

APRENDER A SER RAPAZ ENTRE RAPAZES E RAPARIGAS. MASCULINIDADES EM DUAS ESCOLAS C+S DO DISTRITO DO PORTO

por

Cristina Rocha* & Manuela Ferreira**

Resumo: O pretende-se com este artigo dar conta de alguns processos sociais que ocorrendo nos contextos da família e grupo de pares na escola intervêm na construção da masculinidade. Com base em entrevistas de grupo intra-e inter-género, realizadas com jovens de idades compreendidas entre os 13-16 anos, residentes em diferentes meios sócio-culturais do distrito do Porto, procura-se a partir da análise dos seus discursos mostrar como o género é uma categoria relacional, internamente heterogénea e com isso perturbar a naturalização das relações de dominação e a dedução das práticas sociais de género como reflexo automático das representações sociais que lhes assistem.

1. INTRODUÇÃO

A construção da masculinidade e a condição masculina só muito recentemente se constituíram em interesses novos nas Ciências Sociais e nas Ciências da Educação em Portugal. Na verdade, a emergência de uma problemática em torno das questões de género no que se refere aos jovens, torna-se possível de localizar a partir dos anos 70 onde, sob a égide da promoção da igualdade de oportunidades, a condição social das raparigas se desenha como central. É neste âmbito que se salientam os estudos pioneiros produzidos sobretudo pela Comissão para Igualdade e Direitos das Mulheres (CIDM), os quais, incidindo, em particular, sobre os estereótipos veiculados pelos manuais escolares, intentam denunciar a perpetuação da transmissão de modelos tradicionais de feminilidade – as actividades das mulheres como domésticas, donas de casa e mães –, que ao inibirem a formulação de desejos e aspirações alternativos contribuem para a reprodução social das desigualdades de género.

* Professora auxiliar na FPCE-UP.

** Assistente na FPCE-UP.

A partir dos anos 80, assistimos ao aparecimento de outras preocupações agora predominantemente formuladas sobre a juventude como categoria¹ e problema social², e a avaliação das políticas da igualdade de oportunidades, nomeadamente de género, na escola³. Desasossegando as representações sociais estabelecidas e desocultando a complexidade que subjaz às questões de género, no quadro das transformações económicas, sociais e políticas que afectam as sociedades ocidentais e que interferem na construção objectiva e subjectiva de identidades, estes estudos, até pela diversidade de áreas disciplinares e de perspectivas teóricas em que se posicionam, tiveram como mérito a instalação do debate e da polémica. Ora, é neste contexto que a condição masculina até então inquestionada e considerada a bitola relativamente à qual se aferiam os avanços registados na transformação da situação das raparigas, é exposta nas vulnerabilidades que a atravessam com tradução no plano económico, académico, psicológico e social. Ontem como hoje, foram e são os problemas associados ao consumo de droga, delinquência, marginalidade, suicídio, prostituição, doença mental, entrada no mercado de trabalho, que no contexto da produção de uma visão desencantada sobre os efeitos sociais da escolaridade permitem, a partir dos anos 80, que uma problemática da juventude, decorrente das suas manifestações como "problema social", adquira uma certa consistência social.

Assim, se o género feminino, enquanto género dominado, foi e/ou tem sido social e academicamente definido como portador de um handicap histórico e cultural e, por essa razão, tomado objecto da produção de conhecimento em várias áreas disciplinares, o género masculino, enquanto género tido como o dominante, tem sofrido do handicap de não constituir um problema de conhecimento. Assim sendo, a dominação masculina, enquanto estrutura macro-social, ao ser utilizada social e cientificamente como uma ideologia que sustenta a desigualdade entre o masculino e o feminino oculta, não só as formas de dominação que se exercem sobre o universo masculino, como a existência de masculinidades dissonantes no seu interior. A revelação desta pluralidade, fragiliza a consistência e o poder da sua imagem como categoria social homogénea, com efeitos a nível macro e micro-social, não só sobre as relações entre géneros como intra-género, pela explicitação, nomeadamente, das formas de que os homens são vítimas da sua suposta e real dominação.

Aquelas vulnerabilidades, não sendo exclusivas dos rapazes, têm sido reveladas com mais objectividade, nomeadamente no plano estatístico, enquanto problemas masculinos, trazendo para a agenda da investigação social e educativa dos anos 90, os processos de transformação e construção social da masculinidade, que

¹ Entre outros, cf. FAOJ, 1983, Cruz, 1984, Grácio, 1990, Pais, 1990 a, b, c,

² Entre outros, cf. Sampaio, 1994 a, b, 1994.

³ Entre outros, cf. Stoer e Araújo, 1992, Henriques, 1993, Benavente, 1994, Grácio, 1997.

nesta sequência se tornam, politicamente aceitáveis. Aceitação essa que é partilhada no espaço europeu e no mundo anglo-saxónico. Como exemplo do reconhecimento desta preocupação a nível europeu, salienta-se a 3ª Medida de Acção Comunitária da Comissão das Comunidades Europeias visando a "Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens", no âmbito da qual se inseriu o projecto Arianne⁴. Encorajar os rapazes a discutir os papéis masculinos e femininos, promover formas mais igualitárias de sociabilidade entre rapazes e raparigas, estender os seus horizontes académicos e conhecimentos em áreas não tradicionais, promover um alargamento das ocupações masculinas e dos papéis familiares, eis os principais objectivos visados para a identificação de estratégias que permitissem contrariar a perspectiva tradicional da masculinidade. Em consonância, este projecto desenvolveu-se em colaboração com Escolas frequentadas por jovens entre os 14 e 16 anos e intentou contribuir para que estas desenvolvessem capacidades investigativas e de análise crítica do seu papel enquanto geradoras de diferenças entre rapazes e raparigas.

Dado o carácter inovador da problemática para o contexto da investigação em Portugal, nomeadamente da investigação em educação, a equipa portuguesa privilegiou, no primeiro ano, uma vertente de cariz investigativo, seleccionando escolas que pudessem pela diversidade de contextos⁵ em que estavam inseridas permitir: i) a produção de um conhecimento capaz de captar a diversidade e a heterogeneidade das experiências de vida dos rapazes e raparigas, a partir da sua própria voz; ii) identificar o papel desempenhado pela escola, família e grupo de pares na construção da masculinidade. Como tal o presente artigo procura dar conta de alguns dos resultados do Projecto Arianne em Portugal, reportando-nos apenas à primeira fase e às escolas C+S A e B.

