

## INTERROGANDO MASCULINIDADES EM CONTEXTO ESCOLAR: MUDANÇA ANUNCIADA? <sup>1</sup>

Sofia Marques da Silva e Helena Costa Araújo

Universidade do Porto  
Centro de Investigação e Intervenção Educativas  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Resumo** Este estudo procura situar as masculinidades enquanto problema de conhecimento das ciências sociais e de educação, no âmbito dos estudos de género. Interroga as subjectividades masculinas, em contexto escolar, no que respeita, sobretudo, a relações de género, de orientação sexual. As masculinidades são abordadas quer sob o ponto de vista hegemónico, quer sob o ponto de vista de masculinidades dissonantes, a partir da análise dos discursos de jovens rapazes entrevistados e de notas de terreno resultantes da observação-participante.

**Palavras-chave** masculinidade hegemónica, masculinidades dissonantes, relações de género, escola.

### Introdução

Os estudos sobre as masculinidades, ou melhor, a teorização sobre os homens enquanto indivíduos explicitamente genderizados são recentes (Archer *et al.*, 2001; cf. Almeida, 1995; Amâncio, 2004). Como já foi sublinhado, o género masculino sofre do «handicap de não constituir um problema de conhecimento» (Rocha e Ferreira 2002: 50), dado se atribuir à masculinidade uma natureza implícita. Assim, só há pouco tempo se tem afastado das periferias da investigação e incluído nos estudos de género.

Este estudo procura, pois, contribuir para problematizar e situar as masculinidades enquanto problema de conhecimento, no âmbito dos estudos de género (Silva, 2002). Nestes estudos, tem sido acentuado o carácter relacional da construção de identidades femininas e masculinas, no contexto e interrogações que incidem sobre a construção de cidadanias mais alargadas nos processos educacionais (Araújo, 2001; Arnot *et al.*, 1996; 2000a; 2000b). Considera-se que a masculinidade tem sido uma construção social pouco problematizada e problemática, nomeadamente em contextos educativos atravessados por inúmeras práticas hegemónicas.

Na perspectiva aqui privilegiada, a construção das masculinidades é percebida como influenciada por processos sociais que atravessam quer contextos de grupo de pares, quer familiares, enfatizando assim as interações que se adivinham entre as feminilidades e as masculinidades e, desta forma, o carácter

1 Este estudo realizou-se no âmbito do projecto financiado pela FCT «A autonomia visível das raparigas e a desafecção dos rapazes na escola?» que teve como investigadora responsável Helena C. Araújo.

relacional central para compreender formas em torno da construção do género. Pretendeu-se, neste sentido, perspectivar e interrogar as subjectividades masculinas na escola, nos permeios das rotinas que a compõem, tendo em conta que ali se encontram realidades compósitas e estruturantes. A escola é hoje um espaço heterogéneo e nela se cruzam questões de género, classe, etnia, de orientação sexual, etc., sendo na interacção e intersecção destas estruturas que emergem e se reconhecem múltiplas masculinidades (Connell, 1995; Connell, 2002).

Tivemos igualmente em consideração o que se considera actualmente como sendo «a crise da masculinidade» e que se tem tornado mais visível ao mesmo tempo que a igualdade entre homens e mulheres se torna mais presente nas agendas políticas. O contexto educativo tem sido, a par com o trabalho, um daqueles onde os discursos sobre essa crise mais têm sido ouvidos, enfatizando o maior sucesso das raparigas na escola.

O nosso interesse, com este estudo, foi o de abordar as questões das masculinidades quer sob o ponto de vista hegemónico, quer sob o ponto de vista das múltiplas identidades (Archer *et al.*, 2001), estando conscientes de que as identidades masculinas são produzidas a partir de diferentes posições. Assim, interessou-nos perceber formas de dominação masculina, bem como formas dissonantes de viver as masculinidades de modo a questionarmos a perspectiva tradicional e o sentido da «condição masculina». Nesta perspectiva, pretende-se compreender de que se excluem os rapazes e de que são excluídos, bem como indagar que espaço têm as masculinidades dissonantes num contexto escolar específico, a partir da análise dos discursos de jovens rapazes entrevistados e de notas de terreno resultantes da observação-participante. Procuramos perceber estratégias ao nível da produção linguística que permitem a estes rapazes diferenciar-se e diferenciarem os outros, numa ordem coerente hierárquica que define e possibilita estratégias de interacção, dominação e agência.

### 1. O estudo e seus contextos

O estudo decorreu numa escola EB2/3, situada na periferia urbana da cidade do Porto, sofrendo os contrastes inerentes a espaços onde se cruzam diversas maneiras de viver os tempos e de os dizer (Silva, 2002). É um lugar onde o rural e o urbano se combinam, possivelmente através de formas menos reflectidas e calibradas. Os(as) estudantes, maioritariamente da classe trabalhadora e da comunidade cigana, vêm da zona à volta da escola e de alguns bairros sociais que ali perto existem. Estes transportam consigo uma certa mitologia associada aos bairros sociais, despertando na escola um imaginário que a leva a proteger-se.

Assim, fazendo parte de uma rede social, a escola assume os contornos das dinâmicas culturais e sociais dos e das que a frequentam, constituindo-se como universo simbólico de vivências únicas, mas que não se isolam da comunidade envolvente. No entanto, a escola parece alhear-se da diversidade que a compõe,

permanecendo «idêntica a si própria, exigente e selectiva, por pressão de um sistema económico que, prioritariamente, está interessado no aumento da eficiência e eficácia e na competição» (Cortesão, 2000: 19).

Grande parte desta pesquisa decorreu numa Sala de Jogos, criada pela direcção da escola para a ocupação dos tempos livres e nos recreios da mesma. Situada numa zona periférica do edifício escolar, constituía um espaço de atracção principalmente para rapazes. Ali podia-se jogar ping-pong, matraquilhos e jogos de mesa. A proximidade com o Bar, com a cantina e com zonas de recreio mais escondidas tornavam a Sala de Jogos um lugar privilegiado de resistência relativamente ao mundo escolar, mas igualmente de reprodução de hegemonias, nomeadamente ao nível do género.

Como finalidades mais específicas deste trabalho podem enunciar-se as seguintes:

- compreender o modo como jovens rapazes, dos 14 aos 16 anos, projectam a sua vida futura em termos de relações familiares, partindo de situações concretas do quotidiano;
- perceber as experiências que conferem identidade de género, o lugar das raparigas e das futuras companheiras no seu discurso, bem como a forma como são convocadas;
- perceber a posição discursiva dos rapazes relativamente às imagens alternativas da masculinidade que frequentemente aparecem nos media, procurando descortinar o que conta, afinal, como masculinidade.

### 2. Dilemas do investigar: opções metodológicas

Procurámos perceber como alguns rapazes se posicionam perante determinados acontecimentos, e como neles se compreendem. Íamos à procura do ponto de vista de um grupo de rapazes, relativamente às masculinidades, e à maneira como as vivem. Se era dos silêncios e das vozes que íamos em busca, preocupou-nos o tipo de compromisso que queríamos investir, bem como o rigor metodológico a prosseguir. A selecção dos entrevistados, dos 14 aos 16 anos, decorreu em função dos «sinais» captados durante a observação-participante. Assim, escolheram-se rapazes que poderiam ser representantes dos extremos – «dominantes» e «dominados» – e outros que não pareciam situar-se em nenhuma destas posições.

Existindo o interesse em perceber a maneira como as pessoas constroem a realidade e o modo como o mundo social é por elas estruturado, a escolha metodológica recaiu, numa primeira fase, sobre a pesquisa de terreno, optando-se pelo método etnográfico e observação-participante. A estrutura da investigação, embora caracterizada por uma certa fluidez, corporizava-se no espaço e nas horas escolhidas, bem como na definição do que se procurava compreender e desenvolveu-se com certa flexibilidade, na medida em que o contexto apresen-

tava muitas vezes momentos pouco certos, imprevistos, situações sempre desiguais, obrigando a decisões no momento.

Sendo a escola, para nós, um espaço familiar, a escuta/olhar neste estudo não se conseguiu distanciar de outros sentidos, de outras experiências, idas, mas não esquecidas. No entanto, esta familiaridade foi acompanhada por uma série de estratégias que procuraram manter o rigor do trabalho (Burgess, 1997). Éramos intrusas. A nossa integração realizou-se sempre num registo de hibridez que se procurou manter. Acreditamos que o lugar foi influenciado por nós, da mesma maneira que fomos por ele influenciadas. Mas ganhar confiança foi um dos primeiros objectivos, partindo de uma impregnação do lugar, da cultura, da linguagem. E assim, «ao investigar a vida de outras pessoas, a investigadora coloca-se a si mesma dentro da investigação» (Vasconcelos, 1997: 41). Mas também é inevitável pensar nos vários tipos de poder que se jogam numa situação de investigação, até porque está próxima de uma ideia de investigação policial, e eles e elas sabem e até brincam: «Não fui eu que cometi o crime». Por pressentirem isso, partes de conversas não foram gravadas, porque falar de si implica um certo despojamento, uma certa dádiva que só limitadamente se partilha.

O que ali nos levou não fazia parte das preocupações imediatas daqueles jovens. Estavam antes interessados em falar sobre a escola de um ponto de vista que se invade de exterioridade e de interioridade, como se pertencessem à escola e ao mesmo tempo só fossem capazes de lhe dar sentido na medida em que não lhe pertencem. E a escola, negativa ou positivamente, acaba por principiar os momentos primeiros de conversas, assumindo estes o tom da confissão ou de protesto. O deslize para as temáticas orientadoras, as nossas, nem sempre era conseguido, quebrando-se o fio, e a partir daquele momento outra ponta separável se pegava; como se a vida começasse fora dali, na base de um distanciamento entre a cultura da escola e uma cultura própria de cada um. A escola, pouco reapropriada por cada jovem, confina-se no *entre muros* que desde sempre a definiu. Mas muitas vezes a conversa «salta» e, de repente, estamos outra vez no que lhes interessa, como se a ideia estivesse sempre presente, interrompida para falar de outras coisas a que vão respondendo, de forma curta, para, logo que tenham oportunidade, retomar o assunto deixado atrás: a escola, outras vidas. É aí que se encontra o seu mundo de sentido, o seu sentido de mundo: as distâncias que a escola cria, as aproximações que permite, as vidas na escola, a escola da vida, as escolas, as vidas... E ficamos a pensar na interrupção. Apetece-nos calar e deixar a palavra perseguir a palavra, enquanto estes jovens parecem procurar, através da linguagem, o seu lugar nos lugares da escola e no mundo (Miller, 1997).

