ICS – Instituto de Ciências Sociais
ISCSP – Instituto de Ciências Sociais e Políticas
ISEG – Lisbon School of Economics and Managment

NOVA FCSH – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

IIFA – Instituto de Investigação e Formação Avançada

FE – Faculdade de Economia

Programa Interuniversitário de Doutoramento em Sociologia

Conhecimento para sociedades abertas e inclusivas

Construção e desconstrução de gênero em contexto escolar: Pesquisa com jovens do ensino secundário

Mariana Mello Souto Maior

Orientadora: Doutora Maria Manuel Baptista Vieira da Fonseca
Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa
Coorientadora: Doutora Dália Sousa Gonçalves Costa
Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutora em Sociologia

2023

ICS – Instituto de Ciências Sociais
ISCSP – Instituto de Ciências Sociais e Políticas
ISEG – Lisbon School of Economics and Managment

NOVA FCSH – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

IIFA – Instituto de Investigação e Formação Avançada

FE – Faculdade de Economia

Programa Interuniversitário de Doutoramento em Sociologia
Conhecimento para sociedades abertas e inclusivas

Construção e desconstrução de gênero em contexto escolar:

Pesquisa com jovens do ensino secundário

Mariana Mello Souto Maior

Orientadora: Doutora Maria Manuel Baptista Vieira da Fonseca
Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa
Coorientadora: Doutora Dália Sousa Gonçalves Costa
Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutora em Sociologia

Júri:

Presidente: Doutora Ana Margarida de Seabra Nunes de Almeida, Investigadora Coordenadora e Presidente do Conselho Científico do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Vogais: Doutora Maria José de Sousa Magalhães, Professora Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto;
Doutor Pedro e Vasconcelos Coito, Professor Associado do Departamento de Sociologia da Escola de Sociologia e Políticas Públicas do Iscte – Instituto Universitário de Lisboa;
Doutora Lia Daniela Pappámikail Ribeiro D'Almeida, Professora Adjunta do Departamento de Ciências Sociais da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém;
Doutor Bruno Miguel de Almeida Dionísio, Professor Auxiliar do Departamento de Sociologia da Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora;
Doutora Maria Manuel Baptista Vieira da Fonseca, Investigadora Auxiliar do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa e orientadora da tese.

Grau atribuído com a classificação de: Aprovada com Distinção

2023

A todas as pessoas que possuem um coração de estudante.

Agradecimentos

Gratidão é um sentimento que considero fundamental e pretendo cultivá-lo ao longo da vida porque sei que todas as situações, pessoas, experiências que fizeram - e fazem parte - da minha trajetória são oportunidades de aprendizado e crescimento. Portanto, mantenho profundo agradecimento a todas as pessoas que contribuíram, de alguma forma, para que esta tese de doutoramento pudesse se concluir.

Agradeço primeiramente à minha orientadora, Doutora Maria Manuel Vieira, pela paciência, disponibilidade, apoio, incentivo e orientação atenciosa, minunciosa, por ter me aberto novos horizontes reflexivos e pelas trocas de conhecimento valiosas que enriqueceram o meu repertório teórico, empírico, científico e resultaram na construção desta tese, sem os quais não teria sido possível concretizá-la.

Agradeço à minha coorientadora, Doutora Dália Costa, pela sua disponibilidade, atenção e contribuição para o meu entendimento, especialmente na temática de gênero, por ter me ajudado a compreender diferentes correntes teóricas, conceitos e a refletir e a escrever cientificamente e objetivamente a tese. Estas trocas promoveram o aprimoramento do texto e foram fundamentais para o meu aprendizado.

Ao Instituto de Ciências Sociais, pelo acolhimento do corpo de docentes e funcionários/as do Open-Soc e que foram fonte de motivação e suporte no desenvolvimento deste projeto. Agradeço em especial ao professor Vitor Sérgio Ferreira, que me inspirou, incentivou e ajudou na estrutura teórica e metodológica da investigação. As conversas que tivemos foram cruciais para o aperfeiçoamento desta tese.

Aos meus pares, colegas da turma – Andreia Nascimento, Carla Nogueira, Cesar Morais, Fábio Augusto, Helia Alves, Leonor Castelo, Rodrigo Cruz, Vanda Gorjão, pelas discussões e contribuições teóricas e, também, pelas aflições partilhadas, em sala de aula, no café, na porta e nos espaços confinantes ao ICS e em outros espaços de convivência, que foram enriquecedoras e acolhedoras. Em especial, ao amigo Rodrigo, com quem tive mais proximidade e me ajudou com referências bibliográficas, discussões, reflexões, companhia e apoio na construção do meu texto.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, pela concessão de três anos de afastamento para a realização do doutoramento. À minha equipe de sociologia, colegas sempre prontas/os a construir e trocar conhecimentos pedagógicos e sociológicos, e que me ajudaram com os trâmites da burocracia institucional necessária no decorrer do afastamento.

À minha família, especialmente à minha mãe, mas também às minhas irmãs, ao meu irmão e à minha prima, Sônia. Ao David, por ter acompanhado este processo desde o início e me apoiado e incentivado nessa jornada. Às amigas e amigos e a todos vocês que amo, pela escuta ativa e empatia, que possamos conservar o afeto e o companheirismo que alimentam a nossa alma. Muito obrigada!

Resumo

Esta tese pretende compreender os processos de construção e desconstrução de gênero nas interações cotidianas, práticas e discursos protagonizados por jovens adolescentes do ensino secundário, em contexto escolar. A investigação é norteada pela pergunta de partida: quais são os processos pelos quais os/as jovens do ensino secundário constroem identidades de gênero, face à maior pluralidade de conjugações identitárias passíveis de serem exploradas na contemporaneidade no contexto português. Foi realizada uma pesquisa assente numa metodologia qualitativa, com recurso à triangulação das técnicas de observação, grupos focais e entrevistas individuais e análise da produção discursiva discente em três escolas públicas de ensino secundário de Lisboa, envolvendo estudantes do 10º ao 12º ano de escolaridade. O seu enquadramento teórico é orientado por uma sociologia à escala individual e fundamentado na sociologia da juventude, na perspetiva construtivista interseccional dos estudos de gênero e feministas, em composição com os estudos da performatividade e *queer*, com ênfase nos sujeitos jovens e nas suas ações, percepções sobre os contextos vivenciados e nos processos de interação social. O estudo realizado compreende a fase juvenil como um momento rico e pleno de experimentação no espaço público e de construção de identidades de gênero e sexuais com base em uma socialização particularmente reflexiva, intensa e ativa e no desenvolvimento da individuação e da subjetivação dos/as jovens. Para um entendimento mais aprofundado e complexo, a ferramenta analítica interseccional articula marcadores da diferença contextuais com a dimensão do gênero, tais como o percurso formativo, a classe social, a "raça", a orientação sexual e a expressão corporal das/os jovens participantes. Os resultados produzidos contribuirão para o aprofundamento na compreensão dos processos, práticas, discursos e representações juvenis no que diz respeito à construção e à produção de identidades de gênero plurais e voláteis.

Palavras-chave: juventude; escola; gênero; construção; desconstrução.

Abstract

This dissertation intends to understand the processes of construction and deconstruction of gender in everyday interactions, practices and discourses carried out by young teenagers in secondary education in a school context. The investigation is guided by the starting question: what are the processes by which secondary school youngsters construct gender identities, given the greater plurality of identity conjugations that can be explored in the contemporary portuguese context? A research based on a qualitative methodology was carried out, using the methodological triangulation observations, focus groups and individual interviews and analysis of student discursive production in three secondary public schools in Lisbon, involving students from the 10th to 12th grades. Its theoretical framework is guided by a sociology at the scale of the individual and grounded in the youth sociology, in the intersectional constructivist perspective of gender and feminist studies, in composition with performativity and queer studies, with an emphasis on young subjects and their actions, perceptions about their lived experiences and the processes involved in social interaction. The study carried out understands the juvenile phase as a rich and full moment of experimentation in the public space and of the construction of gender and sexual identities based on a particularly reflexive, intense and active socialization, as well as the development of individuation and subjectivation of young people. For a deeper and more complex understanding, the intersectional analytical tool articulates contextual markers of difference with the gender dimension, such as the educational path, social class, "race", sexual orientation and body expression of the young participants. The results produced will contribute to a deeper understanding of youth processes, practices, discourses, and representations regarding the construction and production of plural and volatile gender identities.

Keywords: youth; school; genre; construction; deconstruction.

ÍNDICE

Introdução

1. Reflexividade e trabalho, autorreflexividade e vida pessoal no ofício de socióloga 1
2. Apresentação e itinerário da tese 4

Capítulo I. Contextos juvenis e escolares laicos e democráticos contemporâneos 14

1. Sociologia do indivíduo e da subjetividade: experiência social, individuação e subjetivação 15
2. Massificação escolar, juventude e grupo de pares 19
3. Culturas digitais e espaços imateriais de interação entre pares 27
4. Modos experimentais, corpo e construção de si na adolescência 30
5. Processos identitários complexos na modernidade fragmentada 36

Capítulo II. Feminismos, interseccionalidade e estudos de gênero 44

1 . As mulheres e os sujeitos do feminismo 45
2 . Sexo, gênero e desconstrução 49
3 . A perspectiva interseccional 56
4 . Feminilidades, masculinidades e gêneros não binários 61
5 . Construção de identidades de gênero e sexuais e performatividade na juventude 65

Capítulo III. Estratégia metodológica e percursos da pesquisa em meio escolar 75

1. Objeto de estudo, objetivos e contexto da investigação 75
2. Reflexividade e posicionalidade metodológica 79
3. Procedimentos éticos, triangulação das técnicas e análise dos dados 83
4. Observação do espaço escolar 89
5. Grupos focais e perfil discente 91
6. Narrativas juvenis nas entrevistas compreensivas individuais 106

Capítulo IV. Culturas escolares, de pares e digitais: sociabilidades experimentativas ...109

1. Escolas, vias curriculares e públicos discentes 110
2. Ambientes e culturas escolares 113
3. "Nem todo jovem é igual": juventude e construção de si na experimentação 136
4. Grupos de pares, amizades, suportes 149

5. Cultura digital e sociabilidades *online* na juventude 165

Capítulo V. Construção e desconstrução de identidades de gênero e sexuais na juventude 176

1. Relações e identidades de gênero na escola: entre diferenças e desigualdades 177
2. Corpo, estilo e expressão visual identitária 203
3. Corpos em experimentação: gênero, afetividade e sexualidade 222
4. Reflexividade e experiências de subjetivação 235

Conclusões 247

1. Sociedades complexas e jovens plurais 247
2. Escolas e identidades juvenis 248
3. Relações de intimidade e intersubjetividades 251
4. Imagem, visibilidade e reconhecimento 253
5. Gênero e corporeidades em ação 255
6. Limitações da pesquisa e possibilidades de avanço 260

Referências Bibliográficas 263

Introdução

> *O conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira; quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio à medida que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício [...].*
> *O artesanato é o centro de você mesmo, e você está pessoalmente envolvido em cada produto intelectual em que possa trabalhar.*
> C. Wright Mills

1. Reflexividade e trabalho, autorreflexividade e vida pessoal no ofício de socióloga

A noção do "artesanato intelectual", desenvolvida pelo sociólogo norte-americano Charles Wright Mills (2009) me despertou interesse, particularmente, desde que estudei este autor no mestrado em sociologia, nos anos 2000 e 2001. A ênfase num método de pesquisa flexível que associa vida pessoal e trabalho, que combina ideias retiradas das diversas situações e experiências, o hábito da autorreflexividade e a importância da dimensão existencial do/a pesquisador/a me estimularam no meu caminho profissional. Em uma longa trajetória e, enquanto desenvolvia a mim mesma, fui construindo a minha habilidade e o meu trabalho como socióloga. A decisão de seguir uma carreira acadêmica em sociologia nasceu no meu curso de licenciatura/graduação em ciências sociais na Universidade Federal Fluminense[1], no final dos anos 1990. Assim que finalizei o ensino superior, ingressei no mestrado em sociologia e tinha o objetivo de continuar no doutoramento. Mas devido a questões pessoais, o projeto de fazer o doutoramento foi ficando para depois, e ocorreu após 15 anos da finalização do mestrado, no final de 2016. Este intervalo de tempo entre o mestrado e o doutoramento causou expectativas, dúvidas, afastamento da vida acadêmica e, até mesmo, mudanças nos temas de interesse de pesquisa. Mas o objetivo de realizar o doutoramento nunca foi abandonado, ele estava presente na minha intenção e, assim que conquistei a oportunidade, pude concretizá-lo.

Fazer o doutoramento em Portugal foi uma escolha pessoal e profissional que envolveu passar uma temporada na Europa e estudar em um local com uma realidade diferente da brasileira, onde eu pude ter contato com outras teorias, metodologias, cursos, congressos, entre outros, que enriqueceram a minha experiência profissional como professora de sociologia e

[1] Instituição pública de ensino superior e de pós-graduação com sede em Niterói, no Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

pesquisadora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro[2] (IFRJ). Eu havia estado no 1º Congresso Internacional de Estudos de Género do CIEG (Centro Interdisciplinar de Estudos de Género) (ISCSP/ULISBOA) em maio de 2016, que me despertou o interesse em realizar o doutoramento na Universidade de Lisboa. Após ser aprovada no processo seletivo do Instituto de Ciências Sociais (ICS) para o ano letivo 2016-2017, viajei para Lisboa em novembro de 2016 e passei, então, três anos em Portugal, onde realizei uma pesquisa sobre identidades de gênero com jovens estudantes do ensino secundário/médio em três escolas públicas de Lisboa e onde pude aprimorar conhecimentos e experiências importantes para a minha carreira acadêmica.

Em um exercício de "imaginação sociológica" (Wright Mills, 2009), a experiência de três anos em um novo país e o recém modo de vida alimentaram a minha produção intelectual, num processo de autorreflexão sistemática. As anotações reflexivas sobre o meu estudo constavam mais especificamente no caderno de campo e foram mais regulares durante a pesquisa empírica. A vontade de conhecer, estudar, pesquisar, aprender novos conhecimentos em um país diferente, interagir com pessoas e lidar com situações diferentes me fizeram, além de "olhar para fora", a fim de absorver todo o referencial teórico e experiencial dos anos vividos fora do Brasil, "olhar para dentro" para compreender as mudanças pessoais vivenciadas neste período. Pude associar o contexto mais amplo da sociedade lisboeta - a realidade política, cultural, econômica da cidade, a interação com as pessoas, a língua portuguesa falada e escrita de um jeito que eu não estava habituada, as expressões e gestos e a liturgia diferente - com o meu contexto pessoal. Este exercício reflexivo foi frequente, do início ao fim dos cinco anos e meio de doutoramento. Cada texto lido, cada aula assistida, em cada interação com as/os colegas do doutoramento, bem como ao utilizar os transportes públicos para me deslocar até as escolas, ao conversar com as/os jovens, ao caminhar pela cidade e pelo jardim da Fundação Calouste Gulbenkian – meu passeio preferido - e ao fazer programas culturais diversos, eu era instigada a pensar na minha própria experiência enquanto estudante estrangeira.

Além dos acontecimentos passados no contexto português, o contexto político brasileiro era objeto de pensamentos e sentimentos que me preocupavam. O assassinato em março de 2018 da política do Partido Socialismo e Liberdade, Marielle Franco, que elegeu-se vereadora do Rio de Janeiro para a Legislatura 2017-2020, a ascensão da extrema-direita ao poder, a

[2] O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro é uma instituição de educação pluridisciplinar e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades, nos níveis secundário/médio integrado ao profissional, graduação e pós-graduação.

ampliação da polarização política e a disseminação acelerada dos discursos de ódio, das *fake news* e das teorias conspiratórias foram episódios que me deixaram aflita.

Logo após voltar ao Brasil, no final de 2019, a pandemia da COVID-19 começou a se alastrar, nos forçando ao isolamento social. Este foi um acontecimento que me deixou mais introspectiva e, a partir de então, comecei a fazer anotações pessoais e de ideias em cadernos para o desenvolvimento da tese, onde passei a escrever à mão (como fazia no caderno de campo durante a pesquisa empírica) todas as reflexões sobre o trabalho de escrita e interpretação dos dados empíricos da pesquisa realizada e sobre a minha vida pessoal, em uma conversa íntima e solitária comigo mesma. E, ao longo de 2020, 2021 e início de 2022, os esquemas, esboços, diagramas, listas, conceitos, ideias, notas, vivências pessoais e escritos subjetivos mantidos no diário faziam-me reconectar comigo mesma, com meus sentimentos e pensamentos. Quanto mais eu lia, estudava, conhecia teorias, conceitos, abordagens e revisitava e rearranjava os meus escritos no caderno, mais eu me autoconhecia. Devido a estas experiências pessoais, o processo de escrita da tese teve uma duração lenta e instável até ser finalizado, mas eu consegui respeitar o meu tempo e o meu ritmo, e também as minhas orientadora e coorientadora.

Ainda em Portugal, a experiência da pesquisa empírica nas escolas foi desafiadora: Imagine-se sozinha passando por zonas particulares de escolas como corredores, átrios, bares, bibliotecas e espaços de convívio entre estudantes fora das salas de aula, rodeada por grupos de pares de jovens adolescentes que andavam juntos, conversavam, comiam, riam, choravam, cantavam, namoravam, exibiam as suas roupas e acessórios e, de olho em seus telemóveis/celulares, ouviam música, tiravam *selfies*, jogavam, trocavam mensagens, tornando os seus encontros e sociabilidades ao mesmo tempo *online* e *offline*. Eles e elas tinham os seus grupos preferidos, davam-se com alguns e afastavam-se de outros. Imagine que é um elemento estranho nestes espaços por ser adulta, brasileira, estudante de doutoramento, mas que tenta encontrar um eixo de identificação, seja pela roupa e comportamento menos formal ou por se apresentar como uma estudante interessada em conhecer aquela realidade juvenil, os seus modos de vida e convivência. Imagine que, apesar das dificuldades, consegue realizar a pesquisa, observar os cotidianos escolares, conversar com alguns/mas estudantes, organizar grupos focais e entrevistas e ouvir discursos interessantes para a análise. Esta vivência resume a minha iniciação no trabalho de campo em três escolas públicas de ensino secundário em Lisboa, entre os anos 2018 e 2019.

Quanto ao meu interesse pelos estudos de gênero, este deu-se, particularmente, em 2015, quando entrei em um grupo de pesquisa do Instituto que trabalho e desenvolvi uma pesquisa com duas estudantes sobre coletivos feministas que estavam surgindo naquele ano em diversas

escolas de ensino secundário brasileiras, inclusive em nosso Instituto. No contexto nacional, em março de 2015 a presidenta Dilma Rousseff sancionou a Lei do Feminicídio e diversas revistas nacionais deram capa às manifestações de mulheres ocorridas durante este mesmo ano em defesa dos seus direitos e contra o retrocesso. A chamada "Primavera Feminista no Brasil" contou com diversos protestos, mobilizações de mulheres, notícias na imprensa e *hashtags* nas redes sociais, como "meu primeiro assédio", "meu amigo secreto", "não poetize o machismo", "agora é que são elas", "chega de fiu fiu[3]", que levaram as mulheres a contarem sobre o machismo que sofriam. Li com as estudantes do grupo de pesquisa *O Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir (2009) e, tanto as leituras e discussões com docentes e estudantes membros do grupo, como as intensas publicações nos media/na mídia sobre os atos feministas, me instigaram a me aprofundar no tema e a escrever um projeto de pesquisa de doutoramento que associasse os estudos de gênero com a sociologia da juventude. Desta forma, o doutoramento não está ligado a uma trajetória de estudos nesta temática, sendo um campo de pesquisa novo para mim, que ampliaram meus desafios na pesquisa e escrita da tese.

Após expor resumidamente a minha trajetória no ofício de socióloga, as possibilidades, dificuldades e reflexões durante o processo de doutoramento, passo a apresentar o contexto, o problema, a metodologia e visão geral da tese, o percurso do texto e a organização dos capítulos, de acordo com seus temas e tópicos. Mas antes de terminar esta seção, é importante demarcar a escrita mista do texto entre o português de Portugal e o português do Brasil. A escrita deste texto está de acordo com as regras de acentuação do português do Brasil. Utilizo desta forma para que todas as palavras e expressões possam ser compreendidas pelas pessoas de Portugal e do Brasil, assim sendo, quando as palavras são diferentes, uso ambos os termos separados por uma barra (/), por exemplo, rapariga/menina e rapaz/menino. Nos excertos das entrevistas, utilizo os dois termos ou notas de rodapé para a definição dos sinônimos utilizados no Brasil.

2. Apresentação e itinerário da tese

Em um mundo cada vez mais heterogêneo, fragmentado e globalizado, o desafio desta tese foi compreender o fenômeno estudado a partir da associação entre os condicionamentos sociais e as práticas possíveis de agência dos sujeitos. Desta forma, a pesquisa de terreno ancorou-se em uma metodologia qualitativa e consistiu em conhecer os processos pelos quais

[3] Fiu fiu é um assobio comumente utilizado em episódios de assédio sexual, em forma de piropo/cantada. A campanha "Chega de Fiu Fiu" nasceu em 2013, lançada pelo coletivo "Think Olga", e tinha o objetivo de combater o assédio sexual contra as mulheres nos espaços públicos.

os/as jovens adolescentes do ensino secundário constroem e desconstroem identidades de gênero e sexuais, face à maior pluralidade de conjugações identitárias passíveis de serem exploradas na contemporaneidade no contexto português. Para tanto, buscou-se compreender os processos de construção e de produção de gênero pelos/as estudantes do ensino secundário a partir das suas interações, práticas, discursos, significados e representações de gênero.

Segundo Danilo Martuccelli (2007), compreender os indivíduos até os anos 1970 e 1980 era, sobretudo, conhecer a sua posição social e ligá-la às suas condutas, mas a partir de então, os movimentos sociais e os grupos minoritários deram origem a outras representações dos sujeitos que escapavam à determinação de classe social. As diferenças étnico-raciais, de cultura, gênero, entre grupos etários e pessoas com incapacidades/deficiências obrigaram as ciências humanas a multiplicarem as correlações e as variáveis explicativas, mostrando a complexidade das análises. As pesquisas sociológicas passaram a estudar o desacordo entre as experiências subjetivas e os processos coletivos, entre a estrutura e a agência e a necessidade de se abordar ao nível do indivíduo. A partir da perspectiva da sociologia do indivíduo e da sua emergência como elemento de explicação sociológica, tratou-se compreender, nesta tese, os processos de construção, reconstrução e desconstrução de identidades juvenis gênero no contexto português, especificamente da área metropolitana de Lisboa, entre os anos 2017 e 2021, tendo sido o enquadramento teórico baseado na sociologia da juventude, no construtivismo interseccional dos estudos de gênero e feministas e nos estudos da performatividade e *queer*, abordagens que acompanharam o desenvolvimento interpretativo dos dados.

Assim sendo, este estudo não buscou salientar diferenças dicotômicas entre homens e mulheres em uma visão estrutural e institucionalizada de gênero, nem relacionar estas supostas diferenças a atributos ou a papéis funcionais ao naturalizar e justificar a oposição entre dois grupos, como resultado de uma construção social de gênero binária. A singularização da análise deve-se à insuficiência das visões demasiado homogêneas. Portanto, foram analisadas as microrrealidades dos contextos juvenis que demonstraram a complexidade e a diversidade das relações, práticas e das identidades de gênero, bem como a interseção entre marcadores sociais da diferença contingentes - classe, "raça", percurso formativo, sexualidade, gênero, expressão visual e corporalidades - que atravessavam a vida dos/as jovens participantes.

Esta tese é composta de cinco capítulos. Os capítulos teóricos – I e II - foram divididos, de acordo com seus temas. O capítulo III discute a metodologia da investigação. Os capítulos analíticos – IV e V - correspondem ao desdobramento dos capítulos teóricos, com o desenvolvimento em articulação com os dados empíricos sobre os temas juventude(s), escola, culturas juvenil e digital, corpo, construção e desconstrução de identidades de gênero e sexuais.

A análise qualitativa resultou do diálogo entre teoria e empiria e da descoberta intuitiva/indutiva decorrente da exploração intensiva dos resultados dos dados produzidos.

O capítulo I - "Contextos juvenis e escolares laicos e democráticos contemporâneos" - analisa os contextos juvenis e escolares a partir da sociologia do indivíduo e da juventude, em que a complexificação e a heterogeneização da sociedade, a diversificação das instituições, com normas mais flexíveis, mutáveis e até contraditórias e a socialização fragmentada dos indivíduos desde as últimas décadas do século XX fez com que estes se empenhem e se responsabilizem mais na construção das suas vidas, levando a uma adição da reflexividade (Dubet e Martuccelli, 1997). Os sujeitos multisocializados e plurais (Lahire, 2001) tendem a possuir maiores capacidades críticas e de ação na construção de processos de experiência social, individuação e subjetivação.

A massificação escolar, no final do século XX, tornou o espaço escolar um local peculiar no desenvolvimento das sociabilidades entre os/as adolescentes, formando uma cultura de pares, paralela e/ou oposta à cultura escolar. As culturas de pares juvenis possuem cada vez mais autonomia, protagonismo, reconhecimento e visibilidade social nas sociedades democráticas e as amizades e as relações horizontais interpares possuem papel central na fase juvenil (Vieira, 2011) funcionando como suportes existenciais em que os consumos e as práticas socioculturais grupais geram solidariedade geracional, bem-estar, conhecimento e autoconhecimento. A juventude é uma categoria cultural associada a modos de ser e estar, símbolos, sentidos, valores, normas, significados contextuais e contingentes e, portanto, um momento da vida experienciado de forma plural, mas que em uma sociedade reflexiva possui maior capacidade de construir a individuação, a autonomia e a subjetivação.

A cultura digital – descontínua e imagética -, amplamente utilizada pelos/as jovens, ganha centralidade e as interações via medias/mídias digitais se intensificam na contemporaneidade. A "#geração" (Feixa, 2014) do início do século XXI representa uma geração hiperdigital, em que se multiplicam os recursos de conectividade e se reinventam novas formas de consumo cultural e sociabilidades, facilitadas pelos telemóveis/celulares que acrescentam flexibilidade às interações juvenis e pelos consumos simultâneos que geram tópicos de conversas e trocas de opiniões. O livro e a escola não são mais objeto e espaço únicos e legitimados da cultura e do conhecimento, mas outros modos de comunicação ganham evidência, como os hipertextos[4] (Martín-Barbero, 2017). A diversidade na disseminação do

[4] O hipertexto designa um processo de escrita/leitura não sequencial e não linear, que permite ao leitor virtual o acesso praticamente ilimitado de outros textos de forma instantânea, através de *links* que levam a outras páginas na construção do conhecimento.

conhecimento e dos recursos de conexão, bem como a interatividade, a flexibilidade e a velocidade da comunicação inauguram transformações fulcrais que impactam as culturas juvenis.

O exercício da experimentação no espaço público consiste em um processo contínuo, hesitante e ensaístico que se amplia no período da adolescência. A lógica da experimentação e da testagem de novos projetos, práticas, interações e sensações marca o momento da adolescência, de acordo com um "arco experiencial" que passa do domínio privado para o público (Breviglieri, 2007a, 99). Neste confronto de experiências cognitivas, sensoriais e corporais e por meio das provas públicas, constrói-se reflexividade em processos paralelos de conhecimento do mundo e de autoconhecimento. O corpo, enquanto realidade material e imaterial, é um lugar de experimentação e exploração e, portanto, uma construção social moldável de acordo com os contextos e as performances corporais juvenis são uma forma de expressão de si e de construção de projetos identitários.

Finalmente, o tema da identidade é também objeto de reflexão deste capítulo. A noção de identidade articula a experiência singular dos sujeitos com os seus respectivos contextos. A partir do final do século XX, com a maior fragmentação e complexificação das sociedades e instituições, as identidades passam a ser consideradas como flexíveis, voláteis, plurais, instáveis, contingentes, "polidimensionais" (Morin, 2010), sendo construídas e organizadas pelos sujeitos de forma reflexiva e discursiva e tendo como referência a alteridade. As identidades pessoais são resultado de identificações circunstanciais e estão ligadas à identidades coletivas e à realidade sócio-histórica e elas, tanto diferenciam quanto enquadram os sujeitos. No decorrer da experimentação ampliada no espaço público e nos policontextos, as/os jovens vão construindo e comunicando suas identidades na forma de hipertextos (Martín-Barbero, 2017) – descontínuas, flexíveis e dinâmicas.

O capítulo II - "Feminismos, interseccionalidade e estudos de gênero" - aborda as perspectivas de gênero que se mobilizam na análise interpretativa dos dados empíricos, nomeadamente, os estudos da performatividade, o construtivismo social e a interseccionalidade. De modo geral, a partir da década de 1990 há uma tendência nos estudos de gênero para enfatizar a diversidade dos sujeitos generificados e a interseccionalidade dos marcadores sociais da diferença que complexificam a análise das identidades. Desta forma, as visões reificadas de masculinidade e feminilidade são contestadas e a categoria monolítica, normativa e unitária "mulher" é desconstruída para visibilizar os diversos grupos de mulheres e as diferentes feminilidades que são atravessadas por experiências e marcadores sociais plurais.

Os estudos pós-estruturalistas de gênero questionam modelos de análise da dominação unilateral e estrutural masculina e propõem abordagens que concebem as relações de poder como instáveis, relacionais, fluidas, complexas, difusas. Estas teorias ampliam os estudos de gênero para além dos estudos sobre as mulheres, focando também nos grupos LGBTQIA+[5], nos temas da sexualidade, do sexo, do corpo e questionam a heterocisnormatividade. O sexo era concebido, para além da sua materialidade, como uma construção social binária, de acordo com uma visão cultural de gênero dicotômica e heteronormativa que ignora as pessoas intersexuais e as variantes combinações genéticas, cromossômicas e hormonais não restritas ao binarismo. O corpo foi moldado e interpretado por normas sócio-históricas e, assim como o gênero, ele também deve ser historicizado e analisado como discursivo e cultural (Butler, 2002). A performatividade de gênero é o efeito da produção de atos corporais repetitivos que contestam, ressignificam e desnaturalizam a heterocismorma e a construção social da masculinidade e da feminilidade como opostas. A performance de gênero pode reiterar normas sociais vigentes, mas também criar, recriar e reiterar outros discursos e práticas subversivas que embaralham as fronteiras de gênero de forma dinâmica, isto é, ela é uma forma singular e plural de expressar o gênero. As identidades de gênero e sexuais não são essências, mas são produzidas e expressas na interação de forma fluida, mutável e múltipla.

Grosso modo, a partir dos anos 1990, a interseccionalidade passa a ser uma abordagem crucial nos estudos de gênero a fim de mostrar como a articulação entre os marcadores sociais da diferença contingentes - econômicos, políticos, culturais, subjetivos, experienciais – devem orientar análises mais aprofundadas e complexas da realidade social. A concepção de poder dinâmica não unilateral considera aspectos de agência, com atenção às configurações contextuais, e as diferenças são interpretadas como construções sociais de representações e significados elaborados pelos sujeitos e estabelecidos pela sociedade, que podem ser reproduzidos, contestados e (re)significados (Brah, 2011). Os sujeitos são vistos como ambíguos e complexos, não limitados a vítimas ou opressores e todas as identidades são experienciadas como interseccionais, em que todos/as são transpassados/as por marcadores sociais instáveis e contextuais (Puar, 2013).

As análises sobre as diferenças intragêneros e as semelhanças intergêneros e sobre a diversidade de identidades de gênero e sexuais se ampliam na contemporaneidade, dando

[5] A sigla LGBTQIA+ refere-se a: L: Lésbicas, G: Gays, B: Bissexuais, T: Transgênero, Transsexual ou Travesti, Q: Queer, I: Intersexual, A: Assexual. A sigla termina com um "+" porque não se encerra nestas letras, à medida que vão surgindo outras denominações ao longo da história, ou seja, há outros gêneros e sexualidades menos comuns que a sigla não desconsidera.

origem a estudos sobre masculinidades, feminilidades e não binariedades. A masculinidade e a feminilidade são modelos simbólicos que definem um conjunto de práticas, representações e significados associados aos gêneros masculino e feminino em cada contexto (Paechter, 2003; Aboim, 2017). As diferentes identidades de gênero são consideradas em sua pluralidade, pois os corpos desempenham e expõem gêneros não fixos em interação (Butler, 2018). Desta forma, as identidades não binárias ganham visibilidade com a nomeação da diversidade de identidades de gênero e o questionamento do dualismo.

O legado dos movimentos sociais feministas e LGBTQIA+ entre os anos 1960 e 1990 marca uma luta em prol da diversidade e pelo reconhecimento das identidades de gênero consideradas abjetas e as questões subjetivas como o gênero, a sexualidade, o desejo ganham centralidade na construção de projetos identitários. Desta forma, nas sociedades democráticas laicas contemporâneas e, principalmente nas classes médias, há um aumento da reflexividade e da afirmação de identidades diversas. A construção de gênero e da sexualidade é entendida enquanto processo dinâmico e inacabado ao longo da vida, em que os sujeitos possuem mais possibilidades de tornar-se quem querem ser e a identidade é mantida em movimento contínuo. A naturalização do masculino e do feminino é resultado da repetição de atos corporais heteronormativos que dão a sensação de fixidez e homogeneidade, mas a produção da coerência binária é contingente e pode se desconstruir e se desnaturalizar por meio de práticas corporais que a alteram (Butler, 2006). Todas as identidades são construídas – e desconstruídas – socialmente, por meio de performances repetidas pelos sujeitos nas interações sociais. Os sujeitos, tanto adquirem quanto atribuem significados à realidade (Brah, 2006) e incorporam e "excorporam" (Ferreira, 2013) o gênero através da construção e reconstrução de performances corporais em processos interativos que envolvem agência e constrangimentos sociais. A construção social do corpo, do gênero, da sexualidade, da subjetividade e da identidade varia no tempo e espaço e se constitui em um "sistema biocultural" que envolve aspectos mútuos biológicos, psicológicos, interacionais, sócio-históricos e culturais (Fausto-Sterling, 2006). Os/as jovens, com diferentes capacidades reflexivas, críticas e ativas performam, constroem e comunicam suas identidades de gênero e sexuais nas relações sociais por meio do desenrolar intenso e pleno da experimentação e da implicação em práticas corporais. Nesta fase, a descoberta e construção de si envolvem questões de sexualidade, gênero, bem-estar, intimidade, afetividade (Resende et.al., 2016 e Pais, 2017). As/os jovens se constituem em «corpos em experimentação» que podem se engajar em processos de subjetivação e desenvolver habilidades contínuas de autoformação e autoconstrução identitária a partir das suas ações ensaísticas oscilantes.

O capítulo III - "Estratégia metodológica e percursos da pesquisa em meio escolar" - discorre sobre a metodologia empregada na construção da pesquisa empírica, em que através da análise intensiva qualitativa se pretendeu compreender a realidade e as experiências juvenis nas suas próprias vozes e privilegiar a análise dos microprocessos, por meio do estudo das ações sociais individuais, das interações grupais em cada contexto escolar e da análise detalhada dos dados. O objeto deste estudo é o processo de construção e de desconstrução de gênero nas interações cotidianas, práticas e discursos protagonizados por jovens adolescentes em contexto escolar. A pesquisa empírica foi realizada com uma amostra teórica[6] de estudantes em três escolas públicas secundárias em Lisboa diferentes em termos de públicos e de oferta escolar e vias curriculares, com uma escola profissional, outra científica-humanística e outra artística. Por imperativo ético foram escolhidos nomes fictícios para cada escola: Escola Secundária Órbita Profissional (ESOP), Escola Secundária Atena Conteúdo (ESAC) e Escola Artística Mente Expressiva (EAME) e para cada participante. A pesquisa empírica demandou um período total de um ano e quatro meses com a realização da triangulação das técnicas de observação direta do cotidiano escolar em espaços fora das salas de aula (quatro meses em cada escola), realização de oito grupos focais com um total 56 participantes (31 raparigas e 25 rapazes) com uma média de sete participantes por grupo e 24 entrevistas com as/os jovens discentes (12 raparigas e 12 rapazes) nas três escolas e também com a triangulação dos espaços e dos sujeitos observados comparativamente. Os dados de natureza e técnicas diversas se complementaram e contribuíram para o aprofundamento do tema e a triangulação estabelecida se justifica pela complexidade do objeto estudado e pelo referido interesse nas atividades discentes do dia a dia, nas interações entre pares, nas práticas e expressões de gênero e nos significados dados por eles/as às suas ações.

A prática autorreflexiva reconhece que o conhecimento produzido é construído e situado e o meu papel e responsabilidade enquanto pesquisadora de uma temática sensível, íntima e complexa e com um público vulnerável. Portanto, respeito, cuidado, transparência, confiança, anonimato, ética e confidencialidade das informações foram princípios seguidos durante todo o processo de investigação empírica na interação com as/os jovens participantes.

A observação permitiu conhecer as práticas dos e das participantes, as suas formas de interação entre pares e os grupos existentes nas escolas, seus hábitos, práticas, expressão visual e interesses com anotações no caderno de campo das notas descritivas e das reflexões pessoais

[6] A amostra não é representativa do universo de estudantes do ensino secundário público de Lisboa. Ela é teórica porque o estudo foi qualitativo, ou seja, selecionei três escolas da cidade com diferentes ofertas formativas e composições sociais a fim de estudar de forma aprofundada grupos de jovens com perfis diferenciados.

sobre as minhas impressões e sentimentos no terreno. A discussão em grupo focal foi particularmente adequada para aceder a crenças, opiniões, atitudes, representações dos grupos discentes de cada contexto juvenil e escolar sobre os tópicos propostos para discussão. Antes das discussões, as/os estudantes preencheram um questionário sociográfico com nove perguntas com o objetivo de traçar um perfil geral dos sujeitos participantes na pesquisa e enquadrar os discursos obtidos. A partir destes questionários e dos dados dos Projetos Educativos de cada escola compreendem-se diferenças entre os percentuais por gênero em cada escola, via curricular, classes sociais, religião e identificação de gênero e orientação sexual. As entrevistas compreensivas individuais facilitaram a percepção das narrativas subjetivas, trajetórias e opiniões pessoais e possibilitaram a compreensão da diversidade dos sujeitos da amostra teórica, bem como a autoclassificação sobre a categorização étnico-racial das/os participantes e alguns discursos sobre esta dimensão. A análise de conteúdo categorial temática dos dados empíricos implicou uma organização e classificação em categorias e subcategorias dos discursos e foi auxiliada pelo *software* profissional de dados qualitativos MAXQDA.

O capítulo IV - "Culturas escolares, de pares e digitais: sociabilidades experimentativas" - dá a conhecer os três ambientes escolares em que se desenvolveu a pesquisa de terreno, as percepções dos participantes sobre a fase juvenil, as práticas culturais e o impacto da cultura digital nas sociabilidades. Para além das diferenças entre os três contextos escolares investigados e da oferta formativa específica de cada escola – profissional, científico-humanística e artística -, a população discente também se distingue em termos de gênero, classe social e composição étnico-racial. As tecnologias digitais são utilizadas intensivamente pelas/os jovens que, além de manterem o convívio e as relações sociais *online* e *offline* interdependentes, valem-se delas para construírem conhecimento, se informarem e debaterem sobre questões sociais relevantes no debate público. Além da diversidade de conteúdos, as redes sociais conferem maior visibilidade social de vozes e de imagens de corpos antes invisibilizados e são mais um espaço expressivo de socialização juvenil e de construção da individuação, da identidade e da subjetividade.

A análise geral revelou tendências que contrastam a ESOP (perfil geral discente pertencente à classe popular com menor adesão e participação escolar) com a ESAC e a EAME (perfis gerais discentes pertencentes às classes médias com maior adesão e participação escolar), demonstrando que as diferenças de classe e de percurso formativo possuem um peso explicativo acentuado nas construções de gênero, de acordo com a abordagem interseccional construtivista. Considerou-se também a relevância, nos grupos discentes, da identificação com a escola, do suporte das amizades no grupo de pares e da reflexividade na construção de

identidades de gênero específicas. Através da análise da microrrealidade observou-se que os três contextos escolares não eram homogêneos e havia estudantes com comportamentos diferenciados, sendo a juventude abordada em sua heterogeneidade com a compreensão dos depoimentos e dos perfis individuais.