⁴ Este projecto que decorreu entre 1996-98, integrou, para além de Portugal (FPCE-UP), investigadores da Espanha, França, Inglaterra, Itália, Grécia, Alemanha e Dinamarca. A equipa portuguesa foi constituída por uma equipa de investigação do Centro de Investigação Intervenção Educativa (CIE) da FPCE - UP, composta por Natércia Pacheco (investigadora responsável em Portugal), Cristina Rocha, Manuela Ferreira, Margarida Teixeira (CIE/IISLA) e Fernanda Martins (CIE/IE - UM). No segundo ano, a equipa inicial alargou-se, passando a incluir professoras/es das 4 escolas envolvidas (Ana Paula Carvalho, Maria Júlia Lima, Teresa Gândara e Lurdes da Escola A, Carlos Fagundes e Carlos Silva da Escola B, Fernanda Assunção, Isabel Penteado e Fernanda Caldeira da Escola C, Fátima Candeias e Rosa Lúcia Mota da Escola D) e ainda estudantes finalistas da Licenciatura em Ciências da Educação da UP (Elisa Ribeiro dos Santos, Elisabete Ferreira, Angelina Almeida, Cândida Mota, Rosália Rocha, Virgínia Leite).

⁵ O Projecto ARIANNE em Portugal, desenrolou-se num total de 4 escolas básicas e secundárias. As escolas básicas (3), estavam localizadas em concelhos periféricos da cidade do Porto: as escolas C+S A, B, C. A escola secundária D, que se situava no centro da cidade do Porto, participou no Projecto com um grupo de alunos envolvidos numa experiência de teatro na escola.

2. PREOCUPAÇÕES TEÓRICAS

Não perdendo de vista os contributos que as sociologias da juventude, família e escola podem trazer à abordagem da problemática da masculinidade, situamos a nossa investigação no campo das teorias sobre género e sexo. De entre estas, subscrevemos a definição de género proposta por Scott (1990: 14) que assenta em duas proposições básicas: i) enquanto elemento constitutivo das relações sociais fundadas nas diferenças percebidas entre os sexos e ii) como um primeiro modo de dar significado às relações de poder. A primeira, parte da evidência biológica da divisão sexual e considera que esta é sempre objecto de leituras por parte da humanidade, as quais são correspondidas por formas de organização social que dão uma ordem e um sentido à divisão do trabalho implicado na produção material e na reprodução dos seres vivos. Assim sendo, a diferença sexual natural, acaba por constituir-se como sistema de legitimação social pela capacidade que encerra de esclarecer os sistemas de diferenciação. É nesta asserção que se compreende como esta categoria é útil para compreender a natureza das relações de poder, a segunda proposição, na medida em que o sentido hierárquico e o sentido do estatuto é consubstancial à definição relativa de cada sexo, tornando-se dessa forma género.

Por todas aquelas razões aquela definição apresenta grandes virtualidades tanto na sua utilização metafórica e analógica como analítica, quando se trata de introduzir e complexificar no debate acerca das questões de género, as relações de poder e de submissão que os atravessam. Consequentemente, os estudos de género enquanto categoria cujo conteúdo remete para uma relação social que tem como base a diferenciação sexual, não são assim, necessariamente e por maioria de razão, estudos sobre as mulheres porque, tratando-se o género de uma relação social, é em termos recíprocos que mulheres e homens são estruturados. Masculinidade e feminilidade supõem-se então mutuamente, como duas faces da mesma moeda pelo que no dizer de Almeida (1995: 129) se o feminismo acusa a antropologia de androcentrismo porque impediu que se ouvisse a voz das mulheres; pode por seu lado ser acusado também de impedir que se ouvisse a diversidade das vozes masculinas. Com esta posição o autor traz as relações de poder inter e intra-género para o campo do exercício da masculinidade, enfrentando o que é designado por “masculinidade hegemónica” (idem: 129, Connell, 1995). Assim sendo, poderemos considerar que processos de socialização geradores de habitus masculinos e femininos se encontram na base da produção social destas identidades. No que refere ao lugar social do homem, é no centro de relações de poder que ele é definido, a partir de características que remetem, segundo as várias socializações de classe, para a exteriorização de competências, como as de comando, autoridade, autoconfiança, competitividade, inteligência, vigor físico e

agressividade, quer no plano das relações afectivas, quer no plano das outras relações sociais. Este padrão que subordina os rapazes e os homens à exteriorização daquelas capacidades e competências tem como efeito sócio-emocional a inibição da legitimidade para a exteriorização de fragilidades e inseguranças fazendo parte, com carácter precoce do conteúdo “curricular” da educação diferenciada de rapazes e raparigas, os respectivos binómios: força/fraqueza, coragem/temor, raiva/choro, etc.

Assim, e na esteira das preocupações teóricas básicas já assinaladas, procurámos nesta pesquisa compreender os processos de construção da(s) masculinidade(s) por referência à construção das próprias feminilidades, integrando, por maioria de razão para este grupo etário, as interações com outros “significativos”, nomeadamente, os pais e os agentes educativos que com eles interagem na escola. A eleição da escola pública como espaço de observação e de intervenção no que refere à produção e reprodução de padrões de masculinidade e feminilidade revela-se estrategicamente importante, na medida em que é uma instituição de socialização universal, emanada do Estado, supostamente dando corpo a um projecto societal, particularmente em contexto de coeducação na base do princípio da igualdade de oportunidades.

A realidade empírica da aplicação deste princípio no que refere ao sucesso escolar das raparigas, tem sido posta em causa por um conjunto de autoras/es que denunciam, ora a existência de um sexismo de tendência masculina no currículo escolar, ora o reconhecimento de que subsistem às desigualdades de género na escola, as desigualdades sociais, não estando, nem os rapazes nem as raparigas das classes trabalhadoras imunes a processos de exclusão escolar⁶. Como tal, a confrontação das perspectivas de género com as da classe social apresenta assim uma capacidade acrescida de revelar e tornar inteligíveis processos que, confinados a uma perspectiva de género sem natureza social, tenderiam para uma visão redutora, essencialista de carácter explicativo muito limitado.

Como teremos oportunidade de verificar neste artigo, o padrão de socialização da masculinidade nas classes populares parece ser contraditório com o padrão de socialização suposto pela escolaridade. Bourdieu na obra *La Distinction* (1979) interroga-se a propósito da valorização popular da força física e de tudo o que gira à sua volta, como a alimentação e a ingestão de bebidas fortes, práticas de acentuada conotação masculina, encontrando uma relação inteligível entre a força física e a classe social, apresentando-se aquela como um capital de que as classes camponesas e operárias dependem e que a reprodução cultural e o mercado de trabalho reduzem à expressão de força muscular. Para outras classes sociais e,

⁶ Cf. entre outras/os Deam 1984, Scharp 1976, Subirats & Brullet, 1988, Willis, 1991 Gaskell, 1992.

consequentemente, para os seus elementos masculinos, é a afirmação da inteligência e as propriedades sociais que lhe estão associadas, que se apresentam centrais e constitutivas da sua definição de classe, cuja legitimação social e posição de dominação supõem a posse e a transmissão de um capital cultural que, pela consistência da sua incorporação se apresenta como natural e vem a traduzir-se no sistema de classificação escolar.