O desenho constituiu-se desde uma observação mais distante, às participações nas actividades da sala, passando pelas notas de campo tomadas sempre longe das vistas, até às entrevistas e sua posterior análise. Não foi fácil estar com os rapazes, pelo menos no começo. Depois, foi possível encontrar pontos comuns, valores comunicativos e instâncias comunicacionais que possibilitaram *embarçarmo-nos* com estes jovens e criar um espaço intersubjectivo. Este definiu-

-se pela participação dos jovens e não pela sua assimilação ou despojamento, permitindo, no fundo, significar os mundos vários ali presentes.

A identidade de género tem influência no jogo de aproximação ou distanciação. Foi através das raparigas que chegámos aos rapazes. A nossa presença suscitava curiosidade que se traduzia em alguns comentários, uns mais explícitos do que outros. A forma que os rapazes tinham de satisfazer a sua curiosidade relativamente à nossa presença era recorrer a estratégias mais ou menos labirínticas, conforme o seu à vontade. Assim, tanto podiam fazer comentários quase em surdina à nossa passagem, mandar recados pelas raparigas ou fazer-lhes perguntas, perscrutando sempre as nossas reacções.

De que modo a Sala de Jogos nos adoptou? Somos «invisíveis», ignoradas? Fazemos parte?

Além de uma observação «silenciosa», foi possível interagir com alguns alunos e alunas, procurando perceber as suas próprias interpretações locais sobre acontecimentos que ocorriam (Pharo, 1993). Mesmo antes das entrevistas semidirectivas, foi possível aceder a formas de linguagem, a conceitos usados no quotidiano daquela escola. Assim, a participação na Sala de Jogos foi além das conversas naturais ou provocadas. A partir das raparigas foi possível participar de algumas actividades que ali normalmente decorrem, tendo sido solicitada algumas vezes a participar em jogos, em conversas e no auxílio a estudo de matérias.

O decorrer da observação-participante em contexto natural possibilitou reunir dados densos sobre as interacções entre rapazes e raparigas, entre rapazes, entre raparigas, perceber a maneira como o tempo e o espaço são geridos. Permitiu, ainda, compreender estratégias de agência e formas de estruturação de hierarquias de poder, entre os que ocupam o local observado e entre eles e elas e a força formal da escola. Decorrendo da necessidade de nos tornarmos o mais possível parte do contexto, sem criar rupturas, optou-se por fazer os registos das observações num momento posterior, mesmo correndo o risco de que a densidade do que acontecera não perdurasse completamente na memória.

As entrevistas, usadas também como complemento das observações, decorreram de forma individual ou em grupo, sendo orientadas por um guião. Estas conversas, pois era mais de conversas que se tratava, ajudaram a descerrar algumas posições tomadas pelos jovens, que escutados nos seus próprios termos, a partir da sua voz, possibilitaram, numa nova dimensão, o encontro com os outros e as outras das suas vidas, mesmo que apenas imaginadas. A partir das entrevistas, que incluíam questões descritivas, estruturais e de contraste (Burgess, 1997), procurou-se compreender, do ponto de vista destes rapazes, o seu lugar na escola, e as suas escolhas em termos de futuro imaginado e em várias outras dimensões.

A escrita constituiu-se num tempo para dialogar connosco. A própria maneira de descrevermos e escrevermos os momentos é elucidativa. Linguagem rebuscada e barroca, linguagem dura. Contudo, estes momentos de escrita, envolvidos numa calma consentida, contribuíam para um outro tipo de reflexão e dis-

tanciamento que o próprio acto de escrever permite. O tipo de escrita, principalmente descritiva, abarcou a descrição dos locais, das gentes e dos acontecimentos.

### 3. A Escola e as Presenças

#### 3.1 . *A sala de jogos: o desfile das figuras...*

Primeiro, havia a certeza de que os rapazes dominavam o espaço. Entre eles parecia haver um código de gestão do lugar. Percebia-se uma certa rotatividade. Mas há rapazes e rapazes. As raparigas pareciam apenas ocupar os lugares deixados vagos, os jogos disponíveis. Menos movimento, maior concentração. Mas há raparigas e raparigas.

Depois vão surgindo as figuras, desfilando em momentos distintos, como distintas são as mensagens entrelaçadas, os corpos impressos na força física, a aparência, a exuberância dos gestos, os movimentos manifestados. Ao lado, perto dos corredores que dão acesso às salas de aula, a ordem, o silêncio e os movimentos contidos, mostram que esta Sala dos Jogos é para os corpos que se recusam à domesticação, à quietude, a comportamentos corporais, à construção dos corpos dóceis (Foucault, 1975; Gordon *et al.*, 2000), perseguida noutros espaços da escola.

Alguns rapazes dominam com frequência o espaço e a acústica do lugar. Os corpos, rodopiando, dançando, agitando, tal como as vozes, preenchem de modo «tipicamente masculino». Têm sempre vez para jogar, têm sempre voz para falar. Atiram-se beijos às raparigas, cadeiras às paredes, queimam-se os cadernos de alguém que ocupa lugares num jogo que se quer jogar, apalpam-se as raparigas. A masculinidade hegemónica está presente, tal como a sexualidade. Poderes e agências destilam a partir daqui.

A presença das raparigas na sala depende de quem elas são. Existem raparigas com protagonismo. Prendem as atenções. São giras, altas e sabem que agradam aos rapazes. O corpo é uma forma de poder, de se fazer notar. O movimento da maior parte das raparigas é circulante. Há raparigas que só passam, aos pares. A conversa entre raparigas corre «naturalmente». É uma conversa reconhecida, quase nada se pergunta, quase tudo se conta... os sonhos, o futuro, os namoros, o casamento com um «companheiro fixe», o rapaz de quem não se gosta e se explica que é só amizade, as arrelias de ter que ceder beijos, os cursos que se querem tirar mais tarde, de cabeleireira como a irmã, professora ou médica, porque se gosta do corpo humano, a grande mudança que é vir da escola primária para a EB2/3, por causa dos horários, das mudanças de ritmo, da comida que nesta escola é pior.

A Sala de Jogos parece ser um lugar de insucesso, marginal, mesmo em termos físicos. Mas é também um centro na medida em que cultiva as suas próprias margens. Estas tanto podem ser ocupadas por raparigas como por rapazes. E às vezes as margens são um espaço vantajoso, na medida em que não há preocupações em controlar e manter posições. Os «dominantes» parecem, por vezes, estar

mais vulneráveis nas suas posições, mais expostos. Assim, a maneira que os e as jovens têm de se apropriar do espaço depende das suas posições subjectivas, havendo frequentemente reorganizações e realocações. E aqui também se produzem subjectividades masculinas e femininas, opondo-se as duas e opondo-se dentro das duas.

Os tópicos de discussão mais frequentes na Sala de Jogos são a posse de jogos, a vez de jogar e o tempo de duração consentido. Existe um controlo cerrado sobre a gestão do tempo dos jogos. Existem regras aprendidas, subentendidas do lugar, da fruição. Que tipo de práticas para a cidadania poderíamos para ali imaginar?

A escola, lugar de múltiplas práticas, possui no seu interior espaços de agência, escape, negociação e resistência. Esta Sala de Jogos parece um lugar assim: limitado, mas significativo, no contexto de tensões entre emancipação e regulação, controlo e agência (Gordon *et al.*, 2000). E a autonomia? Que percursos aqui se faz para a cidadania? A Sala de Jogos é um lugar de subversão do espaço/tempo. É ali que muitas regras são infringidas, é ali que está quem falta às aulas, obrigando a escola a outras funções. É o território das permissões, da incontrollabilidade. Espaço de invasão do formal pelo informal, espaço de evasão, porque outros mundos se avistam dali. Como é que a escola pensa este espaço?

Lugar esquecido, a Sala de Jogos, parece quase ter sido desistido. Uma desistência boa, se pensarmos na espessura das relações que ali se cultivam, impossíveis se de um espaço mais regulado se tratasse.

Foi neste lugar que cultivámos as primeiras demoras que permitem as intimidades, as autorizações mútuas, o tempo e o espaço consentido e com sentido. A Sala de Jogos era o espaço de observação por excelência. Mas este era um espaço aberto para o exterior, para o recreio, outro espaço irrequieto. E a observação prolongava-se mais adiante, acolhendo os espaços à volta, nomeadamente, até à «parede do fumo».

#### 3.2. *A relação entre os rapazes e o mundo da escola*

«Temos que mostrar o cartão ao entrar, temos que mostrar o cartão à saída»

É sobre a escola que nos inclinamos para iniciar conversas. Existe um espaço de comunicabilidade que inspira o diálogo sobre a escola enquanto coisa significativa. Existem neste universo instâncias comuns que nos fazem pensar em certas imutabilidades apesar das transformações. Há algo que permanece.

Os jovens, com quem conversámos, pressentem a escola enquanto esforço necessário que se prende num futuro suspenso mais à frente. Assim, o sentido da escola, sem muito sentido, constrói-se na ideia de um futuro melhor, que significa muitas vezes um emprego melhor. Cultura do esforço, por oposição a uma cultura do prazer, a escola, quase impossível de se viver, suporta-se:

«Faço isto porque depois o que é que será a minha vida no futuro?» (E1).

«Se uma pessoa quer ter futuro, uma pessoa tem que estudar» (E5).

Estes jovens sabem o que pode contribuir para o sucesso, conhecem os comportamentos que são valorizados na escola, mas há qualquer coisa mais forte, um enigma que traça caminhos que se sabem contrários:

«Eu vou reprovar. Já não vou às aulas desde o início da escola» (E2).

Mas muitas vezes o interesse não é lá muito e admiram-se os colegas que conseguem:

«Gostava de ter a força de vontade que ele tem, tem muita vontade de estudar» (E4).

As histórias de insucesso começam antes, não se sabe bem onde, quando...

«Já fui expulso de Custóias» (E2).

E a história conta-se ao sabor de palavras violentas, onde se procura a justificação longínqua do processo que ainda se sente que não acabou... E os pais, o que acham?

«Não dizem nada. Não há nada a fazer» (E2).

Às vezes surge o desejo de mostrar que o processo é reversível, de mostrar a possibilidade. O esforço é tornar o interesse visível, porque é «Para mostrar ao Conselho Directivo» (E1). É para mostrar, porque o olhar do outro é significativo.

