
TRANSIÇÕES À ENTRADA DO SÉCULO XXI

Percursos e biografias escolares de jovens ciganas e *payas*

Laura Fonseca*

Este artigo” toma como objecto percursos e transições escolares de raparigas sob um olhar de justiça social multidimensional, especificamente concentrando-se nas questões do poder/autonomia, perspectiva desenvolvida em pesquisa cultural biográfica numa escola EB 2,3, da periferia do grande Porto.

Tem como finalidade produzir reflexão educacional capaz de nomear o problema e reconciliar a narração académica com as vozes de sujeitos, neste caso acerca de transições e feminilidades, procurando os variados investimentos de raparigas ciganas e *payas* que estão a ser educadas. Tem subjacente uma epistemologia que permite escutar a voz e a experiência vivida pelos sujeitos no espaço escolar, localizada em três planos contextuais que o atravessam: «escola formal», «escola informal» e «escola física». Identificam-se também três níveis de investimentos e de caminhos de cidadania percorridos: ao conhecimento; em direcção às sociabilidades; e aos seus corpos.

A focalização em torno de poder, como dimensão central de (in)justiça social, permite tornar audível as vozes, cujos sentidos tanto revelam constrangimentos como espaço para construir autonomias. Assim, argumenta-se a emergência da produção de variadas transições biográficas e da configuração de novos ethos na escola pública, resignificando os conceitos de reprodução social e cultural e de transições para o trabalho, retratadas na variedade de experiências e perspectivas de jovens estudadas.

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

” Este texto é apresentado no âmbito do projecto *Percursos Biográficos de Jovens na Escola e na Comunidade: O abandono escolar revisitado* (POCI/CED/57938/2004), financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia. Uma versão preliminar serviu de base para a participação no colóquio «Sociologia da Educação, Culturas Juvenis, Biografias Escolares», realizado na FPCE-UP a 1 Fevereiro de 2008.

Palavras-chave: percursos e transições de raparigas, vozes e redes, sujeitos educacionais femininos

Introdução

Este texto aborda a problemática das *transições femininas* e de percursos de jovens ciganas e *payas*¹ na escola, à entrada do século XXI, focalizando nos processos de *crescer* e *se tornar rapariga*, no contexto duma escola e sociedade em acelerada reestruturação e redefinição de significados e práticas, onde progressos significativos interagem com grandes défices. Quisemos neste texto visibilizar e dar particular atenção a dois grupos étnicos de raparigas presentes na escola pública pesquisada, a quem é atribuído um lugar de dominância, rebelião ou estranheza, resultante de injunções particulares entre género, classe social e etnia. Por um lado, temos as jovens lusas, chamadas de *portuguesas* ou *payas* pelas jovens ciganas (para referir a etnia lusa dominante); por outro lado, temos as jovens ciganas, denominação das jovens lusas para referir a presença escassa e *estranha* de um grupo étnico minoritário, sobretudo numa escola do 2º e 3º ciclos do ensino básico (CEB)².

A pesquisa mais ampla em que este texto se insere, na esteira de Young (2000a, 2000b), Lynch e Lodge (2002) e Estevão (2003), desafia e operacionaliza teórica e empiricamente um conceito de *justiça social multidimensional*, cuja conceptualização é explicitada mais adiante, de modo a compreender os significados de *crescer como rapariga* na escola actual. Na verdade, as mudanças sociais e educacionais da contemporaneidade são tão profundas que confrontam as realidades e certezas prometidas e estabilizadas. Estas mudanças parecem apontar um movimento no sentido do afastamento do Estado das políticas sociais e educacionais e da respectiva responsabilização pública face aos direitos (individuais, sociais e culturais) dos/das cidadãos/ãs. Isto é, sob a capa tecnológica, uma nova panóplia disciplinadora do mercado parece anunciar a passagem de um *sistema educativo providência* a um *sistema educativo penitência*, cujo modelo seria orientado pelos princípios desse mesmo mercado. A visão dessa sociedade neo-punitiva é extensivamente promovida pela comunicação social, que se traduz, na prática, em menos educação e menos social. Atinge de modo específico as pessoas e grupos com menor poder, recursos, isto é, os grupos mais penalizados pela história. Na verdade, os riscos de *substituição* e de *desvio* do investimento público nos

¹ Usamos as denominações ciganas e *payas*, à semelhança do modo como geralmente procedem as pessoas da etnia lusa ou cigana para se referirem uma em relação à outra. Além do termo mais usual de *payas*, a população cigana também usa *padja* ou *gadja*.

² Para corporizar a variedade de jovens na escola também poderíamos falar das jovens imigrantes negras, ou mesmo de jovens portuguesas afro-descendentes, grupos também focalizados na pesquisa mais ampla, mas menos centrais na presente abordagem.

direitos, cultura e educação, de que falava Fraser (2003), quando acompanhados da legitimação e ênfase na segurança, punição, disciplina e privado, podem estabelecer relações com políticas de «criminalização da miséria» (Wacquant, 2000) e percursos de exclusão social, onde as mulheres também têm ocupado lugar de destaque.

A contemporaneidade confronta, assim, novos riscos e desafios. Então, uma das implicações mais visíveis no campo educativo destas mudanças é a reconstrução da escolarização de acordo com os princípios performativos e competitivos do mercado. Tal realidade está, para muitos sujeitos, a ser geradora de pressão e medo de desempenho. Por isso se assume que o actual contexto apresenta traços regressivos a par de impulsos progressivos. Também por isso se hipotiza que se está a produzir uma variedade de masculinidades e feminilidades no campo educacional no interior de uma nova ordem de *remasculinização da educação* (Arnot, 2008), ainda que sob uma diversidade de percursos e transições e uma variedade de masculinidades e feminilidades educacionais. É isso, em parte, que explica a existência quer de novas ansiedades e hierarquias sociais, quer a produção de *novos sujeitos educacionais*, quer, ainda, a reconfiguração de novas identidades e sociabilidades escolares.

Então, a hipótese de remasculinização social (Arnot, 2008) resultaria do impacto das mudanças da contemporaneidade em confronto com os padrões tradicionais de socialização. Era também muito próxima deste raciocínio de Arnot que Iris Young já em 1990 nos prevenia para a persistência de modos de dominação masculina expressos, já não nos modos formais que espelham conquistas e direitos sociais, mas nos modos de *aversão inconsciente* «naturalmente» perpetuados. Para esta autora a referida aversão afectaria tanto: rapazes como raparigas; comunidades como organizações; velhos como até novos movimentos sociais. Então, nessa perspectiva, os modos de dominação genderizada clássicos ou resignificados presentes na sociedade e nas instituições parecem permanecer e ser de difícil remoção por estarem profundamente articulados com processos naturalizados de dominação masculina, o que produziria o referido fenómeno de remasculinização social.

Assim, o objecto abordado neste artigo incide sobre a variabilidade de *transições* e de *sujeitos educacionais femininos*, ciganas e *payas* com poucos recursos, presentes na escola. As narrativas realizadas trazem-nos alguns dos novos modos de (re)produção da variabilidade educacional no processo de se *tornar rapariga*, que relacionam a escola na sua interacção com as comunidades e são localizados em três *planos contextuais* que a atravessam: «escola formal», «escola informal» e «escola física» (Gordon, Holland & Lahelma, 2000). É nessa diversidade que é possível encontrar e apresentar aqui argumentos sobre como, para além dos «rumores» dominantes acerca da *autonomia visível das raparigas*, também se pode falar dos «clamores» das suas autonomias, em «busca de um lugar para si próprias» (Fonseca, 2001), o que aponta para novos tons de *confiança* e de *clamor* destas estudantes.

A *metodologia* utilizada na pesquisa mais ampla é de natureza compósita e cultural biográfica baseada em narrativas biográficas e educacionais, observação participada e conversas em «grupos

de discussão focalizada» (GDF). As nossas preocupações de «recolha» e de «interpretação» dos relatos das jovens inscrevem-se sob o olhar das *diferenças* presentes numa escola básica da periferia do Porto, evidenciando como estas são *relacionais* e *vividas* e como envolvem muito trabalho emocional e afectivo (cf. Aapola, Gonick & Harris, 2006; Walkerdine, Lucey & Melody, 2001).