Assim sendo, importa compreender de que forma e em que medida a escola se deixa atravessar por estes princípios de classificação que só supostamente lhe são exteriores, na medida em que a consideração da existência de títulos escolares com os direitos que lhe estão associados, positiva ou negativamente constituem um capital adquirido nas sociedades ocidentais. Se a escola, nas suas estratégias educativas não tem no seu horizonte, explicitamente, as várias famílias de classe, para estas, as estratégias relativas à escolaridade dos seus membros, por excesso ou por defeito, estão sempre presentes, sendo que é neste processo que procuram gerir os destinos femininos e masculinos. Assim sendo, a consideração de uma perspectiva de género, pela sua transversalidade, questiona e enriquece os objectos e as práticas habituais em educação, quer ao nível das estratégias familiares, quer ao nível das práticas escolares.

Neste campo, revelar uma maior complexidade da interacção educativa, na medida em que esta é necessariamente geradora de relações de género, contribui para uma consciência e uma acção emancipatórias da tradição que ao ocultar a natureza socio-histórica destas relações as naturalizava. Efectivamente, se o questionamento desta naturalização levanta problemas ao nível das relações homem/mulher, rapaz/rapariga dentro das várias esferas, tem também os seus reflexos no mundo académico. Todos sabemos do desconforto e das racionalidades defensivas com que investigadores homens ou mulheres encaram os chamados estudos sobre as mulheres. Será de admitir portanto uma reacção idêntica perante este objecto de estudos que problematiza o até agora improblematizável: a condição masculina.

3. METODOLOGIA

Tendo em conta os objectivos propostos pelo projecto ARIANNE e as particularidades da realidade portuguesa – a escassez de estudos de género e muito menos sobre a masculinidade –, optou-se como ponto de partida, por eleger jovens 14-16 anos a frequentar escolas públicas inseridas numa diversidade de contextos sócio-culturais e geográficos, reconhecendo neles, sujeitos e objectos de investigação.

A constituição da nossa amostra, envolvendo um total de 44 jovens, 19 raparigas e 25 rapazes, decorreu da selecção de uma turma por escola, em que os

géneros estivessem numa relação equitativa e onde se verificassem retenções escolares.

Criar condições para fazer falar os/as jovens numa perspectiva de género supôs uma metodologia capaz de captar de viva voz o seu discurso directo em *entrevistas de grupo abertas* com rapazes e com raparigas e, depois, entre estes dois grupos, por escola. A opção pela formulação de *perguntas abertas* visava a percepção das estruturas utilizadas pelos sujeitos para organizar a sua experiência e dos processos de atribuição de significados, até que ponto se encontravam enraizados na sua consciência e que tipo de leituras lhes permitiam fazer da realidade. A opção pela entrevista de grupo visava a percepção do confronto e debate de opiniões e julgamentos de valor, nas suas convergências e divergências, quer entre rapazes quer entre raparigas, quer entre ambos.

A estas opções subjaz uma postura de investigação segundo a qual se procura reconhecer os jovens como sujeitos⁷ porque, a partir da sua própria voz e experiência de vida, nos dizem o que é sê-lo, enquanto rapazes ou raparigas em Portugal, nos constrangimentos e facilidades das suas idades, dos seus contextos de vida geográficos, familiares, escolares e de lazer, bem como nas suas relações com os adultos e os pares masculinos e femininos – sexualidade, intimidade, afectos, amizade, identidade, comportamentos permitidos e proibidos, consumos culturais... –. Todavia, estes mesmo sujeitos não deixam de se constituir em objectos, porque permitiram, ainda que de uma forma exploratória, que se construísse a partir deles/as, uma primeira reflexão acerca da complexidade que subjaz ao processo de construção da masculinidade quando considerada nas suas interações com a construção da feminilidade.

Foi com base na análise de conteúdo qualitativa dos discursos dos jovens de duas escolas A e B, que se procurou segundo os seus contextos de inserção, dar conta i) das representações e práticas que os/as estruturaram como sujeitos masculinos, ii) da diversidade das experiências que lhes conferem identidades de género plurais que os distinguem internamente e que apontam para a existência de várias masculinidades iii) comparar os padrões de género masculino encontrados nas duas escolas, nas suas regularidades.

São *apenas* os discursos veiculados pelos rapazes, aquando da entrevista de grupo entre rapazes, e *apenas* das escolas A e B que nos tomará a atenção já de seguida. O facto de terem faltado alguns elementos masculinos das turmas e a

⁷ Em consonância com esta atitude, as entrevistas, depois de transcritas foram devolvidas aos sujeitos, que mostraram interesse em retomar entre si a discussão iniciada com esta investigação. Todavia, essa reflexão não foi acompanhada por nós, o que consideramos uma limitação desta investigação, uma vez que tendo desencadeado um processo que faz apelo à racionalização discursiva este não se fez acompanhar da sua desconstrução. Como tal, podem-se ter reforçado estereótipos que queríamos problematizar.

constatação, no decurso das entrevistas, que os ausentados eram tidos como rapazes “dissonantes”, obriga à assunção de que os discursos captados apenas se referem a um dado tipo de rapazes que, ainda que com algumas *nuanças*, parecem convergir, na sua apreciação interna para a sua confirmação de rapazes como rapazes, em face dos seus públicos – nós, as entrevistadoras e o restante grupo masculino. Finalmente, e à semelhança da ausência da voz dos *outros* rapazes, também a ausência da voz das raparigas, não significou um silêncio sobre elas, na medida em que estiveram sempre presentes como referentes identitários, nos discursos dos rapazes, como veremos. Evocações que se tornam fulcrais para compreender que a construção social das masculinidades é intrinsecamente relacional⁸.

4. MASCULINIDADES: CONTINUIDADES, AMBIGUIDADES...

Tomando como ponto de referência os contextos sócio-culturais e económicos distintos em que se inseriam as escolas frequentadas pelos jovens entrevistados, passaremos de seguida a dar conta das representações e práticas que os estruturaram como sujeitos masculinos, na sua relação com os pais e com a escola e com os seus pares do género masculino e feminino.

4.1. Breve caracterização do contexto de inserção das escolas frequentadas pelos rapazes entrevistados

A escola A

A escola A, localiza-se no distrito do Porto e apresenta-se com um envolvimento que pode ser caracterizado do ponto de vista sócio-económico e cultural como meio rural em transição. Isto quer dizer que neste contexto, o exercício da agricultura, outrora dominante, agora com carácter subsidiário, co-existe com a actividade industrial assente em unidades de pequena e média dimensão, em franco crescimento, a que se associa o desenvolvimento do sector terciário. Do ponto de vista cultural subsistem práticas de carácter religioso e profano que se reportam ao passado rural – feiras, romarias –, combinadas com práticas “importadas” do meio urbano – frequência de discotecas, centros comerciais.

