia sempre um pouco isolada, fosse pelos amigos da rua, mas as separações que ficam na memória são as que se podem ver, normalmente expressas na forma de vestir, ou nos hábitos como o fumar, que é referido pela Tânia. As formas de vestir podiam ser definidas por estilos associados a referências musicais, como indica a Ana Catarina, os The Cure, ou eu que me lembro de um grupinho a que chamávamos os “Smiths”.

“Era uma mistura que vinha da sede e dos anexos, as pessoas reuniam-se ali e os 10 minutos do intervalo davam para muita coisa. Eu acho que se notava menos a mistura étnica e via-se mais a diferença entre os gostos, betos, rocabillys, passavam uns pelos outros e não se importavam”. (Sofia)

“Até ao 9º ano, como estivemos nos galinheiros não se notava tanto esse tipo de grupos. Na sede é que se notava mais, havia os surfistas, os betinhos, aqueles que se vestiam todos de preto e que gostavam de Cure. Não se notava tanto nos anexos, mas na sede notava-se perfeitamente no recreio os diferentes grupos, que não se misturavam”. (Ana Catarina)

. O jogo de identidades: adesão, resistência e afastamento: “as betinhas”, o caso Dora e o caso Tânia.

Havia no entanto, no jogo identitário, um topo da tabela, ao qual se tentava aderir, ou resistir ou distanciar. Tal como Sherry Ortner descreve estas reacções era estratégias para lidar no espaço do liceu com um grupo, em relação ao qual todos existíamos e nos comparávamos. E esse grupo hegemónico da Escola Secundária da Amadora eram os betos, perante os quais havia várias estratégias como as que são aqui apresentadas:

“Eu não pertencia ao grupo dos betos. Como é que se distinguia o grupo dos betos? Então, vestiam-se todos da mesma maneira. Naquela altura eram os coletes da Benetton, aquelas camisolas de biquinho, calça de ganga da Benetton ou da Levi’s. Sempre vestidos da mesma maneira, ou verde ou vermelho ou azul escuro, liso. Eram os sapatos mocassins, os “Portside”, fumavam alguns, faziam pouco desporto, liam pouco, não me lembro assim de mais diferenças dos grupos, depois havíamos os outros, que nos tentávamos divertir mais um bocadinho” (Dora)

“Na E.S.A. trabalhavam todos muito para a imagem, normalmente não nos aproximávamos muito deles porque eles não deixavam, não se via um beto a falar com outra pessoa que não fosse beto”.(Dora)

“Da nossa turma era a Beta, a Maria João e a Sofia, eram as betinhas pronto, sempre vestidas de uma certa e determinada mesma maneira. Calcinhas de marca, os camiseiros, os pólos, os sapatinhos sempre dentro daquele estilo, sapatinho vela, “Portside”, parecia que andavam de uniforme na escola. Eu nunca me vesti assim.”. (Tânia)

O que era afinal o grupo dos betos? Existem nestas descrições destas duas ex-alunas, que consideravam que não pertenciam a este grupo, alguns pontos comuns sendo a forma de vestir, considerada rígida, o mais referido (a questão da visibilidade), para além da referência a este grupo como o único que se distingue. A Tânia faz uma comparação entre esta forma de vestir, com os uniformes associados normalmente a colégios particulares, o que ressalta uma ideia de “uniformização” e de um grupo um pouco “elitizado”. A Dora, por outro lado é a única pessoa que refere outro tipo de hábitos para falar do grupo dos “betos”. Refere que “fumavam alguns”, “faziam pouco desporto”, “liam pouco”. Estes hábitos, aos quais dá uma valoração negativa, são

como uma exposição de uma verdadeira “identidade” que contrastava com o que ela considera que era outra característica do grupo, “*trabalharem muito para a imagem*”, colocando-se do lado daqueles que “*se tentavam divertir mais um bocadinho*”.

“Quando fomos para o liceu (para a sede), lá para cima e nos começámos a dar com outro tipo de pessoas é que comecei a sentir isso. Era o pólo das Amarras, tinhas que ter as t-shirts da Benetton, as calças da Chevignon, os ténis All Star, nessa altura comecei a ficar um bocadinho influenciada. Eu guardo religiosamente uma sweat da Benetton, há quem se ria disto, mas não sou capaz de a deitar fora porque me lembra os tempos de liceu. Quem tivesse aquilo pertencia logo a um grupo. Eu tinha da Benetton. Das Amarras não, porque excedia o orçamento. Há ali aquele grupo, com as calças de ganga de marca, que eu até então não fazia ideia, mas depois és um bocadinho chamado à realidade. Depois havia outro grupo que era o dos repetentes. Eu incluía-me aí nesse da Benetton. Depois também havia uns que não ligavam nenhuma a isso”. (Aurora)

Nesta descrição da Aurora, que admite que se incluía neste grupo, a clareza da pertença era evidente, assim como a forma de obter essa identidade: a obtenção de certos símbolos, neste caso, símbolos materiais, visíveis. “*Quem tivesse aquilo pertencia logo a um grupo*”. Também é relevante ela dizer que “*não fazia ideia, mas depois és um bocadinho chamado à realidade*”, ou seja qual era o posicionamento que deveria ter neste espaço social para ter a “cotação” que desejava e assumir uma “identidade” que considerasse vencedora. Mas tal como no caso da Sofia esta pertença era sempre negociada, uma vez que a identidade do grupo se manifestava por símbolos caros, que custavam às famílias “*Das Amarras não, porque excedia o orçamento*”.

.O grupo dos betos na Escola Secundária da Amadora: Um tipo social dominante - Uma explicação de classe.

Este tipo social que dominava a paisagem da Escola Secundária da Amadora não é no entanto aleatório, antes é possível de enquadrar pelo próprio processo de diferenciação que é atribuído a esta escola, considerada uma “escola de elite” da zona, de referência, como já se viu anteriormente, ou apenas por ser conceituada, por ser a escola histórica, atribuída a uma determinada zona e população do concelho. A esta diferença existia na escola um “estar” que lhe correspondia. Era o ser “beto”, com símbolos imediatamente reconhecíveis no espaço da escola,

o que se vestia. Admitindo que existe uma imagem do “beto genérico” está associada a classes sociais mais altas, mais tradicionais, com formas de vestir conservadoras, esta “figura” era transportada para o espaço da E.S.A.. Para além dos símbolos exteriores também a nível dos comportamentos havia um isolamento do grupo. Não se misturavam com os outros, o que de alguma forma também é propriedade dos grupos que estão no topo da tabela, o poder de excluir, de decidir, quem está dentro e quem está fora: *“Até podias ser da turma de A ou B, e um dia até acompanhavas essa pessoa, mas se socialmente não fosses aceite, depressa deixavas de frequentar porque eles não te queriam lá, e não eram simpáticos e simplesmente ignoravam-te”*. (Sofia)

Esta era a imagem que o “beto” da E.S.A. tinha aos olhos dos outros. Mas se, por um lado, ser beto era um “trabalho de imagem”, de investimento no exterior, também é verdade que esse investimento era estrito, implicava poder económico. Assim não se pode dissociar este grupo, no espaço da Escola Secundária da Amadora, ou mesmo comparativamente com outras escolas, porque este grupo tinha visibilidade fora do espaço da escola, da questão de classe social e do capital económico que era necessário para ser um “beto do Liceu da Amadora”.

. Os símbolos e a construção de uma imagem: calças de ganga e marcas

“It was hard to go to a school where girls wore cashmere sweaters on a regular basis, instead of a party or something”(Ortner, 2003: 47).

No jogo social e identitário do liceu são fundamentais os bens de consumo, o que no caso da Ortner são as “cashmere sweaters”, no nosso eram as calças de ganga, “a roupa de marca” que muitas vezes associávamos ao estilo, personalidade de cada um dos colegas. Mas sabíamos que a catalogação das marcas era uma forma de organizar os símbolos, que de forma consciente associávamos ao poder de compra das famílias. Portanto ao dinheiro, portanto à classe social. Tal como no caso que a Ortner fala das camisolas de caxemira.

