

DIVERSIDADE NA IDENTIDADE: A ESCOLA E AS MÚLTIPLAS FORMAS DE SER MASCULINO

Luísa Saavedra

Instituto de Educação e Psicologia- Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Ao longo das últimas décadas surgiram consideráveis alterações no conceito de género, que confluíram para uma nova concepção da identidade baseada na diversidade associada a determinados grupos sociais. Com base nestes fundamentos é feito um paralelismo entre alguns estudos, elaborados em diferentes períodos e por diferentes autores, sobre a construção das masculinidades em contextos escolares.

Destaca-se a pertinência da identificação de várias identidades masculinas e a importância do intercâmbio de conhecimentos entre os contributos feministas e “pro-feministas” para um enriquecimento da teorização e estudos sobre género.

PALAVRAS-CHAVE: *Escola, identidade, masculinidade.*

Introdução

Robert Connell (1987), que é frequentemente referenciado como um marco nos estudos sobre masculinidade, afirmava que “a maior parte da teorização radical sobre género tem sido feita por mulheres” (p. xi). Embora, desde então até aos dias de hoje, a situação se tenha gradualmente alterado, os estudos sobre masculinidade ainda continuam a ser um campo de teorização onde as figuras masculinas se impõem em termos numéricos, tal como os estudos sobre a feminilidade e as questões femininas em geral são predominantemente povoados por nomes femininos.

É certo que as feministas se têm dedicado à análise da masculinidade, mas a sua preocupação central tem sido o impacto da hegemonia masculina (Arnot, 1983) nas mulheres e não a produção de teorias sobre a masculinidade, como refere Skelton (2001).

Não obstante, e do mesmo modo que um determinado âmbito da teorização sobre masculinidade tem beneficiado dos contributos das teorias feminis-

tas¹, também os trabalhos realizados sobre a masculinidade na escola podem ser benéficos para uma análise da diversidade de identidades femininas, no sentido apontado, por exemplo, por Julie Bettie (2003)². Particularmente no contexto escolar, as teorias sobre a masculinidade podem clarificar as diversas interações que se estabelecem entre género, raça/etnia e classe social dentro do mesmo sexo, ao nível da identidade, e ajudar a compreender o papel que a própria interação entre os sexos/géneros tem na construção das identidades femininas e masculinas. Mais do que a produção de trabalhos no âmbito escolar sobre as masculinidades, por um lado, e sobre as feminilidades, por outro, parecem estar actualmente criadas as bases teóricas para uma partilha efectiva de conhecimentos em benefício de ambos os sexos e das interações que se estabelecem entre eles.

Uma viragem nas questões de género

Até recentemente, a masculinidade foi um tema quase ausente da conceptualização e investigação sobre género, porque apenas as questões associadas com o feminino e a feminilidade pareciam apresentar-se como problemáticas e tendo necessidade de análise e intervenção.

A partir dos anos 80, desenha-se um novo olhar que acentua a importância da construção social das categorias de género, e o conceito de masculinidade começa a atrair a atenção dos investigadores, nomeadamente o conceito de masculinidade hegemónica (Connell, 1987). Esta nova leitura da "realidade" das relações de género permite olhar até mesmo para as categorias biológicas como sendo socialmente construídas (Freud, 1994), já que a própria dicotomia homem-mulher baseada em critérios biológicos é, ela mesma, problemática, se tivermos em conta que a composição dos cromossomas sexuais, as hormonas e a estrutura genital tornam defensável a existência de mais de dois sexos (Unger, 1979; 1990).

Até ao irromper destas novas abordagens sobre o género, a ideia de que a opressão de que todas as mulheres eram alvo as tornava unidas foi uma perspectiva advogada pela maior parte das correntes feministas da "segunda vaga" e, de facto, nem o feminismo liberal nem o feminismo radical estavam particularmente sensibilizados para teorizar sobre a diversida-

¹ Nomeadamente as teorias sobre masculinidade "pró-feministas", que encaram a masculinidade como social e culturalmente construídas (Skelton, 2001).

² Esta autora desenvolve um estudo idêntico ao de Mac an Ghail (1994/1997) com raparigas assumindo, no entanto, mais claramente as relações de poder que se estabelecem entre os diferentes grupos de classe e etnia.

de entre as mulheres (Charles, 1996; Nogueira, 2001; Weedon, 1987; Weiner, 1994).

Estudos realizados no campo da sociologia e, sobretudo, no campo da antropologia vieram testemunhar a especificidade das várias culturas e contrariar a ideia de que a categoria feminina partilhasse uma mesma identidade, as mesmas problemáticas e uma opressão comum. Passou a ser defendida a ideia de que haveria diferenças entre as mulheres, tanto de umas sociedades para as outras como dentro da mesma sociedade, constituindo-se, assim, uma linha crítica à perspectiva essencialista da categoria "mulher" que se viria a alargar à categoria "homem" (Connell, 1987). Diversos trabalhos no campo da masculinidade (Connell, 1989; Mac an Ghail, 1988, 1994/1997) vieram chamar a atenção para o facto de os homens estarem sujeitos à mesma diversidade que as mulheres, sendo atravessados por outras categorias sociais como a "raça", a classe social, entre outras (Connell, 1987, 1989; Gilbert e Gilbert, 1998; Haywood e Mac an Ghail, 2000; Mac an Ghail, 1994/1997; O'Donnell e Sharpe, 2000; Skeggs, 1997).

