

---

# A «PALAVRA» AOS JOVENS

## A construção de masculinidades em contexto escolar

---

Manuela Carrito\* & Helena C. Araújo\*

---

*Face a números incontornáveis, em Portugal e na maioria dos países industrializados, de um maior insucesso masculino, este artigo tenta aprofundar o modo como a construção social da(s) masculinidade(s) condiciona o percurso escolar dos jovens. Recorre-se a focus group e entrevistas com rapazes que passaram por várias repetências na escolaridade obrigatória. Procura ouvir-se o que dizem dos seus percursos e experiências, tentando perceber a singularidade e complexidade das suas vidas e o modo como interpretam, contestam ou negociam os valores da masculinidade hegemónica.*

**Palavras-chave:** masculinidade(s), género, percurso escolar dos jovens

### Introdução

A visibilidade dos resultados escolares de rapazes e raparigas tem tido a vantagem de trazer para o espaço escolar a masculinidade, enquanto categoria de análise, constituindo-se como um problema de investigação científica. Esta é, sem dúvida, uma nova abordagem, pois até há poucos anos apenas os temas relacionados com vidas de mulheres eram considerados problemáticos e a necessitar de intervenção (Rocha & Ferreira, 2002; Saavedra, 2004). Interrogava-se a condição social das mulheres ou das raparigas, as questões homossexuais e as étnicas, mas o paradigma dominante de «homem» branco e heterossexual permanecia num patamar superior, numa neutralidade protetora e abrangente onde não eram reconhecidos quais-

---

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

quer problemas. Assim, «o sexo não era sequer visto como variável, porque a humanidade – masculina – que a ciência estudava, não tinha sexo» (Amâncio, 2004: 14).

Várias contribuições marcaram um novo olhar sobre masculinidades. R. W. Connell (1995, 2001) trouxe um importante contributo para o conhecimento da(s) masculinidade(s) no campo sociológico, defendendo a existência de diferentes formas de *ser* homem que são histórica, social e culturalmente construídas, ou seja, a masculinidade é a forma como cada sociedade interpreta e usa os corpos masculinos (e também femininos). Esta autora introduz ainda o conceito de masculinidade hegemónica, definida como a masculinidade de referência que tem sustentado, ao longo dos tempos, a dominação masculina, ocupando uma posição dominante em determinado tempo e lugar.

Paul Willis (1991), podendo ser incorporado nos estudos culturais, traz um outro olhar sobre a(s) masculinidade(s) e a forma como a escola contribui para a reprodução das desigualdades sociais. No seu estudo sobre os rapazes da classe operária, o autor analisa a forma como estes rapazes desenvolvem estratégias de resistência face à escola, como forma de afirmação da sua identidade de classe enquanto membros do sexo masculino. Madeleine Arnot (2007) considera mesmo que o estudo de Paul Willis, apesar das críticas de que foi alvo, mantém a sua atualidade, pois nos nossos dias muitos jovens das chamadas *classes médias* assumem uma cultura antiescola como estratégia para lidar com o insucesso escolar num ambiente altamente competitivo.

Algumas investigações relevantes foram feitas sobre masculinidade(s) no contexto nacional. Miguel Vale de Almeida (1995), num trabalho pioneiro, realizado em contexto rural, sublinha a existência de valores hegemónicos que servem de referência ao comportamento masculino, onde a virilidade e a heterossexualidade performativa se assumem como um «modelo» a ser seguido por todos os homens.

Também Lígia Amâncio (2004: 25) defende a existência, nos nossos dias, de uma masculinidade marginalizada «que emerge da articulação do género com outras condições estruturais como a etnicidade ou a classe», conduzindo muitos rapazes a uma desafetação da escola e alguns deles a integrar grupos nas margens. Influenciados por contextos culturais de uma masculinidade assente em valores de poder e afirmação, mas sentindo dificuldades na obtenção de sucesso escolar, num ambiente que frequentemente os segregava, muitos rapazes, oriundos principalmente das classes mais desfavorecidas, procuram outras formas de afirmação baseadas na força física, agressividade e virilidade, que precocemente os leva a formas de trabalho precário, desvalorizadas e mal remuneradas (Entwislel, Alexander, & Olson, 2005; Kane, 2006). Nesta perspetiva, outras investigações realizadas em Portugal têm dado um contributo para o desenvolvimento desta área de investigação na sua articulação com as ciências da educação (Araújo, 2010; Araújo, Rocha, & Fonseca, 2010; Silva & Araújo, 2007; Silva, 2002).

Numa época de profunda responsabilização individual, face à humilhação de se confrontarem quotidiana e publicamente com classificações que os posicionam no fim das pautas e/ou nas últimas filas das salas de aula, procura perceber-se, neste artigo, as estratégias que grupos de rapazes mobilizam no sentido de corresponder aos ideais de uma masculinidade hegemónica. Foca-se o olhar sobre a construção da(s) masculinidade(s), no contexto escolar, procurando nas *falas* dos jovens o significado do que se diz, mas também as emoções, sentimentos e valores que se pretendem partilhados, entre os diferentes atores implicados na investigação. O que aprendemos com eles? Como *lemos* as subjetividades dos seus discursos? Que contributos nos trazem para um entendimento mais aprofundado de uma masculinidade marginalizada *da* e *na* escola? Como resistem ou como se posicionam perante outras formas de masculinidade(s) que se afastam do ideal hegemónico?

