U.PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

A PALAVRA AOS JOVENS

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS MASCULINIDADES E A DESAFETAÇÃO ESCOLAR

MARIA MANUELA RIBEIRO CARRITO

TESE DE DOUTORAMENTO APRESENTADA
À FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DA UNIVERSIDADE DO PORTO
PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTORA
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

U.PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Maria Manuela Ribeiro Carrito

A palavra aos jovens

A construção social das masculinidades e a desafetação escolar

Tese apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Doutora em Ciências da Educação

Orientadora: Professora Doutora Helena C. Araújo

Ao Pedro

Muitas ou poucas palavras nunca seriam
suficientes para expressar a minha gratidão

Aos meus filhos
André João e Tiago Alexandre

Sempre presentes, sempre críticos
e sempre os mais importantes...

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia

POPH
PROGRAMA OPERACIONAL POTENCIAL HUMANO

Este projeto de doutoramento foi financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT)

Referência da bolsa: SFRH / BD / 65966 / 2009 - Duração da bolsa: 2010/13

Pagamento de Bolsa de Investigação no âmbito do QREN - POPH - Tipologia 4.1
Formação Avançada, comparticipado pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do MEC

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia

POPH
PROGRAMA OPERACIONAL POTENCIAL HUMANO

Este projeto de doutoramento foi financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT)
Referência da bolsa: SFRH / BD / 65966 / 2009 - Duração da bolsa: 2010/13

Pagamento de Bolsa de Investigação no âmbito do QREN - POPH - Tipologia 4.1
Formação Avançada, comparticipado pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do MEC

Agradecimentos

Um primeiro agradecimento dirige-se certamente à Professora Doutora Helena C. Araújo pelo seu apoio, orientação e principalmente pelas suas palavras encorajadoras nos momentos de maior indecisão. Acreditar em mim foi, sem dúvida, determinante na concretização deste projeto.

Aos/as docentes das escolas que me concederam o seu tempo e principalmente aos jovens que participaram na investigação. A disponibilidade e generosidade para partilhar os seus trajetos, vulnerabilidades e sentimentos, permitiu levar ao fim um trabalho que só seria possível com a sua colaboração.

Por fim, mas não em último, a todos/as os/as amigos/as presentes e ausentes. Um agradecimento com especial carinho e as minhas sinceras desculpas por todas as vezes que respondi: "Não posso, tenho de estudar...".

A todos/as o que de alguma forma de apoiaram com as suas sugestões e palavras de incentivo.

RESUMO

Interroga-se, nesta tese, como as masculinidades enquanto construção social condicionam o percurso escolar de rapazes de classe trabalhadora, partindo de dados estatísticos que revelam que o seu insucesso e abandono, em Portugal e na maioria dos países europeus são mais elevados do que os seus pares femininos. Procura-se afastar uma abordagem dicotómica e essencialista que opõe masculinidades e feminilidades, considerando antes que são construções fluídas e dinâmicas, onde atores/as sociais podem encontrar uma construção ativa da sua individualidade.

A pesquisa sustenta-se nos estudos de género e de educação, nomeadamente nos contributos teóricos de Connell, para o aprofundamento do modo como, no contexto escolar, os rapazes gerem as tensões e necessidade de afirmação de uma masculinidade hegemónica, com o maior sucesso escolar das raparigas. Outros contributos como o de Paul Willis, Madeleine Arnot e no contexto nacional Vale de Almeida, Lígia Amâncio, Helena Araújo e Sofia Marques da Silva assumem um lugar central no desenvolvimento da pesquisa.

Procurou privilegiar-se uma análise qualitativa, com base em dois recursos metodológicos: grupos de discussão focalizada e posteriormente entrevistas em profundidade. A sua complementaridade permitiu aprofundar e perceber a heterogeneidade e o confronto de experiências individuais e coletivas, mas, também, as regularidades e especificidades de determinados contextos. O hiato temporal, de dois anos, possibilitou ainda, uma análise dos seus trajetos académicos, em contexto de institucionalização e a frequentar cursos CEF, no sentido de perceber o modo como se re(constroem) quotidianamente, enquanto rapazes, em percursos de desafetação e abandono escolares.

A pesquisa permitiu perceber que os valores hegemónicos encontram-se muito presentes no contexto escolar, sendo uma referência normativa dos comportamentos adequados à masculinidade. As diferenças de género são percecionadas e fundamentadas, de acordo com conceções essencialistas, pois a defesa de caraterísticas "naturais", aparece como um discurso normativo raramente questionado. Ouvem-se outros discursos, minoritários, que remetem para diferentes formas de viver a masculinidade, que assumem práticas mais distanciadas dos valores hegemónicos, encontrando contudo dificuldade, na afirmação das suas vozes, relativamente a uma ordem de género muito poderosa no contexto escolar.

ABSTRACT

It is wondered, in this thesis, how masculinity as a social construction affects the schooling of boys from the working class, taking statistical data as a starting point which shows that their failure and abandonment, in Portugal and in most European countries, are higher than the ones from their female peers. It is intended to depart a dichotomous and essentialist approach which opposes masculinity and femininity, considering them instead as fluid and dynamic constructions, where social actors can find an active construction of their individuality.

The research holds up in studies of gender and education, particularly in theoretical contributions such as Connell, to investigate how, in the school context, the boys manage tensions and needs for hegemonic masculinity affirmation, as the highest educational attainment come from girls. Other contributions such as Paul Willis, Madeleine Arnot and, in the national context, Vale de Almeida, Lígia Amâncio, Helena Araújo and Sofia Marques da Silva assume a central place in the research.

It was sought to privilege a qualitative analysis, based on two methodological features: focused discussion groups and subsequently in-depth interviews. Its complementarity allowed deepening and realizing the heterogeneity and the confrontation of individual and collective experiences, but also the regularities and specificities of certain contexts. The time gap of two years also allowed an examination of their academic paths in the institutionalization context and attending CEF courses, in order to understand how they're (re)built daily, while boys, on disaffection and school abandonment paths.

The research allowed realizing that the hegemonic values are very present in the school context, being a normative reference to masculinity appropriate behaviours. Gender differences are perceived and substantiated, according to essentialist conceptions, as the "natural" characteristics defence appears as a normative discourse rarely questioned. Other discourses are heard, as a minority, referring to different ways of living manhood, which take more distanced practices of hegemonic values, but finding difficulty in asserting their voices, regarding a very powerful gender order in the school context.

RÉSUMÉ

On se questionne, dans cette thèse, comme les masculinités du point de vue de la construction sociale affectent la scolarisation des garçons de la classe ouvrière, à partir des données statistiques qui montrent que leur échec et l'abandon, au Portugal et dans la plupart des pays européens est plus élevé que leurs pairs féminins. On essaye de déroger une approche dichotomique et essentialiste que oppose à la masculinité, la féminité, en considérant que ce sont des constructions fluides et dynamiques, où les acteurs/sociales peuvent trouver une construction active de leur individualité.

La recherche se soutien en des études de genre et d'éducation, en particulier dans les contributions théoriques de Connell, sur l'approfondissement des conditions comme au contexte de l'école, les garçons gèrent les tensions et le besoin d'affirmation de la masculinité hégémonique, avec le plus grand succès scolaire des filles. D'autres contributions telles que Paul Willis, Madeleine Arnot et au contexte national Vale de Almeida, Ligia Amâncio, Helena Araujo et Sofia Marques da Silva tiennent une place centrale dans la recherche.

On essaye de privilégier une analyse qualitative, basée sur deux recours méthodologiques: des groupes de discussion ciblés et aprés des entrevues plus profondes. Leurs complémentarités a permis d'approfondir et de comprendre l'hétérogénéité et la confrontation des expériences individuelles et collectives, mais aussi les régularités et les spécificités de certains contextes. L'écart de temps de deux ans a également permis un examen de leurs parcours scolaires, dans le cadre de l'établissement CEF et de suivre des cours afin de mieux comprendre comment ces garçons font leur (re)construction tous les jouer, dans une situation de désaffection et d'abandon de l'école.

La recherche a permis de constater que les valeurs hégémoniques sont très présents dans le contexte de l'école, où existe une référence normative aux comportements appropriés à la masculinité. Les différences entre les sexes sont appropriées et justifiées, selon les conceptions essentialistes, car la défense de caractéristiques «naturelles», apparaît comme un discours normatif rarement remis en cause. Nous entendons d'autres discours, minoritaires, se référant à de différentes façons de vivre la virilité, plus lointaines des valeurs hégémoniques, mais il ya de difficultés à faire entendre son point de vue en ce qui concerne la puissance d'une règle de genre au contexte scolaire.

Lista de Abreviaturas

CEF	Cursos de Educação e Formação
CINE1	Nivel de Educação Primário (Sistema de Ensino Espanhol)
CINE2	Nivel de Educação Secundário (Sistema de Ensino Espanhol)
CINE3	Nivel de Educação Superior (Sistema de Ensino Espanhol)
DGIDC	Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
EFA	Educação e Formação de Adultos
EU	União Europeia
GDF	Grupo de de discussão focalizada
GEPE	Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PAF	Prova de Aptidão Final
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAPAE	Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

ÍNDICE

Agradecimentos 5

Resumo 7

Abstract 9

Résumé 11

Lista de Abreviaturas 13

Índice Geral 15

Anexos 22

Índice de gráficos 23

Índice de Ilustrações 24

Índiice de quadros 24

Introdução 25

O problema 26

Opções metodológicas 27

Estrutura da tese 30

PARTE I

CAPÍTULO I - A Desafetação escolar: contributos da sociologia da educação.35

Abandono escolar..... 35

Insucesso escolar..... 38

Contributos de uma visão sócio histórica..... 41

O acesso de todos/as e o (in)sucesso de alguns..... 45

1.1. Cruzando perspetivas na sociologia da educação..... 48

1.2. As correntes liberais funcionalistas..... 49

A perspetiva funcionalista de Parsons..... 49

James Coleman e o Conceito de Igualdade de Oportunidades..... 51

1.3. Os contributos das teorias de reprodução cultural..... 51

Pierre Bordieu: Hábitos e capital cultural.....52

Basil Bernstein: Socialização e Código 53

A teoria de produção cultural de Paul Willis..... 55

1.4.As Teorias críticas..... 56

Bernard Charlot e a relação com o saber..... 57

Michael Young e o conhecimento poderoso..... 59

1.5.Em Síntese..... 61

CAPÍTULO II - O Insucesso no contexto europeu: o género em análise.....63

2.1. Contextualização sociológica da realidade portuguesa..... 63

De um regime ditatorial para uma nova realidade democrática..... 65

2.2. Trajetórias escolares de rapazes e raparigas: uma perspetiva europeia..... 69

O género como categoria de análise..... 70

Resultados semelhantes em diferentes realidades..... 71

2.3. Do insucesso ao abandono..... 75

2.4. Diferenças de género na leitura, matemática e ciências..... 79

Diferenças de género na leitura..... 80

Diferenças de género na matemática..... 83

Diferenças de género nas ciências..... 86

2.5. Em síntese..... 88

CAPÍTULO III - A construção social da(s) masculinidade(s).....90

3.1. Do sexo ao género: preocupações teóricas..... 90

3.2. O masculino como norma... 92

3.3. Ser um homem *de verdade*... 95

3.4. Masculinidade hegemónica..... 97

Masculinidades subordinadas..... 99

Masculinidades cúmplices..... 101

Masculinidades marginalizadas..... 101

3.5. Uma masculinidade em crise ou masculinidades em mudança?..... 103

3.6. O "pânico moral" relativamente aos rapazes..... 104

Soluções simplistas para realidades complexas..... 105

3.7. Masculinidades "em construção"..... 108

Relações de Poder.....110

Relações de Produção 111

Relações Emocionais.....112

Relações Simbólicas 114

3.8. Em síntese.....114

PARTE II

CAPÍTULO IV - Opções metodológicas.....119

Introdução.....119

4.1. Uma linha qualitativa para escutar vozes jovens 120

4.2. Metodologias: virtualidades e constrangimentos 122

Grupos de discussão focalizada (GDF)..... 122

Seleção dos grupos..... 123

4.2.1. GDF nas IPSS's 124

Condução das sessões 125

4.2.2. GDF nos Cursos de Educação e Formação (CEF's) 127

Condução das sessões 130

4.3. As entrevistas 131

A operacionalização das entrevistas 132

4.4. Análise de conteúdo 134

CAPÍTULO V - Os contextos e participantes.....136

5.1. As instituições..... 136

Constituição dos Grupos nas IPSS's..... 137

A situação escolar dos jovens institucionalizados 138

5.2. Os Cursos de Educação e Formação (CEF's) 140

Quem são os jovens dos CEF's? 143

A situação escolar dos jovens dos CEF's..... 146

5.3. Os jovens entrevistados: Que evolução escolar? 149

5.4. Em síntese..... 151

PARTE III

CAPÍTULO VI - Masculinidade hegemónica: um *espartilho* que se impõe.....155

6.1. Homofobia 155

"A reação que tem é chamar "paneleiro", é normal"..... 156

"Como se chama o teu pai: João e tua mãe Ricardão" 159

"Na catequese dizem: 'Deus criou a mulher e o homem'"..... 160

"Já não é a mesma coisa que nós, um homem homossexual" 161

"Quer dizer que tem *dor de cotovelo*" 162

"É mais difícil aceitar homens gay do que aceitar mulheres" 164

6.2. Superioridade e poder masculino..... 165

"As raparigas se partirem uma unha já fazem um escândalo" 166

"Na marcenaria *puxa-se* pelo cabedal" 167

6.3. Heterossexualidade *performativa*..... 169

"Dá-se umas voltas e até *hasta mañana*"..... 169

"Havia aí touros à solta?" 172

"E às vezes elas querem só por apostas" 173

6.4. Feminilidade enfatizada..... 174

"As mulheres são mais sensíveis, mais atenciosas, mais carinhosas"..... 175

"Quando uma vai as outras vão logo todas atrás, parece um rebanho" 176

"Uma mulher no seu *coiso* mais puro gosta de outras coisas"..... 178

6.5. Desporto como espaço de masculinidade..... 181

"Ela não gosta de se mexer, ela gosta de mais de tar quietinha" 182

"Os rapazes jogam futebol, as raparigas contam segredos"..... 185

"Aquelas que fazem desporto até se chamam 'Maria-rapaz'" 187

"Se a Nicole me desse uma "cueca" juro ficava doido, nunca mais jogava futebol"... 189

6.6. Em síntese.....192

CAPÍTULO VII - A (difícil) gestão do quotidiano escolar 194

7.1. Entre a escola e o trabalho 195

"Eu acabava o curso, depois ia trabalhar" 195

"Vim só para tirar o 9.º ano" 198

"Eu para a universidade também não quero ir" 202

"Toda a gente quer sempre um trabalho melhor" 204

"É mais fácil estares a trabalhar e a estudar ao mesmo tempo" 206

7.2. Em confronto com a escola 207

"Não estudo, não vou às aulas e mais nada" 208

"P'rás obras não é preciso andar na escola" 211

7.3. Em síntese 216

CAPÍTULO VIII - Os jovens na sua singularidade. **217**

8.1. Entre a escola e o trabalho: novos discursos para velhos problemas 217

"Eu faltava muito, andava sempre com os amigos a fazer asneiras" 217

"Ser psicologo" 220

8.2. Rapazes e raparigas: convergências e divergências 222

"Na minha turma é só rapazes e todos se portam mal" 223

"Também há raparigas que não se calam" 227

"Há aqueles rapazes que se portam mal só para dizerem que são os maiores" 228

"As raparigas eram calminhas" 233

"Os rapazes andam sempre na comédia, elas estão ali sempre certinhas" 234

"As raparigas são mais controladas pelos pais" 237

"Eu não noto grande diferença" 238

8.3. Em sintese 241

CAPÍTULO IX - A emergência de novos tempos na vida pública e privada **243**

9.1. Entre trabalho e família: um futuro genderizado? 244

"Não é preciso ter boas notas para ser jogador de futebol" 244

"Se eu ando aqui a lixar o corpo, ela não vai ficar em casa sem fazer nada" 246

"Tem de ser perfeita" 249

"Não quero que os outros vejam e apreciem, é uma coisa minha!" 251

"Os homens fazem aquela parte dos grelhados" 253

"Mulher casada tem de tar em casa a tomar conta dos filhos" 256

"Os rapazes passeiam, saem, são rapazes, fazem o que querem" 258

9.2. Masculinidades em mudança 261

"Se ele gostava daquilo [ballet], então eu apoiava-o" 261

"Não achava que ele tinha virado" 264

"Acho que a rapariga é capaz de fazer aquilo que o rapaz faz" 266

"Professor de educação física ou auxiliar de infância" 268

9.3. Em Síntese 271

CONCLUSÕES

Introdução 275

Uma identidade masculina definida em alteridade ao feminino 275

A homofobia não necessita de "provas" 276

Masculinidade/atividade versus feminilidade/passividade 278

Andar na escola para conseguir o 9º ano 279

Perspetivando o futuro 281

BIBLIOGRAFIA 287

ANEXOS

ANEXO 1 - Diferenças de género na leitura – PISA 2012 317

ANEXO 2 - Diferenças de género na matemática - PISA 2012 319

ANEXO 3 - Diferenças de género nas ciências - PISA 2012 321

ANEXO 4 - Legislação -Tipologia dos Percursos 323

ANEXO 5 - Pedido de autorização enviado ao ME e analisado pelo DGIDC 325

ANEXO 6 - Cópia do pedido de autorização às IPSS's 237

ANEXO 7 - Cópia do pedido de autorização aos encarregados de educação 329

ANEXO 8 - Questionário de entrevista aos jovens 331

ANEXO 9 - Guião para entrevista 333

ANEXO 10 - GDF n.º 4 335

ANEXO 11 - Análise de conteudo dos GDF's.....371

ANEXO 12 - Categoria - Homofobia.....373

ANEXO 13 - Evolução escolar dos Jovens 375

ANEXO 14 - Entrevista n.º 3 377

ANEXO 15 - Entrevista n.º 5 383

ANEXO 16 - Análise de contéudo das Entrevistas 389

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Alunos/as matriculados/as: nível básico e sexo.....66

Gráfico 2 – Alunos/as matriculados/as: nível secundário e sexo.....67

Gráfico 3 – Aluno/as matriculados/as (%) com idade "ideal" de frequência e com "desvio etário", no ensino regular (2008/09).....71

Gráfico 4 - Rapazes (chicos) e raparigas (chicas) que estão ainda no nível CINE 1 com a idade com que pelo menos 80% dos seus pares estão no nível CINE 2 (%), 2007.....72

Gráfico 5 - Rapazes (chicos) e raparigas (chicas) que estão ainda no nível CINE 2 com a idade com que pelo menos 80% dos seus pares estão no nível CINE 3 (%), 2007.....74

Gráfico 6 - Taxa de abandono escolar precoce total e por sexo.....75

Gráfico 7 - Abandono Escolar Precoce em Portugal e na UE-27 por sexo, 2012 (%)...76

Gráfico 8 - Taxa de Abandono Precoce Escolar na Europa (2012) por sexo.....79

Gráfico 9 - Escala de performance na leitura - PISA 2012.....81

Gráfico 10 - Escala de performance na matemática - PISA 2012.....83

Gráfico 11 - Escala de performance nas ciências - PISA 2012.....87

Gráfico 12 - Número de alunos por sexo em cada curso.....129

Gráfico 13 - Número de participantes por idade.....137

Gráfico 14 - Distribuição por modalidades de ensino (%).....138

Gráfico 15 - Retenções (%).....139

Gráfico 16 - Escolas e cursos, por sexo, no ano letivo de 2009/2010, no concelho de Coimbra.....142

Gráfico 17 - Alunos/as a frequentar o nível 2 dos CEF's no Concelho de Coimbra no ensino público no ano letivo de 2009/10 por sexo (%).....143

Gráfico 18 - Escolaridade dos Pais (Homens).....144

Gráfico 19 - Escolaridade das mães.....144

Gráfico 20 - Profissão dos pais (Homens).....145

Gráfico 21 - Profissão das mães.....145

Gráfico 22 - Média de notas obtidas no final do último período letivo (escala de 0-5).147

Gráfico 23 - Escolaridade dos jovens.....149

Índice de ilustrações

Ilustração 1 - Abandono escolar precoce por país (2011).....78

Índice de Quadros

Quadro 1 – Alunos/as matriculados/as por nível de ensino e sexo.....66
Quadro 2 - Abandono escolar precoce (2012).....77
Quadro 3 - Cursos por escola e respetivo posicionamento no ranking de 2009.....128
Quadro 4 – Os jovens entrevistados. Que mudanças na sua vida escolar após os GDF?.....150

Introdução

Ainda hoje em Portugal, como na maior parte dos países ocidentais, existe a convicção, profundamente enraizada, de que homens e mulheres são biológica e emocionalmente diferentes, sendo os primeiros mais fortes e racionais, menos emotivos e afetuosos, sexualmente mais ativos, etc., ou seja, masculinidades e feminilidades apresentam-se como categorias homogéneas diferentes entre si (Connell 1995a; Amâncio, 2004; Francis, 2010).

Apesar disso, na nossa sociedade, a perspetiva dominante recusa a existência de discriminações de género, sendo os estudos, debates ou investigações desta área considerados *démodé,* pois, para muitos/as, desde a democratização de 1974, as discriminações foram resolvidas por uma legislação que consagra a igualdade entre homens e mulheres.

O estudo que me propus realizar, sobre a(s)masculinidade(s) no contexto escolar, tendo como *pano de fundo* as questões de género foi, por isso, fora do meio académico, olhado com uma tolerância benevolente. A investigação só desperta interesse quando se explicita que se aprofunda o motivo porque os rapazes, de uma forma geral, estão a enfrentar maiores dificuldades na escola, face às raparigas. A comparação dos resultados escolares, entre os jovens e as jovens merece, pelo contrário, uma ampla curiosidade, comprovando, na linha de Connell o conceito de género como intrinsecamente relacional. De fato, só é possível falar de uma problemática relacionada com a masculinidade se a opusermos à feminilidade, e só é possível falar de um modo de ser rapaz ou homem tendo como contraponto uma forma de ser rapariga ou mulher (Connell, 2001; 2002; Whelen, 2011; Mendick & Francis, 2011).

R. W. Connell é certamente uma figura de referência no pensamento teórico dos estudos sobre masculinidade e um autor central nesta investigação. Através dos seus contributos teóricos aprofunda-se o modo como se constroem, na atualidade, as relações entre homens e mulheres, entre homens e entre mulheres, ou seja, pretende-se perceber as dinâmicas relacionais e as hierarquias inter e intragénero que são também atravessadas por outras estruturas sociais, como a classe ou a etnia. Contestando dualismos ou dicotomias defende-se a diversidade de viver e pensar a(s) masculinidade(s) e também feminilidades, que não se esgota num modelo dominante socialmente aceite como correto.

O problema

Recentrando o problema desta investigação procura-se um entendimento da(s) masculinidade(s), no campo educativo, considerando este um espaço especialmente marcado por relações de poder e por uma heterogeneidade de identidades que vão (re)negociando, aceitando ou contestando as normas impostas por um regime de género pouco problematizado ou mesmo invisibilizado no contexto escolar (Connell, 2001; Araújo, 2010; Holfve-Sabel, 2011).

Tendo presente que as análises quantitativas dos números do insucesso e abandono escolares são claras na preponderância da questão, no género masculino, qual o papel da escola na formação e afirmação de diferentes formas de *ser* e de se *construir* como rapaz? E mais importante ainda: *que* rapazes estão a ter insucesso e *qual* a relação estabelecida entre a desafetação escolar e a afirmação de uma masculinidade tradicional assente em valores de virilidade e afirmação?

O discurso mediático e político tem colocado a ênfase no sucesso escolar das raparigas como se este facto fosse, por si só, uma prova irrefutável de que a desigualdade de género se encontra definitivamente ultrapassada. Esta não é contudo a opinião de muitos teóricos/as (Foster, Kimmel & Skelton, 2001; Fonseca, 2009; Araújo, 2010; Silva, 2010; Saavedra, Loureiro, Silva, Faria, Araújo, Ferreira, Taveira & Vieira, 2011) que apoiando-se em múltiplas estatísticas, contrapõem que o maior sucesso escolar das jovens não encontra correspondência em igual sucesso profissional.

Por outro lado o menor sucesso escolar dos rapazes, também muito comentado e analisado em contextos mediáticos, tem colocado a tónica na sua maior imaturidade (biológica e psíquica) necessitando estes, por isso, de medidas especiais no contexto escolar. Assim, pretende-se protegê-los de um confronto diário com o maior sucesso feminino que, de algum modo, poderá colocar em risco a sua "afirmação pessoal e social". Nestes discursos, muito presentes nas agendas mediáticas e políticas mais conservadoras, invisibiliza-se a heterogeneidade de percursos dos jovens e das jovens e o fato de muitos rapazes, nomeadamente das classes médias, possuírem alto rendimento académico, vindo a ingressar posteriormente em cargos políticos ou económicos de elevado estatuto.

Torna-se, ainda importante sublinhar, a maior facilidade das jovens em entrar em áreas curriculares consideradas mais consonantes com uma suposta racionalidade masculina, como a matemática ou as engenharias, enquanto os rapazes resistem e/ou enfrentam especiais dificuldades de afirmação em áreas associadas à domesticidade ou *ao cuidar*, como a geriatria ou a educação de crianças de tenra idade. A

necessidade de evitar qualquer associação a um modo de ser feminino (Vieira, 2006), que pode colocar em causa a sua integração numa masculinidade dominante, leva muitos rapazes a *afunilar* as suas escolhas, considerando muitas áreas curriculares e profissionais impróprias de um *verdadeiro* homem ou, dito de outro modo, de um homem com "H" maiúsculo (Griffin, 2005).

Nestas afirmações e contradições enfatiza-se a importância de um maior contributo do campo científico que tem começado a dar passos importantes, em Portugal, no aprofundamento da investigação. Alguns estudos já realizados sobre o modo como o insucesso escolar influencia e é influenciado pelas questões da masculinidade (Amâncio, 2004; Barbosa, 2004; Silva & Araújo: 2007) têm deixado pistas importantes. Como defendem Sofia Silva & Helena Araújo (2007:114).

> "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 não está ausente o conflito com ideias mais tradicionais de reforço de uma masculinidade hegemónica e com as suas próprias experiências em contexto com outros e outras"

A investigação que nos propomos realizar pretende, por isso, aprofundar uma visão do modo como diferentes masculinidades se confrontam no espaço escolar condicionando e sendo condicionadas por estereótipos e expetativas sociais. As transformações ocorridas na sociedade portuguesa, nos últimos 30 anos e um maior equilíbrio nas relações de poder entre géneros, tem contribuído para uma crise da masculinidade? Quando falamos *dos rapazes* referimo-nos a um grupo homogéneo ou torna-se necessário cruzar outras condições como a classe social ou a etnia? Estas são perguntas em aberto que urge responder e aprofundar, questionando a forma como a instituição escolar tem baseado os seus discursos na neutralidade e existência de uma aluno-padrão masculino, branco, heterossexual, da classe média colocando um manto de invisibilidade sobre outras masculinidades (e também feminilidades) que reivindicam o seu direito de cidadania.

Opções metodológicas

O estudo privilegia uma linha qualitativa de natureza interpretativa, procurando focar-se na compreensão da conduta humana a partir do referencial do próprio sujeito e da complexidade de circunstâncias que o enquadram.

Não excluindo as análises quantitativas, especialmente relevantes na análise de dados estatísticos relativamente à desafetação escolar dos rapazes e raparigas, em Portugal e noutros países da Europa, o objetivo central desta investigação não se prende com a quantificação ou magnitude do problema, mas uma compreensão dos processos que levam ao abandono escolar, centrado na perspetiva dos próprios sujeitos.

Não se procura estabelecer correlações, mas compreender como determinados processos, como o do insucesso escolar, para além das suas regularidades, revelam as especificidades de determinados contextos. A intenção é compreender o significado do que se diz, mas também as emoções, sentimentos e valores que se desejam partilhados, entre os diferentes atores implicados na investigação. Torna-se, por isso, necessário aprofundar as questões da masculinidade no sentido de perceber como, no espaço escolar, os jovens conciliam os valores de poder e afirmação com o menor sucesso masculino.

Pretende-se acentuar a relevância de uma abordagem que evite uma visão dicotómica, simplista ou universal da masculinidade, que seria redutora relativamente à autonomia e capacidade de reflexão dos sujeitos. Parece assim fundamental ouvir os jovens, procurando captar, na interação do grupo, a diversidade de perspetivas, confrontos e experiências individuais e coletivas.

Tendo em conta que esta investigação se centra na relação entre a construção social da masculinidade e a desafetação escolar, estabeleceu-se como princípio orientador, na seleção dos participantes, o fato de serem rapazes com experiência de insucesso, ou seja, com uma ou várias retenções na escolaridade obrigatória[1]. A procura de jovens que se enquadrassem neste perfil e o fato de pretender constituir grupos de discussão teve como consequência o encaminhamento, por sugestão dos diretores de turma, para os cursos de educação e formação (CEF's), especialmente vocacionados, de acordo com a legislação em vigor, para alunos com insucesso e em risco de abandono.

Procurando evitar a homogeneização de situações, que seria restritiva relativamente a uma amplitude de *vozes,* optou-se também pela constituição de outros grupos de rapazes, vivendo em instituições de acolhimento, mas frequentando diversos cursos e opções profissionais da escola pública. Também para estes o perfil requerido foi a pertença ao género masculino e insucesso na educação básica.

1 No momento em que foram realizados os GDF (2009/2010) a escolaridade obrigatória situava-se ainda no 9.º ano de escolaridade, sabendo-se contudo que iria ser alargada, brevemente, para os 12 anos de escolaridade. Este fato suscitava já, aos participantes, algumas preocupações pois percecionavam que o 9.º ano de escolaridade que já tinham, dificuldade em atingir, rapidamente se tornaria insuficiente em muitos contextos pessoais e profissionais.

A opção por estas duas situações não pretendeu estabelecer comparações entre elas, mas apenas diversificar os contextos, no sentido de evitar a uniformidade de situações e de percursos escolares.

Na obtenção de dados recorreu-se a uma metodologia compósita (Fonseca, 2009), através de grupos de discussão focalizada (GDF) e entrevistas em profundidade. Com a primeira procurou-se uma discussão marcada pela horizontalidade, com a investigadora em "sombra", intervindo pontualmente em *acesas* discussões. As entrevistas, com uma dimensão de menor horizontalidade entre os intervenientes (entrevistadora do sexo feminino e entrevistado do sexo masculino), foram marcadas por alguma verticalidade, possibilitando, contudo, um aprofundamento das questões em análise e um material mais denso e objetivo.

A análise dos contextos familiares e dos percursos de vida destes jovens permitiu perceber que a procura de condições de insucesso e/ou múltiplas repetências dirigiram este estudo para uma investigação em que o género se cruza com a classe social, já que o perfil de partida estabelecido, rapazes com insucesso, fez emergir um conjunto de participantes oriundos de classes mais desfavorecidas. Com efeito, com o levantamento de dados do agregado familiar verificou-se que os jovens participantes na investigação eram oriundos de famílias cujos progenitores possuíam empregos não qualificados e uma baixa escolaridade, em alguns casos ao nível do 4.º ano, e mesmo uma situação de analfabetismo parental, num jovem de etnia cigana.

O fato de valorizarmos as suas opiniões, interesses, desejos ou revoltas contribuiu para uma colaboração, por vezes entusiástica, tendo em conta que estes jovens, situados nas *margens* da escola, possuem pouco espaço e raras oportunidades em que as suas *vozes* e opiniões são efetivamente valoradas. Com esta investigação não se pretendeu glorificar as suas vidas (Araújo, 2001b), alguns deles com comportamentos transgressores e agressivamente rebeldes, mas antes dar visibilidade a uma masculinidade frequentemente marginalizada (Connell, 2001) pelas estruturas escolares, pela sociedade e até pelo grupo de pares. Não se procurou generalizações nem verdades absolutas, mas antes entender subjetividades, questionando uma masculinidade que, até há pouco tempo, se posicionava como representante neutro da humanidade e, por isso, acima de qualquer problematização.

Estrutura da tese

A tese encontra-se dividida em três partes, sendo a primeira mais centrada em preocupações teóricas, a segunda em questões metodológicas e na apresentação dos participantes no estudo e a terceira parte dedicada às *palavras* dos jovens, procurando compreender a sua procura de reconhecimento e afirmação, num ambiente escolar que nem sempre compreende as especificidades e/ou subjetividades de uma cultura associada à classe trabalhadora.

No capítulo I, que dá inicio à primeira parte, percorrem-se distintas perspetivas sobre o abandono e desafetação escolar, fazendo emergir a heterogeneidade de conceções teóricas e os diferentes sentidos que lhes são atribuídos. No contexto sócio histórico português, importa perceber as continuidades e ruturas das políticas educativas no combate a um problema, que só a partir da década de 70, com uma nova agenda democrática e os contributos das teorias de reprodução, começa a ser refletido e alvo de preocupação. Destacam-se como pioneiros/as na investigação sobre abandono e insucesso, em Portugal, os trabalhos de Luiza Cortesão (1991), Ana Benavente (1990) e Raul Iturra (1990), entre muitos outros.

No sentido de encontrar respostas para os padrões mais elevados de desafetação escolar dos rapazes, ainda no âmbito deste capítulo, elabora-se-se uma revisão dos contributos teóricos que, ao longo do século XX e início do século XXI, têm debatido e refletido sobre a igualdade de oportunidades no acesso à educação. Aprofunda-se a perspetiva funcionalista que, na sua visão otimista do papel da escola, acreditou numa efetiva igualdade de oportunidades, com o acesso de todos/as os/as jovens ao mesmo espaço e às mesmas condições educativas. Esta visão liberal de pensar a educação é colocada em causa pelas teorias de reprodução social e cultural e posteriormente pelas teorias críticas que colocaram a tónica não só na igualdade de acesso, mas principalmente na igualdade de sucesso numa escola *aberta* a todos/as, mas onde muitos parecem permanecem indesejáveis.

O capítulo II pretende trazer ao debate uma visão macro da desafetação escolar no contexto europeu, situando Portugal como país da semiperiferia europeia (Stoer & Araújo, 2000). Neste capítulo, mais centrado em evidências estatísticas, procura-se, com um olhar mais distanciado, abranger os aspetos comuns e as diferenças relativamente aos números da desafetação escolar masculina e feminina em diferentes países. Sublinha-se uma especial prudência na análise dos dados, tendo em conta os contextos e sistemas educativos marcados por culturas diferentes. Procura-se

privilegiar uma seleção de fontes que releve a perspetiva de género, já que nem todos os documentos nacionais e internacionais lhes atribuem a mesma importância.

O capítulo III conduz, de uma forma mais clara, a perspetiva de género para o debate teórico, questionando o posicionamento de neutralidade que tem sido atribuído ao masculino como representante da humanidade. Sublinha-se a existência de um discurso, no espaço escolar, direcionado a um aluno neutro que tem subjacente um ideal de rapaz branco, heterossexual e da classe média. Este capítulo recebe uma forte influência do conceito de masculinidade(s), introduzido por R. W. Connell (1995a; 2001), permitindo perceber as relações de hegemonia e subordinação inter e intragéneros, que se cruzam e afirmam nas instituições educativas.

Na segunda parte deste trabalho, **o capítulo IV** é dedicado ao desenvolvimento metodológico e desenho da pesquisa, privilegiando-se uma linha qualitativa de natureza interpretativa. Procura-se rever as questões e dilemas que atravessam e sustentam este trabalho, explicitando os procedimentos e opções que foram (re)orientando e (re)conduzindo a investigação, na procura de um procedimento metodológico cientificamente rigoroso e adequado.

No mesmo bloco, o **capítulo V** faz uma apresentação dos participantes e dos contextos em que se inserem, com relevância para a sua situação escolar. Apresenta-se uma perspetiva diacrónica dos seus percursos atribulados, nomeadamente entre a sua participação nos grupos de discussão focalizada (GDF)[2] e a sua situação posterior, dois anos mais tarde, quando foram novamente contatados e convidados a participar numa entrevista.

Iniciando **a terceira parte** desta investigação, **no capítulo VI** a palavra é dada aos jovens, tentando, numa postura de escuta, encontrar os sentidos das suas palavras (Fonseca, 2009). Procura captar-se a singularidade das suas vidas e o modo como vivenciam a masculinidade em contexto escolar, bem como as formas de exclusão e normatização que, frequentemente, a escola lhes impõe enquanto jovens da classe trabalhadora. Aderem a uma masculinidade hegemónica que lhes permite assegurar um lugar privilegiado na hierarquia social da escola ou assumem uma atitude de resistência aos valores dominantes?

2 No sentido de uma simplificação da leitura optou-se, nas páginas seguintes, pela utilização das iniciais GDF para denominar os grupos de discussão focalizada.

Privilegia-se, nos discursos, uma especial atenção a vozes dominantes e silenciadas, aos *ditos* e *não ditos* que ficam implícitos, à linguagem verbal e não verbal, mas, também, o modo como gerem a entrada de uma estranha (investigadora-mulher) na relação entre dominantes e subordinados (Connell, 1995a; 1997; 2001).

No capítulo VII, escutam-se os seus projetos escolares condicionados pela situação de insucesso, excluídos, por isso, dos grupos de excelência e acantonados em cursos e turmas situadas na base da hierarquia escolar. Face à fragilidade e imprevisibilidade dos seus caminhos, procura-se entender o sentido que dão às suas vidas e aos seus projetos futuros (Silva, 2011), bem como o modo como conciliam uma identidade masculina socialmente dominante com um quotidiano de estudantes desvalorizados numa escola meritocrática.

No capítulo VIII, deslindam-se os percursos de vida dos jovens dois anos mais tarde. Que experiências marcaram as suas vidas durante esse período? Os jovens estão agora mais maduros com outro olhar reflexivo sobre as suas vidas passadas, presentes e futuras. Como se (re)construíram enquanto rapazes *quase* adultos? Resistiram e permaneceram num contexto escolar que subtilmente os abandona ou simplesmente abdicaram, conformando-se a um lugar na base da pirâmide social que parecia há muito estar (pré)determinado? Nas suas palavras vislumbra-se, por vezes, uma capacidade retrospetiva, refletindo sobre o modo como os comportamentos de confronto ou oposição condicionam a sua vida académica. Nesta reflexão, evidencia-se o caráter intrinsecamente relacional da masculinidade, ou seja, define-se um modo de se comportar como rapaz, em contraponto com atitudes e comportamentos próprios da feminilidade.

No **capítulo IX**, os jovens, refletindo ainda sobre as fragilidades da sua vida escolar, revelam outros interesses e preocupações da sua vida presente e futura. Numa etapa da vida em que ter um trabalho é uma realidade presente ou cada vez mais desejada, elaboram discursos que oscilam entre a profissão sonhada e o trabalho possível. A expetativa relativamente a um futuro a dois é igualmente tema recorrente e amplamente explanado com o confronto e tensões decorrentes de um passado marcado por resquícios patriarcais e um presente desejavelmente mais igualitário.

Nestas reflexões confrontam-se diferentes masculinidades, emergindo posicionamentos de rutura com o ideal hegemónico, que assumem formas alternativas e/ou dissonantes *de ser* e comportar-se como rapaz.

PARTE I

Capítulo I - A Desafetação escolar: contributos da sociologia da educação

Ao iniciarmos uma reflexão sobre a desafetação escolar, nos jovens do sexo masculino, importa perceber como esta questão é percecionada, no âmbito da sociologia da educação, vindo a constituir-se como um problema de uma escola aberta a todos/as. As questões de género[3] são cruciais para esta reflexão, tendo em conta os números díspares e recentes que distanciam o rendimento escolar de rapazes e raparigas, com claro prejuízo dos primeiros.

Sendo este o foco de preocupação, torna-se relevante aprofundar o que atualmente é designado por insucesso e abandono e, principalmente, refletir sobre a sua origem e possíveis consequências na vida dos/as jovens. Estes dois conceitos aparecem, frequentemente, em documentos oficiais ou outros, agregados em dados estatísticos, tornando-se geradores de definições concetuais pouco claras. Embora na prática estejam interligados, sendo o insucesso um dos maiores potenciadores do abandono escolar, têm subjacentes conceções teóricas bem distintas que importa clarificar.

Abandono escolar

De acordo com a terminologia usada pelo Ministério da Educação, o abandono escolar diz respeito aos indivíduos entre os 10 e 15 anos que não concluíram o terceiro ciclo e não se encontram a frequentar a escola, enquanto a saída antecipada refere-se aos jovens entre os 18 e 24 anos que não concluíram o 3º ciclo e não se encontram a frequentar a escola. A saída precoce refere-se aos/às jovens entre os 18 e 24 anos que não concluíram o ensino secundário e não se encontram a frequentar a escola. Este conceito, oriundo do inglês *level scholl living,* foi traduzido e tem sido usado em português como abandono escolar precoce.

Em Portugal, os números incontornáveis que apontam para a existência, ainda hoje, de elevadas taxas de saída precoce da população estudantil portuguesa, apesar da evolução positiva têm confrontado os dirigentes políticos e educativos com a necessidade de encontrar respostas a um problema, que se torna cada mais incómodo,

3 Num trabalho que se pretende herdeiro dos estudos feministas e dos contributos da sociologia da educação, assume-se como especialmente relevante o combate ao uso discriminatório da linguagem não considerando o masculino como referente da humanidade, ou seja, como representante de homens e mulheres. Rejeita-se, por isso, a neutralidade das palavras dando visibilidade ao feminino, com o uso gramatical dos dois géneros, e adota-se o termo masculino quando nos referimos apenas a indivíduos desse sexo.

face à divergência dos restantes países europeus.

O debate em torno do elevado número de jovens em situação de abandono escolar desloca-se, contudo e com alguma frequência, de objeto das Ciências da Educação para se converter em tema de amplos debates públicos, em que agentes sociais oriundos dos mais diferentes contextos, muitas vezes através de juízos "ácidos e intolerantes" (Matos, 2009: 35), apresentam diferentes soluções para a resolução do problema. Na comunicação social, jornalistas, economistas, gestores, empresários defendem as suas ideias sobre a educação em geral e as fraquezas e potencialidades do sistema educativo em particular, com total ausência dos especialistas das várias áreas da educação, o que não deixa de ser preocupante e significativo.

Apesar disso, investigações no âmbito da sociologia da educação têm procurado analisar esta questão, como um fenómeno sistémico que importa complexificar. Para Benavente, Campiche, Seabra & Sebastião (1994) "um aluno deixa a escola sem concluir o grau de ensino frequentado por outras razões que não sejam a transferência de escola ou... a morte" (*Ibidem:* 25-26).

Outro significado para a mesma problemática é apresentada por Justino & Rosa (2007), segundo o qual:

> "a noção de abandono escolar está geralmente identificada com a interrupção da frequência do sistema de ensino por um período considerado suficiente para que esta ausência possa transformar-se num afastamento praticamente irreversível" (Justino & Rosa, 2007: 3).

Estes autores enfatizam que esta definição deve ser contextualizada pela escolaridade obrigatória, que confere ao abandono um caráter ilícito com maior ou menor eficácia sancionatória. O fato de se constituir como uma realidade persistente, sem que se conheça qualquer penalização, apesar da legislação impositiva da frequência obrigatória, pressupõe um *fechar de olhos* a um fenómeno recorrente, conhecido e aceite, que tem como consequência relegar Portugal para uma situação de atraso face aos restantes países europeus (Azevedo, 2002).

Embora, na maior parte dos casos, seja assumido como uma decisão individual dos/as jovens, conta frequentemente com o desinteresse da instituição escolar, a tolerância do Estado e outras instituições locais que revelam dificuldades em acionar medidas sancionatórias, face a uma decisão que, segundo a legislação vigente, assume caráter ilegal (Benavente *et al*, 1994). Sobre este assunto, Raul Iturra (1990), referindo-se de uma forma crítica ao abandono escolar das crianças oriundas das classes mais desfavorecidas, especialmente afetadas por este fenómeno, defende:

> "parece haver um cálculo político para que a criança, filha de iletrados, ou se adapte absolutamente ao saber da burguesia que triunfou na revolução Francesa, ou acabe por não aprender, desista, e passe a ser mão de obra que produz privadamente nesta época pós-liberal, para um mercado também privado, sem que o Estado tenha de investir muito neles" (Iturra 1990: 23).

O abandono pode, também, ser incentivado pelas próprias famílias, oriundas principalmente das classes trabalhadoras, para quem a *escola da vida* pode ser bem mais importante, para os/as seus/suas filhos/as, do que *os saberes dos livros*. Este posicionamento é potenciado por um insucesso recorrente que, para muitos pais, pode significar poucas capacidades cognitivas ou pouco empenhamento dos/as seus/suas filhos/as nas oportunidades que lhes são dadas, e a que eles próprios nunca tiveram acesso. Neste caso, a saída da escola pode assumir um caráter punitivo e a entrada precoce no mercado de trabalho encarada como uma forma de preparação para as dificuldades da vida.

A decisão de abandonar, embora especialmente acentuada nas transições de ciclo (Abrantes, 2005; 2009), pode também aparecer na sequência de um absentismo reiterado, podendo o/a aluno/a tomar a resolução final após um qualquer episódio de conflito com docentes, com funcionários/as ou colegas. Muitos dos/as alunos/as abandonantes têm problemas ao nível comportamental ou cognitivo e só muito raramente se encontra um/a jovem com sucesso, bem integrado/a e com projetos escolares, que decide deixar a escola antes da escolaridade obrigatória.

A relação entre abandono escolar e mercado de trabalho tem sido igualmente analisada por diferentes autores (Justino & Rosa, 2007), considerando que em contextos de crescimento económico e baixas taxas de desemprego existe uma maior pressão do mercado, potenciador de taxas de abandono precoce. Contudo, verificam-se atualmente novos e complexos fatores, como a desvalorização das certificações escolares, que podem gerar um maior abandono, não sendo linear a relação entre baixa taxa de desemprego e uma entrada precoce no mercado de trabalho.

Luís Capucha (2010b: 7) salienta que "a escola, o mercado de trabalho e as famílias formam um triângulo de reforço mútuo que, em certas circunstâncias apela para o abandono precoce". Para este autor, muitas empresas com estratégias conservadoras usam a mão de obra pouco qualificada, nomeadamente "jovens com baixas qualificações, funcionando como 'atração' alternativa a percursos formativos mais prolongados e qualificantes" (*ibidem*: 49).

Insucesso escolar

Ao falarmos de insucesso, estamos colocadas perante um vocábulo com contornos complexos e nem sempre bem definidos. Embora o insucesso apareça associado, "no senso comum", a uma ou várias retenções no mesmo ano ou em anos diferentes, refere-se a alunos/as que não conseguem obter uma aprendizagem considerada suficiente para determinado percurso escolar, ficando em atraso relativamente à "idade ideal" (Azevedo, 2002: 63) para o ano ou nível que efetivamente deviam frequentar.

Pode ainda considerar-se com insucesso um/a aluno/a cujas avaliações são sistematicamente inferiores à média da sua turma ou ano, sendo este problema, na maior parte dos casos, "inversamente proporcional aos recursos da sua família" (Capucha, 2010b: 48). São estes/as jovens que, repetindo um ano, tendem a acumular a mesma dificuldade em diferentes ocasiões do seu percurso.

Se os fatores explicativos e as medidas para combater o insucesso são controversos, mutáveis e nem sempre consensuais, diversas investigações vêm mostrando que a repetência é uma solução dispendiosa e ineficaz. Constitui-se como uma solução do sistema educativo para lidar com um problema de não aprendizagem ou de má qualidade dessa aprendizagem, para a qual não encontra outras soluções (Justino & Rosa, 2007; Rodrigues, 2010).

Apesar de um certo consenso sobre o insucesso como problema sistémico, cuja resolução deve envolver múltiplos parceiros e diferentes soluções, as atitudes com vista à sua resolução permanecem centradas nos alunos, fazendo depender o fracasso de conceções meritocráticas que enfatizam as capacidades cognitivas e motivação individual. De fato, nas medidas tomadas para a resolução do problema, prevalece a ideia de um *deficit* individual do aluno e mais raramente é invocada uma visão sistémica que exige mudanças no sistema escolar e nas definições politicas que o orientam.

É igualmente um problema não assumido por muitos/as agentes educativos/as, que tendem a ver as causas da repetência, fora da escola, ou seja, extrínseco ao sistema, com origem principalmente no contexto familiar e social e no desinvestimento individual. Implementam-se, por isso, medidas direcionadas para o reforço da atividade escolar: mais tempo de aprendizagem, maior número de horas de componente letiva, mais tempo com os professores, mas, também, os mesmos métodos de ensino e os mesmos critérios de avaliação. O enfoque no individuo contribui, por isso, para evitar um questionamento mais amplo sobre as condições que levam a uma repetência sistemática dos mesmos alunos onde se vislumbra "uma clara correlação com

desigualdades económicas, culturais e/ou sociais" (Abrantes, 2009: 42).

Com efeito, ao colocar a tónica no caráter exógeno, muitos responsáveis educativos sugerem que "a escola nada pode fazer para remediar uma situação que é eminentemente estrutural e gerada fora dela" (Pais, 2008: 15), ou seja, para a comunidade educativa, o insucesso, que se traduz, geralmente, por um nível elevado de repetências, é algo inevitável e até "natural" para muitos dos seus alunos. Em muitos países, como Portugal, a repetência é, ainda, socialmente percecionada como benéfica e uma segunda oportunidade que é oferecida àqueles que de qualquer maneira, não são aptos ou não estão *maduros* para corresponderem às exigências do nível escolar que estão a frequentar.

O fenómeno do insucesso surge, ainda, como realidade subjetiva, *jogada* como "bola de ping-pong" entre as famílias e a escola. Enquanto a escola atribui, frequentemente, como principal responsabilidade do insucesso a existência de alunos/as oriundos de famílias "disfuncionais", inseridas em contextos sociais problemáticos, as famílias, muitas vezes, consideram que a escola e os/as docentes são os principais responsáveis pelo que se passa no contexto escolar e, consequentemente, pelo (in)sucesso dos/as seus/suas alunos/as (Payet, 2005). Na própria classe docente imputa-se também o insucesso a uma deficiente preparação no ciclo anterior, ou seja, culpabilizam-se outros/as professores/as ou outras escolas pela má preparação ou *falta de bases* com que os/as jovens chegam ao nível seguinte (Abrantes, 2009).

Uma outra contradição prende-se com uma visão baseada na meritocracia, que associa as reprovações à qualidade da aprendizagem e exigência, ou seja, um/a docente ou uma escola que acumula repetências entre os/as seus/suas alunos/as é percecionado/a e, por vezes, reconhecido/a como exigente, que apenas e só admite a passagem dos/as mais aptos/as. Com efeito, para muitos/as docentes "a reprovação mantém-se como derradeiro instrumento de autoridade pedagógica e de violência simbólica, aplicado como penalização por infrações sistemáticas à ordem escolar" (Abrantes, 2011: 278).

Pedro Abrantes (2009) argumenta, que apesar de uma retórica muito frequente que coloca a tónica no facilitismo do atual sistema educativo e de uma crítica à inexistência de reprovações, de fato, em 2005,

> "a retenção foi uma medida aplicada a um quinto dos alunos do terceiro ciclo, um em cada oito alunos do segundo ciclo e um em cada dezoito alunos do primeiro ciclo, num total que ronda os 138.000 alunos (só no ensino básico) e que praticamente não se alterou desde 1995, descendo no primeiro ciclo mas inclusive subindo nos dois restantes ciclos da escolaridade obrigatória" (Abrantes, 2009: 33).

Se a repetência escolar é vista, por muitos/as agentes no sistema educativo e também por muitas famílias, como uma oportunidade e um fator potenciador de melhor rendimento escolar[4], no ano seguinte, a realidade estatística contradiz essa ideia do "senso comum" pois são estes/as jovens que apresentam maior número de comportamentos de indisciplina, baixa autoestima e fracasso escolar reiterado. São igualmente estes/as alunos/as, que numa fase de conflito com o sistema escolar, assumem-se como líderes, em turmas constituídas por jovens de menor idade, constituindo "modelos de referência" (Abrantes, 2005: 31) para uma eventual desestabilização do quotidiano escolar. Possuem "um capital de experiência e, portanto, 'à vontade' no novo contexto que os seus colegas novatos não dominam e no qual não podem pois competir" (*Ibidem*: 31).

As taxas de repetência apresentam três caraterísticas: i) tendem a aumentar à medida que os/as alunos/as progridem no sistema escolar, com especial incidência a partir dos 13 anos de idade; ii) são sempre mais elevadas nas transições de ciclo (Abrantes, 2005); iii) e, predominam, nos/as alunos/as oriundos/as das classes com menos recursos económicos e culturais (Saavedra, 2001; Justino & Rosa, 2007), demonstrando as dificuldades da escola em conseguir "apagar o peso do nascimento sobre as *performances* escolares dos alunos" (Dubet, 2008: 384).

Apesar do processo de democratização do ensino em Portugal, após o 25 de abril de 1974, e de um novo discurso, baseado na igualdade de oportunidades para todos/as, verifica-se que a escola, em muitos casos, perpetua uma função legitimadora na manutenção das desigualdades sociais, pois o estatuto social da família continua a influenciar as trajetórias escolares, o prolongamento ou abandono dos estudos ou o grau de instrução que os/as jovens atingem. São claramente os/as alunos/as dos meios mais desfavorecidos que, ainda hoje, permanecem menos tempo na escola, têm taxas mais elevadas de reprovação e sugerem maior satisfação por a abandonarem, pelo que se pode concluir que "a escola construída para todos afinal não está a dar resposta a todos" (Baptista, Freire, Carvalho, Freire, Azevedo & Oliveira, 2011).

A existência de uma ampla diversidade de alunos/as persiste mal resolvida no espaço educativo (Pais, 2008), o que nos deve levar a questionar se estamos a construir uma sociedade onde o direito à educação permanece limitado ao direito de acesso à educação.

4 "A taxa de frequência da escola tem vindo a aumentar de forma lenta mas sustentada, pelo menos para os menores de 17 anos. Isso tem feito transferir a evidência do insucesso para níveis superiores do sistema escolar" (Capucha, 2010b: 48).

Se diferentes teóricos oriundos das ciências da educação vêm questionando a persistência do insucesso, as políticas educativas refletem igualmente essa preocupação? Que medidas foram tomadas para o seu combate? Que discursos são mobilizados para fundamentar diferentes opções?

Contributos de uma visão sócio histórica

O sistema educativo português funcionou durante o período salazarista como um sistema conservador e elitista, garante de uma estrutura social que se pretendia imutável. O isolamento cultural e o desinvestimento na educação de uma percentagem largamente maioritária da população portuguesa contribuíram para alargar o fosso educacional que separava Portugal dos restantes Países Europeus (Garcia *et al*, 2000).

Apesar de Portugal ter sido um país precoce a instituir a escolaridade obrigatória, ainda no século XIX, a taxa de analfabetismo no início do século XX rondava os 74% e, em 1960, atingia ainda o preocupante número de 34% da população portuguesa (Teodoro & Aníbal, 2007). Ao ensino superior chegava "uma faixa extremamente minoritária da população, constituindo o diploma garantia inquestionável de um status social de elite" (Machado, Costa, Mauritti, Martins, Casanova & Almeida, 2003: 75).

Na final da década de 70, com a conhecida Reforma de Veiga Simão, foram dados alguns passos no sentido de um maior investimento na escolarização da população portuguesa, tendo já sido anteriormente o alargamento da escolaridade obrigatória, em 1964, de 4 para 6 anos (Pintassilgo, 2003; Caetano, 2005), resultado também da pressão exercida por algumas instâncias internacionais como a OCDE.

A partir de 1974, os novos discursos democratizantes e as políticas educativas que surgiram nos anos subsequentes, trazem ao debate público a necessidade de a escola se constituir como um espaço de igualdade no acesso aos saberes escolares, encarados como bens universais (Correia, 2000). A educação é então considerada "um campo privilegiado de legitimação da nova situação democrática" (Teodoro & Aníbal, 2007: 17).

A abertura da escola a novos públicos, que anteriormente não lhe tinham acesso, aparece associada a

> "uma perspetiva otimista que assinala a passagem da escola das certezas para a escola das promessas; uma promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social, uma promessa de mais igualdade e justiça social" (Alves & Canário, 2004: 982).

Esta é sem dúvida uma época de grandes mudanças, em que se acentuam os discursos reclamando a abertura da escola à comunidade, a defesa de métodos pedagógicos não autoritários e a unificação do ensino até ao 9.º ano, com a extinção das duas vias de ensino, muito marcadas pela diferenciação social (Abrantes, 2011).

Nos anos 80, a integração de Portugal na União Europeia transforma o país num mercado aberto, deslocando ajudas financeiras para a sua modernização. O debate em torno da educação começa a refletir novas preocupações, com a utilização de noções como eficácia, qualidade e competitividade, substituindo as preocupações da década anterior, muito centradas no papel da educação como motor de uma maior igualdade social. Esta nova *ideologia da modernização* (Correia, 2000) desloca-se para novos ideais, que têm como referente o modelo empresarial, com a lógica de mercado e as influências neoliberais a contribuir para um reforço das políticas educativas, menos preocupadas com a inclusão e a igualdade de oportunidades e mais centradas na competitividade e na eficácia dos resultados (Sarmento, 2005). A linha discursiva assenta agora num "conceito de educação intimamente ligado ao mundo da economia e do trabalho" (Teodoro & Aníbal, 2007: 18).

Teodoro & Aníbal (2007), identificando a homogeneidade das políticas e a convergência discursiva no seio da comunidade europeia, consideram que esta tem vindo a assumir um papel cada vez mais influenciador dos sistemas educativos nacionais, através de uma regulação constante. Enfatizando a necessidade de modernização e maior competitividade económica,

> "Discursos como a da valorização das competências, da avaliação externa como garantia de qualidade e instrumento de controlo, da desestabilização das escolas, ou da regulação social, evidenciam uma progressiva internacionalização das políticas" (*ibidem*: 19).

A avaliação de todos os intervenientes no processo educativo – alunos/as, docentes e escolas – torna-se uma *bandeira* desta nova ideologia fundamentada na competição, meritocracia e na lógica de mercado. Contrastando com a visão anterior de educação como *bem público*, surge um novo conceito de educação, de caráter globalizante, baseado na trilogia "mercado, gestão, competitividade", onde a pedagogia da competência é substituída pela pedagogia da *performance* (Stoer, 2002: 40). Assim,

> "A preocupação com a uniformização dos processos escolares em uma Europa unificada em contexto de globalização e cada vez mais orientada pela competitividade é clara" (Esteban, 2008: 8).

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 14 de outubro de 1986, vem consagrar a importância do ensino profissional, invertendo uma tendência de extinção das escolas técnicas desde os tempos da revolução de 1974. Refletindo as recomendações da União Europeia, procura-se incentivar a formação de técnicos/as com qualificação intermédia, proporcionando aos jovens um leque mais amplo de ofertas formativas.

Nas décadas seguintes, diferentes governos confrontam-se com os baixos níveis de habilitação escolar, visíveis nos dados do recenseamento geral da população, onde se afirma que 9% da população, em 2001, é ainda analfabeta e cerca de um quarto da população juvenil, entre os 18 e os 24 anos, abandona a escola sem a escolaridade obrigatória. Face a esta realidade, tenta-se uma rutura com os modelos educativos anteriores, centrando-se na redução das desigualdades e na procura de um consenso nacional relativamente à educação, considerada, agora, uma prioridade governamental (Alves & Canário, 2004).

Com esta nova orientação política, vem a sobressair a chamada *ideologia de exclusão* (Correia, 2000) que, sem se distanciar das lógicas de mercado, procura respostas para a exclusão social de muitos/as alunos/as, com recurso a vários programas como *os currículos alternativos*[5] (Silva, 2003), os TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária)[6] ou o Programa "Educação para Todos[7]".

A diferenciação curricular que esteve na base da introdução dos currículos alternativos foi fortemente contestada por muitos especialistas de vários quadrantes, nomeadamente das ciências da educação, pelo fato de ser potenciadora de exclusão dentro da própria escola pública, mas igualmente defendida por outros, que a preconizavam como solução de último recurso (Silva, 2003: 191) no sentido de evitar os preocupantes índices de abandono da escolaridade obrigatória.

Apesar da instituição destes programas e de um discurso baseado numa ética de respeito pela diferença, a escola mantém, de acordo com Correia (2000: 23), "as componentes nobres do sistema e o papel que elas desempenham, tanto na avaliação dos/as alunos/as como na hierarquização social dos saberes". Com efeito, estes programas alcançaram apenas ligeiros progressos, apesar da ênfase colocada na

5 Criados pelo Despacho nº 22/SEEI/96 destinam-se a "criar condições para o desenvolvimento de pedagogias diferenciadas adequando a estratégia pedagógica às necessidades de cada aluno ou grupo de alunos" (PNAPAE, 65).

6 Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária foram concebidos como espaços comunitários para o desenvolvimento cultural de populações social e economicamente carenciadas, numa perspetiva de educação permanente.

7 O Programa Educação para Todos, enquadra-se nas recomendações da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março de 1990, sob os auspícios da UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial e da Conferência dos Ministros da Educação da OCDE, realizada em novembro de 1990, em Paris (Alves & Canário, 2004).

importância da educação como fator determinante da valorização individual e redução de desigualdades (Alves & Canário, 2004). De fato, o analfabetismo em Portugal na década de 90 possui dados semelhantes aos países do norte da Europa no início do século XX (Garcia *et al,* 2000).

Com os governos posteriores, nomeadamente com o Ministro da Educação David Justino, a questão da avaliação das escolas e respetivos *rankings*, bem como os exames nacionais são implementados, alicerçados num discurso que valoriza a regulação, a avaliação externa (Haecht, 2005; Macedo, 2012) e a publicitação de resultados de cada escola (Teodoro & Aníbal, 2007; Rodrigues, 2010). Contudo,

> "As avaliações externas que permitem comparação podem-se ater aos dados mais fáceis de definir e de medir, mas é difícil avaliar o raciocínio, a imaginação, a autonomia, a solidariedade, a cidadania, o equilíbrio corporal ou o ouvido musical através de provas padronizadas, que são, na maior parte do tempo, testes de lápis e papel. Avaliar aprendizagens complexas em larga escala exige uma criatividade metodológica considerável e induz a custos importantes de aplicação e tratamento de dados. É mais rápido e mais barato ater-se a provas escritas, reduzindo, desse modo, as aprendizagens escolares às aquisições cognitivas, dando prioridade às disciplinas principais e às operações técnicas" (Perrenoud, 2003: 12).

Apesar de muitos especialistas em educação apontarem as imperfeições e limitações destes instrumentos, oriundos de outros contextos e importados para a realidade portuguesa (Rodrigues, 2010; Macedo, 2012), este fato não tem impedido a sua utilização e publicação, já que a "'cultura de avaliação' (...) exige dados a todo o custo" (Perrenoud, 2003: 12). Assim, as críticas rapidamente são esquecidas e os resultados utilizados de acordo com diferentes interesses.

A governação socialista, iniciada em 2009, é muito marcada, na área da educação, pela luta institucional com docentes (liderada pelos seus sindicatos e associações profissionais), devido ao polémico processo de avaliação. É importante realçar que a função docente sofreu grandes alterações, nas últimas décadas, sendo muito marcada, na atualidade, por uma desconfiança recíproca entre os profissionais da educação e a Administração Central. Apesar de um discurso mais ou menos valorizador da função docente, de acordo com sucessivas políticas educativas, a implementação da formação contínua com caráter obrigatório e a introdução de um processo avaliativo, mais penalizador que formativo, constituem-se como indícios claros da desqualificação profissional e social da docência e de um controlo cada vez mais presente da hierarquia institucional. A ênfase nos processos de avaliação (Sarmento, 2005) de todos os agentes educativos e da própria escola fica no entanto, marcada de acordo com Almerindo Afonso (2001), por pressões da própria União Europeia,

sem se deter contudo no que parece essencial – a avaliação das próprias políticas de educação e formação (Esteban, 2008).

Torna-se importante sublinhar que esta é, igualmente uma época de investimento na inclusão, com a tónica na escola pública e na igualdade de oportunidades para todos/as. Para isso são instituídos os TEIP2, "com um programa de discriminação positiva" (Rodrigues, 2010: 21) para as escolas inseridas em contextos desfavorecidos e recursos proporcionais às suas necessidades. O Plano Tecnológico e o Programa Novas Oportunidades são outras distinções que marcam um programa educativo que procura, modernizar as condições de ensino e aprendizagem e a "qualificação de recursos humanos dirigido aos adultos" (*ibidem*, 27).

O acesso de todos/as e o (in)sucesso de alguns

A democratização escolar tem vindo a ser colocada em causa, face a números que provam, sem margem para dúvidas, que a desafetação escolar das crianças e jovens oriundos das classes trabalhadoras é claramente superior ao das classes médias. Nesta linha Teresa Seabra afirma,

> "tem-se assistido a um conjunto de estratégias desenvolvidas pelas classes médias, de modo a garantir e consolidar as 'conquistas alcançadas' que o alargamento de uma escola para todos - 'segundo período da massificação escolar' – e a crescente desvalorização dos diplomas pareciam ameaçar" (Seabra, 2009: 79).

A autora refletindo sobre as desigualdades escolares e sociais que atravessam ainda hoje o sistema educativo português, defende que as desigualdades vão para além da classe social, abrangendo outras categorias como a etnia, género ou situação geográfica. De fato,

> "a escola tem penalizado os alunos cujas famílias são pouco escolarizadas e desempenham profissões consideradas socialmente como subalternas, os alunos negros, os que vivem em meios rurais e do interior ou em condições de habitação degradada (no centro das cidades ou nas periferias destas, conforma a dinâmica urbana dos países em causa) e, ainda, os alunos do sexo masculino" (Seabra, 2009: 81-82).

A crença na escolarização, como fator potenciador de igualdade de oportunidades, esbarra, nos nossos dias, em dois fatos incontornáveis: por um lado a abertura da escola a todos/as levou a uma *inflação* dos diplomas, ou seja, tendo em conta a depressão económica global, a obtenção de um diploma não garante, *per si*, o acesso a um emprego compatível. Assim, a visão otimista do papel da escola, como *promessa*

de igualdade de oportunidades e/ou de mobilidade social, vai-se assim transformando, para muitos/as jovens, principalmente das classes desfavorecidas, em desencanto pois, mesmo com um diploma académico, confrontam-se com um mercado de trabalho que apenas lhes garante um futuro de incertezas (Alves & Canário, 2004; Derouet, 2004).

Por outro lado, o abandono escolar sem um diploma potencia as *chances* de desemprego e precariedade, pois os mais desqualificados têm mais possibilidades de não conseguirem afirmar-se no mercado de trabalho, assumindo a exclusão escolar uma linha de continuidade com a exclusão social (Alves & Canário, 2004; Seabra, 2009). Esta é talvez uma das razões por que as famílias das classes trabalhadoras continuam a investir na escolarização dos/as seus/suas filhos/as, tentando protegê-los/as dos *piores trabalhos* em que elas próprias se mantiveram ao longo da vida devido às baixas escolarizações (Connell, Ashenden, Kessler & Dowsett, 1995).

Embora os percursos escolares assentem teoricamente na livre escolha dos/as alunos/as, frequentemente "as escolhas e os percursos escolares tendem a ser fabricados" (Vieira, *et al,* 2012: 67) através de constrangimentos que podem advir de opções e cursos não disponíveis na área de residência ou a promessa de emprego, num futuro próximo, através da frequência de determinados cursos e opções. Com efeito, as orientações vocacionais aparecem "socialmente construídas, apoiadas em assimetrias de recursos e estatutos tendencialmente reprodutores dessas mesmas desigualdades" (Abrantes, 2005: 41).

Mesmo no seio das escolas públicas percecionam-se "mecanismos informais" (Abrantes & Sebastião, 2010: 84) que tendem a agregar, em determinados centros educativos, alunos/as provenientes de famílias com maiores recursos sociais, económicos e culturais. Com efeito, "num tempo altamente competitivo e incerto, os medos das classes favorecidas levam-nas a buscar, dentro de uma escola para todos, uma certa proteção e vantagem para os seus descendentes" (*ibidem*: 91). As *manobras familiare*s de seleção dos estabelecimentos de ensino e áreas mais prestigiadas são, igualmente, percetíveis na seleção de turmas, dentro das escolas públicas, garantia de seletividade social e também de afastamento de públicos escolares considerados indesejáveis (Abrantes, 2003a; Derouet, 2004; Almeida, 2005; Seabra, 2009; Abrantes & Sebastião, 2010). Com efeito,

> "A escola da modernidade universalizou-se no acesso, prolongou o tempo de permanência para todos, criou a 'escola única', mas só muito parcialmente se democratizou – adiou-se a exclusão escolar explícita para momentos mais tardios, criaram-se novas modalidades de distinção e hierarquização dos públicos escolares, em suma, as desigualdades escolares

> sofreram uma translação nos tempos e nos espaços em que ocorrem, sem nunca terem deixado de assumir a intensa marca das diferenças sociais" (Seabra, 2009: 88).

O processo de abertura da escola a diferentes públicos é acompanhado, em muitos países, por uma desqualificação dos diplomas que as classes mais privilegiadas tentam combater através do recurso a áreas e escolas mais elitistas e melhor situadas em termos avaliativos (Justino & Rosa, 2007; Dubet, 2008). Nas décadas de 80 e 90 inicia-se, em Portugal, um debate que se vai arrastar pelas décadas seguintes, centrado na livre escolha das famílias e na dicotomia ensino público versus ensino privado. Verifica-se, assim, uma clara opção das classes médias[8] pelo ensino privado, na perspetiva deste setor proporcionar uma maior qualidade à educação dos/as filhos/as, assegurando melhores condições de acesso a áreas de maior prestígio (Derouet, 2004; Sarmento, 2005; Resende & Dionísio, 2005; Magalhães & Stoer, 2006; Abrantes, 2011).

A noção do "jovem abstracto" (Pais, 2008: 8), em que se baseia o discurso escolar, corporizado pelo aluno-tipo oriundo da classe média "supõe uma homogeneização, uma uniformidade" que, por si só, é geradora de exclusão (Araújo, 2007: 110). Com efeito, diferentes *vozes* vêm defendendo a ideia de que para garantir uma igualdade de oportunidades não é "suficiente, nem desejável, dar 'tudo igual a todos'" e que esta política tem "como efeito perverso potenciar a desigualdade de oportunidades" (Seabra, 2009: 77).

Questionando a neutralidade do sistema escolar e a visão da escola como instrumento de promoção da igualdade de oportunidades, autores como Justino & Rosa (2007: 16) defendem que esta "não está concebida nem é a sua cultura encontrar instrumentos que possam concretizar esse princípio". Para estes autores,

> "o que é verificável, não só em Portugal, como em tantos outros países que se confrontaram com a experiência, é que o processo de massificação rápida do acesso à escolarização é geralmente acompanhado de uma desqualificação não só dos diplomas, mas também da própria qualidade de ensino" (*ibidem*: 16).

8 A partir do século XX a classe média "passou a ser vista como correspondendo aos diversos setores da força de trabalho que não fazem parte nem dos colarinhos azuis (blue collars) como a literatura consagrou a velha classe operária manual, nem, evidentemente, dos estratos superiores da sociedade. Assim, a classe média refere-se a camadas socioprofissionais muito diversas, como os empregados de escritório, os funcionários, burocratas e tecnocratas dos setores público e privado, professores, médicos, profissões técnicas, quadros intermédios, trabalhadores qualificados, etc. Trata-se não de uma classe em sentido rigoroso, mas tão só de uma mancha, algo nebulosa e internamente diversificada, que se situa algures entre as elites e o povo ou, se preferirmos, entre a classe dominante e os trabalhadores manuais" (Estanque, 2012: 35).

Numa perspetiva diferente, Stephen Stoer (2008a) defendendo que os diplomas não são sinónimo de qualificações, considera que as escolas concedem diplomas descurando as qualificações e que "o seu papel como instituição de preparação dos cidadãos para a democracia pode, e deve, ser muito importante" (Stoer, 2008a: 104). Para o autor

> "vale a pena relembrar que, à medida que os indivíduos da sociedade moderna alcançam níveis de escolaridade mais elevados, o valor dessa educação é desvalorizado pelo aumento de exigências de emprego (mais uma vez baseadas em diplomas, e não em qualificações(...). Ou, por outras palavras, os diplomas académicos sofrem também de inflação!" (*ibidem*: 104-105).

O fato de os/as jovens, na sociedade atual, terem mais oportunidades de qualificação, ou seja, maior acesso a um diploma escolar pode ser, igualmente, causador de marginalizações, pois a falta deste assume-se como um critério de discriminação e, sobretudo, de legitimação da mesma (Dubet, 2001; 2003; Capucha, 2010a). Com efeito, "a raridade dos empregos passa então a articular-se com a inflação dos diplomas, tornando-os, simultaneamente, menos rentáveis e mais necessários que nunca" (Alves & Canário, 2004: 982). Assim, como escreve Teresa Esteban:

> "O sucesso escolar não garante a inclusão socio-económica que, por sua vez, também não é suficiente para resolver os problemas sociais, porém, o fracasso na escola oferece uma explicação convincente para a subalternidade e marginalização" (Esteban, 2008:15-16).

Se a escola atual, apesar das possibilidades assimétricas que proporciona, pode ser para alguns/mas jovens uma mola de mobilidade ascendente, para outros/as contribui "para a conservação, naturalização e legitimação das desigualdades sociais, vividas hoje de uma forma profundamente individualizada" (Abrantes, 2011: 271).

1.1. Cruzando perspetivas na sociologia da educação

Tendo como foco a compreensão do fenómeno da desafetação escolar, na sua interseção com outras variáveis como o género ou a classe social assume-se como relevante uma revisão de diferentes teorias oriundas da sociologia da educação, no sentido de perceber as suas preocupações no aprofundamento do tema.
Torna-se, por isso, importante rever o papel do Estado e de outros agentes envolvidos no processo educativo, questionando não apenas a igualdade no acesso à educação, mas principalmente no sucesso, que pode proporcionar a todos/as a vivência de uma cidadania plena.

T. S. Marshall (1967), ainda na década de cinquenta do século passado, traz um contributo importante para um novo olhar sobre as funções do Estado na construção de uma escola *aberta* a todos/as. Este autor, numa perspetiva de social-democracia, defende a existência de um "Estado-Providência" como garante de uma igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, afirmando: "a educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania" (Marshall, 1967: 73).

1.2. As correntes liberais funcionalistas

As teorias funcionalistas integram-se num paradigma sociológico do consenso e da ordem colocando, por isso, a enfâse na harmonia social. Surgem num contexto de pós-segunda Guerra Mundial, com a emergência de um "Estado Providência intervencionista como base necessária para o controlo das tendências autodestrutivas do crescimento capitalista" (Morrow & Torres, 1997: 66). Assumem-se como uma referência obrigatória no âmbito da sociologia da educação, pela sua visão otimista do papel da escola como garante de uma efetiva igualdade de oportunidades.
Influenciada pela teoria sociológica de Durkheim, segundo a qual as sociedades, tal como os sistemas biológicos, trabalham em conjunto para assegurar o correto funcionamento orgânico, os funcionalistas consideram que o principal objetivo da educação consiste em promover o acesso de todos/as à escola, no sentido de assegurar uma divisão especializada do trabalho, respondendo às necessidades de uma sociedade industrializada. Um dos seus mais importantes teóricos, Parsons, constitui uma referência, vindo a assumir-se, na modernidade, como um dos mais importantes teóricos da sociologia da educação.

A perspetiva funcionalista de Parsons

Para Talcottt Parsons (1968), o Estado deve assegurar a todos/as uma escolaridade básica, assente num curriculum comum, sendo responsabilidade dos/as jovens e suas famílias aproveitar os recursos disponibilizados de uma forma igualitária. O acesso universal a uma mesma educação sobrepõe-se, nesta perspetiva, às diferentes origens socioeconómicas, constituindo o desempenho escolar e os resultados obtidos "uma base de *seleção* para o futuro *status* na sociedade" (Parsons, 1968: 53).

De acordo com a perspetiva funcionalista de Talcott Parsons (1968), o *estatuto herdado* é nivelado pelo acesso às mesmas oportunidades, prevalecendo, então, um *estatuto conquistado,* que não se encontra dependente da origem social mas do mérito individual. Encontrando-se todos/as os/as estudantes em igualdade de circunstâncias, devem ser valorizados/as os/as que vierem a alcançar um maior sucesso, sendo as diferenças socioeconómicas esbatidas ou anuladas pela homogeneidade de condições e de curriculum. O êxito escolar aparece condicionado não pelo "status de origem", mas pelo empenhamento e capacidades individuais, demonstradas através de uma competição justa entre todos (*ibidem*: 52).

A escola aparece como importante instância socializadora e a disponibilização de iguais recursos pressupõe que os/as jovens, na sua vida adulta, acedam a diferentes esferas no mundo do trabalho, de acordo com as competências individuais evidenciadas no percurso escolar (Parsons, 1968; Morrow & Torres, 1997). A avaliação é, para Parsons, um elemento central nos mecanismos de seleção mas, também, uma fonte de tensão que deve ser minimizada com a definição de normas universalistas, que visam garantir a neutralidade do sistema escolar.

A professora (figura preferencialmente feminina) é um símbolo da continuidade do papel expressivo materno tendo, contudo, a função profissional de legitimar as diferenças na turma, partindo dos diferentes resultados alcançados pelos/as seus/suas alunos/as. Com efeito,

> "a professora representa uma continuidade do papel da mãe (...) mas, ao mesmo tempo, é essencial que a professora não seja uma mãe para os seus alunos, mas que recorra sempre às normas universalistas e ao sistema de recompensas pelo aproveitamento. Acima de tudo, ela deve ser um agente que estimule e legitime uma diferenciação dentro da sala de aula, segundo uma diretriz de aproveitamento" (Parsons, 1968: 61).

É nesta linha que o autor estabelece um ideal feminino de esposa e mãe no espaço privado e de educadora no espaço público, atribuindo-lhe um papel expressivo, enquanto o elemento masculino é visto numa função instrumental, associada ao papel de provedor da família (Parsons, 1970). Embora se defenda a complementaridade de tarefas, não parece haver dúvidas da desejabilidade social que diferencia assimétrica e hierarquicamente os papéis e funções atribuídos a homens e mulheres.

A neutralidade e a imparcialidade do Estado, a desvalorização das condições sociais de partida e a tónica colocada nos indivíduos como únicos responsáveis pelo sucesso ou fracasso académico, viriam a ser, posteriormente, colocadas em causa por outros defensores da linha funcionalista e, de uma forma mais vincada, pelas perspetivas

marxistas que consideravam o Estado um instrumento da classe dominante e do modo de produção capitalista.

James Coleman e o Conceito de Igualdade de Oportunidades

A tónica colocada na responsabilização individual viria a ser contestada por James Coleman (1968) que, contrariando alguns fundamentos de Talcott Parsons (1968), defende que as crianças oriundas de classes sociais com maiores recursos se encontram em vantagem comparativamente a outras com menores recursos, pelo que o papel da escola deve ser ativo no atenuar dessas diferenças, ou seja, deve garantir oportunidades iguais a todas as crianças (Coleman, 1968).

O pressuposto de que uma educação gratuita e um curriculum comum é suficiente para garantir igualdade de oportunidades é visto por Coleman como uma ideia ingénua, pois não releva os recursos adicionais trazidos pelas crianças das classes com maiores recursos. A responsabilização pelo sucesso escolar desloca-se assim dos/as jovens e suas famílias, para a escola, atribuindo este autor à instituição escolar um papel fundamental no sucesso e nos resultados alcançados pelos/as alunos/as (Seabra, 2009).

Na perspetiva de James Coleman (1968), a igualdade de oportunidades apenas se concretizará quando os resultados escolares forem semelhantes para todas as crianças, independentemente da sua origem socioeconómica, racial ou religiosa. Contrariando o funcionalismo de Parsons, que atribuía à instituição escolar um papel passivo, James Coleman (1968) considera que a igualdade de oportunidades depende também dos resultados, devendo a escola ser responsabilizada pelo desempenho dos/as alunos/as.

1.3. Os contributos das teorias de reprodução cultural

No início dos anos 60 do século passado, as críticas ao modelo funcionalista vão *subindo de tom*, com o aparecimento de diferentes pesquisas sobre a realidade educativa. Novas linhas de investigação comprovam que a escola não garante igualdade de oportunidades, pois os percursos escolares das classes mais desfavorecidas, mais do que quaisquer outras, aparecem marcados por taxas elevadas de insucesso e abandono. Baseado em conceções ideológicas de cariz marxista,

> "Bourdieu e Passeron estiveram na origem de uma crítica da concepção de igualdade que era a da escola da República: dar a mesma coisa a todos. Eles mostraram claramente que 'esta indiferença à diferença' registava e legitimava as desigualdades sociais e constituía, portanto, uma grande fonte de injustiça" (Derouet, 2004: 133).

As teorias de reprodução social e cultural fazem surgir, novas leituras do papel do Estado, visto agora como uma superestrutura que reflete as necessidades e orientações de base económica e os interesses do grupo dominantes. Assim,

> "por reprodução cultural entendemos os modos como as escolas, conjuntamente com outras instituições sociais, contribuem para perpectuar as desigualdades económicas e sociais ao longo de gerações" (Giddens, 2010: 516).

Integrados no paradigma sociológico do conflito, os teóricos da reprodução concebem a sociedade como um sistema de forças em desequilíbrio, onde a escola assume um papel importante na legitimação das desigualdades sociais.

Pierre Bourdieu: habitus e capital cultural

Um dos mais importantes teóricos das teorias de reprodução, Pierre Bourdieu (1991), defende que o Estado não é um árbitro neutro entre os vários grupos sociais, nem representa o "bem comum", mas um instrumento da classe dominante que detém os meios de produção, impondo a sua cultura a toda a sociedade como a única legítima. Considera que o capital económico e cultural nas sociedades modernas é um mecanismo de reprodução social, tendo a instituição educativa uma importante função no monopólio dos grupos dominantes. Assim, "desempenha um papel determinante na reprodução da distribuição do capital cultural, e, por isso, na reprodução da estrutura do espaço social (...)", ou seja é "um dos fundamentos da dominação e da legitimação" das classes dominantes (Bourdieu, 1991: 117).

As diferenças culturais das crianças das classes baixas revelam um acentuado desfasamento face à cultura imposta pela escola, visível por exemplo no uso de uma linguagem diferenciada que não se articula com uma comunicação mais elaborada dos agentes educativos. Pelo contrário, os/as estudantes oriundos/as das classes dominantes encontram-se numa posição vantajosa, pois possuem uma cultura e um conjunto de saberes muito próximos dos exigidos pela instituição escolar (Abrantes, 2011).

A diferenciação entre eles é assegurada pela cultura dominante, que valida a ordem e o poder aí estabelecidos através de crenças impostas como legítimas e verdadeiras. Para Pierre Bourdieu (1982b: 102) "o poder simbólico é um poder de construção da

realidade" que contribui para a legitimação da ordem estabelecida:

> "Todo o poder da violência simbólica, i.e. todo o poder que consegue impor significações e impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que são o fundamento da sua força, junta a sua força própria, i.e., propriamente simbólica, a essas relações de força" (Bourdieu & Passeron, 1970: 23).

Os mecanismos de seleção no sistema educativo são denunciados pelos autores que comprovam o número maioritário de estudantes do ensino superior, provenientes dos estratos sociais mais elevados. Com efeito, a eliminação escolar de jovens da classe operária vai sendo feita, paulatinamente, ao longo do percurso escolar, com recurso a um sistema de exames selecionadores ou através de "'formas suaves de penalização quotidiana" (Abrantes, 2011: 269), mais acentuada na transição dos diferentes ciclos de escolaridade.

A responsabilidade pela desafetação escolar das crianças oriundas das classes trabalhadoras é, de acordo com esta perspetiva, reproduzida na própria escola, dissimulando-a através da atribuição de diferentes competências cognitivas dos/as seus/suas alunos/as (Bourdieu, 1982a). Com efeito, autores que analisam esta linha, como João Sebastião (2009), consideram que a escola ao eleger uma cultura escolar semelhante á cultura das classes dominantes ""impõe um arbítrio cultural que se traduz numa forma de violência simbólica sobre os estudantes de meios sociais a quem é estranha" (*ibidem:* 59).

Bourdieu & Passeron (1970) advogam, por isso, uma análise das relações de poder, de dominação e opressão que operam, no espaço escolar, funcionando como agente reprodutor dos privilégios e desigualdades sociais.

Basil Bernstein: Socialização e Código

Basil Bernstein (1982b) distancia-se de alguns pressupostos das teorias da reprodução, pela sua visão determinista relativamente à posição social, evidenciando o modo como a pedagogia, o currículo e a avaliação são formas de controlo social.

Aprofunda uma extensa teoria baseada nas relações pedagógicas e nos códigos (não só linguísticos) usados pelas crianças de diversos estratos sociais vindo, posteriormente, a seguir outras linhas de investigação. Para Bernstein, a linguagem não é apenas uma forma de comunicação mas também de construção da realidade pelo que

> "certos grupos de crianças, através das suas formas de socialização, estão orientadas para receber e oferecer significados universalistas em certos contextos, ao passo que outros grupos de crianças estão orientados para significados particularistas" (Bernstein, 1982b: 26).

A socialização das crianças na família pode ser feita com uma orientação de discurso mais restrita ou mais elaborada, dependendo esta, basicamente, da posição da família em termos sociais. Para o autor, a socialização das crianças oriundas das classes trabalhadoras privilegia um *código restrito* muito ligado a um contexto cultural específico em que as normas e valores não são explicitados, pois "são tidos como evidentes" (Giddens, 2010: 515). Pelo contrário, as crianças oriundas das classes médias são, desde o nascimento, socializadas com recurso a um *código elaborado,* ligado a contextos menos particularistas e com maior capacidade de abstração e generalização das suas ideias.

A escola enquanto instituição "cria uma estrutura particular de significações" (Bernstein, 1982a: 276), recorrendo a um discurso e a uma prática com significação universalista e "implícita ou explicitamente" estabelece, como correto e aceitável, o recurso a um *código elaborado.* Este define-se como estando menos dependente do contexto, com maior facilidade de verbalização e de cariz universalista (Bernstein, 1982b), ou seja, "a cultura escolar é a cultura do poder e os seus códigos linguísticos são os da classe dominante" (Capucha, 2010b: 49).

O código usado na escola é regulado pelas relações de classe através de diferentes formas de interação como o currículo, conteúdos e sequenciação de conhecimentos, obviamente muito distinto, mas não superior, aos significados e cultura do mundo familiar e comunidade da classe trabalhadora (Hoart, 1979). Tendo as crianças destas classes, frequentemente, acesso a um código mais *restrito*, e por isso mais dependente de um contexto particularista, podem ser menos sensíveis às ordens universalistas da escola.

Isto não significa obviamente que o uso de um *código restrito* transforme estas crianças em linguística e culturalmente carenciado (Bernstein, 1982b) ou que não possam aprender e usar uma linguagem mais universalista. Torna-se, contudo, condicionador da aprendizagem a (des)valorização que a escola e os/as docentes fazem das culturas, linguagens ou dialetos diferentes.

Para Basil Bernstein (1982b: 30), "devíamos começar por saber que a experiência social que a criança já possui é válida e significativa", não significando que as crianças da classe trabalhadora necessitem de uma *"educação compensatória"* mas, apenas, de *educação.* Mais importante é perceber como as relações de poder existentes num contexto social mais amplo penetram a organização escolar, influenciando a distribuição e avaliação do saber de modo a favorecer os grupos dominantes (Domingos, Barradas, Rainha & Neves,1986; Leite, 2007; Stoer, 2008b).

O conceito de código aparece como central na teoria de Bernstein, definido como um regulador das relações dentro dos contextos (Bernstein, 1996), que está na base dos sistemas de mensagens como o currículo, a pedagogia e a avaliação. O código linguístico aparece ainda articulado com os conceitos de classificação e enquadramento que possibilitam a análise da "formulação de políticas educacionais tanto a nível macro de produção de texto, quanto ao nível micro (escolas, salas de aula)" (Mainardes & Stemel, 2010: 1).

Madeleine Arnot (2003), num artigo em que interroga a relação entre as teorias de Bernstein, os estudos de género e o feminismo, conclui que as "relações de género e a posição das mulheres no sistema educacional continuam pouco teorizadas na teoria de Bernstein", existindo ainda um espaço amplo para "desenvolver a investigação feminista e a investigação sobre género no seio da problemática da sociologia da pedagogia de Bernstein" (Arnot, 2003: 43-44).

A teoria de produção cultural de Paul Willis

Paul Willis (1991) traz um contributo inovador às teorias de produção cultural com a sua obra, *Learning to Labour.* Baseada num estudo etnográfico sobre rapazes da classe trabalhadora, este trabalho, apesar das críticas de que foi alvo, representa ainda hoje um marco simbólico no estudo das identidades de género e da justiça social em educação (Arnot, 2007; Giddens, 2010). Para os rapazes estudados por Paul Willis, as credenciais académicas, oferecidas pela escola, têm um caráter duvidoso, pois as qualificações concedidas "tenderão, de qualquer forma, a ser baixas e a não afectar a escolha do emprego" (Willis, 1991: 160). Tendo em conta a proliferação das certificações e as altas taxas de desemprego, o autor conclui que, para jovens da classe trabalhadora, o conformismo exigido pela escola representa um sacrifício muito alto em troca do muito pouco que dá, ou seja, as qualificações académicas significam "algo" para muito poucos.

Resistindo à submissão e obediência que a instituição escolar impõe, *os rapazes de Willis* desenvolvem uma cultura anti escola, baseadã nos valores da classe trabalhadora. A afirmação de uma identidade operária passa pelo trabalho manual, associado à superioridade social masculina, em contraponto com o trabalho mental, desprezado e associado aos colegas dóceis, conformistas, aplicados e, por isso, rotulados de efeminados. O humor é um importante recurso não oficial da cultura de virilidade, assumindo-se como uma forma de poder sobre outras masculinidades e, também, feminilidades. De igual modo, o prazer que tiram do conflito constante com

a autoridade escolar é conseguido com recurso à manipulação do sistema, usado em proveito próprio.

Na linha dos estudos culturalistas, o autor afasta-se do determinismo da corrente mais ortodoxa de reprodução social e cultural, defendendo a capacidade dos sujeitos de se autoconstruírem, assumindo o controlo das suas vidas. Baseando a sua teoria e investigações em conceitos como resistência cultural, identidades e justiça social, o contributo de Paul Willis revela-se, ainda hoje, crucial no estudo das masculinidades e na compreensão do insucesso escolar nas classes trabalhadoras.

1.4. As Teorias críticas

As teorias críticas, na vaga posterior às correntes de reprodução social e cultural, tiveram a sua origem por volta da década de 70 do século XX na Escola de Frankfurt, vindo a influenciar a sociologia da educação com os primeiros trabalhos de Habermas (Morrow & Torres, 1997). Com esta linha, a tónica é colocada na importância do pensamento crítico como base da "auto-emancipação" e "mudança social", considerando que a racionalidade positivista é "uma ameaça à noção de subjetividade e ao pensamento crítico" (Giroux,1983: 31).

> "Em termos mais específicos, a Escola de Frankfurt enfatizou a importância do pensamento crítico, argumentando que ele é uma característica construtiva da luta pela auto-emancipação e pela mudança social" (*ibidem*: 23).

No campo educativo questiona-se a legitimidade de uma cultura escolar sustentada num "discurso socialmente neutro, universal e não arbitrário, indiferente à distribuição de poder na sociedade" (Estevão, 2002: 121).

> "De facto, para os teóricos da pedagogia crítica, a educação não tem como finalidade principal o desenvolvimento das potencialidades de cada pessoa, mas sim a libertação e emancipação de entidades coletivas enquanto minorias oprimidas" (Rocha, 2005: 178).

Advoga-se ainda a necessidade de analisar a forma como a escola desvaloriza a existência de grupos sociais com menor poder social, centrando-se num discurso em que todos/as são tratados/as de igual forma, com acesso a iguais oportunidades (Stoer & Araújo, 2000; Abrantes, 2003a). A universalidade e obrigatoriedade de aplicação do mesmo sistema educativo a todas as crianças e jovens, independentemente das suas origens culturais e/ou étnicas, tem, de acordo com alguns autores (Stoer & Araújo, 2000), um efeito nefasto na preservação cultural das minorias.

Stoer & Magalhães (2005) enfatizam a *diferença* como uma questão determinante para se perceber outras vozes e especificidades que repudiam padrões dominantes, definidos por um ideal de cidadão branco, cristão, masculino, classe média e heterossexual.

Bernard Charlot e a relação com o saber

Bernard Charlot, ao centrar as suas investigações na *relação com o saber,* focalizado principalmente em alunos/as de bairros suburbanos de Paris, distancia-se da teoria de reprodução de Bourdieu, não deixando, contudo, de considerar relevante na aprendizagem a posição do sujeito na família e na sociedade. Posicionando-se criticamente face às teorias da reprodução, considera que não deram a necessária atenção às práticas na sala de aula e às políticas dos estabelecimentos que, na sua opinião, podem provocar efeitos diferenciadores no sucesso ou fracasso dos/as alunos/as.

Para o autor, as pesquisas não devem centrar-se apenas no que está certo ou errado, mas principalmente analisar as contradições (Charlot, 2009a), pelo que importa perceber porque existem crianças das classes populares que têm sucesso nos estudos ou, mais importante ainda, porque é que o insucesso escolar atinge principalmente estes/as alunos/as. Considera que embora a posição familiar e social seja condicionadora dos percursos escolares é necessário ir mais longe nesta análise, no sentido de perceber como a própria criança se constrói ao longo da sua história, ou seja, qual a diferença entre a posição objetiva social e a posição subjetiva do sujeito (Charlot, 2000; Trópia & Caldeira, 2011).

Um aspeto relevante na teoria de Bernard Charlot é a questão da aprendizagem que, na sua perspetiva, é assegurada desde o nascimento da criança pela sociedade, para esta se tornar um membro da espécie humana - hominizar-se - ao mesmo tempo que se torna um sujeito único - singularizar-se. Assim, a educação torna-se num movimento de hominização, socialização e singularização (Charlot, 2009a; Souza, 2011), sendo relevante, de acordo com o autor,

> "Compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar (...), como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio" (Charlot, 2007b: 41).

Na atualidade, muitos/as jovens, mas também os seus pais, *os média* ou os políticos consideram a escola não um *local de saber* mas um lugar onde se vai aprender para, no futuro, conseguir um bom emprego (Charlot, 2007a; 2007b; 2009a). Demasiadas vezes a escola é, segundo o autor, percecionada por alunos/as como um local onde se deve fazer o que os/as docentes mandam, ou seja, onde se cumprem as tarefas que possibilitam passar de ano para vir a receber um diploma e ter um bom trabalho mais tarde" (Charlot, 2009b: 95). Nesta linha, a pessoa docente geralmente não diz: "Eu gosto desta disciplina, trabalhar com ela é um prazer, eu vou-te ensinar a ter esse prazer. Ele diz: tem de estudar para passar de ano!" O problema é, então "a relação institucional com o aluno de um lado, e a relação com o saber do outro lado" (Souza, 2011: 24).

Contestando o conceito de 'fracasso escolar', Bernard Charlot afirma que não existe insucesso, mas sim alunos/as que não aprendem, ou seja, alunos/as que não encontram sentido nem prazer no trabalho escolar, recusando-se a aprender o que a escola se propõe ensinar. Para o autor:

> "O 'fracasso escolar' não existe, o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisadas e não algum objeto misterioso ou algum vírus resistente chamado 'fracasso escolar'" (Charlot, 2000: 16).

Assim, a relação com o saber só faz sentido quando os/as alunos/as se mobilizam para a atividade, sendo que esta mobilização só é possível quando a atividade adquire significado. O recurso à palavra mobilização e não motivação advém da diferenciação entre mobilizar-se como movimento interno e motivação como algo externo aos/as alunos/as. Com efeito, a motivação consiste, geralmente, em inventar *uns truques* para que os/as alunos/as estudem os assuntos que não lhes interessam, enquanto um/a aluno/a mobilizado/a possui um objetivo intrínseco, que faz com que invista no estudo e na procura de saber (Charlot, 2007).

O interesse do autor pelo sucesso escolar dos/as jovens das 'classes populares' leva-o a refletir sobre o maior sucesso académico das raparigas, comprovado em múltiplas pesquisas, de diferentes países. De acordo com estas investigações, apesar dos "valores masculinos ocultos que permeiam o universo escolar", as jovens atualmente "são mais bem-sucedidas na escola que os rapazes" (Charlot, 2009b: 91). Para Bernard Charlot (2009b), embora os estudos geralmente negligenciem ou silenciem este fato, argumentando que o sucesso feminino não tem repercussão no mercado de trabalho, este raciocínio corre o risco de vitimizar as mulheres mesmo numa área em

que se mostram superiores.

Apesar dos valores masculinos que atravessam o contexto escolar, o autor considera que há um discurso explícito, muito forte na escola, que assegura que qualquer um pode ter sucesso desde que estude e se esforce. Embora concorde que para os grupos dominados como as raparigas ou os/as jovens das classes trabalhadoras seja exigido um maior investimento pessoal, para atingir os mesmos resultados de outros grupos melhor posicionados socialmente, não deixa de ser relevante que este discurso se pode tornar um "*self-fulfilling prophecy* (profecia auto realizável)", ou seja, um "fenómeno em que uma convicção, objetivamente errada, acaba por gerar o que foi previsto" (Charlot, 2009b: 91). Assim, "faz-se necessário, logo, um modelo de análise outro que não o da Sociologia da Reprodução – sem, por isso, esquecer as desigualdades social e de género" (*ibidem*: 92).

Ao aprofundar a perspetiva do autor parece importante colocar uma outra contradição no mesmo problema, ou seja, questionar porque são os rapazes das classes trabalhadoras a apresentar, face aos rapazes da classe média, taxas mais elevadas de insucesso.

Michael Young e o conhecimento poderoso

Michael Young (2007; 2011) trouxe à sociologia da educação novos contributos para uma visão diferente da escola, com especial relevância na influência do currículo escolar na educação das classes trabalhadoras. A nova sociologia da educação, como foi denominada por muitos teóricos, centrou a sua atenção na seleção e organização dos conteúdos transmitidos na escola e o modo como refletiam a distribuição de poder numa sociedade mais ampla (Moreira, 1990; Young, 2007). Nesta perspetiva, Michael Young (2007; 2011) reorienta as preocupações da sociologia da educação, "desviando-a da preocupação com a estratificação social para a discussão do conhecimento escolar" (Moreira, 1990: 75).

Num primeiro estádio da sua teoria, foca a atenção nas interações pedagógicas na escola e na sala de aula, no sentido de perceber os processos de negociação aí realizados e o modo como o conhecimento é produzido e distribuído. Valorizando a importância do currículo, advoga que este é influenciado por *forças poderosas* da sociedade, tornando-se necessário, para uma maior justiça social, a implementação de um currículo não hierárquico, uma avaliação mais justa e democrática e preocupação pela cultura das crianças oriundas das classes trabalhadoras. Nesta perspetiva, o/a docente assume um papel primordial na produção de um conhecimento especializado,

potenciadora de uma atitude crítica dos/as alunos face à realidade em que estão inseridos.

Mais recentemente, Michael Young (2007) vem refletindo sobre o papel das escolas na aquisição de um "conhecimento poderoso", defendendo que "não há contradição entre os ideais de democracia e justiça social e o facto de as escolas promoverem a aquisição do conhecimento" (Young, 2007: 1288). Para o autor, nesta fase das suas reflexões, parece mais importante perceber qual o papel das escolas e o que é realmente importante os/as jovens aí aprenderem. Aprofundando estas questões, introduz a diferença entre dois tipos de conhecimento: "o conhecimento *dependente do contexto* que se desenvolve ao resolver problemas específicos do cotidiano", adquirido de um modo inconsciente, nas nossas vidas diárias, para resolver "problemas particulares em contextos particulares" (Young, 2011: 616), e um outro conhecimento, - denominado "conhecimento *independente do contexto* ou *conhecimento teórico*", que fornece "generalizações e busca a universalidade" (Young, 2007: 1294). Sobre este assunto Michael Young acrescenta: "É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso" (*ibidem*: 1294).

Num claro afastamento relativamente a posicionamentos anteriores, o autor defende que, nas escolas, as crianças dos meios culturais mais desfavorecidos devem ter oportunidade de ir para além dos seus conhecimentos quotidianos e das aprendizagens locais e particulares (Young, 2007; 2010). O conhecimento escolar ou conhecimento especializado pode, por isso, possibilitar a todos/as os/as alunos/as, independentemente do seu contexto social, o acesso a um conhecimento mais amplo que o da sua casa ou do seu meio. Pode, até, ser contrário "à sua experiência [pois] o conhecimento local é planejado para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis" (Young, 2007: 1295).

Fundamental para a aquisição de um conhecimento poderoso é a definição do currículo que, para Michael Young (2011: 612), diz respeito ao conhecimento que em cada país se considera importante estar "ao alcance de todos os estudantes".

Contudo, este pode não ter utilidade para as classes trabalhadoras se for apenas construído sobre as suas experiências, pois daí resulta que as crianças ficam limitadas apenas ao conhecimento disponível no seu meio local, abdicando a escola de promover uma maior igualdade social (Young, 2007).