O capítulo V - "Construção e desconstrução de identidades de gênero e sexuais na juventude" - aborda as relações e as identidades de gênero e sexuais na juventude, levando-se em conta as práticas e interações nos grupos de pares, as expressões corporais de gênero, os discursos juvenis sobre as temáticas de gênero, afetividade e sexualidade e as possibilidades de subjetivação. Este capítulo mostra que nas escolas observadas a articulação entre as diferenças de classe, práticas socioculturais, corporeidades e expressão visual orientam uma análise complexa das construções de gênero na juventude. Se na ESOP notou-se modelos de masculinidade e de feminilidade mais marcados e binários, na ESAC um pouco menos e na EAME ainda menos, pois muitos/as estudantes desta escola relatam que a diversidade era um valor presente e cultivado por esta comunidade escolar, tal como observou-se na expressão visual, nas práticas e performances corporais deste público discente. A reflexividade e a experimentação são ampliadas na fase juvenil e o exercício da reflexividade e da escolaridade participativa fomenta o autoconhecimento, o conhecimento do contexto e estimula nos jovens discursos e comportamentos mais democráticos e críticos quanto ao gênero e à sexualidade, com o questionamento do senso comum.

Observaram-se estilos de moda predominantes em cada escola, de acordo com a cultura e os valores das comunidades escolares. A dimensão cultural e a identificação com certas práticas artísticas e desportivas são combinadas na construção de identidades, que comunicam também gênero, sexualidade, "raça" e classe social e são exibidas por meio das corporalidades e expressões visuais. Os corpos em experimentação dão sentido às suas emoções, desejos e sensações no decorrer das experiências de namoro e das práticas sexuais, em que vão se descobrindo e se conhecendo, embora parte dos participantes não as considere cruciais nesta fase da vida, pois conferem maior relevância às amizades e à relação com o grupo de pares, que é um suporte fundamental para o sentimento de bem-estar. Geralmente os/as jovens incorporam a construção social de um modelo de relacionamento heteroafetivo e alguns/mas vão desconstruindo e reconstruindo outras formas de se relacionar condizentes com seus desejos e necessidades, sendo as suas experiências afetivas e sexuais abertas, hesitantes, voláteis e passíveis de ser observadas. Os processos de subjetivação e de emancipação ocorrem quando as/os jovens articulam recursos e oportunidades, ressignificam a própria experiência em atos de

recriação e afirmação de si, reconstroem a realidade à sua volta e, durante este percurso, constroem identidades de gênero e sexuais autônomas e plurais.

Finalmente, na conclusão do trabalho, confronto os resultados com a teorização estabelecida na compreensão do objeto de estudo e com a interpretação e análise dos dados empíricos e apresento um resumo dos achados. Esta tese focou-se no reconhecimento das formas diversas de se viver, construir e desconstruir o gênero pelos/as jovens, que são atravessados por outros marcadores sociais da diferença, fazendo com que elas e eles construam trajetórias e identidades de gênero e sexuais plurais e voláteis. Neste capítulo, expõem-se também as limitações do trabalho e como poderia se avançar a partir do que foi feito. Tencionou-se apresentar um conjunto de reflexões incompletas, provisórias e hipotéticas, que provocarão novas reflexões. Esta é uma tese aberta ao debate, à discussão e ao diálogo.

Capítulo I

Contextos juvenis e escolares laicos e democráticos contemporâneos

Coração de Estudante

Quero falar de uma coisa
Adivinha onde ela anda
Deve estar dentro do peito
Ou caminha pelo ar

Pode estar aqui do lado
Bem mais perto que pensamos
A folha da juventude
É o nome certo desse amor

Já podaram seus momentos
Desviaram seu destino
Seu sorriso de menino
Quantas vezes se escondeu

Mas renova-se a esperança
Nova aurora a cada dia
E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê flor e fruto

Coração de estudante
Há que se cuidar da vida
Há que se cuidar do mundo
Tomar conta da amizade

Alegria e muito sonho
Espalhados no caminho
Verdes, planta e sentimento
Folhas, coração, juventude e fé

(Milton Nascimento, 1983)

Este capítulo apresenta uma discussão sobre os contextos escolares juvenis na contemporaneidade e caracteriza a fase juvenil como um momento propício para a construção de experiências sociais e identidades. Primeiro, explico os processos de desinstitucionalização ocorridos na modernidade "tardia" e "fragmentada" (Hall, 2004), devido à maior complexidade e diferenciação dos sujeitos na sociedade contemporânea, a partir da segunda metade do século XX. Posteriormente, discorro sobre a generalização escolar, a cultura de pares e o conceito de juventude, considerado em seu caráter contextual, contingente e processual. Em seguida, abordo como a cultura digital influencia as novas gerações juvenis, devido à sua exposição intensificada aos media/ às mídias digitais e a relevância das redes *online* como transmissoras e produtoras de práticas e valores e interdependentes das redes *offline*. Depois, discuto a juventude como etapa em que a atuação no domínio público supera a experiência no domínio familiar e que, ao conhecer novas pessoas e situações, experimentar relacionamentos, gostos, estilos de vida e práticas socioculturais por meio da tentativa e do erro, as/os jovens desenvolvem formas de ser e estar singulares e se descobrem a si próprias/os com seus corpos em constante experimentação. Finalmente, apresento o conceito de identidade como maleável, complexa, aberta e variada ao longo da vida, construída através de processos reflexivos, narrativos e do empenho na construção de si, que é particularmente intenso e denso na juventude.

1. Sociologia do indivíduo e da subjetividade: experiência social, individuação e subjetivação

O processo de socialização e de fabricação cultural, social e psicológica dos indivíduos tem sido estudado, desde o final do século XX, como resultado de um conjunto de disposições plurais diferenciadas, devido à insuficiência das explicações homogeneizantes nas sociedades contemporâneas. O trabalho de Danilo Martuccelli (2007) mostra que a correspondência linear entre posição social e experiência de vida passa a ser questionada, pois a representação da sociedade como unitária e homogênea perde espaço para uma sociologia centrada no indivíduo a partir dos anos 1970. Com a complexidade da sociedade, as trajetórias individuais são menos lineares, mais plurais, às vezes contraditórias e prendem-se não apenas à origem de classe ou à identidade profissional.

Segundo Dubet e Martuccelli (1997), na contemporaneidade as instituições socializadoras da modernidade como família e escola, para além de coincidirem e se complementarem, se contradizem nas suas regras e a coerência interna entre as suas normas prescritas se afrouxou porque são mais diversas e estão mais suscetíveis a mudanças. O

processo de "desinstitucionalização" pressupõe um esforço maior por parte dos sujeitos para construírem a sua autonomia, pois não recebem mais regras prontas e coerentes para obedecerem. Este processo diz respeito a um maior afastamento entre os indivíduos e as instituições integradoras, que garantiam maior coesão social e homogeneidade.

O processo de socialização nas sociedades contemporâneas se efetua com certo distanciamento entre o sistema e os sujeitos. O sujeito contemporâneo possui maior diversidade de opções institucionais e, sem uma correspondência linear entre as suas motivações e posições, pode desenvolver maior criticidade e reflexividade. Em uma sociedade diferenciada, os indivíduos se individualizam cada vez mais, pois estão submetidos a uma pluralidade de situações e experiências, o que implica em uma diferenciação dessas experiências pessoais, que os obriga a cada vez mais fazer uso da reflexividade e proporciona o aumento da capacidade de ação, que implica em processos de socialização ativa. Diante da indefinição de papéis sociais precisos, da complexidade dos sistemas e da diversidade das situações, o problema sociológico torna-se a construção da individuação em função da diferenciação social.

De acordo com Martuccelli, (2007), a individuação é o processo pelo qual um indivíduo se distingue dos outros ao incluir a sua individualidade na pluralidade. O individualismo faz do indivíduo o valor central da sociedade, já a individuação é um conceito que ajuda a compreender como os indivíduos são fabricados na sociedade em determinada época e espaço geográfico. A individuação analisa a articulação entre os contextos e os sujeitos, ou seja, entre os processos de mudança sócio-históricos e as experiências e os perfis individuais.

Segundo Bernard Lahire, na contemporaneidade a unidade e a identidade entre indivíduos e sistema se enfraquece, bem como as práticas não derivam apenas de uma única fórmula geradora, pois os sujeitos têm agido de acordo com diversas lógicas plurais, passadas, presentes, heterogêneas e até contraditórias ao ocuparem posições diferentes em cada contexto. A "*sociologia da pluralidade das lógicas de ação e da pluralidade das formas de relação com a ação*" (Lahire, 2001, 206) (itálico no original) propõe a análise das singularidades do social. Para este autor, a sociologia não é uma ciência generalista, do coletivo ou dos comportamentos médios, associada a modelos macrossociológicos, mas uma ciência que pretende compreender sujeitos singulares complexos multisocializados (*ibid*, 250) e,

> um actor plural é, portanto, o produto da experiência - muitas vezes precoce - de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogéneos. Ele participou ao longo da sua trajectória ou simultaneamente ao longo de um mesmo período de tempo em universos sociais variados, ocupando neles posições diferentes (Lahire, *ibid*, 46).

Na sociedade contemporânea fragmentada, os sujeitos têm comportamentos variados ao longo da vida e nos diferentes locais e espaços de atuação (familiares, escolares, amistosos, culturais, profissionais, religiosos, conjugais, *online*, *offline* etc.). Mesmo partindo de meios sociais similares, atores e atrizes têm se tornado cada vez mais singulares e diversos porque experienciam situações variadas em suas trajetórias e estas vivências heterogêneas proporcionam experiências de subjetividade (Dubet, 1994; Lahire, 2001 e 2006). A subjetividade é a sensação que os sujeitos possuem de ter uma experiência particular de si, um domínio pessoal subtraído do social, ela é uma construção cultural em que o sujeito se sente e se afirma como singular e único e percebe o subjetivo dissociado dos constrangimentos objetivos. Os valores, motivações, intenções, expectativas e interesses subjetivos orientam a ação social, portanto, a subjetividade diz respeito a se afirmar como sujeito a partir dos próprios desejos. O desejo singulariza. No entanto, esse mesmo desejo que singulariza e diferencia também serve para aproximar de um coletivo, ele faz uma pessoa se sentir diferente, mas ao mesmo tempo igual às outras, ele "diferencia e enquadra" (Ferrari, 2016, 157).

Tal como para Lahire, para Dubet, a representação da sociedade como homogênea, com indivíduos que interiorizam papéis sociais se esgotou, pois os atores e as atrizes estão cada vez mais dispersos em uma sociedade segmentada e desenvolvendo experiências subjetivas. A experiência social é a maneira individual de sentir, pensar, compreender, construir e experimentar a realidade a partir das emoções e da razão, de acordo com uma heterogeneidade de princípios constitutivos. Ela é a combinação subjetiva de elementos objetivos, a articulação e reflexão das vivências. A sociologia da experiência "estuda representações, emoções, condutas e maneiras como os atores e as atrizes as explicam. Ela é uma sociologia da subjetividade" e baseia-se na combinação das lógicas de ação: a socialização (integração na comunidade, incorporação de normas sociais), a estratégia (escolhas individuais) e a subjetivação (capacidade crítica do sujeito que articula os recursos e oportunidades que possui em relação à situação e ao contexto e dá novo sentido e reconstrói a realidade) (Dubet, 1994, 262).

No seu estudo sobre os processos de sujeição e subjetivação das comunidades gays, Didier Eribon afirma que a subjetivação implica no empenho constante de autotransformação e autorreinvenção, ao ressignificar o passado e modificar o presente através de uma prática experimental e de uma tarefa de produção de si. Ninguém está totalmente livre das relações de poder, mas sempre há espaço para realizar mudanças e cada sujeito vai conduzir de um jeito, de acordo com modos de subjetivação plurais e múltiplos (Eribon, 2004, 334-335). Sendo assim, a subjetivação é um processo que vai além da individuação, pois refere-se ao

desenvolvimento de uma individualidade autônoma capaz de ressignificar e modificar a si próprio e a realidade.

A relação entre socialização e individuação, integração social e autonomia, educação e escolarização são materializadas na experiência social. A diversificação das experiências se acentua com a diferenciação crescente dos indivíduos (Dubet e Martuccelli, *ibid*, 1997). Os indivíduos são capazes de agir estrategicamente, embora posicionados em contextos materiais e sociais desiguais. "A experiência social é uma "construção inacabada de sentido" que permite "se construir" através do conflito e do engajamento na vida coletiva e de "construir o mundo social" através de uma combinação de lógicas diferentes" (Wautier, 2003, 192).

Os sujeitos constroem o sentido das suas práticas e trabalham na fabricação das suas experiências, que é muitas vezes vivida com dificuldade, pois não é dada *a priori* como um papel fechado a ser desempenhado. A pluralidade da experiência gera aos poucos um desprendimento social[7], já que ela nunca se reconhece totalmente em uma única instituição ou em um grupo. Este processo provoca a construção de subjetividades autônomas. O mesmo contexto pode produzir várias histórias coletivas diferentes, diferenciando e ligando biografias através de especificidades contingentes e, "se os indivíduos constroem sua experiência e socialização de uma maneira autônoma e "livre", eles o fazem a partir de um material cultural e social que não lhes pertence. Assim, a integração social aparece como o produto do trabalho dos atores" (Dubet e Martucceli,1997, 261).

Ao não se conformar totalmente às normas, o sujeito cria distância em relação a elas. As lógicas de ação são heterogêneas, com diferentes racionalidades sociais. O sujeito descentrado e fragmentado deve gerir contradições institucionais, articular e justificar diferentes ações e construir uma experiência. As sociedades contemporâneas exigem um trabalho subjetivo constante de coordenação e articulação de competências, disposições, pertenças, patrimônios normativos, ações.

Desta forma, a sociologia do indivíduo oferece mais espaço e escuta aos atores e atrizes a fim de compreender os fenômenos sociais, pois com a maior diferenciação social, os sujeitos têm sido confrontados continuamente com situações que exigem maior reflexividade. As capacidades críticas dos indivíduos possuem graus diferentes, mas em geral elas têm aumentado, principalmente entre as classes sociais mais favorecidas.

Uma vez introduzido o debate que caracteriza a sociedade contemporânea como uma sociedade fragmentada, segmentada em policontextos, a desinstitucionalização relativa nas

[7] Vale ressaltar que o desprendimento social não é total e varia para cada pessoa. Alguns/mas continuam apegados a determinadas instituições, mas pode se afirmar que o distanciamento é uma tendência.

sociedades contemporâneas e a tendência para maior pluralidade dos sujeitos e contextos, em seguida abordo as consequências destes processos na escola e na juventude, a formação dos grupos de pares e a socialização ativa em contextos escolares.

2. Massificação escolar, juventude e grupo de pares

A generalização da escolaridade no ensino secundário, efetuada de modo progressivo durante a segunda metade do século XX, unificou em torno da escolarização o cotidiano dos adolescentes, autonomizando uma fase particular da vida. A obrigação da frequência escolar fez com que grande parte do período de adolescência e juventude passe a decorrer na escola. A expansão da escola como espaço de socialização, interação e aprendizagem criou condições para a legitimação de um tempo específico experienciado por jovens no espaço escolar. A escola passa a ser um território peculiar para a vivência de grande parte da juventude.

Em Portugal, o processo de massificação escolar ocorreu em finais do século XX, com o incremento do número de anos de escolaridade obrigatória, que era de nove anos entre 1986 e 2009 e passou a ser de doze anos, a partir de 2009. Ana Nunes de Almeida e Maria Manuel Vieira constatam que, devido à sua dimensão socializadora, a escola é uma plataforma privilegiada de sociabilidade entre pares:

> Com a afirmação da escola como modo dominante de transmissão de saber, a passagem pelo sistema educativo constitui uma dimensão estruturante nas trajetórias sociais dos indivíduos […]. A escola constitui espaço particularmente rico para a observação social. Pelo seu caráter obrigatório e universal, ela acolhe hoje duradouramente todas as crianças e jovens de uma dada classe etária, independentemente do seu sexo, condição social, origem étnica ou religiosa (Almeida e Vieira, 2006, 143 e 157).

A frequência duradoura na escola faz com que este espaço contribua de forma significativa para a construção biográfica dos/as jovens. A escola é um dos espaços de socialização e aprendizagem em que jovens passam boa parte do tempo e se constroem como sujeitos sociais, vivenciam e experimentam mudanças. Principalmente na escola pública laica, onde há o convívio entre jovens de diferentes origens e classes sociais.

O processo de desinstitucionalização, heterogeneização e multiplicação dos sistemas de referência e identificação e as multissocializações fizeram da escola um dos diversos espaços em que as/os jovens atuam em um mundo complexo e segmentado. As culturas de pares e as sociabilidades juvenis sofrem influências dos policontextos, e não somente do espaço escolar. A tendência para uma maior fragmentação e complexidade da sociedade na atualidade gerou

instituições escolares mais segmentadas. Em relação à escola moderna republicana do início do século XX, Dubet defende que o seu programa institucional fazia com que os indivíduos se adequassem às suas normas, ela ensinava aos/às cidadãos/ãs a cultura nacional, os símbolos e valores homogêneos do Estado-nação. No entanto, o processo de institucionalização da juventude por meio da escola foi revertido e, na escola contemporânea, as pertenças se multiplicam. A escola atual é múltipla e multifuncional (Dubet e Martucceli, 1997), onde os atores e as atrizes se socializam no processo de construção da "experiência escolar", que é heterogênea. As culturas escolares e as culturas juvenis (opostas ou paralelas) admitem uma diversidade de princípios sociais que organizam as condutas, normas contraditórias e múltiplas.

Desta forma, o programa de socialização, outrora caracterizado na obediência e conformidade dos/as estudantes, tem sofrido ajustamentos que se direcionam para o desenvolvimento da personalidade discente. Com a perda do monopólio de ação da escola, devido ao processo de desinstitucionalização, o público jovem ganha afirmação qualitativa e protagonismo crescente nos últimos anos. Segundo Vieira (2012), a escola pode ser vista como um espaço em que jovens estudantes constroem sua autonomia e liberdade, contribuindo para o seu processo de individuação – a juventude plural e singular possui experiências heterogêneas e formas particulares de sentir e refletir sobre a realidade, a partir de uma diversidade de elementos. O processo moderno de individuação requer o compromisso ativo na criação de uma identidade própria e isto aumenta as possibilidades de estilos de vida singulares entre a juventude.

A democratização da esfera privada e o projeto reflexivo de si assumem importância e as crianças e adolescentes passam a ter mais autonomia e as suas individualidades respeitadas. A democratização das sociedades e a colocação da posição discente no centro do sistema educativo associa-se ao crescente reconhecimento das crianças e adolescentes como "indivíduos portadores de direitos - nomeadamente, direitos de participação. O respeito devido aos mais novos, inscrito numa normatividade mais democrática, expressa-se agora em relações intergeracionais mais igualitárias, alicerçadas na negociação" (Vieira, 2011, 148). Com isso, o convívio entre pares é valorizado como forma de garantir a vida privada íntima, separada e preservada do convívio com as pessoas adultas, em que a socialização ocorre paralelamente à individuação.

A massificação escolar aumentou o peso da cultura de pares no processo de socialização juvenil. O trabalho de Barrère (2013) mostra que a partir do pós-guerra, com a generalização escolar e a difusão de uma cultura de consumo massificada, que tem a juventude como alvo privilegiado, a socialização pelo grupo de pares passa a ter papel relevante. As transmissões

horizontais entre os/as adolescentes, a importância do olhar dos pares sobre si e a elaboração de classificações entre os grupos e entre os sujeitos adolescentes fazem parte da realidade cotidiana: "Cada adolescente está no centro de vários grupos, que estabelecem mais ou menos redes, o que faz reproduzir eventuais conflitos normativos, alianças, uniões e traições, mas também perturba e torna mais complexa a unidade do conformismo dos adolescentes" (Barrère, 2013, 85). A influência da indústria cultural no pós-guerra sobre as/os jovens foi marcante no Ocidente, constituindo um público privilegiado e com maiores recursos para o consumo, já que ela enfatiza "a beleza física, o protagonismo do amor e da energia", elementos simbólicos associados à juventude (*ibid*, 2013, 37-38). A partir da segunda metade do século XX, os hábitos juvenis envolvem práticas de sociabilidade, saídas, festas, bem como o consumo de imagens, sons, músicas, computadores, consolas de jogos, *iPods*, telemóveis/celulares.

A partir da década de 1990, a maior democratização do acesso aos bens e práticas culturais, o maior ecletismo nas escolhas culturais com a produção cultural diversificada - artistas independentes, shows, peças de teatro e filmes que podem ser assistidos pela televisão, computador ou telemóvel e os livros em formatos digitais fomentam uma cultura de pares. No campo da cultura, as preferências juvenis são por práticas culturais grupais e pela comunicação interpessoal.

Dominique Pasquier (2005) defende que o grupo de pares pressiona as escolhas individuais juvenis. Segundo a autora, no ensino secundário a normatividade é forte, pois em cada prática individual pesa os olhos dos pares: para ser você mesmo entre os outros, você deve ser como os outros, conhecer e falar sobre os mesmos cantores, bandas, filmes, séries e videojogos. A autonomia dos jovens em relação aos pais é cada vez maior e a cultura de pares pode mesmo neutralizar o capital cultural transmitido pelos pais. A autoridade do grupo de pares é mais forte e até pode ser mais tirânica que a das mães e dos pais, formando a chamada pela autora de "tirania da maioria", que impõe certos comportamentos e critérios de beleza e vestuário às/aos jovens.

O cotidiano com o grupo de pares na escola, pontuado por horários comuns, induz a uma tensão entre a busca pela autenticidade e a pressão para cumprir expectativas, em que as interferências do grupo de pares são mais fortes na fase juvenil do que nos períodos da infância, adultícia ou velhice, pois ele oferece um suporte ao processo progressivo de emancipação dos progenitores e pode condicionar comportamentos aos seus elementos. Como a juventude é o momento mais rico dos contatos extrafamiliares e das influências culturais heterogêneas (Lahire, 2006, 426), o grupo de pares tende a validar as identidades e podem ocorrer adesões acríticas às normas da maioria, devido à necessidade de integração e aceitação. Videojogos,

filmes, música, cultura digital, desporto não são apenas universos de consumo, mas suportes para a afirmação de identidades. As amizades se sustentam muitas vezes em torno de paixões compartilhadas, entre fãs de séries, videogames, filmes, gêneros musicais ou desportos específicos. Por outro lado, o desejo de ser um jovem singular e único e de ter uma experiência subjetiva dissociada dos constrangimentos objetivos e da pressão dos pares pode ocorrer e, quanto mais a/o jovem está segura/o de si, o grupo de pares deixa de ser tão importante para aprovação própria.

Lia Pappámikail argumenta que as amizades possuem papel central na experiência dos adolescentes, cumprindo funções simbólicas como cumplicidade, companheirismo e compreendendo relações horizontais. As redes de sociabilidade e inclusão demonstram o caráter relacional do processo de individuação e autonomia em relação com a alteridade e com as dinâmicas de reconhecimento. "Entre pares se forjam territórios exclusivamente juvenis, com práticas, consumos e representações específicas, como são os das sociabilidades e lazeres" (Pappámikail 2013, 27).

O grupo de pares constitui um suporte crucial para a sociabilidade e construção de experiências sociais e escolares juvenis no espaço público. Os suportes funcionam como um autossuporte interior que sustentam a existência, mobilizam o autoconhecimento e geram uma sensação de equilíbrio e bem-estar. Uma ocupação, práticas socioculturais e/ou vínculos sociais (relacionamentos amistosos, familiares, afetivos) são exemplos de suportes (Martuccelli, 2007). Como os suportes são diferentes para cada pessoa, eles permitem individualizar experiências de vida e, na fase juvenil, as relações de amizade são especiais para cada jovem, onde elas e eles, por meio das interações cotidianas, conversam sobre as suas práticas culturais, trocam confidências e impressões, compartilham momentos e experiências e descobrem o mundo e a si próprios/as.

O modelo de associação horizontal assente na amizade e nas relações de confiança e afinidade transfere a centralidade das regras institucionais concebidas pelas pessoas adultas para os pares. Separados/as do restante da sociedade e obrigados/as a conviver com os grupos de pares da mesma faixa etária, a vida social adolescente se distancia cada vez mais de quem não tem sua idade e, desta forma, os/as jovens passam a compartilhar mais com seus pares do que com seus próprios pais. A juventude é, portanto, uma "condição social fortemente tributária da generalização dos sistemas escolares", como observa Vieira (2011, 136) e é na escola que se aprende a experimentar, com o grupo de pares, a condição de "jovem".

Os pares interagem entre si e os laços com a sociedade adulta vão diminuindo de peso, em favor dos laços estabelecidos com os colegas, formando culturas juvenis com linguagens

próprias, símbolos e sistemas de valores peculiares. As culturas juvenis oferecem aos jovens um lugar para a construção de uma identidade alternativa às posições adultocêntricas oferecidas pela escola, o trabalho e a classe. Carles Feixa (2014) explica que o termo «cultura juvenil» se relaciona com o desenvolvimento da sociedade de consumo, entre as duas guerras mundiais. Com uma capacidade aquisitiva crescente por parte dos jovens, a difusão dos meios de comunicação de massa, a escolarização massiva e o nascimento de um mercado adolescente, com produtos específicos para este público, nasce a noção de «cultura juvenil» como categoria autônoma e interclassista e se converte na "idade da moda". A cultura de massa se renova continuamente e a sua apropriação pelas/os jovens fortalece a solidariedade geracional e a sua distinção das outras classes etárias.

Na estratégia publicitária, a juventude simboliza o novo, o espontâneo, o informal, o grupo que converge a idade com a supervalorização do corpo. O corpo jovem torna-se o imaginário de saúde, beleza, agilidade e de uma moda espontânea e informal. A celebração da juventude e até mesmo a admiração pelo corpo jovem nos media / na mídia fazem com que o mercado da estética, da alimentação, da moda, dos produtos e serviços desportivos e *fitness* prometam o rejuvenescimento. As mercadorias e grandes marcas utilizam imagens de corpos jovens e características associadas à juventude em seus anúncios e a torna signo de consumo. A representação social da juventude está associada a formas de ser e estar e a valores desejados, vividos e usados como critérios éticos e estéticos para indivíduos de qualquer faixa etária.

Sendo assim, os grupos juvenis possuem características relacionadas aos espaços sociais onde se encontram, que se diversificam historicamente e a categoria idade é um dos fatores (não suficiente) que contribui para o entendimento do conceito de juventude em sua complexidade. A juventude abarca uma ampla escala cronológica, que inclui jovens na franja de idade entre 15 e 35 anos, com práticas sociais e culturais em comum. A cultura juvenil se expande em duas direções, para baixo (a infância tardia), e para cima (a adultícia prematura), o que significa que a participação nela pode durar mais de vinte anos, abarcando inclusive a idade madura (Feixa, *ibid*).

A juventude corresponde a construções sociais, históricas, culturais, relacionais e adquire denotações diferentes no tempo e espaço e a sua construção está ligada à normas discursivas, sendo utilizada muitas vezes como dispositivo de poder e controle. Luís Groppo (2017, 85) chama atenção para a criação, formação e manutenção de grupos etários homogêneos (crianças, jovens, adultos, idosos) por instituições como Estado, legislação, escolas, igrejas. A cronologização do curso da vida, desenvolvida com a escolarização obrigatória, a seriação e a

determinação de conteúdos por idade, ignora as diferenças entre as crianças e os jovens, alegando uma suposta neutralidade.

As ciências biomédicas e a psicologia, ao destacarem as transformações biológicas e psicológicas que encerram a infância, estabelecem uma faixa etária fixa e uma fase específica da vida, distinta das outras. Na sociologia, a idade por si só não define a categoria juventude, visto que todas as sociedades traduzem e ressignificam as transformações biopsicológicas do curso da vida e há uma relação complexa entre o fenômeno social e o biológico. A juventude não pode ser considerada um dado da natureza, nem fator explicativo de comportamentos humanos, pois os ciclos de vida são interpretados pelos contextos de formas diferenciadas.

As categorias juventude e adolescência não são mutuamente exclusivas e seus sentidos podem se cruzar. No entanto, a adolescência esteve ligada historicamente a uma visão centrada em aspectos fisiológicos e psicológicos referindo-se ao crescimento e amadurecimento do corpo e, por isto, é um termo mais utilizado na psicologia, já a juventude é uma categoria cultural mais ampla que ultrapassa os limites etários, sendo mais utilizada na sociologia. O termo adolescência, que negligenciava traços culturais, sociais e econômicos, passa a se tornar parte do conceito ampliado de juventude. Sendo assim, "os adolescentes são jovens, mas nem sempre os jovens são adolescentes" (Pappámikail, 2013, 27).

De acordo com José Machado Pais (1990), as correntes teóricas dominantes na sociologia da juventude até a década de 1980 eram a geracional e a classista. A corrente geracional considera a juventude como uma entidade homogênea associada a um período etário e a uma cultura peculiar desta geração. A juventude (no singular) seria socializada de acordo com padrões normativos semelhantes, específicos desta fase da vida. As diferentes culturas juvenis seriam filiações de uma única cultura juvenil, que possui homogeneidade em termos biológicos, psicológicos e sociais. A corrente classista vincula as culturas juvenis às culturas de classe e a homogeneidade cultural de determinados grupos de jovens estaria diretamente relacionada à sua pertença a uma dada classe social. Rejeita-se a ideia de uma cultura juvenil uniformizante, pois idade e geração se diferenciam de acordo com um estilo de vida classista.

Na obra de Karl Mannheim escrita nos anos 1920 sobre as gerações, a "posição geracional" aproxima indivíduos da mesma geração em termos de vivências e pensamentos. Cada geração contribui para a renovação cultural dos valores em cada contexto histórico e espacial. A "conexão geracional" implica na participação ativa dos indivíduos na mudança dos valores sociais e a "unidade geracional" é uma adesão ainda mais concreta em que a consciência dos indivíduos se torna parecida, formando uma estratificação de vivências observável sociologicamente (Mannheim,1993).

Mannheim objetivava distanciar-se do positivismo e de seus enfoques biológicos das gerações e desmarcar-se da linha romântico-historicista. Sua preocupação geral era incluir as gerações em sua investigação sobre as bases sociais e existenciais do conhecimento em relação aos processos de mudança histórico-social. O que configura uma geração não é simplesmente compartilhar a mesma data de nascimento, mas o mesmo processo histórico. Já Bourdieu (1983), tributário da corrente classista, defendeu que a juventude não existe, pois não é mais que uma palavra. Para este autor, o fator determinante para a construção das identidades é a classe social.

As duas correntes (geracional e classista) trabalham com a noção de reprodução social e socialização, sendo deterministas, pois percebem a cultura juvenil sempre relacionada à cultura dominante, seja por oposição, resistência, linearidade ou desvio. Ambos os paradigmas não problematizam o sujeito jovem como agente, definem o que é ser jovem de forma generalizada e estruturante e não problematizam a existência juvenil em seus valores, práticas, conhecimentos, processos de individuação e subjetividades. Pais (1990, 151) afirma que existem desafios associados à fase juvenil (ocupacional/profissional, conjugal/familiar, habitacional) que podem ser reconhecidos de diferentes maneiras pelos/as jovens, a depender do seu contexto e das particularidades sociais, econômicas e culturais em determinado período temporal e espacial. Segundo o autor, a juventude pode apresentar um caráter homogêneo se for comparada com outras gerações, e heterogêneo, se a categoria etária for articulada com outros marcadores sociais que diferenciam as/os jovens.

Atualmente e, sobretudo no discurso do marketing e dos bens destinados ao consumo juvenil, para diferenciar gerações antecessoras das sucessoras, tornou-se comum a utilização de letras ou termos, como Geração “X”, “Y”, “Z”, “Milênio” etc. Contudo, mais do que definir e fixar limites etários, é necessário problematizar a diversidade dos contextos socioculturais locais vivenciados pelas/os jovens. Vítor Ferreira (2017c) defende que a perspectiva “geracionista” procura compreender as mudanças globais – culturais, econômicas, sociais e políticas -, que atingem os mais jovens, associadas às especificidades locais e à diversidade das culturas juvenis. Nesta abordagem, a geração é uma categoria simbólica e discursiva, não está fatalmente relacionada a episódios de mudança histórica e, portanto, não uniformiza os sujeitos nascidos em determinada época, ao contrário da abordagem “geracional”, nos termos de Mannheim. No entanto, mesmo esta última abordagem também percebe que o impacto dos eventos históricos na juventude será filtrado pela sua realidade objetiva.

As novas sociologias construtivistas colocam em causa a abordagem da transição linear dos jovens à idade adulta e a socialização como feito das gerações mais velhas para as mais

novas, que integra o jovem em uma estrutura social consolidada. Estas teorias tencionam compreender como os sujeitos se posicionam em um mundo complexo, fragmentado e mutante, de que maneiras eles percebem este mundo e nele atuam. A experiência juvenil possui sentido em si mesma e não apenas como preparação para a vida adulta (Groppo, 2017, 123). Muitas indefinições e contradições sobre o termo juventude ocorrem devido ao estado transitório que alguns teóricos conferiram à sua existência. No entanto, ela é um objeto nómada/ nômade, difuso e plural, sendo equivocado interpretá-la como um estágio ou uma ponte entre dois ciclos da vida, sem consistência e identidade, reduzida à mera transição entre as duas faixas etárias - a infância e a adultícia.

Por ter valor em si mesma e capacidade crítica, desde finais do século XX a juventude não é mais caracterizada como uma etapa de transição ou uma passagem, mas como um momento do ciclo da vida. Mais, na atualidade, os estágios de transição tornaram-se duradouros, quando o embaralhamento e a não linearidade dos acontecimentos, como a conquista do primeiro emprego, a saída da casa dos pais ou a constituição de uma família diminuíram a fronteira entre a juventude e a idade adulta. Como há variações nas idades de se casar, de conceber filhos/as, de formar uma nova família ou nova unidade doméstica e, como mulheres e homens de diferentes gerações compartilham com filhos e filhas, paralelamente, eventos como namoro, casamento, ter filhos/as, as mudanças nas famílias mesclam categorias etárias. As biografias tornam-se mais complexas e instáveis porque acontecimentos como terminar a escola ou a universidade não ocorrem necessariamente de modo linear, ou não ocorrem, ou são reversíveis. Além disso, para as classes populares, trabalhar é muitas vezes uma necessidade mesmo na juventude e, neste caso, a fase juvenil não é anterior à fase adulta, quando se conquistaria o primeiro emprego.

A fase da vida juvenil é um processo sujeito a constrangimentos sociais, que constitui um ciclo dinâmico com possibilidade de agência individual. A juventude é construtora de "socializações ativas", ou seja, uma vez que a realidade social não é um sistema unificado nem uma via de sentido único, mas fragmentada, os sujeitos multisocializados possuem capacidades críticas, podem protagonizar mudanças sociais e construir identidades fluidas (Groppo, 2017, 96-97). Em uma sociedade reflexiva, a juventude possui maiores possibilidades de emancipação e subjetivação, com o desenvolvimento de experiências sociais criativas e autônomas.

O conceito de juventude faz referência aos atributos simbólicos e atravessa as fronteiras etárias, com a associação de determinadas características ao corpo reconhecido como jovem, sendo a juventude uma categoria cultural relacionada a modos de ser e de estar contingentes e contextuais. A categoria analítica juventude é uma construção social porque foi criada e

estabelecida pela própria sociedade e só pode ser compreendida quando inscrita em uma realidade cultural, temporal e geográfica específica, com seus valores, normas e simbologias. A diversidade de trajetórias e a atuação em policontextos permite compreender a fase juvenil situada em uma rede de relações de interdependência, imposições e influências harmônicas, diversas e/ou contraditórias.

As definições sobre o que é ser jovem, quem e até quando pode ser considerado jovem depende dos contextos sociais. Não há como definir uma cultura juvenil homogênea válida no tempo e espaço e mesmo as diferenças entre jovens (expectativas, aspirações, consumos, ideologias, classe, etnia, gênero, sexualidade, origem geográfica, nível de instrução, vinculação com associativismo e participação política etc.) destacam a juventude como uma fase peculiar e diversa entre os sujeitos, sem limites etários fixos. Os cursos de vida juvenis não são lineares, pois dependem em parte dos contextos em que são exercitados, bem como de outros marcadores sociais da diferença e de outras identificações como consumos, vestuário, lazer, práticas culturais, estilos de vida.

Após compreender a juventude como categoria que nasce da generalização escolar e das relações horizontais com o grupo de pares e como momento da vida em sua contextualidade e diversidade, apresento, a seguir, como as culturas digitais influenciam na transmissão de mensagens e estilos de vida adotados por jovens adolescentes.

3. Culturas digitais e espaços imateriais de interação entre pares

Nas sociedades contemporâneas, as relações mediadas por plataformas *online* em rede, tais como Facebook, Twitter, Instagram, WhatsApp, YouTube, PlayStation ganham centralidade na vida de um número cada vez maior de pessoas no mundo e as relações tornam-se mediadas e moldadas pela exposição intensificada aos media/ às mídias digitais. Segundo Richard Miskolci (2016, 282), os media/ as mídias analógicas tinham uma base material (disco de vinil, filme da câmera fotográfica, papel dos jornais e revistas), enquanto o conteúdo mediático/ midiático nos media/ nas mídias digitais é convertido em dígitos, ou seja, em uma representação numérica e passa a ser acedido/ acessado, armazenado e compartilhado digitalmente por meio de diferentes equipamentos eletrônicos, como tablets, notebooks, smartphones.

A cultura digital – descontínua e imagética - ganha espaço, em detrimento da cultura analógica – contínua e escrita. E, como geração, parte significativa dos jovens do mundo está envolvida nas redes digitais, onde obtém inspiração nas fontes globais. O conceito de geração,

neste caso, é utilizado como termo simbólico que identifica os sujeitos socializados na mesma coordenada temporal. Com o processo de globalização e, a princípios do século XXI com a cultura global digital, pode observar-se a emergência de uma geração global com uma realidade geracional que extrapola as realidades nacionais. Embora as culturas juvenis sejam sempre locais, pois os jovens estão inseridos em realidades e em contextos políticos e econômicos imediatos, os seus dispositivos têm origem global.

Feixa (2014) sublinha que, a partir dos anos 1990, a arroba (@) passou a ser utilizada por utilizadores de e-mail e depois passou a ser utilizada amplamente nas redes sociais, como símbolo de navegação digital. A "geração @" é aquela que cresce na era digital, ou seja, entre o final do século XX e início do século XXI, e representa novas formas de consumo cultural e de sociabilidades, com a globalização e o acesso universal às novas tecnologias de informação e comunicação. A "#geração" (hashtag), que chega à juventude por volta de 2010 é considerada hiperdigital pelo autor. O símbolo # indica um tópico em torno do qual gira uma conversa (tópicos de tendência), em que é gerado um hiperlink, podendo ser seguido e contabilizado nas redes sociais. A hashtag simboliza uma nova fase da sociedade digital em que surge a teia social, que classifica os sujeitos participantes por afinidades e a multiplicação dos recursos de conectividade. A #geração possui uma capacidade de conexão segmentada e deslocalizada a uma ou mais ferramentas da internet, onde o tempo virtual tornou-se viral, multiplicando-se exponencialmente. Ela também coincide com o contexto de crise socioeconômica, sem uma transição definida e linear para a vida adulta, em processos de idas e vindas sempre em aberto.

