



A. Estado, Poderes e Sociedade  
B. Estruturas Produtivas, Trabalho e Profissões  
C. Educação e Desenvolvimento  
D. Território, Ambiente e Dinâmicas Regionais e Locais

E. Cultura, Comunicação e Transformação dos Saberes  
F. Família, Género e Afectos  
G. Teorias, Modelos e Metodologias  
Sessões Plenárias

## TRISTES ESCOLAS:

### Conclusões de um estudo sobre práticas culturais estudantes\*

\* Por João Teixeira Lopes

As conclusões que em seguida apresento são o corolário de um trabalho de aproximadamente dois anos no “terreno” das escolas secundárias do concelho do Porto, aliando a necessidade de prestação de provas académicas a uma profícua e anterior colaboração com o Pelouro de Animação da Cidade da Câmara Municipal do Porto, na definição de políticas de animação capazes de contribuir para a elaboração de diagnósticos sobre os modos de estruturação dos quotidianos estudantis, condição indispensável para o aperfeiçoamento de estratégias de captação, sedução, formação

e alargamento de públicos.<sup>[1]</sup>

Desta forma, este estudo pretende também contribuir para a superação da velha aporia entre “os-que-sabem-mas-não-fazem” e “os-que-fazem-mas-não-sabem”, falso dilema em muito inibidor de avanços sociais substantivos na produção teórica e na própria evolução da sociedade portuguesa. Os espaços teóricos desta investigação afiguram-se movediços. De facto, temos assistido com relativa indiferença, no âmbito, designadamente, da sociologia da cultura, a movimentos bruscos de passagem de um determinado modelo de análise à sua antítese, sem as necessárias qualidades de prudência e precisão conceptuais.

Da reflexão sobre as obras de autor, consagradas dentro de um campo restrito de aura, heroicidade, carisma e prestígio (a criação cultural como “*finalidade sem fim*”) para a apologia do estudo das formas fluidas, difusas e “espontâneas” (e, por consequência, pretensamente desligadas de enraizamentos e determinações sociais...) próprias desse tão falado movimento de *estetização do quotidiano*, caminhamos, afinal, de queda em queda, para uma mesma visão de *olhar puro* e encantado, ignorante e ineficaz do ponto de vista da compreensão dos processos de atribuição de sentido, através dos quais os corpos de conhecimento são *socialmente construídos* como

realidade, mediante a acção de *praticantes culturais* situados em espaços sociais heterogéneos.<sup>[2]</sup>

Espaço teórico igualmente movediço quando falamos de “jovens”. Haverá, nas sociedades ocidentais contemporâneas, algum “excitante” simbólico mais poderoso e aproveitado até à exaustão do que a imensa panóplia de símbolos, rituais e significados que esta categoria (esta *invenção*) suscita? A própria sociedade, no seu conjunto, torna-se adolescêntica, como refere Anatrella no seu estudo

sobre os *intermináveis adolescentes*,<sup>[3]</sup> criando um manancial inesgotável de rótulos e estereótipos que constroem as qualidades da juventude, doravante visível pelo alargamento da escolaridade, pelo retardar da “*entrada*” na vida adulta, pelos “*problemas sociais*” a que se encontra associada e pela sua crescente importância na legitimação simbólica do poder político.

Uma das minhas principais preocupações neste trabalho consiste, precisamente, na tentativa de desmistificação da ilusão patente em todas as metáforas e abordagens de cariz biológico e geracional, criticando os processos de constituição de especificidades irreduzíveis, patentes na

construção de “*quase-raças sociológicas*”.<sup>[4]</sup>

Não pretendo negar a existência de uma *tipicidade* ou *especificidade juvenil*. No entanto, no momento histórico em que vivemos, penso que ela radica não tanto num conjunto de práticas generalizadas e comumente partilhadas como sentido de afirmação face a outras gerações, mas muito mais em processos de procura de identidade e de autonomia que ocorrem em espaços-tempos precários e instáveis, favorecendo a multiplicação de estatutos híbridos e reversíveis

que impossibilitam unificações arbitrárias.<sup>[5]</sup> Apenas podemos falar da juventude sexo por sexo, etnia por etnia, classe social por classe social e tendo ainda em conta os cenários de interacção onde estas variáveis quotidianamente se actualizam.