No jogo do liceu era importante ter determinadas coisas: *“Era importante ter umas calças de ganga da Benetton, isso era importante, se não eram da Benetton, eram da Uniform. Isso era o cartão de entrada para qualquer coisa. Depois eram as camisas da “Quebra-mar” aos quadradinhos, os “Port-side”, os Vans, que na altura se usou muito, nós andávamos num liceu onde a moda era levada a sério.”* (Sofia)

“Os meus pais não eram abastados, mas se eles pudessem eu queria que eles me comprassem coisas da Benetton, por exemplo”.(Aurora)

“Era a Benetton e a Levi’s, All Star também, acho que tinha quase um par de cada cor. Coitados dos nossos pais... espero que for a nossa vez, nos lembremos disto. Isto para eles era supérfluo, não ligavam às marcas, não estavam habituados a isso. Mas pronto, isso para nós era essencial para entrarmos no grupo e sermos aceites também socialmente naquele meiozinho”.
(Catarina)

Existiam vários marcadores muito fortes: a roupa da Benetton¹⁸, desde as camisolas até aos sacos de desporto com o seu símbolo bordado ou gravado. Outros exemplos eram os blusões de penas “Duffy” ou os ténis All Star. Mas as calças de ganga eram um caso sério de *distinção* no espaço da Escola Secundária da Amadora, em 1988. Mais do que as calças serem “de marca”¹⁹, era assim que se dizia, havia também uma gradação das marcas: as calças de ganga da Benetton eram já de marca, acessíveis, mais de rapariga, as Levi’s e as Uniform eram bem cotadas e as Chevignon e as El Charro era o topo, sendo que a esta hierarquia também se podiam atribuir diferenças de grupos ou de estilos, mas eram principalmente diferenças de preço, porque estas eram reconhecidas como tendo um valor simbólico muito forte, porque tinham um valor monetário que a população da escola sabia qual era.

Uma vez que no espaço social desta escola, ao tipo social dominante correspondia uma gradação de bens de consumo, que tinham uma relação directa com um valor monetário, o estar fora desta “economia” de produtos e símbolos podia ser fonte de mal estar ou de afastamento. Mas também existia nesta relação, o factor de visibilidade, ou seja a face “exteriorizável” de um processo de diferenciação. Mas o jogo era mais complexo, entre a visibilidade, a marca, o preço e até o espaço comercial onde se adquiriam os objectos. Neste caso que a Tânia refere, mais uma vez um episódio da sua resistência a este jogo, todos estes factores se relacionavam, expondo o quão complexa era esta teia de objectos, valor simbólico, valor real, estatuto.

Como se todos os movimentos estivessem carregados de significado neste “jogo de tabuleiro” que era a vida no liceu: *“Lembro-me que na altura eu tinha umas calças de bombazine cheias de cores que faziam sensação porque ninguém tinha umas calças iguais no*

¹⁸ A roupa mais popular era aquela que tinha símbolos visíveis.

¹⁹ Só algumas marcas de calças de ganga eram definidas como sendo de marca, ainda assim, e tudo o que não entrasse neste conjunto não era considerado de marca, mesmo que o seu valor monetário fosse superior. Eu comprei algumas peças de marcas “alternativas”, que era também uma forma de me posicionar neste jogo. Algumas eram reconhecidas dentro do jogo como as calças “Mustang” que refiro no filme, mas outras não e eram ignoradas.

liceu, mas um colega chegou-se ao pé de mim e disse-me: Já viste essas calças? Pareces um palhaço. Porque é que não compraste umas Levi's, ou umas El Charro? E eu respondi-lhe então porque, comprei estas na "Porfírios"²⁰, custaram-me 7.500\$. e ele respondeu-me - Ah, então essas calças são muito giras! Quer dizer, como tinham sido caras já eram muito giras, mas se tivessem sido compradas na praça não tinham valor nenhum. O sítio onde comprávamos também tinha muita importância". (Tânia)

O jogo social do liceu com a sua economia de símbolos, as calças de ganga, ou os blusões, ou as motas, existia quase que aparentemente isolado, e as estratégias de relação com este espaço social autónomo também. Mas existia a consciência que o que "se levava" para este jogo estava relacionado com outro tipo de factores, como a classe, o poder económico da família e os seus gostos ou hábitos culturais. Apesar de não existir um discurso concreto sobre estes factores, existia um **discurso da distinção**, que Pierre Bourdieu define em 1984 no seu livro *La Distinction*. Sherry Ortner transporta este conceito de Bourdieu para o seu trabalho, e é também a partir deste conceito que muitas das descrições do mundo do liceu das minhas informantes tomam forma.

Fica aqui outra descrição, desta vez da Tânia que demonstra o poder da distinção, materializando-se em coisas bem concretas: *"Importava se saia à noite, se tinha namorado, as pessoas com que me dava, dentro e fora da escola, o pertencer ao grupo de teatro, onde é que eu morava, como era a minha família. Na escola as pessoas separavam-se muito por estas coisas, até o dinheiro que tínhamos, na carteira, se tínhamos semanada, quanto é que tínhamos ou se tínhamos dinheiro à descrição". (Tânia)*

. A distinção fora da escola

Mas a chegada à escola e ao seu jogo era feita com o que se "levava de casa". Esta descrição da Sofia demonstra como o conceito de distinção é um marcador social com variações quase infinitas, sem que no entanto esteja afastada a origem das diferenças, que ela reconhece como sendo exterior ao espaço da escola. Aqui a "condição sócio-económica" da família está presente: *"A nível sócio-económico notavam-se bastantes diferenças, bastava teres noção de*

²⁰ Os "Porfírios" era uma loja da baixa Lisboa, que era considerada alternativa, e de culto durante os anos 80. Misturava várias influências, entre o pop, gótico, punk.

onde é que a pessoa vinha, quem era o quê, quem é que vinha de onde. Isso notava-se naquilo que tu vestes, naquilo que tu comes, no material escolar que usas, embora na altura não tens consciência disso, logo ali no 7º ano não é uma coisa muito importante. A partir do 9º, 10º é que tu sentes mais as diferenças, e procuras ser mais selectivo, acompanhar com o que é bem. Mas as diferenças sociais na Amadora eram bem grandes”. (Sofia)

Também a Tânia demonstra como a formação dos grupos na escola estava relacionada com o capital cultural da família, com a “aprendizagem” feita em casa tanto ao nível dos valores como dos objectivos a alcançar: *“Achas que era um grupo homogéneo a nível de famílias? Não, e daí haver grupinhos e daí eu dizer que tinha muito a ver com o seio familiar, com o que a pessoa tinha em casa, o que aprendia era o que transportava para a escola, era aí que aprendia os seus valores, que depois eram os valores que levava para a escola onde depois ia buscar as pessoas com que se identificava”. (Tânia)*

Eu acho que nessa altura, as próprias famílias já lhes inculciam os valores, já tinha a predisposição daquilo que eram, daquilo que iriam ser, do que tinham que trabalhar para chegar àquele objectivo, e daí haver tantos grupinhos. Também dependia o sítio onde morava, se era num apartamento, se era numa vivenda, se tinham irmãos, se não tinham irmãos, (se tinham dinheiro...), a profissão dos pais”. (Tânia)

Um dos maiores marcadores de classe identificados por Sherry Ortner na sua etnografia sobre Weequahic é a distribuição geográfica, o que no nosso caso era importante, como já se falou na primeira parte, nomeadamente a zona onde se morava, mas também a tal distinção entre o tipo de casas e até o tipo de construção.