Sobre o contexto europeu de crise econômica e de implementação das políticas de austeridade agravadas depois de 2011, Ferreira (2017c) comenta que este período funcionou como "marcador geracional", quando o termo geração ganhou relevância e a idade se tornou um critério importante no acesso aos recursos, salários, empregos e direitos sociais. Neste caso, a classe social se articula à geração, pois a vulnerabilidade socioeconômica atinge grande parte da juventude, mais suscetível aos empregos precários, ao desemprego e à incerteza e insegurança em relação aos projetos futuros.

A cultura hiperdigital contemporânea é global e amplamente utilizada pela geração jovem e o ciberespaço é cada vez mais importante nas culturas juvenis. A simultaneidade e o imediatismo com que flui a informação, a globalização do espaço e a virtualização do tempo permitem que uma mesma música, modas e estilos sejam consumidos por jovens do mundo ao mesmo tempo. O uso recorrente da telefonia móvel pelos/as jovens é um exemplo dessa temporalidade virtual, pois o telemóvel/celular agrega flexibilidade às conexões pessoais e cria laços sociais sem a necessidade de contato físico imediato. Segundo Pasquier (2005), o livro

não é mais um suporte ativo de socialização com os colegas porque é mais difícil haver um consumo simultâneo de determinado livro a fim de sustentar interações entre pares sobre este objeto, o que não acontece com os filmes, séries, músicas, que facilitam consumos culturais paralelos, a troca de opiniões entre pares e, consequentemente, os benefícios da sociabilidade entre pares.

O livro não é mais o centro que articula a cultura, as mães e os pais não constituem mais o padrão de comportamento e a escola não é mais o único lugar legitimado do conhecimento, como defende Jesús Martín-Barbero (2017). Os modelos de socialização da juventude contemporânea foram reorganizados com o foco na cultura de pares e na cultura digital. A juventude atual rompe com a cultura traçada no conhecimento passado e na memória dos adultos. O autor chama atenção para o caráter obsoleto de um modelo de comunicação escolar organizado em torno do livro para outros modos de leitura plurais, heterogêneos e descontínuos de textos, histórias e escritos - orais, visuais, musicais, audiovisuais, telemáticos - que hoje circulam. Os jovens não se restringem tanto à leitura de livros físicos e ampliam a capacidade leitora para outras formas digitais sensíveis e visíveis, como publicidade, banda desenhada/quadrinhos, videoclipes e hipertextos, que não se opõem ao livro, mas constituem outros modos de escrita e de leitura.

O conhecimento tem vindo a circular fora do ambiente escolar e universitário e a juventude atual entra em contato com uma multiplicidade de saberes que a escola não ensina, pois há outros conhecimentos circulando pelos media/ pelas mídias digitais. Esta diversificação e disseminação do conhecimento é um dos maiores desafios que o mundo da comunicação representa para o sistema educacional. Estes conhecimentos permitem aos jovens adaptar-se à sociedade atravessada por uma multiplicidade de mudanças no sistema comunicativo, com novas sensibilidades e formas de ver, ouvir, perceber, gostar, tocar, sentir, devido às tecnologias digitais.

As redes sociais constituem sítios de internet que se caracterizam pelo estabelecimento de relacionamentos em tempo real através de mensagens instantâneas estabelecidas em canais de conversação. Estas redes estabelecem um campo de experimentação expressivo e trazem novos parâmetros de sociabilidade e entretenimento entre pares juvenis. Segundo Paulo Carrano (2017), a internet e as redes sociais são processos sociais e educativos cruciais produtores de subjetividades e de construção de identidades juvenis. Nesse sentido, os múltiplos tempos e espaços de constituição das subjetividades juvenis transcendem o espaço-tempo escolar. Nos contextos *online*, acontecem transmissões de práticas e valores que são interdependentes dos contextos *offline*.

A sociabilidade juvenil se prolonga para além dos tempos escolares, desportivos, recreativos através das práticas comunicacionais potenciadas pelas novas tecnologias de comunicação e informação e está impregnada da cultura de massas mediática/ midiática de que os adolescentes são particulares consumidores. Na sociedade digital, a cultura jovem torna-se interativa, pois os jovens também produzem e compartilham informações. As relações mediadas pela conectividade ganham relevância, mesmo que não substituam as presenciais, e as redes digitais constituem uma das dimensões de suporte das/os jovens porque a sua utilização funciona como base de apoio individual ao sustentar os vínculos amistosos e contribuir para o autoconhecimento, autoestima e bem-estar.

A adolescência era sobretudo feita "fora de casa" e na rua, mas nas sociedades digitais, sem que a tendência anterior desapareça, o mundo da intimidade juvenil passa a ser feito também no espaço doméstico: em casa, você pode se comunicar com amigas/os distantes – ou com estranhos, num universo virtual que tem menos fronteiras. As sociabilidades, sensibilidades e subjetividades juvenis são, portanto, reajustadas pelas tecnologias digitais e, através da mediação do aparelho eletrônico, diferentes tipos de interações são possíveis. As várias telas que se abrem no tempo virtual presente representam sítios diferentes e permitem deslocamentos simultâneos e a aproximação das distâncias. O tempo presente, a leitura de hipertextos descontínuos escritos, visuais e sonoros, a diversidade dos recursos de conexão, a flexibilidade e a velocidade da comunicação e em que se passa de uma atividade a outra são cada vez mais valorizadas, produzem novos tipos de interação e inauguram transformações importantes.

Nesta seção discutiu-se a relevância do contexto digital na atualidade e, particularmente, a sua influência nas sociabilidades juvenis. A seguir, abordo a fase juvenil como um tempo ensaístico e de multiplicação de experiências em espaços públicos, onde os/as jovens fazem do corpo um lugar de experimentação e de construção reflexiva e expressiva de si.

4. Modos experimentais, corpo e construção de si na adolescência

O exercício existencial de encontro consigo mesmo/a, de se conhecer, se reconhecer e construir gostos particulares, crenças, valores, sexualidade e gênero, de compor os diversos fragmentos de si para dar unidade narrativa ao eu é um desafio da juventude contemporânea, devido ao distanciamento entre os sujeitos e as instituições e ao maior empenho e dedicação exigidos na construção das próprias experiências. Este exercício é um processo contínuo de idas e vindas, mas nesta fase da vida o modo ensaístico é acentuado. Segundo Marc Breviglieri, na

abordagem sociológica, o período da adolescência está ligado à uma lógica de experimentação e testagem no espaço público em que o ângulo de visão se modifica do domínio privado para o domínio público, onde se experimentam novos projetos. "A passagem desta linha de demarcação entre o mundo familiar próximo e o domínio público desenha um notável arco experiencial na adolescência" (Breviglieri, 2007a, 99) (minha tradução). O/A jovem começa a aprender a operar no espaço público e, com base na tentativa e no erro exploratórios, procura equacionar o desejo de se afirmar como sujeito, enquanto sente sensações de temor, ansiedade, vergonha, excitação, entusiasmo, indulgência.

Os testes públicos na adolescência são experimentais, exploratórios e imprevisíveis porque envolvem movimentos de realização, autojulgamento e julgamento de terceiros (em que o/a adolescente será aprovado/a ou reprovado/a). O potencial de ação tateante e hesitante da/o jovem adolescente se expande nestes espaços públicos probatórios e a sua existência é atestada. Este processo de testar formas de ser, estar e agir envolve um custo emocional alto e pode ocasionar sensações de desconforto, medo da hostilidade e da indiferença, ou mesmo euforia, autonomia e gozo, devido à emancipação dos laços familiares (Breviglieri, 2007b).

O tempo juvenil tem uma característica ensaística de treino e tentativa em que raparigas e rapazes se descobrem, se reinventam e desenvolvem linguagens singulares no próprio ato de viver a realidade. Esta fase especulativa e criativa implica em um "processo social de transformação individual, que pode gerar tensões e sofrimentos a diferentes níveis e escalas. Estes decorrem da intensidade e densidade da própria experiência e da efervescência existencial que resulta de um *eu* em teste constante" (Pappámikail, 2011, 97), em que as práticas, interações, pensamentos e sensações se realizam em movimentos alternados frequentes.

No período da adolescência, a construção de si é formada na coexistência entre a vivência no espaço familiar e a vivência no espaço público. As provas públicas consagram qualidades, identificam habilidades, fracassos e sucessos das práticas juvenis. A aprendizagem através dos testes gera maior responsabilidade pelas próprias ações, maturidade e reconhecimento dos pares. Entre a imitação e a provocação, o "eu dubitativo" constrói a sua identidade numa relação dinâmica e plural com o espaço público e com as pessoas que o rodeiam (Breviglieri, *id*, 2007b).

A projeção presente da vida futura tem sido construída de forma menos condicionada entre jovens nas sociedades contemporâneas porque já não têm que subscrever os patrimônios familiares pelo dever de conformidade à autoridade parental, sendo cada vez mais uma escolha. Se antes a educação era direcionada das pessoas adultas para as pessoas jovens, atualmente e, principalmente devido à cultura digital, a juventude tem ensinado também as gerações mais

velhas. Não sendo completamente tutelados/as, nem completamente independentes, os/as jovens-adolescentes expandem a sua individualidade em um processo denso e intenso de construção da autonomia, que varia em função das diferentes situações. A autonomia é a "capacidade de um sujeito se atribuir, apesar das influências, pressões ou apoio externos, as *leis* que regulam a sua existência, tornando-se simultaneamente ator (porque vive em sociedade) e autor (porque é um indivíduo) da sua vida" (Pappámikail, 2013, 292).

O ângulo em que os sujeitos jovens vivenciam o mundo é único e revelador porque está permeado de descobertas, sendo a juventude uma forma de relacionamento experimental com os valores e com a realidade. Para se referir à condição da juventude europeia dos anos 1990, Pais utiliza a metáfora do ioiô (disco preso por um fio com o qual se podem fazer movimentos oscilatórios ascendentes e descendentes), com vidas reguladas por movimentos deste objeto, que são experienciados nas áreas emocional, sentimental, afetiva, profissional, estudantil, de acordo com uma "*ética de experimentação*" (itálico no original) (Pais, 1996, 124) e com uma multiplicidade de estatutos intermédios e reversíveis. Esta geração é caracterizada por lógicas antinômicas "ora rígidas, uniformes, coercivas; ora flexíveis, opcionais, sedutoras […]. São vidas marcadas por crescentes inconstâncias, flutuações, descontinuidades, reversibilidades, movimentos autênticos de vai-e-vem" (*ibid*, 112). Para o autor, esta ética tem a ver com valores hedonistas e com o desejo de experimentar na realidade o prazer dos sonhos de consumo. No campo afetivo, o "amor experimental" é "o desejo de ensaiar várias relações, de as testar devidamente", de construir relações "mais afastadas dos constrangimentos normativos", "com uma ética sexual mais permissiva" (Pais, 2003, 343-5).

Os resultados da pesquisa *Igualdade de género e idades da vida* (Torres et. al., 2018, 103) mostram que, de acordo com uma escala de dez tipos diferenciados de valores humanos utilizada no *European Social Survey*, a juventude entre 15 e 29 anos na Europa e em Portugal rejeita os valores de "conservação", tradição e conformismo, as regras e costumes, a segurança e o bom comportamento. Já os valores de "abertura à mudança", como a importância de ser criativa/o, de experimentar coisas novas, procurar aventura, diversão e prazer são mais valorizados pelos/as jovens do que pelos outros grupos etários. A liberdade para escolher e provar coisas novas e diferentes que estimulem uma vida excitante e emocionante são características da fase juvenil constatadas pela pesquisa sociológica em geral. O comportamento hedonista, relacionado à busca por entretenimento e a proporcionar bem-estar a si próprio como um fim em si mesmo faz com que as/os jovens recorram à experimentação para aproveitar a vida ao máximo. A "abertura à mudança" inclui, além dos tipos motivacional "hedonismo" e "estimulação", a "autodeterminação", que valoriza as próprias ideias e decisões,

a criatividade, a liberdade e a autonomia, ou seja, a disponibilidade para mudar requer também a introspecção e o autoconhecimento, a fim de construir a própria identidade e a subjetividade no decorrer do processo de interação social.

Este modo de vida ensaístico juvenil, portanto, não somente está ligado ao hedonismo, à satisfação de desejos e à procura externa e superficial pelo que é agradável e o que dá prazer, mas ao processo de descoberta de si, reflexividade e autorresponsabilização, que pode trazer desconforto e insatisfação, ao contrário de uma sensação de contentamento. Se para Pais (*id*, 1996) a ética da experimentação possui uma "racionalidade hedonista", ela pode ser caracterizada também por uma racionalidade existencial e expressiva de construção de si e comunicação com e para a alteridade. O processo de testagem em público permite a autodescoberta, a autoaceitação e o autoconhecimento e, portanto, envolve dúvidas, ansiedades, equívocos e, na oscilação característica da experimentação, os/as jovens com diferentes graus de reflexividade e empenho, podem mudar pontos de vista, construir experiências e identidades e desenvolver a individuação e a subjetivação.

A relação experimental com a realidade pode existir em qualquer da fase da vida; no entanto, este processo é uma novidade e é mais intenso na adolescência, onde a vivência de novas sensações no domínio público não conhecidas pode gerar receptividade a novos valores, hábitos, atitudes e mudanças. Além disso, na interação social se comunica com os/as outros/as a existência de "sujeitos em processo", que não são meros produtos de condicionantes sociais, mas são capazes de recriar e modificar a realidade.

O consumo de música, drogas, bebidas alcoólicas e as práticas de comunicação e interação entre pares, de dança, desporto, sexo funcionam como intensificadores de energia vitais e como estímulos que excitam os sentidos e são fenômenos, tanto cognitivos quanto corporais. Esses consumos e práticas constituem suportes que permitem a celebração convivialista na fase juvenil. Na construção corporal dos jovens hippie dos anos 1960, o corpo era considerado território e símbolo de libertação social e sexual. A cultura hedonista da experimentação tornou-se visível na forma inédita com que esses jovens experienciavam os sentidos, a estética e a tatuagem (Martín-Barbero, 2017). As novas gerações jovens entendem e assumem a relação social como uma experiência que passa pela sensibilidade e pela corporeidade, pois é através dessa experiência que eles/as dizem coisas aos adultos por meio de idiomas próprios, como se vestir, se tatuar, se adornar e moldar o corpo, de acordo com os padrões corporais propostos pela moda ou mesmo pela recriação de outros modelos corporais e estéticos. Desta forma, a publicidade capitaliza o corpo jovem, que está sempre associado a

certas roupas, penteados, posturas, gestos, atividades físicas, possuindo visibilidade e reconhecimento social.

Segundo Ferreira (2011), a faixa etária juvenil está relacionada a um certo padrão de corporeidade, em que a idade é codificada e revelada por meio da expressão e da imagem corporal. O vestuário e os adornos corporais são uma forma de demonstração simbólica de si e, portanto, o corpo possui centralidade nos processos juvenis de construção identitária. As performances corporais são resultado da reflexividade, da autoimplicação dos sujeitos jovens e da conquista de um espaço de subjetividade e de construção de si, onde o corpo é percebido, mais como um lócus de ação do que como objeto de poder. Quanto aos regimes de saúde e fitness, estes estão associados ao que Ferreira (2018) caracteriza como "cultura somática" que desde a década de 1990 emerge em Portugal uma "cultura da perfeição física", herdeira da cultura biotecnológica e da radicalização da indústria de design do corpo, em que a saúde e a beleza devem parecer evidentes e aparentes no corpo jovem, sendo este produzido como expressão identitária de si. Os estudos da sociologia do corpo compreendem o corpo como um lugar central de experimentação e exploração, bem como de reconhecimento social na juventude.

Na mesma linha, Adelman e Ruggi defendem que a reflexividade moderna possibilitou a construção e reconstrução do corpo em um projeto de moldagem do corpo, onde beleza, aparência, força, fragilidade e sensualidade são características ajustadas de acordo com o desejo de cada sujeito e o que este quer comunicar na interação social. As autoras afirmam que houve um aumento da difusão de imagens de corpos alheios e do próprio corpo, que está relacionada ao desenvolvimento dos meios de comunicação e das redes sociais, com o uso de telemóveis para fotografar e postar *selfies* e a possibilidade de marcar e ser marcada nas fotos com outras pessoas nas redes sociais, por exemplo. A utilização do espelho tem se tornado uma necessidade "básica" na sociedade (Adelman e Ruggi, 2007, p. 40).

A cultura hiperdigital, focada na disseminação de imagens nas redes sociais, nas câmeras fotográficas e nos espelhos, reforça a pressão estética e a busca pela aparência "perfeita" - os filtros do Instagram[8], por exemplo, afinam o nariz, corrigem imperfeições, aumentam ou diminuem o volume do rosto, lábios, seios, removem as estrias, celulites, mudam a cor dos olhos e deixam o corpo simétrico, e tudo isso feito através de um clique. Deste modo, há um paradoxo nas culturas juvenis entre construir um corpo livre e projeto criativo e

[8] O Instagram foi criado em 2010 e é uma rede social *online* de partilha de fotos e vídeos entre seus utilizadores, que permite aplicar filtros digitais nas imagens.

autônomo e buscar se adequar a um corpo "perfeito" e disciplinado pela indústria do padrão estético.

As normas de expressão, experimentação e exploração corporal são estabelecidas em cada contexto social e, portanto, o corpo é uma construção social. A materialidade e a cultura são indissociáveis, pois o corpo não é uma entidade fisiológica fixa, mas está envolvido na reflexividade da modernidade e deve ser historicizado. Segundo Shilling (1993), há uma tendência nas análises sociológicas para se concentrar em como o corpo permite ser afetado pela sociedade e tornar-se um projeto para as pessoas modernas. Estes estudos produzem um realinhamento entre as abordagens naturalista e construtivista social, tratando o corpo como um fenômeno simultaneamente biológico e social. Ao fazê-lo, procurara-se utilizar os *insights* do construtivismo social, mas mantém-se a visão de que o corpo é um fenômeno corpóreo, e não apenas afetado pelos sistemas sociais, mas forma uma base e molda as relações sociais. O corpo é visto como 'inacabado', uma entidade que muda e se desenvolve ao longo da vida do indivíduo.

O investimento e a atuação sobre o corpo como lugar de experimentação, de construção de experiências sociais, de exibição, ostentação e expressão de si revela o seu caráter de criação reflexiva de si. Segundo Le Breton (2007), o corpo é o elo que liga os indivíduos ao mundo. As ações e as práticas da vida cotidiana envolvem a mediação da corporeidade onde, por meio dos sentidos - ver, ouvir, saborear, sentir, tocar – os seres humanos manifestam desejos e emoções e dão sentido à realidade que os cerca. A expressão corporal é uma construção social modulável e todas as sensações e emoções expressas por meio do corpo são construídas na sociedade na relação com as outras pessoas e com o ambiente. Portanto, o corpo é uma realidade material modelada pelo contexto tempo-espacial, que também atribui sentido ao mundo e formata as estruturas sociais.

Ferreira afirma que o corpo pode ser entendido, não somente como uma esfera de incorporação das normas sociais, mas como um lugar de contrapoder, de agência e de enunciação, enquanto matéria simbólica culturalmente construída e mutável no tempo e no espaço. Por meio da incorporação, o corpo pode se conformar e reproduzir as normas e valores de forma pouco reflexiva, mas também, "excorporar" o que foi incorporado de forma confrontadora, emancipatória e reflexiva. Como os processos de socialização são sempre parciais, há uma margem para a produção de atos corporais intencionais. O enfoque da excorporação implica em se pensar o corpo, tanto como reflexivo, como expressivo e comunicativo, ou seja, ele possui uma dimensão intrassubjetiva ou "intracorporal" e outra intersubjetiva ou "intercorporal" (Ferreira, 2013, 514). Sendo assim, o corpo é uma

materialidade simbólica relevante no projeto identitário, pois é suscetível de ações e construções criativas. Como presença e implicação no mundo (e não só como materialidade), o corpo manifesta sensações e emoções e "encarna" (*ibid*, 2013, 519) processos de construção identitária. Os conceitos de excorporação e de encarnação propostos por Ferreira propõem a análise do corpo como construtor de experiências sociais, identidades e subjetividades em que o sujeito é inteiro, enquanto carne/material e mente/imaterial.

Nesta seção discutiu-se o momento da adolescência como de experimentação e testagem no espaço público. Esta fase criativa de ação tateante e de autoconhecimento faz do corpo um lugar de ação, criação de si e projeto reflexivo identitário. A seguir, abordo a construção de identidades como processo reflexivo e narrativo, a partir de variadas referências no contexto contemporâneo e distante do cumprimento de papeis normativos restritos.

5. Processos identitários complexos na modernidade fragmentada

A identidade é uma dimensão analítica da sociologia do indivíduo que articula a experiência singular dos sujeitos com a sua pertença a grupos sociais, o vínculo entre a realidade macro/objetiva e a micro/subjetiva e que se consolida para além do papel profissional, na contemporaneidade. Segundo Claude Dubar (2006), a "crise das identidades" na modernidade seria a "crise do vínculo social" em que as formas das relações sociais se modificam do tipo "comunitário", onde a comunidade possui maior relevância sobre o indivíduo, para o tipo "societário", onde o indivíduo possui maior relevância sobre o coletivo, de acordo com um processo de individuação. Desta forma, a identidade, que esteve ligada aos laços sociais e comunitários, a partir do final do século XX, passa a ser percebida por meio de temporalidades mais curtas, precárias e flexíveis, pois é capaz de amalgamar ingredientes de universos culturais diversos. Sendo assim, na contemporaneidade, as identidades se autonomizam dos papeis sociais e se desprendem da visão homogeneizadora do indivíduo, pois o mapa de referências identitárias não é único e os seus modos de adesão são múltiplos. As identidades sofrem instabilidades constantes e a sua fragmentação é cada vez maior - elas estão sujeitas à oscilação do fluxo de referências e interpretações, à descentralização e à mobilidade contínua.

Jean-Claude Kaufmann (2015) afirma que o indivíduo era definido nas sociedades modernas até o final do século XX pelos marcos institucionais e por características objetivas classificadas pelo Estado, como dados biológicos, documento de identidade, carteira profissional, etc. A individualidade objetiva convergia com a identidade subjetiva. No século

XXI começa a haver o crescimento de um processo identitário subjetivo construído, múltiplo e volátil.

De acordo com Martuccelli (2010), desde a década de 1960 a noção de classe social deixou de ser o sistema hegemônico de construção de relações sociais e abriu-se uma via de proliferação de reivindicações identitárias. O que caracteriza as identidades plurais é a capacidade de pôr em prática uma pluralidade de arranjos culturais que a definem de maneira aberta. Na contemporaneidade, marcadores identitários diversos funcionam como gramáticas identitárias alternativas das relações sociais.

As "novas identidades" foram definidas pelos novos movimentos sociais - o feminismo, as lutas negras e pelos direitos civis, os movimentos de libertação nacional, os movimentos antinucleares, antibelicistas, ecológicos, juvenis contraculturais e as revoltas estudantis – e constituem o nascimento histórico do que veio a ser conhecido como a política de identidade - uma identidade para cada movimento (Hall, 2004, 45). A identidade, portanto, está relacionada com a forma como o sujeito é interpelado ou representado.

Sem pretender fazer uma evolução esquemática e linear, a literatura identifica uma tendência de construção identitária relativamente afastada das pertenças sociais. Os traços objetivos (herança biológica, social e cultural) não são mais tão potentes no que diz respeito à identidade. Os diversos contextos e experiências sociais (heterogêneos e às vezes contraditórios) levam os sujeitos a se implicarem e selecionarem os elementos que conferem sentido às suas vidas.

O trabalho de Dubar reconhece a identidade como construída pelos próprios indivíduos com a influência das instituições e das interações, e não como somente transmitida pelas instituições. "O que se desenha é uma pluralidade de modos de vida, concepções, configurações e combinações inéditas de formas identitárias que as investigações empíricas começam a esclarecer e que manifestam uma crise das formas anteriores" (Dubar, 2006, 84).

No contexto da modernidade fragmentada e desinstitucionalizada, a identidade se estabelece através de escolhas específicas individuais e da construção de elementos definitórios e constituintes do eu, e não com a adesão inquestionável a um grupo de elementos compartilhados por uma comunidade. Ela é um processo reflexivo e narrativo, uma aprendizagem experiencial, uma questão de projeto, percurso biográfico e construção ao longo da vida. A identidade é construída a partir da experiência, da busca constante de protagonismo, onde o indivíduo se torna mais autônomo e sujeito. Danilo Martínez (2010a, 14) define a identidade como uma construção discursiva, o que se "pretende significar, representar, reivindicar, comunicar e intercambiar percepções e interpretações do mundo" (minha tradução).

As identidades são processos que encerram um sistema de relações complexas que interagem internamente, mas emolduradas em um contexto socio-histórico-cultural amplo.

Todos os seres humanos são reflexivos, pois pensar sobre o que se faz é parte do fazer, seja conscientemente ou por meio de uma consciência prática. Na modernidade, a reflexividade assume um caráter institucionalizado, pois se torna parte da base da reprodução do sistema e também se vincula à esfera da subjetividade e da construção de si. Neste sentido, vive-se de forma mais reflexiva do que viviam as gerações antecessoras. A reflexividade social refere-se a um mundo cada vez mais constituído pela informação, e não, por modos pré-determinados de conduta, devido ao distanciamento entre as esferas objetiva e subjetiva da vida e à maior responsabilidade de ter que tomar decisões orientadas ao futuro. A "modernidade tardia" (Hall, 2004) acelera e intensifica a reflexividade, com maior controle das pessoas e dos grupos sobre suas vidas. A sexualidade, a "vida privada" e as questões subjetivas ganham centralidade na construção de um modo de vida reflexivo (Adelman, 2016).

O processo contínuo, aberto e interacional de construção e reconstrução de identidades é baseado na relação de intercâmbio com a alteridade e está em constante atualização e adaptação, pois elas só existem frente a uma alteridade e só podem ser inteligíveis se situadas no contexto onde estão inseridas. Os sujeitos, localizados no tempo e espaço, constroem identidades históricas contingentes, de acordo com a interseção entre biografia e história ao modificar a realidade e recriá-las na interação com outras pessoas.

Para Martuccelli, a análise das identidades ordena os níveis pessoal e coletivo: "a identidade é o que permite sublinhar a singularidade de um indivíduo e nos fazer, no seio de uma cultura ou de uma sociedade, similares a outros" […]. "A identidade é a articulação entre uma história pessoal e uma tradição social e cultural" (Martuccelli, 2010, 61-62) (minha tradução). Ela só pode ser inteligível quando situada no mundo, de acordo com os policontextos, resultado de uma trajetória pessoal e social e enquadrada no tempo e espaço. Nesta perspectiva, a identidade não é aquilo que permanece necessariamente «idêntico», mas o resultado de uma «identificação» circunstancial. Ela é singular, mas também é pertença comum, pessoal e social, "construída a partir de recursos da trajetória social, que é também uma história subjetiva" (Dubar, 2006, 168) e dependente do reconhecimento dos outros e da alteridade. A identidade, portanto, engloba aspectos subjetivos e sociais que fazem com que as pessoas se diferenciem umas das outras, enquanto as iguala em sua humanidade. Cada aspecto, posição, dimensão, desejo diferencia e, ao mesmo tempo, enquadra os sujeitos.

O processo de construção de identidades se realiza como uma tarefa pessoal e a partir de diversas orientações e da implicação dos sujeitos em articular a integração e a pertença social

com os recursos e oportunidades de ação que dispõe e é construída como uma atividade subjetiva e reflexiva, que organiza componentes heterogêneos, pois não possui essência ou conteúdo fechado e coerente (Dubet, 1994, 183).

As questões da identidade estão intimamente ligadas à experiência, à subjetividade e às relações sociais porque as identidades são construídas na experiência vivenciada nas diversas situações, na participação na vida coletiva e na interação social. As emoções, sentimentos e desejos íntimos e as suas contradições não poderiam ser compreendidos puramente em termos dos imperativos das instituições sociais (Brah, 2006). A identidade é uma construção social organizada reflexiva e discursivamente porque medeia a relação entre o sujeito e os múltiplos contextos em que está envolvido e envolve escolhas e possibilidades, sendo construída e reconstruída de forma contínua. Brah define as identidades como

> marcadas pela multiplicidade de posições de sujeito que constituem o sujeito. Portanto, a identidade não é fixa nem singular; sendo uma multiplicidade relacional em constante mudança […]. A identidade pode ser entendida *como o próprio processo pelo qual a multiplicidade, contradição e instabilidade da subjetividade é significada como tendo coerência, continuidade, estabilidade; como tendo um núcleo – um núcleo em constante mudança, mas de qualquer maneira um núcleo – que a qualquer momento é enunciado como o "eu"* (Brah, *ibid*, 2006, 371) (itálico no original).

Quanto à construção discursiva identitária, Martuccelli afirma que

> a identidade é inseparável do trabalho pelo qual o ator se forja, no relato de um sentimento de continuidade através do tempo, e às vezes incluso, um sentimento de coerência interna permitindo-lhe apreender-se como um indivíduo singular, sempre com a ajuda de elementos sociais e culturais. Graças a este trabalho, o indivíduo deixa de estar composto de fragmentos e se converte no autor de sua própria vida (Martuccelli, 2010, 64) (minha tradução).

A apropriação de elementos e de referências culturais permite a constituição de imagens, símbolos, discursos que geram padrões interpretativos e representativos no processo de interação social. A crença na continuidade de si mesmo e a fabricação de um todo unificado, que dá sentido à vida, faz parte da construção identitária: "Toda constituição de um eu gera, portanto, um discurso, uma gramática, que se vê atravessado por mecanismos culturais e avaliações morais, assim como relacionado com as construções estruturais políticas e sociais do momento e da memória" (Martínez, 2010b, 80) (minha tradução). Desta forma, as narrativas identitárias são uma forma particular de contar a própria história e de definir a si próprio.

De forma idêntica, para Edgar Morin (2010), a identidade é um conceito complexo, relacional, variável, maleável e adaptável a cada contexto de referência. Uma realidade

complexa associa múltiplas e diferentes noções e se apresenta por meio de oposições e relações. A vida e os sujeitos são complexos porque são "polidimensionais", e daí vem a noção de "poliidentidade":

> Neste sentido que penso na poliidentidade humana e nas múltiplas identidades, em identidades concêntricas. Temos uma identidade individual que não está separada do resto e participa na identidade familiar, uma identidade cultural, uma etnia e depois uma identidade nacional, religiosa, uma identidade planetária, uma identidade estritamente humana, cada um vive várias identidades (Morin, 2010, 56) (minha tradução).

O ator e a atriz plurais combinam diferentes lógicas e poliidentidades, mas são capazes de dotarem-se de uma unidade por meio da narração de si e referente a uma alteridade. Apesar de apresentar aparente descomplicação e estabilidade, a construção de identidades remete para a complexidade da existência humana. Desta forma, a identidade, que se percebia no passado como um dado simplificado e controlável, na contemporaneidade se mostra multiforme, móvel e instável, composta por vários eixos e dimensões - ela produz sentido a partir de elementos herdados, mas os reformula sem cessar. "Não temos somente uma história, mas várias, enredadas dentro de nós mesmos e contraditórias. Somos nós que elegemos uma parte do nosso passado, ou uma pertença, para dotar de sentido um momento dado" (Kaufmann, 2015, 26).

A globalização tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, tornando as identidades políticas, plurais, diversas e menos fixas, unificadas e trans-históricas. Entretanto, o seu efeito geral permanece contraditório, pois algumas tentam recobrir unidade e certezas, enquanto outras aceitam a sua contingência e historicidade (Hall, 2004, 87). A oscilação entre unidade/coerência e descentração/diversificação faz parte deste processo em que diversas identidades são adotadas pelos sujeitos, provenientes de múltiplas posições e contextos variados, com pontos diversificados e atravessados por dispositivos que podem ser contraditórios e, por isso, a sua variação é uma possibilidade ao longo da vida. Cada um/a pode ser identificado/a e identificar-se de forma múltipla: a partir da aparência física, linguagem, maneira de vestir, atividades, alimentação, práticas culturais, ideologias políticas, estilo de vida, etnia, profissão, religião, sexualidade, gênero, classe etc.

A fim de desvincular o emaranhado de significados acumulados em torno do termo "identidade" e se afastar de uma conotação reificante, Brukbaker e Cooper (2000) discutem as noções de "identificação", "identidade coletiva" e "autocompreensão". A identificação faz alusão a uma construção identitária processual, pois como alguém se identifica ou é identificado

varia com o contexto. Em vez de perceber a identidade como dada e acabada, o termo identificação diz respeito a um processo em andamento. O pertencimento a grupos específicos que envolvem conexão grupal, solidariedade, laços relacionais, comunalidade entre os membros, a diferença em relação a outros grupos e o compartilhamento de um atributo em comum formam identidades coletivas. A busca pelo conhecimento e pelo autoconhecimento revela uma construção identitária associada à autocompreensão, à autoidentificação e à narração de si, de acordo com uma dimensão mais subjetiva e reflexiva da identidade, como uma forma particular de contar a própria história.

Vincent Descombes (2015) refere que o conceito de identidade revela um "embaraço" porque possui dois usos, sendo necessário conciliá-los. Primeiro, a noção é usada como adjetivo possessivo: a identidade que alguém reivindica a si próprio, uma característica singular. Segundo, ela é associada a adjetivos qualificativos, como por exemplo, a um vínculo emocional religioso, nacional, profissional ou a um estado moral do sujeito que o adjetiva como "corajoso", "feliz", "livre" etc. Neste caso, ela se articula a qualificadores plurais e faz referências a múltiplos vínculos identitários emocionais e morais. O trabalho de organizar a identidade pessoal precisa conciliar adjetivos que a qualifiquem em sua pluralidade. A identidade singular atesta a individuação, enquanto a "identidade composta" do sujeito contemporâneo reivindica características morais e vínculos emocionais variados, sendo flexível, plástica e móvel, que reúne cada elemento em uma definição única de si mesmo. O novo uso da palavra identidade destaca o sentimento que o sujeito tem de si mesmo em que ele declara a sua identidade e permite que a outra pessoa o identifique, mas também que o aprecie em relação à sua origem, educação, ideologia, personalidade, isto é, o valide em sua diversidade.

Martín-Barbero (2017) utiliza a metáfora do "hipertexto" para caracterizar o modo de construção das identidades juvenis contemporâneas, associado à familiaridade que esta geração possui com a cultura digital - fragmentada, veloz e flexível, que permite amalgamar ingredientes culturais diversos e estar em vários sítios ao mesmo tempo, com a virtualização do tempo e a globalização do espaço. A escrita multimédia/ multimídia multidimensional na forma hipertextual surge com as ciberculturas e refere-se às novas formas de comunicação digital que conjuga uma pluralidade de histórias e textos em vários formatos (orais, visuais, musicais, audiovisuais), como um saber mosaico, feito de objetos em movimento e bordas difusas, intertextualidades e bricolagens. A visualidade digital tornou-se parte constitutiva da visualidade cultural em que o texto não sequencial e a montagem de conteúdos em rede permitem uma multiplicidade de rotas que transforma a experiência da leitura em escrita. Desta

forma, a leitura e a escrita, os saberes e fazeres, as artes e as ciências, a estética e a cidadania se cruzam e interagem no hipertexto, que remete à enciclopédia, às possibilidades de intertextualidade e intermediação e às dimensões sensível e imagética do conhecimento. Sendo assim, para o autor, a juventude constrói identidades na forma de hipertextos – fragmentadas, plurais e dinâmicas.

No decorrer das ações e interações experienciadas, testadas e mediadas por corpos juvenis em experimentação, principalmente no espaço público, os jovens se implicam na construção de si e comunicam identidades. O processo de experimentação, autoconhecimento e afirmação de si na fase juvenil se constitui em um modo de construção identitária a partir de experiências, gramáticas e situações diversas e da interação com a alteridade em que jovens se constituem como atores e atrizes plurais na sociedade contemporânea fragmentada. Entendida como produto de discursos concorrentes, a identidade é invocada para a natureza hesitante e instável do "eu" jovem contemporâneo, de acordo com processos reflexivos e narrativos que conjugam modos de ser e estar múltiplos e contingentes.

Ao afastar-se da infância, o sujeito jovem ensaia uma narrativa de si, vai descobrindo e testando uma identidade. A multiplicação dos espaços de interação e de construção de si faz com que as identidades sejam desenvolvidas de forma provisória, pois implicam na articulação e coordenação de vários traços do sujeito, herdados, construídos, paradoxais, heterogêneos. Este processo de construção identitária exige um trabalho de organização para dar coerência narrativa à fragmentação contextual das experiências. A multiplicidade das experiências é sistematizada em uma unidade subjetiva e em uma síntese individual, o que constitui um desafio.

A "ambiguidade identitária" em que se encontram os/as jovens adolescentes se deve ao facto/fato de ainda viverem no âmbito familiar, aproximando-se da infância e, ao mesmo tempo, reivindicarem autonomia e desvinculação da tutela das pessoas adultas (Pappámikail e Vieira, 2017, 33-34). O período da vida entre 15 e 18 anos, que coincide geralmente com a etapa de escolarização do ensino secundário, é uma fase em que se espera que desenvolvam projetos de futuro: "estar em condições de projetar-se constitui um elemento importante para a organização da identidade individual e coletiva dos jovens" (Weller, 2014, 137). Nesta fase, se descobrem e ensaiam estilos de vida, se constroem experiências e identidades. Tendo em vista que as/os jovens confrontam os diversos princípios e valores recebidos - na família, na escola, nos media/na mídia, pelos pares -, vão desenvolvendo as suas próprias ideias e construindo suas identidades, de acordo com um modo experimental de pensar e agir. Os/as jovens negociam

com as identidades disponíveis, filtrando, sintetizando e escolhendo dispositivos geradores que codificam processos reflexivos.

Mesmo que experienciada de maneira plural e por jovens diversos, na fase juvenil ocorre o processo de desenvolvimento da autonomia e da capacidade crítica por causa do encontro com a diversidade em um mundo complexo, do enfraquecimento do peso das instituições socializadoras tradicionais e da ampliação de distintas instâncias produtoras de valores e referências culturais. Os jovens estão cada vez mais interagindo em múltiplos espaços de socialização, com aprendizagens e experiências escolares, institucionais, domésticas, mas também noutros contextos, formais, informais, digitais.

> A construção das identidades é um processo cada vez mais complexo, com o jovem vivenciando experiências variadas e, às vezes, contraditórias. Ele acaba se constituindo como ator plural, com múltiplas identidades, produto de experiências de socialização em contextos sociais os mais diversos [...]. Os valores e comportamentos apreendidos no âmbito da família, por exemplo, são confrontados com outros valores e com outros modos de vida percebidos no âmbito do grupo de pares, da escola, das mídias etc. (Dayrell e Carrano, 2014, 124).

Esta seção explorou a construção de identidades polidimensionais e complexas nas sociedades fragmentadas, desinstitucionalizadas, plurais e policontextuais, em que os sujeitos selecionam elementos de identificação diversificados e os adequam às suas condutas, práticas e experiências de forma mais ou menos reflexiva. Desta forma, o conceito de identidade é compreendido aqui como livre da sua conotação reificante e das análises homogêneas e se associa à fase juvenil de ações tateantes e ensaísticas, feitas e refeitas com intensidade e frequentes neste momento da vida.

Este capítulo procurou compreender os contextos escolares e juvenis laicos e democráticos contemporâneos desinstitucionalizados, complexos e fragmentados e a juventude como construção social e processo dinâmico associado a representações e significados contextuais, formada por culturas de pares e culturas digitais experimentativas, descontínuas e imagéticas, que constroem identidades móveis e abertas. A construção de identidades em contexto ou contextualizadas não foi interpretada numa perspectiva de gênero e, a seguir, discute-se como os estudos de gênero e as análises interseccionais possibilitam compreender os processos de construção de identidades gênero e sexuais na juventude.