Para além das abordagens sociológicas e antropológicas, o trabalho de Foucault (1975/2003; 1976/1994) teve também um valioso impacto nestas novas perspectivas ao defender que o poder não é específico de determinados grupos e que percorre todas as relações e interacções sociais. O poder estrutura as relações entre os diferentes sujeitos e traduz-se numa dinâmica de controlo e falta de controlo entre os discursos e os sujeitos que são seus agentes. O sucesso do poder depende da sua habilidade em esconder os seus próprios mecanismos³.

Estas ideias contrariam o pensamento até aí difundido, quer pelo marxismo, quer pelo feminismo, de que o poder era um privilégio dos grupos dominantes. No caso do marxismo, o poder seria exercido pela classe que detinha os meios de produção e no caso do feminismo o poder seria exercido pelos homens. Para este tipo de modelos de dominação, teria de haver uma consciência clara e fixa da identidade associada à classe dominante ou subordinada, bem como uma identidade masculina ou feminina igualmente estável (Bettie, 2003; Gauntlett, 1998; Weedon, 1987). Na perspectiva de Foucault (1975/2003; 1976/1994), pelo contrário, o poder pode ser usado e desenvolvido por qualquer pessoa e não está ligado a grupos particulares ou a determinadas identidades. Esta óptica significa, ainda, que a resistência ao poder é possível (por exemplo, Foucault, 1976/1994; Giroux, 1991; McLaren,

³ A ideia de que o poder oculta os seus próprios mecanismos, foi defendido não só por Foucault, mas também por Bourdieu e Passeron (1970) no conceito de violência e por Gramsci (referido por Connell, 1987 e Giroux, 1991, por exemplo) no conceito de hegemonia.

1986, 1998) não só através de estruturas organizadas, mas também nas interações diárias e nas relações íntimas (Charles, 1996).

Masculinidade hegemónica e subordinada⁴

As identidades masculinas (dominantes ou subordinadas) são construções sociais e não "essências" ou "traços" inscritos de forma definitiva nos indivíduos, como foi defendido nos primórdios dos trabalhos sobre diferenças sexuais e de género (Amâncio, 1994; Hare-Mustin e Mareck, 1990; Nogueira, 2000, 2001). Neste sentido, "a masculinidade não é uma entidade biológica pré-existente à sociedade; acima de tudo, as masculinidades são modos que a sociedade interpreta e emprega em corpos masculinos"⁵ (Connell, 1996, p. 211). Tornar-se homem, tal como tornar-se mulher, é uma construção concretizada através das formas socialmente disponíveis sobre o modo de ser masculino e feminino. A masculinidade, tal como a feminilidade, é uma negociação entre os vários discursos disponíveis na cultura em que cada homem e cada mulher estão inseridos (Gilbert e Gilbert, 1998) e constrói-se através das relações que se estabelecem intersexos e intrassexos e através do modo como cada grupo marca as semelhanças e diferenças e se torna mais ou menos poderoso que o outro (Kenway, 1995; Gilbert e Gilbert, 1998).

O conceito de hegemonia de Gramsci serviu de suporte para a concepção de masculinidade hegemónica descrita por Connell (1987), que pode variar, nas suas formas de expressão, com os contextos sociais e históricos, mas que se caracteriza por ser construída em oposição à feminilidade e outras formas de masculinidade subordinada (Connell, 1987). É uma superioridade alcançada através de formas indirectas e camufladas, que se conquista nas práticas institucionais e culturais, implicando, assim, uma aceitação global e colectiva da autoridade.⁶

A hegemonia não significa uma dominância total, mas sim uma ascensão que é alcançada através de um jogo de forças. Ainda que, em princí-

⁴ Neste contexto o conceito de masculinidades subordinadas refere-se a todas as identidades masculinas que não são hegemónicas e não a um tipo particular de identidade que Connell (1995) designou de "masculinidade subordinada".

⁵ "Masculinity is not a biological entity that exist prior to society; rather, masculinities are ways that societies interpret and employ male bodies"

⁶ "The public face of hegemonic masculinity is not necessarily what powerful men are, but what sustains their power and what large numbers of men are motivated to support. The notion of 'hegemony' generally implies a large measure of consent. Few men are Bogarts or Satllones, many collaborate in sustaining those images".

pio, não se concretize através da força física ou por ameaças psicológicas, não exclui tal possibilidade. Esta forma de masculinidade mantém-se, precisamente, pela dominância institucionalizada dos homens sobre as mulheres (Connell, 1987) e outros elementos do sexo masculino (Connell, 1995), o que significa uma estratégia colectiva bem sucedida relativamente aos grupos subordinados e que pode ou não estar explícita nas relações interpessoais, mas que o está seguramente nos meios de comunicação, na religião e no mercado de trabalho, por exemplo. Se um determinado padrão de masculinidade hegemónica é posto em causa, quer pelas mulheres, quer por outros homens que não ocupam uma posição hegemónica de identidade, ela pode passar a assumir novas formas para se adaptar aos novos padrões relacionais vigentes (Connell, 1995).