A determinadas zonas da freguesia estavam associadas, e no nosso caso, estigmatizadas, certas casas, “os apartamentos do J. Pimenta”. Houve depois um momento em que apareceram novas urbanizações na freguesia, como a Quinta do Borel, que causou muito impacto, por ser todo um bairro novo, autónomo, com casas com preços bastante acima da média da zona. Se conhecíamos alguém que morava lá, essa pessoa distinguia-se por isso. Eu tive uma colega no 8º ano, que era conhecida por “Patrícia do Borel”. Esta descrição da Sofia, que também se refere a esta novo bairro, mostra a importância da distribuição geográfica e urbana:

“A Amadora cresceu, foi o boom nos anos 80, passou de uma cidade dormitório a uma cidade, e toda a parte nova foi construída e habitada por novos ricos e aí é que se começou a

sentir a diferença entre as pessoas que frequentavam o liceu. A Quinta do Borel eram os prédios novos, os prédios bem construídos e que eram habitados pelas pessoas que tinham dinheiro, ao contrário da Reboleira Sul que tinha uma conotação na altura que não era propriamente a melhor. Tentava-se omitir, dizia-se apenas a Reboleira, porque Reboleira Sul tinha uma conotação negativa que nós não tínhamos culpa e desconhecíamos porque é que tinha tão má fama”.

Fecha-se assim um ciclo de diferenças, de discriminação que começou na divisão do mapa da área de influência da escola e que acaba na distinção que sabíamos existir desde o que vestíamos até ao lugar onde morávamos e o tipo de casa. E mesmo estando na escola “certa” estávamos conscientes das nossa origem de classe e estávamos atentos às diversas formas como esta distinção era exposta e tinha significado no sistema social que é o espaço de uma escola secundária.

VI - Os percursos escolares

Outro aspecto importante da experiência dos tempos do liceu, essa com marcas mais profundas do que o jogo identitário e de popularidade é a perspectiva escolar. A “qualidade” do ensino, os resultados dos alunos, a preparação para exames nacionais ou para o prosseguimento de estudos. Uma vez que os efeitos de uma boa ou má preparação são mais consequentes na vida adulta do que quem é popular no liceu.

Na primeira parte já se falou das alterações que a oferta pedagógica da Escola Secundária Dr. Azevedo Neves sofreu devido a uma aproximação que fez ao seu público escolar, e às “supostas expectativas” que esta população teria relativamente ao seu percurso profissional. No caso descrito por Sherry Ortner, a escolha do tipo de prosseguimento de estudos dos alunos estava em relação com a sua classe social, o capital cultural e económico da família, o género e a etnia. Apesar de hoje a questão de género não estar tão presente neste tipo de separações quanto ao futuro escolar e profissional²¹, os restantes factores de diferenciação nas expectativas dentro da escola continuam existir.

A escola Dr. Azevedo Neves hoje está vocacionada para a profissionalização dos seus alunos. A Secundária da Amadora é hoje a única escola secundária do concelho, que faz uma aposta na via técnico-profissional, mas mantém a sua tradição de preparar alunos para o prosseguimento de estudos universitários. Mas em 1993, esta conjuntura de diversificação da oferta escolar e da adaptação a uma população ainda não era uma realidade. Como refere o prof. Rui Costa, “corríamos todos para o mesmo”. Mas também os alunos estavam pouco informados da oferta da via técnico-profissional, criando-se uma imagem deste tipo de escolha com uma carga negativa, como refere a Sofia, cuja mãe, uma vez que a irmã já tinha escolhido o técnico-profissional, queria que pelos menos ela ou o irmão mais novo fossem para a faculdade. Havia uma ideia generalizada que a “via técnico-profissional” era para quem não tinha boas notas e não sabia se conseguia entrar para a faculdade.

²¹ Talvez numa população como a da Escola Secundária da Amadora, a igualdade de escolha entre géneros no prosseguimento de estudos seja bastante aproximada. Quanto às oportunidades de futuro profissional numa população como a da Escola Secundária dr. Azevedo Neves, penso que pelas descrições das raparigas que ficam a tomar conta da família ou dos irmãos, estas estejam mais comprometidas.

Perante estas opções que tínhamos na altura, deste grupo de mulheres apenas duas não fizeram formação universitária: a Paula que desistiu no 10º ano, por ser disléxica, mas que tinha a expectativa de seguir uma formação não universitária na área do secretariado ou administração; a Tânia afirma “*sempre disse que ia tirar o 12º e ia parar por aí, e nem o 12º consegui logo acabar porque comecei a trabalhar, só depois à noite*”. A Dora, aluna na Escola Secundária Dr. Azevedo Neves, prosseguiu os seus estudos, formou-se em Marketing no I.A.D.E., mas não faz referência a qualquer tipo de orientação por parte do staff da escola, ou do corpo docente, nesse sentido. Nem da parte dos pais, cujas expectativas perante o seu percurso escolar eram “passar”.

Porém entre as ex-alunas da Escola Secundária da Amadora, à excepção da Tânia, a questão da preparação para a ida para a faculdade colocava-se. Por um lado, pelas expectativas dos pais, como já foi analisado anteriormente, mas também pela “própria escola”, querendo isto dizer, que existia uma ideia, uma pressão, a partir do 10º ano, quando passávamos a ser alunos do ensino secundário, quando passávamos para a sede para prosseguir os estudos universitários. Aí a diferenciação social que se sentia nas atitudes, nos grupos, nas formas de vestir, também existia na competitividade pelas melhores notas, pela necessidade de trabalhar para cumprir objectivos escolares. E estas duas reacções são expressão de uma mesma coisa, uma selecção social, cujo filtro se tornava mais fino. E essa selecção era também feita a partir da escola, da sua gestão:

. *Sede vs “Galinheiros”*

O primeiro momento desta **distinção** feita pela escola prende-se com o espaço físico onde decorriam as aulas e a vida escolar. Tal como a maioria dos alunos do 7º até ao 9º ano, tive aulas nos edifícios “anexos”, uns barracões pré-fabricados, num espaço contíguo ao núcleo principal da escola, que também eram alcunhados de “galinheiros”, devido às suas más condições. Nestes barracões pré-fabricados havia vários corredores com salas de aulas, uma espécie de pátio onde estava instalado o chamado “espaço polivalente” que reproduzia o espaço polivalente da sede, porque tinha o bar, alguns bancos para se estar e casas de banho. Este era assim o local que concentrava a população escolar no intervalo, excepto para aqueles que preferiam ir passear para a sede no intervalo, o que tinha qualquer coisa de “ousado”, de “crescido”. Se não, podíamos passar a semana toda de aulas sem sair daquele espaço. Esta linha de distinção era importante, sentida e marcada pelos alunos.

Até mesmo a área de intersecção entre os dois espaços era importante, porque era o local de passagem, ideal para quem queria ver e ser visto, ou apenas queria sair do “galinheiro” e ir mostrar-se à sede. Ou ficar apenas naquele ponto de encontro, onde se podia fumar, estacionar a mota, ver quem chegava ou quem partia. É notória a divisão que se estabelece entre este mundo indiferenciado dos anexos do ensino obrigatório e a sede:

“Na altura, tive o privilégio de frequentar o liceu onde a minha mãe trabalhava. A única coisa negativa foi não ter ficado na sede, mas nos anexos, os chamados galinheiros, tive que frequentar o 7º, 8º e 9º nos galinheiros”. (Ana Catarina)

“Nos anexos éramos muito inocentes, vínhamos da Escola Preparatória, era a continuidade e assim ali aqueles 7º, 8º e 9º ano foram também um bocado uma preparação para a vida do liceu de lá de cima”. (Aurora)

“Talvez não haja noção, mas ter aulas numa sala de paredes pré-fabricadas ou com paredes de betão, paredes paredes, faz diferença em termos de estar e de turma. Até porque os anexos acabam por ser um sítio que era um escape para largar os que iam chumbando, faziam-se umas turmas, enfiavam-se ali, não havia mistura e qualquer distúrbio que havia ficava por ali e na sede nem se dava conta. Ali o ambiente era diferente, as pessoas eram diferentes, os alunos comportavam-se de maneira diferente e eu acho que isso também se reflectia nos professores”. (Sofia)

A ideia da segregação está aqui patente. Segundo a opinião da Sofia os anexos serviam para manter a sede “limpa”. Limpa de problemas e de conflitos, os quais estavam associados à figura do “repetente”, aluno cuja prestação escolar, mais do que ter reprovado, era um sinal negativo na reputação da escola.