Capítulo II

Feminismos, interseccionalidade e estudos de gênero

Triste, louca ou má

Triste, louca ou má
Será qualificada
Ela quem recusar
Seguir receita tal

A receita cultural
Do marido, da família
Cuida, cuida da rotina

Só mesmo rejeita
Bem conhecida receita
Quem não sem dores
Aceita que tudo deve mudar

Que um homem não te define
Sua casa não te define
Sua carne não te define
Você é seu próprio lar

Ela desatinou, desatou nós
Vai viver só
Ela desatinou, desatou nós
Vai viver só

Eu não me vejo na palavra fêmea
Alvo de caça
Conformada, vítima

Prefiro queimar o mapa
Traçar de novo a estrada
Ver cores nas cinzas
E a vida reinventar

E o homem não me define
Minha casa não me define
Minha carne não me define
Eu sou meu próprio lar

(Francisco, el Hombre, 2016)

Masculinidade

[...] Eu cuido pra não ser muito sensível
Homem não chora, homem não isso aquilo
Aprendi a ser indestrutível
Eu não sou real

Conversando com os meus amigos
Eu entendi que não é só comigo
Calar fragilidade é castigo
Eu sou real

Cuida, meu irmão
Do teu emocional
Cuida do que é real [...]

Eu tive medo do meu feminino
Eu me tornei um homem reprimido
Meio sem alma, meio adormecido
Um ato fálico, autodestrutivo

No auge e me sentindo deprimido
Me vi traindo por ter me traído
Eu fui covarde, eu fui abusivo
Pensei ser forte, mas eu só fugi [...]

Esse homem macho, machucado
Esse homem violento, homem violado
Homem sem amor, homem mal-amado

Precisamos nos responsabilizar, meus amigos
A gente cria um mundo extremo e opressivo
Diz aí, se não estamos todos loucos
Por um abraço
Que cansaço! [...]

O que é ser homem?
Há tantos e tantos e tantos e tantos
Possíveis homens [...]

(Tiago Iorc, 2021)

Este capítulo discute as perspectivas de gênero que se complementam na análise interpretativa desta tese, nomeadamente, os estudos da performatividade, pós-estruturalistas ou *queer*, o construtivismo social e a interseccionalidade – enquanto ferramenta analítica. Primeiro, explica-se como as análises e os estudos de gênero têm vindo a se afastar da categoria monolítica "mulher" para os sujeitos diversos no âmbito da terceira vaga/onda[9] do feminismo e dos estudos de gênero do final do século XX. Seguidamente, discorre-se sobre os estudos pós-estruturalistas de gênero, a historicização do conceito de sexo e o entendimento do gênero como performatividade. Depois, apresenta-se o conceito de interseccionalidade e a importância deste dispositivo analítico para os estudos de gênero, tendo em conta os marcadores sociais da diferença contingentes e as formas de poder e de contrapoder. Em seguida, expõe-se a discussão conceitual sobre masculinidades, feminilidades e outras identificações de gênero não binárias. Finalmente, conceitua-se o gênero como construção ativa ou agencial e processual na relação dos sujeitos jovens (plurais, complexos e multissocializados) entre si, com a alteridade e com os contextos.

1 . As mulheres e os sujeitos do feminismo

Os estudos sobre as mulheres (como foram inicialmente denominados) tiveram impulso no século XX, contextualizados pela sociedade urbana e industrial do Ocidente e, principalmente, do hemisfério Norte. As análises científicas buscaram compreender os ativismos feministas em articulação com os contextos temporais e espaços geográficos. Em relação ao campo do pensamento e da ciência, até o início do século XX variados estudos consideravam que as diferenças biológicas determinavam comportamentos, características, traços de personalidade, maneiras de pensar distinguindo entre homens e mulheres. Os sexos biológicos e os seus comportamentos respectivos eram tidos como naturais e binários e os pares opostos macho/fêmea, homem/mulher, masculino/feminino eram classificados como complementares pela ciência, de acordo com o determinismo biológico.

Na década de 1970, as desigualdades entre homens e mulheres, antes naturalizadas e justificadas em termos do determinismo biológico, passaram a ser vistas como socialmente

[9] Em Portugal, as "ondas do feminismo" são conhecidas como "vagas do feminismo". Existem diferentes interpretações sobre os feminismos ao longo da história, mas nesta tese optei por utilizar o termo "onda", que divide os feminismos em três momentos históricos, sendo os dois primeiros localizados no contexto euro-norte-americano e o terceiro se expande também para a América Latina (Tavares, 2008 e Schrupp, 2019). Esta divisão não é consensual nos estudos de gênero, existem outras metáforas e interpretações sobre o desenvolvimento dos feminismos ao longo da história, mas como este não é o foco desta tese, não pretendo citar e explicar todas as teorias que abordam o tema.

construídas (Tavares, 2008) e os estudos sobre as mulheres ampliaram-se para os estudos de gênero. Eles começam nas universidades norte-americanas e se espalham para outras universidades no mundo, incorporados às ciências humanas (Garcia, 2015, 21). Em 1972, os sexólogos John Money e Anke Ehrhardt popularizaram a ideia de que sexo e gênero são categorias separadas. O sexo, argumentaram, refere-se a atributos físicos e é determinado pela anatomia e fisiologia, enquanto o gênero é uma transformação psicológica do eu, a convicção interior de que se é do sexo masculino ou feminino (identidade de gênero) e as expressões comportamentais de tal convicção (Fausto-Sterling, 2006, 18), influenciadas ou mesmo constrangidas pelo normativo social vigente nas sociedades.

No final da década de 1980, os estudos de gênero passam a contestar a hegemonia das ideologias binárias e a abordagem da dominação masculina [10] e a valorizar diferentes perspectivas - coerentes com a importância dada na epistemologia feminista à natureza parcial e situada dos conhecimentos e das experiências sociais, que são contextualizados historicamente e geograficamente. As teorias de gênero percebem grupos diferenciados de sujeitos generificados, fazem uma interpretação plural da realidade e desenvolvem estudos das masculinidades, da interseccionalidade e LGBTQIA+.

Com a mudança dos principais repertórios teóricos utilizados pelo pensamento feminista na década de 1990, a ideia de identidade entre as mulheres foi contestada, principalmente por teóricas feministas negras. Estas autoras afirmavam que seus interesses ficaram preteridos em prol do interesse do coletivo de mulheres que, segundo elas, se confundiam com os das mulheres brancas de classe média. Segundo Audre Lorde (1984), a palavra irmandade encobre uma homogeneidade de experiências que não existiu no feminismo.

Ao se centrar no tema da diversidade entre as mulheres e criticar o uso monolítico da categoria mulher e as definições essencialistas da feminilidade e masculinidade, a filósofa pós-estruturalista Judith Butler (2015) afirma que a mulher não deve ser considerada sujeito do feminismo, visto que a sua condição não é discernível de forma constante nos diferentes contextos históricos. O sujeito "mulher" como categoria universal do feminismo é discursivamente constituído. Como o termo não possui unidade, a sua representação política deveria ser estendida aos sujeitos que não se conformam às exigências normativas de gênero.

[10] Nesta visão, as desigualdades de gênero estruturam todos os aspectos da vida social e fazem parte de um sistema de dominação masculina institucionalizado e internalizado. O exercício da dominação masculina sobre as mulheres é compreendido como a imposição de referentes culturais (saberes, linguagens, normas, valores, representações) dos grupos dominantes masculinos ao conjunto da sociedade. Estes referentes são inculcados e incorporados inconscientemente pelas vias simbólicas da comunicação e as identidades femininas seriam construídas na interiorização pelas mulheres das normas enunciadas pelos discursos masculinos (Bourdieu, 2014).

Além disso, a categoria mulher não é necessariamente a construção cultural do corpo feminino, pois "os corpos sexuados podem dar ensejo a uma variedade de gêneros diferentes" (Butler, 2015, 163).

No contexto dos movimentos feministas a partir dos anos 1990, na chamada terceira vaga/onda do feminismo[11], rejeita-se a diferença e mesmo a inimizade entre homens e mulheres, a ideia de uma essência, um corpo, uma cabeça, um jeito diferenciado para o feminino e para o masculino e a abordagem a-histórica do corpo e do sexo.

Diversos grupos de mulheres apelam para laços de experiências comuns a fim de visibilizar uma voz coletiva que diz respeito à diversidadede de necessidades e de experiências de cada grupo. Os feminismos epistêmicos – que vinculam a produção do conhecimento com as experiências peculiares da vivência de gênero em cada contexto – são protagonizados por mulheres diversas em coletivos que compartilham saberes localizados e práticas em comum. Eles defendem que todo conhecimento é gerado a partir de uma perspectiva particular construída pelo contexto e constituem discursos e práticas que contestam e enfrentam práticas opressivas de poder. São exemplos os feminismos negro, classista, indígena, decolonial, lésbico, ecofeminismo, transfeminismo.

A socióloga indiana Avtar Brah, ao analisar a formação do feminismo negro no contexto inglês, afirma que "o compromisso de forjar a unidade entre mulheres africanas, caribenhas e asiáticas demandava tentativas contínuas de analisar, compreender e trabalhar com o que era comum [nas vivências destas mulheres], mas também com a heterogeneidade de experiências" (Brah, 2006, 347). O feminismo negro trata das particularidades das desigualdades de gênero na teoria e na prática feministas diante das diferentes categorias de mulheres negras. O sujeito político do feminismo negro perturbou a noção de "mulher" como categoria unitária e, segundo a autora:

> na medida em que mulheres negras compreendiam uma categoria altamente diferenciada em termos de classe, etnia e religião e incluíam mulheres que tinham migrado da África, do subcontinente asiático e do Caribe, tanto como aquelas nascidas na Grã-Bretanha, o negro do "feminismo negro" inscrevia uma multiplicidade de

[11] A primeira vaga/onda do feminismo ocorreu entre as décadas iniciais do século XIX e início do século XX com os primeiros movimentos organizados de mulheres, protagonizado pelas sufragistas e constituído, principalmente, por mulheres brancas de classe média e escolarizadas que buscavam o direito de eleger representantes, serem eleitas, aceder/ acessar às Universidades e exercer profissões das camadas médias urbanas. A segunda vaga/onda do feminismo se iniciou nos Estados Unidos no final da década de 1960 e reivindicou a autonomia sobre o próprio corpo, o combate à violência contra a mulher, o questionamento da tripla jornada de trabalho e que as experiências pessoais das mulheres tinham conexão com a vida pública e com as estruturas sociais, não podendo estar dissociadas, com o lema "o pessoal é político" (Hanisch,1969). A terceira vaga/onda teve início nos anos 1990, primeiro nos EUA, mas o espaço geográfico dos ativismos e de produção teórica sobre o gênero se alarga para além do contexto euro-norte-americano, atingindo principalmente países sul-americanos.

> experiências, ainda que articulasse uma posição particular de sujeito feminista (Brah, *ibid*, 357) . [...]
> É agora axiomático na teoria e prática feministas que "mulher" não é uma categoria unitária. Mas isso não significa que a própria categoria careça de sentido. O signo "mulher" tem sua própria especificidade constituída dentro e através de configurações historicamente específicas de relações de gênero. Seu fluxo semiótico assume significados específicos em discursos de diferentes "feminilidades" onde vem a simbolizar trajetórias, circunstâncias materiais e experiências culturais históricas particulares (Brah, *ibid*, 341).

Sobre a categoria mulher, Butler (2011, 85-6) salienta que "uma coisa é usar o termo e conhecer a sua insuficiência ontológica e outra diferente é articular uma visão normativa da teoria feminista". A sua preocupação com a fixação rígida do termo "mulher" fez com que ela o rejeitasse, mas ressalta que "certamente, continua a ser politicamente importante representar as mulheres, o que deve ser feito de modo a não distorcer e reificar a própria coletividade".

Segundo Adriana Piscitelli, a construção do sujeito coletivo "mulher" (no singular) da primeira e da segunda vaga/onda do feminismo tinha o objetivo de reconhecimento político e enfatizava união e identidade comum entre as mulheres, com traços biológicos e experiências de vida similares (Piscitelli, 2002, 5). Porém, a nova proposta no uso do conceito "mulher" propõe que a categoria seja historicizada, com estabelecimento de características comuns em determinado contexto. O novo conceito de "mulher" é micro e específico e possibilita o reconhecimento de diferenças, mas permite encontrar semelhanças e não inviabiliza a prática política. Possui delimitação espacial a fim de favorecer interesses coletivos e contestar a hegemonia da essencialização.

Nesta sequência, os estudos de gênero e a terceira vaga/onda do feminismo do final do séxulo XX questionam os termos "patriarcado" e "dominação masculina" e ampliam os sujeitos do feminismo para além da categoria mulher, incluindo os diferentes grupos de mulheres, pessoas que sofrem discriminação de gênero - pessoas trans, não binárias, *queers*[12], assexuais, intersexuais -, e pessoas de diferentes "raças" e etnias, sexualidades, idades, classes sociais, religiões, etc.

Após compreender as iniciativas de desconstrução da categoria monolítica mulher essencialista e reificante, importa discutir a seguir como os estudos pós-estruturalistas/*queer* compreendem o poder e a materialidade do corpo e do sexo como interdependentes das normas discursivas ao afirmarem a historicidade desses termos.

[12] Pessoas que não se ajustam à lógica sexual binária se apropriaram em sentido positivo do termo *queer*, que significa estranho, excêntrico, raro. Voltarei neste capítulo ao termo para explicá-lo dentro dos estudos da performatividade.

2 . Sexo, gênero e desconstrução

Estudos de gênero pós-estruturalistas das últimas décadas do século XX desenvolveram argumentos em diálogo com autores como Michel Foucault que questionam a noção de poder unilateral do conceito de dominação masculina. Para Foucault, o poder não é um sistema de dominação geral em posição de superestrutura exercido de um grupo sobre outro, mas uma multiplicidade de correlações de forças instáveis, situadas dentro de relacionamentos e que "se produz a cada instante, em todos os pontos, em toda relação entre um ponto e outro. O poder está em toda parte porque provém de todos os lugares" (Foucault, 2014, 101). Segundo o autor, a "biopolítica", tecnologia de poder centrada na vida, qualificou, mediu, avaliou, hierarquizou o corpo e a sexualidade e produziu uma "sociedade normalizadora" assente no modelo dicotômico hierárquico que divide homens e mulheres. Foucault recusa a ideia de que o poder é uma propriedade de certas pessoas e/ou instituições exercido de forma arbitrária e unilateral; defende que este é, pelo contrário, relacional, circulatório, descentrado e fluido, em que todos os indivíduos estão implicados, em todas as instituições, interações e práticas sociais ao nível da micropolítica. O poder é multiforme e complexo, não é somente restritivo, mas também produtivo, pois produz resistência, devido à heterogeneidade de vivências dos sujeitos.

As teorias pós-estruturalistas/ da performatividade/ *queer* de gênero defendem que o poder opera de maneira difusa em contextos históricos e culturais específicos e ressaltam os aspetos contingentes e transformáveis dos corpos e sexualidades. As reflexões não se centram somente nas mulheres, mas ampliam-se para estudos de masculinidades e LGBTQIA+. A sexualidade, a diversidade e a fluidez do gênero e o questionamento da heterocisnormatividade assumem papel central nestas teorias.

A historiadora norte-americana Joan Scott explica que o pós-estruturalismo trabalha com as categorias linguagem, discurso, desconstrução e diferença. Ela define o discurso como uma estrutura histórica, social e institucional específica de enunciados, termos, categorias e crenças. O discurso se encontra nas instituições, palavras e atos. A desconstrução é um método que implica analisar operações das diferenças binárias opostas e deslocar essas oposições. A diferença é a construção social de significados e representações, que estabelece contrastes em cada contexto histórico e a desconstrução mostra como as oposições não são naturais, mas construídas com propósitos particulares. Quando, por exemplo, igualdade e diferença são representadas dicotomicamente, há um equívoco, pois a igualdade não é a antítese da diferença e ambas são categorias analíticas de gênero importantes. "Não faz sentido para o movimento feminista deixar que seus argumentos sejam forçados dentro de categorias preexistentes e que

suas disputas políticas sejam caracterizadas por uma dicotomia que não inventamos" (Scott, 1988, 102).

Neste sentido, o sexo e o corpo são vistos como discursivos e a sua binaridade é desconstruída. Desde a década de 1980 estas teorias chamam atenção para o facto/fato de o próprio sexo ser uma construção social e uma interpretação política do corpo, e apresentar-se de forma contínua, e não binária. A bióloga norte-americana Anne Fausto-Sterling afirma que, em vez de dois (macho e fêmea) existem, pelo menos, mais três sexos: o pseudo-intersexual masculino (que tem testículos e alguns aspectos da genitália feminina, mas não ovários), o pseudo-intersexual feminino (que tem ovários e alguns aspectos da genitália masculina, mas lhe faltam testículos) e o intersexual verdadeiro (que possui um testículo e um ovário). E mesmo em cada um dos cinco sexos, a percentagem de características biológicas masculinas ou femininas pode variar entre membros de um subgrupo. Portanto, as características baseadas em diferenças genéticas, cromossômicas e hormonais variam e o sexo genético pode ser diferente do hormonal e/ou do anatômico. Uma criança pode ser, por exemplo, geneticamente feminina (com dois cromossomas XX) e ter genitais masculinos. A natureza produz uma variação de combinações possíveis de características que não se restringem ao binarismo. Na prática médica, o progresso no tratamento da pessoa intersexual envolve a fabricação de apenas duas categorias: masculino e feminino. O conhecimento promovido pelas disciplinas médicas autoriza os/as médicos/as a modificar o corpo intersexual para preenchê-lo em uma classe ou outra. Eles/as se concentram na capacidade reprodutiva (no caso de feminilidade potencial) ou tamanho do pênis (no caso de suspeita de masculinidade) (Fausto-Sterling, 1993, 18-19).

Para Paul Preciado, o tratamento médico de bebês intersexuais fabrica corpos macho e fêmea a fim de erradicar a ambiguidade sexual: "o centro gerador da identidade sexual se constrói de maneira exclusiva e excludente: é preciso escolher, obrigatória e unicamente, entre duas variáveis, ou masculina, ou feminina" (Preciado, 2014, 132). Como alguns corpos possuem atributos mistos que dificultam a sua classificação, estes são interpretados como anomalias pela incapacidade de terem relações heterossexuais genitais. Este autor critica a visão de uma identidade sexual fechada e determinada naturalmente, que reduz e fragmenta o corpo em zonas erógenas devido à operação tecnológica de um sistema heterocentrado, binário e reprodutivo e constata que "os órgãos sexuais não existem em si. Os órgãos que reconhecemos como naturalmente sexuais já são o produto de uma tecnologia que prescreve o contexto em que os órgãos adquirem sua significação" (Preciado, *ibid*, 31). Desta forma, a anatomia e o sexo não existem fora do marco cultural, como o movimento intersexual tem demonstrado.

Scott (1995) questiona a anterioridade da natureza, seu caráter fixo e a ideia iluminista da existência de um sujeito universal com características biológicas consideradas a-históricas, que fundamenta o discurso da dominação masculina. Devido à insistência no caráter da construção social do gênero, o sexo e a natureza não foram historicizados, sendo importante também desnaturalizar o sexo para compreender o caráter relacional e variável da categoria gênero, segundo esta autora.

Desta forma, esta perspectiva buscou romper com a visão dicotômica «sexo-biológico» e «gênero-social». Para Butler, não há distinção entre sexo e gênero, pois o corpo sexuado não é um recipiente passivo em que se inscreveu um gênero culturalmente construído, mas também foi modelado por normas sociais com interesses em mantê-lo limitado e interpretado por marcadores sexuais binários. Se o próprio corpo é fruto de uma interpretação social, então o "sexo" não pode ser independente, nem anterior ao "gênero":

> O gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele (o sexo) também é o meio discursivo/cultural pelo qual a "natureza sexuada" ou um "sexo natural" é produzido e estabelecido como "pré-discursivo", anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura (Butler, 2015, 27).

Tanto o gênero como o sexo foram estabelecidos e construídos de forma dual, antagônica e complementar e a dualidade é resultado de um discurso político, científico, religioso, jurídico. A complexidade das relações de gênero diz respeito à inexistência de uma correlação fixa e linear entre as categorias sexo/gênero/desejo (dois sexos, dois gêneros e desejo heterossexual). Butler não estabelece que o discurso vem *a priori*, nem é determinante, mas é fundamental na análise sobre sexo e gênero. O sexo é materializado por meio de normas culturais. As diferenças corporais são simultaneamente marcadas e formadas por práticas discursivas, sendo indissociáveis das normas regulatórias que governam a sua materialização. A linguagem e a materialidade, apesar de interdependentes, "nunca são completamente idênticas, nem completamente diferentes" (Butler, 2002, 111).

Para Butler, os corpos foram forçados a se moldarem em apenas dois gêneros ao longo da história. Eles reiteram atos que asseguram a hegemonia heterossexual e geram um efeito de naturalização, porém, eles nunca se conformam completamente às normas pelas quais a sua materialização é imposta. Os sujeitos são formados por uma "matriz heterossexual", que é excludente e produz seres "abjetos"[13], aqueles que não gozam do estatuto de sujeito por não se

[13] Richard Miskolci explica que a abjeção é a existência que ameaça a estabilidade de uma comunidade, pois é suscetível de ser recusada com repugnância: "O abjeto é algo pelo que alguém sente horror ou repulsa como se fosse poluidor ou impuro, a ponto de o contato ser temido como contaminador e nauseante" (Miskolci, 2017, 40).

adequarem a esta matriz (Butler, *Ibid*). Na mesma linha de argumentação, Fausto-Sterling refere que rotular alguém como homem ou mulher é uma decisão social. O conhecimento científico pode ajudar nesta decisão, mas é a concepção de gênero vigente em cada contexto, e não de ciência, que acaba por definir o sexo. Além disso, esta visão tradicional afeta o conhecimento sobre o sexo produzido pelos cientistas em primeira instância (Fausto-Sterling, 2006, 17). Estas autoras ratificam a ideia de que as concepções científicas a respeito do corpo e do sexo nunca estiveram isentas de juízos de valor e da impossibilidade de compreender a "natureza" à parte de um conhecimento histórico produzido sobre ela. Ou seja, se toda a ciência é produto da história e do contexto em que é elaborada, a compreensão científica sobre os corpos sexuados não é neutra e o entendimento sobre estes corpos pressupõe um viés de gênero.

Butler e Preciado discorrem sobre os processos através dos quais os sujeitos *performatizam* o gênero e explicam que este é constituído por uma representação estilizada de atos, gestos corporais, movimentos e encenações de vários tipos, que oferecem a ilusão de um "eu permanente" definido por aquele. Esta repetição ao longo do tempo, isto é, a sua realização performativa, dá a aparência de essência e de uma identidade estável e homogênea, o que é uma ilusão. Segundo Preciado, tanto o gênero como a sexualidade são performativos: "a heterossexualidade é uma paródia de gênero sem original na qual as posições de gênero que acreditamos naturais (masculinas ou femininas) são o resultado de imitações submetidas a regulações, repetições e sanções constantes" (Preciado, 2014, 91-92). Acredita-se que o gênero é binário e que a heterossexualidade é o jeito natural de expressar a sexualidade porque os indivíduos reproduzem e reforçam estes comportamentos e práticas.

Para poder operar, as normas de gênero exigem a incorporação de certas ideias de feminilidade e masculinidade, como por exemplo, o imperativo "é uma menina!" (Butler, 2002). Desta forma, a performatividade reitera normas sociais vigentes, mas ela também cria outros discursos e os reitera pela repetição tornando-se uma forma específica de poder que, através do discurso, traz para a realidade aquilo que nomeia. O*s discursos e os atos performativos constituem a realidade porque são capazes de transformar a materialidade através de* enunciados que geram os efeitos que enunciam. As formas de "performatividade linguística" e as formas de "performatividade corpórea" não são idênticas, mas se sobrepõem (Butler, 2018). Ou seja, uma é o *discurso* – o que a sociedade e o que cada indivíduo pensa e diz sobre o gênero, a outra é a *ação* – como os indivíduos reproduzem e imitam suas referências de gênero ou recriam o gênero em suas práticas.

Segundo Maria do Mar Pereira (2012), a performance está relacionada à negociação e ao modo como contribui para construir a realidade, onde as fronteiras de gênero são realçadas,

minimizadas ou neutralizadas na interação, revelando um caráter fluido e dinâmico. Desta forma, os sujeitos não são apenas reprodutores passivos de uma socialização generificada, mas podem produzir o gênero ativamente. Se os sujeitos têm capacidade de contestar a norma, a transformação de gênero está na "possibilidade de uma repetição diferente, na quebra ou na repetição subversiva deste estilo" (Butler, 2011, 70). As performances subversivas, como as de pessoas trans e *drag queens* produzem descontinuidade e dissonância entre sexo, gênero e desejo e rompem com as hegemonias heterossexual, reprodutiva e médico-jurídica. Elas causam confusão na medida em que proliferam possibilidades expressivas fora da visão binária e a sua repetição parodística denuncia o caráter ilusório da heterocisnormatividade. As *drag queens* são o expoente máximo da performatividade de gênero porque trazem um elemento artístico na luta contra a ideia de essência feminina e masculina. Suas performances caricatas possuem aspecto disruptivo, pois demonstram como as categorias homem, mulher, masculino e feminino são socialmente construídas e como os jeitos de se sentar, parar, olhar, andar, ouvir são prescritos e, por isto, podem ser mimetizados e parodiados.

Imitar os gêneros hegemônicos para desafiar a sua pretensão de naturalidade e originalidade é uma forma de insubordinação. O potencial crítico da arte *drag* e do travestismo está no questionamento de uma suposta "verdade do sexo" ao destacar a debilidade das normas heterossexuais e demonstrar o caráter flutuante do gênero. Segundo estas autoras, a performance hiperbólica evidencia a falta de controle absoluto da matriz heterossexual sobre os corpos porque desorganiza as fronteiras de gênero com imitações "imperfeitas". Butler (2002) explica que a expressão "*queer*", que marginalizava uma parcela da população associada ao desvio sexual, foi ressignificada. O termo, que tinha a força performativa de insulto e humilhação, passa a ser celebrado quando os sujeitos *queers* atuam em performatividades corpóreas exageradas e ganham visibilidade enquanto grupo político identitário. A heterocisnormatividade busca enquadrar sexo, gênero e desejo dentro de modelos binários e *identidades coerentes e fixas*, mas o corpo *queer denuncia a artificialidade da norma e*, por isto, a teoria da performatividade também é chamada de teoria *queer*.

Miskolci afirma que o *queer* não é uma defesa da homossexualidade, mas uma recusa dos valores morais que instituem a abjeção e a crítica aos regimes de normalização de gêneros e sexualidades, ou seja, à ordem sexual fundada no modelo heterossexual, familiar, binário e reprodutivo que se impõe por meio de violências simbólicas e físicas dirigidas principalmente a quem não se conforma neste modelo. O autor salienta que "a demanda *queer* é o reconhecimento sem assimilação" (Miskolci, 2017, 63), pois pretende desconstruir as normas e convenções culturais que constituem os sujeitos.

Butler (*id*, 2011) afirma que os atos performativos são uma experiência partilhada e uma ação coletiva, e não somente ações individuais. Ela lembra o *slogan* feminista dos anos 1960 "o pessoal é político" em que feministas disseminaram a ideia de que os relacionamentos e factos/fatos da vida privada eram questões que diziam respeito a toda sociedade. Na dimensão corporal da performatividade, os corpos fazem, produzem, operam aquilo que são, ainda que tal performatividade não seja organizada a partir de tão somente uma decisão individual. Nem escolha, nem imposição, os atos performativos são construídos via interação e são socialmente partilhados. As estruturas existem, mas não são homogêneas, imóveis ou previsíveis, nem exercem efeitos similares sobre todas as pessoas. Se a performatividade é a reiteração de um conjunto de normas, ela tem uma historicidade e, além disso, o ato performativo "não é primariamente teatral; de facto/fato, sua aparente teatralidade é produzida na medida em que sua historicidade permanece dissimulada" (Butler, 2002, 34). *As performances são encenadas e repetidas pelos sujeitos em um processo que leva em conta os contextos e os sujeitos com os quais se interage e a* performatividade é o conjunto dos efeitos destes atos. Esta, segundo Butler, é o processo global da constituição do gênero, da internalização das normas que se estilizam no corpo e criam um efeito de substância, de um "eu" com gênero constante, já a performance constitui uma parte desse processo. Nesse sentido, a performatividade não é, nem completamente determinada, nem radicalmente elegida (Butler, *ibid*, 2002).

Como considera Navarro (2008), a performatividade não é um jogo de autoapresentação teatral livre. O confronto crítico do sujeito com a matriz normativa permite a sua própria emergência como sujeito, a sua agência, capacidade de produzir novos efeitos performativos e subjetivação. Os pontos de resistência estão localizados na microrrealidade. Importa ressaltar que os limites e as escolhas não são os mesmos para qualquer indivíduo, pois dependerão de questões sociais, interativas e subjetivas. De acordo com Butler, o sujeito não está separado das normas de que se opõe, mas o constrangimento não impede o agir, pois quem resiste é produzido pelas normas e o corpo enfrenta limites e restrições para performar e encenar.

Butler (2011) destaca que quem não consegue fazer o seu gênero corretamente é punido e marginalizado. Segundo a autora, representar mal o gênero e contestar o guião/roteiro traz sofrimento, mas representar bem contribui para a ilusão essencialista que distingue o gênero verdadeiro (socialmente imposto) do falso e mantém as categorias homem e mulher discretas e binárias. No entanto, homens e mulheres que representam bem seus gêneros também são punidos. Mulheres "femininas", submissas, esposas, mães sofrem violência de gênero somente por serem mulheres. Homens "masculinos" sofrem por não poderem demonstrar fragilidade, sensibilidade, medo. Representar bem pode contribuir para a reprodução do essencialismo

binário de gênero; porém, mesmo seguindo o padrão heteronormativo, o martírio pode ser sentido por qualquer um/a. As demandas de "normalidade" atingem sujeitos com identidades de gênero binárias que se comportam de modo condizente com a norma, pois uma mulher branca de classe média e heterossexual, mesmo em condições privilegiadas e "representando bem" o seu gênero, pode ser vítima de violência baseada no gênero. Além disso, a punição ou a marginalização de indivíduos podem não estar associadas somente ao marcador gênero porque outros fatores podem ter mais peso em diferentes sociedades, como por exemplo, a idade, a "raça", a classe social, a nacionalidade.

Como ficou demonstrado, os estudos *queer* criticam a ideia de uma identidade de gênero binária, estável e essencialista, deslocam-se da análise das desigualdades entre homens e mulheres, hetero e homossexuais e questionam a rigidez associada às próprias categorias, complexificando o debate. Ao refutar o essencialismo inerente à noção de identidades de gênero binárias reificadas, a teoria acolhe a diversidade das identidades contra a dicotomia restritiva tradicional. Consideram-se as expressões de gênero plurais e diferenciadas, derivadas dos atos performativos.

A ideia de *produzir* o corpo e o gênero traz um ponto de vista que valoriza a ação dos sujeitos em sua capacidade crítica de se reinventarem. A materialidade dos corpos é pensada como efeito produtivo do poder, de resistência dos corpos à normatividade dualista, onde atores e atrizes têm possibilidades de atuar de forma diferente e desestabilizadora e de criar novas configurações de gênero plurais porque as estruturas de poder constituem os sujeitos, mas não os determinam. Os estudos pós-estruturalistas/queer/da performatividade visam gerar mais liberdade e aceitação para a ampla gama de gêneros e desejos que constitui a complexidade dos seres humanos e contribuem para este esquema teórico na medida em que discorrem sobre as formas de contrapoder, observadas na microrrealidade. Os corpos são múltiplos, finitos, contingentes e adquirem significados específicos no tempo e espaço. Em suma, os estudos pós-estruturalistas denunciam o caráter fixista da categoria mulher e a definição universal de feminilidade, amplificam os sujeitos dos feminismos e percebem o gênero como um marcador de diferença fluido e não essencialista. Conjuntamente com os ativismos feministas e LGBTQIA+ da terceira vaga/onda do feminismo, estes estudos distanciam-se da visão dos sujeitos subalternizados como vítimas e focam-se nas consequências sociais da ação performativa, que é individual, interativa e coletiva. Discute-se a seguir a perspectiva interseccional, que busca refletir sobre a relação do gênero com outros marcadores sociais da diferença, fundamentais para uma análise sociológica complexa.

3 . A perspectiva interseccional

Na primeira Convenção Nacional pelos Direitos das Mulheres (Akron, Ohio, 1851) o discurso "Não sou eu uma mulher?" de Sojourner Truth (1797-1883), mulher negra ex-escravizada, ativista abolicionista e sufragista contestou a existência de uma suposta fraqueza feminina incompatível com o sufrágio e iniciou o debate sobre a "interseção" entre marcadores sociais da diferença. Truth desafiou o pensamento essencialista de que a mulher é essencialmente isto ou aquilo (por exemplo, mais fracas, mais passivas do que os homens, ou que as mulheres negras são inferiores às outras) (Brah e Phoenix, 2004, 77).

Na ocasião, quando um homem branco afirmou que as mulheres não deveriam votar, já que não podiam sequer pular uma poça de lama ou embarcar em uma carruagem sem a ajuda de um homem, Truth apontou que ela mesma nunca havia sido ajudada a pular poças ou a subir em carruagens. "Não sou eu uma mulher?", ela disse, e levantou a manga para mostrar a força muscular do seu braço. Com isso, ela derrubou o argumento masculino a respeito do "sexo frágil" e expôs o viés racial e de classe de certos membros do movimento sufragista. Nem todas as mulheres eram brancas ou desfrutavam do conforto material da classe média e da burguesia. Truth não era menos mulher do que qualquer outra mulher branca da convenção, mesmo que sua cor e situação econômica fossem diferentes das demais e, como mulher negra, sua reivindicação por direitos iguais não era menos legítima (Davis, 2016). Ela foi uma das primeiras a chamar a atenção para a condição da mulher negra escravizada que, forçada pela circunstância de trabalhar lado a lado com os homens negros, comprovava que as mulheres podiam ser iguais aos homens no trabalho (hooks, 2014, 115).

Após mais de um século desse discurso, que mostrou a preocupação de Truth em articular a questão racial no debate que estava limitado ao tema do gênero, o conceito de interseccionalidade é cunhado em 1989 pela advogada e feminista negra norte-americana Kimberlé Crenshaw para explicar como a interseção entre gênero, "raça" e classe formam posições distintas de poder. Desta forma, a interseccionalidade passa a ser uma abordagem crucial nas análises de gênero.

Segundo Crenshaw (1989), as mulheres negras eram geralmente excluídas das teorias e dos movimentos feministas e antirracistas porque ambos se baseavam em um conjunto restrito de experiências, que muitas vezes não faziam a articulação entre "raça" e gênero. Quando se discutia discriminação de gênero, focava-se nas mulheres brancas e, no tema da discriminação racial, a atenção centrava-se nos homens negros. A autora denuncia que o foco nos membros do subgrupo privilegiado marginaliza outras dimensões e diferenças. Crenshaw (2002) aborda

casos graves de desrespeito aos direitos humanos, tais como violação/estupro, tráfico de seres humanos, esterilização de mulheres e defende que estes casos devem ser compreendidos em uma análise interseccional que articule a questão racial com outras formas de discriminação. A abordagem interseccional desenvolvida pela autora tende a conceituar gênero, "raça" e classe como sistemas de dominação, opressão e marginalização que estruturam a formação de identidades, ao enfatizar os impactos da estrutura sobre a formação identitária.

Assim como acontece com o conceito de gênero, o conceito de interseccionalidade adquire conteúdos diferentes segundo as abordagens teóricas das autoras e autores que com ele trabalham. Para Piscitelli (2008, 267) as análises de Crenshaw fundem a idéia de diferença com a de desigualdade, como se toda diferença levasse à desigualdade. Numa linha sistêmica, Crenshaw destaca o impacto da estrutura social sobre os indivíduos e vê o poder como uma dominação unilateral em uma perspectiva macrossociológica, e não como uma relação instável.

A partir dos primeiros passos na exploração da interseccionalidade dados por Crenshaw, numa vertente estruturalista, Carlos Henning destaca uma mudança ocorrida nos estudos interseccionais em meados da década de 1990 com o "deslocamento da obrigatoriedade de partir de um marcador específico para desenvolver a análise interseccional para uma atenção localizada às configurações de diferenciações sociais e de possíveis desigualdades em termos contextualizados histórica e culturalmente". As diferenças não são escolhidas *a priori* (como nas teorias que analisam os três marcadores clássicos "raça", gênero e classe), bem como se opõem à necessidade de criação de uma "ampla, generalizante e transcultural "teoria interseccional estrutural", ao primar por análises localizadas e contingenciais" (Henning, 2015, 110). Ou seja, tem-se vindo a afirmar uma vertente construtivista neste domínio.

A interseccionalidade construtivista analisa as possíveis diferenças entre sujeitos em contextos específicos ao ter em conta a articulação entre marcadores que se mostram relevantes contextualmente, sendo uma teoria que orienta análises complexas e que articula as diferentes dimensões identitárias dos sujeitos. Ao partir de análises atentas à multiplicidade de diferenciações de marcadores sociais em termos históricos e localizados, chega-se a uma interpretação multifacetada dos sujeitos. A concepção de poder dinâmica e relacional considera aspectos de agência, com atenção às configurações contingenciais. Marcadores sociais não tornam indivíduos superfícies passivas portadores de estruturas, mas são uma forma de explicar fenômenos sociais. Os sujeitos possuem capacidades críticas de reação frente às formas de discriminação e às desigualdades materiais ou simbólicas.

Brah (2011) trabalha com o conceito de 'diferença' como categoria analítica. A diferença é uma construção social de representações e significados que os sujeitos elaboram ou

que a sociedade estabelece entre grupos e/ou entre sujeitos e pode ser analisada como "experiência", "relação social", "subjetividade" e "identidade". Cada um/a atribui sentido e significado às suas experiências particulares e estas formam os sujeitos, que se diferenciam porque dão interpretações distintas. A relação social está ligada às experiências coletivas, em que diferentes grupos sociais compartilham realidades em comum e as significam. A subjetividade é construída no processo contínuo que relaciona o "mundo interior" subjetivo do desejo com o "mundo exterior" objetivo. As diferentes identidades ou modos de ser, estar e experienciar o mundo nas relações sociais são construções subjetivas, que dão coerência e unidade à instabilidade da subjetividade. O sujeito é produzido no discurso e se experimenta como identitário quando dá sentido à sua relação com o mundo. Esta idéia remete à análise de como as formas específicas de discursos sobre a diferença se constituem, são contestados, reproduzidos e (re)significados[14]. Para Brah, a diferença nem sempre é um marcador de desigualdade, mas pode remeter à diversidade ou a formas democráticas de agência política, podendo diferenciar lateral ou hierarquicamente.

Segundo Miskolci (2005), a abordagem sobre as diferenças está associada ao declínio dos modelos biológicos reificantes de compreensão de identidades e ao desenvolvimento de teorias que percebem as diferenças como construções sociais historicamente variáveis sobre comportamentos e estilos de vida. O ser humano é concebido de forma diferente, dependendo dos marcadores sociais da diferença, como "raça", sexualidade, classe, gênero, idade e como cada um é reconhecido socialmente. O racismo, por exemplo, destaca características fenotípicas e diferenças culturais como indicadores de uma suposta diferença racial determinista genética, que classifica e divide a humanidade em grupos raciais, relacionada à uma repartição desigual de poder. Ao (re)criar a ideia de raça estabelecendo fronteiras sociais entre grupos sociais, o racismo contribui para a manutenção de uma relação social hierarquizada e estruturada. Brah (2006) questiona a essencialização do termo "negro", que nega as especificidades culturais dos diversos grupos africanos, africano-caribenhos e sul-asiáticos. Ser negro/a pode ter diferentes significados políticos e culturais em contextos diferentes. Esta autora também não percebe as mulheres negras como parte de um mesmo grupo e em oposição às mulheres brancas, mas discute outros recortes que podem tornar a experiência de grupos de mulheres diferenciada.