Este artigo organiza-se em várias partes: na primeira, apresenta-se uma revisão do debate teórico em torno do conceito de masculinidade, tentando perceber o que significa hoje, na cultura e contexto histórico em que nos situamos, ser um homem *de verdade*. No ponto referente às opções metodológicas, damos a conhecer o contexto do estudo, os seus participantes e as metodologias privilegiadas. Por fim, e a título de exemplo, apresentam-se algumas categorias que emergiram do material empírico permitindo um conhecimento mais aprofundado do modo como os rapazes gerem a sua identidade masculina num contexto de insucesso escolar.

### **Ser um homem de verdade...**

Nas páginas seguintes procura-se uma revisão teórica das contribuições mais relevantes, no sentido de aprofundar o modo como a(s) masculinidade(s) jovem(s) se (re)constroem em contexto escolar.

A polarização masculinidade *versus* feminilidade, em categorias homogéneas e reificadas, aparece como essencial a uma ordem de género que garante uma posição dominante de alguns homens sobre outros e também sobre as mulheres. Assim,

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 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 pri-

vilégios materiais, culturais e simbólicos» (Welzer-Lang, 2001: 461). Ser homem implica, por isso, repudiar 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: 461). A masculinidade pode ser também 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, refletindo sobre a construção social da masculinidade, afirma:

Ser um homem diz-se preferencialmente no imperativo do que no indicativo. A ordem, tantas 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 (...). Sem disso estarmos plenamente conscientes, agimos como se a feminilidade fosse natural, portanto inelutável, enquanto que a masculinidade deverá ser adquirida e por alto preço. O próprio homem e os que o rodeiam estão tão pouco seguros da sua identidade sexual, que exigem a si mesmo provas da respetiva virilidade. «Prova que és um homem», tal é o desafio permanente com que é confrontado um ser masculino. (Badinter, 1996: 15-16)

A expressão referida por Badinter (1996) «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* (Martino & Pallota-Chiarroli, 2003). Na mesma linha, Connell (2001), analisando os comportamentos masculinos no espaço escolar, sublinha a mudança de comportamento dos rapazes quando estão sós ou em grupo. Para a autora «Os rapazes que causam problemas de agressão e desordem quando estão em grupo (...) podem ser colaboradores e aprazíveis quando estão sozinhos» (*ibidem*: 167)<sup>1</sup>.

*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: 461). 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 sobre outros grupos masculinos (Lusher & Robins, 2007). Os homens ou rapazes que não aderem ao modelo hegemónico não são, por isso, reconhecidos como *verdadeiros homens* sendo as variações entendidas como desvio ou *anormalidade*.

No mundo ocidental, considera-se que ser um *homem de verdade* 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

<sup>1</sup> Tradução das autoras.

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. O mesmo autor (*ibidem*: 45) advoga ainda que «a vida dos homens é, em geral, uma combinação de poder e privilégio, dor e dificuldades mais ou menos manifestas» devido à necessidade de aprovação social e de corresponder a um ideal de virilidade, principalmente em contextos de homosociabilidade<sup>2</sup>.

Na mesma linha, Michael Kimmell, refletindo sobre as relações masculinas, afirma:

Pensem na maneira como os homens se gabam entre si sobre os seus *feitos* – desde a sua última conquista sexual ao tamanho do peixe que pescaram – e constantemente passamos revista aos indicadores da virilidade: riqueza, poder, posição social, mulheres bonitas – à frente de outros homens, desesperados por obter a sua aprovação. (Kimmel, 1997: 54-55)

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

Os homens podem ter grupos, compinchas, companheiros e amigos, mas raramente alcançam a confiança total e a intimidade conseguida pelas mulheres. As nossas experiências de amizade são limitadas devido à reduzida empatia que se converte em norma masculina. (1997: 72)

O «espartilho» imposto pelo modelo hegemónico impõe 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 de Griffin (2005: 49), «aterrorizadamente frágil». Michael Kaufman (1997) já sublinhava que este é um preço demasiado elevado para muitos homens, pois faz parte de um processo no qual

Os homens chegam a suprimir toda uma gama de emoções e necessidades, tais como o prazer de cuidar dos outros, a receptividade, a empatia e a compaixão, vista como inadequada ao poder masculino. Tais emoções e necessidades não desaparecem; simplesmente se reprimem, não se lhes permitindo assumir um papel pleno nas nossas vidas, o que seria saudável tanto para nós como para os que nos rodeiam. (p. 70)

*Ser um homem de verdade* pode implicar não só a rejeição de comportamentos considerados efeminados, mas também o poder de controlar a conduta dos elementos femininos na

---

<sup>2</sup> Daniel Welzer-Lang (2001) define homosociabilidade como relações sociais entre pessoas do mesmo sexo, ou seja, relações entre homens ou entre mulheres.

família, nomeadamente a esposa, pois a ênfase social num comportamento *adequado* às mulheres, principalmente em termos de sexualidade, pode, ainda hoje, colocar em causa a honra masculina (Schouten, 2011). Com efeito, as injúrias dirigidas aos homens são, com frequência, baseadas na sexualidade das mulheres afetivamente próximas (companheira ou mãe) com recurso frequente a insultos.

