

ENTRE GUINÉ E PORTUGAL

Uma fotografia do coração

Inês Martins da Silva* & Maria da Luz Cabral**

Resumo: Este trabalho incide sobre a história de vida de uma mulher jovem de origem africana (Guiné Bissau) que, migrante em Portugal desde há dez anos, conheceu uma «nova» condição aos 16 anos quando ficou cega. Partindo da narrativa biográfica, pretende-se, através do cruzamento com a análise e interpretação dos elementos por ela fornecidos, tecer uma leitura mais profunda e complexa desse percurso. Situamos os contextos sociais «Entre Guiné e Portugal» num percurso educacional no qual o grupo étnico de origem, a condição de cegueira e a pertença de género podem desempenhar papéis significativos, enquanto promotores de emancipação e de *empowerment*. Abordamos as razões da problemática «Entre Guiné e Portugal: Uma fotografia do coração», nas palavras da pessoa biografada, *a Feliz*, salientando o seu discurso através da voz da biografada, refletida e analisada por nós. Seguidamente, damos particular atenção ao papel da educação na sua vida, «a cegueira à distância de um olhar: a injunção de diferenças e desigualdades no ato cultural e educacional», enquanto pessoa refletindo a conjugação de diversas coordenadas. Apresentamos a metodologia e justificamos a opção metodológica pela entrevista biográfica que serviu de suporte à pesquisa. As considerações finais dão conta das inquietações geradas pela leitura de uma vida.

Palavras-chave: história de vida, educação intercultural, participação, multiculturalidade, justiça social e diferença

BETWEEN GUINEA BISSAU AND PORTUGAL: PHOTOGRAPHY OF A HEART

Abstract: This work focuses on the life of a young woman from Africa (Guinea Bissau) that migrating to Portugal since ten years ago, met a «new» condition when, at the age of 16 she became blind. Starting from her autobiographical narrative, it is intended, by crossing the analysis and interpretation of the elements provided, to weave a deeper and more complex reading of that path. The article focuses

* Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (Lisboa, Portugal).

** Departamento de Política e Trabalho Social, Escola Superior de Saúde do Alcoitão (Alcoitão, Portugal).

the social contexts «Between Guinea and Portugal», an educational path in which the ethnic group of origin, the condition of blindness and gender played a significant role as promoters of emancipation and empowerment. We address the reasons for the problem «Between Guinea and Portugal: A photography of a heart», noting her speech through her own voice, reflected and analysed by us. Then we will give particular attention to the role of education in her life, «Blindness at the distance of a look: differences and inequalities in the educational and cultural act», while individual reflecting the combination of several coordinated factors. We present the methodology and justify the methodological and technical choice of the biographical interview that supported the research. The final considerations account for the concerns generated by the interpretation of a life.

Keywords: life story, intercultural education, participation, multiculturalism, social justice and difference

ENTRE LA GUINÉE BISSAU ET PORTUGAL: UNE PHOTO DU COEUR

Résumé: Ce travail se concentre sur la vie d'une jeune femme d'Afrique (Guinée Bissau) que, migrant au Portugal depuis dix ans, a rencontré une «nouvelle» condition à l'âge de 16 ans quand elle est devenue aveugle. A partir de son récit autobiographique, on essaye, par croisement avec l'analyse et l'interprétation des éléments fournis, le tissage d'une lecture plus profonde et plus complexe de son parcours. L'article focus les contextes sociaux «Entre la Guinée et Portugal», sur un chemin éducatif dans lequel le groupe ethnique d'origine, la condition de la cécité et le gendre ont joué des rôles promoteurs de l'émancipation et de l'autonomisation. Nous abordons les raisons du problème «Entre la Guinée et le Portugal: Une photo du cœur», notant son discours par sa propre voix, réfléchi et analysée par nous. Ensuite, nous allons accorder une attention particulière au rôle de l'éducation dans sa vie, «la cécité à la distance d'un regard: l'ordre des différences et des inégalités en l'acte éducatif et culturel», en tant que personne résultant de la combinaison de plusieurs coordonnées. Nous présentons alors la méthodologie et le choix de la technique d'interview biographique qui a servi à soutenir la recherche. Les considérations finales rendent compte des préoccupations générées par la lecture d'une vie.

Mots-clés: histoire de vie, éducation interculturelle, participation, multiculturalisme, justice sociale et différence

Introdução

A narrativa constitui «um dispositivo que permite que um conjunto de temas conceptuais possa emergir» (Ball, 2000: xii) a partir das singularidades e complexidades da vida da biografada, ainda que só tenhamos acesso a «parte de quem é, do que foi e em quem se poderá tornar» (Ball, 2000: 20). Esta história pode ser considerada como «a secção horizontal ou vertical de

um sistema social» (Ferrarotti, 1983: 54) em que a partir da narrativa poderemos ter uma leitura possível do cenário social em que esta existência se desenrolou.

As razões que nos levaram a ouvir a voz e presença deste sujeito-mulher e não outro prendem-se com a atenção que no dia-a-dia das nossas atividades, profissionais e pessoais, entregamos ao olhar sobre aqueles e aquelas que se dizem «diferentes», ou seja, que pelas coordenadas de origem no sistema social a etnia, o género, a classe social, as características fisiológicas foram «marcados socialmente» pela produção de desigualdades que o simples existir impõe relativamente a outros seres humanos em condições distintas (Louro, 2003).

Interessa compreender como a biografada, nas relações sociais que estabeleceu e estabelece, se representa a si perante o outro, construindo a identidade ao ser e estar no mundo. Consideramos a educação como fulcral, o território base do conhecimento da sociedade, dos grupos e dos indivíduos. Os espaços educativos são lugares de socialização por excelência, onde as diferenças convivem e se confrontam. Como alerta Bernstein (1996), são parte central para a produção e reprodução de injustiças distributivas. A discussão do conceito de diferença impõe-se neste trabalho e dará mote à reflexão mais alargada sobre justiça social e educação. Daremos especial atenção ao debate sobre as quatro dimensões educacionais através das quais se realiza a justiça – reconhecimento, redistribuição, poder e autonomia, cuidado e solidariedade (Fonseca, 2009) –, que vão permitir abordar as questões da cidadania, inclusão/exclusão social, autonomia e poder.

À biografada, o elemento central da nossa reflexão, daremos voz na primeira parte deste documento, «Entre Guiné e Portugal: Uma fotografia do coração», justificando o destaque dado ao seu discurso, na primeira pessoa, pela procura da sua «história subjectiva» (Plummer, 1983, cit. in Araújo, 2000: 275) que aqui pretendemos conhecer. Este é o relato da vida de uma mulher oriunda da Guiné-Bissau que divide a sua existência entre o país em que nasceu e viveu até aos 28 anos de idade e o território português, onde habita desde há dez anos.