Algumas questões envolvem as novas feminilidades jovens, que tanto significam progressos e fascínio como também se relacionam com pânico, crise e confusão. Por isso, neste trabalho pergunta-se: *como são as novas* perplexidades geracionais de género e os modos de construir e ser construída como mulher? Como se ligam estas novas construções com as velhas e tradicionais reformulações binárias atribuídas – «as femininas» e as Outras, «as mulheres»?

Em resposta a estes questionamentos, conceptualizamos e operacionalizamos uma pesquisa comprometida com *debates* sociais e educacionais importantes da actualidade, em torno da juventude e género, educação inter/multicultural e justiça social *multidimensional*. Assim, centramos a nossa interpretação na problemática educacional da juventude feminina focando de um modo multireferente no problema social dos grupos com menor poder e prestando atenção *aos* direitos, diferença e justiça social na instituição educativa. Esta perspectiva permite compreender muitos dos investimentos e dinâmicas para se *construir* e *tornar rapariga cigana e paya*, em busca das novas e velhas feminilidades, na escola e comunidades.

1. Justiça social multidimensional, como e para além da dimensão redistributiva

Argumenta-se que, num tempo em que todos/as estão a ser educados/as, uma resignificação da noção dominante e homogénea de *reprodução social* realizada pela escola é constatada. Trata-se não já de uma mera reprodução social e de transições de jovens para o trabalho, mas de uma variedade de modos de *re/produções* social e cultural que caracterizam as novas transições femininas (e masculinas). Ambos os conceitos condensam dinâmicas e modos diversos de crescer, *re/produzindo* as novas realidades sociais (étnicas, classe, idade, género, local, etc.). Ora, esta diversidade de grupos e dinâmicas liga-se não só com várias dimensões de justiça social, mas também expressa as diversas injunções e modos de governo actuais da escola.

Relacionamos, por isso, uma abordagem de (in)justiça social, entendida como o «processo estrutural, sistemático e institucional que «priva a pessoa de liberdade e dignidade», que tanto expressa «eliminação da *opressão* e da *dominação*» como a possibilidade de «participar na determinação e na condição da nossa acção» (Young, 2000b: 75).

Procuramos uma perspectiva de justiça social complexificada para entender o social e educacional, desencantadas com os efeitos da justiça redistributiva dominante (cf. Estêvão, 2002, 2003). Esta tem-se apresentado sobretudo relacionada com a redistribuição do bem educacional, cujas insuficiências e limitações são hoje por demais visíveis pela exclusão e normalização produzidas.

Ao distanciar-nos desta abordagem clássica, não deixamos de pensar como a distribuição dos recursos e posições é uma questão central para a igualdade e para o reconhecimento. Contudo, a ênfase de justiça como reconhecimento trouxe avanços, oportunidades e desafios de grande centralidade. Por isso se assume que a educação, na esteira de um conjunto de debates de autoras educacionistas e/ou feministas, se relaciona com justiça social em termos de uma «política da diferença» (Young) e de uma «política de presença» (Phillips) nas instituições de todos os grupos da sociedade. A proposta do presente texto é, então, explorar teórica e empiricamente, o conceito de justiça social multidimensional, articulando quatro eixos das políticas «presentes» na escola: a *redistribuição* de «recursos» e do bem educacional; o *reconhecimento* da diferença e respeito pelos diversos grupos sociais; o *poder* focalizado no corpo, vozes e autonomias; e o *cuidado*, afecto e solidariedade que supõe políticas (im)explícitas de cuidado «mecânico», «orgânico» e «solidário»/«paritário».

Na economia deste artigo centro-me, fundamentalmente, na dimensão de poder para a justiça social, considerando as outras esferas de justiça mais periféricas e que, por isso, serão menos aprofundadas.

Todavia, neste sentido, diríamos, em primeiro lugar, que as «políticas educacionais de redistribuição» são pensadas como as resultantes *do acesso* a «bens», «fontes» e «posições»; a *modos de governo* das aprendizagens; a *processos* interacção e *redes* de jovens resultantes; a políticas e condições de «cuidado» «atribuído» e «reclamado». Através destas políticas de acesso, isto é, dos modos como cada escola coeducativa e cocultural *toma* a realidade das suas comunidades, como *organiza* e *governa* esses múltiplos acessos e como *redistribui bens* e oportunidades de aprendizagem, é possível identificar variados percursos e transições escolares de estudantes. Assim, na pesquisa, realizada em cinco turmas do 3º ciclo do EB (uma turma de 7º ano, uma de 8º ano e duas de 9º ano), houve a oportunidade de estabelecer diálogos e conversas e também construir narrativas educacionais. Identificamos interpretativa e posicionalmente a existência de quatro tipos de *redes de raparigas*. Estas redes tanto são dadas e geradas pelos modos de governo e de condição, como são tomadas pelas jovens. Especificamente, neste estudo de caso, verificamos que apenas as duas primeiras turmas eram constituídas por jovens *ciganas e payas*, todas/os com poucos recursos incluindo de aprendizagem, ao mesmo tempo que revelava um desequilíbrio de género traduzido na elevada superioridade numérica de rapazes. Por sua vez, a turma do 8º ano era constituída por jovens lusas/os (*payas*), tendo uma distribuição equitativa em termos de género e apenas uma jovem emigrante africana; as duas turmas do 9º ano eram formadas somente por jovens lusas/os³, sendo que, numa delas, havia umá supremacia numérica de raparigas. As turmas apresentam assim uma relação particular com o contexto das comunidades e escolar, nomeadamente

³ Utilizamos a designação de etnia lusa sem discutir este conceito, apenas para nomear as jovens pertencentes à etnia maioritária portuguesa e fazer a distinção do conjunto das raparigas das várias etnias com esta nacionalidade.

ao nível da aprendizagem escolar. É neste contexto que, surpreendentemente, emergem na pesquisa quatro *redes* de raparigas, que examinaremos com mais detalhe à frente, interpretativamente concebidas na relação posicional redistributiva tanto do «bem» escolar como da condição da aprendizagem: Rede 1 de raparigas «menos académicas»; Rede 2 de jovens «académicas do meio»; Rede 3 de raparigas «mais académicas» em transição; Rede 4 de jovens «académicas».

Em segundo lugar, embora também perifericamente neste texto, operacionalizamos justiça social, como «política de reconhecimento», para abarcar os modos como operam os sistemas de base *cultural* e *simbólica* e as políticas de *respeito* pelas *diferenças*. Observamos, assim, as dinâmicas e significados confrontados quanto aos modos de ser educada e crescer como rapariga: entre ciganas/os e lusos/as; entre adultos/as e jovens (dirigentes/administradores/professores); entre rapazes e raparigas; e entre diversos grupos de raparigas ciganas e payas. A política de reconhecimento, apesar de não ter o lugar central na economia deste artigo, é focalizada em termos de sociabilidades de novas e velhas feminilidades (atribuídas e [re]produzidas), na interface com género, classe e etnia, tocando também a idade e o local de residência. Há nessa exploração uma contribuição da teorização em torno das novas feminilidades jovens (Hey, 1997; Aapola *et al.*, 2006; Skeggs, 2002; Thorne, 2002; Reay, 2001a, 2001b; entre outros/as autores/as), sem deixar de pensar isso na relação com as raparigas ciganas (Touraine, 1998; Stoer & Cortesão, 1999; Casa-Nova, 2002). Identificam-se, assim, alguns dos modos de reconhecimento vivido e desejado pelas 4 redes de jovens, particularmente a «rede de jovens académicas do meio» pelo lugar paradigmático que ocupam.