Considera, ainda, relevante não confundir currículo com pedagogia, sendo o primeiro da responsabilidade de decisores políticos e o segundo dos/as docentes. Estes, embora não possam elaborar o currículo, necessitam dele para fornecer a alunos os conceitos importantes a que precisam de aceder.

Se frequentemente os/as docentes mobilizam os conhecimentos e as experiências que alunos/as adquiriram no seu quotidiano, no sentido de os e as motivar, estes conhecimentos não devem ser incluídos no currículo que deve funcionar primeiramente como um guia de docente "e não um meio de motivar estudantes" ou "resolver problemas sociais" (Young, 2011: 614). Nesta linha, defende que "o currículo deve excluir o conhecimento cotidiano de estudantes, ao passo que esse conhecimento é um recurso para o trabalho pedagógico dos professores" (*ibidem*: 614).

Embora a escola seja frequentemente acusada de ser uma instituição demasiado conservadora, assente no princípio da "insularidade" disciplinar (Young, 2002: 91), com origem no século XIX, a conservação do *status quo* pode assumir um caráter positivo. Numa época em que a instabilidade e as pressões dos mercados pretendem *empurrar* a escola para a flexibilidade exigida pelas *forças* económicas, um currículo menos conservador e menos rígido na sua divisão disciplinar pode, facilmente, ceder à relevância das competências e conhecimentos práticos, mais condizentes, de acordo com algumas teorias, a uma economia global e competitiva (Young, 2010).

Por outro lado, o aparecimento recente de um mercado educacional em que as escolas são posicionadas em rankings, com relevo nas notas e resultados de alunos/as, pode transformar o currículo numa forma de prestar contas do trabalho desenvolvido em cada escola e por cada docente, e não como um meio de propiciar o desenvolvimento inteletual e a igualdade social de todos/as os/as alunos/as (Young, 2011).

1.5. Em Síntese

Não sendo possível, nesta reflexão, uma análise exaustiva das diferentes perspetivas, dada a sua complexidade e abrangência, torna-se importante assinalar o contributo fornecido por cada uma, para uma melhor compreensão da temática do insucesso e abandono escolar.

Sublinha-se que muitas das perspetivas anteriormente referidas não priorizaram, nas suas conceções, os conceitos de insucesso e abandono, que constituem o foco deste trabalho. De uma forma geral, a preocupação centra-se na igualdade de oportunidades e numa escola para todos/as que, na opinião de muitos/as investigadores/as,

tem permanecido, ao longo dos tempos, ineficaz na resolução dos problemas de desigualdade dos/as discentes.

Estes são, contudo, contributos fundamentais para um melhor entendimento do fenómeno da desafetação face à escola que, só no final do século XX, adquire uma maior visibilidade, transformando-se em problema a exigir debate e reflexão.

As questões de género não parecem merecer especial preocupação das diferentes correntes que atravessam a sociologia da educação, com exceção para os trabalhos de Bernard Charlot ou Paul Willis, sobre os rapazes, mais focado nos valores da classe trabalhadora. Também, as teorias de reprodução, embora centradas nas desigualdades sociais, foram apropriadas por outras investigações de teóricas feministas, que analisaram o sistema educativo como um espaço reprodutor não só de relações classistas mas também patriarcais (Fonseca, 2001; Araújo, 2001a; 2002). Com efeito, a reprodução das desigualdades na socialização de rapazes e raparigas inicia-se na família, vindo a perpetuar-se na escola, sendo especialmente visível nos projetos vocacionais que, de forma subtil, *empurram* as jovens para profissões menos valorizadas socialmente, percecionadas como o *natural* prolongamento das tarefas privadas.

De acordo com Luís Capucha (2010a: 26), "os estudos feministas e de etnicidade vieram enriquecer a abordagem da desigualdade, até então monopolizada pela problemática das classes sociais e de estratificação". É principalmente com os contributos das feministas, que desde o início do século XX reclamavam uma igualdade de oportunidades no acesso à educação das jovens, que o género se constitui como categoria de análise a merecer reflexão teórica. Mais recentemente, o pânico moral que se instalou, nomeadamente nos países anglo-saxónicos, sobre a desafetação escolar masculina, trouxe ao debate outras perspetivas sobre a importância do género na análise do (in)sucesso.

Nas páginas seguintes, procurar-se-á contextualizar Portugal no panorama europeu, no sentido de compreender como esta questão tem sido debatida e analisada num espaço mais amplo, transformando-se num problema a merecer reflexão no âmbito dos estudos de género e, também, da sociologia da educação.

CAPÍTULO II - O Insucesso no contexto europeu: o género em análise

O presente capítulo procura examinar e refletir sobre os dados estatísticos do insucesso e abandono escolares, em Portugal e nos diferentes países que integram o espaço europeu. A análise do contexto europeu prende-se com a necessidade de uma visão ampla, a um nível macro, no sentido de perceber se os maiores níveis de desafetação masculinos assumem um caráter transversal em diferentes contextos educativos. Procura-se, ainda, perceber os aspetos comuns e as diferenças que atravessam países como Portugal, situados na zona de semiperiferia europeia (Stoer & Araújo, 2000).

Na busca de informações e dados estatísticos, as dificuldades encontradas prendem-se com a diversidade de fontes, relativamente à interpretação atribuída aos conceitos, tendo em conta que o abandono e insucesso aparecem, em diferentes estudos, interpretados de maneira distinta, como referido anteriormente.

Outros dados estatísticos considerados relevantes para esta investigação não contemplam a variação de género, ou seja, os números relativos ao abandono e insucesso escolares aparecem desagregados em função do nível de escolaridade, classe social de origem ou assimetrias regionais (Sebastião, 2009), invisibilizando as diferenças entre homens e mulheres como categoria de análise.

Quando se procura comparar os dados a nível internacional, o problema complexifica-se, requerendo maior prudência, no sentido de se evitarem análises de contextos, situações e culturas diferentes. Tendo em conta a diversidade de informações e os constrangimentos inerentes, optou-se por restringir os dados a um número limitado de fontes; uma maior diversidade de dados e opiniões seria certamente enriquecedor, proporcionando uma maior amplitude analítica e confronto de diferentes posicionamentos, mas poderia igualmente potenciar o risco de conclusões incoerentes, pouco fundamentadas ou incorretas.

2.1. Contextualização sociológica da realidade portuguesa

Se na primeira metade do século XX uma larga maioria da população portuguesa vivia de uma agricultura de subsistência, a partir da década de 60 o trabalho assalariado vai progressivamente invadindo o mundo rural. As classes camponesas, face à dificuldade crescente de sobrevivência e à emergência de novos valores de consumo, procuram acumular os rendimentos da agricultura com um trabalho assalariado em fábricas

ou oficinas (Stoer & Araújo, 2000). Neste contexto social, marcado ainda por altas taxas de natalidade e níveis elevados de pobreza, nomeadamente nas zonas rurais, a maioria das famílias necessitava dos/as filhos/as como mão de obra para os trabalhos agrícolas e outros, no sentido de colaborar na sobrevivência familiar[9]. Neste contexto, Graça Pinto (1999: 101) observa que "regra geral, quanto mais estreitamente as famílias dependem da atividade agropecuária mais necessitam do trabalho dos filhos". Apesar da instituição da escolaridade obrigatória de seis anos, a partir de 1964, muitas crianças deixavam a escola apenas com uma escolaridade mínima de três ou quatro anos, frequentemente incentivados a abandonar, ou impedidos de prosseguir os estudos, pelos próprios pais, que possuíam uma perspetiva desvalorizante da "importância da escola e das competências por ela fornecidas" (Sebastião, 2009: 133). Também o Estado, apesar de legislar no sentido de uma escolaridade mínima de seis anos demite-se da sua função fiscalizadora, sendo que, em 1990, 36 anos depois, apenas 70% das crianças completavam o segundo ciclo (Benavente *et al*, 1994).

O trabalho infantil era não só necessário num contexto de pobreza familiar, como socialmente aceite e considerado útil à educação das crianças e jovens, assumindo-se como um meio de aprendizagem e integração das gerações mais novas. Os jovens do sexo masculino cedo eram encaminhados para uma participação quotidiana nas tarefas agrícolas e/ou na aprendizagem de uma profissão manual; as raparigas participavam igualmente nas tarefas agrícolas, assumindo ainda os cuidados domésticos e a vigilância de irmãos e irmãs mais novos/as. Os trabalhos agrários e domésticos aparecem distribuídos de forma semelhante, sem grandes diferenças de género mas, à medida que os rapazes se aproximam da idade adulta, vão-se afastando de uma colaboração mais frequente nas "lides caseiras", consideradas desadequadas à masculinidade, ou seja, "trabalhos de mulher" (Pinto, 1999: 110). Envolvem-se, de uma forma mais intensa, nos trabalhos agrícolas que exigem esforço físico, percecionados como adequados a uma *maior capacidade* física masculina (Iturra, 1990; Stoer & Araújo, 2000).

Os condicionamentos económicos e os valores familiares parecem assim explicar a maior percentagem masculina, no ensino secundário, nas décadas de 60 e 70 do século XX pois, mesmo em famílias com elevados recursos, o papel subalterno atribuído às mulheres e o seu destino *natural* para a domesticidade e maternidade levava a

9 "Segundo J. Ferrão & A. Neves (1991), a distribuição das taxas de abandono mais elevadas no 2º ciclo faz-se segundo três grandes situações: um primeiro grupo de concelhos, situados na zona norte do país, basicamente de tipo rural; um segundo grupo de concelhos, também com caraterísticas rurais, situados no Baixo Alentejo e um terceiro grupo, com caraterísticas de transição situados na zona de influência dos centros urbanos (como a Azambuja, mas também Loures e Alenquer na Área Metropolitana de Lisboa) ou mesmo na zona suburbana e urbana do Porto.

um maior investimento académico nos filhos do sexo masculino, numa perspetiva de mobilidade social.

De um regime ditatorial para uma nova realidade democrática

A viragem política, em 1974, com a passagem de um regime ditatorial para um regime democrático, trouxe alterações significativas nos valores sociais e familiares e também a nível legislativo, com a aprovação da nova Constituição Portuguesa. Esta, no ano seguinte, viria a consagrar a igualdade de oportunidades para homens e mulheres e o direito de todos/as a uma escolarização gratuita.

A obrigatoriedade do 9.º ano de escolaridade, instituído com a Lei nº 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo, constitui um marco importante na passagem de uma escolaridade básica de seis anos, frequentemente incumprida, para um maior investimento na educação escolar das gerações mais novas.

No seio familiar assiste-se à emergência de valores mais igualitários, com o desaparecimento legal da figura de *chefe de família*, uma maior proximidade afetiva entre gerações e uma integração progressiva das mulheres no trabalho assalariado. O aparecimento e generalização de métodos contracetivos contribuem para o controlo da natalidade e a redução do número de filhos, promovendo a entrada feminina no mercado de trabalho. De igual modo, a diminuição do número de elementos do agregado familiar tem, como consequência, um maior investimento na educação das crianças, de uma forma mais igualitária, contribuindo para uma inversão dos números que evoluem de uma situação feminina significativamente minoritária, no ensino secundário, para uma maioria considerável ao longo das décadas de 80 e 90. Como defende João Sebastião,

> "Sistematicamente discriminadas por razões culturais, sociais ou políticas, assim que enfraqueceram ou desapareceram a maior parte dessas barreiras, deu-se uma rápida progressão da sua presença em todos os níveis de ensino, sendo hoje maioritárias no ensino superior. Este facto, com reflexos significativos na posição social ocupada pelas mulheres na sociedade, é consequência, antes de mais, das medidas políticas que eliminaram a discriminação de género no acesso ao ensino superior" (Sebastião, 2009: 282-283).

O quadro seguinte revela o número de alunos matriculados nos ensinos básico e secundário[10], em Portugal, desde a década de 60 do século passado, ou seja, abrangendo 45 anos, no sentido de percebermos as diferenças, na representatividade de rapazes e raparigas ao longo de cerca de meio século.

10 As primeiras três colunas dizem respeito à percentagem total de alunos matriculados em todos os níveis de ensino, incluindo o pré-escolar e superior.

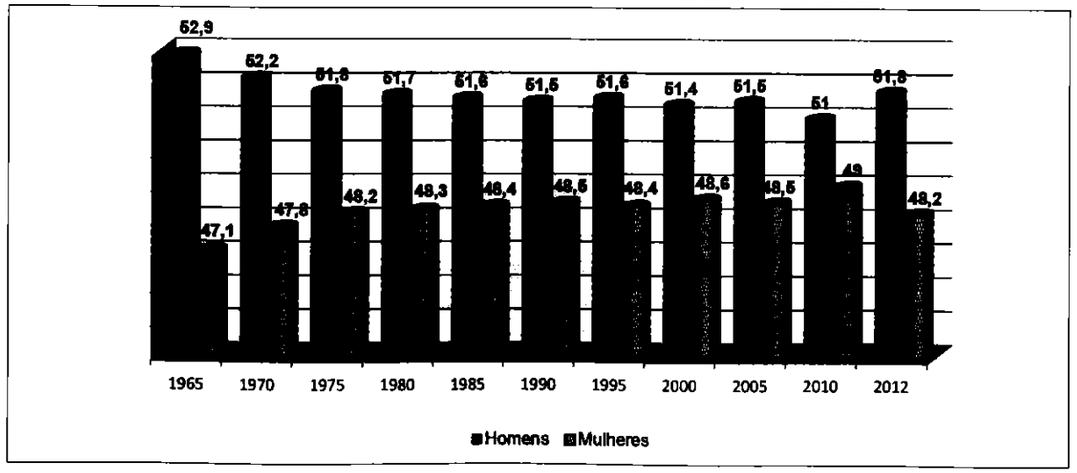
Quadro 1 – Alunos/as matriculados/as[11] por nível de ensino e sexo

Ano	Total	Homens	Mulheres	Ensino Básico			Ensino secundário		
				Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
1965	X	X	X	100	52,9	47,1	100	58,7	41,3
1970	X	X	X	100	52,2	47,8	100	58,9	41,1
1975	X	X	X	100	51,8	48,2	100	54,1	45,9
1980	100	51,6	48,4	100	51,7	48,3	100	49,2	50,8
1985	100	50,9	49,1	100	51,6	48,4	100	46,3	53,7
1990	100	50,3	49,7	100	51,5	48,5	100	46,9	53,1
1995	100	49,7	50,3	100	51,6	48,4	100	47,6	52,4
2000	100	49,4	50,3	100	51,4	48,6	100	47,8	52,2
2005	100	49,5	50,5	100	51,5	48,5	100	47,4	52,6
2010	X	X	X	100	51	49	100	48,7	51,3

Fonte: GEPE/ME (Ensino Não Superior); Pordata

Analisando os dados constantes no quadro 1, verificam-se alterações significativas, na frequência de rapazes e raparigas, na segunda metade do século XX e na primeira década do século XXI. No ensino básico, o número de rapazes é maioritário no período analisado, ou seja, de 1965[12] a 2010, existindo, contudo, variações ao longo do tempo, que se tornam mais claras no gráfico seguinte.

Gráfico 1 – Alunos/as matriculados/as: nível básico e sexo



Fonte: GEPE/ME (Ensino Não Superior); Pordata

11 X – valor não disponível

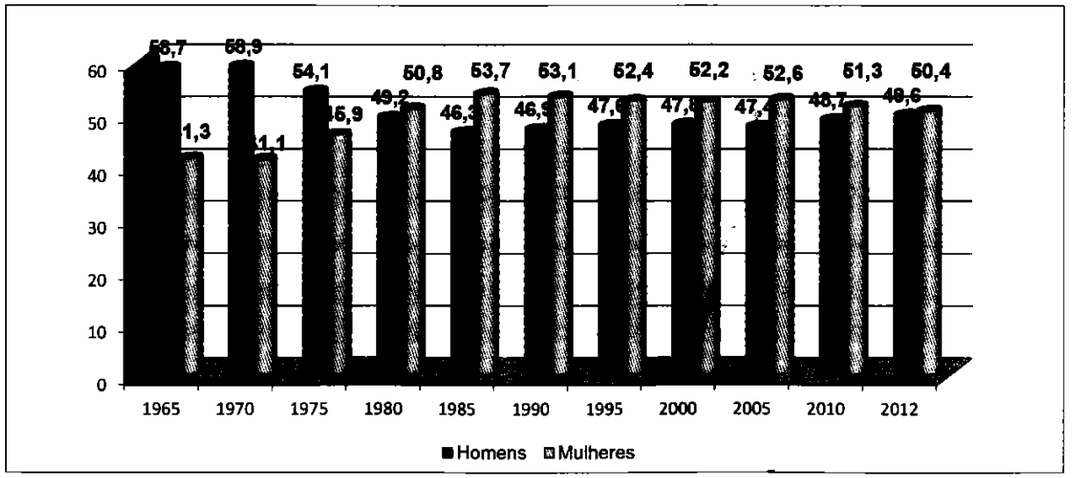
12 Em 1956 a escolaridade obrigatória era a 4ª classe para o sexo masculino e a terceira classe para o sexo feminino e só em 1964 foi instituída uma escolaridade obrigatória de 6 anos para os dois sexos com o decreto-lei nº 45 810 de 9 de julho; em 1973, com a conhecida Reforma de Veiga Simão, a escolaridade obrigatória é ampliada para os 8 anos com a Lei nº 5 de 1973, e em 1986 a Lei nº 46/86 consagra uma escolaridade obrigatória de 9 anos.

Em 1965, a diferença de género nos alunos/as matriculados/as no ensino básico é de 5,8% e, 45 anos depois, em 2012, essa mesma diferença é de perto de 4%. Com efeito, ao longo deste período, a percentagem de rapazes, neste nível de ensino, mantém uma tendência de descida, que é mínima mas constante, sendo a partir de 1975 de cerca de uma décima de 5 em 5 anos. Excetua-se o período que vai de 2005 a 2010, em que essa diferença é de 5 décimas e uma inversão muito recente nos dois últimos anos.

A frequência feminina deste mesmo nível de ensino revela uma tendência inversa, embora de forma mais inconsistente. De 1965 a 1975, num período de 10 anos, o aumento do número de raparigas atinge um valor significativo, de cerca de um ponto percentual, vindo posteriormente a aumentar, na razão inversa dos rapazes, uma décima de 5 em 5 anos. A maior diferença reporta-se ao período de 2005 a 2010 em que o número de raparigas, no ensino básico aumenta cinco décimas, enquanto os rapazes, como referido anteriormente, nesse mesmo período, decrescem numericamente o mesmo valor.

As diferenças de género mais significativas são percetíveis no ensino secundário analisadas no gráfico 2.

Gráfico 2 – Alunos/as matriculados/as: nível secundário e sexo



Fonte: GEPE/ME (Ensino Não Superior); Pordata

Neste gráfico fica claro que os rapazes são largamente maioritários no ensino secundário, em meados da década de 60 e durante a década de 70, relativamente às jovens. Esta diferença vai diminuindo a partir de 1980, verificando-se uma inversão, com as raparigas a passar de grupo minoritário, no ensino secundário, para uma vantagem significativa. Esta vai sendo consolidada com o passar dos anos, até final da década de 80, chegando a uma diferença percentual de 7,4 pontos a favor

das raparigas. A partir da década de 90, embora as jovens continuem a frequentar maioritariamente o nível secundário, a discrepância entre rapazes e raparigas diminui, chegando a 2010 com cerca de 2,6 pontos percentuais de diferença.

Almeida *et al* (2005), analisando as assimetrias de género dos jovens, em diferentes escalões etários, verificam que é a partir do 2º ciclo de escolaridade que se começa a desenhar uma relação masculina mais problemática com a escola. Na faixa etária dos 10-14 anos, o insucesso escolar é de 23,8% nos rapazes e 20,1% nas raparigas mas, entre os 15-18 anos, esta assimetria vai acentuar-se com uma taxa de insucesso de 26,5% e 18,3% respetivamente para os jovens e as jovens. Finalmente no espaço entre 20 e os 24 anos a disparidade volta a diminuir com 15% nos rapazes e 19,3% nas raparigas mas torna-se importante assinalar que é nesta faixa etária que se acentuam os números do abandono escolar com 25,6% nos rapazes e 12,6% nas raparigas. Com efeito, é na idade em que se abrem maiores possibilidades no mercado de trabalho que o abandono dos alunos do sexo masculino se distancia claramente dos números femininos.

Com uma perspetiva diferente Pedro Abrantes (2008) advoga que, na transição do 1º para o 2º ciclo, as raparigas revelam uma subida acentuada nas taxas de retenção, comparativamente aos rapazes, que apresentam um nível de retenção mais baixo. Esta inversão dos números, com a predominância feminina no insucesso, é igualmente visível em Espanha na passagem da escolaridade primária para o ensino secundário obrigatório. De acordo com o autor, a transição para o 2º ciclo exige uma adaptação a um espaço físico e relacional mais amplo "reclamando competências de autonomia e participação em domínios públicos, mais conformes aos mecanismos de construção da masculinidade" (Abrantes, 2008: 99). Contudo na transição para o 3º ciclo as jovens, de acordo com os dados estatísticos, recuperam nas taxas de sucesso vindo os números de repetência a serem de novo desfavoráveis aos rapazes.

Sublinha-se ainda que, quando se cruzam os dados do insucesso com a classe social de origem, encontram-se nas classes trabalhadoras as maiores disparidades entre os jovens e as jovens, sendo a posição social da mãe, mais do que a do pai, a assumir uma maior influência no percurso escolar dos filhos. Com efeito, a reprodução social e cultural parece influenciar, ainda hoje, o percurso escolar dos/as jovens mas, são os rapazes mais do que as raparigas, que parecem especialmente vulneráveis a um posicionamento social desfavorável das famílias, nomeadamente quando se introduz a variável de baixa escolaridade materna (sem a conclusão da escolaridade obrigatória) (Almeida *et al*, 2005).

A inversão de números de rapazes e raparigas no sistema educativo português, ao longo de várias décadas, resultado entre outras variáveis, do contexto social, leva-nos a questionar os aspetos comuns e as diferenças relativamente aos países que compõem o espaço europeu. A disparidade na frequência de género é um fato exclusivamente português ou estende-se a outros países? Quais as diferenças nos resultados escolares, de alunos e alunas, nos diferentes sistemas educativos?

2.2. Trajetórias escolares de rapazes e raparigas: uma perspetiva europeia

Diferentes autores vêm afirmando que o elevado número de alunos/as com insucesso é demonstrativo da dificuldade dos sistemas educativos a responder à heterogeneidade de uma *escola para todos/as*, utilizando, frequentemente, a repetência como forma de resolver o problema da impreparação dos/as jovens.

No sistema educativo nacional, como na maioria dos países que integram o espaço europeu, as notas de final de ano são decisivas para determinar a progressão para o ano seguinte ou a retenção do/a aluno/a no mesmo ano. Esta é, contudo, aplicada com muitas restrições nos primeiros anos de escolaridade, pelo que a progressão automática é a regra mais comum, neste nível, na maioria dos países que constituem a União Europeia. Os países que preveem a retenção, nos primeiros anos de escolaridade, consideram-na uma oportunidade para os estudantes com dificuldades melhorarem as suas competências. Exemplos deste sistema encontram-se em países como a Alemanha, Hungria, Áustria e Portugal, apenas no primeiro ano de escolaridade (Eurydice, 2011a)[13].

As diferenças culturais relativamente à progressão ou retenção dos alunos/as evidenciam dois posicionamentos diferentes sobre a forma de resolver o problema da não aquisição, por alguns e algumas estudantes, das competências mínimas: por um lado a *crença* de que a repetição de ano pode contribuir para resolver o insucesso, ou seja, um/a aluno/a que repete pode adquirir, no ano seguinte, maiores competências. Defensores desta convicção são países como a Bélgica, Espanha, França, Luxemburgo, Holanda e Portugal; com um posicionamento diferente encontram-se os países situados mais a norte e centro da Europa, que preferem a existência de exames ou trabalhos complementares a que o/a aluno/a é sujeito/a, no sentido de recuperar o atraso e progredir normalmente no seu percurso escolar (Eurydice, 2011a).

13 Eurydice (2011a) A Retenção Escolar no Ensino Obrigatório na Europa: Legislação e Estatísticas. Bruxelas: Eurydice.

O género como categoria de análise

Se diferentes discursos e políticas têm demonstrado preocupação, nem sempre traduzida em resultados, relativamente aos elevados números de insucesso e abandono, nomeadamente nas classes mais desfavorecidas, não parece visível idêntica preocupação no que respeita ao modo como outras variáveis, particularmente o género, condicionam este fenómeno. Nas últimas décadas, as estatísticas demonstram maiores dificuldades de mobilidade ascendente, dos jovens do sexo masculino, mantendo-se maioritariamente na mesma posição social dos pais (Saavedra, 2001). Pelo contrário, a estrutura social parece ser mais permeável a uma ascensão social feminina, conseguindo as raparigas ultrapassar melhor os efeitos da origem social (Baudelot & Establet, 1992; Saavedra, 2001) e étnica. De fato, também as raparigas de origem africana atingem níveis mais elevados comparativamente aos seus colegas do sexo oposto (Machado, Costa, Mauritti, Rosário, Martins,Casanova, & Almeida, 2003).

Apesar disso, torna-se importante reafirmar que o maior sucesso escolar das jovens transforma-se "na maior parte das vezes num 'jogo de soma zero' ao escolherem profissões que as reconduzem a lugares sociais de subalternidade relativa" (Seabra, 2009: 95). Outras investigações (Martino & Meyenn, 2001; Connell, 2001; Foster *et al*, 2001; Araújo, 2001a; Silva *et al*, 2008b) defendem que, apesar *invisibilidade* de um discurso que tende a apresentar os rapazes como as *novas vitimas* do sistema educativo, não se tem dado a devida importância ao fato das jovens, apesar do seu sucesso académico, continuarem a ser preteridas no mercado de trabalho (Fonseca *et al,* 2003).

Nesta linha, François Dubet (2001), refletindo sobre os resultados das raparigas, defende que o *ganho* é gerador de novas desigualdades, pois "ao mesmo tempo em que obtêm melhores resultados que os rapazes, elas não se orientam para carreiras mais rentáveis, sobretudo as de formação científica" (Dubet, 2001: 11).

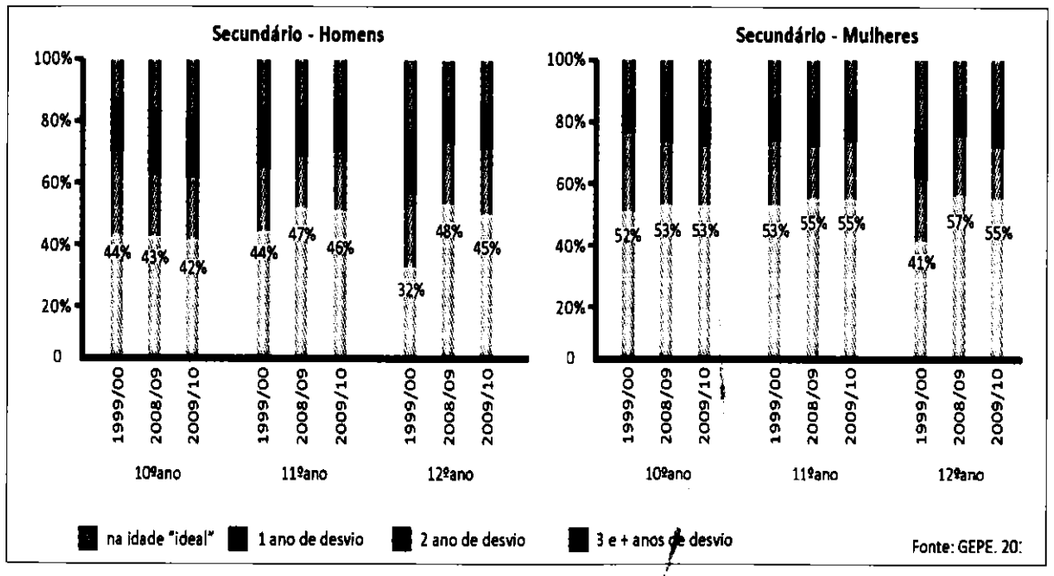
Almeida, André & Cunha (2005) trazem uma perspetiva diferente a este debate acrescentando que, embora os/as jovens associem, frequentemente, o insucesso escolar à falta de esforço e de métodos de estudo, o género aparece igualmente como elemento condicionador das avaliações individuais. Com efeito, os rapazes associam o sucesso às suas capacidades cognitivas enquanto as raparigas fazem-no depender mais do seu esforço, empenhamento e método de estudo.

Resultados semelhantes em diferentes realidades

Em Portugal, a comparação entre a idade "real" e a idade "ideal"[14], cruzada com a variável género, nos diferentes níveis de escolaridade, mostra-nos que o desfasamento etário afeta todos os níveis, atingindo valores mais significativos nos ciclos mais elevados e de uma forma mais acentuada nos estudantes do sexo masculino.

No gráfico seguinte visualiza-se a percentagem de estudantes que se encontram no 10.º, 11.º e 12.º ano na idade "ideal" e a percentagem dos que possuem um, dois, três anos e mais de atraso. Estes dados permitem-nos uma leitura mais abrangente das trajetórias escolares de rapazes e raparigas, bem como o número de retenções a que foram sujeitos até atingirem o ensino secundário.

Gráfico 3 – Aluno/as matriculados/as (%) com idade "ideal" de frequência e com "desvio etário", no ensino regular (2008/09)



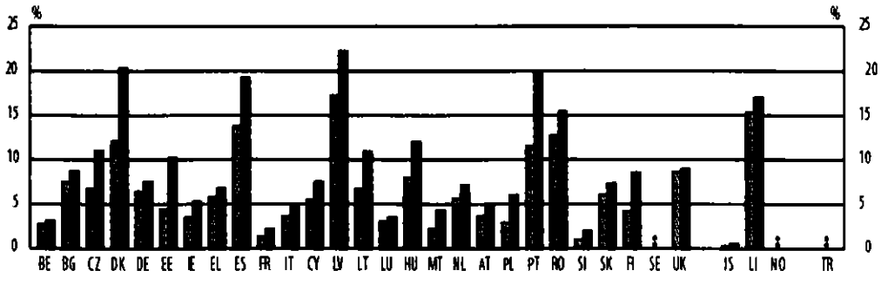
Fonte: GEP, 2011

De acordo com os dados constantes no gráfico 3, apenas 45% de alunos e 55% de alunas portugueses, frequentam o 12.º ano na idade "ideal" de 17 anos, ou seja, com um percurso escolar sem retenções.

Nas páginas seguintes procura-se aprofundar os números de rendimento escolar de rapazes e raparigas na Europa, bem como as disparidades entre os diferentes países.

14 Idade "ideal" é a idade que corresponde à frequência de determinado ano de escolaridade se o aluno progredir sempre, ou seja, se não tiver retenções.

Gráfico 4 - Rapazes (chicos) e raparigas (chicas) que estão ainda no nível CINE[15] 1 com a idade com que pelo menos 80% dos seus pares estão no nível CINE 2 (%), 2007



	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Chicas en CINE 1	2.7	7.5	6.8	12.1	6.4	4.4	3.5	5.8	13.8	1.4	3.6	5.5	17.2	6.7	3.0	8.0
Chicos en CINE 1	3.1	8.7	11.0	20.3	7.6	10.2	5.3	6.8	19.2	2.2	4.7	7.5	22.2	10.9	3.5	12.0
% total en CINE 2	95.8	91.9	91.0	83.7	92.1	92.6	95.5	93.7	83.4	97.9	95.8	93.5	80.2	91.2	95.0	90.0
Edad al menos 80% en CINE 2	13	11	12	13	11	13	13	12	12	12	11	12	13	11	13	11

	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK(1)	UK-SCT	IS	LI	NO	TR
Chicas en CINE 1	2.2	5.6	3.7	2.9	11.5	12.7	1.0	6.0	4.2	:	1.6	0.5	0.3	15.3	:	:
Chicos en CINE 1	4.3	7.1	5.0	6.0	19.9	15.4	2.0	7.3	8.5	:	1.7	0.7	0.5	17.0	:	:
% total en CINE 2	96.8	93.6	95.6	95.2	84.3	85.9	98.5	93.3	93.6	:	97.1	0.0	99.6	82.5	:	:
Edad al menos 80% en CINE 2	12	13	11	13	13	11	12	11	13	13	11	12	13	12	13	:

Fonte: Eurostat

Através dos dados apresentados podemos ver a percentagem, por género, de alunos/as que se encontram ainda no CINE 1 quando 80% dos seus pares se encontram já no CINE 2. Assim, numa primeira análise, verifica-se que o insucesso masculino é, em todos os países[16] que integram este estudo, superior ao das raparigas.

15 CINE 1: Educação primária: Este nível começa entre os 5 e 7 anos de idade, é obrigatório em todos os países e dura de quatro a seis anos.

CINE 2: Educação secundária inferior: Este nível completa a escolaridade básica que começa na primária. Geralmente, o final deste nível coincide com o término da educação obrigatória.

CINE 3: Educação secundária superior: Este nível só se inicia quando termina a educação obrigatória. A idade de acesso comum é aos 15 ou 16 anos. Para aceder a este nível geralmente é exigida a posse de um título (finalização da educação obrigatória) e o cumprimento de outros requisitos mínimos. A duração típica do nível CINE 3 oscila entre dois e os cinco anos.

16 UE-27 U. Europeia; NL Países Baixos; AT Áustria; BE Bélgica; PL Polónia BE Fr Bélgica-Comunidade francesa; PT Portugal; BE Bélgica-Comunidade germanófila; RO Roménia; BE nl Bélgica – Comunidade flamenca; SI Eslovénia; BG Bulgária; SK Eslováquia; CZ República Checa; FI Finlândia; DK Dinamarca; SE Suécia; DE Alemanha; UK Reino Unido; EE Estónia UK-ENG Inglaterra; EL Grécia UK-WLS Gales; ES Espanha; UK-NIR Irlanda do Norte; FR França; UK-SCT Escócia; IE Irlanda; IT Itália; CY Chipre; LV Letónia; LT Lituânia; LU Luxemburgo; IS Islândia; HU Hungria: LI Liechtenstein; MT Malta; NO Noruega.

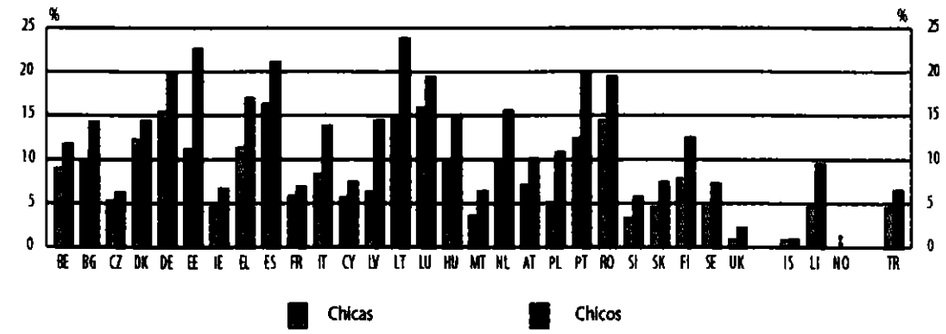
As maiores diferenças de género coincidem, na maioria dos casos, com os países que apresentam também maiores índices de insucesso, ou seja, quanto maior é o índice de retenções de um país, maior é a diferença entre rapazes e raparigas, com claro prejuízo dos rapazes.

Através de uma observação mais detalhada, podemos verificar que a Letónia se destaca nos números de insucesso escolar masculino (22,2%), de acordo com os critérios que servem de base a este estudo; numa segunda linha de preocupante insucesso masculino, acima dos 15%, encontram-se os alunos oriundos da Dinamarca (20,3%), Portugal (19,9%), Espanha (19,2%), Liechtenstein (17%) e Roménia (15,4%). Embora estes cinco países tenham em comum uma taxa de insucesso masculino elevado, apresentam diferenças de género entre eles. Portugal e Dinamarca destacam-se na divergência entre raparigas e rapazes, pois o nível de insucesso masculino quase duplica o das jovens; no caso da Espanha, a diferença de género relativamente aos níveis de repetência é de cerca de 6 pontos percentuais, enquanto a Roménia e o Liechtenstein, embora com valores de retenção elevados, não apresentam diferenças significativas de género no insucesso escolar.

De acordo com o mesmo estudo, o maior atraso dos rapazes pode ter origem num ingresso mais tardio na escolaridade. Como exemplo refira-se os casos da República Checa, Alemanha ou Polónia, onde está prevista a possibilidade de aferir, através de uma prova, se uma criança tem a maturidade necessária para iniciar a sua escolaridade. O adiamento da escolarização pode ser assumido pelos próprios pais que, por vezes, possuem dúvidas sobre a capacidade dos filhos para manter um nível de concentração necessária à frequência da escolaridade obrigatória.

No gráfico 5 analisa-se a evolução dos números de retenção no nível escolar seguinte, ou seja, quantos alunos permaneciam ainda no CINE 2, quando 80% dos seus pares já se encontravam no CINE 3.

Gráfico 5 - Rapazes (chicos) e raparigas (chicas) que estão ainda no nível CINE 2 com a idade com que pelo menos 80% dos seus pares estão no nível CINE 3 (%), 2007



	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Chicas en CINE 2	9.0	9.9	5.3	12.3	15.5	11.2	4.6	11.3	16.3	5.8	8.3	5.6	6.3	14.6	15.9	9.6
Chicos en CINE 2	11.7	14.2	6.3	14.4	20.0	22.6	6.7	17.0	21.1	6.9	13.8	7.4	14.4	23.8	19.4	15.1
% total en CINE 3	89.6	86.8	94.2	86.6	81.1	82.7	92.4	85.6	80.8	92.8	88.8	93.2	88.7	80.4	82.3	87.4
Edad al menos 80% en CINE 3	15	15	16	17	17	16	16	15	17	16	14	15	17	17	16	15

	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK		IS	LI	NO	TR
Chicas en CINE 2	3.6	9.9	7.1	5.1	12.4	14.4	3.3	4.5	7.8	5.0	0.9		0.8	4.6	:	4.5
Chicos en CINE 2	6.4	15.6	10.1	10.8	20.0	19.5	5.7	7.4	12.5	7.2	2.2		0.9	9.5	:	6.5
% total en CINE 3	93.3	80.0	91.3	91.7	83.5	83.0	95.4	93.8	89.8	93.8	98.4		99.2	92.2	:	94.4
Edad al menos 80% en CINE 3	17	17	15	16	17	15	15	16	16	16	14		16	17	16	15

Fonte: Eurostat

Estes dados assumem especial relevância por permitir compreender que entre o CINE 2 e o CINE 3 acentuam-se não só os níveis de desafetação masculino mas também as discrepâncias de género. Com efeito, se no gráfico anterior apenas a Letónia apresentava números de insucesso masculino superiores a 20%, neste gráfico verifica-se que o nível de insucesso, acima dos 20%, abrange os rapazes da Letónia (23,8%), Estónia (22,6%) e Espanha (21,1%). Com números de insucesso masculino igualmente preocupantes, entre os 15% e 20%, encontram-se os alunos oriundos da Alemanha (20%), Portugal (20%), Roménia (19,5%), Luxemburgo (19,4%), Grécia (17%), Países Baixos (15,6%) e Hungria (15,3%).

As diferenças de género relativamente ao insucesso escolar são particularmente relevantes, neste nível de escolaridade, em países como a Estónia (11,4%), Lituânia, (9,2%), Letónia (8,1%) e Portugal (7,6%). Um pouco menos graves, mas acima dos 5% de diferença entre alunos e alunas, encontramos um número significativo de

países, como a Grécia (5,7%), Bélgica Flamenga (5,7%), Polónia (5,7%), Itália (5,5%), Hungria (5,5%) e Roménia (5,1%).

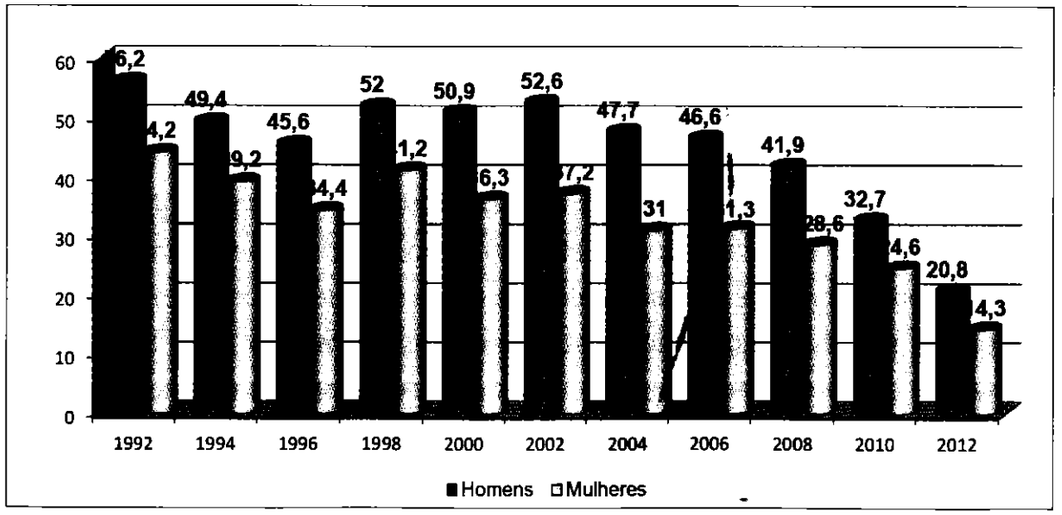
Mesmo nos casos em que as diferenças entre os géneros apresentam dados irrelevantes, são ainda os rapazes que possuem maiores níveis de insucesso, como é o caso de países como a Islândia (0,1%), República Checa (1%), França (1,1%), Reino Unido (1,3%), Chipre (1,8%), Turquia (2%), Dinamarca (2,1%), Irlanda (2,1%), Suécia (2,2%) e Eslovénia (2,4%).

2.3. Do insucesso ao abandono

Muitos estudos internacionais convergem na perspetiva do insucesso como forte preditor do abandono. Tendo em conta esta realidade, procura-se perceber como se distribuem estes valores entre os jovens e as jovens, ou seja, de que modo o género influencia a decisão de abandonar ou permanecer no sistema educativo.

No gráfico 6 analisa-se a evolução dos números do abandono, em Portugal, abrangendo as últimas décadas do século XX e as primeiras décadas do século XXI.

Gráfico 6 - Taxa de abandono escolar precoce total e por sexo



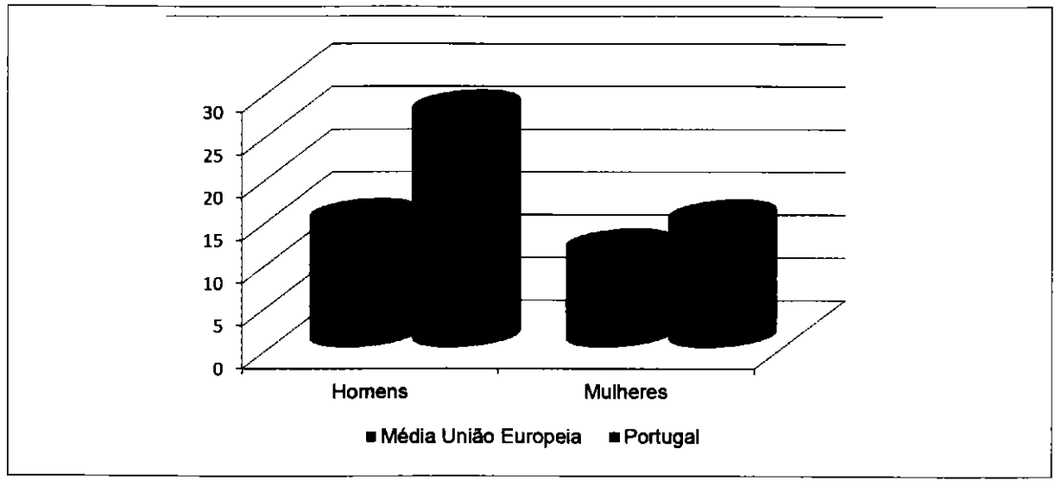
Fonte: INE: - Pordata

Estes dados revelam-nos que, segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE), a taxa de abandono escolar em Portugal abrangendo jovens que não completaram o secundário é, nos últimos 17 anos, sempre mais elevada para o género masculino (Almeida *et al*, 2005). Sublinha-se a diminuição sistemática dos números de abandono

entre 2002 (52,6%) e 2012 (32,7%), com uma descida acentuada nos últimos anos. Apesar disso, um em cada cinco rapazes abandona precocemente o sistema de ensino, sem uma certificação do nível que frequenta.

O próximo gráfico compara estes números com a média europeia, constituída por 27 países, no sentido de se entender o que distingue e aproxima Portugal dos restantes países europeus.

Gráfico 7 - Abandono Escolar Precoce em Portugal e na UE-27 por sexo, 2012 (%)



Fonte: INE: Pordata

Embora a escolaridade da população portuguesa tenha evoluído significativamente nas últimas décadas, Portugal aparece sistematicamente com indicadores de abandono escolar superiores à média europeia. Este fato é tanto mais grave se tivermos em conta que o abandono precoce da escolaridade é um fator determinante numa inserção igualmente prematura e desqualificada no mercado de trabalho. Acentua-se que o abandono masculino português quase duplica a média europeia enquanto o feminino, embora mais elevado, não apresenta um número tão significativo.

Complementando estes dados, assinala-se que o *GAP* de género, relativamente ao abandono precoce em 2012, posiciona Portugal no primeiro lugar face aos restantes países europeus. De fato enquanto a média europeia se situa nos 3,5%, Portugal apresenta um preocupante diferencial de 12,8% entre rapazes e raparigas, visível no quadro abaixo.

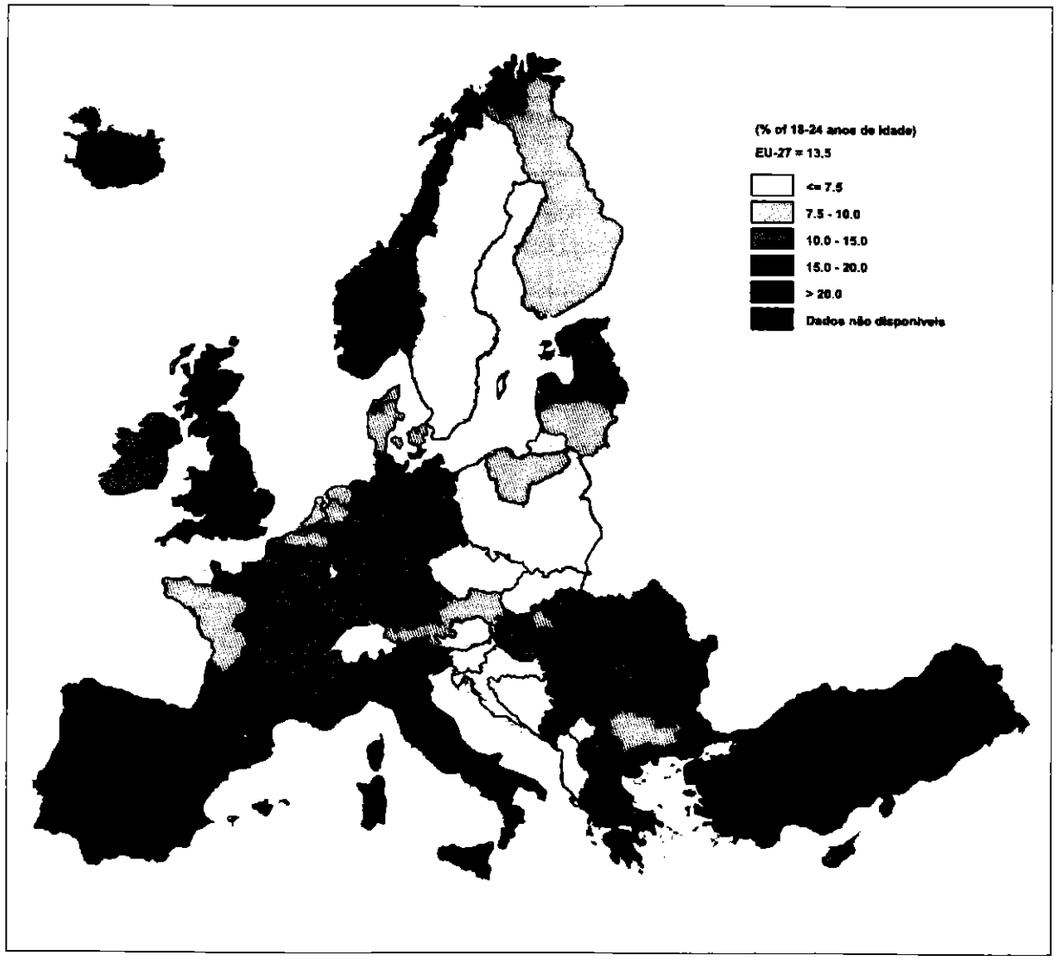
Quadro 2 - Abandono escolar precoce (2012)

	Rapazes %	Raparigas %	Diferença de género
Portugal	**27,1**	**14,3**	**12,8**
Malta	27,5	17,6	9,9
Chipre	16,5	7	9,5
Letónia	14,7	6,3	8,4
Espanha	28,8	20,8	8,0
Estónia	14,0	7,1	6,9
Itália	20,5	14,5	6,0
Luxemburgo	10,7	5,5	5,2
Bélgica	14,4	9,5	4,9
Grécia	13,7	9,1	4,6
Polónia	7,8	3,5	4,3
França	13,4	9,8	3,6
EU-28	**14,4**	**10,9**	**3,5**
Lituânia	8,1	4,6	3,5
Dinamarca	10,8	7,4	3,4
Irlanda	11,2	8,2	3,0
Holanda	10,2	7,3	2,9
Reino Unido	14,7	12,4	2,3
Eslovénia	5,4	3,2	2,2
Suécia	8,5	6,3	2,2
Finlândia	9,8	8,1	1,7
Hungria	12,2	10,7	1,5
Alemanha	11,3	9,9	1,4
Eslováquia	6,0	4,6	1,4
Roménia	18,0	16,7	1,3
República Checa	6,1	4,9	1,2
Croácia	4,6	3,6	1,0
Áustria	7,9	7,3	0,6
Bulgária	12,1	13,0	0,9

Fonte: Eurotast, 2012

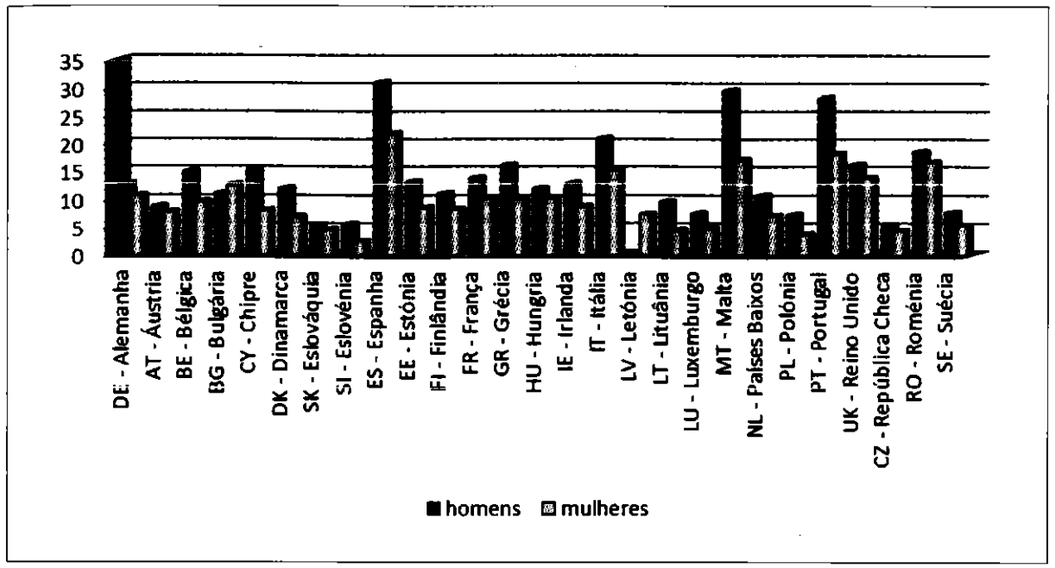
A ilustração 1 refere-se ao ano de 2011 e representa a percentagem de abandono escolar por região na Europa, de acordo com dados fornecidos pelo Eurostat.

Ilustração 1 - Abandono escolar precoce por país (2011)



Esta ilustração é relevante porque permite situar as diferentes "manchas" do abandono e o seu posicionamento geográfico. Estes dados tornam claro que são os países situados nas zonas periféricas do espaço europeu que revelam maiores dificuldades em combater o abandono escolar precoce. Pelo contrário, os países situados no centro e norte da Europa apresentam taxas de abandono escolar bastante mais baixas.
Seguidamente visualizam-se os números do abandono escolar, de rapazes e raparigas.

Gráfico 8 - Taxa de Abandono Precoce Escolar na Europa (2012) por sexo



Fonte: Eurostat

Analisando mais detalhadamente os indicadores de abandono, por sexo, em 2012, verifica-se que, com ligeiras alterações, se mantêm os mesmos países, Portugal, Espanha, Malta e Islândia com taxas elevadíssimas de abandono precoce, bem acima da média europeia e com as maiores diferenças entre rapazes e raparigas; a seguir a estes países situados na periferia europeia, aparecem países já referidos anteriormente como a Itália, e a Grécia, mas também a Letónia, Roménia e Reino Unido.

2.4. Diferenças de género na leitura, matemática e ciências

Nas páginas seguintes, procurar-se-á refletir sobre as diferenças de género, na Europa, em áreas como a leitura, matemática e ciências, evitando conclusões generalistas que tendem a simplificar realidades muito distintas. Diferentes estudos internacionais têm enfatizado que as diferenças dentro de cada país são, frequentemente, maiores do que entre países, assim como as diferenças intragénero podem assumir valores mais elevados que entre os dois géneros.
Relativamente ao rendimento escolar, há ainda que ter em conta que a categoria *género* é apenas uma das categorias que influencia os resultados escolares, existindo outros, como a origem socioeconómica ou a origem imigrante igualmente influenciadoras do (in)sucesso (Eurydice, 2010).

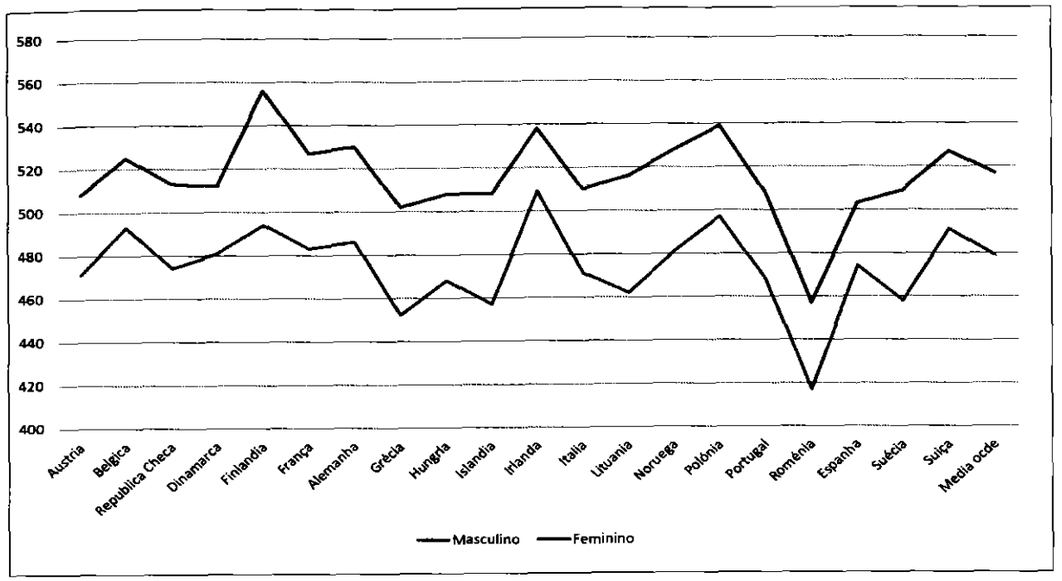
A origem socioeconómica e o género parecem afetar, sobretudo, os jovens mais velhos, pois as disparidades vão-se acentuando com a progressão no sistema educativo. Com efeito, podem considerar-se potenciadoras de êxito escolar variáveis como a pertença ao género feminino, classe social elevada e pais possuidores de instrução superior.
A estrutura e conteúdo das provas ou testes influenciam igualmente os resultados obtidos pois, tendo em conta a diversidade dos diferentes sistemas educativos e a cultura de cada país, parece difícil conceber testes universais, culturalmente neutros (Eurydice, 2010).

Diferenças de género na leitura

Os estudos que têm investigado as diferenças de género na leitura coincidem nas conclusões de um maior sucesso feminino nesta área, ou seja, em média as raparigas leem mais e gostam mais de ler, sendo este dado generalizado a todas as idades e países europeus, o que nos pode levar a compreender os números masculinos deficitários nas áreas da educação e humanidades (Eurydice, 2010; Eurydice, 2011b)
Verifica-se ainda uma diversidade nas preferências de leitura, pois as jovens dedicam mais tempo à leitura de textos literários, tendo preferência por livros e revistas, enquanto os rapazes preferem ~~os~~ textos informativos, lendo com mais frequência na internet. Estes dados não devem contudo ser generalizados, porque em países como a Comunidade Flamenga da Bélgica, França, Lituânia, Hungria, Países Baixos, Reino Unido e Noruega, o tempo dedicado à leitura na internet é igual para os dois géneros (Eurydice, 2010).
Os dados do PISA assumem-se como indicadores importantes, pois vêm comparando, ao longo dos anos, o rendimento escolar na leitura dos/as alunos/as de 15 anos, encontrando diferenças significativas de género em todos os países europeus. Comparando os resultados de 2000 com 2009, verifica-se um acentuar da distância entre os dois géneros em países como a França, Portugal, Roménia e Suécia, com claro prejuízo masculino. De acordo com o estudo *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices,* o aumento deste hiato nas competências de leitura aparece diretamente relacionado com o estereótipo social que considera a leitura como uma atividade predominantemente feminina, potenciando o afastamento masculino, que se vai acentuando nos rapazes mais velhos.
Com efeito, de acordo com o PISA 2009, 12% das raparigas e 26% dos rapazes revelam ter dificuldades na leitura, não atingindo o nível 2; este valor assume especial gravidade pois, numa escala de 5 níveis de dificuldade, considera-se que apenas a

partir do nível 3 um/a jovem tem competências mínimas na leitura e interpretação para intervir ativamente na sociedade.
O gráfico 9 mostra a escala de performance do PISA, na leitura, relativamente aos dados apurados em 2012, bem como as diferenças de género.

Gráfico 9 - Escala de performance na leitura - PISA 2012



Fonte: OCDE, PISA 2012

De acordo com este gráfico, a média da OCDE apresenta uma diferença significativa de 38 pontos a favor das raparigas. Claramente acima desta média, com uma vantagem feminina nas competências de leitura superior aos 50 pontos, encontram-se países como a Finlândia (62), Letónia (54), a Islândia (51), a Suécia (51) e a Grécia (50). Em Portugal, a diferença nos resultados é de 40 pontos, ligeiramente acima da média da OCDE (anexo 1).
É importante referir que a diferença na *performance* de leitura dos jovens finlandeses é exemplificativa da relatividade com que os números devem ser estudados, pois a discrepância de género, excecionalmente elevada (62), não significa que os rapazes finlandeses sejam incompetentes na leitura; pelo contrário, embora o seu interesse pela leitura seja dos mais elevados (494), confrontam-se com números excecionalmente bons das raparigas finlandesas (556).
Lafontaine & Monseur (2009), refletindo sobre os indicadores que servem de base aos estudos de género internacionais, relativamente à leitura, defendem que os resultados atingidos podem variar de acordo com a estrutura dos testes, nomeadamente o

formato da pergunta e as metodologias utilizadas. De acordo com estes autores, o hiato de género entre 1990 e 2000, nos resultados do PISA, pode ter sido potenciado pelas caraterísticas dos testes que, em 2000, apresentavam menor número de itens de escolha múltipla e mais questões de desenvolvimento, que vão mais ao encontro das competências de leitura femininas. Em Portugal, um estudo quantitativo sobre *Os estudantes e a leitura*, promovido pelo GEPE[17] (2007), conclui haver diferenças significativas no tipo de leituras, com a preferência feminina a centrar-se em obras literárias e livros escolares enquanto os rapazes revelam preferir a leitura de jornais e revistas.

Numa análise mais detalhada destas preferências, os autores concluem que os rapazes aderem a uma informação *imediata,* dado que um terço dos inquiridos afirmam recorrer diariamente à leitura de jornais e revistas, enquanto o mesmo número de raparigas o faz apenas ao fim de semana. O tipo de leitura é igualmente divergente, pois os rapazes optam maioritariamente por jornais desportivos enquanto as raparigas preferem os jornais diários. Relativamente à leitura de revistas, permanecem as diferenças de género recaindo as opções femininas em revistas dedicadas à moda e à vida social enquanto os rapazes afirmam preferir revistas de desporto e tecnológicas. O estudo conclui, assim, que os estereótipos de género continuam a influenciar a leitura dos/as jovens pois

> "o rapaz escolhe em função de uma imagem de si que lhe impõe tudo o que tem a ver com a vida fora de casa e com a expressão de qualidades ditas viris, ao passo que a rapariga prefere fundamentalmente o que lhe permite desenvolver um projecto de desenvolvimento pessoal" (Lages, Liz, António & Correia, 2007: 243).

Numa linha diferente, Mata, Lourdes, Monteiro, Vera & Peixoto, Francisco, (2009), investigando as motivações para a leitura ao longo da escolaridade, confirmam uma maior motivação feminina para a leitura, considerando que as expetativas sociais mais elevadas relativamente ao desempenho das jovens, nesta área, potencia um maior investimento. Uma maior expetativa e exigência, relativamente às jovens, expressa também nas atitudes dos/as docentes, pode conduzir a níveis de motivação desiguais, que condicionam quotidianamente e no futuro o interesse pela leitura entre homens e mulheres.

17 GEPE - Gabinete de Estatística e Planeamento em Educação, Ministério da Educação

Diferenças de género na matemática

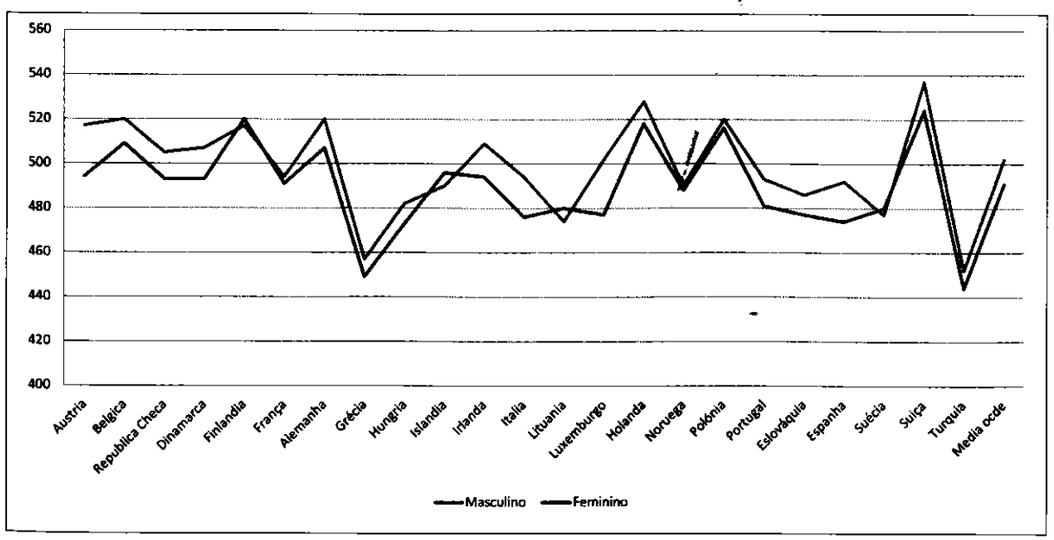
As diferenças de género na matemática tendem a ser favoráveis aos rapazes, nos níveis superiores da escolaridade, nas competências avançadas de matemática e nos testes de escolha múltipla. Nos níveis de escolaridade mais baixos, as diferenças não são significativas nem estáveis, sendo exemplificativo que no 4.º e 8.º anos, os estudantes de ambos os sexos apresentam resultados idênticos (Eurydice, 2010; Eurydice, 2011a).

De acordo com o PISA 2000, nota-se a supremacia masculina nos resultados obtidos em matemática, em cerca de metade dos países europeus, mas, na outra metade, não foram encontradas discrepâncias com valor estatístico, sendo de realçar que os maus resultados aparecem distribuídos, na mesma proporção, por rapazes e raparigas.

O PISA 2003 enfatiza, contudo, que os rapazes evidenciam maior confiança nas suas capacidades para enfrentar tarefas matemáticas específicas e um maior autoconceito, enquanto as raparigas demonstram menos interesse pela matemática, maiores níveis de ansiedade e menor confiança nas suas competências (Eurydice, 2010). Em Portugal, os números do PISA 2009 revelam uma diferença de doze pontos entre rapazes e raparigas, com prejuízo das últimas, sendo este diferencial coincidente com a média da OCDE.

Nos gráficos seguintes visualizam-se os resultados do PISA 2012, no sentido de se perceber as disparidades de género nos diferentes países.

Gráfico 10 - Escala de performance na matemática - PISA 2012



Fonte: OCDE, PISA 2012

Observando com mais detalhe o gráfico acima, verifica-se que, à semelhança dos dados obtidos em estudos anteriores, existem diferenças de género não muito elevadas a favor dos rapazes. Contudo, e ao contrário das competências da leitura, em que a diferença média da OCDE é de 38 pontos favorável às raparigas, a média da OCDE relativamente à performance na matemática é de apenas 11 pontos, a favor dos rapazes (anexo 2).

Com um diferencial acima da média, encontram-se o Luxemburgo (25), a Áustria (23), Itália (23), Espanha (18), Irlanda (15). De destacar que, na Lituânia (6), Islândia (6), Finlândia (3) e na Suécia (3), as raparigas apresentam melhores resultados nas competências matemáticas.

Estudos efetuados com estudantes de diferentes países (Saavedra, Loureiro, Silva, Faria, Araújo, Ferreira, Taveira & Vieira, 2011; Gonzalez-Pienda, Núñez, Solano, Silva, Rosário, Mourão & Valle, 2006; Andrade, Franco & Carvalho, 2003) defendem que a perspetiva de género, relativamente aos resultados na matemática, deve ser ponderada e complexificada tendo em vista outras variáveis relevantes.

Saavedra *et al* (2011) numa investigação, em Portugal, sobre as razões por que as raparigas são minoritárias nas engenharias, muito baseadas em competências matemáticas, defendem que as mulheres rejeitam estas áreas por serem maioritariamente ocupadas por homens e simbolicamente masculinas "com base na associação entre a tecnologia, máquinas e ciências" (Saavedra *et al,* 2011: 288).

A preponderância masculina nas áreas relacionadas com a matemática revela, assim, uma pressão normativa no sentido de homens e mulheres se adaptarem aos estereótipos sociais. Para as autoras, espera-se "que as mulheres sejam menos preparadas para estes domínios e [por isso] necessitam de provar aos outros (homens) que são tão capazes como eles" (*ibidem*: 299).

Na mesma linha Martino & Meyenn (2001) advogam que as raparigas continuam a possuir opções de carreira mais reduzidas sendo, por isso, minoritárias nas áreas de maior prestígio associadas a disciplinas científicas. Também para estes autores, as raparigas têm maior tendência para subestimar as suas capacidades demonstrando maior insegurança em áreas do domínio masculino. Pelo contrário os rapazes, principalmente das classes com maiores recursos, demonstram maior ambição e segurança sobrestimando, frequentemente, as suas competências e apostando nas ciências exatas percecionadas como mais objetivas e rigorosas (Araújo, 2001a; Freire, Sabarense & Branco, 2009). Se o acesso feminino a áreas científicas encontra obstáculos culturais e sociais, o investimento dos rapazes em áreas femininas, como

as línguas estrangeiras ou a expressão corporal, parece confrontar-se com uma resistência ainda maior, pois torna-se incompatível com a afirmação normativa de uma masculinidade dominante (Foster *et al,* 2001).

Gonzalez-Pienda *et al* (2006), consideram que a rejeição da matemática é preocupante, tendo em conta que se generaliza a muitos/as estudantes que demonstram um elevado rendimento nas restantes áreas. Com efeito, um número significativa de jovens

> "percebem a matemática como um conhecimento intrinsecamente complexo que gera sentimentos de ansiedade e intranquilidade, constituindo uma das causas mais frequentes de frustrações e atitudes negativas face à escola" (Gonzalez-Pienda *et al*, 2006: 136).

Analisando o contexto espanhol, os autores reforçam a ideia de que as mulheres se percecionam como menos competentes na aprendizagem da matemática e o progresso para níveis superiores de escolaridade tende a acentuar as atitudes negativas face a esta disciplina, bem como a ascendência dos rapazes sobre as raparigas. Os autores referem, contudo, um estudo realizado no contexto australiano onde, em sentido contrário, se afirma que os rapazes consideravam a matemática mais difícil do que as raparigas e que a apreciam menos do que elas, pelo que concluem que atualmente não existem dados conclusivos sobre o posicionamento de género face à matemática.

Andrade *et al* (2003), numa investigação sobre as desigualdades de género no Brasil relativamente ao desempenho matemático, defendem que os rapazes apresentam níveis mais elevados face às raparigas, embora esta diferença esteja diretamente relacionada com o ambiente socioeconómico prevalecente nos diferentes espaços educativos. Nas escolas em que o nível socioeconómico é elevado, as diferenças entre os dois géneros são mínimas, aumentando nas escolas em que o corpo discente possui um estatuto socioeconómico baixo e nível académico desfavorável. Para os autores, estes resultados confirmam a tese de que "as famílias em situação económica e cultural privilegiadas, frequentemente, estão em condições materiais e ideológicas mais favoráveis para o rompimento de papéis tradicionais de género" (Andrade *et al*, 2003: 92).

A importância do nível socioeconómico e de género é também estudado por Luísa Saavedra (2001) que, recusando a existência de comportamentos homogéneas de masculinidades e feminilidades, tenta perceber se estas duas variáveis influenciam de modo diferente os resultados escolares das diferentes disciplinas. Numa análise quantitativa dos resultados de rapazes e raparigas do 7.º e 9.º ano, em três escolas, conclui que, no conjunto global, as raparigas conseguem superar os rapazes em todas as disciplinas, exceto na educação física. A autora enfatiza, contudo, que é

errado afirmar a predominância geral das alunas pois, à exceção do português, os rapazes do nível socioeconómico mais elevado superaram as raparigas dos níveis socioeconómicos mais baixos (Saavedra, 2001).

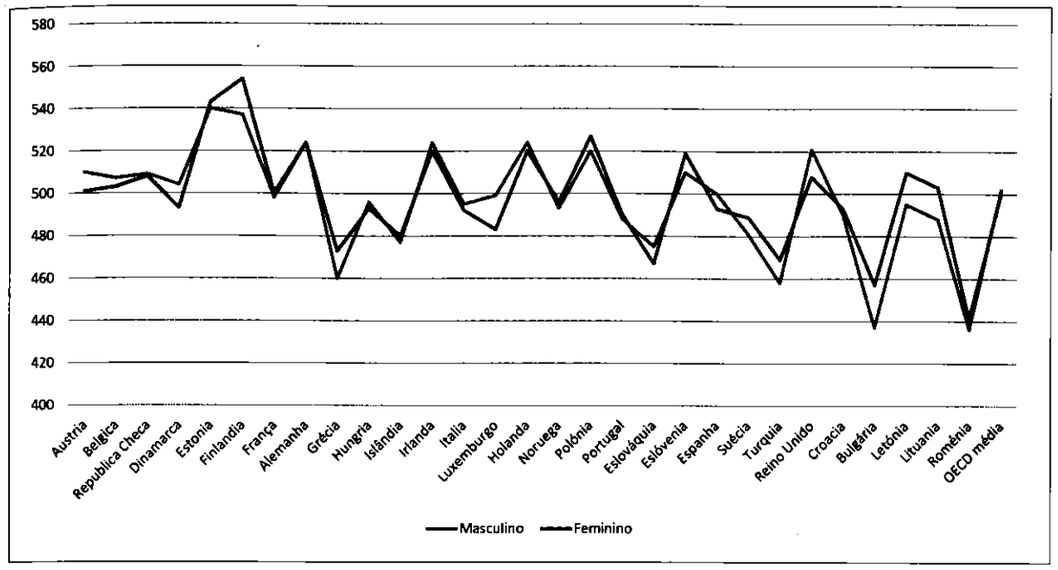
Comparando os resultados masculinos e femininos em leitura e matemática, pode afirmar-se que os estereótipos tendem a atenuar-se para as raparigas, permitindo a sua afirmação em disciplinas tradicionalmente masculinas. Os rapazes parecem demonstrar maior resistência à entrada em áreas consideradas do âmbito da feminilidade como as atividades de leitura. Este *incómodo* masculino face à disciplina materna, com números bem marcados, é extensível à aprendizagem de línguas estrangeiras, onde os jovens revelam pouco à-vontade e receio de enfrentar situações de ridicularização interpares.

Diferenças de género nas ciências

Das três áreas abordadas no PISA, as ciências aparecem como a área em que as diferenças de género tendem a ser menores, verificando-se apenas uma variação nos resultados, em função da idade dos/as alunos/as ou do subtema em análise (física, química, ciências, etc.). Contudo, e à semelhança das competências dos/as alunos/as em matemática, os últimos níveis de escolaridade são marcados por uma maior predominância masculina, nomeadamente na área de estudo científico.

De acordo com as variações encontradas, os rapazes obtêm melhores resultados nas ciências da terra, física e química, enquanto as raparigas são melhores na biologia, ciências da vida ou educação ambiental. Este fato pode, por isso, alterar significativamente os resultados dos testes de ciências, consoante estes incidam mais nas ciências da vida (área preferencial feminina) ou nas ciências da terra (área preferencial masculina). Na mesma linha dos resultados observados em matemática, também nas ciências as raparigas demonstram uma autoestima mais baixa e menor confiança nas suas capacidades (Eurydice, 2010). Os dados seguintes mostram-nos os resultados, por género, obtidos nas ciências, no PISA 2012.

Gráfico 11 - Escala de performance nas ciências - PISA 2012



Fonte: OCDE, PISA 2012

O indicador mais relevante diz respeito à média da OCDE, que mostra não existirem diferenças significativas com a média dos rapazes a situar-se em 502 pontos enquanto as raparigas possuem média de 500 pontos.

Com uma pontuação vantajosa nos testes de ciências, encontram-se os rapazes da Luxemburgo (16), Reino Unido (13) e Dinamarca (11); com uma pontuação que aponta para uma superioridade feminina encontram-se países como a Bulgária (20), Finlândia (17), Lituânia (15), Letónia (15), Grécia (13) e Turquia (11). Portugal apresenta igualmente uma tendência favorável às raparigas de dois pontos (anexo 3).

Junior, Rezende & Ostermann (2011), investigando as diferenças de género no discurso científico, com alunos do ensino médio de três escolas brasileiras, recorrem aos conceitos de discurso monológico e dialógico, introduzidas por Bakhtin. De acordo com estes autores, o discurso monológico refere-se ao discurso, associado à autoridade, que pressupõe um único ponto de vista; pelo contrário, o discurso dialógico encontra-se aberto a diferentes pontos de vista, contrapondo-se ao discurso monológico muito associado "à maioria dos enunciados nas Ciências da Natureza" (Lima *et al*, 2011: 122). Analisando o resultado do questionário do seu estudo, realizado através de perguntas abertas, os autores focaram a sua atenção não só no que os/as alunos/as "diziam" mas também na forma "como diziam", concluindo que os rapazes, mais do que as raparigas, demonstram uma maior tendência de perceber o quotidiano de uma forma monológica. O estilo de linguagem masculino parece aproximá-los da autoridade

do discurso científico que se apoia na racionalidade, frieza e impessoalidade. Com efeito, "o conhecimento científico - tido como um conhecimento hegemónico na cultura ocidental – não raro é associado a características masculinas, visão dominante da divisão sexual" (Júlio & Vaz, 2009: 506).

Numa outra área, Fátima Carvalho (2010) considera que os estereótipos que associam a masculinidade ao poder e autoridade têm-se assumido como importantes condicionadores da entrada feminina no âmbito da gestão empresarial. Nos processos de seleção e recrutamento, as mulheres são frequentemente preteridas pela associação de capacidades de liderança, controlo e chefia organizacionais a um modo de ser masculino dominador, racional e objetivo. Quando atingem posições de liderança, as mulheres permanecem num *limbo* difícil, pois ao assumirem um comportamento considerado feminino é-lhes atribuída uma emocionalidade desadequada à profissão e adotando comportamentos mais agressivos são criticadas por uma feminilidade deficitária.

2.5. Em síntese

Tendo em conta as discrepâncias inerentes a cada sistema de ensino, torna-se necessário encarar os números de insucesso e abandono nos diferentes países com algum relativismo, pois divergem, frequentemente, em função da cultura de cada país, das exigências curriculares ou modalidades de avaliação (Mendonça, 2009).

Também a diversidade de fontes e metodologias utilizadas remetem-nos, por vezes, para números discrepantes. A título de exemplo refira-se que o insucesso dos alunos é, por vezes, analisado comparativamente aos seus pares que se encontram num nível escolar superior, enquanto outras investigações consideram o indicador de uma ou várias repetências como a metodologia adequada para aferir o insucesso. Relativamente ao abandono, existem estudos que o analisam tendo em conta uma escolaridade mínima de nove anos e noutros corresponde a uma escolaridade obrigatória mais longa, de cerca de doze anos.

Independentemente dos critérios e metodologias estabelecidas, é possível retirar algumas conclusões que se procura sintetizar:

- Os números do insucesso e abandono escolar masculino são sempre superiores ao feminino;

- Portugal e Espanha, situados no extremo oeste da Europa, e outros países situados na periferia como a Itália, Grécia e Malta, apresentam valores de insucesso e abandono mais elevados de que a média europeia; os países situados no Norte e Centro da Europa lideram a lista dos países com menores taxas de insucesso. Em ambas as situações, o insucesso e abandono masculino é superior ao feminino;
- Os números de insucesso e abandono acentuam-se consoante os/as alunos/as vão progredindo no sistema escolar, ampliando-se igualmente as disparidades de género com uma tendência constante favorável às jovens;
- As raparigas lideram claramente a nível europeu nas competências de leitura, enquanto os rapazes são ligeiramente superiores nos testes do PISA que avaliam as competências em matemática. Na área das ciências não existem diferenças significativas de género, embora se verifiquem preferências nos subtemas, ou seja, um predomínio feminino nos temas relacionados com as ciências da vida, enquanto a vantagem masculina se centra nas ciências da terra.

CAPÍTULO III - A construção social da(s) masculinidade(s)

Os primeiros estudos sobre a masculinidade datam de 1990, aparecendo muito influenciados pelos contributos das teorias feministas e dos movimentos gay. R. W. Connell[18], considerado um dos pioneiros neste campo de estudos, centra as suas investigações num âmbito mais vasto das relações de género, considerando-as estruturadoras das práticas sociais. Contestando as teorias essencialistas que atribuem competências diferenciadas, em função do sexo biológico, e uma visão dicotómica de masculinidades e feminilidades, o autor considera que o género é socialmente construído num processo contínuo, histórica e culturalmente situado, ou seja, "aprende-se a ser masculino ou feminino dentro de processos culturais que ensinam formas adequadas de *exercer* determinado género em uma cultura específica" (Bandeira, 2010: 344).

Assim, neste capítulo procura-se enquadrar teoricamente as contribuições de diferentes autores que, partindo das contribuições feministas, entre outras, procuram aprofundar as questões da masculinidade. As relações de poder existentes no contexto escolar são igualmente refletidas e analisadas no sentido de perceber como os jovens gerem as expetativas sociais de masculinidade (e também feminilidade) num ambiente educativo.

3.1. Do sexo ao género: preocupações teóricas

O debate teórico sobre o conceito de género surge nos anos 60 do século XX, introduzido pelas teóricas feministas americanas, a partir do conceito anglo-saxónico *gender* para sublinhar as diferenças com a palavra *sexo*. Para as feministas, sexo refere-se às diferenças biológicas, determinadas por processos naturais, antes do nascimento, enquanto o género passa a ser utilizado para explicar as diferenças entre masculino e feminino como uma construção social que varia de acordo com a cultura e o contexto histórico (Santos, 2007). Com esta utilização, pretende-se evitar uma polarização binária entre os corpos masculinos e femininos e a naturalização das desigualdades, combatendo, em simultâneo, os determinismos daí resultantes. De acordo com esta perspetiva Lígia Amâncio acrescenta:

18 Robert Connell submeteu-se a cirurgia para "mudança de sexo" e vem atualmente publicando como Raewyn Connell, seu nome atual.

> "O género não é visto como atributo pessoal e muito menos como mero substituto do sexo, antes é visto como algo que interfere e está presente a vários níveis de análise: na vida de cada pessoa, certamente, mas também nas relações sociais, na cultura, nas instituições" (Amâncio, 2004: 18).

O uso do termo género pretende, ainda, realçar o aspeto relacional de masculinidades e feminilidades, defendendo que não é possível aprofundar qualquer estudo sobre homens e mulheres sem entender as relações que, ao longo dos anos, foram mantendo uma ordem social baseada na assimetria entre géneros. Assim, insiste-se "na ideia de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado dentro e por esse mundo" (Scott, 1990: 9).

Rejeitando o termo *género* como sinónimo de mulheres, Joan Scott (1990) dá um contributo relevante a este debate, considerando que o género opera como instrumento analítico, ou seja, "o género é um elemento constitutivo de relações sociais, baseado nas diferenças percebidas (...) e uma forma primeira de significar as relações de poder" (*ibidem*: 11).

Com efeito, o que parece importante sublinhar na evolução do conceito é a desnaturalização de caraterísticas percecionadas como adequadas a homens ou mulheres num determinado contexto teórico e social através da "incorporação dos papéis socialmente construídos e delimitados para um e outro género" (Rosistolato, 2009:15). Sobre este assunto, Michael Kaufman (1997) acrescenta,

> "A distinção sexo/género sugere que existem características, necessidades e possibilidades dentro do potencial humano que estão consciente e inconscientemente suprimidas e canalizadas no processo de produção de homens e mulheres. É destes produtos, o masculino e o feminino, o homem e a mulher, que o género trata." (Kaufman, 1997: 65)

Diferentes investigações (Pateman, 2002; Hearn, Nordberg, Andersson, Balkmar, Gottzen, Klinth, Pringle, & Sandberg, 2012) têm sublinhado a relevância do sistema patriarcal, no contexto da família, como um dos contextos originário das desigualdades, pela acentuação das diferenças entre público e privado. Joan Scott (1990) defende, contudo, a necessidade de uma visão mais ampla que inclui o mercado de trabalho, também ele marcado por uma forte segregação de género mas também a educação (Araújo, 2002; 2007), a economia (Connell & Wood, 2005), os *media* ou a organização política.

No espaço público, a assimetria entre géneros torna-se especialmente visível nos sistemas ideológicos mais conservadores, autoritários ou baseados em fundamentalismos religiosos. Neste contexto, o poder aparece diretamente associado

à masculinidade, com um maior controlo sobre as mulheres, nomeadamente através de atitudes impeditivas ou condicionadoras da sua participação na vida pública, legislação proibitiva do aborto, imposição de códigos de vestuário ou outros comportamentos violadores dos direitos humanos (Scott, 1990).

Diferentes estudos (Medrado & Lira, 2008; Rabelo, 2010), refletindo sobre as desigualdades de género e as violações dos direitos e liberdades fundamentais, a que muitas mulheres são sujeitas, consideram, contudo, que esta discriminação pode não ser restrita às mulheres, pois também os homens são vítimas de diferentes discriminações quando se afastam dos padrões de conduta *adequados* ao seu género. Armanda Rabelo (2010), embora defenda que as discriminações abrangem os dois géneros, considera contudo que as mulheres são as principais perdedoras pois,

> "O processo de imputar a homens e mulheres determinismos sexuais biologicamente herdados implica a existência de uma ditadura de género para os dois sexos que leva à hierarquia do masculino sobre o feminino, numa escala axiológica na qual as mulheres ficam a perder, dado que as actividades masculinas são consideradas mais importantes que as femininas" (Rabelo, 2010: 165).

3.2. O masculino como norma...

A masculinidade enquanto categoria social permaneceu, até há pouco tempo, uma referência do género masculino e feminino, não sendo por isso alvo de qualquer problematização (Rocha & Ferreira, 2002; Saavedra, 2004). Questionava-se a condição feminina, as questões homossexuais ou étnicas e outras, mas o paradigma dominante de homem branco e heterossexual permanecia num patamar superior, numa neutralidade protetora e abrangente onde não eram reconhecidos quaisquer problemas. Assim, "o sexo não era sequer visto como variável, porque a humanidade – masculina – que a ciência estudava, não tinha sexo" (Amâncio, 2004:14).

A neutralidade sexual invocada durante muito tempo na produção académica e também nas práticas e discursos, ignorando o género como categoria de análise foi, ao longo dos tempos, atribuindo ao masculino o poder de se assumir como norma e ponto de referência (Schouten, 2011). Através desta neutralidade, naturalizaram-se comportamentos sexistas e uma linguagem que estabelece relações de poder entre mulheres e homens, silenciando e invisibilizando todos os "outros", que se posicionavam fora das fronteiras da *normalidade* (Arnot & Reay, 2006; Francis, 2010).

Nesta linha, as teóricas pós-estruturalistas (Scott, 1990; Butler, 2001; 2003) sublinham a centralidade e influência da linguagem nos sistemas de representação e nas relações assimétricas de poder, considerando que

> "a linguagem não designa unicamente as palavras, mas os sistemas de significação, as ordens simbólicas que antecedem o domínio da palavra propriamente dita, da leitura e da escrita" (Scott, 1990: 13).

Armanda Rabelo (2010), defendendo que a opressão entre os géneros não se altera apenas com mudanças na linguagem, sublinha que não se pode ignorar a utilização de "recursos linguísticos e metalinguísticos para oprimir pessoas ou grupos ou que a linguagem, a opressão e a desvantagem estão intimamente relacionadas" (Rabelo, 2010:167).

De fato, o poder masculino e a violência simbólica que o sustém têm-se mantido até à atualidade, mesmo nas sociedades ocidentais, consideradas *mais civilizadas*. É através desta dimensão simbólica que, ainda hoje, se perpetuam comportamentos e práticas de dominação masculina que são permanentemente confirmadas e legitimadas, constituindo o que Pierre Bourdieu (1999) designa como um *habitus* masculino. O autor, na sua obra *Dominação Masculina*, entre outras, defende que *habitus* é o resultado de "um formidável trabalho colectivo de socialização" (Bourdieu, 1999: 20), marcado por um conjunto de ideias e práticas em que o dominador (homem) obtém do dominado (mulher) uma submissão não reflexiva nem consciente, ou seja, que oculta os próprios mecanismos (Bourdieu, 1999). A negação da dominação implica, por isso, a recusa da posição de dominado e, consequentemente, a inexistência de revolta face a essa submissão. Para Pierre Bourdieu (1999),

> "(...) expor à luz do dia os efeitos que a dominação masculina exerce sobre os habitus masculinos, não é, como alguns tenderão a crer, tentar desculpar os homens. É mostrar que o esforço por libertar as mulheres da dominação, quer dizer das estruturas objectivas e incorporadas que a elas a impõem, não pode fazer-se sem um esforço visando libertar os homens dessas mesmas estruturas que fazem com que eles contribuam para a impôr" (Bourdieu, 1999: 98).

A dicotomia dominação/subordinação baseia-se num conjunto de ideias e estereótipos que hierarquizam os dois géneros, tornando-os opostos e homogéneos, como se masculinidades e feminilidades fossem estruturas unitárias, coerentes e imutáveis. Através desta polarização, o poder é atribuído ao género masculino, sustentado pela superioridade de uma identidade racional e o feminino aparece associado à emocionalidade e passividade, portanto com uma necessidade implícita do controlo

masculino. Deste modo, o poder é legitimado por uma natureza biológica que é, ela própria, uma construção social naturalizada. Como afirma Pierre Bourdieu, (1999: 41).

> "Compete aos homens, situados do lado exterior, do oficial, do público, do direito, do seco, do alto, do descontínuo, realizar todos os actos ao mesmo tempo breves, perigosos e espetaculares que, como o degolar do boi, a lavra ou a colheita, para já não falarmos do assassínio ou da guerra, marcam rupturas no curso comum da vida; pelo contrário as mulheres, situando-se do lado do interior, do húmido, do baixo, do curvo e do contínuo, vêm ser-lhes atribuídos todos os trabalhos domésticos, quer dizer, privados e escondidos, senão invisíveis e vergonhosos" (Bourdieu, 1999: 41).

R. W. Connell (1995a; 1997), influenciado não só pelas correntes feministas mas também pelos estudos culturais, defende que masculinidades e feminilidades não se fundamentam apenas numa identidade pessoal, mas encontram-se presentes numa estrutura social mais ampla, que engloba as relações sociais, o Estado, as instituições públicas e económicas, etc.

> "No lugar de tentar definir a masculinidade como um objecto(...), necessitamos de nos centrar nos processos e relações por meio dos quais os homens e mulheres levam vidas imbuídas no género. A masculinidade, se se pode definir brevemente, é ao mesmo tempo a posição nas relações de género, as práticas pelas quais os homens e as mulheres se comprometem com essa posição de género, e os efeitos dessas práticas na experiência corporal, na personalidade e na cultura" (Connell, 1997:35)[19].

O autor, assume ainda um posicionamento crítico relativamente à teoria funcionalista dos papéis sociais de Talcottt Parsons (1970), muito presente nos Estados Unidos na década de 50 que, apesar de se afastar de um modelo essencialista *puro,* defende uma visão universal do papel de cada sexo na sociedade.

> "Nesta perspectiva, as características de personalidade, as orientações comportamentais e as atitudes ligadas a cada um dos papéis sexuais confundiam-se com os sexos como se os ditos perfis, masculino e feminino, brotassem do sexo biológico" (Amâncio, 2004:16).

De acordo com esta teoria, a complementaridade de homens e mulheres aparece como central na estrutura familiar e social, competindo aos elementos femininos o papel expressivo e aos masculinos o papel instrumental[20]. Com este sistema, a autoridade

19 Tradução da autora

20 "Para Parsons, a família nuclear era a unidade mais bem equipada para suportar as imposições da sociedade industrial. Na 'família convencional' um dos adultos pode trabalhar fora de casa, enquanto o segundo toma conta da casa e das crianças. Em termos práticos, esta especialização dos papéis na família nuclear envolveu, por um lado, a atribuição ao marido do papel 'instrumental' de 'ganha-pão' e por outro lado a aceitação, por parte da esposa, do papel emocional e 'afectivo' desempenhado no espaço doméstico" (Giddens, 2010:177).

e subsistência familiar assumem-se como função da figura masculina, enquanto a manutenção do equilíbrio e bem-estar da família é assegurada pela presença feminina; a socialização das crianças desenvolve-se no interior do núcleo familiar, e também na escola, onde são ensinados os papéis adequados, segundo o seu sexo, para uma integração equilibrada e funcional na sociedade.

3.3. Ser um homem *de verdade...*

A dominação masculina exercida sobre as mulheres e outros grupos de menor poder é socialmente legitimada, fazendo parte de uma ordem de género que atribui aos "homens privilégios materiais, culturais e simbólicos" (Welzer-Lang, 2001: 461). Com efeito,

> "Discutir a masculinidade nos dias de hoje é encarar que, apesar das inúmeras conquistas do movimento feminista nas últimas décadas, a sociedade em geral ainda se pauta no homem e na masculinidade como um modelo, um padrão, uma referência normativa" (Santos, 2007:135).

A masculinidade é, frequentemente, definida pela negativa e rejeição, ou seja, ser homem é "não ser feminino, não ser homossexual, não ser dócil, não ser efeminado na aparência física ou nas maneiras..." (Rabelo, 2010:170). Elisabeth Badinter (1993: 15-16), refletindo sobre a construção social da masculinidade, defende:

> "A ordem, tanto vezes ouvida, 'Sê um Homem', implica que a coisa não vai só por si e que a virilidade não é porventura tão natural como se gosta de dizer (...) Ser um homem implica um trabalho, um esforço que parece não ser exigido à mulher " (Badinter, 1993: 15-16).

A expressão referida por Elisabeth Badinter (1993:15) "Sê um homem", escutada com frequência no quotidiano, reflete a necessidade de provar uma masculinidade nunca garantida, frequentemente através de rituais simbólicos associados à atividade sexual, agressividade ou enfrentamento da dor, sendo especialmente importante a sua confirmação *no olhar dos outros* (Wayne & Pallotta-Chiarolli, 2003).
Na mesma linha, R. W. Connell (2001), analisando os comportamentos masculinos no espaço escolar, sublinha a mudança de comportamento dos rapazes quando estão sós ou em grupo. Para o autor "Os rapazes que são agressivos e desordeiros quando estão em grupo (...) podem ser colaboradores e aprazíveis quando estão sós" (Connell, 2001: 167). Também Michael Kimmel refletindo sobre as relações masculinas, afirma

> "Pensem em como os homens se gabam dos seus feitos – desde a última conquista sexual, ao tamanho do peixe que pescaram – e como constantemente passamos revista aos indicadores da virilidade – riqueza, poder, posição social e mulheres bonitas – à frente de outros homens, desesperados para obterem a sua aprovação" (Kimmel, 1997:54-55)[21].

A virilidade e a competitividade exigida pelo modelo dificulta ainda o aprofundamento de relações masculinas pelo que Michael Kaufman defende que

> "os homens podem ter as suas farras, compinchas, companheiros e amigos, mas rara vez alcançam a confiança total e intimidade disfrutadas por muitas mulheres. As nossas experiências de amizade são limitadas devido à reduzida empatia que se converte numa norma masculina" (Kaufman, 1997: 72).

O *espartilho* imposto pelo modelo dominante condiciona ainda a negação de quaisquer vulnerabilidades, a expressão contida das emoções (Santos, 2009) e um distanciamento de tudo o que é conotado como feminino, levando muitos homens, que têm dificuldade em integrar este padrão, a vidas de solidão, silêncio e sofrimento (Hearn *et al,* 2012). Esta construção social é, por isso e nas palavras Karen Griffin (2005: 49), "aterrorizadoramente frágil".

Michael Kaufman (1997) sublinha que este é um preço demasiado elevado para muitos homens, pois faz parte de um processo

> "Através do qual os homens chegam a suprimir toda uma gama de emoções, necessidades e possibilidades, tais como o prazer de cuidar dos outros, a recetividade, a empatia e compaixão, experimentadas como inconsistentes com o poder masculino. Tais emoções e necessidades não desaparecem; simplesmente se bloqueiam, ou não se lhes permite desempenhar um papel pleno nas nossas vidas, o que seria saudável tanto para nós como para os que nos rodeiam" (Kaufman, 1997:70)[22].

Ser homem é uma aprendizagem ao longo da vida, um ideal que se persegue com a "submissão ao modelo e obtenção dos privilégios do modelo" (Welzer-Lang, 2001:464). Este, através de práticas incessantemente reproduzidas, assegura que o poder é exercido por "certo tipo de homens" que possuem privilégios e ascendência sobre as mulheres e outros grupos masculinos (Lusher & Robins, 2007). Os homens ou rapazes que não aderem ao modelo dominante não são, por isso reconhecidos como *verdadeiros homens*, sendo as variações entendidas como desvio ou *anormalidade*.

21 Tradução da Autora

22 Tradução da Autora

O ideal de masculinidade implica não só a rejeição de comportamentos considerados efeminados, mas legitima igualmente o poder de controlo sobre os elementos femininos na família, nomeadamente a companheira, mãe ou filhas. A ênfase social num *comportamento adequado às mulheres,* principalmente em termos de sexualidade, pode ainda hoje colocar em causa a honra masculina (Schouten, 2011), sendo as injúrias dirigidas aos homens baseadas, muitas vezes, na sexualidade das mulheres afetivamente próximas.

Raquel Souza (2010: 124), num estudo efetuado com rapazes negros sobre o significado de *ser homem,* refere que principalmente nos jovens menos escolarizados é visível a naturalização de uma "pulsão masculina", por sexo, enquanto ao universo feminino são imputadas e exigidas caraterísticas de maior controlo sexual. Os comportamentos das raparigas que se afastam dessa norma, aproximando-se das práticas masculinas, eram considerados ilegítimos e vistos como *despudorados.*

As expetativas sociais, no mundo ocidental, consideram que *ser* um *homem* está associado à racionalidade, autocontrolo e sucesso na vida pública e privada. Contudo, e de acordo com Luís Santos (2009:42), "tornar-se homem traduz-se, afinal, num processo de construção identitária livremente escolhido, uma espécie de apresentação teatral de si próprio" que, na sua opinião, confere, apesar de todos os mecanismos e constrangimentos sociais, a cada indivíduo a capacidade de agência sobre a sua vida.

3.4. Masculinidade hegemónica

O conceito de masculinidade hegemónica foi introduzido por Connell na década de 80 aproveitando do conceito de Gramsci, em que hegemonia se define como uma dinâmica cultural em que um grupo com maior poder sustém uma posição de liderança na vida social. Na realidade, o grupo dominante assegura esta posição porque o grupo subordinado aceita a visão do mundo que lhe é dada como natural.

Considerando necessário aprofundar e explicitar o conceito de masculinidade hegemónica, R. W. Connell advoga:

> "A masculinidade hegemónica pode-se definir como a configuração da prática genérica que encarna a resposta corretamente aceite ao problema de legitimidade do patriarcado, a que dá garantia (ou pode garantir) a posição dominante dos homens e a subordinação das mulheres" (Connell,1997: 39).

A liderança pode ser disputada por outros grupos, pois resulta de grandes desigualdades e injustiças sociais, sendo a sua fragilidade e imperfeição percetíveis no recurso à autoridade e violência como forma de sustentar e perpetuar a posição de supremacia (Amâncio, 2004; Aboim, 2008; Wedgwood, 2008). A expressão de violência entre géneros, implícita ou explícita, pode ser socialmente autorizada como parte do poder e privilégio masculino, transformando os valores da masculinidade hegemónica num problema global, frequentemente subestimado, com consequências graves na vida de homens e mulheres mas, também, sobre a democracia e paz mundial (Hearn *et al*, 2012). Sobre este assunto, Michael Kaufman afirma que

> "A violência não só é permitida como também se glamoriza e se recompensa. A raiz histórica das sociedades patriarcais é o uso da violência como uma chave para resolver disputas e conflitos, seja entre indivíduos, grupos de homens ou, mais tarde, entre nações" (Kaufman, 1999:3)[23].

O modelo hegemónico tem como pilar fundamental a polarização dos sexos, com a subordinação das mulheres face aos homens (Almeida, 1995, 1996; Badinter, 1993), mas R. W. Connell (1997) defende que a subordinação não se limita a relações assimétricas entre o feminino e o masculino, estendendo-se a outras formas de masculinidade que vão sendo construídas, produzidas e disciplinadas de acordo com uma hierarquização que tem no seu topo o ideal hegemónico.

A misoginia e a homofobia constituem elementos centrais deste modelo que advoga uma visão das mulheres como símbolos ou objetos sexuais (Pascoe, 2003; Renold, 2007) e assume uma agressividade irónica ou violenta contra os homossexuais. Como defende Luísa Saavedra:

> "Construindo-se, fundamentalmente, por oposição à feminilidade, a masculinidade hegemónica é, geralmente, definida em termos daquilo que não é: um homem não é uma mulher, um homem não chora, um homem não sente. A hegemonia masculina caracteriza-se pelo repúdio e ridicularização da feminilidade, por uma emocionalidade restrita e/ou contida, pela procura de sucesso e estatuto, pela autoconfiança, agressividade e homofobia" (Saavedra, 2004:107).

A defesa da heteronormatividade (Renold, 2007; Souza, 2010), a afirmação da virilidade e uma heterossexualidade predatória constituem normas orientadoras para pertencer a um grupo, que serve de referência a todos os homens, situando-se no topo da hierarquia masculina. Com efeito, a forma hegemónica de masculinidade impõe um discurso único de ver a realidade social e o mundo; pelo contrário, a dissonância ou o afastamento deste padrão têm custos identitários e sociais elevados, pois significa o

23 Tradução da Autora

repúdio e a rejeição do grupo de pares.

Em jeito de conclusão, podemos considerar que o modelo de masculinidade hegemónica é um sistema de prescrições normativas que norteiam a disciplina, o pensamento e as rotinas individuais, mas também as práticas coletivas que variam de acordo com o tempo e lugar. Na atualidade ocidental, a masculinidade hegemónica aparece associada à competição, individualismo, racionalidade e domínio sobre os outros. Este ideal funciona, contudo, como uma aspiração para a muitos homens devido à impossibilidade de viver quotidianamente de acordo com ele (Almeida: 1995; Kaufman, 1997). É, por isso, percecionada como um barómetro segundo o qual cada homem se vai autoavaliando no sentido de perceber até que ponto se encontra mais ou menos dissonante ou distanciado da imagem-modelo (Santos, 2009).