⁸ Estas considerações são igualmente válidas para o caso das entrevistas realizadas com os grupos de raparigas.

A origem social dos jovens entrevistados nesta escola, reproduz o espectro dos sectores económicos de actividade que caracterizam o concelho. O nível de escolaridade dos pais não ultrapassa a 4^a classe e uma percentagem significativa das mães são domésticas. O agregado familiar comporta em média 5 elementos, pais e três filhos.

Na escola, a turma a que pertencem os rapazes entrevistados é a que apresenta mais problemas quanto ao aproveitamento escolar, caracterizando-se este por ser sempre uma situação limite entre a passagem e a reprovação, à mercê da boa vontade dos professores na garantia da consecução da escolaridade obrigatória. Raramente ultrapassando o limiar do suficiente, são os rapazes quem apresenta a situação mais problemática, à excepção das disciplinas de Educação e Educação Visual e com notas francamente positivas, só se encontram duas raparigas.

A escola B

A escola B, igualmente situada na periferia de uma cidade de um concelho de cariz marcadamente industrial, caracterizando-se do ponto de vista económico por industrialização do sector primário, sector que sendo dominante no passado, sofreu uma forte revitalização com base em incentivos comunitários. O desenvolvimento acelerado deste sector faz-se acompanhar do crescimento dos serviços e da expansão de formas de vida urbanas. Do ponto de vista cultural, e à semelhança do contexto da escola A, subsistem práticas de carácter religioso e profano que se reportam ao passado rural – feiras, romarias –, combinadas com práticas “importadas” do meio urbano – frequência de discotecas, centros comerciais.

A origem social dos jovens da turma entrevistada recobre a diversidade dos sectores de actividade do concelho e do meio onde se insere a escola, apresentando genericamente sinais visíveis de bem estar económico. O nível de escolaridade dos pais é heterogéneo, oscilando entre a escolaridade básica e o ensino superior, e a mães que se declaram como domésticas, são uma minoria. Do ponto de vista do agregado familiar subsiste o modelo da família nuclear, com um forte predomínio de três elementos.

Do ponto de vista da turma a que pertencem os rapazes entrevistados, esta não parece apresentar um carácter distintivo na escola, nem do ponto de vista da presença relativa de géneros, nem do ponto de vista do aproveitamento escolar que se situa entre o Bom e o Muito Bom. No entanto, neste panorama o que torna esta turma distinta é o facto de nela se concentrarem três rapazes (para duas raparigas) com retenção na sua trajectória escolar, das raparigas deterem as melhores notas em todo o espectro académico para uma concentração dos rapazes nas disciplinas de Educação Física e Ciências. Finalmente, salienta-se um rapaz que só não tinha nota máxima na disciplina de Educação Física.

4.2. A construção da masculinidade nos discursos dos rapazes das escolas A e B

O mote desencadeador da conversa com os rapazes foi acerca de ser rapaz e de ter 14 anos. As respostas não se fizeram esperar:

“Fazer asneiras” e “andar por aí sozinhos” ou... uma imagem de si como jovem

“Se uma pessoa é rapaz, tem 14 anos e não gosta de viver, não vale a pena... Nesta idade a gente faz asneiras e quando tivermos 20 ou 30 anos havemos de nos lembrar destas cenas tão estúpidas, tão parvas, tão divertidas”, “... aos 14 é quando uma pessoa resolve as primeiras experiências, mas a partir dos 18 anos há mais liberdade. É o que a gente mais quer nesse tempo. É a idade em que há mais liberdade para ir a discotecas, ter carro, ver certos filmes no cinema, fumar, chegar tarde a casa...”, “É ter responsabilidade em nós, liberdade para fazer o que queremos sem abusar”. (rapazes da escola A)

“Queremos só brincadeira...”, “queremos ser mais homens, queremos ser adultos”, “queremos fazer coisas, andar por aí sozinhos, arranjar alguém, fazer o que os adultos costumam fazer...”, “queremos parecer mais responsáveis mas acabamos por fazer o contrário. Fazemos certas asneiras ao querer ser mais adultos...”, “Um amigo meu que tem 18 anos e tem carro...” (rapazes da escola B)

Ambos os grupos de rapazes têm dos 14 anos uma noção de fronteira entre dois mundos, o da infância que se prolonga no sentimento do lúdico e da irresponsabilidade social, e o do mundo adulto, mundo em que se começam a iniciar. Se é o binómio irresponsabilidade/dependência que é estruturador da sua condição social de rapazes com 14 anos, “meio-crianças, meio-adultos, nem crianças, nem adultos” (Bourdieu, 1980: 146), é o binómio liberdade/responsabilidade que se apresenta no seus discursos como uma estrutura em equilíbrio marcando o fim de uma etapa que se inicia com o nascimento e que termina aos dezoito anos. Ser jovem parece conferir à sua identidade um estatuto temporário.

“Levar corte” e “a liberdade que os pais não deixam fazer” ou... de como nas relações familiares, os adultos-pais constroem os jovens rapazes.

“Só podemos sair à noite ao fim de semana e nem sempre...”, “em casa temos de obedecer aos nossos pais, porque senão, para a próxima levamos corte.”, “mesmo ao domingo temos de estar todos à hora do jantar.”, “As mães ‘atizam o lume da fogueira’, ‘deitam veneno’... estão sempre a ‘meter a colher’... ‘picam’ os pais contra os filhos.”, “O pai é quem dá a decisão final, deve ser por causa de ser homem e de ter vivido as nossas experiências.” (rapazes da escola A)

"Temos desavenças com os pais porque queremos fazer aquilo que nos apetece, como furar a orelha, deixar crescer o cabelo e eles não deixam!", "Arranjar alguém, passear, isso também dá conflitos! Sair com os colegas, é essa a liberdade que os pais não deixam fazer... Para os nossos pais nos deixarem ir assim à noite, sair, ir ao cinema ou à discoteca e isso... acho que têm de conhecer esses nossos amigos, a maneira como eles falam, se eles são bem educados ou se estão metidos no tabaco e isso, na droga!", "Para os pais nos deixarem sair à noite, eu penso que eles têm de ter bastante confiança em nós e deixam-nos sair com os amigos adequados", "Ajudamos em casa ao fim de semana. À minha mãe, arrumo o quarto, ajudo na cozinha, faço recados... vou ajudar o meu pai no trabalho que é pegado á casa, a arranjar a carrinha, a lavar o carro.. Já não é tanto, mas nós ainda pensamos um bocado que os trabalhos domésticos é para a mulher e os trabalhos pesados é para o homem" (rapazes da escola B)

Num contexto em que a frequência escolar retira aos pais a necessidade da vigilância a tempo inteiro, esta exerce-se fundamentalmente sobre o tempo não escolar, através do controlo do tempo à noite e aos fins-de-semana. Torna-se perceptível para os rapazes da escola A que a partir do momento em que entram na adolescência e em que se iniciam como homens o papel educativo das mães parece esgotar-se soando então a hora dos pais. Deixa-se adivinhar pelas suas palavras que o crescimento dos rapazes como homens pressupõe um conjunto de experiências, nomeadamente em grupo, a que as mães se sentem alheias. Por outro lado, supõe a frequência de espaços exteriores à casa, por vezes de noite, onde se processam convívios masculinos, de uma maneira geral interditos às mulheres.