. A partir do 10º ano

Assim, a clivagem efectuada na Escola Secundária da Amadora, entre o ensino básico obrigatório e o ensino secundário não correspondia apenas a espaços físicos diferentes. Existia também uma diferença na percepção de si, por parte dos alunos, que “se viam” agora inseridos num sistema social mais complexo, perante o objectivo e a expectativa do prosseguimento de estudos. É apontado como um dos factores para essa tomada de consciência a escolha de uma área vocacional para prosseguir os anos seguintes e a consequente decisão sobre o curso superior

a seguir, assim como o facto que é necessário estar atento à notas uma vez que a média do 10º, 11º e 12º fazem parte da média de acesso ao ensino superior:

“A partir do 10º ano há um crescimento, onde é dada a hipótese de escolher o que se quer fazer o resto da vida e acho que para quem tem intenções de fazer um bocadinho, se tens boas notas, isso faz diferença, mas acho que só tens consciência da pressão que é no 12º. Hoje os miúdos têm mais exames, e nós não, as notas que tinhas eram as notas que tinhas e fazias a prova de aferição, e aí era o tudo ou nada. Só quem tinha essa consciência e acho que isso vinha um bocadinho de casa, só quem em casa lhe era mostrado que as notas que tu tinhas ao longo do ano eram importantes é que trabalhava para isso, de outra forma a coisa era levada de ânimo leve. Poucos eram os professores que nos ajudavam a ter essa consciência, à excepção do professor Perdigão”. (Sofia)

“Acho que quando fomos para o 10º ano aí é que como tínhamos que fazer mais trabalhos de grupo, havia mais competitividade. Como apareceu o vídeo os trabalhos em vídeo eram mais valorizados. Depois a partir daí é que se começou a pensar em medias, em valores, quem tinha dezasseis, quem tinha 17, que no 7º ano não tínhamos nada disso. Depois começou-se a criar e a desenvolver esse espírito de ser o melhor, se tu tens dezasseis eu quero-me esforçar para ter dezassete ou pelo menos 16 também. Só no 12º ano é que eu tive noção do que era uma faculdade. Só no 12º é que percebi que tinha que estudar, que já era a valer”. (Aurora)

“(…)Não sei, acho que as pessoas já estavam separadas, por interesses, por perspectivas de vida, por ambições, por hábitos. Mas as pessoas já sabiam o que queriam fazer, queriam ir para a faculdade, um dos grupos dos rapazes queria seguir direito” (Tânia).

“O 10º era um bocado o cozinhar de qualquer coisa, enquanto no 11º tínhamos uma turma em que as pessoas se tornaram extremamente competitivas, à saída de um teste, ou quando íamos saber a nota era importante ser o melhor”. (Sofia)

“No 10º ano pensas que és um bocadinho mais. Chegas ao 10º ano e é te dado a escolher o que queres, tu ali tens que tomar uma decisão, seja ela importante ou não, quase do que é que tu queres fazer o resto da tua vida. Sentes-te maior, mais crescido, não é que sejas mais responsável, mas a tua atitude acaba por mudar e cada vez mais te queres sentir incluído no social do liceu e começa a ser importante seres parte de um grupo com o qual te identifiques. E isso estava bem patente no liceu, isso era imperativo, tu consegues estar, ser visto, frequentar

os sítios que toda a gente cobiçava, com os amigos, podiam não ser amigos, só conhecidos, mas que ali eram o centro das atenções para quem passava e frequentava o liceu”. (Sofia)

“Eu a partir do 10ºano já tinha consciência daquilo que queria e do que tinha que fazer para o conseguir. Mas os meus pais tinham essa expectativa, nunca me disseram tu tens que tirar um curso mas foi um processo natural. Claro que os pais tentam sempre proporcionar aquilo que é”. (Catarina)

Nestas descrições está bem patente a esfera escolar e a necessidade de trabalhar para objectivos, ter as boas notas necessárias à candidatura ao ensino superior, que nesta fase a maioria dos alunos tinha como meta. Está também aqui presente, como subtexto, a vocação da escola para este tipo de percurso escolar, sendo que muitos dos alunos tinham esta expectativa em casa, como era o caso da maioria (não esquecer muitos destes alunos tinham feito um esforço para estar nesta escola, duma maneira ou de outra). Mas mesmo aqueles que não tinham tido este tipo de horizonte traçado pelos pais, ao ingressar no 10º ano a pressão coloca-se:

“Os meus pais nunca me disseram assim, olha tens que tirar um curso, tens que ser doutora, eles nem queriam, nunca fizeram questão, nunca me educaram nesse sentido, e se calhar nem eu própria sabia que queria tirar um curso superior, mas muito no 12º ano e muito depois daqueles professores nos encaminharem e nos prepararem parecia que aquele era o único fim depois do liceu. Portanto houve uma certa preparação nos professores, eu depois falei com os meus pais, e é claro que eles fizeram um esforço, porque é claro tirar um curso de 5 anos numa universidade privada é muito dispendioso. No 12º ano (os professores pensaram assim): Estes vão para a faculdade, vamos ajudá-los, vamos formá-los, o professor de Filosofia deu-nos aulas adicionais com os exames dos anos anteriores, que nós não fazíamos ideia, a professora de História, os temas que ela disse foram os que saíram no exame”. (Aurora)

Na Escola Secundária da Amadora a pressão para prosseguir os estudos era feita pelos professores, sendo que houve algumas hipóteses de fazer um testes, que se designavam de “psico-técnicos”, para aferir das nossas apetências a nível de carreiras profissionais, mas era nas aulas e na própria escolha da área que tínhamos feito no 10º ano que esta selecção acontecia. Ao contrário de Weequahic High School, não existia “guidance counsellors” para diferenciar os alunos pelos percursos escolares seguintes. A selecção na Escola Secundária da Amadora era

feita durante o percurso escolar, desde a entrada na escola com a matrícula e depois os espaços da escola e a forma de estar neles.

É ainda de referir a relação com a adolescência:

“A adolescência foi difícil para um adolescente, mas agora com 33 anos não é nada difícil. Felizmente os meus pais puseram-me uns travõezinhos, mas eu na altura não encarava as coisas assim. Mas houve muita coisa que queria fazer e não fiz, mas também houve muita coisa que não estava à espera, que acabei por fazer e que ainda hoje me lembro delas, nunca pensei pertencer a um grupo de teatro.

Quanto ao resto da adolescência não fui a tantas festas como gostaria, mas às que fui diverti-me. Na altura as coisas eram muito diferentes, eu vejo pela minha irmã que tem hoje 18 anos, nós dávamos valor às coisas. Se ela fosse da nossa turma ela nunca se iria integrar num grupo como os que havia na altura. Acho que os adolescentes hoje são fúteis, ligam ao preço pendurado, mas na altura também eram as levi's, mas hoje são os telemóveis.

Mas voltando à adolescência tive crises existenciais como todos os adolescentes, não fui mais, nem menos, fui eu mesma, acho que foi uma adolescência regular. Os meus problemas eram os meus pais não me deixarem sair à noite”. (Tânia)

“(Risos) Acho que foi normalíssima, assim sem nenhuma circunstância excepcional, acho que foi normalíssima, muito contribuiu de facto o liceu e as amigas que fomos formando, a nossa personalidade também vai sendo criada por aí e a adolescência passa muito pelo liceu.”