Através da sua voz, refletida e analisada, introduziremos a interpretação da narrativa para que possamos analisar o papel da educação nos seus diversos momentos de transição. Os acontecimentos vividos na(s) sociedade(s) em que se foi movimentando interpelam a sua existência, enquanto proveniente da conjunção de diversas coordenadas, por relação com um conjunto de outros seres humanos – *A cegueira à distância de um olhar: a injunção de diferenças e desigualdades no ato cultural e educacional*. A parte II deste trabalho diz respeito ao cenário sócio-histórico até à atualidade.

Faz-se recurso ao método biográfico, que serviu de suporte à pesquisa, uma vez que este se enquadra num paradigma epistemológico em que evidencia o carácter central da narrativa e reflete a importância que damos à escuta da subjetividade como forma de produção de conhecimento (Araújo, 2000). As considerações finais dão conta das inquietações geradas pela

leitura de uma vida e pela descoberta de um percurso repleto de particularidades que conferem singularidades, sob a categorização de uma «vida comum».

Parte I: Entre Guiné e Portugal: uma fotografia do coração, nas palavras da Feliz

Nasci na cidade de Bissau, a 15 de Maio de 1971. Sou oriunda de uma família, não sei se devo dizer, de duas famílias, tenho uma mãe e um pai, mas o meu pai tinha outra mulher, da qual tenho sete irmãos. Na Guiné é geralmente aceite o homem ter mais do que uma mulher (ainda hoje é!) só que as pessoas jovens já não aceitam tão bem. Está-se a tentar acabar com isso, mas... é cultural, demora algum tempo. Eu tenho nove irmãos, dois dos quais são rapazes. Da minha mãe sou a mais nova e da parte do meu pai não. Na minha infância, eu era assim um bocado terrível, no aspecto de ser uma pessoa muito brincalhona, muito... Como é que se diz cá? ... Traquina!

Havia uma festa, na minha infância, que era importante, da minha cultura... o carnaval é uma festa muito grande lá, não é nada como aqui. Vai muita gente para a rua. Mas, do que me lembro, é que lá as raparigas tinham umas saias próprias, feitas de propósito para a época e os rapazes andavam normalmente com as calças e vestiam-se normalmente, só que andavam com as máscaras. Era uma festa mesmo, mesmo grande! Cantavam e dançavam, e as ruas todas cheias! Das outras festividades, a Páscoa era normal, como cá... E o Natal é como aqui.

O prato de que eu tenho saudades da Guiné-Bissau... por incrível que pareça, estou habituada à comida, acho que é igual. Sinto falta, algumas coisas não há cá, por exemplo, um produto das palmeiras, o óleo de palma. O óleo de palma é tipo azeite... é típico de lá. E dá para fazer com peixe ou com carne. Há um prato típico de Bissau que é caldo de mancarra (amendoim, aqui). Leva amendoim já torrado e eles conseguem esmagar aquilo tudo. Mistura tomate e faz assim um caldo muito grosso e mistura aquilo com peixe ou com carne... na panela.

A escola... não é como cá, mas parecida: tudo normal!

Eu estudei até ao 6º ano lá na Guiné-Bissau, lá não é como cá. Cá, as crianças vão para a escola com seis anos, *prá primária, não é?* E lá, na altura, acho que era com oito anos. A qualidade do ensino não é igual, isso já se sabe. É um país menos desenvolvido... mas de resto não há diferenças. A escola era parecida com a escola de cá, tinha classes, era tudo normal, com rapazes e raparigas. Os livros eram iguais a estes.

Não tinha problemas nenhuns, era normal! Mas depois, Deus me livre!

Tinha 15 anos quando acabei e eu, muito sinceramente, não sei dizer como é que eu fiquei cega, porque foi tudo rápido. E eu fiquei... fui para a cama normalmente, não tinha problemas nenhuns. E a meio da noite acordei com uma dor muito grande de cabeça, e, como já estava

toda a gente a dormir, eu não disse nada. Levantei-me e comecei a chorar sozinha... A minha mãe ouviu e perguntou-me o que acontecera e eu «Dói-me tanto a cabeça que nem sei o que me está a acontecer». E eu fiquei assim toda a noite e de manhã a minha mãe disse: «Nós temos de ir para o hospital porque a dor não passa, a dor não passa!». Foi lá uma tia minha, e a minha mãe explicou: «Foi esta noite que ela ficou assim, e aqui ninguém dormiu». «Ela está com os olhos todos brancos». E eu ainda via, lembro-me que, de manhã, ainda via! Quando cheguei ao hospital é que já não via. Eu tinha febre alta; não conseguia controlar a temperatura e não andava sequer, estava paralisada mesmo. Nunca, nunca tive dores nos olhos. O médico, na altura, disse que foi a meningite e a temperatura que me cegou.

Eu ceguei em janeiro e fiz 16 anos em Maio. Foi complicado, porque nem eu nem ninguém da minha família estávamos à espera de uma coisa dessas. E nós não aceitámos. Foi uma tristeza muito grande, porque as pessoas que eu conheço dizem: «Eu já nasci cega» ou «Eu fui perdendo a visão...». Aí, uma pessoa já sabe que, mais dia, menos dia, vai ficar cega, não é? Mas eu não, nem tive tempo para isso! Foi tudo de repente e complicado, porque eu tinha muitos amigos, muitos amigos naquela altura. Depois começaram a dizer sempre assim: «Olha já vamos, porque nós logo vamos passear». E eu não podia ir passear! Se fosse hoje, até ia, mas naquela altura tinha medo e a minha mãe também não deixava. Deus me livre! Eu só queria estar dentro de casa! Doze anos, estive em casa.

Não queria vir... por nada deste mundo!

Um vizinho informou a minha irmã sobre a possibilidade de ir para Portugal, e ela foi falar com a secretária da Associação de Cegos da Guiné. Este vizinho perguntou «Ela tem passaporte?» e disse-lhe que não. «Então, tem de começar a tratar, nunca se sabe. Ela pode ir para lá estudar». A minha irmã começou a tratar das coisas e a minha mãe, claro, que não queria por nada deste mundo que eu viesse (nem eu! Na altura também não queria!), mas ela tratou de tudo. E vim em 2000, aliás fiz 29 cá. Vim sozinha, porque lá, na altura, disseram-me que não havia escola para cegos e eu não sabia *Braille*, vim fazer aqui a reabilitação (nós chamamos reabilitação) e, depois, voltaria para a Guiné. Ia aprender o *Braille*, aprender a andar na rua, aprender a passar a ferro, etc.

Eu tinha contactos da ACAPO e já sabia para onde vinha. Eu sabia que vinha para o Porto para o Lar, e para um Centro de Reabilitação, onde há psicólogos, professores e outros técnicos.