Rapazes da classe média, com sucesso escolar e outra aproximação aos valores da escola, falam sobre os *outros*: os que não estudam, os que faltam às aulas, os que se ausentam de uma cultura de projecto:

«Eles pensam que se calhar que não estudam agora e depois vão arranjar um emprego em qualquer sítio, mas não é. A maior parte que não estuda vai para a construção civil» (E5)

– que é um trabalho manual, de esforço, pouco limpo, desvalorizado. Além disso, a escola dá mais garantias do que, por exemplo, uma carreira de futebolista:

«posso ter uma lesão (...) e ter que parar de jogar futebol, e se não tiver um curso qualquer vou para onde? Vou para casa, não é?» (E5)

Mas alguns não aguentam: «Estou cheio disto» (E6). «Estudar até ao 9.º. Mais para a frente não. (...) É muito chata a escola» (E7). Aliás, a sociologia da

educação há muito que vem mostrando a rejeição e a resistência dos rapazes da classe trabalhadora à escola e aos sentidos que cultiva no seu interior (Willis, 1977; Archer *et al.*, 2001). Talvez, quando a aprendizagem não tem um sentido experiencial, as pessoas, no sentido de acederem a uma identidade reflexiva, resistam à etiquetagem, à injustiça, ou a um destino predestinado. Certas formas de violência escolar podem ser interpretadas desta maneira. Os alunos, nomeadamente, de origem popular, podem aceder à subjectividade pela resistência, indisciplina e a revolta (Willis, 1977; Dubar 2000).

A cultura abstracta que se valoriza na escola, o domínio do corpo pelo espírito, a supremacia de uma «cultura letrada» cria distâncias com a escola. A autoridade da escola assente na «disciplina pelo tempo», a sua lógica normativa desencontram-se com a lógica do movimento, típica do ser jovem. Nestas descoincidências, rejeitam-se formas de domesticação, as regras incompreensíveis como as horas de entrada e saída, como o ter que «mostrar o cartão ao entrar», «mostrar o cartão à saída». E os jovens sentem que tudo lhes é exterior, sentem a indiscutibilidade das regras. E recordam-se outras escolas, onde «eles deixam sair mais à vontade» (E1). Mas o equilíbrio é difícil, porque os universos culturais presentes na escola são diversos e os contrastes são de difícil conciliação.

Há a fama que se apanha e que não os larga e persegue como uma segunda pele, marcando-os, e os outros também percebem os sinais:

«a escola de Custóias tem aquela fama de ser má e eles vieram com essa fama para esta escola e as pessoas desta escola têm-lhe medo (...) ter assim um bocado de fama que é desde o princípio do ano até ao fim do ano. (...) Está marcado» (E6).

Reconhecidos pelos outros são catalogados, procuram-se sentidos, explicações, o que demonstra que as nossas leituras da realidade não são neutras. Vivemos numa sociedade onde as categorias dão sentido às coisas e às pessoas, e colocamos pessoas e objectos na nossa própria estrutura sob a forma de categorias a que se pode apelar sempre que necessitamos. Depois, as turmas diferentes, as marcadas, de má fama, a turma dos «betos», mostrando que as escolas estão povoadas de exemplos de categorização muito concretos: a aparência dos alunos, a forma como se vestem, as atitudes que revelam, a música que ouvem, os filhos de quem são, o que foram no ano anterior, os rumores que transpiram sobre as turmas. Constituindo-se como representações sociais partilhadas, é quase com uma exactidão espantosa que se reconhece, que se prevê: os percursos escolares, o futuro, as vidas. E os jovens, percebendo como os outros os percebem, vão construindo a sua identidade com base nessas percepções.

Na escola, os(as) professores(as) tomam um lugar importante, pelas coisas que dizem, por aquilo que fazem. Estão do outro lado, sem dúvida, e mesmo quando são «fixes», sente-se a distância reconhecida, há muito aprendida. Não são do mundo deles, mas são significativos. Há os professores e as professoras que se «gramam» (E6), que são «fixes», que falam do *Big Brother* e demoram as

conversas que lhes interessam; há aqueles que «brincam com as pessoas na sala» (E3), ou que «gritam, mas a explicar» (E3), os que desatinam (E6), que são chatos porque pedem a caderneta para escreverem coisas para casa (E7) e os que ajudam: «Eu tinha dificuldades. Eu disse logo no primeiro período. Ela ajudou-me e eu superei muito» (E4).

Mas existem conflitos. Alunos(as) e professores(as) fazem parte de uma relação sempre desigual onde os registos são diferentes:

«Os professores é que nos picam (...) dizem que não somos deste *habitat* (...) Chamam-nos animais... A professora de Português do ano passado tinha a mania de nos auto-estimar. Se estávamos calados, éramos psicopatas, se falamos, somos burros» (E1).

Os colegas, o bufete, algumas disciplinas que se conseguiram «superar» (E4), outras que se gostam como Educação Física, porque se está mais à vontade, são alguns factores positivos. E a escola «maldita» tem afinal momentos significativos que preenchem alguns vazios. Talvez, por isso, é que encontrámos alguns alunos que vêm para a escola mesmo sem aulas.

Alguns sabem o percurso, o que têm de fazer para atingir os seus objectivos, sabem que «tem que se acabar tudo» (E5), que nada lhes foge, e podem contar com certeza o tempo que lhes falta para chegar ao fim:

«Eu sei. Eu já me andei a informar disso, porque eu tenho um primo meu que é professor, e ele já é professor de geografia, e já me disse aquilo que eu tinha que passar» (E2).

Alguns dizem que «a faculdade não. 12.º ano e um curso», talvez porque se pressente que as partidas são difíceis, «é muito estudo, muitos livros», por isso não puxa muito para a faculdade» (E1). E depois, os cursos profissionais não interessam a todos, é para «quem não tem interesse pela escola» (E5).

Mas todos, ou quase todos, pensam numa profissão, de forma concisa, ou mais elaborada, criando «guiões múltiplos de futuro» (Pais, 2001: 8). Os motivos têm a espessura das aspirações em cada voz:

«Para trolha. Ou para serralheiro» (E2);  
 «Economista», porque conhece alguém que tem uma empresa;  
 «Acartar batatas», porque os irmãos já trabalham nisso e às vezes precisam de ajuda;  
 «Fuzileiros, se conseguir ir até ao 12.º e para piloto de jactos...», mas se não conseguir vai para fuzileiro «para toda a [sua] vida» (E3);  
 «Abrir uma loja de roupa» (E5), porque gosta de roupa e de andar bem vestido;  
 «Ser futebolista» (E4, E6, E7), porque é um sonho;  
 «Professor de educação física» (E5), porque gosta de desporto...

Mesmo com projectos semelhantes, como é o caso da carreira futebolística, as formas como os pensam concretizar diferem se estamos a falar com rapazes de

classe média, da classe trabalhadora ou da etnia cigana. Se os primeiros possuem meios psicológicos, culturais, económicos para «imaginar um estado futuro imaginado» (Boutinet, 1996), a escolha imaginada de um estilo de vida para os segundos é feita sem ideias concretas sobre as possibilidades. Já o rapaz de etnia cigana corporiza o dilema da identidade cigana, entre a individualidade e a comunidade, duvidando nas suas escolhas entre processos de assimilação e de integração (Martinez e Martinez 1990).

Noutras dimensões da vida pessoal futura, como o estar casado ou solteiro, vão-se imaginando num percurso pouco certo, ou então nem imaginam, porque ainda não pensaram em nada e a vida dá muitas voltas. O único rapaz de etnia cigana com quem conversámos, de catorze anos, conta-nos que dentro de quatro anos está casado, até porque os pais «já combinaram com uma prima» (E7). Mas mesmo assim, não tem certezas se quer casar: «se o meu pai quer que eu case, mando cabaças», ou seja, recusa-se a casar. Sair ou permanecer na condição cigana?

Assim, se não é no sentido da escola que alguns destes jovens caminham, é na escola que procuram, com outras regras, ganhar a inclusão e o respeito, outros sucessos significativos. E é por isso, talvez, que na Sala de Jogos, por exemplo, os discursos do ganhar, as manifestações de poder e de força são frequentes.

### 3.3. Os rapazes falam uns dos outros... de si – os «betos», os «larilas», os «machões» e os «meninos da mamã»

Falar destes jovens é arriscar caminho a partir da maneira como se dispõem entre as palavras e as ideias expressas, sobre o seu lugar no mundo, o lugar dos outros no seu mundo. Assim, a análise do discurso destes jovens permitiu compreender as suas posições particulares e subjectivas relativamente ao que constitui a sua masculinidade (Pease, 2000) e a masculinidade dos outros.

Quando falam sobre si, recorrem a diversos cenários, próximos, ou distantes, exóticos ou comuns, como se enquadrassem a sua própria ideia do que é ser jovem: a noite, os espaços informais e formais da escola, o passado, a violência, a fuga às regras...

É assim que alguns falam do que é ser jovem, das dificuldades que a *vida da noite* tem, tão diferente da vida de dia... «Porque a vida da noite, não tem nada a ver com o dia. De dia, passa por aí e só vê pessoal «betos», não tem nada a ver...» (E2). E convencendo-nos que é desses universos que percebem, dessa noite, «tempo de magia, de ilusão e de transfiguração» (Pais, 1999: 217), mostram-nos que na vida da noite as preocupações são outras, outras são as transgressões, as aprendizagens, que ignoramos, porque vivemos outro tempo, outro mundo, ingénuo e com menos dificuldades. Este tempo da noite é talvez o reduto de uma fuga também à sua própria invisibilidade, fazendo-se ver, actuando (McDowell, 2000). E a vida da noite descreve-se, revelando-a como espaço de construção identitária alternativa, onde se cruzam outras intensidades, liberdades, onde só com outros saberes se vive, ou sobrevive. A noite é o espaço de fuga, da expres-

são da diferença, da possibilidade de uma «adulter» antecipada, porque se afasta de uma «domesticação e regulação» (Sanchez e Martins, 1999: 234).

Recorrem, outros rapazes, a tempos passados para se definirem no presente. Contam outras vivências, outras maneiras de ser onde se destaca a transgressão, a *marginalidade* no sentido de ser diferente, de ser conhecido, de provocar e causar *impressões*.

Falam desses tempos com o orgulho de alguém que sabe que choca e incomoda e se sente reconhecido. Mas há talvez um acentuar exagerado da rebeldia, do desdém pelas regras que não são para eles. Se não existissem regras para quebrar, que mundo triste era: «Antes de vir para aqui, quando andava lá na escola de Custóias, lá é que era rebelde, eu! Ui...!». E esse tempo de rebeldia como era? «Era fixe! Vínhamos para aqui, para a escola, montes deles» (E2). Sim, porque o grupo é tão importante. O não estar sozinho, aquelas coisas que se fazem só com outros pares, diferenciando-se pelo colectivo que são, pela força que juntos têm, pelo medo que sabem que provocam noutros, que são menos e fazem parte de outras coisas. Mas há quem não concorde com a violência que um grupo pode desencadear contra os mais «fracos», porque «isso é uma cobardia» (E2), serem tantos contra tão poucos.