### **Masculinidades em «construção»**

Nas sociedades contemporâneas, as aprendizagens sociais fazem-se em diferentes contextos como a família, a escola, os media ou o grupo de pares (Connell, 2003), adquirindo cada uma importância distinta ao longo da vida dos jovens. Se nos primeiros anos a família assume uma influência maior como modelo comportamental, a entrada nas instituições educativas é especialmente relevante na forma como promovem a construção de uma forma particular de masculinidade e de feminilidade, nomeadamente na regulação do corpo e na assunção de comportamentos considerados 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 sexos, assumindo a escola um papel ativo na construção de identidades, recorrendo a mensagens estereotipadas sobre as possibilidades e constrangimentos disponíveis para cada sexo. Neste sentido, Guacira Louro (2000: 41) sublinha que «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».

Já 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 espaço onde os jovens necessitam de se sentir seguros e aceites mesmo que isso possa implicar, por vezes, comportamentos e práticas de risco para obter a aprovação social.

O padrão de comportamento que impede a exteriorização de emoções e fragilidades faz, também, parte da educação dos rapazes, desde o seu nascimento, pressupondo binómios que opõem força-fraqueza, coragem-temor, raiva-choro (Rocha & Ferreira, 2002). Nesta linha torna-se importante sublinhar que a expressão de raiva e agressividade são naturalizadas como comportamentos masculinos, enquanto o choro aparece associado à feminilidade ou homossexualidade, um sinal de fraqueza mesmo em situações dolorosas (Martino & Pallotta-Chiarolli, 2003).

Assim, de acordo com o contexto social, mas também segundo as suas opções individuais, os jovens podem assumir os valores da masculinidade hegemónica (Silva & Araújo, 2007),

integrar uma masculinidade cúmplice<sup>3</sup>, ser «empurrados» para uma masculinidade marginalizada<sup>4</sup> ou, ainda, assumir um papel de resistência (Godinho & Garas, 2012).

Entender as diferentes formas de viver a(s) masculinidade(s) como fluidas 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 (e.g. Hearn & Pringle, 2006), um bom ponto de partida para perceber a multiplicidade e complexidade dos padrões de masculinidade, num tempo de globalização em que se esbatem as fronteiras entre discursos, práticas e culturas.

Seguindo esta linha de análise, R. W. Connell (1997: 35) afirma:

Em lugar de tentar definir a masculinidade como um objeto (uma característica, uma conduta, uma norma), necessitamos centrar-nos nos processos e relações através dos quais os homens e mulheres levam as suas vidas imbuídas de 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 mulheres se comprometem com essa posição de género e os efeitos destas práticas na experiência corporal, na personalidade e na cultura.

Na parte seguinte expõem-se as opções metodológicas e apresentam-se os jovens que acederam a colaborar nesta investigação. Procura-se visibilizar a heterogeneidade dos seus discursos e as diferentes masculinidades que se cruzam no contexto escolar.

## O estudo e seus participantes: opções metodológicas

O estudo foca jovens do sexo masculino com baixo sucesso escolar. Na seleção dos participantes, constituíram-se grupos de jovens do sexo masculino entre os 14 e os 18 anos com experiência de várias repetências ao longo da escolaridade obrigatória. A pesquisa decorreu entre 2009 e 2011, na região Centro, em escolas públicas e instituições de solidariedade social, na periferia da cidade de Coimbra.

Privilegiou-se uma linha qualitativa de natureza interpretativa, procurando focar-se na compreensão da conduta humana a partir do referencial do próprio sujeito e da complexi-

<sup>3</sup> Connell (1995, 1997) considera que integram uma *masculinidade cúmplice* todos os homens que, beneficiando das vantagens do projeto hegemónico, assumem uma passividade face ao sistema dominante, sem os inconvenientes de uma defesa clara do modelo.

<sup>4</sup> Num contexto ocidental, marcado por uma visão androcêntrica corporizada pelo homem branco, classe média e heterossexual, a existência de outros grupos de etnias diferentes ou de classes sociais desfavorecidas, vem constituir uma *masculinidade marginalizada* (Connell, 1995, 1997) que se afirma, frequentemente, pela adesão a comportamentos de virilidade, desafio e risco.

dade de circunstâncias que o enquadram. 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 refletiam sobre uma experiência concreta, sentida e vivida na primeira pessoa e suas possíveis consequências na construção de uma identidade masculina. A partir da análise feita aos seus dados pessoais e familiares, concluiu-se que estes jovens eram maioritariamente oriundos da classe trabalhadora, com progenitores com baixa escolaridade.

Não excluindo as análises quantitativas, especialmente relevantes na análise de dados estatísticos relativamente ao insucesso escolar dos rapazes e raparigas, em Portugal e noutros países da Europa, o objetivo central do estudo não se prende com a quantificação ou magnitude do problema, mas com uma compreensão dos processos que levam ao desinteresse escolar, de acordo com a perspetiva dos próprios participantes. 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 alocação, a pesquisa qualitativa procura compreender *como*». Procura-se assim entender, num nível micro, o modo como os rapazes com níveis escolares de desempenho baixos, negociam e afirmam as suas identidades em contexto escolar, mas também, num nível macro, a generalização do problema do maior insucesso masculino no contexto ocidental.

Pretende-se, através de uma metodologia de *escuta* (Araújo, 2002), perceber a complexidade e singularidade de vida destes rapazes, prestando especial atenção a vozes *silenciadas* ou marginalizadas pelas narrativas hegemónicas (Godinho & Garas, 2012). Na linha de diferentes autores, recusa-se o determinismo que posiciona os sujeitos como objetos passivos, sublinhando que o indivíduo, em cada momento e contexto histórico, interpreta, contesta, resiste ou negocia os valores, códigos ou símbolos que estão socialmente disponíveis, no sentido de lhes atribuir um sentido e construir uma autonarrativa para si e para os outros (Kimmell, 1997; Martino & Pallotta-Chiarolli, 2003; Lusher & Robins, 2007; Carvalho, 2011).