Afinal, se tinha esta oportunidade de estudar e de ser mais independente... fui ficando!

Quando cheguei, fiquei 11 dias em Lisboa, na casa de um familiar que estava de férias, e depois fui para o Porto dia 16 de Março, para o lar da Segurança Social onde tinha residência. Foi através da ACAPO, que tinha um acordo com o Centro de Reabilitação, e as pessoas que vinham de fora ficavam nesse lar. Eu estava sempre a dizer: «Agora estou... mas já volto prá Guiné! Já volto, que eu não quero ficar aqui!». E a minha professora, «Oh, mas tu não queres ir

para a escola, estudar um bocado mais aqui? Mais um bocadinho», e eu «Ai, não! Eu quero voltar, eu quero voltar!». Então ela disse: «Deixa estar. Vais estudar pelo menos um ano. Se não gostares, se não conseguires, voltas para a Guiné». Fui ficando porque comecei a ganhar gosto. Continuei a escola em *Braille*. Afinal, se tinha esta oportunidade de estudar e de ser mais independente... Foi por isso que eu fiquei... Quando acabei o curso, fui fazer um estágio; quando acabou esse estágio (e fiz lá amizades!), eles meteram os papéis para o Centro de Emprego e ainda fiz lá estágio profissional, nove meses mais. Quando acabou, fizeram-me contrato de seis meses. E pronto, consegui a entrevista num Grupo Empresarial reconhecido, fui selecionada e estou a trabalhar agora. Já lá estou há um ano e sete meses.

Voltar à escola, tirando fotografias ao coração.

Trabalhava de dia e estudava à noite. Estava a acabar o 12º ano numa escola secundária do Porto. O ambiente era bom! Acho que fiz lá amizades, que ainda hoje tenho, fiz amizades e arranjei lá irmãs também. Até com os professores, não tenho razão de queixa! Depois de terminar o 12º ano, eu não quis fazer o exame. Não quis ir prá faculdade. Não, nem vou! Não quero, gosto do trabalho que faço. Não vou porque é cansativo. Eu chego aqui sete horas, mais ou menos. E depois ir daqui e ir para a escola...

Depois comecei a namorar. O meu namorado era de um lar. O início do namoro foi muito curioso, porque, quando vim da Guiné, o Altino já não estava no lar. Cheguei ao Porto numa quinta-feira, só chorava e uma cozinheira do lar disse-me: «Olha, no domingo vêm cá dois rapazes comer, um rapaz de Moçambique e outro de Angola...». O nome do de Angola chamou-me logo a atenção, porque eu tinha um primo da minha mãe que tem o mesmo nome... E, assim, conheci-o no domingo, com o tal colega... embora eu nem falasse com ninguém, só chorava! Como conhecia muito bem o Porto, eu saía muitas vezes aos domingos com eles, íamos passear e assim, pronto, ganhámos amizade. Eu vim em março e até outubro, começámos a namorar. Eu vou fazer agora, em outubro, dez anos. Amor à primeira vista! Pois foi, sim senhor!

Acabei por vir e foi muito bom... Porque eu agora já aceito. Antes de vir, na altura, na minha casa ninguém dizia a palavra «cega». Nem eu dizia, porque chorava, chorava... e agora já digo a palavra «cega» sem qualquer problema.

E agora vou ver a minha família.... Outubro ou assim, vou. Aqui, em Portugal, da minha família estão a viver: em Águeda, tenho os meus primos; em Lisboa, tenho a minha irmã e três sobrinhos...; depois veio outra irmã, há três anos; no Porto, tenho os meus amigos; e agora vou [à Guiné-Bissau]. Mas o melhor que fiz foi morar sozinha. Vou fazer agora em maio dois anos.

A cegueira à distância de um olhar: a injeção de diferenças e desigualdades no ato cultural e educacional

As minhas ideias serão sempre registadas na minha cabeça em pontinhos. Os pensamentos dos outros podem, eventualmente, ser chatos; os meus serão sempre em relevo! Por isso, ainda hoje, cada vez que penso, estou cantando um hino de gratidão (...) para com Louis Braille, sem dúvida, também! (Barata, 2002: 10)

Após esta apresentação da narrativa biográfica, nas palavras da Feliz, apresentaremos o cenário em que se desenrola a vida da biografada através de uma muito breve exploração de aspetos históricos do seu país de origem – a Guiné-Bissau – e do país para onde se deslocou – Portugal –, aflorando diversos elementos ilustrativos do fenómeno dos movimentos migratórios em Portugal ao longo do século XX, que permitem uma compreensão mais ampla da sua história.

O cenário...

A Guiné-Bissau é um país da costa ocidental de África, que se estende desde o Cabo Roxo até à Ponta Cagete. Faz fronteira a norte com o Senegal, a este e a sudoeste com a Guiné-Conacri, a sul e oeste com o oceano Atlântico. Foi uma colónia Portuguesa, desde o século XV até a sua independência em 1974, e atualmente faz parte da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, das Nações Unidas, dos PALOP e da União Africana. Antes da chegada dos Europeus, a Guiné-Bissau fazia parte do Reino de Gabu, Tributário do Império Mali.

A vila de Bissau, onde a nossa biografada nasceu, foi fundada em 1697 como fortificação militar e entreposto de tráfico de escravos. Mais tarde foi elevada a cidade e a capital e manteve o estatuto após a independência. Uma rebelião contra o regime colonial, iniciada em 1956 pelo Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), liderado por Amílcar Cabral, consolidou o controlo do seu país. Depois de sucessivos tumultos ao longo de vários anos e acusações de se ter deixado dominar pela elite de origem cabo-verdiana, foi morto. Em 1973, seu irmão, Luís Cabral foi eleito como o primeiro Presidente, estando previsto unificar a Guiné-Bissau e Cabo-Verde.

Em 1980, Nino Vieira, um prestigiado veterano da guerra contra Portugal, destituiu Luís Cabral, num golpe de estado, e Cabo-Verde começou a ressentir-se do encargo resultante da pobreza extrema da Guiné, o que com relativa rapidez levou à renúncia da unificação. Em 1984, o país foi controlado por um conselho revolucionário sob chefia de Nino Vieira. Tendo as primeiras eleições pluripartidárias tido lugar em 1994, entre 1998 e 1999, o país mergulhou numa guerra civil e sucessivos golpes militares. Em abril de 2004 decorreram as primeiras

eleições legislativas, que foram adiadas inúmeras vezes. A cúpula militar foi considerada por inúmeros analistas o verdadeiro poder deste pequeno país africano, tendo sido afirmados os direitos democráticos e mantida a tão desejada estabilidade política do país (Woollacott, 1983).