É preciso conquistar um lugar logo no início do ano lectivo, mostrar que não se tem medo: «Vinha-se a armar, levou uma chapada. Levou logo! (...) Deilhe, até hoje, nunca mais (...) impus respeito, logo no princípio» (E4). E recordam-se outros tempos em que nem sempre foi assim. Conquista-se a força e uma fama que é má, mas que se converte em boa, porque é assim que são reconhecidos, autorizados: «Eu meto-me com toda a gente! Não tenho medo de ninguém! Esta vida ou é matar ou é morrer» (E2), «Dou, mas também levo. Quem vai à guerra dá e leva» (E4).

Se alguns dizem que eram incapazes de bater numa rapariga, porque afinal «não se bate às raparigas com uma flor» (E1), outros falam em conflitos violentos com raparigas: «Cada chapada no meio daquela boca!» (E2). Dizem, porém, que as raparigas são menos violentas, porque são mais compreensivas e «os rapazes são mais logo para a porrada». Mas as raparigas de vez em quando também andam à porrada, «por ciúmes e coisas assim» (E3). Mesmo assim as reacções são diferentes. As provocações dos rapazes têm outra força, e além disso «os rapazes têm a mania. Quando dão na boca de alguém, têm aquela importância. São heróis» (E2). Estes rapazes são conhecidos como «machões», aqueles que «têm a mania que são os maiores» (E5). A linguagem da violência existe na maneira como se descrevem as lutas e a violência física, o meter-se com os outros. A violência constrói-se também pelas maneiras de a dizer, de a descrever, e que permitem imaginar a força da imagem: «meteu-se com um colega meu e pô-lo a deitar sangue pelo nariz» (E1).

Admiram-se os colegas pela força física. Reconhecem-se os objectivos de quem quer parecer ou ser mais forte: «é para mostrar que têm força para a escola inteira. Depois ficam todos a saber: – Olha aquele bateu naquele! Então vou lá

desafiá-lo! E depois desafia-o e então se calha de ganhar, é um desafio total, não é?» (E3). É assim que se ganha o respeito, que se tornam protectores, porque «tem as costas quentes», «muitos conhecimentos» (E1) de outros rapazes mais velhos. A idade é uma dimensão importante, outro mundo se avista de uma «adulter» desejada, com liberdades nunca antes conseguidas. «Ele já sai», dizem, porque as saídas à noite para bares ou discotecas significam a conquista de uma autorização, de uma pertença identitária, de coisas que já se podem fazer. Outras vezes, há importâncias que se sobrepõem e o não sair à noite tem outros motivos: «a minha mãe está sozinha em casa» (E1) e isso está em primeiro lugar.

Mas as fraquezas dos duros também se apanham. Muitas vezes aqueles rapazes que exercem um maior controlo sobre outros rapazes e raparigas têm uma posição mais vulnerável nas hierarquias de sucesso da escola (Gordon *et al.*, 2000). Afinal não são assim tão duros: «Então se eles são tão maus (...) para que é que ele diz que põe os livros na pasta para disfarçar que vem para a escola?» (E1).

Olham-se uns aos outros, reconhecem-se ou não nos diferentes lugares da escola, da vida cá fora, comprometendo-se com comunidades em formação, bem como hierarquias (Gordon *et al.*, 2000). Os nomes escolhidos marcam, orientam, mas é «um vício também. Toda a gente chama. Uns chamam, os outros também têm de chamar» (E4). Assim, se se pode referir que nomear é quase uma brincadeira, parece que alguns destes rapazes também sabem que ser nomeado pode ser parte de um processo de marginalização e que esse posicionamento como marginal nas hierarquias informais de estudantes é uma posição que dá ao seu portador uma agência muito pequena (*ibidem*).

É a partir da linguagem que se organizam, sob a forma de códigos sociais, a criação simbólica individual, a subjectividade da pessoa, que se estruturam representações colectivas. A linguagem é um território de legitimação de autoridades, de silenciamentos e dominação simbólica, de definição de alteridade, mas é também território de desafio e mudança.

Os «betos», poucos naquela escola, definem-se como os «meninos da mamã», ou «aqueles cromos que andam por aí», que se distinguem, porque têm hábitos estranhos, «pela fala, pela maneira de ele ser», ou «são pessoas, por exemplo, estúpidas», que dizem: – Ai, este aqui quer me bater...vou dizer à minha mãe. Depois aí, é que dá vontade de estoirar-lhes a cabeça!» (E2). Os «betos» são ainda os que estudam e apontados por aqueles que não estudam, que «têm ciúmes», e se a professora elogia, «então eles ficam zangados e dizem: «Olha é betinho» (E3). E detestam-se os «betos», talvez porque são diferentes, porque seguem as normas, porque estudam e visibilizam o insucesso escolar dos outros, mas, principalmente, porque pertencem a outro grupo social e têm mais dinheiro. São o diferente, o outro distante, com o qual não se identificam e que negativizam... Sim, porque ser «beto» é algo muito complexo, pode ser também, aquele que entra no 5.º ano, e «é um chaval» (E4). «Beto» é uma designação que se evita, que se despreza: «A mim não me chama beto. Não dou para a escola» (E6). É que, afinal, os verdadeiros rapazes não trabalham (Epstein, 1998), culti-

vando-se uma certa resistência à escola. Mas ser bom na escola não é a única característica do ser «beto»: «Eu não vou dizer que sou excelente aluno, mas...sou um bom aluno e não sou beto» (E2). Há que diferenciar muito bem. Não se pode confundir. Um «beto» é um «beto». Ponto final.

Falar sobre os outros, os «duros», os «machões», «os que têm a mania», os «larilas», os «betos» revela formas várias de viver as masculinidades. E embora domine um discurso que favorece o culto a um território da masculinidade hegemónica, existe quem a recuse, criticando-a e ridicularizando-a: «É como o professor de tecnologia diz. Não se afirmam...Não se sabem afirmar como pessoas normais, como são meios «larilas» têm que se afirmar...tentar fazer...» (E1). Assim, as «fraquezas», como o ser «larilas», escondem-se através de atitudes que tentam provar a masculinidade, ou melhor, a virilidade.

«Larilas» é uma designação frequente, que inclui vários tipos de condutas que se afastam da masculinidade hegemónica, ainda que só na aparência. O que é ser «larilas»? O «larilas» é aquele «que tem estilo de mulher. Esses que gostam de brincar... esses com as raparigas... esses betinhos que andam aí, andam... brincam com bonecas, chamam-lhe maricas» (E4). O «“larilas” anda sempre com raparigas» (E5).

«É o rapaz que é travesti» (E3).

«O que eu acho que é? Tem tiques. Foi feito para ser homem, nasceu homem e quer ser mulher. Acho que isto não cabe na cabeça de ninguém. Eu era incapaz de me casar com um homem. Onde é que eu casava com um homem? Dava um tiro na cabeça! Chegava a altura pegava na pistola...» (E1).

Não existe espaço para outras opções sexuais e nomear outros rapazes, trocando sobre possíveis inclinações homossexuais, é frequente. O crime pode ser uma roupa, um brinco, uma boa nota (Kindlon e Thompson, 2000). Na sua lógica, o quadro tem de ser coerente. Quando isso não acontece, a imagem tem algo de contraditório... Rapazes com atitudes de uma masculinidade hegemónica, mas que na aparência cultivam traços associados às mulheres, como os cabelos compridos e os brincos, são criticados pela tal falta de coerência entre aparência física e comportamentos. «Virado de costas parece quase uma mulher» (E1). As coisas têm que ser reconhecíveis e um rapaz «tem que ser normal, não é brincar com bonecas, nem isso. Já brinquei, mas foi quando era criança» (E4). Existe, assim, um limite de masculinidade imposto que todos os rapazes aceitam e usam para se julgar» (Kindlon e Thompson, 2000: 88).

Os tiques, os gestos, aquilo que é visível, marcam e classificam, afastando. «Aqueles gestos de mulher...» (E1). E os gestos serão um sinal de homossexualidade?

«Não, mas às vezes querem imitar as mulheres, fazerem o que as mulheres fazem. (...) A mulher tem a sua personalidade, porque é mais frágil e ter esses gestos... [quem tem estes gestos, os tiques até pode nem gostar de homens] mas pode gostar do que as mulheres fazem, pôr batons, andar a mexer nos batons» (E1).

Assim, «os rapazes não só sentem que têm de ser masculinos como sentem que devem ser não femininos – talvez até antifemininos. Por isso, atacam consciente e deliberadamente, nos outros e em si mesmos, todos os traços que possam ser definidos como femininos» (Kindlon & Thompson, 2000: 87). A definição da masculinidade parece ser estreita, tão estreita que há certas coisas que não se contam aos amigos rapazes, «é como se fosse um segredo», porque não admitem que também fazem coisas que não são «próprias» para rapazes e então «também não queremos dizer e não dizemos, que é para não sermos gozados pelos outros» (E3).

Abordar a homossexualidade é uma empresa difícil. Os rapazes não gostam de falar disso, e em poucas palavras demonstram o domínio da heterossexualidade e a sua subjacente autoridade cultural. A maneira como se colocam e colocam o discurso não deixa dúvidas sobre a mensagem que querem transmitir: «Uma vez na festa do Carnaval andaram para aí a fazer manifestações na rua... Eu matava-os mas era a todos. Todos numa corda» (E1). Há que convencer constantemente o sentido da sua sexualidade, até porque a performance sexual é uma das arenas cruciais na qual a masculinidade é socialmente construída (Kimmel, 1987).

Não pode haver dúvidas sobre a sua masculinidade, sobre a sua pertença a um grupo que é de rapazes 'normais', em que a heterossexualidade funciona como uma norma inquestionável (Benjamin, 2001). Acima de tudo, alguns deste jovens desejam a sua inclusão em grupos fortes, dominadores, em que a força e a agressão são marcas de segurança e sobretudo, como também já demonstraram outros estudos, «a adesão e conformidade ao modelo de masculinidade desejado (...) ficando acima de qualquer suspeita» (Rocha e Ferreira, 2002: 61).