Considerou-se relevante assegurar uma certa homogeneidade nos 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, relativamente a questões consideradas do domínio privado (Fonseca, 2009).

Clarificados os pressupostos e objetivos que levaram a esta investigação, recorreu-se a dois métodos para a recolha de dados, tendo-se decidido pela discussão focalizada em grupo, seguida de entrevistas individuais. A diferença entre as duas metodologias tornou-as complementares. Com a primeira conseguiu-se uma participação mais natural e contextualizada, bem como a construção de narrativas onde predomina uma maior horizontalidade discursiva. As entrevistas, por outro lado, permitiram ouvir algumas opiniões silenciadas ou com menor poder de afirmação, no contexto grupal, constituindo uma oportunidade de aprofundar e reformular as questões em debate.

Sublinhamos que os discursos dos jovens entrevistados não são vistos como verdades absolutas, rigorosas, neutras ou imparciais. A leitura do que escutámos e concluímos corresponde a uma interpretação subjetiva, ela própria condicionada pela relação estabelecida com uma investigadora do sexo feminino, de uma geração diferente e oriunda de uma classe social igualmente distinta.

O trabalho de análise foi realizado com recurso a leituras sucessivas, em que se procurou identificar os temas emergentes e unidades de sentido para organização posterior. Procedeu-se, de seguida, a uma definição de categorias e subcategorias, que permitiram a sistematização e posterior análise de todo o material recolhido. Apresentam-se nas páginas seguintes, dadas as restrições de espaço, alguns temas que emergiram da recolha do material empírico.

## A «palavra» aos jovens: análise e seus contornos

### «*Eu acabava o curso, depois ia trabalhar*»

À semelhança de outras investigações que vêm aprofundando a relação dos jovens com a escola (Pais, 2008), estes rapazes<sup>5</sup> consideram-na como um importante espaço de convivialidade como se denota na expressão «ainda nos divertimos um bocado», marcando uma fronteira com o ambiente profissional que, no futuro, irá exigir maior responsabilidade.

Fábio – Andar na escola é aquela coisa que nós vimos para a escola todos os dias...

Francisco – E *pró* trabalho também vais todos os dias. Só às vezes é que tens assim uma *folguita*...

Fábio – Vimos para escola todos os dias, não *tamos* a trabalhar, quer dizer tirando os dias que temos tecnologias, aí temos que trabalhar. Nós na escola ainda nos divertimos um bocado, mas se nós formos para o trabalho, nós aí já temos desde as 8,30, até às 17...

Bernardo – Ou mais cedo...

Fábio – Sempre a trabalhar, só descansamos ao meio-dia e... Aí não temos divertimento, enquanto na escola temos divertimento com os colegas... (DFG<sup>6</sup>, 2009)

Nuno – 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... (DFG, 2009)

Nos diálogos anteriores, verbaliza-se o desejo de adiar uma situação laboral que se percebe bem mais difícil do que o tempo passado na escola. De acordo com as suas *palavras*,

<sup>5</sup> Os nomes utilizados são pseudónimos no sentido de manter o anonimato dos autores.

<sup>6</sup> Entrevista focalizada de grupo.

na escola «não se faz um caraças», pelo que os seus objetivos se limitam a deixar correr o tempo procurando «acabar os estudos» para «tirar o 9º ano» ou ir «pelo menos até ao 12º ano». A aquisição de saberes e a valorização académica é, então, substituída pela procura de uma certificação básica, ou seja, como refere Bernard Charlot (2009: 15), «vai-se à escola para “passar”, obter os diplomas e, no fim de uma aventura mais ou menos penosa, conseguir um bom emprego». Sobre este assunto, Sofia Marques da Silva (2011: 277) acrescenta:

Evitando a sua própria diminuição, sem luta, do tempo de ser jovem, procura-se fugir ao controlo asfixiante do mundo do trabalho e viver a «vida verdadeira». Visto de longe, parece que quem assim age vai ao engano, mas o que parece ser é a recusa da antecipação de um presente fadado, esperado, e quase insuportável.

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, 2009: 55).

### **«Na minha turma é só rapazes e todos se portam mal»**

Nos diálogos seguintes, evidencia-se uma rutura clara face à escola e aos valores que ela transmite, sendo sublinhado que as estratégias de confronto são usadas como forma de afirmação face aos/as docentes, aos outros colegas e também às raparigas.

Entrevistadora (Ent.) – Então porque é que os rapazes estudam menos?

Daniel – É rapaz por ser rapaz... Rapaz e homem... Homem que é homem é assim e mais nada... (DFG, 2009)

Francisco – Na minha turma é só rapazes e todos se portam mal.

Wander – Pode ser um ato de chamada de atenção, tudo a olhar para eles...

Ent. – É isso que pretendem?

Paulo – Talvez, chamar a atenção armarem-se em *dreads*, que levam faltas... (DFG, 2009)

Ent. – Porque é que há rapazes que se portam mal?

Ricardo – Para ver se chamam a atenção...

Wander – Sim, das raparigas, também pode ser... chamar a atenção das raparigas...

Ent. – Portando-se mal, chamam a atenção?