Para a escola B e no que se refere ao modelo de intervenção familiar, verifica-se que a vigilância parental se exerce na regulação dos lazeres e da noite como se estende aos lazeres diurnos, com ingerência na esfera das suas sociabilidades, pela avaliação que exercem sobre o carácter moral das companhias (cf. Pais, 1990: 111). Nas suas famílias parece denotar-se uma relação cooperativa entre filhos e mães no que se refere aos trabalhos domésticos e entre filhos e pais no que se refere à manutenção dos bens familiares. Desenhando-se esta relação em torno das duas figuras parentais, estas desdobram o espaço doméstico nas duas esferas de acção que reiteram os estereótipos dominantes de género.

No entanto, o grande espaço de experiência de si, exterior à casa, nestas idades, é a escola. É lá que se encontram quotidianamente com outros rapazes e também com as raparigas. Por conseguinte, é na escola que o grupo de pares como estrutura de socialização encontra a sua condição de existência mais consistente, não só do ponto de vista da convergência espaço-tempo como da emergência de experiências e confrontos – de comportamento, pensamento e de emoção – que explicitam masculinidades plurais e os seus processos de controlo social em que se suportam:

“Gozar uns dos outros” e “Ir na deles”: “playboys”, “timidozinhos”, “maricas” e “cobardes” ou... aprender a ser rapaz entre rapazes no convívio escolar

“Os rapazes também têm sentimentos, todos têm... numa relação, um rapaz até pode sentir mais do que uma rapariga... o que os rapazes fazem é esconder em frente dos colegas para não passar vergonhas. Os rapazes gozam uns dos outros, as raparigas não gozam delas...”, “O ‘Playboy’ é alguém que tem muita experiência, não é como o ‘timidozinho’ que tira as melhores notas e que é raro andar connosco, por isso alguns colegas lhe chamam maricas! Mas há quem argumente que ele não é diferente de nós! Ele é do mesmo sexo!” (rapazes da escola A)

“Estamos sempre todos reunidos em grupo, falamos entre nós de sexo... os amigos também ajudam a fumar! Certos fumam e tal... uma pessoa vai sempre na deles!”, “Quando há porrada, pancadaria, pronto, é só uma maneira de mostrar que é forte, que é macho e isso... ou chamar-nos, por exemplo, bichas e que não gostamos de mulheres... ou chamar cobarde.”, “Gostamos de filmes pornográficos. Sexo é o que os adultos costumam fazer, não é?”, “E filmes de violência porque gostamos de ver andar à porrada. Não somos como o que só tira 5 e não gosta de jogar futebol, não gosta de nada, está sempre à beira da sala, sempre a jogar cartas. Acho isso anormal! Esse rapaz não pensa em sexo e esquece-se de curtir a vida!” (rapazes da escola B)

É no seio do próprio grupo de rapazes que assistimos à construção da masculinidade em cada uma das escolas. Se na escola A esse processo decorre sob o signo do trabalho sobre as subjectividades e na escola B, do trabalho sobre a *performance*, ambas convergem afinal, para (re)compor o retrato do modelo hegemónico de masculinidade.

Na escola A, a atribuição de uma identidade masculina assenta no bloqueamento da afectividade e das fragilidades em favor da *performance* predatória, com tudo o que ela tem de real e de imaginária. Na escola B, no processo de construção da masculinidade é acentuado o papel dos confrontos físicos e dos conflitos verbais, onde a própria linguagem em estilo cru e duro, é já, em si, parte da encenação.

Nos discursos dos jovens de ambas as escolas, o que se afigura então como estuturante para compreendermos a construção da masculinidade nestes dois grupos de rapazes, é a correspondência naturalista que estabelecem entre sexo biológico e género, e a redução das possibilidades identitárias em aberto, apenas a dois modelos limite: os “Timidozinhos” e “O que tira só 5 e não gosta de jogar futebol” (escolas A e B, respectivamente) e os “Play-boys” e “os que sabem curtir a vida: fumam, gostam de sexo e pornografia, andar à pancada e de ver filmes de porrada” (idem).

Se o primeiro modelo age por defeito relativamente ao padrão de masculinidade dominante porque avalia e categoriza aqueles perfis de comportamento na exacta medida em o aproximam do género feminino, o segundo age por excesso, na exacta medida em que ao exacerbar a condição de objecto do feminino, excede a humanidade do masculino, tornando-se num mito a perseguir.

Assim, se do ponto de vista sócio-cognitivo é esta estrutura mental que lhes permite dar sentido à realidade, é o sentimento de vergonha e de humilhação resultante do “gozo”, da ironia, do achincalhamento por referência a situações de exposição pública dos afectos ou pela atribuição de uma identidade tida como feminina, que se mostra como um dos instrumentos de socialização entre pares mais acutilante, uma vez que se inscreve profundamente ao nível psico-afectivo, gerando disposições inibitórias com possíveis efeitos duradouros. Sobreviver como rapaz entre rapazes, supõe, portanto, a adesão e conformidade ao modelo de masculinidade desejado, dependendo esta da capacidade individual de gerir as impressões junto dos outros, ficando acima de qualquer suspeita, mesmo que seja “*só uma maneira de mostrar que é forte, que é macho*” (rapazes da escola B).

Pode então dizer-se que ao nível das relações de sociabilidade entre rapazes, a grande lição consiste em aprender que um homem é tudo aquilo que uma mulher não é. Ou seja; de que o masculino se constrói numa relação de oposição e contra o feminino. Assim sendo, este *reconhecimento* de si por parte dos rapazes, acaba por constituir-se num forte obstáculo ao seu próprio *conhecimento* e ao conhecimento das raparigas, inibindo a possibilidade do estabelecimento de relações de companheirismo e de afecto entre rapazes e raparigas, convertendo-as em relações puramente sexuais. De igual modo, ao nível do grupo de rapazes, tal não parece ser de molde a permitir a formulação de outro tipo de expressão da masculinidade, entre e para além das fronteiras “*Playboys*” e “*Timidozinhos*” que a (de)limitam. O contexto das relações entre rapazes, age assim como se fora uma vigilância panóptica, tanto mais acentuada quanto as possibilidades sociais de agir como rapaz são reduzidas⁹. Ficamos assim de sobreaviso relativamente às situações em que, assentando a possibilidade de realização na performance académica, esta é estigmatizada no seio do grupo de rapazes.