Acedemos a outras formas de masculinidade, através do discurso da masculinidade hegemónica, entendendo hegemonia como dinâmica cultural pela qual um grupo reclama e sustenta uma posição cimeira na vida social (Connell, 1995). Existe uma masculinidade hegemónica, vincada pelo valor da força física e de outro tipo de autoridade como a idade, outras vidas vividas, que torna visíveis, aos nossos olhos, outras masculinidades, dissonantes daquela. Assim, parece existir, a partir desta, toda uma geografia de exclusões e de intimidações, como se pode verificar nalgumas entrevistas: muitos rapazes são rotulados a partir dos seus comportamentos quer físicos, quer psicológicos. Estes jovens corporizados, no interior dos discursos tradicionais da masculinidade, tal como o desporto e a agressão, colocam as masculinidades dissidentes como «as outras» (*othering*) (Gough & Peace, 2000: 386)

#### 3.4. Percepções sobre raparigas na escola: «as raparigas não têm nada para fazer, estudam»

Os rapazes com quem conversámos reconhecem que, no que diz respeito à escola, ao sucesso académico, as raparigas são melhores, são mais trabalhadoras, mais maduras e socialmente mais capazes, o que vai de encontro a opiniões de rapazes presentes em outros estudos efectuados, nomeadamente em Inglaterra



(Reay, 2001). Destacam a sua maior participação nas aulas. Não parece ser um fenómeno que entendem como novo, de acordo com explicações suas:

«já vem de trás, já vem de gerações (...) É como sempre, os rapazes sempre foram aquela coisa, não sei. Não estudam tanto como as raparigas» (E6).

E vão desafiando os motivos deste avanço das raparigas na escola dizendo que são mais inteligentes e têm mais gosto (E3), ou então são «meninas da mamã» e ficam com medo, se não tiram boas notas. Justificam ainda que os «rapazes distraem-se mais» (E4), as raparigas «têm menos coisas para fazer e os rapazes gostam mais de jogar à bola; as raparigas não têm nada para fazer, estudam...» (E5).

Confrontados com a ideia da diferente possibilidade e oportunidade de participação das raparigas na Sala de Jogos, dizem que há jogos que «é mais... para rapazes... os rapazes é que jogam» (E1), enquanto as raparigas «é mais para conversar» (E7), periferalizam-se e optam pelos jogos de tabuleiro, que têm outra maneira de serem jogados.

Mas alguns destes rapazes alertam para as observações ingénuas do fenómeno que pode parecer de exclusão das raparigas de algumas actividades. Existem outros códigos que nem sempre quem observa percebe ou detecta:

«Se for uma rapariga que goste de um rapaz, deixa logo de jogar» (E1). Explicam-nos, assim, que são as próprias raparigas que preferem a posição de observadoras: «quando a gente joga muito, a mesa parece que é um jogo profissional. Está toda rodeada...E as raparigas, às vezes, são as primeiras a irem-se sentar lá para ver» (E1).

Existem também casos de coacção por parte de alguns rapazes e as raparigas afastam-se dos jogos, mas «isso é medo. Já não é deixar, é ter medo». (E1), «os rapazes chegam lá: Ah, sai daí! são machões» (E5).

Mas a pouca permanência das raparigas é explicada de outra forma por aqueles que supostamente parecem dominar a Sala de Jogos. Normalmente as raparigas não jogam por serem «mancas» e não saberem jogar (E2), ou então, porque são «betas» e os rapazes são melhores, e depois «quem perde, sai» (E4). Com os rapazes que dominam não há dúvidas sobre o que tem que acontecer: «Eh, pá. Têm que sair» (E1). Além disso, os rapazes dizem que gostam de jogar seguido. E joga-se à pressa, quando as raparigas jogam. Para jogar a sério, a valer, só com rapazes. E elas desistem...

Noutros contextos, como os jogos de equipa, e tradicionalmente masculinos, nas aulas de Educação Física, as raparigas parecem ter pouco protagonismo e participação: «as raparigas jogam de lado» (E6). No futebol, por exemplo, relativamente a passarem a bola às raparigas, «a maior parte (dos rapazes) não passa, porque têm medo de perder». Os rapazes ficam furiosos: «se por acaso passei a bola, fintei, e ela não finta nada, só chutou e a bola entrou!!» (E3). Mas há excepções e alguns rapazes reconhecem-nas. Há raparigas que «jogam bastante fute-

bol», mas mesmo assim passam-lhe a bola poucas vezes porque «falham muito» e depois, se se magoam, são umas «queixinhas» (E4).

Outros reconhecem que «elas também têm de participar» (E5), porque senão não evoluem. Mas existe outro tipo de entraves, mesmo para raparigas que jogam bem. Pertencerem à etnia cigana pode ser um obstáculo difícil de transpor: «a minha mãe não gosta porque é rapariga e depois é maria-rapaz» (E6).

Mas quer seja ou não de etnia cigana, alguns dos jovens rapazes reconhecem que a liberdade das raparigas é diferente da dos rapazes. Nas saídas à noite há diferença, elas não saem tanto, porque «os pais devem ter receio de que alguma coisa aconteça» (E5), «aos rapazes dão mais liberdade. Com as raparigas têm um certo medo. (...) Há mais perigos para as raparigas». E que perigos são esses? «Ficar de balão». Assim, sair à noite com a namorada, só mais tarde, quando os pais dela ganharem confiança, e «ela ficar com mais idade, já pode sair». Embora não se entendam estes comportamentos dos pais, este rapaz, dos mais velhos com quem conversámos (16 anos), afirma que vai fazer o mesmo, quando for pai: «Ou eu conheço muito bem o namorado, ou então nada! E marco horas para chegar» (E6).

### 3.5. Discursos sobre os namoros: «namorada? muitas pretendentes»

Os rapazes com quem conversámos não gostam de falar dos namoros, das raparigas com quem andam. Sentem-se pouco à vontade. Talvez, por isso, se refiram a estas situações com desagrado, como se não ligassem a este pormenor das suas vidas, tentando dar um aspecto casual: «Já tive. Mas era uma borrachona», ou afirmando a normalidade da situação «Já tive namoradas, já». Até porque o ter namorada acaba por ser significativo entre os rapazes. Refere-se com algum gozo aqueles que ainda não tiveram namoradas: «Oh, ele nunca teve» (E2).

Alguns vão desafiando os sucessos nos namoros, com as raparigas: «Namorada? Muitas pretendentes», mas nenhuma agrada, afinal, porque «têm a mania de se armar, andam assim espertas. Até ouvi dizer que uma gosta de mim. Manda cartas. Se visse o milhão de cartas que eu quase todos os dias recebo!» (E3). Mas é tudo tão incerto... Às vezes «rolam assim umas cenas», mas no dia seguinte já não é nada, não dava. Os namoros são curtos de um ou dois dias: «Acho que gosto de arranjar a rapariga ideal», «que brinque comigo, que saiba lidar comigo. Não sei como explicar. Não é só uma pessoa qualquer que ache bonita», não chega, «tem que ser ideal, ideal, ideal» (E4).

De acordo, talvez, com a idade, com outra maneira de encarar as coisas, alguns rapazes privilegiam a seriedade da relação que se quer ter com uma rapariga: «Eu não, eu gosto de levar uma relação a sério!», «Não é dar uns beijos e pronto» (E2). Apreciam-se as raparigas «com cabeça»: «Não é como algumas que andam aí, que nem se pode conversar com elas. Não dá uma conversa de jeito. É cada uma! Ela não, é diferente, dá para ter conversas, posso confiar nela» (E6). Como é que estes rapazes imaginam o seu futuro ao lado de uma mulher, de

uma possível companheira, daquela que desejam que se possa confiar, daquela que eles esperam, ideal, ideal...é o que se analisará seguidamente.

#### 4. Imaginar o Futuro...

4.1. *As mulheres das suas vidas e a vida das «suas» mulheres... «sincera, humilde e trabalhadora»*

Sinceridade é a característica que mais se aprecia numa companheira imaginada. Sinceridade é «não trair o homem, por exemplo. Não ir para a cama com os outros, não se meter com ninguém, não mentir» (E3). Fala-se de que precisa de «respeitar», porque «isso aí, respeitinho é tudo» (E2).

Mas a sinceridade também pode ter outras dimensões. Pode ser não comprar coisas às escondidas, porque «é o que hoje as mulheres costumam fazer mais. Comprar ouro às escondidas» (E2).

Assim, deseja-se uma companheira «sincera, bondosa, sem ser má. Bondosa. Fazer o que ela tem de fazer em casa, trabalhar, tudo o que as outras mulheres mais ou menos, a maioria fazem» (E3), porque «o que é bem, é já ter o comer à noite pronto...» (E2). Depois, tem que ser «fiel e trabalhadora» e «que me dê muitos filhos, porque eu gosto de crianças» (E4).

Para o rapaz cigano com quem conversámos, uma boa companheira é «não andar sempre na rua a conversar, não entrar nos cafés, com as colegas. Só quem serrote!» (E7).

Também consideram que ter uma companheira é algo mais, é «um laço de amizade que quando se junta não se pode separar» (E3), é alguém com que «nós podemos contar (...) desabafar» (E5), «que seja fixe, que nos compreenda» (E6).

Escolher a companheira é empresa criteriosa, o namoro serve para se conhecerem: «Eu antes de casar com uma mulher, vou saber com quem é que lido, não é? Uma pessoa através dos anos vai saber com quem é que vai lidar!». Até porque há determinadas coisas que se apreciam numa mulher...». Vou saber se ela sabe cozinhar, vou ver aquilo que sei fazer eu e tudo o que ela sabe fazer. Para duas pessoas gostarem uma da outra, os pensamentos têm que encaixar um no outro». O casamento é assunto sério, que tem que ter certezas: «As pessoas para se casarem é porque gostam uma da outra. E porque têm uma maneira de pensar, não vou dizer que é igual, mas... assim, pensamentos idênticos» (E2).

Ser companheiro também não é muito diferente, destacando-se o «ajudar» como uma das atitudes que se valorizam, mas ser «também fiel e ajudá-la nos momentos que ela mais precisar e nos que menos precisar, estar sempre ao lado dela...» (E4). Um companheiro é uma pessoa amiga: «Eu tentava ajudar no que fosse preciso. Se ela me pedisse alguma coisa, tentava ajudar» (E5), «ser educado, fiel, ajudar» (E7).

Enquanto conversávamos sobre mulheres, sobre o ser companheira, sobre os seus desejos e perspectivas futuras no âmbito da família, no balançar das pergun-

tas e respostas, estes rapazes vão percebendo o enredo que estrutura as nossas questões, às vezes tão pouco estruturadas. E assim, ou pela maneira de entoar as perguntas, ou pelo desenrolar da conversa num sentido da sensibilização para a igualdade, tocam abruptamente na ideia de «machismo», implicitamente «acusando-nos» de ser aí que queremos chegar, embora essa palavra nunca ter sido referida: «Não, eu não sou machista». Mas o que é ser machista? «Machista? O que é ser machista? Por exemplo, achar que eu é que mando, que as mulheres é que têm que trabalhar» (E2). «Machista é pensar que as mulheres não valem nada, achar que os homens é que têm de ser melhores em tudo, eu acho que não» (E1).