De acordo com o contexto social, mas também segundo as suas opções individuais, os homens podem assumir os valores da masculinidade hegemónica (Almeida, 1995; Connell, 1995a; Amâncio, 2004; Silva & Araújo, 2007; Souza, 2010), integrar uma masculinidade cúmplice, ser "empurrados" para uma masculinidade marginalizada ou, ainda, assumir um papel de resistência à masculinidade dominante (Martino & Pallotta-Chiarolli, 2003; Pascoe, 2003; Hearn & Pringle, 2006; Dalley-Trim, 2007; Visser, 2009; Godinho & Garas, 2012).

Entender as diferentes formas de viver a masculinidade como fluídas e dinâmicas, e perceber o modo como cada ator social possui um grau de autonomia que lhe permite uma construção ativa da sua individualidade, parece ser, de acordo com diferentes autores (Connell, 1995a, 1997; Kimmel, 1997; Hearn & Pringle, 2006), um bom ponto de partida para perceber a multiplicidade e complexidade destes padrões num tempo de globalização em que se esbatem as fronteiras entre discursos, práticas e culturas.

Masculinidades subordinadas

A não conformidade com os discursos e comportamentos da masculinidade hegemónica ou o afastamento da normatividade heterossexual remete os homens para uma *masculinidade subordinada* (Connell, 1995a, 1997; Júlio & Vāz, 2009), situada na base da hierarquia de género, sendo, por isso, desprezados e afastados dos privilégios de uma masculinidade dominante. De acordo com os valores hegemónicos, existe uma visão única da sexualidade confinada às relações homem-mulher (Souza, 2010) em oposição à homossexualidade, vista como doença ou desvio à ordem das coisas (Bourdieu, 1999; Louro, 2000; 2007).

A homossexualidade é, frequentemente, homogeneizada, sendo-lhe atribuído um conjunto de comportamentos que funcionam como marcadores sociais: trejeitos, falas, modos de vestir, de andar, etc. Com efeito, a maioria das pessoas dizem identificar as pessoas homossexuais por um conjunto de caraterísticas associadas ao feminino, como: "caminha de uma certa maneira, fala de uma certa maneira, atua de uma certa maneira; é muito emocional, mostra os seus sentimentos[24] (Kimmel,1997: 58)". Ferrari & Franco (2010: 12) consideram, contudo, que "a classificação de homossexualidade não leva em consideração o facto de que a população homossexual não é homogénea", pelo que se torna interessante "pensar os desafios e as potencialidades de se trabalhar com essa perspectiva, de entender a homossexualidade como homossexualidades, ou seja, no plural".

Michael Kimmel (1997) defende que a homofobia vai para além do desprezo pela homossexualidade, pois representa

> "O medo de que outros homens nos desmascarem, nos castrem, revela-nos a nós mesmo e ao mundo que não alcançámos a "standartização", que não somos homens verdadeiros" (Kimmel, 1997: 56)[25].

Uma vigilância contínua, que orienta os rapazes para a heteronormatividade, é percetível desde muito cedo, onde os pais, professores/as e outras figuras de referência modelam e normalizam os comportamentos, impedindo qualquer atitude que se afaste do modelo *correto*. Através deste processo de socialização, os jovens são *bombardeados*, quotidianamente, com mensagens e práticas orientadoras, tornando-se adultos que se comportam, maioritariamente, de acordo com a ideologia dominante (Filho & Zica, 2010).

Carrie Paechter (2007), confirmando a hierarquia entre masculinidades hegemónicas e subordinadas, vem realçar, contudo, que a inclusão de homens e rapazes numa masculinidade subordinada pode indicar uma escolha pessoal, ou seja, podem existir vidas masculinas bem-sucedidas que se distanciam, com sucesso, do modelo dominante. A autora, através de um estudo realizado com jovens, procura contrariar a tendência da pesquisa académica segundo a qual todos os rapazes ambicionam encarnar o modelo hegemónico o que, na sua opinião, pode não ser inteiramente verdade.

24 Tradução da autora

25 Tradução da autora

Diferentes formas de viver a masculinidades, *alternativas* à forma dominante, não são, por isso, necessariamente masculinidades *falhadas*. Para alguns rapazes pode ser mais fácil não ter necessidade de provar, em cada momento, uma *verdadeira masculinidade*, porque este é um trabalho duro e contínuo, que nunca está finalizado. Os posicionamentos de *periferia* podem, assim, ser considerados uma opção individual e, embora ninguém seja inteiramente livre, tendo em conta que o nosso quotidiano é saturado pelas expetativas e condicionamentos sociais, existe uma margem de reflexividade e liberdade pessoal que permite construir uma versão própria de identidade pessoal.

R. W. Connell (1995; 1997) advoga que os conceitos de masculinidade hegemónica e subordinadas devem servir para compreender os processos de uma construção genderizada, não podendo ser vistas como um esquema fechado de categorias fixas e homogéneas, o que *abre a porta* para possíveis transformações individuais e coletivas.

Masculinidades cúmplices

R. W. Connell (1995a, 1997) considera que os padrões hegemónicos são efetivamente praticados por um número muito reduzido de homens mas, muitos outros, talvez a maioria, beneficiam dos dividendos de uma ideologia patriarcal, sem um apoio explícito ao projeto hegemónico (Saavedra, 2004). Com efeito, "muitos homens convivem com uma ordem de género que não contestam, sem assumir necessariamente a sua defesa e o mesmo acontece com muitas mulheres" (Amâncio, 2004: 25).

Neste grupo, encontram-se os que, não enfrentando as tensões ou riscos de uma primeira linha da masculinidade hegemónica, acomodam-se, apesar disso, aos benefícios do regime patriarcal (Amâncio, 2004). Este posicionamento integra a denominada *masculinidade cúmplice*, constituída por todos os que, beneficiando das vantagens do projeto hegemónico, assumem uma passividade face ao sistema dominante sem os inconvenientes de uma defesa clara do modelo. Mesmo não chegando a atingir o ideal hegemónico podem ainda assim "obter vantagens com a construção social da supremacia masculina" (Souza, 2009: 126).

Masculinidades marginalizadas

Num contexto ocidental, marcado por uma visão androcêntrica (Bourdieu, 1999) corporizada pelo homem branco, classe média e heterossexual, a existência de outros grupos de etnias diferentes, ou de classes sociais desfavorecidas, constitui uma *masculinidade marginalizada* que se afirma pela adesão a comportamentos de

hipermasculinidade, através de condutas de desafio, imprudência e risco.
Os homens ou rapazes que pela sua etnia ou classe social não conseguem alcançar o sucesso tradicionalmente associado à masculinidade, como a riqueza ou o poder, podem compensar com os *piores excessos* uma masculinidade *marginalizada*. Recorrem, com frequência à afirmação de virilidade, agressividade ou mesmo a comportamentos ilícitos como forma de resistência a uma discriminação que *os persegue* ao longo da vida. O uso da violência pode constitui-se, ainda, como um mecanismo compensatório na impossibilidade de aceder a uma identidade masculina dominante (Abrams, Anderson-Nathe & Aguilar, 2008).
Damico & Meyer (2010), no seu estudo sobre a construção de masculinidades juvenis em zonas periféricas e marginalizadas de França, sublinham a existência de *um princípio orientador* de nunca ceder, mesmo que implique envolverem-se em situações de risco (Damico & Meyer, 2010: 172-173). Para os autores,

> "o principio de nunca desistir (jamais baisser les bras), torna-se particularmente importante para homens jovens que aprendem que devem evitar a qualquer custo, posições de subalternidade" (*ibidem*: 172-173).

Argumentando com a necessidade de manter a sua reputação, estes jovens assumem um *ethos justiceiro,* recorrendo ao uso da força e atitudes desafiadoras, face à autoridade, como elemento constitutivo da sua identidade masculina.
R. W. Connell (1995a), na sua obra intitulada *Masculinities*, refere também o exemplo dos trabalhadores manuais que, resistindo a relações de exploração, definem a sua virilidade através da exaltação de qualidades como a força física e, também, a uma afirmação da superioridade sobre as mulheres e masculinidades subordinadas. Advoga, contudo, que não se deve cair no simplismo de admitir a existência de uma masculinidade da classe média e/ou outra da classe trabalhadora, uma negra ou uma branca, mas apenas um cruzamento dinâmico de diferentes formas de masculinidade que se adaptam a diferentes contextos e formas culturais (Saavedra, 2004).
No espaço escolar, a adesão a este modelo é especialmente visível em jovens oriundos das classes trabalhadoras, mas não só, com percursos escolares curtos e marcados pelo insucesso. Aderem, frequentemente, a uma masculinidade *de protesto*, que recusa e despreza o trabalho escolar considerado efeminado e incompatível com a *verdadeira* masculinidade.
A masculinidade *de protesto* assume-se, por isso, como a forma encontrada pelos jovens das classes mais desfavorecidas para adquirir prestígio interpares, recorrendo ao desafio à autoridade e às regras escolares. Na ausência de outras estratégias mais

assertivas, podem também adotar formas de violência interpares, físicas ou verbais, impondo os seus corpos ou a sua voz de forma desafiadora. Deste modo, cultivam e são vítimas de um posicionamento visto como *os outros* numa escola normativa (Whelen, 2011).

3.5. Uma masculinidade em crise ou masculinidades em mudança?

Nas últimas décadas do século XX surgem correntes que alegam a existência de *u*ma crise da masculinidade que não se adapta às mudanças sociais mais recentes, como a afirmação das mulheres no espaço público ou os direitos das minorias. Baseada em discursos médicos ou números estatísticos, apontam altas taxas de suicídio nos homens, maiores índices de criminalidade, números elevados de comportamentos antissociais ou de desafetação escolar, no sentido de justificar uma crise da identidade masculina (Nayak & Kehily, 2007).
Nos anos 1980 e 1990, nomeadamente nos Estados Unidos, estas correntes que advogavam o regresso a um passado mítico, em que os papéis masculinos e femininos eram bem definidos, atingiram grande popularidade, com discursos, filmes e mensagens nos *media* fazendo a apologia do *verdadeiro homem másculo,* protagonizado por atores de referência como John Wayne (Amâncio, 2004: 16). O retorno a uma ordem social idealizada, que retratava uma masculinidade viril, protetora relativamente às mulheres e invulnerável a emoções ou fragilidades, tornou-se muito popular, indo de encontro às "expectativas do público masculino e, sobretudo, branco, heterossexual e da classe média" (*ibidem*, 2004: 18).
Para Robert Bly, autor de grande popularidade na década de 80, as mudanças sociais introduzidas pelos movimentos igualitários haviam gerado "um homem inseguro quanto à sua masculinidade, enfraquecido pela 'culpa' lançada pelo feminismo e em busca de uma identidade perdida" (Amâncio, 2004: 16).
Em paralelo, os discursos médicos assumem especial relevância na defesa da fragilidade feminina e da sua indispensabilidade no lar, "em nome do bem-estar da família e dos cuidados aos filhos" (*ibidem*: 13), atribuindo ao homem o papel de chefe de família e de figura de autoridade.
A existência de uma masculinidade em crise é colocada em causa por diferentes autores (Amâncio, 2004; Nayak & Kehily, 2007), argumentando que a crise se encontra confinada a uma masculinidade branca, heterossexual, instruída e abastada (Griffin, 2005), do mundo ocidental, que face às mudanças sociais vê colocado em causa o

poder inerente a um modelo de masculinidade patriarcal. Confrontados com a perda de autoridade e/ou incapazes de assumir o seu papel de provedores da família, muitos homens enfrentam o que Sofia Aboim (2008) designa como *complexo de ganha-pão.* Procuram compensar essa incapacidade, por vezes, através de uma sexualidade predatória (Aboim, 2008) ou com recurso a formas de autoritarismo e violência na esfera familiar (Nayak & Kehily, 2007).

A crise não é, neste ponto de vista, uma crise da masculinidade na sua conceção genérica, mas sim a de um modelo de masculinidade de cariz hegemónico (Almeida, 1995; Connell, 1995a), que se confronta com a revolução tecnológica, a entrada das mulheres no mundo do trabalho, a precaridade de emprego, a perda da exclusividade no sustento familiar e, muitas vezes, o fim do casamento por iniciativa feminina (Nayak & Kehily, 2007).

3.6. O "pânico moral" relativamente aos rapazes

O pânico moral que se espalhou por camadas da população mais conservadoras, relativamente ao prejuízo dos rapazes, num contexto escolar marcado por um maior rendimento feminino, tem levado os cientistas sociais e outros de diferentes áreas a refletir sobre o tema (Foster *et al,* 2001; Carvalho, 2003; Francis, Skelton & Read, 2010).

De fato nas últimas décadas, temo-nos confrontado com indicadores em que o género masculino aprende a ler mais tarde, tem taxas mais elevadas de abandono e apresenta números minoritários no ensino superior (Almeida *et al*, 2005). Por outro lado, está em maioria nas situações conflituais dentro e fora do espaço escolar e na entrada precoce no mundo do trabalho (Kane, 2006; Whelen, 2011).

As justificações encontradas para os diferentes resultados aparecem, no senso comum, fundamentadas numa visão essencialista e estereotipada, segundo a qual os rapazes, pela sua *natureza*, são mais ativos, instáveis ou mesmo agressivos devido a níveis elevados de testosterona. Outras teorias fundamentam as diferenças numa socialização que assume os indivíduos como sujeitos passivos, num processo linear e simplista de absorção das normas sociais.

Os *media* têm colaborado nesta análise simplificada, criando frequentemente na opinião pública a perceção de uma *guerra de sexos* com a apresentação dos resultados escolares limitada a uma média aritmética. Numa análise puramente numérica, esquece-se a diversidade de rapazes e raparigas, concluindo que *todos* os

rapazes estão mal na escola e *todas* as raparigas têm sucesso (Júlio & Vaz, 2009). Assim, levantam-se vozes que, em tom acusatório, apontam as raparigas como as novas *vencedoras* em oposição aos rapazes, inseridos no grupo dos *perdedores*, ou seja, o sucesso feminino parece ser conseguido à custa destes (Foster *et al,* 2001). Na sequência do extremar de posições, "violentos ataques ao feminismo aqueceram o debate sobre a necessidade de modificar a natureza feminina da escolarização" (Júlio & Vaz, 2009: 508).

Contrariando estes posicionamentos, diferentes investigações sublinham que a aprendizagem de género é um processo ativo no qual rapazes e raparigas aceitam, resistem ou negoceiam os valores e práticas de uma ideologia dominante, alterando a sua leitura da realidade de acordo com as experiências e subjetividades individuais. R. W. Connell (2001), nesta linha, acrescenta que os estudos históricos e antropológicos são demonstrativos da inexistência de uma natureza universal, ou seja, "a masculinidade não é uma entidade biológica que existe antes da sociedade"[26] (Connell, 2001: 159).

Soluções simplistas para realidades complexas

Procurando soluções para o problema da maior desafetação masculina, generalizada a diferentes países, surgem orientações educativas baseadas em políticas conservadoras que procuram encontrar medidas para tornar as escolas mais *amigas* dos rapazes.

Neste contexto de preocupação, pelos rapazes, nascem propostas de escolas não mistas ou escolas unissexo, que, teoricamente, têm como objetivo potenciar um ambiente mais facilitador da autoconfiança dos/as jovens. Para os defensores deste modelo,

> "os grupos não mistos permitem, por exemplo, que as raparigas se sintam mais à-vontade para fazerem perguntas e para participarem mais na aula [e] que os rapazes trabalhem mais sem estarem preocupados com a respectiva 'imagem' enquanto alunos" (Eurydice, 2010: 35).

Para os apoiantes desta linha, torna-se relevante o recrutamento de professores do sexo masculino, como modelos para uma masculinidade em crise, no sentido de combater a feminização escolar, que lhes é prejudicial (Foster *et al*, 2001). Noutros contextos, debate-se a necessidade de promover escolas segregadas, por género, onde os modelos de masculinidade, currículos diferenciados e a homogeneidade sexual procuram potenciar um maior sucesso masculino.

26 Tradução da Autora

De acordo com esta perspetiva, os rapazes possuem maiores dificuldades académicas devido à sua *natureza* mais ativa, pelo que se torna necessário uma pedagogia diferenciada que vá ao encontro das suas necessidades.

Apesar do aparecimento desta nova visão, as escolas não mistas são claramente minoritárias no sistema público europeu, não tendo sido comprovada a sua eficácia em termos de aproveitamento. No Reino Unido verifica-se uma maior tendência para esta opção, comparativamente aos restantes países europeus, embora as escolas unissexo apareçam mais associadas a uma certa seletividade social e ao ensino privado (Eurydice, 2010).

A crítica mais frequente à existência de escolas para rapazes enfatiza que esta solução é oriunda de uma visão homogeneizante e universal, em que se admite uma única forma de masculinidade, a dominante, segundo a qual todos os rapazes são iguais e respondem do mesmo modo a idênticos métodos de ensino (Kane, 2006).

Contudo, em escolas mistas, e apesar de estatisticamente haver um menor rendimento escolar masculino, diferentes investigações vêm afirmando que os rapazes tendem a ser mais faladores e agitados, exigindo a atenção dos/as professores/as, com recurso a comportamentos perturbadores (Foster *et al,* 2001; Brito, 2004; Holfve-Sabel, 2011). Apesar da retórica muito em voga, a partir dos anos 90, que apresenta as raparigas como as maiores beneficiárias da escola atual (Baudelot & Establet, 1992; Júlio & Vaz, 2009; Whelen, 2011, estudos recentes vêm afirmando que, no espaço escolar, se perpetuam atitudes diferenciadas e genderizadas. As relações de poder existentes no espaço escolar evidenciam ainda diferenças no tempo que os/as docentes dedicam a rapazes e raparigas, sendo estas preteridas em determinadas situações e incentivadas a comportamentos de maior conformidade com as regras estabelecidas (Carvalho, 2001; Brito, 2006). Apesar dos/as docentes advogarem uma neutralidade na prática, estudos efetuados em diferentes países (Carvalho, 2003; Brito, 2004) afirmam que os/as agentes educativos, de uma forma geral, tendem a "encorajar a passividade e conformidade junto dos estudantes do sexo feminino enquanto valorizam a independência e a individualidade dos estudantes do sexo masculino" (Eurydice, 2010: 33), reproduzindo ideias e expetativas tradicionais de masculinidade e feminilidade.

As hierarquias de género contribuem também para que, nos manuais escolares, os rapazes apareçam com mais frequência em atividades no espaço público, enquanto as mulheres são representadas no espaço privado (Araújo, 2010), em papéis domésticos e românticos, por vezes associados a uma certa frivolidade dos seus comportamentos

(Eurydice, 2010).

Sublinha-se, por outro lado, que o conteúdo das diferentes disciplinas e os estereótipos sociais condicionam, como referido anteriormente, a escolha de áreas e carreiras, no pressuposto de que "isto é certo para uma rapariga ou para um rapaz fazer" (Eurydice, 2010: 29).

Outras contribuições do campo feminista (Fonseca, 2001; 2009; Araújo, 2010) vêm advogando que o fato de alunos e alunas partilharem o mesmo espaço e o mesmo currículo não significa iguais oportunidades, pois as mensagens de género vão-se intensificando ao longo do percurso escolar, acantonando, com frequência, os rapazes a áreas socialmente valorizadas e as raparigas a profissões vistas como o prolongamento da esfera privada. Contestando a vitimização masculina no espaço escolar, sublinha-se que, apesar dos dados inequívocos sobre o maior sucesso escolar das jovens, a escola continua a perpetuar estereótipos através de uma socialização diferenciada, valorizando comportamentos diferentes de rapazes e raparigas, com uma clara desvalorização destas últimas (Araújo, 2002; Fonseca, Araújo & Magalhães, 2003).

Apesar dos elevados níveis académicos que têm vindo a alcançar, as raparigas permanecem condicionadas por pressupostos culturais, profundamente enraizados, segundo os quais as mulheres possuem atributos de intuição, emocionalidade e subjetividade, enquanto aos homens são atribuídos traços de racionalidade, objetividade e imparcialidade, mais consonantes com as ciências *duras* (Saavedra, 2001). Com efeito, e apesar do seu sucesso académico, as raparigas i) continuam em menor número em áreas socialmente mais valorizadas; ii) consideram menos opções na escolha das suas carreiras e iii) apresentam níveis menos elevados de autoestima e maior tendência para subestimar as suas competências (Foster *et al*, 2001).

O debate em torno das dificuldades dos rapazes na educação tem, assim, minimizado outros dados relevantes que indicam que o menor insucesso masculino não é generalizado, pois os estudantes oriundos/as das classes privilegiadas continuam a progredir, com êxito, na sua escolaridade, vindo a alcançar carreiras de sucesso, enquanto "as raparigas das classes sociais mais baixas obtêm resultados inferiores aos dos rapazes das classes sociais mais elevadas" (Saavedra, 2001: 68).

Se em muitos países existem medidas e estratégias que procuram combater os estereótipos, potenciando a entrada das raparigas em áreas tradicionalmente masculinas, parece existir uma maior resistência social e legislativa relativamente a outras medidas que despertem o interesse dos rapazes por profissões tipificadas

como femininas. A título de exemplo, refira-se que a profissão docente permanece predominantemente feminina, nos primeiros anos de escolaridade, nomeadamente no ensino pré-escolar, estabelecendo-se uma relação do papel do/a professor/a com a perspetiva do *cuidar,* considerada, por isso, inadequada à masculinidade.

No ensino superior, a situação inverte-se, passando os docentes do sexo masculino a grupo maioritário. Encontram-se, também, em maior número na gestão das escolas (exceto nos primeiros anos de escolaridade), nas organizações de inspeção e na formação docente, ainda que em mudança nos anos mais recentes (Eurydice, 2010). Neste sentido, defende-se que os problemas relacionais e de aproveitamento dos rapazes devem ser contextualizados, evitando análises simplistas de realidades complexas, pois aparecem inseridos em questões mais vastas de justiça social e inclusão. Uma leitura atenta impede que se olhe os rapazes como um grupo indiferenciado, pois os que se encontram em situação de insucesso e abandono são, predominantemente, oriundos de situações de maior fragilidade social (Connell, 2003; Fonseca *et al*, 2003; Júlio & Vaz, 2009). Assim, o que parece importante aprofundar e perceber é *que rapazes* têm insucesso escolar e *que rapazes* devem preocupar a sociedade e as políticas educativas (Whelen, 2011).

3.7. Masculinidades "em construção"

Os jovens, no início deste novo milénio, vivem e crescem num contexto social significativamente diferente da geração dos seus pais. Existe um crescente interesse pela juventude, com uma maior visibilidade, sobretudo dos *media* e publicidade, aos seus problemas, opiniões ou vontades. Integram uma geração com habilitações superiores relativamente à geração anterior, com melhor acesso a cuidados de saúde e educação, mas também com maiores dificuldades no acesso ao emprego e uma saída tardia da casa de família. Estes pontos comuns não devem, contudo, levar-nos a falar de juventude enquanto categoria homogénea, pois não se podem "esbater ou anular as distinções que de facto existem entre os jovens" (Pais, 2008: 8).

Reconhecer diferentes formas de ser jovem na sua pluralidade, heterogeneidade e complexidade leva a uma melhor compreensão das diferenças entre um jovem de etnia cigana ou de raça negra, homossexual ou heterossexual, de origem rural ou da classe média urbana, rapaz ou rapariga...

Categorias como a etnia, classe social, orientação sexual são determinantes na construção de uma identidade jovem, mas o género, enquanto categoria relacional, assume um caráter transversal, influenciando e sendo influenciado por outras divisões sociais (Connell, 1995a; Pascoe, 2003; Hearn & Pringle, 2006; Lyng, 2009).

Assim, importa perceber: como é que os jovens, na atualidade, gerem o modelo normativo que lhes "impõe" uma imagem de homem dominante, provedor, heterossexual, forte e viril, com as conquistas impulsionadas pelos movimentos feministas e homossexuais. Com a globalização e outras mudanças sociais impulsionadas pela entrada das mulheres no setor produtivo, questiona-se também: Se as raparigas e as mulheres têm protagonizado importantes alterações na vida pública e privada, como é que os rapazes gerem as mudanças? Como convivem, resistem ou negoceiam a construção de uma masculinidade jovem, marcada pelo domínio masculino nas principais estruturas da sociedade, mas também num contexto de crise do modelo familiar patriarcal? Terão os jovens oriundos dos estratos mais pobres uma maior resistência a práticas e relações baseadas numa igualdade de género (Santos, 2007; Souza, 2010)?

Nas sociedades contemporâneas, as aprendizagens sociais fazem-se predominantemente em três contextos diferentes: a família, a escola e o grupo de pares (Connell, 2003), adquirindo cada uma delas diferente importância ao longo das suas vidas. Se nos primeiros anos a família assume uma influência maior como modelo comportamental, a entrada nas instituições educativas torna-se especialmente relevante na forma como incentivam ou promovem a construção de formas particulares de masculinidades e feminilidades, nomeadamente na regulação do corpo e normalização de comportamentos adequados. A existência de um discurso direcionado para um aluno neutro é feita, em paralelo, com uma acentuada genderização do currículo e a normalização de áreas adequadas a cada um dos géneros. Como defendem muitos especialistas educativos, a escola tem assumido um papel ativo na construção de identidades, com recurso a mensagens estereotipadas sobre as possibilidades e constrangimentos disponíveis para cada género. Para Guacira Louro:

> "A escola está absolutamente empenhada em garantir que os seus meninos e meninas se tornem homens e mulheres verdadeiros o que significa dizer homens e mulheres que correspondem às formas hegemónicas de masculinidade e feminilidade" (Louro, 2000: 49).

Na adolescência, o grupo de pares assume uma maior relevância no condicionamento dos comportamentos (des)adequados. Em alternativa à família, o grupo é uma base de construção identitária, um sítio onde os jovens necessitam de se sentir seguros e aceites mesmo que isso possa implicar, por vezes, comportamentos e/ou práticas de

risco no sentido de obter a aprovação interpares.

R. W. Connell (1995a) dá um importante contributo para o entendimento das contradições e ruturas com que os homens e os rapazes se debatem numa época de intensas transformações sociais. Para o autor, existem quatro dimensões na masculinidade que, nas últimas décadas, têm sido abaladas por uma nova ordem de género: as relações de poder, as relações de produção, as relações emocionais e as relações simbólicas, que serão analisadas nas páginas seguintes.

Relações de Poder

Um dos traços mais marcantes do modelo patriarcal é uma visão essencialista e homogeneizante de género, que associa a masculinidade a caraterísticas como a força física, racionalidade, virilidade, afirmação no espaço público e... domínio sobre as mulheres (Beiras, Lodetti, Cabral, Toneli & Raimundo, 2007; Júlio & Vaz, 2009).

As mudanças sociais que se fizeram sentir, a partir de meados do século XX, com a entrada das mulheres no trabalho produtivo e uma nova atenção para os direitos das crianças, contribuíram para *minar* a autoridade masculina no espaço privado, enfraquecendo uma perpetiva patriarcal assente no poder dos homens sobre as mulheres e dos mais velhos sobre os mais novos.

Apesar disso, a maior simetria atual na vida pública e privada tem resistido a mudanças nos regimes de género, mantendo-se as áreas e atividades de maior prestígio e poder como redutos de masculinidade. A título exemplificativo recorde-se as disparidades existentes no parlamento português, e noutros pelo mundo fora, com uma escandalosa desproporcionalidade na distribuição de lugares entre homens e mulheres, mas também noutras áreas de prestígio e reconhecimento social como a economia ou finanças.

Os jovens, apesar de mais distantes do modelo patriarcal, constroem as suas masculinidades, e também feminilidades, em contextos educativos ainda hoje marcadas por um regime de género. Nestes espaços, as relações de poder são observáveis no predomínio masculino nos órgãos de decisão, nos discursos e significados que associam masculinidade e autoridade, mas também nas relações interpares.

Michael Foucault (1977) acrescenta que o exercício do poder só pode ser exercido quando existe alguma possibilidade de resistência dos dominados, ou seja, quando permanece alguma margem de liberdade, que pode ser mínima, para contestar o poder dominante. Benedito Medrado & Jorge Lira (2008: 822), refletindo sobre esta perspetiva, enfatizam as diferenças entre relações de poder e estado de dominação:

neste último "existem relações imóveis e fixas, dissimétricas, com limitada margem de liberdade [e] reversibilidade", enquanto as relações de poder possuem "um potencial de mobilidade" que os dominados procuram conquistar resistindo e/ou questionando continuamente o poder imposto no sentido de encontrar estratégias para inverter a situação. Assim, "as instituições e os indivíduos precisam desse 'outro'. Precisam da identidade 'subjugada' para se afirmar e para se definir, pois sua afirmação se dá na medida em que a contrariam e a rejeitam" (Louro, 2007: 31).

Relações de Produção

A globalização e o capitalismo introduziram novas relações de trabalho, com o desaparecimento do emprego para toda a vida, a emergência de novas profissões de caráter tecnológico, precariedade no emprego (ou índices elevados de desemprego) e a existência de trabalhadores manuais com dificuldades de adaptação às novas tecnologias. Estas mudanças, nas relações laborais, em paralelo com uma maior simetria nas relações familiares, colocam novos desafios a uma masculinidade construída sobre a identidade profissional e o poder de subsistência e autoridade no interior da família.

No domínio privado persiste uma forma desigual na repartição das responsabilidades domésticas e cuidados aos dependentes, colocando uma carga excessiva na vida das mulheres que quotidianamente acumulam uma dupla jornada de trabalho. A predominância feminina na área dos serviços tem subjacente uma tentativa de conciliação de horários laborais mais curtos e rígidos com a necessidade de assegurar o apoio familiar.

De fato, a integração feminina na esfera profissional não foi acompanhada pelo mesmo empenho masculino nas responsabilidades *do cuidar* e a importância atribuída à realização profissional feminina aparece, frequentemente, secundarizada, face aos deveres familiares (Amâncio, 2004). Por outro lado, a maior valorização atribuída à carreira masculina leva os homens, frequentemente, a horários de trabalho mais longos, que os afastam das tarefas quotidianas ligadas à atividade doméstica.

Sobre este assunto, Torres, Silva, Monteiro & Cabrita (2005), num estudo realizado sobre o papel dos homens e das mulheres no trabalho e família, analisando os dados relativamente à perceção da justiça na divisão do trabalho doméstico, concluem de forma algo surpreendente que 94% dos homens e 78% das mulheres consideram justa a repartição das tarefas domésticas no seu agregado familiar. Esta avaliação, vista como equitativa, torna-se mais preocupante quando cruzamos estes resultados

com dados estatísticos que confirmam a sobrecarga de tarefas domésticas nos elementos femininos (Torres *et al,* 2005). O estudo refere ainda que existem tarefas "não negociáveis" como a limpeza e tratamento da roupa quase exclusivamente assumidas pelas mulheres, enquanto outras são "negociáveis" pelos cônjuges, como a alimentação e os cuidados às crianças em que a participação masculina aparece de uma forma mais significativa. Para os/as autores a perceção de uma repartição equilibrada, não só pelos homens mas também por um número significativo de mulheres, advém das expetativas sociais sobre o papel feminino. Enquanto a mulher mesmo tendo uma atividade profissional continua preocupada em provar, socialmente, que é boa profissional mas sobretudo boa mãe e gestora eficiente da vida privada, os homens permanecem libertos das mesmas expetativas e culpabilidades sobre o trabalho no espaço privado (Torres *et al,* 2005)

No contexto escolar, a influência do género nas relações de produção é visível na concentração de professoras e alunas em áreas de âmbito social e humano, enquanto os professores e rapazes predominam em áreas científicas e tecnológicas, mais valorizadas e melhor remuneradas, agravando a segregação vertical e horizontal no mercado de trabalho.

A afirmação de uma efetiva igualdade entre homens e mulheres, frequentemente exemplificada através do sucesso académico das raparigas, parece assim esbarrar numa ordem de género que procura adaptar-se aos novos contextos, perpetuando a superioridade e o poder masculino, não só nas práticas sociais mas também em contextos mais amplos das relações de produção (Connell, 2001).

Relações Emocionais

Uma reflexão sobre as transformações que se têm feito sentir nas relações emocionais, na contemporaneidade ocidental, leva-nos obrigatoriamente a refletir sobre as mudanças nos domínios da sexualidade e intimidade. Estas têm origem e ganham maior visibilidade com as sexualidades gays e lésbicas mas, também, com as reivindicações feministas que trouxeram para o espaço público o debate sobre a autonomia feminina sobre o seu corpo e o direito ao prazer sexual, considerado durante muito tempo uma necessidade e direito masculino.

Diferentes estudos (Amâncio, 2004) têm enfatizado que mesmo nas sociedades ocidentais, consideradas mais igualitárias, as leis que regulam os direitos sexuais e reprodutivos femininos permanecem fortemente restritivas e condicionadoras da sua autonomia individual. A título de exemplo recorde-se os acesos debates em Portugal,

e noutros países, sobre o direito feminino à interrupção voluntária da gravidez e a imposição, em diversos países islâmicos de fortes restrições e penalizações face à exposição do corpo feminino.

Embora os *media* e a sociedade em geral amplifiquem o discurso da independência e igualdade feminina relativamente ao passado, distintas investigações vêm confirmando que as raparigas confrontam-se, nomeadamente em contextos mais conservadores, com elevados custos pessoais quando decidem assumir comportamentos *não adequados* à imagem normativa de feminilidade (Araújo, 2001a; Nayak & Kehily, 2007; Fonseca *et al,* 2012). Muitas vezes, sentem necessidade de minimizar ou esconder a sua experiência, no campo sexual, para assegurar a aceitação e o respeito dos rapazes, que possuem um duplo padrão de comportamento: para si próprios, valorização das aventuras e experiência sexual; para elas discrição, contenção e pouca experiência sexual.

Os currículos de educação sexual e pessoal, na escola, são igualmente marcados por fortes discriminações, através da imposição de uma abordagem única sobre sexualidade: a heteronormatividade. Quando numa aula de educação sexual são divulgadas imagens de um homem e uma mulher, numa situação de conjugalidade, está presente e é reforçada uma sexualidade *ideal* e correta (Connell, 2001; Nayak & Kehily, 2007). Em contrapartida, o silêncio, a regulação do corpo e a invisibilidade de outras práticas sexuais (Foucault, 1977) constituem-se como poderosos instrumentos de aprendizagem do que é permitido ou interdito, disciplinando e orientando os/as jovens para os padrões de *normalidade* sexual (Connell, 2001; Nayak & Kehily 2007). De acordo com Teixeira-Filho *et al* (2011) existe falta de reflexão nas escolas sobre temas como género e sexualidade permitindo a desvalorização e persistência de comportamentos homofóbicos[27] contra jovens "assumidamente (ou supostamente)" diferentes. Assim, "diversas formas de discriminação e violência (...) são toleradas e praticadas por professor@s, funcionári@s, e também por jovens, sendo tudo considerado 'brincadeira', 'coisa de jovens', 'sem importância'" (Teixeira-Filho *et al,* 2011:728). Na escola e noutros contextos juvenis, rapazes e raparigas aprendem, interpares, o que é ou não um comportamento adequado, o que significa ser aceite ou rejeitado e quem tem o poder de determinar essa inclusão ou exclusão.

27 O Jornal "O público" noticia no dia 8/12/2011 que de acordo com dados das Nações Unidas mais de 70% de alunos homossexuais são vítimas de "bullying" nas escolas.

Relações simbólicas

As relações simbólicas são decisivas na orientação das práticas sociais, identificando uma pessoa como homem ou mulher (Amâncio, 2004). Esta estrutura baseia-se numa visão essencialista de género, através da qual são atribuídos significados e padrões socialmente construídos. Como defende Armanda Rabelo:

> "O género é algo tão presente que parece natural, mas envolve, na realidade, um enorme esforço social (inclusive em normatizações) para orientar o comportamento das pessoas em determinado sentido" (Rabelo, 2010:171).

As opções no modo de vestir ou nos adereços utilizados por rapazes e raparigas, aparecendo como preferências individuais, são alvo e indicadores de uma leitura simbólica que tem como objetivo educar e *acantonar* os jovens a identidades que fazem parte de uma ordem de género que pretende perpetuar-se.

A escola, com um papel ativo na reprodução de uma masculinidade dominante (Connell, 2001), possui uma simbologia própria, como o uso de uniforme escolar diferenciado, a distribuição de tarefas, as hierarquias no currículo, o programa de educação física, entre outras. Como defende R. W. Connell (2001: 161), "não há nenhum mistério sobre porque as escolas constroem as masculinidades: elas foram criadas para isso"[28].

3.8. Em síntese

Em jeito de conclusão, podemos considerar que a masculinidade pode assumir diferentes configurações, adaptando-se a contextos e mudanças sociais, no sentido de perpetuar uma posição dominante, com eventual recurso a formas de violência não só contra as mulheres mas, também, sobre outros grupos masculinos que assumem comportamentos não-hegemónicos (Connell, 1995). Aparece ainda como fluída e mutável (Hearn *et al*, 2012), operando a nível local, regional e global (Lusher & Robbins, 2007), com uma variação individual ao longo do ciclo de vida, dependendo dos contextos, diversidade de experiências e interações a que os homens estão sujeitos (Almeida, 1995;1996). Com efeito, "longe de serem elementos estáticos, as masculinidades (como as feminilidades) são permanentemente reconstruídas tanto por mudanças políticas e económicas como pela ação e reinterpretação individual, alterando os equilíbrios entre modelos hegemónicos e não hegemónicos" (Aboim, 2008:275). Nesta perspetiva, Vale de Almeida (1995) advoga a necessidade de analisar as relações de poder inter e intragénero, pois a dominação masculina tem

28 Tradução da Autora

impedido que se ouça não só a voz das mulheres mas também a diversidade de vozes masculinas.

O trabalho de referência de Paul Willis (1991) sobre a relação dos rapazes com a escola assume-se como uma importante referência, ao enfatizar o modo como a masculinidade hegemónica baseia muitos dos seus pressupostos na dicotomia trabalho manual duro/ masculinidade versus trabalho mental/ feminilidade. Esta dicotomia, também presente nas instituições educativas, parece condicionar, ainda hoje, atitudes de desafetação à escola de alguns rapazes, nomeadamente das classes trabalhadoras. Por outro lado, se as raparigas, genericamente, conseguem maior sucesso escolar, encontram-se contudo sobre representadas em cursos e profissões menos valorizadas e pior remuneradas, verificando-se a existência de idênticas ou maiores dificuldades quando os rapazes tentam penetrar em áreas consideradas femininas.

PARTE II

CAPÍTULO IV - Opções metodológicas

Introdução

O insucesso e abandono escolares dos rapazes, tema central deste estudo, aparece frequentemente mediatizado e relacionado com a classe social ou etnia. Mais recentemente, centrou-se a atenção nos números incontornáveis que demonstram um maior sucesso e melhor adaptação das raparigas ao contexto escolar, comparativamente aos jovens do sexo masculino, como anteriormente referido.

As diferentes abordagens a esta questão aparecem, com demasiada frequência, baseadas em argumentos simplistas e redutores, não tendo em conta as diferenças no interior de cada um dos grupos. Neste estudo defende-se que não é possível falar de rapazes e raparigas com identidades homogéneas, universais ou essencialistas, pois o modo como os jovens e as jovens constroem a sua identidade é influenciado por fatores como a classe social, a raça e etnia, mas também por uma reflexividade e percursos de vida que podem determinar diferentes posicionamentos face à escola.

Assim, esta investigação tem por objetivo aprofundar o modo como a construção social da masculinidade condiciona o percurso escolar dos rapazes, levando-os a níveis de aproveitamento escolar sistematicamente mais baixos do que as suas colegas do sexo oposto. Não se pretende estabelecer correlações ou obter generalizações, mas entender como determinados processos como o do desafetação escolar, para além das suas regularidades, revelam as especificidades de determinados contextos. Procura-se ainda compreender o significado do que se diz, mas também das emoções, sentimentos e valores que se pretendem partilhados, entre os diferentes atores implicados na investigação, pois, nesta perspetiva, o conhecimento constrói-se na interação entre sujeito/investigadora e sujeitos/investigados. Trata-se, por isso, de aprofundar e perceber o que fundamenta os comportamentos e decisões, não havendo preocupação de generalizar, mas antes de particularizar e entender os fenómenos na sua complexidade e singularidade. Para o efeito recorreu-se a dois métodos para a recolha de dados, tendo-se decidido pela investigação focalizada de grupo (GDF) e dois anos mais tarde entrevistas individuais a treze jovens que tinham participado anteriormente nos GDF.

4.1. Uma linha qualitativa para escutar vozes jovens

Distanciando-nos de um paradigma[29] que releva a quantificação e o afastamento entre sujeito e objeto[30], através de uma epistemologia de *olhar distante,* situamo-nos numa perspetiva de *olhar próximo,* onde as ordens classificatórias só podem ser descritas nos contextos em que se produzem (Correia, 1998). Desaparece o distanciamento entre sujeito e objeto e a tentativa de neutralidade que caraterizaram o paradigma dominante pois, quem aplica o conhecimento está socialmente comprometido com o seu objeto de estudo. Assim,

> "O sujeito observador e o objecto observado passaram a situar-se no mesmo território, único processo de compreensão de um real complexo e irreversível" (Estrela, 1999: 7).

De acordo com esta visão, a linguagem não é neutra, espontânea e transparente; veicula, pelo contrário, formas culturais específicas de determinados grupos, pelo que o/a investigador/a deve conceder especial relevância ao sistema de valores dos/as entrevistados/as.

As noções de *objetividade, verdade* e *racionalidade* são relativizadas, adquirindo um novo sentido, pois "a ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional" (Santos, 2003:55), procurando antes valorizar o senso comum e o entendimento da diversidade. Para isso, torna-se necessário

> "uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos" (*ibidem*:53).

Tendo em conta estes pressupostos, o estudo privilegia uma linha qualitativa, de natureza interpretativa, procurando focar-se na compreensão da conduta humana a partir do referencial do próprio sujeito e da complexidade de circunstâncias que o enquadram.

29 De acordo com Boaventura Sousa Santos (2003: 15), neste paradigma, denominado paradigma dominante, "(...) conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objecto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quabtidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante".

30 A visão racionalizada e objetiva tem levantado ao longo dos tempos inúmeras preocupações a diferentes investigadores/as das ciências sociais e humanas que consideram a necessidade de objetivar e generalizar dificilmente aplicável à complexidade e subjetividade das relações humanas (Neves e Nogueira, 2004a; Santos, 2009). Começa, então, a sentir-se a necessidade de um novo paradigma, denominado paradigma emergente por oposição ao paradigma dominante (Neves & Nogueira, 2004), com um envolvimento diferente entre sujeito e objeto ambos implicados e comprometidos na investigação.

Não excluindo as análises quantitativas, especialmente relevantes no levantamento e análise de dados estatísticos do fenómeno do insucesso escolar, em Portugal e noutros países da Europa, o objetivo central da investigação não se prende com a quantificação ou magnitude do problema, mas uma compreensão dos processos que levam ao desinteresse escolar, de acordo com a perspetiva dos próprios sujeitos.

Recusando uma relação de causa-efeito e uma *pretensa* neutralidade distante e impessoal enquanto investigadora, situamo-nos numa perspetiva hermenêutica e dialética, no sentido da interpretação holística da realidade, mas, também, da compreensão da singularidade de cada um dos atores envolvidos. Como defende Charlot (2009a:15), cada sujeito é "indissociavelmente social e singular."

Acreditando ainda que a realidade e o discurso que a sustêm são social e culturalmente construídos, ma, também que cada indivíduo possui um grau de autonomia e capacidade reflexiva que lhe permite construir uma vida singular, procurou-se uma metodologia que permitisse *escutar* as vozes jovens na sua diversidade e heterogeneidade, bem como o modo como lidam com as tensões inerentes à construção das suas identidades no contexto escolar e social em que se inserem (Fielding, 2007). Nesse sentido, como refere Eunice Macedo (2012:138), "mais do que preocupar-se *com o quê e porquê, onde e quando*, numa perspetiva descritiva de alocução, a pesquisa qualitativa procura compreender *como*".

Com este olhar procura-se também evitar "uma ideologia universal centrada em problemas individuais", para uma focagem nas "questões sociais, a partir da análise dos fatores políticos e culturais" (Neves & Nogueira, 2004:125). Importa, por isso, rever algumas inquietações que atravessam e sustentam esta investigação e que nos levam a aprofundar e refletir sobre questões como:

> De que modo o discurso escolar, colocando a tónica na neutralidade, competição e responsabilização individual, contribui para excluir rapazes com menor sucesso, exacerbando uma masculinidade baseada em valores de poder e superioridade?
>
> As orientações da escola atual podem colidir com a construção da identidade masculina?
>
> Que grupos de jovens apresentam uma maior rejeição à cultura escolar?
>
> Qual a relação entre uma cultura anti escola e os valores da masculinidade tradicional, ou seja, estes jovens acreditam e valorizam a dicotomia trabalho manual/masculinidade versus trabalho mental/ feminilidade?

4.2. Metodologias: virtualidades e constrangimentos

Clarificados os pressupostos e os objetivos que levaram a esta investigação, realizaram-se sete GDF, três em instituições privadas de solidariedade social (IPSS's) e quatro em escolas. Dois anos mais tarde, como anteriormente referido, foram contatados treze desses jovens que participaram igualmente numa entrevista individual.

A diferença entre as duas metodologias tornou-as complementares. Com a discussão focalizada de grupo conseguiu-se uma participação mais natural e contextualizada, bem como a construção de narrativas onde predomina uma maior horizontalidade discursiva. Como aspetos negativos desta metodologia destacam-se a dispersão do debate, para assuntos paralelos ao tema em análise, e a sobreposição de vozes nos momentos mais conflituosos ou de maior controvérsia o que ocultou e/ou silenciou algumas opiniões que interessava registar.

As entrevistas, por outro lado, permitiram *dar voz* a algumas opiniões silenciadas ou com menor poder de afirmação, no contexto grupal, e a oportunidade de aprofundar e reformular as questões em debate. Como aspetos negativos sublinha-se a menor horizontalidade e naturalidade tendo em conta a relação hierárquica entre a investigadora (mulher) e o investigado (homem).

Grupos de discussão focalizada (GDF)

Tendo em conta os objetivos enunciados para a presente pesquisa, pareceu-nos fundamental dar *a palavra* aos jovens (Arnot & Reay, 2006; Arnot, 2006), recorrendo a GDF que permitiram captar, na interação de grupo, a diversidade de opiniões, confrontos e experiências individuais e coletivas, reproduzindo ou desafiando crenças dominantes sobre as questões em análise.

O aparecimento de metodologias baseadas em GDF teve a sua origem em pesquisas de mercado nos anos 20 (Macnaghten & Myers, 2004; Tonkiss, 2006), tendo posteriormente sido apropriado pela pesquisa social. Neste âmbito, os GDF aparecem atualmente como método central ou método complementar na investigação, com o objetivo de gerar dados e/ou clarificar conceitos, contribuindo para o desenho da pesquisa. A necessidade de explorar diferentes perspetivas de um assunto ou tópico, num contexto de interação, leva os participantes a articular e justificar as suas ideias e opiniões, proporcionando espaços para a emissão e escuta da heterogeneidade dos discursos em contextos socialmente construídos. A ênfase do método desloca-se da escuta individual para a análise das interações, negociações e compromissos que os participantes, em grupo, estabelecem entre si (Kitzinger & Barbour, 1999; Michell,

1999; Tonkiss, 2006).

Com esta opção, pretendeu-se aprofundar o modo como os rapazes produzem ou reproduzem discursivamente os valores da masculinidade hegemónica, ou lhes resistem, gerindo-os de acordo com o seu próprio grau de autonomia. A interação e comunicação horizontal que se estabelece nos GDF permite perceber como articulam e justificam as suas ideias, captando igualmente diferentes formas de comunicação verbal e não-verbal, como piadas, anedotas, gestos, ironia, etc., e também o poder que se estabelece interpares, determinando a existência de vozes dominantes ou silenciadas (Michell, 1999; Tonkiss, 2006; Arnot & Reay, 2006).

As relações de poder, visíveis em cada um dos grupos, permitiu captar diferentes formas de viver a(s) masculinidade(s), condicionadas pelas experiências e situações associadas a uma historia individual e social. As suas perspetivas e a forma como se posicionaram nos diálogos deixou, ainda, compreender como se (re)produzem significados em contexto grupal, e as *vozes* que se afirmam ou *apagam* na interação.

As vozes críticas, relativamente a este método, vêm enfatizando, entre outros aspetos, a artificialidade do processo de recolha de dados, com os registos áudio, as diferenças na constituição dos grupos, a transcrição de determinados excertos em detrimento de outros, bem como a subjetividade interpretativa comum à maioria dos estudos qualitativos (Macedo, 2012). Apesar disso, e tendo em conta as virtualidades e constrangimentos inerentes a cada metodologia, considerou-se que este método, no âmbito dos estudos qualitativos, permite ouvir *a polifonia de vozes* (Araújo, 2007) em contextos situacionais diferentes.

Seleção dos grupos

Na seleção dos grupos definiu-se como critério relevante o género e perfil académico, ou seja, constituição de grupos do sexo masculino que tivessem passado pela experiência de uma ou várias retenções ao longo da escolaridade obrigatória. Considerou-se relevante evitar a composição de grupos mistos, com a presença de estudantes com um percurso escolar *bem-sucedido* e outrôs com insucesso, pois a valorização social e escolar atribuída aos primeiros poderia potenciar o risco de se colocarem numa posição dominante (Arnot & Reay, 2006; Arnot, 2006). Esta condição de partida permitiu uma maior horizontalidade em que os jovens não falavam do insucesso como algo abstrato e distante que acontece *aos outros,* mas em que refletiam sobre uma experiência concreta, sentida e vivida na primeira pessoa e suas possíveis consequências na construção de uma identidade masculina.

Considerou-se, igualmente, relevante assegurar a homogeneidade dos grupos e um conhecimento prévio entre si (Kitzinger & Barbour, 1999), que fosse indutor e facilitador do diálogo, permitindo ultrapassar rapidamente uma primeira fase de desconfiança ou desconforto, com questões consideradas do domínio privado (Fonseca, 2009). Esta questão veio a ter como contraponto alguns momentos mais *delicados* em que alguns jovens, com base num conhecimento comum, *jogaram* com as fragilidades dos colegas, expondo-os, de uma forma implícita e/ou explícita, perante o grupo de pares e a investigadora.

Tendo em conta os objetivos definidos anteriormente, podemos resumir a constituição dos GDF centrada em três condições:

Jovens do sexo masculino entre os 14-18 anos de idade;
Experiência de insucesso na escolaridade obrigatória;
Conhecimento prévio entre si.

No sentido de se encontrar uma heterogeneidade de situações, constituíram-se grupos com um perfil diferenciado respeitando, contudo, as condições anteriormente definidas. O objetivo não se centrou na comparação de realidades diversas, privilegiando-se apenas a diversidade e heterogeneidade de vozes masculinas, no sentido de perceber como gerem, quotidianamente, a experiência de insucesso escolar e como esta é influenciada e influencia a construção da sua identidade.

4.2.1. GDF nas IPSS's

Na procura de grupos de jovens, dentro dos critérios priorizados, estabeleceu-se contato com duas instituições de internato de jovens, vulgarmente conhecidas por IPSS's (Instituições Particulares de Solidariedade Social[31]), onde vivem comunidades de jovens que foram retirados das suas famílias por motivos diversos (abandono, maus tratos, incapacidade económica, etc.[32]), mas que, nestes casos, possuem um quotidiano de integração no ambiente social em que as instituições se inserem. Frequentam escolas públicas ou escolas profissionais e atividades culturais ou

31 As Instituições de Solidariedade Social são financiadas pelo Estado através do Ministério da Solidariedade Social, possuindo diferentes valências como creches, lares de idosos, internato de jovens, etc.

32 A maior parte destes jovens permanece nestas instituições por decisão judicial, embora alguns possam visitar e ser visitados pelas famílias. O motivo por que cada um destes jovens se encontrava institucionalizado faz parte do seu processo individual, ao qual a investigadora não teve acesso.

desportivas da região, possuindo uma certa autonomia dos seus tempos livres, com liberdade para circularem dentro e fora da instituição, tendo em conta o seu comportamento e normas instituídas.

A opção por estas instituições teve certamente que ver com benefícios de ordem pragmática, dada a maior facilidade de constituir um grupo previamente existente no seu próprio contexto habitacional (as sessões foram realizadas nas instituições). Foi também relevante nesta opção a convivialidade diária, o grau de confiança existente, em como a partilha quotidiana de experiências e acontecimentos que facilitassem a interação, possibilitando a exposição de ideias, emoções e sentimentos de uma forma natural e espontânea.

No primeiro contato, foi visível que, como eram instituições relativamente pequenas, todos os rapazes que frequentavam o terceiro ciclo ou equivalente encontravam-se dentro dos critérios pretendidos, com uma ou várias repetências, o que indiciava, à partida, dificuldades de um prosseguimento *normal* do seu percurso escolar. Optou-se, por isso, pela constituição de grupos com todos os rapazes presentes em cada uma das instituições, dentro da faixa etária dos 14-18 anos, que frequentassem o último nível da escolaridade obrigatória (terceiro ciclo ou equivalente).

Procurou-se, ainda, compreender que curso e instituição escolar os jovens frequentavam, o que gerou uma diversidade de situações e opções educativas, relacionadas com os seus interesses e motivações profissionais, mas, também, com as ofertas formativas existentes na região: jovens a frequentar o *ensino regular*, outros a frequentar a opção *currículos alternativos* ou cursos de educação e formação (CEF's) e ainda diferentes modalidades profissionais.

Condução das sessões

Foi realizada uma primeira sessão na **Instituição A**, que foi bastante conturbada, pois a natural curiosidade com a presença de uma investigadora provocou entradas e saídas frequentes e a presença de jovens mais novos que interromperam diversas vezes a sessão. Tendo em conta os condicionamentos deste primeiro debate[33], foi decidido não o considerar para a investigação, pois foram colocados em causa os critérios estabelecidos, bem como a fidelidade das transcrições.

Solicitou-se, por isso, disponibilidade dos jovens para uma segunda sessão em que as regras foram enunciadas e aceites à partida, evitando interrupções, entrada de novos elementos e a presença de outros, mais novos, que não se enquadravam no

33 Certamente que a inexperiência da investigadora foi um fator determinante para a forma como decorreu a sessão

perfil pretendido. Nesta segunda sessão, o ambiente foi diferente da sessão anterior, com maior concentração e uma postura de maior seriedade relativamente à anterior. Os jovens demonstraram bastante vontade de participar, o que não tinha acontecido na sessão anterior. O espaço físico era agradável, na biblioteca da instituição, e a imposição de *porta fechada* ajudou a criar um ambiente propício.

Foram dadas algumas indicações sobre o objetivo do trabalho, enfatizando-se o anonimato e valorizando a opinião masculina como elemento central da investigação ("só me interessa a opinião dos rapazes"); de seguida foram distribuídos cartões com pequenas frases que eram lidas individualmente, iniciando-se a discussão de uma forma concordante ou discordante. Quando consideravam que tudo tinha sido dito sobre o assunto, passavam ao cartão seguinte. Houve algumas intervenções da investigadora no sentido de serem aprofundados alguns temas, mas a postura predominante geral foi de interferência mínima, procurando um posicionamento *de penumbra*. Relegou-se para os participantes a gestão da discussão e dos conflitos que iam surgindo com o confronto de posições divergentes.

Procurou-se dar especial atenção às crenças e mitos sobre masculinidade(s) e feminilidade(s), o modo como eram aceites ou contestados, bem como os fundamentos discursivos que permitiam justificar ou validar os diferentes posicionamentos.

A sessão durou cerca de uma hora e trinta minutos e foi terminada quando o assunto que na altura era discutido, a homossexualidade, colocou um dos jovens em posição de fragilidade face ao grupo, situação agravada pela presença da investigadora. Foi visível, nesse momento, as desigualdades de *voz* (Arnot, 2006), a importância do *não-falado* e o *não-dito,* bem como as hierarquias de poder estabelecidas e *respeitadas* no interior de um grupo masculino. Tendo em conta a situação de vulnerabilidade anteriormente referida decidiu-se, com a concordância dos participantes, dar por concluída a discussão.

Na **Instituição B,** a sessão realizou-se numa sala de acesso aos quartos. Não se revelando um local muito adequado, foram propostas algumas alterações à disposição e organização da sala para se estabelecer um tipo *mesa-redonda,* mas os jovens encontravam-se relativamente afastados, o que dificultou a interação e a gravação.

Foram dadas algumas informações gerais, explicitado o objetivo do debate e a forma como ia decorrer. Solicitou-se também autorização para gravação em áudio, o que gerou curiosidade e algum retraimento. De seguida, foram distribuídos cartões com frases para serem debatidas.

Os jovens mantiveram um comportamento muito ordenado, um pouco formal, tendo falado quase sempre um de cada vez e por ordem. A participação da investigadora foi mais ativa, dado que os jovens tinham dificuldade de ampliar a discussão, tendo mantido esta postura até ao final.

Ao fim de pouco mais de uma hora, alguns jovens começaram a mostrar-se inquietos, desestabilizando o grupo, pelo que foi proposto a interrupção da sessão e continuação num dia posterior. Foi o único local em que foi repetida a sessão, pois face às dificuldades em manter uma discussão horizontal concluiu-se que estes jovens necessitavam de algum tempo e espaço para *se exporem* e debaterem livremente os assuntos propostos.

O segundo debate foi claramente marcado por uma postura de maior informalidade e horizontalidade, num clima mais *relaxado.* Na segunda sessão foi formado um novo grupo, pois alguns jovens que tinham estado presentes na sessão anterior não se encontravam na instituição, tendo aparecido outros que eram *novos.* Assim, nesta instituição, foram realizados dois GDF com oito jovens, estando presentes cinco em cada sessão, dado que a maioria esteve nas duas sessões.

4.2.2. GDF nos Cursos de Educação e Formação (CEF's)

A procura da diversidade e heterogeneidade *de vozes* levou-nos à busca de jovens com um perfil diferente do anterior, que se enquadrassem nos critérios anteriormente estabelecidos: jovens do sexo masculino, com experiência de insucesso e que possuíssem um conhecimento prévio entre si.

Para isso, foi solicitada autorização ao Ministério da Educação para contatar com os Conselhos Diretivos das escolas públicas, no sentido de nos ser facilitado o acesso a jovens que se encontrassem na situação referida e que demonstrassem disponibilidade para participar na investigação.

Embora a negociação de entrada na escola fosse feita inicialmente através das direções das escolas, estabeleceu-se, posteriormente, um contato mais direto com os diretores e coordenadores de turma, que assumiram uma maior proximidade e conhecimento dos alunos. Foi por indicação destes que nos orientamos para os cursos de educação e formação (CEF's). Estes cursos, criados para combater o abandono escolar e entrada precoce no mercado de trabalho, destinam-se a jovens que não pretendem prosseguir estudos, conferindo, a quem os conclui, urna dupla certificação: escolar e profissional.

Foram constituídos grupos de rapazes, compostos por quatro ou cinco elementos, em quatro escolas diferentes situadas na periferia da cidade. Estas escolas que designaremos por **A, B, C e D**, abrangem estudantes oriundos/as do meio rural que circunda a zona urbana, estando a escola **B** situada perto de um bairro habitado predominantemente por famílias de etnia cigana, o que constitui, por si, um estigma que afasta outros públicos com maior capacidade de escolha.

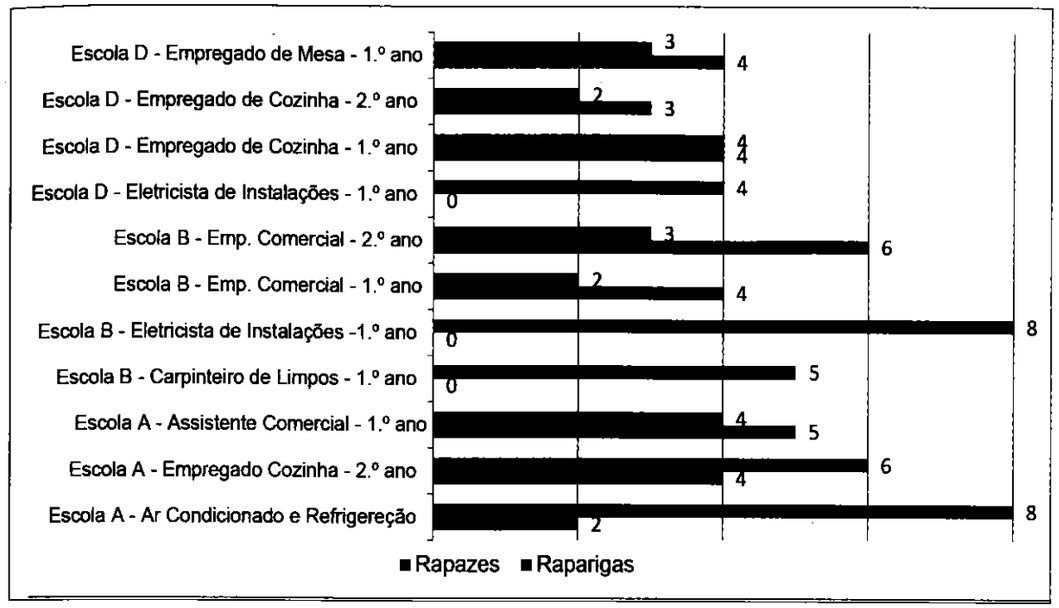
O quadro abaixo indica os cursos CEF's, de nível 2, existentes em cada uma das escolas selecionadas, revelando a existência de um número limitado de opções, genericamente direcionadas para profissões associadas à classe trabalhadora. A título informativo apresenta-se o posicionamento no ranking das escolas básicas no ano de 2009 com a escola B, citada anteriormente, colocada na base da hierarquia.

Quadro 2 - Cursos por escola e respetivo posicionamento no ranking de 2009

[redacted]	792	Assistente Comercial 1.º Ano; Empregado de Cozinha 2.º ano
	1150	Carpintaria de Limpos 1.º ano; Eletricista de instalações 1.º ano; Empregado Comercial 1.º ano; Empregado Comercial 2.º ano.
	49	Ar Condicionado e Refrigeração 1.º ano.
	263	Empregado de mesa 1.º ano; Empregado Cozinha 1.º ano; Eletricista de Instalações 1.º ano Empregado de Cozinha 2.º ano.

No gráfico 12 visualiza-se o modo como rapazes e raparigas se distribuem pelas opções existentes, comprovando a importância dos estereótipos de género nas escolhas profissionais.

Gráfico 12 - Número de alunos por sexo em cada curso



Este gráfico permite verificar que os cursos são frequentados por um reduzido número de alunos, não ultrapassando em qualquer caso os 10 elementos. Destacam-se por uma frequência diminuta os cursos de eletricista de instalações, com 4 alunos na escola D e o curso de carpinteiro de limpos na escola B com 5 alunos, ambos marcados pela exclusividade masculina. A predominância feminina é visível nos cursos de empregado e assistente comercial, bem como no curso de empregado de mesa, não existindo, nestas escolas, cursos exclusivamente femininos.

Tendo em conta os números elevados de insucesso escolar em Portugal e o fato destes cursos se direcionarem para alunos em risco de abandono, procurou-se questionar os/as diretores/as dos cursos sobre as razões da reduzida frequência dos CEF's. Maioritariamente estes docentes consideram que nestas turmas predominam alunos problemáticos, com absentismo recorrente, que muitas vezes abandonam ao excederem o limite de faltas. Na sua opinião, o próprio ambiente familiar não é incentivador da continuidade escolar mas muitos jovens, apesar do desinteresse, tentam permanecer na escola por percecionarem que uma saída precoce os conduzirá a um mercado de trabalho duro, difícil e mal remunerado.

Condução das sessões

A seleção dos locais para a realização das sessões não constituiu problema, pois foram disponibilizadas salas no espaço escolar, o que se revelou facilitador, dado que os jovens permaneçeram no seu contexto quotidiano.

Foram dadas algumas indicações gerais do objetivo do estudo, realçando a importância das suas opiniões. Inicialmente solicitou-se uma apresentação pessoal que incluía nome, idade, número de reprovações e quaisquer outras informações que considerassem relevantes, mas genericamente cingiram-se aos dados solicitados. Finalizadas as apresentações verificou-se que, maioritariamente, possuíam percursos escolares com duas ou três retenções, confirmando que o encaminhamento para cursos CEF's se destinava a alunos com insucesso recorrente. Alguns tinham iniciado as retenções ainda no primeiro ciclo, com uma maior predominância no segundo ciclo e principalmente no terceiro ciclo, na linha de diferentes investigações que apontam para a incidência de insucesso neste nível de ensino e nas transições de ciclo (Almeida *et al,* 2005; Abrantes, 2005; 2009).

Após as apresentações, que tinham como principal objetivo *quebrar o gelo* inicial, foram expostos sobre a mesa diversos cartões com frases sucintas (Kitzinger & Barbour, 1999, Tonkiss, 2006). Foi explicitado que cada participante podia selecionar o cartão que considerasse mais pertinente ou com maior interesse, lendo-o aos colegas e iniciando o debate.

Foi solicitada autorização para uma gravação áudio, que inicialmente gerou perplexidade e alguma rigidez discursiva, rapidamente ultrapassada com o fluir dos diálogos. As sessões duraram entre uma hora uma hora e trinta minutos, tempo condicionado pelo início das aulas que, nalguns casos, obrigava a terminar o debate antecipadamente. De uma forma geral, demonstraram relutância em concluir, explicitando interesse pelos assuntos propostos. Procurou-se uma participação da investigadora, marcada por baixo envolvimento, deixando aos participantes a gestão da discussão e dos conflitos verbais que foram emergindo. Foi contudo necessário por vezes intervir de uma forma mais diretiva, reorientando a discussão para os temas em análise, de modo a impedir que assuntos paralelos ganhassem relevância. Uma dificuldade recorrente esteve relacionada com a sobreposição de vozes, pois com o *lançar* de alguns temas *mais sensíveis* ou que provocavam maior controvérsia gerava-se uma discussão empolgada que fugia às regras antecipadamente aceites, de intervirem um de cada vez. Nestes casos houve uma sobreposição de vozes, com elevação do tom, obrigando a um envolvimento maior da investigadora.

Pretendeu-se, principalmente, sentir a dinâmica do grupo no sentido de perceber as negociações e compromissos que se estabeleciam, bem como a afirmação de *vozes poderosas* e o silenciamento de *vozes desvalorizadas* (Arnot, 2006; Arnot & Reay, 2006; Fonseca, 2009). A atenção focou-se nos argumentos e informações que provocavam mudança de opinião e o envolvimento emocional nos temas mais controversos.

Pode considerar-se que o interesse, participação e correção foram elevados, embora as posturas dos grupos oscilassem entre dois polos:

> Nos grupos das escolas de **A** e **D** a postura grupal, face a uma investigadora do sexo feminino, manteve-se predominantemente num registo de ironia face aos temas mais direcionados para a masculinidade. A cumplicidade interpares foi visível e a investigadora colocada implicitamente numa posição de *outsider* (Baker & Hinton, 1999). A esta postura certamente não foi alheia a posição de investigadora/mulher numa faixa etária acentuadamente diferente.
>
> Nos grupos das escolas **B** e **C** a cumplicidade foi extensível à investigadora, com a aborgagem de temas e opiniões sigilosas que permitiram uma recolha de dados mais aprofundada. Mais do que uma vez, os participantes solicitaram que as suas opiniões e *desabafos* não fossem publicitados (a questão do anonimato e sigilo foi sempre reforçada), tendo sido criado espaço para algumas confidências relacionadas não só com a vida privada dos participantes ou colegas, mas também de problemas diretamente relacionados com o quotidiano escolar, nomeadamente na relacão com os/as docentes.

De uma forma geral, não existiram conflitos graves mas apenas um confronto de ideias, ocasionalmente de forma calorosa ou mesmo exaltada. Nestes casos procurou-se que o próprio grupo resolvesse a situação, tendo a investigadora intervindo em último recurso, para relembrar a importância da diversidade de opiniões. O ambiente geral foi de prazer e abertura, mesmo na abordagem de temas mais sensíveis ou do foro íntimo.

4.3. As entrevistas

A opção pela metodologia de entrevistas prendeu-se com a necessidade de aprofundar os motivos que levam estes rapazes a progredir ou a interromper os seus estudos, mesmo quando passam por cursos como os CEF's, ou outros, que

lhes poderiam proporcionar uma dupla certificação: escolar e profissional. A seleção desta metodologia, à semelhança dos GDF não teve como finalidade a generalização de dados e conclusões mas o entendimento do modo como a identidade masculina condiciona o percurso escolar de muitos jovens.

Para o efeito, recorreu-se a entrevistas semiestruturadas, que permitem a existência de um guião básico para orientação da entrevistadora, deixando ao entrevistado a liberdade de (re)orientar o discurso de acordo com os seus interesses (Quivy & Champenhoudt, 1992; McArdle, & Mansfield, 2007). A entrevista como método de recolha de informações tem sido um dos métodos mais utilizados como metodologia quantitativa (Burgess, 1997), por permitir compreender como cada indivíduo pensa, os seus pontos de vista e os seus valores. Pressupõe a existência de pelo menos duas pessoas e a possibilidade de interação verbal através do estabelecimento de uma relação empática, que permite ao entrevistado expor-se livremente a si e ao seu mundo (McArdle & Mansfield, 2007). Como defende Robert Burgess (1997: 112), esta metodologia "utiliza uma série de temas e tópicos em torno dos quais se constituem as questões no decurso da conversa".

Neste caso, o guião pré-existente foi adaptado à singularidade de cada um dos jovens, mantendo um grau elevado de flexibilidade na exploração das questões pré-determinadas mas, também, a introdução de outras que foram emergindo e para as quais revelavam interesse.

A operacionalização das entrevistas

O maior entrave ao desenvolvimento de um número significativo de entrevistas foi localizar os participantes nos GDF, pois a maioria tinha abandonado a escola ou a instituição que anteriormente frequentava, não havendo, em muitos casos, registos fidedignos do seu paradeiro.

Esta procura, muitas vezes sem êxito e mais demorada do que inicialmente se previa, levou à constatação, algo preocupante, de que as instituições educativas (escolas ou lares de jovens) revelam pouca preocupação pelo futuro dos seus jovens educandos após estes atravessarem os *seus portões*. Sobrelotadas com jovens *problemáticos,* e frequentemente com escassos recursos económicos e humanos para dar resposta a problemas complexos, parece prevalecer a ideia de uma responsabilização individual dos próprios sujeitos relativamente às suas opções futuras.

Localizados cerca de um terço dos rapazes participantes nos GDF, procedeu-se a um contato telefónico e posteriormente pessoal, contando para o efeito com a colaboração dos responsáveis pelas instituições e diretores de turma[34]. Refira-se que este trabalho contou ainda com a colaboração de muitos jovens, que através dos contatos telefónicos e redes sociais foram procurando os colegas que eram referenciados.

Apesar de todos os entrevistados terem participado nos GDF, a maioria possuía apenas uma vaga recordação dessa experiência, pelo que se considerou necessário explicitar, de novo, os objetivos da investigação, valorizando a importância das suas perspetivas e opiniões.

Muitos destes jovens encontravam-se numa encruzilhada da sua vida (em quantas já estiveram?), prestes a desistir da escola ou procurando, de novo, uma mudança de curso: i) uns recorrendo a estratégias de oposição à escola, com discursos de culpabilização dos agentes educativos pelo seu próprio insucesso; ii) outros procurando encontrar motivação para continuar, acreditando que uma maior escolarização *abrirá portas* a um futuro melhor; iii) e outros, simplesmente, num *deixar andar* sem pressa de concluir ou de integrar o mercado de trabalho, esperando apenas *dias melhores...*

Ao longo das entrevistas as expressões não-verbais de empatia e compreensão transformaram-se numa componente importante, encorajando e valorizando as opiniões e evitando juízos de valores. Os silêncios foram respeitados quando se percecionava a necessidade de refletir ou interrompidos com uma reformulação da pergunta, quando se percebia a necessidade de uma compreensão clara da questão colocada. Também o pedido de explicitação de algumas ideias foi requerido diversas vezes, respeitando contudo a opção de aprofundar ou abandonar alguns temas propostos.

Sublinha-se que os tópicos, previamente elaborados, funcionaram como orientadores da pesquisa, com a preocupação de os explorar de forma fluída.

Procurou-se colocar as questões elencadas mas que estas surgissem no fluxo da comunicação, sem uma ordem rigidamente estabelecida, resultando antes de uma troca de pontos de vista (re)construídos na interação (Quivy & Champenhoudt, 1992; Silverman, 2006; Macedo, 2012).

Como refere Laura Fonseca (2009), esta metodologia permite ao investigador/a adequar e complexificar através de um outro olhar a sua posição ou interpretação. O aprofundamento permitiu, por isso, (re)formular interpretações e avaliar a pertinência

34 A disponibilidade para colaborar na procura dos jovens, embora maioritária não foi generalizada, pois algumas direções recusaram-se a ceder qualquer informação dos jovens que já tinham abandonado as instituições.

de algumas conceções teóricas formuladas.

A ênfase foi colocada no conhecimento da vulgaridade e originalidade da de diferentes vidas (Fonseca, 2009), captando o modo como a identidade masculina se (re)constrói quotidianamente numa escola meritocrática, em que os alunos com insucesso são posicionados perifericamente e relegados para lugares secundários. Advoga-se, por isso, a necessidade de romper, também no contexto escolar, o silenciamento de grupos sociais marginalizados, aprofundando as relações de poder que promovem e mantêm esses silêncios e marginalização (Arnot, 2006). Ao escutar as suas histórias, percebem-se os percursos que os trouxeram a este momento, as suas dificuldades e os seus sonhos, muitos deles já percecionados como de difícil concretização. Como defende Helena Araújo:

> "Trata-se de ouvir as vozes das pessoas com vidas comuns, na tentativa de descobrir os percursos e subjectividades individualizados, focar as vidas daquelas e daqueles que foram marginalizadas/os. Esta é uma procura de lhes dar expressão e encontrar os seus sentidos, sem que isto signifique procurar glorificá-las" (Araújo 2004: 315).

Análise de conteúdo

A transcrição do registo áudio, previamente consentida foi como era expetável extremamente morosa. Contudo, o tempo despendido permitiu um conhecimento aprofundado dos discursos e interação estabelecidos, com uma especial atenção aos silêncios, reformulações e posicionamentos contraditórios.

A identificação dos jovens, apresentada no quadro anterior, foi alterada, mantendo o anonimato ao longo da investigação, assim como nas citações transcritas. Refira-se, contudo, que ao contrário do que seria esperado, a maioria dos jovens demonstrou vontade de ver o seu verdadeiro nome transcrito no trabalho, sem qualquer alteração. Habituados a uma desvalorização das suas opiniões e a ocuparem posições frequentemente marginalizadas, estes jovens sobrevalorizaram a sua participação numa investigação onde a sua voz, de pessoa comum, é escutada. Robert Burgess (1997), numa investigação realizada com os seus alunos, refere ter sido igualmente confrontado com a questão do anonimato, opondo-se também os investigados à alteração do seu nome. De acordo com o autor, "muitos alunos viram uma oportunidade para serem por uns momentos conhecidos se eu publicasse um livro acerca deles e acharam pouco simpático não serem incluídos os seus verdadeiros nomes" (Robert Burgess, 1997: 118). Apesar disso, os compromissos com as instituições que colaboravam na pesquisa obrigava a manter o anonimato o que transformava esta

questão numa disputa difícil de gerir. Também nesta investigação, para uma adesão à entrevista foi crucial a perceção da importância atribuída ao que sabem e sentem, bem como o modo como as suas experiências são reconhecidas e valorizadas (Arnot & Reay, 2006), pois, como refere Laura Fonseca (2009), ouvir pode também significar *dar poder.*

O trabalho de análise foi iniciado com leituras sucessivas, em que se procurou identificar os temas emergentes e unidades de sentido para organização posterior. Na fase seguinte, procedeu-se à definição de categorias e subcategorias, que permitiu a sistematização e posterior análise de todo o material recolhido.

Para chegar a esta fase foram necessárias inúmeras (re)leituras, de todo o material, procurando regularidades, sem deixar de lado singularidades, diferentes perspetivas e experiências individuais.

O confronto e a complementaridade conseguida com as duas metodologias contribuiu para um trabalho mais enriquecedor e abrangente, levando também a uma reformulação dos caminhos teóricos percorridos. Este *vai e vem* entre teoria e contributos metodológicos foi potenciador de uma articulação mais rigorosa e enriquecedora sobre o universo da pesquisa.

Procurou-se, ainda, estabelecer um olhar crítico sobre as fragilidades das metodologias qualitativas no sentido de limitar a possibilidade de interpretações que traduzem interesses ou convicções. Assume-se, por isso, que *a verdade* é um produto contextualizado histórica e socialmente e não o resultado de uma observação objetiva do mundo (Santos, 2009).

Sublinhamos que os discursos dos jovens entrevistados não constituem verdades absolutas, rigorosas, neutras ou imparciais. A leitura do que se escutou e concluiu corresponde a uma interpretação subjetiva, ela própria condicionada pela relação estabelecida entre jovens rapazes e uma investigadora mulher, de uma geração diferente e oriunda de uma classe social igualmente distinta.

Refletindo sobre este assunto, Robert Burgess (1997) defende a importância de se estabelecer um clima de confiança entre entrevistador/a e entrevistados/as, em que o género e a idade, em comum, aparecem como importantes condicionadores de uma empatia desejável. Para o autor, as caraterísticas do/a investigador/a como o género ou a experiência pessoal mas, também, a idade, estatuto social, raça ou etnia "criam imediatamente uma imagem do investigador e impõem, em parte, limitações aos papéis que o entrevistador pode desempenhar" (*ibidem:* 115). Refere, contudo, que estas condições não são possíveis em muitas investigações, competindo ao

investigador/a ponderar "em que medida é que as suas características pessoais irão influenciar a prática da entrevista" (Robert Burgess (1997: 116).

De acordo com o que anteriormente foi referido, nesta investigação, uma maior empatia com os participantes nos GDF foi conseguida com facilidade, em dois grupos; nos outros predominou um registo irónico ou de desafio, revelador da dificuldade de alguns rapazes em exporem fragilidades e assumirem, perante uma estranha, o seu fracasso escolar. Num destes grupos, os temas foram muito marcados por uma desvalorização, frequentemente agressiva, do maior sucesso feminino, muito evidente na turma que frequentavam. Os seus discursos enfatizaram que o desinteresse masculino resultava de uma deliberada falta de empenho, ou seja, se quisessem conseguiam ter melhores notas que *elas,* "mas não estavam para esse trabalho".

CAPÍTULO V - Os contextos e participantes

Procura-se neste capítulo dar a conhecer os contextos e participantes na investigação, com uma caraterização sumária dos estabelecimentos onde os jovens se encontram institucionalizados, bem como das escolas e cursos que frequentam. Procurar-se-á, igualmente, perceber quem são estes jovens, que singularidades marcaram o seu percurso escolar e que condicionamentos sociais ou económicos vão influenciando as suas vidas.

5.1. As instituições[35]

A instituição A é uma instituição particular de solidariedade social, de dimensão média, situada numa vila do litoral centro. É constituída por diversas valências, onde residem cerca de 250 pessoas: mulheres grávidas, crianças recém-nascidas, jovens e adultos com deficiência e idosos. Na área de infância e juventude possui um Lar que recebe crianças em regime de internato dos três meses aos 16 anos[36], por se encontrarem em situação de *risco* e/ou encaminhamento da Segurança Social, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, Tribunais de Família e Menores, Direção Regional de Reinserção Social, etc.

35 Por razões de confidencialidade, a designação das instituições foi suprimida, sendo referenciadas por A e B.

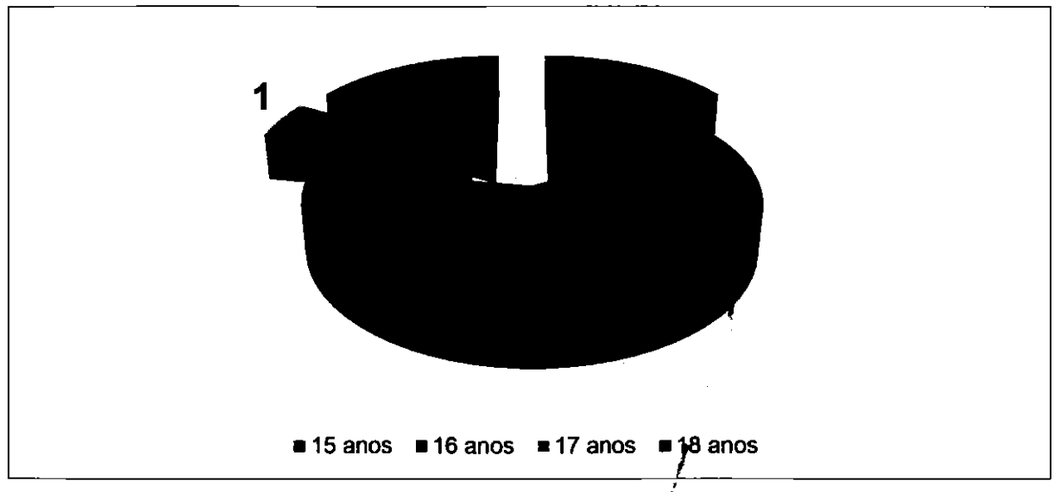
36 Verificou-se a existência de crianças com idade superior a 16 anos que participaram nos GDF.

A instituição B é, igualmente, uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), de pequena dimensão, com cargos dirigentes eleitos entre os seus associados e direcionada apenas para a área da infância. Está inserida no meio rural do litoral centro e acolhe cerca de 25 crianças e jovens com idades compreendidas entre os dois e os vinte e um anos, entregues à Instituição por se encontrarem em situação de risco e por decisão dos Tribunais de Família e Menores, Segurança Social, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, Direção Regional de Reinserção Social, etc.

Constituição dos Grupos nas IPSS's

Os GDF foram constituídos por oito rapazes de uma instituição e cinco da outra. De acordo com os critérios previamente estabelecidos, as suas idades variavam entre os 14 e os 18 anos, de acordo com o gráfico seguinte.

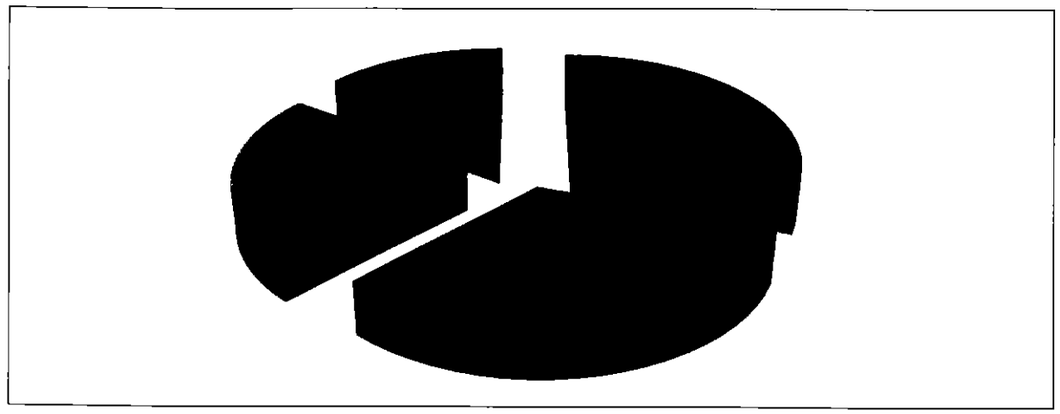
Gráfico 13 - Número de participantes por idade[37]



A idade predominante situa-se entre os 15-16 anos, ou seja, mais de metade dos jovens participantes estão nesta faixa etária. Com 14 anos, a idade mais baixa, encontra-se apenas um jovem. Tendo em conta que um aluno que transitã todos os anos frequenta os três anos do terceiro ciclo do ensino básico entre os 12 e os 15 anos, verifica-se um desfasamento generalizado da idade *normal*, para a frequência deste nível de ensino. No gráfico seguinte observa-se as modalidades escolares em que se encontram.

37 Gráfico construído a partir de informações cedidas pelos jovens participantes

Gráfico 14 - Distribuição por modalidades de ensino (%)[38]



É possível verificar que perto de um terço frequenta o ensino regular, ou seja, o terceiro ciclo do ensino básico na escola pública, e na mesma proporção verifica-se a existência de jovens na modalidade de "currículos alternativos"[39]. Os cursos de Educação e Formação[40] (CEF's) são frequentados por um número residual de estudantes.

A situação escolar dos jovens institucionalizados

As informações disponibilizadas sobre o percurso de vida[41] dos jovens participantes nos GDF permitiu-nos estabelecer dois grupos: um primeiro grupo, minoritário, constituído por jovens que foram institucionalizados numa idade precoce, genericamente situada na fase de educação pré-escolar, ou seja, entre os três e os seis anos. Encontram-se, por isso, em regime de internato há bastantes anos tendo, atualmente, entre os catorze e os dezoito anos. Desenvolveram o seu percurso escolar na instituição onde se encontram, frequentando, contudo, estabelecimentos do ensino público; um segundo grupo, maioritário, é composto por rapazes institucionalizados há pouco tempo, tendo entrado já na adolescência, ou seja, entre os doze e os dezasseis anos. Neste caso uma parte significativa do seu percurso escolar foi feita ainda no ambiente familiar.

38 Gráfico construído a partir de informações cedidas

39 Em 19 de junho de 1996 é publicado no DR, II Série, n.º 140, o Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de abril de 1996, da Secretária de Estado da Educação e Inovação, Ana Benavente. Este Despacho aprovava medidas "de combate à exclusão escolar, definindo o enquadramento legal para os Currículos Alternativos". A criação de currículos alternativos assim aparece na procura de soluções alternativas ajustadas à diversidade de casos que não se enquadram quer no ensino regular quer no ensino recorrente.

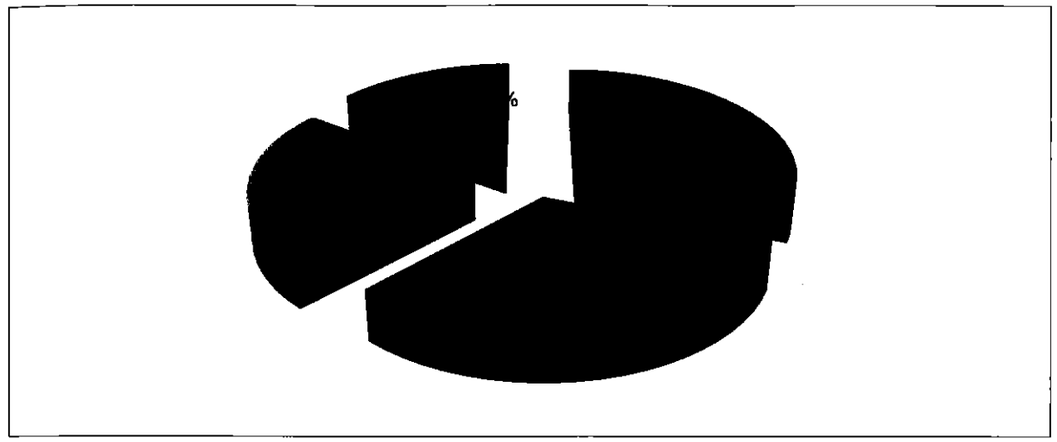
40 Destinam-se a jovens com mais de 15 anos de idade que estão em risco de abandono escolar, concedendo uma dupla certificação: escolar e profissional

41 Algumas informações sobre o percurso de vida destes jovens foram disponibilizadas a título informal pois os seus processos são confidenciais.

Os jovens participantes nos GDF, apesar de terem sido afastados de *famílias de risco,* numa fase de maior ou menor precocidade, apresentam níveis de insucesso elevados, visíveis no número de repetências que atualmente possuem.

No gráfico 15, visualiza-se o número de retenções até à data da sua realização dos GDF.

Gráfico 15 - Retenções (%)



De acordo com estes dados, 62% dos treze jovens envolvidos nesta investigação acumulavam entre duas e três retenções, enquanto os jovens com apenas uma eram minoritários (dois jovens). Não foi possível apurar com exatidão em que ano de escolaridade se encontravam, pois alguns jovens frequentavam o ensino regular correspondente ao 7.º, 8.º e 9.º ano de escolaridade, enquanto outros frequentavam os CEF's em que o nível 2 (equivalente ao terceiro ciclo) corresponde a apenas dois anos.

Encontravam-se todos na escolaridade obrigatória, não tendo transitado para o ensino secundário, mas o fato de maioritariamente frequentarem diferentes alternativas ao *ensino regular* não parece resolver a questão básica de um insucesso escolar recorrente.

Com efeito à desvalorização social e cultural a que estão sujeitos, pelo fato de terem sido institucionalizados e afastados das famílias, acresce a estigmatização, o preconceito e a desvalorização pessoal decorrente do falhanço académico que os leva, com frequência, a comportamentos de resistência ou desistência (Silva, 2008; Mikiewicz, 2008).

Na verdade, pode considerar-se que estes jovens, de acordo com a definição de Ana Paula Silva (2008: 156), encontram-se *em situação de risco*, ou seja, "fazem parte de um grupo desprovido de bens materiais, sociais e culturais em relação àqueles que os possuem". A autora enfatiza, no entanto, a inconsistência ou superficialidade com que frequentemente se alia *risco* e pobreza, defendendo que estes atributos aparecem como formas correntes de demarcação social que, também no espaço escolar, diferenciam os alunos "que vão á escola para aprender" dos outros, que se encontram *em situação de risco* e que, por isso, "precisam de ser protegidos e/ou salvos" (Silva, 2008: 156).

A escola frequentemente tem assumido o papel de antídoto face ao risco (Silva, 2008) mas, continuando a dirigir-se para *um aluno ideal*, demonstra dificuldade em lidar com a singularidade de alunos oriundos de contextos desfavorecidos que, com demasiada frequência, são também os mais indisciplinados e com um maior nível de desafetação escolar.

Os preconceitos sociais e também escolares relativamente aos jovens problemáticos ou em risco, são usados frequentemente para justificar os fracassos escolares e/ou educativos e isentar de responsabilidades as diferentes instituições que cruzam as suas vidas. Esta questão deve ser alvo, contudo, de uma análise cuidada tendo em conta a complexidade e pluralidade de situações. Importa não esquecer que as escolas e outras instituições educativas possuem, muitas vezes, recursos insuficientes a nível humano e material, no sentido de enfrentar os graves problemas de desigualdade que atravessam o tecido social e que atingem sempre de uma forma mais dura os mais desprotegidos.

Por outro lado, parece importante evitar o *pressuposto ideológico* de que estes jovens têm uma *escolha* e que é da sua inteira responsabilidade eleger por si "qual o caminho a seguir" (*ibidem:* 157). Com demasiada frequência, "quando se identifica um sujeito em 'situação de risco', as prescrições para salvá-lo são feitas por aqueles que consideram saber o que é melhor para todos, atitude que retira a sua própria condição de escolha" (*ibidem*: 169).

5.2. Os Cursos de Educação e Formação (CEF's)

Os Cursos de Educação e Formação foram criados pelo Ministério da Educação, da Segurança Social e do Trabalho em 2004, tendo por "objectivo a promoção do sucesso escolar, bem como a prevenção dos diferentes tipos de abandono escolar,

designadamente o desqualificado[42]". Esta legislação coloca a tónica na preparação dos jovens para a vida ativa, através de uma qualificação profissional, referido no seu preâmbulo:

> "Assim, e tendo presente o elevado número de jovens em situação de abandono escolar e em transição para a vida activa, nomeadamente dos que entram precocemente no mercado de trabalho com níveis insuficientes de formação escolar e de qualificação profissional, importa garantir a concretização de respostas educativas e formativas, indo de encontro às directrizes do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar[43]".

No sentido de encontrar uma resposta a diferentes problemas e a percursos escolares distintos foram criadas várias tipologias de CEF's, que conferem certificações de nível 1, 2 ou 3, com critérios específicos de acesso e diferentes certificações (anexo 4).

Estes cursos, de acordo com a legislação, devem obedecer aos referenciais definidos pelo Ministério de Educação, através da Direção de Formação Vocacional e da Direção Geral de Formação e Desenvolvimento Curricular para a componente de formação sociocultural e científica, e pelo Ministério da Segurança Social e do Trabalho, através do Instituto de Emprego e Formação Profissional, para a componente de formação tecnológica. Incluem 210 horas de estágio, no final de curso, para formação prática em contexto de trabalho. Terminado o estágio, os/as estudantes elaboram uma prova de aptidão final (PAF), que defendem perante um Júri.

A seleção dos alunos para os GDF focou-se na tipologia 2, com a duração de dois anos, por se destinar a jovens ainda no contexto da escolaridade obrigatória e num ciclo com maior predominância de abandono. Os cursos inseridos nesta tipologia conferem o 9.º ano de escolaridade e uma qualificação profissional de nível 2[44], destinando-se, preferencialmente, a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar[45].

Para uma perceção clara da rede de estabelecimentos públicos que disponibilizavam opções profissionalizantes, foi feito o levantamento das escolas públicas do concelho de Coimbra[46] que, à data da investigação, possuíam CEF's em funcionamento, áreas abrangidas e número de alunos/as que as frequentavam. Estas informações foram posteriormente compiladas e sintetizadas no gráfico seguinte.

42 Preâmbulo ao Despacho nº 453/2004 - Ministério da Educação e da Segurança Social e do Trabalho

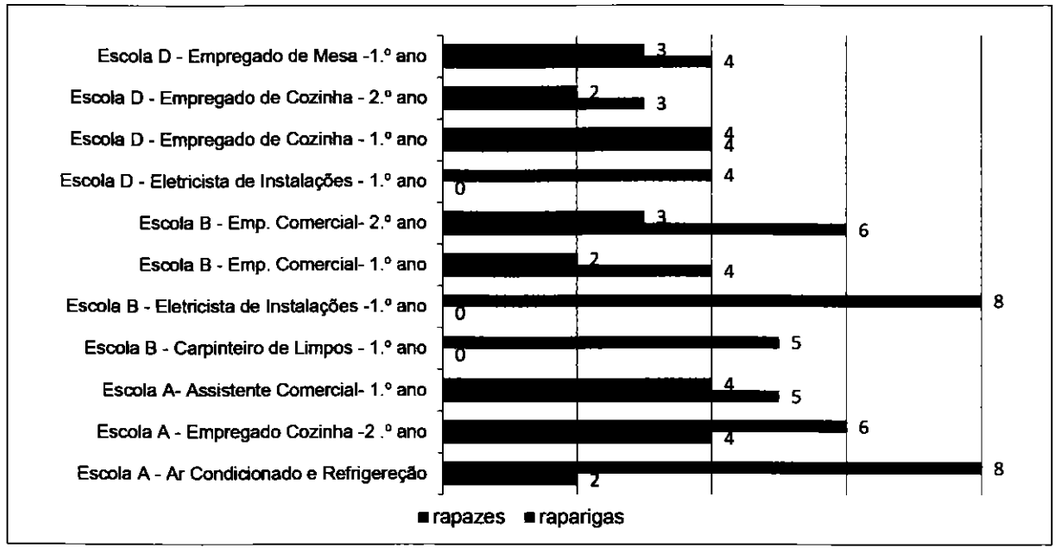
43 Preâmbulo ao Despacho nº 453/2004 - Ministério da Educação e da Segurança Social e do Trabalho

44 alínea b) do art.° 2 do Preambulo do Despacho conjunto n° 453/2004

45 Artº 2 do capítulo I do Despacho Conjunto nº 453/2004

46 Por razões de ordem pragmática, que se prendem com a duração e recursos disponíveis, foi privilegiado a zona de residência da investigadora

Gráfico 16 - Escolas e cursos, por sexo, no ano letivo de 2009/2010, no concelho de Coimbra



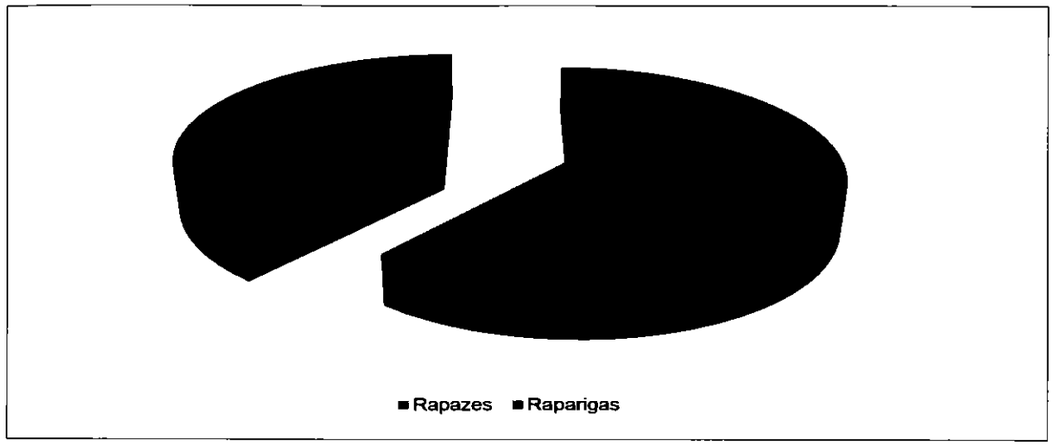
Analisando o gráfico anterior, podemos verificar que a oferta de CEF's, por escola, é genericamente reduzida, ou seja, na maioria das escolas do concelho de Coimbra, a oferta de cursos tipo 2 (com equivalência ao 9.º ano de escolaridade) restringe-se a uma opção profissionalizante, com exceção das escolas **F** e **C**, com dois cursos cada, entre o primeiro e o segundo ano.

Embora a legislação refira que "o número mínimo de alunos não deve ser inferior a dez nem superior a doze"[47], a maioria funciona com um número de alunos inferior ao estabelecido. De acordo com a informação obtida junto dos coordenadores, este fato aparece diretamente relacionado com o elevado número de abandonantes, geralmente após um processo de acumulação de faltas. Com efeito, apesar de estes cursos se destinarem preferencialmente a prevenir o abandono, não conseguem, muitas vezes, atingir o objetivo a que se destinam, dado que um número significativo de jovens que os inicia desiste antes da sua conclusão. Como exemplo, refira-se o curso do segundo ano de serralharia civil na escola **C**, frequentado por três alunos, o curso de carpinteiro de limpos, na mesma escola, com cinco alunos e o primeiro ano do curso de eletricista de instalações e o segundo ano do curso de empregado de cozinha na Escola **F**, respetivamente com quatro e cinco alunos.

47 Alínea G do art.° 7 do Despacho Conjunto n° 453/2004

A frequência dos CEF's parece ainda marcada por uma acentuada genderização, pois existem cursos frequentados exclusivamente por rapazes, como o curso de jardinagem e espaços verdes, o curso de eletricista de instalações ou o curso de ar condicionado, refrigeração e climatização. Maioritariamente femininos destacam-se os cursos de assistente comercial, empregado comercial e empregado de cozinha, não existindo nenhum exclusivamente frequentado por raparigas. São ainda cursos com uma frequência maioritariamente masculina, conforme é visível no gráfico 17.

Gráfico 17 - Alunos/as a frequentar o nível 2 dos CEF's no Concelho de Coimbra no ensino público no ano letivo de 2009/10 por sexo (%)



Tendo em conta o objetivo com que foram criados, o número significativamente superior de rapazes que os frequentam - 61% - indicia que são estes, na linha de diferentes estudos já referidos (Seabra, 2009; Charlot, 2009a; Giddens, 2010), que maioritariamente se encontram em risco de abandono.

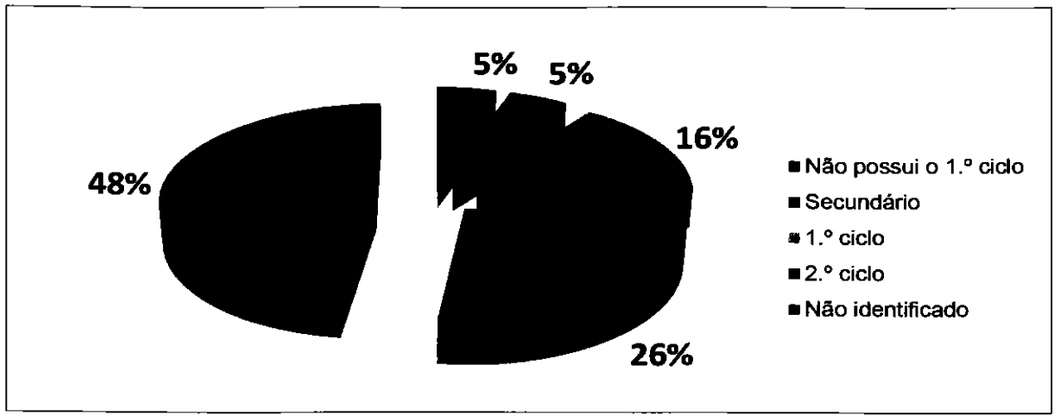
Quem são os jovens dos CEF's?

Considerou-se importante o levantamento de alguns dados referentes à situação familiar dos jovens que frequentavam os CEF's, nomeadamente a escolaridade e profissão dos pais, no sentido de perceber as origens familiares e sociais. Este levantamento, elaborado através de dados constantes do seu registo biográfico, aparece com muitas informações imprecisas ou não discriminadas[48].