Em terceiro lugar, como se disse, o centro deste artigo dirige-se para uma abordagem analítico-interpretativa de justiça social relacionada com a «*política de poder*» (disciplinas, participação e autonomias), dimensão que está no coração de (in)justiça social na escola. Ela permite evidenciar as relações hierárquicas de dominação e subordinação, os modos como os sujeitos são incorporados nelas, como lidam e se constroem nesses contextos relacionais de circunscrição, oportunidades e autonomias relativas. Assim, no processo de se *tornar rapariga* aliam-se três dimensões que, em injunção, confrontam olhares e conhecimento produzido acerca de vozes, percursos, transições e autonomias. Busca-se, pois, tornar audível as *vozes* e visibilizar *transições* vividas e percebidas como poderosas, participantes e representadas ou, em vez disso, revelar os caminhos e experiências educacionais (ou outros que deles decorrem) de (des)empoderamento e de autonomia, que estão a reproduzir, negar, silenciar e/ou subalternizar ou transformar as vozes, escolhas e percursos diferenciados, simplesmente porque foram marcadas nos seus corpos.

Assim, as quatro redes culturais femininas referidas anteriormente (re)interpretam as novas *hierarquizações* e ansiedades sociais genderizadas. Ao mesmo tempo, evidenciam a emergência de novos *sujeitos educacionais femininos*, cujos percursos, identidades e «sociabilidades escolares» são, pelo menos em parte, forjados na relação entre novos e velhos padrões de socialização. A escola corporiza e densifica localmente, um conjunto de *redes* femininas ciganas e *payas* resultan-

tes da interacção: por um lado, dos modos de (re)contextualização localizados das políticas educativas redistributivas globais; por outro lado, dessa articulação redistributiva com os processos de reconhecimento, respeito e cuidado dos vários grupos presentes; e, ainda por outro lado, das relações vividas e os diversos caminhos de poder e de autonomia, forjados e conquistados, que as jovens percorrem no campo educativo.

Em síntese, a articulação dinâmica entre estas diversas dimensões de justiça social permite identificar e caracterizar analiticamente também quatro *tipos ideais* de *transição jovem*, o que faremos na secção seguinte.

2. Transições escolares de raparigas lusas e ciganas: as vozes presentes

No contexto da exploração da «política de poder» para a justiça social é agora o lugar para abordar as diversas vozes femininas presentes na escola e produzidas no seio de estatutos e relações de poder desiguais.

A *voz* pode ser um conceito heurístico para pensar e visibilizar a realidade educacional feminina. Implica, além da *pronunciação*, o *silêncio* e o *ruído* que está a facilitar ou a impedir a relação educacional. As vozes relacionam-se com os procedimentos que asseguram e defendem que os grupos sejam incluídos com voz por direito próprio, o que implica falar e ser escutado, estar e falar por si próprio, uma política de representação e de participação (cf. James, 1992). Esta é a única forma de reconhecer as diferenças, de diminuir no espaço público as políticas de «aversão inconsciente», os estereótipos... a neutralidade do privilégio. As vozes das/os estudantes não são ouvidas, não apenas por falta de poder institucional, mas por serem incluídas como subordinadas/os em termos de estatutos. Ora, nestes contextos e sob estas condições geram-se *vozes, silêncios e ruídos*, que estimulam, potenciam, impedem ou silenciam a cidadania e o agir comunicacional.

As vozes dos/as estudantes são *diferentemente* escutadas, o que se relaciona com a construção de *categorias atributivas*, constituídas através e ao longo dos processos múltiplos de *incorporação* e *governo* institucionais, como referimos anteriormente: há vozes de grupos e comunidades que estão sob escrutínio de um *poder diferencial*, cujo reconhecimento supõe «conhecimentos» como critério, sujeitas a um ideal de «respeitabilidade», de suposta obediência e silêncio cego, em que muros de separação, desconhecimento e distância, e, por isso, de «aversão», ainda que «inconsciente», se erguem entre a escola e as comunidades.

É nesta produção e atribuição, baseada no escrutínio e respeito diferencial (*vs. reconhecimento e respeito recíproco*), que se constituem os *novos sujeitos educacionais*, sobretudo a partir da segunda metade do século XX. A escola torna-se, assim, um lugar com vários sujeitos em contenda, negociação, conflito, fugindo à subordinação. Estes sujeitos podem ser vistos a emergir em contextos educacionais de *polifonia desordenada* (Haraway, 2002), muitas vezes próprios de

espaços baseados numa presença hierárquica e desigual. Então, quando todos/as estão na escola sob desigualdade geram-se dinâmicas complexas entre pares, desiguais e estranhos, face às *vozes escolares institucionais* escutadas, que são também variadas como veremos.

Além das vozes de rebelião, também se pode pensar em educação feminina sob discursos e modelos femininos construídos como pouco poderosos ou em dilemas, face a hegemonias naturalizadas. Igualmente se pode falar de uma cultura escolar baseada em critérios de poder desigual, em que os sujeitos com pouco poder experimentam opressão face ao poder simbólico dos pares doutros grupos que têm «*conhecimentos*» na escola, expressos em noções como: «*ter educação*» e «*receber educação*». Os «*alunos ideais*» são os/as verdadeiros/as estudantes, os/as «*conhecidos*» e com «*conhecimentos*», os que «*têm educação*». Os outros têm que «*receber a educação*», esta sob princípios de uma linear «*respeitabilidade*».

Walkerdine *et al.* (2001: 128), ao assinalarem a posição de vantagem da classe média no contexto educacional, argumentavam a existência de uma «*comunicação numa base igual*» entre professores e escola com os pais da classe média, havendo, «*ao mínimo deslize*» [...], um accionamento implícito de apoio a estas crianças, sentindo que [...] «*o seu estatuto está ao serviço das famílias dos/as «verdadeiros» estudantes, que «querem» aprender e que «têm educação», enquanto os/as outros/as são patologizadas, «a precisar» de «receber educação» (ibidem).*

Assim, as interações casa/escola caracterizam-se nuns casos pela «*continuidade e reconhecimento*» (cf. Stoer & Araújo, 1992), noutros, em vez disso, pela «*ajuda às mães para estas sabem apoiar os seus filhos de forma correcta*» (*ibidem*), o que é vivenciado como uma «*infantilização*», um «*engano*» e uma «*insatisfação*». Por isso, as mães cujos filhos «*recebem educação*», tal como os/as filhas, também ficam numa posição dilemática face à escola: por um lado tentam ultrapassar e negociar «*barreiras emocionais*», mas «*falta-lhes a certeza do direito e do poder que as mulheres da classe média parecem ter*» (Walkerdine *et al.*, 2001: 128-129).

Muitos dos discursos das nossas jovens vão neste mesmo sentido. Daí que, na tentativa de escutar e interpretar as suas falas, conceptualizemos as suas feminilidades como resultando das múltiplas dinâmicas, contextos e relações verticais escolares (entre professores e estudantes; entre hierarquias escolares e alunos/as; entre rapazes e raparigas; entre raparigas...). Com base nisso elaboramos uma tipologia de *vozes resultantes*, que atravessam os diversos grupos sociais e as redes escolares de pertença, como se mostra de seguida.

2.1. Vozes de transgressão ou conformação?

As *vozes de transgressão* e resistência, encontradas na pesquisa, são geradas em situações extremadas. Caracterizam-se por «*irritação*», «*rebelião*» ou «*resistência*», próprias dum contexto de interação de *polifonia desordenada*, dum arbitrário poder institucional em que os/as estudantes

sentem que «não têm voto», mas têm a *percepção de pertença à base da pirâmide*, quando os/as professores/as ou adultos/as as recriminam, anulam, *desistem* ou *desinvestem* deles/as, como refere uma das jovens «mais académicas», quando fala de «as Outras»

Se os alunos não mostram vontade, os professores também não mostram... não fazem mais nada... e desistem (Narrativa biográfica da Inês, 9º ano).

Os discursos de várias destas raparigas «menos académicas» revelam mal-estar e des/gosto, pela forma como se sentem tratadas, numa altura em que se estão a tornar mais adultas e buscam autonomias e distinções. A sua negação é vivida como abuso de poder, arbitrariedade, ausência de lugar e de voz.