As mulheres ciganas parecem ter os movimentos delimitados. A cultura circunscreve os seus passos desenhando-os à roda de casa, à roda dos filhos e filhas. O que pode esperar uma jovem cigana de um futuro que o passado determina?

4.2. *As responsabilidades: «é o chefe de família, tem mais obrigações de sustentar o casal»*

A maioria dos rapazes com quem conversámos imagina na sua vida futura uma companheira, filhos, uma família. Sentem que é a si que cabe a responsabilidade de sustentar a casa, de prover a família com um futuro melhor, parecendo esta responsabilidade operar como componente inerente à masculinidade (Benjamin, 2001). E é por aqui, também, que passa, para eles, o sentido da escola. Esta é importante na medida em que pode contribuir «para ter uma vida mais ou menos», em que não seja necessário «a minha mulher ter que andar a varrer escadas e eu ter que andar a carregar ferro, ou andar para aí à chuva, ao frio, à trolha, essas coisas do género...» (E1). Desejam um futuro que passa pelo conforto e pelo afastamento de actividades com menos prestígio, mais duras, manuais, «sujas».

Os outros, ou as outras, como os filhos(as) e a companheira, têm importância na forma como estes jovens se percebem no mundo, nas funções que acham que devem desempenhar, na maneira como vivem a escola, na relação com o trabalho, na responsabilidade de sustentar uma família. A vida sozinho seria diferente: «Eu, se fosse por mim... Se eu vivesse sempre sozinho, tratava da minha vida e não me importava de sair já da escola». Assim, imaginar a vida futura fá-los «aguentar» a escola e o que ela significa. Depois existem os filhos, a mulher: «Quando tiver mulher e filho, o que é que vou dar aos filhos?» E, talvez, porque eles hoje vivem todos os dias o papel de filhos, acham que se deve dar aos filhos o que eles quiserem, ainda que não tudo.

Prevalece a ideia de que o homem é o provedor da família, é ele que tem de trazer dinheiro para casa. É uma ideia próxima, familiar, aceite e que faz parte da sua identidade, porque o homem «tem mais obrigações de sustentar o casal, é o chefe de família» (E1). Os lugares são conhecidos, demarcados, marcados no interior de uma família cujas configurações se sabem.

Como sentem os rapazes este peso, como se definem nele, como se sentem obrigados ou não a redefinirem-se? Sentem-se bem nas exigências que lhes são imputadas?

Estes rapazes, de um modo geral, têm consciência de que o casal vai ter que trabalhar, mas entendem-se como os que sustentam realmente a casa. O ideal será ganhar o suficiente para a companheira poder ficar em casa: «se puder que a minha mulher fique em casa e que os meus filhos andassem a estudar, chegar aos 14, 15 anos e trabalharem...» (E1). A possibilidade de ser só um a trabalhar fora de casa surge se o homem «ganhar suficientemente para manter os dois. E aí conseguir mantê-la em casa!» (E2).

A insistência na ideia de trabalhar para que as companheiras possam ficar em casa, responsáveis apenas pelas lides domésticas e o cuidar dos filhos(as), parece significar para estes rapazes qualidade de vida. Habitados a verem as mães sobrecarregadas, entre o trabalho pago e o trabalho doméstico, parecem considerar como de maior valor a companheira poder ficar em casa e dar-lhes «um nível de vida melhor». Tudo tem o seu lugar: «Um trabalha, outro tem o papel de estudar, que é o filho e o outro tem o papel da casa, de fazer as compras» (E1). Imaginar transgressões, outras escolhas... imaginar o contrário... E se a mulher ganhar mais? «Logo que ganhe para casa» (E3). «Como? Ser a mulher... e o marido...! Não, se a minha mulher ganhasse mais do que eu, eu não ficava em casa, a fazer compras nem nada...» (E1). É difícil de aceitar, é mundo virado do avesso, que não se aceita (E1, E2).

A mudança incomoda: «Não era justo a mulher estar a ganhar para o homem». Ao contrário «está certo. Sempre foi assim! Se se trocasse, era muito radical» (E6). Outros dizem que até se poderia aceitar, mas «se trabalhasse, podia ganhar dinheiro, contratava uma empregada lá para casa e ela fazia a lida da casa, tomava conta dos filhos, enquanto eles não estivessem na escola. Se não mandava os meus filhos para os avós» (E5).

E se a companheira não gostar das tarefas domésticas e quiser trabalhar, ter uma profissão, uma carreira? Não faz mal que a mulher trabalhe fora de casa, mas em casa «há coisas que as mulheres têm mais jeito» (E4), porque «se calhar as mulheres nascem com mãos para lidar a casa» (E5), «é outra maneira de cuidar das coisas» (E6). «As mulheres devem ter qualquer coisa que lhes diz: «Somos obrigadas a fazer isto, vamos ter que fazer».

Salienta-se o conforto que existe se a mulher estiver em casa, ou se conseguir fazer as coisas em casa, mesmo trabalhando fora de casa. Estamos no domínio do desejável: «O meu tio trabalha, eles os dois trabalham, mas chega a casa tem comida, tem roupa limpa, tem isso tudo...» (E4).

Exige-se mais da mulher que apenas trabalha em casa. «Eu custa-me um bocado na cabeça, é como a gente vê aí, às vezes há pessoas... há maridos a trabalhar à noite e tudo e por vezes, e a mulher está em casa, vai todos os fins de semana ao cabeleireiro, e o homem, lá vai o homem» (E1). Os papéis diferentes e as contrapartidas. Ficar em casa, mas mostrar serviço. Há coisas que não se admitem a uma mulher que não trabalha fora de casa: não fazer a comida, não tratar dos filhos, não arrumar a casa (E1). Tem que dar provas de que fez alguma coisa, de que não está só à espera do marido, do dinheiro que ele traz com esforço.

Mas quando a mulher trabalha e quer descansar, imagem que normalmente associamos aos homens, alguns jovens acham que não é muito adequado, a não ser que estejam muito cansadas (E3). E se a profissão e o trabalho são realmente importantes ou necessários então... «Prontos. Compramos uma empregada ... compra-se, aluga-se» (E1). O trabalho é desvalorizado na mesma? Percebe-se uma hierarquia entre mulheres? O trabalho doméstico considerado importante continua noutro patamar, nas relações sociais do capitalismo.

É a mulher que substitui a mulher, perpetuando a ideia de um vínculo feminino à casa. Imaginar um empregado é impossível. Há tarefas intransmissíveis. «Eu acho que não há homens para limpar a casa» (E1). E se houver? «Não, só se for larilas» (E1). Homossexualidade masculina e desempenho de tarefas tradicionalmente de mulheres. O não lugar para as masculinidades dissonantes, para a não heterossexualidade, para formas de viver a masculinidade diferente da hegemónica. É a impossibilidade de escolher, mas também a impossibilidade destes jovens não deixarem de recusar estas formas de vida distantes do que consideram correcto. A linha é longa, a ponta do fio inalcançável – como se trabalha a meio do fio, sem cortes, apenas esfiado, para encontrar o código do entrançar e inverter a tendência?

Hoje, em que estes jovens ainda vivem em casa dos pais e das mães, fazem muitas tarefas que, num futuro qualquer, consideram ser mais adequado a mulher desempenhar. Como é ter de fazer coisas que são mais tarefas de mulheres? Diz-nos um rapaz que «até agora não senti falta de peso nenhum, não me caiu nada» (E1). E são estes rapazes, que chamam «larilas» a quem faz coisas que as mulheres fazem, que não concebem a ideia de um empregado doméstico, que nos descrevem maneiras de ajudar em casa. Como se tivessem sido apanhados desprevenidos, falam do que gostam e do que não gostam de fazer em casa, e descrevem meticulosamente a maneira como fazem o arroz de modo a «que fique humidozinho» (E1), que confessam que não gostam de pôr a roupa nas cruzetas. Coisas que não se contam aos outros rapazes, só se «a gente falar nisso», porque «eles são duros mas é por fora!» (E1). E esses que são duros só por fora também contam a maneira como fazem o arroz ou passam as calças a ferro. Contam como aprenderam a fazer massa: «Com medo, mas aprendi pela embalagem, eu a ler e eu... Ai, agora tenho que fazer isto e lá ia eu buscar tudo para meter em cima, é isto agora, ia buscar aquilo...» (E2).

Arrumar o quarto é comum entre as tarefas desempenhadas pelos rapazes, mas nem sempre, segundo dizem: «Quando calha, quando estou bem disposto» (E2), «se me apetece» (E7). Mas existem outras coisas que estes rapazes fazem: «Eu não dou muito trabalho à minha avó. Eu ponho a minha roupa na roupa suja, ponho no meu quarto, depois junto-a e ponho na máquina, estendo-a e depois passo-a a ferro. Não dou trabalho nenhum» (E4).

Acham, de um modo geral, importante ajudar «um pouco os pais ou a mãe, ou o pai, assim, na comida, ou na lavagem da casa» (E2), muitas vezes, «porque a casa é muito grande e, se uma pessoa não ajudar, ela sai de lá toda cansada» (E5).

Entende-se que as tarefas têm de ser repartidas por todos. E se alguns ajudam porque tem que ser, outros fazem, porque não custa nada: «Por exemplo, nós queremos ir sair, se uma pessoa der uma ajudinha é mais rápido. Podemos sair mais cedo» (E5). Ajudar «é também fazer coisas em casa, não é só chegar do trabalho e sentar-se a ler o jornal, mas ir ver o que é preciso fazer» (E6).

É quando a mãe não está que estes rapazes mais ajudam, porque quando a mãe está em casa... «Não, ia ela estar em casa e eu ali a fazer o comer!» Depois, meio em tom de brincadeira, dizem que quando a irmã crescer «então é que vai ser. A minha mãe e ela a trabalhar, ui... estou na cama...» (E2). E quando tiverem uma companheira? «Isso aí já é diferente» (E2). E explicam essa diferença: «É assim: vou ter uma mulher, tenho que partilhar tudo com ela não é? Tudo e especialmente em trabalhos de casa» (E2). As «incoerências» do discurso...

Assim, uma maioria destes rapazes ajudam em casa nas tarefas domésticas ou a cuidar de irmãos e irmãs mais novas. Mas nem todos se comprometem na questão do cuidar, nomeadamente de irmãos ou irmãs. «Porquê? Porque foi ela que o fez! Eu é que o vou estar a aturar?!» (E2) Mesmo a mãe pedindo ajuda: «Pedir pede, só que é *grupe*, leva sempre corte. Não, não posso, tenho que sair» (E2). Há coisas que custam a fazer quando se trata de cuidar de bebés, mas sem problemas contam casos que conhecem, de amigos ou primos que tratam dos irmãos ou irmãs mais novos.