(Aurora)

É interessante que esta ideia de adolescência estar associada ao espaço do liceu para este grupo é uma conquista do “projecto de classe” dos nossos pais. Muitos deles não tiveram esta oportunidade. Como refere Pedro Abrantes (2003:94) *“a generalização da juventude como condição social derivou, em grande medida, da massificação da escolaridade secundária”*

Apesar de não ser um aspecto que seja trazido pelas minhas informantes a sua história e a questão de género é sempre, tal como a ideia de sucesso, um conceito comparativo, normalmente com a imagem das mulheres das gerações anteriores da família. É sentida uma diferença onde os direitos adquiridos das mulheres não são postos em causa, mas também não são formulados como tal, como direitos que forma adquiridos no âmbito de alterações sociais. Antes é evocada a “independência” como valor associado e a oposição a um modo de vida, “estar em casa”. Mas

não são também estas conquistas de “naturalização” dos direitos que as lutas sociais ambicionam?

“Ser mulher? Naquilo que faço nunca teve qualquer tipo de influência.

Comparando com a história de vida da tua mãe, ou da tua avó? Sem dúvida, não vivemos num tempo em que tudo nos era vedado, em que a mulher era para ficar em casa, ficar em casa nunca, até porque hoje só raras exceções é que ficam em casa”. Sofia

“Acho que avancei em relação à minha avó. A pessoa com quem estou queixa-se que sou muito independente, eu não preciso de ninguém, por exemplo para ir a qualquer lado pego no carro e vou, e nesse aspecto os meus pais já não são tanto assim, a minha mãe depende muito do meu pai e vice-versa”. Ana Catarina

VII - E Depois do Liceu?

. *Sucesso*

“Sucesso, é forte isso, não é? Sinto-me bem sucedida. Sucesso é forte, mas bem sucedida vá lá.”
(Aurora)

Primeiro há que referir que é difícil admitir o facto de se considerar alguém de sucesso, porque tal como no caso da popularidade no liceu, ou da vantagem a nível de capital cultural, ou mesmo relativamente ao dinheiro, quem sente que está numa posição de vantagem tem dificuldade em admiti-lo. Para além disso a noção de sucesso, como já foi referido ao princípio, é sempre relativa ao lugar onde nos posicionamos, quer seja em relação a uma posição familiar de origem, ou ao outro. A um outro que nos marcou, como no caso do liceu, no jogo identitário. Neste excerto do depoimento da Dora, a estratégia dela de recusa e de resistência perante um grupo e uma forma de estar que a marcou tem na sua definição de sucesso um contraponto. Este tipo de relação com os tempos do liceu é a do patinho feio que desponta em cisne e que é referida por Sherry Ortner também, como o “sonho dos geeks”:

“(Fica) é lembrar-me das pessoas na altura e quando as vejo agora, as meninas bonitas da altura que tipo de mulheres é que se tornaram agora e os meninos bonitos que tipo de homens é que se tornaram agora, pelo menos estes da zona da Reboleira e da Amadora, e a maior parte deles não se tornaram pessoas melhores, realmente as pessoas que viveram na imagem nessa altura do liceu não se tornaram mulheres lindas, não se tornaram homens maravilhosos e essas pessoas que viviam mais na sombra tornaram-se excelentes profissionais alguns e têm vidas muito mais ricas. Isso é uma coisa que me ficou muito do liceu.”

Mas para além do lado pessoal, há realmente alguns aspectos que são comuns quando falamos de sucesso, sendo o primeiro a questão da “realização profissional”. Apesar de ser difícil ser sincero sobre outros factores de sucesso, perante um ex-colega de turma, ou perante uma câmara, é de forma unânime o factor profissional que mais pesa nos depoimentos deste grupo:

“Mas estou mais feliz agora... acho que estou bem comigo mesma a nível profissional sinto-me realizada”. (Paula)

“Acho que o sucesso é realmente tu tirares um curso e exerceres a profissão para a qual te propuseste estudar, isso é sem dúvida o sucesso. - Achas que te aproximás ou te distancias de

uma noção de sucesso? Distancio-me, obviamente que me distancio, porque não estou a fazer nada, tirando as explicações de fim-de-semana não faço nada que se relacione, sou mais uma das que não faz nada relacionado com o curso que tirou”. (Sofia)

Todas elas referiram a questão profissional, o que no caso de um grupo de mulheres também é indicador de algumas alterações a nível de género, comparativamente com por exemplo a geração das avós delas. A noção de sucesso também se relaciona com questões como classe, etnia e género. Aquilo que as pessoas se permitem pensar enquanto a sua expectativa de sucesso não está despida da “interiorização dos limites” (Bourdieu, 1984).

E hoje a definição de sucesso destas mulheres passa pela questão profissional. Porém como explica a Sofia, esta realização profissional está relacionada com as expectativas que vinham anteriormente a ser acumuladas, ou seja, o capital afectivo investido no projecto de classe dos pais e moldado no mundo do liceu de frequentar o ensino superior, ter uma licenciatura e ter uma ocupação profissional consonante com esta formação e com este investimento. É uma noção de falhanço que está aqui patente, perante o projecto de “classing”, uma vez que a formação está lá, mas o valor simbólico e “as condições materiais” de ocupar determinado profissão, não está. Ou seja a Sofia não se sente sucedida porque não ocupa o “lugar” que foi educada para achar que ia ocupar. Este é um problema desta conjuntura histórica e desta “geração”. Perante a massificação da frequência do ensino superior o mercado de trabalho não assimila com o perfil pretendido quem sai das universidades. E era este tipo de desfecho que os nossos pais tinham em mente: *“Os nossos pais sonhavam alto e os títulos são importantes e para eles deveriam dar-te aquela vida que eles imaginaram, mas depois a maioria das pessoas não tem essa saída, porque não há trabalho para toda a gente. Para 30 licenciados não há 30 lugares à espera”*. Sofia

. Hoje e o futuro: condições e conjuntura de um momento histórico e o seu impacto.

Existe, de alguma forma, uma sensação de não cumprimento por parte da nossa “geração” desta expectativa dos pais: *“Eu a nível pessoal, sempre pensei que pelo menos até aos 32 anos ia ser mãe, mas estou com 31 e vejo que a esse nível tenho que afastar essa ideia. A nível profissional sinto-me uma pessoa realizada, embora tenha dias em que nem tudo corre bem, o que eu gostava de ter mais a nível profissional era estabilidade”*. (Ana Catarina)

Neste depoimento, vamos saltar a parte da realização pessoal, que será abordada a seguir, mas sim focar-nos no nível profissional, no qual ela gostaria de ter mais “estabilidade”. Temos assim dois aspectos onde na sua representação de si, estas mulheres não se sentem realizadas, mas cujos factores lhe são exteriores: a falta de colocação no mercado de trabalho compatível com a formação, e a falta de estabilidade no trabalho.

Estas são duas das características que Sherry B. Ortner identificou no seu artigo *Generation X* onde prosseguem o seu estudo sobre os percursos de vida ligado ao liceu de Weehaquit, mas agora a geração dos filhos dos seus colegas. Se a cultura pública americana criou uma definição de “Geração X”, para a faixa etária dos filhos dos seus colegas, de “slackers e whiners” onde estas “propriedades colectivas” que se poderiam caracterizar como traços de personalidade, a autora vai procurar um enquadramento maior para explicar algumas das questões relacionadas com esta “geração”. E mais uma vez vai procurá-las na conjuntura histórica e económica, onde as alterações ao nível das estruturas das classes sociais acontecem, tendo esta conjugação de forças repercussões culturais e ao nível das representações simbólicas dos indivíduos.