Porém, se é na escola que os rapazes têm possibilidades acrescidas de se constituir como grupo de pares homosocial, é pelo facto de aquela ser co-educativa que o grupo de pares heterossexual como estrutura de socialização encontra a sua condição de existência mais consistente. Isto significa que na escola co-edu-

⁹ Exemplo disso foi a referência assinalada numa outra escola, onde os rapazes se referiam depreciativamente em relação a outro “*ele gosta de ajudar a mãe as irmãs e sabe fazer bolos. Aquele gajo é mesmo chato... É fulo da cabeça... Quando vai para minha casa pede-me sempre para fazer bolos!*” (rapazes da escola C).

cativa, a construção da masculinidade e da feminilidade ainda que numa perspectiva homosocial, se constrói sempre como género, ou seja, por referência ao “outro”, simultaneamente como corpo presente e/ou sujeito imaginado. É pois, também com raparigas concretas que se processa a construção da masculinidade, e é nesta relação que a sexualidade e o género parecem tomar conta dos sujeitos:

Entre “*tirar uns kisses*” e “*é um fardo muito grande!*” ou... uma aprendizagem dos afectos

“A namorar as raparigas são mais tímidas. A rapariga sente-se mais usada...”, “os rapazes usam as raparigas... nestas idades, as raparigas sentem mais do que os rapazes”, “Somos novos, na nossa idade não devemos levar tão a sério o namoro. Só queremos tirar uns kisses e nada mais...” (rapazes da escola A)

“Gostamos de namorar, quase todos namoramos...”, “Curtir é só para tirar uns beijos, é como quem tira e deixa fora depois, é mesmo só isso! Namorar é assim para durar até casar!”, “O namoro é para duas pessoas se conhecerem melhor, depois quando se conhecem, se revelam uma à outra, pensa-se em casar! Falam, ficam mais íntimos, mais juntos!”, “Alguém tem de tomar uma iniciativa e as raparigas são um bocado mais tímidas... uma pessoa quando vai pedir uma rapariga em namoro, tem riscos, ela pode não aceitar... para os rapazes, pedir namoro é um fardo muito grande. – Porque é que a maior parte dos rapazes tem de pedir namoro?” (rapazes da escola B)

Surgindo em primeiro plano as relações afectivas com as raparigas, estas aparecem, no entanto, nos discursos dos rapazes, formuladas diferentemente, entre “*dar uns kisses*” como sendo uma versão possível do “*curtir*” e o “*namorar*”. Se no primeiro caso, a relação é de tipo breve, conjuntural, momentânea, assumidamente inconsequente, e no segundo, parece revestir-se de um carácter de maior permanência, comprometimento e fidelidade e com consequências, em ambas parece ser o tempo quem interfere na natureza da relação – da descoberta e experimentação à concretização e consolidação. Nesta medida, somos de novo confrontadas com o binómio irresponsabilidade/responsabilidade com que, afinal, os rapazes auto-definem o estatuto intermédio das suas idades.

Com o discurso dos rapazes da escola B, estamos mais uma vez perante a dissertação acerca das possibilidades extremadas às quais aderem, ainda que avaliem ambigualmente das suas vantagens, dos inconvenientes e consequências. Se as vantagens tendem a valorizar o seu protagonismo e este como um reflexo das suas capacidades para tomar iniciativas, retrato da masculinidade como acção, o desempenho daquele papel não é feito sem sacrifícios, uma vez que acarreta algumas dificuldades. É nesta “obrigação” que reside um dos inconvenientes do

ideal masculino na medida em que gera, do ponto de vista das práticas sociais, sentimentos de ambiguidade e insegurança pela possibilidade de rejeição. É aqui, na discrepância entre as representações e as práticas sociais que se evidenciam nos rapazes os efeitos, quer da investidura de poderes conferidos pela representação daquele papel quando ela é bem sucedida, quer da sua subordinação à própria dominação masculina que se apresenta para muitos como uma imagem inacessível de virilidade, quando ela é experimentada com o sentimento de “obrigação” ou de “vítimas”.

Subentende-se de novo uma lógica identitária que faz corresponder o desempenho do género ao sexo biológico, agora enunciado sob a forma do binómio actividade v/s passividade, destemor v/s pudor.

É pois, nesta estrutura cognitiva, orquestrada em compasso binário, que os rapazes em análise procedem à categorização das suas congéneres femininas, bem à semelhança do que fizeram relativamente a si, distribuindo-as num espectro de imagens que vão desde a “Tímida” à “Maria-rapaz”, diferenciando-as internamente por relação com o comportamento sexual e o companheirismo.

Entre as “Tímidas” e as “Santinhas do caraças!”, as “Atrevidas” e as “Maria-rapaz” ou... de como os rapazes vêm as raparigas. Imagens plurais de feminilidade.

“Nos recreios, as da nossa turma não gostam de falar connosco. São tímidas. Poucas vezes nos dirigem a palavra, mas quando passamos estão sempre a falar de rapazes...”, “elas fogem, são uma ‘choquinhas’, ‘pingos de leite’, só falam, são umas ‘santinhas do caraças’, não se abrem... têm um certo feitiço!”, “Há raparigas feias que com a sua simpatia se tornam bonitas, é a maneira de ser, o falar dela, como fala connosco, se não é muito ‘choca’, o seu interesse em nós. Uma rapariga pode ser muito bonita e pela maneira de ser fazer-se importante... sendo assim, não interessa!”. “As mais bonitas são aquelas que nós sabemos que não temos hipóteses”(rapazes da escola A)

“As raparigas são mais responsáveis, pensam mais no estudo, são mais ingênuas, mais tímidas, mais receosas porque não pensam tanto em sexo como os rapazes...”, “As mais ‘tímidas’ costumam ser as mais feias e esqueléticas e temos de ser nós a ter as atitudes todas. Não é fácil para nós!”, “Agora as mulheres impõem-se mais, não se querem rebaixar perante os rapazes... as ‘atrevidas’ mandam ‘bocas’: “– Nós adoramos homens suados e não sei quê!”, atiram-se aos rapazes sem timidez, falam mesmo assim de sexo e isso... e perguntam mesmo “– Queres namorar?” e assim...”, “A ‘Maria rapaz’ é uma rapariga que não gosta de ser rapariga, gostava de ser rapaz e jogam muito futebol, relacionam-se muito com os rapazes, mas não é de curtição, é mais falar como os rapazes, vestem-se como os rapazes, usam um penteado como os rapazes, é isso!”, “Elas, 2 em 10 gostam de namorar, gostam de

fazer isso e as outras todas parece que não... querem pensar nisso mais tarde, pensam mais nos estudos que os rapazes. Elas têm mais medos porque podem engravidar, problema que os rapazes não têm...”, “Nós gostamos da maneira como elas nos percebem, os problemas que nós temos e a maneira de pensarem, mas temos medo de nos abrir-nos, que elas não nos compreendam e gozem com nós” (rapazes da escola B)

Em ambas as escolas encontramos a produção de um conhecimento acerca das raparigas, conhecimento esse que resulta numa categorização segundo características psico-sociais que por um lado se apresentam aos seus olhos, consensualmente, como maduras para a vida social mas imaturas para a vida, entenda-se sexual.