Aqui na escola, falo por esta porque é nesta que ando, o que nós dizemos não significa nada. Nós aqui não temos voto na matéria... É mesmo o que se pode dizer! Estou a referir-me ao conselho directivo, para quem só os professores contam e têm razão, mesmo não tendo! Os alunos nunca têm mesmo voto, nem levam em conta o que dizemos... (Narrativa biográfica da Vânia, 8º ano).

Algumas são visivelmente resistentes e operam numa lógica distinta, fora do conceito de autoridade racional, na falta de fóruns e contextos democráticos, onde as suas questões possam ser consideradas. Por isso criticam e contestam, de forma emocional e rebelde, as autoridades (e quem as representa), quem as subordina «erradica», «esbate» ou «marca» (Stoer & Magalhães, 2005) pelas suas diferenças.

Sentem-se duplamente subordinadas: por um lado, como estudantes, genericamente, as suas vozes não são reconhecidas nem ouvidas; por outro, como jovens raparigas, são tanto acantonadas, marcadas e desvalorizadas por relações e condições de governo e cultura institucional, como são tomadas como pouco académicas e adequadas, consideradas de fraca reputação, pessoas de pouco interesse e gente a evitar. Sentem revolta por, em contraste, haver a tentativa de as silenciar, disciplinar e tornar obedientes cegas, sentindo-se expostas a tentativas de imposição de silêncio, mesmo quando tentam dialogar, reclamar e participar. Sentem que, nos conflitos, nunca lhes é dada razão, sendo sempre a parte penalizada. Estão conscientes deste *arbitrário poder diferencial* entre professores e estudantes cujo pedido é o de *respeito diferencial* abstracto, não lhes sendo concedido, nem bem visto, o direito a «reagir». De facto, em geral, pensam que a escola as exclui e as tenta remeter ao silêncio e à subalternidade. Reconhecem que «a turma é péssima», mas entendem que isso ocorre em resultado das relações de poder e «mando» e do desrespeito de que são alvo – «ele põe-se aos berros» ou «insulta-nos» ou «pensa que manda».

Mas estas raparigas, posicionadas nas margens escolares, não resistem apenas. Elas também se esforçam por criar espaços e canais para articulação das suas vozes e lugares no interior do sistema. Revelam experiências onde investem actividade, dinâmicas e procuram autonomia, para ultra-

passar de forma positiva constrangimentos, mobilizando os seus saberes, labores e interesses... embora, finalmente, não reconhecidas. Por isso, revelam também uma aprendizagem, de fracas expectativas em relação à escola e às/aos professores. Constatase quer uma afirmação de que são raros/as os/as docentes que tratam bem os/as estudantes, quer uma ênfase na crítica a professores/as particulares, numa tentativa defensiva de os/as isolar e, assim, realçar o seu lado «horrendo».

Só tínhamos reclamações daquela professora [...].

Ela é a única que tem reclamações nossas. Os outros não se queixavam... mas o mesmo está a acontecer este ano (Vânia, GDF A, 8º ano).

Salienta-se, particularmente nesta situação, como em contextos de poder desigual e de falta de diálogo com vista à resolução das contendas se extremam posições, emergindo, assim, *emocionalidades* que, por vezes, dão à escola um contexto de luta campal. Moldadas por um sentimento de não reconhecimento, não aceitam de todo a sua subordinação e operam em premissas culturais diferentes da autoridade e do poder (Lynch & Lodge, 2002: 163). Estes contextos escolares de *imperialismo cultural*, na ausência de medidas educativas pensadas para os transformar, tornam-se contextos resistentes, geradores de condições de opressão cumulativa, vertical e horizontal, locais insuportáveis, tanto para aquelas que não vêem nesta cultura feminina um lugar adequado para si, como inclusive para muitos/as docentes, muitas vezes jovens e com pouco poder.

Também as dinâmicas institucionais e de poder verticais têm implicações nas relações ao nível horizontal entre pares. As interações entre pares estão atravessadas por relações e noções hegemónicas que, em conjunto com as relações verticais, produzem fracturas, conflitos, resistências, autonomias e silenciamentos de pares, só possíveis no contexto de culturas institucionais, onde a participação é pouco considerada como condição de bem-estar. Frequentemente o processo de construção da exclusão assenta em *intriguinbas* e *rivalidades* entre as próprias raparigas, envolvendo, por exemplo, *nomeação* e *policimento de género*, compreendidos em contexto de inclusão institucional e integração social com base na *neutralização* das diferenças.⁴

Estas jovens não ficam passivas, tal como outras, reagindo à falta de voz, e/ou à infantilização (classização ou etnicização) e/ou à prepotência, sentindo que se constituem nos últimos elos da cadeia hierárquica dos processos sociais e culturais escolares

2.2. Vozes de silenciamento: «Não posso dizer...»

Estes contextos de rebelião e de cultura contra-escolar tornam-se contextos geradores de opressão cumulativa vertical e horizontal, de experiências de profundo sofrimento, num processo

⁴ Daniel Iriarich (2005) em entrevista à Antena 2 a 23 de Dezembro.

de inserção que confronta também rejeição mútua entre pares. Ora, raparigas «sensíveis» como a Bruna, sem o suporte das amigas e famílias, inseridas num contexto marginalizado e rebelde, vão desenhando um caminho «forçado» de desconexão e mal-estar escolar. A solução para sobreviver com algum poder parece ser através: ou de «esquemas» de adesão à rebelião (o que traz riscos de maior reputação para as raparigas); ou de fuga pela mudança de turma, o que supõe dispor de canais para poder falar e ser escutado; ou, ainda, do «desistir da escola», sendo esta a solução mais comum. Então, neste caso, o abandono escolar acontece numa espécie de «pacto de silêncio» de exclusão social.

Existe, pois, muitas vezes, uma dupla injunção entre as políticas educacionais que *guetizam*, não cuidam nem reconhecem estudantes e as que geram culturas de rebelião, elas próprias implicadas em processos de silenciamento sobre quem não adere ou não se identifica com esses contextos ruidosos, como acontece com a Bruna, cujo depoimento se refere ao último GDF em que participou, antes do abandono escolar. Este silêncio que se lhe impôs... talvez seja o motivo próximo que leva muitas jovens a renunciar à escolaridade, entaladas entre a hostilidade, rebelião, solidão e a falta de poder.

[...] São exageradas e complicadas de aturar...é um horror... mas... eu não digo que não brinco... quando acho que devo brincar brinco... claro que, com respeito aos professores... mas esta turma não dá... não se pode... (Bruna, GDF C, 8º ano).

E no último GDF em que participou

Ent. – A razão porque tens dificuldade em gostar da escola é teres-te separado das amigas?

Bruna – Pode ser um motivo, mas agora não posso dizer...

Na realidade, a narrativa da Bruna mostra muitos dos dilemas vividos pelas raparigas, particularmente através duma inserção educacional sob condições de sujeição e suspeita, que impedem o seu autodesenvolvimento e autodeterminação, sendo forçada a aprender silenciamento, *dupla voz*, desvalorização e secundarização de si, em vez de liberdade, respeito e uma inserção segura. Talvez a história do namorado, contada pelas colegas, seja o único abrigo com alguma independência; ou uma «independência» em contexto de grandes dependências, como revelam as percepções das pares da turma num dos GDF em que a Bruna esteve ausente:

Vânia – Ela até é capaz de não ser tão comunicativa com os rapazes da nossa turma como nós por causa do namorado.

Carla – O namorado manda nela, manda e manda bem...

Vânia – Se o namorado lhe disser para não trazer umas calças, ela não traz, se lhe disser para não trazer uns botins, ela não traz. Ninguém pode mandar toques para o telemóvel dela na brincadeira...

Carla – Ainda outro dia lhe tiraram fotografias e o namorado foi ter com os da nossa turma [...] só que eles cortaram-se (GDF A, 8º ano).