Sendo a sua economia fortemente dependente da agricultura e da pesca, a Guiné-Bissau é apoiada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) para o ajuste estrutural. Hoje, Guiné-Bissau é um dos países de África considerado como país em desenvolvimento. A população da Guiné-Bissau é constituída por 20 etnias, com línguas, estruturas sociais e costumes distintos, e a maioria da população vive da agricultura e professa religiões tradicionais locais. O património cultural é bastante rico e diversificado, na dança, na expressão artística, nas profissões, na tradição musical e noutras manifestações culturais. O estilo musical mais importante é o gumbé. O carnaval guineense, completamente original, com características próprias, tem evoluído bastante, constituindo uma das maiores manifestações culturais do país.

A vinda de africanos para Portugal é já uma ocorrência de muitos séculos; no entanto, é importante referir que o nosso país é o que apresenta o maior grupo de pessoas africanas da Europa, que reporta ao século XIX, sendo considerado o país mais afro-asiático da Europa. Em 1991, o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) registava 113.978 imigrantes legais, dos quais 40% (45.795) eram oriundos dos PALOP (RIFA, 2008). No relatório de imigração, fronteiras e asilo, o SEF regista em 2015 388.731 «cidadãos estrangeiros titulares de autorização de residência», sendo Guiné-Bissau uma das dez nacionalidades mais representativas com uma população residente de 16.560 (RIFA, 2015: 11).

Os problemas da integração de um número tão elevado de imigrantes foram-se agravando devido à contínua chegada de novos imigrantes ilegais e à incapacidade do Estado para resolver muitos problemas estruturais (habitação, assistência social, apoio familiar e educativo, etc.). O resultado foi o aumento da exclusão social, com todos os problemas que isso implica, em largos estratos da população africana residente em Portugal; um dos mais graves prende-se com a questão da cidadania destes imigrantes. Muitos dos que nasceram em Portugal, filhos de pais africanos, não se identificam nem como portugueses, nem como africanos. A própria lei não lhes facilita a aquisição da nacionalidade portuguesa, «embora o número potencial de estrangeiros que pode aceder à nacionalidade portuguesa foi ampliado com a quarta alteração à lei da nacionalidade (Lei Orgânica nº 2/2006, de 17 de abril, que altera a Lei nº 37/81 de 3 de outubro) por via do conceito lato de residência legal no território português para efeito de obtenção da nacionalidade: a titularidade do visto ou autorização de residência» (RIFA, 2015: 18).

Tendo em conta este panorama, a biografada encontra-se legalizada e pode vir para Portugal com a ajuda do Governo Português, pese embora tivesse de fazer face a uma panóplia de circunstâncias decorrentes da sua condição de cega num país que desconhecia. Do ponto

de vista sociológico, este novo processo de reaprendizagem, como refere Estêvão (2003: 19), «é intersectado por vários mundos (doméstico, cívico, mercantil, industrial, mundial), cada qual com os seus princípios justificativos e as suas justiça, e já agora as suas concepções de igualdade».

Na perspetiva que subscrevemos, o caso da igualdade não se pode reduzir ao princípio de «o mesmo para todos», mas sim ter em conta as especificidades de cada um, ao contrário de um sistema que se organiza em torno da igualdade simples, sendo os alunos vistos como detentores de necessidades iguais, de acordo com uma tendência de modelo pedagógico «pronto-a-vestir», independentemente das suas diferenças. A ideia pluralizada de igualdade pode reforçar a ideia de «cidadania igual», podendo constituir-se numa base importante para um programa de reforço da democratização da sociedade (Stoer & Magalhães, 2005).

Traçando um caminho teórico para a análise desta história de vida...

Na leitura inicial da nossa problemática, partimos da definição de três tópicos principais em torno dos quais giraria a temática da pesquisa: a migração para Portugal, o processo de aprendizagem (inicialmente na escola regular no seu país de origem e posteriormente, na reabilitação em Portugal) e o papel da família e da cultura na sua vida e na construção do seu *eu* até ao tempo presente.

Assim, pretendíamos compreender o papel da educação, ao nível das condições de igualdade de oportunidades, no processo de inclusão/exclusão social num e noutro país, e de que modo este aspetos afetariam a sua participação; o estatuto de cidadania, enquanto ser humano marcado pela «diferença» – estrangeira em Portugal, depois de ser «estrangeira» aos olhos dos amigos e família em consequência de ter cegado repentinamente e se ter isolado em casa durante 12 anos. Na origem desta discussão estaria o conceito de diferença.

Ante um percurso que parecia ainda desconexo, deparámo-nos com o conceito de justiça social que, explorado atentamente na leitura da obra, acabámos por destacar como a principal entrada teórica deste trabalho. A assunção do conceito de justiça social «reconstituído», como sugere Fonseca, foi o que nos permitiu desbloquear a discussão e ir para além da perspetiva «materialista e economicista» (Fonseca, 2009: 125), a que nos conduz uma visão focada nas questões de «redistribuição e acessibilidade de oportunidades» (Fonseca, 2009: 125) que o anterior quadro conceptual oferecia. Situa-se, portanto, «para além do paradigma da acessibilidade e se implica na produção de mudanças políticas substantivas das relações de justiça global» (2009: 142). Partimos para um quadro teórico distinto do que inicialmente tínhamos concebido como cenário da discussão neste trabalho, mas que não deixa, de algum modo, de beneficiar dos seus

contributos. Estabelecemos na segunda entrada o conceito de opressão que, como a autora explica, coadjuvada por Iris Young, «permite uma visão mais complexificada da compreensão da in/justiça social» (Young, 2000: 127), abrindo a possibilidade de ir além da «redução simplificada e essencializada das perspectivas do grupo dominante (...)» (2000: 127).

Em torno do conceito de justiça social

Só as instituições sociais têm condições para que todas as pessoas aprendam, usem e alarguem as suas capacidades, porque são locais socialmente reconhecidos, que permitem que as pessoas comuniquem com outras e exprimam os seus sentimentos e perspectivas sobre a vida social, em contextos onde as possam ouvir. (Young, 2000: 31-32)

Justiça, na perspectiva de Heller, citado por Iris Young (in Fonseca, 2009: 123), é a «virtude da cidadania das pessoas que deliberam sobre os seus problemas e questões e enfrentam colectivamente nas suas instituições e acções, sob condições sem dominação ou opressão, com reciprocidade e tolerância mútua da diferença». Para que a justiça se efetive, na prática, é necessário que se reavaliem os contextos institucionais nas interações sociais que possibilitam, mediadas por estruturas e práticas, regras e normas (...) linguagem e símbolos (...) (Fonseca, 2009). Estas instituições devem estar «livres de dominação» e tornar-se capazes de «satisfazer necessidades» e «promover condições de emancipação» (Fonseca, 2009: 123), de modo a facilitar «a participação, a autonomia das decisões e das acções e o exercício das capacidades das pessoas nas instituições» (Fonseca, 2009: 123).