Esta representação homogénea ideal que ambos os grupos de rapazes parecem ter a respeito do *outro* feminino, adquire um tom plural resultante do seu confronto com as raparigas concretas com que interagem no espaço escolar. Assim, ambos tomam as “Tímidas” como o exemplo acabado da feminilidade mais extrema e distante, aquela que mais parece resistir ao contexto de convivialidade heterossexual suposto pela co-educação e que mais lhes resiste e escapa. De tal modo que para os rapazes da escola B, este perfil psicológico é sublinhado com a imputação de um perfil físico de carácter pejorativo “feias e esqueléticas”. Nem companheiras, nem parceiras sexuais, as “Tímidas” têm como oposto para os rapazes da escola B, as “Atrevidas” e as “Maria-rapaz” e para os rapazes da escola A, as “Santinhas”.

Sendo as “Maria-rapaz”, as que mais fortemente contrariam os estereótipos dominantes da feminilidade, nem “Evas” nem “Marias”, e na ausência de processos reflexivos que permitam aos rapazes da escola B interpretar tal divergência ao modelo tradicional de feminilidade como uma alternativa, desenvolvem raciocínios onde estas apesar de serem vistas como não estando bem na sua pele, não são penalizadas pelo facto de não representarem uma correspondência linear entre sexo e género. Contrariamente ao que ajuízam para os rapazes em idênticas circunstâncias, são as “Maria-rapaz” que são por eles mencionadas como as companheiras, eventualmente por que não são, nem inacessíveis como as “Tímidas”, nem excessivas como as “Atrevidas”.

Ora é porque estas, as “Atrevidas”, se intrometem provocadoramente e desafiavam os rapazes numa área por eles verbalizada como exclusivamente masculina, o campo das relações afectivas de carácter sexual onde é suposto que eles ocupem posições de maior saber e poder, que os coloca perante uma experiência que parece ser inibitória. Sobretudo, porque ao fazê-lo, as “Atrevidas” invertem o que eles consideram ser a “ordem natural/sexual das coisas”. Se as “Atrevidas” e as “Maria-rapaz” apesar das suas diferenças, se apresentam para os rapazes com o benefício da clareza de intenções, as “Santinhas”, a meio caminho entre as

“Tímidas e as “Atrevidas”, conseguem ser ainda mais perturbadoras do que estas últimas, dados os malefícios da incerteza em que os encerram.

O tom insultoso, entre o irónico e o ressabiado com que os rapazes da escola A adjectivam esta categoria feminina, deixa antever um juízo avaliativo que denuncia a sua suposta falsa moral, mas que ao mesmo tempo, é revelador da exiguidade de modelos de masculinidade e feminilidade que articulem com originalidade as relações de sexualidade e de convivialidade. Tarefa tanto mais complexa, quanto a impossibilidade de contornar o incontornável: o corpo e a sexualidade adolescente.

Todavia, também, ambos os grupos de rapazes expressam sentimentos de insatisfação perante o “beco sem saída” comunicacional em que a masculinidade e feminilidade dominantes encerram mutuamente rapazes e raparigas. Os rapazes da escola A, sobrevalorizando nas raparigas a importância dos aspectos psico-afectivos sobre os aspectos físicos não ocultam o conhecimento de que a possibilidade de serem rejeitados aumenta proporcionalmente com a beleza feminina. Beleza que confere às mulheres um poder de atracção do qual os rapazes se sentem presos. Os rapazes da escola B, reconhecendo no feminino qualidades de escuta compreensiva antecipam a negação desta possibilidade pelos riscos que tal exposição lhes traria, deslocando agora para o feminino, o controlo que os inibe à expressão da sua subjectividade como rapazes. Sendo assim, na construção da masculinidade, também as raparigas participam no bloqueamento da afectividade e das fragilidades dos rapazes, compelindo-os à representação da masculinidade dominante.

Se até agora, temos procurado dar conta de como, nos discursos dos rapazes, os contextos de recreio são propiciadores de significativas interacções de género na frequência da escola co-educativa, resta agora referir os modos como neles se representam perante a escolaridade, ou seja; perante o estudo e aplicação ao trabalho escolar, atenção, comportamento nas aulas e aproveitamento académico.

“Só tiramos 5 virados ao contrário” e “... tudo contadinho, à espera que toque!” ou... como os rapazes se percebem como alunos e perspectivam a sua vida futura

“Só gostava de ser rapariga na escola porque elas na escola são mais bem comportadas..., têm mais sorte..., são mais inteligentes, tiram melhores notas que os rapazes, mas fora da escola é totalmente diferente. Temos mais liberdade e menos responsabilidade...”, “Só tiramos 5 virados ao contrário mas há pessoas que sem estudos têm vidas muito superiores...”, “eu queria ser empreiteiro”, “... industrial”, “... futebolista” (Rapazes da escola A)

“Passamos mais tempo na escola, estamos na escola, mas a maior parte nem liga aos estudos... passamos o tempo a olhar para as horas, para os segundos, para os minutos, tudo contadinho à espera que toque!”, “É mais normal tirar notas razoáveis do que andar sempre a pensar em estudar, estudar, estudar... Também é mais normal, uma pessoa tirar duas ou três negativas do que uma pessoa estar sempre a estudar, estudar, estudar... gostamos da escola para conviver e divertir!”, “eu queria ser futebolista”, “médico”, “engenheiro!” (Rapazes da escola B)

Na medida em que o trabalho escolar é sentido como passivo, recolhido, e até, tendencialmente solitário, em particular nos momentos de prestação de provas académicas, parece denotar-se dos discursos de ambos os grupos de rapazes, a sua conceptualização como sendo um trabalho feminino. Por essa razão, e retomando a análise do seu discurso inicial, melhor se compreende que para eles, parece haver uma incompatibilidade identitária natural entre ser um “verdadeiro” rapaz e ser, ao mesmo tempo, um “bom” aluno, uma vez que nas suas palavras, ao “*timidozinho*’ que tira as melhores notas ... os colegas lhe chamam maricas!” e consideram “*anormal o que só tira 5 e não gosta de jogar futebol.*” (rapazes da escola A e B, respectivamente).