Assim, uma inclusão escolar como a da Bruna opera nas margens do cruzamento de vários poderes verticais/horizontais, hegemónicos e contra-hegemónicos emergentes. Torna-se uma *Outra* pela cultura dominante, ao mesmo tempo que se torna «outra-Outra» pelas culturas contra. Por isso ser «Outra-outra» pode produzir uma espécie de frequente identidade feminina híbrida, indefinida, ambígua, subordinada, insustentável num contexto de conflitualidades exacerbadas e extremadas entre pares. Implica, pois, sofrimento, ansiedade e isolamento, fonte de insegurança e hesitação nas alianças e alinhamentos, de que é difícil escapar ileso – voz anulada e de silenciamento. O abandono escolar pode aqui ser explicado como uma forma de fugir à experiência de *dúpla consciência* quando se é considerado uma Outra-outra.

Estas questões interrogam e desestabilizam muitas noções dicotómicas hegemónicas do pensamento social recente, incluindo o lugar de mulheres na dominação de outras mulheres: Estas jovens podem aceder à escola, mas têm que aceitar desigualdades e «respeito diferencial». Por isso, as vozes como a da Vânia e da Carla, produzidas em contexto de *não reconhecimento* e de *cidadania parcial* – «não gostam de nós», «não nos ouvem», «querem mandar em nós», «nunca temos razão, mesmo tendo» –, revelam como vivenciam e se encontram sob um imaginário de suspeição e negatividade.

2.3. Vozes mais «adequadas», negociadoras e intermediação

Existe um outro grupo das raparigas da classe trabalhadora, mais académicas, que situa a transgressão juvenil num patamar diferente. Estas consideram um tipo de *acção humana* que permite a busca de uma voz situada numa lógica «mais» *negociada*, tanto entre pares, como com as hierarquias sociais e adultas, «reagindo» à autoridade «com educação», *silêncio*, ou procura de alternativas. Estas reacções de aceitação são a pedra de toque que as distingue da *rebeldia* das Outras. Na sua opinião, as Outras não aceitam a crítica, resistem e contestam, por vezes, com «má-educação» e condutas «indisciplinadas» (nas suas palavras), produzindo vozes que «barafustam» e «mentem».

Esta rede de raparigas produz diversos tipos de vozes femininas – uma voz feminina de *silêncio*, pensada como a voz «adequada» e «de respeito», ajustada à interacção com a hierarquia escolar:

Mesmo estando a falar... e não tendo razão, começam a ser mal-educados, muitas vezes! Nós somos mais obedientes. A gente também fala, só que se eu estivesse a falar e a professora me mandasse calar, eu não dizia nada porque, de facto, estava a falar. Tem a ver com a educação de cada um! (Fátima, GDF D, 9º ano).

Outras raparigas procuram *negociar* a sua situação de aprendizagem com os/as discentes, evitando ficar distantes da escola. A Júlia, jovem imigrante africana, na sua função de «delegada» de turma, face à rebelião em algumas aulas, procura desempenhar o seu cargo com grande sentido

de compromisso colectivo e, por isso, propõe-se praticar, frequentemente, uma posição e *voz de intermediação e negociação* entre os/as discentes e entre pares femininos e masculinos. Contudo, esta sua *voz iniciadora* da negociação, apesar da legitimidade formal, revela-se pouco reconhecida e com pouco poder (posicionada sob o estatuto de «aluna» e «feminina» e «imigrante»... talvez) perante professores e perante pares masculinos que votam os seus esforços ao quase insucesso. Assim, as raparigas vão aprendendo, no meio dos/as pares escolares, o seu pouco valor, assim como a falácia de poder e representação escolar, desenvolvendo concepções fatalistas. Como referimos, esta negociação da interacção e dinâmica escolar é realizada tanto verticalmente com professores/as e outras hierarquias de governo escolar como horizontalmente entre pares rapazes e raparigas onde as relações de poder são visíveis. Impõe-se, para algumas, a necessidade de mobilizar uma *voz da negociação e de diálogo*, muitas vezes com resultados reduzidos, apesar de as suas iniciativas serem importantes.

Também já falamos com os rapazes por causa das aulas de Matemática... Mas eles dizem que sim, vão estar com mais atenção, mas depois é só barulho... sobretudo quando entra o Victor... Não ligam nenhuma... (Júlia, GDF C, 9º ano).

Também a Daniela usa a sua influência para mediar conflitualidades locais:

Daniela – Gosto de me dar bem com todos, não quero problemas, gosto de estar no meu canto... antes que entre em sarilhos... Não me meto... tanto me dou com betas como com terroristas, sossegadinhas como com rebeldes, pessoas malucas como com calminhas, brancas ou pretas, ciganos ou portugueses...

Marcela – ... ela é um anjo. Nós somos diferentes... ela tem mais liberdade... é mais aberta.

Daniela – Agora quando há problemas com elas ou com rapazes estou sempre lá e resolvo... E só digo acalmem-se. Posso dar-me bem com todos... tenho totil amigas (GDF C, 9º ano).

2.4. «O estilo dupla voz»: uma voz tipicamente feminina?

Para além da atribuída voz feminina negociadora e de diálogo, a voz que identificamos como dupla voz, parece ser também uma voz considerada «adequada para as mulheres», isto é, saber lidar com vários lugares e economias sociais, exibindo-se como não conflituosas, mas em vez disso revelando «harmonia» e respeitabilidade. Barrie Thorne (2002) notou que este estilo também se encontra em muitos homens. Contudo, ideologicamente, corresponde a uma «noção idealizada de feminilidade» que impõe constrangimentos; mas que «evita reputação» e traz alguma segurança e respeitabilidade. Algumas das *vozes educadas* podem ser pensadas neste enquadramento.

A questão da *dupla voz* emerge muitas vezes em resultado de uma política de mera acessibilidade distributiva geradora, além da educação em rebelião (publicamente focalizada), uma «educação em dilemas» (menos publicitada mas não menos opressora), com implicações na formação da

dupla consciência (Young, 2000b), no quadro da inclusão de grupos com menor poder. Surge quando o sujeito oprimido, em resultado de modos de assimilação e de imperialismo cultural, se descobre definido por duas culturas, dominante e subordinada. Forma-se na tentativa de resistir a coincidir com visões marcadas, desvalorizadas, objectivadas e estereotipadas. Esta é uma voz que produz impactos emocionais intensos – a fuga, a rebelião, a dupla voz, o abandono...

Os ciganos são todos violentos e maus. É uma raça muito violenta... São mesmo violentos... não tem nada de bom é só proibir... levam tudo ao tiro... (Narrativa da Ana, rapariga cigana, 8º ano).

Eu sou cigana mas não gostava de ser... não gosto por serem malcriados e violentos. E até dizem que nós somos burras... Não quero nada com eles... [...] mas não gosto que digam mal deles. São da minha família... Mas se eu pudesse... (Narrativa da Donzília, 7º ano).

[...] Também não gosto que me chamem ciganinha... levam logo uma chapada... eu dou-lhes a ciganinha!... (Narrativa da Donzília, 7º ano).

Também, outra rapariga com ascendentes ciganos, refere como silencia e procura apagar a sua identidade cigana, face ao imperialismo cultural e ao medo de ser publicamente marcada, muitas vezes negando a sua identidade cigana:

Nós procuramos esquecer... Claro que não vou andar a espalhar que a minha família é cigana... que o meu pai faz parte de uma família cigana, porque tenho medo que pensem outra coisa de mim... coisas erradas... coisas da minha família... É uma coisa muito complicada... [...] Eu às vezes faço coisas que não sei explicar... não gosto de coisas muito calmas... o meu irmão e eu temos o feitio do meu pai e da minha avó paterna... [...] mas também não gosto que digam mal deles... é a minha família... São muito maus... mas são muito unidos e alegres (Narrativa da Vânia, 8º ano).

Os dilemas, a solidão e a marca vividos muitas vezes só encontram acalmia no abandono escolar, este aqui entendido como uma forma de fugir da situação insuportável de viver a dupla consciência, querer e não poder estar em dois lugares e culturas.

2.5. Vozes determinadas e transformadoras

Poderíamos também falar numa voz *transformadora* para referir uma voz activa, determinada, respeitosa e, também, comprometida e em busca de espaços alternativos para os seres humanos, incluindo um lugar em «reciprocidade assimétrica» para as raparigas e grupos minoritários e nas margens, como sujeitos sociais que contam na determinação das suas vidas e da colectividade mais ampla.