Construindo-se, fundamentalmente, por oposição à feminilidade, a masculinidade hegemónica é, geralmente, definida em termos daquilo que não é: um homem não é uma mulher, um homem não chora, um homem não sente. A hegemonia masculina caracteriza-se pelo repúdio e ridicularização da feminilidade, por uma emocionalidade restrita e/ou contida, pela procura de sucesso e estatuto, pela autoconfiança, agressividade e homofobia (Gilbert e Gilbert, 1998; McLean, 1995). Frequentemente, quando se quer ridicularizar o homem, recorre-se a características ou competências ditas femininas: dizer que é o "menino da mamã", apresentá-lo a fazer tarefas socialmente atribuídas às mulheres, como frequentemente acontece nas caricaturas ou na banda desenhada (a cozinhar, de avental, entre outras situações). No âmbito desportivo, quando um treinador quer salientar a incompetência de um jogador, refere que ele "joga como uma menina". E muitos outros exemplos poderiam ser referidos (McLean, 1995).

A propósito da necessidade de procura e afirmação do sucesso, Miles (1991) refere que no decurso da psicoterapia se torna claro que mesmo os homens bem sucedidos trazem sempre consigo o espectro do fracasso, o que o leva a considerar a hipótese de que mais importante ainda que o desejo do sucesso é o medo do fracasso. É preciso estar constantemente a provar que se é homem: através da posse de dinheiro, de poder político, de força física ou de actuações sexuais. Ainda segundo este autor, tudo leva a crer que um dos maiores receios dos homens é não serem suficientemente homens, de acordo com os padrões socialmente definidos.

Por outro lado, a cultura masculina está carregada de paradoxos: simultaneamente, ensina-se os homens a desejar as mulheres e a desprezá-las, a ter medo de outros homens, como potenciais competidores, e a desenvolver entre si a ideia de companheirismo. Estes processos, dos quais estão absolutamente

inconscientes, fazem com que construam ilhas na sua vida que são mutuamente incompatíveis (McLean, 1995).

Por tudo o que atrás foi descrito, pode entender-se que transformar um rapaz num homem implica a aprendizagem de que a luta pelo poder e a repressão das emoções são essenciais. As instituições escolares assumem grande parte da responsabilidade neste tipo de aprendizagem: os rapazes são brutalizados e alvo de abusos físicos e emocionais; enfatiza-se a dureza e a força e despreza-se a sensibilidade, a delicadeza e a intimidade emocional (Kenway, 1995; McLean, 1995). Mesmo os rapazes que não passam por este tipo de experiências sabem que elas existem e que podem ser exercidas sobre eles se não se conformarem às normas.

Mas, além da escola, outras instituições se encarregam de ensinar aos rapazes a masculinidade socialmente considerada adequada: os pais brutalizam os filhos para os ensinar a enfrentar a dureza do mundo, as equipas desportivas e o serviço militar ensinam os "ingredientes" principais da competição - o desejo de vencer pela força e a obediência à autoridade. Para que todo este processo seja eficaz, é necessário que os rapazes e os homens aprendam a ignorar a dor e a emoção. Seja na esfera privada, seja na esfera pública, a maior humilhação que se pode infligir a um homem é dizer-lhe que ele parece uma menina, que chora, que tem medo da dor (Martino, 2001; McLean, 1995).

Como consequência de todos estes processos de socialização, grande parte dos adolescentes são levados a distanciar-se tanto das raparigas como dos rapazes que não são considerados suficientemente masculinos. Esta imagem de masculinidade é criada juntamente com o medo de se aproximarem da imagem feminina, porque qualquer imagem de masculinidade é preferível à da feminilidade (Gilbert e Gilbert, 1998; Mac an Ghail, 1994/1997).

A valorização excessiva da diferenciação por género faz esquecer outras categorias sociais que são igualmente importantes na experiência de cada ser humano. Neste sentido, as diferentes formas de masculinidade são também influenciadas pela etnia, pertença de classe, orientação sexual e pelas relações de poder que se estabelecem entre essas categorias sociais.

A partir de meados dos anos 90, foram identificadas outras formas de identidade masculina, que se constroem preferencialmente na relação entre homens e que foram patenteadas por Connell (1995) com as designações de masculinidade subordinada, masculinidade cúmplice e masculinidade marginalizada; conceitos estes que foram ainda muito pouco integrados nos trabalhos que desde então têm sido levados a cabo, como salienta Skelton (2001).

A masculinidade subordinada diz respeito às relações que se estabelecem entre diferentes elementos do sexo masculino no que se refere à orientação se-

xual, ou seja, à dominância do homem heterossexual face ao homem homossexual, que não se restringe a uma estigmatização cultural, mas se exprime em práticas concretas nas quais se incluem: violência legal (prisão sob o pretexto de prática de sodomia), exclusão cultural e política, discriminação económica e ataques pessoais. Para a masculinidade hegemónica, a homossexualidade está muito próxima da feminilidade, o que, na perspectiva das teorias gays, explica a violência de que são alvo estes homens por parte daqueles que se posicionam numa masculinidade hegemónica (Connell, 1995).

A masculinidade cúmplice é talvez a que abrange, se quiséssemos pôr a questão em termos quantitativos, o maior número de elementos do sexo masculino. De facto, segundo Connell (1995), poucos encarnam totalmente o padrão da masculinidade hegemónica, embora a maior parte dos homens retire proveitosos benefícios da subordinação do sexo feminino, sem se confrontar com os riscos de assumir a "liderança" do sistema patriarcal.