Francisco – Chamam porque portando-se mal – «ai aquele aí» – aponta o dedo e tem a sua atenção. (DFG, 2009)

As condutas perturbadoras são percebidas 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». Com efeito, de acordo com estes jovens, «levar faltas» (disciplinares) ou chamar a atenção dos professores e das raparigas, através de comportamentos transgressivos, dá visibilidade ao seu autor, conferindo-lhe poder face ao grupo de pares.

Apesar de os comportamentos de rejeição à escola aparecerem, frequentemente, associados à cultura da classe trabalhadora (Willis, 1991), Arnot (2004) sublinha que esta atitude tem sido apropriada, também, por rapazes da classe média que se sentem incapazes de responder às exigências e à competitividade da escola atual. Associando o trabalho escolar a características como concentração e passividade, vistas como efeminadas, muitos rapazes, também das classes com maiores recursos culturais e sociais, assumem comportamentos de rejeição à escola como um significante da sua masculinidade.

Outras investigações (Holfve-Sabel, 2011) vêm afirmando, contudo, que o sucesso escolar masculino pode não ser incompatível com o êxito social. Apesar da generalização, frequentemente escutada, de que os jovens aderem a comportamentos de rebeldia, como forma de afirmação de uma identidade masculina, Francis, Skelton e Read (2010) defendem que os rapazes não podem ser analisados enquanto grupo homogêneo, pois muitos, principalmente das classes médias, conseguem gerir o seu estatuto de «bom aluno» com índices de popularidade igualmente elevados. Através de entrevistas a alunos com alto rendimento académico, as autoras sustentam que muitos deles mantêm um nível elevado de popularidade interpares, ou seja, nem todos os alunos com rendimento alto são marginalizados e nem todos os rapazes com baixo rendimento o mantêm, com o intuito de obter prestígio e preservar o *status* social.

Para além disso, torna-se importante refletir sobre as diferentes 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, a afirmação de uma heterossexualidade normativa ou um elevado desempenho académico adquirido *sem esforço* como estratégias que os aproximam de um modelo de masculinidade normativa (Francis, 2010). Afirmando e potenciando estas características, conseguem contrabalançar outras atitudes, frequentemente associadas à feminilidade, como a dedicação ao trabalho escolar, assertividade face aos professores, capacidade reflexiva, etc.

Uma estratégia usada como forma de integrar a masculinidade hegemónica pode ser também a assunção do papel de *palhaço da turma*, assumindo-se como o centro das atenções e fonte de diversão para os colegas. Este comportamento, nos alunos com sucesso, ao contrário do que acontece com os alunos com menor aproveitamento escolar, raramente assume con-

tornos excessivos ou de confronto aberto com docentes indiciando uma gestão eficiente da popularidade interpares com as normas da instituição escolar (Francis et al., 2010).

**«Aqueles pessoas que não têm um corpo como deve ser detestam educação física»**

As aulas de educação física, enquanto locais de maior exposição corporal, assumem-se como espaço privilegiado de afirmação masculina onde as jovens, e também alguns jovens com corpos menos viris ou menos bonitos, sentem *o olhar* avaliativo e /ou depreciativo de uma masculinidade hegemónica.

Ent. – Vocês gostam de Educação Física?

Sim... (vozes em conjunto)

Manuel – Sim, são aquelas disciplinas mais dinâmicas onde quase nunca estamos parados... agora matemática... Um gajo tá lá a olhar para os números parece que fica hipnotizado, poça...

Wander – Normalmente aquelas pessoas que não têm assim um corpo como deve ser, detestam educação física...

Ent. – E as raparigas?

Bruno – Gostam... quer dizer, dentro de certas áreas da educação física que é normal que elas gostem mais...

Wander – Natação...

Bruno – Aquelas coisas, ginástica... E os rapazes é futebol, andebol, basquete é isso...

Fundamentando-se numa visão estereotipada dos dois sexos, os jovens consideram que é «normal» as raparigas preferirem modalidades desportivas como a «natação ou a ginástica», enquanto os rapazes gostam de «futebol, andebol e basquete», percecionadas como mais exigentes e competitivas. Com efeito, uma atribuição de diferentes capacidades físicas a rapazes e raparigas prevalece na cultura ocidental e no contexto histórico atual, determinando que distintas modalidades desportivas são mais adequadas a homens ou mulheres (Paetcher, 2012; Altmann, Ayoub, & Amaral, 2011).

Diferentes investigações sobre o comportamento dos rapazes, nas aulas de educação física (Silva, Gomes, & Goellner, 2008a, 2008b; Martino & Pallotta-Chiarolli, 2003), vêm sublinhando a sua resistência e desmotivação, quando os/as docentes pretendem introduzir atividades como aeróbica, ginástica rítmica ou dança, vistas como práticas inadequadas aos corpos masculinos. Mesmo percebendo o gosto de algumas jovens por estas atividades, muitos/as professores/as cedem ao menosprezo e à recusa dos rapazes, optando por omiti-las do currículo.

De acordo com os padrões dominantes, os rapazes devem investir numa imagem musculada de dureza, resistência, virilidade e competitividade (Grogan & Richards, 2002), enquanto

as raparigas são apreciadas pela estética corporal, leveza, elasticidade e flexibilidade. Por outras palavras, os «corpos masculinos são viris e musculosos, enquanto os femininos são esguios e intensamente erotizados» (Beiras, Lodetti, Cabral, Toneli, & Raimundo, 2007: 65). Um corpo masculino, branco, musculado e bem delineado é, ainda hoje, o protótipo de super-herói, acompanhado com frequência nos *media*, por mulheres belas como coadjuvantes, mas raramente como iguais. Com efeito, a manutenção da posição dominante pode levar a um *mascarar* da discriminação sob a capa de protecionismo, ou seja, tendo em conta a sua *natural* fragilidade, as mulheres devem ser protegidas de situações consideradas perigosas.