Neste âmbito, o conceito de *dominação* visto como a «presença de condições institucionais que impedem a participação» (Young, cit. in Fonseca, 2009: 126) afigura-se como importante na exploração da problemática dentro do quadro teórico que a justiça social assim definida nos oferece para questionar/interpretar o papel da educação nos seus diversos momentos da narrativa de vida da biografada. Paralelamente, julgamos importante chamar à discussão o conceito de opressão, proposto por Fonseca (2009: 126), significando «as desvantagens e as “injustiças quotidianas” sofridas sistematicamente nas práticas do dia-a-dia», na sequência de manifestações estruturais nas instituições de uma sociedade desigual e pouco tolerante, por isso injusta, que permite explorar capacidades de ação e de participação na vida social, no contexto das dimensões que adotámos como essenciais à discussão.

Neste sentido, corroboramos a ideia de Fonseca de que «há muito que está acordado que ser justo com alguém não pode ser descrito em termos de igualdade formal» (Fonseca, 2009: 121), podendo o conceito de justiça «emergir, contemporaneamente, como guia para pensar e agir em relação à sociedade e suas instituições educacionais mais do que a igualdade ou equidade»

(Fonseca, 2009: 121) como referem Griffiths, Lynch e Lodge introduzindo, na prática social, possibilidades reais de mudança.

O conceito «chave», de *(in)justiça social*, vem então trazer à discussão no campo educativo e social que aqui se pretende gerar, uma abordagem mais lata, focando a interdependência entre diversas noções que (re)desenham de forma complexa e holística os conceitos que inicialmente tínhamos pensado discutir. Isto inclui os conceitos de (des)igualdade de oportunidades, de inclusão/exclusão, de diferença e, por último, de cidadania. Centramos a interpretação da narrativa da biografada em torno das «quatro dimensões educacionais para a realização da justiça» que Fonseca sugere a partir das contribuições dos diversos autores que convoca (2009: 141): «reconhecimento, redistribuição, poder e autonomia, cuidado e solidariedade», mobilizando as entradas teóricas relacionadas com estas dimensões à medida que formos realizando a análise interpretativa.

Corpo, autonomia e cuidado como objectos do conceito de justiça

As condições sociais da opressão frequentemente incluem a «privação de bens materiais ou a sua incorrecta distribuição» (Fonseca, 2009: 127), mas incluem também muitos silenciamentos de vozes e ausências de participação nas decisões, assim como explicam muitos dos ruídos de resistência.

Como se viu acima, Feliz nasceu em Bissau, em 15 de maio de 1971, numa família numerosa. Muito ativa, quando criança, fazia muitas partidas aos seus pais, irmãos e irmãs. Da sua infância lembra-se das festas do Carnaval e da Páscoa em Bissau, dos passeios com os pais...

Aos 15 anos, de forma inesperada, perdeu a visão devido a complicações causadas por meningite. Por essa altura, a palavra «cega» era interdita no seu vocabulário pelas dificuldades que teve em aceitar o facto de não poder ver e acabou por desistir da escola, por não ter recursos para aprender e pela vergonha em sair de casa. Os 12 anos seguintes da sua vida decorreram sobretudo em casa de seus pais e, embora fosse visitada por amigos, recusava-se a sair.

Uma vida da normalidade à diferença: «Não tinha problemas nenhuns, nem nada» (Narrativa).

Esta súbita passagem do vulgar ao extraordinário, do «normal» ao «problemático», obriga-nos a parar no conceito de diferença. O que é o diferente? É a «diferença» invariavelmente definida pela relação com a normalidade ou consegue este termo, por si só, delimitar um campo conceptual? E é a normalidade o antónimo semântico da diferença?

O estudo da diferença (cultural, social, individual...) em si mesma, que respeita a uma alteridade, uma identidade do Outro, tem-se desenvolvido no mundo ocidental de forma que «determinados seres, entidades, indivíduos e estados» são legitimamente remetidos para

a «condição silenciosa de objectos do conhecer ou para a pura e simples anormalidade» (...)» (Stoer, Cortesão, & Correia, 2001: 44). As políticas da diferença, isto é, a forma como «os estados regularam e regulam» (através das políticas), «pensaram e pensam» (epistemologicamente) «e lidaram e lidam» (Stoer & Magalhães, 2005: 9), (através das práticas) com a diferença espelha muito do que é a relação do nós com o diferente, sobre a forma como a diferença tem sido perspectivada e tratada na ciência. Os modelos políticos e educativos de assimilação, integração e inclusão refletem concepções sobre a diferença na ideia de que a diferença é pensada não como um Mesmo capaz de agir, mas como um Outro que se deixa ler e tratar como desvio exótico, numa preocupação «exclusivamente ocidental» (Stoer & Magalhães, 2005: 9).

A escola... não é como cá, mas parecida: tudo normal! (Narrativa).

Na instituição escolar, os espaços estão definidos por uma simbologia e codificação próprias, por mecanismos de entendimento tácito em que todos/as sabem o papel que devem desempenhar. Assim, a escola segrega, separando em grupos de estudantes o todo da população escolar e institui, de forma quase imperceptível, o modelo dominante que vigora socialmente, no qual os alunos se reconhecem ou não (Louro, 2003). Nas condições da instituição escolar, nos acessos que detêm para os estudantes com necessidades ditas «especiais», os «processos de governo da escola» (Fonseca, 2009) refletem-se, naturalizando o «normal» e o «diferente», mostrando o que é permitido e o que é proibido, o que está instituído e é dominante e as condições de opressão que os que ficam à margem terão de experimentar. A escola gera, por um lado, desigualdades, ao nível da redistribuição de bens educativos e define, por outro, o «sistema de base cultural de consideração das diferenças e da diversidade (...)» (Fonseca, 2009: 141) em que se concretiza a dimensão do reconhecimento na realização de justiça.

A escola na Guiné era semelhante à escola portuguesa, embora a forma como as tenha vivido e percebido seja muito distinta. Caracteriza o ambiente escolar de «normal», o que revela o processo de naturalização. Quando cegou, passando da «condição» de uma jovem «normal» (Narrativa) para uma rapariga «com problemas» (Fonseca, 2009), em que se eclipsaram as condições que anteriormente suportavam o seu lugar dominante no grupo social em que crescia, passou a ser oprimida pelas condições em que agora vivia. Estas mostraram-se, por um lado, insatisfatórias e, por outro, insuficientes para reaprender a viver fora do seu espaço privado e estudar na escola. O acesso aos bens e cultura escolares, em particular, passou a fazer-se a partir de circunstâncias de desigualdade devido à condição física que seria, a partir desse momento, a sua «posição de partida» (Fonseca, 2009: 141). Este aspecto condicionou a sua vida afectiva e social. Assim, manteve-se silenciosa, fechada em casa durante 12 anos.