Assim, defendo a superação de uma *dupla ilusão da homogeneidade*, recusando quer uma visão unificadora da juventude no seu conjunto, quer ainda as pretensas sistematicidade e coerência das subculturas juvenis, em particular no que se refere aos modos de vida estudantis. As escolas secundárias do Porto podem ser analisadas como cenários de interacção. Partindo do pressuposto teórico de que nem todas as configurações espaciais resultam das lógicas de produção social dos agentes, constata-se a existência de um efeito específico inerente às configurações físicas dos espaços, o que acarreta, sem dúvida, um conjunto de importantes consequências na abertura ou fechamento de possibilidades para as práticas culturais. Por outras palavras, mesmo que, como é o caso dos edifícios escolares, existam intencionalidades sociais (e em particular ideológicas) no tempo da sua construção, tais lógicas acabam por se transformar em constrangimentos de índole física no tempo da sua apropriação, sem negar aos agentes a possibilidade de reactualizar/modificar pelo seu uso quotidiano os cenários em que se movimentam, numa interacção raras vezes pacífica entre linguagens e “textos” diferentes, em que se recusa, quer o “fetichismo espacial” (inerente a determinismos de cariz geográfico),

quer “sociologismos” que encaram o espaço como sendo exclusivamente construído e fabricado.<sup>[6]</sup> As escolas secundárias do Porto revelam-se, ainda, como cenários de interacção internamente marcados por uma forte *regionalização*, tornando-se necessário o ofício metodológico da deambulação atenta e não diletante (ou, se preferirmos, da observação directa metódica e sistemática) para nos apercebermos das metamorfoses comportamentais que tal divisão suscita. As práticas culturais têm configurações diferentes conforme os agentes actuem nas *fachadas* (segundo Goffman) ou *regiões frontais* (segundo Giddens) ou, pelo contrário, nos *bastidores* ou *regiões de retaguarda*. Contudo, na mesma linha de Giddens que suaviza a dicotomia “ocultação do self —

*regiões frontais*/desocultação do self — *regiões de retaguarda*”<sup>[7]</sup> patente na análise bipolar de Goffman, constatei a existência de uma assinalável fragmentação interna das próprias *regiões*, tornando-se possível, numa curta duração, produzir comportamentos tidos como desviantes face aos padrões normativos dominantes da região em questão (por exemplo, práticas “ousadas” de namoro e de envolvimento erótico nas *regiões frontais*), constituindo *microrregiões* dissonantes em relação às

mais amplas *regiões* onde se enquadram.<sup>[8]</sup> Mais importante ainda me parece ser a predominância dos comportamentos situados no que apelidei de *regiões de fronteira*. Tal como em outros espaços sociais e à semelhança de jovens com condições sociais distintas, os estudantes movimentam-se permanentemente no limbo, nas ténues demarcações, na fluidez e precariedade das fronteiras. Rapidamente, no espaço de escassos segundos, transpõe-se a porta da sala de aula e, num ápice, os comportamentos sofrem uma extraordinária transformação, passando-se do sossego inquieto ou da indisciplina mais ou menos contida, para os gritos de euforia, os contactos corporais, a correria desenfreada, o eclodir da gíria e do calão.

Nas escolas secundárias do Porto, dominam, pois, as *regiões de fronteira*. Analiticamente impõe-se complexificar e flexibilizar, a um mesmo tempo, as rígidas barreiras impostas à percepção social e à interacção entre os actores, patentes na proposta de Goffman. Aliás, a escola transborda constantemente para o espaço exterior próximo, deixando de ser uma cidadela de muros intransponíveis. Sempre que tal possibilidade se lhes oferece, os alunos *fazem escola fora da escola*.

Antes de mais, existe nas escolas secundárias do Porto, profundamente sedimentado nas disposições dos agentes, um amplo movimento de *recusa da escola*, transversal a todas as variáveis que, previsivelmente, poderiam dividir os eixos representacionais dos estudantes. Não importa o sexo, a classe social, o (in)sucesso escolar acumulado, o volume de capitais da família, a área de estudos — nenhum cruzamento consegue dividir os alunos neste conjunto generalizado de atitudes que tem, como principais consequências:

a) a representação generalizada dos espaços escolares como distantes, afectivamente