A masculinidade marginalizada entronca na intersecção da categoria de género com as categorias de pertença de classe e etnicidade/raça. Connell (1995) chama a atenção para o facto de este modo de colocar a questão não significar que exista uma identidade fixa associada à classe média e outra identidade igualmente fixa ligada à classe trabalhadora. De facto, tudo leva a crer que existe uma interacção dinâmica entre as diversas formas de ser masculino. Por exemplo, muitas estrelas do desporto de origem africana funcionam como modelos de determinação e força masculina em geral. Simultaneamente, e ainda segundo Connell (*idem*), é a masculinidade hegemónica dos brancos que ajuda a configurar determinadas formas de identidades masculinas nas comunidades negras. Interessa deixar particularmente claro que o facto de certas figuras masculinas (atletas americanos, por exemplo) poderem ser exemplos de uma posição masculina hegemónica não altera em nada a subordinação (em sentido lato) dos homens negros em geral.

Embora se apresente como coerente e racional, como todos os discursos hegemónicos, a masculinidade é um discurso diversificado que apresenta variações de acordo com os contextos e as diferentes formas culturais (Connell, 1987, 1995; Gilbert e Gilbert, 1998; Kenway e Willis, 1998; O'Donnell e Sharpe, 2000).

Construção de masculinidades no contexto escolar

Todas as questões relacionadas com o poder e a competição são particularmente importantes quando se pensa na escola, onde o próprio curriculum é particularmente competitivo. Numerosos estudos demonstraram que a escola é um

dos principais locais, como já anteriormente foi referido, onde os rapazes aprendem a ser masculinos através dos discursos associados às disciplinas, ao desporto, às brincadeiras, ao conhecimento, à avaliação e à relação com os professores e os outros alunos (Connell, 1989; Kenway, 1995, Saavedra, 2001).

Connell (1989) considera que é na relação entre o curriculum e os alunos que se definem e aparecem determinadas formas de masculinidade, sublinhando o facto de aqueles que fracassam academicamente procurarem outros meios para validar a sua masculinidade. Saliente-se, contudo, que "as escolas não produzem masculinidades de uma forma directa e abertamente determinística, mas que a construção das identidades dos estudantes é um processo de negociação, rejeição, aceitação e ambivalência"⁷ (Haywood e Mac an Ghail, 2000, p. 59).

As abordagens não essencialistas à identidade masculina têm realçado, de uma forma mais ou menos explícita, não só a influência de categorias como a classe social, a "raça" e a etnicidade, mas também as várias masculinidades que surgem dentro da mesma classe social (Almeida, 1995; Mac an Ghail, 1994/1997; O'Donnell e Sharpe, 2000; Brown, 1987) e ainda a maneira como umas categorias se podem tornar mais influentes do que outras, de acordo com os contextos sociais, históricos e culturais. Como refere O'Donnell e Sharpe (2000):

"O problema ao tentar analisar qualquer forma de masculinidade é estabelecer com alguma precisão as influências que a estruturam. (...) é importante reiterar que as influências de classe, geracionais, patriarcais e étnicas contribuem todas para a formação de masculinidades, mas não de uma forma previsível ou redutível a uma fórmula."⁸ (p. 44).

Na construção da identidade masculina, a classe social e a etnicidade parecem ter diferentes pesos, conforme se trate de alunos "brancos", africanos ou asiáticos, sendo que nos alunos "brancos" a classe social aparenta ter um papel preponderante na construção da masculinidade, enquanto, nos alunos africanos e asiáticos, o peso do racismo e a resposta étnica que daí advém se mostram mais significativos que a classe social.

A partir de meados dos anos 60, alguns autores foram sensíveis ao elevado índice de insucesso escolar que atingia os rapazes da classe trabalhado-

⁷ "(...) schools do not produce masculinities in a direct, overly deterministic way, but that the construction of students' identities is a process of negotiation, rejection, acceptance and ambivalence".

⁸ "A problem in attempting to analyse any form of masculinity is establishing with any precision what influences structure it. (...) it is worth reiterating that class, generational, patriarchal and ethnic influences all contribute to the formations of masculinities, but not in any predictable or formulaic way".

ra. Os estudos levados a cabo tendo por base esta preocupação vieram a dar origem a questões associadas com a forma de se ser masculino. Mas, enquanto uns (Hargreaves, 1967; Lacey, 1970) acentuam o papel determinante que os professores detêm neste insucesso, pelo modo como se relacionam com estes alunos, levando-os a um abandono precoce da escolaridade, outros autores, nomeadamente Willis (1977), consideram que é a constante defesa e afirmação da cultura da classe trabalhadora que faz com que estes alunos fracassem do ponto de vista académico, retirando, assim, qualquer responsabilidade ao sistema escolar e aos professores. Para Willis (*idem*), a resistência dos alunos da classe trabalhadora à escola, desvalorizando o trabalho intelectual, em defesa de um trabalho manual mais masculino, é uma forma de preservarem o seu próprio ambiente familiar e a identidade masculina veiculada pelos próprios pais. Apesar do cariz socialmente negativo (tratar as raparigas como objectos sexuais, usar de agressividade com os rapazes homossexuais e com os outros grupos étnicos e raciais), estes comportamentos conferem aos elementos do grupo dos "machos" (*macho*) uma percepção pessoal de valorização de si e do grupo.