48 De acordo com informações obtidas através dos coordenadores e diretores destes cursos, os alunos não são obrigados a dar todas as informações sobre as suas famílias. Segundo as mesmas fontes, em alguns casos desconhecem os dados solicitados nas fichas individuais, que preenchem no início do ano; noutros casos omitem deliberadamente algumas informações no sentido de não exporem as fragilidades familiares e sociais.

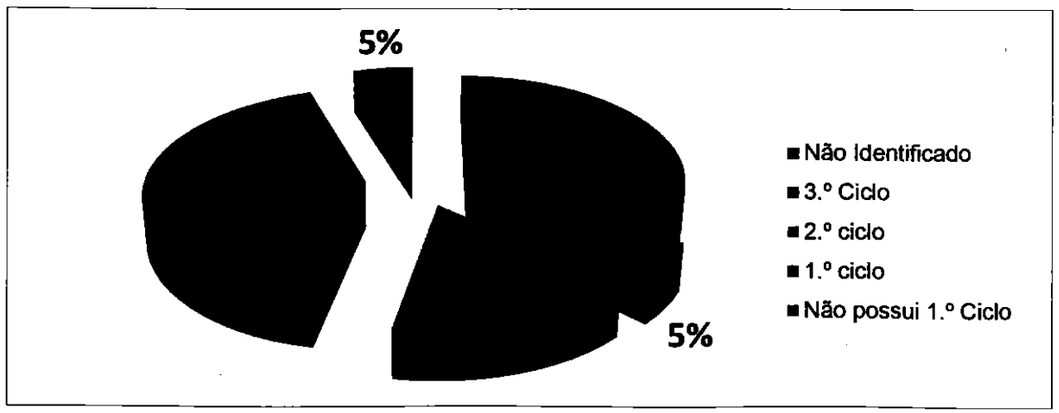
Nos gráficos seguintes analisa-se a escolaridade dos pais e das mães dos jovens envolvidos nos GDF.

Gráfico 18 - Escolaridade dos Pais (Homens)



De acordo com este gráfico, cerca de metade dos jovens não indica a escolaridade dos pais, sendo a dos restantes genericamente baixa. A escolaridade predominante situa-se ao nível do segundo ciclo - 26% - não existindo nenhum caso em que a escolaridade paterna seja de nível superior e apenas num dos casos situa-se no nível secundário. Sublinha-se que uma percentagem significativa - 16% - possui apenas o primeiro ciclo e um dos elementos não atingiu esse nível de ensino, indiciando conhecimentos mínimos ao nível da leitura e escrita.

Gráfico 19 - Escolaridade das mães

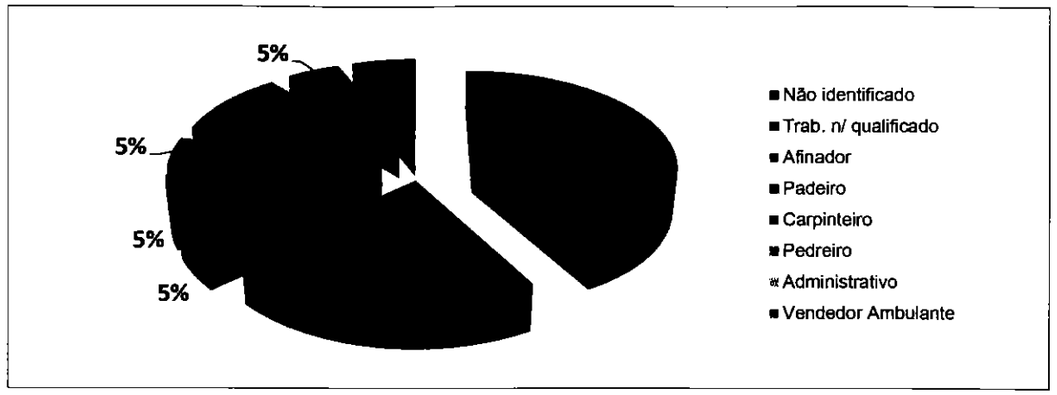


A escolaridade materna situa-se, de acordo com os dados disponibilizados, em níveis inferiores à escolaridade paterna. Com efeito, cerca de metade destes jovens têm mães que possuem apenas uma escolaridade básica, ao nível do primeiro ciclo, enquanto 16% possuem o segundo ciclo e, apenas num caso, a escolaridade atinge

o terceiro ciclo. Não existe no seio dos jovens envolvidos nesta investigação, nenhum elemento em que a escolaridade materna se situe no nível secundário ou superior. Mais uma vez, um número significativo destes jovens - 32% - não sabe ou não identifica a escolaridade materna.

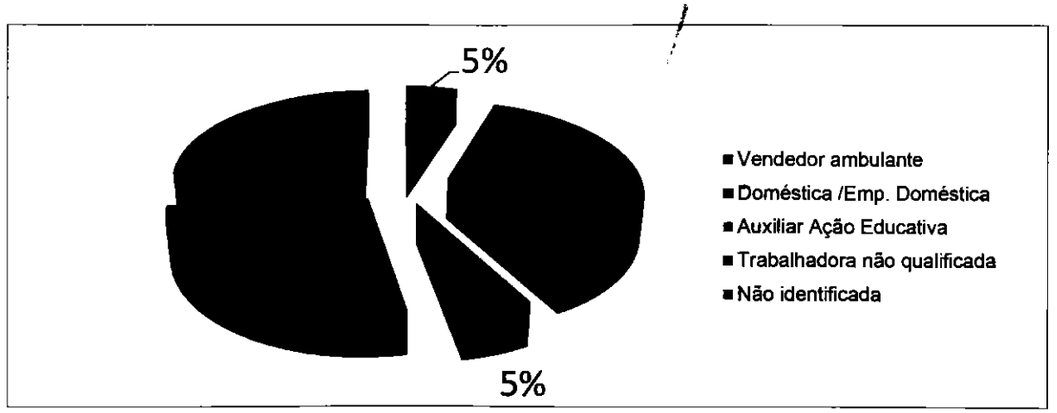
Nos gráficos 20 e 21 explicitam-se as profissões dos pais e das mães dos rapazes que participaram na investigação.

Gráfico 20 - Profissão dos pais[49] (Homens)



A análise percentual do gráfico mostra que as profissões paternas são predominantemente manuais. Embora cerca de 40% dos jovens não identifique a profissão paterna e cerca de 20% a identifique genericamente, através do item de "trabalhador não qualificado", os que fazem uma discriminação mais explícita revelam que apenas num dos casos a profissão paterna é administrativa, sendo que as restantes se integram no trabalho operário.

Gráfico 21 - Profissão das mães



49 Algumas profissões poderiam ter sido agrupadas mas decidiu-se manter a denominação referenciada pelos jovens nos registos bibliográficos.

Relativamente às profissões maternas, não deixa de ser significativo que a maioria se integra na categoria de doméstica – 37% - e mais de um quarto destes jovens não identifica a profissão materna. Cerca de um quarto destes jovens, classificam a profissão das mães através da designação genérica de "trabalhadoras não qualificadas".

A situação escolar dos jovens dos CEF's

No sentido de aprofundar a situação escolar dos rapazes envolvidos nos GDF, procurou-se averiguar se a atual frequência dos CEF's constituiu uma mudança no seu percurso formativo. Tendo em conta que um dos objetivos da existência destes cursos centra-se no combate ao insucesso, importa saber se, relativamente a estes jovens, foi atingida essa finalidade.

Para isso fez-se o levantamento das notas do período anterior à realização dos GDF, ou seja, correspondente ao segundo período do ano escolar, que na maioria dos casos correspondia ao primeiro ano do curso. Com este levantamento não é possível tirar conclusões definitivas sobre a importância desta opção no seu percurso, mas apenas perceber as taxas de (in)sucesso escolar destes jovens.

Para uma simplificação da leitura, optou-se por enquadrar a média das notas obtidas (a escala é de 0 a 5 pontos) em quatro grupos:

Média situada entre 2 e 2,4, ou seja, uma nota negativa;

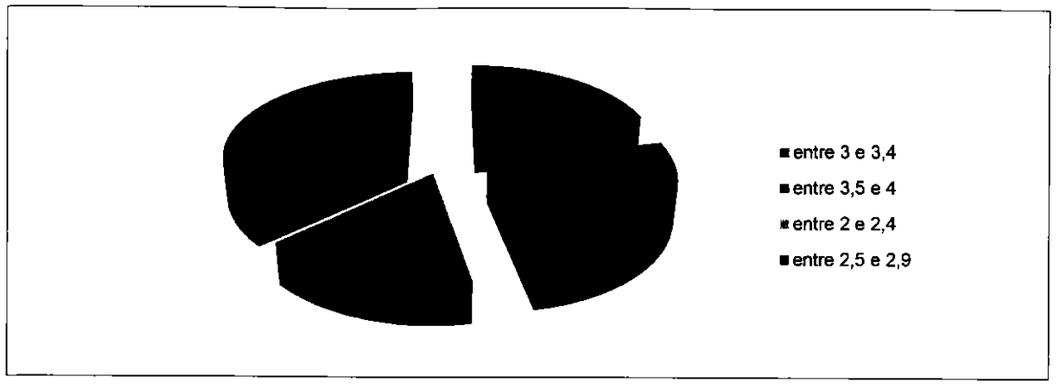
Média situada entre 2,5 e 2,9, uma nota negativa que através do arredondamento decimal permite atingir a nota positiva;

Média entre 3 e 3,4, claramente positiva;

Média entre 3,5 e 4, correspondendo a uma "boa" nota, claramente acima do nível mínimo de passagem de ano.

No gráfico 22 analisa-se o modo como os participantes se inserem nos quatro grupos mencionados.

Gráfico 22 - Média de notas obtidas no final do último período letivo (escala de 0 a 5)



A análise do gráfico anterior permite-nos uma perspetiva da taxa de (in)sucesso destes jovens que frequentam CEF's. Assim, cerca de 16% dos alunos obteve uma média de notas negativa, o que não deixa de ser significativo, enquanto mais de um terço destes jovens - 37% - se situa num "limbo" entre o nível negativo e positivo. Somando estes dois itens, verifica-se que mais de metade dos jovens participantes - 53% - apesar de frequentarem uma modalidade de ensino que se destina a combater o fracasso escolar, têm possibilidades de ficar novamente retidos.

Em contraste com estes números, cerca de 20% mantêm as suas notas num nível positivo e um número significativo, composto por mais de um quarto dos jovens participantes, consegue obter uma média de notas francamente positiva, chegando aos 4 pontos numa escala de 0 a 5.

Os jovens dos CEF's, como referido anteriormente, encontram-se nas *margens* do sistema educativo, não se enquadrando na imagem de aluno *neutro* para quem a escola se direciona. Oriundos, maioritariamente, de famílias da classe trabalhadora com baixas qualificações académicas, são *acantonados* em turmas homogéneas, vistas genericamente no espaço escolar como turmas difíceis. O seu posicionamento social leva-nos a rever a forma como em Portugal se evoluiu de uma escola elitista para uma escola aberta a todos/as, trazendo com a democratização do acesso ao ensino "uma promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social, uma promessa de mais igualdade e justiça social (Alves & Canário, 2004: 982)". Será que em relação a estes jovens, com um percurso escolar marcado prematuramente pelo insucesso, essa promessa se concretizará?

Tendo em conta esta realidade, procura-se perceber como gerem, no seu quotidiano, o "confinamento simbólico" (Dubet, 2003), decorrente da sua inserção em classes estigmatizadas, para alunos com insucesso recorrente que são geralmente os que se encontram na base da hierarquia social e escolar.

Para alguns dos participantes, a inserção num CEF assume-se como a derradeira oportunidade de não abandonarem a escola sem um diploma e, também, a possibilidade de o obter com menos esforço, "frequentando aulas mais práticas e interessantes", que "preparam para a vida...". Alguns *agarram* esta oportunidade e conseguem encontrar algum sentido e satisfação na frequência de cursos mais direcionados para o mundo do trabalho, situação exemplificada pelo número significativo que, no período anterior, obtive uma média de notas entre três a quatro valores; outros parecem não encontrar a força mobilizadora que lhes permite alcançar resultados mínimos, sendo o absentismo e a revolta face à escola e professores um comportamento recorrente.

François Dubet (2003:43), analisando as diferentes posturas face ao insucesso e marginalização, considera que "a violência contra a escola e os professores é ao mesmo tempo um protesto não declarado e uma maneira de construir a sua honra e dignidade *contra* a escola". O autor defende que, enquanto alguns jovens se conformam e tentam adaptar-se aos valores e exigências da instituição escolar, procurando alcançar os níveis mínimos que lhes permite a progressão,

> "outros alunos rompem o jogo pela violência que aparece como único meio de recusar a imagem negativa de si, provocada por seu insucesso e sua liberdade. Os alunos invalidam o jogo escolar, agredindo os professores e transformando-os em inimigos. A violência possibilita salvar a sua dignidade e também engrandecer o seu autor perante o grupo de iguais" (Dubet, 2001: 17).

Com efeito, apesar todos/as terem acesso à escolaridade obrigatória, as dificuldades de sucesso das camadas sociais mais desfavorecidas mostra "que a democratização da educação constitui um processo complexo que não se pode limitar à garantia de acesso igual para todos" (Sebastião, 2009: 285). Parece, por isso, pertinente introduzir no debate educacional a noção de "agência", rompendo com os modelos deterministas que marcaram o apogeu das teorias de reprodução.

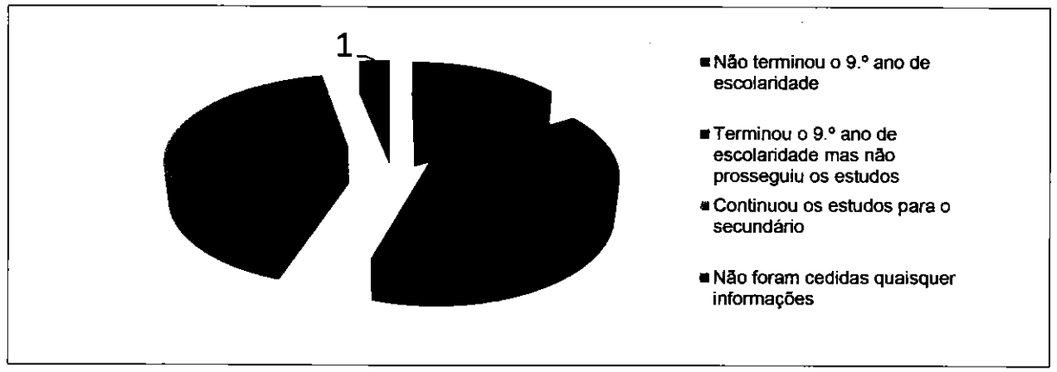
O papel dos alunos, escolas e famílias influencia a forma como se desenrola o percurso escolar, sendo necessário interrogar continuamente as opções individuais mas, também, das diferentes estruturas que determinam, ainda hoje, a vida de muitos jovens no acesso aos seus direitos de cidadania.

5.3. Os jovens entrevistados: Que evolução escolar?

Dos trinta e um participantes nos GDF, foram entrevistados treze, ou seja, os que se conseguiram contatar de novo e que acederam a participar na novamente na investigação. Embora não fosse possível encontrar todos os participantes dos GDF, conseguiram-se informações credíveis, através dos seus processos e da colaboração de diferentes agentes educativos, no sentido de compreender qual o caminho seguido e as opções tomadas após a sua participação nos GDF.

Tendo em conta que, anteriormente, todos tentavam concluir a escolaridade obrigatória, importa perceber se este objetivo foi atingido e, posteriormente, o rumo tomado. No gráfico seguinte explicitam-se as informações recolhidas.

Gráfico 23 - Escolaridade dos jovens



Como é possível verificar, dos trinta e um participantes nos GDF, a maioria concluiu a escolaridade obrigatória de nove anos, vinte e cinco, tendo mais de um terço prosseguido para o ensino secundário. Um dado relevante que importa sublinhar prende-se com a mudança de curso, pois verificou-se que um número significativo de jovens entrevistados não deu continuidade ao curso profissional que frequentava anteriormente, optando por outro curso, também profissional, mas numa área diferente. As alterações de percurso confirmam os posicionamentos assumidos, nos GDF, segundo os quais o curso profissional que frequentavam na escolaridade obrigatória aparecia relacionado com a perceção de uma maior facilidade de conclusão da escolaridade obrigatória com relativa indiferença pela área profissionalizante. No quadro abaixo, explicitam-se as alterações relativamente aos cursos frequentados pelos jovens[50] que acederam a participar nas entrevistas.

50 Os nomes apresentados são fictícios no sentido de manter o anonimato dos participantes.

Quadro 3 – Os jovens entrevistados. Qe mudanças na sua vida escolar após os GDF?[51]

Nome	GDF	Entrevista
Basílio	Em 2010. Frequentava o CEF de Ar condicionado, refrigeração e climatização	Em 2012. Mudou de escola[1]. Frequentava o 10.º ano de um curso profissional de Frio e climatização mas pretende mudar para um curso profissional de informática.
Filipe	Em 2010. Frequentava o CEF de Ar condicionado, refrigeração e climatização	Em 2012. Mudou de escola. Frequentava o 10.º ano de um curso profissional de frio e climatização.
Bernardo	Em 2010. Frequentava o CEF de Ar condicionado, refrigeração e climatização	Em 2012. Mudou de escola. Frequentava o 10.º ano de um curso profissional de frio e climatização.
Renato	Em 2010. Frequentava o CEF de Ar condicionado, refrigeração e climatização	Em 2012. Mudou de escola. Frequentava o 10.º ano de um curso profissional de restauração e pastelaria.
Brito	Em 2010. Frequentava o CEF de eletricista de instalações	Em 2012. Mudou de escola. Não terminou o CEF de eletricista de instalações. Frequentava um curso profissional de fotografia com equivalência ao 9.º ano.
Fernando	Em 2010. Frequentava o CEF de eletricista de instalações	Em 2012. Encontra-se na mesma escola. Frequentava o 10.º ano de um curso profissional de técnico de informática e gestão. Pensa desistir.
Joaquim	Em 2010. Frequentava o CEF de eletricista de instalações	Em 2012. Frequentava o 10.º ano de um curso profissional de mecatrónica.
Vítor	Em 2009. Frequentava um curso profissional de restaurante bar	Em 2012. Não terminou o curso profissional de restaurante bar e encontrava-se a trabalhar como empregado de mesa.
Nuno	Em 2009. Frequentava um curso profissional de restaurante e bar	Em 2012. Frequentava o 11.º ano de um curso profissional de restauração e bar. Pensa desistir.
Batista	Em 2009. Frequentava o 8.º ano do ensino básico	Em 2012. Frequentava o 10.º ano de um curso científico-natural.
Rui	Em 2010. Frequentava a modalidade de currículos alternativos	Em 2012. Não completou o 9.º ano de escolaridade.
Walter	Em 2010. Frequentava o 8.º ano do ensino básico	Em 2012. Mudou de escola. Frequenta o 10.º ano de um curso profissional de desporto.

De acordo com o quadro 3, dos treze jovens entrevistados, dez frequentavam cursos profissionais, no ensino básico, mas apenas quatro seguiram no ensino secundário a mesma área profissional. Os restantes, ao terminarem o nível 2 do ensino profissional, correspondente ao ensino básico, alteraram o seu percurso formativo enveredando por áreas distintas.

51 As mudanças decorrem, na maioria dos casos, da própria organização escolar, pois como muitas escolas só possuem o ensino secundário, os alunos têm de prosseguir os estudos noutros estabelecimentos com este nível de ensino.

5.4. Em síntese

Refletindo sobre o percurso escolar dos participantes nesta investigação, importa sublinhar que o processo de seleção ou diferenciação social que fundamenta o encaminhamento de jovens oriundos de contextos mais desfavorecidos para as opções profissionalizantes não tem merecido o consenso dos cientistas sociais.

Piotr Mikiewicz (2008), na sua análise à estrutura educativa na Polónia, enfatiza a desigualdade social na educação que precocemente *empurra* os alunos de diferentes estratos para modelos escolares que correspondem às expetativas sociais relativamente ao seu futuro.

> "Escolas de diferentes tipos oferecem processos diferentes aos alunos/as. Os liceus são designados para preparar estudantes para o ensino superior, a universidade; as escolas profissionais são formas de preparação da força de trabalho (...). Um rápido olhar à composição social de escolas de diferentes tipos enfatiza que aprender numa certa escola é ser colocado num espaço social bastante homogéneo (...). Nos extremos do *continuum* encontramos ambientes homogéneos – tanto em termos de capacidade escolar como de origem social. A selecção escolar não é apenas para a divisão para ocupações diferentes, é a divisão para diferentes mundos sociais" (Mikiewicz, 2008: 96).

Na opinião de José M. Pais (2001), a ideologia defensora da formação profissional, direcionada sobretudo para os jovens oriundos das classes operárias, parte do pressuposto de que esta é uma formação facilitadora da inserção juvenil no mercado de trabalho, originando a diminuição do desemprego. Divergindo desta opinião, sustentada na conceção de que as empresas, através de técnicos especializados, possuem maiores capacidades de formação para o mundo do trabalho do que os próprios docentes, o autor, citando diferentes estudos, defende que estes têm provado que a situação de desemprego, antes e depois da frequência da formação profissional, não se altera significativamente.

Demarcando-se da teoria dos cursos profissionais como potenciadores duma rápida inserção no mercado de trabalho, José M. Pais (2001) considera que para estes cursos são encaminhados os jovens de origem social mais desfavorecida que, por isso, se desmobilizam de um projeto universitário, deixando-se "encantar pela 'candura da formação'" (Pais, 2001: 58) e de uma entrada precoce no mercado de trabalho. Esta opção transforma-se contudo, e com demasiada frequência, em empregos de baixo custo e/ou grande precariedade.

As diferentes perspetivas face às opções profissionais aparecem, de uma forma clara, na investigação de Bernard Charlot (2009a), efetuada nos liceus profissionais dos subúrbios de Paris. Tendo em conta que estes liceus são frequentados, maioritariamente, por alunos "com dificuldades, oriundos de famílias populares" (Charlot, 2009a: 81), o autor defende que, embora muitos tenham sido aconselhados ou direcionados para cursos ou escolas que não escolheriam se tivessem opções mais abrangentes, o que é importante é a gestão posterior que cada um faz com essa orientação. Ou seja, se alguns encaram a opção profissional como um *mal menor*, uma derradeira oportunidade de obter um certificado, outros acabam por obter sucesso, reconstruindo a sua relação com a escola, com os outros e consigo próprios; no extremo oposto ficam aqueles que mantêm a revolta e um discurso contra a escola, numa relação insuportável com os diferentes protagonistas educativos que, mais tarde ou mais cedo, os vai levar a *um baixar de braços* e a simplesmente *desistir.*

No caso dos jovens entrevistados, em que foi possível reconstruir o seu trajeto escolar, verificou-se na maioria dos casos (mas não em todos), uma tentativa de alterar e/ou reorientar o seu percurso académico acreditando, que uma nova escola ou um novo curso pode trazer uma força motivacional acrescida que os leve a alcançar o futuro desejado.

PARTE III

CAPÍTULO VI - Masculinidade hegemónica: um *espartilho* que se impõe

Neste capítulo, pretende-se focar a atenção *nas palavras* dos jovens que, quotidianamente, vão construindo as suas identidades de género, "absorvendo, recusando, ressignificando e reconstruindo os símbolos e práticas plenos de conteúdo de género que as circundam" (Carvalho, 2011: 112).

Encontrando-se numa fase de formação da sua individualidade, os jovens são influenciados por uma ordem de género que envolve a aprendizagem e construção de feminilidades e masculinidades, estabelecendo limites e/ou sanções para os que se afastam do modelo *correto*. A perspetiva dominante, em cada tempo e lugar, atua desde tenra idade através dos processos de socialização, educando os rapazes, e também as raparigas, para o comportamento expetável enquanto sujeito social (Watson, 2007; Paechter, 2007).

Apesar disso, os seus discursos e posicionamentos não são consensuais mas o resultado de diferentes individualidades e percursos de vida com uma história única e pessoal. Esta heterogeneidade revelou consensos e dissensos mas também silêncios prolongados que se percecionavam incómodos, ao invadir uma intimidade que não se pretendia exposta. Contudo, e de uma forma geral, os jovens colaboraram generosamente tentando gerir *os ditos* e os *implícitos,* a sua verdadeira identidade e uma identidade *pública* que é continuamente avaliada e validada pelo grupo de pares...

Tendo em conta a análise de conteúdo, do material recolhido nos sete GDF, emergiu como relevante o tema da masculinidade hegemónica, que se subdividiu em cinco tópicos: homofobia, superioridade e poder masculino, heterossexualidade *performativa,* feminilidade *enfatizada* e desporto como espaço de masculinidade. É a estes temas que se dedicam as próximas páginas, devolvendo a palavra aos jovens...

6.1. Homofobia

As relações de subordinação, de acordo com R. W. Connell (1995a; 1997; 2001), encontram-se presentes entre homens e mulheres mas também no interior das masculinidades, já que os homossexuais, não se adequando ao modelo dominante, são posicionados numa categoria inferior. Contudo, também dentro da categoria heterossexual, os homens podem ser marginalizados e colocados em diferentes

patamares dependendo da sua posição étnica, socio económica ou outra. As classes desfavorecidas são especialmente vulneráveis a um posicionamento periférico ou subordinado, relativamente aos *cânones* da masculinidade dominante que se revê na *imagem espelho* do sujeito masculino, branco de classe média.

"A reação que tem é chamar "paneleiro", é normal"

O modo como se define *o tipo* certo ou errado de masculinidade e as consequências que daí advêm permite perceber como a homofobia assume um caráter regulatório, raramente percecionada como um comportamento discriminatório.

> Brito – Nós temos rapazes na nossa turma que se soubessem [de colegas homossexuais] passavam a vida a gozar com eles, mas depois, com o tempo, fartavam-se e já não diziam nada... É para se armarem!
> Rui – Gostam de gozar com os outros!
>
> Ent. – Se aqui tiverem colegas homossexuais, vocês gozam com eles?
> Joaquim – Claro...
> Guilherme – Se calhar...
> Joaquim – Porque estamos queimados...
> Guilherme – Se calhar temos sempre a tendência a gozar!
> Carlos – Paneleiro (Risos)
> Joaquim – Ó stora qualquer coisa que eles façam, a reação que tem é chamar "paneleiro", é normal...
>
> Ent. – Mas às vezes não há abusos na escola e chamar-lhes, por exemplo, "maricas" como uma forma de os chatear?
> Ya... Sim... (vozes em conjunto)
> Vítor – Isso há, mas...
> Dário – Mas já houve mais...
> Vítor – Isso é só por brincadeira
> Dário – Tipo, eu falo às vezes... "são 'paneleiros' e mais não sei o quê..."
>
> Ent. – Se alguns de vocês, fizessem ballet, associavam isso à homossexualidade, é isso?
> Dário – Ah, era logo...
> Zeca – Não... não... Não, a gente não levava para isso...
> Vítor – Era gozado ao início mas... (vozes inaudíveis)
> Mário – A dizer que era para gay...

O discurso discriminatório encontra-se *naturalizado* - "temos sempre tendência a gozar", "são paneleiros", "a dizer que era para gay" - concedendo aos rapazes heterossexuais, que se integram numa masculinidade dominante, o poder de depreciar e humilhar os que não são *verdadeiros homens*, ou seja, não pertencem ao grupo superior. A homofobia aparece, por isso, como um "dispositivo regulatório da sexualidade" (Teixeira-Filho, Rondini & Bessa, 2011: 726) que, considera a heterossexualidade como a única forma de sexualidade aceitável.

A dominação exercida sobre grupos de menor poder é socialmente legitimada, fazendo parte da ordem de género, que atribui à masculinidade hegemónica privilégios materiais, culturais e simbólicos (Welzer-Lang, 2001). Para Vale de Almeida (1995), a masculinidade hegemónica domina e controla não só o comportamento feminino, mas também outras variantes da masculinidade que se afastam do modelo dominante, aparecendo assim como um modelo ideal praticamente nunca atingido por nenhum homem, mas que "exerce sobre todos os homens um efeito controlador, através da incorporação, da ritualização de práticas da sociabilidade quotidiana e de uma discursividade que exclui todo o campo emotivo considerado feminino" (Almeida, 1995: 17).

Os diálogos acima transcritos revelam que a atribuição de comportamentos homossexuais[52] pode, por vezes, não ter qualquer fundamento, mas desde que seja atribuída, face a qualquer comportamento tido como menos *viril*, passa a estar *colada à pele* do indivíduo, tornando-o alvo de persistente e constante punição.

Ser um homem implica validar continuamente a sua heterossexualidade, de forma pública, repudiando tudo o que é associado ao feminino "sob pena de ser também assimilado a uma mulher e ser (mal) tratado como tal" (Welzer-Lang, 2001: 465).

Dalley-Trim (2007), ao analisar os comportamentos dos alunos do sexo masculino em duas salas de aula, conclui que a maioria dos rapazes, mas não todos, procura reproduzir uma versão hegemónica de masculinidade, no sentido de assegurar a sua pertença ao grupo dominante. As estratégias para o conseguir passam por uma hipervalorização da heterossexualidade, sempre afirmada publicamente, e também por discursos e práticas misóginas e homofóbicas, com a objetivação das raparigas e um persistente policiamento sobre os comportamentos masculinos. As raparigas são vistas como "inferiores" porque são raparigas, e os rapazes não pertencentes ao grupo dominante são igualmente "inferiores" porque são o "tipo errado" de rapazes.

52 Na sociedade portuguesa, os homossexuais são pejorativamente apelidados de "paneleiros", termo que foi repetido diversas vezes durante a investigação.

Nos diálogos transcritos evidencia-se, igualmente, uma hierarquia masculina em que os heterossexuais assumem o poder de classificar, denegrir e objetivar, ação sempre justificada e desvalorizada como "brincadeira". Com efeito os espaços de lazer, como os pátios da escola, tornam-se locais privilegiados de construção e afirmação da masculinidade, e é principalmente nos locais em que predomina a homossociabilidade que a regulação dos jovens para uma masculinidade dominante se torna mais evidente, com a aprendizagem dos códigos e rituais "que se tornam então operadores hierárquicos" (Welzer-Lang, 2001: 463).

Parece importante refletir sobre uma das justificações encontradas para as condutas discriminatórias: "porque estamos queimados". Esta afirmação, não aprofundada, indicia que estes rapazes podem, eles próprios, ter sido alvo de comportamentos discriminatórios ou penalizados interpares por condutas consideradas inadequadas. Será que afirmam publicamente a sua heterossexualidade como forma de fugir à violência e estigmatização?

De fato, "gozar com os outros" pode ser a forma encontrada para passar de vítima a agressor, exorcizando o medo de se encontrar entre os dominados, ou seja, fazendo sofrer aos outros o que eles próprios podem ter vivenciado enquanto vitimas. A melhor defesa é, por isso, a integração no grupo dominante, com a afirmação pública da sua heterossexualidade, no sentido de evitar que sejam de novo "queimados", ou seja, que retomem à condição de vítimas.

A homofobia funciona ainda através de "um discurso institucionalizado que *autoriza* práticas de exclusão" (Teixeira-Filho *et al*, 2011: 726) visíveis, por exemplo nos manuais didáticos, que invisibilizam as relações homossexuais. Nesse sentido Louro (2000) afirma,

> "O silenciamento em torno das 'novas' identidades sexuais e de género constitui-se numa forma de representá-las, na medida em que as marginaliza e as deslegitima. O segredo e o silêncio significam uma tomada de posição ao lado de quem já detém a autoridade e a legitimidade. Quando se está numa guerra, a omissão sempre favorece o dominante" (Louro, 2000: 57).

Outros autores vêm sublinhando o papel da escola na vigilância da sexualidade, *normalizando* as crianças e os jovens de acordo com os padrões adequados ao seu género. Com efeito, para Teixeira-Filho *et al (*2011: 527), "há falta de reflexão sobre géneros e *sexualidades* na escola", levando a formas de violência e discriminação que não são questionadas nem refletidas num espaço que se pretende educativo.

"Como se chama o teu pai: João e tua mãe Ricardão"

A heteronormatividade aparece diretamente relacionada com a reprodução, sendo frequentemente as famílias homossexuais consideradas disfuncionais e/ou inadequadas para a educação das crianças. Esta questão foi, na época em que decorreram os GDF, palco de amplo debate em Portugal, a respeito da legalização do casamento homossexual, sendo uma questão que, também nos diferentes grupos dividiu opiniões e gerou posicionamentos extremados.

> Joaquim – Hoje em dia já há casamentos gays, mas na nossa religião[cigana] não…
> Gino – Xiba… (tom de desprezo)
>
> Guilherme – Feliz… homens e mulheres, agora homens com homens… Chega-se um pequenito à escola e a professora "como se chama o teu pai? Chama-se isto, e a tua mãe?" São 'paneleiros'!
> Carlos – "Como se chama o teu pai: João e tua mãe, Ricardão"
> Gino – Por mim podem casar homem bom com homem, sobra mais mulheres…
> Guilherme – Então porque não casas para experimentar?
> Gino – Olha… (tom de desprezo)
> Guilherme – O casar, ainda é como o outro, desde que se casem… Eu não de certeza! Agora ter filhos, não… Ir buscar a instituições, não! Isso eu não concordo, depois vem para a escola e são todos gozados…
>
> Joaquim – A mulher sempre sabe tratar duma criança, se for homem com homem, como é que eles vão fazer? Então vocês não pensam?
> Guilherme – Não, mas também lésbicas, não aceitava elas irem buscar filhos a instituições…

Importa salientar, nos diálogos estabelecidos, duas formas diferentes de homofobia exemplificadas na intervenção de um dos jovens: "O casar, ainda é como o outro (…) agora ter filhos, não!"

Se relativamente ao casamento entre pessoas do mesmo sexo há uma *tolerância irónica,* com o acentuar da norma e da diferença, a questão da parentalidade merece um repúdio veemente e uma unanimidade intolerante. O escárnio relativamente a uma parentalidade exclusivamente masculina é visível no exemplo dado com os nomes dos dois pais - "Como se chama o teu pai: João, e tua mãe Ricardão" -, potenciada pela adesão a uma masculinidade performativa: "sobram mais mulheres".

No último diálogo, cruza-se ainda a discriminação de género com a homofobia, considerando-se que uma família constituída por dois homens é incapaz de educar as crianças por duas razões: porque são do mesmo sexo e porque "o cuidar" é uma qualidade feminina, ou seja, na sua opinião os homens não têm capacidade para "tratar duma criança".

Com efeito, a parentalidade é aqui aceite apenas num quadro de heteronormatividade, desvalorizando-se a existência de grande número de famílias monoparentais, em Portugal e nos restantes países europeus, onde não se coloca em causa a capacidade de educar as crianças. Como defende Giddens:

> "Os homossexuais continuam a enfrentar preconceitos profundamente enraizados e, muito comummente, a violência aberta. As suas lutas emancipatórias encontram resistências talvez tão profundas como as que continuam a obstruir o acesso das mulheres à igualdade social e económica." (Giddens, 2001: 24)

"Na catequese dizem: 'Deus criou a mulher e o homem'"

Impondo a sexualidade como linha de conduta limitada às relações homem-mulher dentro do casamento, a igreja católica, entre outras instituições, tem assumido o controlo e a normalização de uma única forma de sexualidade, tolerada apenas no âmbito da procriação. A sua história tem sido marcada, ao longo dos tempos, por uma posição intransigente face à homossexualidade, considerada moralmente condenável (Almeida, 1995; León, 2004; Souza, 2010).

O reconhecimento deste papel normativo é explicitado nas intervenções seguintes, que remetem para os ensinamentos religiosos a determinação do que é *certo* ou *errado*.

> Rui – Mas isso tá mal porque, lá na catequese dizem: Deus criou a mulher e o homem, pra alguma coisa foi criada a mulher e o homem…
> Brito – Exato, pra alguma coisa foi feito o homem e a mulher…

A vigilância religiosa, relativamente à sexualidade, inicia-se em idades precoces. Nas aulas de catequese, frequentadas pelas crianças desde a idade escolar, a heteronormatividade aparece como indiscutível, situando-se outras sexualidades no campo do "pecado" e do interdito. Sublinha-se ainda que estes jovens, numa fase já adiantada dos seus estudos, no 3º ciclo do ensino básico, não fazem referência ao início da humanidade numa base científica, valorizando antes a conceção religiosa sobre a origem do mundo: "Deus criou o homem e a mulher".

"Já não é a mesma coisa que nós, um homem homossexual"

Assumindo-se como ideal de referência, a masculinidade hegemónica posiciona as masculinidades subordinadas (Connell, 2001) como aberrações, colocando os homens homossexuais ou "efeminados" numa posição de subalternidade, frequentemente vulneráveis a diferentes formas de violência (Martino & Pallotta-Chiarolli; 2003; Beiras *et al*, 2007; Lusher & Robbins, 2007; Renold, 2007; Abrams *et al*, 2008; Souza, 2010).

> Joaquim – Não stora, já não é a mesma coisa do que ser normal, não é? Uma pessoa saber que ele tem tendência a desviar-se. Porque já não é a mesma coisa que nós, um homem homossexual…
> Ent. – Mas não é contagioso…
> Joaquim – Não é contagioso, mas tem sempre… O homem homossexual tem sempre aquela tendência a ser… Não sei, isso para mim não dava stora… Não, isso para mim não dava, para mim não dava…
> Ent. – Se tivesses um amigo homossexual, não aceitavas?
> Carlos – E que desse toda a hora em cima de você, toda hora querendo te dar um beijinho…
>
> Rodrigo – Vês o patuço joga atrás e os miúdos à frente (risos)
> Ent.– E isso significa o quê?
> Nuno – Que ele tem jeito para isso, não é de apetites…
> Rodrigo – Foste tu que me ensinaste! (ênfase)
> Ent.– Isso significa o quê?
> Nuno – Pergunte a ele…
> Rodrigo – É lélé…
> Nuno – Tem o jeito… (gestos com as mãos)
> Fernando – Gosta de rabo…

O *regime de verdade* (Foucault, 1977), presente nos discursos religiosos, jurídicos, científicos, políticos ou educacionais (Teixeira-Filho *et al*, 2011), impõe um distanciamento face aos outros, considerados *diferentes*, sendo a amizade ou a proximidade evitada, pois existe sempre o perigo de ser confundido com um dos *outros*, ou seja, ser ele próprio associado à homossexualidade.

Uma forma de agressão comum sobre os rapazes que integram as masculinidades subordinadas é a atribuição de nomes pejorativos, complementada por uma comunicação não-verbal, indicando-os como homossexuais ou "que têm o jeito". A referência à penetração anal, símbolo de passividade e recetividade – "gosta de rabo" – identifica os homens com a feminilidade (Almeida, 1995; Reis & Paraíso, 2012),

estabelecendo-se como o expoente máximo de rutura com o modelo de masculinidade hegemónica.

Almeida (1995), no seu estudo antropológico da masculinidade, observou que as conversas mais comuns aos homens na aldeia de Pardais53 centram-se nas temáticas sexuais, sendo sobretudo,

> "histórias exageradas sobre proezas sexuais, e convites jocosos à homossexualidade, expressos estes no apalpar das nádegas, no acender de um isqueiro no traseiro de outro, convidar outro a sentar-se ao colo, dar beijos no ar, agarrar os testículos (Almeida, 1995: 65)"

Na mesma linha, Armanda Rabelo (2010) sublinha que a homofobia e misoginia, enquanto caraterísticas estruturais da masculinidade hegemónica, derivam da própria fragilidade masculina, pelo que

> "a forma de agressão mais comum sobre a homossexualidade faz-se na linguagem, agredindo o homem ao associá-lo com o feminino, recurso que é utilizado em todas as relações competitivas e conflituosas entre homens (no trabalho, nos negócios, no jogo, entre outras" (Rabelo, 2010:173).

"Quer dizer que tem *dor de cotovelo*"

Nos diálogos estabelecidos com os diferentes grupos, foi possível perceber a existência de *vozes dominantes*, com poder de determinar e influenciar outros, mas também os posicionamentos inerentes a uma *masculinidade cúmplice* (Connell, 1997; Souza, 2009), que vão presenciando e participando, de uma forma passiva, em diferentes formas de violência, sem as tensões e riscos da assunção plena dos valores hegemónicos.

> Vítor – O Virgílio joga basquete... (gestos indicadores de comportamentos homossexuais e risos referindo-se a um jovem presente)
> Bernardo – Serve à mesa... (gestos indicadores de comportamentos homossexuais e risos)
> Ent. – E isso quer dizer o quê?
> Bernardo – Que é virado... (riso geral).
>
> Rodrigo – O Xano cose muito bem e já tem muita técnica... Cose muito rápido...
> Brito – É .muito rápido...
> Batista – Ele... ele sabe porquê... (gestos indicadores de comportamentos homossexuais e risos referindo-se a um jovem presente)

53 Pardais é o nome da aldeia onde foi desenvolvida a investigação

> Ent. – E isso quer dizer o quê?
> Rodrigo – Quer dizer que tem dor de cotovelo... (gestos indicadores de comportamentos homossexuais e risos).

Sendo a cozinha ou a costura uma atividade rotineira, invisível e tradicionalmente feminina, estes rapazes assumem o seu desprezo por ela, considerando-a incompatível com a masculinidade. Com efeito, "os homens que não mostram sinais redundantes de virilidade são associados às mulheres e/ou aos seus equivalentes simbólicos: os homossexuais" sendo, por isso, excluídos do grupo masculino que detém poder e privilégios (Welzer-Lang, 2001: 465).

Do mesmo modo, os rapazes que não demonstram comportamentos *adequados,* de acordo com o modelo dominante, são frequentemente associados às raparigas, sendo essa associação feita em termos depreciativos também para elas. O recurso a linguagem e práticas sexistas, nomeadamente no contexto homossocial, *empurra* os rapazes para um comportamento consonante com a sua identidade de género, de forma a evitar uma conotação homofóbica. Homofobia e misoginia aparecem intimamente relacionadas, inserindo mulheres e homossexuais no grupo dos *outros*, relativamente aos quais muitos rapazes e homens definem as suas identidades masculinas (Dalley-Trim, 2007). Assim, os indivíduos do sexo masculino devem "proclamar a sua rejeição a qualquer traço de homossexualidade" (Louro, 2000: 102), não devendo também, nas suas atitudes, sugerir nada de feminino.

Nos diversos grupos foi visível a atribuição de homossexualidade ou *tendências* a alguns jovens que se afastavam dos padrões sociais masculinos sendo, por isso, alvo de discriminação dos restantes elementos. Eram ainda ostracizados e desacreditados em todas as suas intervenções e opiniões, sublinhadas frequentemente, com uma linguagem não-verbal depreciativa. Recorrentemente atribuíam um *duplo sentido* às suas palavras com risos, ironias, troca de olhares e principalmente gestos que socialmente funcionam como marcadores de estigmatização e mecanismos disciplinares. As suas intervenções eram desrespeitadas e desvalorizadas, estabelecendo-se um fechamento grupal da maioria contra um, que assim é simbolicamente excluído. Esta rejeição assume contornos especialmente violentos porque faz parte de *um jogo* onde a violência se faz pelos *não ditos* e por uma ironia partilhada, deixando qualquer vítima remetida ao silêncio e à marginalização. "Na verdade (...) as punições ou injúrias, não sendo apenas uma fala que descreve, mas antes enunciados *performativos*, visam, em última análise, demarcar a fronteira entre os normais e os estigmatizados" (Santos, 2009: 56),

Sobre este assunto, Wetzer-Lang (2001) enfatiza que a discriminação homofóbica não se restringe aos homens que mostram caraterísticas consideradas femininas, abrangendo igualmente aqueles a quem se atribuem essas mesmas caraterísticas. Márcio Nascimento (2010: 68), num estudo realizado no Brasil sobre práticas homofóbicas entre jovens internos num estabelecimento prisional, refere que, para estes jovens, numa escala de ações violentas, é menos grave "*bater em homossexuais*" do que usar drogas ou roubar, o que se torna indicador dos complexos e reificados sistemas de valor de alguns adolescentes em desenvolvimento psicossocial. Para estes jovens, Deus pode perdoar qualquer ato violento, mesmo a morte de alguém, desde que o indivíduo se arrependa desse ato, enquanto ser homossexual não merece o perdão divino, pois é *estar* em pecado, tratando-se de "uma questão de escolha em ser ou não ser homossexual" (Nascimento, 2010: 77).

Sobre este assunto Louro (2007) acrescenta ainda, que os grupos sociais que ocupam as posições 'normais' (de género, de sexualidade, de raça, de classe, de religião, etc.) têm possibilidade não apenas de se representar a si mesmos, mas também de representar os outros. Assim, "eles falam por si e também falam pelos 'outros' (e sobre os outros); apresentam como padrão a sua própria estética, sua ética ou sua ciência e arrogam-se o direito de representar (pela negação ou pela subordinação) as manifestações dos demais grupos" (Louro, 2007: 16).

"É mais difícil aceitar homens gay do que aceitar mulheres"

A heteronormatividade é assumida de uma forma clara pelos jovens que participam no diálogo seguinte, embora com um enfoque claro nas diferenças entre homossexualidade masculina e feminina.

> Mário – Mas é mais difícil aceitar homens gay do que aceitar mulheres...
> Vítor – Por causa da mentalidade das pessoas...
> Bernardo – Sim, por exemplo, eu falo por mim... gosto de ver... mas não gosto... se visse ali duas mulheres a beijarem-se, eu pronto... Agora se visse dois homens... Ah dois homens é lixado!!! (ênfase)
> Zeca – Já vi mulheres a beijarem-se e não me fazia grande confusão...
> Bernardo – Homens, a mim, fazia-me confusão...
> Zeca – Mas se calhar também é ao contrário... se duas gajas forem a passar e vissem dois homens, para elas isso é normal... e se vissem duas raparigas também era lixado....
> Mário – Isso é por ser o nosso próprio [sexo]...
> Zeca – Claro...

> Ent. – Eu queria entender bem porque é que dois homens é pior que duas mulheres...
> Mário – Porque nós somos o sexo masculino...
> Bernardo – Ya... E nós estamos a beijar uma rapariga, imagina, e estamos a ver aquilo... Parece que estamos a imaginar aquela situação como se fosse connosco, como se fosse uma coisa próxima de nós.... Pensar, tou a ver dois homens...
> Zeca – Um gajo passa e pensa assim: "Quê? Eles fazem sexo daquela forma (ênfase e risos)???" Um gajo fica a pensar...
> Ent. – É uma coisa que vos repugna?
> Bernardo – A mim às vezes...
> Zeca – Um gajo fica apanhado de repente, fica chocado, depois habitua-se...

É significativa a diferença enunciada entre homossexualidade feminina e masculina: se em relação à primeira, o discurso é enquadrado numa tentativa de tolerância, a homossexualidade masculina assume contornos repulsivos – "dois homens é 'lixado'". Tentando fundamentar este posicionamento, uma das intervenções sintetiza a postura geral: "porque nós somos o sexo masculino". Contudo, os homossexuais do sexo masculino podem ser posicionados hierarquicamente, entre si, sendo uns apelidados *de passivos* e outros *de ativos.* Os *ativos* posicionam-se no topo da hierarquia da homossexualidade, porque são penetrantes e não penetrados e, nalgumas culturas, um homossexual ativo não é considerado *verdadeiro* homossexual, conseguindo, parcialmente, fugir a uma associação com a feminilidade (Welter-Lang, 2001; Gastaldo & Braga, 2011).

O extremar de posições relativamente à homossexualidade masculina é considerado, por diferentes investigadores (León, 2004; Kimmel, 1997; Ribeiro & Siqueira, 2007), como o medo da própria homossexualidade, aparecendo em muitos discursos religiosos e políticos como um comportamento desviante e transgressor.

6.2. Superioridade e poder masculino

O poder masculino, e a violência simbólica que o sustém, tem-se mantido até à atualidade, mesmo nas sociedades ocidentais, consideradas *mais civilizadas*. É através desta dimensão simbólica que, ainda hoje, se perpetuam comportamentos e práticas não consciencializados mas inscritos em corpos socializados, determinando um posicionamento dicotómico e hierarquizado entre os dois géneros. Esta dicotomia baseia-se no determinismo biológico em que ao grupo masculino é atribuído um conjunto de qualidades que o colocam num pedestal superior e um referente da humanidade (Bourdieu, 1999; Amâncio, 1994; 2004). O padrão binário em que assenta

a dominação masculina torna-se essencial a uma ordem de género, que pretende perpetuar a posição dominante e o controlo social dos homens sobre as mulheres, concedendo-lhes privilégios socialmente sancionados e continuamente reproduzidos.

"As raparigas se partirem uma unha já fazem um escândalo"

Nos discursos dos participantes dos GDF, a superioridade masculina é afirmada com recurso frequente à supremacia física, em contraponto com a feminilidade, considerada *naturalmente* mais fraca (Martino & Pallotta-Chiarolli, 2003; Filho & Zica, 2010; Souza, 2010). O uso do corpo como um marcador de género estabelece a hierarquia, definindo os parâmetros de uma masculinidade *superior.*

> Mário – Claro que há mulheres mais fortes que homens mas se formos a comparar o homem mais forte com a mulher mais forte é o homem que ganha...
>
> Freitas – As raparigas se se magoarem... Não, os rapazes se se magoarem têm muita resistência. As raparigas se partirem uma unha, já fazem um escândalo... Os rapazes não se importam!

O poder masculino evidencia-se através da capacidade física, com a repetição do termo "forte", reforçado pela frase "é o homem que ganha". Sublinha-se a relação entre masculinidade e resistência, ou seja, os rapazes mesmo "se se magoarem" não devem demonstrar fraqueza ou fragilidade, resistindo e suportando a dor com estoicismo.

Godinho & Garas (2012), em entrevistas numa escola, escutaram relatos de rapazes que denunciavam a forma como são impedidos de demonstrar vulnerabilidades e incitados *a ser duros,* resistindo à dor mesmo em situações de sofrimentos. As lágrimas, mesmo em casos extremos, são consideradas sinal de fraqueza e associadas à fragilidade, tipificada como feminina.

Para alcançar o ideal masculino, os homens, e também os rapazes, lutam quotidianamente para suprimir as emoções e sentimentos, procurando ver refletido, no *olhar dos outros,* a imagem de homens *verdadeiros:* competitivos, racionais, ambiciosos, fortes, independentes e... sexualmente disponíveis (Griffin, 2005).

A necessidade de corresponder às expetativas sociais, que impõem a "dureza" como símbolo da masculinidade, leva muitos rapazes a atividades e práticas perigosas e/ou comportamentos de risco para si e para os outros. A imagem de poder e invulnerabilidade, associadas a uma postura de domínio, competição e autossuficiência corresponde a

um estereótipo muito forte de uma masculinidade *bem-sucedida*, ou seja, "igualamos a masculinidade com o ser forte, confiante, capaz e dominador"[54] (Kimmel, 1997: 51). Ana Laranjeira (2004: 54) enfatiza o modo como os estereótipos de género condicionam as perceções de risco dos/as jovens e dos/as adultos/as, pois embora sejam as mulheres a demonstrar maior receio, sentindo-se mais "vulneráveis perante a possibilidade de uma agressão", as estatísticas dizem-nos "que são os homens as principais vítimas e autores de comportamentos violentos". Com efeito, os jovens do sexo masculino tendem a sobrestimar as suas capacidades pessoais no controlo das situações, possuindo uma perceção elevada da sua resistência e coragem (Adorno, 2004). A sensação de "invulnerabilidade percebida", associada às definições tradicionais de masculinidade, leva a uma "predisposição dos indivíduos do sexo masculino para responderem de um modo agressivo perante situações de risco" (Laranjeira, 2004: 54). Sobre este assunto, Benedito Medrado acrescenta:

> "em geral os homens são educados desde cedo, para responder às expectativas sociais, de modo proactivo, em que o risco não é algo que deve ser evitado, mas experimentado e superado cotidianamente" (Medrado, 2004: 44).

A perseguição deste ideal permite perceber como o cruzamento de género com outras categorias como raça ou classe social determinam a ênfase em atributos masculinos como a agressividade, contestação ou resistência (Nayak & Kehily, 2007). Procurando fugir a uma subalternidade, incompatível com os valores do modelo hegemónico, os jovens com poucos recursos económicos e culturais, posicionados nas margens sociais (Connell, 1995a), procuram assegurar a sua identidade com a afirmação e exibição de caraterísticas associadas a uma masculinidade *dura.*

"Na marcenaria *puxa-se* pelo cabedal"

Na mesma linha de pensamento, os jovens participantes nos GDF defendem que a construção civil - "as obras" -, tal como a marcenaria, são atividades masculinas, pois "puxa-se pelo cabedal":

> Ent. – Mas expliquem-me porque na marcenaria não há raparigas
> Mário – Atão porque...
> Bernardo – Puxa-se pelo cabedal....
> Mário – Não, puxa um bocado mas.... Só que é um trabalho um bocado perigoso por causa das máquinas...

54 Tradução da autora

Bernardo – E as mulheres onde tocam é tudo perigoso...
Mário – Vêm lá as lâminas e brocas....
Zeca – Ainda se metem lá a limar as unhas....uiiiii (ironicamente)
Mário – Eu que sou eu passei lá o dedo e o braço foi assim para cima... (gesto de elevação)

Neste diálogo reitera-se a importância do corpo e da força física como caraterísticas definidoras de profissões adequadas a homens e mulheres, colocando-se, ainda, o enfoque na perigosidade como condição impeditiva da participação feminina em diversas ocupações. Sobre este assunto, Graça Pinto (1999), num trabalho efetuado sobre a diferenciação sexual do trabalho, verifica que na opinião de muitos jovens trabalhar no duro, como um homem, não está ao alcance das raparigas, convertendo-se num elemento fundamental para a afirmação social dos rapazes.

A superioridade, ditada pelas normas da masculinidade hegemónica, necessita contudo de ser reforçada em contraponto com a feminilidade (Almeida, 1995; Kimmel, 1997; Souza, 2009; Rabelo, 2010; Souza, 2010), ou seja, torna-se necessário desqualificar as competências femininas, para ser realçada e valorizada uma maior capacidade masculina: "as mulheres onde tocam é tudo perigoso". De fato, a tentativa de acantonar as raparigas a tarefas do cuidar e educar leva, igualmente, os rapazes a evitar o seu próprio "envolvimento com atividades tipicamente femininas", fugindo à "retaliação e controlo das formas de masculinidade hegemónicas" (Barbosa, 2004: 155).

Neste contexto, a ironia e o humor assumem-se como elementos potenciadores das relações de subordinação e dominação, usados como importante recurso na cultura da virilidade (Amâncio, 2004), pois como referem os jovens: "veem lá as lâminas e brocas, ainda se metem lá a limar as unhas..."

A construção social da masculinidade aparece também associada a uma apetência masculina para o domínio tecnológico (Martinho, 2004; Barbosa, 2004): "é um trabalho perigoso por causa das máquinas" - tendo as raparigas de enfrentar "inúmeras barreiras que a maioria dos rapazes lhes coloca para preservar a condição masculina dessas atividades" (Barbosa, 2004: 155).

> "Com efeito, a entrada das mulheres em ocupações antes exclusivamente masculinas é frequentemente acompanhada por resistências ou mesmo reações hostis, e vista como uma ameaça a valores e práticas dominantes nesses contextos" (Carreiras, 2004: 96).

Em contraste com a resistência à entrada feminina em profissões maioritariamente masculinas, aparecem outras áreas que os jovens consideram apropriadas à natureza feminina. Para estas pressupõe-se um conjunto de qualidades *inatas* que definem uma forma natural e unitária de *ser mulher.* O estereótipo de um modo de ser feminino, com maiores capacidades relacionais e de expressão dos afetos, coloca-as como especialmente vocacionadas para determinadas profissões ou, no mínimo, possuidoras de um modo específico de a exercer (Marques, 2004).

Brito – Se pensarmos que os patrões querem alguém que dê rendimento, claro que vão escolher um homem, sem dúvida... uma mulher não dá rendimento nenhum...
Batista – Só para coser... mete um homem a coser...
Brito – Não... estou a falar das obras...
Brito – Isso e até na cozinha, que é uma cena de mulher... já se sabe que os melhores cozinheiros são homens...

Apesar das atividades domésticas, como "o coser" ou "o cozinhar", serem consideradas atividades femininas, não deixa de ser reiterada a superioridade masculina na cozinha, já que "os melhores cozinheiros são homens". Esta postura distingue e binariza "a cozinha" como atividade rotineira e invisível, portanto "uma cena de mulher", em contraponto com "a cozinha" como atividade de prestígio e maior visibilidade que é assumida pela masculinidade: "os melhores cozinheiros são homens".

6.3. Heterossexualidade *performativa*

A defesa da heteronormatividade (Renold, 2007; Souza, 2010), a afirmação da virilidade e a divulgação interpares de uma heterossexualidade predatória constituem normas obrigatórias para pertencer a um grupo, que se posiciona no topo da hierarquia masculina. Estes comportamentos têm por base uma heterossexualidade que é confirmada por narrativas de competição interpares, sobre conquistas sexuais muito marcadas pela ênfase na objetivação feminina e pelo distanciamento afetivo e emocional (Renold, 2007).

"Dá-se umas voltas e até *hasta mañana*"

A assunção de um comportamento sexual predatório é ilustrada nos diálogos seguintes, onde se enfatiza a multiplicidade de namoradas e o caráter efémero dos relacionamentos.

Ent.– Oh Paulo vocês nunca põem a hipótese de virem a gostar duma rapariga?
Nuno – O Paulo sim...
Rodrigo – Eu gosto delas todas desde que sejam bonitas...
Ent. – Nenhuma em especial? Todas?
Rodrigo – Não, é de todas...
Nuno – É professora, temos de aproveitar.
Renato – E raparigas mais bonitas que em Taveiro não se encontram...
Nuno – É só gordas...
Rodrigo – Em Vila Pouca encontras tipo assim um pasto, para vos dar de comer...

Ent. – Mas de uma forma geral vocês têm má ideia das raparigas, porquê?
Renato – Então, são todas gordas...
Fernando – Eu tenho boa ideia, mas aqui desta zona não, fogo... A gente vai para Coimbra, a gente até fica doido... (risos)
Renato – Até nos cai os olhos...

Os rapazes integram as jovens num esquema classificatório em que umas são "boas", para "comer", e outras "gordas", não potenciando estas o interesse ou desejo sexual masculino. De fato, o discurso produz uma realidade, nomeando, classificando e definindo, no quotidiano, o belo, o saudável, o desejável ou o indesejável, de acordo com o tempo e lugar. Na cultura contemporânea ocidental, existe uma preocupação e explosão discursiva em torno do sexo e do corpo (Foucault, 1977), especialmente visível no crescente mercado direcionado para os cuidados físicos, de beleza ou saúde, em que se imputa a responsabilidade individual pelo "nosso corpo, pela saúde e pela beleza que temos ou deixamos de ter" (Goellner, 2003: 39). Com efeito, a cultura atual impõe um corpo ideal, que sendo "único e revelador de um eu próprio, é também um corpo partilhado porque é semelhante e similar a uma infinidade de outros produzidos neste tempo e nesta cultura" (*ibidem*: 40).
Nos diálogos seguintes visualiza-se o recurso a uma propaganda individual, como forma de afirmação interpares, mesmo quando o debate aparece centrado nos projetos futuros.

Ent. – Como é que imaginas a tua vida daqui a dez anos?
Nuno – Em cima de alguém...
Rodrigo – Esse disco de embraiagem tá um bocado gasto...

Pinto – Normalmente agora há poucos rapazes que têm namorada, é mais naquela de "comer", dá-se umas voltas e "hasta manhana"...

Rui – Eu acho que tá bem, também [a aprovação do casamento homossexual]. Que seja homem com homem porque assim fica mais mulheres...

A multiplicidade de parceiras e a desvinculação emocional afirmam-se como um importante "trunfo" para afirmação de uma virilidade heterossexual, pois o que transparece nestas *vozes* é a necessidade de afirmação de uma masculinidade predatória que estabelece a assimetria entre a posição dominante dos homens e a subordinação das mulheres (Rocha & Ferreira, 2002; Cabral, 2003; Barbosa, 2004; Souza, 2010; Paechter, 2012).
Rodrigo Rosistolato (2009), no estudo efetuado em contexto escolar, evidencia um esquema classificatório em que as raparigas são posicionadas, pelos rapazes, numa escala que varia entre as "fáceis" e as "difíceis" de "comer". A concretização de qualquer episódio de cariz sexual com uma das últimas aumenta o estatuto e a valorização do jovem no grupo de pares. Assim, as histórias sobre conquistas e performance sexual, verdadeiras ou não, assumem-se como uma importante representação social da masculinidade, com recurso frequente a uma linguagem misógina e homofóbica que vai formatando a ação coletiva, impondo limites e instituindo obstáculos à autonomia individual (Kimmel, 1997; Rosistolato, 2009; Santos, 2009).
Apesar de crescerem numa época e cultura marcadas por uma maior liberdade sexual feminina, os rapazes perpetuam a necessidade de afirmar uma masculinidade viril, que garantindo ganhos de popularidade cria, por outro lado, dificuldades no estabelecimento de relações de maior proximidade afetiva.
Certamente que a esta postura não é alheia a fase etária em que estes jovens se encontram (em plena adolescência), não tendo ainda um envolvimento afetivo estável que poderá, eventualmente, trazer uma outra perspetiva das mulheres, em geral, e da sua namorada em particular.
Embora por vezes as raparigas sejam identificadas como o público-alvo dos discursos *performativos,* diferentes estudos vêm defendendo que os jovens, na realidade, estão mais preocupados com *o olhar* masculino porque é na homossociabilidade que se determina o estatuto e a posição que cada rapaz pode alcançar na esfera social. Com efeito, o que parece importante é a validação pelos *outros* de uma masculinidade predatória, que pressupõe a multiplicidade de encontros sexuais, distanciamento afetivo e desprezo pelas mulheres (Almeida, 1995; Welzer-Lang, 2001; Ericeira, 2008).

O distanciamento emocional e a ocultação de vulnerabilidades dificulta, no entanto, as relações pessoais e afetivas, levando muitos autores a afirmar que a masculinidade é, ela própria, vítima das relações de género instituídas e da procura incessante de um ideal de virilidade (Almeida, 1995; Kimmel, 1997; Griffin, 2005, Medrado & Lira, 2008). Esta questão é, igualmente, levantada por Almeida (1995: 16), que a coloca nos seguintes termos: "Até que ponto se pode falar de dominação masculina e até que ponto os agentes da dominação não são eles próprios vitimas dela?"

"Havia aí touros à solta?"

Em contraste com a naturalização da pulsão sexual masculina, as mulheres devem ser desejavelmente contidas, mantendo-se dentro dos padrões tradicionais de feminilidade (Souza, 2010).

> Fernando – Eu quero uma rapariga como a mulher do Figo, sabe quem é, não sabe? Tipo a da mulher do Figo... Tá a ver, fiel, toda jeitosinha...
> Rodrigo – Boa todos os dias...
>
> Fabrício – O meu máximo foi andar com uma rapariga um ano, mas não foi por tar com ela. Foram coisas... Foram outras coisas...
> Basilio – Foram touros? Havia aí touros à solta?

O apelo à fidelidade feminina contrasta com a exaltação de múltiplas experiências masculinas pois, como é referido, a companheira ideal deve ser bonita, "toda jeitosinha", mas principalmente fiel. A infidelidade da parceira implica, ainda hoje, o descrédito masculino, ridicularizando-o socialmente e tornando-o alvo de termos pejorativos como "ser touro" ou "ter cornos".

O uso de metáforas relacionadas com este animal não é casual pois, de acordo com Vale de Almeida (1995), o touro personifica um conjunto de qualidades associadas à masculinidade como a força, nobreza e frontalidade. Nas touradas ou garraiadas, ao enfrentar os animais, os homens põem *em jogo* a sua virilidade, procurando demonstrar publicamente a sua coragem. O momento triunfal surge com a "pega", em que o touro é enfrentado entre os cornos.

Os discretos ou ostensivos sinais de "cornos", feitos com as mãos sobre a cabeça, são usados principalmente na cultura mediterrânica, simbolizando a traição e desonra, especialmente gravosa para o género masculino. Efetivamente, este gesto, representativo de traição, não é tão frequente nem simbolicamente tão desprestigiante

para as mulheres, podendo até provocar uma certa compaixão, tendo em conta uma maior tolerância social face a uma pulsão masculina predatória. Vale de Almeida (1995) defende ainda que o simbolismo dos "cornos", relativamente ao marido traído, pode ter origem num código de honra oriundo das comunidades pastoris onde existe uma oposição entre o bode e o carneiro. O primeiro aparece associado à traição, à lascívia e à anormalidade, pois permite o acesso de outros machos às suas fêmeas, enquanto o carneiro "não tolera rivais e um só serve para emprenhar todo um rebanho de ovelhas" (Almeida, 1995: 207), assumindo-se, por isso, como símbolo da virilidade.

"E às vezes elas querem só por apostas"

O convívio com raparigas que transgridem o comportamento considerado adequado, tomando a iniciativa de encontros sexuais - "elas querem só por apostas" - parece colocar em causa a segurança e o poder masculino, gerando discursos ambivalentes, contraditórios e reveladores de desconforto.

> Pinto – Mas também há raparigas que: "oh pá aquele gajo é todo bom, vamos dar uma volta".
> Pinto – Às vezes até há aquelas que saem, no primeiro dia, vão logo para a cama e depois no dia a seguir, chapéu...
> Filipe – E ás vezes elas querem só por apostas...
>
> Guilherme – Algumas [raparigas] até são mais malucas que os rapazes...
> Rui – Sim, e algumas bem agora até dizem que as raparigas bem são piores. São mais atrevidas...
> Guilherme – Antigamente nós é que andávamos atrás das raparigas, segundo dizem, agora são elas que andam atrás de nós...
> Ent. – Isso é bom ou é mau?
> Rui – Às vezes é bom...
>
> Carlos – Depende, se aparece... (voz inaudível)
> Ent. – Se fosse a tua namorada a andar atrás de ti?
> Guilherme – A minha namorada? Se fosse a minha namorada, era bom...
> Ent. – E se fosse outra, que não fosse tua namorada?
> Carlos – Se fosse um canhão atrás de ti...
> Guilherme – Olha come-a...

A falta de controlo sobre as condutas femininas gera insegurança e dificuldades na gestão do jogo sexual. Habituados a um comportamento predatório, onde as iniciativas eram sempre e só masculinas, e a contenção naturalmente feminina, estes rapazes revelam perplexidade e desconforto face a uma nova postura das jovens, marcada pela iniciativa, desprendimento e desvinculação afetiva: "até há aquelas que saem, no primeiro dia, vão logo para a cama e depois no dia a seguir, chapéu".

Subvertendo "a ordem natural/sexual das coisas" (Rocha & Ferreira, 2002), as jovens que assumem a iniciativa no campo sexual parecem gerar nostalgia masculina por um passado em que os papéis eram bem definidos: "antigamente nós é que andávamos atrás das raparigas, segundo dizem, agora são elas que andam atrás de nós".

Remetidos, por vezes, para um papel secundário em que as raparigas "são mais atrevidas", estes jovens sentem-se divididos entre a necessidade de corresponder a um ideal de masculinidade viril e um novo padrão de feminilidade que não aceita passivamente as iniciativas e investidas sexuais dos companheiros. A tensão provocada pela inversão de papéis, num domínio claramente masculino, é ainda agravada pela dificuldade de partilhar emoções, fragilidades, medos ou fracassos.

O *espartilho* que impõe uma identidade forte, trazendo dividendos e poder, pode impor também uma profunda solidão, a muitos homens e rapazes que anseiam por um espaço de intimidade onde possam expor medos e inseguranças (Foster *et al*, 2001; Martino & Pallotta- Chiarolli, 2003; Fine & Kuriloff, 2006; Nayak & Kehily, 2007). Se pertencer a um mundo de homens, ao grupo socialmente "superior", implica a assunção permanente de uma virilidade predatória e a repressão da emotividade, como podem estes rapazes partilhar vulnerabilidades no campo afetivo e/ou sexual? De fato, a aspiração quotidiana a um ideal, praticamente inatingível (Almeida, 1995), assombra a vida de muitos homens que sentem dificuldade em incorporar o modelo cultural dominante (Santos, 2009). Parece, assim, possível afirmar-se, na linha de outras teses, que sendo o mundo dos homens um mundo de poder e privilégio, é igualmente uma combinação de "dor e dificuldades mais ou menos manifestas" (Santos, 2009: 045) que leva muitos a vidas solitárias e incompreendidas.

6.4. Feminilidade enfatizada

R. W. Connell (1995a), no desenvolvimento da sua teoria sobre género, defende a existência de uma *femininldade enfatizada,* correspondendo a um ideal de mulher que procura corresponder à imagem de complacência, submissão e passividade desejada

pelo modelo dominante (Vieira, 2006; Giddens, 2010; Pereira, 2010; Paechter, 2012). Nos meios de comunicação social, nomeadamente na literatura e publicidade vocacionada para o público masculino (Ribeiro & Siqueira, 2007), é recorrente o uso do corpo feminino como objeto de prazer com ênfase na inocência, sensibilidade e beleza.

A adesão das mulheres a um modelo de feminilidade *enfatizada,* embora não traga recompensas semelhantes às conseguidas pela masculinidade hegemónica, permite a algumas mulheres alianças com os grupos masculinos dominantes obtendo, muitas vezes, a submissão de outros grupos femininos (Paechter, 2012).

Pelo contrário, as que transgridem o padrão que lhes é socialmente atribuído, assumindo comportamentos de rutura com o ideal masculino, são alvo de ironia e/ou desprezo, com recurso frequente a uma linguagem pejorativa como "tia", "solteirona", "mulheres masculinas" ou "maria-rapaz". Podem ainda enfrentar retaliações de uma masculinidade hegemónica pois, ao desafiarem a sua posição dominante, sugerem que pretendem ocupar um lugar que não lhes é reconhecido. Com efeito, as jovens que assumem estas *performances* procuram a todo o custo legitimidade e reconhecimento, sendo não só rejeitadas pelos rapazes mas, por vezes, também pelos grupos de raparigas, que valorizam a inclusão numa feminilidade *enfatizada* (Paechter, 2012).

"As mulheres são mais sensíveis, mais atenciosas, mais carinhosas"

Debatendo as diferenças de comportamento, em função do género, os jovens participantes nos GDF refletem sobre as caraterísticas e qualidades femininas. O modo como são justificadas as diferenças leva-nos a perceber que sexo e género se confundem e são equivalentes, ou seja, masculino e feminino apresentam-se como "categorias homogéneas e irredutivelmente diferentes entre si" (Amâncio, 2004: 16), determinando capacidades e competências igualmente distintas.

> Rodrigo – A nível psicológico as mulheres são mais sensíveis, mais atenciosas, mais carinhosas...
>
> Brito – Eu acho que as meninas têm uma postura melhor sim porque... desde o 4.º até ao 8.º ano, não, e nos outros anos também, as meninas são mais asseadinhas, bem comportadas, estavam mais atentas e os rapazes estavam mais desatentos e brincalhões mas isso... a diferença de comportamentos não faz que sejam mais inteligentes ou não, eu por mim, depende dos estímulos que cada um recebe. E não só... Se formos ver as raparigas é tudo feito numa pressão muito maior por parte dos pais! Porque são raparigas, há uma grande pressão... Elas têm que ser muito mais bem comportadas...

Rui – Pelos pais...
Walter – E na escola também, as raparigas são mais controladas...
Rui – Mas são mais pelos pais, os pais põe-nas na linha...

Brito – Eu acho que as mulheres são mais amorosas...
Rui – Têm mais jeito para lidar com crianças, há homens que não...

Rui – As mulheres são mais... têm mais preocupação com a beleza com as unhas, consigo próprias...
Joaquim – Olha eu com as unhas não me preocupo nada, tou farto de roê-las.

Acentua-se a divisão dos papéis sociais, pois na opinião dos participantes as mulheres "têm mais jeito para lidar com crianças", naturalizando-se caraterísticas biológicas que as capacitam e adequam para determinadas tarefas e funções.
Parece existir ainda nestes diálogos duas formas distintas de entender as diferenças de géneros: i) por um lado, enfatiza-se uma identidade feminina homogénea através de adjetivos como *sensíveis, atenciosas*, *carinhosas*, *asseadinhas* (o diminutivo é reforçador), em contraste com o comportamento dos rapazes, que são "desatentos" e "brincalhões" (sem recurso a diminutivos); ii) por outro lado, defende-se que a "diferença de comportamentos depende dos estímulos que cada um recebe", ou seja, coloca-se a tónica numa construção social de género.

"Quando uma vai as outras vão logo todas atrás, parece um rebanho"

A necessidade de *um outro* subordinado que serve de legitimador à superioridade masculina é, para Robert W. Connell (1997), uma prova da imperfeição e fragilidade, pois o recurso à violência (física ou verbal) deslegitima o poder e a autoridade que pretende impor. Nos GDF, os jovens recorrem, frequentemente, à ridicularização e desvalorização dos comportamentos femininos como forma de legitimar a sua superioridade.

Rodrigo – As raparigas vão cochichar... (Risos, imita o cacarejar das galinhas)
Nuno – Ya... ya... ya...
Rodrigo – Depois vão pôr a conversa em dia...
Rodrigo – O Jornal de notícias...
Dorival – Tipo as velhas...
Fernando – O diário do Centro...
Ent. – Os rapazes não conversam?
Nuno – Ya é diferente enquanto tamos a dar umas passitas, ya na boa...

Fernando – Só que falamos sobre coisas interessantes
Nuno – Não falamos sobre a vida daquele e a vida daquela...
Fernando – Eu tenho mais que fazer do que falar na vida dos outros...
Fernando – Ao menos falo na minha e dos meus colegas, o que é que vamos fazer amanhã, pró futuro...
Ent. – E as raparigas falam da vida dos outros?
Fernando – Exatamente...
Fernando – São piores que as velhas...
Ent. – Todas?
Rodrigo – A maior parte...
Nuno – Num valem nada (Risos)
Rodrigo – São todas iguais...
Nuno – Têm uma cabeça tão grande como um cérebro de periquito...

A categorização que estabelece o "nós", rapazes, e "elas", raparigas, é feita numa base homogeneizante pois, como é afirmado, elas "são todas iguais", falam de coisas que não são relevantes, "da vida daquele e daquela"; em oposição, as conversas masculinas são "interessantes" em que se discute "o que vamos fazer p'ró futuro".
Revelando também dificuldade em gerir a superioridade das jovens, no contexto escolar, justifica-se o seu êxito por "um modo de ser feminino" que se pauta pela "inveja" e "vaidade", ou seja, na sua opinião as jovens "querem ser doutoras" não por mérito ou convicção, mas por imitação, como "um rebanho"...

Nuno – E depois elas também como são mais invejosas, se a amiga dela for médica ela quer ser pelo menos enfermeira (risos) para não lhe ficar atrás...
Nuno – Verdade. Às vezes ela até pode nem gostar de ser médica, mas só porque a amiga já é, tá a ganhar pastel, é doutora e já anda lá com a fatiota na Universidade, ela também quer ir, pronto. Esse é o grande motivo, quando uma vai as outras vão logo todas atrás...
Rodrigo – Parece um rebanho...
Dorival – Por isso é que quando vai uma à casa de banho vão logo umas cinco ou seis...

A este posicionamento, acentuadamente desvalorizador e humilhante, certamente não será alheio o contraste com o seu próprio percurso escolar, marcado pela desafetação à escola. Com efeito, a disparidade estatística que os confronta com o maior sucesso feminino é justificado, com recurso a caraterísticas negativas, como a inveja socialmente associada a um modo de ser feminino: "se a amiga for médica ela quer pelo menos ser enfermeira, para não lhe ficar atrás".

Parece importante sublinhar que as discriminações de género não são exclusivas dos indivíduos do sexo masculino, pois também as mulheres, reproduzem valores e comportamentos socialmente partilhados de acordo com a ideologia dominante (Rabelo, 2010). Armanda Rabelo (2010: 165) vem ainda defender que o determinismo sexual e a crença em caraterísticas biologicamente herdadas leva a "uma ditadura de género" para os dois sexos havendo, contudo, "uma clara hierarquia do masculino sobre o feminino".

Pierre Bourdieu (1999), na sua obra de referência sobre a *Dominação Masculina,* questionando a naturalização de uma hierarquia redutora nas relações de género, considera que a dominação masculina é, frequentemente, uma violência "que se exerce no essencial pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, no limite, do sentimento" (Bourdieu, 1999:1).

"Uma mulher no seu *coiso* mais puro gosta de outras coisas"

O acantonamento das mulheres a determinadas atividades, que são o prolongamento da vida privada, tem restringido, mesmo nas sociedades atuais, a amplitude das suas opções, mantendo-as afastadas de áreas tradicionalmente masculinas de maior prestígio e reconhecimento social (Ferreira, 1999; Rabelo, 2010). Um exemplo, frequentemente referido, diz respeito à entrada das mulheres nas instituições militares ou policiais que, ainda hoje, permanecem um reduto maioritariamente masculino (Silva, 2010). Sendo a feminilidade socialmente associada com ideais pacifistas e a masculinidade a um espírito guerreiro (Santos, 2007), estas instituições são atravessadas por discursos e valores hegemónicos, que remetem as mulheres para "um mundo cor-de-rosa" incompatível com a natureza das funções militares (Silva, 2010).

> Bernardo – Eu digo, a tropa não é feita para as mulheres. A tropa? Deitam-se na lama... ai a minha unha (tom irónico)... Hoo, a minha unha (em tom de gozo e riso geral). Aquilo não é um mundo cor-de-rosa portanto não é um mundo para mulheres...
> Mário – Para as mulheres tem que ser um mundo cor de rosa...
>
> Rodrigo – Não se tá a ver uma mulher na tropa a andar por baixo duma "coisa" de arame farpado cheia de lama, a acarretar troncos...
> Brito – As condições físicas interferem nisso sem dúvida. Acho que uma mulher no seu coiso mais puro, gosta de outras coisas, outras funções, não é andar com uma arma na mão... São efeitos da sua maneira de ser, mas também há exceções...

> Batista – Não vês raparigas a ir para a guerra....
>
> Vítor – Mas também são poucas as que vão para lá [para a tropa]...
> Zeca – Ya, não conseguem entrar...
> Vítor – Não se conseguem comparar com os rapazes...
> Mário – Eu que sou rapaz e não queria ir para a tropa...
> Zeca – Eu quero...
> Bernardo – Eu também quero... (confusão de vozes)
> Ent. – Eu queria perceber porque é que a tropa é melhor para os rapazes
> Vítor – Porque é mais rija...
> Vítor – Normalmente os rapazes é mais físico e as raparigas é mais psicológico, mais dde pensar...
> Bernardo – É um mundo de rapazes, é físico, é mais apropriado para os rapazes, para os homens mesmo...
>
> Brito – Estamos a dizer é que aquelas mulheres musculadas, digamos que não encaixam no perfil... Eu já vi, por exemplo uma mulher que faz culturismo... Não tem piada nenhuma aquilo, acho que não tem... Isso para mim não é apelativo...

Associando a masculinidade a uma superioridade física e a feminilidade reforça-se a *tropa* como "um mundo de homens", ou seja, as mulheres que aí decidem ingressar são consideradas exceção, "estão fora do lugar" (Pinto, 2008). Com efeito, a coragem e a predisposição para a luta assumem-se como caraterísticas masculinas, estando excecional e minoritariamente presentes nalgumas mulheres.

Quando um dos jovens refere – "não se tá a ver uma mulher na tropa a andar por baixo duma 'coisa' de arame farpado cheia de lama, a acarretar troncos", recorre a uma imagem de feminilidade enfatizada, em que caraterísticas consideradas masculinas, são potenciadas pela incompetência das mulheres para determinadas tarefas.

Torna-se importante refletir sobre a forma como estes jovens oscilam entre argumentos contraditórios pois se, por um lado as mulheres não devem ingressar na carreira militar pela sua *natural* incapacidade física, por outro lado rejeitam a imagem de "mulheres musculadas", pois "não se encaixam no perfil, não têm piada nenhuma, não é apelativo".

A manutenção de uma posição dominante pode também levar a *mascarar* a discriminação sob a capa de protecionismo, ou seja, elaborando um discurso em que se enfatiza a *natural* fragilidade feminina, as mulheres devem ser protegidas de tarefas e atividades fisicamente exigentes. Evitando um posicionamento discriminatório, o uso da ironia e a desvalorização feminina assumem-se como um recurso poderoso,

fundamentado num discurso *protetor* que as *liberta* de atividades que contrariam a sua *natureza*. Com efeito, "é frequente ouvir dizer-se que as mulheres são mais fracas do que o homem; ou menos racionais e mais sentimentais; mais intuitivas e menos lógicas; têm quatro biliões de neurónios a menos ou têm mais desenvolvido o lado direito do cérebro" (Louro, 2000: 41).

As mulheres podem, elas próprias, optar por aderir ao estereótipo de *mulher frágil*, rejeitando atividades com forte pendor masculino, pois o sucesso nestas áreas tem custos sociais elevados, podendo suscitar "impressões mais negativas que o seu fracasso" (Rabelo, 2010: 170). Ao contrariar os estereótipos de género, aderindo a profissões, tradicionalmente masculinas, as mulheres necessitam de desenvolver estratégias de sobrevivência no sentido de contrariar, quotidianamente, as expetativas de insucesso que lhes são atribuídas.

Como anteriormente referido, a ordem de género condiciona, ainda hoje, a escolha de profissões sendo visível, em determinadas atividades, o predomínio masculino com uma linguagem de exaltação da virilidade, que contrasta com a menorização da feminilidade e outras masculinidades dissonantes. O diálogo seguinte vem reforçar esta perspetiva:

> Batista – Acho que elas se querem ir vão [para a tropa] e sujeitam-se ao esforço.
> Ent. – E se houvesse guerra?
> Batista – Iam também, se estavam lá, tivessem pensado nisso antes.

O discurso assume aqui contornos mais fortes, indiciando que a *ousadia* das mulheres, ao ingressar num campo socialmente atribuído à masculinidade, deve ser punido: "sujeitam-se ao esforço" e se houvesse guerra "iam também, se estavam lá tivessem pensado nisso antes". A *ameaça* percecionada por este jovem, face a uma ordem de género que se altera, parece levá-lo a extremar posições segregadoras e discriminatórias.

Retratando uma visão secular, estas instituições, tradicionalmente vinculadas aos valores hegemónicos, vêm resistindo à entrada de mulheres e de homens não heterossexuais, com recurso a estratégias subtis ou explícitas (Marques, 2004). Com efeito, os estereótipos de género constroem uma realidade dando corpo a uma ideologia hegemónica que viabiliza "a resistência à mudança e, logo, a manutenção de uma ordem genderizada" (*Ibidem*: 48). De fato, não deixa de ser relevante a afirmação de situações excecionais a este modelo de mulher frágil e fútil, ou seja, se por um lado é normalizada uma essência feminina, por outro lado admitem-se exceções à norma,

bidemno sentido de sustentar "o argumento de que existe igualdade para todos/as, já que *algumas* têm acesso e sucesso" (Marques, 2004: 322).

Com efeito, os discursos dominantes são de tal modo poderosos que podem ser "reconstruídos no sentido da desigualdade" (Nogueira cit, Silva, 2010: 323). Sobre este assunto, Kaufman (1999) afirma que: "os grupos humanos criam formas autoprepetuadoras de organização social e ideologias que explicam, dão significado, justificam e alimentam estas realidades criadas" [55] (Kaufman, 1999: 2).

As construções discursivas assumidas por estes jovens, extremando e incompatibilizando caraterísticas definidoras de masculinidade e feminilidade, aderem a uma visão monoglóssica[56] de género que vai ao encontro das conceções dominantes, perpetuadoras do poder masculino. No sentido de validar uma masculinidade *autêntica*, acentuam-se os significantes de género, num discurso em que se defende a associação da masculinidade com competências de virilidade para o serviço militar (Francis, 2010).

6.5. Desporto como espaço de masculinidade

Os desportos em geral e a disciplina de educação física, na escola, permanecem um território privilegiado na construção de uma identidade de género, onde a superioridade masculina aparece como matriz raramente contestada.

A afirmação de virilidade passa, frequentemente, pela disputa com outros homens, seja de modo direto nos terrenos desportivos, em lutas corpo a corpo, seja por meios mais subtis, como desafios verbais, insultos ou a enumeração *de feitos sexuais*. Este é um processo inacabado, continuamente sancionado, negociado e relembrado (Almeida, 1995), assumindo-se o corpo como barómetro importante de uma masculinidade viril: "pela aparência, pelas expressões ou pelos feitos que realiza" (Silva *et al,* 2008b: 222). Diversos autores (Pascoe, 2003; Martino & Pallota-Chiarolli, 2003; Paechter, 2007; Francis, 2010; Francis *et al*, 2010) têm refletido sobre a importância do desporto, na vida dos jovens, particularmente numa fase em que são mais vulneráveis à integração e afirmação no grupo de pares. Assim, muitos rapazes com dificuldades em afirmar uma imagem de virilidade e liderança, ou que não se reveem nos padrões de uma masculinidade dominante, podem investir numa melhor *performance* desportiva como

55 Tradução da Autora

56 Contestando o reducionismo essencialista, e a neutralidade da linguagem, Francis (2010), recorrendo às obras de Bakhtin sobre literatura e linguagem, introduz o conceito de linguagem de género monoglóssica. Este conceito aparece associado a formas dominantes de linguagem e a uma visão do mundo que representa os interesses hegemónicos

forma de colmatar aspetos da sua personalidade considerados *menos adequados*. Pelo contrário, os que repudiam ou não atingem o modelo de bom atleta, podem assumir outras referências da masculinidade normativa, como a afirmação interpares de uma heterossexualidade *performativa*, como forma de *maquilhar* o que falta nos créditos desportivos (Pascoe, 2003).

Parece assim importante acentuar que a masculinidade pode ser (re)trabalhada individualmente e os jovens entendidos como *pouco masculinos* numa área da sua personalidade, podem investir noutros aspetos da sua individualidade mais consonantes com o modelo dominante, de forma a assegurar uma posição interpares socialmente confortável (Martino & Pallota-Chiarolli, 2003; Francis, 2010).

"Ela não gosta de se mexer, ela gosta de mais de tar quietinha"

As dicotomias masculinidade/feminilidade, atividade/passividade, afirmação/submissão, entre outras, constroem um regime de género (Connell, 2001) fundamentado numa visão essencialista, pouco problematizado ou questionado no seio dos GDF.

Rui – Acho que educação física é uma disciplina diferente…
Batista – Onde nós nos abrimos mais…
Rui – É mais prática, podemos falar entre nós todos…
Rui – Não é como a outra aula que nós temos de tar parados sempre a olhar para o quadro…
Brito – E a apanhar uma alta seca…
Rui – E calados… E tar atentos noventa minutos, que é um bocado…

Batista – Na educação física tamos ao ar livre, podemos mexer fisicamente… Na sala de aula não, só mexemos as mãos e falamos mais nada.

Brito – Eu acho que educação física para as raparigas nem é muito bom porque elas não gostam de fazer muito desporto…
Joaquim – Se for como o caso da rapariga da nossa turma, não… Ela não gosta de se mexer, ela gosta de mais de tar…
Batista – A dormir…
Joaquim – Mais quietinha…

Guilherme – As meninas não fazem [educação física].
Ent.– Porquê?
Guilherme – Ó stora, isso não sei, elas é que sabem… Porque são preguiçosas…
Rui – São malucas é da cabeça… Uma fugiu, disse que não fazia, que tinha vergonha de se despir à frente das outras, não fazia a depilação (riso geral)

Ent. – Não há nenhuma rapariga que goste de Educação Física?
Guilherme – Não, quer dizer pode haver, mas não faz nenhuma.
Mário – Iam à aula [as raparigas] mas nunca levavam equipamento [de educação física]
Bernardo – Pois é também tinha duas colegas minhas que não faziam piscina, nem nada, não faziam nada!
Zeca – Ya…ya..
Ent. – Porquê?
Zeca – Se calhar vergonha…
Bernardo – Com vergonha, não sei…
Mário – Porque depois falávamos nisso, lembro-me que falámos isso na aula, os rapazes faziam todos educação física praticamente, mas as raparigas não faziam porque tinham vergonha depois no balneário…
Zeca – Se calhar porque mudam de turma no inicio do ano e não se conhecem bem uma das outras…
Mário – Do 4.ºano para o 5.º, foi quando se notou mais, ninguém se conhecia, os rapazes habituámo-nos bem mas as raparigas cada uma vinha de uma escola diferente….

Nestes diálogos os rapazes referem uma maior apetência por disciplinas manuais, um gosto especial por desporto e uma predileção por atividades ao ar livre "onde podemos mexer fisicamente". Sublinham ainda a oposição entre as aulas ligadas à atividade física ou *práticas* e as outras, que implicam maior passividade e concentração: "na sala de aula só mexemos as mãos e falamos, mais nada". Por isso, estão a "apanhar uma alta seca…".

Ainda de acordo com a opinião masculina, as jovens não participam em atividades físicas porque "não gostam de se mexer", "são preguiçosas", gostam principalmente de "dormir" e "estar quietinhas" (o diminutivo reforça a ideia). Deste modo, um discurso regulador parece instaurar *verdades* e entendimentos binários dominantes (Francis, 2010), numa clara alusão a uma essência passiva.

O fato de as jovens assumirem, genericamente, uma atitude de maior indiferença, não se envolvendo em atividades físicas pode levantar uma questão: Será que os/as docentes desta área curricular tentam encontrar modalidades que interessam a todos/as ou cedem a uma maior pressão masculina, direcionando maioritariamente as aulas para atividades competitivas que vão ao encontro do interesse da maioria dos rapazes?

Altmann, Ayoub & Amaral (2011), num estudo sobre a forma como o género atravessa a prática docente nas aulas de educação física, afirmam:

> "A conceção de que os meninos são mais habilidosos para a prática esportiva e para jogos coletivos, enquanto grande parte das meninas não se envolve com a mesma intensidade nessas práticas, pois não desejam suar e querem manter-se arrumadas, está presente em diversas falas docentes desta pesquisa" (Altmann *et al,* 2011: 492).

Referem ainda que os/as docentes se confrontam, no seu quotidiano, com a dificuldade de gerir diferentes interesses, em turmas mistas, pois muitos rapazes permanecem arreigados a uma perspetiva teórica segundo a qual as raparigas possuem *naturalmente* menores aptidões desportivas, o que torna a sua presença nos jogos coletivos, *um fardo* para a equipa.

Na mesma linha, Silva, Gomes & Goellner (2008a: 399), num estudo realizado com rapazes e raparigas do ensino secundário, sobre as relações de género na educação física, concluem que a permanente avaliação negativa que os rapazes fazem sobre o desempenho das raparigas leva ao seu desinvestimento em muitas atividades desportivas por se "sentirem marginalizadas, impedidas de participar ou mesmo ridicularizadas". As jovens entrevistadas, neste estudo, referem a relutância masculina sempre que são constituídas equipas mistas, pois a participação feminina é vista como um problema para os rapazes que as consideram inferiores e as culpabilizam quando a *performance* da equipa fica aquém do desejado. Na sua opinião, o papel secundário e desvalorizante que lhes é atribuído potencia o seu afastamento das equipas mistas, não só no futebol como noutras modalidades, onde a superioridade masculina raramente é questionada, assumindo-se como a forma por excelência de manifestação pública do valor pessoal de rapazes e homens (Gastaldo & Braga, 2011). Silva, Gomes & Goellner (2008a) defendem que não é suficiente a existência de turmas coeducativas na disciplina de educação física, com iguais oportunidades de acesso, para ser assegurada uma igualdade de género, pois na sua opinião

> "misturam-se alunos e alunas numa mesma turma tentando que as raparigas se adaptem a currículos e conteúdos programáticos concebidos e desenhados para o público-alvo de origem, os rapazes" (ibidem: 402).

Com efeito, se alguns/algumas docentes enfatizam a necessidade de turmas mistas como forma de desconstruir "uma imagem cristalizada da incapacidade ou menor habilidade feminina" (Altmann *et al,* 2011: 495), outros referem o cuidado que os rapazes devem ter nas práticas desportivas para não magoarem as raparigas que são *naturalmente* mais frágeis. A generalização de diferenças inatas e perspetivas biológicas cruzam-se nos discursos e argumentos de muitos/as alunos/as e docentes, impedindo-os de perceber a singularidade e heterogeneidade dos sujeitos e

diferentes formas de ser rapaz e rapariga. De fato, as questões de género aparecem, frequentemente, como um problema a gerir nas aulas de educação física (Silva *et al,* 2008b) tornando-se urgente e necessário problematizar

> "conceções estereotipadas do feminino e do masculino, presentes entre docentes e discentes, mostrando que nem todos os meninos se identificam com esportes e jogos colectivos e que meninas também sabem e gostam de jogar" (*ibidem*: 497).

Por outro lado, parece prevalecer, em muitos contextos desportivos, um ambiente em que se endereça *um convite* às raparigas para participarem num espaço "de e para os rapazes" (Silva *et al*, 2008a: 400). Em consequência, o *déficit* de confiança que estas sentem, relativamente aos seus pares masculinos, será sempre difícil de ultrapassar enquanto as representações de género e os valores implícitos não forem individualmente e coletivamente visibilizados, questionados e alterados.

"Os rapazes jogam futebol, as raparigas contam segredos"

O investimento e a atenção dada ao desporto atravessam o quotidiano dos rapazes, influenciando as suas decisões no campo pessoal, profissional e social.

> Ent. – Na tua turma há mais rapazes ou raparigas?
> Walter – Rapazes. Mais de metade, somos 25 e só 6 raparigas. A maioria das raparigas está no curso de ciências, que tem muitas saídas. Vão para ai porque têm muitas saídas enquanto os rapazes querem desposto, porque é acessível.

Acentua-se o modo como a relação entre masculinidade e desporto determina as opções académicas, pois os cursos profissionais de desporto são uma preferência de muitos rapazes. Pelo contrário, as orientações femininas parecem apoiar-se numa visão mais sustentada de futuro, pois na opinião deste jovem elas selecionam áreas que "têm muitas saídas".

Também na área de lazer, os interesses aparecem dicotomizados, pois afirma-se que com os amigos "joga-se futebol", enquanto as amigas "não jogam futebol porque não têm jeito".

> Ent. – O que fazes com os amigos e com as amigas?
> Rui – Com os amigos, falo, saio á noite, jogo futebol, vou as compras com elas também, mas não jogo futebol, como é óbvio. As minhas amigas não porque dizem que não têm jeito.
> Ent. – Há assuntos de que falas mais com os rapazes do que com as raparigas?

Walter – Sim, aquele caso do futebol, acho que o único que falo mais com eles do que com elas.

Ent. – Nos intervalos atualmente na tua escola, os rapazes e raparigas passam juntos ou separados?
Brito – Na minha turma é junto, mas do 10.º para baixo, é rapazes e raparigas separados. Os rapazes jogam futebol, as raparigas contam segredos, brincam, algumas coisas delas.
Ent. – E os assuntos? O que falas com um rapaz é o mesmo, que falas com uma rapariga ou há diferenças?
Brito – Por exemplo, sinto-me até incomodado, mas à data era só rapazes e futebol. Mas agora está um bocado a renovar, elas interessam-se com o Ronaldo e isso tudo também gostam de falar sobre isso e discutir, está a tornar igual. Mas eu não vou falar de misses com rapazes, só se quiser fazer piada, acho que os rapazes falam de carros motas e futebol, acho que é normal. Se bem que já se fala um bocado com elas, fala-se um bocado de tudo.

Para estes jovens, os momentos de lazer são preferencialmente dedicados a jogar futebol ou a discutir sobre o mesmo, ou seja, o desporto "não se esgota naqueles que o praticam, mas atinge aqueles que o apreciam e o consomem" (Vaz, 2011: 850). Refere-se, ainda, que as conversas sobre futebol começam a generalizar-se, integrando as raparigas, mas o interesse delas por este desporto advém principalmente da admiração pela figura de Cristiano Ronaldo. Com efeito, este desportista vem assumindo um interesse crescente na comunicação social, frequentemente apresentado não só como um jogador de excelência, mas também como um objeto de desejo do *olhar* feminino. Assim, o interesse pelo tema do futebol é claramente genderizado: para os rapazes o foco faz-se através da análise da modalidade nos seus aspetos técnicos, enquanto o interesse feminino é focado na estética da figura do jogador, minimizando as suas competências para o entender e discutir tecnicamente (Wedgwood, 2008). A segregação dos temas de conversa é ainda reforçada quando se menciona que "é normal" falar com os rapazes sobre "carros, motas e futebol", retomando o discurso que remete para a normalização social de diferentes interesses desportivos em função do género.
Por outro lado, na opinião do Brito, os/as jovens mais novos, "do 10.º para baixo", ocupam os intervalos escolares de uma forma distinta: enquanto os primeiros se entretêm jogando futebol, as raparigas contam segredos, brincam, "aquelas coisas delas". Esta opinião vem sublinhar a associação entre masculinidade e uma ocupação de tempos livres ativa e competitiva, enquanto as raparigas são associadas a uma

ludicidade mais contida e controlada (Barbosa, 2004), indiciando mesmo uma certa futilidade: "contam segredos".
A esta dicotomia certamente não é alheia, nos nossos dias e na nossa cultura, a escolha dos distintos objetos lúdicos que são oferecidos às crianças e aos jovens, refletindo visões genderizadas e estereotipadas de masculinidade e feminilidade. Assim:

> "para os meninos, a bola, que demanda atividade física intensa, deve ser praticada na rua, em amplas redes de socialização, 'coisas de homem'; para as meninas, a boneca, que demanda atividade física mínima, deve ser 'criada' dentro de casa, em redes de socialização doméstica, aprendendo a cuidar da casa e tratar de crianças 'coisas de mulher'" (Gastaldo & Braga, 2011: 879).

Por outro lado, os rapazes possuem maiores probabilidades de serem ridicularizados e rejeitados pelos colegas (Paechter, 2012), quando aderem a "brincadeiras femininas" do que as raparigas que gostam de jogos "arrapazados". As atividades lúdicas refletem igualmente uma maior preocupação relativamente aos rapazes sendo mais fácil os agentes socializadores aceitarem "brincadeiras masculinas", nas raparigas, do que respeitarem uma tendência masculina para brinquedos e situações lúdicas socialmente atribuídas à feminilidade.

"Aquelas que fazem desporto até se chamam 'Maria-rapaz'"

O simbolismo e a popularidade do futebol nas escolas, no espaço familiar e social, nas associações locais e nos *media* é um fato incontornável da contemporaneidade ocidental. Esta é, também, uma prática fortemente segregada, onde as raparigas ou as mulheres encontram dificuldades, num espaço que resiste à mudança, atribuindo-lhes os lugares subalternos.

Ent. – E vocês acham que as raparigas não gostam de educação física porquê?
Bernardo – Algumas, porque outras... Aquelas que fazem desporto até se chamam "Maria-rapaz"...
Zeca – Não são todas... É aquelas que jogam futebol, cabelo mais curto...
Walter – Hoje em dia há cada vez mais raparigas a jogar futebol...
Brito – Parece que isto hoje em dia deixou de ser assim dos rapazes... E há raparigas que jogam bem, que jogam muito bem que dão "bailinho" a muitos rapazes...
Walter – Na escola jogam poucas, muito poucas...
Ent. – Porquê?
Brito – Talvez tenham medo, não sei...
Walter – De se aleijar talvez... (risos)

Brito – De se cansar... Ainda por cima, vão-se cansar e acho que é escusado elas estarem-se a desgastar ou então pelo mesmo motivo que nós, para não andarmos sujos, sabe-se lá...
Vítor – O futebol a nível mundial, a alta roda de futebol é de homens...
Zeca – Ya...não aparecem jogos de raparigas na televisão...Só nos jogos olímpicos, mais nada...
Vítor – E das seleções...
Bernardo – E ai há melhores raparigas do que homens... (Confusão de vozes)
Vítor – É mais tático, o das raparigas é mais tático, se fores ver os jogos delas.... Elas põem mesmo a bola ali certinha...

Walter – Acho que hoje em dia o futebol é para rapaz e rapariga, depende das pessoas
Ent. – Mas no futebol, ainda se vê mas rapazes que raparigas...
Walter – Acho que é muito humano, tem muito de si. Porque o futebol é só para rapazes, mas hoje em dia, há muitas raparigas a provar o contrário, que futebol é para os dois lados.

Embora neste diálogo o discurso revele condescendência perante o interesse das raparigas pelo futebol, de fato enfatiza-se que "jogam muito poucas", ou seja, apesar de uma aceitação *tolerante* dos rapazes, as jovens, maioritariamente, recusam integrar-se em desportos masculinizados. A explicação encontrada pelos rapazes, no diálogo anterior, prende-se com uma *natural* inadequação, pois "talvez tenham medo de se aleijar, de se cansar ou para não ficarem sujas", preocupação que não refletem relativamente a si próprios. Com efeito, muitas jovens percecionam atitudes de rejeição masculinas quando se apresentam *menos cuidadas*, podendo também esta opinião potenciar o seu distanciamento e desmotivação para atividades que implicam suar ou ficarem sujas (Saavedra, 2001).
Preconceitos profundamente enraizados, segundo os quais uma rapariga suja, suada e a jogar futebol não é feminina ou que as boas atletas são homossexuais, são visíveis em práticas discursivas que ridicularizam, humilham e objetivizam as raparigas, sendo este um recurso poderoso na afirmação do poder masculino (Dalley-Trim, 2007). Tendo de enfrentar conceções estereotipadas segundo as quais a habilidade corporal é tipicamente masculina, as raparigas necessitam de assegurar uma *performance* muito elevada para serem aceites, displicentemente, numa área em que o desempenho masculino é percecionado e afirmado como *naturalmente* superior (Altmann *et al*, 2011).