Na análise das diferenças, os indivíduos e os grupos se posicionam simultaneamente em relações sociais constituídas por dimensões de diferenciação e de identificação e essas categorias operam em articulação. O poder não apenas está no campo das macroestruturas, mas

[14] Como, desde os anos 60 do século XX, o interacionismo simbólico tinha demonstrado (eg. Becker, Goffman, Hart, entre outros), com base nos estudos da linguística e semiótica.

está envolvido na experiência diária vivida, pois ele se exerce através dos e pelos sujeitos humanos discursivamente constituídos, como refere Brah (*id*, 2011), na senda do interacionismo simbólico. A interseccionalidade construtivista não diz respeito a apenas relações entre estruturas de opressão, mas entre marcadores da diferença contingenciais e contextuais e a própria capacidade de agência. Ela é uma teoria atenta à localização dos sujeitos e dos grupos nessas interseções e em como as suas experiências são construídas por multicamadas de diferenças entre os grupos e os sujeitos.

O trabalho de Anne McClintock também questiona a visão interseccional estruturalista e explora a tensão entre os limites e a atuação sociais ao narrar a história de um casal que viveu na Inglaterra na segunda metade do século XIX. Hanna Cullwick era empregada doméstica e esposa de Arthur Munby, advogado. Apesar de Cullwick lamber as botas de Munby e lhe lavar os pés para confessar seu amor e servidão, McClintock não a vê como vítima apenas e critica a tendência feminista de ver as mulheres sem ambiguidade, "tendência essa que iguala atuação e contexto, corpo e situação, anulando assim a possibilidade de recusa estratégica". Cullwick "se dedicou a uma permanente negociação de poder, pondo em questão as verdades binárias de dominação e resistência, vítima e opressor" (McClintock 2003, 20). Ela insistia que o marido lhe pagasse um salário mensal pelos serviços domésticos, não quis ter filhos, lia e escreveu dezessete diários. Controlava seu corpo, seu trabalho, seu dinheiro e sua liberdade reprodutiva. McClintock destaca que esta história revela relações de poder mais complexas do que as "oposições fáceis entre vítima e opressor" (*ibid*, 49).

Nesta mesma linha de análise, Piscitelli destaca que as migrantes brasileiras na Europa são "afetadas pela imbricação entre noções de sexualidade, gênero, raça, etnicidade e nacionalidade" (Piscitelli 2008, 269). Elas são sexualizadas e racializadas por causa da sua nacionalidade, independente de estarem vinculadas à indústria do sexo ou da cor da pele. A autora explica que ter ou não direito de estudar, trabalhar, permanecer legalmente, casar com homens residentes dos países receptores e ter filhos são aspectos que marcam diferenças significativas nas experiências dessas migrantes brasileiras, ou seja, essas diferenças podem limitar, mas também abrem possibilidades de agência: "a relação dessas migrantes com a articulação entre as diferenças que as sexualiza e racializa não é estável. Há movimentos de resistência e rejeição" (*ibid*, 271).

As análises feministas interseccionais construtivistas estão preocupadas com o "descentramento" do sujeito normativo do feminismo (mulher) e com o desenvolvimento de análises e práticas baseadas no facto/fato de que os marcadores sociais da diferença estão

interligados (Brah e Phoenix, 2004, 78). Estas autoras definem o conceito de interseccionalidade como um

> efeito complexo e variado que ocorre quando um eixo múltiplo de diferenciação - econômico, político, cultural, psíquico, subjetivo, experiencial - se cruza em contextos historicamente específicos. O conceito enfatiza que as diferentes dimensões da vida social não podem ser analisadas separadamente e desestabiliza a ideia de categorias homogêneas como "mulher", "homem", "negro/a", "branco/a", "heterossexual", "homossexual…(Brah e Phoenix, *ibid*, 2004, 76).

Em relação às diferenças entre as mulheres, Brah acrescenta que

> dentro dessas estruturas de relações sociais não existimos simplesmente como mulheres, mas como categorias diferenciadas, tais como "mulheres da classe trabalhadora", "mulheres camponesas" ou "mulheres imigrantes". Cada descrição está referida a uma condição social específica […]. O signo "mulher" tem sua própria especificidade constituída dentro e através de configurações historicamente específicas de relações de gênero. Seu fluxo semiótico assume significados específicos em discursos de diferentes "feminilidades" onde vem a simbolizar trajetórias, circunstâncias materiais e experiências culturais históricas particulares […]. Não se afirma que uma categoria individual é internamente homogênea. Mulheres da classe trabalhadora, por exemplo, compreendem grupos muito diferentes de pessoas, tanto dentro, quanto entre diferentes formações sociais" (Brah, 2006, 341).

Para Jasbir Puar, "a teoria da interseccionalidade argumenta que todas as identidades são vivenciadas e experienciadas como interseccionais (de tal forma que as próprias categorias são entrecortadas e instáveis) e que todos os sujeitos são interseccionais" (Puar, 2013, 347). Para não correr o risco de reificação das categorias marcadoras de diferenças, as identidades não podem ser consideradas entidades e atributos fixos dos sujeitos, mas combinações de dimensões e aspectos multicausais e multidirecionais contingentes.

Embora o gênero seja uma lente analítica importante, a combinação interseccional com outras diferenças significativas em tempos e lugares específicos confere à análise profundidade e complexidade. A interseccionalidade é considerada uma ferramenta analítica que visa apreender a multiplicidade das identidades, as diferenças e as desigualdades entre os sujeitos. A análise das identidades de gênero em termos de dominação masculina e subordinação feminina nega a importância de outras formas que geram diferenças ou desigualdades nos sujeitos que se cruzam, reforçam, medeiam, intersectam e contribuem para a interpretação dos dados das pesquisas empíricas.

As teorias da interseccionalidade mostram que os eixos de diferenciação contextuais não podem ser analisados separadamente, visto que as identidades são complexas, isto é, as diferenças entre os grupos e as pessoas se relacionam e se combinam na vida social, daí é

preciso pensar nelas como interseccionais. Estas teorias orientam na compreensão da construção de identidades de gênero, onde as interações sociais entre jovens e as diferentes performatividades de gênero no meio escolar, em articulação com outras diferenças, aprofundam a análise sociológica compreensiva complexa.

As diferenças de gênero não bastam também para compreender a construção de identidades de gênero juvenis, pois os processos de identificação e diferenciação são dinâmicos e dependem de como as/os jovens atribuem significados às normas culturais vigentes e às suas vivências, dos significados variáveis dos diversos marcadores sociais que são postos em jogo pelos discursos e os seus efeitos nos próprios sujeitos. A seguir, exploro os conceitos de masculinidade, feminilidade e das identidades de gênero não binárias e/ou andróginas.

4 . Feminilidades, masculinidades e gêneros não binários

O desenvolvimento dos estudos de gênero até a década de 1980 procurou denunciar a existência de desigualdades entre homens e mulheres como fenômeno social e a invisibilidade das mulheres em setores da vida social, como na ciência, política e artes. As investigações buscavam colocar as mulheres no centro das pesquisas sobre gênero e compreender as práticas femininas, representações, narrativas, valores, atitudes. As análises centravam-se na reprodução de uma estrutura de dominação unilateral do masculino sobre o feminino, reforçando o dualismo. Como se viu nos pontos anteriores, na contemporaneidade, os estudos sobre gênero, que eram mais focados no grupo vítima das desigualdades (mulheres), se abrem para contemplar outros grupos sociais e examinar e desconstruir modelos restritivos e binários.

As análises sobre as diversidades de gênero, de orientação sexual e a problematização das práticas sexuais e discursos normativos se proliferam nas últimas décadas e os estudos de gênero passam a explorar as relações construídas, não somente entre mulheres e homens, mas principalmente entre grupos de mulheres e entre grupos de homens, ou seja, as diferenças intragêneros e as semelhanças intergêneros. Pereira (2012, 135) explica que “a partir dos anos 1980 vários/as autores/as salientaram que os homens eram desproporcionalmente visíveis na investigação em ciências sociais, mas apenas enquanto indivíduos sem género”.

De acordo com Michael Kimmel (2004) até finais da década de 1980 os próprios homens eram ignorados como objeto de estudo. Sem discussões sobre masculinidades, o grupo privilegiado mantinha-se invisibilizado e as teorias de gênero ficavam limitadas ao estudo das mulheres. Homologamente ao que ocorreu no caso dos estudos sobre as mulheres, a construção social de uma masculinidade universal, natural, genérica, indiscutível e definitiva passa a ser

problematizada. Os estudos sobre as masculinidades trouxeram a ideia de que estas não são estáticas, nem universais, tampouco homogêneas, mas dinâmicas. Sofia Aboim coloca que a guinada nos estudos de gênero afirmou a "importância do pensamento pró-feminista – os chamados *Estudos Críticos sobre a Masculinidade* – capazes de trazer os homens para dentro de um debate até aí marcado pela sua ausência ou parca participação" (Aboim, 2017, 17).

Para pensar na formação e perpetuação das identidades de gênero, Paechter (2003) analisa masculinidades e feminilidades como "comunidades de práticas", que podem ser locais, laços ancestrais, origem geográfica ou redes virtuais de compartilhamento e aprendizagem. Crianças e jovens aprendem o que é ser masculino e feminino através da participação em comunidades de práticas em cada contexto. A maioria das pessoas são membros simultaneamente de várias comunidades de práticas nos diferentes contextos da vida e as feminilidades e masculinidades são continuamente reconfiguradas. Desta forma, o estudo das feminilidades e masculinidades analisa as representações, as práticas e os significados associados aos gêneros masculino e feminino situados no espaço e no tempo.

Segundo Aboim (2017), a masculinidade é um conjunto de práticas, símbolos, representações e valores culturais e institucionais em cada contexto, sendo performada pelos sujeitos que compartilham estes significados. Diferentes sujeitos podem atuar de forma feminina e/ou masculina de acordo com os guiões culturais vigentes, seja para reproduzir e reforçar estes significados, seja para contestá-los e recriá-los.

Connell (1987) desenvolveu o conceito de "masculinidade hegemônica", que diz respeito ao grupo masculino cujas representações e práticas constituem a referência socialmente legitimada para a vivência do masculino, exercendo domínio, influência e prestígio sobre outros grupos, tanto de homens, quanto de mulheres. Connell e Messerschmidt (2013, 245) definem a masculinidade hegemônica como um padrão de práticas que garante a dominação masculina e estabelece um padrão normativo masculino que subjuga as mulheres e os homens distantes do modelo estabelecido.

A inter-relação entre as feminilidades e masculinidades está centrada, para Connell e Messerschmidt, no facto/ fato estrutural da dominação masculina sobre as mulheres. A masculinidade hegemônica, além de ser construída em relação às feminilidades, é também ascendente em relação à outras masculinidades, as cúmplices, as subordinadas (homossexuais) e as marginalizadas (associadas à classe e etnia). Ela é o modelo normativo, contra a qual as outras masculinidades são medidas e, quase sempre, a desejam alcançar.

Connell admite que a luta pela hegemonia poderia substituir a masculinidade hegemônica vigente por novas formas de masculinidades, pois os corpos podem ser objetos,

mas também, agentes das práticas. A democratização das relações de gênero e a abolição de desigualdades de poder pressupõe o estabelecimento da hegemonia de outras masculinidades, abrindo espaço para o potencial crítico dos/as agentes sociais. Se as práticas e valores dominantes podem variar e se modificar no tempo e espaço e se a masculinidade é histórica e contextual, o padrão dominante de masculinidade estaria aberto à contestação.

A "feminilidade enfatizada", conceito proposto pela autora, seria a padronização de valores e comportamentos que levam à subordinação global da mulher ao homem, que é orientada para se acomodar aos interesses e desejos masculinos. De forma geral, as mulheres não construíram poderes institucionalizados sobre outras mulheres, além de não negarem ou subordinarem outras formas de feminilidades (Connell, 1987, 187). Neste ponto de vista, nenhuma feminilidade é hegemônica, visto que os espaços de poder são ocupados pelos homens e não há possibilidade de mulheres exercerem a dominação.

A fim de avançar com a conceitualização das feminilidades, Mimi Schippers (2007) desenvolveu os conceitos de "feminilidade hegemônica" e de "feminilidades párias". A masculinidade hegemônica e a feminilidade hegemônica não são equivalentes nesta teoria, pois a primeira é vista como uma superestrutura de dominação, enquanto a segunda está relacionada às relações de poder entre as diferentes feminilidades, ascendentes e descendentes. As feminilidades párias não colaboram com a hegemonia masculina, pois adotam comportamentos não desejáveis socialmente. As feminilidades e masculinidades não hegemônicas "possuem traços e práticas valorizadas em homens e mulheres que não se articulam de forma complementar à dominância dos homens e à subordinação das mulheres" (Schippers, 2007, 98) e não se adequam aos modelos de gênero normativos em um dado contexto social.

As abordagens sobre masculinidades e feminilidades de Connell e Schippers procuram se distanciar do conceito de patriarcado, questionando-o. Entretanto, definem características deterministas e estáveis, propõem modelos classificatórios e tipologias estruturantes. Segundo Aboim (2017), o modelo da dominação global dos homens sobre as mulheres é simplista, sendo necessário compreender masculinidades (e feminilidades) como internamente plurais, associadas a diversos modelos simbólicos e a diferentes práticas. Esta autora defende a diferenciação entre homens e masculinidades e entre mulheres e feminilidades, pois a vida de homens e mulheres não se encaixa totalmente em modelos, ultrapassando os tipos empíricos. O discurso não necessariamente se materializa em corpos, pois a materialidade difere da simbologia. Mais, há a possibilidade de masculinidades feitas no feminino e de feminilidades feitas no masculino. Conforme a autora, as mulheres burguesas, por exemplo, podem apropriar traços e privilégios da masculinidade hegemônica

com a conquista de cargos de autoridade. Assim sendo, discutir masculinidades ou feminilidades não é o mesmo que falar sobre homens e mulheres. Ou seja, tanto os "estudos de homens" como os "estudos de mulheres" são termos insuficientes, pois situam o gênero no sexo e negligenciam toda a crítica sobre a construção social da própria noção de sexo como binário.

Butler considera que não existe uma única feminilidade com a qual se pode identificar, pois há uma variedade de aspectos de identificação, como por exemplo, as "lésbicas ultrafemininas". Assumir que as identificações homossexuais são "refletidas" ou repetidas das relações heterossexuais é pouco suficiente para descrever as trocas complexas e dinâmicas que ocorrem nas relações lésbicas e gays (Butler, 2002, 336). Ou seja, pensar que o gay é a versão masculina da mulher e a lésbica a versão feminina do homem simplifica e restringe as possibilidades identificatórias.

De acordo com as teorias da performatividade, as masculinidades, feminilidades e outras identidades de gênero são sempre performativas e reiteradas e há uma multiplicidade de identidades representadas e performadas de várias maneiras por pessoas diversas e pelas mesmas pessoas em momentos diversos. Butler nomeia algumas identidades, como as pessoas transgêneros, *genderqueer*, *butch*, *femme*, os modos hiperbólicos ou dissidentes de masculinidade e feminilidade e outras vidas generificadas que se opõem a todas as distinções categóricas como essas (Butler, 2018, 40), pois o corpo desempenha um gênero que não é fixo, mas construído e variável.

A partir da década de 2010, as identificações de gênero fora da modalidade binária e antagônica das categorias mulher/feminino ou homem/masculino ganham visibilidade. A nomeação de diversos gêneros pressupõe a maior valorização das diferenças identitárias e o questionamento do binarismo. Segundo Sara Rodrigues (2019, 144 e 149), o termo não binário evidencia 1) a complementaridade entre os polos masculino e feminino (cumulativo/híbrido), 2) a negação do gênero (negativo/abolicionista) ou 3) a pluralidade das diferenças generificadas (separatista/divergente), sendo possível se autoidentificar como não binário ou usar o termo como chapéu-de-chuva/guarda-chuva, que designa um conjunto de identidades de gênero. A plataforma *online "Nonbinary Wiki"*, *software* colaborativo construído em 2012 e elaborado por pessoas trans e não binárias, compila um conjunto de definições, significados e prescrições partilhados com foco enciclopédico/temático (Rodrigues, *ibid*, 118). A página possui uma lista de identidades não binárias, tais como agênero, andrógino, bigênero, gênero neutro, gênero fluido, intergênero, poligênero, xenogênero[15], entre outras.

[15] Nonbinary 101 (2020) *Nonbinary Wiki* <https://nonbinary.wiki/wiki/Category:Nonbinary_identities> (acedido em 01/03/2020). Os termos citados estão em inglês e foram traduzidos por mim.

As diferentes feminilidades, masculinidades e não binariedades simbolizam trajetórias, circunstâncias materiais e experiências culturais históricas particulares, pois estas categorias não são internamente homogêneas. A seguir, exploro o conceito de construção como processual, que articula a interiorização e a recriação de gênero pelos sujeitos.

5 . Construção de identidades de gênero e sexuais e performatividade na juventude

Como discutido anteriormente, os modelos de gênero no passado eram associados a formas dicotômicas heteronormativas, mas os novos contextos e a crescente possibilidade de afirmação da diversidade[16] dificultam a definição de papéis sociais precisos. O que era considerado papel masculino e papel feminino varia em comportamentos e expressões identitárias que não se enquadram mais na forma dual. A alteração e a fragmentação das sociedades correspondem à pluralidade dos cursos de vida, a complexidade das trajetórias amplia as probabilidades e dão lugar a um quadro nuançado e diverso de atores e atrizes (Lahire, 2001), em que a construção de gênero e da sexualidade torna-se, pois, um processo dinâmico e inacabado ao longo da vida. Desta forma, a compreensão dos fenômenos sociais baseada em conceitos que reforçavam unidade, binarismo e continuidade se desloca para abordagens historicizadas, que analisam a instabilidade e a multiplicidade dos sujeitos, famílias, sexualidades, gêneros, masculinidades, feminilidades, identidades.

A herança dos movimentos sociais dos anos 1960 e 1970 com a crescente atuação protagonizada por mulheres e pessoas LGBTQIA+ gerou a revalorização das experiências subjetivas e intersubjetivas e exigiu maior complexificação dos conceitos, temas e preceitos metodológicos científicos. Estes movimentos têm se apropriado do termo “identidade” na luta em prol do reconhecimento e promovido uma visão menos homogênea dos atores e atrizes. Sendo assim, a diversidade do contexto social, associada à emergência de novas identidades e coletivos considerados sexualmente dissidentes, fez a academia encontrar novas ferramentas teóricas para compreender a realidade (Santos, 2006). Entre as diferentes perspectivas utilizadas para compreender a diversidade das identidades de gênero e sexuais, nesta tese optou-se pela composição entre a teoria *queer* e o construtivismo social.

[16] É importante ressaltar que este argumentário decorre de sociedades democráticas laicas e é protagonizado principalmente por indivíduos de classe média, com amplo leque de possibilidades de serem “autores/as” da construção de si (incluindo de gênero). Mais difícil (embora não impossível) será a sua efetivação em contextos e em indivíduos que apresentam maiores constrangimentos sociais, culturais e políticos.

Os estudos *queer* concebem o gênero como uma norma que rege a inteligibilidade da ação, reforça e reproduz o binarismo, produz e normaliza o masculino e o feminino. Mas como o gênero é uma atividade performada constantemente nas interações sociais, a produção da coerência binária é contingente e, em alguns casos, esta se desconstrói e se desnaturaliza por meio de práticas corporais que a alteram (Butler, 2006). Desta forma, masculino e feminino só são naturalizados porque resultam de imitações submetidas a regulações, repetições e sanções constantes e produzem uma sensação de identidade fixa. Com intuito de refutar e desconstruir categorias identitárias naturalizadas e homogêneas como mulher, homem, lésbica, homossexual, heterossexual e compreender a diversidade, as análises *queer* buscam examinar os processos históricos que criam identidades e levam a interpretar todo comportamento como construção sócio-histórica ao problematizar as normas que estabelecem padrões de aceitabilidade e de rejeição de identidades. Nas teorias da performatividade, "a identidade se constrói por meio de performances que encenam repetidamente modos de estar e de pensar no mundo, de se reconhecer e ser reconhecido" (Leite, 2014, 149). A constituição da identidade de gênero se estabelece pela performance de atos repetidos e se contrapõe às diversas formas de naturalização dos processos identitários considerados fixos, sendo temporal e instituída através da repetição destes gestos e encenações. A "expressão de gênero" é a constituição de uma identidade performatizada, feita e refeita por meio da repetição de gestos (Butler 2015).

Na contemporaneidade, as identidades de gênero e sexuais formam um espectro variado, contingente e contextual e o sistema formado pelo par heterossexualidade-homossexualidade esconde e refuta a diversidade por meio de apenas duas categorias naturalizadas. As identidades constituem construções de diferenças a partir de comportamentos e estilos de vida em cada contexto sócio-histórico. A "diferença" é um "conceito engajado na aceitação do Outro e na oposição a qualquer tentativa de avaliá-lo sob a perspectiva do olhar hegemônico" (Miskolci, 2005, 35). A forma de resistir às normas de gênero binárias faz-se por via de performances híbridas, com elementos normativos e transgressores ou subversivas que geram novos sentidos, por exemplo, em que o sexo e o gênero não correspondam e em que a hegemonia da heterossexualidade é contestada. Através das performances como identidades voláteis, pode-se observar como os gêneros são produzidos e reconhecidos nos corpos.

De acordo com o construtivismo social, afirmar que o gênero e a sexualidade são construções contingenciais significa compreender que os sujeitos constroem significados subjetivos das suas experiências, ao invés de serem somente estimulados por uma realidade externa. O gênero organiza e estabelece símbolos, práticas, representações e significados associados às categorias "masculino" e "feminino" em determinado espaço e tempo, mas além

de ser normativo e marcado, é também contestado e reconstruído nas interações sociais, onde os sujeitos o constroem de forma reflexiva, interativa e diversa ao longo da vida e em diferentes situações. A análise centra-se na compreensão dos processos paralelos de incorporação normativa e de construção de significados e de reconstrução de práticas pelos atores e atrizes em sua complexidade. As condutas não são redutíveis, nem a códigos interiorizados, nem a decisões puramente racionais, mas a uma articulação que combina várias lógicas de ação que, por sua vez, remetem para uma diversidade de identidades. Como afirma Brah:

> Quando falamos da constituição do indivíduo em sujeito através de múltiplos campos de significação estamos invocando *inscrição* e *atribuição* como processos simultâneos através dos quais o sujeito *adquire* significado em relações socioeconômicas e culturais no mesmo momento em que *atribui* significado dando sentido a essas relações na vida cotidiana (Brah, 2006, 362) (itálico no original).

Phillipe Corcuff salienta que os sujeitos constroem o mundo por meio de reconstruções herdadas passadas de sentidos e significados da realidade, de forma a reproduzí-las ou a transformá-las, enquanto criam outras. Este trabalho abre um campo de possibilidades para o futuro, onde os agentes objetivam, interiorizam e recriam a realidade. Trata-se de um "duplo movimento de *interiorização do exterior* e *exteriorização do interior*" e de construção e reconstrução de mundos exteriores e interiores plurais (itálico no original). "A palavra construção remete para o produto (mais ou menos duradouro ou temporal) de elaborações anteriores e para os processos em curso de reestruturação" (Corcuff, 1998, 19 e 20) (minha tradução).

Para Locher e Prügl (2001, 114), o que há em comum nas teorias construtivistas é a descrição do mundo como um processo. As relações sociais são construídas quando as pessoas conversam, seguem normas, são guiadas por instituições, realizam rituais, estudam, trabalham, ressignificam e se envolvem em práticas sociais de forma contínua. Apesar dos diferentes níveis de análise, construtivistas argumentam que agência e estrutura são co-constituídas.

A construção da identidade de gênero é processual e contingencial, e não um produto final ou essência. Ela engloba aspectos sociais e subjetivos e é derivada de experiências sociais variadas, sujeita a mudanças ao longo da vida, com significados políticos e culturais contextuais. Os sujeitos se diferenciam pelos próprios valores, subjetividades, emoções, desejos, estilos de vida, identidades, pelas pertenças e marcadores sociais como classe, idade, etnia e pela representação e interpretação das suas diferenças em cada contexto. As diferentes construções de gênero simbolizam trajetórias, circunstâncias materiais e experiências sócio-históricas particulares.

Segundo Kimmel, o gênero não é algo que se possui, mas um conjunto de atividades praticadas. Não é o cumprimento de um papel social, mas é definido e redefinido ativamente, interativamente e constantemente durante a vida. O movimento de interiorização de diferentes normas e valores provenientes de contextos diferenciados implica no trabalho dos sujeitos que objetivam, reconstroem e performatizam o gênero em interação com outros sujeitos. Os diversos contextos e os próprios sujeitos *constroem* o gênero em interação. As identidades são uma montagem fluida dos significados, valores, imagens e prescrições encontrados no mundo, que envolvem escolhas, elementos performativos e pressão para submissão às regras (Kimmel, 2004, 94).

A construção das identidades de gênero e sexuais é um processo que conjuga e organiza a subjetividade e a afirmação de aspectos singulares de si, a experiência e os marcadores sociais da diferença contextuais em uma narrativa estável e homogênea. Os sujeitos constroem o gênero e a sexualidade com base em identificações por determinadas práticas sexuais, significados e representações de gênero e a identidade (coletiva e pessoal) só existe na relação com a alteridade, pois é sempre encenada perante uma audiência, presente ou projetada. A performance de gênero constitui uma parte do processo de construção social das identidades, pois construir o gênero inclui incorporar normas, refletir, significar, desconstruir, reconstruir, encenar, parodiar, repetir.

A abordagem do gênero como construção, principalmente desenvolvida a partir da década de 2000 (Locher e Prügl, 2001; Adelman e Ruggi, 2012) rejeita o sistema dual e essencialista da divisão dos sexos em benefício das trajetórias múltiplas e explorações identitárias. As identidades híbridas possuem elementos femininos e masculinos e a classificação dos sujeitos de forma binária é desconstruída. Isto se relaciona à compreensão fluida da categoria «gênero» e da categoria «sexo», pois o próprio sexo biológico passa a ser visto como uma interpretação política do corpo. Ao reconhecer o corpo como efeito de interpretações científicas, jurídicas, religiosas e como agência e lugar de resistência e criação, a construção de gênero reflete experiências processuais singulares e plurais de atrizes e atores e combina a análise das desigualdades com a ação dos sujeitos na recriação de um mapa plural de identidades de gênero. De acordo com esta problemática, as novas teorias construtivistas interpretam o biológico sem reducionismo e dualismo, diferente do construtivismo social convencional, que defende a fabricação sociocultural de corpos (generificados) oposta à materialidade biológica. A repetição e reprodução de binarismos são falhas para a compreensão de fenômenos sociais complexos e o corpo passa a ser considerado,

não só como matéria e restrição, mas também como discursivo e criativo (Adelman e Ruggi, 2012).

Fausto-Sterling (2006, 302-304) exemplifica a construção social do corpo, do gênero e da sexualidade com a imagem representada por uma boneca russa[17], metáfora útil para visualizar as várias camadas da identidade de gênero e sexual humana. Da menor boneca até à maior há 1) a célula, 2) o organismo, 3) a psique, 4) as relações interpessoais, 5) a cultura e 6) a história. Alterar um componente requer a modificação de todo sistema interligado. Todos estes elementos são fontes de conhecimento sobre a sexualidade humana e não se pode compreendê-la bem, a menos que se considere todos os componentes interligados. As práticas sexuais e as suas representações variam entre as culturas e ao longo do tempo. Um mesmo corpo poderia expressar desejos diferentes em momentos diferentes, pois as experiências corporais são o resultado do desenvolvimento em culturas particulares e períodos históricos. Sem a sociabilidade humana, a sexualidade humana não poderia se desenvolver. As variações em cada aspecto da fisiologia (hormonas/hormônios, genes, próstatas, úteros etc.) que são usadas para diferenciar machos e fêmeas são parte do substrato a partir do qual surgem as variedades de práticas e desejos sexuais e afetam as experiências subjetivas de gênero e da sexualidade. As mudanças que ocorrem ao longo do ciclo de vida são integradas em um "sistema biocultural" no qual células, anatomia geral e cultura se constroem mutuamente (Fausto-Sterling, *ibid*, 2006).

A identidade sexual como construção leva à compreensão das sexualidades como plurais, sócio-históricas e dinâmicas. A sexualidade está associada à cultura, à educação, à personalidade e às relações afetivas, envolvendo as diversas zonas erógenas do corpo, sensações, desejos e fantasias e é o modo pelo qual os indivíduos valoram, experimentam e dão sentido aos seus desejos, sentimentos, sensações e aspirações. Nesse sentido, a sexualidade não é uma essência, ligada à uma verdade absoluta imutável; ela não está dada e pronta, mas representa um "processo histórico e relacional, o que significa dizer que ela se constitui em meio a uma rede que envolve corpo, prazer, normas, proibições, fugas, saberes e poderes" (Ferrari, 2016, 160).

Cada sujeito atribui sentido às suas vivências de forma particular e o corpo, o gênero e o desejo são aspectos da formação das identidades e das experiências sociais. O corpo traduz e recria possibilidades e significados históricos e os sujeitos o produzem e o constroem socialmente em interação. O corpo incorpora e "excorpora" normas sociais (Ferreira, 2013) e,

[17] A boneca russa (matrioska) é caracterizada por reunir uma série de bonecas de tamanhos variados que são colocadas uma dentro das outras, da menor para a maior.

portanto, há uma capacidade de inovação e criatividade na construção das corporalidades. É por meio do corpo que o gênero e a sexualidade se expõem aos outros, se envolvem em processos sociais, se inscrevem nas normas culturais e são apreendidos em seus significados sociais. Na medida em que as normas de gênero são reproduzidas, elas são invocadas e citadas por práticas corporais, que também têm a capacidade de alterá-las no decorrer da sua citação (Butler, 2006).

O corpo, sendo um lugar de ação, de experimentação e de construção identitária, excorpora e comunica identidades de gênero e sexuais. Como discutido no capítulo anterior, a cultura de pares na adolescência é experimentativa e as preocupações com uma autoimagem que seja reconhecida pelos pares é um receio entre jovens quando raparigas e rapazes manipulam símbolos visuais e o próprio corpo ao realizarem o exercício de construção de si no espaço público. Na juventude, as referências de masculino e feminino vão sendo comparadas e contrastadas com a própria experiência, onde as/os jovens vão testando as suas próprias versões de si. Esta é também a época em que a sexualidade é tendencialmente experienciada pelo/a jovem como forma de autoconhecimento ao vivenciar as primeiras relações sexuais e descobrir gostos e sensações, mesmo que essas descobertas sejam modificadas ao longo do tempo, visto que este processo de construção de si não é linear, mas sujeito a alterações. A fim de expressarem feminilidades, masculinidades ou identidades de gênero não binárias próximas ou distantes dos padrões tradicionais estabelecidos, as/os jovens constroem identidades de gênero que pretendem ser reconhecidas e validadas pelos pares.

Desta forma, nos contextos juvenis escolares a contingência do dia a dia das relações na escola permite reconhecer a força do normativo, mas também outras possibilidades que se manifestam nesses ambientes: “no chão da escola, entrecruzam-se numerosos (infinitos?) vetores de significação que evidenciam a multiplicidade e a precariedade das estruturas que a afetam, mas que também são por ela afetadas” (Brito e Leite, 2017, 492). Os/as jovens possuem papel ativo na construção das suas identidades com capacidades de agir, decidir e influenciar os acontecimentos, em um processo que envolve escolhas e constrangimentos. Esta construção atuante e dinâmica de identidades de gênero ocorre não somente ao questionarem, resistirem ou buscarem alternativas aos padrões normativos, mas também ao decidirem incorporá-los. Este processo não é definitivo, pois vai sendo feito e refeito ao longo da vida (Torres et. al., 2018).

As interações interpares de rapazes e raparigas e com outras pessoas de fora do grupo de pares manifestam um processo contínuo de configuração e reconfiguração dos significados das suas vivências com diferentes graus de reflexividade e autonomia. No contexto escolar, as/os estudantes aprendem não somente um saber disciplinar intelectual-cognitivo e objetivo, mas se implicam em práticas corporais de gênero:

> [O ensino secundário/médio é] um momento de construção de identidades e de pertencimentos a coletivos distintos. É uma fase marcada por rupturas, reconstruções e buscas de sentido [...]. É também um período de constituição de um saber sobre si, de busca de significados do ser homem ou ser mulher, de construção de identidade de gênero e sexual (Weller, 2012, 430).

José Resende et. al. constatam que "os adolescentes e jovens que frequentam o ensino secundário estão em pleno processo de construção das suas identidades, sendo esta em grande medida vivenciada dentro do ambiente escolar, que é um espaço social de disputas e enfrentamentos, rivalidades e associações entre grupos e pessoas" (Resende et.al., 2016, 8). Nesta fase, o saber sobre si e as buscas de sentido tocam em questões como sexualidade, gênero, bem-estar, autocuidado. A sexualidade é um elemento crucial da realização da pessoa, da felicidade e das identidades dos indivíduos e, por fazerem parte de uma geração escolarizada, a juventude contemporânea possui a capacidade de atuar como protagonista de novos rumos societais e exercer a "cidadania da intimidade", como coloca Pais. "Para os jovens de hoje os direitos sociais mais atrativos são os que se expressam no bem-estar individual, como os que se centram em questões relacionadas com o género, a sexualidade, os estilos de vida e a qualidade da mesma" (Pais, 2017, 305).

A forma como os jovens vivem a sexualidade e os afetos faz parte do processo de construção de identidades e do sentido que atribuem à vida (Pais, 2012). Bem como a compreensão das suas ações, interações e a pluralidade de adesões, sentimentos e pertenças, que se intercambiam em espaços determinados. Ancorados no grupo de pares com que (eventualmente) se identificam, os jovens constroem suas identidades enquanto constituem experiências sociais de maneira desafiadora, questionando potenciais papeis pré-definidos. As múltiplas referências de masculinidades e de feminilidades fazem com que a construção da identidade de gênero seja a gestão e a adequação desses modelos à sua própria prática. "É como se todo adolescente tivesse um problema para resolver. De facto/fato, trata-se de encontrar seu lugar simbólico", seja entre a família e a escola, entre a escola e o grupo de pares […] "ele tem de descobrir suas marcas do ponto de vista da construção de sua identidade sexuada […] e de se diferenciar dos adolescentes que gostam de coisas muito diferentes da que ele gosta" (Lahire, 2006, 426).

Os sujeitos jovens constituem «corpos em experimentação», conceito que proponho para compreender a construção de identidades de gênero voláteis, com base na "tentativa e erro" exploratórios e nas experiências probatórias constantes no espaço escolar e em policontextos. O corpo é construído e se constrói como identidade e a identidade de gênero é resultado das

práticas de gênero encenadas pelos jovens. A observação e a compreensão das identidades de gênero como construção e performatividade são centrais para a análise dos processos identitários juvenis, pois identificam os efeitos de transformação em meio a repetições performativas habituais, bem como contribuem para a análise dos processos de construção de gênero variados, abertos e passíveis de contestação, que compartilham símbolos, práticas e discursos diversos, face à pluralidade contemporânea, presente também no contexto escolar. Como a construção de gênero e da sexualidade é um movimento dinâmico e resultado inacabado da interiorização das normas de gênero, ela envolve desconstrução, reconstrução, repetição e reiteração destas normas e possibilita o engajamento dos sujeitos em processos de subjetivação. No decorrer da construção, alguns sujeitos não se sujeitam - e se emancipam e se subjetivam - das normas sociais vigentes ao construírem identidades reflexivas, autônomas e emancipatórias, feitas e refeitas de maneira crítica nos policontextos. Enquanto na sujeição o sujeito está sujeito ou dominado, na subjetivação o sujeito é sujeito de si. Com isto, não se quer dizer que as pessoas que têm o sexo correspondente ao gênero e desejo heterossexual não possuem capacidades reflexivas e críticas, mas sim as que se adequam a uma norma de gênero imposta de forma irrefletida e automática.

No feminismo *queer*, a subjetivação é alcançada a partir das práticas individuais, que escapam das normas simbólicas heteronormativas, ou seja, quando o sujeito rompe com a dicotomia restrita de gênero. Neste caso, a emancipação das atrizes e atores em uma sociedade racionalizada ocorre por meio de um processo performativo de repetição de modos de ser, estar e fazer que subvertem a heterocisnormatividade. A performatização de práticas corporais disruptivas e criativas está associada ao processo de subjetivação, em que é possível se afirmar como "sujeito da resistência" frente ao poder e à ordem heterocisnormativa, ao trilhar um caminho diferente do convencional.

O trabalho de Eribon discute os processos de sujeição e de subjetivação gay e, segundo o autor, as suas análises também valem para qualquer sujeito que experiencia sexualidades não heteronormativas, como as pessoas LGBTQIA+. Para ele, os gays ocupam um lugar inferiorizado na estrutura social e estão habituados ao insulto desde a infância. Os processos de subjetivação e de produção de sujeitos permitem recriar uma identidade pessoal a partir de uma identidade que foi submetida a insultos, agressão e eventos traumáticos que permanecem na memória e no corpo e moldam estas subjetividades. Ao citar a obra de Butler, Eribon reitera que as pessoas *queers* aprendem sobre a sua diferença por meio do insulto: o ato linguístico de nomear produz uma consciência de si machucada pelo insulto, que se traduz em uma relação de poder. De acordo com o autor, se assumir é uma experiência de conversão, que será refeita

outras vezes, durante toda a vida - nunca é uma experiência feita de uma vez por todas, pois mesmo para quem é aberto, há uma construção cuidadosa da liberdade de ser quem se é (Eribon, 2004, 113).

Geralmente, as pessoas LGBTQIA+ precisam se reinventar e se reconstruir constantemente, e este processo implica na construção de identidades instáveis, provisórias, criadas e recriadas continuamente. O trabalho de recriação de si molda as existências e cultiva as singularidades, de modo a passar da sujeição para a subjetivação, segundo Eribon. Como apresentado no capítulo I, na fase juvenil há uma acentuação das práticas experimentais, que oscilam com frequência e, portanto, os sujeitos jovens e LGBTQIA+ possuem em comum este aspecto. A cultura juvenil hiperdigital - fragmentada, veloz e flexível, permite conjugar referências culturais e modos de ação diversos, estar em vários sítios ao mesmo tempo e, como uma montagem "hipertextual" (Martín-Barbero, 2017), possibilita a construção de identidades de gênero móveis e maior capacidade de subjetivação destas identidades neste momento da vida.

As identidades de gênero são compreendidas nesta tese como plurais, associadas a diversos modelos simbólicos, a diferentes práticas e como processos em construção móveis ao longo da vida. A fim de compreender as diferenças no processo de construção de gênero na juventude, sem adequá-las aos conceitos de "norma" e "desvio", a análise busca compreender os microprocessos. A diversidade de gênero implica em diferentes arranjos, tornando a multiplicidade de masculinidades, feminilidades e não binariedades um facto/fato no mundo contemporâneo.

Este capítulo discutiu a emergência do reconhecimento político de mulheres de diferentes contextos e experiências e de sujeitos com identidades de gênero e sexualidade não normativas, ocorrido a partir dos anos 1960, possibilitado pelos ativismos feministas e LGBTQIA+, conjuntamente com os estudos de gênero e sexualidade. Abordou-se a perspectiva *queer*, em que a desconstrução da dicotomia de gênero, a visão das relações de poder como fluidas e recíprocas e a performatividade de gênero são fundamentais para o desenvolvimento de expressões de gênero plurais e, por vezes, subversivas. A interseccionalidade aponta para a interpretação multifacetada e complexa das identidades, que integra na análise os marcadores sociais da diferença contingentes, as experiências sociais e as subjetividades. Os estudos de gênero contribuem para uma visão das identidades de gênero como dinâmicas, contextuais e plurais. Finalmente, apresentou-se o tema da construção social das identidades de gênero e sexuais como um processo biocultural, que envolve práticas corporais de incorporação e de

excorporação e possibilita a subjetivação dos sujeitos jovens ao criarem identidades dentro, fora da heteronormatividade e/ou híbridas.