Não tinha problemas nenhuns, era normal! Mas depois, Deus me livre! (Narrativa).

De facto, como referem Stoer e Magalhães, o fenómeno de exclusão social reflecte-se em diversas dimensões, tendo efeitos em diferentes «lugares» da vida de cada indivíduo, em

determinado contexto em que cada um é Sujeito, ator social. O corpo, que anuncia a identidade pessoal ao visibilizar marcas de origem social, estatuto económico, pertença cultural enquanto lugar de exclusão/inclusão, interessa-nos particularmente.

Mas o corpo não é só parte da identidade do Sujeito, é também contentor de capacidades de ação e de participação na vida social, no contexto das quatro dimensões que adotámos como essenciais à discussão. O reconhecimento da diferença permitiu-lhe lidar com a cegueira e a sua «nova» condição: a aceitação do corpo no seu visível diferente demorou 12 anos e foi causa da movimentação para outro país. Na Guiné não conseguia ser (cega), porque não tinha condições institucionais que operassem no reconhecimento da diferença e na eliminação da opressão que sistematicamente limitavam as possibilidades de acesso e participação cidadã. A cegueira desencadeou um processo de inunção de diferenças que marcou profundamente a sua vida.

«Afinal, se tinha esta oportunidade de estudar e ser mais independente... fui ficando!» (Narrativa).

Portanto, o corpo «portador de deficiência» gerou uma primeira exclusão do grupo de amigos na Guiné, mas motivou a migração para reaprender a viver enquanto cega e igualar-se a outros/as. A cegueira obrigou-a a enveredar por um caminho marcado por dificuldades diversas, por exemplo, ao nível cultural, a apreensão a um contexto totalmente desconhecido (cultura, ensino e social) numa circunstância muito peculiar.

O mesmo corpo entre várias culturas

A contragosto, Feliz embarcou para Portugal, sendo visível a desconfiança sentida no momento de decidir a mudança do país em que tinha nascido e vivido até aos 28 anos de idade, para outro com possibilidade de existência enquanto pessoa cega. Na Guiné-Bissau, podemos chamar, como refere Bernstein, o «primeiro direito pedagógico» (Bernstein, 1996) – *enhancement*, ou seja, a «condição de experimentar limites, sejam sociais, intelectuais ou pessoais, não como prisões ou estereótipos» (Bernstein, 1998: 25) – a ver negada a possibilidade de vivenciar, recusando idas à escola e saídas com o grupo de pares. Para além de não poder ser «mais pessoalmente, mais intelectualmente, mais socialmente, mais materialmente» também não dispunha de «meios para uma compreensão crítica e novas possibilidades» (Bernstein, 1998: 26) de ação. Feliz viu-se excluída social, intelectual, cultural e pessoalmente, perdendo autonomia e poder de participação quer no campo da «discussão» quer no domínio «prático» (Bernstein, 1996).

Portanto, duas das condições de educação democrática de que nos fala Bernstein (confiança e poder de participação) não se verificaram na vida escolar da Feliz, impedindo o

prosseguimento do seu percurso escolar e social, eclipsando as condições para o exercício da cidadania, em suma, gerando injustiça social.

Reconhecemos assim esta «segunda fase» da sua vida – Portugal – como um momento de aquisição de maior poder e autonomia do que anteriormente detinha. Sendo esta uma das dimensões apontadas por Fonseca para realização da justiça, referimo-nos ao poder como «adquirido», tal como Guacira Lopes Louro (2003: 39) refere, é «concebido mais como “uma estratégia”; (...) não (...) um privilégio que alguém possui (...) deve-se supor que o poder é exercido pelos sujeitos e que tem efeitos sobre suas ações». Assim, é «no interior das redes de poder, pelas trocas e jogos que constituem o seu exercício, que são instituídas e nomeadas as diferenças e desigualdades» (Louro, 2003: 43), que vemos a dimensão do poder de acção directamente relacionada com o que falamos precedentemente: *reconhecimento* (pela consideração das diferenças) e *redistribuição* (pelos efeitos que tem ao nível da capacitação do indivíduo na sua vida). Poder e autonomia andam, por isso, a par.

No caso da biografada, o poder de ação aumentou com a deslocação para um contexto onde a sua posição de partida não era tida como desigual, mas antes como equivalente à de tantos outros/as na mesma situação de cegueira e migração, com acesso a recursos que potenciaram a sua capacidade de agir como «cidadã com necessidades, direitos e responsabilidades» (Fonseca, 2009: 141). Este poder de ação foi-lhe dado pela voz (que guardara no silêncio de vários anos e na solidão que parece ter marcado a sua vida desde que ficou cega) pelo facto de lhe ter sido possibilitado o prosseguimento de estudos e lhe ter sido dada a oportunidade de trabalhar no seio de uma estrutura rígida, concebida para os «normais». A *incorporação* (Fonseca, 2009) no contexto institucional onde chegou possibilitou-lhe a aprendizagem do dia-a-dia sendo cega e uma maior autonomia e participação e a (re)construção de uma rede social num mundo para ela desconhecido e estranho. Apesar de inicialmente provisório, o novo contexto de ação permitiu que reestabelecesse o seu suporte afetivo na construção de relações com outros, o que terá contribuído para uma permanência efetiva em território português. O acesso ao *cuidado e à solidariedade*, que eram quase ausentes no seu país de origem, contribuíram para o seu bem-estar e para a conclusão do ensino secundário em regime noturno numa escola tradicional, entre estudantes de diversos *backgrounds* vivenciais, o que permitiu que recorde com afeição os tempos em que estudava em Portugal e que voltasse a construir as relações sociais de amizade e um novo grupo de pares.

Ao mesmo tempo, Feliz desenvolveu estratégias para se emancipar na vida diária e escolar, mecanismos que refletem o seu poder de ação e de resistência ao exercício de poder pelas estruturas institucionais firmadas pelo código estabelecido, dominante. Arriscamos mesmo afirmar que o que poderia ser a reprodução de um conjunto de comportamentos treinado durante anos, no silêncio da permanência no espaço doméstico, ganhou o cunho pessoal

da vivência pessoal. Mas a questão que permanece é: seria possível essa produção caso a estrutura em que passou a viver não se tivesse modificado, se não se tivessem criado condições à formação, por exemplo, de um grupo de pares (os novos amigos, os colegas), a «base e o ímpeto» (Willis, 1977: 211), para essa produção própria?