Os participantes nos GDF, apesar de reconhecerem a competência feminina no futebol - "há raparigas que jogam bem, que jogam muito bem que dão "bailinho" - a muitos rapazes", consideram que este é um desporto masculino pois "não aparecem jogos de raparigas na televisão". O debate assume, contudo, contornos mais vivos face à afirmação de um dos participantes, segundo o qual nas grandes competições há "melhores raparigas do que homens", gerando grande controvérsia entre os que apoiam e os que rejeitam esse posicionamento[57]. A conclusão que emerge da discussão e parece reunir o consenso maioritário recorre, mais uma vez, a um argumento essencialista baseado em diferenças biológicas. Numa modalidade como o futebol, onde se promove a celebração da superioridade do sexo masculino (Wedgood, 2008), o futebol feminino é avaliado pelos rapazes como "mais tático", ou seja, as raparigas são boas nesta modalidade apenas e só quando a praticam de acordo com a sua *essência feminina.* A ênfase no aspeto tático assume-se, assim, como uma referência de comportamento desportivo caraterizado por maior suavidade e flexibilidade na forma de jogar, que estará, portanto, enquadrada num modelo apropriado de feminilidade.
O futebol permanece, por isso, como o desporto por excelência que celebra a masculinidade e a sua superioridade física (Wedgwood, 2008), pois mesmo quando, condescendentemente, referem a existência de "grandes jogadoras mulheres" concluem - "é um desporto mais para rapazes".

"Se a Nicole me desse uma "cueca" juro ficava doido, nunca mais jogava futebol"

Como referido anteriormente, os jovens defendem que "quem nasce para o futebol são os rapazes, não as raparigas", sendo esta modalidade talvez um dos mais importantes territórios, da atualidade ocidental, onde o feminino é explicitamente posicionado como categoria inferior.

Vítor – Uma rapariga da escola dele... ela cortou o cabelo de propósito curto porque não havia equipa [de futebol] de raparigas e queria entrar para uma dos rapazes...
Ent. – Mas teve de cortar o cabelo para parecer um rapaz?
Zeca – Ya, que é para não levarem a mal...Não é levar a mal dela, é tipo uma rapariga fintar um rapaz... já começavam a gozar...
Ent. – Começavam a gozar com ela?

57 Não foi possível uma descrição detalhada deste ponto do debate pois o nível conflitual levou a uma sobreposição de vozes que impediu uma transcrição com a fidelidade necessária.

Mário – Com ele, porque o futebol é mais para os rapazes....
Zeca – E se uma rapariga finta um rapaz, coiso (riso geral)
Bernardo – São gozados os rapazes, porque o futebol é mais para os rapazes e não para as raparigas....
Zeca – Porque quem nasce para o futebol são os rapazes, não as raparigas...logo os rapazes têm que ter mais jeito que as raparigas... Se uma rapariga "parte" um rapaz, claro que vão gozar...E assim gostam mais de raparigas é... não sei como é que hei-de dizer...É mais valorizada pronto, dão-lhe mais valor não gozam tanto com ela, sabem que ela é melhor... Se calhar ela também...
Ent. – E aquele que foi fintado?
Bernardo – É gozado...
Zeca – É gozado(risos)
Zeca – Mas não é gozado pra sempre é, só na brincadeira...
Mário – É naquele momento...
Zeca – É naquele momento, mais nada...o resto dão-lhe o valor que lhe davam antes e mesmo assim é na brincadeira, logo a rapariga é que fica a ganhar com isso....
Bernardo – Por exemplo se eu fosse jogar futebol e uma rapariga desse um "cueca" [fintar] juro mesmo, ficava envergonhado e vermelho. Não sou nenhum Cristiano Ronaldo mas, porra se uma rapariga me desse... por exemplo se a Nicole me desse uma "cueca" juro ficava doido, nunca mais jogava futebol...
Ent. – O que é uma "cueca"?
Zeca – É passar a bola no meio das pernas...
Bernardo – Nunca mais jogava futebol na vida...
Ent. – Porquê?
Bernardo – Cum caraças (risos) Porque uma rapariga dar uma cueca (ênfase na frase) oh (risos).

Advoga-se neste diálogo que é inadmissível uma rapariga "fintar um rapaz" ou "dar-lhe uma 'cueca'", demonstrando superioridade num campo considerado *baluarte* masculino. Um acontecimento destes pode assumir contornos devastadores para a masculinidade, pois não parece haver dúvidas que "na arena das práticas desportivas um rapaz ser comparado com uma moça, ou perder para uma moça, parece ser um dos maiores insultos para o seu orgulho masculino" (Silva *et al,* 2008b: 227).
O futebol, e outras modalidades que envolvem maior competição e agressividade, são um campo privilegiado de demonstração de virilidade, onde "o macho" mostra que não é "uma menina" ou "um maricas", mas um "homem de verdade" (Welzer-Lang, 2001). Com efeito,

> "As inseguranças pessoais conferidas pela incapacidade de passar a prova de masculinidade, ou simplesmente a ameaça do fracasso, são suficientes para levar a muitos homens, em particular quando são jovens a um abismo de temor, isolamento, ira, autocastigo, autorepúdio e agressão" [58] (Kaufman, 1999: 4).

Quando os padrões dominantes são desafiados por raparigas ou mulheres, que demonstram competência em áreas de domínio masculino, como o futebol, são pejorativamente consideradas "'maria-rapaz' ou de 'parecer mais um homem' (...), num claro processo de androginização" (Silva *et al,* 2008b: 224). De fato, a assunção de um comportamento masculinizado, por parte das raparigas, não significa maior poder, pois quanto mais se posicionam em consonância com os atributos masculinos mais precária é a sua posição no grupo social. Estes desempenhos enfrentam uma luta constante por legitimidade e reconhecimento, tanto nos grupos de pares masculinos como femininos, que na melhor das hipóteses é apenas parcialmente concedido.
O futebol não é, apenas, um espaço de subalternidade feminina, mas também, de alguns rapazes que não demostram competências nesta modalidade ou, noutra similar (Silva *et al,* 2008a; Altmann & *et al*, 2011).
É nestes contextos que os rapazes aprendem, muitas vezes de uma forma violenta, os valores de uma masculinidade hegemónica, que lhes exige dureza, agressividade, virilidade, resistência e, em último caso, a negação e ocultação da própria dor. Para Welzer-Lang (2001: 463), esta é uma aprendizagem "que se faz no *sofrimento",* porque é necessário ser duro, para "jogar tão bem como os outros", "para integrar o grupo restrito dos homens". Assim, "a guerra que os homens empreendem em seus próprios corpos, é inicialmente uma guerra contra eles mesmos. Depois, numa segunda etapa é uma guerra contra os outros" (*ibidem*: 463).
Badinter (1993: 129), refletindo sobre a importância dos desportos coletivos nos Estados Unidos na construção da masculinidade argumenta:

> "É no terreno desportivo que o pré-adolescente americano ganha os galões de macho. Demonstra aí publicamente o seu desprezo pela dor, o domínio do corpo, a resistência aos golpes, a vontade de ganhar e de esmagar os outros. Em resumo mostra que não é um bebé, uma menina, ou um homossexual, mas sim um verdadeiro «gajo». Os recintos desportivos e os vestiários são ainda lugares onde a misticidade é impensável, microcosmos de mais puro machismo sem reais equivalentes na vida normal" (Badinter,1993: 129).

58 Tradução da Autora

Martino & Pallotta-Chiarolli (2003) defendem que em muitas escolas se explora e incentiva a prática do futebol masculino, considerando-a uma atividade importante na formação pessoal dos rapazes. Promovem-se, por isso, torneios interturmas e interescolas consagrando especial destaque, na vida social escolar, aos sucessos alcançados e aos seus protagonistas. Assim, os jovens, com capacidade de afirmação em atividades desportivas valorizadas no contexto escolar, adquirem um estatuto superior na hierarquia social da escola, servindo-se, por vezes, desse posicionamento para ampliar o seu poder e privilégios face a outros colegas considerados *menos viris* ou com maiores dificuldades no campo desportivo (Louro, 2000; Paechter, 2007).

Estes autores, através de entrevistas com rapazes sobre as práticas desportivas nas escolas, puderam perceber que os próprios professores ou treinadores podem ser permissivos a diferentes formas de inferiorizar e marginalizar os alunos, que não demonstram competências nas práticas desportivas, sendo posicionados na base da hierarquia masculina (Paechter, 2007). Sublinha-se ainda que os jovens com uma identidade não heterossexual confessaram que os espaços de desporto eram locais de medo, violência e falta de segurança, pois uma vigilância *menos apertada* e mais permissiva propiciava a perseguição e o assédio de colegas que os sujeitavam e violentavam física e psicologicamente.

Em síntese

A existência de uma masculinidade hegemónica, no espaço escolar, é evidenciada nos discursos dos participantes, um verdadeiro "Big Brother" (Amâncio, 2004:24), fiscalizando, punindo ou sancionando os comportamentos *adequados*. A estigmatização a que muitos jovens, que não reproduzem os esquemas normais de virilidade, são sujeitos pode transformar-se num isolamento especialmente duro numa fase da vida em que a convivialidade e os relacionamentos interpares funcionam como suporte afetivo devido a um maior afastamento familiar.

Embora a maioria destes rapazes aceitem e defendam os valores dominantes, muitos deles parecem integrar uma masculinidade cúmplice, agindo *em sombra,* perante atitudes de violência sobre *outros/as*. De fato, como atrás referido, a masculinidade hegemónica é efetivamente adotada por muito poucos homens, permanecendo a maioria numa posição confortável, usufruindo dos dividendos de uma masculinidade superior, sem a assunção clara desses valores.

No capítulo seguinte tentar-se-á perceber-se como os participantes nos GDF conciliam os valores hegemónicos, aqui referidos, com as exigências de uma escola meritocrática. Que discursos mobilizam ao refletir sobre o seu insucesso? Estabelecem uma relação entre a masculinidade hegemónica e as dificuldades de aprendizagem? Como gerem as tensões resultantes de uma posição de confronto face à normatividade escolar? Sentem-se excluídos ou autoexcluem-se?

CAPÍTULO VII - A (difícil) gestão do quotidiano escolar

O interesse recente dos *media* e dos/as cidadãos/as relativamente às diferenças nos percursos escolares de rapazes e raparigas teve como vantagem trazer para o espaço escolar a masculinidade como categoria de análise, constituindo-se como um problema de investigação social.

Esta é sem dúvida uma nova abordagem, pois até há poucos anos apenas as questões femininas eram consideradas problemáticas no contexto educativo tendo em conta a tradicional desigualdade de oportunidades a que as mulheres estiveram sujeitas ao longo dos tempos (Foster *et al,* 2001; Rocha & Ferreira, 2002; Saavedra, 2004).

A preocupação pelos resultados escolares dos rapazes tem, contudo, gerado discursos e posicionamentos que tendem a uma polarização dos/as estudantes em campos opostos, com os rapazes vitimizados e situados como um todo no campo do insucesso. O interesse dos meios de comunicação social por dados que apontam as baixas pontuações dos rapazes nos testes de leitura, os indicadores de abandono e a predominância masculina nas situações de indisciplina e desafetação da escola têm contribuído para alimentar as correntes que defendem uma única forma de masculinidade, com dificuldades de adaptação a uma escola feminizada (Júlio & Vaz, 2009).

Contrariando a corrente centrada na vitimização masculina, diferentes autores (Kane, 2006; Arnot, 2007; Lyng, 2009; Charlot, 2009a; Whelen, 2011) defendem que não é possível ver os rapazes (e também as raparigas) como um grupo indiferenciado e unitário, sendo prudente procurar perceber que rapazes, em particular, devem ser motivo de preocupação.

A desafetação escolar dos rapazes não deve, por isso, ser generalizada pois existem atualmente jovens do sexo masculino, principalmente das chamadas classes médias, que investem na escolaridade, numa lógica utilitarista de futuro, vindo a obter níveis elevados de sucesso (Abrantes, 2003a). Pelo contrário, são os jovens oriundos dos grupos sociais mais desfavorecidos e de grupos étnicos marginalizados, que contribuem decisivamente para as elevadas taxas masculinas de desafetação escolar, o que vem complexificar uma questão frequentemente analisada em termos dicotómicos (Jha & Kellener, 2006; Kane, 2006; Seabra, 2009; Júlio & Vaz, 2009; Foster *et al,* 2001).

Neste capítulo, ainda centrado dos discursos dos GDF, os jovens falam sobre o seu posicionamento face à escola, sendo a indecisão entre a escola e trabalho e as diferenças entre rapazes e raparigas temas amplamente debatidos e questionados.

7.1. Entre a escola e o trabalho

Um percurso marcado pelo fracasso escolar é comum a todos estes jovens, mas os seus posicionamentos não são homogéneos face à escola, aos saberes que ela transmite ou à utilidade que pode vir a ter. Importa, por isso, perceber qual o papel da escola, dos agentes educativos e dos próprios jovens na gestão quotidiana do insucesso escolar.

"Eu acabava o curso, depois ia trabalhar"

Entre a escola e o trabalho as opiniões divergem, embora maioritariamente pareçam inclinar-se para uma escolaridade básica ou de nível secundário como elemento facilitador da sua inserção no mercado de trabalho. Nos discursos seguintes confrontam-se diferentes posicionamentos, uns advogando o abandono e outros considerando a necessidade de terminar uma escolaridade básica.

> Rodrigo – Mais tarde és despedido, pois nem o 9.º ano tens, depois queres trabalho e não tens…
> Batista – Eu acabava o curso, depois ia trabalhar…
> Rodrigo – Mas não é mais tarde, que depois vais tirar o 9.º ano…
> Ent. – E tu gostavas de ir trabalhar ou não?
> Rui – Eu acho que não, porque acho que ainda não tenho estudos nem capacidade para isso, tenho de aprender mais, depois se conseguir posso ir trabalhar, mas eu queria era acabar os estudos… Pelo menos até ao 12.º…
> Ent. – Até ao 12.º, para a universidade, não?
> Rui – Pode ser, depende do curso, se eu gostar, se tiver boas notas, acho que posso ir… Nunca experimentei, acho que podemos sempre experimentar uma primeira vez, se correr mal, correu, se não correr…
>
> Fabrício – Andar na escola é aquela coisa que nós vimos para a escola todos os dias…
> Batista – E pró trabalho também vais todos os dias… Só às vezes é que tens assim uma folguita…
> Fabrício – Vimos para escola todos os dias, não tamos a trabalhar, quer dizer tirando os dias que temos tecnologias, aí temos que trabalhar…
>
> Batista – Não é só em tecnologias que trabalhamos…
> Fabrício – Nós na escola ainda nos divertimos um bocado, depois mas se nós formos para o trabalho nós ai já temos desde as 8.30, até as 17…
> Basilio – Ou mais cedo…

Fabrício – Sempre a trabalhar, só descansamos ao meio dia e... Aí não temos divertimento, enquanto na escola temos divertimento com os colegas...
Batista – Atão mas tu a pensares assim, se tu quiseres ir trabalhar, depois só queres tar escola para teres divertimento...
Fabrício – Não, não é por casa disso...
Batista – Tens da 1.20 até as 2.10, no trabalho não, no trabalho tas lá a trabalhar... Tens mais responsabilidade e tens mais, sei lá... experiência...
Fabrício – Por isso mesmo é que eu venho à escola, que é para tirar o 9.º ano para depois ir trabalhar...
Batista – Por exemplo, tás a trabalhar, tens de te esforçar para receber um bom ordenado, para sustentares a casa, se tiveres mulher e filhos tens que sustentar também os teus filhos, por isso...
Nuno – Olha, digo assim não há melhor altura de que ser estudante, não se faz um caraças... vais às aulas quando te apetece. Se for preciso recebes dinheiro por estar num curso... Vais para um curso, se for preciso vais lá uma ou duas vezes...decides as tuas férias...

Filipe – Acho que é melhor andar na escola, mas depende do trabalho, se fosse um trabalho bom, gostava de trabalhar, se fosse mau, preferia andar na escola.
Ent – O que é para ti um trabalho bom?
Filipe – É onde nós trabalhamos e que seja um local limpo e estejamos ao quente. Atrás de uma secretária

À semelhança de outras investigações que vêm aprofundando a relação dos jovens com a escola (Abrantes, 2003a; Pais, 2008; Sebastião, 2009; Charlot, 2009a), estes rapazes consideram-na um importante espaço de convivialidade onde "ainda nos divertimos um bocado", marcando uma fronteira com o ambiente laboral que, no futuro, irá exigir maior "esforço" e responsabilidade. Com efeito, "pelo menos num ponto, a escola faz muito sentido para os alunos e, mais ainda, assim parece, para os alunos que acham a instituição escolar aborrecida: a escola é um espaço relacional que lhes é precioso" (Charlot, 2009a: 83).
Percecionando a instabilidade e a dureza do mundo do trabalho, a escola é frequentemente encarada como um "mal menor". Com efeito, muitos destes jovens parecem integrar "os alunos em fila de espera para o mercado de trabalho" (Abrantes, 2003a: 36), ou seja, jovens com "um forte sentimento de alienação" (*ibidem*: 36), que procuram em socializações paralelas à escola, por vezes associadas a atividades ilícitas, encontrar algum sentido para as suas vidas.

O trabalho manual, desqualificado e mal remunerado, aparece como um *fantasma* e uma ameaça no seu futuro, sendo a permanência na escola, por vezes, uma tentativa de fuga ou um adiamento à entrada na precarização laboral (Pais, 2001).
As ambições profissionais destes jovens revelam, contudo, diferenças significativas relativamente aos rapazes da classe operária estudados por Paul Willis (1991) na década de 70, para quem um trabalho de *escritório*, associado ao trabalho mental, era incompatível com o trabalho duro inerente a uma *verdadeira* masculinidade. Distanciando-se deste posicionamento, o Filipe, como a maioria dos jovens participantes nos GDF, considera que a profissão "ideal" se traduz num "trabalho atrás de uma secretária", ou seja, "limpo e onde se esteja ao quente".
Na mesma linha dos jovens entrevistados por Bernard Charlot (2009b), parecem ver pouco sentido no trabalho escolar, indo à escola para ter um bom trabalho mais tarde. Pedro Abrantes (2003b) advoga que muitos jovens consideram a frequência escolar uma necessidade, no sentido de conseguir uma vida melhor, não conferindo à aprendizagem uma real importância. Procuram, por isso, passar de ano obtendo "o máximo de classificações e qualificações, com o mínimo de investimento" (Abrantes, 2003b: 99).
É neste caso que os amigos aparecem como especialmente necessários, dando sentido ao tempo que passam dentro e fora da escola. Posicionados sistematicamente na base de uma hierarquia construída sobre o desempenho escolar, estes jovens, que apresentam níveis de insucesso elevado, parecem necessitar, mais do que outros, de fontes alternativas de poder e afirmação, desafiando as práticas institucionais no sentido de obter reconhecimento no grupo de pares.
O grupo (de amigos) torna-se, por isso, uma fonte de poder, de resistência e também lugar de inclusão, um verdadeiro pilar de sobrevivência para estes rapazes que se sentem *julgados* e *diagnosticados* num ambiente escolar que parece também não os desejar (Abrantes, 2003a; 2003b; Vienne, 2005). Assim, as atitudes de oposição, nomeadamente em determinados grupos oriundos das classes trabalhadoras, advém não só de uma tradição cultural ou de género mas também da identificação grupal que lhes concede "a segurança e os apoios mútuos necessários a uma resistência colectiva" (Ferreira, P., 2000: 61).
Esta segurança não se limita aos muros da escola, estendendo-se a outros contextos onde estes jovens se sentem mais vulneráveis e desvalorizados socialmente. Como defende Sofia Marques da Silva (2011),

> "O grupo é, deste modo, um património identitário que permite a estes/as jovens, principalmente rapazes, fazerem as suas transições para a vida adulta sem rupturas fragilizantes, Se a pertença ao grupo ao nível local é prestigiante, na medida em que se reconhece o seu estatuto juvenil, quando saem para outros contextos a pertença ao grupo é sobretudo um modo de segurança e de protecção em situações que compreendem de alguma injustiça" (Silva, 2011: 305).

Com efeito, se muitos jovens com insucesso, oriundos das classes trabalhadoras, optam por uma entrada precoce no mercado laboral, outros *agarram-se* à escola, tentando usufruir de um tempo de convivialidade, ludicidade e despreocupação. Não se mobilizam verdadeiramente para o trabalho escolar, mas tentam chegar o mais longe possível com o mínimo de esforço, acreditando que apesar do insucesso recorrente a credenciação escolar pode ser "a chave do êxito, do reconhecimento social, da vida feliz" (Charlot, 2009a: 55).

"Vim só para tirar o 9.º ano"

Apesar destes discursos possuírem traços comuns aos anteriores, nomeadamente o desinvestimento na aprendizagem e a recusa da normatividade escolar, um curso profissional ou o acesso à escolaridade básica parece representar, para alguns, uma *janela de oportunidades*.

Ent. – Um curso profissional é importante para o futuro?
Nuno – É, porque sem um curso, por exemplo se formos para uma cozinha…
Fernando – Temos que ir certificados…
Nuno – Ya, Vamos para uma cozinha, não sabemos cozinhar, que é que vamos lá fazer? Por isso tendo um curso é uma maneira mais fácil de… vai para o nosso currículo, porque temos os cursos que fizemos e temos prática…
Ent.– Porque é que vocês vieram para um curso profissional?
Fernando – Oh, porque era para tirar o 9.º mais rápido…
Basilio – Já tinha andado neste curso no primeiro ano, mas há professores que são assim um bocado pró manhosos, fazem aquelas estratégias. Chumbei por faltas e depois vi que esta era a única escola que tinha vaga, ainda para este ano. Mandaram-me para este curso, eu vim que era para tirar o 9.º ano, porque já tinha tido o primeiro ano, mas não tive sucesso. Quero tirar o 9.º ano, para depois seguir em frente…

Fabrício – Eu vim para o curso, que era para tirar a equivalência do 9.º ano, e depois quando acabasse o curso tirava outro curso que era para tirar a equivalência do 12.º
Ent. – Mas porquê este?
Fabrício – Porque era o único curso que se adaptava para o ano que eu tinha e era o único curso que dava para tirar o 9.º ano

Ent. – Mas tu gostavas de eletricista ou nem por isso?
Fabrício – Vim só para tirar o 9.º ano. Vim para este curso porque não tinha cabeça para a turma normal e porque já percebia alguma coisa de eletricidade…

Batista – Se me dessem agora o trabalho, eu ia trabalhar, mas ia para…
Rodrigo – Part-time…
Batista – Só ao fim de semana ou à semana à noite… Sim, porque eu para o ano, quero fazer os exames do 9.º ano, que é para ir para Lisboa para o Colégio Militar…

Pinto – Para que é que eu vou andar a perder tempo com um curso? (risos) Não servem para nada (risos)
Dorival – Servem, servem…
Fernando – Nem que seja para tirares o 9.º ano…
Pinto – É a única coisa…
Fernando – Ah assim já tá bem (risos)
Ent – Então e porque é que tu estás aqui?
Pinto – Para tirar o 9.º…

Ent – Andar na escola é melhor que ir trabalhar?
Rui – Eu acho que sim. É claro que a gente para ter um bom emprego tem que aprender…
Filipe – Mas na escola também temos que acabar tudo, para arranjarmos um trabalho decente…
Rui – É claro que um rapaz gosta sempre mais de andar a trabalhar do que estar…
Filipe – Sempre sentado
Joaquim – Primeiro quero tirar a carta de condução… continuar, tirar o 9.º ano, e tirar a carta de condução…
Ent – E depois paras no 9.º?
Joaquim – Não, continuo à frente… agora tou a ver, se conseguir tirar o 9.º ano… vou ali para ao pé do Monte Formoso (voz inaudível) tirar o 12.º…

O consenso gera-se em torno da finalização da escolaridade obrigatória para obter uma certificação básica, não sendo, contudo, um fim em si mesmo, mas *a chave* para outros projetos e sonhos, como possuir a carta de condução, o acesso à vida militar ou "para depois seguir em frente". A carta de condução é um fator motivacional relevante para permanecerem no sistema de ensino mas, também, o receio de virem a ser prejudicados, apenas com o 9º ano, por uma escolaridade obrigatória que irá passar em breve para 12 anos – "daqui a algum tempo vai ser obrigatório o 12º ano".

A dupla certificação (profissional e escolar) concedida pelos cursos EFA é encarada, por alguns, como uma mais-valia no mundo laboral, pois "temos que ir certificados", mas, para a maioria, representa uma forma de "tirar o 9º ano mais rápido", sendo irrelevante o curso ou a escola que frequentam: "Vi que esta era a única escola que tinha vaga ainda para este ano"; "Mandaram-me para este curso, eu vim que era para tirar o 9.º ano". Com efeito, os cursos de educação e formação (CEF's) e as vias profissionais são frequentemente percecionados pelos agentes educativos, pelos jovens e pelas suas famílias como *um mal menor* ou de último recurso para os alunos que acumulam retenções e revelam incapacidade de obter sucesso escolar (Pais, 2008; Charlot, 2009a).

Sobre este assunto várias questões podem ser levantadas: Até que ponto este encaminhamento e integração em turmas homogéneas, de alunos com insucesso, abala a autoestima destes jovens? Como se sentem integrados em cursos, que se situam na base do sistema social escolar?

Em Portugal, como noutros países, a importância e o mediatismo atribuído aos *rankings* das escolas (Foster *et al,* 2001; Sarmento, 2005; Macedo, 2012), tem possibilitado estratégias de seleção, através das quais as classes médias procuram assegurar as melhores escolas, no sentido de assegurar um futuro promissor para os seus filhos. Estas manobras de seleção dos estabelecimentos são frequentemente complementadas pela constituição de turmas segregadas e socialmente hierarquizadas, dentro das instituições educativas. Através destas escolhas, que ocultam estratagemas classistas, os/as alunos/as com mais dificuldades, que são com demasiada frequência os/as de menores recursos, são encaminhados para as opções menos valorizadas e para um acantonamento profissional de precaridade e socialmente desvalorizado (Mateus, 2002; Vienne, 2005; Abrantes, 2009).

Por outro lado, nas últimas décadas, tem-se assistido a uma expansão da formação profissional, através de modelos diversificados, com origem nos sistemas público e privado. Assumindo-se como uma alternativa mais prática e intimamente relacionada com experiências empresariais, as opções profissionais têm procurado arrogar-se como alternativa a um modelo mais teórico da *via normal*. A retórica muito defendida por largos setores da sociedade portuguesa de que este é o melhor caminho para alunos/as com percursos escolares problemáticos é questionada por José A. Correia (2000), segundo o qual esta argumentação tem como objetivo adequar a formação escolar às carências do mundo do trabalho. De acordo com este paradigma, a lógica de conhecimento *per si* não é relevante, sendo antes imprescindível um conhecimento

académico que possa responder às necessidades de mercado.

Com efeito, a questão das desigualdades escolares tem permanecido atual no contexto educativo português, apesar "de uma retórica de igualdade e inclusão" (Abrantes, 2005:42) que perpassa ao nível político-educativo, como um dado adquirido, desde a democratização de 74.

Também os jovens não deixam de percecionar o confinamento simbólico a que ficam sujeitos, pois as opções profissionais, ainda nos nossos dias, aparecem direcionadas para os alunos com insucesso e/ou com problemas de comportamento, que são também maioritariamente das classes situadas na base da pirâmide escolar. Nesta linha, Teresa Seabra (2009) afirma,

> "A escola exclui como sempre, mas agora exclui de uma maneira permanente e subtil, através de uma seleção cada vez mais precoce, realizada em torno da diversificação de fileiras, associada aos processos de orientação" (Seabra, 2009: 79).

Aprofundando este debate, Pedro Abrantes (2008: 75) considera que muitos jovens são hoje vítimas de novas formas de exclusão social, "doces" e "invisíveis", que mesmo mantendo-os mais tempo na escola os encaminham para "estabelecimentos e fileiras desprestigiadas que não têm mais para lhes oferecer do que 'diplomas desvalorizados', tanto no mercado de trabalho como no acesso ao ensino superior". Com efeito, os processos de exclusão mais formais e visíveis no período da ditadura têm dado lugar, no processo de democratização do ensino, a mecanismos de exclusão mais subtis e invisíveis, revelando a complexidade do atual sistema educativo que assume contornos simultaneamente integrador de todos e segregador de alguns.

Esta é uma nova forma de exclusão que se abate principalmente sobre os/as alunos/as oriundos das classes trabalhadoras, gerando os "excluídos do interior", ou seja, são jovens com poucas oportunidades de sucesso dentro e fora do sistema educativo: "Mandaram-me para este curso, eu vim que era para tirar o 9.º ano, porque já tinha tido o primeiro ano, mas não tive sucesso"

Nestas novas formas de exclusão, sente-se o poder de uma ideologia neoliberal, muito veiculada pelos *media,* que coloca a tónica na competitividade e responsabilização individual e no regresso a uma escola meritocrática e seletiva, onde *cada* um *deve ocupar o lugar que merece.*

Importa contudo sublinhar "o caráter heterogéneo e não linear" (Almeida & Rocha, 2010: 101) dos percursos escolares das classes trabalhadoras, cientes que a capacidade de agência individual pode romper o "estatisticamente improvável", possibilitando apesar de todos os constrangimentos e adversidades uma entrada bem sucedida no mundo

do trabalho". Com efeito, não existe uma resposta homogeneizante aos diferentes casos de insucesso, pois embora estes jovens não tenham acesso a uma *verdadeira escolha* sendo, frequentemente, empurrados para opções profissionalizantes ou turmas de *currículos alternativos*, muitos conseguem reconstruir o seu percurso escolar aproveitando a oportunidade de concluir o 9º ano e redefinir os seus objetivos académicos (Charlot, 2009a). Como exemplo o Batista refere a vontade de "fazer os exames do 9.º ano, que é para ir para Lisboa para o Colégio Militar".

Apesar disso, é importante ter presente que "as escolhas pessoais, apesar de aparentemente livres, são processos altamente complexos, intensamente sociais e tendencialmente reprodutores" (Abrantes, 2003a: 40).

"Eu para a universidade também não quero ir"

O ensino superior é desvalorizado, pela maioria, talvez por o sentirem como um patamar inacessível, não só pelo seu percurso escolar marcado por diversas repetências, mas também pela imagem negativa que foram construindo das suas competências (Roazzi & Almeida, 1988; Azevedo, 1999; Ferreira, P., 2000; Sebastião, 2009).

Vitor – Eu acho que devem investir na formação…
Zeca – Acho que pelo menos deve-se ir até ao 12.º…
Mario – Na minha turma estamos todos a acabar o 9.º ano e a maior parte… só há um que quer trabalhar, de resto estamos todos a optar por continuar a estudar…
Zeca – Ya, 12.º ano, é o máximo onde vou…
Mário – Ele diz que quer trabalhar, diz que mais vale trabalhar, já perdeu muito tempo na escola, só quer mesmo o 9.º ano porque é mesmo o que precisa, por exemplo para tirar a carta…. Para algumas profissões é mesmo só com o 12.º ano, mas ele diz que para ele o 9.ºano chega…. mas eu não acho….
Vítor – Eu também não, porque daqui a algum tempo vai ser obrigatório o 12.º….
Ent – Vocês todos querem ir até ao 12.º ano?
Sim… (todos)
Vítor – Quero ir o mais longe…
Renato – Eu não digo mais longe, eu só quero o 12.º…
Zeca – Eu também…
Renato – Já o 9º… já me agrada…
Mário – Porque o 12.º, por exemplo, não tem nenhum curso... já podemos arranjar um emprego, começamos à experiência e se gostam de nós já ficamos mesmo lá…
Zeca – Quanto mais anos, mais cursos tiver o nosso curriculum… mais fácil arranjamos trabalho…

Mário – Só quero o 12.º ano, só quero o 12.º ano. Para quê, vou para a universidade, chego lá, faço as coisas que tenho a fazer, venho cá para fora e é o desemprego, não… Foi só perder tempo…
Zeca – Tantos licenciados...
Mário – Para perder anos da minha vida…
Renato – Chegam aqui… vão trabalhar para as obras…
Vítor – Eu para a universidade também não quero ir…
Zeca – Eu acho que isso é só perder tempo, se tiver pais ricos ou se nascer em berço de ouro...

Relativamente a este nível educativo, as opiniões divergem: para alguns, quem possui um curso superior "tem mais possibilidades de arranjar um emprego melhor", enquanto outros defendem a transversalidade do desemprego, afetando, de modo semelhante, todos os níveis de escolaridade, ou seja, o ensino superior "é só perder tempo".

Nos diálogos transcritos perceciona-se uma imagem desvalorizada, de si próprios enquanto estudantes, pois referindo-se ao acesso a um nível superior afirmam: "não tenho capacidade para lá chegar". O insucesso é então frequentemente "vivido, experienciado e sofrido como um défice pessoal" (Matos, 2009: 99) e a experiência escolar negativa contribui "para uma imagem auto-desvalorizada de si próprio, enquanto pessoa, a qual só é possível resgatar através da recusa da própria escola" (Matos, 2009: 100).

Numa perspetiva diferente, João Sebastião (2009) verificou a existência de discrepâncias entre a autoavaliação que os alunos fazem das suas aprendizagens escolares e o seu percurso efetivo, pois num grupo constituído por alunos com trajetos marcados pela desafetação escolar eram poucos os que se consideravam maus alunos ou mesmo fracos. Para o autor, este discurso pode constituir "uma forma de fuga à estigmatização resultante do veredicto escolar" (Sebastião, 2009: 243), sendo as reprovações justificadas através de causas comportamentais (não ia às aulas, portava-me mal nas aulas e/ou não estudava) ou relacionais (não gostava dos professores, dos colegas ou das turmas). Verificam-se contudo diferenças em função da classe social com as razões comportamentais a prevalecerem como justificação do mau rendimento nos jovens oriundos das classes trabalhadoras, em contraste com a predominância de ordem relacional, mais frequentes nos jovens das classes mais elevadas.

Machado *et al* (2003), num estudo realizado sobre "Classes sociais e estudantes universitários", confirmam o predomínio, no ensino superior, de estudantes universitários oriundos das classes com maior capital económico, cultural, escolar e

social, sendo 62% dos estudantes analisados oriundos de famílias de "empresários, dirigentes e profissionais liberais, por um lado, e de profissionais técnicos e de enquadramento, por outro" (Machado *et al,* 2003: 56). Cruzando as variáveis classe social e género concluem ainda, na linha de outros estudos nacionais e internacionais, que as raparigas são maioritárias neste nível de ensino, mantendo-se este diferencial nas diferentes classes sociais, ou seja, mesmo no segmento de estudantes oriundos das classes com menos recursos, os rapazes são minoritários na frequência do ensino superior.

"Toda a gente quer sempre um trabalho melhor"

Nas *falas* seguintes parece prevalecer uma maior crença nos benefícios do investimento escolar, apesar das aspirações académicas permanecerem vagas e com objetivos indefinidos.

> Batista – Acho que é uma estupidez, porque as pessoas têm que aproveitar desde que entram para a escola até saírem, têm que aproveitar porque se querem ser alguém na vida têm que fazer tudo por isso e pronto... porque depois sem o 12.º ano não conseguem trabalho, e é verdade... Para terem trabalho é preciso o 12.º
> Basílio – Vais para pedreiro...
> Batista – Pedreiro é preciso o 9.º ano
> Basílio – Atão, não é preciso o 12.º...
> Batista – Tá bem, mas há trabalhos e trabalhos. Com o 9.º dá para ir para as obras...
> Rodrigo – Atão com o 9.º podes ir entregar pizzas, tens de ter a licença, não precisas do 12.º...
> Batista – Mas toda a gente quer sempre um trabalho melhor...
> Rodrigo – Mas para isso têm de aproveitar e ir até ao 12.º...
>
> Joaquim – E acho que os meus pais não são daqueles de me baterem, o ano passado quando chumbei, eles sentaram-se ao pé de mim e perguntaram-me o que é que eu ganhava em tirar más notas... e eu comecei a pensar e acho que não ganho nada em tirar más notas, acho que quem se prejudica sou eu e eu não sou nada...
>
> Ent. – Tu ias para a universidade?
> Gregor – Claro, me formar, fazer uma formação. Porque eu quero fazer uma formação, ter uma universidade qualquer, para depois voltar para o Brasil... Voltar para lá, já formado... Chega lá eu faço uns cursinhos, qualquer coisa assim e arruma emprego bom...
> Ent. – E o que é que gostavas de tirar na universidade?
> Gregor – Sei lá... Gosto de... Sei lá qualquer coisa que dê dinheiro...

> Ent. – Se vos oferecessem agora um emprego, vocês deixavam a escola ou não?
> Filipe – Eu era capaz, depende do emprego...
> Rui – Eu deixava a escola e vinha para cá à noite...
> Ent. – Depende do ordenado?
> Filipe – Depende do ordenado, se nos pagassem bem para não fazermos nada...
> Joaquim – Eu acho que era muito difícil agora irmos ter um bom emprego, se há assim tanto desemprego. mais vale estudar...

Embora o discurso continue centrado na aquisição de uma certificação com objetivo de obter "um trabalho decente" ou "tirar a carta", perceciona-se uma maior ambição no sentido de chegar ao 12º ano ou até à universidade. Estes desejos mantêm-se, contudo, numa linha genérica sem objetivos definidos e, mesmo quando demonstram vontade de chegar ao ensino superior, essa ambição permanece vaga, sem uma definição concreta do caminho a seguir ou do percurso para o alcançar.

Se noutros discursos os jovens afirmavam o desejo de ingressar num qualquer curso profissional, estando o seu objetivo centrado na obtenção do 9º ano, parece mais preocupante a mesma indefinição ou generalização relativamente à frequência de um qualquer curso de nível superior. Ao ouvir estes diálogos, em que se verbalizam aspirações a uma vida melhor, através de uma certificação escolar, fica-se com a ideia que os discursos não passam disso mesmo, ou seja, que os próprios jovens não acreditam na sua concretização, não querendo, contudo e para já, abdicar do seu direito *a sonhar* com um futuro melhor.

Torna-se especialmente significativa a afirmação segundo a qual "um rapaz gosta sempre mais de andar a trabalhar do que estar sempre sentado", exemplificativo do modo como o género se assume como importante condicionador do (in)sucesso escolar. A inatividade inerente ao trabalho escolar é considerada *anti natura*, obrigando a um esforço acrescido que eles não têm a certeza de ser recompensado.

Assim, o género e a classe social influenciam-se mutuamente, exigindo um equilíbrio de diferentes perspetivas dificilmente conciliáveis: i) por um lado, a associação entre masculinidade e atividade torna difícil a concentração e a passividade exigidas pela escola; ii) por outro lado, a perceção de que um curso profissional não garante necessariamente "um emprego decente" leva a que o investimento escolar permaneça dentro de parâmetros mínimos sem uma real implicação; iii) finalmente, a relação estabelecida entre os cursos profissionais e o insucesso, geralmente aliado aos jovens com menores recursos, leva-os a um desacreditar em si próprios e na sua capacidade de inverter um percurso escolar problemático, frequentemente iniciado nos primeiros

anos de escolaridade e que se vai agravando com a progressão nos diferentes ciclos (Almeida *et al*, 2005; Abrantes, 2009).

"É mais fácil estares a trabalhar e a estudar ao mesmo tempo"

A conciliação entre o trabalho e o prosseguimento de estudos afigura-se, para alguns, como a situação ideal, permitindo-lhes adquirir uma certificação básica e ganhar alguma independência financeira, embora reconheçam dificuldades acrescidas na conciliação das duas atividades.

> Walter – Eu acho que é melhor andar na escola que trabalhar…
> Brito – Eu também…
> Rui – Eu acho as duas coisas, podes estudar e tirar um curso e ao mesmo tempo tens equivalência ao 9.º ano ou ao 12.º ano…
> Walter – Não, mas se tu estudares como deve ser, tu tens um grande trabalho…
> Rui – Em princípio, não é?
> Walter – É mais fácil estares a trabalhar e a estudar ao mesmo tempo…
> Rui – Atão mas se tu estives a trabalhar e a estudar ao mesmo tempo podes tirar uma equivalência…
> Brito – Eu acho que estar na escola são os melhores anos da nossa vida…. Acho que não há nada igual… Acho que há aquela dinâmica do afeto, há as amizades, aquelas coisas que aprendemos, são os melhores anos da nossa vida…
>
> Walter – Porque o trabalho hoje em dia é muito complicado arranjar e se tiveres uma boa escolaridade é mais fácil arranjar trabalho, se tu não tiveres é muito mais complicado…
> Brito – Há cursos que levam logo para o mercado de trabalho e isso…. Mas eu concordo com ele, se nós estivemos com uma boa prestação académica abre-se logo uma grande…uma vasta gama de possibilidades…
> Filipe – Podia estar a estudar ou um trabalho de estudar à noite e trabalhar de dia. Tipo estar a aumentar os seus estudos para arranjar uma coisa melhor…
> Walter – Antigamente podias fazer isso, hoje é muito mais complicado ter trabalho e estudar ao mesmo tempo…

Diferentes investigações (Entwisle, Alexander & Olson, 2005; Carvalho, 2003; Miranda & Otero, 2010; Artes & Carvalho, 2010) vêm analisando as consequências, para os jovens, de uma acumulação de trabalho com o prosseguimento de estudos, tornando-se relevante, no entendimento deste problema, o cruzamento de diferentes variáveis como a idade do jovem, o tipo de trabalho, a sua duração, entre outras.

A solução encontrada na conciliação de trabalho com a escola passa geralmente por uma aposta no ensino recorrente, em horário pós-laboral, mas a acumulação de uma dupla jornada de trabalho torna-se especialmente difícil em empregos *duros*, de baixas qualificações (Faleiros, 2008). A tentativa de conciliação termina, por isso e na maioria dos casos, numa desistência que representa "o fim de um sonho [e] a porta de saída da escola" (Guerreiro & Abrantes, 2004: 58).

A classe social de origem assume-se como fator determinante na gestão da vida académica e profissional, pois as condições são especialmente difíceis para os jovens provenientes das camadas mais desfavorecidas, que procuram um trabalho a tempo parcial ou a tempo inteiro, para adquirirem autonomia económica e/ou colaborar num orçamento familiar escasso. Os jovens da classe média, pelo contrário, possuem com frequência uma mesada garantida pelos pais e o objetivo na procura de trabalho é o reforço financeiro para aquisição de bens de consumo dispendiosos e, por isso, mais inacessíveis (Miranda & Otero, 2010).

Para estes jovens, trocar o estatuto de estudante com insucesso pelo de adulto colaborante nas responsabilidades familiares pode colmatar uma baixa autoestima que advém de um percurso escolar recorrentemente marcado pelo fracasso e insucesso. Importa ainda acentuar que as situações de pobreza familiar podem potenciar situações de precarização e exploração do trabalho infantil, nomeadamente no âmbito trabalho doméstico ou domiciliário. Esta tem sido uma realidade escondida e aceite no nosso país e, apenas nas últimas décadas, parece ter deixado de ser a esfera do privado para se tornar um problema púbico a merecer condenação política e social (Almeida, 2005).

7.2. Em confronto com a escola

Ser visto na escola como "um demónio" pode trazer benefícios em termos de popularidade mas tem também elevados custos identitários e sociais. Assumir o papel de aluno problemático é integrar o grupo "anormal" (que sãi da norma), aquele cuja saída a escola vê com alívio e a sensação de que algo de positivo aconteceu.

Numa época em que o espaço escolar é atravessado por discursos neoliberais, os rapazes apontados como *difíceis* podem ser especialmente vulneráveis a políticas de exclusão ou marginalização que os posicionam como *os outros* de uma escola normativa (Whelen, 2011).

O desprezo pela aprendizagem leva também a uma "enorme vulnerabilidade" no futuro profissional, sendo "os primeiros alvos dos poderosos processos de exclusão social" (Abrantes, 2008: 10), pois encontram-se desprotegidos num mercado de trabalho seletivo e competitivo que abusa e explora, de um modo sistemático, os que procuram trabalho sem qualificações mínimas. Assim,

> "Cada vez mais, a saída precoce da escola ou mesmo a sua frequência, numa condição de insucesso e marginalização crónicos, refletem uma dupla desvinculação social, afetando as experiências quotidianas e passível de prolongar-se durante toda a vida dos indivíduos, fechando de um modo significativo o seu campo de possibilidades" (*ibidem*: 177).

Os rapazes participantes nestes *diálogos* têm uma visão clara das consequências da sua desafetação escolar? Aderem simplesmente a um posicionamento de confronto com a escola conscientes das consequências ou assumem perspetivas diferentes face à (in)utilidade da escola? Conseguem conciliar os valores da masculinidade hegemónica com uma progressão escolar ou abdicam simplesmente da certificação escolar ?

"Não estudo, não vou às aulas e mais nada"

Nos diálogos seguintes verbaliza-se uma rutura face à escola e a desvalorização da aprendizagem, assumindo o absentismo como comportamento recorrente.

Rui – [Más notas] é comigo, porque não estudo, porque não vou às aulas e mais nada (tom de sarcasmo)

Ent. – Porque há colegas vossos que faltam às aulas?
Brito – Falta de interesse…
Filipe – Desmotivação…
Ent. – Quem falta mais os rapazes ou as raparigas?
Os rapazes… (coro de vozes)
Filipe – Porque já vão fumar, já tem os seus males, os seus vícios…

Basílio – Que eu não estudo, nunca estudei…
Rodrigo – Eu também não…
Basílio – Tentei a primeira vez, só que não tinha paciência para aquilo…

Fabrício – Eu já experimentei estudar uma vez só. Não tinha paciência para aquilo, nunca mais estudei…

Ent. – É fácil ou difícil ter boas notas?

Dorival – É fácil…
Ent. – Então porque não têm?
Pinto – Então, porque não nos damos ao trabalho…
Pinto – Não, as minhas estão muito más, isso ai não são notas...
Fernando – Vá ao primeiro ano, em todos os períodos nem uma negativa o Emanuel teve…
Dorival – Ya, e este ano sou eu…
Pinto – Isso para mim não são notas, isso para mim é o resultado de andar a dormir nas aulas, faltar, raramente cá aparecer e pronto…
Ent. – Quando vocês faltam não se chateiam de não ter nada para fazer?
Joaquim – Um bocadito…
Rui – Eu por mim acho que nunca me chateio, tenho sempre que fazer…
Joaquim – Eu acho que ainda não tou chumbado por faltas mas tenho muitas faltas, até já ultrapassei para o próximo ano. Eu quando faltava às aulas, por exemplo, ia para casa de colegas meus, fumar ou assim. Ia para o café, ia jogar matrecos, snooker muita coisa…
Ent. – E se reprovares o que é que vais fazer? (Silêncio)
Joaquim – Sei lá, ainda não sei, pronto. Depois uma pessoa quando falta também não pensa nas consequências… só depois mais tarde é que se sente arrependido…

Faltar às aulas ou assumir uma postura de desafio pode constituir uma fonte alternativa de poder, importante no reforço da autoestima, nomeadamente nos rapazes posicionados na base de uma hierarquia construída sobre a *performance* académica (Connell, 2001; Dubet, 2003; Brito, 2004; Arnot, 2007; Pereira, 2008). Com efeito, estes jovens, oriundos da classe trabalhadora, parecem compensar a subordinação face à masculinidade hegemónica, com comportamentos de violência e afirmação de uma identidade de *rapazes duros* (Kane, 2006; Abrams, 2008).
A perseguição de um ideal de masculinidade acentua a resistência à autoridade escolar e reforça a marginalização, potenciando uma posição precária no contexto escolar (Brito, 2004; Kane, 2006). Como defende Fonseca *et al* (2003):

> "a violência e o insucesso dos rapazes precisam de ser contextualizados historicamente. Os resultados relativos aos rapazes da classe trabalhadora são consequência de um problema de classe, de género, de etnia e de pobreza, com as suas raízes na desindustrialização e na globalização"(Fonseca *et al*, 2003: 105)

Apesar da desafetação à escola, os diálogos são atravessados por posturas ambivalentes pois se por um lado afirmam que "é fácil ter boas notas", por outro lado consideram que não as possuem porque "não nos damos a [esse] trabalho".

As suas afirmações parecem refletir a recusa de assumir dificuldades cognitivas, ou seja, o que estes jovens pretendem transmitir é que os maus resultados não são consequência de uma menor capacidade mas, paradoxalmente, uma opção individual. Nesta perspetiva, Sofia Marques da Silva (2011) considera que as fragilidades negadas não significam uma ausência de sofrimento mas frequentemente "estratégias de autoproteção", sustentadas por vezes por "discursos negacionistas". Falando na primeira pessoa, os jovens exploram facetas das "suas vidas para as tornar contáveis" (Silva, 2011: 289), tentando assim atenuar o sofrimento de vidas marcadas pela perspetiva de futuros cinzentos...

Na mesma linha, Dubet (2001) afirma que muitos alunos com insucesso tentam preservar a sua autoestima, assumindo simplesmente que não vão estudar, ou seja, não querendo ser confrontados com o seu falhanço parece mais fácil optar pela desistência ou por um discurso revelador de desprezo. Neste sentido, o autor conclui que "enquanto um mau resultado numa tarefa é insuportável, ele se torna insignificante, quando o individuo decidiu não cumprir com o seu dever" (Dubet, 2001: 17).

Com efeito, muitos jovens entrevistados, mas certamente não todos, inserem-se num grupo amplo de alunos para quem a reprovação não parece apresentar uma resolução do problema, mas antes um potenciador de nova repetência com o consequente desinvestimento pessoal.

Nesta perspetiva, muitos especialistas contrariam a ideia de que as reprovações melhoram a aprendizagem, ou seja, defende-se que a repetência não só não resolve os problemas de aprendizagem como pode até agravá-los, funcionando como *um empurrão* para o abandono, tendo em conta o ciclo vicioso de baixas expetativas, fraco rendimento, pouca autoestima e fracasso escolar (Torres, 2000).

As mudanças operadas nas sociedades modernas fizeram surgir o denominado "oficio de aluno" (Perrenoud, 1995), caraterizado pelo prolongamento da condição de estudante e pela dependência da família até idades tardias (Ferreira, P., 2000; Guerreiro & Abrantes, 2004). Torna-se contudo importante enfatizar a heterogeneidade de percursos juvenis, evitando generalizações simplistas, pois muitos jovens, nomeadamente os rapazes das classes mais desfavorecidas, possuem percursos escolares mais curtos, devido não só às dificuldades económicas mas também a um conflito com a cultura escolar (Stearns & Glennie, 2006; Francis *et al,* 2010) que precocemente os leva a ingressar na vida adulta.

"P'rás obras não é preciso andar na escola"

A independência económica, uma ideologia parental que preconiza "a ética do trabalho" (Pais, 2001: 42) e uma autoestima abalada por percursos escolares de insucesso e marginalização tornam-se, então, fortes potenciadores de uma rápida inserção na vida ativa, com o respetivo encurtamento da vida de estudante.

Rui – Deixar a escola é o que metade das pessoas faz para ir para a vadiagem (risos)

Rui – [Abandonar a escola] Eu sim, porque queria ir trabalhar (frisa) para as obras... Pra receber ali uma notinha (reforça com palmadas na mesa)
Walter – Se tivesses mais tempo na escola podias receber muito melhor...
Rui – Prás obras não é preciso andar na escola....
Walter – Não, estou a dizer que se andasses mais tempo na escola podias ter uma boa escolaridade e ainda ganhavas muito mais do que ganhavas nas obras...
Rui – Nas obras ganha-se muito mais, do que por exemplo... do que estares aí a ser doutor...

Rui – Desistem de estudar porque não gostam da escola, para ir passear ou para ir trabalhar, porque querem ir trabalhar...
Filipe – Alguns pensam: "Então estamos na escola e não estamos a ganhar dinheiro, estamos aqui a fazer o quê? É melhor andar a trabalhar nas obras para ganhar uns dinheiros". Acham que a escola não é útil "andamos aqui na escola, que andamos aqui a fazer? Não ganhamos nada, só gastos".
Rui – E alguns não gostam de andar na escola, vão trabalhar porque os pais não têm posses, não têm dinheiro para comprar os materiais...

Pinto – Para que é que eu vou andar a perder tempo com um curso? Não serve para nada...

Pinto – Se eu vou apanhar seca na escola... se eu vou apanhar seca de qualquer maneira, quer a trabalhar quer na escola, porque é que não apanho seca a receber dinheiro? Aí está o meu ponto de vista...

Batista – Se me dessem agora um trabalho...
Fabrício – Era logo, deixava a escola e ia trabalhar...
Basílio – Eu não, recusava. Acabava o curso e depois podia ir trabalhar...
Fabrício – Eu agarrava-me ao trabalho e nunca mais deixava...

Rui – Eu gosto de trabalhar porque assim tenho o meu dinheiro...
Cris – E faz o quiser com ele...

Rui – Sim e já não tá-se sempre a pedir dinheiro aos pais…
Cris – A gente vai pedir dinheiro: "vai trabalhar vagabundo…"
Rui – Eu acho que é melhor trabalhar…
Gregor – Acho que é melhor trabalhar, porque vamos sabendo o que custa a vida, vamos fazendo algum… é isso…

Joaquim – É bom estudar mas também trabalhar é bom, porque a trabalhar já temos a nossa independência, já não temos que andar à custa dos pais. Agora a trabalhar temos que ter mais responsabilidades. Se eu pudesse escolher? Eu primeiro quero acabar o 12.º, depois é que, eventualmente, vou trabalhar.

Uma atitude de confronto, face à escola é enfatizada, pois assume-se que no tempo dedicado ao estudo preferem ir para a "vadiagem" ou simplesmente "passear". Ter um trabalho e ter o seu próprio dinheiro é, na sua opinião, melhor do que "perder tempo a tirar um curso" ou "apanhar seca na escola", porque "os cursos não servem para nada".

Adotam, por isso, uma recusa explícita relativamente à aprendizagem, considerada inútil. Em contraste, o trabalho nas "obras", duro e difícil, pode trazer benefícios pois "é melhor trabalhar para ganhar uns dinheiritos". Os seus discursos fazem ainda a apologia do trabalho como aprendizagem pessoal pois, na sua opinião, é com as dificuldades encontradas no mundo laboral e, não na escola, que "vamos sabendo o que custa a vida". Sobre este assunto Garcia *et al* (2000:86) contrapõem que: "a ausência de apoios familiares e expectativas oferecidas pelo percurso escolar efectuado conduz 'à vontade' de ganhar dinheiro para garantir uma autonomia que, cedo ou tarde, se revelará frágil".

José Pais (2008) advoga ainda que estes jovens são, também no contexto escolar, víitimas de atitudes que lhes vaticinam à partida "futuros sombrios" (Pais, 2008:14), na base de aparências ou de atitudes de intuição. Esta violência que o autor denomina de "violência da presunção" (*ibidem*: 14) leva muitos jovens a desprezar a escola, conformando-se com um estatuto que lhes é atribuído "ao mesmo tempo que desinvestem, assumindo que não gostam mesmo dela" (*ibidem*:14). Para o autor, "ao avaliarem os seus alunos em função das expectativas preconcebidas que têm sobre eles, tais professores convertem a avaliação escolar na confirmação das suas próprias profecias" (*Ibidem*:14).

Perceciona-se, nos diálogos anteriores, a existência de vozes, minoritárias ou com menor poder de afirmação, que acreditam nas mais-valias da escola, sendo *abafadas* por um discurso poderoso que põe a tónica no valor do trabalho: "Nas obras ganha-se

mais do que estares aí a ser doutor".

Tendo em conta que a procura de emprego assume, nos dias de hoje, contornos especialmente difíceis para os jovens (com taxas de desemprego que frequentemente duplicam as dos adultos), não é de admirar que estes rapazes oriundos de classes socialmente mais frágeis refiram recorrentemente o trabalho nas "obras" como a *solução possível*. De fato, o setor da construção civil foi absorvendo grande parte da mão-de-obra barata e desqualificada, por isso paga a baixo custo (Stearns & Glennie, 2006), levando os rapazes, com poucas qualificações, a olhar para esta área como uma das poucas a que têm alguma possibilidade de aceder no mercado de trabalho. Importa sublinhar que esta é uma profissão predominantemente masculina, muito associada aos valores tradicionais de género – "um mundo de homens" - onde a valorização da masculinidade e a resistência à entrada de mulheres é fundamentada pela exigência de esforço físico associada a uma visão da supremacia masculina (Martino & Pallotta-Chiarolli, 2003).

Genericamente estes jovens, na linha de outros estudos sobre os rapazes da classe trabalhadora, desvalorizam as credenciações oferecidas pela escola (Willis, 1991; Stoer & Araújo, 2000; Kane, 2006), não se revêm nos seus valores e, principalmente, não lhe reconhecem utilidade futura. A sua permanência na escola é sentida até com alguma culpabilização: "Que andamos aqui a fazer? Não ganhamos nada, só gastos". Advoga-se a urgência de sair da tutela familiar – "andar à custa dos pais" - que alguns destes jovens consciencializam como um "fardo" económico para as famílias (Guerreiro & Abrantes, 2004; Stearns & Glennie, 2006). Com efeito, desistir da escola pode também assumir um caráter de honestidade, para consigo próprio e com a família, pois dada a falta de aproveitamento, consideram que não devem continuar a *esbanjar* os fracos recursos económicos do agregado familiar. Este sentimento é originário ou, pelo menos partilhado, por muitos pais, que consideram o tempo passado na escola acumulando repetências um tempo de *vagabundagem*.

Maioritariamente em famílias com fracos recursos, a desafetação escolar dos filhos pode reforçar a perspetiva de uma ética de trabalho associada à disciplina, onde os jovens se devem integrar o mais cedo possível já que a escola parece não alcançar esse objetivo. Como defende Carvalho (2003)

> "Particularmente diante do perigo das ruas, da violência, o esforço em encaminhar o jovem para um trabalho pode significar, por parte de algumas famílias, um esforço educador e não contraditório com a escola, até para a própria aprendizagem do trabalho" (Carvalho, 2003: 189).

Parece assim confirmar-se que a escola, sobretudo no meio das classes trabalhadoras, pode ser uma instituição mal aceite e compreendida, acabando por se assumir apenas como "uma ocupação passageira que confirma a posição social e conduz a uma profissão desqualificada e desfavorecida" (Abrantes, 2003a: 14). Esta incompreensão é geralmente uma realidade recíproca, pois a própria escola "demonstra dificuldade em compreender o que de fato espera dessas pessoas e quais os limites e as possibilidades dessa complexa participação" (Martins, 2012:101).

O posicionamento parental, face ao insucesso e repetência dos seus filhos, pode oscilar entre uma crítica cerrada à escola e seus profissionais, que se estende à qualidade do sistema educativo (posição mais frequente nas famílias com maiores recursos culturais) ou à aceitação e ao respeito pela opinião dos/as docentes com uma possível culpabilização dos jovens, que não demonstram interesse e/ou capacidade de aprendizagem (posição mais frequente nas famílias com menores recursos culturais). São estas que, com mais frequência, podem culpabilizar os/as filhos/as por não aproveitarem uma oportunidade a que eles próprios não tiveram acesso. Consideram que a escola lhes podia garantir um futuro melhor, protegendo-os de uma vida de pobreza que eles próprios conhecem muito bem (Connell *et al*, 1995), mas confrontados com o que consideram o desapego e a indiferença juvenil sentem-se traídos nos seus esforços, considerando que a dureza do trabalho lhes pode ensinar, melhor do que a escola, as dificuldades da vida.

Se nas gerações anteriores as crianças e os jovens das classes trabalhadoras cedo eram encaminhados para o trabalho, colaborando no orçamento familiar, atualmente é visível um esforço, mesmo em muitas famílias com menores recursos, de possibilitar aos filhos uma escolaridade mais prolongada como forma de potenciar a mobilidade social. Este posicionamento não pode contudo ser generalizado pois, ainda hoje, muitas famílias de estratos sociais mais baixos, face à desafetação escolar dos filhos e às dificuldades económicas, acabam por *empurrar* os seus jovens para o mercado de trabalho, acreditando que *a escola da vida* lhes será mais útil que os ensinamentos escolares.

Aprofundando os motivos do abandono escolar, confrontamo-nos com duas perspetivas teóricas diferentes, que agem, frequentemente, em complementaridade. De acordo com a primeira, os jovens fazem uma análise de custo-benefício entre sair ou permanecer na escola, sendo as dificuldades económicas, as responsabilidades familiares e uma baixa taxa de desemprego fatores potenciadores da decisão de abandono (Entwisle, 2005; Stearns & Glennie, 2006). Numa perspetiva contrária, a

principal responsabilidade é colocada, por muitas/os, *dentro* da escola, com as políticas disciplinares, a desafetação escolar e os conflitos com os professores, entre outros, apontados como decisivos na decisão de permanência ou abandono. De acordo com esta perspetiva, o abandono não se deve unicamente aos problemas individuais e sociais, mas também à própria estrutura escolar que não consegue impor uma cultura de responsabilidade e exigência.(Abrantes, 2008).

Independentemente do posicionamento prevalecente, defende-se que a estes motivos acrescem fatores como o género, etnia e classe social, já que os rapazes apresentam mais possibilidades do que as raparigas de abandonarem a escola, sendo esta diferença ainda potenciada pela pertença a grupos minoritários e a classes desfavorecidas (Stearns & Glennie, 2006; Kane, 2006). Sobre este assunto, Saavedra (2004) acrescenta:

> "Na construção da identidade masculina, a classe social e a etnicidade parecem ter diferentes pesos, conforme se trate de alunos "brancos", africanos ou asiáticos, sendo que nos alunos "brancos" a classe social aparenta ter um papel preponderante na construção da masculinidade, enquanto, nos alunos africanos e asiáticos, o peso do racismo e a resposta étnica que daí advém se mostram mais significativos que a classe social" (Saavedra, 2004:110).

Importa referir que outros fatores como a religião ou a cultura podem ser decisivos no direito à educação e no prolongamento ou interrupção dos estudos. Cemalcilar & Gökşen (2012), num estudo efetuado na Turquia sobre o envolvimento parental na educação escolar dos filhos, defendem que as questões de género, pobreza, etnia e estatuto migratório da família podem ser decisivos na decisão de abandono. Consideram, contudo, que os relacionamentos sociais positivos na escola, nomeadamente com os professores, o envolvimento em atividades extracurriculares e a participação dos pais nas atividades escolares são recursos especialmente valiosos na motivação dos/as alunos/as com fracos recursos.

Connell *et al* (1995) referem também a existência dum envolvimento parental marcado por questões de género, pois os contatos com a escola são predominantemente assumidos pelos pais quando há decisões importantes a serem tomadas, problemas disciplinares ou participação em atividades desportivas. Pelo contrário, as mães parecem envolver-se mais nas ocupações voluntárias, nomeadamente nos primeiros anos de escolaridade e na gestão diária dos trabalhos escolares.

Em síntese

Reconhecer e privilegiar a diversidade de *vozes* e as diferentes perspetivas parece-nos crucial para um melhor entendimento da desafetação à escola de muitos rapazes, nomeadamente das classes mais desfavorecidas. Nesta linha, pretende-se evitar uma generalização algo simplista, que tende a relacionar estes jovens com uma rejeição à cultura escolar, pois investigações recentes (Lyng, 2009; Arnot, 2007) advogam que o comportamento anti escola não é exclusivo da classe trabalhadora, estando a ser apropriado por alunos de outras classes sociais que se confrontam quotidianamente com um ambiente de competitividade escolar em que não se revêm. Também as raparigas são, frequentemente, inseridas num grupo homogeneizante de maior sucesso, invisibilizando todas as que rejeitam a escola e se encontram em claro confronto com o sistema escolar (Lyng, 2009; Fonseca *et al,* 2003).

Nos GDF, muitos jovens, mas não todos, afirmam "não gostar da escola", "gostar mais ou menos" ou "já gostei mais do que gosto agora". Este divórcio é complementado pelo desinteresse face às tarefas escolares: "não gosto de estudar" e "nunca tive o hábito de estudar". Apesar disso, parecem possuir a convicção de um prosseguimento de estudos, "fazer o 12º ano", mesmo afirmando que nunca estudaram e não "pegam nos livros", ou seja, acreditam numa progressão *mágica*, conseguida sem esforço ou verdadeiro empenho.

Diferenciando-se dos rapazes da classe trabalhadora, estudados por Paul Willis (1991), muitos tentam adiar a entrada no mercado de trabalho, percecionando-a como dura e difícil, preferindo, por isso, permanecer na escola onde valorizam a convivialidade e os tempos de lazer que esta proporciona. De fato, a diminuição das ofertas de emprego, mesmo para os jovens com reduzidas ambições profissionais, tem contribuído para um prolongamento da escolaridade, adiando sucessivamente a sua entrada na vida ativa. Esta permanência no sistema educativo, nem sempre significa uma melhoria na relação com a escola, conservandoj, em muitos casos e ao longo do tempo, a mesma resistência e desadaptação (Pais, 2001; Abrantes, 2003a; Charlot, 2009a).

CAPÍTULO VIII - Os jovens na sua singularidade

Nas páginas seguintes, através dos dados obtidos nas entrevistas individuais, procurar-se-á aprofundar os sentidos das experiências vividas por estes rapazes. Como referido anteriormente, os jovens que tinham participado nos GDF estavam na altura em que foram contatados de novo, cerca de dois anos mais tarde, maioritariamente a frequentar outros cursos e/ou outras escolas e um já no mercado de trabalho. As entrevistas permitiram complementar opiniões e subjetividades que, por diferentes razões, não foram aprofundadas e explicitadas nas sessões anteriores.

Procurou-se, num registo mais íntimo, perceber ideias, emoções e singularidades das suas vidas que tinham sido silenciadas nas reuniões de grupo e mais importante ainda, procurou-se ouvir narrativas emudecidas por uma masculinidade dominante. O guião das entrevistas semiestruturadas foi, como referido anteriormente, intencionalmente construído e colocado de forma ampla, adaptando-se aos interesses e originalidades de cada um dos jovens.

8.1. Entre a escola e o trabalho: novos discursos para velhos problemas

Os jovens estão agora mais velhos, alguns deles com outra capacidade para olhar e refletir sobre os seus percursos escolares, enquanto outros procuram ainda uma nova escola ou nova área. Num certo sentido, esta imprevisibilidade ou inconsistência pode indicar que nunca chegam verdadeiramente a *entrar na escola*, ou seja, parecem incapazes de definirem um projeto consistente para si próprios. Recorrentemente procuram reorientar a sua vida académica, acreditando que um dia vão encontrar a escola e o curso certo, ou seja, aquela escola e aquele curso que lhes pode proporcionar *o futuro promissor* (Charlot, 2009a).

"Eu faltava muito, andava sempre com os amigos a fazer asneiras"

O percurso escolar do Brito parece ser um caso paradigmático de muitos destes jovens. Participou com entusiasmo numa sessão de GDF, então com 15 anos e a frequentar o 1.º ano de um CEF. Até à altura tinha acumulado três retenções, duas vezes no 5.º ano e uma no 6.º, após as quais foi encaminhado para um CEF de eletricista de instalações.

Na entrevista, referiu que também não tinha completado o CEF, não possuindo portanto, já com 17 anos, nem o certificado profissional de eletricista nem a equivalência ao 9.º ano de escolaridade. Encontrava-se, no momento, a frequentar um curso de fotografia que, se terminasse, lhe concedia a equivalência ao 9.º ano de escolaridade. Durante a entrevista, em que se mostrou assertivo e cooperante, esclareceu que a sua família era constituída pela mãe, que se encontrava desempregada, e por três irmãs. O pai não vivia com eles.

Brito – Até ao 4.º ano tive ali ao pé do Avenida, depois passei para o 5.º, fui para a Martim, reprovei no 5.º, reprovei outra vez no 5.º, depois lá consegui passar no 6.º, chumbei, fiz o 6.º, fui para a D. Dinis tirar o curso de eletricista que acabei também por não tirar e agora estou aqui a tentar tirar o de fotografia.
Ent. – Olhando para trás, para o teu percurso escolar o que me podias dar como exemplo de coisas boas e coisas más que te aconteceram?
Brito – Coisas boas, raramente houve, para ser sincero, nunca gostei muito da escola, tive algumas coisas boas, mas a maioria foi tudo mau. Eu faltava muito, andava sempre com os amigos a fazer asneiras. A chatear os professores e as empregadas...
Ent. – Como é que vocês os chateavam?
Brito – Começávamos a falar com elas, a mandar uma boca ou outra, elas ficavam mais chateadas e nós fazíamos pior...
Ent. – Porque não gostas de andar na escola?
Brito – Não sei, não me sinto bem, gosto da escola mas não das aulas. De estar com os amigos sim, agora das aulas não.
Ent. – E de estudar?
Brito – Raramente estudava, lá consigo tirar boas notas, mas raramente estudo.
Ent . – E agora continuas sem estudar?
Brito – Raramente, é raro pegar num caderno para estudar...
Ent. – Mesmo quando tens teste?
Brito – Não.
Ent. – Porque achas que reprovaste?
Brito – Faltava muito às aulas, às vezes tinha de ficar em casa a tomar conta das minhas irmãs que estavam doentes (...).
Ent. – O que ias fazer quando faltavas às aulas, para onde ias?
Brito – Normalmente, nos tempos de verão ia sempre para o parque verde, tem lá o rio, às vezes ia jogar à bola outras vezes era para ir para casa.
Ent. – Havia algumas vezes que ficavas dentro da escola?
Brito – Muita vezes, sim. Normalmente era sempre para jogar à bola, com os amigos e isso.
Ent. – Que tipo de aulas gostas mais?
Brito – As que passam rápido.

Ent. – Como, se elas têm todas o mesmo tempo? (risos)
Brito – Não sei, às vezes entro na sala, a stora dá a matéria mas como uma espécie de jogo e às vezes nem vejo o tempo a passar, quando olho para o relógio, já tá a tocar, é assim que eu gosto das aulas.

O seu percurso escolar, à semelhança de outros jovens, é marcado por sucessivas retenções e mudanças de escola e curso, referindo contudo que pretende terminar o 9.º ano e que as irmãs, mais novas, estão a fazer um percurso escolar regular.
O Brito afirma nunca ter gostado da escola, nunca ter estudado, faltar muito e "fazer asneiras (...) a chatear os professores e as empregadas", parecendo aderir a uma "masculinidade de protesto" (Connell, 1995a), como fonte alternativa de poder e afirmação. Contudo, à semelhança de outros estudos e outras *vozes* acaba por reformular o que atrás afirmara: "Gosto da escola mas não das aulas. De estar com os amigos sim, agora das aulas não".
Assumindo as transgressões e o absentismo como comportamentos recorrentes, afirma que, quando faltava, ficava frequentemente na escola "a jogar a bola com os amigos [e], no Verão, ia para o rio", mas também faltava "para ficar em casa com as irmãs que estavam doentes".
Neste momento, com 17 anos, o seu discurso parece atravessado por um posicionamento menos desafiador face à escola, referindo-se "às asneiras" e às faltas no passado. Continua contudo a afirmar que "raramente estuda", mesmo quando tem testes e que as suas aulas preferidas são as que "passam rápido" ou aquelas em que "a stora dá a matéria como uma espécie de jogo".
Sobre este assunto importa referir que se muitos/as docentes vêm sendo criticados por adotarem uma atitude distanciada face à desafetação escolar dos/as alunos/as, com maiores dificuldades de aprendizagem (Canário, 2003; Barroso, 2003; Correia & Matos, 2003); outros procuram pedagogias mais ativas ou lúdicas, tentando colmatar um *deficit* de interesse e concentração.
Jean Kane (2006), numa perspetiva critica face a alguns posicionamentos genderizados de docentes, enfatiza que algumas estratégias pedagógicas direcionadas aos rapazes podem implicar a aceitação e o reforço de comportamentos e competências estereotipadas, associados a uma masculinidade que se pressupõe ativa, volátil e indisciplinada (Kane, 2006; Júlio & Vaz, 2009). Esta opção parece ter como consequência a normalização homogeneizante do que é adequado para rapazes e raparigas, reforçando uma visão hegemónica de masculinidade com consequências negativas para todos/as (Foster *et al,* 2001).

Nas escolas unissexo, mais frequentes no Reino Unido, ou em turmas maioritariamente masculinas, muitos/as docentes, para combater a maior desafetação masculina relativamente à aprendizagem, procuram adaptar os currículos a uma masculinidade *beligerante*, recorrendo a pedagogias consideradas mais ativas e, por isso, *adequadas* às suas necessidades (Kane, 2006).

Numa linha que tenta legitimar a necessidade de uma maior atenção ao rendimento escolar masculino, as vozes mais extremadas vêm igualmente defender a existência de escolas mais *amigas dos rapazes*, com a predominância de uma classe docente masculina que exerce o ensino, assumindo-se como modelo de masculinidade.

Estas pedagogias têm origem, frequentemente, num discurso biológico, que responsabiliza os elevados índices de testosterona, presentes nos corpos adolescentes, pelos comportamentos agitados e turbulentos (Foster *et al*, 2001; Watson, 2007). Reis & Paraíso (2012: 240) argumentam, contudo, que "se a agitação é natural aos meninos, devido à presença de testosterona em seus corpos, então, o menino que não demonstra agitação está fora dos padrões da normalidade". De fato, muitos rapazes podem ser indivíduos empáticos, sensíveis e atenciosos com os outros, se conseguirem e quiserem libertar-se do *espartilho* genderizado que lhes é imposto pelo modelo dominante (Fine & Kuriloff, 2006; Watson, 2007).

"Ser psicólogo"

Revelando a singularidade de percursos e a heterogeneidade de situações, os jovens a seguir entrevistados contrariam as posturas anteriores e declaram gostar da escola, possuindo ambições relativamente ao prosseguimento de estudos.

> Ent. – Qual o teu objetivo em termos académicos? É o 12.º, ir para a universidade?
> Walter – 12.º ano e depois seguir a universidade, também depende do futebol.
> Ent. – Que área queres?
> Walter – Não sei bem, professor de Educação física, talvez.
> Ent. – O que gostas na escola?
> Walter – Gosto de tudo, da relação que há entre as pessoas lá na escola, dos contínuos dos alunos...
> Ent. – E de estudar, gostas?
> Walter– Não digo que gosto nem que não gosto, de vez em quando preciso de estudar e estudo.

> Batista – Ser Psicólogo.
> Ent. – Portanto queres terminar o 12.º e tens média para entrar na universidade?

> Batista – Faltam-me duas décimas para entrar em psicologia. No 2.º e 3.º acho que se levanta um bocado...
> Ent. – Gostas de andar na escola?
> Batista – Gosto. Acho que gosto praticamente de tudo. Gosto dos amigos, de falar, estar a conviver, gosto daquele ambiente de competição, em tudo, em educação física, a escola. Pronto, gosto de tudo.

Em relação à escola, o Walter, de uma forma elucidativa, afirma: "gosto de tudo, da relação que há entre as pessoas lá na escola, dos contínuos, dos alunos", enquanto o Batista refere "gosto dos amigos, de falar, estar a conviver, gosto daquele ambiente de competição (...). Pronto, gosto de tudo".

Apesar dos escassos recursos económicos e sociais, estes jovens sentem-se satisfeitos e integrados no ambiente escolar, possuindo ambições de prosseguir os estudos para o nível superior. As aspirações académicas aparecem sustentadas pela confiança nas suas capacidades cognitivas e numa efetiva implicação no trabalho escolar, ou seja, apesar de possuírem percursos marcados por uma maior ou menor taxa de repetência, estes rapazes, já a frequentar o ensino secundário ou equivalente, reconhecem a necessidade do trabalho escolar e as consequências que daí podem advir: – "não é coisa que goste mais de fazer, mas sinto necessidade de estudar para os testes, porque se não, não consigo e os resultados só se veem se estudarmos, eu já vi isso".

Diferentes autores (Abrantes, 2003a; Charlot, 2009a), distanciando-se das teorias de reprodução social e cultural, afirmam que se muitos jovens continuam a recusar o trabalho escolar, presos a estratégias de resistência, "outros apoiam-se na escola para construir o seu percurso de vida e o seu projecto identitário" (Abrantes, 2003a: 33). Pedro Abrantes (2003a: 33) defende ainda que, apesar de em Portugal as taxas de abandono escolar serem então elevadas e da persistente "existência de grupos totalmente marginalizados e desintegrados", não se pode "omitir a existência de grupos melhor integrados na escola" que pretendem e por vezes conseguem, através dela, uma mobilidade social.

Na mesma linha, Marília Carvalho (2001) refere a assunção de comportamentos masculinos com um certo grau de transgressão, perante a autoridade, mesmo nos alunos com um bom rendimento escolar, como forma de equilibrar o bom desempenho com "a dose adequada de masculinidade" (Carvalho, 2001: 567). Na perspetiva da autora,

> "São garotos que desenvolvem a habilidade de equilibrar-se entre o mundo do pátio de recreio e da cultura dos meninos e o mundo da sala de aula, descobrindo ou inventando uma posição masculina bem-sucedida em meio a essa tensão" (*ibidem*: 567).

Com efeito, se a adesão aos valores da masculinidade hegemónica significa um distanciamento face à cultura escolar, outras formas de masculinidade vão emergindo, principalmente nos jovens melhor posicionados socialmente, que tentam compatibilizar a sua identidade de género com formas de afirmação masculina mais consonantes com as exigências de uma escola meritocrática. Assumem preferencialmente comportamentos de competitividade, em detrimento de atitudes agressivas e de conflito aberto com os/as docentes (Brito, 2004; 2006), indo ao encontro do que R. W. Connell (1995a; 1998) denomina de "masculinidade de razão". Para este autor, há formas de masculinidade muito mais compatíveis com as exigências e a disciplina escolar, principalmente nas masculinidades das classes médias, que valorizam a competição através do conhecimento e não da confrontação física e verbal. Para os jovens, "'herdeiros' da cultura escolar" (Abrantes: 2003b: 104), a escola assume um lugar privilegiado no seu projeto identitário e futuro profissional, numa clara diferenciação face a jovens de origem proletária, cujos comportamentos "oscilam entre a apatia e a indisciplina" ou, no polo oposto, desenvolvem "esforços significativos para ultrapassar as distâncias culturais que os separam do universo escolar" (*ibidem*: 104).

8.2. Rapazes e raparigas: convergências e divergências

A existência de diferenças significativas, entre rapazes e raparigas, na adaptação à disciplina escolar tem sido amplamente debatida no contexto da sociologia da educação, com os comportamentos transgressores predominantemente centrados nos rapazes da classe trabalhadora.

Outras perspetivas têm sublinhado a heterogeneidade de comportamentos, considerando que os processos que levam a comportamentos de resistência no espaço educativo não se encontram apenas nos rapazes das classes trabalhadoras e que outros rapazes e, também as raparigas, podem assumir formas semelhantes de oposição à autoridade escolar (Carrito & Araújo, 2012). Sobre este assunto, Selma Lyng (2009) afirma que os grupos ou estilos a que os jovens se associam, mais do que o género e a classe social, podem ser influenciadores de um maior ou menor compromisso com as exigências comportamentais da escola.

Nas páginas seguintes, procurar-se-á perceber como estes rapazes, num contexto particular de entrevista se posicionam face aos comportamentos de rapazes e raparigas.

"Na minha turma é só rapazes e todos se portam mal"

Procura-se aprofundar a perspetiva dos jovens relativamente aos comportamentos no contexto educativo e se a afirmação de uma identidade masculina, de acordo com os padrões hegemónicos, pode potenciar atitudes de protesto face à autoridade escolar.

> Ent. - Então porque é que os rapazes estudam menos?
> Bernardo - É rapaz por ser rapaz... Rapaz e homem... Homem que é homem é assim e mais nada...

> Ent. - Então porque é que os rapazes estudam menos?
> Rui - Os rapazes não têm vontade de estudar, querem... querem boa vida... Na minha turma é só rapazes e todos se portam mal.
> Ent. - Portando-se mal, chamam a atenção?
> Rui - Chamam porque portando-se mal - "ai aquele aí" - aponta o dedo e tem a sua atenção.

> Ent. – O que gostas mais na escola?
> Gregor - A coisa que eu mais gosto na escola é quando eu ouço sinal de 4:30, TRIMMM... Casa...
> Ent. – A coisa que tu mais gostas na escola é quando sais?
> Gregor – Claro, quando vou para casa a correr que nem um doido...
> Ent. – E o que e que fazes em casa?
> Gregor – Chiiiiiii... o negócio é o que é que não faço, só fico sentado na frente do computador, só saio de lá à custa de reza brava...

> Cris - Eu chego aqui: "Bom dia stora" e ela logo: "hoje você fica quietinho no seu canto".
> Ent. – Então costumas beber e depois vens?
> Cris - Acha??? (irónico). Não, não bebo. Quem bebe é aquele ali, fica todo chapado... Eu se fico em casa, fico doente, fico lá sozinho sem fazer nada, prefiro vir para a escola. Chego na escola, não vejo nada para fazer, fico doido do mesmo jeito. Tem vezes que a gente fica em casa dá até preguiça de ficar em casa, não acha nada para fazer. Vem para a escola, chega aqui na escola, vem animado, pensa que pelo menos vem chatear os professores, encher o saco dos professores, tem dia que nem isso apetece fazer. Tem dia que a gente chega aqui, os professores tá tudo nervoso, nem graça tem vir para a escola, é um desânimo...

As condutas perturbadoras são percecionadas como inerentes à *natureza* masculina, como se o fato de "ser rapaz" fosse, por si só, justificativo de comportamentos transgressores: "Homem que é homem é assim e mais nada". Assim, "levar faltas" (disciplinares) ou chamar a atenção dos professores, através de comportamentos transgressivos, dá visibilidade ao seu autor, conferindo-lhe poder face ao grupo de pares (Dubet, 2001; Foster *et al*, 2001; Lyng, 2009; Kane, 2006; Holfve-Sabel, 2011). Nesta linha, pode considerar-se que os comportamentos disruptivos e desafiadores são um meio de atingir dois objetivos importantes para a afirmação de uma identidade masculina normativa: repor a autoestima ameaçada pelo fraco desempenho académico e o reforço de uma masculinidade dominante que se afirma pela *coragem* de quebrar as regras e desafiar os poderes instituídos (Lyng, 2009). Como afirma Marília Carvalho (2001: 570),

> "À medida que se reconhecem como fracassados na escola, vendo fecharem-se as possibilidades de realizar um certo padrão de masculinidade hegemónica e de controlar um certo tipo de poder social ligado ao sucesso académico e às profissões liberais, alguns jovens, principalmente oriundos das classes trabalhadoras, podem reagir buscando 'outras fontes de poder, até mesmo outras definições de masculinidade', muitas vezes simbolizadas na força física, na agressão e nas conquistas heterossexuais (Carvalho, 2001)".

A adesão a uma cultura anti escola, muito acentuada na confrontação com os/as docentes, é aqui encarada como uma forma de divertimento, parecendo servir de alternativa a vidas alienadas onde faltam outros sentidos mais consonantes com os valores sociais: "vem para a escola, vem animado, pensa que pelo menos vem chatear os professores, encher o saco dos professores... tem dia que nem isso apetece fazer". Sobre este assunto, François Dubet (2003) acrescenta:

> "Inúmeros alunos sentem seus fracassos como atentados à sua dignidade, à sua honra, à sua 'cara'. Como não podem explicar esse fracasso, escolhem atribuir essa exclusão escolar, sancionada nas salas de aulas e nos estabelecimentos menos categorizados, aos próprios professores. A violência contra a escola e os professores é ao mesmo tempo um protesto não declarado e uma maneira de construir sua honra e sua dignidade *contra* a escola" (Dubet, 2003: 40).

Especialmente preocupante é o reconhecimento de estados de embriaguez, nas aulas, parecendo ir ao encontro de uma necessidade de afirmação masculina, geralmente associada às classes trabalhadoras, onde o *ser homem* aparece relacionado a condutas de dureza física, resistência à bebida, ênfase numa sexualidade predatória e outros comportamentos demonstrativos de virilidade (Laranjeira, 2004). Importa contudo enfatizar que se o consumo excessivo de álcool aparece frequentemente

associado às classes de baixo estatuto económico e a profissões tradicionalmente masculinas, outras variáveis como a religião, etnia, idade intervêm na adesão ou recusa a este comportamento.

Nestes diálogos, parece evidenciar-se uma decisão *racional* de rejeição face aos valores escolares e, como Jean Kane (2006) defende, muitos alunos, independentemente do que as escolas e os professores possam fazer, posicionam-se sistematicamente e de uma forma ostensiva contra as normas vigentes, com recurso a *performances* agressivas e desafiadoras. A autora, numa investigação em que aprofunda os motivos que levam à exclusão escolar e à construção da identidade masculina, nas classes trabalhadoras, conclui que a principal causa de expulsão centra-se numa desobediência persistente, numa atitude deliberada de oposição à escola, como parte de uma negociação da identidade de género e classe. Com efeito, uma parte significativa dos comportamentos de resistência é dirigida diretamente aos agentes educativos, que são confrontados no seu quotidiano com estudantes para quem a indisciplina e as transgressões são um modo de existência e afirmação (Correia & Matos, 2003).

> Ent. – Como reagem os professores a esse comportamento?
> Fernando – Chamam a atenção dos alunos.
> Ent. – E se houver persistência?
> Fernando – Se houver persistência avisam que à terceira vez vão para a rua.
> Ent – É frequente os alunos virem para a rua?
> Fernando – É. Todas as aulas, todos os dias mas depende dos dias, das aulas... quase todas as aulas dessa professora vêm para a rua. Por causa da stora ser muito pacífica gozam com ela para virem para a rua.
> Ent – E os rapazes e raparigas querem vir para a rua?
> Fernando – Sim, por isso fazem isso.
> Ent – Porque querem vir para a rua?
> Fernando - Não sei, talvez para virem fumar.
>
> Ent. – Gostas de desenho?
> Joaquim – Não. Nós no desenho é tudo para a brincadeira, a gente fazemos fisgas com as capas...
> Ent. – Porque fazem isso nas aulas de desenho?
> Joaquim – Temos mais espaço, a sala a maior, o stor também não vê lá quase nada, quando ele se irrita a gente é logo para rir, é outra maneira.
> Ent. – Vocês chateiam muitos os professores?
> Joaquim – Bastante.
> Ent. – Como fazem para os chatearam?

> Joaquim – Isso depende, se for o stor de desenho mandamos papelinhos para a frente do quadro, quando ele olha para o chão aquilo é só papéis, ele irrita-se. Com a stora de português não podemos fazer nenhum barulhinho, senão é logo para a rua. É a aula que a gente se porta melhor.

O comportamento de confronto aparece também influenciado pelas personalidades e fragilidades dos/as docentes e também pela relação pedagógica estabelecida, sendo muitas vezes a indisciplina usada para sair antecipadamente das aulas, ou seja, ser expulso: "gozam com ela para virem para a rua".

O que o Fernando e o Joaquim parecem confirmar é que um posicionamento *pacífico* ou uma maior dificuldade de afirmação por parte dos/as docentes potencia os comportamentos transgressores, enquanto os/as docentes mais exigentes, na sua opinião, conseguem obter melhores resultados ao nível comportamental: "com a stora de português não podemos fazer nenhum barulhinho, senão é logo para a rua". Parece então perceber-se uma certa contradição, pois se com os/as professores/as mais pacíficos/as o ser expulso funciona como um *trunfo* ou uma vitória, visto ser provocado pelo aluno, com os docentes *mais exigentes* é visto como um castigo, pois decorre de uma decisão do/a professor/a não trazendo, por isso, dividendos à sua popularidade. Fica apenas por esclarecer qual a relação estabelecida com os/as professor/as *mais exigentes* e quais os resultados obtidos ao nível da aprendizagem...

Diferentes estudos têm verificado a relação entre a decisão de permanecer na escola e a qualidade dos relacionamentos sociais estabelecidos no contexto escolar, nomeadamente com professores/as e outros agentes educativos (Cemalcilar & Gökşen, 2012). Com efeito, os relacionamentos positivos e o acesso a recursos institucionais, geralmente fatores interdependentes, parecem representar meios valiosos, reduzindo as probabilidades de abandono escolar. Numa perspetiva diferente, João Sebastião (2009), num estudo quantitativo realizado em Portugal, onde analisa a relação dos alunos com o sistema de regras escolares, conclui que o incumprimento e o desrespeito face a tarefas impostas pelo/a professor/a cresce à medida que aumenta o insucesso, sendo estes/as alunos/as os que apresentam maior irregularidade e incumprimento nas tarefas solicitadas; igual relação é estabelecida relativamente às *chamadas de atenção*, em que são os alunos com maior desafetação face à escola a demonstrar maior resistência na aceitação da autoridade do professor. Pelo contrário, "chegar atrasado às aulas" ou fazer barulho nos corredores aparece como um comportamento mais frequente nos alunos com êxito escolar, pelo que o autor conclui que são os discentes com maior sucesso "que aparentemente sentem maior liberdade individual

e à vontade para lidar com as regras" (Sebastião, 2009: 275), mostrando um grau elevado no domínio do ambiente e regras escolares. Parece assim delinear-se uma postura diferentes dos alunos relativamente à disciplina escolar, em função do maior ou menor sucesso, sendo que os discentes com êxito na escola parecem gerir e afrontar as regras sem contudo colocar em causa o sucesso das aprendizagens, enquanto que os que possuem um nível elevado de desafetação escolar escolhem como alvo de confronto principalmente os agentes educativos, colocando em causa uma relação viável com os professores, a aprendizagem e a própria escola.

"Também há raparigas que não se calam"

Discordando de outras *vozes* que tendem a homogeneizar e normalizar uma postura feminina de maior passividade e controlo, o Renato defende a existência de diferentes feminilidades, onde estão incluídas atitudes de maior agressividade e revolta face à afirmação do poder masculino.

> Ent. – Tu achas que na tua turma atual o comportamento dos rapazes e das raparigas é diferente?
> Renato – Sim, nem se compara. Na minha turma há rapazes que falam mais alto, tagarelas, pensam que mandam nas pessoas esse tipo de coisas que acontecem nas aulas, mas também há raparigas que não se calam, que se levantam e andam à chapada nos rapazes. Acho que as raparigas agora já se defendem melhor. Algumas são mais frágeis, mas há umas que se defendem melhor dos rapazes, têm mesmo que se defender que isto, há homens, e rapazes que são mesmo muto agressivos e não tem noção do que estão a fazer, não sei o que querem da vida.

Assumindo um posicionamento algo distanciado relativamente aos valores hegemónicos, o Renato defende: "Também há raparigas que não se calam, que se levantam e andam à chapada nos rapazes. Acho que as raparigas agora já se defendem melhor". Parece aqui visibilizar-se a resistência de algumas jovens face a formas de poder assimétrico entre os dois géneros, comprovando que mesmo em situações de subordinação "nenhum actor está completamente desprovido de poder" (Silva & Neves, 2006: 11).

Os comportamentos de desafio face à escola necessitam, por isso, de ser encarados na sua complexidade e diversidade, pois não são um comportamento geral da masculinidade, nem exclusivamente masculinos, assumindo-se antes como uma forma de *compensação* do fracasso, de determinados grupos de rapazes, e também de raparigas, predominantemente posicionados nos estratos sociais e nas minorias étnicas

com menores recursos sociais, económicos e culturais. Com efeito, as diferenças são visíveis não só entre rapazes e raparigas, homens e mulheres, mas existem também no interior dos grupos masculinos e femininos atravessados por categorias como a classe social, etnia, orientação sexual, entre outras, que transformam radicalmente quaisquer noções simplificadas ou unitárias de masculinidade e feminilidade (Connell, 1995a; Araújo, 2001a; Barbosa, 2004; Fine & Kuriloff, 2006; Damico & Meyer, 2010).

"Há aqueles rapazes que se portam mal só para dizerem que são os maiores"

Se nos discursos anteriores os jovens revelam a necessidade de domínio sobre as raparigas, recorrendo a comportamentos transgressivos ou provocatórios, a mesma postura de afirmação parece ser mais necessária nas relações intragénero como forma de determinar o poder e estatuto que cada jovem possui na hierarquia masculina (Barbosa, 2004; Godinho & Garas, 2012).

Ent. – Como se portam rapazes e raparigas nas aulas?
Fernando - Acho que é igual.
Ent. – Não notas que haja diferenças nos comportamentos dos rapazes ou das raparigas?
Fernando – Acho que há mais da parte dos rapazes, porque querem achar-se superiores aos outros, e com isso ganham mais respeito na turma e os outros têm de aceitar.
Ent. – E isso não acontece por parte das raparigas?
Fernando – Não.
Ent – Mas também há rapazes que se portam bem?
Fernando – Exato.
Ent. – Tu, portas-te bem ou brincas também?
Fernando - É as duas coisas, há aulas que me porto bem, outras que faço as minhas judíarias, viro-me para trás para irritar os colegas.

Ent. – Como se portam rapazes e raparigas nas aulas?
Filipe – Elas [as raparigas] querem tar mais atentas às coisas que os professores estão a dizer e os rapazes nem tanto. Porque eles pensam: eu vou para lá para ser o melhor e para destabilizar a turma tenho de ser eu o primeiro e eu acho que não é bem assim.
Ent. - Isso é importante para um rapaz, destabilizar a turma?
Filipe – Eu acho que não é importante.
Ent. – Mas eles acham que sim?
Filipe – Sim eles pensam: "vou para ali só para mandar uns bitaites, para mandar alguém para a rua, e despois dizer que não fui eu, que foi o colega e não sei quê..."

Ent. – Achas que os rapazes se portam mal para chamar a atenção sobre si?
Filipe – Acho que sim. Porque eles pensam, bem eu não me estou a integrar naquele grupo, tenho de me integrar mais, por isso fazem mais barulho.
Ent. – Achas que são mais populares entre os colegas?
Filipe – É.

O Fernando começa por afirmar, à semelhança de outros colegas, a não existência de diferenças de género ao nível do comportamento, mas, refletindo melhor, conclui que os rapazes se portam pior como forma de afirmação, pois "com isso ganham mais respeito na turma e os outros têm de aceitar". Nesta linha, Kimmel (1997: 55) vem afirmar que "a masculinidade é uma aprovação 'homossocial'". Para o autor, os homens executam atos heróicos e correm riscos, porque necessitam que os outros reconheçam a sua virilidade. Esta parece também a opinião do Filipe, segundo a qual alguns colegas desintegrados ou marginalizados assumem comportamentos desafiadores que funcionam como *passaporte* para o *respeito* e inclusão no grupo de pares.

Becky Francis (2010) refere, contudo, o exemplo de jovens que, apesar de comportamentos disruptivos sistemáticos, parecem não conseguir acumular capital social, sendo frequentemente rejeitados interpares por essas *performances*. Este fato pode ser justificado por um nível de agressividade excessivo contra colegas e professores que, em vez de potenciar a sua aceitação, os torna impopulares e mesmo ostracizados, obrigando a uma complexificação e ao aprofundamento da relação entre comportamentos transgressores e popularidade.

Apesar disso, muitos rapazes no espaço escolar tentam negociar padrões alternativos de masculinidade, revoltando-se, procurando ajustamentos ou modificando o modelo dominante (Connell, 1995a; Godinho & Garas, 2011; Paechter, 2012), pois "o esforço da escola no sentido da normalização não elimina a diversidade mas impõe-lhe limites" (Connell *et al,* 1995).

Importa referir que muitos jovens conseguem articular um estatuto elevado interpares com o papel de *bom aluno*, optando por investir numa imagem, frequentemente arrogante, de individuo intelectualmente superior, o que indica a necessidade de aprofundar as análises, tendo em conta que o género, como referido anteriormente, não é constituído por blocos homogéneos internamente (Lyng, 2009; Francis *et al,* 2010; Artes & Carvalho, 2010).

Francis *et al* (2010) defendem que o equilíbrio entre o alto rendimento e a popularidade pode igualmente ser observado entre jovens classificados pelos colegas como tendo boa aparência, ou seja, fisicamente atraentes e possuidores de vestuário e equipamentos de acordo com as tendências da moda. A ênfase nos aspetos estéticos sugere a importância da aparência física, embora as produções estéticas sejam sensivelmente diferentes para rapazes e raparigas. Enquanto as raparigas são consideradas fisicamente atraentes com cabelos lisos e longos, complementada com *maquillage* e acessórios condizentes, os rapazes atraentes, de acordo com os padrões da moda, ostentam cabelos curtos com gel e acessórios masculinos, muitas vezes associados a marcas desportivas dispendiosas. Apesar da generalização, frequentemente escutada, de que os jovens aderem a comportamentos de rebeldia como forma de afirmação de uma identidade masculina, as autoras sublinham que muitos rapazes, principalmente das classes médias, conseguem gerir o seu estatuto de "bom aluno" com índices de popularidade igualmente elevados. Num estudo realizado com estudantes de *alto* rendimento referem, contudo, a necessidade masculina de transmitir publicamente que os bons resultados são conquistados *sem esforço,* mesmo que em privado, longe dos *olhares vigilantes* dos seus colegas, tenham trabalhado duramente para os conseguir. A necessidade de corresponderem a um *código masculino,* associado a um certo grau de hedonismo e insubmissão, leva-os a rejeitarem a imagem de *estudante esforçado*, escondendo, por isso, o fato de serem alunos empenhados.

Por outro lado, é importante referir outras estratégias a que os rapazes com maior êxito académico recorrem, no sentido de transmitir uma imagem consistente de masculinidade, particularmente importante nas relações interpares. A título de exemplo refira-se a importância de uma boa *performance* desportiva, ou a afirmação de uma heterossexualidade que os aproxima de um modelo de masculinidade normativa (Francis *et al,* 2010; Francis, 2010). Afirmando e potenciando estas caraterísticas, conseguem contrabalançar outras atitudes, frequentemente associadas à feminilidade, como a dedicação ao trabalho escolar, assertividade face aos professores, capacidade reflexiva, etc.

Uma estratégia usada no sentido de conciliar o papel de bom aluno e integrar a masculinidade hegemónica é a assunção do papel de *palhaço da turma*, afirmando-se como o centro das atenções e fonte de diversão para os colegas. De fato, outros comportamentos como, por exemplo, o uso do humor podem também ser eficazes para potenciar a consideração e o sucesso na vida social da escola. Este comportamento, nos alunos com sucesso, ao contrário do que acontece com os alunos com menor

aproveitamento escolar, raramente assume contornos excessivos ou de confronto aberto com os/as docentes, indiciando uma gestão eficiente da popularidade interpares com as normas da instituição escolar (Francis *et al,* 2010).

Refletindo ainda sobre diferentes comportamentos de rapazes e raparigas, os jovens acrescentam:

> Bernardo – Claro que há [diferenças no comportamento]. É tudo à balda, é tudo a falar, e mais não sei o quê, se houvesse lá raparigas havia um bocado mais de cuidado, certas bocas que mandam e assim, mas quando é só rapazes é...
> Ent. – E achas que o comportamento dos rapazes e raparigas quando tiveste turmas mistas era diferente?
> Bernardo – Era. No ano passado quando havia raparigas, havia mais ordem na sala de aula, este ano que é só rapazes não há ordem, não tem nada a ver com os stores é... Sei lá, rapazes com rapazes, aquilo é o piorio.
> Ent. – Que tipo de comportamentos é que têm?
> Bernardo – Mandamos piropos.
> Ent. – Que tipo?
> Bernardo – Não vou tar aqui a falar...
> Ent. – Assim de cariz mais sexual...
> Bernardo – Pois...
> Ent. – Quando tiveste em turmas mistas. Achas que havia mais rapazes a portarem-se mal do que raparigas?
> Bernardo – Sim.
> Ent – Mas também havia rapazes a portarem-se bem, não?
> Bernardo – Claro, depende da maneira de pensar, tenho um rapaz na minha turma que quando a gente faz uma porcaria, os outros perguntam: porque não fazes também? E ele diz: os meus pais não me deram essa educação. Isso tem a ver com a educação, também, mentalidade.
> Ent – E tu portas-te bem ou mal?
> Bernardo – Não perturbo as aulas, a maior parte das aulas tou lá calado, faço uns rascunhos nas folhas, nem que seja desenhos, só para tar presente fazer aquilo no modo que conseguir e vir embora.
>
> Ent. – Como se portam os rapazes nas aulas?
> Filipe – Muito mal, alguns que vão lá só para passar tempo, destabilizar, fazer barulho, comer dentro da sala e... Falam uns com os outros, dum lado ao outro da sala, não deixam estudar os outros...
> Ent. – Mas não são todos assim, pois não?
> Filipe – Não só alguns.
> Ent. – Como tu vês a percentagem dos que se portam mal, 50-50?
> Filipe – Não, acho que é mais 30-60. 30 pró mal.

Ent. – Maioritariamente portam-se bem?
Filipe – Sim, mas há uns que se portam bem e ainda vão na conversa dos outros.