No capítulo seguinte, aborda-se a estratégia metodológica desta investigação, a triangulação das técnicas e a recolha e produção dos dados empíricos. O perfil das três escolas pesquisadas e dos/as participantes foi construído com base em dados administrativos de caracterização das escolas e nas informações do caderno de campo, dos grupos focais e das entrevistas. O percurso da investigação foi analisado de forma objetiva e subjetiva, onde buscou-se refletir sobre o impacto da minha presença no terreno e as dificuldades e possibilidades – teóricas, metodológicas e pessoais - encontradas durante a trajetória.

Capítulo III
Estratégia metodológica e percursos da pesquisa em meio escolar

Este capítulo apresenta o percurso desta investigação, o contexto da pesquisa empírica e a estratégia metodológica seguida para responder aos objetivos delineados. Primeiro, define-se o objeto, os objetivos e caracteriza-se as três escolas pesquisadas. Depois, faz-se uma breve reflexão sobre o contexto da pesquisa e a minha relação com os/as participantes (sujeitos observados e entrevistados em cada uma das escolas. Depois, explica-se como foi realizada a triangulação das técnicas de pesquisa: observação, grupos focais e entrevistas individuais visando a recolha e a produção de dados face aos objetivos da tese. Em seguida, discorre-se sobre o processo de observação nas três escolas, com a identificação dos espaços de observação direta em cada uma. Posteriormente, expõe-se a utilização da técnica de grupos focais, apresenta-se uma análise do perfil de estudantes participantes na pesquisa e reflete-se criticamente sobre as potencialidades e limites das técnicas. Finalmente, discutem-se as dificuldades e desafios no processo de acesso às/aos estudantes para as entrevistas e as estratégias para conseguir chegar nos/as jovens e ouvir as suas opiniões com respeito e atenção.

1. Objeto de estudo, objetivos e contexto da investigação

O objeto deste estudo é o processo de construção e desconstrução de gênero protagonizados por jovens adolescentes. Esta pesquisa pretendeu conhecer os processos pelos quais os/as jovens adolescentes do ensino secundário constroem e desconstroem identidades de gênero e sexuais, face à maior pluralidade de conjugações identitárias passíveis de serem exploradas na contemporaneidade – pelo menos em alguns contextos societais, como é o caso da sociedade portuguesa, onde o estudo empírico se ancorou. Assim, o objetivo geral deste estudo é compreender os processos de construção, desconstrução e produção de gênero pelos/as estudantes do ensino secundário a partir das suas interações, práticas, discursos, significados e representações de gênero.

Quanto aos objetivos específicos, pretende-se:

1. Compreender os processos de construção e desconstrução de identidades de gênero e sexuais a partir das narrativas juvenis sobre as suas experiências, práticas, identificações e subjetividades.

2. Identificar, explorar e compreender representações e significados de feminilidades, masculinidades e gêneros não binários nas interações e nos discursos dos/as jovens sobre si e sobre os outros.
3. Observar as relações de gênero e as expressões visuais nas práticas corporais e socioculturais entre pares nos espaços escolares fora da sala de aula até nos espaços confinantes à escola.
4. Analisar as diferentes identidades de gênero e sexuais, tendo atenção às interseções entre os marcadores da diferença – classe, "raça", origem familiar, percurso formativo, sexualidade, gênero, expressão visual e corporeidades - que se interceptam e interseccionam nos/as participantes e que orientam na análise complexa e multifacetada do fenômeno estudado.
5. Identificar e analisar experiências de subjetivação entre os/as jovens.

Para se obter uma compreensão ampla e aprofundada do objeto, a análise intensiva constitui o método adequado à esta investigação, que pretendeu compreender a realidade e as experiências juvenis nas suas próprias vozes e privilegiar a análise dos microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais, das interações grupais em cada contexto escolar e da análise detalhada dos dados, em uma sociologia à escala individual. Para tanto, procurou-se inicialmente caracterizar os três contextos escolares pesquisados e o perfil discente participante da investigação, a fim de enquadrar os discursos obtidos e compreender esta população em sua diversidade.

O espaço escolar constitui o cenário de observação da construção de gênero nas relações informais entre pares e lócus de observação e análise das suas práticas. Em uma sociedade escolarizada, a escola é considerada um espaço incontornável para encontrar jovens e compreender seus modos de vida (Almeida e Vieira, 2006, 158). Na abordagem microssociológica proposta por esta tese buscou-se compreender os modos de vida cotidianos, captar as narrativas e os significados das experiências juvenis nos contextos escolares, mas também extraescolares, para além da instituição escolar, ou seja, os jovens adolescentes não foram estudados apenas enquanto estudantes, mas enquanto sujeitos ligados ao lazer, consumo, sociabilidades e estilos de vida próprios desta fase da vida (Vieira, 2011).

A pesquisa empírica foi realizada com uma amostra teórica de estudantes em três escolas públicas secundárias em Lisboa diferentes em termos de oferta escolar e de públicos, por influência também da sua localização em comunidades específicas. A opção por escolas públicas está ligada à hipótese de haver maior heterogeneidade social da população estudantil - de contextos, origens, classes sociais, etnias - nestas escolas do que nas escolas privadas. A amostra também foi diversificada por vias curriculares, com uma escola profissional, outra científica-humanística e outra artística. A pesquisa empírica demandou um período total de um

ano e quatro meses de observação direta do cotidiano escolar, realização de grupos focais e entrevistas nas três escolas. Este período não poderia ser estendido com o acréscimo de mais escolas e os três contextos foram identificados como suficientes e adequados favorecendo, ainda, a profundidade na recolha de dados, ao invés da extensividade.

A estratégia metodológica qualitativa foi realizada com a triangulação das técnicas de observação, grupos focais e entrevistas compreensivas individuais. As três técnicas se complementam nesta investigação e a sua articulação conferiu um olhar aprofundado sobre o tema. Cada uma produziu dados de natureza diferenciada ao estudar aspectos variados do objeto, que foram interpretados e teorizados no âmbito do enquadramento teórico conceitual (apresentado nos capítulos iniciais da tese).

O trabalho de campo seguiu um roteiro previamente definido, segundo os protocolos éticos adequados e legalmente exigidos para a recolha e tratamento de dados pessoais. Os procedimentos foram aprovados e autorizados pela Comissão de Ética do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ICS-UL). Para preservar a identidade das instituições escolares, foram escolhidos nomes fictícios para cada escola: Escola Secundária Órbita Profissional (ESOP), Escola Secundária Atena Conteúdo (ESAC) e Escola Artística Mente Expressiva (EAME). Da mesma forma, foram atribuídos nomes fictícios às/aos participantes desta investigação. As escolas foram acedidas por meio de e-mail e/ou telefone e posterior contato pessoal com a direção. Em reunião com a direção das três escolas, entreguei documentos que explicavam de maneira sucinta os objetivos da pesquisa e as técnicas que seriam utilizadas para a recolha de dados e recebi informações sobre as escolas, número de turmas, de estudantes e oferta de cursos.

A observação em cada uma das escolas implicou a presença da investigadora em cada escola duas vezes por semana e quatro horas por dia durante o período planeado e as três fases da pesquisa duraram em média quatro meses em cada escola, com exceção da primeira escola pesquisada, a ESOP, em que este período se alongou por mais tempo devido à pesquisa exploratória anterior (entre fevereiro e maio de 2018)[18]. Nesta pesquisa exploratória fiz observação direta e obtive conversas informais com estudantes e funcionários/as.

A Escola Secundária Órbita Profissional (ESOP), localizada na zona ocidental de Lisboa, possuía 157 estudantes de ensino secundário no ano letivo 2018/19, sendo 126 rapazes e 31 raparigas. Ela é uma instituição predominantemente vocacionada para a lecionação de

[18] No mês de maio de 2018 algumas turmas iam iniciar o estágio profissional e, por causa disso, se afastariam da escola. Como não daria tempo de cumprir as três etapas da pesquisa até este mês, resolvi parar e voltar no início do ano letivo seguinte, ou seja, em setembro de 2018 para começar oficialmente a pesquisa na ESOP.

cursos de cariz técnico e profissionalizante de nível Básico e Secundário. Neste período, os estudantes eram inscritos nos seguintes cursos profissionais: técnico em mecatrónica de automóvel (48 estudantes), técnico de apoio à gestão desportiva (39), técnico em multimédia (36), técnico em desporto (27) e técnico em audiovisual (7). Esta é uma escola com estudantes de nacionalidades diferentes pois, para além dos de nacionalidade portuguesa, havia estrangeiros e filhos/as de imigrantes e a convivência entre estudantes de diversas origens e contextos culturais. Eram jovens dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP - Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Moçambique e São Tomé e Príncipe) e também de países como Nepal, Congo, Brasil, Romênia.

Segundo dados do Projeto Educativo (ESOP 2015-2018), a ESOP "defronta-se atualmente com dificuldades de adaptação às novas realidades, como a diminuição do número de alunos, desatualização das suas instalações técnicas, redução do número de professores e de pessoal auxiliar, envelhecimento do edifício, falta de espaços de convívio para alunos" (p. 4). Não há Associação de Pais e o documento associa este facto com a "baixa expetativa relativamente ao percurso escolar do educando, o facto de muitos dos alunos serem maiores de idade ou estarem perto disso, as habilitações académicas, a instabilidade profissional, a desagregação familiar" (p. 17).

O Projeto Educativo afirma que a imagem tendencialmente desvalorizada dos cursos profissionalizantes na sociedade faz com que estes sejam encarados, geralmente, como "último recurso" para estudantes que possuem um percurso de momentos de insucesso e com baixas expectativas quanto ao seu futuro acadêmico e pretendem concluir a escolaridade obrigatória. "Os alunos têm baixas expetativas quanto ao seu percurso académico e manifestam em geral comportamentos de desinteresse e indisciplina" (Projeto Educativo ESOP 2015-2018, 15).

A população discente da ESOP caracteriza-se por altos índices de abandono e a maioria apresenta rendimento e desempenho escolar baixos, comparados com a média nacional para o mesmo ano letivo. Segundo o *ranking* de escolas de Portugal, a ESOP ocupava a posição entre o 300º e o 350º lugar no ano de 2018/19 (671 escolas profissionais no país). Outro fator a considerar é que "dos alunos a frequentar o ensino secundário, 39,7% beneficiam de Apoio Social Escolar e, destes, 72,6% estão abrangidos pelo escalão A" e "um número considerável de alunos pertence a estratos sociais médios baixos ou baixos" (Projeto Educativo ESOP 2015-2018, 11 e 17), o que indicia ser uma população economicamente desfavorecida.

A Escola Secundária Atena Conteúdo (ESAC), localizada na zona ocidental de Lisboa, possuía 935 estudantes de ensino secundário no ano letivo 2018/19, sendo 453 rapazes e 482 raparigas. Esta instituição oferece quatro cursos científico-humanísticos por onde se distribuíam

os/as estudantes em número variável: ciências e tecnologias (441 estudantes), línguas e humanidades (217) ciências socioeconômicas (205) e artes visuais (72). De acordo com o seu Projeto Educativo (ESAC 2016-2020, 4), a escola serve a uma população discente com idade adequada ao ano de escolaridade que frequenta e é identificada por uma heterogeneidade de dados socioeconômicos e culturais. O documento ainda refere a existência de uma Associação de Pais com uma participação significativa nas reuniões de período com docentes e Diretores de Turma e que 11% de estudantes do nível secundário beneficiam de Apoio Social. Esta escola é caracterizada pelo sucesso escolar estudantil e prosseguimento dos estudos. Segundo o *ranking* de escolas, a ESAC está entre os 120 primeiros lugares em 2018/19 (593 escolas secundárias participantes do *ranking* no país).

A Escola Artística Mente Expressiva (EAME), localizada na zona oriental de Lisboa, possuía 1.319 estudantes de ensino secundário no ano letivo 2018/19, sendo 348 rapazes e 971 raparigas. Ela é uma escola artística onde no 10º ano o currículo é comum e no 11º e 12º anos as/os estudantes inscrevem-se num dos quatro cursos oferecidos, por onde se distribuíam os/as estudantes em número variável: comunicação audiovisual (cinema e vídeo, fotografia, multimédia e som) (213 estudantes), design de comunicação (design gráfico e multimédia) (246), design de produto (design de equipamento) (123) e produção artística (cerâmica, gravura/serigrafia, ourivesaria, realização plástica do espetáculo e têxteis) (287). Segundo o Projeto Educativo EAME (2018-2021, 5), a proveniência socioeconômica do alunado é heterogênea, "21% dos estudantes beneficiam do Apoio Social Escolar. Mais de 40% têm familiares que exercem atividades no campo das artes ou que já foram alunos da escola. Em termos de percurso escolar anterior, cerca de um terço dos alunos repetiram pelo menos um ano de escolaridade e cerca de 15% trocaram de curso no ensino secundário". Esta escola possuía 121 estudantes com necessidades específicas (deficientes motores, surdos, autistas, multideficientes), sendo uma instituição que se afirmava inclusiva, valorizava a diversidade e contava com uma equipa de educação especial e intérpretes de língua gestual (Projeto Educativo EAME 2018-2021).

Após abordar os objetivos desta pesquisa e apresentar o panorama geral das escolas pesquisadas, importa refletir sobre a minha relação enquanto sujeito da pesquisa com o objeto investigado.

2. Reflexividade e posicionalidade metodológica

A reflexividade sociológica integra a análise sobre a relação de quem investiga com o objeto da pesquisa porque o conhecimento produzido por qualquer investigação nunca está isolado do contexto em que foi gerado e de quem gerou os dados. A produção científica não é neutra porque envolve escolhas e é influenciada pelos valores da pessoa que investiga e pelo contexto. No entanto, o esforço para alcançar um conhecimento sociológico objetivo e compreensivo e adotar uma postura e uma linguagem racional sem julgamento de valor foi contínuo.

A estratégia metodológica que compõe reflexividade sobre esta investigação produziu conhecimento, tanto acerca do objeto estudado, como sobre os efeitos desencadeados pela minha presença e interação com os sujeitos participantes - no caso concreto, os grupos de pares nas escolas e alguns indivíduos que apareciam mais isolados – em um processo de construção e desconstrução do conhecimento científico e de mim mesma. A minha experiência pessoal no processo de produção do conhecimento científico será objeto de reflexão neste ponto, bem como outras dimensões processuais, como a escolha do tema, o acesso ao terreno, a interferência e os impactos provocados naquele e os limites e possibilidades das situações ocorridas durante a investigação.

Sou formada em ciências sociais e quando iniciei o doutoramento tinha concluído o mestrado em sociologia 15 anos antes. Fui bolseira/bolsista na licenciatura/graduação e no mestrado, mas as pesquisas realizadas foram de iniciação científica (pesquisas bibliográficas e aplicação de questionários simples) e a minha maior experiência é como docente de sociologia (desde 2011 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro).

O problema social da desigualdade de gênero influenciou diretamente no meu interesse pelo tema. Além da motivação pessoal enquanto mulher feminista, o meu contexto profissional como professora de jovens adolescentes em instituição pública no Rio de Janeiro/Brasil e pesquisadora iniciante nesta temática também me provocaram a escrever o projeto de investigação. Ao conversar e debater com as/os estudantes sobre questões de gênero, entre outros assuntos que os/as tocavam, decidi aprofundar o tema em uma investigação em escolas. Tenho simpatia e aprecio a espontaneidade e irreverência das/os jovens adolescentes e esta população é central para a compreensão da construção de identidades de gênero, devido à característica processual e experimental desta fase da vida, como expliquei no capítulo 1 da tese.

Com pouco conhecimento na área científica dos estudos de gênero, escrevi um pré-projeto com o objetivo de estudar as desigualdades de gênero na escola. A aproximação com abordagens estruturalistas e do feminismo radical me faziam entender as relações de gênero

como uma hierarquia polarizada entre os sexos, com as mulheres vítimas da estrutura de poder. A ideia inicial era dar visibilidade a este problema social, estudar as raparigas a fim de que elas refletissem sobre a sua condição e propor a transformação da realidade em prol da igualdade de gênero. Mas conforme lia, debatia com as orientadoras e aprendia, passei a compreender e a me abrir a outras perspectivas teóricas, a estar receptiva aos dados provenientes do terreno e a utilizar as abordagens teóricas com liberdade. Tecendo diálogos e pensamentos, encontrei outras possibilidades de estudar o assunto do gênero na juventude e especifiquei no tema da construção e desconstrução de identidades de gênero.

A experiência como aluna e como professora me fazem conhecer a instituição escolar em ambas as perspectivas e, por isto, a vida escolar e o modo como as escolas operam me são familiares. Entretanto, o contexto escolar e sociopolítico brasileiro é diferente do português e já faz quase três décadas que terminei a escola, enquanto estudante. Sou simultaneamente familiar e estranha ao meu objeto de estudo e a exterioridade na relação que tenho com os investigados é dupla: sou externa por ser estrangeira e pela diferença etária. Sinto-me à vontade entre estudantes e no ambiente escolar, tenho entusiasmo e prazer na pesquisa desenvolvida. Acredito que, se não tivesse experiência como professora, poderia ficar constrangida com o clima agitado, já que conviver com esta agitação é parte da vivência no magistério, mas quem se incomoda com certa euforia juvenil não se sente confortável em uma escola.

Os primeiros meses no campo foram de apreensão, dúvidas e receios quanto à interação com os/as informantes. Em que medida poderei construir uma relação de empatia, confiança e reciprocidade com os sujeitos da pesquisa? Como me aproximar dos/as jovens e criar situações que favoreçam a minha convivência com eles e elas? Como a minha experiência profissional me favorece ou, ao invés, me condiciona? Por ser mulher, adulta, brasileira, que tipo de conversas e atitudes inibo ou provoco? Que estereótipos e preconceitos influenciam na minha imagem? Estas foram questões recorrentes.

A diferença etária e de nível educacional colocava assimetrias de poder entre mim e as/os estudantes. Não queria ser diretamente associada às professoras ou autoridades e procurei adequar a minha imagem de acordo com os/as estudantes. Durante todo o processo de pesquisa nas escolas, me vestia de forma casual (tênis, jeans, mochila), diferente das professoras, que costumavam usar roupas formais. Muitas vezes encontrei-me com estudantes dentro do autocarro/ônibus ou do metro/metrô e na rua a caminho das escolas (muitas/os docentes usavam carro). Às vezes levava marmita e comia no bar das escolas e, desta forma, procurei me tornar acessível e simpática, me aproximar dos espaços de interação e construir um eixo de identificação com os/as jovens.

Por ser investigadora brasileira, quando interagia com os/as jovens, alguns demonstravam curiosidade a respeito do Brasil, outros/as me confrontavam com estereótipos da violência e pobreza. Algumas interações fizeram com que o meu *status* de adulta ficasse em segundo plano e me tornasse mais próxima deles/as. Uma aluna disse querer ir ao Brasil porque gostava dos homens brasileiros. Outra disse que a violência nas favelas brasileiras é tanta, que "-os bandidos tiram o fígado dos sujeitos vivos" (Diário de campo, ESOP, 26/02/18). Um aluno me perguntou sobre o brigadeiro de ganza/maconha, pois "-cá [em Portugal] não há" (Diário de campo, ESOP, 21/09/18).

Em conversa informal com quatro rapazes da ESOP, eles referiam ter vontade de conhecer o Brasil. Falavam das praias, da beleza natural e dos filmes que abordam violência, favela, pobreza, tráfico de drogas, racismo. "-Mas [o racismo] lá [no Brasil] é diferente. Os negros são parte da cultura, estão lá desde o início. Cá é pior porque não somos daqui". A questão racial é um tema que tocava os alunos da ESOP, já os tinha ouvido em outra ocasião falar sobre racismo e brigas em Lisboa: "-os pretos tavam a defender o preto contra o branco. Se fosse outro preto, ninguém ligava pra isso" (Diário de campo, ESOP, 20/11/18 e 04/10/18).

O estereótipo da mulher brasileira como provocativa e que rivaliza com as portuguesas na conquista pelos homens foi notado quando ouvi de um aluno que "as mulheres portuguesas têm inveja das brasileiras porque elas roubam seus maridos" (Diário de campo, ESOP, 20/11/18). A conversa entre funcionários da secretaria da ESAC também tocou neste estereótipo quando um deles, ao contar um caso em que o marido traiu a mulher, disse: "-este é o exemplo da boa pega marido", ao que a funcionária responde "-é brasileira? Só pode ser né, são elas que são assim!". Todos dão risadas, parecendo concordar com a afirmação (Diário de campo, ESAC, 21/02/19).

Piscitelli (2008), em sua pesquisa sobre migrantes brasileiras, alega que estas mulheres em contexto europeu são sexualizadas e racializadas, independente de trabalharem ou não no mercado do sexo ou da cor da pele ser mais clara ou mais escura. Pessoa (2020, 225) refere que as representações sobre as subjetividades brasileiras têm a ver com a praia, o calor, o carnaval, o futebol, o movimento dos corpos e a sua recorrente exposição: "As representações sobre a feminilidade brasileira estão inseridas em uma lógica de dominação pós-colonial retratada pela sensualidade, pelo cuidado, pela simpatia, pela alegria e pela baixa capacidade intelectual".

Após relatar um breve resumo da minha trajetória acadêmica, a escolha do tema, o início do trabalho de campo com os primeiros contatos informais nas escolas e a minha relação com o terreno, passo a tratar da justificação metodológica, da triangulação das técnicas utilizadas e como foi planeada/ planejada a análise dos dados recolhidos e produzidos.

3. Procedimentos éticos, triangulação de técnicas e análise dos dados

As relações quase terapêuticas no processo de pesquisa e a proximidade entre mim e as/os participantes colocaram demandas contínuas que exigiram prudência na forma de interagir e fazer perguntas. A responsabilidade em colocar jovens a falar poderia provocar reações imprevistas e como agir nestes casos específicos foi objeto de constante reflexão, consultas à comunidade científica e tomada de decisões.

O projeto desta investigação e os seus instrumentos de recolha de dados foram submetidos à Comissão de Ética do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ICS-ULisboa), tendo recebido parecer positivo. Os procedimentos éticos requeridos em pesquisas desta natureza - envolvendo populações vulneráveis (jovens adolescentes) e temas sensíveis (identidades de gênero) - foram garantidos. A orientação quanto aos princípios éticos foi consultada no código deontológico da Associação Portuguesa de Sociologia (APS, 2008).

Foi assegurado pela investigadora e comunicado aos sujeitos que concordaram em cooperar com a pesquisa a garantia de anonimato e a confidencialidade dos dados, dando-lhes liberdade para tirar dúvidas e receber os esclarecimentos solicitados. Para além disto, também foram informados que, uma vez começado a participar da pesquisa, tinham o direito de desistir a qualquer momento. O Termo de Consentimento Informado (TCI), que informa os participantes sobre o propósito geral da investigação, foi entregue e assinado pelos/as jovens participantes e adultos responsáveis pela sua educação (encarregado/a de educação). O anonimato dos jovens, das suas famílias e das escolas foi rigorosamente mantido utilizando-se pseudônimos e os arquivos com as informações pessoais não foram vinculados com os arquivos da tese.

A gravação das entrevistas foi utilizada apenas para fins de transcrição – integralmente realizada pela investigadora – e, após esta fase, os arquivos de áudio foram eliminados. A base de dados foi protegida e o material produzido será guardado por cinco anos e eliminado após esse período. A divulgação da pesquisa será feita com base na estrita confidencialidade dos dados pessoais e institucionais.

As interpretações dos discursos e práticas juvenis se conjugam nesta pesquisa com a triangulação metodológica (três técnicas utilizadas para o mesmo objeto de estudo: observação, grupos focais e entrevistas individuais) e com a triangulação dos espaços e dos sujeitos observados comparativamente nas três escolas. São três contextos de observação e pontos de

vista complementares: o da investigadora, o dos/as estudantes em grupo e o de cada estudante individualmente.

A triangulação metodológica consiste no uso de múltiplas técnicas de recolha de dados para investigar o mesmo fenômeno, facultando o cruzamento das informações recolhidas com objetivo de promover maior reflexão e compreensão dos resultados obtidos (Roulston, 2010, 84; Denzin e Lincoln, 2000). Cada técnica possui objetivos distintos e as informações separadas são trazidas para o corpo teórico e, em conjunto, complementam a transversalidade da teoria que as une (Bazeley & Kamp, 2012).

As três técnicas foram usadas para observar as práticas juvenis, ouvir e compreender a forma como os sujeitos se comunicavam e os seus pontos de vista. Interessou o significado do que foi dito, as ações e interações juvenis no cotidiano escolar e a interpretação dos comportamentos e dos discursos singulares. O enfoque escolhido valorizou as categorias subjetivas da experiência, as formas de sentir, pensar, conhecer, interagir, performar. Para compreender as experiências juvenis, as suas trajetórias e a construção de gênero, o conhecimento produzido foi baseado em seus discursos e práticas. A triangulação estabelecida se justifica pela complexidade do objeto estudado, pelo referido interesse nas atividades do dia a dia dos sujeitos no que diz respeito às interações entre pares, práticas e expressões de gênero e pelos significados dados às suas ações.

Os dados produzidos pelas diferentes técnicas podem ser contraditórios. Ao prestar atenção nas coerências e incoerências dos discursos e práticas de cada participante, as aparentes contradições não foram ignoradas ou omitidas aqui, mas interpretadas e analisadas. Entretanto, a complexidade das trajetórias individuais poderia gerar também “incoerências” com a utilização de apenas uma técnica de recolha de dados e, mesmo ao optar pela não triangulação metodológica, há sempre a possibilidade de captar comportamentos e/ou narrativas aparentemente contraditórias de um mesmo indivíduo. O sujeito unificado é uma ilusão (Lahire, 2004).

Pretendeu-se compreender de forma aprofundada um tema sensível, pois tem a ver com questões íntimas que costumam ser compartilhadas com pessoas com as quais se tem confiança. O tema é também complexo, pois as identidades de gênero envolvem realidades associadas a diferentes contextos, noções, multissocializações, áreas de saber e dimensões da vida.

A observação permitiu conhecer as práticas dos e das participantes, as suas formas de interação entre pares e os grupos existentes nas escolas, seus hábitos, práticas, expressão visual e interesses. O que foi vivido no terreno foi transformado para a linguagem escrita, ou seja, a experiência empírica e os dados da observação foram convertidos em texto de forma a não

apenas descrever os factos, mas analisar as consequências dos atos observados, produzir resultados e formular uma interpretação teórica. O que suscita a atenção na observação requer depois conversas, perguntas e debates com as/os participantes acerca dos acontecimentos observados pela investigadora a fim de que aquelas/es expliquem os sentidos das práticas observadas. As perguntas e tópicos abordados nos grupos focais e nas entrevistas individuais foram provocados pela observação do que pareceu relevante.

A discussão em grupo focal é particularmente adequada para aceder a crenças, opiniões, atitudes de grupos de sujeitos de um mesmo contexto sobre um ou mais tópicos de discussão. Nesta pesquisa, os oito grupos focais realizados (dois na ESOP, três na ESAC e três na EAME) visaram identificar e compreender representações, significados e referências de feminilidades e masculinidades nas interações e nos discursos dos/as jovens sobre si e sobre as/os outras/os. Os grupos focais também permitiram conhecer o contexto juvenil, apanhar as narrativas entrecruzadas, o confronto de opiniões coletivas e como o discurso se construiu em interação (consenso, confronto e pluralidade de pontos de vista).

Esta técnica funciona como dispositivo de debate de opiniões, visões de mundo e representações coletivas por pessoas de um mesmo contexto social (Ferreira, 2017b). A produção dos dados nesta pesquisa foi feita com base na interação de cada grupo e possibilitou a análise do meio social dos entrevistados e entrevistadas, das suas vivências e experiências enquanto grupo representante de um contexto comum (Weller, 2010). Os grupos focais ajudaram a conhecer os modelos que orientam as ações dos sujeitos e foram um recurso preparatório para as entrevistas individuais, para se fazer emergir temas que foram posteriormente aprofundados, identificar e selecionar pessoas a serem entrevistadas e continuar a ganhar confiança das/os participantes. O debate coletivo encorajou os/as participantes a conversarem entre si e a discutirem e comentarem sobre os temas lançados pela investigadora/moderadora[19].

Gubrium e Holstein (2002) afirmam que a técnica opera bem em grupos de crianças e jovens. Segundo os autores, entrevistar jovens permite que eles e elas deem voz às suas próprias interpretações e pensamentos sem a dependência exclusiva das interpretações adultas sobre as suas vidas. Tópicos que são pertinentes para o grupo, mas que não ocorrem com frequência em conversas ou interações diárias também podem funcionar muito bem nos grupos focais de jovens.

[19] Para minimizar o efeito adultocêntrico, a moderadora da discussão evitou interferir na dinâmica da conversa entre os/as participantes.

Segundo Peek e Fothergill (2009, 46) as informações produzidas nos grupos de discussão são peculiares, já que se recorre a diversos estímulos, como a pergunta "quebra-gelo" ou materiais de estímulo. As autoras afirmam que a dinâmica dos grupos focais permite encorajar pessoas a dizerem coisas que possivelmente não seriam ditas em entrevistas individuais[20] e que estes *insights* não estariam acessíveis sem a interação proveniente do grupo, devido à influência sinérgica das pessoas sobre as opiniões das outras. Os discursos dos colegas colaboram para o crescimento de uma consciência coletiva sobre o tema debatido.

As/Os participantes podem fornecer diferentes tipos de informação em grupos focais e em entrevistas individuais. Este facto/fato tem a ver com a interação entre os elementos do grupo – no qual as pessoas fornecem comentários que orientam o que as outras dirão ou serão orientadas pelo que as outras disseram, com discursos produzidos na interação, onde a opinião coletiva é construída social e situacionalmente (Roulston, 2010, 38). Neste caso, a interpretação e teorização do/a investigador/a são importantes na análise do material produzido e no contraste entre os discursos de cada um/a no grupo e na entrevista. As opiniões, divergentes e convergentes, foram comparadas umas com as outras na interpretação, bem como o levantamento das diferentes ou semelhantes configurações simbólicas, normas e valores partilhados pelo grupo (Ferreira, 2017b). Nos grupos focais, os pontos de vista são criados e mediados através da interação do grupo e facilitam mudanças de perspectivas, ao invés de indivíduos dentro de grupos, o próprio grupo foi considerado a unidade de análise.

Algumas autoras (Smithson, 2000; Peek e Fothergill, 2009) advertem para limitações relacionadas ao uso da técnica, como lidar com membros que dominam a situação, indivíduos relutantes para falar, relações de poder e reprodução de discursos normativos. Mas estes problemas podem ser contornados em grupos focais mais homogêneos e sem assimetrias de poder entre as/os participantes. Estes problemas ocorreram em alguns grupos nesta pesquisa, que comentarei adiante.

Considerando as subamostras de forma autônoma, os sujeitos que participaram da pesquisa formam um coletivo homogêneo do ponto de vista etário e de contexto escolar: eles conheciam-se relativamente (pelo menos superficialmente, por conviverem no mesmo espaço escolar) e frequentavam o mesmo nível de ensino na mesma escola. Por possuírem experiências parecidas ou condições de vida similares enquanto jovens e estudantes, houve um ambiente de maior conforto para os/as participantes. Percebeu-se que elas/es sentiram-se seguros para

[20] A afirmação não invalida que, dependendo da atuação da entrevistadora e como o tema abordado é sensível, as pessoas se possam abrir mais no contexto de uma entrevista individual aprofundada. Por isso, as duas técnicas de entrevistas são consideradas em complementaridade nesta investigação.

compartilhar os seus pontos de vista, que nem sempre foram consensuais dentro do grupo. Além desta vantagem, outro ponto importante a destacar é que alguns aspectos do convívio dos/as participantes não poderiam ser captados na entrevista individual.

As 24 entrevistas (oito em cada escola) individuais facilitaram a compreensão das narrativas subjetivas, trajetórias e opiniões pessoais e possibilitaram a compreensão da diversidade dos sujeitos da amostra teórica. Segundo Ferreira (2014, 982), a entrevista compreensiva é uma "forma de improvisação preparada, informada e controlada", possui estrutura e propósito definido e envolve uma abordagem específica e técnicas de questionamento. Na entrevista, os jovens foram abordados como capazes de produzir explicações e significados sobre as suas ações.

Brinkmann e Kvale (2015, 4) sustentam que a entrevista na investigação qualitativa é uma "inter-visão", onde o conhecimento é construído na "inter-ação" entre o/a entrevistador/a e o/a entrevistado/a e em que ocorre uma "inter-mudança" de pontos de vista entre duas pessoas que conversam sobre um tema de interesse mútuo. Isto significa que a entrevista compreensiva é complexa e aprofundada, detalhada e densa, com uma interação capaz de trazer à tona uma memória reflexiva por parte do/a entrevistado/a, que permite construir conhecimento e provocar trocas construtivas em ambas as pessoas que conversam.

A interpretação subjetiva permite comentar, valorizar, relacionar e contrastar o que é dito com outros factos/fatos e não apenas escutar, mas interagir, estimular a reflexividade, conferir ênfase no diálogo e produzir um discurso que decorre desta influência recíproca. Para Kaufmann (2013, 87 e 90), a relação entre pesquisador/a e interlocutor/a deve ter proximidade, envolvimento, empatia e simpatia: "o pesquisador deve ser amável, positivo, aberto a tudo aquilo que diz o seu interlocutor […]. O humor é uma técnica particularmente eficaz: um pesquisador alegre e sorridente obtém resultados incomparavelmente superiores aos de um pesquisador melancólico e fechado". Informalidade, espontaneidade, naturalidade são características importantes na realização das entrevistas para que os jovens as dissociem das entrevistas avaliativas ou de controle, que fazem parte de suas experiências. Como afirma Ferreira (2017b), deve-se tornar esta técnica o mais "*youth-friendly*" possível.

Burgess (1997, 113) refere-se ao/à investigador/a como "um/a amigo/ e um/a confidente que mostra interesse, compreensão e simpatia pela vida da pessoa com quem mantém uma conversa". Estar atenta ao processo de inquirição é crucial para construir conversas amigáveis e respeitosas, sem imposição de ponto de vista ou julgamento. Nesta tese, os discursos dos/as participantes foram apreciados e comentados para estimular maior reflexão e demonstrar o interesse da investigadora, e não para que houvesse concordância ou discordância.

A análise de conteúdo desta investigação visou interpretar a relação entre o sentido subjetivo da ação, as práticas dos sujeitos e o contexto em que decorreram as suas ações. Foi utilizado o *software* profissional de dados qualitativos MAXQDA, que auxiliou na análise dos dados empíricos. De forma específica, adotou-se a análise categorial temática por ser uma alternativa adequada para estudar valores, opiniões, atitudes e crenças, através de dados qualitativos. Esta modalidade de análise foi aplicada aos três níveis de recolha de dados: observação, grupos focais e entrevistas. A análise categorial temática consistiu no desmembramento dos textos transcritos em categoriais agrupadas analogamente. A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo a analogia. As categorias são classes que reúnem um grupo de elementos sob um título genérico e o agrupamento é efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (Bardin, 2009, 117). O material recolhido foi organizado com a classificação das categorias e as dimensões de semelhanças e diferenças entre os discursos. Para cada nível destacam-se categorias e subcategorias de análise (homogêneas e mutuamente exclusivas). O procedimento de categorização foi misto, ou seja, as categorias foram construídas com base no referencial teórico pré-definido (procedimento por caixas), mas foram também criadas indutivamente a partir dos dados (procedimento por milhas).

Durante os quatro meses de pesquisa exploratória na ESOP, construí uma grelha/roteiro de observação do que pareceu relevante de acordo com o objeto da tese, que foi ajustada ao longo do processo e dividida em sete categorias de análise. Esta grelha estabeleceu categorias, elementos e indicadores que permitiram reconhecer as diferentes construções e expressões de gênero. Ao observar a rotina escolar, registei/ registrei as seguintes categorias: a) espaço e relação dos jovens com o espaço; b) indumentária e imagem; c) objetos e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); d) atos, emoções, linguagens corporal e verbal; e) práticas e comportamentos; f) acontecimentos (atividades organizadas na escola fora da sala de aula); g) sujeitos e expressões visuais e corporais de gênero.

Foram construídas grelhas/roteiros de análise específicas para os grupos focais e para as entrevistas. As grelhas foram organizadas em categorias temáticas e subcategorias com as suas respectivas descrições. Quanto aos grupos focais, as dimensões de consenso, de pluralidade de pontos de vista e de confronto, bem como os sinais comunicacionais associados ao discurso gravado - risos, tom de voz, gritos, expressão corporal e facial - foram analisados. Foi realizada uma análise comparativa entre as discussões de cada tema nos oito grupos focais. Os dados produzidos foram interpretados e teorizados, construindo a relação entre os sujeitos e o contexto. As análises foram ilustradas com excertos das entrevistas.

Esta investigação não pretendeu analisar somente as variáveis clássicas (como classe, raça, sexo, idade), mas também marcadores sociais pertinentes em função do objeto empírico, que indicam diferenças na população estudada. Nesta pesquisa, as diferenças de classe, percurso formativo, práticas corporais e socioculturais, sexualidade e "raça" mostraram-se relevantes em sua articulação com o gênero no contexto estudado, de acordo com a abordagem interseccional construtivista.

O texto final da tese será entregue para a comunidade acadêmica, mas também para as comunidades escolares. Como os/as estudantes participaram na produção do conhecimento, a remissão dos dados é apreciada como um elemento ético, político e científico fundamental para esta pesquisa.

A triangulação proposta encontrou o desafio de transcrever e interpretar a grande quantidade de dados produzidos e considerou o "olhar, o ouvir e o escrever", disciplinados e orientados pela teoria e pela empiria como momentos estratégicos essenciais para a construção do conhecimento em ciências sociais (Oliveira,1996). A seguir explico a dimensão do "olhar", ou seja, o que foi observado no cotidiano escolar e como decorreu este processo.

4. Observação do espaço escolar

A primeira fase da pesquisa de terreno foi realizada com a observação direta visual e auditiva, sem interação verbal. Não estava previsto no desenho da pesquisa viver como aluna, assistir a aulas e realizar atividades com a população pesquisada porque, primeiro a pesquisa não envolve aspectos didáticos e pedagógicos da instituição, segundo porque seria mais moroso e burocrático negociar a minha entrada nas salas de aula. A observação direta, portanto, foi realizada em espaços fora das salas de aula, em que eu ficava um pouco distanciada dos/as jovens. Seja no bar, no pátio ou no portão da escola, eu ficava sozinha e nem sempre dava para participar ou mesmo ouvir as conversas das/os estudantes. Foram observados espaços interiores de fachada e de bastidores, além dos espaços exteriores confinantes a escola.

Segundo Burgess (1997, 239), "o investigador deve perturbar o menos possível no processo social observado". Para não ser invasiva e não ter um olhar incômodo, evitava olhar abertamente para as/os estudantes e, enquanto observava, lia, tomava café, comia, escrevia ou ficava no telemóvel/celular. As conversas informais aconteceram as vezes em que comi e dividi a mesa com alguém ou quando me dirigi diretamente a alguns/mas estudantes. Estas interações ocorreram mais na ESOP, onde o período de observação foi mais longo (devido à pesquisa exploratória) e porque o número de estudantes era pequeno, sendo mais fácil identificá-los.

Ao sair do "olhar comum" em direção a uma "visão sistemática" do terreno (Patton, 1980) procurei identificar as práticas, acontecimentos e interações tal como se desenrolavam nos seus contextos reais. Nesta investigação, interessou observar a construção e desconstrução de gênero em movimento, a sua dinâmica nos cenários da vida cotidiana, centrando-se nas práticas discentes, sem as dissociar dos processos sociais que as geram. Almejou-se estabelecer uma relação de confiança entre mim e as/os jovens através da familiarização com os grupos de pares constituintes deste cotidiano e dos sujeitos envolvidos com a pesquisadora.