repulsivos, degradados, constrangedores e desmerecedores de qualquer investimento transformador.<sup>[9]</sup> As escolas, na consciência discursiva dos agentes, aparecem como tendencialmente homogéneas, vigorando uma concepção *alienada* do espaço enquanto estrutura que inverte as relações entre produtor e produto. Os edifícios escolares, os equipamentos, os espaços físicos, apesar de construídos (produto), aparecem como determinantes (produtores) do quotidiano escolar, impedindo, assim, a ruptura com a fixidez espaço-temporal, condição *sine qua non*, segundo Giddens, para a mudança social;

b) fortíssimos *efeitos de arrastamento* da recusa dos tempos lectivos, tempos obrigatórios por definição, para os restantes espaços-tempos escolares. O distanciamento face às aulas e aos modelos pedagógicos vigentes leva os estudantes a preferirem os intervalos, os “furos” e o regresso a casa por razões directa ou indirectamente relacionadas com o cansaço, a desmotivação e a repulsa

face às aulas.<sup>[10]</sup> O que se passa na sala de aula já não é um segredo de quem lá interage, porque

os estudantes afirmam discursivamente este conjunto de representações, com efectiva correspondência ao nível das práticas. Desde logo, as *práticas de fuga e também de abandono*, com traduções mais explosivas em manifestações de indisciplina individual ou colectiva. Mas igualmente o desinteresse fortíssimo pela *produção cultural organizada* no espaço escolar, mesmo quando esta, apesar de permanecer como esporádica, mal programada e deficientemente divulgada, responde, de alguma forma, aos seus desejos e aspirações. Basta a sua localização e associação aos cenários escolares para um afastamento difuso mas generalizado por parte dos estudantes. Como efeito principal, registam-se os fraquíssimos níveis de produção cultural autónoma e espontânea, efeito perverso da insistência na produção cultural heterónima e sujeita a avaliação, vulgarmente apelidada de área-escola. Trata-se de um flagrante exemplo de desencontro entre o país gestor e burocrático, mesmo que imbuído das “melhores intenções”, e as práticas efectivas dos agentes situados em cenários de interacção determinados. A subversão sem alternativas dos objectivos da área-escola tem, pelo menos, o mérito de deitar por terra um modelo de *racionalidade centralista e desorganizada*, através da acção de resistência difusa e muitas vezes não intencional dos agentes estudantis;

c) um sobreinvestimento nas práticas interactivas de sociabilidade, sem que isso signifique, no entanto, uma ética convivial intensa ou vínculos de *qualidade*. Quero com isto dizer que, apesar da dimensão ritualística e simbólica da escola se cingir, quase inteiramente, ao domínio da convivialidade, esta não exclui mecanismos fortíssimos de segregação e de exclusão, forjando processos de isolamento e de solidão que implicam todos aqueles que, por opção ou por vitimização,

não se integram nos códigos de conduta grupais<sup>[11]</sup>. Com efeito, associado intimamente à multiplicidade de grupos de “amigos”, surgem as *práticas de abandono*, o aparente *farniente*, as intermináveis discussões de como *matar o tempo*, a recepção mais passiva do que criativa própria de processos de *difusão de identidade*, onde o confronto com lógicas heterónomas não desenvolve

a formação de propostas alternativas à ordem vigente.<sup>[12]</sup> Em suma, as múltiplas formas quotidianas de um tédio deslizante e penetrante.

Aliás, contrariando as visões mais idílicas, românticas e romanceadas da convivialidade estudantil, verificámos que o “colega” aparece frequentemente como uma relação ambivalente, marcada pelo companheirismo mas também pela imposição de co-presença num cenário de interacção. É fora da escola, uma vez mais, que se encontram os amigos. Os cenários de interacção escolar inibem a desocultação do *self*, promovendo, muitas vezes, relações superficiais e eventualmente limitadas à atmosfera dos estabelecimentos de ensino. Sabendo, por outro lado, que os mecanismos de procura de identidade e de autonomia constituem a pedra-de-toque da adolescência, e constatando a preferência juvenil e estudantil pelo espaço doméstico como centro de gravidade das suas práticas culturais, incluindo as de carácter convivial, pergunto-me se tal não se deve, precisamente, ao notório falhanço da função socializadora da escola. Falhanço tanto mais doloroso quanto se constata que, apesar de todos os obstáculos, os alunos continuam na sua maioria a valorizar o lado expressivo da escola, não concebendo a ideia do sucesso escolar como algo de amputado da integração social nos círculos de sociabilidade. Paradoxo curioso e que demonstra, a meu ver, um potencial emancipador (no sentido da construção de identidades pessoais orientadas para a esfera pública) francamente desaproveitado.