Ent. – Olha os rapazes que se portam menos bem, que tipo de comportamentos é que têm nas aulas?
Bernardo – Ah, isso é berrar, andar pela sala, ir para o pé dos outros sem autorização, ouvir música.
Ent. – Na tua opinião porque achas que se portam mal, é para chamarem a atenção?
Bernardo – Deve ser. Não sei, para se armarem em engraçados.
Ent. – Também já tiveste situações em que te portavas mal…
Bernardo – Já, já.
Ent. – Porque fazias isso?
Bernardo – Não sei, ia atrás dos outros.

Reforçando as posições anteriores, o Bernardo e o Filipe consideram que, nas turmas exclusivamente masculinas, o comportamento degrada-se, devido a uma necessidade de competição e afirmação que se torna mais premente num contexto de homossociabilidade: "rapazes com rapazes aquilo é o piorio".

Muitos rapazes aprendem que, de acordo com o *código* de uma masculinidade *dura*, o confronto e a violência são formas aceitáveis de resolução dos conflitos, potenciando a admiração interpares. Consideram ainda que lutar ou enfrentar fisicamente um colega é permitido e desejável, face a uma situação considerada provocatória. Com efeito, parecem faltar modelos de masculinidade que incentivem os jovens a uma resolução de conflitos de forma conciliadora, ou seja, o conhecimento de formas de masculinidades alternativas que lhes permite negociar, de forma mais assertiva, as suas identidades de género e classe.

A adesão a uma masculinidade cúmplice encontra-se igualmente presente no comportamento de muitos jovens que, não tomando a iniciativa ou o comando na confrontação, aderem de uma forma imitativa ou *em sombra* às situações conflituais. Este posicionamento parece ser assumido pelo Bernardo pois, embora se posicione numa postura critica face aos comportamentos transgressivos, admite que também se portava mal pois "ia atrás dos outros". Na mesma linha, o Filipe considera que apenas uma minoria, cerca de 30 em 100, assume claramente condutas perturbadoras, mas muitos "ainda vão na conversa dos outros", aderindo a comportamentos desestabilizadores. Com efeito,

> "Os rapazes que, no meio escolar, apresentam formas de masculinidade hegemónica, não são os que mais beneficiam dos privilégios sociais correspondentes à sua posição de dominância. O envolvimento constante na preservação dessa posição, requer espaço, tempo e custos pessoais e sociais, permitindo que outras formas de masculinidade possam usufruir mais desses dividendos" (Barbosa, 2004: 148).

Importa sublinhar que muitos jovens, referenciados como especialmente agressivos e perturbadores quando estão em grupo, podem assumir comportamentos assertivos e mesmo cordiais quando isolados (Connell, 2001), revelando a importância da aprovação e do *olhar coletivo* na afirmação de uma masculinidade dominante.

Verifica-se, contudo, a heterogeneidade de masculinidades que se cruzam no espaço escolar, pois mesmo com a coerção do grupo, muitos jovens revelam autonomia e capacidade de agência, resistindo aos valores de uma masculinidade dominante (Godinho & Garas, 2012): "tenho um rapaz na minha turma que quando a gente faz uma porcaria, os outros perguntam: porque não fazes também? E ele diz: os meus pais não me deram essa educação".

"As raparigas eram calminhas"

Incentivados a aprofundar a razão das diferenças de género no comportamento, uns remetem para um posicionamento essencialista: "são raparigas, não sei", enquanto outras *vozes* afirmam a necessidade masculina de evidenciar "força" perante os outros para "se mostrarem mais".

Ent. – Nas aulas notas que há diferenças no comportamento dos rapazes?
Joaquim – Há rapazes mais sossegados e rapazes mais agitados.
Ent. – Relativamente a outras turmas em qua havia raparigas notavas diferença, notavas diferença no que era o comportamento dos rapazes e das raparigas?
Joaquim – Notava. Não havia raparigas assim tão agitadas, as raparigas eram calminhas. Era um ambiente estável.
Ent. – As raparigas eram mais calmas que os rapazes?
Joaquim – Sim, pelo menos nas turmas que eu tive, sim.
Ent. – Porque achas que isso acontecia?
Joaquim – Não sei, são raparigas, não sei.

Vítor – Os rapazes conseguem ser mais agressivos que as raparigas, em tudo, a falar… Nas aulas, nas turmas que eu andei, até eram calmos. Havia lá uma zanga entre alguns, mas tudo de resolvia.
Ent. – Quando se zangavam o que acontecia?

Vítor – Às vezes andávamos à pancada, outras vezes ficávamos por ali, chateados uns com os outros, deixávamos de falar, mas coisas passageiras.
Ent. – E as raparigas, não se zangavam tanto?
Vítor – Chateavam-se também mas têm outra atitude mais calma, também se chateavam umas às outras e quando se zangam é mesmo só deixar de falar.
Ent. – Porque pensas que há essa diferença?
Vítor – Porque os rapazes pensam que têm mais força, pronto, tão sempre a jogar à força uns com os outros.
Ent. – Havia mais rapazes que rapariga a portarem-se mal nas aulas?
Vítor – Sim de uma forma geral sim. Para se mostrarem mais.

Ao contrário das jovens, que "tendem a relacionar-se entre si conversando e usando a sua capacidade verbal" (Giddens, 2010: 521), os rapazes priorizam atividades de competição, comportamento que se estende também às salas de aula. Contam, frequentemente, com alguma complacência por parte dos/as docentes, que aceitam uma *essência* masculina mais ativa e competitiva, concedendo-lhes, por isso, maior atenção (Connell, 2001; Carvalho, 2001; Foster *et al,* 2001).
Nesta linha, Hovel-Savel (2011), num estudo realizado em 1967 e posteriormente repetido em 2003, com a diferença de 35 anos, verificou ao longo desse tempo diferenças na atitude dos/as alunos/as, com uma evolução positiva nos rapazes, relativamente à escola. Refere, contudo, um posicionamento diferenciado dos/as docentes, relativamente a rapazes e raparigas, sendo estas encorajadas a demonstrar trabalho e responsabilidade, enquanto aos rapazes são permitidas atitudes de maior ludicidade e competitividade. Apesar destas evidências, o mesmo estudo refere que docentes e estudantes consideram não haver diferenças de género no tratamento concedido, pelos/as professores/as, considerando-o justo e equitativo, pelo que a autora conclui que estas perceções refletem as crenças comuns sobre *naturais* diferenças de género.

"Os rapazes andam sempre na comédia, elas estão ali sempre certinhas"

Como referido anteriormente, nos GDF, também os discursos seguintes aparecem marcados por uma visão redutora dos comportamentos femininos aliada a uma ironia desvalorizante. Adotando uma linguagem claramente depreciativa relativamente ao sucesso feminino, estes jovens revelam inconformismo face a uma situação que não querem aceitar nem reconhecer. A tensão que transparece nestes diálogos é elucidativa de como muitos rapazes, na ânsia de uma afirmação social e integração numa masculinidade dominante, estabelecem padrões de comportamento conflituosos,

não só com a escola e o mundo que os rodeia mas também com os/as outros/as e consigo próprios…

Ent - Era importante para mim entender porque é que as raparigas gostam mais dos estudos, algumas…
Pinto - Não gostam de trabalhar na vida… São as princesas das provas… As professoras tratam-nas bem e a nós tratam-nos mal e depois também as tratamos mal.

Ent. – Mas porque é que as raparigas são melhore alunas?
Fernando - Elas podem ser mais interessadas, mas não são melhores alunas… O que elas são melhores qu'a gente, é no comportamento… Enquanto os rapazes andam sempre na comédia, elas estão ali sempre certinhas…

Ent - Era importante para mim entender porque é que as raparigas gostam mais de estudar…
Walter - Tem a ver com a família, normalmente as raparigas são mais controladas e os rapazes não são assim tanto como as raparigas. As raparigas aplicam-se mais que os rapazes…

Ent - Porque achas que há mais rapazes que raparigas a abandonarem a escola?
Brito - Não sei, os rapazes chegam a uma certo ponto da adolescência que já não ligam muito à escola e começam a ir por outros caminhos e fazer outras coisas…
Ent - Que caminhos?
Brito - Começa-se a andar com pessoas mais velhas, não ligar muito à escola, vamos ter com amigas, raparigas, às vezes com amigos, dar uma volta…

Para estes jovens, as raparigas obtêm melhores resultados escolares porque "não gostam de trabalhar na vida", ou seja, estabelece-se uma dicotomia entre o trabalho duro, visto como trabalho verdadeiro, em oposição à escola, "os estudos", onde as raparigas são melhores, sendo por isso alvo de uma ironia agressiva: "são as princesas das provas". Na sua opinião, o melhor rendimento das jovens não é resultado de mérito próprio, mas de uma atitude preferencial por parte das professoras (parece significativo o uso da palavra no feminino): "as professoras tratam-nas bem e a nós tratam-nos mal". O fato de *lerem* uma preferência das professoras, vista como injusta, concede-lhes igualmente o *direito* de "as tratar mal", assumindo uma atitude de poder e coercitividade claramente identificada com os valores da masculinidade hegemónica (Dalley-Trim, 2007). Para Kaufman (1999),

> "A violência masculina nas suas diversas formas é, portanto, o resultado, tanto do poder dos homens como da perceção do seu direito aos privilégios, à licença de construção para certas formas de violência e do medo (ou a certeza) de não ter poder" [59](Kaufman, 1999: 4).

A mensagem transmitida neste diálogo transforma um ato de violência, num comportamento normal e aceitável, pois "para muitos rapazes, o uso do comportamento agressivo para ganhar poder e dominância é o seu entendimento do que é ser masculino" (Barbosa, 2004: 143). Perceciona-se igualmente um marcador forte e ostensivamente desvalorizante entre o "nós" e o "elas", sendo estas repetidamente humilhadas e objetivadas. Argumenta-se, por isso, que as jovens são "mais interessadas" e "têm mais estudo" mas "não são mais inteligentes" porque "os rapazes não precisam de estudar" quando decidem ter boas notas.

Nesta linha, Marília Carvalho (2001) refere diversas pesquisas no Brasil onde se verificam posições ambíguas dos próprios professores relativamente às suas alunas e alunos. Na opinião dos/as docentes, as meninas são "responsáveis, organizadas, estudiosas, sossegadas, caprichosas e atentas, mas menos inteligentes", enquanto os rapazes são "agitados, malandros, dispersivos, indisciplinados, mas inteligentes" (Carvalho, 2001: 561).

Também estes jovens, recorrendo a um sistema binário e homogeneizante de oposição entre os géneros, vangloriam-se de "andarem sempre na comédia", enquanto "elas estão ali sempre certinhas", numa clara inversão dos comportamentos (in)corretos. Nesta linha, afirma-se como um *trunfo* que nunca "peguei num livro para estudar" e este ano "estamos a marimbar-nos para isto [para a escola]", enquanto no ano anterior, quando se esforçaram e trabalharam "as notas eram melhores que as delas". Júlio & Vaz (2009), num estudo em que gravaram imagens de áudio e vídeo em seis aulas de física no ensino médio, afirmam:

> "as moças tendem a manter-se caladas e atentas durante as exposições do professor. E quando desejam se manifestar levantam o braço e esperam sua vez de falar. Os rapazes são dados a mexer uns com os outros, a fazer algum comentário ou brincadeira sempre que o professor aguarda manifestações individuais da turma ou faz uma pausa mais prolongada. Eles também tendem a monopolizar as discussões quando são estimulados por algum desafio, problema ou questão a ser resolvida" (Júlio & Vaz, 2009: 512).

Mesmo quando rapazes e raparigas coincidem nos comportamentos perturbadores, as *performances* femininas de desafio recorrem com mais frequência a risos provocadores, conversas inoportunas e passagem de papelinhos, enquanto os rapazes podem gritar, atirar coisas uns aos outros ou até iniciar uma luta dentro da sala de aula (Júlio & Vaz,

59 Tradução da Autora

2009; Holfve-Sabel, 2011).

"As raparigas são mais controladas pelos pais"

Na mesma linha dos discursos anteriores, em que se tenta fundamentar os maus comportamentos pela necessidade de *impressionar* as raparigas ou impôr *respeito* aos rapazes, também a família aparece com uma quota-parte de responsabilidade por desigualdades de género.

> Ent – Porque é que os rapazes abandonam mais?
> Fernando- Não sei, se calhar os rapazes saem de casa mais cedo e metem-se por maus caminhos.
> Ent – E as raparigas resistem mais?
> Fernando - Sim, porque são mais protegidas pelos pais do que os rapazes.
>
> Ent – Porque é que as raparigas se portam melhor, algumas?
> Walter – As raparigas são mais controladas pelos pais, porque os pais pensam: "aí é rapaz, consegue-se defender, deixá-lo tar… "
>
> Ent – Porque é que os rapazes abandonam mais?
> Baptista - Acho que os rapazes nascem para ser… Não são tão incentivados como as raparigas a estudar e portanto, não veem que a escola pode ser útil, portanto abandonam a escola.
> Ent - Não são incentivados por quem? Pelos pais ou pela escola?
> Baptista -Por todos, pelos pais, sociedade, escola.
>
> Ent – Porque é que as raparigas se portam melhor, algumas?
> Pinto - Eu acho que as raparigas têm objetivos de vida diferentes dos rapazes e são mais ambiciosas do que alguns rapazes… Estudam mais e são incutidas regras para estudar, talvez pelos pais por exemplo…

Como referido anteriormente, as diferenças de comportamento e os resultados escolares são justificadas, também nestas entrevistas, por uma socialização familiar diferenciada, recorrentemente referida em estudos académicos (Brito, 2004; Vieira, 2006): "estudam mais e são incutidas regras para estudar, talvez pelos pais". Nesta perspetiva, as raparigas continuam a ser recompensadas, também no contexto familiar, por comportamentos de assertividade e cumprimento de normas, enquanto os rapazes têm, desde idades precoces, mais liberdade e acesso ao espaço público: "os rapazes só pensam em andar por aí na boa".

Nesta linha, diferentes autores (Abrantes, 2003a; Carvalho, 2003; Guerreiro & Abrantes, 2004; Carrito, 2003) vêm afirmando, a persistência de um código moral assimétrico mais limitador da liberdade das raparigas - "as raparigas são mais controladas" -, especialmente visível nas famílias das classes trabalhadoras, levando as jovens a apostar em laços de sociabilidade, construídos principalmente no meio escolar e em redor do espaço doméstico.

Um importante contributo para entender as limitações espaciais e de sociabilidade das raparigas é trazido por Laura Fonseca (2001), no seu estudo sobre as culturas juvenis. Neste trabalho refere a forma como as raparigas desenvolvem uma "cultura de quarto", dentro do espaço familiar, em oposição a uma "cultura de rua ou de bairro", predominantemente masculina, onde os rapazes possuem maior liberdade de ação, construindo amplas redes de sociabilidade.

Bernard Charlot (2009a) defende igualmente a existência de diferenças de género nos lugares indicados, pelos jovens, como referências de aprendizagem: para as raparigas, os lugares de aprendizagem mais significativos são a família e a escola enquanto os rapazes referem como principais locais de aprendizagem a família e o bairro, sendo esta uma clara referência a uma sociabilidade mais ampla no espaço público. Afastando a instituição escolar como um lugar de aprendizagem significativo, os rapazes parecem perceber a escola mais como um lugar de exigências e de "auto controlo" (Charlot, 2009a: 103), não sendo, para eles muito clara a relação entre as aprendizagens escolares e o seu futuro profissional. Refletindo sobre esta questão, Pedro Abrantes (2003b) afirma, "pode-se, então, ponderar se o processo de construção das identidades masculinas não se desenvolve em ruptura com os valores e instituições escolares, baseado noutras redes e culturas, sediadas noutros pólos, como a rua ou os cafés. A escola é, neste universo cultural, percepcionada como uma instituição opressora" (*ibidem:* 106).

"Eu não noto grande diferença"

Nos diálogos seguintes, e numa linha contrária à maioria, os jovens afirmam não existirem diferenças de género nos comportamentos, considerando que há raparigas e rapazes que se portam mal nas aulas. Existem contudo *nuances* nos seus discursos que parece importante analisar.

Ent. – Há diferenças no comportamento dos rapazes e raparigas?

Batista – Sim, no nível em que somos todos bons, só que eu acho que os rapazes... Um ou dois rapazes portam-se pior, mas o nível é tão elevado que não é portar mal, é brincadeira, por exemplo mete piada, não é mau comportamento, é piadas inteligentes, não são estúpidas, sempre relacionadas com a matéria.

Ent. – Mas é uma caraterística mais masculina, essas piadas?

Batista – Às vezes elas também brincam, eu não noto grande diferença. Tive uma turma que era difícil e eu acho que as raparigas abusavam um bocadinho mais se bem que os rapazes quando se portavam mal, era a sério, meter desodorizante, queimar a mesa, ou meter fogo, ou assim... Mas as raparigas, a maioria do tempo portavam-se pior, acho que quando as turmas são difíceis, todos se portam mal, os rapazes abusam um bocadinho mais, quando calha a portar mal é a sério.

O Batista desvaloriza os maus comportamentos, considerando que se centram principalmente em "piadas inteligentes". Embora defenda não haver diferenças em função do género, refere que "um ou dois rapazes portam-se pior" e, numa turma em que "as raparigas abusavam um bocadinho mais", havia rapazes que quando se portavam mal, era a sério, pois "chegavam a queimar a mesa e a meter fogo". Apesar de afirmar repetidamente: "não noto grande diferença", parece haver um desequilíbrio genderizado, entre os comportamentos femininos centrados na irreverência e indisciplina – "abusavam um bocadinho mais", - comparativamente com os masculinos, associados a uma violência destrutiva - "queimar a mesa ou meter fogo".

Rodrigo – Na turma que tive de rapazes, eram as raparigas a portarem-se mal, como são aqui os rapazes, é como nesta turma.

Ent. – Não há diferença?

Rodrigo – Não elas até fazem mais basqueiro, andam sempre aos gritos, eu farto-me delas.

Ent. – Então e os rapazes portam-se bem?

Rodrigo – Sim, mas também há algumas atitudes que não são as melhores. Mas as raparigas também não ficam atrás.

Ent. – Como é que os rapazes se portam mal ou o que fazem quando se portam mal?

Rodrigo – Toda a gente diz que os rapazes portam-se mal e depois eles respondem.

Ent. – Respondem mal aos professores?

Rodrigo – Alguns sim.

Ent. – E as raparigas?

Rodrigo – Também, não é só os rapazes que são os maus da fita.

O discurso do Rodrigo parece centrar-se numa perceção de injustiça, relativamente aos rapazes, que lhes concede o direito de assumir uma atitude retaliatória: "toda a gente diz que os rapazes se portam mal e depois eles respondem", ou seja, o mau comportamento aparece como "um direito" masculino, face a acusações que perceciona como infundadas. Nesta linha Robert W. Connell (1997) vem afirmar que

> "A maioria dos homens não ataca ou assedia as mulheres, mas os que fazem, dificilmente acham que são loucos. Muito pelo contrário, em geral sentem que são completamente justificados, que estão exercendo um direito. Sentem-se autorizados por uma ideologia de supremacia" [60](Connell, 1997: 44).

Evidencia-se, de novo, uma atitude desvalorizativa das raparigas, através da ridicularização das suas condutas: "elas até fazem mais *basqueiro*, andam sempre aos gritos, eu farto-me delas".

> Brito – Depende, às vezes somos nós que nos portamos mal, as vezes já são elas que se portam mal...
> Ent – E portam-se mal como?
> Brito – Tamos sempre a mandar papaias para o ar, uns aos outros, às vezes falamos uns com os outros e a professora está a falar.
> Ent – E as raparigas o que fazem para se portar mal?
> Brito – Começam a rir-se sempre alto e depois não param, falam coisas delas... Aquilo que já fizeram ontem ou antes d'ontem... Ou que já acabou com aquele namorado e agora já tem outro, riem-se alto, e nós às vezes mandamo-las calar e elas não se calam e depois são os rapazes a mandar bocas às raparigas.

Embora reiterando, à semelhança dos colegas, não haver diferenças de género nos comportamentos, o Brito refere que os rapazes se portam mal "mandando papaias para o ar", enquanto as raparigas riem-se alto e "falam coisas delas", sendo percetível a dicotomia que diferencia masculino e feminino. Há ainda a assunção de uma hierarquia que estabelece a superioridade masculina e o direito a um comportamento retaliatório: "nós às vezes mandamo-las calar e elas não se calam e depois são os rapazes a mandar bocas às raparigas". Este discurso é exemplificativo do modo como se perpetua, também no contexto da sala de aula, um sistema de poder assimétrico, apesar dos avanços "significativos e profundas mudanças sociais na situação das mulheres de todos os grupos sociais" (Fonseca *et al*, 2003: 106). Como aponta Carlos Barbosa (2004),

60 Tradução da Autora

> "Nos espaços escolares, frequentemente deparamos com desenhos, *graffitis,* mensagens orais e escritas, geralmente conotadas com imagens sexuais, que procuram simbolizar a posição dominante dos rapazes/homens sobre as raparigas/mulheres, Estas imagens e discursos são (...) mensagens de propaganda da dominância masculina, que ao mesmo tempo servem para legitimar as práticas de violência presentes nas relações de género" (Barbosa, 2004: 158).

Em síntese

Se o insucesso continua a ser, em muitos casos, uma presença na vida destes jovens, condicionando a forma como vivenciam a(s) sua(s) masculinidade(s), perceciona-se, noutros, uma reflexão crítica face a comportamentos transgressores ou ao desinvestimento escolar que os penalizaram ao longo da sua vida académica.
Genericamente parecem agrupar os comportamentos dos rapazes com insucesso em três grandes grupos:
Os *abertamente* transgressivos que são capazes de "queimar a mesa", "meter medo aos mais novos" ou "andar à porrada nos intervalos" agindo de acordo com os valores de uma masculinidade dura. Neste caso a violência é considerada uma forma correta e adequada de resolução de conflitos, entre rapazes, para marcar uma posição dominante na hierarquia social da escola.
Os rapazes que às vezes, se portam mal "porque vão atrás dos outros". Aqui as situações conflituais são predominantemente marcadas por uma desobediência persistente, *gozo* aos professores, atitudes de assédio às raparigas, faltas para ficar a jogar futebol, etc. Os participantes no estudo, maioritariamente, posicionam-se neste caso, indiciando uma maior abrangência deste grupo, relativamente ao anterior. Certamente a esta postura não será alheia a necessidade de transmitir, de si, uma imagem *aceitável,* sem deixarem de referir, em muitos caos, atitudes provocatórias e de claro confronto.
Por último, alguns participantes, embora inseridos no grupo dos alunos com insucesso, assumem-se como **alunos bem comportados nas aulas e *sem faltas,*** referindo outros colegas com comportamento idêntico. Embora minoritários, os seus discursos referem uma tentativa de retornar ao *caminho certo,* para *ser alguém* na vida: "estudo quando é preciso para os testes". Também no grupo dos alunos bem-comportados permanece uma *franja* em que é notória uma desistência pessoal, reveladora de um desacreditar de si próprio e das suas capacidades. Estes, assumem um desencanto generalizado que os leva afirmar que não faltam, portam-se bem nas aulas mas não

gostam da escola, dos estudos ou dos professores. Estão simplesmente ali, a fazer rabiscos nos seus cadernos...

Aprofundando os motivos da maior desafetação à escola e abandono escolar, fundamentam as diferenças numa oposição entre o "imediatismo" masculino de "ganhar dinheiro para o dia seguinte" e uma projeção de futuro mais refletida, que seria uma caraterística do posicionamento feminino: "se calhar as raparigas pensam mais no futuro", "querem é alcançar ainda mais". Defendem que muitos rapazes, logo na adolescência, entram precocemente no mundo profissional, aceitando e sujeitando-se a qualquer tipo de trabalho, geralmente precário, enquanto "as raparigas conseguem manter-se na escola mais tempo", pois "querem ser médicas, doutoras", ou seja, com objetivos profissionais e um projeto de vida mais ambicioso e esclarecido. De acordo com as suas palavras, "as raparigas têm mais juízo na cabeça" enquanto "os rapazes são menos ajuizados, indo ao de encontro de uma "ideologia da maturidade" (Abrantes: 2003: 90) amplamente difundida na sociedade e que serve como justificação simplificada ou simplista para o maior sucesso escolar das jovens.

O que parece distinguir os posicionamentos atuais nas entrevistas, face aos discursos anteriores nos GDF, é a possibilidade de partilhar e reconhecer dificuldades e fragilidades. Com efeito, ao cruzar as narrativas dos sujeitos, nos GDF e nas entrevistas, foi possível verificar que vozes *apagadas* e inaudíveis no primeiro processo metodológico foram capazes de aprofundar dissensos e consensos, face a uma perspetiva dominante no discurso social. A análise de conteúdo revelou ainda que, vozes dominantes e desafiadoras no contexto grupal, assumiram num contexto singular de entrevista, longe do *olhar avaliativo* dos seus colegas, posicionamentos mais assertivos e conciliadores.

No capítulo seguinte pretende aprofundar-se o modo como os jovens percecionam a sua vida futura. Entre os *velhos* e os *novos* tempos como é que negoceiam a hegemonia masculina na sua vida futura? Reivindicam o papel de principais provedores ou sentem-se confortáveis num modelo familiar igualitário e democratizado? Como enfrentam, no quotidiano, uma nova postura feminina na vida pública e privada?

IX - A emergência de *novos* tempos na vida pública e privada

As mudanças na ordem de género, introduzidas principalmente pelos movimentos feministas e movimentos gays, têm vindo a desafiar a imagem tradicional de masculinidade, colocando aos homens novas exigências na vida pública e privada. Esta evolução fica mais clara ao analisar as taxas de separação e divórcio, o número de mulheres na área de produção e a transformação das relações emocionais com uma maior liberdade feminina.

Estas transformações coexistem, contudo, com o domínio masculino nos lugares de decisão e no governo político (Araújo, 2010) mas, também, com a predominância masculina em situações de criminalidade e violência (Barbosa, 2004; Hearn & Pringle, 2006). Neste sentido, Miguel Vale Almeida (1995) defende que atravessamos uma época de transição histórica em que os conflitos, que sempre existiram, se tornam mais audíveis e perturbadores.

Se na família patriarcal o homem era legal e simbolicamente *dono* da *sua* mulher e filhos, determinando o permitido e proibido, os jovens sabem que a dominação masculina (Bourdieu, 1999) foi consideravelmente limitada, podendo enfrentar resistências femininas decorrentes das mudanças nas relações de género (Connell, 1995a; 1997). Com efeito, a legitimação do poder patriarcal pode ser, nos nossos dias, colocada em causa por uma postura feminina mais igualitária, podendo os excessos autoritários e violentos serem sujeitos a uma maior censura social.

Nesse sentido, Márcio Souza (2010) considera que a família pode ser "um espaço socializador de diferenças e hierarquias de género", mas também um "laboratório onde se elaboram, ainda que com configurações diferenciadas, novos percursos masculinos e femininos, por vezes redefinindo profundamente as relações de género" (Souza, 2010: 117).

Das *palavras* dos jovens, no contexto de entrevista, emergiram diferentes temas da vida pública e privada, com relevância para o seu futuro profissional, o ideal de companheira, a divisão de tarefas e as diferenças de género na educação dos/as filhos/as. É a essas subjetividades partilhadas que se dedicam as páginas seguintes.

9.1. Entre trabalho e família: um futuro genderizado?

As relações de produção têm estado sujeitas a mudanças decorrentes da feminização da força de trabalho, minando a autoridade masculina inerente à figura de homem-provedor, que caracterizava o modelo patriarcal. Neste, o emprego ou profissão eram um elemento definidor de uma masculinidade dominante, permitindo ao homem manter, como seu, o espaço público e assegurar o poder, no espaço privado através da submissão da família. Importa por isso perceber como é que estes jovens percecionam a afirmação feminina no espaço público e como gerem a perda de poder decorrente de um contributo financeiro mais igualitário.

"Não é preciso ter boas notas para ser jogador de futebol"

Atualmente os jovens das classes mais desfavorecidas vivem, mais do que outros, situações de precaridade laboral, não possuindo, ao contrário de muitos dos seus pais, uma profissão para toda a vida, importante referência de uma identidade masculina da classe trabalhadora (Magalhães, 2003; Magalhães & Stoer, 2005). A mudança nas relações profissionais vai certamente obrigá-los a uma redefinição das suas identidades, que dificilmente se podem ancorar na profissão. Entre os *velhos* e os *novos* tempos como perspetivam o seu futuro profissional?

Ent. – Que profissão é que tu gostavas de ter?
Rui – Informática. Porque percebo de computadores, sei trabalhar com as definições do computador.

Ent – Que profissão é que tu gostavas de ter?
Renato– Trabalhar na noite, gostava assim de trabalhar numa alta discoteca...É isso, olha eu queria seguir a profissão de jogador de futsal, que é uma coisa que, até tenho jeito e tal, ou então trabalhar na noite, como barman...

Ent – Que profissão é que tu gostavas de ter?
Basílio – Eu como sou futebolista e sou fanático por futebol, gostava de ser futebolista ou policia de intervenção... Porque tem muitas pistolas.

Ent – Que gostavas de fazer no futuro?
Filipe - Eu se por acaso se não conseguir ir para futebolista, vou para a tropa. Sim, porque eu para o ano, quero fazer os exames do 9.º ano, que é para ir para Lisboa para o Colégio Militar tirar o 10.º, 11.º e 12.º
Ent. –Gostas do serviço militar?

Filipe – Gosto, não é mau, um bocadinho exigente... Se fosse só um bocadinho tava eu bem... (risos)

Ent – Que gostavas de ser?
Rodrigo – Gestor, eu vou gerir uma empresa, mando é os outros trabalhar... É a profissão indicada para mim, eu mando, os outros trabalham, tás a ver?

Ent – Que profissão é que tu gostavas de ter?
Joaquim - Já gostei de muita coisa, mecânico, militar, polícia. Se não der caixa de continente, café...

Ent – Que gostavas de fazer no futuro?
Basílio – Gostava de ir para polícia, devido a uma promessa que fiz ao meu avô, ele morreu a acreditar nisso e quero ver se cumpro a promessa. Se não der vou tentar optar por outro caminho.

Ao *escutar as vozes* juvenis, refletindo sobre os seus projetos futuros, esbarra-se com uma contradição: apesar de muitos deles terem frequentado cursos profissionais cuja conceção teórica é uma maior facilidade de integração no mercado de trabalho, não parece haver relação entre o curso frequentado e a profissão que ambicionam: "não havia cursos de mecânica com equivalência ao 9º ano".
Fazendo uma leitura minimizada dos seus percursos escolares, as opções profissionais ficam condicionadas pelas classificações obtidas (frequentemente negativas) e pela procura de cursos mais fáceis e acessíveis a quem não quer "estudar muito". Neste contexto, as expetativas profissionais no mercado de trabalho oscilam entre a profissão sonhada ou desejada como futebolista ou um qualquer trabalho que permita "andar com algum dinheiro".
Nesse sentido, parece confirmar-se a afirmação de Sandra Mateus (2002: 132), segundo a qual "os alunos a quem não é reconhecida excelência académica são obrigados a renunciar, frequentemente, a aspirações escolares anteriores, procurando um compromisso entre as suas ambições e as áreas escolares que lhes são permitidas": "é mais fácil e não é preciso ter boas notas".
Se as oportunidades e possibilidades futuras aparecem condicionadas pelas fragilidades do trajeto escolar e pela desigualdade social de origem, o género vem complexificar estas decisões (Foster *et al,* 2001), com as profissões ambicionadas claramente marcadas pelo modelo de masculinidade hegemónica – futebol, polícia, serviço militar, gestor...

Numa idade que se situa entre os 16 e 19 anos, em que os objetivos profissionais deviam fundamentar-se numa estratégia minimamente definida, parece importante sublinhar a indecisão marcada por uma certa utopia. Sendo claro que as suas ambições se mantêm em patamares de baixo estatuto social, consequência também da instabilidade laboral que percecionam como uma realidade das suas vidas futuras, procuram compensar esse *handicap* com a ambição de exercer profissões aliadas a uma *verdadeira* masculinidade.

A única exceção a este discurso parece estar refletida nas opções do Joaquim, quando refere a sua vontade de ser "mecânico, militar, polícia ou, se não der, caixa de continente, café". O que une e o que afasta estes dois conjuntos de opções? Representará o primeiro o direito ao sonho e o segundo o confronto com a realidade?

"Se eu ando aqui a lixar o corpo, ela não vai ficar em casa sem fazer nada"

A segunda metade do século XX é marcada por uma evolução paulatina de um modelo de *ganha-pão* masculino para um modelo de casal de *duplo-emprego* (Wall, Aboim & Cunha, 2010), sustentada também pela igualdade jurídica que concede a cada um dos cônjuges o direito a exercer uma profissão ou atividade sem o consentimento do outro (Ferreira, 1999; Rêgo, 2010). Face a uma nova postura feminina, que reivindica autonomia financeira e a sua realização profissional, como é que os rapazes veem a perda de poder inerente à figura do chefe de família? Identificam-se com os novos padrões familiares ou procuram referências no modelo de relações patriarcais?

Ent – Se tivesses um ordenado muito bem, gostavas que a tua mulher ficasse em casa a tomar conta dos filhos?
Fernando – Não. Por causa de tar em casa sem fazer nada, podia passar-se e meter outro homem lá em casa, e assim era uma forma de prevenir, que ela se distraia.
Ent – Se ela tivesse um bom ordenado tu também não ficavas em casa?
Fernando – Não.

Ent – Se tivesses um ordenado muito bem, gostavas que a tua mulher ficasse em casa a tomar conta dos filhos?
Basílio – Não, por amor de Deus, não. Ela que fosse trabalhar também, isto não é assim. Então se eu ando aqui a "lixar" o corpo ela não vai ficar em casa sem fazer nada. É por isso que também existem amas, creches e isso tudo. E se ela também trabalhasse, tínhamos um ordenado melhor.
Ent – E se ela tivesse um ordenado muito bom tu também não ficavas em casa?
Basílio – Não. Nem aguentava.

Ent – Se tivesses um ordenado muito bem, gostavas que a tua mulher ficasse em casa a tomar conta dos filhos?
Rui –Não. Porque tinha de trabalhar na mesma, a qualquer momento eu podia perder o emprego.
Ent – E se fosse ela que tivesse um emprego bom, tu ficavas em casa?
Rui – Não, trabalhava.

Ent – Se tivesses um ordenado muito bem, gostavas que a tua mulher ficasse em casa a tomar conta dos filhos?
Vítor – Não, tem de ser partilhado pelos dois, não só por um. A educação dos filhos é para os dois, os filhos têm de sentir que estão lá os dois, não é só um.
Ent – Se a tua companheira tivesse um bom ordenado ficavas em casa?
Vítor – Não.

Ent – Se tivesses um ordenado muito bem, gostavas que a tua mulher ficasse em casa a tomar conta dos filhos?
Batista – Não. Acho que isso… nos nossos dias a mulher ativa quer trabalhar, porque pensa que tem direito. A mulher do séc. XXI é diferente, não tem nada a ver, ela devia tar onde ela quisesse, se quisesse estar a tomar conta dos filhos, era opção dela. Se ela quisesse trabalhar, trabalhava, é livre.
Ent – Portanto se ela tivesse um bom ordenado, também não ficadas em casa a tomar conta dos filhos, pois não?
Batista – Não. Gosto de me sentir realizado, como elas gostam, como toda a gente.

Ent – Se tivesses um ordenado muito bem, gostavas que a tua mulher ficasse em casa a tomar conta dos filhos?
Walter – Depende se tivéssemos aqui em Portugal e eu tivesse um bom ordenado, sim gostava que ela trabalhasse, mas agora se for jogar [futebol] para fora acho que era complicado ela arranjar um emprego rapidamente. Era preferível ficar em casa com os filhos.

Maioritariamente os discursos revelam a defesa da mulher trabalhadora, no contexto profissional, recusando o ideal de mulher doméstica dedicada aos filhos/as que, nas gerações anteriores, marcou o modelo de família de classe média (Carrito, 2003). Embora pareça consensual a assunção de um papel ativo, as razões que fundamentam a empregabilidade feminina são diferentes e nem sempre baseadas em valores igualitários. Expõem-se as contradições e ambivalências dos seus posicionamentos: Para o Fernando, a mulher deve trabalhar para se distrair pois, ficando em casa, "podia passar-se e meter outro homem lá em casa", parecendo aderir a uma imagem de mulher doméstica como solitária e desocupada. Na sua opinião, a ocupação

profissional é uma forma de "distração" e as relações laborais não constituem uma ameaça em termos de fidelidade. O adultério feminino parece assim permanecer como um "fantasma", que em qualquer momento pode pôr em perigo a virilidade e imagem masculina (Almeida, 1995; Ericeira, 2008).

Apresentando razões distintas, o Basílio defende que a companheira deve trabalhar por uma questão de *igualdade*, os seja, "se eu ando aqui a *lixar* o corpo, ela não vai ficar em casa sem fazer nada". A ocupação profissional aparece então não como direito, mas como dever, sendo o trabalho doméstico considerado uma não ocupação em que a mulher está em casa "sem fazer nada". Enfatiza a importância de um acréscimo de rendimento com o contributo de mais um salário, refletindo uma necessidade, no contexto português, de dois vencimentos para a sobrevivência ou para um maior conforto familiar (Ferreira, 1999). Esta é também a postura do Rui, que refere a indispensabilidade de marido e mulher possuírem um emprego, prevenindo uma possível situação de desemprego de um deles.

Na opinião do Vítor, não faz sentido a mulher ficar em casa com os filhos pois a educação parental é responsabilidade tanto do pai como da mãe, não havendo, por isso, justificação para uma dedicação exclusiva da mãe. Esta postura afasta-se claramente da maior responsabilização materna, pela educação dos filhos, que marcou o posicionamento social em épocas anteriores. De um pai distante e autoritário, este jovem, como outros, parece aderir sem reservas a uma parentalidade mais próxima e colaborante, bem como um comprometimento igualitário nos cuidados aos filhos.

O Batista, distanciando-se das opiniões anteriores, refere-se ao trabalho profissional como um direito, assumindo uma defesa clara do direito da mulher à autodeterminação – "Se ela quisesse estar a tomar conta dos filhos, era opção dela; se ela quisesse ir trabalhar, trabalhava, é livre". Apesar disto, o seu discurso revela-se algo contraditório ao referir: "A mulher do século XXI é diferente (...) quer trabalhar porque pensa que tem direito".

Importa ainda sublinhar o posicionamento do Walter que, mesmo fazendo a defesa do trabalho feminino, parece acreditar na supremacia da realização masculina, onde a profissionalidade da companheira é subalternizada ou omitida, em detrimento da carreira desportiva do marido (Aboim, 2010; Schouten, 2011). Sobre este assunto, Nikki Wedgwood (2009), num estudo em que aprofunda o papel das esposas dos atletas de elite, sublinha o lugar secundário que são *obrigadas* a assumir, relativamente às carreiras masculinas, posição que é maioritariamente passiva, solitária e predominantemente decorativa. As suas vidas estão de tal modo condicionadas pela

profissionalidade dos companheiros que se torna muito difícil manter uma identidade e carreira própria. Os custos pessoais e o lugar de *apêndice* a que ficam sujeitas podem ainda ser agravadas por um código de conduta masculino que impõe a acomodação a eventuais situações de adultério masculino, naturalizadas e institucionalizadas como inerentes à visibilidade profissional.

Importa ainda referir que, com uma *voz unânime*, os jovens coincidem relativamente à sua própria ocupação profissional, defendendo que mesmo que a sua companheira tivesse um bom ordenado, não ficariam em casa responsáveis pelos cuidados aos/as filhos/as. Maioritariamente as respostas aparecem taxativas com um simples "não" mas alguns ainda acrescentam; "não aguentava", "gosto de me sentir realizado como elas gostam" ou ainda "eu tenho que me fazer à vida para poder ajudá-la".

De fato, trabalho produtivo aparece, ainda hoje, associado a forma de identidade masculina e mesmo quando advogam situações igualitárias na vida pública e privada, transparece uma perspetiva assimétrica que assume o sustento familiar como principal obrigação dos homens, mesmo no caso de um salário feminino bastante superior...

"Tem de ser perfeita"

O conceito de *cathesis* ou relações emocionais foi introduzido por R. W. Connell (1995a; 1997) como uma das três dimensões da estrutura de género. Ao contrário das relações de poder e produção, mais visibilizadas e questionadas, as relações emocionais encontram-se de tal modo naturalizadas que raramente são aprofundadas. Contudo, para Connell, também o desejo sexual é socialmente construído, sujeito a relações de poder, que podem assumir práticas consensuais ou coercivas, não só nas relações heterossexuais mas também nos relacionamentos entre indivíduos do mesmo sexo (Wedgwood, 2009).

Pretende-se, por isso, perceber que adjetivos os jovens estruturam para definir a sua futura companheira. Entre os discursos e as práticas como imaginam ou descrevem a companheira ideal?

> Ent – O que é para ti a companheira ideal, que qualidades deve ter?
> Filipe – Inteligente, alegre, amiga do amigo e ser carinhosa.
>
> Ent – O que é para ti a companheira ideal?
> Vítor – Uma pessoa que me compreenda, que esteja comigo porque gosta de mim, uma pessoa que fale comigo, que me compreenda, uma companheira ideal.
>
> Ent – Como defines a companheira ideal?

Nuno – Simpática, respeitadora, educada, *compreendedora*, essas coisas assim.

Ent – O que é para ti a companheira ideal, que qualidades deve ter?
Walter – Inteligente, sincera, gira, boa rapariga.

Ent – Para ti o que tem de ter uma rapariga para gostares dela?
Basílio – Tem de ser perfeita.
Ent – Perfeita?
Basílio – Convém ser perfeita, senão... Compreensível, amiga, sei lá, bonita, convém, tanta coisa, mas resume-se numa palavra: perfeita.

A beleza física é uma das qualidades mais referenciada, mas o Basílio sintetiza todo um ideal de feminilidade numa única palavra: "ser perfeita". Esta exigência e/ ou idealização da companheira parece ir de encontro do que Anthony Giddens (2001) denominou como ideal de amor romântico, intimamente relacionado com um sentimento de plenitude. Certamente que a esta idealização não será alheio o fato destes jovens se basearem numa imagem *sonhada,* tendo em conta que a maioria não possui namorada ou relação estável.

Numa época de maior instabilidade relacional, com a subida acelerada dos números de separação e divórcio, a procura parece centrar-se na descoberta da pessoa *especial* ou da relação *especial* (Giddens, 2001), mas esse objetivo assume ainda contornos vagos, permitindo a utopia de uma mulher perfeita.

Esta procura algo fantasiosa aproxima-se do conceito de *feminilidade enfatizada (*Connell, 1995a; Paechter, 2012), alicerçada num ideal feminino com um conjunto de qualidades *naturais* como a passividade e obediência. Será a partir de uma posição assimétrica de poder que estes jovens idealizam a sua conjugalidade?

Ent – O que é para ti a companheira ideal, que qualidades deve ter?
Rodrigo – Ser fiel é o mais importante porque agora não há.
Ent – Achas que há poucas hoje em dia?
Rodrigo – Poucas.
Ent – E os rapazes?
Rodrigo – Uns sim e outros não, eu já vi isso.
Ent – Achas que há mais rapazes ou rapariga infiéis?
Rodrigo – Eu tenho impressão das raparigas que no dia-a-dia são muito fiéis, mas quando vão para a noite são outra coisa, parece que a noite sobe-lhes á cabeça.
Ent – E os rapazes durante a noite, o que achas? São fiéis ou também alteram o comportamento?

Rodrigo – Alguns são, outros não, porque bebem, fumam e por acusa disso tudo há pessoas que até nem se lembram daquilo que fazem, já aconteceu com colegas meus.

O Rodrigo assume um posicionamento crítico relativamente às raparigas quando afirma: "no dia-a-dia são muito fiéis, mas quando vão para a noite são outra coisa". Contudo e em relação aos rapazes, perceciona-se alguma desculpabilização: "bebem, fumam e por causa disso tudo há pessoas que até nem se lembram daquilo que fazem".

Com efeito, as relações de poder no interior da conjugalidade têm-se pautado por um avanço mais lento e menos visível do que a democratização na vida pública, embora a sua evolução qualitativa seja determinante para a conquista de uma efetiva igualdade de género. Para Anthony Giddens (2001: 129), "trata-se de um processo em que as mulheres desempenharam de longe o papel principal, embora no final os benefícios alcançados tenham sido, como na esfera pública, abertos a todos"

Parece então confirmar-se a coexistência de discursos igualitários em paralelo com práticas assimétricas, que se expressam com maior ou menor subtileza, pois o poder não é exercido sempre do mesmo modo, podendo recorrer a estratégias coercivas mas também a formas de sedução mais invisíveis e opacas (Louro, 2000).

"Não quero que os outros vejam e apreciem, é uma coisa minha!"

Nos diálogos seguintes os jovens defendem uma postura de maior exigência quando falam da atual ou futura namorada, considerando que deve saber "comportar-se"...

Ent – Que qualidades gostavas que uma rapariga tivesse para casares com ela?
Rui – Vou dar um exemplo. Que fosse simpática, atenciosa, soubesse comportar-se.
Ent – Que é isso de saber comportar?
Rui – Ter boas maneiras. Talvez atinasse uma pessoa que fosse assim um bocado despistada.

Ent. – O que tem de especial a tua namorada para gostares dela?
Bernardo – Quando eu a conheci [namorada], não era lá muito agravável mas agora, ela mudou, uma pessoa quando namora, cresce, ela agora... Que é que eu gosto?... Não é tão extrovertida, não sei explicar isso... Depende dos gostos.
Ent – Que é isso de não ser tão extrovertida?
Bernardo – Por exemplo, tenho amigos que têm namoradas que tratam os amigos da mesma maneira como tratam o namorado, acho isso um bocado mau.

Para estes participantes, a namorada deve assumir uma conduta indiciadora de compromisso, ou seja, a sua postura deve demonstrar reserva, apresentando *boas maneiras. O* ideal feminino aparece, então, delimitado a partir do *olhar* masculino, definindo, regulando e legitimando o modo apropriado de agir como mulher (Rael, 2003).

Sublinha-se o diálogo com o Bernardo, em que este refere que anteriormente não gostava muito da sua namorada porque esta era muito "extrovertida" mas desde que namora com ele, "mudou...". Enfatiza a evolução *positiva* para um comportamento de maior recato, em oposição à extroversão que a caraterizava antes de o conhecer. O que parece então ser valorizado é a atual modéstia como importante qualidade... Reflete criticamente sobre atitudes diferentes de outras raparigas que, embora namorem, continuam com o mesmo à-vontade e descontração face aos amigos, sendo isso "um bocado mau".

Embora as relações de amizade e convívio entre rapazes e raparigas sejam, nos nossos dias, relações marcadas pela horizontalidade e uma maior liberdade sexual feminina, relativamente às *suas* namoradas o discurso reflete uma certa ambivalência, sendo visíveis valores que marcaram os sistemas patriarcais. Delas se espera comportamentos com um certo grau de invisibilidade, e recato (Diniz, 2004), não só sexual mas também no convívio com os amigos do sexo oposto, o que indicia o longo caminho a percorrer para uma efetiva igualdade na esfera privada e dos afetos (Fonseca *et al,* 2012).

Para Claude Dubar (2006: 57), a progressão histórica do papel feminino na sociedade "não se fez necessariamente acompanhar por uma mudança no estatuto das mulheres", ampliando simplesmente "as brechas que já existiam, mas sob a forma de exceções estritamente controladas pelo poder político ou religioso masculino".

Este posicionamento é extremado, no diálogo seguinte, em que o Basílio assume que a sua namorada "pertence-lhe", devendo manter-se afastada dos olhares de "outros":

> Basílio – Se encontrar ai uma rapariga toda decotada, é normal que eu goste, mas...
> Ent – Se fosse a tua namorada, não?
> Basílio – Pois, não isso não... É o que eu estava a dizer, são coisas que me pertencem, não quero que os outros vejam e apreciem, é uma coisa minha, digamos assim.
> Ent – Então vestias-lhe uma *burka*?
> Basílio – Isso também não, há sempre aquela liberdade, mas também é normal, mesmo que a gente diga que não, elas vestem, uma pessoa tem de aprender a lidar com isso.

O Basílio assume um *duplo-padrão* moral, considerando "normal" gostar de ver uma rapariga "toda decotada", enquanto a sua namorada deve manter-se recatada: "não quero que os outros vejam e apreciem". Evidencia-se um *direito de propriedade* – "é uma coisa minha" -, mas quando confrontado com uma postura extrema de lhe vestir uma *burka*, procura um discurso mais conciliador: "mesmo que a gente diga que não, elas vestem, uma pessoa tem de aprender a lidar com isso".

A perda de poder face a uma nova mulher que se revolta contra a supremacia masculina é aqui exposta, com tensões e conflitos que se vão gerindo no quotidiano, muitas vezes com uma maior cedência feminina. Esta é uma forma de poder *doce* e invisível às próprias vítimas (Bourdieu, 1999), que se perpetua e adapta a novos contextos e formas de comunicação que privilegiam o recurso a sentimentos e emoções.

As exigências relativamente ao comportamento feminino são, frequentemente, transmitidas e percecionadas como provas de amor, mas também se sentem pressões e exigências sociais que perpetuam um ideal de *conduta* mais contida e recatada em situações de compromisso (Poeschl, 2000). Assim, a assimetria nas relações de género assume-se como "uma forma de ascendência social que se reproduz na base de um processo de naturalização: a desigualdade entre homens e mulheres não é vista como um processo social mas como uma realidade ontológica. Os dominadores não têm 'complexo de culpa', as(os) dominadas(os) resignam-se" (Almeida, 1995: 242).

Contudo, para Michael Foucault (1977), as relações de poder coexistem com um determinado grau de liberdade, ou seja, as resistências ou transgressões são elementos constituintes do poder, mais visíveis nas reações violentas, mas também presentes nas interações diárias e relações intimas. Com efeito, "a hegemonia não significa uma dominância total, mas sim uma ascendência que é alcançada através de um jogo de forças" (Saavedra, 2004: 106), dependendo o seu sucesso da habilidade para esconder os seus próprios mecanismos.

"Os homens fazem aquela parte dos grelhados"

O modelo familiar simétrico em que os dois cônjuges trabalham fora de casa predomina nas últimas décadas em Portugal, bem como na maioria dos restantes países europeus. Face a esta nova dinâmica familiar, em que idealmente ambos assumem direitos e responsabilidades no domínio público e privado, importa perceber a opinião dos rapazes. Entre o modelo assimétrico prevalecente na casa dos pais e uma eventual expetativa das suas companheiras relativamente a um modelo mais equitativo nas

responsabilidades domésticas, como é que os jovens gerem a tensão entre o passado e o futuro? Assumem um discurso igualitário ou permanecem confortáveis numa desresponsabilização da vida privada, que os tem beneficiado ao longo dos tempos? Nos diálogos seguintes os jovens refletem sobre a colaboração masculina nas tarefas domésticas, especificando as situações e tarefas *mais adequadas* à masculinidade.

> Filipe – Eu de vez em quando também faço, ainda ontem tive que lavar a loiça, e passar a minha roupa a ferro, a minha mãe foi de férias com o meu pai e tive que fazer as coisas..., mas alguns homens que sim ainda fazem o jantar ou o almoço, quando é aquela parte dos grelhados porque as mulheres não vão para ai por causa do fogo, não é... Fazem o comer às vezes, passar a roupa não passam, estendem a roupa, vão buscar a roupa...
> Ent.- Porque é que tu achas que passar a roupa não passam?
> Filipe – Os homens passar a roupa (risos)? Acho muito difícil... normalmente os homens nunca têm, raramente têm paciência para tar lá a passar a roupa assim... E depois as costas, "eh dói-me as costas", não me apetece mais, já chega, amanhã faço o resto. As mulheres têm mais paciência e já sabem como é, têm mais experiência nessas coisas, e no final dão o toquezinho final... e no final ainda dobram a roupa e vão arrumá-la e pronto...

Considera-se que os homens devem assumir determinadas atividades domésticas como lavar a loiça ou passar a sua roupa a ferro, na ausência feminina e podem até cozinhar "aquela parte dos grelhados, porque as mulheres não vão para aí por causa do fogo".

Certamente que o fogo não será a principal causa de um eventual afastamento feminino "da parte dos grelhados", mas poderá ser condicionador o fato de esta ser uma atividade que decorre no exterior da casa. Ao afirmar que "as mulheres não vão para aí por causa do fogo", estabelecem uma dimensão valorativa, considerando que os homens são mais aptos para enfrentar situações de perigo, reforçando discursivamente e simbolicamente a supremacia masculina.

O tratamento da roupa é, pelo contrário, uma tarefa maioritariamente recusada pelos elementos masculinos porque estes "não têm paciência". Sendo uma atividade morosa, exigente e rotineira, consideram que as mulheres "têm mais aquele jeito e dão aquele toquezinho" e, por fim, "ainda dobram a roupa e vão arrumá-la..." Sobre este assunto, Pinto (1999), num estudo realizado sobre a diferenciação sexual do trabalho das crianças camponesas, refere:

> "No essencial, o trabalho doméstico destina-se a repor as coisas como elas estavam antes de serem usadas, sendo, por isso, entendido como trabalho não produtivo. A execução deste trabalho contém uma certa dimensão de inferioridade, facto que (...) imprime à aprendizagem da rapariga uma marca de desconsideração social (Pinto, 1999: 117).

De acordo com diferentes investigações (Perista, 2002; Pereira, 2010), os homens permanecem como os principais responsáveis por atividades como compras (no exterior), levar os filhos às diversas atividades extracurriculares e desportivas (no exterior), transportar o lixo ao contentor (no exterior) ou passear o cão (no exterior), entre outras. "Trata-se, em resumo, de tarefas que se cumprem fora de casa e cujos conteúdos não têm uma obrigatoriedade pré-estabelecida, porque não decorrem de uma lógica de satisfação das necessidades diárias e básicas dos membros da família" (Fonseca, 1999:215).

A divisão sexual do trabalho familiar (Santos, 2010) não parece gerar, ainda hoje, grandes conflitos no interior da conjugalidade, pois é percecionada como natural e decorrente da inata aptidão de cada um dos elementos, "como se de uma segunda natureza se tratasse" (Pinto, 1999: 111).

As palavras do Brito são exemplificativas da desigualdade no espaço privado. Embora assuma discursivamente uma repartição igualitária, as práticas revelam profundas divergências.

> Ent – Se os dois trabalharem como era das tarefas da casa?
> Brito – Metade, metade, uma pessoa arruma aqui, outra ali, ela na cozinha, eu na sala...
> Ent – Tu ajudas a tua mãe?
> Brito – Sim sempre que posso, ajudo a arrumar a casa e isso, só menos lavar a loiça é que não faço, nem pôr roupa a lavar, isso não é comigo... Não gosto de mexer na máquina de lavar a loiça, nunca me habituei.
> Ent – Achas que ajudas mais a tua mãe ou ajudam mais as tuas irmãs?
> Brito – São as minha irmãs.
> Ent – Porquê?
> Brito – Não sei, raramente estou em casa e se calhar, dizem que isso é mais coisa de mulheres mas eu não concordo com isso, também há homens que ajudam, mas penso que as mulheres sempre tiveram mais essa coisa de ter a casa arrumada, não quer dizer que os homens não queiram, mas normalmente são mais as mulheres que fazem as tarefas domésticas.
> Ent – Portanto em tua casa duma forma geral as tuas irmãs fazem mais que tu, em termos de tarefas?
> Brito – Sim

Ent – Embora tu sejas o mais velho.
Brito – Sim, é verdade também.

O Brito defende que, no caso de os dois cônjuges possuírem uma atividade profissional, as tarefas domésticas devem ser divididas: "metade, metade". Refere ainda que costuma ajudar a mãe "sempre que pode", embora recuse executar determinadas tarefas como "lavar a loiça e pôr a roupa na máquina". Contudo, o discurso igualitário *cai por terra*, quando reconhece que entre ele e as irmãs são estas que colaboram mais nas atividades domésticas, embora sejam mais novas. Fundamenta esta desigualdade com recurso a posições tradicionais: "dizem que isso é mais coisa de mulheres [e] as mulheres sempre tiveram mais essa coisa de ter a casa arrumada".
Vacilando discursivamente entre uma postura mais conservadora e a tentativa de se posicionar num modelo simétrico – "dizem que é mais coisa de mulheres mas eu não concordo com isso", - reconhece, em jeito de conclusão, que não colabora muito, pois "raramente está em casa". Com efeito,

> "Apesar da legitimidade da profissionalização feminina e de um ideal de homem envolvido no espaço doméstico, não se fracturou por completo a associação da mulher ao mundo da reprodução e do homem ao da produção, alimentando, ainda que de forma complexa e híbrida, um traço importante do esquema tradicional das relações de género (...)" (Aboim, 2010:66).

Uma socialização diferencial marcada pelo género, também no espaço familiar, tem contribuído para a reprodução simbólica da dominação masculina, inscrevendo-a numa natureza biológica que é ela própria uma construção social naturalizada (Bourdieu, 1999). As desigualdades na atribuição de tarefas, entre filhos e filhas, com o menor envolvimento masculino, permite-lhes ainda uma melhor gestão do tempo livre, potenciadora de outras interações no espaço público e uma importante mensagem de privilégio masculino (Marqués, 1997; Pinto, 1999; Carrito, 2003; Fontaine, Andrade, Matias, Gato & Mendonça, 2004; Vieira, 2006).

"Mulher casada tem de tar em casa a tomar conta dos filhos"

No diálogo seguinte, com um jovem de etnia cigana, faz-se uma defesa clara do modelo assimétrico, legitimando discursivamente o poder masculino sobre a mulher e filhos.

Ent. – E as coisas em casa como é?

Joaquim –Faz ela, faz a mulher, as coisas de casa faz ela... Porque é assim na nossa tradição [cigana], a mulher faz e o homem trabalha, para sustentar a casa. E ela faz as coisas de casa toma conta dos filhos
Ent. – Mas ela trabalha também?
Joaquim –Não, ela trabalha é em casa... É doméstica em casa só trabalha, cuida dos filhos... Trabalha o homem e a mulher trabalha em casa...
Ent. – E nas feiras não? As mulheres não trabalham?
Joaquim –Trabalham, mas não é tanto, a mulher é mais para cuidar dos filhos e da casa.
Ent. – Na vossa tradição, as mulheres não costumam estudar, pois não?
Joaquim –Não. Se ela viesse com estudos, não podia dizer que não, agora estando casada para estudar, não...
Ent. – Se dissessem: "esta vai ser a tua namorada", mas ela dissesse: "ainda quero ir estudar..."
Joaquim – Namorada é um conto, mulher é outro... Podia, agora se fosse casada, já não... Porque a nossa tradição é assim, mulher casada tem que tar em casa a tomar conta dos filhos...
Ent. – Mas tu, se tivesses casado podias continuar a estudar, é?
Joaquim –O homem sim a mulher não... É assim a nossa tradição, stora, não deixa a mulher casada estudar... Mas hoje em dia já se vê de tudo...
Ent. – Achas de que se devia seguir a tradição?
Joaquim –Seguir a tradição a rigor. Uma pessoa tem a nossa tradição, uma pessoa vê algumas coisas que antigamente não se via... Agora a mulher anda na escola, as minhas irmãs nunca andaram na escola, nunca chegaram ao ciclo, chegaram ao 4.º ano, saíram fora, nunca entraram para estas escolas...

Nestas palavras, assume-se, com clareza, a supremacia masculina e a capacidade de impor as suas decisões, pois afirma-se, que a "sua mulher" não podia estudar depois de casar mas ele, enquanto o homem, pode...
Advoga-se ainda o cumprimento dessa "tradição a rigor", ou seja, a manutenção de uma ordem familiar e social que privilegia uma distribuição desigual do poder material, cultural e simbólico (Welzer-Lang, 2001). De acordo com este modelo, com as suas origens no sistema patriarcal, a mulher e os filhos devem obediência ao chefe de família e a sua autoridade pode ser imposta de um modo coercivo. No entanto, Connell & Messerschmidt (2005) defendem que a hegemonia não significa violência, embora possa ser apoiada pela força, significando antes, ascensão alcançada através da cultura, instituições e persuasão.

Face a uma situação de privilégio, os elementos masculinos são os principais interessados na conservação desta posição, podendo contudo ser alvo de desafio, resistência e tentativas de mudança dos elementos dominados, no sentido de alterar a sua posição desprivilegiada. Como afirma este jovem: "Hoje em dia já se vê de tudo"...

"Os rapazes passeiam, saem, são rapazes, fazem o que querem"

Se o ambiente escolar aparece, por vezes, como um espaço privilegiado de afirmação de uma masculinidade hegemónica, qual o papel da família.na valoração e afirmação de uma superioridade masculina? Educam os/as filhos/as de modo igualitário ou a socialização reflete resquícios do modelo patriarcal?

Ent – Achas que as raparigas têm uma educação diferente dos rapazes?
Batista – Totalmente, acho que elas são... Aliás, um rapaz e uma rapariga até quando têm irmãos, eles são tratados de maneira totalmente diferente, apesar dos pais não saberem, tratam-nos, está implícito neles, é matemático, por exemplo um rapaz é diferente da rapariga e é tratado de maneira diferente.
Ent – Dá-me um exemplo, de tratamento que sintas que é diferente entre rapazes e raparigas ao nível da educação, que tu saibas?
Batista – Por exemplo um rapaz é inscrito no futebol, ou andebol ou assim... A rapariga fica em casa ou vai para o ballet, tem atividades para ela. Os rapazes passeiam, saem, são rapazes, fazem o que querem. As raparigas têm mais controlo, acho que é isso...
Ent – Para ti é uma questão de educação?
Batista – Educação e cultura, é isso...
Ent – Cultura. Não nasce com rapazes e raparigas?
Batista – A cultura é transmitida.

Ent – Achas que educar meninas é diferente de educar meninos?
Rodrigo – Acho que não. Somos iguais, só que há alquilo, que as meninas só saem quando têm mais idade
Ent – Porquê?
Rodrigo – Se não tiverem nenhum irmão mais velho, pelo menos eu não me queixo saio desse os 13.
Ent – E as tuas irmãs?
Rodrigo – Não são muito de sair o meu irmão começou agora a sair comigo e a minha irmã mais nova só deve sair para aí aos 14.

As diferenças de género, no espaço privado, e a hierarquização que estabelece a superioridade masculina aparecem exemplificadas nas entrevistas com o Batista e o Rodrigo pois, apesar da evolução que se tem sentido na sociedade portuguesa e da clara afirmação feminina no espaço público, muitos valores e comportamentos parecem *presos* a uma visão patriarcal que atribui uma valoração diferenciada aos dois géneros. Relativamente à educação das filhas, os jovens reconhecem que lhes é concedida autonomia numa idade mais avançada e preferencialmente sob a proteção de um familiar do sexo masculino; pelo contrário, os rapazes, de acordo com o Batista, "passeiam, saem [e] fazem o que querem". Também o Rodrigo refere com naturalidade uma educação diferenciada que privilegia os rapazes: "se não tiverem nenhum irmão mais velho, as meninas só saem quando têm mais idade", sublinhando, sem qualquer questionamento, que sai desde os 13 anos de idade enquanto as irmãs "não são muito de sair".
A mesma posição é evidenciada nos diálogos seguintes, nalguns casos com situações claramente discriminatórias:

Ent – Educar meninos é diferente de educar meninas?
Basílio – Não... acho que não que é basicamente o mesmo, não vou dizer que não vou impor regras diferentes porque vou, porque é normal, não gosto que a minha filha tenha uma saia muito curta e o rapaz ande com as calças ao fundo do cú. São situações diferentes. Há sempre aquele preconceito, como eu tenho agora, tou a ter, mas pronto.
Ent – Como?
Basílio – Tou a ter porque são coisas que digamos, que me pertencem, são coisas que são, uma filha, é uma coisa que eu pus ao mundo, não é? Ajudei, vá, não vou querer que ela ande ai á mostra e isso tudo..

Ent – Educar meninos é diferente de educar meninas?
Batista – Sim. Porque quando educamos meninas nós temos que lhes dizer que têm de ser mais resguardadas têm de ser mais exigentes porque à falta de esforço físico precisam de reforçar com inteligência e com, com outro tipo de recurso mais, e acho que deviam ter mais. Outro tipo de recurso, precisam de ser orientadas nesse sentido, porque a sociedade em que vivemos exige isso. Por exemplo um miúdo que ande na escola, mesmo desprotegido protege-se melhor que uma menina, mas acho que... Os rapazes têm uma educação diferente.

Ent – Educar meninos é diferente de educar meninas?
Walter – Hoje em dia sim, mas quando eu tiver os meus filhos vai ser igual.
Ent – Porque achas isso?

Walter – É o que eu disse há bocado, hoje em dia as raparigas são mais controladas: para sair de noite é aos 17 ou 18, os rapazes já saem as 15...
Ent – E vais educar de modo diferente?
Walter – Eu disse de modo igual. Porque os dois têm o mesmo direito.
Ent – E a tua namorada pensa assim?
Walter – Creio que sim.

Assumindo um discurso mais conservador, o Basílio, começando por afirmar que a educação de meninos e meninas é basicamente a mesma, admite seguidamente que vai "impor regras diferentes" porque "há sempre aquele preconceito". Para ele, os/as filhos/as "são coisas que me pertencem" e relativamente a uma filha "não vou querer que ela ande aí à mostra e isso tudo...". Confirma, por isso, um maior controlo do corpo e comportamento de uma filha-mulher, assumindo o poder de definir o (i)legíitimo, o (in)decente, o normal e o desviante ...

Também para o Batista, as meninas "têm de ser mais resguardadas porque a sociedade em que vivemos exige isso" e um rapaz "protege-se melhor que uma menina", por isso "os rapazes têm uma educação diferente".

Aprofundando este debate, Cristina Vieira (2006) defende que, mesmo antes do nascimento, as roupas, o ambiente do quarto ou os brinquedos são indicadores distintivos do género. O repúdio parental face a comportamentos dos seus filhos-rapazes, quando demonstram interesse por brincadeiras que envolvem bonecas e cuidados domésticos têm contribuído para a reprodução de uma mensagem em que "o cuidar" é *naturalmente* feminino. A segregação, mais acentuada nos jogos masculinos, tem sido muito pouco problematizada e aprofundada, sendo este um caso paradigmático da lenta evolução de comportamentos relativamente a questões igualitárias.

Na socialização feminina, verifica-se igualmente um menor grau de liberdade e autonomia com maior restrição de movimentos, sendo as meninas incentivadas a permanecer mais próximas dos pais, enquanto aos rapazes é facultada uma maior independência e interação com o mundo que os rodeia.

Em contrapartida, os rapazes parecem sofrer maiores pressões e sanções quando se afastam dos padrões sociais considerados adequados ao seu género. Uma vigilância mais apertada, nomeadamente na expressão dos afetos, garante que não atravessam as fronteiras heteronormativas, impedindo ou sancionando quaisquer manifestações ou intimidade homossociais (Martino & Pallotta-Chiarolli, 2003). De acordo com Guacira Louro (2000:102), "os corpos dos miúdos devem proclamar a sua rejeição a qualquer

traço de homossexualidade. Os seus corpos também não podem sugerir nada de feminino", devendo existir apenas gestos e comportamentos ajustados à virilidade.

Cristina Vieira (2006) acrescenta ainda que os pais do sexo masculino tendem a ser mais rígidos numa educação diferencial dos/as filhos/as, demonstrando maiores atitudes de afeto com as filhas e maior rigidez afetiva com os rapazes. Outras investigações referem contudo existir uma certa preferência dos progenitores homens pelo nascimento de filhos do sexo masculino, mais visível em culturas com uma forte influência religiosa ou condicionada por fatores económicos, em que o *valor* da rapariga é menor que o do rapaz. Também a preponderância de valores patriarcais pode influenciar, mesmo nas sociedades atuais, a predileção por um filho do sexo masculino, muito justificado pelo desejo de perpetuar o nome familiar (Vieira, 2006).

No subcapítulo seguinte procura-se-á perceber como as mudanças na ordem de género têm contribuído para o aparecimento de masculinidades dissonantes (Silva & Araújo, 2007).

9.2. Masculinidades em mudança

Refletirmos sobre a(s) masculinidade(s) nos dias de hoje obriga-nos *a pensar* as identidades como fluídas e híbridas, desconstruindo mitos binários e polarizados de uma única forma de ser homem ou mulher, rapaz ou rapariga. Neste sentido, como defendem Medrado & Lyra (2008), "investigar sobre masculinidades significa não apenas apreender e analisar os signos e significados culturais disponíveis sobre o masculino, mas também discutir preconceitos e estereótipos e repensar a possibilidade de construir outras versões e sentidos" (*ibidem*: 825).

"Se ele gostava daquilo [ballet], então eu apoiava-o"

Desafiar e resistir aos discursos dominantes na escola e fora dela pode transformar-se numa tarefa penosa em termos sociais, pois a conotação homofóbica e o uso da linguagem heterossexista é uma *arma* penalizadora, não só das condutas que se afastam da *norma*, mas também de outros jovens que demonstram tolerância a esses comportamentos.

Estes rapazes indiciam posicionamentos que se afastam ou antagonizam o modelo hegemónico? Que razões apresentam para estas atitudes? Como justificam os discursos divergentes face à masculinidade dominante? As ruturas que protagonizam abrem caminhos para outras masculinidades?

Renato – Se eu conhecesse alguém e ele dissesse que era homossexual? Bem, ele não ia logo dizer isso: "olha sou homossexual". A gente primeiro conhecia-se como amigos e talvez se fossemos mesmo amigos ele mais tarde me contasse... assumir... Eramos amigos, tinha confiança em mim, porque não? Acho que já cheguei a dizer, tenho amigos homossexuais e héteros.

Ent –Se tivesses um colega homossexual, eras amigo dele?
Joaquim – Tenho e dou-me lindamente com ele. É uma pessoa como as outras.
Ent - Mas nem todos os teus colegas pensam assim, pois não?
Joaquim– São parvos, não tem mentalidade para... não sei qual o mal que eles vêm nisso.
Ent – Que lhe dizem, como o tratam ao teu amigo homossexual?
Joaquim – Há gente que goza com ele: "Olha o gay!".

Ent - E se fosse um colega homossexual, eras amigo dele?
Vítor – Era, não tinha diferença, já tive um na minha turma e não o tratava de maneira diferente.
Ent - E os outros rapazes?
Vítor – Oh, havia sempre aqueles que gozam e...eu não.
Ent - Como gozavam com ele?
Vítor – Chamava-me gay, diziam: já gosta daquele e daquele...

Ent - E se tivesses um colega homossexual, eras amigo dele?
Brito - Sim, isso não tinha nada a ver.
Ent - Mas achas que ele era aceite por todos, ou que havia, alguma...
Brito - Aceite por todos raramente é, porque há sempre aquele rapaz ou rapariga que manda sempre a sua boquita e há rapazes que não gostam, sentem-se, não gostam de estar ao pé de pessoas assim, mas eu sinceramente não concordo com isso...
Ent - Mas porque é que isso acontece, porque há essa discriminação?
Brito - Não sei, há muita maneira de pensar, eu não pensaria assim, eu gosto de raparigas, mas não é por ele ser homossexual que ia deixar de estar ao pé dele, ou ser amigo dele, desde que ele também *não se estique*...

Ent - Se vocês tivessem que ir votar, [lei que aprova o casamento homossexual]. vocês votavam sim ou não?
Filipe - Eu votava sim, se duas pessoas do mesmo sexo se amam, é normal que estejam juntas e as pessoas não têm nada a ver com...
Gino - Pois é stora... as pessoas se acostumam com tudo. No começo, você nem pode gostar dele [colega homossexual] mas você vê que aquela pessoa pode ser legal, pode-te ajudar em muita coisa, não precisa de tar dando em cima de ti...

Se noutros diálogos, citados anteriormente, os jovens revelam comportamentos homofóbicos ou a necessidade de se distanciarem de colegas com uma orientação sexual diferente, nos diálogos aqui descritos os rapazes afastam-se destes posicionamentos, assumindo, com naturalidade, que têm amigos "homossexuais e hétero".

Acentua-se como um colega homossexual "pode ser legal", desconstruindo resistências e medos em que a proximidade de um outro *diferente* pode significar um risco para a imagem pública, sublinhando-se os aspetos gratificantes que podem resultar desta convivialidade: "você vê que aquela pessoa pode ser legal, pode-te ajudar em muitas coisas".

Apesar dos discursos igualitários, assumidos na primeira pessoa, é recorrente a existência de atitudes de rejeição e humilhação, *dos outros,* face a colegas *diferentes*: "há rapazes que não gostam, sentem-se, não gostam de estar ao pé de pessoas assim".

De fato, a postura igualitária face a colegas homossexuais não é consensual nem unânime, pois são relatados comportamentos de repúdio e desprezo discriminatórios, fazendo prevalecer a heteronormatividade como a única sexualidade admissível (Nayak, & Kehily, 2007; Abrams *et al*, 2008; Teixeira-Filho *et al,* 2011).

O silêncio em torno de práticas ou comportamentos homossexuais constitui-se como uma importante estratégia de afirmação da heteronormatividade (Nayak & Kehily, 2007), ou seja, para muitos/as a homossexualidade pode ser aceite, desde que permaneça invisível e não assumida. O que parece desencadear realmente um repúdio aberto é a determinação ou coragem de afrontar e desafiar a normal assumindo publicamente práticas não heterossexuais (Louro, 2007).

Reagindo negativamente às atitudes discriminatórias de outros/as jovens e afirmando que não concorda "com isso" o Brito, permanece num equilíbrio difícil, pois coloca uma exceção ao seu posicionamento igualitário: "não ia deixar de estar ao pé dele ou ser amigo dele, desde que ele também *não se estique*". É importante notar como o medo de ser vítima de assédio sexual, por parte de um colega do sexo masculino, se assume como obstáculo ao aprofundamento ou uma maior proximidade das e nas relações entre rapazes. Se o interesse sexual das raparigas e uma sexualidade predatória, relativamente ao sexo oposto, são vistos como um trunfo na hierarquia social da escola, o interesse ou desejo homoerótico é percecionado como um perigo e humilhação, colocando em causa o prestígio interpares.

"Não achava que ele tinha *virado*"

Confirma-se aqui um posicionamento flexível face *ao gosto* por uma modalidade estética, o ballet, que se afasta claramente dos valores da masculinidade dominante. Enfatizando o respeito por uma "escolha" que se distancia de uma masculinidade tradicional, estes jovens usam recorrentemente a palavra "apoiava", ficando implícito que essa opção pode provocar uma oposição social que necessita de reforço e validação.

> Ent – Se tivesse um amigo ou um filho que queira ir para o ballet o que dizias?
> Joaquim – Isso aplica-se aquilo que eu disse, se ele gostava daquilo então eu apoiava-o, se ele se diverte com aquilo e se ele gosta, porque não?
> Ent – Não achavas nada de especial?
> Joaquim – Não, não achava que ele tinha virado nem nada, eu apoiava-o.
>
> Brito - Respeitava a opinião dele e fazia-lhe a vontade.
> Ent - Não achavas nada de estranho, não tentavas encaminhar para outra coisa?
> Brito - Não, se era o que ele queria...
>
> Vitor – Apoiava-o, penso que escolhas são escolhas, aquilo que ele quisesse apoiava.
> Ent - Não achavas nada de estranho?
> Vítor – Não, ia apoiar porque era a escolha dele.
>
> Filipe – Se ele gostasse do ballet deixava, não o posso prender a uma coisa, eu gosto de futebol, mas não o posso tar a prender...
> Ent - Mas não achavas estanho?
> Filipe – Não, é uma coisa óbvia. Se ele gosta porque é que eu não hei-de deixar?
> Ent - E se tivesses um colega homossexual, eras amigo dele?
> Filipe – Era, porque se me dou bem com ele, não vou sair de ao pé dele por saber que ele é homossexual.
>
> Walter – Perguntava primeiro se tinha a certeza que queria seguir aquilo, se realmente fosse, acho que apoiava.
> Ent – Não vias nada de especial. E se tivesse um colega homossexual, eras capaz de ser amigo dele?
> Walter – Sou capaz, sim já tive aqui um rapaz que pronto, gostava de rapazes e raparigas e eu continuava a ser amigo dele.

O Joaquim, confrontado com a possibilidade de ter um filho que opte pelo *ballet,* refere: "não achava que ele tinha virado" - demonstrando como é subtil mas implícita a associação da modalidade masculina com a homossexualidade. De um modo diferente,

o Walter vem reforçar a ideia de uma opção que encontraria obstáculos sociais pois, no seu discurso, estão espelhadas algumas dúvidas: "perguntava primeiro se tinha a certeza que queria seguir aquilo, se realmente fosse, acho que apoiava".
Apesar da adesão a uma masculinidade *moderna*, estes jovens percecionam a irredutibilidade das regras impostas pela masculinidade hegemónica, condicionando negativamente a vida dos rapazes que a transgridem. A mera suspeita de uma sexualidade não normativa é, para os rapazes, um perigo que se adivinha, face a uma hegemonia que impõe, por vezes de uma forma violenta, um controlo social sobre a vida dos homens. A invisibilidade da norma não significa um menor poder, pois condiciona e vigia a identidade *correta*, interferindo de forma subtil ou explícita nas opções juvenis.

> Renato – Concordava e ajudava... Acerca do ballet, há um artigo francês, um plano qualquer das escolas da sexualidade, e tivemos esta disciplina, tivermos a dar um bocadito sobre a sexualidade e isso. Comparar as diferenças entre homens e mulheres e também apareceu lá por acaso profissões em que o homem fazia e a mulher fazia. Por exemplo, no homem aparecia uma imagem ao pé das flores, florista, empregado de limpeza, também havia cabeleireiro, ballet, um homem a fazer ballet e isso foi lá motivo de gozo, até chegaram a apontar e dizer: "Olha ali o fulano a fazer ballet..."Tipo estas coisas assim, provocam...
> Ent - Também reconheces que se tivesses um filho que fosse para o ballet não ia ser fácil para ele?
> Renato – Não. Pelo menos aqui, não sei nunca sai deste país, mas acho que ia ser complicado aqui a sociedade é um bocado preconceituosa. Eu ajudava-o e incentivava pois se era aquilo que ele queria e não ligar ao que os outros diziam, se era aquilo que ele queria que fizesse e se esforçasse e que fizesse o que gostava...

Com um posicionamento mais frontal, e eventualmente *pragmático* face ao contexto social que o rodeia, o Renato afirma que "ajudava e apoiava o seu filho" e que este não devia "ligar ao que os outros diziam". Sublinha, contudo, que a opção por esta modalidade "ia ser complicado porque aqui a sociedade é um bocado preconceituosa". Este jovem traz ainda ao diálogo um contributo importante, mostrando como os/as docentes podem ser relevantes no combate aos estereótipos. Relembrando uma aula em que algumas profissões foram vistas como claramente inadequadas para a masculinidade – "foi motivo de gozo, até chegaram a apontar e a dizer: 'olha ali o fulano a fazer ballet'", esta reflexão, inserida no contexto pedagógico, parece ter deixado "eco" e motivo de reflexão no Renato e eventualmente noutros/as alunos/as.

"Acho que a rapariga é capaz de fazer aquilo que o rapaz faz"

Os diálogos transcritos traduzem valores igualitários face à esfera pública. De acordo com estes entrevistados e contrariando outras *vozes* juvenis: "todas as profissões dão para rapazes como para raparigas", porque "todos têm os mesmos direitos".

> Ent. – Achas que há profissões mais adequadas a rapazes e raparigas?
> Batista - Eu acho que todas as profissões tanto dão para rapazes como para raparigas porque têm todos os mesmos direitos... É claro que é raro às vezes ver um empregado doméstico...
> Ent. - Porque será?
> Batista - É como as educadoras de infância, também as mulheres têm mais jeito...
> Ent. - Então e será que as mulheres nasceram com...
> Batista - Com dom... Começaram a ganhar... E de muito pequenitas são obrigadas a fazer... comprar coisas... ajudar a mãe...
>
> Ent - Hoje em dia também já há raparigas na tropa, tu concordas com isso ou não?
> Rui - É uma profissão para todos... Acho que a rapariga é capaz de fazer aquilo que o rapaz faz...
>
> Ent - Hoje em dia também já há raparigas que querem ir para a tropa. Tu concordas com isso ou não?
> Joaquim - Eu acho que fazem bem, se a rapariga não entrasse era discriminação... Eu já vi mulheres com mais força que os homens, também a empurrarem baldes de cimento...
>
> Ent. – Achas que há profissões mais adequadas a rapazes, como por exemplo o trabalho nas "obras"?
> Batista - Nas obras acho que tanto é para rapaz como para rapariga, porque eu já vi uma rapariga a trabalhar nas obras...

Exemplificando com duas profissões socialmente associadas à feminilidade, como educador de infância e empregado doméstico considera-se que deviam ser *abertas* aos dois géneros embora, de um modo algo contraditório, o seu discurso, posteriormente, caia em caraterísticas essencialistas: "as mulheres têm mais jeito". Incentivados a aprofundar a sua posição, advogam que as mulheres assumem as tarefas privadas, porque desde pequenas, "são obrigadas a ajudar a mãe", numa clara assunção da feminilidade como construção social.

Relativamente à entrada das mulheres em áreas de domínio masculino, como a construção civil ou o serviço militar, as opiniões permanecem, discursivamente, numa posição igualitária. Defende-se que uma "rapariga é capaz de fazer aquilo que o rapaz faz" e "há mulheres com mais força que os homens", revelador de um claro distanciamento face aos valores hegemónicos construídos sobre a superioridade masculina. O ingresso das mulheres nas Forças Armadas é igualmente referido como um direito, considerando-se que se as raparigas não entrassem "era uma discriminação". Este discurso, indiciador de mudança no modo de ver a vida militar, parece vir ao encontro de dados mais gerais da população portuguesa (Carreiras, 2009), que maioritariamente (71,2%) considerava positiva a entrada das mulheres nesta área profissional (Silva, 2010).

Contrariando valores defendidos nos GDF, estes jovens em contexto de entrevista defendem iguais competências, de homens e mulheres, para assumirem as responsabilidades de qualquer profissão, mesmo em situações laborais tipificadas como masculinas ou femininas.

Este debate é aprofundado no artigo de Sofia Marques da Silva (2010) sobre "Mulheres e feminilidades em culturas ocupacionais de hegemonia masculina". Para a autora, as práticas sociais condicionam, ainda hoje, as opções profissionais de homens e mulheres, determinando a sub-representação feminina em atividades como a engenharia, indústrias transformadoras e construção. Contudo e à semelhança dos dados encontrados na engenharia, Sofia Marques da Silva (2010) defende que a representação feminina nas forças armadas é influenciada pelos valores sociais dominantes já que, maioritariamente (74%), as mulheres que aí se encontram estão em regime de voluntariado e apenas cerca de um quarto está integrada nos quadros da instituição. A distribuição feminina por categorias e ramos (forças armadas, marinha e exército), permite ainda verificar que ocupam, maioritariamente, as categorias mais baixas, encontrando-se igualmente sub-representadas nos postos de comando (Carreiras, 2009).

A persistência de discriminações, geralmente invisibilizadas, no acesso das mulheres a áreas masculinas contrasta com as posições discursivas destes jovens, mas é importante sublinhar a frequente discrepância entre discursos e práticas, que também neste caso, podem suscitar algumas interrogações: Como se comportariam estes jovens numa situação de inferioridade hierárquica, face a uma liderança feminina no contexto profissional? Mantinham a coerência dos discursos ou cediam aos valores dominantes que lhes asseguram um estatuto privilegiado?

"Professor de educação física ou auxiliar de infância"

Se as mulheres, lenta mas paulatinamente, têm vindo a invadir as esferas e domínios profissionais *baluartes* da masculinidade, a entrada dos homens em profissões associadas à feminilidade, evolui de uma forma mais lenta, parecendo enfrentar maiores resistências individuais e sociais. Evidenciam-se, contudo, vozes divergentes que verbalizam um discurso dissonante dos valores tradicionais. O que pensam estes jovens de um mercado de trabalho ainda marcado por uma forte segregação de género? Como veem a integração masculina em áreas associadas ao "cuidar"?

Ent - Achas que há profissões pouco adequadas para os homens, como por exemplo educador de infância, empregado domestico, cabeleireiro... O que achas?
Vítor – Acho que não. Qualquer profissão é adequada tanto a homens como a mulheres.
Ent - Se te oferecessem, por exemplo, um emprego como educador de infância, aceitavas?
Vítor – Adorava.

Vítor – Adorava ter outra profissão, mas de momento é aquela que tenho.
Ent - Que profissão adoravas ter?
Vítor – Professor de educação física, ou assim auxiliar de infância.
Ent - Gostas de crianças?
Vítor – Sim aprendi a tomar conta de crianças na instituição.
Ent - Há jovens que não gostam.
Vítor – Eu gosto de tar com eles.
Ent - Não te importavas de ter trabalho nessa área?
Vítor – Não.

Ent – Quais são as tuas disciplinas favoritas?
Nuno - Restaurante, educação física e português.
Ent – Podes explicar porque gostas dessas? Por exemplo educação física...
Nuno - Sou fanático, gosto de correr, pular, tudo, sou muito desportivo.
Ent - E porque gostas de restauração?
Nuno - Acho que é uma coisa fixe, divertida, servir as pessoas, pratos, copos, acho interessante.
Ent – Português...
Nuno - Gosto de escrever, gosto de ler.
Ent – Gostas de ler?
Nuno - Sim e teatro...
Ent - O que gostas mais de ler?
Nuno – Romance.

Ent - Gostas de teatro, estás nalgum grupo?
Nuno - Não, só tive no 7º, no ciclo.
Ent - E pertenceste ao grupo de teatro?
Nuno - Sim, tínhamos um grupito, às vezes íamos representar para a pré e infantário. Também gosto de cantar, dançar, patinagem, ginástica. Já fiz um bocadinho de tudo.
Ent - Que profissão gostavas de ter?
Nuno – Cantor e dançarino...
Ent - Achas que há profissões que não são muito adequadas para os homens... Educador de infância, por exemplo?
Nuno - Não, acho que também dá para os homens...
Ent - Se te oferecessem essa profissão, tu ias?
Nuno – Ia.
Ent - Achas que gostavas?
Nuno – Não sei, acho que sim, deve ser uma experiência bonita...

Demonstrando coerência com o que atrás foi defendido, relativamente a iguais competências para homens e mulheres, o Vítor não demonstra qualquer resistência à entrada de homens em áreas associadas à feminilidade. Sublinha que "adorava" trabalhar com crianças, sendo especialmente relevante que os seus sonhos profissionais se situam em dois polos considerados símbolos sociais de masculinidade e feminilidade: professor de educação física e auxiliar de infância. Importa salientar que este jovem, que permaneceu desde a infância à idade adulta numa situação de institucionalização, retira dessa experiência o seu gosto por uma profissão de "cuidador".

Também no diálogo com o Nuno, baseado em respostas concisas, transparece um modo de *ser rapaz* que se afasta de formas convencionais de masculinidade. Assumindo que é "fanático" por desporto, numa eventual tentativa de reposicionamento numa masculinidade tradicional, o seu discurso enveréda depois por outros "gostos", como escrever, ler romances e fazer teatro. Com um discurso que rompe com normas tradicionais de masculinidade, defende que os seus sonhos profissionais oscilam entre as profissões de cantor e dançarino.

A imagem de um único modelo de masculinidade é aqui claramente colocada em causa, comprovando a existência de masculinidades dissonantes, masculinidades inquietas (Silva & Araújo, 2007) ou masculinidades em mudança. Com efeito, "tendo acesso a múltiplas referências culturais" que se constituem como "um conjunto heterogéneo de redes de significado", estes jovens, interpretam "a sua posição social [dando] sentido ao conjunto de experiências que vivenciam", no sentido de fazer escolhas e agir na

sua realidade (Souza, 2010: 139).

Através destas *vozes* percecionam-se resistências, frequentemente solitárias e silenciadas, a um modelo que se impõe como *espartilho* e a que muitos rapazes tentam fugir, procurando diferentes modos de ser, viver e exercitar a sua masculinidade. Como referem Silva & Araújo (2007),

> "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 com outros e outras" (Silva & Araújo 2007:114).

Godinho & Garas (2012), num estudo realizado numa escola australiana, com rapazes de origem grega, vêm argumentar que, embora a masculinidade hegemónica esteja presente de um modo opressivo e condicionador, muitos jovens são capazes de expor as suas vulnerabilidades e desafiar as convenções sociais, tentando fugir à *opressão* das expetativas hegemónicas. Individualmente, mais do que em grupo, muitos destes rapazes exploram discursivamente masculinidades alternativas, procurando fugir ao socialmente expetável para o seu género (Fine & Kuriloff, 2006).

A heterogeneidade masculina é aqui evidenciada, mostrando como os seus parâmetros podem ser vividos e experienciados por diferentes grupos, diferentes indivíduos dentro do mesmo grupo ou, ainda, "pelos mesmos indivíduos em diferentes momentos da sua vida" (Damico & Meyer, 2010: 156).

Carrie Paechter (2012) vem dar um importante contributo ao debate, defendendo que embora os rapazes, maioritariamente, lutem por atingir o ideal hegemónico, alguns estão conscientemente posicionados na periferia social, sentindo-se confortáveis e bem-sucedidos em formas de masculinidade alternativas. A autora considera ainda que muitas investigações têm-se centrado no modelo hegemónico, como um patamar desejável para a masculinidade, sendo as exceções posicionadas numa situação de exclusão e subalternização. Importa, por isso, evitar a armadilha de categorias reificadas, percebendo que os posicionamentos periféricos, face à ideologia dominante, podem também assumir-se como uma escolha ou opção consciente para jovens, que se sentem confortáveis em formas alternativas de *ser rapaz.*

Em Síntese

A ideia de uma socialização que molda passivamente rapazes e raparigas para vivenciarem os seus papéis de género tem sido questionada por diferentes estudos (Kaufman, 1997; Louro, 2003; Godinho & Garas, 2012), considerando que os sujeitos constroem as suas identidades também pelas suas experiências e interações com o meio ambiente, revelando capacidade de agência e/ou resistência a construções normativas. Apesar "dos reforços positivos e negativos que recebem", no sentido de se adaptarem aos padrões socialmente corretos, muitos e muitas são capazes de atuar "criativamente na construção e reconstrução de suas identidades de género" (Carvalho, 2011: 112), aderindo a formas dissonantes de vivenciarem masculinidades e feminilidades.

Se nos GDF parece predominar um discurso mais consonante com os valores hegemónicos, as entrevistas revelam maior amplitude nos posicionamentos discursivos. De fato neste capítulo dedicado a perspetivas futuras, enquanto alguns jovens revelam posturas que remetem para um modelo de sistema patriarcal, outros assumem claramente uma *masculinidade moderna,* rejeitando comportamentos discriminatórios na sua vida pessoal e profissional.

Uma questão que se distancia claramente dos valores patriarcais e que se revela de uma forma quase unânime prende-se com a defesa da mulher trabalhadora, ativa na esfera pública. Esta posição não parece, contudo, advir do reconhecimento de um direito feminino à realização profissional, mas de uma nova postura masculina, algo contraditória, que advoga uma nova obrigação feminina de colaborar nas despesas familiares, sem uma assunção clara da responsabilização masculina pelas tarefas do espaço privado. De fato, apesar do consenso sobre a profissionalidade feminina e do reconhecimento da necessidade de envolvência masculina no espaço doméstico, permanece, mesmo nas narrativas dos jovens, "a associação da mulher ao mundo da reprodução e do homem ao da produção, alimentando, ainda que de forma complexa e híbrida, um traço importante do esquema tradicional das relações de género" (Aboim, 2010: 66). A assunção de um modelo igualitário, ao nível teórico, em confronto com a perceção de práticas mais conservadoras, leva alguns autores a referir que, na atualidade, foi concedida, às mulheres, uma *liberdade condicional (*Hearn *et al,* 2012), ou seja, a liberdade de aceder ao espaço público e procurar a sua realização profissional, com a condição de perpetuarem uma gestão eficiente da vida familiar.

CONCLUSÕES

Introdução

As questões levantadas pelos estudos de género trouxeram para o debate teórico a condição social masculina e a existência de relações de poder há muito invisibilizadas. Nesta linha, o presente estudo procurou ser um espaço de reflexão sobre diferentes modos de viver a masculinidade, que se cruzam no contexto escolar, abrindo espaço para o aprofundamento de uma temática que só recentemente se constituiu como um problema a merecer observação teórica (Connell, 2001; Lusher & Robins, 2007; Aboim, 2008; Hearn *et al*, 2012).

Como referido anteriormente, Portugal é um dos países que, no contexto europeu, apresenta das estatísticas mais elevadas relativamente à desafetação escolar, nomeadamente quando se introduz o género como categoria de análise. Influenciado por obras como a de Paul Willis sobre a relação dos rapazes da classe trabalhadora com a escola, pelos estudos sobre a(s) masculinidade(s) de R. W. Connell e mais recentemente por diferentes investigações, oriundas dos países anglo-saxónicos, relativamente ao insucesso escolar masculino, este estudo tenta compreender e aprofundar, na realidade portuguesa, as subjetividades e experiências de rapazes de classe trabalhadora que se encontram em processos de desafetação e conflito com a escola.

O que aprendemos com eles? Como *lemos* as subjetividades dos seus discursos? Que contributos nos deram para um entendimento mais aprofundado de uma masculinidade marginalizada *da* e *na* escola?

Uma identidade masculina definida em alteridade ao feminino

Na linha de Connell e outros autores que têm centrado as suas investigações no aprofundamento da(s) masculinidade(s), o estudo que se conclui apresenta uma diversidade e multiplicidade de masculinidades no contexto escolar. Procurando definir-se enquanto rapazes, os jovens não falam em uníssono, apresentando diferentes posicionamentos, por vezes antagónicos entre si.

Recorrem a estratégias discursivas ambivalentes, em que predomina a normalização de condutas transgressivas como uma caraterística inerente ao seu género, ou seja, "fazendo parte da ordem natural das coisas" (Barbosa, 2004: 144). O posicionamento de um rapaz no ranking social do grupo aparece frequentemente relacionado com os ideais hegemónicos, sendo o êxito numa sexualidade predatória uma das dimensões

especialmente valorizadas. É nos contextos de sociabilidade masculina, que se sente uma maior predominância de temas sexuais, muito centrados no desempenho. Esta situação é visível nas *palavras* dos jovens, onde qualquer oportunidade é, recorrentemente, aproveitada para publicitar os êxitos de cariz sexual. Nestes diálogos, pontuados por um ambiente misógino, as relações restringem-se a um caráter puramente sexual e efémero, sendo este um trunfo para a validação da virilidade heterossexual.

Embora seja um estudo *de* e *sobre* rapazes, as jovens nunca estiveram ausentes dos discursos, ou seja, as raparigas foram sempre *o outro* face ao qual os jovens se posicionavam, definindo a sua identidade masculina em alteridade com o oposto feminino. A maioria dos jovens assume e reforça diferenças no comportamento, sublinhando atitudes femininas de maior passividade. Enfatizam, apesar disso, casos extremos de mau comportamento feminino, considerando contudo que, genericamente, os rapazes se portam pior "porque são rapazes...".

Acentua-se também, um discurso genderizado relativamente à aprendizagem considerando que esta é mais adequada "às mulheres", pois os rapazes "querem trabalhar para ter o seu próprio dinheiro". Muitas vezes, uma entrada precoce no mercado de trabalho não é percecionada como negativa, mas como a solução ideal, porque "já vamos sabendo o que custa a vida".

Para aceder ao grupo dominante recorre-se quotidianamente a um discurso *performativo,* de auto valorização no sentido de *ganhar pontos* de popularidade interpares. Se, frequentemente, estas *performances* discursivas de propaganda individual aparecem direcionadas para um público-alvo feminino, na verdade, parece mais importante e necessário a confirmação dos *outros masculinos,* no sentido de validar um ideal de masculinidade que, pelo seu rigor, se torna praticamente inatingível pela maioria.

A homofobia não necessita de "provas"...

Uma das formas mais comuns de violência entre os rapazes, presente no contexto escolar, é a homofobia, que segrega, isola e pune de uma forma violenta os que são colocados *fora do limite* que separa os *verdadeiros* homens dos *desviantes.*

A homofobia e a defesa da heteronormatividade desempenham um papel muito forte, pois servem não só para a marginalização e a punição de todos os que divergem da norma, mas também como um regulador de comportamento para os que tentam

desviar-se das exigências da masculinidade hegemónica. O desprezo, a humilhação e a desvalorização a que os jovens com comportamentos *menos masculinos* são sujeitos assumem contornos muito graves para o seu equilíbrio identitário, por se encontrarem numa fase da sua vida em que o relacionamento interpares funciona como um suporte para um maior afastamento familiar.

Não parece por isso haver dúvidas sobre o poder heterossexual sobre a minoria homossexual, que lhe concede o direito de humilhar e denegrir *os diferentes* com pouco ou nenhum espaço para o reconhecimento da diversidade de opiniões ou de orientação sexual.

A perpetuação de comportamentos homofóbicos e/ou discriminatórios, entre os jovens, tem contado frequentemente com a cumplicidade da própria instituição escolar que, através dos seus agentes educativos, dos manuais ou da invisibilidade atribuída a outras sexualidades, reproduz o modelo homem-mulher como a única forma de relação correta e aceitável. O regime *de verdade* (Foucault, 1977) presente na instituição escolar, como noutras instituições (políticas, religiosas, etc.), aciona mecanismos de valoração ou punição para normalizar uma construção particular de masculinidade e determinar o lugar onde cada rapaz é posicionado no sistema social da escola.

A homofobia não necessita de *provas*, podendo direcionar-se para um jovem que não se identifica como homossexual, ou seja, funciona como um estigma para qualquer indivíduo que seja marginalizado ou que se encontre *diminuído* face ao grupo. Neste caso, existem poucas hipóteses de defesa, pois a homofobia exerce-se principalmente através da linguagem não-verbal e dos "não-ditos", que inclui gestos, sorrisos e silêncios cúmplices. As vítimas ficam, por isso, sem hipótese de defesa, repudiadas e condenadas a uma humilhação sistemática e, na maior parte dos casos, vivida em silêncio e solidão.

Se neste, como noutros temas, as opiniões dos jovens divergem, a maioria assume um repúdio claro pelos colegas homossexuais, tornando-se evidente uma necessidade de punição. Com efeito, a rejeição não se fica pela marginalização e deslegitimação, sente-se quase uma obrigatoriedade de humilhar publicamente, i) no sentido de limitar a autonomia individual do sujeito, ii) como exemplo para outros e, também, iii) para afastar qualquer suspeita sobre si próprio.

Se nos GDF foi evidenciado o poder de uma masculinidade hegemónica e a adesão conivente de uma masculinidade cúmplice, nas entrevistas os discursos homofóbicos *suavizam-se* e as discriminações são, predominantemente, atribuídas *a outros.* Num contexto mais intimista entre entrevistadora e entrevistado, parece haver espaço

para se revelarem outros posicionamentos, oscilando entre a concordância ou uma aceitação condescendente.

Assim, na linha de R. W. Connell (1995a; 2001), parece confirmar-se a existência de uma masculinidade cúmplice que apenas em contexto grupal, e face a vozes dominantes, tenta assegurar a sua integração no grupo hegemónico, afirmando o seu repúdio face a uma masculinidade subordinada.

Masculinidade/ atividade versus feminilidade/passividade

No contexto escolar, e não só, os rapazes revelam uma preferência generalizada por aulas em que prevalece a atividade física ou com acentuada componente prática, comprovando a existência de um regime de género que associa a identidade masculina a uma maior atividade. Em oposição, as aulas em que têm de permanecer em silêncio e concentrados são descritas como "uma seca".

É neste binómio fisicalidade/masculinidade que as diferenças entre géneros se acentuam, revelando uma quase unanimidade de opinião que os discursos médicos e biológicos vêm sublinhando e fundamentando. Com efeito, existe um consenso social segundo o qual as meninas preferem atividades curriculares mais calmas, possuindo maior controlo sobre o seu corpo, enquanto os rapazes são, *por natureza*, vocacionados para atividades que requerem maior dinamismo, competitividade e até um certo grau de agressividade. A popularidade e o estatuto, no grupo de pares, são igualmente avaliados de forma diferente. Para os jovens o reconhecimento valorativo faz-se através da competência atlética, enquanto as jovens elevam-se na posição social da escola principalmente pela aparência.

As diferenças de género são construídas e reforçadas por estratégias discursivas, onde se afirma que as colegas se recusam a participar não só nas aulas de educação física como em muitos jogos coletivos, comportamento que justificam com argumentos irónicos e/ou desvalorizantes. A participação feminina em equipas mistas é vista, igualmente, como *um fardo* que influencia a *performance* da equipa, nomeadamente quando não se atingem os resultados esperados. Mesmo quando as jovens demonstram competências desportivas, os rapazes refletem uma visão dicotómica das diferentes modalidades, ou seja, estabelecem uma perspetiva oposta ou complementar, em que uma masculinidade *autêntica* requer atividades que envolvem força e competição, enquanto as apropriadas à feminilidade exigem leveza e estética corporal.