Outros autores encaram, contudo, a interpretação de Willis como uma visão romântica da masculinidade da classe trabalhadora e questionam que esta forma de masculinidade seja uma das principais formas de resistência à escola (Haywood e Mac an Ghail, 2000; O'Donnell e Sharpe, 2000). Paralelamente, alguns estudos vieram chamar a atenção para um leque mais diversificado de identidades masculinas na escola, nomeadamente associadas aos alunos da classe trabalhadora (Brown, 1987; Mac an Ghail, 1994/1997). As masculinidades que se revelam na classe trabalhadora estão para além dos "machos" caracterizados por Willis (Brown, 1987). De facto, o trabalho de Brown chama a atenção para a diversidade de formas de estar na escola dentro da classe trabalhadora: os "fracos alunos" (que o autor designa de *getting in*), que querem preservar a sua cultura de classe e sair da escola para entrar o mais rapidamente possível no mundo do trabalho; os "estudiosos" (ou *getting out*, nas palavras de Brown), que procuram através da escola apropriar-se da cultura e estilo de vida da classe média; e os "alunos normais" (*getting on*), que nem rejeitam, nem aceitam a escola, mas que lhe obedecem.

Num âmbito mais alargado, incluindo alunos da classe trabalhadora e da classe média, a investigação levada a cabo por Mac an Ghail (1994/1997) identifica, de uma forma não exaustiva, os "rapazes macho" (*the macho lads*), os "academicamente bem sucedidos" (*the academic achievers*), os "novos empreendedores" (*the new enterprisers*) e os "verdadeiros ingleses" (*the real englishmen*). Destas quatro identidades masculinas, três são atribuídas predominantemente



mente à classe trabalhadora e uma caracteriza quase exclusivamente a classe média. Em termos étnico/raciais, estes alunos são fundamentalmente "brancos", embora surjam alunos asiáticos incluindo uma das categorias identitárias.

Os "rapazes macho" são provenientes da classe trabalhadora e estão em franco conflito com a autoridade evidenciada pela escola; rejeitam os três Rs oficiais (*reading, (w)riting e (a)rithmetic*) e os três Rs informais (*rules, routines e regulations*), que são substituídos por três Fs (*figthing, fucking e football*). Questionam a função dos professores, considerando que são os responsáveis pelos conflitos na escola, e não aceitam a sua autoridade, que percebem como um autoritarismo ilegítimo⁹.

O grupo dos "academicamente bem sucedidos" é constituído por alunos igualmente provenientes da classe trabalhadora que procuram uma mobilidade social ascendente através do credencialismo escolar. Embora pertencendo à classe trabalhadora, nos respectivos meios familiares predominam profissões que exigem algum tipo de especialização. Verifica-se, por outro lado, neste grupo, uma elevada percentagem de asiáticos. Apesar de uma boa relação com o curriculum, estes alunos manifestam uma atitude crítica face aos professores, considerando a sua prática de ensino infantil e disciplinarmente inconsistente. São alvo de vantagens materiais e sociais que passam por prioridades em termos de horários, de livros e de aulas especiais, bem como de altas expectativas por parte dos professores. Em termos curriculares, participam em disciplinas e projectos considerados tipicamente femininos, frequentemente ligados às artes. Muitos professores e colegas consideram-nos "efeminados". No que diz respeito aos aspectos relacionais, os alunos "academicamente bem sucedidos" são criticados tanto pelos "rapazes machos" como pelos "verdadeiros ingleses" (que pertencem, quase exclusivamente, à classe média). Em termos académicos, este grupo diferencia-se por um forte investimento no estudo, que se opõe ao modo de "realização sem esforço" (Aggleton, 1987, citado por Mac an Ghail, 1994/1997) característico dos "verdadeiros ingleses", que assumem publicamente que não precisam de estudar para serem bem sucedidos, já que encaram o seu talento como naturalmente associado ao seu grupo. Nos "academicamente bem sucedidos", existe uma combinação entre desejo e esforço: se, por um lado, passam longas horas a estudar, por outro, são muito reservados nas aulas, como se tivessem pouca confiança para mostrar o que sabem ou fazer perguntas sobre o que não sabem. Também neste aspecto estes alunos se distanciam claramente dos "verdadeiros ingleses", que evidenciam uma manifesta segurança nas aulas.

⁹ Na perspectiva de Bourdieu e Passeron (1970) se não houver reconhecimento da autoridade do professor a acção pedagógica não pode ocorrer.

Os "novos empreendedores" são um grupo de alunos que negociam uma nova forma masculina de estar na escola, celebrando o triunfo da racionalidade e da instrumentalidade em direcção ao planeamento e à carreira. Isso é ilustrado pelo envolvimento em esquemas de mini-empresas e pela grande aposta na informática. Embora predominantemente povoado por alunos da classe trabalhadora, inclui também alguns da classe média. Tal como os "academicamente bem sucedidos", estes alunos, embora se queixem dos professores por os tratarem como crianças, acabam por reconhecer a sua autoridade legítima¹⁰. Uma das principais críticas que lhes fazem é de serem demasiado tolerantes com os "rapazes macho".

Os "verdadeiros ingleses", que, como já foi referido, são o único grupo da classe média, têm uma relação ambígua com o conhecimento transmitido pela escola e com o seu valor para o mercado de trabalho, recusando-se a reconhecer, tal como os "rapazes macho", a legitimidade da autoridade escolar, embora este questionamento se efectue de uma forma mais individualista e variada do que a dos "rapazes macho". Avaliam tanto os colegas como os professores em função do seu capital cultural e pensam ser possível negociar com os professores certos aspectos do curriculum. Os professores sentem, frequentemente, que é mais difícil responder às críticas bem formuladas e bem justificadas destes alunos e aos conflitos que eles geram do que à contestação dos "rapazes macho"; para além do facto de que estes alunos invertem, frequentemente, as posições de poder na sala de aula. A masculinidade deste grupo enfatiza a honestidade, a individualidade, a autonomia e o ser diferente, que eles encaram como um valor ausente da cultura da classe média. A sua relação com os "rapazes macho" é ambivalente: se, por um lado, constróem imagens positivas sobre aquilo que consideram ser a autenticidade do proletariado e sobre o seu lado de "nobres selvagens", por outro lado, consideram-nos vulgares e agressivos e exercem, frequentemente, violência sobre eles.