As escolas do Porto são igualmente palco de fortes clivagens entre os estudantes, situadas, no entanto, no âmbito desse amplo movimento cognitivo e prático de recusa da escola. Penso ter demonstrado a existência de *uma dupla ilusão da homogeneidade*. Ilusão primeira porque, não só a juventude se multiplica em estatutos híbridos e precários, propiciados pelo alongamento do período moratório de transição para a vida adulta, como — ilusão segunda —, mesmo nos “alvéolos” pretensamente subculturais, não existe uma coerência de significações e de experiências.

O caso dos estudantes pode ser entendido como uma ilustração paradigmática desta posição teórica. Mesmo tendo em conta os factores de agregação representacional dos estudantes e a existência de terrenos comuns nas suas práticas culturais, ligados intimamente aos fenómenos de apresentação de si e de crescente estetização do quotidiano, nada parece ser suficiente para a formação uma *consciência de si* ou de uma identidade colectiva, porque nada os une a não ser um profundo mas difuso sentimento de desinvestimento face à escola; sentimento que não encontra culpados ou causas (a imagem dos professores, por exemplo, raramente suscita ódios ou entusiasmos, pautando-se pela relativa indiferença); sentimento que esmorece nos cafés contíguos à escola, nos rituais de apresentação e de construção de uma imagem, nas conversas sobre tudo e coisa nenhuma, nos caminhos de regresso a casa onde, aí sim, se situam os seus centros de

interesse.<sup>[13]</sup> Menos ainda do que um *quase-grupo*, os estudantes dos “liceus” do Porto limitam-se a partilhar um cenário de interacção que os atomiza mais do que os une.

As escolas do Porto vivem-se também no feminino e no masculino. Elas e eles aparecem divididos em territórios distintos, onde as conversas são diferentes como a água o é do vinho. Porque apesar



da visibilidade mista da composição da população escolar, mantêm-se estereótipos ancestrais, fortemente radicados na socialização primária e nos processos de construção sociocultural do género, bem como nos factores segregacionistas de segmentação do mercado de trabalho, responsável pela interiorização de diferentes futuros profissionais possíveis. Aliás, elas, apesar do seu maior sucesso escolar, explicável, em grande parte pela acrescida dependência face às normas da cultura escolar (no seu duplo currículo, oficial e oculto), não conseguem a “leveza” do percurso escolar masculino, marcadamente mais independente face aos veredictos e sanções escolares, assente numa cultura agonística que lhes permite, no momento certo, accionar as estratégias eficazes de ingresso nas saídas profissionais prestigiadas. Pela mesma razão, encontrámos nas raparigas os agentes escolares mais mobilizáveis para actividades culturais organizadas e sensíveis à vertente expressiva e relacional da escola, enquanto que os rapazes valorizam nitidamente mais as actividades desportivas.

As escolas do Porto fornecem a ilusão de uma população socialmente diversificada e, por isso, orientada para lógicas multiculturais de comunicação alargada e de intercâmbio de experiências vivenciais diferentes. No entanto, as origens e as trajectórias sociais mediatizam-se em códigos, rituais e simbologias de legitimação de uma presença dominante e de apagamento de uma presença minoritária, em especial nos casos em que, para além de numericamente minoritária, é

também desfavorecida em volume de capitais.<sup>[14]</sup> Desta forma, todos os investimentos de simbolização e “culturalização” do quotidiano escolar, na sua vertente convivial, podem também ser lidos como demarcação de fronteiras entre territórios social e culturalmente distintos, evitando contactos entre corpos legítimos e corpos “bastardos”, mantendo, pelo fechamento grupal e pelo accionar de mecanismos de *racização*, a honra e o prestígio, num cenário onde a massificação obriga à partilha instrumental e à co-presença.

Nas escolas do Porto, mesmo o amor e os afectos não nascem por golpe de uma paixão invencível. Também neste terreno se selecciona aquele ou aquela que, parecendo embora “únicos”, podem ser trocados, em termos do seu *habitus*, por tantos outros pertencentes ao mesmo círculo de “iguais”.