Por outro lado, os rapazes que não aderem ao desporto como atividade preferencial são desvalorizados e considerados no mínimo *estranhos.* Mais estranho e mesmo repudiado parece ser a preferência por modalidades como o *ballet*, o teatro e a dança, atividades consideradas inadequadas aos corpos masculinos sendo, neste caso, alvo de um controlo social homofóbico, através da vigilância e policiamento que envolve o grupo de pares, os professores, os pais e a sociedade em geral.

O futebol é, sem dúvida, uma das modalidades mais consonante com as normas de virilidade, especialmente resistente à entrada de mulheres, e um espaço de afirmação de uma masculinidade hegemónica. A figura do jogador Cristiano Ronaldo é, para todos, um herói, um ideal de referência, que incorpora os seus próprios sonhos: "veio do nada e hoje ganha o que quer, nem deixa a mãe trabalhar!". Recursos económicos e poder entrecruzam-se, personalizando o ideal de uma masculinidade bem-sucedida. As aulas de educação física, os torneios de futebol inter turmas, muito populares nas escolas, ou os jogos coletivos nos espaços de lazer concedem visibilidade e poder aos seus participantes, confirmando a superioridade masculina sobre as jovens e sobre outros rapazes, considerados menos viris. Este torna-se um meio eficaz de relegar muitos jovens para uma masculinidade subordinada onde são, igualmente, integrados os rapazes com limitações físicas decorrentes, por exemplo, de peso excessivo ou de uma estatura abaixo do *normal.* Para afirmar uma construção normativa e valorizada da masculinidade, o corpo assume-se como um indicador-chave na classificação dos indivíduos, aqui se incluindo a ornamentação que se usa, a forma de andar ou de falar, a música que se ouve, etc.

Com efeito, ainda nos nossos dias, parece ser especialmente difícil à masculinidade integrar áreas socialmente conotadas com a feminilidade. A necessidade de se comportarem *em linha* com o que é recompensado e avaliado positivamente no grupo de pares leva muitos jovens a não arriscarem qualquer divergência relativamente ao que é expetável para o seu género.

Andar na escola para conseguir o 9º ano

Tendo atrás de si um percurso escolar marcado por um ou mais anos de repetência, os jovens, debatendo o seu próprio insucesso, apresentam subjetividades e posicionamentos policromáticos. Ser um rapaz da classe trabalhadora com problemas de aproveitamento significa, frequentemente, tentar equilibrar-se num limbo entre o abandono e a continuidade escolar. Muitas etapas deste percurso são atravessadas

por momentos de maior indefinição em que prevalece a decisão de partir, enquanto noutros *agarram-se* à escola, procurando obter uma qualquer certificação. As duas opções não são fáceis, lineares ou contínuas, mas antes atravessadas por momentos de indecisão em que pequenos percalços podem ser a *deixa* que dita a permanência ou o abandono.

O posicionamento destes jovens face à escola apresenta algumas divergências relativamente aos jovens das classes trabalhadoras estudados por Paul Willis (1991) ou aos rapazes de Pardais de que fala Vale de Almeida (1995). Apesar de um percurso marcado pela desafetação escolar (que pode atingir nalguns casos 3 ou 4 retenções ainda dentro da escolaridade obrigatória), ambicionam obter um diploma escolar, pelo menos ao nível da escolaridade obrigatória. O acesso à carta de condução ou a *fuga,* mesmo que transitória, a um trabalho duro podem ser fatores motivacionais para a obtenção de uma certificação básica com o objetivo de "obter um trabalho decente" que não seja nas "obras".

Apesar do desejo de virem a alcançar uma certificação escolar, os jovens genericamente desvalorizam o estudo enquanto atividade necessária ao êxito escolar, ou seja, ambicionam obter um diploma com o mínimo de esforço possível. Referem que "se quisessem" até tinham boas notas, citando determinados contextos da sua vida em que efetivamente se esforçaram, conseguindo bons resultados mas "não estão para esse esforço". A escola parece, assim, assumir um caráter funcional, como instituição que concede diplomas, *abrindo as portas* de um futuro melhor, não lhe sendo reconhecida uma utilidade prática em termos profissionais ou no seu desenvolvimento pessoal e cognitivo. Os cursos profissionais ou a modalidade de currículos alternativos são vistos principalmente como um caminho menos penoso para obter um diploma, com relativa indiferença pelas aprendizagens não se vislumbrando, na maioria dos casos, verdadeiro envolvimento.

Para estes jovens, talvez mais do que para outros, a escola assume-se principalmente como um espaço relacional e o grupo de pares é um importante fator de estabilidade emocional. Frequentemente procuram inserir-se em grupos de *insucesso,* onde declarar que "nunca estudei" pode ser uma estratégia de afirmação de uma masculinidade marginalizada conseguindo, por essa via, acumular *ganhos* de popularidade.

Se em muitos discursos os posicionamentos face à escola permanecem instáveis e descontínuos, noutros perceciona-se uma manifesta rutura, relativamente às normas e valores escolares, com recurso a estratégias de violência e confronto com os adultos, absentismo recorrente e/ou uma atitude geral de desistência.

As *performances* desafiadoras e agressivas podem assumir-se como estratégia de afirmação, no sentido de colmatar a vulnerabilidade decorrente da perceção de fracasso. É através da *coragem* para afrontar os professores e quebrar as regras instituídas que estes rapazes procuram colmatar uma baixa autoestima decorrente do fracasso académico. Com efeito, as escolas são espaços de poder onde diferentes masculinidades e feminilidades se entrecruzam quotidianamente, (re)construindo-se através de processos dinâmicos de negociação, transgressão ou conformidade.

Mesmo sublinhando a heterogeneidade de formas de *ser* e comportar-se *como* rapaz, são consensuais na assunção de que as condutas desestabilizadoras são predominantemente masculinas, mais graves em turmas só de rapazes, reconhecendo, por outro lado, a existência de rapazes calmos que se portam bem nas aulas.

É nos casos de maior conflitualidade, com as normas escolares, que se acentua a polarização entre o "nós" rapazes e "elas" as raparigas, vistas como *mais certinhas* e, por isso, obtendo melhores resultados. De uma forma geral recusam, contudo, a posição académica dominante das jovens, afirmando que elas "não são mais espertas, elas são melhores *c'á* gente é no comportamento". Com efeito, o maior sucesso escolar feminino é apenas parcialmente reconhecido, decorrente de uma opção dos rapazes que recusam o esforço e empenhamento necessários ao êxito.

Importa contudo referir que no contexto atual, marcado por taxas elevadas de desemprego, alguns jovens, apesar da vontade expressa de abandonar a escola, veem-se impedidos de o fazer. *Entrincheirados* num local onde não desejam estar (e onde frequentemente não são desejados) e sem possibilidades de saída para um mercado de trabalho onde não têm lugar, muitos deles fazem do conflito, da violência ou da desobediência persistente uma *forma de vida*, que não lhes trazendo benefícios académicos vem, pelo menos, reforçar o poder de uma masculinidade que se pocisiona nas margens da escola...

Perspetivando o futuro

Refletindo sobre o seu futuro profissional, as opções permanecem vagas e marcadas não só pela classe social de origem, mas também pelo percurso escolar onde predominam as situações de insucesso, levando a um afunilar de expetativas e escolhas. Num tempo de globalização e desregulamentação do mercado de trabalho, em que a profissão já não é mais uma referência identitária da classe trabalhadora (Magalhães, 2003; Magalhães & Stoer, 2005), estes rapazes percecionam que

paulatinamente, mas de forma persistente, vão sendo encaminhados para atividades em que os seus desejos, sonhos ou ambições serão confrontados com a inevitabilidade de um mercado de trabalho especialmente duro para os que possuem habilitações mínimas.

Numa idade em que concedem ainda a si próprios o direito a sonhar com uma vida melhor, a maioria concentra as suas esperanças numa carreira desportiva, sendo sem dúvida o futebol, o sonho mais acalentado. Outras alternativas são elencadas como o desejo de ingressar na vida militar ou na polícia, profissões socialmente associadas ao poder e autoridade ou, ainda, mecânica e informática, também atividades de forte pendor masculino.

Tentando projetar o seu futuro na vida privada, os jovens esgrimem argumentos e subjetividades, revelando consensos e dissensos relativamente a uma futura *vida a dois*. No que concerne à atividade profissional feminina, os posicionamentos maioritários inclinam-se para uma participação financeira da mulher, defendendo um modelo de *duplo-emprego*, ou seja, genericamente os jovens consideram necessário, na atualidade, o contributo de um segundo vencimento na estabilidade financeira do agregado familiar.

Se neste posicionamento transparece uma quase unanimidade, a que certamente não é indiferente a perspetiva de que o seu próprio salário, enquanto jovens da classe trabalhadora, pode ser insuficiente para assegurar o sustento familiar, o aprofundamento de alguns aspetos desta questão revela inconsistências e contradições.

De fato, para alguns destes rapazes, embora não todos, o direito ao trabalho, por parte da mulher não decorre da necessidade de realização profissional, mas de um dever em colaborar nas despesas familiares, ou seja, considera-se que se o homem trabalha a mulher não deve ficar em casa "sem fazer nada". No ideário masculino permanece a perspetiva da dedicação exclusiva ao trabalho doméstico como uma situação de privilégio feminino, logo, a mulher não tem *o direito* a uma vida profissional mas *o dever* de ter uma vida profissional.

Se no caso de um maior rendimento masculino é patente a heterogeneidade de posicionamentos, não havendo uma perspetiva consensual, quando a mulher aufere a maior *fatia* remuneratória as respostas masculinas tornam-se homogéneas, recusando determinantemente a assunção, em exclusividade, do confinamento doméstico.

Numa ambivalência de posições, pouco monolíticas, relativamente a uma conjugalidade futura e ao equilíbrio entre vida pública e privada, o que parece essencial é a necessidade de transmitir a ideia de uma *masculinidade moderna,* mesmo que, em

último recurso, se recorra a uma comparação com os seus próprios pais que mesmo nos dias de hoje "não ajudam nada".

Para concluir importa sublinhar que muitas vozes silenciadas e sujeitas a pressões, em contexto grupal, clarificaram posicionamentos e revelaram divergências face aos valores hegemónicos. Se nos GDF era percetível a existência de um *big brother* (Amâncio, 2004: 23) que condicionava o que podiam dizer, sob o olhar dos seus pares, em contexto *privado* de entrevista foi possível, revelar fragilidades e capacidade de resistência no sentido de fugir às expetativas sociais. Escutando os jovens individualmente percecionam-se outras formas de *ser rapaz*, masculinidades dissonantes ou masculinidades em mudança (Silva & Araújo, 2007), que encontram dificuldades na afirmação das suas vozes, relativamente a uma ordem de género que, ainda hoje, determina o (in)correto e o (in)aceitável para um *homem de verdade...*

BIBLIOGRAFIA

A

Aboim, Sofia (2008). "Masculinidades na encruzilhada: hegemonia, dominação e hibridismo em Maputo", *Análise Social*, XLIII, 2, 273-295.

Aboim, Sofia (2010). "Conjugalidades no masculino: Renegociando poderes e identidades no quotidiano". In Wall, Karin, Aboim, Sofia & Cunha, Vanessa (Eds.), A *Vida Familiar no Masculino: Negociando Velhas e Novas Masculinidades. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego,* 159-224.

Abrams, Laura S., Ben Anderson-Nathe & Jemel Aguilar (2008). "Constructing masculinities in juvenile corrections", *Men and Masculinities* 11(22), 22-41.

Abrantes, Manuel (2013). "Fortalezas e masmorras: a persistência da divisão sexual das profissões na sociedade contemporânea", *ex aequo* 27, 113-127.

Abrantes, Pedro (2003a). O*s Sentidos da Escola – Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*, Oeiras: Celta Editora.

Abrantes, Pedro (2003b). "I*dentidades juvenis e dinâmicas de escolaridade", Sociologia, Problemas e Práticas*, 41, 93-115.

Abrantes, Pedro (2005). "As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico", Interações, 1, disponível em: http://nonio.eses.pt/interaccoes. 16/01/12.

Abrantes, Pedro (2008). *Os Muros da Escola. As Distâncias e as Transições Entre Ciclos de Ensino*, Tese de Doutoramento, Lisboa, ISCTE, disponível em: http://hdl.handle.net/10071/1268. 26/04/59.

Abrantes, Pedro (2009). "Perder-se e encontrar-se à entrada da escola. Transições e desigualdades na educação básica", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 60, 33-52.

Abrantes, Pedro (2011). "Revisitando a teoria da reprodução: debate teórico e aplicações ao caso português", *Análise Social*, XLVI (199), 261-281.

Abrantes, Pedro & Sebastião, João (2010). "Portões que se abrem e que se fecham. Processos de inclusão e de segregação nas escolas públicas portuguesas". In Dornelas, António, Oliveira, Luísa, Veloso Luísa & Guerreiro, Maria Dores (orgs.), *Portugal Invisível*, Lisboa: Editora Mundos Sociais, 75-93.

Adorno, Rubens C. (2004). "Nos labirintos da violência". In: Medrado, Benedito, Franch, Mónica, Lyra, Jorge & Brito, Maíra (Org.) Homens: tempos, práticas e vozes. Recife: *Instituto PAPAI*, 57-62.

Afonso, Almerindo J. (2001). "A redefinição do Papel do Estado e as Politicas Educativas – elementos para uma transição", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 37,33-48.

Almeida, Ana N. (2005). "O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate", *Análise Social*, XL, 176, 579-593.

Almeida, Ana N., André, Isabel, & Cunha, Vanessa (2005). "Filhos e filhas: uma relação diferente com a escola". In Karin Wall (org.), *Famílias em Portugal*, Lisboa, ICS.

Almeida, Miguel Vale (1995). *Senhores de Si – Uma Interpretação Antropológica da Masculinidade*, Lisboa, Fim do Século.

Almeida, Miguel Vale (1996). "Género, Masculinidade e Poder", *Anuário Antropológico*, 95,161-190.

Almeida, Sidalina & Rocha, Cristina (2010). "O sistema de aprendizagem e as transições de jovens da escola ao mundo do trabalho: A relação com o saber: formas e temporalidades identitárias", *Educação, Sociedade & Cultura*, 31, 83-103.

Altmann, Helena, Ayoub, Eliana & Amaral, Sílvia C. (2011). "Gênero na prática docente em educação física: 'meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar?'", *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, 19 (2), 491-501.

Alves, Natália & Canário, Rui (2004). "Escola e exclusão social: das promessas às incertezas", *Análise Social*, vol. XXXVIII, (169), 981-1010.

Amâncio, Lígia (1994). *Masculino e Feminino: A Construção Social da Diferença*, Porto: Edições Afrontamento.

Amâncio, Lígia (2004). "A(s) masculinidades(s) em que-estão". In Amâncio, Lígia (org.), *Aprender a Ser Homem. Construindo masculinidades*, Lisboa: Livros Horizonte, 13-27.

Andrade, Márcia S., Franco, Creso & Carvalho, João B. (2003)."Gênero e desempenho em matemática ao final do ensino médio", *Estudos em Avaliação Educacional,* 27 (1) 77-98.

Araújo, Helena C. (2000). *Pioneiras na Educação – As Professoras Primárias na Viragem do Século:* 1870-1993, Porto: Instituto de Inovação Educacional.

Araújo, Helena C. (2001a). "Género, diferença e cidadania na escola: caminhos abertos para a mudança social". In Rodrigues, David (org.), *Educação e Diferença – Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva,* Porto: Porto Editora, 143-154.

Araújo, Helena C. (2001b). "A Emergência da Cidadania das Mulheres e a Educação". In Teresa Santos & Sara Marques Pereira (orgs.), *Leonor da Fonseca Pimentel: a Portuguesa de Nápoles* (1752-1799). Lisboa: Livros Horizonte, 95-104.

Araújo, Helena C. (2002). "Há Já Lugar para Algum Mapeamento em torno de Género e Educação? Uma tentativa exploratória". In *Investigar em Educação – Revista da Sociedade Portuguesa de Educação*, 1, 101-146.

Araújo, Helena C. (2004). "Em torno de subjectividades e de Verstehen em histórias de vida de professoras primárias nas primeiras décadas do século XX". In Maria Helena M. B. Abrahão (Org.), *A aventura (auto)biográfica: Teoria & empiria*, Porto Alegre: EDIPUCRS, 311-327.

Araújo Helena C. (2007). "Cidadania na sua Polifonia: Debates nos Estudos de Educação Feministas". *Educação, Sociedade e Culturas*, 25, 83-116.

Araújo, Helena C. (2010). "Escola e construção da igualdade no trabalho e no emprego". In Virgínia Ferreira (Org.), *A igualdade de mulheres e homens no trabalho e no emprego em Portugal: políticas e circunstâncias, Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego*, 217-245.

Arnot, Madeleine (2003). "Sociologia da Pedagogia de Basil Bernstein. Diálogos femininos e elaborações feministas", *Educação, Sociedade e Culturas*, 19, 7.47.

Arnot, Madeleine (2006). "Gender Voices in the Classroom". In Skelton, Christine, Francis Becky & Smulyan, Lisa (eds), *The SAGE Handbook of Gender and Education*, London: SAGE.

Arnot, Madeleine (2007). "Identidades Masculinas de Classe Trabalhadora e Justiça Social: uma reconsideração de Learning to Labour de Paul Willis à luz da pesquisa contemporânea", *Educação, Sociedade e Culturas*, 25, 9-41.

Arnot, Madeleine & Reay, Diane (2006). "Power, pedagogic voices and pupil talk: The implications for pupil consultation as transformative practice". In Moore, Rob, Arnot, Madeleine, Beck, John & Daniels, Harry (eds), *Knowledge,Power and Social Change*. London: Routledge, 75–93.

Artes, Amélia C. A. & Carvalho, Marília P. (2010). "O trabalho como fator determinante da desfasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou realidade?", *Cadernos Pagu*, 34, 41-74.

Azevedo, Joaquim (1999). *Inserção precoce dos jovens no mercado de trabalho*. Lisboa: MTS/PEETI.

Azevedo, Joaquim (2002). *O Fim de um Ciclo? A Educação em Portugal no início do século XXI*, Lisboa: ASA

B

Badinter, Elisabeth (1993). *X Y A Identidade Masculina*, Lisboa: ASA.

Baker, Rachel & Hinton, Rachel (1999). "Do focus groups facilitate meaningful participation in social research", In Barbour, Rosaline S. & Kitzinger, Jenny (Eds.), *Developing focus group research: Politics, theory and practice*, 79-98.

Bandeira, Gustavo A. (2010). "Um currículo de masculinidades nos estádios de futebol", *Revista Brasileira de Educação*, 15, 44, 342- 410.

Baptista, Mónica, Freire, Sofia, Carvalho, Carolina, Freire, Ana, Azevedo, Mário & Oliveira, Teresa (2011). "Cursos de Educação e Formação: Uma oportunidade para questionar práticas de sala de aula e reconstruir identidades escolares", *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, 13, 15-170.

Barbosa, Carlos (2004). "Violência escolar e a construção social das masculinidades". In Amâncio, Lígia (org.). *Aprender a Ser Homem. Construindo masculinidades*, Lisboa: Livros Horizonte,143-163.

Barroso, João (2003). "Ordem disciplinar e organização pedagógica". In Correia, José Alberto & Matos, Manuel (orgs.), *Violência e violências da e na escola*, Porto: Afrontamento/CIIE, 63-71.

Baudelot, Christian & Establet, Roger (1992). Allez Les Filles, Paris: Ed du Seil.

Beiras, Adriano, Lodetti, Alex, Cabral, Arthur G., Toneli, Maria J. F. & Raimundo, Pablo (2007). "Género e super heróis: o traçado do corpo masculino pela norma", *Psicologia & Sociedade* 19, 3, 62-67.

Benavente, Ana (1990). "Insucesso escolar no contexto português: abordagens, concepções e políticas", *Ciências da Educação em Portugal: Situação actual e perspectivas,* 53-73, Porto: SPCE.

Benavente, Ana, Campiche, Jean, Seabra, Teresa & Sebastião, João (1994). *Renunciar à Escola: O Abandono Escolar no Ensino Básico.* Lisboa: Fim de Século

Bernstein, Basil (1982a). "Aspectos das relações entre a educação e a produção". In Grácio, Sérgio, Miranda, Sacuntala & Stoer, Stephen R. (org.), *Sociologia da Educação - I. Antologia: Funções da escola e reprodução social, Lisboa*: Livros Horizonte, 275-302.

Bernstein, Basil (1982b). "A Educação Não Pode Compensar A Sociedade". In Sérgio, Grácio & Stephen Stoer (Orgs.). *Sociologia da Educação II – A Construção Social das Práticas Educativas*, Lisboa: Livros Horizontes, 19-31.

Bernstein, Basil (1996). *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.* Vozes: Petrópolis.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean C. (1970). A *reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino,* Lisboa, Veja.

Bourdieu, Pierre (1982a). "Reprodução cultural e reprodução social". In Grácio, Sérgio, Miranda, Sacuntala & Stoer, Stephen R. (org.), *Sociologia da Educação - I. Antologia: Funções da escola e reprodução social, Lisboa: Livros Horizonte*, 327-367.

Bourdieu, Pierre (1982b). "O Poder Simbólico". In Sérgio Grácio & Stephen Stoer (Orgs.), *Sociologia da Educação II – A Construção Social das Práticas Educativas*, *Lisboa: Livros Horizontes*, 101-108.

Bourdieu, Pierre (1991). "Estruturas sociais e estruturas mentais", *Teoria & Educação*, 3, Porto Alegre, 113-119.

Bourdieu, Pierre (1999). *A dominação masculina*. Oeiras: Celta Editora.

Brito, Rosemeire S. (2004). "Masculinidades e feminilidades: implicações para o fracasso/sucesso escolar de meninos e meninas nas séries iniciais", *Atas da 27ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu.

Brito, Rosemeire S. (2006). "Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar e meninos", *Cadernos de Pesquisa*, 36, (127), 129-149.

Burgess, Robert G. (1997). *A Pesquisa de Terreno: Uma Introdução*, Oeiras, Celta Editora.

Butler, Judith (2001). "Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo". In Louro, Guacira Lopes (Org.), *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 151-172.

Butler, Judith (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

C

Cabral, João de Pina (2003). *O homem na família: Cinco Ensaios de Antropologia*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Caetano, Lucília (2005). "Abandono Escolar: Repercussões sócio - económicas na região Centro. Algumas reflexões", *Finisterra*, XL, (79), 163-176.

Canário, Rui (2003). "Exclusão social: um conceito pertinente?". In Correia, José Alberto & Matos, Manuel (orgs.), *Violência e violências da e na escola*, Porto: Afrontamento/CIIE, 91-94.

Capucha, Luis Manuel (2010a). "Inovação e Justiça Social Políticas ativas para a inclusão educativa", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 36, 25-50.

Capucha, Luis Manuel (2010b). "Acesso universal a qualificações certificadas: para a ruptura da relação entre insucesso escolar e desigualdades sociais", *Forum Sociológico*, 20, 47-55.

Carreiras, Helena (2004). "Mulheres em Contextos Atípicos: Lógicas de Exclusão e Estratégias de Integração de Mulheres nas Forças Armadas", *Etnográfica: Revista do Centro de Estudos de Antropologia Social* 1 (8) 91-115.

Carreiras, Helena (2009). I*nquérito à População Portuguesa sobre Defesa e Forças Armadas*, [em linha], disponível em: http://fa.cies.iscte.pt/content/news/apresentacao%20publica%20de%20resultados.pdf. 26/11/2010.

Carrito, Manuela (2003). *Os Valores Sociais dos Jovens: A conciliação da Vida Profissional e Familiar, Interacções,* 4, 159-176.

Carrito, Manuela & Araújo C. Helena(2013). "'A palavra aos jovens': A construção de masculinidades em contexto escolar", *Educação, Sociedade e Cultura*, 39,139-157.

Carvalho, Marília P. (2001). "Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas", *Estudos Feministas*, Florianópolis, 9 (2) 554-574.

Carvalho, Marília P. (2003). "Sucesso e fracasso escolar: Uma questão de género", *Educação e Pesquisa*, 29 (1) 185-193.

Carvalho, Marília P. (2004). "O fracasso escolar de meninas e meninos: articulações entre género e cor/raça", *Cadernos Pagu,* 22, 247-290.

Carvalho, Marília P. (2011). "O conceito de género a partir dos trabalhos apresentados no GT da Anped (1999-2009)", *Revista Brasileira de Educação* 16 (46) 99-117.

Cemalcilar, Zeynep & Gökşen, Fatoş (2012). "Inequality in Social capital: Social Capital, Social Risk and Drop-Out in the Turkish Education System' British", *Journal of Sociology of Education*, 37-41.

Charlot, Bernard (2000). *Da Relação Com o Saber - Elementos Para Uma Teoria*, Porto Alegre: Artes Médicas.

Charlot, Bernard (2007a). "Educação e Globalização. Uma tentativa de colocar ordem no debate", Sísifo, *Revista de Ciências da Educação*, 4, 129-136.

Charlot, Bernard (2007b). *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed

Charlot, Bernard (2009a). *A relação com o saber nos meios populares: Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio*, CIIE/ Livpsic.

Charlot, Bernard (2009b). "A escola e o trabalho dos alunos". *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 10, 86-96. Consultado em http://sisifo.fpce.ul.pt. 24/05/10.

Coleman, James (1968). "The Concept of Equality of Opportunity". In Cosin, Ben R. et al. (ant.), *School and Society,* Londres: Routledge & Kegan Paul (trad port mimeo).

Connell, Robert W. (1995a). *Masculinities,* Cambridge, UK: Polity Press.

Connell, Robert W. (1995b). "Politicas da masculinidade", *Educação & Realidade,* 20 (2) 185-206.

Connell, Robert W. (1997). "La Organización Social de la Masculinidad". In Valdés, Teresa y Olavarraría, José (eds.), *Masculidad/es: Poder e Crisis, Santiago, Chile: Ediciones de las mujeres*, 24, 31-47.

Connell, Robert W. (1998). "Disruptions: improper masculinities and schooling". In Kimmel, Michael & Messner, Michael (eds.), *Men's lives, Boston: Allyn and Bacon*, 141-154.

Connell, Robert W. (2001). "Educando a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las Escuelas", *Nómadas* 14, 156 – 170.

Connell, Robert W. (2002). *Gender*, Cambridge: Polity

Connell, Robert W., Ashenden, Dean, Kessler, Suzanne & Dowsett, Gary W. (1995). *Estabelecendo a diferença: escola, família e divisão social,* Ed. Artes médicas, 7ª ed.

Connell, Robert W. & Messerschmidt, James (2005). "Hegemonic Masculinity", *Gender and Society*, 19, 1-31.

Connell, Robert W. & Wood, Julian (2005). "Globalization and Business Masculinities", *Men and Masculinities*, 7, 347-364.

Correia, José (1998). *Para uma Teoria Critica em Educação*, Porto: Porto Editora.

Correia, José (2000). *As Ideologias Educativas em Portugal nos Últimos 25 Anos*. Porto: Edições ASA.

Correia, José A. & Matos, Manuel (2003). "Disciplina e violência: algumas reflexões introdutórias", In Correia, José Alberto & Matos, Manuel (orgs.), *Violência e violências da e na escola*, Porto: Afrontamento/CIIE, 25-29.

Cortesão, Luiza (1991). Contexto e projectos de mudança em educação. In Stephen Stoer (Org.), *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa: Uma abordagem pluridisciplinar*, Porto: Edições Afrontamento, 131-144.

D

Dalley-Trim, Leanne (2007). "The boys' present... Hegemonic masculinity: a performance of multiple acts", *Gender and Education*, 19, 2, 199–217.

Damico, José G. & Meyer, Dagmar E. (2010). "Constituição de masculinidades juvenis em contextos "difíceis": vivências de jovens de periferia na França", *Cadernos Pagu,* 34, 143-178.

Derouet, Jean-Louis (2004). "A Sociologia das Desigualdades de Educação numa Sociedade Crítica", *Sociologias, Problemas e Práticas*, (45) 131-143.

Diniz, Simone (2004). "Cultura e diversidade: uma experiência de atenção primária à saúde da mulher numa perspectiva feminista". In Medrado, Benedito, Franch, Mónica, Lyra, Jorge & Brito, Maíra (Org.), *Homens: tempos, práticas e vozes*, Recife: Instituto PAPAI, 65-69.

Domingos, Ana Maria, Barradas, Helena, Rainha, Helena & Neves, Isabel Pestana (1986). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Dubar, Claude (2006). *A Crise das Identidades: a interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento.

Dubet, François (2001). "As desigualdades multiplicadas", *Revista Brasileira de Educação*, 17, 5-19.

Dubet, François (2003). "A escola e a exclusão", *Cadernos de Pesquisa*, 119, 29-45.

Dubet, François (2008). "Democratização escolar e justiça na escola", *Revista de Educação*, 33 (3) 381-384.

E

Entwisle, Doris R., Alexander, Karl L. & Olson Linda Steffel, (2005). "Urban Teenagers – Work and Dropout", *Youth & Society*, 37, 3-32.

Ericeira, Ronald (2008). "O homem na pós-modernidade: reflexões sobre as identidades masculinas em São Luis", *Psicología para América Latina*, 1-7.

Estanque, Elísio (2012). *Classe Média: Ascensão e Declínio*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Esteban, M. Teresa (2008). Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação, *Revista Portuguesa de Educação*, 21,1, 5-31.

Estevão, Carlos V., (2002). "Justiça complexa e educação: uma reflexão sobre dialectologia da justiça em educação", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 64, 107-134.

Estrela, Albano (1999). *O Tempo e o Lugar das Ciências da Educação*, Porto: SPCE/Porto Editora.

Eurydice (2010). *Diferenças de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situacion actual en Europa*, Brussels: Eurydice.

Eurydice (2011a). *Le redoublement dans l'enseignement obligatoire en Europe: réglementations et statistiques*, Brussels: Eurydice.

Eurydice (2011b). *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices,* Brussels: Eurydice.

F

Faleiros, Vicente P. (2008). "Juventude: trabalho, escola e desigualdade", *Educação & Realidade*, 33, (2).

Ferrari, Anderson & Franco, Elisabete (2010) "'Lidando com as homossexualidades' - a formação de professores em debate", *Instrumento* 12, 9-20.

Ferrão, João & Neves, António Oliveira das (1991). *Disparidades Regionais de Formação*. Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional

Ferreira, Pedro M. (2000). "Controlo e identidade: a não conformidade durante a adolescência", *Sociologia: Problemas e Práticas*, 33, 55-85.

Ferreira, Virgínia (1999). "Os paradoxos da situação das mulheres em Portugal", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 52-53, 199-227.

Ferreira, Virgínia (2000). "Sexualizando Portugal: mudança social, políticas estatais e mobilização das mulheres". In Pinto, António Costa (org.), *Portugal Contemporâneo*, Madrid: Ed. Sequitur, 180-212.

Fielding, Michael (2007). "Beyond "voice": New roles, relations, and contexts in researching with young people", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28 (3) 301-310.

Filho, Luciano M. & Zica, Matheus F. (2010). "Masculinidades e experiências masculinas em Bernardo Guimarães", *Cadernos Pagu*, 34, 179-208.

Fine, Michelle & Kuriloff, Peter (2006). "Forging and Performing Masculine Identities Within Social Spaces: Boys and Men Negotiating the Crucible of Dominant Cultural Representations at the Intersection of Class, Race, Ethnicity, and Sexuality", *Men and Masculinities*, 8 (3) 257-261.

Fonseca, Laura (2001). *Culturas Juvenis, Percursos Femininos – experiências e subjectividades na educação de raparigas*, Lisboa: Celta.

Fonseca, Laura (2009). *Justiça social e educação: Vozes, silêncios e ruídos na educação escolar de raparigas ciganas e payas*. Porto: Afrontamento.

Fonseca, Laura, Araújo, Helena C. & Magalhães, M.ª José (2003). "Silêncios e invisibilidades femininas de e na escola". In Correia, José A. & Matos Manuel (Orgs.), Violência e violências de e na escola, Porto: Afrontamento/CIIE, 103-114.

Fonseca, Laura, Araújo Helena C. & Santos, Sofia (2012). "Sexualities, teenage pregnancy and educational life histories in Portugal: experiencing sexual citizenship?", *Gender and Education,* 1-18.

Fontaine, Anne M., Andrade, Cláudia, Matias, Marisa, Gato, Jorge & Mendonça, Marina (2004). "Reflexões acerca da Conciliação entre a Vida Familiar e Profissional: o projecto FamWork", *ex aequo*, 11, 97-108.

Foster, Victoria, Kimmel, Michael & Skelton, Chistine (2001). "What about the boys? An overview of the debates". In Wayne Martino & Bob Meyenn (Eds), *What about the boys? Issues of masculnity in schools*. Buckingham, Open Univeristy Press.

Foucault, Michael (1977). *Vigiar e Punir, História da Violência nas Prisões,* Petropólis: Editora Vozes.

Francis, Becky (2010). "Re/theorising gender: female masculinity and male femininity in theclassroom?", *Gender and Education*, 22 (5) 477-490.

Francis, Becky, Skelton, Christine & Read, Barbara (2010). "The simultaneous production of educational achievement. and popularity: how do some pupils accomplish it?", *British Educational Research Journal* 36 (2) 317–340.

Freire, Sandra, Sabarense, Stéphanie & Branco, Ângela (2009). "A perspectiva das crianças sobre questões de gênero na escola", *PSICO*, 40 (2) Porto Alegre.

G

Garcia, José L., Jerónimo, Helena M., Norberto, Rui & Amaro, Maria Inês (2000). *Estranhos: juventude e dinâmicas de exclusão social em Lisboa*, Oeiras, Celta Editora.

Gastaldo, Édison L. & Braga, Adriana A. (2011). "Corporeidade, esporte e identidade masculina", *Revista Estudos Femista* 19, 3, 875-894

Giddens, Anthony (2001). *Transformações da Intimidade – Sexualidade, Amor e Erotismo nas Sociedades Modernas*, Oeiras: Celta Editora, 2ª ed.

Giddens, Anthony (2010). *Sociologia,* Fundação Calouste Gulbenkian, 8.ª ed.

Giroux, Henry (1983). T*eoria Crítica e Resistência em Educação Para além das teorias de reprodução*, Petrópolis, Ed. Vozes.

Godinho, Sally & Garas, Dimitri (2012). "(Re)Configuring masculinities in an ethno-centric Australian community school: complexity and contradictions", *Gender and Education*, 24 (1) 83-99.

Goellner, Silvana V. (2003). "A produção cultural do corpo". In Louro, Guacira, Felipe, Jane, Goellner, Silvana V. (Org.), *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 28 - 40.

Gonzalez-Pienda, Júlio, Núñez, José C., Solano, Paula, Silva, Elza, Rosário, Pedro, Mourão, Rosa, & Valle, António (2006). "Olhares de género face à matemática: uma investigação no ensino obrigatório espanhol", *Estudos de Psicologia*, 11 (2) 135-141.

Griffin, Karen (2005). "A inserção dos homens nos estudos de gênero: contribuições de um sujeito histórico", *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 10 (1) 47-57.

Guerreiro, M. Dores & Abrantes, Pedro (2004). *Transições Incertas: Os Jovens perante o Trabalho e a Família,* Lisboa: CITE.

H

Hearn, Jeff & Pringle, Keith (2006). *European Perspectives on Men and Masculinities: National and Transnational Approaches*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Hearn, Jeff, Nordberg, Marie, Andersson, Kjerstin, Balkmar, Dag, Gottzen, Lucas, Klinth, Roger, Pringle, Keith & Sandberg, Linn (2012). "Hegemonic masculinity and beyond: 40 years of research in Sweden", *Men and Masculinities* 15 (1) 31-55.

Haecht, Anne V. (2005). "Que Modelos de Socialização Escolar e Profissional Hoje? Entre o esquecimento da historia e o optimismo retórico", *Analise Social*, XL, 176, 651-660.

Hoart, Helena (1979). "Entrevista com Basil Bernstein", Oliveira Elisabete (trad.), *Cadernos de Pedagogia*, 19-23.

Holfve-Sabel, Mary-Anne (2011). "Gender attitudes in school have changed mainly in peer relational factors over a period of 35 years", *Gender and Education*, 23, 1, 73-86.

I

Iturra, Raul (1990). *A Construção Social do Insucesso Escolar: Memória e aprendizagem* em Vila Ruiva, Lisboa: Escher.

J

Jha, Jyotsna & Kelleher, Fatimah (2006). *Boys' underachievemEnt. in education: An exploration in selected commonwealth countries*. London: Commonwealth Secretariat and Commonwealth of Learning.

Júlio, Josimeire M. & Vaz, Arnaldo M. (2009). "Representações de masculinidades latentes em aulas de física do ensino médio", *Revista Brasileira de Educação,*14, 42, 505-520.

Junior, Paulo, Rezende, Flávia & Ostermann, Fernanda (2011). "Diferenças de Gênero nas Preferências Disciplinares e Profissionais de Estudantes de nível médio: relações com a educação em ciências", *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, 13 (2) 119-134.

Justino, David & Rosa, Maria João (2007). *Abandono escolar e inserção precoce no mercado de trabalho, em Portugal. Ensaio de tipificação de contextos sociais locais*, CES, Universidade Nova de Lisboa, 1-57.

K

Kane, Jean (2006). "School, exclusions and masculine, working-class identities", *Gender and Education,* 18, 6, 673-685.

Kaufman, Michael (1997). "Las experiencias contradictorias del poder entre les hombres". In Valdés, Teresa y Olavarraría, José (eds.), *Masculidad/es: Poder e Crisis, Santiago, Chile: Ediciones de las mujeres*, 24, 63-81.

Kaufman, Michael (1999). "L*as siete P's de la violencia de los hombres*", Fondo para la Prevención de la Violencia de Género. [On-line] http://www.michaelkaufman.com. 16/01/2010

Kimmel, Michael S. (1997). "Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina ". In Valdés, Teresa y Olavarraría, José (eds.), *Masculidad/es: Poder e Crisis, Santiago, Chile: Ediciones de las mujeres*, 24. 49-61

Kitzinger, Jenny & Barbour, Rosaline S. (1999). "Introduction: the challenge and promise of focus groups". in Rosaline S. Barbour and Jenny Kitzinger (Eds.), *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice.* Sage: London, 1-20.

L

Lafontaine, Dominique & Monseur, Chistian (2009). "Diferença de género em estudos comparativos de Compreensão de leitura: até que ponto as características do teste fazem a diferença?", *European Educational Research Journal* 8 (1) 69-79.

Lages, Mário F., Liz Carlos, António, João H. C. & Correia, Tânia Sofia (2007). *Os estudantes e a leitura, Lisboa*: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

Laranjeira, Ana R. (2004). "Não és homem não és nada: Masculinidade e comportamentos de risco". In Lígia Amâncio (org.), *Aprender a Ser Homem. Construindo masculinidades*, Lisboa: Livros Horizonte, 51-74.

Leite, Mirian Soares (2007). *Recontextualização e Transposição Didática - Introdução à Leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard*, Junqueira & Marin Editores.

León, Adriano (2004). "Um homem também chora: uma introdução às teorias da masculinidade", *Revista Caos*, 6, ed. esp.

Louro, Guacira (2000). *Currículo, Género e Sexualidade*, Porto Editora.

Louro, Guacira (2003). "Currículo, género e sexualidade – O 'normal', o 'diferente' e o 'excêntrico'". In Louro, Guacira L., Neckel, Jane F. & Goellner, Silvana V. (Org.), *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.* Petrópolis, RJ: Vozes, 160-171.

Louro, Guacira (2007). "Pedagogias da sexualidade". In Louro, Guacira (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*, Belo horizonte: Autêntica, 2ª ed, 7-34.

Lusher, Dean & Robins, Garry (2007). "Hegemonic and Other Masculinities in Local Social Contexts", *Men and Masculinities*, 11 (4) 387-423.

Lyng, Selma Therese (2009). "Student. Styles, Gender, and Educational Self-Exclusion in Secondary Is There More to "Antischoolishness" than Masculinity? On Multiple School", *Men and Masculinities*, 462-487.

M

Macedo, Eunice (2012). *Os rankings por outro lado: Possibilidades de cidadania jovem na tensão da mudança educativa e social.* Tese de Doutoramento, FPCEUP.

Machado, Fernando L., Costa, António F., Mauritti, Rosário, Martins, Susana C., Casanova, José L., & Almeida, João F. (2003). "Classes sociais e estudantes universitários: Origens, oportunidades e orientações", *Revista Critica de Ciências Sociais*, 66, 45-80.

Macnaghten, Phil & Myers, Greg. (2004). "Focus groups". In: SEALE, Clive et al (Org.), *Qualitative research practice. London: Sage Publications*, 65-90.

Magalhães, António M. (2003). "As transformações do mercado de trabalho e as novas identidades individuais e colectivas: a reconfiguração do papel da escola e da cidadania". In Correia, José Alberto e Matos, Manuel (orgs.), *Violência e violências da e na escola,* Porto: Afrontamento/CIIE, 39-47.

Magalhães, Antonio M. & Stoer, Stephen R. (2005). *A diferença somos nós: A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*, Porto: Edições Afrontamento.

Mainardes, Jefferson & Stremel, Silvana (2010). "A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares, *Revista Teias*, 11 (2).

Marques, António M. (2004). "Os trabalhos da masculinidade. Culturas ocupacionais sob a hegemonia masculina". In Ligía Amâncio (org), *Aprender a Ser Homem: Construindo Masculinidades.* Lisboa: Livros Horizonte.

Marqués, Josep-Vicent. (1997). "Varón y patriarcado. In Valdés, Teresa y Olavarraria, José (eds), *Masculidad/es: Poder e Crisis, Santiago, Chile: Ediciones de las mujeres*, 24.

Marshall, Thomas H. (1967). "Cidadania e Classe Social", *Cidadania, Classe Social e Status*, Rio: Zahar Editores, 57-114

Martinho, Teresa (2004). "Viver Jovem, morrer depressa: Masculinidade e condução de risco". In Amâncio, Lígia (org.), *Aprender a Ser Homem. Construindo masculinidades*, Lisboa: Livros Horizonte, 75-90.

Martino, Wayne & Meyenn, Bob (2001). *What About The Boys?* Buckingham: Open University Press.

Martino, Wayne & Pallotta-Chiarolli, Maria (2003). *So what's a boy?: addressing issues of masculinity and schooling*, Open University Press, Maidenhead, England.

Martins, Edna (2012). "Família e escola no contexto de um programa de residência pedagógica: um estudo a partir do enfoque histórico-cultural", *Educação, Sociedade & Cultura*, 37, 89-107.

Mata, Lourdes, Monteiro, Vera & Peixoto, Francisco (2009). "Motivação para a leitura ao longo da escolaridade". *Análise Psicológica*, 27, 563-572.

Mateus, Sandra (2002). "Futuros prováveis: um olhar sociológico sobre os projectos de futuro no 9.º ano", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 39, 117-149.

Matos, Manuel (2009). E*ntre a Vida e a Escola Um tempo para pensar a tensão da relação*, CIIE, Livpsic.

McArdle, Karen and Mansfield, Sue (2007). "Voice, Discourse and Transformation: Enabling learning for the achieving of social change", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education,* 28, 4, 485-498.

Medrado, Benedito (2004). "Sexualidades e socialização masculina: Por uma ética da diversidade". In Medrado, Benedito, Franch, Mónica, Lyra, Jorge & Brito, Maíra, (Org.) *Homens: Tempos, Práticas e vozes,* Recife Instituto Papai, 42-48.

Medrado, Benedito & Lyra, Jorge (2008). "Por uma matriz feminista de género para os estudos sobre homens e masculinidades", *Revista Estudos Feministas*, 16 (3) 809-840.

Mendick, Heather, & Francis, Becky (2011). "Boffin and geek identities: Abject or privileged?", *Gender and Education*, 1-10.

Mendonça, Alice (2009). *O Insucesso Escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais - Um Estudo de Caso sobre o Arquipélago da Madeira*, Lisboa: Edições Pedago.

Michell, Lynn (1999). "Combining focus groups and interviews: telling how it is; telling how it feels". In Barbour, Roseline & Kitzinger, Jenny (ed.). *Developing Focus Group Research*. London: Sage. 36-46.

Mikiewicz, Piotr (2008). "O mundo social da escola e as trajectórias sociais da juventude", *Educação, Sociedade e Cultura*, 27, 89-107.

Miranda, Ana & Otero Anália (2010). "Escolarización secundaria: asignaturas pendientes Y expressiones en matéria de inequidades de género", *Cadernos Pagu*, 34, 75-106.

Moreira, Antonio F. B. (1990). "*Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições*", *Em Aberto*, Brasília, 46 (9) 73-84.

Morrow, Allen Raymond & Torres, Carlos Alberto (1997). *Teoria Social e Educação*, Porto: Afrontamento.

N

Nascimento, Márcio A. N. (2010). "«Ladrão sim, bicha nunca!»: Práticas homofóbicas entre adolescentes masculinos em conflito com a lei e privados de liberdade em uma instituição socioeducativa brasileira", *Educação, Sociedade & Cultura*, 31, 67-81.

Nascimento, Elaine F., Gomes, Romeu & Rebello, Lúcia Emília F. (2009). "Violência é coisa de homem? A naturalização da violência nas falas de homens jovens", *Ciência e Saúde Coletiva,* 14 (4) 1151-1157.

Nayak, Anoop & Kehily, Mary J. (2007). *Gender, youth and culture: Young masculinities and femininities*. New York: Palgrave MacMillan.

Neves, Sofia & Nogueira, Conceição (2004). "Metodologias feministas na psicologia social critica: a ciência ao serviço da mudança social", *ex-aequo,* 11, 123-138.

Neves, Tiago (2003). "Quando se fala de violência escolar". In Correia, José Alberto e Matos, Manuel (orgs.), *Violência e violências da e na escola,* Porto: Afrontamento/CIIE, 115-121.

P

Paechter, Carrie (2007). *Being Boys, being girls: learning masculinities and feminities*, Open University Press, Mc Graw Hill Education.

Paechter, Carrie (2012). "Bodies, identities and performances: reconfiguring the language of gender and schooling", *Gender and Education*, 24 (2), 229-241.

Pais, José Machado (2001). *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*, Porto: Ambar.

Pais, José Machado (2008). "Máscaras, jovens e "escolas do diabo'", *Revista Brasileira de Educação,* 13 (37) 7-21.

Parsons, Talcott (1968). "A classe como sistema social". In Brito, S. (org.), *Sociologia da Juventude* III, Rio de Janeiro: Zahar, 47-73

Parsons, Talcott (1970). "A estrutura social da família". In Anshen, Ruth Nanda (coord.), *A Família: sua função e destino*, Lisboa: Editorial Meridiano.

Pascoe, Cheri J. (2003). "Multiple Masculinities? Teenage Boys Talk about Jocks and Gender", *American Behavioral Scientist,* 46 (10) 1423-1438.

Pateman, Carole (2002). "O Contrato Sexual – o fim da história?", *ex-aequo,* 8, 27-40.

Payet, Jean-Paul (2005). "A escola e a modernidade: o risco da etnicidade, o desafio da pluralidade", *Análise Social,* XL (176), 681-694.

Pereira, Fábio H. (2008). *Encaminhamentos a Recuperação Paralela: Um Olhar de Gênero*, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação/USP.

Pereira, Maria do Mar (2010). "Os discursos de género: Mudança e continuidade nas narrativas sobre diferenças, semelhanças e (des)igualdades entre mulheres e homens". In Wall, Karian, Aboim, Sofia & Cunha, Vanessa (Eds.), *A Vida Familiar no Masculino: Negociando Velhas e Novas Masculinidades.* Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, 225-260.

Perista, Heloísa (2002). "Género e trabalho não pago: os tempos das mulheres e os tempos dos homens", *Análise Social*, XXXVII (163) 447-474.

Perrenoud, Philippe (1995). *Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*, Porto: Porto Editora.

Perrenoud, Philippe (2003). "Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo!", *Cadernos de Pesquisa*, 119, 9-27.

Pintassilgo, Joaquim (2003). "Construção histórica da noção de democratização do ensino. O contributo do pensamento pedagógico português". In Vieira, Maria, Pintassilgo, Joaquim A. S. & Vieira, Maria M. (org,). *Democratização escolar- intenções e apropriações*, Lisboa: C.I.E. – F.C.U.L.

Pinto, Ana Paula S. P. S. (2008). *Educadores de Infância numa Profissão maioritariamente feminina: Homens fora do lugar?*, Dissertação de Mestrado FPCEUP.

Pinto, Graça Alves (1999). "A casa é para as raparigas, os rapazes são para trabalhar fora! A diferenciação sexual do trabalho das crianças camponesas e a construção da identidade de rapazes e raparigas", *Educação, Sociedade e Cultura*, 12, 99-121.

Poeschl, Gabrielle, (2000). "Trabalho doméstico e poder familiar: práticas, normas e ideias", *Análise Social*, XXXV, (156) 695-719

Prazeres, Vasco (2004). "Tratar da vida, tratar do corpo: masculinidades e políticas de saúde". In Lígia Amâncio (org.). *Aprender a Ser Homem. Construindo masculinidades*, Lisboa: Livros Horizonte, 121-141.

Q

Quivy & Campenhoudt (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Gradiva.

R

Rabelo, Armanda O. (2010). "Contribuições dos Estudos de Género às Investigações que Enfocam a Masculinidade, *ex-aequo*, 21, 161-178.

Rael, Claudia (2003). "Género e sexualidade nos desenhos da Disney". In Louro, Guacira L., Neckel, Jane F. & Goellner, Silvana V. (orgs.), *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*, Petrópolis, RJ: Vozes, 160-171.

Rêgo, Maria do Céu (2010). "A construção da igualdade de homens e mulheres no trabalho e no emprego na lei portuguesa". In Virgínia Ferreira, *A igualdade de mulheres e homens no trabalho e no emprego em Portugal: políticas e circunstâncias,* Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, 57-98.

Reis, Cristina & Paraíso, Marlucy A. (2012). "A dicotomia masculino ativo/feminino passivo na produção cultural de corpos e posições de sujeito meninos-alunos em um currículo escolar", *Currículo sem Fronteiras*, 12 (3) 236-255.

Renold, Emma (2007). "Primary School "Studs": (De)constructing Young Boys' Heterosexual Masculinities", *Men and Masculinities*, 9, 275-297.

Resende, José M. & Dionísio, Bruno M. (2005). "Escola Pública como «arena» política: contexto e ambivalências da socialização política escolar", *Análise Social*, XL (176) 661-680.

Ribeiro, Cláudia R. & Siqueira, Vera H. F. (2007). "O novo homem na mídia: ressignificações por homens docentes", *Revista Estudos Feministas* 15, (1) 217-241.

Roazzi & Almeida (1988). "Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar?", *Revista Portuguesa de Educação*, 53-60.

Rocha, Cristina & 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.

Rocha, M. Custódia (2005). *Educação, Género e Poder – Uma Abordagem Política, Sociológica e Organizacional,* Tese de Doutoramento, Universidade do Minho.

Rodrigues, Maria Lurdes (2010). *A escola pública pode fazer a diferença*, Edições Almedina.

Rosistolato, Rodrigo R. (2009). "Gênero e cotidiano escolar: dilemas e perspectivas da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes", *Revista Estudos Feministas*, 17 (1) 11-30.

S

Saavedra, Luísa (2001). "Sucesso/insucesso escolar: a importância do nível socioeconómico e género", *Psicologia,* XV, 1, 67-92.

Saavedra, Luísa (2004). "Diversidade na Identidade: a escola e as múltiplas formas de ser masculino", *Psicologia Educação e Cultura*, VIII, (1) 103-120.

Saavedra, Luisa, Loureiro, Telma, Silva, Ana D., Faria, Liliana, Araújo, Alexandra, Ferreira, Sara, Taveira, Maria C. & Vieira, Cristina. (2011). "Condições necessárias e suficientes para escolher ou não escolher as engenharias: Os olhares das raparigas". *Psicologia, Educação e Cultura*, 15 (2) 287-302.

Santos, Boaventura Sousa, (2003). *Um Discurso sobre as Ciências*, Porto: Edições Afrontamento, 14ªed.

Santos, Gina Gaio (2010). "Gestão, trabalho e relações sociais de género". In Ferreira, Virgínia (org,), *A igualdade de mulheres e homens no trabalho e no emprego em Portugal: políticas e circunstâncias,* Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, 99-138.

Santos, Luis. F. (2009). *Tornar-se homem: Dramaturgias em torno das apresentações de si, das emoções e dos afectos em palcos offline e online,* Tese de Doutoramento, Universidade do Minho.

Santos, Willian T. M. (2007). "*Modelos de masculinidade na percepção de jovens homens de baixa renda", Barbarói*, Santa Cruz do Sul, 27,130-157.

Sarmento, Manuel (2005). "*Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho*", *Perspectiva*, 23,17-40.

Schouten, Maria Johanna (2011). *Uma Sociologia de Género*, V. N. Famalicão, Edições Húmus.

Scott, Joan (1990). "Género: uma categoria útil de análise histórica", *Educação e Realidade*, 15 (2) 5-22.

Seabra, Teresa (2009). "Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais", *Sociologia: Problemas e Práticas*, 59, 75-106.

Sebastião, João (2009). *Democratização do ensino, desigualdades sociais e trajectórias escolares*, Lisboa: FCG/FCT

Silva, Ana Paul F. (2008). "As marcas da pobreza na infância e na juventude: a situação de risco entre expectativas e atendimento escolar", *Educação, Sociedade e Cultura*, 27, 155-171.

Silva, Augusto Santos (2003). "«Acesso» e «sucesso»: factos e debates na democratização da educação em Portugal". In Vieira, Maria M., Pintassilgo, Joaquim & Melo, B. (Org.), D*emocratização escolar. Intenções e Apropriações*, Lisboa, CIE/FCUL, 173-195.

Silva, Maria P. & Neves, Isabel P. (2006). "Compreender a (in). disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder", *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (1), 5-41.

Silva, Paula, Gomes, Paula B. & Goellner, Silvana (2008a). "As relações de género no espaço de educação física – a percepção de alunos e alunas", *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 8 (3) 396-405.

Silva, Paula, Gomes, Paula B. & Goellner, Silvana (2008b). "Educação Física no sistema educativo português: um espaço de reafirmação da masculinidade hegemónica", *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 22, 219-233.

Silva, Sofia Marques & Araújo, Helena C. (2007). "Interrogando Masculinidades em Contexto Escolar: mudança anunciada?", *ex-aequo*, 15, 89-117.

Silva, Sofia Marques (2002). "Masculinidades Inquietas: uma possível reflexão", *ex-aequo,* 7, 107-112.

Silva, Sofia Marques (2010). "Mulheres e feminilidade em culturas ocupacionais de hegemonia masculina". In Ferreira, Virgínia (org.), *A Igualdade de Mulheres e Homens no Trabalho e no Emprego em Portugal: Políticas e Circunstâncias*, Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, 293-332.

Silva, Sofia Marques (2011). "*Da Casa da Juventude aos Confins do Mundo. Etnografia de fragilidades, medos e estratégias juvenis*", Porto: Edições Afrontamento.

Souza, Helena B. M. (2011). "Professores, Alunos, Escola, Saber – relações atravessadas pela contradição: entrevista com Bernard Charlot", *Cadernos de Educação*, Pelotas, (39) 15-35.

Souza, Márcio F. (2009). "As análises de gênero e a formação do campo de estudos sobre a(s). masculinidade(s)", *Revista de Ciências Sociais*, 14 (2) 123-144.

Souza, Raquel (2010). "Rapazes negros e socialização de género: sentidos e significados de 'ser homem'", *Caderno Pagu*, 34, 107-142.

Stearns, Elizabeth & Glennie, Elizabeth J. (2006). "When and Why Dropouts Leave High School", *Youth and Society*, 38, 1, 29-57.

Stoer, Stephen R. (2002). "Educação e globalização: entre regulação e emancipação", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 33-45.

Stoer, Stephen R., (2008a). "Os diplomas académicos também sofrem de inflação", *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 101-105.

Stoer, Stephen R. (2008b). "Esgrimindo com Bernstein e Bourdieu", *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 213-216.

Stoer, Stephen R. & Araújo, Helena C. (2000). *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi)periferia Europeia*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Stoer, Stephen R. & Magalhães, António M. (2005). *A Diferença Somos Nós – a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*, Porto: Afrontamento.

T

Teixeira-Filho, Fernando, Rondini, Carina & Bessa, Juliana (2011). "Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista", *Educação e Pesquisa*, 37 (4) 725-741.

Teodoro, António & Aníbal, Graça (2007). "A educação em tempos de globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal", *Revista Lusófona de Educação*, 10, 13-26

Tonkiss, Fran (2006). "Using Focus Groups". In Seale, Clive (Org.), *Researching Society and Culture*, London, Thousands Oaks, New Delhi: SAGE Publications, 194-206.

Torres, Anália, Silva, Francisco, Monteiro, Teresa & Cabrita, Miguel (2005). *Homens e mulheres entre família e trabalho*, Lisboa: CITE, 2ª ed.

Torres, Rosa M. (2000). "Repetência Escolar, Falha do Aluno ou Falha do Sistema?", *Pátio Revista Pedagógica*, 11 (3), Porto Alegre: Artmed, 9-11.

Trópia, Guilherme & Caldeira, Ademir D. (2011). "*Vínculos entre a relação com o saber de Bernard Charlot e categorias bachelardianas*", *Educação*, 34, 3, 369-375.

V

Vaz, Alexandre F., (2011). "*A construção dos corpos no esporte*", *Estudos Feministas*, Florianopólis, 19 (3) 849-451

Vienne, Philippe (2005). "Socialização e ressocialização: as políticas de educação face às classes populares", *Análise Social*, XL (176) 633-649.

Vieira, Cristina C. (2006). *É menino ou menina? Género e educação em contexto familiar.* Coimbra: Almedina.

Vieira, Maria Manuel, Pappamikail, Lia & Nunes, Cátia (2012). "Escolhas escolares e modalidades de sucesso no ensino secundário: percursos e temporalidade", *Sociologia, Problemas e Práticas, Oeiras*, 70, 45-70

Visser, Richard O. (2009). "I'm Not a Very Manly Man: Qualitative Insights into Young Men's Masculine Subjectivity", *Men and Masculinities*, 11, 367.

W

Wall, Karin (2010). "A articulação entre a vida profissional e a vida familiar em casais com filhos: Perspectivas masculinas". In Wall, Karin, Aboim, Sofia & Cunha, Vanessa (Eds.), *A Vida Familiar no Masculino: Negociando Velhas e Novas Masculinidades*. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, 97-128.

Wall, Karin, Aboim, Sofia & Cunha, Vanessa (2010). "Perfis de paternidade no Portugal contemporâneo". In Wall, Karin, Aboim, Sofia & Cunha, Vanessa (Eds.), *A Vida Familiar no Masculino: Negociando Velhas e Novas Masculinidades*. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, 457-471.

Watson, Sandy W. (2007). "Boys masculinity and school violence: reaping what we sow", *Gender and Education*, 19, 6, 729-737.

Wedgwood, Nikki (2008). "For the Love of Football: Australian Rules Football and Heterosexual Desire", *Journal of Sport and Social Issues*, 32, 311-317

Wedgwood, Nikki (2009). "Connell's theory of masculinity – its origins and influences on the study of gender", *Journal of Gender Studies,* 18 (4) 329-33.

Welzer-Lang Daniel (2001). "A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia", *Revista Estudos Feministas*, 2, 460-482.

Whelen, John (2011). *Boys and their schooling: the experience of becoming someone else*, New York, Routledge

Willis, Paul (1991). *Aprendendo a ser Trabalhador – Escola, resistência e reprodução social*, Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Lda.

Y

Young, Michael (2002). "Durkheim, Vygotsky e o curriculo do futuro", *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo,117, 53-80

Young, Michael (2007). "Para que servem as escolas?" E*ducação e Sociedade*, Campinas, 28 (101) 1287-1302.

Young, Michael (2010). *Conhecimento e Currículo - Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação,* Porto: Porto Editora.

Young, Michael (2011). "O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas", *Revista Brasileira de Educação*, 16 (48) 609-623.

ANEXOS

ANEXO 1

Diferenças de género na leitura – PISA 2012

Pais	Masculino	Feminino	Diferença
Alemanha	486	530	-44
Áustria	471	508	-37
Bélgica	493	525	-32
Dinamarca	481	512	-31
Espanha	474	503	-29
Finlândia	494	556	-62
França	483	527	-44
Grécia	452	502	-50
Hungria	468	508	-40
Irlanda	509	538	-29
Islândia	457	508	-51
Itália	471	510	-39
Letónia	462	516	-54
Media OCDE	*479*	*517*	-38
Noruega	481	528	-47
Polónia	497	539	-42
Portugal	468	508	-40
República Checa	474	513	-39
Roménia	417	457	-40
Suécia	458	509	-51
Suíça	491	527	-36

ANEXO 2

Diferenças de género na Ciências – PISA 2012

País	Masculino	Feminino	Diferença
Alemanha	520	507	13
Áustria	517	494	23
Bélgica	520	509	11
Dinamarca	507	493	14
Eslováquia	486	477	9
Espanha	492	474	18
Finlândia	517	520	-3
França	499	491	8
Grécia	457	449	8
Holanda	528	518	10
Hungria	482	473	9
Irlanda	509	494	15
Islândia	490	496	-6
Itália	494	476	18
Lituânia	489	493	-4
Luxemburgo	502	477	25
Media OCDE	502	491	11
Noruega	490	488	2
Polónia	520	516	4
Portugal	493	481	12
República Checa	505	493	12
Suécia	477	480	-3
Suíça	537	524	13
Turquia	**452**	**444**	**8**

ANEXO 3

Diferenças de género na Ciências – PISA 2012

País	Masculino	Feminino	Diferença
Alemanha	524	524	0
Áustria	510	501	9
Bélgica	507	503	4
Bulgária	437	457	-20
Croácia	490	493	-3
Dinamarca	504	493	11
Eslováquia	475	467	8
Eslovénia	510	519	-9
Espanha	500	493	7
Estónia	540	543	-3
Finlândia	537	554	-17
França	498	500	-2
Grécia	460	473	-13
Holanda	524	520	4
Hungria	496	493	3
Irlanda	524	520	4
Islândia	477	480	-3
Itália	495	492	3
Letónia	495	510	-15
Lituânia	488	503	-15
Luxemburgo	499	486	16
Noruega	493	496	-3
Média OCDE	502	500	2
Polónia	524	527	-3
Portugal	488	490	-2
Reino Unido	521	508	13
República Checa	509	508	1
Roménia	436	441	-5
Suécia	481	489	-8
Turquia	458	469	-11

ANEXO 4
LEGISLAÇÃO - TIPOLOGIA DOS PERCURSOS
CURSO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

2 — Para os efeitos previstos no presente artigo, os serviços regionais, bem como os órgãos de acompanhamento das entidades formadoras, apresentarão, respectivamente, ao Conselho de Acompanhamento ou aos respectivos serviços de coordenação regional, relatório anual de avaliação dos cursos por si desenvolvidos ou desenvolvidos pelas entidades formadoras cujo acompanhamento lhes compete, nos termos das alíneas a) e b) anteriores.

Artigo 21.º

Preparação para o exercício de profissões regulamentadas

O funcionamento dos cursos que preparam para o exercício de profissões regulamentadas depende de parecer prévio emitido pelas entidades certificadoras, no âmbito do Sistema Nacional de Certificação Profissional, de forma a garantir o cumprimento dos requisitos relativos à homologação dos cursos.

Artigo 22.º

Estágio complementar pós-formação

Em situações particulares e sempre que a área de formação ou o público alvo o aconselhe, pode realizar-se um estágio complementar pós-formação com uma duração até seis meses.

Artigo 23.º

Cursos desenvolvidos no âmbito da cláusula de formação

As disposições do presente Regulamento e, designadamente, as consagradas nos capítulos VI e VII, relativas ao regime de avaliação e de certificação da formação, classificação final e diplomas, bem como ao acompanhamento e avaliação do funcionamento dos cursos, são aplicáveis, com as necessárias adaptações, aos cursos de educação e formação desenvolvidos no âmbito da cláusula de formação nos contratos de trabalho.

ANEXO I

QUADRO N.º 1

Tipologia dos percursos — Condições de acesso e certificação

Percursos de formação	Habilitações de acesso	Duração mínima (horas)	Certificação escolar e profissional
Tipo 1 (*)	Inferiores ao 6.º ano de escolaridade	1125 (percurso com a duração até dois anos)	6.º ano de escolaridade — qualificação de nível 1.
Tipo 2 (*)	**Com o 6.º ano de escolaridade, 7.º ano ou frequência do 8.º ano.**	**2109 (percurso com a duração de dois anos)**	**9.º ano de escolaridade — qualificação de nível 2.**
Tipo 3 (**)	Com o 8.º ano de escolaridade ou frequência, sem aprovação, do 9.º ano de escolaridade.	1200 (percurso com a duração de um ano)	9.º ano de escolaridade — qualificação de nível 2.
Tipo 4	9.º ano de escolaridade, ou frequência do nível secundário com uma ou mais repetências, sem o concluir.	1230 (percurso com a duração de um ano)	Certificado de competências escolares — qualificação de nível 2.
Curso de formação complementar.	Titulares de um curso de tipo 2 ou 3 ou de curso de qualificação inicial de nível 2 que pretendam prosseguir a sua formação.	1020 (percurso com a duração de um ano)	Certificado de competências escolares.
Tipo 5	Titular do 10.º ano de um curso do ensino secundário ou equivalente, ou frequência do 11.º ano, sem aproveitamento, ou titular de percurso tipo 4, ou 10.º ano profissionalizante, ou curso de qualificação inicial de nível 2 com formação complementar.	2276 (percurso com a duração de dois anos)	Ensino secundário (12.º ano) — qualificação de nível 3.
Tipo 6	Titular do 11.º ano de um curso do ensino secundário ou equivalente ou frequência do 12.º ano sem aproveitamento.	1425 (percurso com a duração de um ano)	Ensino secundário (12.º ano) — qualificação de nível 3.
Tipo 7	Titular do 12.º ano de um curso científico-humanístico ou equivalente do nível secundário de educação que pertença à mesma ou a área de formação afim.	1155 (percurso com a duração de um ano)	Qualificação de nível 3.

(*) Têm também acesso os jovens com idade inferior a 15 anos desde que tenham duas repetências.

(**) Têm também acesso os jovens com idade inferior a 15 anos, de acordo com o estabelecido no n.º 2 do artigo 1.º do Regulamento.

ANEXO 5
PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO ENVIADO AO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E QUE FOI ANALISADO PELO DGIDC

Descrição do Trabalho:

O trabalho de consulta a jovens é sustentado na Realização de Grupos de Discussão Focalizada e de entrevistas individuais se forem consideradas necessárias, para recolha de mais elementos. Focaliza-se em grupos de jovens que estejam a frequentar os cursos de educação e formação (CEF's)

A consulta a jovens insere-se no trabalho empírico da tese de doutoramento de Manuela Carrito, aluna da entidade proponente e bolseira da Fundação para a Ciência e Tecnologia

Desenvolvimento do Trabalho:

O processo envolve a realização de entrevistas em grupo (GDF) e individuais sobre a relação entre a masculinidade e o (in)sucesso escolar, tendo em conta as estatísticas oficiais que são claras no reconhecimento de um maior êxito escolar das raparigas.

A seleção de jovens para participarem na investigação é feita em colaboração entre a investigadora e o/a diretor/a de turma, com base na rentabilização dos seus conhecimentos sobre os alunos.

Critérios: Grupos de 4 a 6 rapazes de um curso CEF

Serão realizadas um total de 4 a 6 sessões, número dependente do material recolhido.

Se este material não for considerado suficiente poder-se-á ainda proceder a entrevistas individuais para aprofundamento dos dados.

A negociação de entrada na escola para o desenvolvimento da pesquisa decorrerá entre a investigadora e o diretor/a de turma após o consentimento do Conselho Executivo. O/a diretor de turma ou coordenador/a serão envolvidos em todas as etapas do processo da seguinte forma:

1- Selecção dos alunos para participarem nas sessões
2- Mediação entre a investigadora e as famílias para envio e recolha das autorizações de participação

A devolução e discussão de dados, que decorrerá no final do presente ano letivo ou inicio do próximo, serão abertas a toda a comunidade escolar: professores, alunos, pessoal auxiliar e encarregados de educação.

ANEXO 6
CÓPIA DO PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO À PRESIDÊNCIA DAS DIREÇÕES DAS INSTITUIÇÕES PARTICULARES DE SOLIDARIEDADE SOCIAL

Maria Manuela Ribeiro Carrito
Estrada da Beira nº 365 1º A
3030-173 – Coimbra
Telem. – 914613530/967071333
Email – manuelacarrito@gmail.com

Exmo. Presidente da Direcção

Assunto: Pesquisa no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação

Estando neste momento a realizar uma tese de doutoramento no âmbito das Ciências da Educação na Universidade do Porto, tenho concentrado o meu estudo no aprofundamento das questões da masculinidade e o modo como influenciam o rendimento escolar. Na sequência disso pretendo realizar um trabalho de natureza qualitativa, questionando os próprios jovens sobre o assunto, num ou em vários debates, em que farei apenas o papel de moderadora.

Para o efeito venho assim solicitar que os rapazes que frequentam essa instituição, com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos, possam participar neste estudo, sendo obviamente garantido o anonimato dos participantes.

Com os melhores cumprimentos,

ANEXO 7
CÓPIA DO PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO PARA OS JOVENS PARTICIPAREM NESTE ESTUDO

Caros/as Encarregados/as de Educação

A Escola_____, frequentada pelo s educando acolheu um Projeto de Doutoramento sobre o In(sucesso) escolar que pretende centrado nos rapazes. Este trabalho é desenvolvido por Manuela Carri aluna da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Po e bolseira da Fundação para a Ciência e Tecnologia.

A pesquisa é sustentada na consulta aos jovens através de entrevist colecivas com recurso eventual a entrevistas individuais. Os dados recolhid garantem o anonimato dos participantes e serão utilizados apenas para atividad relacionadas com o estudo e pesquisa.
Se não tiver qualquer impedimento à participação do seu filho neste projeto, p favor assine a seguinte autorização e envie/a pelo seu educando ao respeti Diretor de Turma que a encaminhará para a investigadora.

AUTORIZAÇÃO

Eu_____encarregado/a de educação aluno_____da Turma_____autorizo o meu educandc participar nas sessões de consulta aos alunos que se realizarão, durante o Período do presente ano escolar, sem qualquer prejuízo do normal funcionamer das suas actividades escolares.

Assinatura_____

Data_____/_____/_____

ANEXO 8
QUESTIONÁRIO

Por favor preenche o seguinte formulário. Destina-se a uma pesquisa sobre o abandono e insucesso dos jovens.
Os dados serão usados apenas para pesquisa. A sua divulgação respeitará o teu anonimato.
Se não souberes responder, deixa o espaço em branco.

MUITO OBRIGADA pela tua ajuda!

Sobre mim, agora

Primeiro nome		Idade	
Curso que frequenta		Ano	

Ando na escola _____ desde o ano _____

Sobre a minha família

A minha mãe	Nível de estudos		Profissão	
O meu pai	Nível de estudos		Profissão	

O meu irmão/ã 1	Idade	
	Ano	
	Está na faculdade /vai para a faculdade	
	Trabalha / vai trabalhar	
O meu irmão/ã 2	Idade	
	Ano	
	Está na faculdade /vai para a faculdade	
	Trabalha / vai trabalhar	
O meu irmão/ã 3	Idade	
	Ano	
	Está na faculdade /vai para a faculdade	
	Trabalha / vai trabalhar	

Data:_____/___/_____

ANEXO 9
GUIÃO DA ENTREVISTA

1. Percurso escolar

1.1. Conta-me um pouco do que foi o teu percurso escolar.
1.2. Qual é o teu objectivo em termos académicos? Ficar com o 9ºano, o secundário ou queres ir para a universidade?
1.3. Tu gostas de andar na escola? E de estudar?
1.4. Tu já reprovaste? Porque é que achas que isso aconteceu?
1.5. O que aconteceu quando reprovaste? *(Os teus pais ficaram aborrecidos? O que te disseram?)*
1.6. Foi difícil integrares-te numa nova turma?
1.7. Costumas faltar às aulas? O que vais fazer quando faltas?
1.8. Na tua opinião é melhor trabalhar ou andar na escola?
1.9. Achas que quem tem um curso superior arranja um emprego melhor?
1.10. Geralmente há mais professoras que professores. Na tua opinião porque é que isso acontece? Notas diferenças nas aulas de professores ou professoras?
1.11. O que é para ti um bom professor ou uma boa professora?
1.12. Quais as tuas disciplinas favoritas?

2. Rapazes e raparigas na escola

2.1. Porque é que muitos jovens abandonam a escola sem o 9º ano? Há mais rapazes a abandonar a escola do que raparigas? Porque achas que isso acontece?
2.2. Nas aulas há diferença no comportamento de rapazes e raparigas? Em que é que se nota essa diferença?
2.3. Há mais rapazes ou mais raparigas a portarem-se mal?
2.4. Na tua opinião porque se portam mal?
2.5. O que fazem os rapazes e as raparigas nos intervalos? Passam o intervalo juntos ou separados?
2.6. Os teus amigos são todos rapazes ou também tens amigas?
2.7. Que tipo de aulas gostas mais?
2.8. Tu praticas algum desporto?
2.9. Se tivesses um amigo ou um filho que quisesse ir para o ballet, o que achavas?
2.10. Se tivesses um colega homossexual podias ser amigo dele?

3. Vida a dois no futuro

3.1. Gostavas de um dia casar e ter filhos?
3.2. Pensas ter uma mulher como companheira?
3.3. Há algum tempo foi aprovado o casamento homossexual, em Portugal. Qual a tua opinião sobre isso?
3.4. Achas que as famílias homossexuais podem adoptar filhos?
3.5. O que é para ti a/o companheira/o ideal?
3.6. Se tivesses um ordenado muito bom gostavas que a tua companheira ficasse em casa a tomar conta dos filhos, como doméstica?
3.7. E se a tua companheira tivesse um bom ordenado aceitavas ficar em casa para cuidar dos filhos e fazer as tarefas domésticas?
3.8. Se os dois trabalharem, quem vai fazer as tarefas domésticas?
3.9. Pensas que há tarefas domésticas mais adequadas para os homens e para as mulheres?
3.10. Educar rapazes é diferente de educar raparigas?

4. Vida profissional (no caso de ainda estar a estudar)

4.1. Que profissão gostarias de ter?
4.2. Achas que há profissões pouco adequadas para os homens?
4.3. Quando falei com outros jovens eles achavam que a tropa não era adequada para as mulheres porque exige muito esforço físico. Qual a tua opinião?
4.4. Se te oferecessem um emprego neste momento saías da escola?

5. Vida profissional (no caso de já ter abandonado a escola)

5.1. Terminaste o curso?
5.2. Ficaste com a equivalência ao 9º ano?
5.3. Porque saíste?
5.4. Arranjaste emprego? Como?
5.5. Estás a trabalhar numa profissão que gostas ou gostavas de ter outra?
5.6. Gostavas de prosseguir os estudos?
5.7. Gostavas de ter tirado ou ainda vir a tirar um curso superior?
5.8. Na universidade há mais raparigas que rapazes. Porque achas que isso acontece?
5.9. Achas que há profissões pouco adequadas para os homens como por exemplo educador de infância ou empregado doméstico?
5.10. Se te oferecessem agora um emprego numa destas profissões, a ganhar mais, trocavas pela que tens agora?
5.11. Quando falei com outros jovens eles achavam que a tropa não era adequada para as raparigas porque exige muito esforço físico. Qual a tua opinião?
5.12. O que compraste com ó teu primeiro ordenado?

ANEXO 10 - GDF nº 4

A título exemplificativo selecionou-se este GDF para transcrição. Os restantes encontram-se em formato digital.

Resumo da reunião tida com a Coordenada do CEF:

De acordo com a coordenadora o baixo absentismo deve-se ao facto de os alunos terem a perceção que o abandono ou insucesso escolar implica que as famílias os colocam no mercado de trabalho. Nota se de uma forma geral uma boa empatia entre professores e alunos embora haja igualmente algumas situações pontuais de indisciplina que não são graves.

Alguns alunos do curso de cozinha pretendem prosseguir estudos na Escola de Hotelaria de Coimbra, escola muito conceituada quer pelos seus níveis de exigência quer pela garantia de entrada no mercado de trabalho em locais de elevado nível. A coordenadora referiu ainda que este é um curso dividido em dois: dum lado o grupo de raparigas muito empenhadas e trabalhadoras e do outro o grupo de rapazes que revela ainda comportamentos de grande imaturidade.

Ao cursos foram selecionados de acordo com as necessidades da zona e regem-se pela legislação que considera a obrigatoriedade de permanência na escola apenas até aos 15 anos.

Entrevistadora - Eu ia vos pedir duas ou três coisitas, primeiro já vos disse, tudo o que aqui disserem é sigiloso e anónimo, tá bem? Eu tou a fazer um estudo sobre os rapazes, portanto é que as raparigas não estão cá, mas eventualmente irei ouvir as raparigas mais tarde... eu queria perceber bem, tenho lido imensos livros sobre a questão do sucesso e insucesso escolar, porque é que rapazes e raparigas têm sucesso escolar diferente, na maior parte dos cursos as raparigas estudam mais.

E - Elas são burras e nós somos espertos.

Entrevistadora - Não, é que as raparigas geralmente têm melhores notas, não sei se aqui é verdade se não...

P - Porque as professoras gostam mais das raparigas...

E - No segundo ano, porque no primeiro o Leonel papava-as todas...

P - No primeiro ano o rapazes foram melhores que as raparigas.

Entrevistadora - Pronto, Isso para mim também não é assim muito relevante o que é especialmente relevante, Entrevistadora - podem abrir a Coca-Cola, só não podem é falar e beber) é...

P - Isso é complicado, não há palhetas?

Entrevistadora - ... o que para mim é relevante é ouvir a vossa opinião, tá bem?

DV - Tá bem.

Entrevistadora - Uma coisa é o que dizem os livros, outra coisa é o que vocês pensam, são coisas diferentes, hum? Ora eu acho que o estudo só tem sentido se eu ouvir o que é que vocês tem a dizer sobre o assunto, tá bem? Só vos ia pedir uma coisita, é... eu não vou... vamos gerar aqui uma discussão eu vou intervir muito pouco, quero que vocês discutam entre uns e outros...

P - Podemos pegar nas cadeiras e dar porrada?

Entrevistadora - Não, nem podem falar dois ao mesmo tempo se não eu depois ao gravar não percebo nadinha, isto é uma tortura depois para mim, porque tenho que passar isto para o papel, tá bem? Abram lá todos ao mesmo tempo, senão fica isso tudo na gravação. Eu ia-vos propor uma coisa, eu tenho aqui um conjunto de frases, e um de cada vez, vocês tiram uma, que vocês achem que faz mais sentido para vocês, e começam a falar sobre o assunto e os outros vão dando também a sua opinião... Eu vou falar pouco tá bem? O que me interessa é ouvir-vos. O que me interessa é o que vocês pensam, não me interessa que vocês digam aquilo...

P - Então não é preciso os papéis... a gente diz o que pensa...

Entrevistadora - Ahhhh... Mas vocês tem que falar sobre isto... o que me interessa é que vocês digam exatamente a verdade, não é fazerem o discurso assim que se espera que se faça...

P - Mas sobre as notas é fácil, as professoras gostam mais das raparigas...

Entrevistadora - Então vá... Paulo tira um e começa-me a falar...

"DISCIPLINAS FAVORITAS"

N - Deixa ver...deixa ver...

P - Disciplinas favoritas...

N - Essa devia ser para mim...

Entrevistadora - Então? Diz-nos lá tu quais são... começa lá...

P - A minha? É matemática, mais nada! O resto...

(Entrada de um jovem)

Entrevistadora - Com interrupções é que não...Puxas uma cadeira, ali? Como é que tu te chamas?

DV - ....

Entrevistadora - ... Peço desculpa... uma Coca-Cola...

P - Já podes abrir...

Entrevistadora - Paulo começa lá, desculpa lá, outra vez. Falem alto para ver se isto fica tudo na gravação.

P - A minha disciplina favorita é matemática, não gosto de mais nenhuma... agora os meus colegas têm de discutir o que é que gostam ou o que é que não gostam...

N - Não acho... Para mim é educação física.

P - Num gosto... Quer dizer até gosto, porque eu nunca faço...

N - Não... matemática também é bom... mas prefiro educação física...

Entrevistadora - Porque é que preferes educação física?

N - Porque tem prática... é mais prática... enquanto a matemática tá-se sempre a escrever...

P - Ah, para quem escreve...

E - A minha disciplina favorita é ciências...

DG - Não tens...

E - Tenho...

Entrevistadora - Têm ou não tem?

P - Temos.

Entrevistadora - Então a tua disciplina favorita é ciências. Porquê?

E - Porque damos aquilo que eu mais gosto de saber, que é... a natureza...

P - Bota pato... Oh pá calou... fala..., Disciplina favorita... é português...

Entrevistadora - Porque...

DV - Atão... porque... como é eu vou explicar isso?

DG - Porque gostavas da stora.

P - Eh pá eia pá...

DG - Porque há palavras que a gente dava erros e depois acentuava-se...

DV - Ai é, por causa disso que tu gostas? (risos)

DG - Atão pois como os acentos...

DV - Como os acentos e não só...

E - Mas tu gostas de português?...

DV - Gosto, só não gosta de matemática... e de ciências...

E - Não gosto de ciências.

N - E TIC?

DV - Eu curto TIC.

Entrevistadora - E TIC? Vocês gostam de TIC?

P - Eu gosto muito. Eu adoro computadores, por isso gosto de TIC.

DV - Eu gosto de TIC...

Entrevistadora - Todos gostam de TIC?

E - Não...

Entrevistadora - Não?

DV - Eu gosto de TIC...

P - Principalmente quando estamos na internet, no Hi5 , no Facebook...

DG - My space... (risos) (Pausa)

Entrevistadora - Tá bom, Atão vá, David tira lá um papelinho.

P - Ele ainda não respondeu a esta, nem eles...

Entrevistadora - Não é necessário todos responderem, o que é necessário é...

E - Anda lá tira uma ao calhas... meu... (Pausa)

P - Oh pá, tu vais demorar três horas só para leres isso...

DV - Pois...

Entrevistadora - Ele chegou agora. Vocês estão a falar muito baixinho...têm que falar mais alto...

"AS MELHORES PROFISSÕES"

DV - Não fazer nada... (risos)

Entrevistadora - Não ficou na gravação David, tens de dizer mais alto

DV - Não fazer nada... atão...

E - Anda lá diz...

P - Diz lá alguma profissão...

DV - Pedreiro...

P - Mecânica...

Entrevistadora - Fala alto David

P - Fala alto...levas uma passa...

DV - É preciso pensar muito...

DG - Tens bar...

N - Tens eletricidade... bombeiro...

DG - Condutor de autocarros...

N - Pastor, mete lá pastor, e vais guardar ovelhas.

Entrevistadora - E tu ... qual é para ti a melhor profissão?

N - Atão, isso é mecânica e eletricidade.

Entrevistadora - É? Porquê?

N - Atão porque são as únicas coisas que um gajo gosta de fazer...

P - Hum... tás a gozar comigo...

N - O quê? Arranjar computadores é um bom futuro...

P - Não... Gestor, eu vou gerir uma empresa, mando é os outros trabalhar...

N - Vais mas levar a empresa à falência...

P - É a profissão indicada para mim, eu mando, os outros trabalham, tás a ver?...

Entrevistadora - Ruben e para ti?

R - Ah, para mim é soldador!

Entrevistadora - Porquê?

R - Porque eu curto.

N - Isto não é profissões que tu gostas, é profissões ideais para os rapazes...

P - Exatamente...

R - Oh, Soldador, mais, ... mecânico...

E - Para o fim da vida tás vesgo...

Entrevistadora - E tu, qual é para ti?

E - Fácil e que se ganha muita nota: Jogador de Futebol.

(Risos)

DG - Nem mais.

E - Fazes o que gostas, não te esforças muito...

P - Ficas em casa...

E - E ganhas pa caraças.

Entrevistadora - E tu?

DG - Para mim...? Mecânico...

E - Bailarina...

DG - Não é nada, isso também dá para as raparigas... É desporto! Há mais rapazes, eu acho, acho que há mais rapazes que raparigas a jogar futebol... Jogar futebol e qualquer outro desporto....

E - E a jogar futebol não é preciso tirar cursos...nem é preciso estudar muito...

DG - Pois não... Basta ter prática...

E - É mais fácil, e não é preciso ter boas notas para ser jogador de futebol. Enquanto para os outros tens que tirar cursos...

DG - Ya...

Entrevistadora - Vocês acham que há profissões que são mais adequadas a rapazes e outras a raparigas?

Ya... (vozes em simultâneo)

DV - Por exemplo, mecânica...

P - Elas não sabem fazer nada...

N - Não, algumas sabem...

P - Oh, algumas...

N - Ya, mecânica, há mais rapazes do que raparigas...

P - O quê? Pra ai 10% ....

N - Há gajas que percebem bué de mecânica.

P - Percebem bué, mas pra quê?...

N - Ya, mas elas ajeitam-se, há umas que são impecáveis...

Entrevistadora - O que é que vocês acham que seriam as melhores profissões para as raparigas?

DG - Trabalhadora doméstica...

DV - Enfermeiras...

Entrevistadora - Porquê?

DV - Entrevistadora - Boas) Parteiras... Fazer partos...

E - Porque a maior parte que elas querem ser é enfermeiras e médicas, então...

P - E não fazerem nada...

Entrevistadora - Enfermeiras e médicas são cursos longos... E os que vocês disseram, mecânica, e isso desportista são cursos assim mais curtos.

DV - Assistente social, para as raparigas...

Entrevistadora - Assistente Social?

P - Para que é que eu vou andar a perder tempo com um curso?

(risos)

Entrevistadora - Sim! Porquê?

P - Não servem para nada... (risos)

DV - Servem, servem...

E - Nem que seja para tirares o 9.º ano...

P - É a única coisa...

E - Ah assim já tá bem...(risos)

Entrevistadora - Então e porque é que tu estás aqui?

P - Para tirar o nono...(Pausa)

Entrevistadora - Ok, Nelson - Podes tirar! Referindo-me aos papéis com as frases

E - Bota aí uma qualquer!

N - Vou nada ficar com o maior... Anda lá...

Entrevistadora - Deixa escolher...

P - Tem que ser todas feitas...

N - Não, esta não...

E - Toma esta, lê...

P - Elas têm que ser todas feitas...

"OS RAPAZES MESMO SEM ESTUDAR, ARRANJAM EMPREGO COM FACILIDADE"

P - Nos pedreiros... (risos)

N - Se queres ganhar mais dinheiro vais arrumar carros, ...

DV - Já lá pago mais de ... (voz inaudível)

DV - Eu acho que sim...

P - Que sim o quê?

N - Eu acho que não...

P - Também acho que não...

DG - Ya. Depende, também acho que não...

DV - Tu com 16 já podes trabalhar...

N - E elas também...

N - E tu vais para os pedreiros e elas vão para um café... servir à mesa...

DV - Ou para uma loja...

P - Mas tu ganhas mais nos pedreiros agora, que elas num café... Porque pedreiro agora, Jesus... (ênfase)

N - O que há é mais rapazes a trabalhar...

P - xactamente...

Entrevistadora - Há mais rapazes a trabalhar?

N - Sim...

Entrevistadora - Mais Novos?

P - Sem estudos...

Entrevistadora - Sem estudos, porquê?

N - A maior parte...

P - Atão porque não gostam da escola...Eu também não gosto...

Entrevistadora - E a raparigas?

P - As raparigas gostam...

Entrevistadora - Porquê?

N - Nem todas...

P - Algumas... (silencio)

N - Porquê não sei... Não tenho o pensamento delas... (risos)

Entrevistadora - Dêem-me uma sugestão, era importante para mim entender porque é que as raparigas gostam mais dos estudos, algumas...

P - Não gostam de trabalhar na vida...

N - São as princesas das provas...

P - Exatamente... mas é de marrar... As professoras tratam-nas bem e a nós tratam-nos mal, e depois também as tratamos mal...

N - Ah pois é... (enfase)

Entrevistadora - Essa é a razão principal?

P - Não...

N - Não só, são os pais que as obrigam para elas serem doutoras...

P - Para serem alguém na vida...

N - E depois elas também como são mais invejosas, se a amiga dela for médica ela quer ser pelo menos enfermeira... (risos) para não lhes ficar atrás...

DV –E se uma quiser ter aquilo que outra não tem...

N - Verdade... Às vezes ela até pode nem gostar de ser médica, mas só porque a amiga já é e tá a ganhar pastel e é doutora e já anda lá com a fatiota na Universidade, ela também quer ir, pronto... Esse é o grande motivo, quando uma vai as outras vão logo todas atrás...

P - Parece um rebanho...

DV - Por isso é que quando vai uma à casa de banho vão logo umas cinco ou seis...

N - Mas é isso, é verdade...

Entrevistadora - Mas os vossos pais também não querem que vocês estudem?

E - Querem...

N - Depende...

P - Os meus pais querem, mas quem não quer sou eu...

DV - Alguns querem, outros estão-se a marimbar...

P - Se andares sempre aqui tirar o mesmo curso não vais dizer que o teu pai não se farta... (risos)

P - É assim, o meu quer que eu estude, não que eu passeie livros, é diferente...

E - Atão, mas se andares aqui sempre a tirar o mesmo curso, vê lá se saires daqui com 30 anos, andavam aqui putos de 5 anos...

DV - Não cinco não...

P - Andavas tu aqui com 30 e o teu filho cá, já te tinha passado à frente... (risos)

(silencio)

Entrevistadora - Então vá

E - Eu?...

"AS RAPARIGAS SÃO MELHORES ALUNAS"

E - Falso...

DV - - Total

N - não são...

P - Eu sei porque que é que dizem essa coisa, porque dizem que as raparigas têm o QI mais ...

N - Elevado...

P - Mais desenvolvido do que os rapazes, isso é completamente mentira...

E - E há outra coisa, elas podem ser mais interessadas, mas não são melhores alunas...

P - E não são mais inteligentes...

E - O que elas são melhores cá gente é no comportamento...

N - Não e algumas delas...

P - E daí por isso que têm melhores notas...

N - - Não porque elas têm mais estudo enquanto os rapazes não precisam de estudar...

E - Enquanto os rapazes andam sempre na comédia, elas estão ali sempre certinhas...

P - Ya, eu nunca peguei num livro para estudar...

N - Nem eu..

DG - Por isso...

Entrevistadora - Isso é uma interrogação, não é uma afirmação, tem um ponto de interrogação

P - Mas toda agente afirma isso (ênfase)

E - Mas não são...

Entrevistadora - Emanuel, não te importas de falar só um bocadinho mais alto. Não são melhores alunas dizem vocês?

E - Não...

N - - Não...

Entrevistadora - Não, definitivamente na vossa opinião não são melhores alunas

P - Não...

Entrevistadora - Mas têm melhores notás ou não?

P - Têm melhores notas mas ...Este ano... Mas é por causa do comportamento...

N - Não ano passado não...

P - E o ano passado nem o comportamento as safou...

DV - E a nossa tabela...

N - A tabela dos rapazes passou da escala...

Entrevistadora - Ai é?

P - Só que o ano passado trabalhávamos, e este ano...

Este ano...

E - Trabalhávamos... também não fazíamos nada...

P - O ano passado não trabalhamos todos?

N - Não estejas a comparar o ano passado para este ano...

P - Tanto trabalhámos que as nossas notas eram melhores que as delas...

N - Ya, mas este ano estamo-nos a marimbar para isto...

P - Este ano vim para cá dormir.

(Risos)

(voz inaudível) ... não fazemos nada.

N - E eu conheço mais bons alunos que boas alunas...

E - Eu também...

P - Também eu...

Entrevistadora - O que é que mudou do ano passado para este? Para vocês o ano passado terem melhores notas?

P - No ano passado ainda metia piada, este ano já não mete...

N - O primeiro ano é aquela piada... curso novo... "Cozinha", qué que vamos dar... o segundo ano já sabemos o que vamos ter e essas cenas...

P - Já não mete piada...

N - Já não mete pinta...

E - Nós o primeiro ano trabalhamos, víamos que já tínhamos passado e o segundo ano foi a jogar computador sempre... (Risos)

Entrevistadora - O segundo ano é este em que vocês estão agora?

P - É... (silencio)

Entrevistadora - Então vou eu escolher aqui uma, posso? [referindo-me às frases nos papéis]

"POR É QUE ESCOLHERAM ESTE CURSO?"

P - Por causa de... por era o que estava abrir na altura para dar equivalência ao 9º ano...

DG - Eu não. Eu no primeiro ano foi porque quis seguir cozinha, mas no início do segundo ano preferi não fazer isto. Não é para mim...

E - Eu escolhi este curso porque era o que estava mais perto de casa e evitava de acordar tão cedo para ir para o trabalho...

P - E eu escolhi porque era o que estava a abrir aqui na escola na altura, se estivesse a abrir o de assistente comercial era para o de assistente comercial que eu ia. É igual...

Entrevistadora - David porquê?

DV - Para tirar o 9.º ano, para fugir.

Entrevistadora - E porquê este?

DV - Porque era o que estava a abrir na altura...

P - Não havia de pastores... (Risos repetidos quando o David fala)

Entrevistadora - Nelson, porquê este, porquê este curso para ti?

N - Atão porque é mais fácil a gente tirar o nono ano...

E - Mas porquê a cozinha?

Entrevistadora - É? Mas porquê a cozinha?

N - Atão, não é só as mulheres que têm de aprender a cozinhar...

E - É, foi por causa disso é que desististe...

N – Não (risos)

N - Sei lá o que é que hei-de dizer, tinha de fazer alguma coisa...

P - Atão, mas isso também é verdade, nestes tempos modernos, qué do casamento e do compromisso, cada um na sua casa, eu cozinho para mim e ela vai comer a casa dos pais dela...

N - E há melhores cozinheiros do que cozinheiras...

P - Pois, bota... Da cá mais cinco...

Entrevistadora - Ruben, não disseste porque é que escolheste este curso

R - Oh, foi para tirar o nono ano...Oh

Entrevistadora - Mas porquê este e não outro?

R - Era o que estava mais perto daqui, de minha casa, só tinha de apanhar o autocarro e vinha para aqui, mais nada. Para quê?

Entrevistadora - Vocês acham que o curso de cozinha hoje é...

P - É o que ta a dar...

N - Tem muitas saídas...

Entrevistadora - Tem muita saída?

P - Alguma...

DG - A ganha-se bem...

Entrevistadora - E ganha-se bem. Algum de vocês quer seguir para a escola de hotelaria, não?

N - Não dá para seguir...

Entrevistadora - Não? Porquê?

R - Tem de se fazer o 12.º ano e depois só se pode ir para lá...

E - Ya, mas se fizesses o 12.º ano querias ir para lá?

P - Não. Só se for para gestão. Só se for para ganhar mais dinheiro.

P - Se for para lá só vou lá fazer gestão.

N - Vais para lá para ganhar mais dinheiro.

P - Pós 12.º ano.

N - - Para ganhar Money.

P - Depois ir gerir uma empresa, trabalhem.

Entrevistadora - Paulo, tu tens alguma coisa a ver com a gestão, efetivamente

P - Vou buscar a forquilha do diabo.

DG - Posso tirar stora?

"HÁ PROFESSORES SECA E OUTROS QUE SÃO FIXES"

DG - É, ora nem mais, tal afirmação, porque há professores que nós pensamos que são uma coisa e são outra...

DV - Boa...

DG - E começam a tornar-se altas secas...

P - Exatamente...

DG - Enquanto há outros professores que... levam as cenas para a comédia e cenas dessas mas...

P - E dão a matéria na boa...

DG - E dão a matéria na boa, não tão sempre a resmungar com o pessoal e isso.

Entrevistadora - E vocês tem mais professores seca ou mais fixes?

DG - Ya, mais fixes...

P - A gente curte as aulas quase todas...

DV - Menos a de TIC...

P - A de ciências até nem é má...

DV - A de CMA.

P - CMA é altamente...

DV – Tic! TIC às vezes é alta seca...

DG - Organização...

P - TIC às vezes é alta seca, a stora põe-se aos berros.

DG - A de CMA é alta seca mas nós tamos a marimbar para ela... (Vozes inaudíveis)

Entrevistadora - Emanuel alto... olha mas vocês à bocado disseram que o ano passado estudavam mais, ora se tem professores que não são muito seca porque...

DG - Mas não é isso, no ano passado tínhamos uma professora a CMA, e este ano já é outra...

P - E a do ano passado era altamente, este ano é uma seca...

DG - No ano passado estávamos sempre na comédia, mas tínhamos altas notas, e fazíamos grandes trabalhos, e este ano... se fizemos uma página de trabalho é muito...

P - Eu não fiz nada...

E - Nem eu, era jogar sempre...

DG - E além disso a professora deste ano riscou, havia trabalhos em grupo... e ela riscava os nomes...

E - Ela riscou o meu nome... depois claro..

DG - E o meu e o do David...

Entrevistadora - Vocês acham que o facto de ser professores... bons professores ou maus professores influencia depois vocês terem melhores notas?

E - Claro...

P - Nem é a questão de mau professor ou não,

DG - há quem sabe ensinar e quem não sabe ensinar...

P - É a questão de como se lida com os alunos... Ya...

DG - Há professores que já tem muito mais confiança e há outros...

E - E como trabalham.... E depois ninguém faz nada...

Entrevistadora - Paulo, explica-me lá isso

P - É a maneira como os professores lidam com os alunos.

Entrevistadora - Como?

N - Oh... é maneira de falar...

P - Exatamente, a maneira de falar...

N - A maneira de estar...

P - Tudo conta...

E - A maneira de como falam, tratam com os rapazes e depois a seguir vão tratar as raparigas...

Entrevistadora - Qual é a diferença?

P - A professora de CMA não nos deixava tar no Hi5, as raparigas passavam a aula no Hi 5 e ela não dizia nada...

N - Abafava e ajudava.

P - E depois a gente armava aqui comédia, virava o Texas...

N - Até jogava, quando começamos a jogar não fizemos nada do trabalho... (Vozes inaudíveis e risos)

Entrevistadora - Mas nem todos os professores fazem essa diferença, entre rapazes e raparigas pois não?

N - Não...

DG - Não...

DV - Não...

R - Não

P - Quase todos...

E - Há um ou outro...

DV - A professora de matemática não...

R - A professora de ... também não...

DG - É mais... a de CMA...

P - Já foi mais...

DG - Educação Física népia...

N - TIC...

P - Já foi mais agora nem tanto... (Confusão de vozes e risos)

"O MELHOR E O PIOR NA ESCOLA"

R - Melhor... O não fazer nada.... O pior são os bufos...

E - O que é que tem?...

R - O melhor e o pior na escola...

E - O melhor e o pior na escola?

R - O melhor? O melhor são as funcionárias, e as do conselho executivo, o pior são os professores...

R - E os bufos...

P - E nós até vamos ao conselho executivo visitar as professoras...

Entrevistadora - Ai é?

R - É sim senhora!...

E - Nós damos bué da bem com as funcionárias...

P - Nós vamos prá rua cinco... chegamos lá é na boa...

R - E vamos outra vez para a sala...

P - Damos bué da bem com as contínuas...Só com algumas...Só com a Cristinita...

R - Népia a Cristinita já tão velhota...

Entrevistadora - Vocês de uma forma geral tem uma boa relação com o executivo e com as continuas

P - Também...

R - Ya... contínuas nem todas, há aí uma ou duas que prontos...

DV - A Fátima...

R - Espetar-lhe com uma cadeira em cima era...

P - A Cidália...

Essa já se foi embora... Mas essa já bazou...

Entrevistadora - Mas vocês disseram que tinham professores bons

P - Há professores altamente, uma das professoras que está no conselho era uma das professoras de CMA do ano passado...

E - Do primeiro ano...

Entrevistadora - Vocês gostam dela?

DV - Ya, mais ou menos...

P - Era espetacular, uma porreiraça...

DG - Altamente, falávamos... houve cenas... por exemplo que eu e o Paulo fomos... o pessoal baldou-se nesse tempo...ir almoçar... ao ... fazer tipo pic nic...

P - Fomos almoçar com as professoras

DG - Depois ainda fomos ao rio beber um cafezito...

P - Depois as professoras levavam-nos a tomar café e tudo...

DG - Fumávamos ao pé delas e elas não diziam nada...

P - Oh isso tudo fora da escola (Risos)

DG - Cá dentro também não fazias queres ver...? (Risos)

P - Ao pé das storas não...

DG - Ah pois não...

Entrevistadora - Só fora não é? Só fora da escola?

(vozes inaudíveis)

Entrevistadora - Isto está a gravar mas isto vocês sabem que isto é sigiloso...

DG - Na boa...

"O QUE ACONTECE QUANDO REPROVAM OU TIRAM MÁS NOTAS?"

P - Olha... nada...

(Risos)

Entrevistadora - Repete lá que eu não ouvi

DV - Voltamos para o mesmo...

P - O que acontece quando reprovam ou tiram más notas?

Voltamos para o mesmo...

P - Temos que voltar a meter o cartão de boas vindas...

(Risos.)

Ou de más vindas...

N - Ehhh, tamos a contactar...a renovar o contrato...

E - Tamos a renovar o contrato...

Entrevistadora - Renovar o contrato. E em casa?

N - Em casa não acontece nada...