Os corpos são, assim, alvo de constante processo regulador que controla, vigia, modela e constrói o indivíduo como masculino ou feminino (Louro, 2000; Vieira, 2006). Neste processo, a visão hegemónica assume o poder de nomear, classificar e definir (a)normalidades, instituindo o que é um corpo belo, jovem e saudável. Estas representações não são, contudo, «universais nem imutáveis», posicionando-se antes como «temporais, efémeras e inconstantes», de acordo com o lugar e tempo onde «este corpo circula, vive, se expressa, se produz e é produzido» (Louro, 2000: 29).

Com efeito, a imagem corporal masculina tem sofrido, ao longo dos tempos, importantes transformações, pois se «no passado, a barba e outros pelos corporais indicavam a maturidade e virilidade daqueles que a possuísem, nos dias atuais essa significação é atribuída ao modelo mesomórfico de corpo e à musculosidade» (Beiras et al., 2007: 63).

### **«Não quero que os outros vejam e apreciem, é uma coisa minha!»**

Para estes jovens, a namorada ou futura companheira deve assumir uma conduta indicadora de compromisso, ou seja, a sua postura deve demonstrar reserva, apresentando «boas maneiras». O ideal feminino aparece assim delimitado a partir do *olhar* masculino, definindo, regulando e legitimando o modo apropriado de agir como mulher (Rael, 2003).

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. (Entrevista Individual, 2011)

Bernardo – Quando eu a conheci [namorada], não era lá muito agradável, 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. (Entrevista Individual, 2011)

Basílio – Se encontrar aí uma rapariga toda decotada, é normal que eu goste, mas...

Ent. – Se fosse a tua namorada, não?

Basílio – Pois não, isso não...

Ent. – Porquê?

Basílio – 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 – Que é isso?

Ent. – Aquelas mulheres árabes que andam todas tapadas de preto.

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. (Entrevista Individual, 2011)

Embora as relações de amizade e convívio entre rapazes e raparigas sejam, nos nossos dias, relações marcadas por uma maior horizontalidade e liberdade sexual do sexo feminino (Fonseca et al., 2012; Carrito, 2003), relativamente às *suas* namoradas o discurso reflete uma certa ambivalência, sendo visíveis comportamentos e valores que marcaram formas anteriores de relações patriarcais. Este posicionamento é assumido quando se afirma que a sua namorada «pertence-lhe», devendo manter-se afastada dos olhares de «outros»: 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 cedência feminina face às imposições dos companheiros. Estas exigências são transmitidas e percecionadas, frequentemente, como provas de amor, mas também se sentem pressões e exigências sociais que perpetuam um ideal de comportamento feminino, mais contido e recatado, 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)

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».

«*Professor de educação física ou auxiliar de infância*»

Nas *voces* seguintes, 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 afirmar a(s) sua(s) masculinidade(s).

Ent. – Alguns colegas teus disseram que relativamente à tropa não era adequado às mulheres, por causa do esforço físico. O que achas disso?

Batista – Não sei, é perfeitamente igual, as raparigas que lá entram é porque têm vida para aquilo. Não vejo distinção desde que passem nos testes, acho que, a partir daí, passa a ser soldado.

Ent. – Mesmo num contexto de guerra?

Batista – Parto do princípio que se qualquer soldado, baixo, homem, mulher, cigano, se é enviado para o campo de batalha, é porque ele tem de ser duro, ele tem de *tar* preparado, se não for, não ia... (Entrevista Individual, 2011)

Ent. – Achas que há profissões pouco adequadas para os homens, como por exemplo educador de infância, empregado doméstico, 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. (Entrevista Individual, 2011)

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 e teatro...

Ent. – O que gostas mais de ler?

Nuno – Romance.

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... (Entrevista Individual, 2011)

Contrariando os princípios de uma masculinidade hegemónica, a defesa da entrada feminina nas forças armadas é aceite, pois defendem e fundamentam que as mulheres, tal como os homens, têm capacidade para integrar qualquer profissão: «trabalhos tanto dá para o masculino como para o feminino». Mesmo considerando o contexto de guerra, existe a convicção, como refere o Batista, de que qualquer soldado «baixo, homem, mulher, cigano», se é enviado para a guerra, tem de estar preparado para os acontecimentos que daí advêm.

Também o Vítor não demonstra qualquer resistência à entrada de homens em áreas claramente associadas à feminilidade. Sublinha que «adorava» trabalhar com crianças, sendo especialmente relevante que os seus sonhos profissionais se situem em dois polos considerados símbolos sociais de masculinidade e feminilidade: professor de educação física e auxiliar de infância.

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 confirmação de uma masculinidade hegemónica, o seu discurso envereda depois por outros «gostos» como escrever, ler romances e fazer teatro. Com um posicionamento que rompe com normas tradicionais de masculinidade, defende que os seus sonhos profissionais oscilam entre as profissões de cantor e dançarino. Como referem Silva e 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 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.

A imagem de um único modelo de masculinidade é aqui claramente colocada em causa, comprovando a existência de masculinidades dissonantes, masculinidades inquietas (*ibidem*) 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, como outros, interpretam «a sua posição social [dando] sentido a um conjunto de experiências que vivenciam» no sentido de fazer escolhas e agir na sua realidade (Souza, 2010: 139).