De enorme importância parece-me ser, ainda, o conjunto de contributos que este estudo sobre as práticas culturais estudantis em espaço escolar urbano congregou na tentativa conceptual de reformulação/actualização das normas de *funcionamento* do campo escolar. Refiro-me à teoria geral

de Bourdieu sobre os campos e, em particular, à sua explicitação para o campo escolar.<sup>[15]</sup> Não nego a capacidade heurística da densa rede de conceitos e de relações entre conceitos inerentes à teoria geral dos campos. Concordo com a perspectiva da *praxiologia social* que aquele autor adopta para romper com as representações espontâneas e proceder à construção de um sistema de relações objectivas, definidor de um espaço estruturado de posições (*o campo*) através do qual se distribuem recursos ou capitais que, valendo especificamente para esse espaço social, não deixam de estabelecer relações com outros campos. Concordo ainda com a existência de instâncias de consagração, definidoras dos percursos legítimos e prestigiados, bem como com a persistência de um *efeito de campo* exigente do envolvimento das práticas sociais na historicidade que as rege. Jogo, por assim dizer, no mesmo campo teórico.

Todavia, a escola que Bourdieu e Passeron estudaram não é a mesma dos dias de hoje. E quando falo da escola, refiro-me igualmente à multidimensionalidade do espaço social e ao sistema de relações entre as instituições. Em suma: o processo de estruturação, o contínuo fazer e refazer das sociedades, encontra na escola uma tradução adequada, ainda que muitas vezes descoincidente em termos temporais.

Mantenho a ideia de que a escola é uma instância de reprodução social. As conclusões desta investigação para isso apontam, no que se refere a variáveis como o sexo e a classe social, mas também a via de estudos seguida (de ensino ou técnico-profissional) e o próprio local de residência que torna ainda mais estranhos (ou estrangeiros...) certos alunos das periferias geográfica e simbolicamente mais distantes. Contudo, as agências de consagração mudaram. Não são os aparelhos administrativos e gestores da escola, nem tão-pouco os seus agentes ou funcionários (*maxime*, os professores) quem executa os códigos de uma violência simbólica ou arbítrio cultural com o intuito de inculcar como única e universal uma cultura que, de facto, é particular e património de grupos sociais restritos. O amplo movimento de *recusa da escola* nega operacionalidade às antigas instâncias de legitimação, bem como ao seu instrumento privilegiado: o exame, a avaliação, o veredicto escolar. Este, nada mais tem de sagrado; banalizou-se e, em alguns casos, por própria decisão administrativa, torna-se irrelevante para a progressão escolar.

Quem verdadeiramente conta, hoje em dia, nas nossas escolas, para definir um percurso legítimo, são os grupos de amigos. O capital escolar — o tal *capital específico*, inerente a um *efeito de campo* — é, antes de mais, um *capital de sociabilidade*, caracterizado pela (im)possibilidade de estabelecer relações sociais rentáveis. E não se pense que essa instrumentalidade se encontra associada ao sucesso escolar: é mais valorizado um aluno que domine os códigos mais ou menos implícitos

da apresentação legítima no cenário escolar (sabendo mobilizar de *forma competente*, isto é, passível de *reconhecimento*, uma panóplia de símbolos e de rituais), do que aquele que, apesar de brilhante aluno, se encontra em situação de desapossamento dos códigos necessários para uma produção e recepção competentes de significados, condição equivalente a um estado de *anomia* social no espaço em causa.

Por outro lado, importa salientar a possibilidade de actuações diversas no campo escolar. De facto, tendo em conta a *especificidade dos cenários de interação*, em especial no que se refere à composição social da sua população, torna-se possível assistir a mecanismos de legitimação que ora reforçam, ora contrariam a lógica das classes dominantes no conjunto do espaço social. Assim, uma determinada escola marcada por uma certa homogeneidade social, por afinidades assinaláveis de *habitus* (que inclui uma origem, uma trajetória e um conjunto de projectos) será eventualmente capaz de assumir um *ethos* próprio, uma *diferentia específica* face às demais, no exercício pleno dos poderes de contradominação patentes nos operadores sociais dos agentes.

Ainda assim, esses efeitos terão poucas repercussões no conjunto do espaço social, podendo, eventualmente, provocar desajustamentos e expectativas frustradas aquando do contacto com as realidades organizacionais do mundo do trabalho, pouco propício ao reconhecimento desses direitos, nas margens apertadas das hierarquias e dos organogramas. Mesmo *a contrario*, a escola continua a reproduzir e a agravar o sistema de desigualdades sociais.

Onde estou em desacordo substancial com Bourdieu e Passeron é, de facto, no que se refere à função de *conservação/reforço* de certos *habitus* primários, ou, pelo contrário, de *conversão/substituição* de um *habitus* por outro, resultante de um novo e mais operativo processo de inculcação pedagógica.