A coincidência discursiva entre os dois grupos de rapazes relativamente ao exercício do “ofício de aluno” (Perrenoud, 1995), deve no entanto, ser matizada, na medida em que a performance académica de ambos, é substancialmente diferente. Assim, se importa não esquecer que os rapazes da escola A, se encontravam no limiar da reprovação e que os rapazes da escola B, eram na sua maioria bons alunos, ambos parecem comungar das mesmas dificuldades em conciliar o “*ter 14 anos e o gozo pela vida*” com a auto-disciplina exigida pelo estudo. Assim, enquanto os primeiros remetem para as raparigas as competências e as virtudes inerentes ao estudo e, ao fazê-lo, se desafectam da escola, até porque no seu contexto de vida parece ser comum a existência de “*peças que sem estudos têm vidas muito superiores*”, os rapazes da escola B, incluindo-se dentro da escola, parecem ser capazes de accionar estratégias de resistência vs compatibilização em torno de um cumprimento “*razoável*” do ofício de aluno. Este, satisfazendo todos – pais, professores e eles próprios –, não põe assim em risco os seus ofícios correlatos como filho e par, não deixando de projectar o seu futuro em torno da obtenção de um capital escolar de nível superior; sob risco de desclassificação social naquele contexto de vida.

Assim sendo, nesta desigual afectação dos rapazes em relação à escola, mais do que uma política deliberada desta, aquilo que surpreendemos é a relação de diferentes famílias de classe com a escola, em cujas trajectórias se desenha a expectativa de mobilidade social pela obtenção ou não de um capital escolar por parte dos seus filhos.

5. CONSIDERAÇÕES

A auto-percepção da sua idade de vida como uma fase de transição entre a infância e o estado adulto, apresentando-se aquela com uma inconsistência de carácter bio-psico-social específico, é comum aos dois grupos de rapazes que acompanhamos.

Outra grande regularidade prende-se com a importância que ambos os grupos atribuem à família. A sua importância como instituição de suporte económico e afectivo, nunca foi posta em causa. No entanto, as relações no seu interior são vistas sob o prisma da subordinação dos jovens rapazes à autoridade parental sendo nessa relação que se vão exercitando autonomias sobretudo no acesso à esfera pública, no quadro das sociabilidades e lares juvenis.

Um outro eixo estruturador dos seus discursos é a relação entre si e os pares. Toda a representação de si se efectua por referência aos outros diferentes e aos outros semelhantes. Este processo tende a dicotomizar a realidade e a homogeneizar cada uma das categorias, produzindo um discurso centrado no “nós” e “elas” que reproduz os conteúdos socialmente dominantes de género. Neste processo de reconhecimento as representações da sua identidade social vivem uma tensão entre o que poderemos designar de um nível mental e um nível real. Nesta medida, os padrões de socialização dominantes não se traduzem mecanicamente nas competências que lhes permitem a sua realização prática. Como tal os rapazes parecem sofrer os efeitos do modelo de masculinidade dominante centrado na exteriorização de competência que é suposto, como rapazes, possuírem, que inibe todas as formas de fragilidade. Ora, por razões de ordem bio-psico-social esta regra nem sempre se verifica e os seus efeitos, podem portanto, ser perversos, nomeadamente no plano afectivo, o que origina a experiência de diferentes masculinidades: no limite, os que vivem subordinados a este desempenho – que vivem como que num palco –, os que vivem literalmente à margem deste desempenho e os que vivem na sua ilusão.

Uma outra regularidade é relativa à existência de um discurso acerca da desigualdade psicológica entre rapazes e raparigas em que elas são apresentadas numa posição de superioridade com efeitos no mundo académico e na relação afectiva, relação esta que constitui nas vidas dos rapazes uma dimensão central, revestida de concepções diferentes conforme a idade de vida.

Estas dicotomias têm uma expressão muito visível na escola sendo que, se aos rapazes corresponde com maior evidência o tempo de intervalo, o espaço físico do recreio e neste, a actividade de futebol, são os resultados escolares que maiores efeitos parecem provocar na construção da sua identidade como rapazes.

6. BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, M. (1995), *Senhores de si, uma interpretação antropológica da masculinidade*, Lisboa, Fim de Século.
- ARAÚJO, H. (1996), O masculino e o feminino na escola democrática, *Conferencia*. Universidade de Palencia, Curso de Verão (doc. policopiado).
- CRUZ, M. BRAGA DA e outros (1984), A condição social da juventude portuguesa, *Análise Social*, Lisboa, vol XX (81-82).
- BENAVENTE, A. et al. (1994), *Renunciar a escola. O abandono escolar no ensino básico*, Lisboa, Fim de Século.
- BORDIEU, P. (1979), *La distinction. Critique Social du pugenent*. Paris. Edition du Minuit.
- BORDIEU, P. (1980), *Questions de Sociologie*. Paris. Edition du Minuit.
- CONNELL, R. W. (1995), *Masculinities*, Cambridge, Polity Press.
- DEAM, R. (1984), *Co-education reconsidered*, Milton Keynes: Open University Press.
- FAOJ (1983), *Inquérito nacional a juventude, síntese dos principais resultados*, Lisboa, FAOJ.
- GASKELL, J. (1992), *Gender matters: from school to work*, Milton Keynes, Open University Press.
- GRÁCIO, S. (1990), Crise juvenil e invenção da juventude. Notas para um programa de pesquisa, *Actas do 1º Congresso Português de Sociologia, A Sociologia e a sociedade portuguesa na viragem do século*, vol. I, Lisboa, Fragmentos, pp: 103-111.
- GRÁCIO, S. (1997), *Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais*, Lisboa, Educa-Formação.
- HENRIQUES, F. (1993), *Igualdades e diferenças*, Porto, Porto Editora.
- PAIS, J. M. (1990a), A construção sociológica da juventude – alguns contributos, Lisboa, *Análise Social*, Vol. XXV (105-106):139-165.
- PAIS, J. M. (1990b), Lazeres, sociabilidades juvenis – um ensaio de análise etnográfica, Lisboa, *Análise Social* (108-109): pp. 591-644.
- PAIS, J. M. (1990c), *Culturas de juventude*, Lisboa, INCM.
- PERRENOUD, PH. (1994), *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*, Porto, Porto Editora, 1995.
- SAMPAIO, D. (1994a), *Ninguém morre sozinho, o adolescente e o suicídio*, Lisboa, Ed. Caminho.
- SAMPAIO, D. (1994b), *Voices e ruídos, diálogos com adolescentes*, Lisboa, Ed. Caminho.
- SAMPAIO, D. (1995), *Voltei à escola*, Lisboa, Ed. Caminho.
- SCOTT, J. (1990), Género: uma categoria útil de análise histórica, in *Educação e Realidade*, 20(2), Julho/Dezembro, pp:71-99 (1995).
- STOER, S. & ARAÚJO, H. (1992), *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da semi-periferia europeia*, Lisboa, Escher.
- SUBIRATS, M. & BRULLET C. (1988), *Rosa y azul*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- WILLIS, P. (1991), *Aprendendo a ser trabalhador*, Portalegre, Artes Médicas.