Foram observadas as interações, as práticas corporais e sociais juvenis, como jogos, brincadeiras, desporto, amizades, namoros; a diversidade de estilos de vestimentas e acessórios; os elementos físicos presentes, como telemóveis/celulares, skate, coluna/caixa de som, guitarra/ violão; as aproximações e demonstrações de afeto, os afastamentos e conflitos; as atividades organizadas na escola fora da sala de aula e o envolvimento ou não dos estudantes nelas; as expressões corporais, visuais e de gênero femininas, masculinas e não binárias.

A observação participante nas três escolas foi pontual, realizada em momentos em que assisti a palestras e atividades que aconteceram fora das salas de aula. Nestes espaços, pude sentar-me junto às/aos estudantes, assistir às apresentações e observar como se comportavam e interagiam. Desta forma, a técnica de observação realizada não foi, nem como participante plena, nem como espectadora separada da cena, mas ficou no meio entre um e outro extremo.

A fase de observação foi realizada com o registo/registro contínuo em diário de campo das situações, acontecimentos e conversas informais nas escolas. Além das notas descritivas, também apontei reflexões pessoais sobre as minhas impressões e sentimentos no terreno. No início do trabalho de campo em cada escola me apresentei aos/às alunos/as como estudante de doutoramento e expliquei o propósito da pesquisa que pretendia desenvolver na escola. Falei sobre as três fases da pesquisa, a participação voluntária, os procedimentos éticos e a confidencialidade das informações. Evitei utilizar a palavra "gênero" para expor o objetivo da investigação, pois tive receio de haver interpretações equivocadas e dizia que pretendia estudar as diferenças e semelhanças no processo de socialização de rapazes e raparigas.

A Escola Secundária Órbita Profissional – ESOP – fica em um prédio de quatro andares e os espaços de maior observação nesta escola foram o bar e a biblioteca, onde assisti a alguns eventos. O bar era o local onde os estudantes comiam, conversavam, jogavam cartas, ouviam música e usavam o telemóvel/celular. Havia oito mesas, doze bancos e dez cadeiras, uma TV, dois micro-ondas e um balcão com duas funcionárias que vendiam lanches. A biblioteca se dividia em três ambientes: um com dez computadores e cadeiras, outro com cinco poltronas e outro com quadro branco e cerca de quarenta cadeiras. Outros espaços observados foram os

corredores, escadas, pátio de entrada, portão e nas imediações da escola. No portão, as/os estudantes conversavam, fumavam, jogavam cartas, ouviam música em colunas de som e andavam de skate na rua.

A Escola Secundária Atena Conteúdo – ESAC – possui três blocos de prédios de três andares cada. O bloco da entrada principal possuía um átrio, onde assisti a alguns eventos. Os espaços por onde mais circulei foram o bar e o átrio, que possui uma arquibancada em formato de ele (L) com oito degraus onde os jovens interagiam nos intervalos. No andar de cima, havia a sala da Associação de Estudantes (AE), três mesas de matraquilho/totó, a biblioteca e várias mesas com cadeiras, onde os estudantes se sentavam para comer, conversar, estudar. A Associação, que parecia ativa na escola, mantinha uma rádio que funcionava nos intervalos, com músicas a volume alto, geralmente *rap*, *trap* e *pop*.

Na parede de cima da entrada do prédio da Escola Artística Mente Expressiva – EAME – lê-se "ⒶMO-TE", com o símbolo anarquista e podia-se ver muitos estudantes na frente do portão durante todo o dia, mas principalmente nos intervalos entre as aulas. Nos corredores do prédio de seis andares havia sempre exposição dos trabalhos dos/as discentes: fotografias artísticas, desenhos, peças de cerâmica, textos, portfólios, cartazes. As obras expostas davam um clima de criação, inspiração, liberdade e criatividade. O meu local de observação privilegiado era o *hall* de entrada da escola, onde havia sofás próximos à porta, como uma sala de estar (dois sofás de quatro lugares, cada). Quando eu me sentava no sofá de frente para a porta de vidro da escola podia visualizar o portão, onde muitos estudantes fumavam, bebiam, andavam de skate, jogavam bola, conversavam, comiam, ouviam música em colunas de som e tocavam guitarra/violão. Havia micro-ondas nos corredores de dois andares, com mesas e cadeiras próximas. O bar ficava na frente da escola (entre a porta de entrada e o portão), havia um balcão com duas funcionárias que vendiam lanches, que possuía 11 mesas e 44 cadeiras, além de outras mesas e cadeiras próximas do lado de fora. Havia uma Associação de Estudantes (AE) que parecia ativa na escola e, na sala da Associação, que ficava perto da porta da entrada, os estudantes reuniam-se toda semana de tarde e podia se ver cartazes espalhados pelos corredores da escola com informações e recados da AE.

Os dados da observação são analisados nos capítulos seguintes, articulados com os dados produzidos a partir dos discursos dos/as jovens participantes desta pesquisa. Uma vez explicado como se deu o processo de observação no terreno, exponho a seguir como se deu o desenvolvimento dos grupos focais e apresento o perfil discente participante desta pesquisa.

5. Grupos focais e perfil discente

Foram realizados oito grupos focais com um total de 56 participantes (31 raparigas e 25 rapazes). O tamanho ideal do grupo indicado na literatura é entre seis e oito membros, para que todos tenham a oportunidade de falar e para que haja diversidade de opiniões (Barbour, 2014; Bryman, 2012; Peek e Fothergill, 2009), mas houve certa variação neste número, como indico a seguir.

Foram planeados três grupos focais com participação voluntária em cada escola - um somente com raparigas, um somente com rapazes (grupos intragêneros) e um grupo misto (intergênero) porque importava perceber se havia semelhanças ou diferenças nos processos interativos entre os grupos intragêneros e intergêneros. Entretanto, somente na ESAC a distribuição foi feita desta forma, onde foram realizados três grupos com um total de 24 participantes, o primeiro com quatro raparigas, o segundo com nove rapazes e o terceiro com 11 participantes (sete raparigas e quatro rapazes). Na ESOP foram feitos dois grupos intragêneros com um total de nove participantes, um com cinco raparigas e outro com quatro rapazes e, devido à baixa adesão das/os discentes, não pude organizar um terceiro grupo misto, como havia previsto. Na EAME foram realizados três grupos intergêneros com um total de 23 participantes, o primeiro com seis participantes (quatro raparigas e dois rapazes), o segundo com oito participantes (quatro raparigas e quatro rapazes) e o terceiro com nove participantes (sete raparigas e dois rapazes). Foram três grupos intergêneros porque tive que marcar as sessões em horários específicos que algumas turmas tinham disponíveis para participar e, por isto, não tive como organizar sessões só com rapazes ou só com raparigas nesta escola.

Todas as oito sessões foram realizadas no espaço escolar porque, ao não precisar de deslocamento, ficou mais fácil haver interesse e adesão. As direções das três escolas cederam uma sala que não seria ocupada no horário combinado. As sessões da ESOP e outras duas sessões da EAME ocorreram no horário do almoço e foi oferecido um lanche às/aos participantes. Em uma sessão da EAME e nas sessões da ESAC não houve lanche porque ocorreram de tarde, após o almoço.

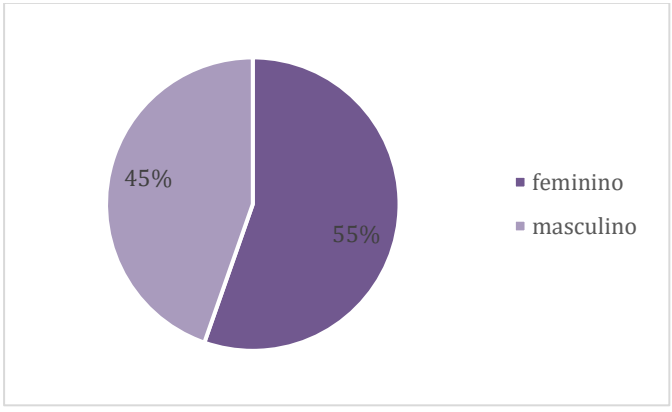
As cadeiras foram dispostas em círculo para que todos pudessem se ver e para que gerasse um diálogo democrático, sem posição de destaque. Foi explicado o objetivo da pesquisa e a importância da participação voluntária de cada jovem. Os tópicos foram lançados de forma flexível, com base em uma escuta ativa interessada nos discursos e conteúdos enunciados pelos membros do grupo. Atuei como moderadora, incentivei o intercâmbio espontâneo entre os/as participantes e deixei os grupos à vontade para se expressarem, mas em uma configuração específica e controlada.

As sessões foram gravadas em áudio para fins de transcrição e análise, tiveram a duração média de 1 hora e 40 minutos e em cada uma fui acompanhada de um/a assistente que tomou notas do processo (foram geradas 152 páginas de transcrição com fonte *times new roman* 12 e espaço 1,5). Destas 152 páginas transcritas, apenas 37 são da ESOP porque foram apenas dois grupos e também os/as estudantes não desenvolveram tanto os tópicos propostos.

Antes da discussão, as/os estudantes receberam o termo de consentimento informado e um questionário sociográfico com nove perguntas (todas/os encarregadas/os da educação já haviam entregue previamente o termo de consentimento dos/as seus/suas educandos/as). Os questionários entregues às/aos participantes dos grupos focais tiveram o objetivo de traçar um perfil geral dos sujeitos participantes e enquadrar os discursos obtidos. A seguir, apresento o mapeamento destes dados.

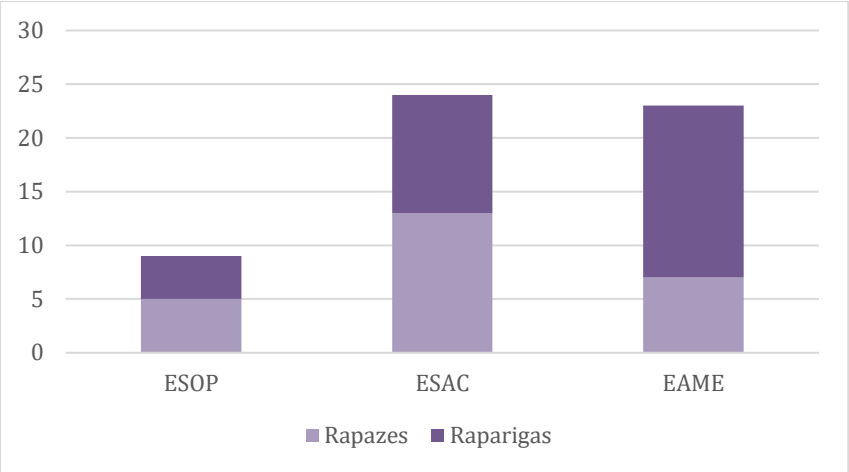
Cada escola possuía proporções diferenciadas de estudantes por gênero. A ESOP e a EAME apresentam um contexto de maioria de presença de um gênero (masculino e feminino, respectivamente), enquanto na ESAC há uma paridade quantitativa de gênero. Na ESOP eram cerca de 80% de rapazes e 20% de raparigas, a EAME possuía cerca de 75% de raparigas e 25% de rapazes e a ESAC era a mais equilibrada, com 51,5% de raparigas e 48,5% de rapazes. Apesar disso, consegui uma amostra equilibrada de participantes das três escolas pesquisadas, que compreende o total de 56 estudantes, os quais, nove são da ESOP (quatro rapazes e cinco raparigas), 24 da ESAC (13 rapazes e 11 raparigas) e 23 da EAME (sete rapazes e 16 raparigas). Dos 56, portanto, 31 eram do sexo feminino (55%) e 25 do sexo masculino (45%).

Figura 1 – Participantes nos grupos focais por sexo



Fonte: elaboração própria.

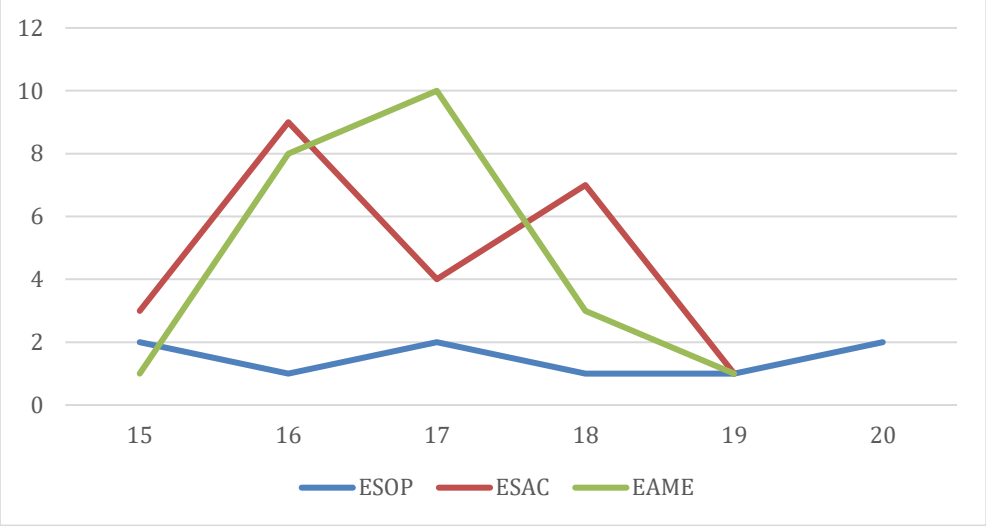
Figura 2 – Participantes nos grupos focais por sexo e escola



Fonte: elaboração própria.

Os sujeitos pesquisados possuíam entre 15 e 20 anos de idade, sendo que apenas na ESOP havia uma aluna e um aluno com 20 anos de idade. Nas outras escolas, não havia estudantes de 20 anos e, como descrito no Projeto Educativo ESOP 2015-2018, muitos/as estudantes do ensino secundário desta escola eram maiores de idade e nesta subamostra, 33% do total têm entre 19 e 20 anos. As idades predominantes da amostra foram 16, 17 e 18 anos:

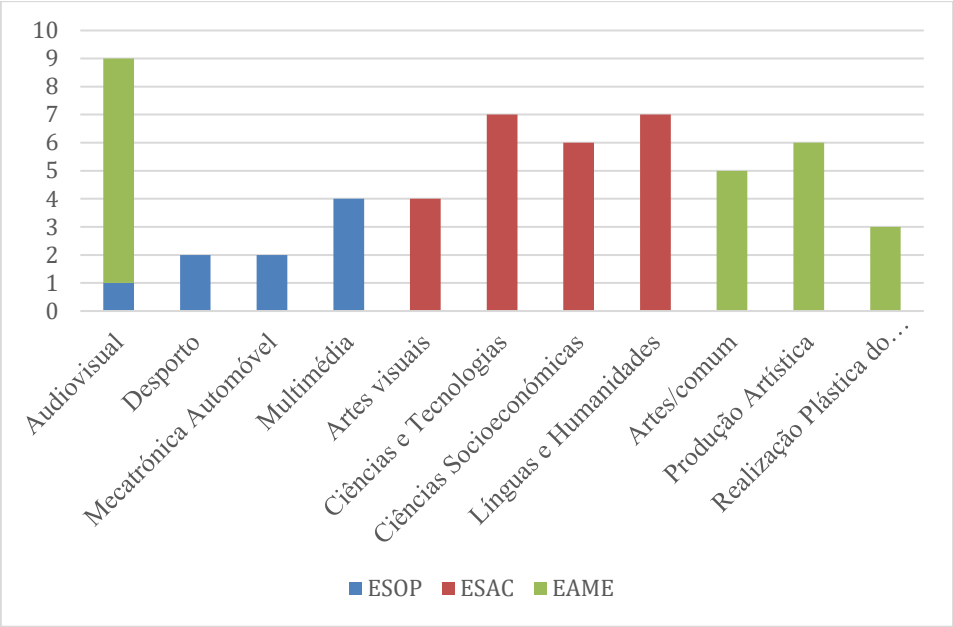
Figura 3 – Participantes nos grupos focais por idade e escola



Fonte: elaboração própria.

Todos os/as participantes frequentavam entre o 10º e o 12º ano de escolaridade e estavam distribuídos nos seguintes cursos:

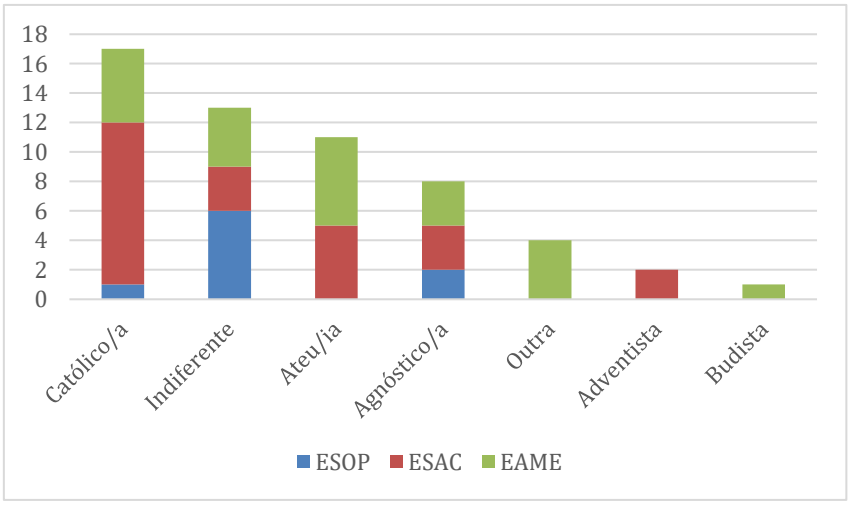
Figura 4 – Participantes nos grupos focais por curso e escola



Fonte: elaboração própria.

Quanto à religião, os dados mostram maior número de estudantes católicos, especialmente na ESAC onde são 11, o que corresponde a 45,8% desta subamostra. Na ESOP, apesar de ser uma escola multicultural, a maioria dos participantes nos grupos focais é indiferente quanto à religião (66,6%) e há apenas um estudante católico. Na EAME, entre os participantes nos grupos focais, há uma maior diversidade de crenças e não crenças, com destaque para o número expressivo de ateus/ias, de 26%. Na ESAC este grupo representa 20,8%.

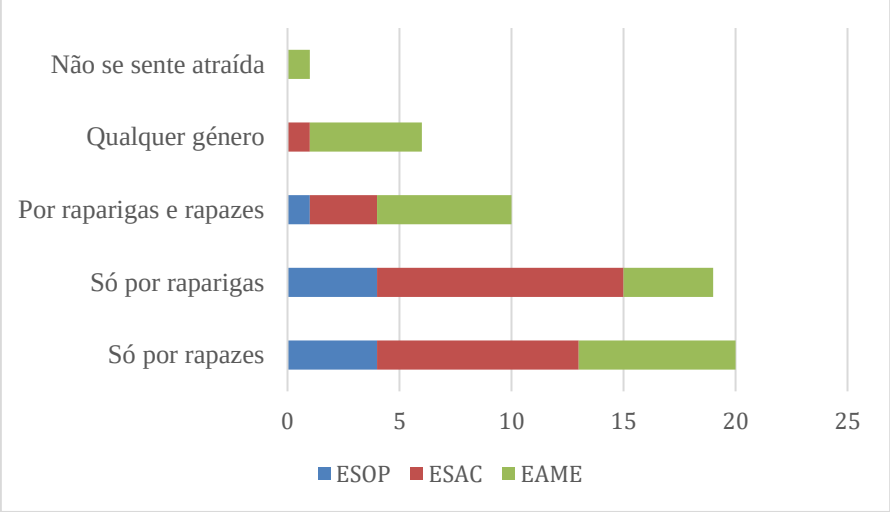
Figura 5: Participantes nos grupos focais por religião e escola



Fonte: elaboração própria.

Em relação à orientação sexual, na pergunta "tendo em conta as tuas relações afetivas e sexuais, dirias que normalmente sentes-te atraída/o por", as/os participantes escolhiam entre as opções contidas na Figura 6. A forma da pergunta realizada deixou os jovens à vontade para responderem sem delimitar uma orientação sexual específica, pois alguns/mas poderiam não se sentir confortáveis em se enquadrar em uma definição fechada de orientação sexual.

Figura 6 – Relações afetivas e sexuais das/os participantes nos grupos focais por escola



Fonte: elaboração própria.

Pode-se inferir que a maior parte dos estudantes respondeu ser heterossexual (rapazes que só se sentem atraídos por raparigas, e raparigas que só se sentem atraídas por rapazes), que corresponde a 66% das/os participantes, seguida de 18% de bissexuais[21] (se sentem atraídos/as por raparigas e rapazes), estes dois tipos de orientações (heterossexual e bissexual) apareceram nas três escolas. Os que responderam sentir atração "por raparigas e rapazes" e "por pessoas de qualquer gênero" somam 16 pessoas. Na EAME, um rapaz respondeu que se sente atraído só por rapazes e uma rapariga respondeu que só se sente atraída por raparigas, podendo-se entender que ele é gay e ela lésbica. Aproximadamente, 32% do total das/os participantes não se declarou heterossexual, além de uma rapariga que respondeu não sentir atração sexual.

Cinco representantes da EAME e um da ESAC assinalaram que se sentem atraída/os "por qualquer gênero", o que pode ser interpretado como pansexualidade ou polisexualidade[22].

[21] A bissexualidade é a capacidade de atração, seja sexual ou romântica, por mais de um sexo, não necessariamente ao mesmo tempo, da mesma maneira ou na mesma frequência.
[22] A pansexualidade é a atração sexual, romântica ou sexual por pessoas, independentemente do sexo ou identidade de gênero. As pessoas pansexuais rejeitam o binarismo de gênero porque estão abertas a relacionamentos com pessoas que não se identificam estritamente como homens ou mulheres. As pessoas que se consideram polisexuais,

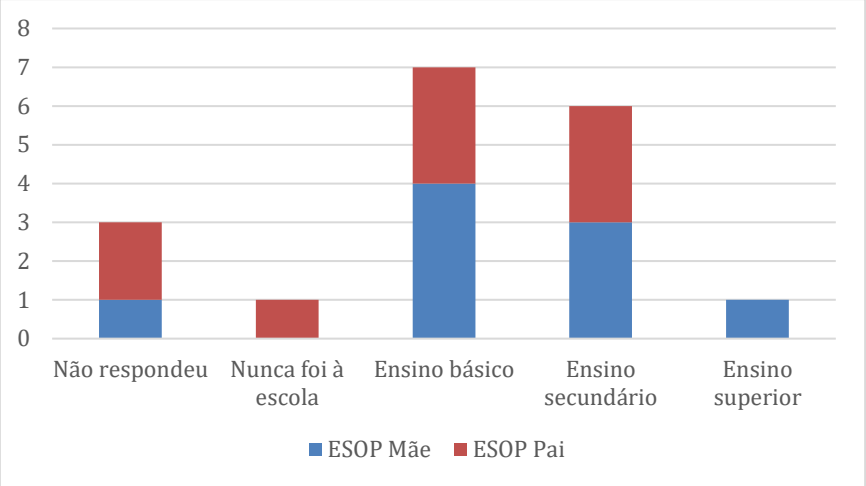
Pode-se ainda considerar a hipótese de alguns jovens não descodificarem "gênero" da mesma forma, entendendo por "qualquer gênero" o que habitualmente se diz como "qualquer tipo ou gênero de pessoa", significando qualidades pessoais e não identidade de gênero. Nota-se que na EAME a diversidade de respostas se destaca, com sujeitos que declararam vários tipos de orientações. Mais, quanto à identidade de gênero (na questão "qual o teu sexo/gênero"), duas raparigas desta escola se declararam, respectivamente, "não binária" e "gênero indefinido" e um rapaz se declarou "*agender*".

Além das caracterizações binárias da sexualidade e do gênero - como heterossexual *versus* homossexual e mulher *versus* homem – aparecem outras categorias e identificações sexuais e de gênero diversas e complexas que não consideram apenas dois sexos ou dois gêneros. No processo de observação na EAME identifiquei sujeitos com expressões de gênero diversificadas e as respostas do questionário comprovam o que foi apontado no caderno de campo na primeira fase da pesquisa.

As respostas quanto ao grau de ensino da mãe e do pai dos/as participantes evidenciam diferentes origens sociais em cada escola. Na ESOP, no que respeita à escolaridade dos pais, um aluno afirmou que o seu pai "nunca foi à escola", três possuem o ensino básico e três o secundário, não existindo nenhum com ensino superior. Entre as mães, quatro completaram o ensino básico, três o secundário e apenas uma tem o ensino superior, ou seja, 39% do total dos ascendentes possuem o ensino básico e 33% o ensino secundário. Cabe ressaltar ainda que duas pessoas não responderam sobre o pai e uma não respondeu sobre a mãe. Apesar de ser um grupo bastante reduzido de participantes (nove estudantes), os dados demonstram relação com o referido no Projeto Educativo ESOP 2015-2018, isto é, que grande parte das/os estudantes desta escola pertence a classes sociais menos favorecidas.

Figura 7 – Grau de ensino de mães e pais das/os participantes nos grupos focais - ESOP

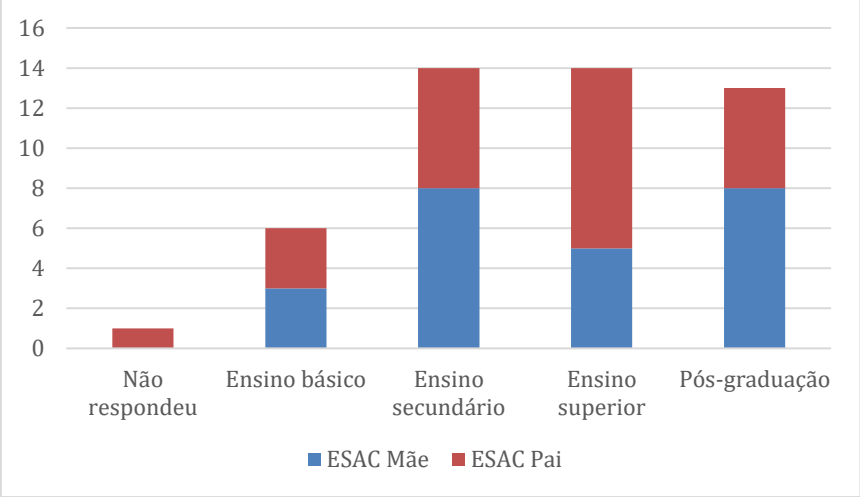
apesar de não sentirem atração por todos os gêneros (não se considerando pansexuais), mas por vários gêneros, também não partilham da percepção do binarismo de gênero.



Fonte: elaboração própria.

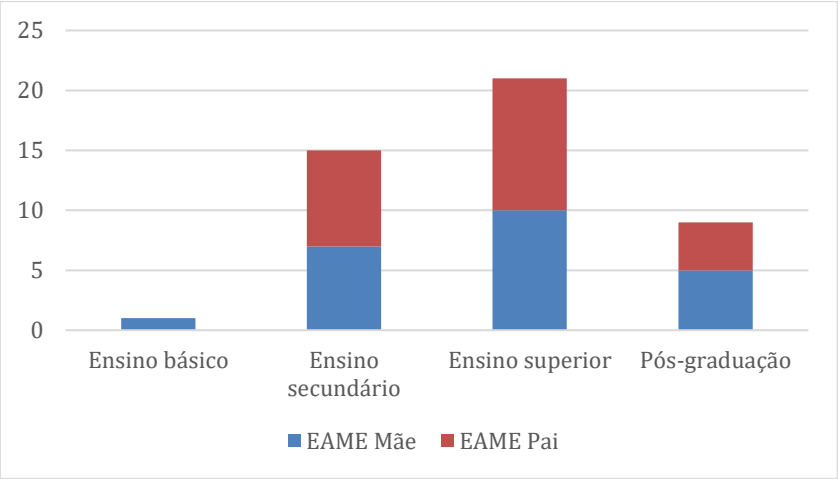
Na ESAC e na EAME as/os progenitoras/es das/os participantes possuem graus de ensino mais altos. Na ESAC 13 mães e 14 pais possuem ensino superior ou pós-graduação (56,2%) e na EAME 15 mães e 15 pais possuem ensino superior ou pós-graduação (65,2%). Mais da metade das mães e pais dos participantes de ambas as escolas têm níveis de escolaridade altos, contrastando com os dados da ESOP, o que é convergente com a caracterização da população discente nos Projetos Educativos da ESAC e da EAME.

Figura 8 – Grau de ensino de mães e pais das/os participantes nos grupos focais - ESAC



Fonte: elaboração própria.

Figura 9 – Grau de ensino de mães e pais das/os participantes nos grupos focais - EAME

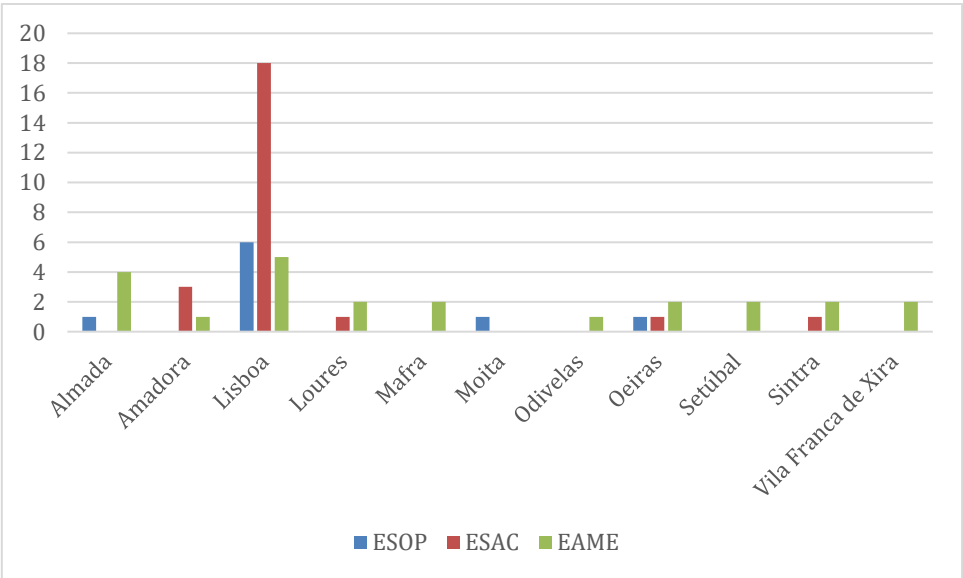


Fonte: elaboração própria.

Apesar de as três escolas serem públicas, estes dados e o referido nos respectivos Projetos Educativos mostram que o perfil do corpo discente de cada subamostra difere quanto à classe social, o que foi percebido também no processo de observação direta da primeira fase desta pesquisa. Enquanto na ESOP há predominância de estudantes de classes desfavorecidas, na ESAC e na EAME boa parte dos/as estudantes pertencem às classes médias.

Quanto ao concelho de residência, 66,6% dos/as estudantes participantes dos grupos focais da ESOP, 62,5% da ESAC e 21,7% da EAME declararam viver em Lisboa. Na EAME houve uma diversidade maior de locais de residência, enquanto que a ESAC possui apenas seis estudantes participantes que vivem fora de Lisboa, como se pode ver no gráfico abaixo.

Figura 10 – Participantes nos grupos focais por concelho de residência



Fonte: elaboração própria.

As/os participantes das escolas não são uma amostra representativa, mas alguns dados foram cruzados com informações dos Projetos Educativos das escolas, que caracterizam a comunidade estudantil e com o material produzido por meio da observação. O mapeamento de dados dos nove estudantes da ESOP, 24 da ESAC e 23 da EAME mostrou que o grupo da ESOP contrasta com os outros em termos sociais, pois estes estudantes pertencem a estratos econômicos menos favorecidos e possuem mães e pais com graus de ensino inferiores, comparados com os grupos da ESAC e da EAME.

De acordo com os dados produzidos na observação direta, a ESOP possui uma maioria de estudantes não brancos, ao passo que na ESAC e na EAME a maioria de estudantes é autóctone. Por meio das narrativas das entrevistas individuais, obtive a autoclassificação sobre a categorização étnico-racial das/os participantes. Conforme os relatos, uma rapariga da ESOP nasceu em Angola e foi para Lisboa com seis anos de idade. Entre os rapazes desta escola que participaram da pesquisa, quatro eram afrodescendentes e um deles havia nascido em Guiné-Bissau e foi para Portugal com 11 anos. Entre as/os estudantes que participaram da entrevista na ESAC, uma aluna tinha mãe cabo-verdiana e pai são-tomense e um rapaz tinha ascendentes angolanos. Na EAME havia um entrevistado que nasceu em Angola e foi para Portugal com dez anos.

A comparação entre as três escolas, realizada na etapa de observação da investigação, identificou uma maioria de estudantes da ESOP afrodescendente que se vestia com elementos que expressavam status social vulnerável (geralmente, os rapazes usavam roupas largas e desportivas e as raparigas não vestiam roupas nem acessórios das grifes da "moda jovem", observados mais na ESAC, mas também na EAME). Do total de estudantes do ensino secundário da ESOP, quase 40% recebia o Apoio Social, grande parte era de origem imigrante e, entre os participantes da pesquisa, 61% das mães e dos pais tinham até o ensino básico. Ou seja, se na ESOP a proporção de participantes afrodescendentes autodeclarados foi de 55,5%, na ESAC foi de 8,3% e na EAME de 4,3%, como na tabela a seguir.

Tabela 1: Características dos/as estudantes participantes no estudo (grupos focais e/ou entrevistas)

Participantes	**Idade**	**Escola/curso**	**Gênero**	**Sexualidade/Sente-se atraído/a por**	**Religião**	**Origem étnico/racial**[23]
Ariel	20	Multimédia/ESOP	Feminino	Rapazes	Agnóstica	Afrodescendente
Marisa	18	Audiovisual/ESOP	Feminino	Rapazes	Indiferente	-
Tamires	17	Audiovisual/ESOP	Feminino	Rapazes	Indiferente	Autóctone
Maria Fernanda	16	Multimédia/ESOP	Feminino	Raparigas e Rapazes	Agnóstica	Autóctone
Laura	19	Audiovisual/ESOP	Feminino	Rapazes	Indiferente	Autóctone
Martim	20	Gestão desportiva/ESOP	Masculino	Raparigas	Católico	Afrodescendente
Diogo	15	Mecatrónica/ESOP	Masculino	Raparigas	Indiferente	Afrodescendente
Levi	15	Mecatrónica/ESOP	Masculino	Raparigas	Indiferente	Afrodescendente
Edimar	17	Desporto/ESOP	Masculino	Raparigas	Indiferente	Afrodescendente
Melissa	18	Línguas e humanidades /ESAC	Feminino	Rapazes	Agnóstica	Autóctone
Alice	18	Ciências socioeconómicas /ESAC	Feminino	Rapazes	Católica	-
Antónia	17	Ciências e tecnologias/ESAC	Feminino	Rapazes	Católica	-
Ester	16	Línguas e humanidades /ESAC	Feminino	Rapazes	Católica	-
David	16	Ciências socioeconómicas/ESAC	Masculino	Raparigas	Católico	Autóctone
Alfredo	19	Línguas e humanidades/ESAC	Masculino	Raparigas	Ateu	-
Carlos	16	Ciências e tecnologias/ESAC	Masculino	Raparigas	Adventista	-

[23] Como a questão étnico/racial só foi abordada no contexto da entrevista, este aspecto não foi preenchido por quem só participou do grupo focal e não fez a entrevista.

Mateus	16	Ciências e tecnologias/ESAC	Masculino	Raparigas	Católico	-
Duarte	16	Ciências e tecnologias/ESAC	Masculino	Raparigas	Agnóstico	Autóctone
Maurício	16	Línguas e humanidades/ESAC	Masculino	Raparigas	Católico	-
Gabriel	16	Artes/ESAC	Masculino	Raparigas	Adventista	Afrodescendente
Fernando	16	Ciências e tecnologias/ESAC	Masculino	Qualquer gênero	Indiferente	Autóctone
Alberto	15	Artes/ESAC	Masculino	Raparigas e rapazes	Agnóstico	-
Bianca	18	Artes/ESAC	Feminino	Rapazes	Católica	Afrodescendente
Rafael	18	Ciências socioeconómicas/ESAC	Masculino	Raparigas	Ateu	-
Fábia	16	Ciências socioeconómicas/ESAC	Feminino	Rapazes	Católica	-
Samuel	15	Ciências e tecnologias/ESAC	Masculino	Raparigas	Ateu	-
Otávio	15	Ciências e tecnologias/ESAC	Masculino	Raparigas	Indiferente	-
Pedro	18	Artes/ESAC	Masculino	Raparigas	Ateu	-
Camila	18	Línguas e humanidades /ESAC	Feminino	Rapazes	Católica	Autóctone
Lídia	18	Ciências socioeconómicas/ESAC	Feminino	Rapazes	Indiferente	-
Juliana	17	Línguas e humanidades /ESAC	Feminino	Raparigas e rapazes	Ateia	-
Alexandra	17	Línguas e humanidades /ESAC	Feminino	Raparigas e rapazes	Católica	Autóctone
Isabela	17	Ciências socioeconómicas/ESAC	Feminino	Rapazes	Católica	-
Ana	19	Produção artística/EAME	Feminino	Não se sente atraída	“Minha própria”	Autóctone
Nina	18	Realização plástica do espetáculo/EAME	Feminino	Rapazes	Budista	Autóctone
Carol	16	Produção artística/EAME	Feminino	Qualquer gênero	Indiferente	Autóctone
Filipe	16	Produção artística/EAME	Masculino	Raparigas	Indiferente	Autóctone

Eduarda	17	Produção artística/EAME	Feminino	Raparigas	Wicca	-
Leonardo	17	Produção artística/EAME	Masculino	Raparigas e rapazes	Ateu	Autóctone
Liz	17	Realização plástica do espetáculo/EAME	Feminino	Rapazes	Ateia	-
Vitória	16	Realização plástica do espetáculo/EAME	Feminino	Raparigas e rapazes	Ateia	-
Katia	16	Realização plástica do espetáculo/EAME	Feminino	Raparigas e rapazes	Católica	-
Marcos	17	Audiovisual/EAME	Agender	Qualquer gênero	Ateu	Autóctone
Taís	18	Audiovisual/EAME	Não-binária	Qualquer gênero	Agnóstica	-
Marcelo	16	Audiovisual/EAME	Masculino	Raparigas	Ateu	-
Sílvia	16	Audiovisual/EAME	Feminino	Raparigas e rapazes	Outra	-
Teresa	17	Audiovisual/EAME	Indefinido	Raparigas e rapazes	Indiferente	Autóctone
Estela	17	Audiovisual/EAME	Feminino	Rapazes	Agnóstica	-
Luís	18	Audiovisual/EAME	Masculino	Raparigas	Católico	-
Jorge	17	Audiovisual/EAME	Masculino	Rapazes	“Crente em algo”	-
Leonor	16	10º ano/Artes/EAME	Feminino	Rapazes	Indiferente	-
Rodolfo	17	10º ano/Artes/EAME	Masculino	Qualquer gênero	Católico	Afrodescendente
Simone	17	10º ano/Artes/EAME	Feminino	Rapazes	Ateia	-
Vicente	15	10º ano/Artes/EAME	Masculino	Raparigas e rapazes	Católico	-
Ana Flor	17	Design de comunicação/EAME	Feminino	Qualquer gênero	Agnóstica	-
Susana	16	10º ano/Artes/EAME	Feminino	Rapazes	Católica	-

Fonte: elaboração própria a partir do Inquérito Sociográfico aos/às participantes dos grupos focais e informações das entrevistas.