“The children of the class of ’58 were born in the sixties and the early seventies, and thus qualify at least demographically as authentic members of what has been called the Generation X. Generation X has been the subject of extensive media coverage, as well as films, novels, television series and so on. At first I did not think of the children of the class as generation Xers, even though technically they were. My twentysomething natives were for the most part, hard-working and success-oriented, while Xers (...) were slackers and whiners”. (Ortner, 1999:57). Mas as outras descrições deste grupo já são mais orientadas para questões fora do domínio do pessoal: *“The bad economy generates boring, low-paying, non-career-track jobs in here and now. This was a major aspect of Douglas Coupland’s novel GX, (...). “McJobs”, a phrase that as by now gained a permanent place in the vocabulary. Mcjobs – low pay, low-dignity, no future jobs in the service sector – would be tedious and poorly paid by many people’s standards, but they are particularly galling for Xers who had put in the time, effort and money to gain an education that was supposed to yield something more rewarding in every sense”.* (Ortner, 1999:61)

Mais do que qualquer outra característica, o elemento identitário definidor da “Geração X” é a relação com o trabalho: emprego, dinheiro e carreira. As questões que se têm colocado

têm desde o início sido económicas como a diminuição dos salários e dos rendimentos familiares, o trabalhar mais por menos dinheiro, a diminuição dos mercados de trabalho, para além dos investimentos em formações caras que não levam a lado nenhum (Ortner, 1999:66)

Mas apesar de estas realidades económicas serem abrangentes a nível social, a verdade é que a fonte e o alvo deste imaginário da Geração X é a classe média. Apesar de as minorias terem sido muito mais atingidas por estes problemas²², as preocupações da cultura pública na construção da imagem da “Geração X” é da classe média branca. Mas também é neste grupo que se incluem os produtores de cultura pública. Porém o argumento da autora vai procurar nas alterações económicas dos fim do século XX e início do presente século e nas suas implicações na estrutura das classes sociais causas para este “estar”. Apesar da especificidade do caso americano há no entanto algumas aproximações que podem ser feitas, nomeadamente na definição dos limites entre classes. Existe efectivamente uma maioria que se descreve como classe média, mas Ortner define assim estes cruzamentos: “ *the lower middle class, one could argue is the working class in middle-class clothing (i.e., housing, as well as other middle class material culture), and alternatively, a middle class with a working class income*” (Ortner, 1999:68).

A descrição da Paula também estabelece uma diferença entre “as necessidades” da geração dos pais e a nossa:

“Eu acho que mudámos muito em relação à geração dos nossos pais, somos uma nova geração com mais objectivos, nós agora pensamos mais em viajar, em conhecer, em ter outras coisas que os nossos pais nunca pensaram, também somos muito mais consumistas e mais exigentes. Portanto somos uma geração mais frustrada, porque eles com pouca coisa contentavam-se e eram felizes enquanto que nós temos muitos objectivos para atingir, queremos muita coisa para nos realizarmos”. (Paula)

As “nossas necessidades” acumulam um capital cultural, novos objectivos, em “ter coisas que os nossos pais nunca pensaram”. “Somos mais consumistas e mais exigentes”, “portanto somos uma geração mais frustrada”. Esta sensação é no entanto, segundo Ortner, uma das diferentes formas de relação com o abismo da classe média: “*Depending on which edge one is standing on, the*

²² Sherry Ortner refere um estudo da “Newsweek”, onde refere que a retracção económica faz-se sentir mais nos extremos, assim como uma não identificação afro-americana com esta identidade pública. O rapper “Dr Dre “The only X I know is Malcom X” cited in (Gilles: 1994) (Ortner, 1999: 66)

configurations of anger, fear, anxiety, and resentment will vary. Yet all of the Generation X can agree that it is “there””(Ortner, 1999: 69).

Apesar de Ortner dividir este artigo na análise das reacções dos filhos dos colegas entre “lower middle class” e “upper middle class”, vamos aqui apenas pelas características do nosso grupo, aproximarmo-nos da análise da “lower middle class”. Sherry Ortner cita o trabalho de Katherine Newman’s *Declining Fortunes*, que apesar de nunca referiu a geração dos filhos dos *babyboomers* mas cita vários informantes cujas descrições podem ser descritas como *Generation X*: “*In Cathy’s life, financial limitations create what she calls a “low burning thing”, a subtext of constraint, a feeling that she’s not free. This above all is the meaning of the intergeneration slide: the freedom to consume is cut short, the ability to plan for the long run is limited, and the bitter sense of rules turned inside out makes people feel, to use Cathy’s words, like it was all a big lie*” (Newman 1993:20)” (Ortner, 1999:70).

Quando interrogadas sobre o seu presente e o seu futuro, este grupo de mulheres responde com descrições próximas desta citação. Estes “sentimentos” têm duas perspectivas: por um lado a questão das expectativas defraudadas, e por outro a incerteza sobre o futuro. O testemunho da Ana Catarina traduz este “estar” : “*Somos marcados por essa pressão de entrar no ensino superior pela procura de melhores condições de vida. Eu não me queixo, mas olho para o lado e vejo pessoas que estão desempregadas ou têm que fechar o escritório porque não conseguem suportar as despesas do escritório. Vivemos uma altura menos crente.* (Ana Catarina)

“*Ter um curso superior hoje não quer dizer que se tenha melhores condições de vida? Não. Então que condições de vida é que achas que temos hoje? As razoáveis.*” (Ana Catarina)

“*Tenho avenças que me suportam e que suportam o escritório, mas eu nunca sei o dia de amanhã. A minha área é uma profissão liberal, mas falando de outras áreas há cada vez mais um recurso infundável a contratos a termo, ou contratos de prestação de serviços que funcionam como contratos de trabalho, há um cumprimento de horário, há uma direcção e fiscalização por parte da entidade patronal, mas que são prestações de serviço, apesar de na realidade serem verdadeiros contratos de trabalho. Recibos verdes...*” (Ana Catarina)

“*Não temos perspectivas de que vai acontecer algo de bom, que estamos a trabalhar e a caminhar para atingir um determinado resultado positivo. Eu também não vejo isso. Acho que li em qualquer lado que somos dos países da Europa em que a taxa de perspectivas em relação ao futuro são as mais baixas, e acho que é isso todos que sentimos*”. (Ana Catarina)

VIII - Considerações Finais

. o paradoxo do novo bairro

Hoje existe outro facto social que demonstra como a pressão imobiliária e a densidade populacional do concelho foram também factores de transformação da realidade da população escolar. Actualmente a Escola Secundária dr. Azevedo Neves está rodeada de um conjunto de novas urbanizações para uma “classe média alta”²³, o que se deve em parte à proximidade da IC 19 e do acesso a Lisboa. O bairro “clandestino” da Estrada Militar foi destruído e o descampado onde a escola estava acabou por ser um dos poucos espaços livres na freguesia para construir.

Segundo a dra. Ana Dinis a escola sofreu um processo de “estigmatização” que não vai desaparecer de um dia para o outro, mas esta não é a única escola no concelho onde isso aconteceu, onde os planos de urbanizações e a construção das escolas existem com defasamentos que se tornam cruciais na constituição dos públicos das escolas. Entre o desenho do planeamento urbano e a realidade do local construiu-se uma escola que se moldou ao percurso e ao público onde está inserida, muitas vezes com processos de segregação e discriminação social, como já foi descrito no historial da Escola Secundária dr. Azevedo Neves.

“Curiosamente a escola faz um percurso ao contrário, nasce duma conjuntura, num deserto entalado entre a IC 19 e o bairro e uma população mais velha do Alto da Damaia, e de repente tem toda uma urbanização nova, uma parte dela de luxo ou semi de luxo, de classe média, média alta. Fica com potencial para ter novos alunos e lentamente deixar de ser este gueto, lentamente porque são processos muito lentos e poder vir a ganhar outros públicos. Sendo que tem a escoar escolas do 1º ciclo alunos para lá, para começar a transformar-se e a perder um bocadinho este cunho de uma escola complicada que é, com problemas muito difíceis de gerir, inerentes àquela população, onde em termos de recursos humanos é admirável o trabalho que é feito ali”. (dra. Ana Dinis)

Este é na sua essência um problema de planeamento urbano:

“Admito que tem a ver com um planeamento urbanístico muitas vezes há um planeamento a priori, há zonas onde há um planeamento urbanístico há 10 anos. (...)Temos outro caso, a

²³ ver anúncio dos stands de vendas: “T2, T3 - acabamentos de luxo”