Mac an Ghail (1994/1997) retira como uma das conclusões do seu trabalho que a classe social tem um papel preponderante na construção da masculinidade na escola. Esta afirmação pode afigurar-se como demasiado redundante se tivermos em conta que os alunos abrangidos pelo estudo de Mac an Ghail eram praticamente todos "brancos", com excepção de alguns asiáticos, como já anteriormente foi referido. De facto, trabalhos desenvolvidos com outros grupos étnicos apontam para algumas linhas de interpretação sensivelmente distintas.

Uma ideia avançada por O'Donnell e Sharpe (2000) é de que, nos rapazes de origem africana, o sistema de escravatura que vigorou no passado

¹⁰ A propósito dos diferentes tipos de autoridade dos professores ver Almerindo Afonso (1991).

(mas ainda exerce a sua influência nos estereótipos difundidos na cultura ocidental) e o racismo podem ter um papel mais determinante na construção da sua masculinidade do que a classe social. Isto não significa negar a importância da classe social, mas antes valorizar uma relação entre classe, etnicidade e género diferente da que acontece nos rapazes "brancos" e perceber que as relações que histórica e culturalmente se estabeleceram entre africanos e não-africanos contribuíram para a construção de uma determinada imagem de masculinidade. Convém, aliás, salientar que a maioria dos rapazes africanos pertence à classe trabalhadora ou é proveniente de famílias nas quais os pais têm empregos irregulares e que, por isso, a masculinidade dos rapazes africanos é, em muitos aspectos, idêntica à dos rapazes "brancos" da classe trabalhadora devido a uma experiência sócio-económica comum. No entanto, o seu passado histórico associado à escravatura e as actuais situações de racismo desenvolvem nos rapazes africanos uma maior desconfiança relativamente ao poder dos "brancos" do que nos restantes rapazes da classe trabalhadora.

Um estudo realizado por Davis (2001) vai na mesma linha conceptual, destacando que os alunos "negros" adoptam uma posição racial e de género única, que se caracteriza por concepções bem tradicionais de masculinidade e que é geralmente designada por "machismo negro" (*black macho*) (O'Donnell e Sharpe, 2000). Mas, ao contrário de O'Donnell e Sharpe (2000), Davis (2001) não enfatiza o passado histórico na construção desta identidade, mas fundamentalmente a sua situação de marginalização académica e a sua pertença de classe. Decalcando as interpretações de Hargreaves (1967) e Lacey (1970), Davis encara esta forma de masculinidade como uma resposta a comportamentos negativos e baixas expectativas, quer por parte dos professores, quer por parte dos colegas. Se, por um lado, estes comportamentos confirmam os estereótipos e expectativas de colegas e professores, por outro lado, através deles, estes alunos ganham, perante si próprios e o grupo de pertença, uma certa forma de poder e de auto-expressão.

Questões finais

Muitos dos trabalhos referenciados ao longo deste artigo foram escritos ou antes de Connell (1987) ter patenteado o conceito de masculinidade hegemónica (como são os casos de Hargreaves, 1967 e Lacey, 1970) ou antes de ter defendido uma visão mais flexível da masculinidade na qual se incluem as identidades subordinadas, cúmplices e marginalizadas (como é o caso da obra de

Mac an Ghail, inicialmente publicada em 1994). O'Donnell e Sharpe (2000), cuja obra é posterior, realçam a importância do trabalho de Connell, mas consideram que não seria apropriado o recurso às suas palavras-chave para identificar os alunos estudados, primeiro porque os conceitos deste autor não são categorias fixas, como o próprio defende, e, em segundo lugar, porque os jovens estudados "não estão ainda posicionados de forma segura dentro da hierarquia do poder patriarcal"¹¹ (p. 10), embora se preparem para ela.

Usando ou não a terminologia de Connell (1987, 1995), parece importante que nos estudos realizados, com populações masculinas ou femininas, sejam identificadas as relações de poder que se estabelecem entre grupos na escola, mesmo tendo consciência de que o poder, tal como foi encarado por Foucault (1976/1994), não é pertença estável de certos grupos, mas se estrutura nas várias relações que se estabelecem entre eles:

"a condição de possibilidade do poder (...) não deve ser procurada na existência primária de um ponto central, num centro único de soberania donde irradiam formas derivadas e descendentes; é o pedestal movente das relações de força que induzem sem cessar, pela sua desigualdade, estados de poder, mas sempre locais e instáveis. Omnipresença do poder: não porque ele tenha o privilégio de tudo reunir sob a sua invencível unidade, mas porque se produz a cada instante, em todos os pontos, ou antes em todas as relações de um ponto com outro. (...) Não há dúvida de que se tem de ser nominalista: o poder não é uma instituição e não é uma estrutura, não é um certo poder de que alguns seriam dotados – é um nome que se atribui a uma situação estratégica complexa numa determinada sociedade (p.96).