[...] aquela ideia de que na «mulher não se deve bater nem com uma rosa». [...] Acho isso covardia e palermice, a mulher não é um ser para ser divinizado, como dizia Platão. Contudo, há que haver respeito, perante a mulher, homem [...]. Tem que haver sempre aquela barreira de respeito... O respeito tem que ser natural. E mesmo que a pessoa não conheça a outra tem que se manter sempre um nível de respeito. [...] Nos jogos de sedução também gosto de escolher a pessoa ou as pessoas com quem desejo fazer esses jogos. [...] Mas, se houver esse tipo de jogo [desigual] [...], a pessoa corta logo comigo (Narrativa da Joana, 9º ano).

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

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

Márcia – ... nem da maneira e as bocas que costumam mandar [...] e que se acham no direito de poder mandar... (GDF C, 9º ano).

Aponta, também, o dedo ao discurso humanista neutro que toma como certa esta *ordem*, que opera uma *colonização masculina* (Fonseca, 2001) e desincentiva a *acção* dos/as oprimidos/as:

[...] O Sandro era danado... mas, no dia a seguir à [joelhada naquele sítio] [...] ele, que «era sempre o senhor da razão», veio pedir-me desculpa. Fiquei satisfeita e a partir daí comecei a dar-me com ele...

Eu [...] não me ajoelhei... não tive medo de lhe fazer frente...

Acredito que sou capaz, porque tive essa experiência... o Sandro, que era completamente rebelde... faltava às aulas... ia fumar com os amigos... Comecei a conhecê-lo e a dizer «bem, és danado, tu!». [...] Uma vez entrou na sala, olhou para mim e eu olhei para ele e sorri-lhe e ele sorriu-me: «fogo, és capaz de ser simpático».

[...] A partir daí, comecei a dar-me com ele, ou seja, quando nos vemos «ah, olá», abraçamo-nos... Ele mediu forças comigo, fui mulher com força para ele. Havia muitas pessoas que perante ele se «ajoelhavam». Mas, principalmente com homens, não tenho medo...

Acho que cresci com a experiência com ele... (Narrativa da Joana, 9º ano).

Todavia, este olhar mais optimista não pode ocultar como os discursos conformistas parecem continuar a dispor de mais espaço do que os discursos transgressivos e transformadores.

Raparigas como a Joana propõem o enfrentamento da ordem de género, como forma colectiva de ganharem aprendizagem e *empowerment* e tornarem as interacções mais paritárias... A injustiça social e a *ordem de género* atravessam toda a sociedade, não se localizam apenas na escola. A *inclusão educacional* das raparigas frequentemente é feita na base de hierarquias, subordinações e noções de maturidade, o que as interpreta e marca como tendo corpos sexuais e sendo «recreio» masculino. Por isso, enquanto jovens são motivo de atracção em casa, no trabalho, na rua, etc.

Em conclusão, as jovens de classe trabalhadora em contexto educacional diferencial podem revelar uma *variedade de vozes*. Uma são vozes «rebeldes» e emocionais, de sujeitos sociais com algum poder e resiliência, produzindo *uma voz feminina autónoma*, ainda que subordinada, contendo relações e valores de dominação, a par de algum poder para desestabilizar as hierarquias

existentes. Além disso, têm o poder para definir, marcar e silenciar outras vozes femininas, muitas vezes em consonância com pares masculinos, embora também em autonomia e distinção. A *segunda voz*, difícil de ser «dita» como voz, na medida em que é resultante dum *silenciamento e dominação* de quem vive entalado entre aderir e distanciar e/ou participar e resistir à rebelião. A *terceira voz* seria uma *voz de «silêncio»*, que tanto pode significar pouco poder para falar, como opção estratégica, entendida no distanciamento do interesse de participação face às hegemonias dominantes. Trata-se de uma voz, muitas vezes apelidada de «dupla voz», quando, em contexto de poder desigual, se avalia a impossibilidade de ter uma voz autónoma (ainda não audível), usando uma voz pouco poderosa. As experiências vividas de opressão são complexas e dinâmicas, oscilando, muitas vezes, entre uma e outra voz.

São ainda enunciadas as *vozes educadas* e/ou *civilizadas* de raparigas em *transição* e *intermediação* entre pares e discentes, baseadas num *ideal de respeitabilidade* de não contestação do poder institucional. Trata-se de um tipo de voz pouco reconhecida e, por isso, com pouco poder de decisão. Finalmente, *uma quinta voz*, esta mais poderosa, chamada de *voz determinada e/ou negociadora* entre pares e discentes, capaz de induzir algumas transformações na escola. Trata-se de um tipo de voz próxima do que tem sido chamado pelos novos discursos femininos de *Glamour* e *Girl Power*, vozes mais poderosas, conotadas com algum fascínio, mas também com ansiedade – uma espécie de feminismo popular (Aapola *et al.*, 2006). Podemos também pensar aqui nas vozes mais implicadas com a transformação social, ao nível do ambiente, género, políticas educacionais, entre pares, nas famílias, no trabalho, etc., como acontecência com a Joana.

Estas vozes diversas têm em comum o facto de geralmente terem pouco poder, em que as raparigas investem muito e retiram pouco. São as *articulações resultantes* possíveis, elaboradas em contexto de presença específica de *poder e respeito diferenciais*. Representam, contudo, espaços importantes de acção dos sujeitos, no interior das hegemonias existentes. Por isso, o *reconhecimento* como *reciprocidade* torna-se uma necessidade dos/as desiguais.

3. Redes, sujeitos e transições educacionais femininas: uma tipologia possível de vozes e de políticas de justiça social

Como temos vindo a defender a teoria de justiça social multidimensional (também multireferente internamente em cada uma das suas dimensões) permite compreender a pluralidade de experiências vividas por raparigas na escola. Com efeito, a pesquisa realizada, ao partir das redes e das vozes produzidas como as já explicitadas, leva-nos a argumentar em torno da existência de quatro tipos ideais de *transições* e *percursos* de feminilidade – *redes culturais femininas* –, que vamos de seguida ilustrar e continuar a densificar (ver Esquema-Síntese 1).

Assim, a Rede 1 – «*nós as raparigas rebeldes e terroristas da escola*» – é constituída por raparigas «*menos académicas*». Agrega *sujeitos educacionais* lusas e ciganas não *reconhecidas* pela escola. Nesta rede emergem, como vimos, dois tipos de transições, cujas vozes de *polifonia desordenada* traduzem experiências muitas vezes de natureza conflitante – as vozes «*irritadas*» de transgressão e de poder *resistente*, *reagindo contra a* subalternidade, e as vozes de silenciamento, amordaçadas, sem contexto e lugar para «*serem ditas*» ou escutadas –, ambas implicando percursos de injustiça e mal-estar e identidades, re/produtoras de silenciamentos, invisibilidades e fatalismos. São transições que se movem para o abandono escolar, por se sentirem abandonadas e marginalizadas, precocemente em direcção à casa, maternidade, companheiro, subalterno e subterrâneo, etc.

As feminilidades construídas podem ser caracterizadas como feminilidades *marcadas, faladas e/ou rebelião*; as identidades de tipo *resistente* ou de *irritação, amordaçadas, «meia coisa» e sem poder* e, ainda, identidades as ciganas *afirmadas, negadas e/ou recusadas*

O que nós dizemos não significa nada [...] nunca temos razão, mesmo tendo [...] só os professores contam [...] eles só ligam aos conhecidos [...] aos que sabem que é para seguir [...] dos outros desistem [...]. Não adianta falar [...] não gostam de nós [...] mas nós não gostamos de ser mandadas.

[...] Os meus pais dizem: «*respeita como te respeitarem a ti...*» e aquele professor... só grita... só berra e só quer mandar... por isso... começamos a barafustar... (GDF A, 8º ano).