Quando Feliz volta à escola, o *Braille* tornou-se um código restrito para as professoras de algumas unidades curriculares, na medida em que através dele se estabeleceu um afastamento entre o código das professoras e o código da biografada. Como refere Bernstein, «o código não se transmite só nas aulas de línguas» (Bernstein, como citado em Hoart, 1979: 20); ao propagar-se em toda a escola, este é controlado pelas relações sociais; o estilo de comunicação foi o meio através do qual a biografada mostrava a sua identidade, a autenticidade da comunidade cultural da qual procede, bem como a sua situação face à cegueira.

Uma nova casa ou mais uma casa?: a afirmação de uma vida em Portugal

O que seria inicialmente um ano de reabilitação acabou por se estender no tempo até à atualidade. Depois de terminar o curso na ACAPO, Feliz realizou um estágio profissional de nove meses, tendo iniciado a sua atividade profissional que mantém. Paralelamente, iniciou o ensino secundário em regime noturno, concluindo o 12º ano. Aqui fez amizades que persistem.

Ao longo do seu discurso percecionamos que esta foi uma vida de procura constante da segurança, do conforto e da afetividade, aparentemente retiradas pelo momento em que passa a ser cega. Este momento, desencadeador de uma série de outras diferenças e desigualdades, «adquiridas» ao longo do processo de mudança de país, de contexto cultural, foi precursor de uma vida marcada pela aceitação e aprendizagem de si no meio de outros/as.

Desde a vinda para Portugal e o estabelecimento definitivo, há uma aspiração à conquista da independência que marca o «querer ficar», despoletado pelo distanciamento da terra natal. As idas regulares ao país de origem são o lado visível do afeto que mantém pelo que deixou no seu próprio processo de crescimento, de construção de autonomia e de uma cidadania que quer plena, na continuação da sua vida. A conquista de um local de trabalho assume-se como consequência «natural» do processo de crescimento em Portugal e, simultaneamente, mais uma âncora que a estabiliza. O emprego como garantia de um rendimento regular que assegura o «acesso aos bens culturais, aos serviços e às formas criativas das práticas culturais» (Willis, 2005: 327) é emancipatório e empoderador, assumindo-se enquanto tal. A construção de expectativas de mudança e de promoção na carreira profissional é potenciada e alimentada pela própria, que parece satisfeita e confiante no trabalho que desenvolve e no meio em que se movimenta.

Parte III: metodologia

Un homme n'est jamais un individu; il vaudrait mieux le nommer un univers singulier: «totalisé» et en même temps universalisé par son époque, qu'il «retotalise» en se reproduisant en elle comme singularité. Universel à travers l'universalité singulière de l'histoire humaine, singulier à travers la singularité universalisante de ses projects, il exige d'être étudié sous les deux aspects simultanément. (Ferrarotti, 1983: 59)

Estabelecemos eixos de análise da narrativa que permitissem perceber diversas dimensões da vida e a relação destas com o contexto social: a injunção de diferenças e desigualdades no ato cultural e educacional a partir do «problema» cegueira; a cultura escolar que viveu na Guiné-Bissau e em Portugal; o papel desempenhado pelas aprendizagens de carácter formal, na escola regular, e não formal, no processo de reabilitação; o contraste entre as duas existências culturais inerentes ao processo de migração e de construção de uma cidadania portuguesa.

Partimos da premissa de que o indivíduo não é mero elemento simplificado e irreduzível do social, mas que o sistema social se reflete nos «actos, sonhos, delírios, obras, comportamentos» de cada um/a, em cuja história de vida a história desse sistema está contida (Ferrarotti, 1983). Deste modo, e sendo o protagonismo desta pesquisa dado a uma existência particular, justificamos a opção metodológica e técnica pelo encontro biográfico. Se «cada acto individual é uma totalização de um sistema social» (Ferrarotti, 1983: 53) na medida em que se desenrola no espaço social estruturado, a sequência no tempo de uma série de ações individuais dá uma imagem da sociedade em que essa vida se originou.

A história de vida a que aqui se dá lugar central é um modo possível de recontar a história, situada num tempo preciso, de todo um grupo social. A intenção é fazer com que a voz do sujeito-mulher se torne audível e que a nossa interpretação se faça pela valorização deste na primeira pessoa, escutando e partindo das suas vivências e subjetividades para discutir conceitos que pressupõem a existência de um outro para se concretizarem, e que se constroem a partir das relações que os seres humanos estabelecem entre si.

Procuramos então perceber esta relação dialética entre o *universal* e o particular. De acordo com a proposta de Ferrarotti, partimos da perspectiva da Feliz para ler o social, primeiro, através da «síntese horizontal» que faz, em que daremos atenção ao(s) contexto(s) social/ais mais e menos imediato(s) em que se desenrola a sua vida e, depois, pela «síntese vertical» (Ferrarotti, 1983) que se vai desenhando ao longo do relato (família, grupo de pares, relações amorosas que estabelece, etc.). Através da «subjectividade explosiva» (Ferrarotti, 1983) da narrativa, exploramos os modelos de interpretação que permitam caracterizar as relações sociais que perpassam através do seu discurso.

O método biográfico é um método «subjectivo, qualitativo, estrangeiro a um qualquer esquema de hipótese-verificação (...)» (Ferrarotti 1983: 82) e enquadra-se no paradigma epis-

temológico em que nos posicionamos. Com o estudo deste caso particular, não pretendemos induzir generalizações, mas escutar as subjetividades de uma vivência que, analisada a partir de um modelo interpretativo, poderá ajudar a compreender mecanismos de vida e da ação social.

É no campo da comunicação que todo o conteúdo é confiado à reciprocidade relacional que se estabelece entre as duas partes que interagem na organização da narrativa da Feliz. Estamos conscientes da nossa não neutralidade, pois, como refere Ferrarotti, «L'interviewer n'est jamais absent même s'il joue à l'absence; ils est toujours un interlocuteur même si, apparemment, il refuse quelconque réciprocité» (Ferrarotti, 1983: 52). A postura epistemológica de objetividade forte (Haraway, 1995; Harding, 1996) firma-se, por um lado, «na aplicação criteriosa dos métodos de investigação» e, por outro, «na explicitação das condições pessoais, sociais e organizacionais que possibilitam, constroem ou orientam a produção do conhecimento» (Santos, 2002: 112). Deste modo, consideramos este trabalho como inserido numa perspetiva de ciência social crítica e reflexiva, que busca analisar sociologicamente o que nos foi relatado. Toda a interpretação tem sido suportada no trabalho de «hermenêutica da interação» que salienta Ferrarotti (1983: 53) e que se explicou sucintamente acima.