### **Em jeito de conclusão...**

Os valores da masculinidade hegemónica encontram-se muito presentes no contexto escolar, como um «big brother» que vigia e controla, sendo uma referência normativa dos comportamentos considerados adequados à masculinidade. As diferenças entre os sexos são percecionadas e fundamentadas de acordo com conceções essencialistas, pois a defesa de características «naturais», que distinguem rapazes e raparigas, homens e mulheres, aparece como um discurso normativo, raramente questionado, e claramente assente numa certa ordem de género.

A heterossexualidade é assumida como «norma», face à qual outros comportamentos são desviantes e sancionados inter pares, servindo não só para a marginalização e punição das masculinidades que divergem da norma, mas também como regulador de comportamento para todos os que tentam desviar-se das exigências dos valores hegemónicos (Dalley-Trim,

2007). O desprezo, a humilhação e a desvalorização a que os jovens vistos como «menos masculinos» são sujeitos assumem contornos gravíssimos para o seu equilíbrio identitário.

As condutas perturbadoras e o menor rendimento dos rapazes são associados a uma identidade masculina mais ativa, baseada numa visão dicotómica que associa masculinidade/atividade em oposição a feminilidade/passividade. Os comportamentos de desafio face à escola necessitam contudo de ser encarados na sua complexidade e diversidade, pois não são um comportamento geral da(s) masculinidade(s), nem exclusivamente masculinos, assumindo antes como uma forma de *compensação* do fracasso.

O trabalho manual, desqualificado e mal remunerado, aparece como «um fantasma» no futuro destes rapazes, sendo a permanência na escola, por vezes, uma tentativa de fuga ou um adiamento à entrada na precarização laboral. Noutros casos, percebe-se uma certa urgência de integração no mercado de trabalho, de forma a permitir o acesso a determinados bens de consumo, a que estes jovens oriundos das classes trabalhadoras não conseguem aceder, tendo em conta as escassas possibilidades financeiras.

Ouvem-se outros discursos, minoritários, que remetem para diferentes formas de viver a masculinidade, «masculinidades dissonantes» (Silva & Araújo, 2007), que assumem práticas mais distanciadas dos valores hegemónicos, encontrando contudo dificuldade, na afirmação das suas vozes, relativamente a uma ordem de género (Connell, 2001) que se impõe no contexto escolar. Como defende Connell (*ibidem*: 160), «Não há nenhum mistério sobre o porquê das escolas construírem masculinidades: foram criadas para isso».

**Correspondência:** CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto – Portugal  
E-mail: manuelacarrito@gmail.com; hcgaraujo@mail.telepac.pt

## Referências bibliográficas

- Almeida, Miguel V. (1995). *Senhores de si: Uma interpretação antropológica da masculinidade*. Lisboa: Fim de Século.
- Altmann, Helena, Ayoub, Eliana, & Amaral, Sílvia C. (2011). Género na prática docente em educação física: «Meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar?». *Revista Estudos Feministas*, 19(2), 491-501.
- Amâncio, Lúcia (2004). A(s) masculinidades(s) em que-estão. In Lúcia Amâncio (Org.), *Aprender a ser homem: Construindo masculinidades* (pp. 31-47). Lisboa: Livros Horizonte.
- 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* (pp. 217-245). Lisboa: CITE, Comissão para a Igualdade no trabalho e no Emprego.