Escola Cardoso Lopes, que tem um passado idêntico à Azevedo Neves nesta perspectiva, são escolas isoladas, que serviam bairros, isoladas do mundo, quase fora da Amadora, estão nuns montes e de repente têm um bairro de classe média, média alta, e passam de repente a querer mudar a sua imagem e a querer mudar a sua população (...). Há de facto um planeamento onde vão aparecer escolas, é possível que o ministério tenha avançado com a sua construção, mesmo que há 10 anos parecesse absurdo” (dra. Ana Dinis)

Mas deste *absurdo* nasceram várias escolas e hoje perante uma nova paisagem urbana à sua volta, espera-se que a escola que já percorreu um caminho identitário o faça novamente. Depois de se constituir o “estigma social” e das escolas criarem as suas honrosas estratégias e identidades, espera-se que procurem agora “agarrar” os novos públicos, numa valorização de uma “mistura social”, com esta nova potencial classe média branca descrita como potencial compradores dos novos apartamentos à volta da escola. Metaforicamente e num sentido mais restrito é um pouco uma proposta de “misceginção social” para ir *diluindo* a classe e a etnia: *“Tecnicamente não tenho dúvidas em dizer que quanto mais conseguirmos ganhar esta população (das novas urbanizações), mais a restante se dilui.”* (dra. Ana Dinis)

Mas será esta uma hipótese para os residentes desta nova urbanização e potenciais alunos da escola? A outra hipótese será criar uma situação onde se viva paredes meias com a escola, mas de costas voltadas para ela.

. encontrar as pessoas certas

Muitas vezes pode ser sorte, ou pode ser apenas uma questão de construção, mas fica uma forte sensação quando partimos para um trabalho com uma conjunto de ideias que gostaríamos de questionar, e uma “nebulosa afectiva”, no caso do filme e “teórica” no caso da tese que gostaríamos de atingir. Tal era o meu caso. Queria encontrar pessoas, nomeadamente da Escola Secundária Dr. Azevedo Neves que “me” ajudassem a desconstruir uma imagem cliché, estigmatizada e até ignorante que existia da escola. Queria encontrar para tal as pessoas que considerava certas, o tal “outro”, residente no bairro da Estrada Militar, que já referi. Mas é de facto um prazer quando, mesmo por outros caminhos, encontramos as pessoas certas e elas formulam de maneira tão autêntica todas as desconstruções que queríamos materializar. Foi de facto importante para mim ter conseguido a participação da Dora e da Paula Vasconcelos, neste

trabalho e ter conseguido através do contributo e da experiência delas fazer um pouco de “justiça” a esta escola tão “abandonada” pelo sistema.

. *entre o projecto dos nosso pais e a nossa “geração”*

Uma das caracterizações feitas do grupo da Geração X é identificada por Sherry Ortner como focada em aspectos económicos e laborais: *“There are not enough jobs, there are certainly not enough well-paying jobs, there are particularly not enough quality jobs available for the level of education and qualification many members of the cohort have achieved. People are basically overeducated (or anyway overcertified) and underemployed.”* (Ortner, 1999:59)

O último argumento é a ideia de que mais uma vez existem factores a uma escala maior que condicionam estes trajectos individuais, que se inscrevem num grupo mais ou menos geracional, pelo menos etário, e cujas percepções perante a vida e perante a sua identidade padecem dos mesmos males, que no caso da nossa “geração” não nos deixa falar de “sucesso”: um sentimento de frustração, de desilusão na crença do ensino superior como forma de alcançar uma ascensão social e retorno económico, do medo da instabilidade na vida laboral, sobrequalificada e subempregada, com um atraso consecutivo da entrada na vida adulta e no mercado de trabalho, o que implica um atraso também no assumir de responsabilidades afectivas e de construção de núcleos familiares próprios e de ter filhos.

As mulheres que participaram neste trabalho fazem parte deste grupo etário que partilham estas dificuldades. Mas que tem proximidades com a “Generation X”, que Sherry B. Ortner descreve no artigo com o mesmo nome. Assim, trazendo o seu argumento para comparação, ela atribui a conjuntura da “Generation X” e a sua imagem de si a uma construção cultural, que está para além do imaginário que lhe é atribuído, ou seja, a “Generation X” existe, não por características naturais e individuais das pessoas, muito menos “geracionais”, mas por uma conjuntura económica, social e cultural global mas também nacional, que deve ser vista sobre a óptica do projecto de classe que a lançou. E esse projecto desta “classe trabalhadora” de se transformar em classe média, de dar uma formação superior aos seus filhos para que eles subissem a escada, embateu numa economia em recessão, numa globalização do mercado e na fragmentação do valor do trabalho, na desmaterialização da noção de emprego, na precaridade e instabilidade dos percursos laborais e consequente retracção do investimento emocional na

independência e na autonomia. Esta geração foi puxada para a frente por uns pais que queriam que os filhos tivessem um bocadinho mais que eles, mas que se confrontaram com *“hoje ter um curso superior não quer dizer nada”*. As respostas do meu grupo quando interrogadas sobre o presente respondem que gostavam de ter mais estabilidade, que não tiveram sucesso porque não fazem nada relacionado com o curso que tiraram, que gostavam de já ter tido filhos.

O que aconteceu ao projecto desta “classe trabalhadora”? Para onde vão estes filhos do pós-25 de Abril, com uma inicial igualdade de oportunidades no acesso às coisas, principalmente em relação ao ensino superior, mas com mais precaridade laboral do que o mundo do trabalho operário dos seus pais, onde palavras como contratos sem termo, direitos sindicais, ser efectivo, foram substituídos por recibos verdes, contratos a prazo, responsabilidade própria pelo seu sistema de protecção social. Foi a efectiva mobilidade social sentida? Será um factor de felicidade?

Existe aqui a sobreposição de dois grupos e de dois momentos históricos: se até um determinado ponto se pode cumprir no nosso grupo etário uma construção de projecto de classe que é correspondente aos colegas da turma de 58 de Weequahic Highschool de Sherry Ortner, a da educação, da mobilidade social, por outro lado, esta “geração” embateu numa época de crise económica, da globalização, de recessão e de subemprego, coincidente com a “Generation X” dos filhos dos seus colegas.

No entanto, o projecto foi em parte alcançado. O depoimento da Sofia demonstra essa gratidão: *“O facto de existir uma formação para a minha mãe é muito importante, tem pena que eu não esteja a fazer nada relacionado com a minha área, mas para ela existe uma realização com aquilo que aprendi, para ela não foi um esforço em vão”*. (Sofia)

. A Origem

Tal como no filme, o ponto de origem é também um pouco o ponto final e aqui gostaria de voltar ao discurso dos meus pais. Apesar de a iniciativa da sua agência pessoal, do seu projecto não ter coexistido com nenhum movimento social que catapultasse e ajudasse a alterar as trajectórias de vida deles, penso que no seu discurso final está bem presente a complexidade das várias dimensões, classe, mentalidades, momento histórico que o poder da acção individual tem no rumo das alterações da trajectória de vida dos actores sociais:

“Eu: A mãe dizia sempre uma coisa que era o saber não ocupa lugar e acho que isso era uma coisa muito presente nas expectativas em relação a mim e na forma de estar...”

Mãe: Eu não acho só que seja nas expectativas em relação a ti, é que eu acho mesmo que o saber não ocupa lugar, e mais vale ser um doutor varrendo ruas do que um ignorante, não é?(...) A pessoa se puder estudar, eu não tive oportunidade de estudar e gostava de ter estudado e acho que hoje em dia com as facilidades que há, quem não estuda... Eu e o pai tivemos uma coisa, nós trabalhámos no tempo do fascismo e depois veio o 25 de Abril e trabalhámos no tempo da Revolução, mas de qualquer das maneiras um operário é sempre um operário, e tem sempre estatuto de operário

Pai: E mentalidade...

Mãe: A gente pode não ter mentalidade mas tem sempre que se limitar à nossa condição. Por isso é que muita gente da minha geração e da geração do pai ficou só com um filho muitas vezes para a gente lhe poder dar um bocadinho mais do que aquilo que teve, por isso é que na tua idade há tantos filhos únicos, porque as pessoas todas (pai: se reparares...) faziam isso, todas tentavam dar aos filhos aquilo que não podiam ter tido. É verdade que nós sabemos que têm sempre que existir pessoas de todas as categorias sociais e de todos os extractos e de todas as profissões, mas é a ambição de todos os pais que o filho seja um bocadinho mais do que aquilo que ele foi.”