Ou, também

Não se pode falar... esta turma é muito falada aqui não dá... E eles não ligam... não há nada a poder fazer [...] eles não gostam de nós... Aqui não se aprende nada... Não adianta... [...] vou-me embora amanhã da escola (GDF A, 8º ano).

A Rede 2 – «*nós “somos educadas”*» – é constituída por raparigas lusas brancas e negras, como gostam de se caracterizar. Trata-se de *sujeitos educacionais* que revelam algum bem-estar proporcionado pela escola, tanto face ao conhecimento racional e à aprendizagem, como às oportunidades de sociabilidades entre pares e alguns/mas professores/as.

Como são estas transições?

Incluem vidas com *alguma proximidade ao saber e conhecimento*. Referem-se às redes de feminilidades *mixité*, do ponto de vista social, pedagógico e de dinâmicas entre pares, que tanto podem realizar transições de *mobilidade* social futura «*para cima*» como «*para baixo*» (ser incluídas na Rede 1 ou na Rede 3), facto que vai marcar profundamente os modos e suas experiências de inclusão/exclusão educacional e de acesso ou desconexão escolar. Geralmente, são vozes e vidas «*bem vistas*» pela escola e que, por isso, lhe re/apresentam legitimidade formal, embora pouco reconhecida e valorizada, pela razão da localização e do estatuto social e educacional dos seus membros.

Também neste grupo se identificam *dois* tipos de *vozes*. Em primeiro lugar, as vozes mais *adequadas*, «*silêncio*», «*educadas*», e/ou as vozes de tipo «*dupla voz*», assim verbalizadas:

Nós somos mais obedientes [...] nós não somos mal-educadas [...] tem a ver com a educação de cada um... eu também... sou tímida não consigo dizer tudo como ela [...] e prejudico-me com isso... (Andreia, GDF C, 8º ano).

Em segundo lugar, também as vozes *negociadoras*, de intermediação e «*iniciadoras*»,

Tivemos uma conversa com a professora de Geografia para dar aulas diferentes... mas ela disse que o problema é da turma, que está distante. [...] Também já falamos com os rapazes [...] (GDF C, 8º ano).

Esta rede «*académica do meio*», cujas feminilidades se caracterizam sobretudo por uma maior comunicação *negocial* e *dialógica*, são feminilidades que denominamos de «*maria rapaz*», ou «*glamourosa*», ou «*senhora de mim*» e identidades *negociadoras*, *conformistas*, *determinadas*, *rebel-des*, *solidárias*.

A Rede 3 – «*civilizadas*», «*desportistas*» e «*lutadoras*» – é *constituída por* raparigas lusas. Trata-se de filhas de trabalhadores (e estudantes/trabalhadores adultos/as) com escolarização baixa ou intermédia, em luta por investimentos ao nível educacional, corporal (desportistas) e social. Estão, assim, a construir percursos de transição educacional *ascendente* e de mobilização pelo saber como forma de «*suar*» para ultrapassar as feminilidades dominantes – «*ser feminina*» ou «*ser outra*». As suas vozes são de tipo *girl power* ou *estilo dupla voz*, considerando-se tanto «*civilizadas*» e «*adequadas*» como «*determinadas*» e *transformadoras*.

As preocupações são de mudança, o que nos seus próprios termos significa ser «*persistentes*, *determinadas* e *transgressoras*... mas *educadas*». Isto é, não se sentem passivas nem em rebelião, antes entendem que a sua finalidade é estar em luta (e manter-se) por mais espaço educacional e social para si próprias, no presente e no futuro.

Nós também transgredimos, mas somos educadas e civilizadas [...] estamos a lutar e suar para conseguir... mas «*senhoras da razão*». Queremos mais... não é só estudar... é trabalhar e é desporto... não nos contentamos com «*o ter de ser*».

Estou a construir o meu futuro, procuro uma vida melhor... e hei-de conseguir... sou determinada naquilo que quero (GDF C, 9º ano).

Mais reconhecidas pela escola procuram, no entanto, reconhecimento através da sua *distinção* das «*Outras*», *dreads* e *provocadoras*.

Finalmente, a Rede 4 – «*as "femininas"*» e «*as "betas"*» – é formada por raparigas lusas, visíveis sobretudo na «*escola formal*» mas quase invisíveis na «*escola física*». São sujeitos educacionais pertencentes a sectores das classes médias, médias baixas, ou filhas duma classe trabalhadora lusa, cujos empregos estão mais estabilizados ou qualificados nos serviços. Os seus investimentos são

vistos como tendo «conhecimentos» e proximidades ao poder da escola e os seus percursos de «estranheza» e distância, dada a sua intensa afectação a percursos educacionais longos e a valores, adereços e consumos ostentatórios da classe dominante. Estão a *construir* identidades e transições de feminilidade, sob o signo do *sucesso académico* e do reconhecimento como «verdadeiras estudantes», *mas stressadas*, em direcção a lugares e carreiras ocupacionais prestigiadas futuras. Por isso, estão a *crescer* com vidas muito preenchidas e ocupadas no que se relaciona com escolarização, convivialidades, corpos e consumos (artefactos verdadeiros ou «pseudo» culturais) marcadas por *agendas* de tipo *girl power* e *glamour*. São jovens que acumulam expectativas e percursos com agendas exigentes como mulheres, em que os requisitos «femininos» não podem ser questionados pelos excelentes resultados académicos e pelas carreiras profissionais com *status* (médicas, arquitectas). *Tornam-se*, assim, na escola visivelmente «distintas» e «femininas», distanciadas da «rebelião», experimentação, «provocação» ou «passividade» das «outras».

4. À entrada do século XXI: alguns tópicos de discussão de transições e autonomias femininas

O artigo discute dois vectores de transições de jovens raparigas na escola à entrada do século XXI, em contexto coeducativo e cocultural no Norte de Portugal, onde diversos grupos étnicos estão já presentes (lusos/as, luso-descendentes, africanos/as, ciganos/as, etc. Por um lado, temos um vector que articula as diversas *transições* e os processos relacionados com a re/produção de novos e variados *sujeitos educacionais femininos*, cujos membros e vozes aparecem, genericamente, como pouco poderosos, em termos de uma cidadania alargada. Todavia, os seus percursos escolares não deixam de revelar detalhes e progressos importantes, em termos de direitos para si próprias proporcionados pela escola. As vozes escutadas *tanto* dizem *stress*, «irritação» como empenho, compromisso e *gosto* do «vivido», *ambas* são fonte de *novas* ressignificações da escola e das comunidades. Porém, as vozes que *falam* são mais de «*reconhecimento em autorização* e/ou *deferimento*» e menos de *reconhecimento respeitoso*, próprios da relação de «reciprocidade assimétrica» (Young, 1997). Por outro lado, temos um vector das transições de raparigas, distante da narrativa feminista essencialista ou da narrativa oficial mais recente de pânico moral, revelando como os *percursos* e *figuras* de autonomia se apresentam para além dos «rumores» públicos da autonomia visível pública e oficial, para incluir os «clamores» de *autonomia «educativa» das raparigas*, nos seus próprios termos. Assim, temos: percursos de *autonomia educativa* pensada sobretudo como mais escola; percursos de *autonomia educativa* pensada mais como formação/trabalho; e percursos de *autonomia educativa* ligada mais como a *retirada* para o trabalho e para as comunidades.

Configuram-se, assim, vozes, percursos e *figuras de «autonomia visível»* e pública (de sucesso, *stress* ou de rebelião e desconexão), a par de vozes e *figuras de autonomia invisível* (silêncio,

insucesso, distanciamento e abandono escolar), reproduzindo uma variedade de percursos e sujeitos educacionais femininos. Na verdade, muitas raparigas *payas* (e tenuemente algumas ciganas) estão a ser incentivadas a manter-se na escola, talvez em resposta à crise e à desocupação ou, talvez, como crença numa desejada e possível mobilidade social, lutando educacionalmente como resposta à desocupação jovem e feminina. Todavia, as suas vozes também revelam como em termos de direitos uma política de acesso não resolve tudo. As raparigas continuam a ser educadas em percursos que as incitam à *conciliação de vários discursos e tarefas* que, no caso, o trabalho pago não as dispensa.