- Araújo, Helena C. (2002). Há já lugar para algum mapeamento em torno de género e educação?: Uma tentativa exploratória. *Investigar em Educação: Revista da Sociedade Portuguesa de Educação*, 1, 101-146.
- Araújo, Helena C., Rocha, Cristina, & Fonseca, Laura (2010). Toward the recognition of their educational rights: Portugal. In James Albisetti, Joyce Goodman, & Rebecca Rogers (Eds.), *Girls' secondary education in the Western World* (pp. 93-109). Nova Iorque: Palgrave.
- Arnot, Madeleine (2004). Male working-class identities and social justice: A reconsideration of Paul Willis's learning to labor in light of contemporary research. In Nadie Dolby, Greg Dimitriadis, & Paul Willis (Eds.), *Learning to labor in new times* (pp. 17-40). Nova Iorque, Londres: RoutledgeFalmer.
- 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.
- Badinter, Elisabeth (1996). *X Y: A identidade masculina* (2ª ed.). Lisboa: ASA.
- Beiras, Adriano, Lodetti, Alex, Cabral, Arthur G., Toneli, Maria Juracy F., & Raimundo, Pablo (2007). Género e super heróis: O traçado do corpo masculino pela norma. *Psicologia & Sociedade*, 19(3), 62-67.
- Carrito, Manuela (2003). Os valores sociais dos jovens: A conciliação da vida profissional e familiar. *Interacções*, 4, 159-176.
- Charlot, Bernard (2009). *A relação com o saber nos meios populares: Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio*. Porto: CIEE/Livpsic.
- 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.
- Connell, Raewyn W. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, Raewyn W. (1997). La organización social de la masculinidad. In Teresa Valdés & José Olavarraría (Eds.), *Masculidad/es: Poder e crisis* (pp. 31-47). Santiago do Chile: Ediciones de las mujeres.
- Connell, Raewyn W. (2001). Educando a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las Escuelas. *Nômadas*, 14, 156-170.
- Connell, Raewyn W. (2003). *The role of men and boys in achieving gender equality* (EGM/Men-Boys-GE/2003/BP.1). Background paper for Expert Group Meeting, United Nations Division for the Advancement of Women, Nova Iorque. Retirado em abril 26, 2012, de [http://www.health.columbia.edu/pdfs/role\\_men\\_boys.pdf](http://www.health.columbia.edu/pdfs/role_men_boys.pdf)
- Dalley-Trim, Leanne (2007). «The boys» present... Hegemonic masculinity: A performance of multiple acts. In *Gender and Education*, 19(2), 199-217.
- Dubar, Claude (2006). *A crise das identidades: A interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Entwisle, Doris R., Alexander, Karl L., & Olson, Linda Steffel (2005). Urban teenagers: Work and dropout. *Youth & Society*, 37, 3-32.
- Fonseca, Laura (2009). *Justiça social e educação: Vozes, silêncios e ruídos na educação escolar de raparigas ciganas e payas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fonseca, Laura, Araújo, Helena C., & Santos, Sofia (2012). Sexualities, teenage pregnancy and educational life histories in Portugal: Experiencing sexual citizenship?. *Gender and Education*, 24(6), 647-664.
- Francis, Becky (2010). Re/theorising gender: Female masculinity and male femininity in the classroom?. *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.
- 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.
- Grogan, Sarah, & Richards, Helen (2002). Body image: Focus groups with boys and men. *Men and Masculinities*, 4, 219-232.
- Griffin, Karen (2005). A inserção dos homens nos estudos de gênero: Contribuições de um sujeito histórico. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10(1), 47-57.
- 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, Gottzén, Lucas, Klinth, Roger, ... Sandberg, Linn (2012). Hegemonic masculinity and beyond: 40 years of research in Sweden. *Men and Masculinities*, 15(1), 31-55.
- 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.
- 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 los hombres. In Teresa Valdés & José Olavarraría (Eds.), *Masculidad/es: Poder e crisis* (pp. 63-80). Santiago do Chile: Ediciones de las Mujeres.
- Kimmel, Michael S. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. In Teresa Valdés & José Olavarraría (Eds.), *Masculidad/es: Poder y crisis* (pp. 41-61). Santiago do Chile: Ediciones de las Mujeres.
- Kitzinger, Jenny, & Barbour, Rosaline (1999). Introduction: The challenge and promise of focus groups. In Rosaline Barbour & Jenny Kitzinger (Eds.), *Developing focus group research: Politics, theory and practice* (pp. 1-20). Londres: Sage.
- Louro, Guacira (2000). *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto: Porto Editora.
- Lusher, Dean, & Robins, Garry (2007). Hegemonic and other masculinities in local social contexts. *Men and Masculinities*, 11(4), 387-423. Retirado em maio 1, 2012, de <http://jmm.sagepub.com/cgi/rapidpdf/1097184X06298776v1>
- Macedo, Eunice (2012). Os rankings por outro lado: Possibilidades de cidadania jovem na tensão da mudança educativa e social. Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Martino, Wayne, & Pallotta-Chiarolli, Maria (2003). *So what's a boy?: Addressing issues of masculinity and schooling*. Maidenhead: Open University Press.
- Paechter, Carrie (2012). Bodies, identities and performances: Reconfiguring the language of gender and schooling. *Gender and Education*, 24(2), 229-241.
- Pais, José Machado (2008). Máscaras, jovens e «escolas do diabo». *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 7-21.

- Poeschl, Gabrielle (2000). Trabalho doméstico e poder familiar: Práticas, normas e ideias. *Análise Social*, 35(156), 695-719.
- Rael, Claudia (2003). Género e sexualidade nos desenhos da Disney. In Guacira Louro, Jane Neckel, & Silvana Goellner (Orgs.), *Corpo, género e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação* (pp. 160-171). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Rabelo, Armanda O. (2010). Contribuições dos estudos de género às investigações que enfocam a masculinidade. *Ex-Aequo*, 21, 161-178.
- 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.
- Saavedra, Luísa (2004). Diversidade na identidade: A escola e as múltiplas formas de ser masculino. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8(1), 103-120.
- Santos, Luís 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, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Santos, Willian T. M. (2007). Modelos de masculinidade na perceção de jovens homens de baixa renda. *Barbarói*, 27, 130-157.
- Schouten, M. Johanna (2011). *Uma sociologia de género*. V. N. Famalicão: Edições Húmus.
- Silva, Sofia M. (2002). Masculinidades inquietas: uma possível reflexão. *Ex Aequo*, 7, 107-112.
- Silva, Sofia M. (2011). *Da casa da juventude aos confins do mundo: Etnografia de fragilidades, medos e estratégias juvenis*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, Sofia M., & Araújo, Helena C. (2007). Interrogando masculinidades em contexto escolar: Mudança anunciada? *Ex Aequo*, 15, 89-117.
- Silva, Paula, Gomes, Paula B., & Goellner, Silvana (2008a). As relações de género no espaço de educação física: A perceção 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.
- Souza, Raquel (2010). Rapazes negros e socialização de género: Sentidos e significados de «ser homem». *Caderno Pagu*, 34, 107-142.
- Vieira, Cristina C. (2006). *É menino ou menina?: Género e educação em contexto familiar*. Coimbra: Almedina.
- Welzer-Lang, Daniel (2001). A construção do masculino: Dominação das mulheres e homofobia. *Revista Estudos Feministas*, 2, 460-82.
- Willis, Paul (1991). *Aprendendo a ser trabalhador: Escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, Lda.