Este momento pode ser um exemplo daquilo que Sherry Ortner tão bem descreve no fim de *New Jersey Dreaming*: “*History makes people, but people make history*”(Ortner, 2003: 277)

Bibliografia

- . Abrantes, Pedro (2003) *Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*, in *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 41, pp. 93-115, Lisboa, ISCTE
- . Antunes, Marina (2003), *Estrela d'África, um bairro sensível: um estudo antropológico sobre jovens na cidade da Amadora*, Dissertação de Doutoramento em Antropologia Social, Lisboa, ISCTE
- . Coupland, Douglas (1990) *Geração X Contos para Uma Cultura Acelerada*, Lisboa, Teorema
- . Coutinho, Rosa Maria e Matias, José Augusto (1990), *Uma experiência de desenvolvimento integrado: projecto realizado em dois bairros degradados da área da Grande Lisboa – Bairro de Santa Filomena/Estrada Militar (Amadora)*”, Lisboa, Comissão da Condição Feminina
- . Janela, Catarina (2007) *O sentido dos mediadores socio-culturais no ensino básico: um estudo de caso no concelho da Amadora*, Dissertação de Mestrado em Sociologia, Lisboa, ISCTE
- . Matos Viegas, Susana de (1998), *Índios que não querem ser índios: Etnografia localizada e identidades multi-referenciais*, v.2, nº1, p.73, Lisboa, Etnográfica
- . Monteiro Barbosa, Carlos Elias, (2006) *Vozes e Olhares de Fronteira: os filhos de emigrantes cabo-verdianos no bairro Alto da Cova da Moura e 6 de Maio*, Dissertação de Mestrado em Sociologia, Coimbra, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra
- . Narayan, Kirin (1997), *How Native is a “Native” Anthropologist?*, L.Lamphere, H. Ragoné & P. Zavella (orgs.) *Situated Lives: Gender and Culture in Everyday Life*, Nova Iorque: Routledge; 23-41

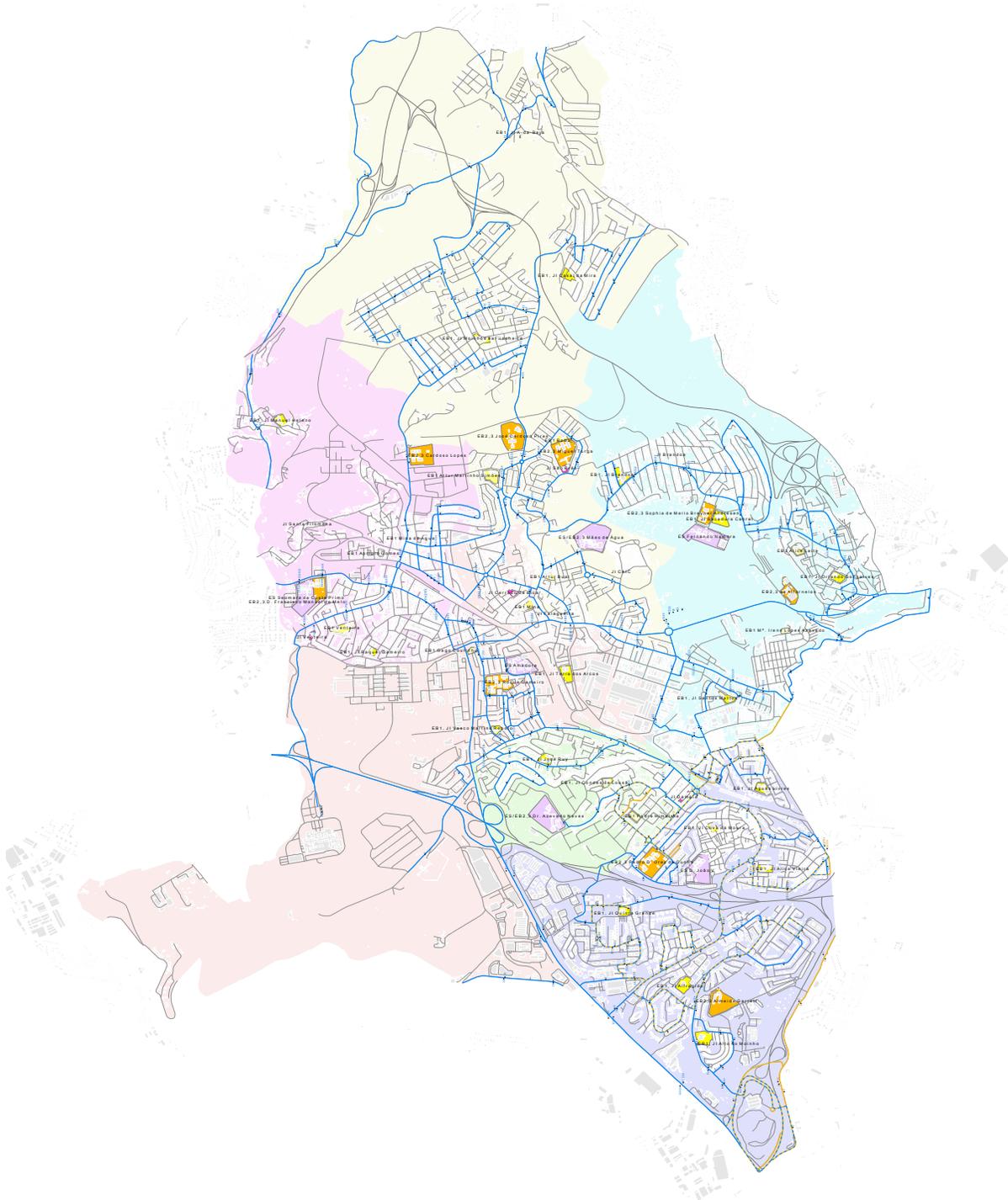
- . Ortner, Sherry B. (1999) *Generation X*, in , *Critical Anthropology Now Unexpected Contexts, Shifting Constituencies, Changing Agendas*, George Marcus (ed), Santa Fe, New México, School of American Research Press
- . Ortner, Sherry B. (2003) *New Jersey Dreaming Capital, Culture, and the Class of '58*, Durham and London, Duke University Press
- . Roth, Philip (1998) *American Pastoral*, London, Vintage Penguin
- . Rapazote, João (2007) *Antropologia e Documentário*, Doc On-line, n.03, www.doc.ubi.pt, pp. 82-113.
- . Ritzer, George (1996) *Sociological Theory*, 4ª edição, International Editions, Mac-Graw Hill
- . Pedroso de Lima, Antónia e Matos Viegas, Susana, (1988) *A diversidade cultural do envelhecimento: a construção social da categoria de velhice*, in *Psicologia: Revista da Associação Portuguesa de Psicologia*, v.6, nº2 , p.149, Lisboa, Associação Portuguesa de Psicologia
- . Silva Nunes, João Pedro Lopes (2007), *Florestas de Cimento Armado Os Grandes Conjuntos Residenciais e a Constituição da Metrópole Lisboa, 1955-1981*, Dissertação de Doutoramento em Sociologia, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa
- . Willis, Paul, (1993) *Learning to Labour: How working class kids get working class jobs*, Aldershot, Ashgate



Câmara Municipal
da Amadora

Áreas de Influência por Escola Secundária

Departamento de Administração Urbanística - Gabinete de Sistemas de Informação Geográfica



Áreas de Influência

- Amadora
- Azevedo Neves
- D. João V
- Fernando Namora
- Mães d'Água
- Seomara Costa Primo

Ensino

- JI
- EB1/JI
- EB2,3
- ES/EB2,3

Autocarros

- CARRIS
- VIMECA
- VIMECA/CARRIS
- Paragens