A reflexão trazida neste artigo permite discutir um conceito de *mobilidade* ampliado, quando é alargado à experiência das raparigas, pois, além de conter poder para captar dimensões de «transformação da intimidade», também tem o poder de evidenciar como muitas jovens, com poucos recursos, estão a construir trajectos de atracção pelo conhecimento, informação e credenciais, deixando as suas vidas de ser perspectivadas fora dos ganhos da escola. Todavia, quando a experiência de escolarização é olhada sob uma perspectiva de justiça, ao incidir sob um contexto educacional em que as relações de poder são hierárquicas, encontramos *mobilidades e diferenças* de perspectiva quanto aos ganhos educacionais das redes sociais. Assim, as jovens «menos académicas» estão cépticas quanto à possibilidade de uma experiência de escolarização mais justa, incluindo ao nível de género. Com efeito, recriminadas pela *hipótese repressiva*, que lhes tem sido dirigida, estão a aprender e a fazer transições de rebelião ou silenciamento e menos transições de *transformação de si*. Em contraste, as jovens «mais académicas» têm maiores expectativas de viver sucesso e conseguir projectos de transição e de *mobilidade* social da escola. Por sua vez, as *jovens académicas do meio* estão a fazer transições em «risco» de exclusão ou de inclusão educacional «para cima» ou «para baixo» no sistema, o que dá a este grupo um lugar paradigmático e charneira, em termos de espaço/contexto de pesquisa educacional.

As *transições educacionais* das raparigas da classe trabalhadora e da etnia cigana encerram vozes, silêncios e ruídos na sua educação, pelo que estão longe de poder ser pensadas como uma homogeneidade, como muitas vezes surgia no passado. Na verdade, a escola da actualidade adquire um lugar de poder central na re/produção da variabilidade social através da re/distribuição, simbólica e socializadora da variabilidade educacional, ligada a critérios de diferença, a modos de governo hegemónicos, a «conhecimentos» e poderes que circulam na escola que subordinam uns e privilegiam outros. Esta variabilidade mostra como, nos mesmos contextos, uns tiram proveito e satisfação e outros apresentem inúmeras dificuldades. Assim, a diversidade de experiências educacionais mostra a re/produção da variabilidade social da actualidade.

Especificamente no que diz respeito às raparigas ciganas, os seus percursos e transições evidenciam uma política de inclusão/reconhecimento escolar por mera *tolerância*, o que mostra como estão ainda em luta por *autorização* educacional para sair da clausura. Apesar de autorizadas, também, muitas das raparigas lusas suas parceiras de contexto com poucos recursos estão a

ser incluídas por processos de *deferimento* hierárquico, enquanto outras, com mais recursos, são já *reconhecidas* no campo educativo.

Por isso, vemos como as culturas estratificadas e diferenciadas, produzidas formal e informalmente, estão de costas voltadas e distantes duma desejada e justa intercomunicação cultural. Todavia, embora a realidade não seja tranquilizadora, as raparigas ciganas começam já a ser membros da escola coeducativa. As aproximações são frágeis e geram distanciamento, pela sobrevalorização da ciganeidade e subestima das relações genderizadas. Mas, nem por isso podem deixar de ser vistas como importantes e motivo de desafio para pensar os futuros da educação intercultural. Estas raparigas, na medida em que estão a sair para a escola, estão já a ser educadas fora da *•habituação•* exclusiva da sua comunidade, embora ainda muito condicionadas. Porém, as paredes da comunidade parecem agora menos rígidas.

A escola coeducativa e cocultural revela alguma capacidade de acolher, embora em grande medida sob uma proposta de assimilação, estranheza e/ou entrincheiramento cultural. Na verdade, estas raparigas estão na escola sob *stress* e sob *suspeita*. A escola aparece também ela própria funcional à etnia, apesar da retórica de culpabilização da comunidade cigana. Esta pesquisa mostra como é preciso que a escola *diga* da necessidade, direito e responsabilidade da educação para as ciganas.

As mudanças da actualidade, vividas ao nível mais micro, sugerem que os tempos são de confusão, incluem ganhos e recuos para as raparigas, que significam autonomias, mas também uma eventual agenda dissimulada de recolocação das hierarquias e de *•remasculinização da educação•* sob uma retórica e uma pragmática de mudança necessária em contexto de globalização, que tanto emerge como uma utopia como uma fatalidade. Por isso, para além dos *•rumores•* da supremacia e autonomia visível das raparigas, procuramos trazer à ribalta também alguns dos seus *•clamores•*.

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

Referências bibliográficas

- Aapola, Sinikka, Gonick, Mamina, & Harris, Anita (2006). *Young femininity, girlhood, power and social change*. Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Amot, Madeleine (2008). Identidades masculinas da classe trabalhadora e justiça social. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 9-42.
- Casa-Nova, Maria José (2002). *Etnicidade, género e escolaridade*. Lisboa: IIE.
- Estêvão, Carlos V. (2002). Justiça complexa e educação: Uma reflexão sobre a dialectologia da justiça em educação. *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 64, 107-134.

- Estêvão, Carlos V. (2003). *Educação, justiça e autonomia: Os lugares da escola e o bem educativo*. Porto: Asa.
- Fonseca, Laura (2001). *Culturas juvenis, percursos femininos: Experiências e subjectividades na educação de raparigas*. Oeiras: Celta.
- Fraser, Nancy (2002). A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 63, 7-20.
- Gordon, Tuula, Holland, Janet, & Lahelma, Elina (2000). From pupil to citizen. In Madelaine Arnot & Jo-Anne Dillabough (Orgs.), *Challenging democracy* (pp. 187-202). Londres: Routledge Falmer.
- Hey, Valerie (1997). *The company she keeps*. Buckingham: Open University Press.
- Haraway, Donna (2002). O Manifesto Ciborgue: A ciência, a tecnologia e o feminismo socialista nos finais do século XX. In Ana Gabriela Macedo (Org.), *Gênero, identidade e desejo*. Lisboa: Edições Cotovia.
- James, Susan (1992). The good-enough citizen: Female citizenship and independence. In Susan James & Gisela Bock (Orgs.), *Beyond equality and difference: Citizenship, feminist politics, female subjectivity* (pp. 48-65). Londres: Routledge.
- Lynch, Kathleen, & Lodge Anne (2002). *Equality and power in schools: Redistribution, recognition and representation*. Londres: Routledge Falmer.
- Philips, Anne (1999). *Which equalities matter?* Cambridge: Cambridge Polity Press.
- Reay, Diana (2001a). The paradox of contemporary femininities in education: Combining fluidity with fixity. In Becky Francis & Christine Skelton (Orgs.), *Investigation gender* (pp. 152-163). Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Reay, Diana (2001b). Feminities in the primary classroom. *Gender and Education*, 13(2), 153-166.
- Skeggs, Beverley (2002). Ambivalent femininities. In Stevi Jackson & Sue Scott (Ed.), *Gender a sociological reader* (pp. 311-325). Londres: Routledge.
- Stoer, Stephen R., & Araújo, Helena C. (1992). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*. Lisboa: Escher.
- Stoer, Stephen R., & Cortesão, Luiza (1999). *Levantando a pedra*. Porto: Edições 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.
- Thorne, Barrie (2002). Do girls and boys have different cultures? In Stevi Jackson & Sue Scott (Eds.), *Gender a sociological reader*. Londres: Routledge.
- Touraine, Alain (1998). *Iguais e diferentes: Poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.
- Walkerdine, Valerie, Lucey, Helen, & Melody, June (2001). *Growing up girl: Psychosocial explorations of gender and class*. Londres: Palgrave.
- Wacquant, Loïc (2000). *As prisões da miséria*. Oeiras: Celta.
- Young, Iris M. (1997). *Intersecting voices: Dilemmas of gender, political philosophy and policy*. Princeton: Princeton University Press.
- Young, Iris M. (2000a). *Inclusion and democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Young, Iris M. (2000b). *La justicia y la política de la diferencia*. Valência: Ediciones Cátedra.