A maneira como os rapazes colocam e se colocam nas questões das tarefas traduz talvez vidas diferentes. A ausência do pai em casa, a maneira como se encara esta ausência, como de abandono, por exemplo, pode levar os rapazes, desde cedo, a assumir responsabilidades dentro da família que normalmente outros rapazes não têm. Ajudar a mãe, que vive uma situação de abandonada, torna-se comum.

Reconhecem que é importante ajudar. A publicidade, as novas imagens que colocam homens em espaços tradicionalmente ocupados por mulheres são vistos de modo diferente por estes rapazes. Para uns, «é só mesmo para a televisão» (E1); outros acreditam que algo está a mudar e que as imagens que vemos são verdadeiras, mas ainda «pouco usuais» (E5), mas já «há homens que fazem essas coisas, que fazem coisas em casa e ajudam» (E6). A mudança de hábitos, «difícil, difícil não é. Meter uma roupa na máquina até eu faço» (E4), e às vezes percebem a mudança perto: um tio que faz tudo em casa e passa as ceras «de joelhos e tudo» ou um pai que «quando a minha irmã nasceu, mudava-lhe as fraldas, lavava-a, quando a minha mãe não estava em casa. E agora mete a roupa na máquina, lava a loiça, faz o comer» (E5).

#### 4.3. Ser pai: «dar comida ao bebé que é uma coisa que eu gosto muito»

A imagem do pai tradicional já há muito que não é considerada aceitável. A ideia de um pai distante, frio, temido, limitando-se ao papel de provedor e protector da família perdeu o sentido e a aceitabilidade. Quisemos saber como é que

os jovens com quem conversávamos se posicionavam perante a imagem do «novo pai», convocado agora pela sociedade para assumir a igualdade no cuidar dos filhos ao lado das mães.

Ter filhos faz parte de um futuro imaginado ali à pressa. Só um filho ou filha, um casal, ou uma equipa de futebol. Todos fazem contas ao desejo.

Ser pai decorre das responsabilidades que entendem para si na família: «Eu acho que um pai é um chefe de família. Precisa de ser compreensivo para fazer a família feliz e a ele também» (E1). Fazer a felicidade, ou a infelicidade, mas ser «sincero, não ser mal educado, trabalhar, não ser mal educado para os filhos, dar bons exemplos...» (E3). O diálogo entre pai e filhos e filhas é valorizado:

«Conversar, não é bater-lhe... Dar-lhe um bom nível de vida, muita coisa» (E1)

«dar-lhe tudo o que pudesse dar (...) se a minha mãe trabalhou muito para me dar as coisas a mim, também vou trabalhar para dar aos meus filhos» (E5).

Critica-se o pai irresponsável, que abandona o lar. Reconhecem que nestes casos quem arca com tudo é a mulher. «É preciso ter responsabilidade, também, não é só fazer os filhos e depois separarem-se» (E1).

Quando são confrontados com a questão do cuidar, nomeadamente dos filhos e filhas bebés, consideram, de um modo geral, que um homem não é capaz de cuidar de um bebé, ou melhor, «a maioria dos homens até são capazes, mas (...) não têm tanta esperteza como a mãe» (E3).

Com orientação, não lhes custa colaborar ou conseguir soluções extremamente práticas:

«Está a falar em ajudar a mulher, nesses aspectos? Eu acho que não me custa nada enquanto a minha mulher está a dar de mamar ao meu filho e já na hora de comer... acho que não custa nada, ir... se tiver empregada dizer «Olhe, fulana, se faz favor está na hora da comida. Podia arranjar aí alguma coisinha?» (E1).

Além disso, muitos destes rapazes apresentam como solução na questão do cuidar dos filhos e filhas bebés – o recorrer à ajuda das avós.

Alguns não se sentem incomodados com o cuidar dos bebés: «Então, é meu filho!» (E2), e pensam em ajudar a companheira no que puderem: «a lavar o bebé, mudar a fralda» ou a «dar comida ao bebé que é uma coisa que eu gosto muito» (E5). No entanto, continuam a achar que é à mulher que cabem mais responsabilidades: «É assim, se me disser assim: Quem é que acha que deve fazer mais essas coisas? Eu acho que é a mulher. Tem mais aquele cuidado, aquela sensibilidade» (E1). E as diferenças biológicas pesam, quando se trata do cuidar dos bebés: «Foram mesmo feitas! O corpo e tudo foi mesmo feito para dar de mamar aos bebés e tudo» (E1), «é ela que amamenta. Isso ninguém pode fazer por ela»

(E6) e «os homens têm muito mais músculos e quando está a apertar não sente que está a apertar» (E1).

Mas ainda que o pai de vez em quando possa ajudar, há tarefas que para outros são impensáveis:

«Mudar a fralda? Fogo!! A mulher tem de ser» (E7)

«Oh não, mudar fraldas. Muda a mãe» (E2).

Não é que o pai não possa fazer certas coisas, mas são as mãos, diferentes, que magoam mesmo sem querer. Trocar a natureza das coisas, a ordem das coisas, «é quase como pôr uma mulher a trolha», o corpo não foi feito. É o corpo com todo o seu significado, o corpo enquanto lugar (McDowell, 2000), a mulher agarrada ao seu próprio corpo.

Mas os bebés crescem, vão para a escola e aqui o pai já está mais capacitado para ser encarregado de educação. Mas depois há o tempo. Queremos saber melhor o que é isso do tempo. «Quem tem mais tempo disponível para ficar com os filhos. Por exemplo, se o homem andar mais tempo a trabalhar, não sabe tanto sobre a vida de um filho, a mãe sabe. A mãe é mais essencial para ser encarregada de educação». O tempo que se passa com os filhos e filhas, aquilo que se sabe a partir desse tempo comum e que torna as mães mais aptas para seguirem de perto a educação escolar. Até porque a mãe trabalha menos, e «cuida mais do filho, cuida mais da casa». Mulher e mãe – indissociáveis. A conversa sobre o ser mãe extrapola para os papéis da mulher, confundindo-se: «Acho que está mais orientada. Sabe onde é que se guardam as coisas» (E1).

Assim, parece-nos que relativamente ao ser pai, ao cuidar dos filhos, bem como relativamente à assunção de tarefas domésticas que a ideologia caminha à frente dos comportamentos. No entanto, as imagens do novo pai, embora com uma ressonância relativa, inviabilizam ideologicamente a imagem do pai distante que já não tem lugar.

#### 4.4. Desejos para os filhos e as filhas

O futuro dos filhos passa pela escola. Pela mesma escola que uns detestam e de onde outros antevêm o futuro. Mas todos acreditam que o futuro dos seus filhos, mais que o das filhas, será diferente se passaram pela escola. «Eu acho que não há nada como ter os filhos na escola a fazerem o que quiserem, irem até onde quiserem. Se quiserem ir até à Universidade, se quiserem...» (E1). Sonhos que parecem já não ser para si. Mas às vezes os sonhos para os filhos tocam de raspão os que têm para si: «se eles estiverem na escola, gostaria que fossem até ao 12.º (...) para a tropa ou ir construir uma grande empresa e ir trabalhar para empresas, logo que seja bom, que esteja bem na vida, nem mesmo que seja rico ou pobre, logo que esteja bem de saúde e não seja mal educado com os outros é o que eu quero» (E3), que não seja «um trabalho de trolha, que tenha um trabalho

sossegado, que até seja ... patrão, ter uma empresa dele, e a mulher ficar em casa, a tratar das coisas dela, das coisas da casa» (E1).

Para as filhas, às vezes, há desejos diferentes. Aliás, se não são questionados, apenas vão imaginado o futuro dos filhos. Para as raparigas? Enfermeiras «ou empregada de casa, mais nada. Ser dona de casa. Não gosto muito que elas trabalhem fora de casa» (E3). Porquê? Não sabem explicar muito bem. E ser mecânica? «Não deixo. Não é profissão para ela» (E7). Um filho pode ser futebolista, uma filha nunca, «porque não quero. Não quero uma filha futebolista» (E4). Um filho dono de casa, também não, «porque não acho ideal para um homem» (E4). E um filho costureiro? Não há problema até porque «os maiores costureiros são homens» (E5).

Educar os filhos para assumirem iguais responsabilidades nas tarefas domésticas é ponto assente, mas obviamente dentro das configurações culturais e sociais experimentadas, onde a divisão de tarefas existe mais do que a partilha, mas onde a colaboração do homem é indispensável e irrecusável. À semelhança da vida pública, na vida doméstica as tarefas têm que ser separadas: «A rapariga é mais fazer a cama. (...) Até porque a rapariga se sente mais à vontade a fazer as camas...». Assim, «talvez as raparigas mais na casa. Os rapazes fazem outra coisa. Por exemplo, ensinar um rapaz a mexer com algum tipo de materiais que às vezes possa ser preciso arranjar» (E1).

Procura-se educar filhos e filhas da mesma maneira, mas há certas coisas... A possibilidade de ver o filho de avental a lavar a louça incomoda: «se ele não quiser, eu mando-o fazer as camas e isso enquanto a minha filha lava a louça». Se porventura a filha não gostar de lavar a louça? «Chamo a mãe. (...) Ou lavo eu» (E5).

Os filhos são ensinados pelos pais e as filhas pela mãe, porque «a filha aprende mais com a mãe e o filho aprende mais com o pai». Depois o que se ensina aos filhos rapazes é mais a «ser bom, a não se meter com ninguém». Tarefas domésticas também, porque «nem sempre é só as raparigas que ajudam a mãe». Mas as raparigas ajudam muito mais as mães, porque estas «acham que as filhas são muito mais fracas e os homens é que têm de trabalhar e descansar» (E3). O rapaz cigano afirma que é a rapariga que tem que ajudar mais em casa, porque «é ela que tem que estar na cozinha» (E7).

## 5. Para Concluir

Neste artigo, em torno da construção de masculinidades entre rapazes a frequentar uma escola EB2/3, na zona do Grande Porto, encontramos predominantemente uma identidade masculina, branca, heterossexual, que tem sido denominada de «masculinidade hegemónica». No estudo, torna-se claro que esta constitui um exemplo bem nítido da invisibilidade da norma, ao mesmo tempo evidenciando formas de como é vigiada e controlada.

Para além da masculinidade hegemónica, este estudo, ao debruçar-se sobre

as percepções dos rapazes, dá a conhecer outras formas de masculinidade. Trata-se de «masculinidades inquietas», em que se torna visível a grande distância entre a mudança de normas, a diversificação de modos de vida, a experimentação de novas relações amorosas, as aspirações de igualdade, por um lado, e a rigidez das formas de divisão sexual do trabalho na família, a persistência de formas de dominação dos homens em relação às mulheres, na esfera doméstica e no campo político, por outro lado.