Esta identificação é importante para se poder desenhar formas de intervenção, apesar de todas as dificuldades e questões epistemológicas a que possam estar sujeitas estas mesmas intervenções (para esta questão, ver Skelton, 2001). Por outro lado, porque mesmo tendo consciência de que as categorias de masculinidade, construídas numa perspectiva não essencialista, nunca são fixas, existem estilos pessoais e relacionais mais preponderantes do que outros, no mesmo indivíduo e no mesmo grupo, durante períodos de tempo mais ou menos variáveis, podendo, contudo, vir a apresentar configurações distintas conforme os momentos históricos e sociais. O próprio Connell (1995) salientou que reconhecer várias masculinidades é apenas um primeiro

¹¹ "(...) are not yet securely positioned within the hierarchy of patriarchal power"

passo, que pode trazer consigo o risco de se considerar que existe uma masculinidade dos negros ou uma masculinidade da classe trabalhadora, e que, de facto, tanto um homem gay como uma mulher podem apresentar masculinidades hegemónicas.

Na mesma lógica conceptual, Julie Bettie (2003) considera que, embora haja uma correlação entre a origem de classe das adolescentes que estudou e a sua actuação de classe, esta correlação é imperfeita, pois há alunas da classe média que usam uma identidade da classe trabalhadora e vice-versa; ou seja, algumas alunas escolhem actuações de identidade que não são as da sua classe. Por causa desta imperfeita correlação, a autora propõe que os estudantes sejam "definidos" não apenas em função da sua origem social, mas também pela actuação de classe que adoptam.

Dada a complexidade das interrelações que podem ser estabelecidas entre género, raça e classe social e das diferentes posições de identidade e poder em que estas interrelações se jogam, importa salientar, no ambiente histórico em que vivemos, quem detém, mais frequentemente, o poder e quem está, mais frequentemente, submetido a ele. Utilizar categorias unicamente descritivas, sem um posicionamento epistemológico crítico, pode retirar à investigação o seu contributo para questionar as instituições sociais existentes, para tornar evidentes as fontes de opressão, em direcção a uma mudança social (Carspecken, 1996).

Se acreditarmos que o discurso tem uma "realidade material de coisa pronunciada e escrita" (Foucault, 1971/1997, p. 9), que não são apenas palavras, mas que se traduz em práticas, acreditaremos que através de um discurso "científico" podemos estar a produzir práticas e mudanças. O modo como for produzido o discurso sobre as masculinidades ou sobre as feminilidades irá influir no modo como construímos a realidade, se acreditarmos que as categorias que usamos para descrever essa mesma realidade cumprem determinadas funções sociais e de poder (por exemplo, Gergen, 1982, 2001; Willig, 1999, 1999a).

Neste sentido e no contexto actual das dinâmicas escolares, que se caracterizam ainda por uma grande desigualdade social e onde o sucesso passa pela obtenção de classificações elevadas, não parece de mais salientar que quem domina no espaço social escolar são os alunos provenientes de classes sociais elevadas e de raça "branca".

Referências

- Afonso, A. (1991). Relações de poder no cotidiano da sala de aula: elementos para uma análise sociológica e organizacional. *Cadernos de Ciências Sociais*, 10/11, 133-154.
- Arnot, M. (1983). Male hegemony, social class and women's education. *Journal of Sociology of Education*, 14, 1, 39-48.
- Almeida, M. V. (1995). *Senhores de si: uma interpretação antropológica da masculinidade*. Lisboa: Fim de Século.
- Amâncio, L. (1994). *Masculino e feminino: a construção social da diferença*. Porto: Edições Afrontamento.
- Bettie, J. (2003). *Women without class: girls, race, and identity*. London: University of California Press.
- Bourdieu, P. e Passeron, J. C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Brown, P. (1987). *Schooling ordinary kids: inequality, unemployment and the new vocationalism*. London: Tavistock.
- Carspecken, P.F. (1996). *Critical ethnography in educational research: a theoretical and practical guide*. London: Routledge.
- Charles, Nickie (1996). Feminist practices: identity, difference, power. In Nickie Charles e Felicia Hughes-Freeland (Eds.), *Practising Feminism: Identity, Difference, Power* (pp. 1-37). London: Routledge.
- Connell, R. (1995). *Masculinities*. Sydney: Allen e Unwin.
- Connell, R. (1987). *Gender and power*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, R. (1989) Coll guys, swots and wimps: the interplay of masculinity and education. *Oxford Review of Education*, 15 (3), 291-303.
- Connell, R. (1996). Teaching the boys: new research on masculinity, and gender strategies for schools. *Teachers College Record*, 98, 2, 206-235.
- Davis, J. E. (2001). Transgressing the masculine: african american boys and the failure of schools. In Martino, W. e Meyenn, B. (Eds.), *What about the boys?* (pp. 140-153). Buckingham: Open University Press.
- Foucault, M. (1994). *A história da sexualidade – I: a vontade de saber* (Pedro Tamen, trad.). Lisboa: Relógio D'Água (Obra original publicada em 1976).
- Foucault, M. (1997). *A ordem do discurso* (L. F. A. Sampaio, trad.). Lisboa: Relógio D'Água (Obra original publicada em 1971).
- Foucault, M. (2003). *Vigiar e punir: história da violência nas prisões* (Raquel Ramalhete, trad.). Petropolis: Editora Vozes (Obra original publicada em 1975).
- Freud, S. (1994). The social construction of gender. *Journal of Adult Development*, 1(1), 37-45.