O carácter central da narrativa justifica a colocação na primeira parte deste artigo, refletindo a importância da escuta da subjetividade como forma de produção de conhecimento científico (Araújo, 2000), num processo de descoberta, com a emergência do sujeito-mulher, e não de confirmação de hipóteses dentro de um paradigma positivista de produção científica. Neste sentido, o facto de a nossa biografada ter contado e interpretado a sua história de vida poderá ter uma reinterpretação e um reencontro consigo.

People shape their daily lives by stories of who they and others are and as they interpret their past in terms of these stories. Story, in the current idiom, is a portal through which their experience of the world enters the world and by which their experience of the world is interpreted and made personally meaningful. Viewed this way, narrative is the phenomenon studied in inquiry. Narrative inquiry, the study of experience as story, then, is first and foremost a way of thinking about experience. Narrative inquiry as a methodology entails a view of the phenomenon. To use narrative inquiry methodology is to adopt a particular narrative view of experience as phenomena under study. (Connelly & Clandinin, 2006: 477)¹

O princípio da reinterpretação da vida da nossa biografada e o encontro consigo têm, como referido por Connelly e Clandinine (2006), elevada importância para a investigação narrativa; o

¹ «As pessoas harmonizam as suas vidas diárias às narrativas de quem são, assim como das outras pessoas, e como interpretam o seu passado. Atualmente, história é um portal através do qual a sua experiência do mundo entra no mundo, e através dessa vivência, a forma como é interpretada e significada. A investigação narrativa, neste sentido é o estudo da experiência como história, sendo antes de tudo uma maneira de pensar sobre a experiência. Assim, a investigação narrativa como metodologia implica uma visão do fenómeno, e aceitação de uma visão particular da experiência enquanto fenómeno de estudo». (Tradução livre)

estudo da experiência como história é antes de tudo uma maneira de pensar, refletir e ponderar a sua experiência.

Considerações finais: inquietações geradas pela leitura de uma vida...

Na análise desta narrativa, apercebemo-nos que é presumível que um acesso e distribuição desigual de conhecimentos, possibilidades e recursos influencie os direitos à participação, inclusão e desenvolvimento individual e dos grupos, que vivem na sombra de uma designação estereotipada, seja ela considerada como minoritária ou *diferente* ou outra qualquer denominação capaz de colocar esses grupos em situação de privação destes direitos e condições de partida. Por outro lado, cada indivíduo tem em si a capacidade de produzir *resultados alternativos* aos esperados pelas estruturas, de desafiar o sistema que o envolve e limita, mas que contém fontes de recursos inexploradas e numerosas possibilidades de ação. O debate já antigo sobre o peso da estrutura na construção das localizações estruturais na construção da identidade e na agência humana e a capacidade singular na produção de mudança individual e coletiva esteve presente ao longo de todo o processo de análise e interpretação da narrativa e não se ficará por aqui. Pela leitura e análise desta narrativa descobrimos uma vida repleta de particularidades que conferem singularidade a uma existência que poderia ser suscetível de ser marcada e/ou silenciada pelos estereótipos, sob a categorização de uma «vida comum».

O principal contributo centra-se no percurso que esta vida tomou perante as pressões a que se encontrou sujeita, pela dominação e opressão que o sujeito-mulher viveu em sequência das características físicas que a colocavam, na sociedade dominante, em situação de desigualdade relativamente a outros/as. Ressaltou a questão do silenciamento em que parte desta vida passou e a produção ativa de rumo diferente, de acordo com o modo como está estruturada a sociedade, através de mecanismos de produção cultural activa e de procura de poder, autonomia e emancipação a partir de uma «posição inicial» à primeira vista desvantajosa.

Esta vida chama a atenção para o facto de que as necessidades são muitas vezes caladas sob o cenário de um bem-estar social em que todas as diferenças estão previstas e continuam a ser tratadas com conceitos à medida, em que a diferença é pensada não como um *mesmo* capaz de agir, mas como um *outro* que se deixa ler e tratar como desvio exótico.

Correspondência: Departamento de Política e Trabalho Social, Escola Superior de Saúde do Alcoitão (ESSA), Rua Conde Barão, Alcoitão, 2649-506 Alcabideche.

Email: inescruv@gmail.com; maria.cabral@essa.pt

Referências bibliográficas

- Araújo, Helena C. (2000). *Pioneiras na educação: As professoras primárias na viragem do século, 1870-1933, contextos, percursos e experiências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barata, José Leitão (2002). *Mãos que leem: Testemunhos a Louis Braille*. Lisboa: Minerva.
- Ball, Stephen, Maguire, Meg, & Macrae, Sheila (2000). *Choice, pathways and transitions post-16: New youth, new economies in the global city*. London: RoutledgeFalmer.
- Bernstein, Basil (1998). *Pedagogy and symbolic control and identity: Theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Connelly, F. Michael, & Clandinin, D. Jean (2006). Narrative inquiry. In Judith L. Green, Gregory Camilli, & Patricia B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 477-489). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Estêvão, Carlos V. (2003). Educação, justiça e cidadania. In José da Silva Ferreira & Carlos V. Estêvão (Orgs.), *A construção de uma escola cidadã* (pp. 15-32). Braga: Externato Infante D. Henrique.
- Ferrariotti, Franco (1983). *Histoire et histoires de vie: La méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris: Livrairie des Méridiens.
- Fonseca, Laura (2009). *Justiça social e educação: Vozes, silêncios e ruídos na escolarização das raparigas ciganas e payas*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Haraway, Donna (1995). *Saberes localizados: A questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial*. Campinas: Cadernos Pagu.
- Harding, Sandra (1996). *Ciência y feminismo*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Louro, Guacira Lopes (2003). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista* (6a Ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Santos, Boaventura de Sousa (2002). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento.
- Stoer, Stephen R., & Magalhães, António M. (2005). *A diferença somos nós: A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, Stephen R., Cortesão, Luiza, & Correia, José Alberto (Orgs.). (2001). *Transnacionalização da educação: Da crise da educação à educação da crise*. Porto: Afrontamento.
- Willis, Paul (1977). *Aprendendo a ser trabalhador*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Willis, Paul (2005). Entrevista com Paul Willis, por Melissa Matos Pimenta. *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, 17(2), 323-333.
- Woollacott, John (1983). A luta pela libertação nacional na Guiné Bissau e a revolução em Portugal. *Análise Social*, XIX(77/78/79), 1131-1155.
- Young, Iris (2000). *Inclusion and democracy*. Oxford: Oxford University Press.

Sites consultados

- <http://www.republica-da-guine-bissau.org/>
<http://sefstat.sef.pt/relatorios.aspx>

Documentos consultados

Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo (RIFA). (2015). *Serviço Estrangeiros de Fronteiras*. Retrieved from www.sef.pt

Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo (RIFA). (2008). *Serviço Estrangeiros de Fronteiras*. Retrieved from www.sef.pt