Esta interiorização de uma divisão sexual de trabalho fica particularmente saliente no que imaginam para as suas vidas futuras adultas com as companheiras, na projecção das vidas familiares: a concepção de «chefe de família» é recorrente para se colocarem situados numa vida adulta, assim como as expectativas de uma companheira que seja «trabalhadora, fiel e sincera» e que se porte como uma figura segunda nas relações familiares, e não como uma igual em responsabilidades e direitos.

Surpreendemos algumas não reproduções a nível discursivo, algumas criações, nomeadamente quando imaginam o futuro para si e para a sua companheira ou relativamente ao ser pai: «dar comida ao bebé que é uma coisa que eu gosto muito».

Parece claro que as masculinidades estão a mudar e que a própria compreensão dos rapazes sobre as masculinidades está ela própria em mudança. Nesta compreensão sobre as masculinidades não está ausente o conflito com ideias mais tradicionais de reforço de uma masculinidade hegemónica e com as suas próprias experiências em contexto e com outros e outras.

Estas são indicações precisas e centrais para o trabalho da própria escola na problematização das imagens e ideais que continuará a transmitir ou, simplesmente, pela forma como não considera que estas são questões centrais no trabalho pedagógico que tem de realizar.

### Referências Bibliográficas

- Almeida, Miguel Vale de (1995). *Senhores de si. Uma Interpretação Antropológica da Masculinidade*, Lisboa: Fim de Século.
- Amâncio, Lígia (org.) (2004). *Aprender a ser homem. Construindo masculinidades*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Araújo, Helena C. (2001). «Género, Diferença e Cidadania na Escola: Caminhos Abertos para a Mudança Social?», in D. Rodrigues (org.) *Educação e Diferença – valores e práticas para uma educação inclusiva*, pp. 143-154. Porto: Porto Editora.
- Archer, Louise; Pratt, Simon e Philips, David (2001). «Working-Class Men's Constructions of Masculinity and Negotiations of (Non) Participation in Higher Education», *Gender and Education*, 4, 431-449.
- Arnot, Madeleine; Araújo, Helena C.; Bonal, Xavier; Deliyanny-Kouimitzi, Kiki; Rowe, Gabrielle; Tomé, Amparo e Ziogou, Roula (1996). «Teachers, Gender and the Discourses of Citizenship», *International Sociology of Education*, VI (1), 3-35.

- Arnot, Madeleine; Araújo, Helena; Deliyanny-Kouimitzi, Kiki; Ivinson, Gabrielle e Tomé, Amparo (2000a). «“The Good Citizen”: Cultural Understandings of Citizenship and Gender Amongst a New Generation of Teachers» in M. Leicester, C. Modgil e S. Modgil (orgs.) *Politics, Education and Citizenship*, 217-231. Londres: Falmer Press.
- Arnot, Madeleine; Araújo, Helena; Deliyanny, Kiki; Ivinson, Gabrielle e Tomé, Amparo (2000b). «Changing Femininity, Changing Concepts in Public and Private Spheres», *European Journal of Women's Studies*, 7, 149-168.
- Benjamin, Shereen (2001). «Challenging Masculinities: disability and achievement in testing times», *Gender and Education*, 1, 39-55.
- Boutinet, Jean-Pierre (1996). *Antropologia do Projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Burgess, Robert G. (1997). *A Pesquisa de Terreno*. Oeiras: Celta Editora.
- Connell, Robert W. (2002). *Gender*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, Robert W. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Cortesão, Luíza (2000). *Ser Professor: Um Ofício em Vias de Extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Dubar, Claude (2000). *La crise des identités*, Paris: PUF.
- Epstein, Debbie; Elwood, Jannette; Hey, Valerie e Maw, Janet (1998). «Schoolboy Frictions: Feminism and “Failing” Boys», in Debbie Epstein et al. (orgs.) *Failing Boys?* Londres: Routledge.
- Fonseca, Laura (2001). *Culturas Juvenis, Percursos Femininos – experiências e subjectividades na educação de raparigas*. Lisboa: Celta Editora.
- Foucault, Michel (1975). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Gordon, Tuula; Holland, Janet e Lahelma, Elina (2000) «From pupil to citizen», in M. Arnot e J.-A. Dillabough (orgs.), *Challenging Democracy*. Londres: Routledge/Falmer.
- Gough, Brendan e Peace, Paul (2000). «Reconstructing gender at university: men as victims», *Gender and Education*, 3, 385-398.
- Kindlon, Dan e Thompson, Michael (2000). *Criando Caim – Proteger a Vida Emocional dos rapazes*, Porto: Âmbar.
- Louro, Guacira (1997). *Género, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*, Petrópolis: Editora Vozes.
- Magalhães, Maria José (1998). *Movimento Feminista e Educação*. Lisboa: Celta Editora.
- Martinez, Maria Del Carmen e Martinez, Juan (1990). «Escolarización de gitanos y respuesta institucional: entre la asimilación y la integración», *Educacion y Sociedad*, 10, 23-33.
- McDowell, Linda (2000). *Género, Identidad y Lugar*, Madrid: Ediciones Cátedra.
- Miller, Gale (1997). «Building Bridges», in David Silverman (org.) *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*, 24-44. Londres: Sage.
- Pais, José Machado (org.) (1999). *Traços e Riscos de Vida*. Porto: Âmbar.
- Pease, Bob (1999). *Recreating Men*, Londres: Sage.
- Pharo, Patrick (1993). *Le sens de L'action et la compréhension d'autrui*. Paris: L'Harmattan.
- Reay, Diane (2001) «“Spice girls”, “nice girls”, and “tomboys”: gender discourses, girl cultures and femininities in the primary classroom», *Gender and Education*, 2, 153-166.
- Rocha, Cristina e Ferreira, Manuela (2002). «Aprender a Ser Rapaz entre Rapazes e Raparigas. Masculinidades em Duas Escolas C+S do Distrito do Porto», *Trabalhos de Antropologia e Etnologia*, 42 (1-2), 49-68.
- Sanchez, M.; Carmos, Cabêdo e Martins, Humberto (1999). «Traços Nocturnos – Percursos Juvenis na Noite do Bairro Alto», in J. Machado Pais (org.) *Traços e Riscos de Vida*, Porto: Âmbar.

- Silva, Sofia Marques da (2002). «Masculinidades Inquietas: Uma possível reflexão», in *ex-aequo*, 7, 107-111.
- Stoer, Stephen e Araújo, Helena C. (2000). *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi)Periferia Europeia*, Lisboa: IIE.
- Vasconcelos, Teresa (1997). *Ao Redor da Mesa Grande – A Prática Educativa de Ana*, Porto: Porto Editora.
- Willis, Paul (1977). *Learning to Labour*. Hampshire: Saxon House.

### Abstract

#### Masculinities in School Context: an Announced Change?

This paper aims to focus masculinities as a problem in the social sciences, framed by gender studies. Male subjectivities are revealed, in school context, as far as gender relations and sexual orientation are concerned. These are analysed either as hegemonic masculinity either as divergent masculinities, through the interpretation of boys' discourses and ethnographic field notes.

**Key-words** hegemonic masculinity, dissonant masculinity, gender relations, school.

### Résumé

#### Interroger les masculinités en context scolaire: un changement annoncé?

Cet étude cherche à envisager les masculinités comme problème de la science sociale, dans le cadre des études du genre. Il interroge les subjectivités masculines, en contexte scolaire, au regard des relations de genre et d'orientation sexuelle. Les masculinités sont approchées tant du point de vue de la masculinité hegemonique mais aussi du point de vue des masculinités dissonantes, a travers de l'analyse des discours de jeunes garçons et des notes de terrain ethnographique.

**Mots-clés** masculinité hegemonique, masculinités dissonantes, relations de genre, école.

**Sofia Marques da Silva** é docente de Sociologia da Educação e de Métodos de Investigação em Educação na Universidade do Porto e membro efectivo do CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Neste centro tem desenvolvido investigação em diversos projectos financiados no âmbito das Juventudes e Escola e dos Estudos de Género, com várias publicações como: (2004) «No Argumento da Estranheza, o Desejo das Imperfeições», *ex aequo*, 11, 59-79; (2004) «Doubts and Intrigues on Ethnographic Research», *European Educational Research Journal*, 3, (3), 566-581; (2006) «Custos ao Nível da Educação» (co-autoria), in Manuel Lisboa (org.), *Prevenir ou Remediar: os Custos Sociais e Económicos da Violência Contra as Mulheres*. Lisboa: Edições Colibri/SociNova, 111-119; (2006) «Engenheiras Civis na Execução da Obra. Identificação, Conciliação Biográfica e Negociação de «zonas de conforto»»,

*Fórum Sociológico* 15/16, 83-102. Co-convener desde 2005 do Network 19 – Ethnography, da European Conference on Educational Research (ECER).  
E.mail: sofiamsilva@fpce.up.pt

**Helena C. Araújo** é professora de Sociologia da Educação e de Estudos de Género na Universidade do Porto, e é membro da coordenação do 2.º e do 3.º ciclos, no âmbito do Processo de Bolonha, e co-coordenadora do Mestrado em Educação, Género e Cidadania, 2002-04 e 2005-07. Tem publicado sobre a educação das raparigas, professoras, cidadania, subjectividades e histórias de vida. Entre as suas publicações contam-se: (2000) «Changing Femininity, Changing Concepts in Public and Private Spheres» in *European Journal of Women's Studies*, 7, 149-168 (co-autoria); (2000) «Mothering and citizenship. Educational conflicts in Portugal», in M. Arnot & J.-A. Dillabough (eds.) *Challenging Democracy: International Perspectives on Gender and Citizenship*, Londres: Routledge/Falmer Press; (2000) *Pioneiras na Educação – as Professoras Primárias, Contextos, Percursos e Experiências em Portugal, 1870-1933*, Lisboa: IIE; (2002) «Há Já Lugar para Algum Mapeamento em torno de Género e Educação? uma tentativa exploratória», in *Investigar em Educação – SPCE*, 1, 101-146; (2004) «Em Torno de Subjectividades e de *Verstehen* em Histórias de Vida de Professoras Primárias nas Primeiras Décadas do Século XX», in M. Helena Abrahão (org.). *A Aventura (Auto)Biográfica – Teoria e Empiria*. Porto Alegre (br): Edipucrs, 311-327. Presidente da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres (APEM) e directora da sua revista *ex-aequo* no período Fev. 2002-Jul. 2007.  
Email: haraujo@fpce.up.pt

Artigo recebido em Janeiro de 2007 e aceite para publicação em Junho de 2007.