- Gauntlett, D. (1998). What's interesting about Michel Foucault. [on line]. Disponível na world wide web em <http://www.theory.org.uk>.
- Gergen, Kenneth J. (1982). *Toward transformation in social knowledge*. London: Sage.
- Gergen, Kenneth J. (2001). Psychological Science in a Postmodern Context. *The American Psychologist*, 56, 803-813.
- Gilbert, R. e Gilbert, P. (1998). *Masculinity goes to school*. London: Routledge.
- Giroux, H. A (1991). Modernism, postmodernism, and feminism: rethinking the boundaries of educational discourse. In H. A. Giroux (Ed.), *Postmodernism, feminism, and cultural politics: Redrawing Educational Boundaries* (pp. 1-59). New York: New York Press.
- Hargreaves D. (1967). *Social relations in secondary school*. London: Routledge.
- Haywood, C. e Mac an Ghaill, M. (2000). Schooling masculinities. In Mac an Ghaill, Martin (Ed), *Understanding Masculinities* (3ª ed.). Buckingham: Open University Press.
- Hare-Mustin, R. T. e Marecek, J. (1990). On making a difference. In Hare - Mustin, Rachel e Marecek, Jean (Eds.), *Making a Difference: Psychology and the Construction of Gender* (pp. 1-21). London: Yale University Press.
- Kenway, J. e Willis, S. (1998). *Answering back*. London: Routledge.
- Kenway, J. (1995). Taking stock of gender reform in australian schools: past, present and future. In Gender Equity Taskforce of the Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (Ed.), *Proceedings of the promoting gender equity conference* (pp. 29-56). Canberra: ACT Department of Education and Training, Publications and Public Communications.
- Lacey, D. (1970). *Hightown grammar*. Manchester: Manchester University Press.
- Mac an Ghaill, M. (1988). *Young, gifted and black: student-teacher relations in schooling of black youth*. Buckingham: Open University Press.
- Mac an Ghaill, M. (1997). *The making of man: masculinities, sexualities and schooling* (3ª ed.). Buckingham: Open University Press.
- Martino, W. (2001). Powerful people aren't usually real kind, friendly, open people! Boys interrogating masculinities at school. In Martino, W. e Meyenn, B. (Eds), *What about the boys?* (pp. 82-95). Buckingham: Open University Press.
- McLaren, P. (1986). *Schooling as a ritual performance*. London: Routledge e Kegan Paul.
- McLaren, P. (1998). *Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (3ª ed.). New York: Longman.
- Mclean, C. (1995). The costs of masculinity: placing men's pain in the context of male power. In Gender Equity Taskforce of the Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (Ed.), *Proceedings of the promoting gender equity conference* (pp. 291-302). Canberra: ACT Department of Education and Training, Publications and Public Communications.

- Miles, R. (1991). *The rites of man: love, sex and death in the making of male*. London: Grafton.
- Nogueira, C. (2001). *Um novo olhar sobre as relações sociais de género: feminismo e perspectivas críticas na psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nogueira, C. (2000). Feminismo e psicologia social: contribuições para uma perspectiva crítica. In T. M. Toldy e J. C. Cardoso (Eds.), *A igualdade entre mulheres e homens na Europa às portas do século XXI*. (pp. 247- 273). Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- O'Donnell, M. e Sharpe, S. (2000). *Uncertain masculinities: youth, ethnicity and class in contemporary Britain*. London: Routledge.
- Saavedra, L. (2001). Sucesso/insucesso escolar: a importância do nível socioeconómico e do género. *Psicologia*, XV (1), 67-92.
- Saavedra, L. (2001). *Vozes de sucesso, vozes (silenciadas) de fracasso: género e classe social na escola*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Skeggs, B. (1997). Classifying practices. In Pat Mahoney e Christine Zmroczek (Eds), *Class matters: "working-class" perspectives on social class* (pp. 123-139). London: Taylor e Francis.
- Skelton, C. (2001). *Schooling the boys*. London: Open University Press.
- Unger, R. K. (1990). Imperfect reflections of reality: Psychology Constructs Gender. In Hare-Mustin, Rachel e Marecek, Jeanne (Eds.), *Making a difference: psychology and the construction of gender* (pp. 102-149). London: Yale University Press.
- Unger, R. K. (1979). Toward a redefinition of sex and gender. *American Psychologist*, Vol. 34, 11, 1085-1094.
- Weedon, C. (1987). *Feminist practice and poststructuralist theory*. N. Y.: Basil Blackwell.
- Weiner, G. (1994). *Feminisms in education: an introduction*. London: Open University Press.
- Willig, C. (1999). Introduction: making a difference. In Carla Willig (Ed.), *Applied discourse analysis: social and psychological interventions* (pp 1- 21). Buckingham: Open University Press.
- Willig, C. (1999a). Conclusion: opportunities and limitations of 'applied discourse analysis'. Em Carla Willig (Ed.), *Applied discourse analysis: social and psychological interventions* (pp. 145-159). Buckingham: Open University Press.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Aldershot: Gower.

DIVERSITY IN IDENTITY: SCHOOL AND THE MULTIPLICITY OF WAYS OF BEING A MALE

Luísa Saavedra

Instituto de Educação e Psicologia- Universidade do Minho, Portugal

Abstract: Along the last decades considerable changes have occurred in gender conception, converging to a new vision of identity based on the diversity associated to some social groups. Supported by these assumptions a parallelism is made among some studies elaborated through different periods and by different authors about the construction of masculinities at school.

It is stressed the relevance of the identification of several masculine identities and the importance of the exchange of knowledge between feminists and "pro-feminists" for the enrichment of the gender theorization and studies on gender.

KEY-WORDS: *School, identity, masculinity.*