Nas escolas de hoje, os agentes perderam a *crença colectiva no jogo (illusio)* porque, pura e simplesmente, nada de substancial investem nesse campo, para além da possibilidade de obtenção de um diploma. Não acredito que a escola exercite o poder que lhe foi outorgado no sentido de formação das gramáticas de percepção, recepção e reconstrução do *corpus* informativo das sociedades contemporâneas. Por terem essa consciência, os alunos procuram algures (em casa por exemplo!, ou nos grupos de amigos) o que não conseguem encontrar na escola. E desta forma, porque as “casas” são diferentes, porque os grupos de amigos são marcadamente endoclassistas, uns continuam a encontrar a sua vida facilitada, outros deparam com uma série de barreiras dificilmente transponíveis.

A escola que Bourdieu e Passeron estudaram já não existe. Hoje, encontramos uma escola que *não funciona* e que se demitiu de quaisquer funções, emancipadoras ou conservadoras.

Nessa inoperacionalidade, no peso mesmo dessa inércia, a reprodução cultural em particular, e social, no seu sentido mais amplo, mantém-se e agrava-se, sob o encanto de outras magias e ilusões, como a do nivelamento uniformizador dos consumos e práticas juvenis, do fim das classes sociais, da política ou mesmo da história.

[1] A presente investigação, orientada pela Doutora Maria de Lourdes Lima dos Santos, constituiu objecto de uma dissertação no âmbito do *Mestrado em Ciências Sociais - Modalidade de Cultura e Mudança Social* promovido pelo Instituto de Ciências sociais da Universidade de Lisboa.

[2] Pierre Bourdieu, *Les Règles de l'Art*, Paris, Éditions du Seuil, 1992.

[3] Referido por Daniel Sampaio na sua obra *Inventem-se Novos Pais*, Lisboa, Editorial Caminho, 1994.

[4] Vd. Pierre-André Taguieff, *La Force du Préjugé- Essai sur le Racisme et ses Doubles*, Paris, Éditions La Découverte, 1987.

[5] Distancio-me claramente neste aspecto das abordagens de Adérito Sedas Nunes (vd. *Sociologia e Ideologia do Desenvolvimento*, Lisboa, Moraes Editores, 1968) e de José Machado Pais (*Culturas Juvenis*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1993).

[6] Vd. Gregory Derek e John Urry, *Social Relations and Spatial Structures*, London, MacMillan, 1985.

[7] Cf. A. Giddens, “Time, space and regionalisation” in Derek Gregory et al., *op cit*.

[8] Vd., por exemplo, *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*, Lisboa, Relógio d'Água, 1993.

[9] “Não gosto do liceu. Está muito velho, muito degradado. Uma pessoa...principalmente no Inverno, morre gelada nas salas!” (aluna, pequena burguesia de execução); “A escola é pequena...a maior parte dos alunos depois das aulas vai-se logo embora, há pouco convívio” (aluna, burguesia empresarial e proprietária).

[10] “As aulas são uma seca. Os professores são antipáticos. Eu gostava das aulas se não estivesse a ser avaliada” (aluna, burguesia dirigente e profissional); “...estar nas aulas a olhar para o professor, sempre a olhar para o relógio. Já estou farto daquilo, não me diz nada” (aluno, pequena burguesia intelectual e científica).

[11]

"Nas escadas há os «normais» e os «betinhos». No polivalente estão os «inadaptados». Na sala de convívio estão os «metálicos», para ouvir a música" (aluna, burguesia dirigente e profissional).

[12]

Vd. Maria Emília Costa, "Desenvolvimento da identidade em contexto escolar" in Bártolo Paiva Campos, *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*, Porto, Afrontamento, 1991.

[13]

Vd. Maria de Lourdes Lima dos Santos, "Deambulação pelos novos mundos da arte e da cultura" in *Análise Social*, nº 125-126, 1994.

[14]

"As pessoas de quem eu falei há bocado tentam juntar-se todas no seu cantinho e nós, para não sermos criticados por nos localizarmos perto deles, então tentamos fugir...desses locais...não acompanho aqueles locais, sou capaz já de fugir para outros sítios" (aluna, pequena burguesia de execução).

[15]

Vd. Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, *A Reprodução. Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*, Lisboa, Vega, s/data.