DV - Em casa é na boa...(vozes inaudíveis)

Volta para lá o contrato...

P - Ya o meu pai reclama um bocado... que é ele pode fazer?...

N - Népia. O meu cota não. O meu cota é... ah chumbas-te?... paciência!...Pó ano passas!...

E - O meu não diz nada...

DV - Pó ano há mais...

DG - Gostas muito daquela escola não gostas... e eu gosto pois...

Entrevistadora - E tu também não, em casa não há problemas?

E - Há, diz-se uma coisita ou outra. "Oh Emanuel já viste isso?"

DV - Ya, parece que tamos no nono ano... (vozes inaudíveis)

Entrevistadora - Olha e para vocês é fácil depois retomarem outra turma diferente?

P - Não, porque depois é só putos...

DV - Ya, tipo se chumbares... Se tivéssemos um currículo normal...

N - Esta escola já tá muito batida...nas relações...

DV - Esta escola quando nós bazarmos daqui vai ser a escola dos putos... (vozes inaudíveis)

Entrevistadora - Têm que falar um de cada vez. Para vocês é difícil ou não? Não cheguei a perceber

DG - Hum, chumbar?

DV - Conforme...

P - Depende...

Entrevistadora - Depois...

P - Quando eu chumbei e vim aqui para o curso até não foi mau porque, fiquei num curso onde ficaram os meus amigos todos...

DG - Ya, eu quando pensei que vinha para aqui, só sabia uma pessoa que vinha para cá que era o Paulo e eu pensei... bem só eu e ele, vai haver só cachopada e isso, mas não, calhou-me uma turma altamente... a que curti milhões...

E - Só que também já se foram muitos embora...

P - Para mim só falta cá um (vozes inaudíveis)

Entrevistadora - O que é que lhes aconteceu?

N - Estávamos todos na comédia...

P - O ... teve de ir para Angola...

E - Fugitivo...

N - Pá Angola...

E - Pá Angola?... pá Guiné...

P - O ... chumbou por faltas.... (Risos)

E - Chumbou por faltas não, desistiu...

DG - Desistiu... (Risos)

E - Se ele chumbasse por faltas também já tinhas ido tu e eu também...

P - Não tínhamos mais tempo...

DG - Oh, ouve lá e agora? Agora tens...

P - Mas se ele tivesse vindo o resto do tempo todo, acredita que não...

Entrevistadora - Olha vocês quando ficam assim numa turma de miúdos mais novos, como é?

N - Não mete piada...

Entrevistadora - São os lideres da turma?

N - Somos lideres...

E - Nem metia os pés cá...

P - Isso nem dava pica para vir cá à escola...

Entrevistadora - Não?

N - Metia logo os papéis para mudar de escola...

DG - É que não pensava duas vezes...

P - Depende das idades, se fossem muito mais novos acho que não vinha às aulas, só com vergonha...

DG - Eras o pai deles...

E - Até lhe chamava avô...

P - Atão e o Tuxo? Que tem a minha idade e tá numa turma de putos dE sexto ano...

E - Também já me aconteceu...

N - Também só sais daqui para a tropa... (Silencio)

"O QUE É QUE FAZEM NOS INTERVALOS, OS RAPAZES E AS RAPARIGAS ?"

P - Os rapazes vão fumar... ya vão partir uns...

Entrevistadora - Vão partir uns quê?

P- Vão partir uns vietnames.

Entrevistadora - Têm que me explicar o que é isso -

N - É um cigarro... E De chocolate... (Risos)

Entrevistadora - Ah!

Entrevistadora - Os rapazes vão fumar...

P - As raparigas vão cochichar...

(Risos, imita o cacarejar das galinhas)

N - Ya... ya... ya...

DV - As raparigas vão se calhar tomar o pequeno-almoço e tal e depois vão...

P - Depois vão pôr a conversa em dia...

DV - É...

P - O Jornal de notícias...

DV - Tipo as velhas...

E - O diário do Centro...

Entrevistadora - Atão e vocês não conversam, os rapazes não conversam?

N - Ya é diferente enquanto tamos a dar umas passitas, ya na boa...

Entrevistadora - Também conversam?

Ya...

E - Só que falamos sobre coisas...

DV - Interessantes...

N - Não falamos sobre a vida daquele e a vida daquela...

E - Eu tenho mais que fazer do que falar na vida dos outros...

Entrevistadora - Falem um de cada vez. Diz lá Emanuel que tás a dizer uma coisa importante

E - Eu tenho mais que fazer do que falar na vida dos outros...

P - Ya...

E - Ao menos falo na minha e dos meus colegas, o que é que vamos fazer amanhã, pó futuro...

Entrevistadora - E as raparigas falam da vida dos outros?

E - Exatamente...

DV - Claro...

E - São piores que as velhas...

Entrevistadora - Todas?

P - A maior parte...

N Num valem nada...

(Risos)

N Há uma...

P - São todas iguais...

Entrevistadora - São todas iguais as raparigas?

N - Elas são umas...

E - Há duas... elas são umas...

DV - Há umas por outras que até se safam... (Vozes inaudíveis)

E - Há umas por outras que até se safam...

Entrevistadora - Emanuel não consigo ouvir nada do que tu dizes...

E - Elas são...Bacaçonas...

P - Crianças... (Risos)

Entrevistadora - Não percebi nem ficou na gravação

E - São bacaçonas...

Entrevistadora - E o que é que é isso?

P - Isso não posso dizer...

DV - Népia...

N - Tem uma cabeça tão grande como um cérebro de periquito...

Entrevistadora - Por acaso é...

N - É verdade não é stora?

Entrevistadora - Não, era uma parte que eu me interessava que vocês explicassem melhor... então os rapazes são todos porreiros e as raparigas são todas assim... Com cabeça de periquito...

P - Nem todas...

N - Ah... umas são antipáticas...

P - Há ai algumas...

N - 10 por cento...

E - Dez por cento em 2000...

P - Dez por cento em 100 por cento de raparigas... mas tá a ver, 10%...

E - Na escola safam-se... 5

Entrevistadora - Ok temos mais um bocadinho... vocês estão chateados....ou não?

De quê?

Entrevistadora - De estar aqui

P - Nada disso.

Entrevistadora - Não?

P - Até está a ser fixe...

Entrevistadora - Eu tenho um bocadinho essa noção de que não é assim uma seca muito grande... mas... - IM)

P - Para a próxima vez tem de ser feito no café...

Entrevistadora - No café? Também pode ser... (vozes inaudíveis)

P - Olha esta é fixe...

E - Lê...

"QUANDO RECEBEREM O PRIMEIRO ORDENADO, A PRIMEIRA COISA QUE VÃO COMPRAR É:"

P - Um carro...

N - Népia...

E - Não compro, vou poupar...

DG - Poupa-se...

P - Um carro...

DG - Poupa-se...

E - Tás a gozar...

P - Nada.

N - Vais comprar um carro por quinhentos euros...???

P - Compra sim senhora... Um Renault cinco GTR...(Risos)

P - Compro um Renault cinco GTR

E - Bem fundo...

Compras é um cavalo... (Risos)

E - Não compras um chassis dum carro, o motor fica fora...

P - É para ficar mais leve... (vozes inaudíveis)

P - O primeiro ordenado não, mas os dois primeiros juntos já dá para qualquer coisita...

Entrevistadora - Emanuel, poupavas dihheiro para quê?

E - Para investir no meu carro... (vozes inaudíveis)

P - Olha a Alice lá trás...

N - Jesus...

P - Nem a vi pá...

E - Eu poupava dinheiro.

DV - Eu também...

Entrevistadora - Poupavas dinheiro para um carro... Futuramente

E - Porque aquilo que eu quero fazer num carro preciso de muito dinheiro...e então não é um ordenado que me vai dar para o que eu quero...

P - Exatamente, ele tem razão, poupava o dinheiro para juntar para depois comprar um carrito...

DV - Tirava-se...

E - Não era comprar um carro, um carro eu vou tendo, eu quero...

Entrevistadora - Era transformá-lo...

E - Claro...

E - A stora nunca viu a minha mota, se visse a minha mota até se passava...

Entrevistadora - É gira?

E - Tá toda betumada...

P - Agora tá mais bonita...

Entrevistadora - É?

N - É única em Coimbra.

Entrevistadora - Ai é?

N - Não, Portugal...

Entrevistadora - Pode ser, tem-la aí? Depois quando eu sair eu vejo-a...

E - Não, não tenho aqui, por acaso hoje vim a patas... que ele foi ter comigo a minha casa... e eu vim a pé. Mas tenho aqui fotos, é única stora...

Entrevistadora - É única em Coimbra

E - É, tá mexida no visual e no motor e eu quero fazer isso no meu carro.

Entrevistadora - Hum, para isso precisas de muito dinheiro, não é?

E - Fogo, eu gastei mais de dois mil euros na minha moto... só pa meter os extras...

Entrevistadora - Atão e como é que tu conseguiste essa dinheiro?

E - Poupando...

Entrevistadora - O que é que fazias com o primeiro ordenado, além de ires às meninas...?

(risos)

N - Ia pás noites.. stora...

Entrevistadora - Ias pá noite?

N - Aqui um gajo não tem sinal de vida...

E - Depois no dia seguinte já não tinha o dinheiro... era um carocho...

P - E levava a minha avó...

DG - Carocho... (risos)

N - Devia dar para comprar cavalo.

Entrevistadora - Deixem lá ouvir

DV - Poupava...

Entrevistadora - Poupavas...

P - Poupavas poupavas...

Entrevistadora - Para comprar o quê?

P - Poupavas... um maço de tabaco para ele não dá para um dia...

Para comprar o quê?

DV - Para comprar o quê? Uma aguita ou isso...

Entrevistadora - E tu?

P - Investia-o... (risos)

Entrevistadora - Eu bem me parece que tu dás um bom gestor... então diz-me lá investias em quê?

P - Em droga... (risos)

Entrevistadora - Não acredito...

P - O tráfico de droga dá muito dinheiro...

E - Ya e depois vais preso...

P - Não, tou a brincar... Eu poupava ali como o Emanuel diz para depois comprar alguma coisa...

E - Emanuel o caraças...

P - Com o...

P - E pronto, era isso...

Entrevistadora - E tu?

R - Oh, eu poupava...

Entrevistadora - Para comprar o quê?

R - Para comprar uma mota ou um carro.

DV - Uma mota a pedais... (risos)

Entrevistadora - E tu?

DG - Eu? Eh pá, Um bocadito do dinheiro... é o primeiro ordenado... por exemplo cem euros é para gastar numa noite... depois o resto guardava... quer era... para continuar a guardar o dinheiro que era para comprar... Ou o carrito...Ou para mexer nele...

P - Só compras o carrito, a carta não a tiras...

DG - Ya, e tirar a carta tá-se bem...

P - O que é que tu queres pá? Achas que eu vou tirar a carta sem ter idade...? Eu vou comprar um carro antes dos 18... e ai vai ele...

N - Depois vê-se no jornal...

DV - E depois vamos ao polo ... depois vamos levar um maço de tabaco... à gaiola...

P - De carro é quando tu lá quiseres ir... Ainda ontem cheguei a casa, virei-me para a minha mãe: Tou cuma vontade de ir sacar um pião no carro da minha irmã... fui buscar as chaves e vrommmm vrommmmm. Aí vai ele...

N - És o maior...

Entrevistadora - A tua irmã tem carro?

P - Oh tem...

Entrevistadora - E tu conduzes o carro dela?

P - Oh, quantas vezes...

Entrevistadora - E ela deixa-te ou não? Ou tu conduzes às escondidas...?

DV - Ela não tá em casa...

P - Ela nem vale a pena dizer que não... Eu vou na mesma...

Entrevistadora - Mas e o carro é dela...

P - Não, o carro tecnicamente é do meu pai, ela é que anda com ele...

Entrevistadora - Ela tem carta?

P - Tem... (silencio)

"SE PUDESSES ANDAR NUMA MÁQUINA DO TEMPO QUE VOS LEVASSE PARA O FUTURO, DAQUI A DEZ ANOS COMO GOSTARIAS QUE FOSSE A TUA VIDA? A VOSSA VIDA?"

N - Tiraste mesmo a cena mais difícil...

E - Ei, altamente esta pergunta...

N - Queria ser rico...

Entrevistadora - Essa é fixe...

E - Eu tenho duas...

P - Deixa primeiro eu responder...

Entrevistadora - Vá então devagarinho que é para isto ficar tudo na gravação, diz lá

E - Uma destas era ser jogador de futebol, se não fosse isso gostava de ter uma oficina de fazer carros de tunning e montar uma pista de street racing.

Entrevistadora - Que é isso?

E - Street racing? Fazer picanços.

N - Eu não...

Entrevistadora - Oh deixa-me só perguntar-te mais uma coisa... E na tua vida pessoal?

E - Minha vida pessoal?

Entrevistadora - Sim, Daqui a dez anos...

E - Isso lá vai lá vai...

N - Ninguém sabe...

P - Jogador do Porto.

E - Ter uma menina bonita, casava.

R Tá a ver, eu não disse?

E - E ter algum dinheiro, não é. Se eu tivesse uma oficina, ia poder já andar com algum dinheiro... Mas o jogo de futebol... são os meus dois sonhos... Ou ser jogador de futebol ou ser... trabalhar no tunning. Agora vamos lá ver qual é que aparece primeiro...

Entrevistadora - Mas digamos que este curso de cozinha não tem nada a ver, nem com uma coisa nem com outra...

E - Pois, não... porque não há, não há, eu já jogo futebol, mas não há, não havia cursos de mecânica com equivalência ao nono ano.

Entrevistadora - Que era isso que tu gostavas?

E - Era...

Entrevistadora - Mas ainda podes tirar equivalente ao 12º , ou não?

E - E vou tirar, prá Brotero.

N - Não... é ele...

Entrevistadora - É? Então vá...

DG - Ai eu é trabalhar na noite, gostar assim de trabalhar numa alta discoteca...

P - Bar de prostitutas...

DG E ter... ou então tar no futebol, mas o tunnig tinha de ser legal, já nessa altura... já...

E - Pois, se não, não tinha interesse...

Entrevistadora - E não é?

DG Por enquanto não...

N - Stora... eu tenho de ir apanhar o autocarro...

Entrevistadora - Então vai...

R Oh Stora e eu tenho de sair, vou ter aula ao meio dia.

Entrevistadora - Também? Pera ai que eu trouxe-vos aqui outra coisa para vocês... - IM [saem dois jovens])

P - Olha... eu molhei-me todo de coca-cola...

Entrevistadora - Oh, é uma coisa sem importância...

DV - Oh pá eu depois tenho de tar contigo...

Entrevistadora - Quando vocês precisarem de sair digam.... Não tenham problema... Vá Diogo continua...

DG - É isso, olha eu queria seguir a profissão de jogador de futsal, que é uma coisa que, até tenho jeito e tal, ou então trabalhar na noite, como barman...

Entrevistadora - Treinas? Treinas futsal neste momento?

P - Ele joga...

Entrevistadora - Joga?

DG - Já não tou a jogar, o ano passado fui com a seleção para Espanha, apanhei uma bactéria e tive um mês no Hospital.

Entrevistadora - Ai é...?

DG Pois, uma semana na reanimação...

Entrevistadora - E não conseguiste este ano voltar?

DG Não, porque não posso, não podia... Porque eu apanhei muita coisa, apanhei uma bactéria, que é mortal, é a segunda pior bactéria, apanhei pneumonia atípica, apanhei uma anemia grave... e então tava mesmo com os pés para a cova... (risos)

P - Tavas para morrer...

Entrevistadora - Não tinhas mais nada para apanhar...

DG - Tive uma semana a ser reanimado, e então estava mal, por causa duma bactéria do ar condicionado de Espanha... E eu estraguei logo a minha cura do futebol...

Entrevistadora - Um dos teus sonhos que era ser futebolista não é?

DG - Ya...

P - E ainda é...

DG - Ainda posso ser...

P - Largamos uma bomba atómica em Espanha, acabam-se as bactérias...

DG Só que já eu já tava em boa forma e na pré época tive um torneio com a seleção e fui com a seleção para Espanha e então... foi lá que apanhei isso... e então já não cheguei a jogar esta época pelo meu clube...

Entrevistadora - Que é?

DG - É o União de Coimbra.

Entrevistadora - Mas pensas um dia voltar? Ao futebol?

DG - Esta época agora... Vou tentar fazer tudo... Se eu vir que isto está mau... prontos...

DV - Podias ser o próximo Cristiano Ronaldo.

Entrevistadora - Vá Diogo então recapitula lá, o que é que tu disseste que querias? Tunning?

DG - Ou seguir a vida de jogador... ou a vida de Barman... mas que o tunning fosse legal nessa altura.

Entrevistadora - E em termos pessoais, familiares?

DG – Tudo na boa, tudo cota já, os meus cotas cotas.

P - Os meus cotas cotas... (risos)

P - Cuma rapariga assim jeitosa...

E - Com amigas boas

DV - Claro.

DG - E assim, cenas altamente... nada como agora...

P - Taveiro...

DG - que tivesse mais cenas tipo discotecas assim mais pa bombar. (risos)

DG - E raparigas mais bonitas...Que em Taveiro não se encontram...

N - É só gordas...

E - Em Vila Pouca há...

P - Em Vila Pouca encontras tipo assim um pasto...pra vos dar de comer...

N - Olha vi-te lá ontem a pastar.... (risos)

P - Tavas-te a ver ao espelho.

N - E tu...

Entrevistadora - Deixa-me só perguntar outra coisa

P - Não sabia que era assim tão parecido contigo...

Entrevistadora - Deixa-me perguntar outra coisa, falaram ai dumas meninas bonitas, mas quê para casar? Ou namorar...?

DG - Népia, casar não...

Casar não (vozes em uníssono)

Eh não...

Entrevistadora - Namorar só?

DG - Se for assim algo sério... juntar... agora casar não...

Entrevistadora - Daqui a dez anos... Daqui a dez anos.

DG - Tenho vinte e oito...

Entrevistadora - Casar não, juntar...?

DG - Como é que é, daqui a dez anos tenho... vinte sete. Vinte e sete. Bingo... Népia, casar nunca stora, porque o divórcio depois sai mais caro do que propriamente o casamento...

N - Eu juntar também não me junto...

DG Não, mas pra te juntares numa cena, vocês...

E - Ya, juntar-te é uma coisa, casar é outra, depois fartas-te dela, depois começa a ficar feio, mal tenha um filho começa a

ficar gorda... e depois tens de ficar com ela...

P - Tens de partir para outra...

Entrevistadora - Mas de uma forma geral vocês têm má ideia das raparigas.... Porquê?

DG - Então, são todas gordas...

E - Eu tenho boa ideia, mas aqui desta zona não, fogo...

Entrevistadora - Ai são as daqui só...

E - Claro, a gente vai para Coimbra, a gente até fica doido... (risos)

DG - Até nos cai os olhos...

Entrevistadora - Hum... Juntaram-se aqui... aquelas que são... que vocês não gostam...

P - Eu, quero... gostava de ser empresário, se não fosse empresário queria tar na tropa... Fuzileiros... pum pum pum .

N - Saias de lá...

Entrevistadora - Porquê fuzileiros?

P - Atão porque os terroristas... Pum na cabeça...

Entrevistadora - Um bocadinho de violência a mais, não?

P - Não...

N - Andas a jogar jogos de guerra a mais...

P - Não, simplesmente os terroristas são uns filhos da mãe... que matam inocentes assim... pum... E bocados de Cérbero a voar... (risos)

P - Mas acho que é melhor empresário...

Entrevistadora - Empresário é melhor, é mais sossegado...

DV - Stora já tenho.... Posso tirar?

Entrevistadora - Podes

DV - Espetáculo.

Entrevistadora - Espera ai um bocadinho deixa-me só acabar... Paulo diz-me só em termos pessoais também juntarem-se daqui a dez anos?

P - Nem isso... Juntar...? Ohhhhhhh...

Entrevistadora - Nem filhos nem nada...

P - Filhos sim, mas prefiro adotar...

E - Ei o puto tu és um labrego...

P - Não sou nada...

E - Tu achas ...Então não tem potência... (risos)

P - Pêra lá, pêra lá, agora tu vais-me ouvir... fazer um filho a uma mulher, a gaja é uma chula, vai-me andar a vida toda a chular dinheiro por causa de um filho que eu fiz ...:?!?!!? Sou doido? Prefiro adotar...Tu és maluco...

E - Mas o filho não é teu... puto...

P - E depois? Chama Pai a outro...

Entrevistadora - Oh vocês nunca põem a hipótese de virem a gostar mesmo duma rapariga?

N - O Paulo sim...

P - Eu gosto... delas todas... desde que sejam bonitas...

Entrevistadora - Nenhuma em especial... todas...

P - Não... é de todas...

N - É Professora temos de aproveitar.

P - Quer dizer, só gosto em especial da minha melhor amiga, mas isso não há cá misturas... é só mesmo ...

E - Eu gosto muito de raparigas... quero ter um filho mas... O filho depois se algum dia me chatear com ela, que lhe dê mama...

DG - O Emanuel tem razão, mas por enquanto, enquanto somos novos temos de curtir a vida ao máximo...Depois de velhos vamos lá andar de bengalas...

Entrevistadora - Portanto, mas um filho não tá for de hipóteses na vossa cabeça

N - Népia...

DV - Eu quero ter uma filhota...

E - Eu quero ter um filho...

P - Prefiro adotar...

E - Com uma filha tás feito na vida...

DV - Isso sei eu...

E - Não... há pois...

DG - Eu quero ter um casal...

E - Eu quero ter só um... (vozes inaudíveis)

P - Então, mas e ele não fala...?

P - Ó Coveiro, tá calado...

Entrevistadora - Dez anos... daqui a dez anos

DV - Oh que cena... queria tar em França,

Entrevistadora - A Fazer?

DV - Ao pé da minha irmã...

P - Voltar para a terra Natal...

Entrevistadora - És Francês?

N - É, é...

P - Não se nota logo? (vozes inaudíveis)

Entrevistadora - Como é que imaginas a tua vida daqui a dez anos?

DV - Sei lá...

N - Em cima de alguém...

P - Esse disco de embraiagem tá um bocado gasto...

N - Pois está...

DV - Sei lá

P - Anda lá então...

DV - Sei lá o que vamos fazer daqui a dez nos, talvez tar em França, mais...

P - A trabalhar, não? Pois.. vais ser chulo da sociedade?

Entrevistadora - A trabalhar em quê? A trabalhar em quê?

DV - Em cozinha...

Entrevistadora - Em cozinha... gostas?

E - Ratatuile...

N - Fazer ratatuile...

Entrevistadora - E família não?

DV - Família de quem?

Entrevistadora - Tua!

DV - Ai a minha, ela fica cá e eu vou.

E - Eu quero uma rapariga como a mulher do Figo, sabe quem é, não sabe?

Entrevistadora - Queres uma rapariga para?

E - Tipo a da mulher do Figo.

Entrevistadora - Sim, eu sei

E - Tá a ver, fiel... Toda jeitosinha...

P - Boa todos os dias... (vozes inaudíveis)

Entrevistadora - Então para vocês o que é...

N - A minha mãe...

Entrevistadora - O que era a mulher ideal?

DV - Devia ser fiel....

E - Não devia ser maluca da cabeça... devia cuidar dos filhos, saber educar os filhos e tinha que estar mesmo... (voz inaudível)

DV- E saber cozinhar!

Entrevistadora - Não percebi o final...

P - Depende então se ela me arrumasse a casa, cuidasse dos meus filhos, fosse fiel, já tava a fazer muito, não me importava de a sustentar...

E - Não, que ela tem de trabalhar...

P - Não, já não me importava de a sustentar...

N - Então, andas tu a trabalhar e ela... fica em casa!...

P - Então olha lá, vais tu sair do trabalho e vais arrumar a casa...

(risos)

N - Ó quer dizer, tu vais andar a trabalhar durante a vida toda só para ela e ela fica em casa a... (ênfase)

E - Pois... depois ela deixa-te...

N - A ler jornais...

E - E anda-te a chular...

N - Andas tu durante uma vida inteira a construir...

P - Porque eu vou ser empresário...

N - Vais, vais...

P - Eu sou o chulo dos outros...

N - Hei-de te ver ai num estrado a vergar ...

(Confusão de vozes)

Entrevistadora - Posso recapitular? Tem que ser bonita

E - A minha, a minha, a deles não...

P - A minha também...

Entrevistadora - Disseram todos... tem de ser bonita...

DV- Então exatamente...

Entrevistadora - Tem de ser...

DV - Fiel...

Entrevistadora - Tem que ser fiel

P - Isso é o ponto principal, a seguir à beleza...

E - Educar bem os filhos...

Entrevistadora - Educar bem os filhos...

Isso é o ponto principal...

Entrevistadora - São as mulheres que vos vão educar os filhos...?

N - Népia, nós também.

E - Não só...

DG - Mas se elas...

E - Se eu for jogador de futebol tenho pouco tempo com os meus filhos...

Ya...

E - Ela tem que saber educar os filhos...

P - Se eu for empresário... Quem é que põe a massa lá em casa...? Ela tem de saber tratar dos filhos... e educá-los.

DG - Saber cozinhar...

Entrevistadora - Saber cozinhar, mas vocês estão a tirar um curso de cozinha...

P - Ah, isso também é naquela...

E - Não, isso ai pode ser os dois... mas eu vou passar pouco tempo em casa... ela tem de saber cozinhar. E arrumar bem a casa... Bem eu posso por lá uma empregada... Isso é na boa...

Entrevistadora - Deixem-me dizer outra coisa... Uns acham que ela... o Paulo acha que ela pode ficar em casa...

P - Acho que sim...

N - Ele é maluco...

Entrevistadora - Vocês acham que ela deve trabalhar?

P - Se ela orientar ali o estaminé todo... por mim... já faz muito...

N - Metes os putos na creche...

Entrevistadora - E se ela quiser trabalhar?

DV - Ah mas também há outra coisa...

P - Isso já é uma decisão dela... orienta o estaminé na mesma... não vou trabalhar...

E - Oh puto, se tiveres muita pasta, metes empregados a limpar aquilo...

N - Ele é inteligente... Ele é inteligente...

P - Oh, se tiver muita pasta nem trabalha ela, nem trabalho eu...

N - Ele é inteligente...

P - Fico em casa todo o dia agarrado ao computador...

P - Vá, vocês hoje vão fazer isto, quem manda sou eu... Pim...

N - Ele diz que ela não vai trabalhar... imagina ele dá-lhe dinheiro e ele no dia a seguir vai lá em casa e ela já lá tá

em casa com outro... "ah tu não me mandaste trabalhar"...

P - Então mas espera lá, pêra lá, pêra lá.... Então nós não estávamos a falar em fidelidade?

N - Então? E se ela, se ela...

P - E já estás a desviar a conversa...

N - Não, espera...

P - Mata-te...

N - Mata não, ela pode dizer-te assim... Eu sou fiel...

E - Ah eu não acredito...

N - Quando chegares lá a casa mete-te os palitos...

E - Ninguém é fiel...

Ninguém...

Respeitinho...

P - Só sou fiel a uma coisa...

Entrevistadora - Ninguém é?

E - Não...

P - Eu só sou fiel a uma coisa... ao meu maço de tabaco... (risos)

N - Nem ao meu maço de tabaco eu sou!

Entrevistadora - Aos teus filhos?

E - Ya, aos meus filhos...

Entrevistadora - És fiel aos teus filhos...

N - Porque é uma cena que a gente sabe que é nosso e que a gente pode confiar... Agora nas mulheres, a gente não pode confiar nas mulheres... a gente conta uma coisa...

E - Quanto mais souberem...depois elas já vão contar às outras...

DV - Cala-te... qual é o problema....?

Entrevistadora - Então, mas esse tipo de mulheres vocês não as escolhem para esposas... não é?

E - Não...

Entrevistadora - Ou para companheiras...

P - Elas são todas iguais...

E - Oh eu começo a dizer que já é... (risos)

P - Se calhar é o mais certo...

P - Vês o patuço joga atrás e os miúdos à frente... (risos)

Entrevistadora - E isso significa o quê? (risos)

N - Que ele tem jeito para isso, não é de apetites...

P - Foste tu que me ensinaste...

Entrevistadora - Queria que isso ficasse na gravação, isso significa o quê?

N - Pergunte a ele...

P - É lélé...

N - Ele é que tem o jeito...

E - Que é rabo...

Entrevistadora - Então vá, outra... Isso era importante para a gravação

DV- sou eu...

Entrevistadora - Quem é que à bocado queria escolher uma?

Era eu...

"ANDAR NA ESCOLA É MELHOR QUE IR TRABALHAR?"

E - É...

Não, eu digo que não.

E - É...

P - É...

Eu digo que não....

Entrevistadora - Quero que vocês me esclareçam isso muito bem... Um de cada vez...

P - Deixa-me começar... deixa-me começar.

E - Tá-se bem...

P - Se eu vou apanhar seca na escola... se eu vou apanhar seca de qualquer maneira, quer a trabalhar quer na escola, porque é que não apanho seca a receber dinheiro? Aí está o meu ponto de vista...

N - Eu já não vejo assim...

Entrevistadora - É a tua opinião

E - É engraçado não é... Tudo bem se vais tar a receber dinheiro não é? Mas depois queres fériazinhas... No trabalho nunca tens férias como na escola, ali 3 meses a levar em cheio...

P - Pá isso já são as desvantagens...Eu digo assim... quando já tiver cheio da nota despeço-me! (risos)

E - Ouve, tu a estudar podes ganhar dinheiro à mesma, vais para um curso de formação ali pá Pedrulha...

N - E é estável?

P - Oh, nunca tens dinheiro suficiente para te sustentares...

E - Não tens o quê... mas aí... (risos)

P - Isso é pa quem tá em casa dos Pais, eu para já tou a fazer isso na boa...

N - Olha, digo assim não há melhor altura de que ser estudante, não se faz um caraças... vais às aulas quando te apetece. Se for preciso recebes dinheiro por estar num curso... Vais para um curso, se for preciso vais lá uma ou duas vezes...decides as tuas férias...por semana...

E - Tás sempre ao pé de meninas novinhas e jeitosinhas...

E - Espetáculo...

N - Férias...temos férias na boa, não precisamos de tar ali a marcar férias... ai uma semana para isto... uma semana para aquilo...

Entrevistadora - Portanto, vocês acham que a vida de estudante é melhor que a vida de trabalho?

E - É verdade...

P - Tem os seus pontos...

Entrevistadora - Quais são?

P - Atão, é o que ele explicou, temos ali as férias sempre certinhas...

E - Se fosses para pedreiro...

P - Muito tempo...

E - Se fosses para pedreiro, tavas empregado naquilo que querias... ?

P - Tava tava... sempre ao pé das pedras...

E - Pois.

P - Pronto, é esse tipo de coisas... agora se eu tou a apanhar seca na escola, porque é que não hei-de apanhar seca a receber dinheiro? Isso também é o meu ponto de vista...

E - Só que na escola podes não fazer nada, e tu a trabalhar tens que mostrar trabalho...

P - Pois isso já são aqueles pontos de vista lixados...

N - Se não mostrares trabalho nenhum...

E - Lê a tua...

"AS NOTAS, É FÁCIL OU DIFÍCIL TER BOAS NOTAS?"

DV- É fácil...

P - É fácil...

Entrevistadora - Fácil?

Entrevistadora - Então porque é que vocês não têm?

P - Então, porque não nos damos ao trabalho...

E - Nós temos, só que não é a todas as disciplinas...

N Não é aquelas notas de.... Não é aquelas notas altas... atão nós queremos é notas suficientes para passar...

E - Eu só quero ter é um, três, é o suficiente para passar...

DV- Ya, eu quero é positiva...

Entrevistadora - Vocês sabem que eu vim cá ver as vossas notas no período passado

P - As minhas estão uma vergonha...

Entrevistadora - Consulto uma folha coma as notas deles do período anterior)

Entrevistadora - São semelhantes as notas... nem boas nem más... antes pelo contrário

P - Não, as minhas estão muito más. Isso ai não são notas...

E - Vá ao primeiro ano, em todos os períodos nem uma negativa o Emanuel teve...

DV- Ya, e este ano sou eu...

P - Isso para mim não são notas, isso para mim é o resultado de andar a dormir nas aulas, faltar, raramente cá aparecer... não se chama faltar... e pronto...

Entrevistadora - Então é fácil para vocês terem boa notas, o ano passado tiveram boas notas...

P - Então se eu andava a fazer o que fiz e inda assim não tive mais negativas do que essas...

E - Eu este ano tive buê de negativas.

N Tipo no ano passado o ... não tirou nem uma negativa nos dois períodos... Ya... e este ano sou eu...

E - Eu este ano também não tirei, tive no hospital a maior parte do tempo, no segundo também andei a faltar...

E - Não vou ai andar por casa dos meus amigos... Claro que fico a dormir...

P - Atão eu também isso é o ponto... coiso. Eu vou faltar para quê? Pra dormir claro...

Entrevistadora - Podiam faltar para, sei lá para irem divertirem-se...

P - Depende...

N - Divertir-se, atão às sete e meia da manhã, atão...

E - Se eu já chumbei 3 anos seguidos por andar a faltar, houve um ano que ia sempre para casa dum colega meu, houve outro ano que estava sempre ao pé da minha rapariga, ouve outro ano já não me lembro...Não ia para Coimbra, chegava ao pé da escola, do portão da escola, chegava lá não me apetecia, ia para o Dolce Vita, do Dolce Vita ia para o Fórum e do Fórum ia para casa dormir...

Entrevistadora - E aborrecias-te de andar assim às voltas, ou não? Era fixe?

E - Era fixe, tava sempre acompanhado...

Entrevistadora - Com uma rapariga? Ou com amigos?

E - Isso foi no segundo ano, no primeiro foi com um rapaz, no segundo ano foi com uma rapariga e no terceiro ia sempre para casa do chinoca... (risos)

P - Iam dar porrada...

E - Depois à tarde ia ter com a minha rapariga...

Entrevistadora - Vocês agora faltam muito ou não?

P - Já faltei mais...

Entrevistadora - Portanto quando faltam, ficam a dormir...

P - Depende, é assim, fico a dormir sensivelmente até às 11, depois às 11 saio vou para qualquer lado... depois é arbitrário depende...

Entrevistadora - É que aqui há tempos tive com um grupo de rapazes, que quando faltavam diziam que se chateavam...ficavam chateados em casa...não é o vosso caso...

DG - Fico chateado fico...

E Vou-me chatear por ter faltado...

P - Para quê, em casa tem-se tudo, aqui um PC...

Entrevistadora - Vocês têm computador todos em casa?

Dois...

P - Três, quatro...

N - Daqui a bocado tens um armazém...

P - Tenho quatro computadores mais um portátil avariado debaixo da cama...Anda...

Entrevistadora - Esse não conta

P - Esse ai não conta, mas vai contar que eu vou arranjá-lo. Nem que seja com...Tenho dois portáteis em casa, dois portáteis e dois fixos.

Entrevistadora - Resumindo, deixem-me resumir é fácil ter boas notas...

P - É...

Entrevistadora - Mas vocês geralmente este ano não têm muito boas notas

N - A gente já sabe que passou...

Entrevistadora - Porque se baldam...Já sabem que passaram?

DG - Népia, no primeiro ano é na boa...

P - Não chumba o quê? Também não digas isso...

E - Queres uma aposta em como toda a gente vai passar?

P Não se chumba...

E - Achas que elas vão tar-te a chumbar se este ano tu já faltaste como faltaste e nos outros anos...

N - Para isso já me tinha ido embora...

P - Olha o ...

E - Olha a Paticha a irmã do ...

N - Ya, tinha o dobro das faltas da gente todos...

E - Até a bófia já andava a trás dela...

P - A Bófia já anda atrás do meu irmão, no outro dia era para ir buscá-lo a casa...

(risos)

Entrevistadora - Porquê?

P - Para ir para as aulas...

Entrevistadora - Que idade tem ele?

P - É um ano mais novo que eu...

E - É aquele que ainda á bocado ai tava...

Entrevistadora - Há? Ai é? Teu irmão... Não disseste nada...

N - Não são nada parecidos, um é alto outro é baixo... Um é o estica outro é o bucha.

P - Um é mais esperto, outro é mais burro.

N - Mas quer dizer os dois são fixes, o André até é...

Entrevistadora - Aqui só não são fixes as raparigas

P - Vem bater aqui com o burro na árvore de natal...

N - Enfia o burro lá em cima no presépio...

Entrevistadora - Tens ai uma frase nova ou não? Ai não, é fácil ou difícil ter boas notas...

P - Oh pá, eu outra vez...

"O MELHOR DA ESCOLA SÃO OS INTERVALOS?"

P - Claro... Claramente...

Entrevistadora - Porquê?

N - Não há falhas...

DV- Porque não aturamos os professores...

É quando nos divertimos mais...

P - Estamos com os nossos colegas, vamos partir um gadgs...

DV- Estamos com pessoal que nos damos, no nosso grupo...

P - Vimos meninas...

E - Aqui também não hás-de ver grandes meninas...

N - Ó pá na turma também não vês nada de jeito...

E - Eu por exemplo na escola não vejo meninas...

P - Porque nas aulas não se pode...

N - Abortos...

E - Népia nas aulas não se pode...

N - É verdade...Atão eu vou dizer mentiras...

Entrevistadora - Elas dizem o mesmo de vocês?

E - Oh, quero lá saber...

Entrevistadora - Não, Estou eu a perguntar...

N - Eu não penso no que elas dizem...

P - Eu não me preocupo com que elas dizem, pois se elas não gostarem há quem goste...

Entrevistadora - Mas tou-vos a perguntar, elas dizem o mesmo de vocês ou não?

P - Sei lá...

E - Sei lá...

DV- Não...

N - Devem dizer que somos...

DV- Sei lá...Não tenho a cabeça delas... (risos)

E - Ainda bem... Se não parecias uma arvore de natal...

N - Isso tens... há de certeza.. tipo nas salas tamos ali...às vezes rodamos pelo pessoal e isso.

P - As vezes mandamos porradas...

No intervalo é ...

E - Ah, elas não são muito bonitas mas no intervalo é quando estamos mais... felizes...

N - Ya não há melhor que o intervalo...

E - Claro. Tamos a fazer o que a gente gosta...

N - No intervalo e na hora de almoço, não há melhor...

E - A hora de almoço, a hora de almoço tou sempre em casa....

N - Às vezes...

P - Casa e no café.... Passamos horas e horas ali...

Entrevistadora - No café?

E - Ya, e olha que não são bem horas e horas...

P - Mas...eu é...

Entrevistadora - E então o que vocês fazem no café?

N - Jogar a sueca...

Entrevistadora - Sueca?

N - Jogar a suequita... Os matrecos... este aqui ia levando o café à falência...

P - Pois ia...

E - Vá escolhe outra puto, quero-me ir embora...

P - Esgotou o stock de bolos do café...

N - Esse já está...

De manhã...

"UM CURSO PROFISSIONAL É IMPORTANTE PARA O FUTURO?"

N - É...

Entrevistadora - Porque?

N - Porque sem um curso, por exemplo se formos para uma cozinha...

E - Temos que ir certificados...

N - Ya, Vamos para uma cozinha, não sabemos cozinhar, que é que vamos lá fazer...por isso tendo um curso é uma maneira mais fácil de... vai para o nosso currículo, porque temos os cursos que fizemos, e temos prática...

Entrevistadora - Porque é que vocês vieram para um curso profissional? Porque é que não seguiram a via...?

E - Oh, porque era para tirar o nono mais rápido...

Entrevistadora - Para tirar o nono mais rápido?

N - Ya...

P - É assim...

N - Se fosse pela via normal eu chumbava.

P - Eu chumbei no sétimo por faltas... e é assim este curso faz-se em dois anos, faz-se três anos. É assim, pó Emanuel já não compensava, tu já tavas no oitavo não era?

E - Atão não compensava, axas que passava o oitavo e o nono seguidos?

N - Eu passava logo para onde tava, passava logo para o oitavo...

P - Pronto, mas eu tinha chumbado e faltavam-me três anos, deram-me a possibilidade de fazer em dois, pronto...

N - Ya, também a mim...

E - Já tava no oitavo há três anos...

N - Eu era há dois...

Entrevistadora - Vocês não são obrigados a seguir para o 12.º? Ainda não?

P - Não...

N - Não...

E - Não...

Entrevistadora - Vão ficar

P - Os que andam este ano no 6.ª anos é que já são...

E - Ya...

Entrevistadora - E vocês vão mesmo ficar só com o nono ano?

N - Népia eu não vou seguir para o 12.º ano...

À noite...

Entrevistadora - À noite?

N - Por isso é que eu quero tirar o curso de bar, quero sair daqui o mais rapidamente possível....

Vamos embora...

Entrevistadora - Não percebi, diz-me outra vez, queres tirar o curso de bar?

N - De restaurante e bar...

Entrevistadora - Ok.

N - Depois isso é na boa...

Entrevistadora - Quero-vos agradecer também...

ANEXO 11
ANALISE DE CONTEÚDO DOS GDF

Categorias e subcategorias dos Grupos de Discussão Focalizada

1. Homofobia	1.1. "A reação que tem é chamar *paneleiro*, é normal"
	1.2. "Como se chama o teu pai 'João' e a tua mãe 'Ricardão'
	1.3. "Na catequese dizem: "Deus criou a mulher e o homem"
	1.4. "Já não é a mesma coisa que nós um homem homossexual"
	1.5. "Quer dizer que tem 'dor de cotovelo'"
	1.6. "É mais difícil aceitar homens gay do que aceitar mulheres"
2. Superioridade e poder masculino	2.1. " As mulheres se partirem uma unha já fazem um escândalo"
	2.2. "Na marcenaria *puxa-se* pelo cabedal"
3. Heterossexualidade *performativa*	3.1. "Dá-se uma voltas e até *hasta manãna*"
	3.2. "Havia aí touros à solta"
	3.3. E às vezes elas querem só por apostas"
4. Feminilidade enfatizada	4.1. "As mulheres são mais sensíveis, mais atenciosas, mais carinhosas"
	4.2. "Quando uma vai as outras vão atrás parece um rebanho"
	4.3. "Uma mulher no seu *coiso* mais puro gosta de outras coisas"
5. Desporto como espaço de masculinidade	5.1. "Ela não gosta de se mexer ela gosta de tar quietinha"
	5.2. "Os rapazes jogam futebol, as raparigas contam segredos"
	5.3. "Aquelas que fazem desporto até se chamam 'Maria-rapaz'"
	5.4. "Se a Nicole me desse *uma cueca*, juro, ficava doido nunca mais jogava futebol"

6. Entre a escola e o trabalho	6.1. "Eu acabava o curso, depois ia trabalhar"
	6.2. "Vim só para tirar o 9º ano"
	6.3. "Eu para a universidade também não quero ir"
	6.4. "Toda a gente quer sempre um trabalho melhor"
	6.5. "É mais fácil estares a trabalhar e a estudar ao mesmo tempo"
7. Em confronto com a escola	7.1. "Não estudo, não vou às aulas e mais nada"
	7.2. "P'as obras não é preciso andar na escola"

ANEXO 12

CATEGORIA - HOMOFOBIA

A título de exemplo trascreve-se uma das categorias que resultaram da análise de conteúdo

CATEGORIA - Homofobia		
GDF 1	**GDF 2**	**GDF 3**
G - Feliz... homens e mulheres... agora homens com homens... Chega-se um pequenito á escola: a professora como se chama o teu pai? Chama-se isto, e a tua mãe? São paneleiros... CR - Como se chama o teu pai: João e tua mãe Ricardão... GT - Por mim podem casar homem bom com homem, sobra mais mulheres... G - Então porque não casas para experimentar? GT - Olha... G - O casar, ainda é como o outro, desde que se casem... eu não de certeza, agora ter filhos não... J - Adoptar... G - Ir buscar a instituições não isso eu não concordo, depois vem para a escola e são todos gozados... P43 --- F Acho que não tá correto... B - Porque há raparigas giras e... F - São um desperdício, queres ver? B - Exato, mas p'ra alguma coisa foi feito o homem e a mulher e... P44 --- Entrevistadora - Mas vocês acham que aqui na escola todos acham natural, ninguém goza? Ninguém diz nada? B - Não, há sempre... nós temos rapazes na	CR - Não que a maioria de cabeleireiro é brocha... Entrevistadora – Porquê? CR - Porque é... muito delicados... (...) C - Isso era um que disse que tava apaixonado pelo Jorge... (risos) (...) Entrevistadora – O que é que tu fizeste, quando ele disse que tava apaixonado por ti? G - Acha, stora... (risos) J - Hoje em dia já há casamentos gays, mas na nossa religião não... Entrevistadora – Na vossa tradição não... GT - Xiba... P26 --- G - Feliz... homens e mulheres... agora homens com homens...Chega-se um pequenito à escola: a professora como se chama o teu pai? Chama-se isto, e a tua mãe? São paneleiros... CR Como se chama o teu pai: João e tua mãe Ricardão... GT - Por mim podem casar homem bom com homem, sobra mais mulheres... G - Então porque não casas para experimentar? GT - Olha... G - O casar, ainda é como o outro, desde que se casem... eu não de certeza, agora ter filhos não... J - Adoptar... G - Ir buscar a instituições não isso eu não concordo, depois vem para a escola e são todos gozados... Entrevistadora – Deixa-me perguntar uma coisa: se vocês aqui tiverem colegas que sejam homossexuais, vocês gozam com eles? J - Claro... CR - Depende... G - Se calhar... J - Porque estamos queimados... G - Se calhar temos sempre a tendência a gozar... Entrevistadora – Porquê?	P - Vês o *patuço* joga atrás e os miúdos à frente (risos) Entrevistadora - E isso significa o quê? (risos) N - Que ele tem jeito para isso, não é de apetites... P - Foste tu que me ensinaste... Entrevistadora - Queria que isso ficasse na gravação, isso significa o quê? N - Pergunte a ele... P - É lélé... N -Ele é que tem o jeito... E - Que é rabo... P43

nossa turma que se soubessem passavam a vida a gozar com eles... mas depois com o tempo, fartavam-se e já não diziam nada... Entrevistadora - É? R - Pois a nossa turma é... B - É para se armarem... R - Gostam de gozar com os outros... B - Ai lésbicas... ai Jesus senhor... R - Não, são pessoas normais... Entrevistadora - Claro... B - Quem me dera conhecer uma... Entrevistadora - Porquê Bruno? B - Ai, isso agora... Entrevistadora - Vá, diz lá... B - Porque é uma coisa diferente, e depois têm outra maneira de pensar... J - E depois... R - A única diferença que têm é que são duas mulheres, de resto é tudo igual... Entrevistadora - Vocês acham, vocês aceitam com a mesma naturalidade... B - Aceito... Entrevistadora - Duas mulheres a casarem-se e dois homens, ou acham que uma coisa... que uma coisa é mais natural que outra? B - Eu acho mais natural duas mulheres a casar-se... Entrevistadora - Porquê? B - Não sei porquê... (risos) P43,44	CR - Ah... paneleiro... (Risos) Entrevistadora – Ai é? J - Ó stora qualquer coisa que eles façam, uma pessoa... a reacção que tem é chamar paneleiro, é normal... (...) Entrevistadora – Mas tu também chamas aos outros paneleiros, não? J - Não... CR - Ai pois não... J -Só quando se vêm meter connosco, não é? CR - Só o que está apaixonado pelo Jorge... J -Uma pessoa não gosta... uma pessoa... (voz inaudível) Entrevistadora – Mas se tivesses um amigo gay, achas que te davas bem com ele, não? J -Não stora, já não é a mesma coisa do que ser normal, não é? Uma pessoa saber... que ele tem tendênc ia a desviar-se... Entrevistadora – Porquê? J -Porque já não é a mesma coisa que nós... um homem homossexual Entrevistadora – Mas não é contagioso... J - Não é contagioso, mas tem sempre... o homem homossexual tem sempre aquela tendência a ser... não sei... isso para mim não dava stora... Entrevistadora – Não? J -Não, isso para mim não dava... Entrevistadora – E vocês? Renato, se tivesses um amigo... J -Para mim não dava... Entrevistadora – Homossexual, não gostavas? Não aceitavas? CR - E que desse toda a hora em cima de você... tá toda hora querendo te dar um beijinho... tá... P26,27,28	
	CR - Supõe, tu é rico e tal, tu tem uma mulher e tua mulher não pode ter um filho, se tu tem dinheiro e capacidade para adoptar um filho não custa nada... G - Não... isso se for... mulher com homem... J - A mulher sempre sabe tratar duma criança, se for homem com homem, como é que eles vão fazer? Então vocês não pensam? G - Não mas também lésbicas, não aceitava elas irem buscar filhos a instituições... P29	

ANEXO 13

EVOLUÇÃO ESCOLAR DOS PARTICIPANTES NOS GDF

Evolução escolar dos participantes nos Focus Group

- 32 Participantes nos Focus Group
- 13 Entrevistados

Continuou os estudos para o secundário - 13

Terminou o 9.º ano mas não prosseguiu os estudos - 12

Não terminou o 9.º ano - 5

Não deram quaisquer informações - 2

JOVENS	Focus Group	Entrevista
B	**Focus Group** frequentava o CEF de Ar condicionado, refrigeração e climatização	**Entrevista** (Janeiro de 2012) – Mudou de escola. Frequenta o 10º de um curso profissional de Frio e climatização mas tenciona mudar este ano para um curso profissional de informática
F. M.	**Focus Group** frequentava o CEF de Ar condicionado, refrigeração e climatização	**Entrevista** (Janeiro de 2012) - Mudou de escola. Frequenta o 10º de um curso profissional de Frio e climatização.
J. B.	**Focus Group** frequentava o CEF de Ar condicionado, refrigeração e climatização	**Entrevista** (Janeiro de 2012) - Mudou de escola. Frequenta o 10º de um curso profissional de Frio e climatização
R.	**Focus Group** frequentava o CEF de Ar condicionado, refrigeração e climatização	**Entrevista** (Janeiro de 2012) - Mudou de escola. Frequenta o 10º de um curso profissional de restauração e pastelaria
B. V.	**Focus Group** frequentava o CEF de eletricista de instalações	**Entrevista** (Janeiro de 2012) – Mudou de escola. Não terminou o CEF de electricista de instalações. Está a frequentar um curso profissional de fotografia com equivalência ao 9º ano
F.	**Focus Group** frequentava o CEF de eletricista de instalações	**Entrevista** (Janeiro de 2012) – Encontra-se na mesma escola. Frequenta o 10º de um curso profissional de técnico de informática e gestão. Ainda não sabe se o conclui ou se vai desistir
J. P.	**Focus Group** frequentava o CEF de eletricista de instalações	**Entrevista** (Janeiro de 2012) - Frequenta o 10º de um curso profissional de mecatrónica
F.	**Focus Group** frequentava o CEF de eletricista de instalações	Janeiro de 2012 - Não consegui contactar com ele pois já não estava na escola e não tinham contacto. Informaram me que não tinha acabado o curso de electricista de instalações
J. F.	**Focus Group** frequentava o CEF de eletricista de instalações	Janeiro de 2012 - Não consegui contactar com ele pois já não estava na escola e não tinham contacto. Informaram me que tinha acabado o curso de electricista de instalações
Gr.	**Focus Group** frequentava a CEF de eletricista	Janeiro de 2012 - Não consegui contactar com ele pois já não estava na escola e não tinham contacto. Informaram me que tinha acabado o curso de electricista de instalações
C.	**Focus Group frequentava** o CEF de eletricista	Janeiro de 2012 - Não consegui contactar com ele pois já não estava na escola e não tinham contacto. Informaram me que não tinha acabado o curso de electricista de instalações
J. M	**Focus Group** frequentava o CEF de eletricista	Janeiro de 2012 - Não consegui contactar com ele pois já não estava na escola e não tinham contacto. Informaram me que não tinha acabado o curso de electricista de instalações e abandonou por motivo de casamento. Etnia cigana
Rn.	**Focus Group** frequentava o CEF de empregado de mesa	**Entrevista** (Janeiro de 2012) - Frequenta o 10º de um curso profissional de auxiliar de saúde
G.	**Focus Group** frequentava o CEF de empregado de mesa	Janeiro de 2012 - Contactei com ele mas não acedeu à entrevista. Informaram-me que tinha terminado o curso de empregado de mesa e tinha prosseguido os estudos
P.	**Focus Group** (Maio de 2010) frequentava o CEF de cozinha	Janeiro de 2012 - Não consegui contactar com ele pois já não estava na escola e não tinham contacto. Informaram me que tinha acabado o curso de cozinha e não prosseguiu os estudos

D.	**Focus Group** frequentava o CEF de cozinha	Janeiro de 2012 - Não consegui contactar com ele pois já não estava na escola e não tinham contacto. Informaram me que tinha acabado o curso de cozinha e não prosseguiu os estudos
N.	**Focus Group** frequentava o CEF de cozinha	Janeiro de 2012 - Não consegui contactar com ele pois já não estava na escola e não tinham contacto. Informaram me que tinha acabado o curso de cozinha e não prosseguiu os estudos
E.	**Focus Group** frequentava o CEF de cozinha	Janeiro de 2012 - Não consegui contactar com ele pois já não estava na escola e não tinham contacto. Informaram me que tinha acabado o curso de cozinha e prosseguido para um curso profissional de cozinha com equivalência ao 12ºano
D.	**Focus Group** frequentava o CEF de cozinha	Janeiro de 2012 - Não consegui contactar com ele pois já não estava na escola e não tinham contacto. Informaram me que tinha acabado o curso de cozinha e prosseguido para um curso profissional de cozinha com equivalência ao 12ºano
Z.	**Focus Group** frequentava um curso profissional de assistente administrativo	Janeiro de 2012 - Não consegui contactar com ele pois já não estava na instituição e não tinham contacto. Informaram me que tinha acabado o curso profissional de assistente administrativo (equivalência ao 9ª ano) e que tinha saído da instituição ao completar 18 anos
M.	**Focus Group** frequentava o curso profissional de cozinha	Janeiro de 2012 - Não consegui contactar com ele pois já não estava na instituição e não tinham contacto. Informaram me que não tinha acabado o curso de profissional de cozinha (equivalência ao 12º ano) e que tinha saído da instituição ao completar 18 anos
V.	**Focus Group** frequentava um curso profissional de restaurante bar	**Entrevista** (Janeiro de 2012) – Não terminou o curso profissional de restaurante bar (equivalência ao 12º ano) e encontra-se neste momento a trabalhar como empregado de mesa
Dv.	**Focus Group** frequentava um curso profissional de assistente administrativo	Janeiro de 2012 - Não consegui contactar com ele pois já não estava na instituição e não tinham contacto. Informaram me que tinha acabado o curso profissional de assistente administrativo (equivalência ao 9ª ano) e que tinha saído da instituição ao completar 18 anos. Encontra-se neste momento a seguir a carreira militar
Nl.	**Focus Group** frequentava o 8º ano da escola pública – curso profissional de restaurante e bar	**Entrevista** (Janeiro de 2012) - Frequenta o 11º de um curso profissional de restauração e bar – mas pensa desistir
X.	**Focus Group** frequentava a modalidade de currículos alternativos	Janeiro de 2012 - Já não se encontrava na instituição, não foram cedidas quaisquer informações sobre a situação actual. Completou o 9º ano nos currículos alternativos
Bn.	**Focus Group** frequentava o 8º ano do ensino básico	**Entrevista** (Janeiro de 2012) - Frequenta o 10º de um curso científico-natural (via ensino)
Pe.	**Focus Group** frequentava o 8º ano do ensino básico	Janeiro de 2012 - Já não se encontrava na instituição, não foram cedidas quaisquer informações sobre a situação actual excepto que tinha ficado invisual
Rf.	**Focus Group** frequentava a modalidade de currículos alternativos	**Entrevista** (Janeiro de 2012) - Já não se encontrava na instituição, e não completou o 9º ano de escolaridade
Fb.	**Focus Group** frequentava a modalidade de currículos alternativos	Janeiro de 2012 - Já não se encontrava na instituição, não foram cedidas quaisquer informações sobre a situação actual
Z. P.	**Focus Group** frequentava o 8º ano do ensino básico	Janeiro de 2012 - Já não se encontrava na instituição. Emigrou para Inglaterra com 18 anos e completou o 9º ano de escolaridade. frequentava o 10º ano que não completou
W.	**Focus Group** frequentava o 8º ano do ensino básico	**Entrevista** (Janeiro de 2012) – Mudou de escola. Frequenta o 10º de um curso profissional de desporto
Fv.	**Focus Group** frequentava a modalidade de currículos alternativos	Janeiro de 2012 - Já não se encontrava na instituição, não foram cedidas quaisquer informações sobre a situação actual. Completou o 9º ano nos currículos alternativos

ANEXO 14 - Entrevista nº 3

(Apresenta-se esta entrevista a título explicativo encontrando-se as restantes em formato digital)

Ent – Conta-me um bocadinho do teu percurso escolar, desde que entraste na escola, escolas por onde passaste, os anos que reprovaste, por ai. Que escola é que frequentaste, na primária?
B – Na primária foi na escola de S.º Martinho, tive lá quatro anos, tive em risco de chumbar no quarto, mas consegui passar, felizmente, depois fui para a Inês de Castro, tive lá cerca de sete anos, chumbei no 7.º e no 8.º; no 7.º por causa de uma menina, andei ai perdido um bocado, e no 8.º foi porque quis ir trabalhar e andava assim, depois decidi vir para o curso, para completar o nono.
Ent – Para o CEF de refrigeração, não é? E depois?
B – Depois agora tou aqui na Brotero.
Ent – Portanto fizeste os dois anos do CEF, sem problemas e agora como tá a correr?
B – Agora tá a correr mais ou menos.
Ent – Vais passar de ano?
B – Espero bem que sim, mas também como vou mudar de curso.
Ent – Ai vais? Então?
B – Ando assim um bocado farto do curso.
Ent – Do frio?
B – Já é sempre a mesma coisa. Quero coisas novas.
Ent – E vais mudar para quê?
B – Em princípio para multimédia ou 2D ou 3D.
Ent – Gostas dessa área?
B – Gosto, vou ver se aprendo alguma coisa nova. É isso que tenho em mente.
Ent – Se tu olhares assim para trás para o teu percurso escolar, lembra-te assim de algumas coisas boas que te aconteceram na escola?
B – Tirar positivas, é a única coisa.
Ent – E aconteceu muitas vezes?
B – Algumas vezes, não foram tantas como eu queria mas, pronto.
Ent – Quais os anos que correram assim especialmente bem?
B – Especialmente bem foi quando entrei no CEF, na Inês de Castro, esse aí correu mesmo bem.
Ent – E coisas más?
B – Diga.
Ent – Coisas más que ocorreram no teu percurso escolar?
B – Olhando para trás, vejo que fiz algumas coisas que não devia, mas pronto, são coisas da vida, são coisas que temos que aprender com elas, e coisas boas, é só as notas, de resto assim não vejo grande coisa.
Ent – Vocês na Inês de castro tinham lá problemas com o professor…
B – Era o stor do curso, nas aulas práticas.
Ent – Porquê?
B – Não sei, o stor entrou a matar, nós a matar entrámos, houve ali uma situação um bocado complicada, mas eu também não era dos piores, também não era dos melhores… Estava ali no meio…
Ent – Qual é o teu objetivo em termos académicos, é ficares com o 12.º, ires para a Universidade…?
B – Eu é 12.º e depois trabalhar, é o que mais quero.
Ent – E que trabalho?
B – Qualquer coisa, quero é trabalhar, não gosto muito de escola.
Ent – Ia-te perguntar isso, se gostavas de andar na escola
B – Não é não gostar de andar na escola, é não gosto de... Digamos que a escola para mim é só conviver com os amigos, a escola para mim não me diz mais nada a não ser isso…
Ent – E de estudar gostas?
B – Não pego nos livro, não estudo, tenho é uma coisa boa, tenho boa memória, quando tou atento, quando não, não apanho nada.
Ent – Olha, já disseste que reprovaste, porque achas que reprovaste?
B – Reprovei no sétimo ano por causa de uma menina, já tinha dito, andei aí perdido, nunca mais me consegui endireitar. E depois no oitavo ano foi porque queria sair da escola, queria ir trabalhar, queria ter a minha independência, mas pronto… Os cursos profissionais sempre são alguma saída e decidi arriscar e vir para um…
Ent – Faltavas as aulas nos anos que reprovaste?

B – Raramente, uma ou duas vezes...
Ent – Duma forma geral, não faltas às aulas?
B – Sim.
Ent – O que aconteceu quando reprovaste, os teus pais chatearam-te?
B – Ficaram assim um bocado... Tristes, mas pronto, são coisas que acontecem, há que saber dar a volta por cima, tiveram que aceitar, deram-me na cabeça, mas...
Ent – Castigaram-te?
B - Sim, um bocado.
Ent – Que tipo de castigo?
B – Fiquei sem computador, sem televisão e depois tive de ir trabalhar com o meu pai.
Ent – Nas férias?
B – Pois.
Ent – Na construção civil?
B – Não é que eu me importasse mas tar a levantar todos os dias de manhã às 7 da manhã, vestir rápido, depois arrancar para o trabalho, era um bocado complicado, ainda ia sempre a dormir.
Ent – Como foi a experiência, ganhavas dinheiro? Ele pagava-te?
B – Não.
Ent – Não. Trabalhavas de graça?
B – Pois, tava de castigo.
Ent – Achas que esse castigo contribuiu para tu mudares de atitude face à escola, ou não?
B – Não, só me fortaleceu mais na decisão que eu tinha tomado anteriormente, de querer sair da escola para ir trabalhar.
Ent – Quando reprovavas era difícil integrares-te numa nova turma?
B – Não, porque sou muito sociável, gosto de conviver...
Ent – Não foi difícil adaptares-te a miúdos mais novos
B – Não.
Ent – Já me disseste que não costumas faltar as aulas mas quando faltas o que é que vais fazer? Ou o que ficas a fazer?
B – Normalmente a olhar para o céu, normalmente quando eu falto é sempre para pensar na vida...
Ent – Para quê?
B – Para pensar.
Ent – Pensar na vida....
B – Só falto mesmo quando não tenho cabeça para estar dentro de uma sala de aula, a ouvir o stor...
Ent – E ficas dentro da escola?
B – Fico.
Ent – Na tua opinião é melhor trabalhar ou andar na escola?
B – Trabalhar.
Ent – Trabalhar?
B – Para mim é trabalhar, porque há pessoas diferentes, há pessoas que gostam de estar na escola, gostam de estudar e isso, eu não para mim não, a escola é só para conviver digamos assim, e o eu quero mais é ter a minha independência e ter o meu dinheiro para mim, gastar naquilo que eu preciso e naquilo que eu quero e isso para mim é fundamental é isso que eu mais quero.
Ent – Achas que quem tem um curso superior arranja emprego melhor
B – Acho que não, tudo depende. Podem ter um curso superior, podem saber menos que uma pessoa que tenha o nono ano e tenha mais experiência nessa área, pode saber menos. Pode saber só a teórica. Quando se vai fazer trabalhos também se aprende e bastante. Isso é uma frase muito relativa, ou digo subjetiva... Nem sempre ter um curso é, ter mais coisas que os outros isso nem sempre é... Estão-me a faltar as palavras...
Ent – É facilitador
B – Pois...
Ent – Da entrada né?
B – Pois, exato.
Ent – Olha, geralmente nas escolas há mais professoras que professores, é o teu caso? Mais mulheres que homens?
B – Só tenho a stora de matemática, de português e da A.I. a de... 4, o resto é tudo homens...
Ent – E nos cursos para trás, nos cursos por onde passaste, também era maioritariamente homens?
B – Sim, sempre mais homens que mulheres.
Ent – Notas diferença nas aulas dadas por um professor e por uma professora?
B – Não, é sempre a mesma coisa. Podem é ter outros métodos, usar outros meios de incentivar os

alunos, dar a matéria, mas em geral não...
Ent – Notas isso nos teus professores e nas tuas professoras, ou são só as professoras que têm métodos diferentes?
B – Também depende da maneira de ser das pessoas...
Ent – O que é para ti um bom professor ou uma boa professora?
B – Sinceramente? É deixar-me tar no meu canto fazer o que eu tiver a fazer e deixar andar... se eu não tiver com atenção, mais vale deixar andar.
Ent – Quais são as tuas disciplinas favoritas?
B – È tudo que envolva trabalhos manuais, exercício físico.
Ent – Exercício físico?
B – Sim, essencialmente é só isso.
Ent – Porque é que são estas as tuas disciplinas favoritas?
B – Porque eu acho que tenho mais tendência para disciplinas manuais e físicas do que teórica...
Ent – Há muitos rapazes que abandonam a escola sem o 9.º ano. Porque achas que isso acontece?
B – Talvez má vida, más influências, depende da educação dos pais... tanta coisa...
Ent – Porque achas que são mais rapazes a fazer isso?
B – Porque acho que as mulheres têm.... Já conseguiram desde algum tempo alcançar... Já algumas coisas, como por exemplo algumas profissões, não ficarem em casa sem fazer nada, acho que as mulheres querem é alcançar ainda mais, ter os mesmos direitos que os homens e isso tudo, por mim acho muito bem. Nem todas as pessoas são iguais, nem todas as pessoas gostam de fazer as mesmas coisas... Acho que elas fazem muito bem...
Ent – Nas aulas há diferença no comportamento dos rapazes?
B – Há, quando tem raparigas na turma, há. Os rapazes querem sempre mostrar que são ou brincalhões ou maus... Mostrar que são bons às raparigas tentar impressiona-las. Acho isso um facto assim um bocado criança, faz parte da imaturidade dos rapazes... Também já fui assim, mas... Agora que olho assim para trás, acho que fui um bocado infantil.
Ent – O que é tu fazias assim para te fazeres notar?
B – Era sempre brincadeira para aqui, brincadeira para ali.
Ent – Chateavas os professores...?
B – Ah, tantas vezes...
Ent – Como é que tu os chateavas?
B – Desde mandar bocas, tar sempre a perturbar a aula, várias coisas...
Ent – Olha, então achas que há mais rapazes do que raparigas a portarem-se mal. Na tua turma há mais rapazes do que raparigas?
B – Não, só rapazes.
Ent – Mas das experiências que tens para trás, achas que há mais rapazes que raparigas a portarem-se mal?
B – Acho que sim, normalmente as raparigas têm sempre aquele estar de estarem sempre certinha, tarem sempre atentas e isso tudo. Os rapazes não, é muito diferente.
Ent – O que é que fazem os rapazes e as raparigas nos intervalos, aqui na tua escola? Passam os intervalos juntos ou separados?
B – É juntos, mas maior parte do tempo estão sempre a fumar...
Ent – Os rapazes e as raparigas fumam, de uma forma equilibrada tanto os rapazes como as raparigas. E os que não fumam o que é que fazem?
B – Os que não fumam, ou estão com eles ou tão lá na escola nos intervalos.
Ent – Os teus amigos são todos rapazes ou também tens amigas?
B – Também tenho amigas, como é evidente...
Ent – Quais são as diferenças na amizade com os rapazes e com as raparigas?
B – Eu acho que com os rapazes consigo ser mais aberto, digamos que a falar sobre mais coisas do que com as raparigas, que é sempre, pode ser que ela não se sinta bem... É isso. Tento sempre ter em conta isso, então há sempre certos assuntos que falo com um rapaz que não falo para a rapariga.
Ent – Podes dar um exemplo desses assuntos?
B – Sei lá sobre sexo, sei lá.
Ent – Que tipo de aulas gostas mais? Já me disseste as práticas e as físicas. Achas que os outros rapazes também gostam mais dessas aulas?
B – Acho que em geral gostam mais disso, mas há sempre aqueles que gostam mais de tar a estudar, de ter a cabeça enfiada noa livros, como se costuma dizer, mas pronto.
Ent – O que vocês pensam desses rapazes que tem a cabeça enfiada nos livros?
B – São um bocado nerds.

Ent – Um bocado quê?
B – Marrões...
Ent – Tu praticas algum desporto?
B – Pratico futebol no Esperança.
Ent – Na tua opinião, há desportos mais adequados aos rapazes?
B – Acho que não...
Ent – Se tivesse um amigo ou um filho que quisesse ir para o ballet, o que lhe dizias?
B – Então, se ele gostasse, força, incentivava.
Ent – Não vias nada de anormal no assunto?
B – Não.
Ent – E se tivesses um colega homossexual, eras amigo dele?
B - Ser amigo era, agora ter assim uma certa aproximidade... Não...porque é sempre aquela coisa ... e se ele começa gostar de mim,... E há sempre a tendência de afastar.
Ent – E achas que ele era aceite pelos teus colegas ou era gozado?
B – Acho que era mais gozado
Ent – Porquê?
B – Acho que há sempre aquele preconceito. És homossexual, afasta-te que eu só gosto de mulheres, mas eles não se lembram dum pormenor, se o filho deles for gay... Já ...
Ent – Aliás eles não lhe chamam homossexual...
B – Pois, é mesmo gay..
Ent – Chamam-lhe paneleiro ou coisa parecida. Olha, gostavas de um dia casar e ter filhos?
B – Sinceramente... Ter filhos, sim. Casar, já não sei. Prefiro tar junto com uma rapariga de quem goste do que casar, porque casar depois envolve dinheiro e depois nunca sabemos se vai correr bem se não e daí pode originar e divorcio e gastar mais dinheiro... Problemas em tribunais e ... Só nisso um balúrdio.
Ent – Viver junto para ti é o suficiente.
B – Sim, chega.
Ent – Portanto pensas ter uma mulher como companheira?
B – Pois.
Ent – Olha mas há algum tempo foi aprovado o casamento homossexual em Portugal. O que pensas sobre isso?
B – Acho bem. Porque por exemplo se eu fosse gay gostava de poder ser livre e casar com o homem que eu gostasse, e acho que isso não só para os homens mas para as mulheres.
Ent – Por acaso não chegou a ir a referendo, mas se fosse tinhas ido votado sim?
B – Sim.
Ent – E achas que as famílias homossexuais devem poder adotar filhos?
B – Isso ai, já... Podem, mas vai sempre existir aquele preconceito das outras pessoas e isso pode ser mau para a criança que eles vão adotar, mas eu não me importo, só acho mal essa parte, a criança pode vir a ficar com problemas psicológicos... e...
Ent – O que é para ti a companheira ideal?
B – Tem de ser perfeita.
Ent – Perfeita?
B – Convém ser perfeita, senão... Compreensível, amiga, sei lá, bonita, convém, tanta coisa, mas resume-se numa palavra: perfeita.
Ent – Tu achas que ainda há violência doméstica?
B – Acho que há e sempre vai existir. Porque o homem é sempre parte. Tá casado chega do trabalho, tá cansado, quer é ir conviver, vai para o café, depois bebe, bebe, fica bêbado, chega a casa e é descarregar na mulher, de certeza. Isso deve ocorrer muitas vezes só que as mulheres pensam que isso é uma situação ocasional só vai acontecer hoje, mas depois acontece no dia seguinte, no outro, e no outro e elas continuam a pensar a mesma coisa.
Ent – Se tu tivesses um ordenado muito bom gostavas que a tua companheira ficasse em casa a tomar conta dos filhos?
B – Não, por amor de Deus, não. Ela que fosse trabalhar também, isto não é assim. Então se eu ando aqui a "lixar" o corpo ela não vai ficar em casa sem fazer nada. É por isso que também existem amas, creches e isso tudo. E se ala também trabalhasse, tínhamos um ordenado melhor.
Ent – E se ela tivesse um ordenado muito bom tu também não ficavas em casa?
B – Não. Nem aguentava.
Ent – Se os dois trabalharem quem vai fazer as coisas de casa?
B – Os dois.

Ent – Os dois?
B – Eu na brincadeira até costumo dizer a mulher cozinha, eu como, mas pronto, há sempre aquelas coisas que os homens não fazem mas podiam fazer.
Ent – O que é que os homens não fazem?
B – Os homens não fazem rigorosamente nada. No trabalho da casa é tudo a mulher que faz. Não conheço ai ninguém que ou um pai de um colega meu que faça alguma coisa, mesmo o próprio pai faz só às vezes quando a minha mãe não tá em casa e ele cozinha.
Ent – Quer dizer que tu também não sabes fazer as coisas de casa
B – Fazer sei, sei aspirar, pôr a coisa, a louça na máquina, a roupa na máquina, consigo limpar as coisas, consigo fazer ovos que é normal, só cozer...
Ent – Achas que há tarefas mais adequadas em casa para os homens fazerem e outras prás as mulheres fazerem?
B – Prás mulheres é na cozinha, na cozinha. Há homens que não têm jeito nenhum para cozinharem, mas há pessoas e pessoas, por exemplo há homens que conseguem cozinhar muito bem, e há mulheres que não, há sempre um equilíbrio na lida da casa e acho que isso é muito importante
Ent – Por exemplo, passar a ferro
B – Já passei...
Ent – Já passaste?
B – Já, não é muito difícil...
Ent – Não?
B – Não, dá-se um jeitinho... é isso que é preciso...
Ent – Hoje em dia há algumas mulheres que optam por não ter filhos ou ter mais tarde para não prejudicarem a careira profissional, o que pensas sobre isso?
B – Se não querem ter filhos podem adotar...
Ent – Não, elas não querem ter filhos para não impedir a careira profissional
B – Isso são pessoas com um bocado de infantilidade na cabeça, porque a vida delas não vai ser só carreira, carreira, porque elas têm um limite de vida, se não aproveitarem isso não vão fazer mais nada
Ent – Um limite de idade para ter filhos, não é?
B – Pois...
Ent – Achas que as mães têm mais jeito para tratar das crianças ou é igual? Pais e mães?
B – Não, não, tenho o exemplo do meu pai, tem muito jeito para cuidar das crianças, dá-se bem com elas.
Ent – Portanto achas que é igual?
B – É igual.
Ent – Se um dia te separasses da tua companheira tivessem filhos gostavas de ficar com eles ou achas que deviam ficar com a mãe?
B – Acho que devia ser metade, metade, x dias com ela, x dias comigo, são aquelas situações complicadas tanto para nós como para os filhos...
Ent – Se a tua companheira tiver um trabalho noturno, ou longe de casa, tu és capaz de ficar com os filhos?
B – Depende, se tiver a trabalhar não me importo nada de levar os miúdos à creche ou a uma ama.
Ent – Vamos imaginar que ela era enfermeira e fazia noites. Tu eras capaz de ficar com os filhos?
B – Era.
Ent – Educar meninos é diferente de educar meninas?
B – Não... acho que não que é basicamente o mesmo, não vou dizer que não vou impôr regras diferentes porque vou, porque é normal, não gosto que a minha filha tenha uma saia muito curto e o rapaz ande com as calças ao fundo do cú. São situações diferentes. Há sempre aquele preconceito, como eu tenho agora, tou a ter, mas pronto.
Ent – Tás a ter como?
B – Tou a ter porque são coisas que digamos, que me pertencem, são coisas que são, uma filha, é uma coisa que eu pus ao mundo, não é? Ajudei, vá, não vou querer que ela ande ai á mostra e isso tudo. Agora se encontrar ai uma rapariga toda decotada, é normal que eu goste, mas...
Ent – Se fosse a tua namorada, não?
B – Pois, não isso não...
Ent – Porquê?
B – É o que eu estava a dizer, são coisas que me pertencem, e não quero que os outros vejam e apreciem, é uma coisa minha, digamos assim.
Ent – Então vestias-lhe uma burka?
B – Que é isso?

Ent – Aquelas mulheres árabes que andam todas tapadas de preto
B – Isso também não, há sempre aquela liberdade, mas também é normal, mesmo que a gente diga que não, elas vestem, uma pessoa tem de aprender a lidar com isso
Ent – Que profissão é que gostavas de ter?
B – Gostava de ir para polícia, devido a uma promessa que fiz ao meu avô, ele morreu a acreditar nisso e quero ver se cumpro a promessa. Se não der vou tentar optar por outro caminho.
Ent – Porque é que o teu avô gostava que tu fosses polícia?
B – Isso não sei. Tava sempre a dizer: ai ó netinho vai para policia, que isso é que tá bom... E eu tava sempre a dizer que sim, e sempre tive uma ideia que queria ser isso, agora como ele morreu já há coisa de um ano e morreu a pensar que eu ia ser, quero ao menos tentar ver se consigo chegar aí, se não conseguir, tenho de ver, não é? Mas pelo menos vou tentar, isso já é muito bom.
Ent – Achas que há profissões pouco adequadas para os homens?
B – Em geral... não.
Ent – Por exemplo educador de infância?
B – Foi o exemplo que eu dei do meu pai. Há homens que têm muito jeito para crianças, e acho que tanto é para os homens como para as mulheres.
Ent – Quando falei com alguns jovens, eles achavam que a tropa não era muito adequada para as mulheres, por causa do esforço físico, o que tu achas sobre isso?
B – Eu acho bem, há homens que também lixam o cabedal, elas também têm de puxar... Não pode ser só os homens. Tem que haver direitos para os dois. Há profissões que têm de ser os dois, deviam ser os dois a fazer e às vezes é só o homem e não acho que a mulher seja inferior ao homem, que não é, tanto que não é que já chegou onde chegou e pelos vistos ainda vai chegar mais além... Acho que não há assim uma grande diferença...
Ent – Mesmo que houvesse guerra, achas que era igual irem homens ou mulheres?
B – Se houvesse guerra preferia que fossem os homens às mulheres.
Ent – Porquê?
B – Porque os homens... É aquela coisa, as mulheres têm os homens na tropa, sabem que pode acontecer alguma coisa, mas agora os homens a maneira de pensar das mulheres já é um bocado diferente, já tem aquele receio de perder e depois não conseguirem recuperar desse transtorno. Agora com as mulheres, elas sempre podem arranjar outro...
Ent – Os homens também podem arranjar outra...
B – Pois, mas às vezes os homens tem aquele trauma e não conseguem se libertar, isso ai é...
Ent – Se te oferecessem um emprego neste momento, saias da escola?
B – Saia, mas depende do ordenado, do que fosse para fazer e pronto.
Ent – O que compravas com o teu primeiro ordenado?
B – Comprar? Nada. Dava aos meus pais.
Ent – Para ti não querias nada, não precisavas de nada?
B – Por amor de deus, se os meus pais me sustentaram durante 17 anos não ia ser egoista ao ponto de gastar o meu primeiro ordenado, sei lá, por exemplo aí num café, ou numa coisa que eu queira muito, são 17 anos que eles passaram sempre a gastar dinheiro em comida por mim, roupa. É normal que eu lhes queira dar alguma coisa em troca. Pelo menos os primeiros salários vai ser isso, vai ser dado aos pais. E como eles também pagaram a carta de condução.
Ent – Tens a carta?
B – Não, ainda não...
Ent – É importante para ti teres a carta?
B – Muito, consigo ter assim um bocado mais de independência, por exemplo em vez de me levantar às 7 da manhã, já me posso levantar às 8. Há sempre diferenças.
Ent – Vais ter caro?
B – Não, mota.
Ent – Ai mota...
B – De carro não me cheira muito, não sou assim fanático por carro, gosto mais de mota. Sente-se mais a adrenalina e o vento a bater na cara é outra coisa.

ANEXO 15 - Entrevista nº5

(Apresenta-se esta entrevista a título explicativo encontrando-se as restantes em formato digital)

Ent – Conta-me um bocadinho do teu percurso escolar, desde que entraste na escola, escolas por onde passaste, os anos que reprovaste, por ai.
B – Até ao quarto ano tive ali em Santa Cruz, ali ao pé do Avenida, depois passei para o quinto, fui para a Martin, reprovei no quinto, e reprovei outra vez no quinto, depois lá consegui passar no sexto, chumbei, fiz o sexto, fui para a ... tirar o curso de eletricista que acabei também por não tirar e agora estou aqui na ..., a tentar tirar o de fotografia.
Ent – O de fotografia dá equivalência... É um Curso profissional, dá-te equivalência ao 9.º ano e a mais alguma coisa?
B - Não sei, ao 9.º dá.
Ent - Olhando para trás, pra o teu percurso escolar o que me podias dar como exemplo de coisas boas que te aconteceram e coisas más?
B - Coisas boas, raramente houve, para ser sincero, nunca gostei muito da escola, tive algumas coisas boas, mas a maioria foi tudo mau.
Ent - O que destacas de coisas piores?
B - Eu faltava muito, andava sempre com os amigos a fazer asneiras.
Ent - Que tipo de asneiras?
B - Chatear os professores, as empregadas...
Ent - Como é que os chateavas? Ou como é que vocês os chateavam?
B - Começávamos a falar com elas, a mandar uma boca ou outra, elas ficavam mais chateadas e nós fazíamos pior.
Ent - Qual o teu objetivo em termos académicos, tirar o 12.º, ficar com o 9.º, ir para a universidade?
B - Tirar o 12.º.
Ent - Em que área?
B - Não sei, ainda não decidi... tou a tirar isto, depois se vê...
Ent - Tu gostas de andar na escola? Já me disseste que não. Porque não gostas de andar na escola?
B - Não sei, não me sinto bem, gosto da escola mas não das aulas.
Ent - Estar com os amigos?
B - Sim de estar com os amigos sim, agora das aulas não.
Ent - E de estudar?
B - Raramente estudava, lá consigo tirar boas notas, mas raramente estudo.
Ent - E agora continuas sem estudar?
B - Raramente, é raro pegar num caderno para estudar...
Ent - Mesmo quando tens teste?
B – Não.
Ent - Porque achas que reprovaste? Faltavas às aulas... Ou havia outras razões?
B - Faltava muito às aulas, às vezes tinha de ficar em casa a tomar conta das minhas irmãs que estavam doentes.
Ent - Tens irmãs mais novas?
B – Tenho.
Ent - Muito mais novas? São pequenas?
B - Um bocadito mais novas que eu.
Ent - Moras aqui perto?
B – Sim.
Ent - Além de faltar às aulas, mais motivos que achas que te levaram a chumbar?
B - As vezes, mau comportamento, não fazia os testes, tinha más notas, não ia à escola.
Ent - Que faziam os professores quando não querias fazer os testes?
B - Já estavam habituados. Davam-me, mas eu escrevia o nome e dizia para apanharem. Eles já sabiam como é que era.
Ent - Porque fazias isso?
B - Não sei, nunca gostei muito da escola.
Ent - O que aconteceu quando reprovaste, a tua mãe ficou aborrecida?
B - Ela ficava sempre chateada, porque era muitas vezes chamada à escola por causa do comportamento ou das faltas, ficava sempre um bocadito aborrecida.
Ent - O que te fazia quando era chamada á escola?

B - Punha-me de castigo, tirava-me o futebol, o telemóvel por exemplo, não me deixava sair de casa, à noite para ir á rua.
Ent - Mas isso não resultava?
B - Não, era quando eu fazia pior.
Ent – Porquê? Achavas que o castigo não era justo?
B - Era justo, só que eu pensava que não. Eu sabia que era justo mas não queria estar de castigo, por isso fazia ainda pior.
Ent - O que fazias ainda de pior?
B - Já nem me levantava para ir à escola, deixava-me tar na cama, depois ia para a escola só fazia mesmo asneiras, ia para as aulas só para perturbar.
Ent - As tuas irmãs são boas alunas na escola?
B – São.
Ent - Em que ano é que elas andam?
B - Tenho uma que está a tirar o mesmo curso que eu, aqui também na ..., e tenho uma que está no quinto ano e outra que está a tirar o segundo.
Ent - Também já reprovaram elas?
B - Não.
Ent - Porque achas que isso acontece, que há mais rapazes a reprovar que raparigas?
B - Se calhar interessam-se mais as raparigas que os rapazes, não sei.
Ent - Quando reprovaste foi difícil integrares-te numa nova turma?
B - É sempre um bocadinho difícil, não conhecemos as pessoas, mas as turmas que apanhei por acaso dei-me bem.
Ent - Deste-te bem?
B – Sim.
Ent - O que ias fazer quando faltavas às aulas, para onde ias?
B - Normalmente, nos tempos de verão ia sempre para o parque verde, tem lá o rio, às vezes ia jogar á bola outras vezes era para ir para casa.
Ent - Havia algumas vezes que ficavas dentro da escola?
B - Muita vezes, sim.
Ent - A fazer o quê?
B - Normalmente era sempre para jogar à bola, com os amigos e isso...
Ent - Portanto havia outros que também faltavam...
B – Sim.
Ent - Na tua opinião é melhor trabalhar ou andar na escola?
B - Andar na escola... não sei, trabalhar... mas é andar na escola...
Ent - Quais são as vantagens que tu vês numa e noutra.
B - Muito sinceramente, trabalho é duro a escola não. Podemos conviver com amigos, mas na escola temos mais possibilidade disso, também recebemos quando trabalhamos. A escola não.
Ent - É uma vantagem...
B - Sim é uma vantagem, penso que é isso.
Ent - na tua opinião quem faz a universidade, quem tem um curso superior arranja trabalho com mais facilidade?
B - Sim, quem tem, quem vai à universidade arranja mais facilmente emprego do que quem tem o 12.º, penso eu.
Ent - Tu gostavas de ir para a universidade?
B - Não, sinceramente não.
Ent - És mesmo daqueles resistentes ao estudo. Olha na tua escola há mais professores que professoras?
B – Sim.
Ent - Geralmente é assim em todas as escolas. Porque é que achas que isso acontece, que há mais professoras que professores?
B - Não sei, acho que tinha perguntado isso a uma stora mas ela... Também não respondeu...
Ent - Na tua opinião...
B - Se calhar interessam-se mais...
Ent - Interessam-me mais por quê ou por quem?
B - Ou veem que têm mais equivalência nos estudos. E se calhar os homens não ligam a isso...
Ent - E porque achas que e há essa diferença?
B - Porque as mulheres...
Ent - São mais persistentes e os homens não?

B - Os homens são mais que... Como hei-de dizer, se calhar não se interessam assim tanto como as mulheres...
Ent - Por estudar?
B – Sim.
Ent - O que é para ti um bom professor ou uma boa professora?
B - Um bom professor é aquele que explica as vezes que forem precisas até o aluno perceber. Antes dos testes dá um resumo da matéria para nós percebermos o teste mais facilmente, explique bem as matérias, não tenho pressa, assim devagar, para nós também percebemos melhor. Há professores que chegam, falam, falam, falam, já tá... próximo capítulo. Não gosto muito desses stores.
Ent - Tu aqui tens bons professores?
B – Tenho, posso dizer que são bons.
Ent - Se olhares assim para trás podes destacar um que tivesse sido um bom professor ou uma boa professora, assim que te lembres?
B - Tenho uma professora Mesquita, do D. Dinis...
Ent - Porque ela era especial?
B - Sempre gostei dessa professora, tive uma boa relação com ela, ela explicava bem e facilitava-nos as coisas... era uma boa professora, sabia dar bem uma aula, também era um stor Rui, se não me engano, facilitava-nos as coisas....
Ent - Quais as tuas disciplinas favoritas?
B - Educação física, matemática, gosto de fazer contas e português.
Ent - Porque gostas de fazer educação física?
B - Porque sempre gostei de fazer desporto.
Ent - Quais as outras?
B - Matemática, sempre gostei de fazer contas e português...
Ent - Há muitos jovens que abandonam a escola sem o no ano, porque achas que isso acontece?
B - Não sei, também já pensei nisso, em desistir, mas acabei por não o fazer, sem o nono ano. Se aqueles que vão para a universidade têm dificuldade em arranjar emprego, então eu sem o nono, não teria emprego, sempre pensei assim. Tirar o nono, depois tirar o 12.º, mas as pessoas que desistem, as vezes não sei, têm lá as suas razões, normalmente é por não gostarem ou não quererem, preferir não estar na escola, estarem noutros lados.
Ent - Porque achas que há mais rapazes que raparigas a abandonarem a escola?
B - Não sei, os rapazes chegam a uma certo ponto da adolescência que já não ligam muito à escola, e começam a ir por outros caminhos e fazer outras coisas...
Ent - Que caminhos?
B - Começa-se a andar com pessoas mais velhas, não liga muito à escola, vamos ter com amigas, raparigas, às vezes com amigos ... Dar uma volta...
Ent - Na turma onde estás, há rapazes e raparigas?
B - Somos 4 rapazes, e 6 ou sete raparigas.
Ent - Uma turma pequena. E há diferença entre o comportamento dos rapazes?
B - Depende, às vezes somos nós que nos portamos mal, as vezes já são elas que se portam mal...
Ent - E portam-se mal como? Os rapazes e as raparigas?
B - Tamos sempre a mandar papaias para o ar, uns aos outros, às vezes falamos uns com os outros e a professora está a falar.
Ent - E as raparigas o que fazem para se portar mal?
B - Elas é sempre... Começam a rir-se sempre alto e depois não param, falam coisas delas...
Ent - Que coisas?
B - Aquilo que já fizeram ontem ou antes d'ontem... Ou que já acabou com aquele namorado e agora já tem outro, riem-se alto, é nós as vezes mandamo-las calar e elas não se calam e depois são os rapazes a mandar bocas às raparigas.
Ent - Mas achas que há mais rapazes ou raparigas a portarem-se mal? Também há alguns que não se portam mal...
B - Penso que são os rapazes.
Ent - Porque são os rapazes?
B - Há aqueles rapazes que se portam mal só para dizerem que são os maiores e que se portam mal... Há aqueles que se calhar não têm uma boa relação em casa e vêem para a escola descarregar.
Ent - E também achas que é para chamar a atenção?
B - Se calhar até é, que é para a pessoas, as famílias perceberem, que se passa algo com eles, mas às vezes isso nem sempre acontece, não reparam e ele continua a portar-se mal e chega a um certo ponto que ele desiste da escola e começa a apanhar outros caminhos

Ent - O que fazem os rapazes e as raparigas nos intervalos?
B – Conversam, fumam um cigarro, jogam a bola…
Ent - Passam o intervalo juntos ou separados?
B - As vezes juntos e outras separadas, é consoante…
Ent - E os rapazes e as raparigas fazem coisas separadas nos intervalos?
B - Às vezes, normalmente estamos sempre juntos, só as vezes é que vai um para ali, outro para ali.
Ent - Os teus amigos são todos rapazes ou também tens amigas?
B - Tenho amigas, não é só rapazes.
Ent - E a amizade é diferente com rapazes e raparigas?
B – É.
Ent - Qual a diferença?
B - Se calhar sinto-me mais a vontade de falar com raparigas do que se passa na minha vida do que se calhar falar com rapazes.
Ent - O que falas com os rapazes?
B - Rapazes é coisas por exemplo que já me aconteceram, histórias deles, coisas que já fiz, já fizeram, falar naquela menina ou outra.
Ent - Com as raparigas falas mais á vontade?
B - Sim, falo mais à vontade, não com qualquer uma, assim uma mais chegada, sinto-me mais á vontade com uma rapariga do que com um amigo.
Ent - Que tipo de aulas gostas mais?
B - As que passam rápido.
Ent – Como, se elas têm todas o mesmo tempo? (riu-me)
B - Não sei, às vezes entro na sala, a stora dá a matéria mas como uma espécie de jogo e as vezes nem vejo o tempo a passar, quando olho para o relógio, já tá a tocar, é assim que eu gosto das aulas.
Ent - Praticas algum desporto?
B - Agora não, tive de parar por causa do problema que tenho, mas jogava futsal.
Ent - Que problemas tens?
B - O externo, tava assim mais saído, tava a começar a apertar a parte de dentro e tiveram de alargar um pouco mais.
Ent - Então não podes fazer futsal.
B - Posso, mas esta época não apanhei inscrições.
Ent - Mas tencionas voltar?
B – Sim.
Ent - Achas que há desportos mais adequados aos rapazes?
B - Acho que é igual por igual, qualquer pessoa pode fazer qualquer desporto.
Ent - Se tivesse um amigo ou um filho que quisesse ir para o ballet o que lhe dizias?
B - Respeitava a opinião dele e fazia-lhe a vontade.
Ent - Não achavas nada de estranho, não tentavas encaminhar para outra coisa?
B - Não, se era o que ele queria…
Ent - E se tivesses um colega homossexual, eras amigo dele?
B - Sim, isso não tinha nada a ver.
Ent - Mas achas que ele era aceite por todos, ou que havia, alguma…
B - Aceite por todos raramente é, porque há sempre aquele rapaz ou rapariga que manda sempre a sua boquita e há rapazes que não gostam, sentem-se, não gostam de estar ao pé de pessoas assim, mas eu sinceramente não concordo com isso…
Ent - Mas porque é que isso acontece, porque há essa discriminação?
B - Não sei, há muita maneira de pensar, eu não pensaria assim, eu gosto de raparigas, mas não é por ser homossexual que ia deixar de estar ao pé dele, ou ser amigo dele, desde que ele também não se estique…
Ent - Gostavas de um dia casar e ter filhos?
B - Já pensei nisso, mas ainda é muito cedo, tenho muito tempo mas sim gostava de ter um filho. Casar não sei…
Ent - Gostavas de ter uma mulher como companheira?
B – Sim.
Ent - Sabes que há algum tempo foi aprovado o casamento homossexual em Portugal, o que achas disso?
B - Acho que sim, os homossexuais também têm os seus direitos.
Ent - Se tivesses ido votar, votavas sim?
B – Sim.

Ent - Algumas pessoas acham que eles deviam ter optado por uma união em vez de casamento, que achas?
B – Também.
Ent - Achas que as famílias homossexuais devem poder adotar filhos?
B – Acho que sim, há aí tanta criança, um casal homossexual poderá tratar bem de uma criança, adotar um.
Ent - O que é para ti a companheira ideal? Se tivesses uma companheira o que gostavas que ela tivesse como qualidades?
B - Pessoa carinhosa, atenciosa, divertida, que não gosto de pessoas aborrecidas.
Ent - És divertido?
B – Sim, raramente sou aborrecido, mal disposto, pois às vezes tou mal-humorado.
Ent - Achas que há violência doméstica?
B - Sim, há sempre assim uma coisa ou outra, umas chapadas em casa e isso, normalmente… ainda costuma haver muito.
Ent - O que penas sobre isso?
B - Não concordo com isso, sinceramente não concordo.
Ent - Se tivesse um ordenado muito bom gostavas que a tua mulher ficasse em casa a tomar conta dos filhos?
B - Se calhar preferia que ela ficasse a tomar conta dos filhos, se ele quisesse ir trabalhar não ia obrigá-la a ficar em casa nem que tivesse o ordenado bom, mas se eu lhe dissesse para ficar em casa e ela aceitasse, concordava que ela ficasse em casa.
Ent - Se fosse ao contrário, se ela tivesse um ordenado muito bom, punhas a hipótese de ficar em casa a tomar conta do filho?
B - Se calhar preferia também ir trabalhar, se calhar ficava com o filho, não sei … Só depois de passar por isso é que ia ver como é.
Ent - Se os dois trabalharem como era das tarefas da casa?
B - Metade metade, uma pessoa arruma aqui, outra ali, ela na cozinha, eu na sala…
Ent - Tu ajudas a tua mãe?
B - Sim sempre que posso, ajudo a arrumar a casa e isso, só menos lavar a loiça é que não faço, nem pôr roupa a lavar, isso não é comigo…
Ent - Não gostas porquê?
B - Não penso mexer na máquina de lavar a loiça, nunca me habituei.
Ent - Achas que ajudas mais a tua mãe ou ajudam mais as tuas irmãs?
B - Ambos, ajudo umas e outras.
Ent - Não era bem isso. Se tu ajudas mais a tua mãe do que as tuas irmãs?
B - São as minha irmãs.
Ent - Porquê?
B - Não sei, raramente estou em casa e se calhar, dizem que isso é mais coisa de mulheres mas eu não concordo com isso, também há homens que ajudam, mas penso que as mulheres sempre tiveram mais essa coisa de ter a casa arrumada, não quer dizer que os homens não queiram, mas normalmente são mais as mulheres que fazem as tarefas domésticas.
Ent - Portanto em tua casa duma forma geral as tuas irmãs fazem mais que tu, em termos de tarefas?
B - Sim
Ent - Embora tu sejas o mais velho.
B - Sim, é verdade também.
Ent - Olha, há mulheres que optam por ter os filhos mais tarde ou não ter, para não prejudicarem a carreira profissional, o que achas disso?
B - Não sei… Elas lá terão a razão delas, isso ter um filho tem as suas vantagens e desvantagens. Depois ela não poderia ir trabalhar nos primeiros tempo ia perder algum tempo da sua carreira, ma isso é opinião delas, não penso nisso.
Ent - Portanto se a tua companheira te confrontasse com essa decisão, tu deixavas essa decisão mais para ela?
B - Sim, poderia não concordar mas se era a opinião dela, tinha que a aceitar.
Ent - Se a tua companheira tivesse um trabalho noturno ou longe de casa, tu eras capaz de ficar de noite em casa a tomar conta dos filhos?
B – Era.
Ent – Sim?
B - Claro que sim.
Ent - Achas que as mães têm mais jeito para tratar de crianças ou é igual.

B - Acho que têm mais aquele jeito, mas nós também temos não temos tanto jeito para tratar de crianças, elas sabem mais coisas, se calhar afeiçoam-se mais, nós fazemos mas são elas que o têm.
Ent - Olha se um dia te separasses da tua companheira, gostavas que os filhos ficassem contigo, ou achavas que ficavam melhor com a tua companheira?
B - Claro que preferia melhor, preferia que ficassem comigo mas nesse caso ficavam com a mãe e pedia eu para ir vê-los. Não digo todos os dias mas dia sim, dia não, ou aos fins-de-semana, sempre que possível ia aos meus filhos.
Ent - Tens essa experiência com o teu pai? Ou não?
B - Antes tinha, agora não.
Ent - Na tua opinião educar meninos é diferente de educar meninas?
B - É, têm uma educação diferente, os rapazes têm mais liberdade que as raparigas, se calhar é uma educação diferente.
Ent - Como é que se educam as meninas, os rapazes tem mais liberdade e as meninas?
B - As meninas se calhar, não sei.... As meninas se calhar têm, isso é uma pergunta difícil.
Ent - Disseste que os rapazes têm mais liberdade...
B - Sim, começam a sair mais cedo, as raparigas não, se calhar é por ter aquele medo que ela faça aquilo que não deva, por ser nova.
Ent - Isso passou-se em tua casa, começaste a sair mais cedo que as tuas irmãs?
B – Sim.
Ent - As tuas irmãs saiem pouco?
B - Só as vezes a mais velha, as mais novas não, saem para a rua... para brincar, mas pouco tempo.
Ent - Que profissão gostava de ter?
B – Futebolista.
Ent - Acha que há profissões pouco adequadas para os homens?
B - Não sei.
Ent - Por exemplo educador de infância, cabeleireiro, empregado doméstico, o que achas?
B - Se calhar há poucos trabalhos ...
Ent - Se te oferecessem emprego nessas profissões, a alguma delas dirias determinantemente que não?
B - Não, não recusava nenhuma.
Ent - Porque gostavas de ser futebolista?
B - Porque sempre gostei de jogar à bola e as vezes quando estou sozinho, agarro na bola dou uns toques, meto-me a falar para a bola e desde pequenino, tive um avô que era treinador de futebol...
Ent - Quando falei com outros jovens, eles achavam que a tropa não era adequada às raparigas por causa do esforço físico, o que achas sobre disso?
B - Isso não quer dizer que elas não aguentem o esforço físico mas, penso que os homens conseguem aguentar mais isso, não quer dizer que elas não consigam, mas se calhar em termos de resistência os homens aguentam.
Ent - E se houvesse guerra, achas que as mulheres podiam ir?
B - Penso que sim, não sei muito da tropa mas penso que há poucas mulheres na tropa...
Ent - Se te oferecessem emprego neste momento, saías da escola?
B - Sinceramente não sei, mas penso que não, que recusava.
Ent - Terminavas o nono?
B - Sim, terminava primeiro o nono depois ia ver ...
Ent - O que compravas com o 1.º ordenado?
B - Roupas, sair á noite, aproveitar bem o ordenado.

ANEXO 16

ANALISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Categorias e subcategorias das entrevistas

1. Entre a escola e o trabalho: novos discursos para velhos problemas	1.1."Eu faltava muito, andava sempre com os amigos a fazer asneiras"
	1.2."Ser psicólogo"
2. Rapazes e raparigas: convergências e divergências	2.1. "Na minha turma é só rapazes e todos se portam mal"
	2.2. "Há aqueles rapazes que se portam mal só para dizerem que são os melhores"
	2.3. "As raparigas eram calminhas"
	2.4."Os rapazes andam sempre na comédia, elas estão ali sempre certinhas"
	2.5. "As raparigas são mais controladas pelos pais"
	2.6."Eu não noto grande diferença"
3. Entre trabalho e família: um futuro generizado?	3.1. "Não é preciso ter boas notas para ser jogador de futebol"
	3.2. "Se eu ando aqui *a lixar* o corpo, ela não vai ficar em casa sem fazer nada"
	3.3."Tem de ser perfeita"
	3.4."Não quero que os outros vejam e apreciem, é uma coisa minha"
	3.5."Os homens fazem aquela parte dos grelhados"
	3.6."Mulher casada tem de *ter* em casa a tomar conta dos filhos"
	3.7. "Os rapazes passeiam, saem, fazem o que querem"
4. Masculinidades em mudança	4.1."Se ele gostava daquilo [ballet], então eu apoiava-o"
	4.2."Não achava que ele tinha *virado*"
	4.3. "Acho que a rapariga é capaz de fazer aquilo que o rapaz faz"
	4.4."Professor de educação física ou auxiliar de infância"