Nas duas sessões de grupo focal na ESOP houve minutos de silêncio, atenção dividida com o telemóvel e saídas da sala durante o encontro, principalmente no grupo das raparigas, ainda que a conversa neste grupo tenha fluído com participação mais igualitária entre as cinco representantes nesta escola. A Ariel relatou no contexto da entrevista que não se dava muito bem com algumas raparigas da sua turma que participaram do grupo focal, pois são muito diferentes e possuem opiniões opostas sobre tudo. No entanto, eu comentei que no grupo focal elas pareciam concordar bastante e não demonstraram nenhum tipo de rivalidade. Ela respondeu:

> **Ariel:** Ah, naquele momento estávamos muito tolerantes umas com as outras! [risos] Eu também por acaso achei muito estranho, desde que eu tô aqui é a primeira vez que concordamos ou que nos relacionamos assim em dar opiniões parecidas, em respeitar a opinião da outra, é a primeira vez que isso acontece! Eu até fiquei surpreendida! Mas eu acho que é o ciclo de amizade e outro tipo de influência que até causa a distância [entre mim e essas duas raparigas da turma]… (Entrevista, ESOP).

No grupo masculino da ESOP teve o problema da "voz dominante" em que um dos rapazes falou mais do que os outros e estes outros concordavam com praticamente tudo o que ele dizia e não desenvolviam a conversa. O rapaz que dominou a discussão era mais velho (20 anos) e frequentava o 12º ano, enquanto os outros frequentavam o 10º ano. dois deles tinham 15 anos e um tinha 17. Este facto pode ter causado alguma assimetria de poder, em que os outros pareciam mais constrangidos em emitir opiniões.

Também houve o problema da "voz dominante" no grupo de rapazes da ESAC e em um dos grupos da EAME. Nesta última escola, a rapariga que dominou a discussão em uma das sessões se emocionou e chorou quando mencionou sobre relações afetivas e sexuais (ela contou que foi traída pelo ex-namorado e ainda se sentia magoada), sendo assim, ela acabou por monopolizar a atenção para o seu problema particular, sendo complicado contornar a situação. Nos três grupos em que houve esta dificuldade, procurei estimular a intervenção dos/as outros/as, mas com alguma resistência.

As/os participantes dos grupos da ESAC e da EAME, diferentemente da ESOP, agradeceram ao final das sessões e demonstraram entusiasmo em ter participado. Já as/os estudantes da ESOP não aderiram facilmente à pesquisa e, mesmo os grupos que participaram, demonstraram pouca reflexividade e engajamento nos debates. Ao contrário dos encontros nas outras escolas, que tiveram grupos mais envolvidos, empenhados em dar opiniões e com diálogos mais produtivos.

No grupo de raparigas da ESAC, Melissa comentou: "isso aqui foi um despejar!", se referindo aos desabafos emocionados durante a conversa. No grupo de rapazes desta mesma escola, seguiu o diálogo:

> **Mateus:** cada um contou uma história e dá para ver nos olhos de cada um que são coisas que nos dizem muito.
> **Duarte:** nós passamos bem, trocamos opiniões e, às vezes, conhecer outras maneiras de pensar é importante pra alterar a nossa maneira de pensar e de ver as coisas e entender que, se calhar, nem todos veem as coisas como nós vemos e podemos ponderar quando tomamos certas atitudes.
> **David:** [o encontro] foi quase terapêutico!
>
> (Grupo Focal 4, ESAC)

Em geral os/as jovens se sentiram à vontade para falar ao lado dos seus pares, gostavam de ouvir outros pontos de vista, dizer o que pensavam, sentir que possuíam opiniões interessantes para partilhar e que eram compreendidos e ouvidos com atenção. Teresa afirmou que se sentiu confortável em abordar temas sensíveis no grupo, como a sua sexualidade e o seu gênero:

> **Teresa:** O que me inspira é mesmo essas pessoas que tornam tão mais fácil "sair do armário", tornam mais fácil estar eu aqui a falar para um gravador e ter dito a minha sexualidade, ter escrito no papel o meu gênero e ter falado experiências próprias e tamos numa conversa completamente informal e é tudo graças às pessoas que me fizeram confortável, numa rede social, e não só, até cá na escola. Portanto, é isso que me inspira, são pessoas que nos dão conforto (Grupo Focal 7, EAME).

No final da sessão em grupo focal da EAME houve o seguinte diálogo:

> **Nina:** [sobre a sessão do grupo focal] podia haver mais isto!
> **Cátia:** eu gostei!
> **Filipe:** acho que isto é uma coisa que faz falta. Não devia ser obrigatório termos de vir a um sítio com este objetivo, mas por exemplo, nos intervalos, ao invés de estarmos a falar de uma cena bué[24] à toa, podíamos estar a fazer isto.
> **Eduarda:** às vezes falamos, mas são só 15 minutos! E este é um grupo improvável que, se calhar, não se juntaria!
> **Vitória:** eu acho interessante falar com pessoas diferentes pra ver o ponto de vista das pessoas e conhecê-las melhor, se calhar, nas aulas eu nunca saberia essas coisas sobre vocês…
>
> (Grupo Focal 8, EAME)

Após ser entrevistado, Fernando relatou sobre a sua participação no grupo focal:

> **Fernando:** Obrigado! Gostei muito da experiência de participar da pesquisa. Por acaso gostei muito do grupo [focal], eu gostava de ter tido mais sessões com eles! Eles pareciam todos muito animados, eu só conhecia um deles, mas eu gostei muito! (Entrevista, ESAC).

[24] Bué é um advérbio de quantidade que significa muito. É uma palavra do quimbundo, idioma banto de Angola.

Esta pesquisa constatou que a técnica de grupo focal é apropriada e eficiente em grupos de jovens (Gubrium e Holstein 2002). A prática da "escuta ativa" (Bourdieu, 2012, 695) serviu para que eles e elas falassem e discorressem autonomamente sobre os tópicos perguntados, que eram pertinentes para o grupo e houve envolvimento e empenho no desenvolvimento das discussões, além dos depoimentos descritos, que mostram a satisfação em participar. Mesmo com os problemas da "voz dominante" e de discursos normativos em alguns grupos, a técnica foi satisfatória para conhecer o contexto social das/os estudantes, observar as interações em grupo e identificar as representações e os significados de identidades de gênero dos sujeitos. Sobretudo porque os grupos foram compostos de jovens, elas e eles se sentiram seguras/os, pois estavam rodeadas/os do grupo de pares e se reconheciam por partilharem experiências e contextos comuns.

Nesta tese, o gênero se articula com outros marcadores de diferença que se mostraram relevantes no contexto escolar como classe social, cor/"raça", percurso formativo, gostos e identificações, práticas socioculturais, orientação sexual, expressão visual e corporeidades. Os questionários aplicados constatam a diversidade entre os grupos participantes de cada escola. Cada contexto escolar possui especificidades em termos de oferta escolar e de públicos e os perfis estudantis diferem em termos sociais, econômicos, raciais, de gênero, orientação sexual, nacionalidade, como mostram os dados. O perfil geral e as diferenças contextuais entre os públicos discentes são interligados com a categoria gênero na análise do material discursivo e com os dados da observação. A seguir, explica-se a aplicação da técnica de entrevista e o processo de adesão das/os estudantes em continuar a participar na última etapa da pesquisa.

6. Narrativas juvenis nas entrevistas compreensivas individuais

Nas sessões dos grupos focais, as/os participantes foram informadas/os que poderiam continuar a participar da pesquisa e realizar a entrevista individual, caso desejassem e, para isto, era preciso deixar o contato. Após a realização destas sessões, contactei quem autorizou para agendar as entrevistas. Na ESOP, continuei a frequentar a escola por mais tempo e procurei marcar as entrevistas pessoalmente. Foi difícil, pois mesmo tendo agendado no horário que elas e eles diziam ser possível, várias vezes chegava à escola e, ou não as/os encontrava, ou eles/as diziam que não poderiam ficar e precisavam ir embora. A ideia era entrevistar as/os nove participantes dos grupos focais desta escola, mas após alguns "desencontros", consegui entrevistar oito estudantes (quatro raparigas e quatro rapazes) e faltou apenas uma aluna.

Mesmo na ESAC e na EAME foi custoso conseguir realizar as entrevistas. A ideia era entrevistar pelo menos dez estudantes em cada escola, mas consegui oito em cada uma. O contato foi feito por e-mail porque, como eram escolas grandes, nem sempre eu conseguia encontrar pessoalmente os/as estudantes. As respostas dos e-mails não chegavam e este processo gerou ansiedade. Depois, percebi que a juventude em geral não abre e-mail todos os dias e seria mais fácil contactar pelo telemóvel. Tentei apanhar alguns/mas na escola e enviei mensagem pelo telemóvel para outros/as. Mesmo assim foi complicado porque, não querendo ser inconveniente e insistente, acabei por ser um pouco, se não, não atingiria um número suficiente de participantes. Conversei com duas professoras na EAME, pedi que elas falassem com os/as alunos/as e, finalmente, após um prazo de cerca de um mês, que eu coloquei como máximo, consegui entrevistar o mesmo número de alunos e alunas em cada escola, ou seja, oito estudantes em cada uma, totalizando 24 entrevistas (12 raparigas e 12 rapazes).

Nas entrevistas individuais, foram explorados tópicos do foro íntimo e biográfico. O guião/roteiro de entrevista semiestruturado foi dividido em blocos de perguntas incorporadas em quatro categorias: 1ª) família e origem; 2ª) educação e projetos de futuro; 3ª) sociabilidade e práticas em policontextos; 4ª) corpo e desejo, que foram subdivididas em 12 subcategorias. As dimensões de análise foram inspiradas pelo quadro teórico trabalhado nos capítulos teóricos. As perguntas foram construídas com base na pesquisa bibliográfica e empírica exploratória e foram reconstruídas durante o processo de aplicação.

Em cada entrevista procurei aceder aos sujeitos entrevistados com simpatia e não julgar os seus discursos e comportamentos e construir uma relação de confiança e de "escuta ativa e metódica", associada à disponibilidade em relação às pessoas interrogadas e à submissão à singularidade das suas histórias particulares e pontos de vistas (Bourdieu, 2012, *id*, 695). Pretendi desenvolver um processo de pesquisa participativo e motivar as/os participantes a se expressarem com liberdade, considerando-os sujeitos ativos no processo. Ao adotar um clima informal, espontâneo e natural, construí uma relação democrática, dialógica e menos condicionada com os/as estudantes/participantes (Brites, 2017).

Alguns jovens, como a Ariel e o Duarte, testemunharam sobre a importância em terem contribuído na pesquisa e como esta também contribuiu para o seu processo reflexivo e de autoconhecimento:

> **Ariel:** Foi muito interessante [participar da pesquisa], eu gosto de debate, gosto de expressar a minha opinião e quando o assunto é algo que eu possa conversar, que eu possa dar a minha própria opinião, eu acho muito interessante e é algo que eu acredito! (Entrevista, ESOP).

> **Duarte:** Eu gostei [de participar da pesquisa], eu acho que essas coisas nos despertam um bocado a nossa maneira de pensar e, às vezes, relembram-nos algumas coisas, e isso é bom porque temos de entender como nós somos e de aprender com nós próprios, eu acho que muita gente deveria refletir sobre essas coisas (Entrevista, ESAC).

Ana, que se declarou assexual, comentou: "me abri mais aqui [na entrevista] do que quando foi em grupo. Se nas outras escolas é estranho dizer que alguém é gay, aqui é estranho falar sobre esses tipos de coisas [não sentir desejo sexual]" (Ana, EAME). Neste depoimento, verifica-se a importância da utilização das duas técnicas de produção discursiva – grupos focais e entrevistas - que se complementaram nesta investigação.

As sessões de entrevista duraram em média de 56 minutos, com um total de 22h07 e foram gravadas em áudio para fins de transcrição e análise. A transcrição gerou 245 páginas, com fonte *times new roman* 12 e espaço 1,5. Importa ressaltar que, mesmo tendo entrevistado a mesma quantidade de jovens em cada escola, o número de horas de entrevista e de páginas de transcrição da ESOP é menor do que da ESAC e da EAME, com 60, 92 e 93 páginas transcritas, respectivamente. Os discursos mais breves e superficiais da ESOP contrastam com os discursos mais reflexivos e estruturados das outras escolas, como aconteceu também nos grupos focais. De forma geral, os/as estudantes da ESAC e da EAME apresentaram discursos mais elaborados que os da ESOP nos grupos focais e nas entrevistas, maior capacidade de argumentação e reflexividade sobre si e sobre o contexto social, maior nível de informação sobre questões contemporâneas e abertura para debater temas sensíveis. Mas embora na ESOP este processo tenha sido mais dificultoso, devido ao perfil discente desta escola, as entrevistas são experiências capacitadoras, pois oferecem às/aos participantes a oportunidade de ensaiar uma narrativa identitária e desenvolver competências reflexivas (Pappámikail e Vieira, 2017, 53).

Após apresentar a estratégia metodológica e oferecer um panorama geral dos contextos escolares e do perfil dos discentes participantes da pesquisa, nos capítulos seguintes faz-se a análise interpretativa dos dados gerados pelas técnicas de observação, grupos focais e entrevistas.

Capítulo IV

Culturas escolares, de pares e digitais: sociabilidades experimentativas

E vamos à luta

Eu acredito é na rapaziada
Que segue em frente e segura o rojão
Eu ponho fé é na fé da moçada
Que não foge da fera e enfrenta o leão

Eu vou à luta com essa juventude
Que não corre da raia a troco de nada
Eu vou no bloco dessa mocidade
Que não tá na saudade e constrói
A manhã desejada

(Gonzaguinha, 1980)

Este capítulo apresenta as/os jovens participantes desta pesquisa no cenário escolar em que se desenrola o seu cotidiano e, a partir dos contextos escolares, discute-se as culturas de pares e digital, associadas às construções identitárias juvenis. Apresentam-se os três contextos escolares e as três vias curriculares diversas e os grupos discentes no tocante ao gênero, à classe social e à composição étnico-racial. Abordam-se as práticas e comportamentos discentes nos diferentes ambientes escolares observados em cada escola, o envolvimento e a identificação com a cultura escolar, os atos e emoções discentes e as interações nos grupos de pares na escola. Busca-se compreender as/os jovens como seres em construção que estão em uma fase da vida que possui valor em si própria e são analisadas as percepções dos participantes deste estudo sobre a fase juvenil. Finalmente, analisam-se as relações entre pares e as amizades como fundamentais, bem como as práticas culturais realizadas com os/as amigos/as. Em comum aos três contextos escolares, os grupos de pares relacionam-se entre si por interesses em comum, mas também ocorrem conflitos e o papel da cultura digital nas sociabilidades *online* e na busca por informação é relevante para além dos livros e dos saberes escolares e faz com que muitos jovens busquem inspiração, conteúdos, referências e se comuniquem e interajam por meio das plataformas digitais.

1. Escolas, vias curriculares e públicos discentes

Nesta investigação, a escola é o cenário que permitiu observar as práticas socioculturais, as expressões corporais e as relações de gênero interpares, aceder aos jovens e interpretar as fronteiras das diferenças identitárias. Os contextos escolares e os públicos que os frequentam possuem representações e significados de gênero específicos, de acordo com marcadores de diferenças - culturais, sociais, raciais, experienciais, subjetivos, de orientação sexual e de percurso formativo. A abordagem interseccional mobilizada neste estudo permite compreender as diferenças contextuais e contingenciais entre as/os jovens, a fim de desenvolver uma análise multifacetada sobre a construção de identidades de gênero no contexto escolar. Diferenças são construções sociais, envolvendo representações e significados elaborados pela sociedade e pelos próprios sujeitos (quando ressignificam, contestam e desconstroem as normas sociais). Para compreender a população investigada em sua diversidade, analisou-se os três contextos escolares, os discursos e as práticas discentes em suas diferenças interacionais, experienciais, identitárias e subjetivas. Como a juventude é abordada em sua heterogeneidade, esta pesquisa revelou que, nas escolas observadas, alguns marcadores sociais possuem um peso explicativo acentuado nas construções de gênero, como será visto neste e no capítulo seguinte. Os sujeitos jovens participantes desta pesquisa são multiatravessados por dimensões de diferenciação e de identificação de categorias articuladas.

As escolas em Portugal são separadas por ciclos de escolarização (ensino básico e ensino secundário) e ofertas formativas - vias gerais, vias profissionais e vias vocacionais e este estudo incluiu na pesquisa uma escola com ensino secundário representante de cada oferta. Para além das diferenças entre os três contextos escolares investigados e da oferta formativa específica de cada escola, a população discente também se distinguia em termos de gênero, classe social e composição étnico-racial, conforme as Tabelas 2 e 3.

Tabela 2: Comparação entre os públicos discentes de cada escola

	ESOP	**ESAC**	**EAME**
Via curricular / número de estudantes	Profissional / 157 estudantes 2018/2019	Científico-humanística (Geral) / 935 estudantes 2018/2019	Artística (Vocacional) / 1.319 estudantes 2018/2019
Dados sociais	. "Estudantes maiores de idade, baixas expectativas, insucesso e abandono escolar, desinteresse, indisciplina"	. "Idade adequada ao ano de escolaridade, dados sociais e culturais do alunado heterogêneos" . 11% Apoio Social Escolar	. "Dados sociais e culturais do alunado heterogêneos" . 21% Apoio Social Escolar

	. 39,7% Apoio Social Escolar . Sem Associação de Pais	. Associação de Pais participação significativa	
Gênero	80,3% rapazes / 19,7% raparigas	48,4% rapazes / 51,6% raparigas	26,4% rapazes / 73,6% raparigas
Participação dos estudantes	Sem Associação de Estudantes	Com Associação de Estudantes	Com Associação de Estudantes

Fonte: dados contidos nos Projetos Educativos e documentos institucionais de cada escola.

Tabela 3: Comparação entre as/os discentes participantes dos grupos focais de cada escola

	ESOP	**ESAC**	**EAME**
Composição étnico-racial e afrodescendentes autodeclarados[25]	Afrodescendentes, imigrantes e estrangeiros (PALOP, Nepal, Congo, Brasil, Romênia...); (5/8 afrodescendentes)	Maioria autóctone (2/8 afrodescendentes)	Maioria autóctone (1/8 afrodescendente)
Grau de ensino mães e pais [26]	1/9 ensino superior	27/24 ensino superior ou pós-graduação	30/23 ensino superior ou pós-graduação
Orientação sexual[27]	1/9 não heterossexual	4/24 não heterossexuais	14/23 não heterossexuais

Fonte: elaboração própria.

Em estudo que compara percursos escolares em Portugal entre jovens afrodescendentes e jovens de origem portuguesa, Seabra et. al. (2016) apontam que, a partir dos finais da década de 1980 e ao longo da de 1990 houve um forte incremento e diversificação da imigração africana em Portugal, quando se iniciam as políticas públicas de inclusão social e escolar de imigrantes. Segundo as autoras, a estratificação das escolas em distintos trajetos escolares vem ganhando contornos segregativos e representa uma separação, não só entre o perfil das escolas, mas entre os públicos discentes, que a partir da década de 1990 tem reforçado desigualdades, segundo as autoras. Na década de 2010 esta tendência vem a se agravar e os dados da pesquisa demonstram que os/as jovens afrodescendentes se encontram cada vez mais afastados das vias

[25] Informação aferida na entrevista. Como este é um estudo qualitativo, não foram produzidos dados quantitativos sobre a composição étnica dos/as estudantes em cada escola, mas pôde-se aferir através da observação, da análise de documentos (Projetos Educativos) e dos discursos, tanto de docentes e agentes escolares, como dos/as próprios/as estudantes. É importante ressaltar ainda que os termos "negro", "afrodescendente" ou "branco" não são usados nesta tese de forma essencialista, nem são internamente homogêneos, mas estão associados a experiências sociais particulares no contexto escolar pesquisado, pois existem diferenças culturais, identitárias e subjetivas entre as pessoas que são englobadas dentro de uma dada categoria racial.

[26] Informação aferida pelos/as participantes da pesquisa através do questionário sociográfico (56 respostas).

[27] Informação aferida pelo questionário sociográfico: no total são 66% heterossexuais, 18% bissexuais, 16% outras orientações sexuais.

gerais de acesso direto ao ensino superior - cerca de 80% deste público são encaminhados para as vias profissionalizantes, o que designa uma restrição de oportunidades (*ibid*, Seabra et. al., 2016).

Foi observada uma concentração maior de jovens afrodescendentes na escola profissional (ESOP), enquanto nas outras escolas a proporção destes jovens era minoritária. As autoras (*ibid*, Seabra, et. al., 2016) demonstram que há uma relação entre vias curriculares e desigualdade educacional, racial e social. A via curricular profissional é socialmente menos valorizada e o público discente destas escolas possui menos possibilidades de aceder ao ensino superior. As escolas públicas que oferecem cursos profissionais e/ou as que estão em territórios mais pobres das zonas urbanas e suburbanas de algumas das grandes cidades concentram, para além de jovens autóctones, jovens afrodescendentes, imigrantes e com maiores dificuldades socioeconômicas.

De acordo com os dados dos Projetos Educativos de cada escola, mencionados no capítulo III, o público discente da ESOP possuía maior grau de dependência dos apoios financeiros e os estudantes pertenciam às classes populares. Já a situação socioeconômica das comunidades discentes da ESAC e da EAME era mais favorável. Em relação aos dados produzidos por esta investigação, e apesar de a amostra não ser representativa, os progenitores dos estudantes da ESOP participantes da pesquisa possuíam baixo grau de escolaridade, enquanto na ESAC e EAME, mais de 50% dos progenitores possuía escolaridade ao nível superior ou mais, dados que podem constituir uma *proxy* da diferença entre as classes sociais dos grupos de estudantes de cada contexto escolar.

Alguns/mas jovens, especialmente da ESOP, relataram experiências difíceis vividas na infância que marcaram suas vidas de forma significativa. Seja por dificuldades financeiras, problemas com a família, mudanças ou mesmo a imigração de um país africano para Portugal. No contexto da entrevista, Martim (ESOP) relatou as dificuldades econômicas passadas por sua família, por isso, ele foi morar com nove anos de idade em uma instituição. Ele nasceu em Portugal, mas seu pai veio da Guiné-Bissau quando criança e foi adotado com alguns irmãos por uma família portuguesa (eram mais de vinte irmãos). Ele relata que, na adolescência, a segurança social e o tribunal abriram-lhe as portas, concederam um auxílio financeiro para ele se organizar, foi acompanhado por uma psicóloga e encaminhado para a Santa Casa, onde há uma funcionária que acompanha as suas contas. Ele escolheu estudar e acabar o 12º ano porque "sem o 12º é um bocadinho difícil arranjar trabalho".

Edimar (ESOP) nasceu em Guiné-Bissau e veio para Portugal com dez anos de idade:

> **Edimar:** Aqui [em Portugal] tem mais oportunidade de vida… também não foi minha escolha, né, mas sempre tive esse pensamento de que aqui tem mais oportunidades. Como a minha mãe não tinha condições, a tia tem, e tá cá há muito tempo. Agora tô a morar com outra tia. Tenho dois irmãos que ficaram lá, e aqui também tenho mais duas irmãs (Entrevista, ESOP).

Levi (ESOP) nasceu em Portugal, o pai é angolano e a mãe é de origem caboverdiana. Os pais são separados e há seis anos e o pai voltou para Angola. A mãe de Diogo (ESOP) tem origem em Moçambique e é a primeira portuguesa da família. Ariel (ESOP) nasceu em Angola e foi para Portugal com sete anos:

> **Ariel:** O meu pai tava doente (tem insuficiência renal) e veio pra cá [Lisboa] por causa do tratamento e eu fiquei com meus irmãos em Angola, mas o meu pai achou melhor eu vir pra cá e aproveitar pra estudar em Portugal, pra ter um bom estudo, e como eu sou a mais nova… veio o meu pai, depois minha mãe, e ela então teve que voltar pra me buscar. Os meus irmãos estão todos em Angola, eu fui a única que vim pra cá. A minha mãe vai e volta pra cuidar dos filhos, ela voltou há três meses de Angola, ficou lá quatro anos! Desde que eu cheguei, vivia numa pensão em Alvalade que foi alugada para a embaixada da Angola. São pessoas doentes ou que têm um familiar doente e viviam todos no mesmo prédio. O meu pai recebe um auxílio porque é doente e é o único rendimento que temos (Entrevista, ESOP).

Histórias de dificuldades como essas foram também contadas por alguns/mas estudantes da ESAC e da EAME, porém, tais grupos discentes eram mais diversos em relação às posições de classe, uns com condições socioeconômicas mais difíceis, outros com condições mais favorecidas. O que se notou foi que, entre as/os estudantes da ESOP, havia maior uniformidade em relação à uma situação socioeconômica mais vulnerável, e essas informações estavam contidas nos Projetos Educativos de cada escola.

Como indicam as tabelas 2 e 3, a ESOP é uma escola em que o corpo discente é predominantemente masculino. Na ESAC, o número de rapazes e de raparigas é equilibrado e a EAME, ao contrário da ESOP, é uma escola predominantemente feminina.

A comparação entre os públicos discentes das três escolas nesta pesquisa mostrou que os diferentes trajetos e vias curriculares agregam estudantes de perfis sociais distintos. Ao longo deste capítulo, procura-se associar estas informações com outros dados da microrrealidade pesquisada, que demonstram a diversificação entre as/os jovens. A partir dos dados empíricos, apresenta-se a seguir alguns resultados da observação no ambiente escolar e como os jovens interagiam nestes espaços.

2. Ambientes e culturas escolares

Durante a pesquisa empírica e ao observar o cotidiano escolar por quatro meses em cada uma das três escolas, constatei graus de envolvimento escolar diferenciados entre os públicos discentes e diferentes relações entre discentes e docentes e agentes escolares. O Projeto Educativo ESOP 2015-2018 afirma que as/os estudantes desta escola possuem comportamentos de "indisciplina" e "falta de interesse" nas atividades propostas pela escola, o que foi verificado na observação dos acontecimentos (atividades organizadas nas escolas fora da sala de aula), em contraste com os comportamentos discentes das outras escolas - ESAC e EAME.

Em cada escola foi preciso negociar com as minhas informantes privilegiadas (funcionárias das escolas que mediaram a minha relação com as turmas e os estudantes) a melhor forma de encontrar adesão à pesquisa. Nas primeiras semanas da pesquisa exploratória na ESOP, me apresentei às funcionárias e funcionários administrativos e docentes. Após duas semanas da fase exploratória da pesquisa de terreno, me apresentei e apresentei a pesquisa para os/as estudantes na biblioteca. Tentei contactar as/os diretoras/es de turma para conseguir maior adesão dos estudantes na pesquisa e quatro professoras tentaram me ajudar na organização dos grupos focais.

Nos primeiros dias no terreno na ESOP, me aproximei de três raparigas que um dia me chamaram para me sentar em sua mesa (eu estava a comer em pé). Nós sentamos juntas outras vezes e pudemos conversar informalmente. Duas delas eram de nacionalidade nepalesa e uma angolana. As nepalesas estavam em Portugal há um ano e há dois anos e meio, respectivamente. A rapariga angolana (Ariel – que depois participou do grupo focal e da entrevista) tinha ido para Lisboa com sete anos de idade. Uma professora passou pela mesa e me disse: "-você está em boa companhia!", olhando carinhosamente para as raparigas. As alunas disseram não gostar da escola porque os "alunos daqui são muito abusados" (Diário de campo, ESOP, 01/03/18). Elas formavam um grupo à parte de outros grupos e, como tinham o perfil de "comportadas e estudiosas", não se envolviam com as/os discentes com o perfil de "malcomportados", representando um grupo de contratendência nesta escola. Muitas vezes elas sentavam-se nestas mesas do bar com cadernos e livros, faziam exercícios e comparavam os testes corrigidos, dando a impressão que tinham interesse em estudar.

Uma funcionária disse que os/as alunos/as desta escola são "problemáticos", "não sabem estar em lugar nenhum", "não sabem se comportar", "não têm competências" e "ninguém os quer" (Diário de campo, ESOP, 06/02/18). Na biblioteca, outra disse que precisava sair e trancar a porta: "-os alunos não são de confiança, eles mexem em tudo" (Diário de campo, ESOP, 08/02/18). Os relatos das equipas da direção e docente eram de reclamações constantes a respeito dos discentes, uma funcionária comentou que "o trabalho não resultava, que eles não

se interessavam, se autoexcluíam e não queriam melhorar de vida" (Diário de campo, ESOP, 07/03/2018).

No dia que apresentei o projeto na biblioteca, as/os estudantes assistiram à apresentação sentados e calados, separados por turma. Perguntei no final o que era ser jovem e apenas um respondeu: Vítor, do 12º ano do curso de desporto, disse que "ser jovem é aproveitar a vida no presente e construir ferramentas para o futuro" (Diário de campo, ESOP, 22/02/2018). A psicóloga disse que este aluno era diferente dos outros, que se destacava pelo bom comportamento e rendimento. Em conversa no bar dias depois, Vítor relatou não gostar da escola e ter "pena dos professores", que sofrem com alunos que não têm interesse e agem com desrespeito: "-os alunos daqui não participam de nada e não têm ética. Aqui só tem maluco" (Diário de campo, ESOP, 08/03/18).

Conversei com o Martim, que depois participou do grupo focal e da entrevista, sobre a organização dos grupos focais, mas ele afirmou que "-aqui é difícil pôr toda gente pra falar em grupo" (Diário de campo, ESOP, 21/09/18). Ele comentou um pouco sobre o ambiente escolar na entrevista e relatou sobre o "clima de indisciplina e insolente", referido pela comunidade escolar:

> **Martim**: É raro ver grupos nesta escola, os grupos são tipo turmas ou pessoas tipo afrotugas. Não há rixas, nem muito relacionamento […]. Nesta escola há muita confusão, se tu reparares no portão da entrada da escola tem sempre um grupo de alunos que gostam de picar com/provocar as pessoas pra arranjar confusão e, por vezes, são miúdos que ficam ali o dia todo e nem vão pras aulas. São alunos que vem à escola só pra fumar estupefacientes e também já apanhei jovens a beber álcool dentro da escola, jovens que queimam casa de banho/ banheiro (nesses quatro anos que tô cá, já aconteceram duas vezes). Os rapazes queimaram a casa de banho toda, tiveram que chamar os bombeiros. Não respeitam por vezes as pessoas, os funcionários... (Entrevista, ESOP).

No bar da ESOP era habitual rapazes atirarem restos de comida, lixo e bolinhas de papel uns nos outros. O chão do bar ficava sujo, logo após o almoço. Algumas vezes tive que me desviar de uma guerra de bolinhas de papel para não ser atingida. Nas mesas havia restos de comida, copos e embalagens plásticas, além de os alunos fazerem muito barulho. Não dava para ouvir a televisão, nem as conversas das outras mesas. Passando pelos corredores, se podia ver o chão das salas de aula lotados de pedaços de borracha, que caíam enquanto uns atiravam nos outros.

A escola era frequentada habitualmente por polícias que eram chamados para resolver alguns conflitos. No período da pesquisa de campo, o telemóvel/celular de uma aluna foi furtado, mas o aluno que o tirou, depois assumiu a culpa e devolveu. Um aluno contou que viu

um rapaz ser esfaqueado na escola, quando estava no 9º ano. Ele disse ainda que "-tem gente aqui que não vale a pena, uns rapazes roubaram a pizza do entregador e, por isso, a pizzaria não faz mais entregas nesta escola" (Diário de campo, ESOP, 27/04/18). Como os depoimentos:

> **Levi:** o ambiente aqui não é mau, mas há sempre aqui polícias e tão sempre a fazer barulho uns com os outros, lá [na escola que estudava antes] era muito mais calmo, mais tranquilo (Entrevista, ESOP).
>
> **Martim**: se tiver um tipo mais "betinho[28]" a fumar seu cigarrinho lá na frente do portão da escola, vai um lá e pede uma mortalha[29]… eles [os rapazes da ESOP] gostam muito de se aproveitar disso. Também já vi nesta escola uns jovens a pedir dinheiro a jovens de outra escola (Entrevista, ESOP).

Com o alunado maioritariamente masculino, havia na ESOP uma adesão distanciada à escola e uma menor valorização escolar da parte discente, além de baixas expectativas do corpo docente em relação ao seu público, em uma percepção negativa, de acordo com os depoimentos. Kimmel (2010, 44-48) demonstra que o comportamento dos rapazes de classes desfavorecidas e a sua menor motivação e interesse podem ser explicados pelo caso de eles tenderem a rejeitar contextos hierarquizados, firmados na disciplina e no cumprimento de regras. A explicação do autor assenta no cruzamento entre gênero e classe social e sugere que este tipo de rapaz está ligado a conceitos de uma "masculinidade tradicional", que não se adequaria facilmente à política disciplinar da escola. Já o comportamento das raparigas, também de classes desfavorecidas, parece adaptar-se melhor ao contexto escolar. Elas enquadram-se mais facilmente nessas expectativas, uma vez que o desempenho estereotipado do feminino se associa à obediência e à conformidade, incentivadas no meio escolar, e tendem a valorizar mais a aliança com a escola e o corpo docente.

Como constatam Torres et. al. (2018, 46 e 47), o abandono escolar precoce incide particularmente nos/as jovens de classes sociais de origem pouco escolarizadas e qualificadas e, principalmente, nos rapazes, devido à uma falta de identificação com o meio escolar, entendido como um lugar que não é para eles. Para além disso, estes jovens tendem a assumir nesta fase da adolescência comportamentos desafiantes e de risco como forma de demonstração de uma masculinidade entendida como "corajosa e viril", que esbarra nas expectativas do sistema educativo em relação ao que deve ser o "bom aluno", como será aprofundado

[28] As expressões "betinho" e "betinha" em Portugal equivalem a "mauricinho" e "patricinha" no Brasil. Os termos estão associados a jovens que exibem comportamento e aparência considerados próprios das classes sociais favorecidas. Também são usados de forma pejorativa como sinônimo de adolescentes snobs/esnobes, desagradáveis ou classistas.

[29] Papel fino de seda, que envolve o fumo para fazer cigarros.

posteriormente sobre as relações de gênero observadas nas escolas. Ao invés, os filhos de pais e mães com capitais escolares e financeiros elevados, costumam ter uma perspectiva instrumental do sucesso acadêmico, que associa o investimento na aprendizagem com a conquista de posições de poder e prestígio.

Assisti a palestras [30] na ESOP que aconteceram na biblioteca sobre VIH/HIV e Sida/Aids, *bullying*, sexualidade, filosofia e ética ambiental, história da fotografia, dia da língua materna, 25 de abril, dia da poesia e a gravação do Programa de Televisão "e se fosse consigo". Os/as estudantes quase não entravam voluntariamente neste espaço, mas iam quando eram levados pelos/as professores/as para fazer alguma atividade no computador ou participar de alguma palestra. Sempre que entravam havia confusão, demonstravam não querer estar ali porque a maioria não se concentrava nas atividades. Durante estes eventos, os/as alunos/as costumavam ver vídeos, trocar mensagens pelo *WhatsApp*, ouvir música com auriculares e não prestavam atenção às atividades propostas. Manifestavam, em geral, falta de interesse pelo que estava sendo apresentado. As/Os professores/as chamavam atenção a todo momento, davam ordem de saída da sala para alguns que relutavam em obedecer. Os rapazes eram mais conflituosos, mas havia também raparigas que atrapalhavam as sessões.

Um ex-preso político ministrou uma palestra em comemoração ao 25 de abril de 1974. Contou a sua experiência durante o regime do Estado Novo[31], sobre o tempo em que ficou preso e a luta pela liberdade. Ele disse que é importante que a juventude se interesse por este passado e que, se atualmente há direitos e liberdade é porque muitos lutaram para os conquistar. Após esta palestra, falei com Lucas, estudante do 10º ano de desporto. Perguntei o que achou da apresentação e ele disse que "-não é bem assim, eles exageram muito, eu duvido que aquilo aconteceu desta forma". Lucas mostrou desconfiança em relação aos acontecimentos históricos e, como os outros estudantes que assistiram, estava disperso de olho no seu telemóvel/celular, sem empatia pelo que era dito (Diário de Campo, ESOP, 24/04/2018). De qualquer forma, cabe destacar que muitos estudantes não eram portugueses (Lucas era brasileiro) e isto pode explicar em parte o desconhecimento ou a falta de interesse em relação à história recente de Portugal.

Presenciei um conflito na biblioteca na palestra sobre fotografia, que envolveu uma aluna e uma professora. A professora, com o objetivo de fazer a aluna calar-se, arrastou por trás a sua cadeira, mas a aluna se mostrou furiosa e começou a gritar, insultar, levantou-se, deu um

[30] A equipe docente escolhia temas considerados importantes para o público discente, convidava pessoas de outras instituições, organizava as palestras e decidia quais turmas deveriam assistir. Estas sessões ocorriam ao longo do ano letivo.

[31] Regime político autoritário e fascista em vigor durante 41 anos (1933 a 1974). O Estado Novo também é conhecido como salazarismo, em referência a António de Oliveira Salazar, seu fundador e líder.

murro em um mural (que quase caiu), pontapeou a porta, que quebrou o vidro e desceu as escadas a gritar. Os estilhaços do vidro atingiram a professora na testa, que começou a sangrar (Diário de campo, ESOP, 03/05/18).

Em reunião com a equipa da direção no início do ano letivo 2018/2019, a psicóloga afirmou que os bons alunos da escola não influenciavam ninguém com o seu bom comportamento, mas só tinha influência quem tinha mau comportamento, estes lideravam os outros. Eu já havia falado com três estudantes que foram mais abertos comigo e possuíam uma adesão mais próxima da escola e das atividades propostas neste local para me ajudarem a motivar os colegas a participarem da pesquisa, mas não tive retorno e percebi que estas/es estudantes com quem falei não eram lideranças nas suas respectivas turmas e andavam sozinhos ou em grupos pequenos. Parecia que nesta escola o clima era "cada um por si", sem uma identidade coletiva associada aos estudos, ao corpo discente ou à escola, nem lideranças que representassem e agregassem outros/as. Esta falta de identidade coletiva fica demonstrada também pelo facto de não haver Associação de Estudantes na ESOP e, de forma geral, o espaço não apresentava ser um local aonde os/as estudantes iam com prazer, tudo parecia motivo para ir embora a correr. Ouvi de muitos estudantes que não gostavam de estudar lá, que as instalações não eram boas, que não havia espaços "decentes" de convivência, que as aulas e os/as professores/as eram "péssimos", com raras exceções. Não havia orgulho de estudar na ESOP, pelo contrário, os discursos mostravam até mesmo um certo constrangimento e uma falta de pertencimento e identificação da comunidade discente com a cultura escolar.

A observação do cotidiano escolar, do espaço e da interação entre os/as estudantes e entre estes/as e as/os profissionais da educação, dos atos, emoções e das atividades organizadas na escola fora da sala de aula, sugerem que o público discente da ESOP possuía uma adesão escolar distanciada, mais comum nas classes populares. Este ambiente escolar parecia distante dos interesses e necessidades de alguns/mas jovens, fazendo com que estes/as não associassem a escola como preparação para o futuro, ao mesmo tempo que não a viviam no presente como um contexto seu, de pertença. O engajamento e a participação na pesquisa foram dificultados (como demonstrado no capítulo III) porque a investigação ocorreu dentro do espaço escolar, onde elas e eles não se sentiam tão à vontade e pertencentes e as propostas que partiam do espaço escolar (mesmo não sendo daquela instituição) não despertavam entusiasmo. No entanto, mesmo com este perfil mais generalizado, consegui observar alguma diversidade, pois os contextos escolares não eram homogêneos e havia rapazes e raparigas com comportamentos diferentes, como as/os que participaram da pesquisa, que se voluntariaram a colaborar nos grupos focais e entrevistas.

Os jovens da ESOP desenvolveram narrativas que evocavam preocupações em relação a conseguir um emprego, mas não ligavam esta possível conquista profissional ao estudo ou às notas de avaliação. Isto porque os seus projetos de futuro não eram diretamente vinculados ao sucesso escolar. Para muitos/as, havia uma necessidade imediata de arranjar emprego e/ou se manter empregado, sem tantas possibilidades de escolher a área de maior interesse, devido à dificuldade de se encontrar trabalho.

> **Edimar**: eu tenho preocupações! Tô a falar por mim, tô a tentar organizar a minha vida… eu não vou esperar chegar adulto para começar a organizar a minha vida, vou começar já organizando.
> **Diogo**: [...] acho que temos que ter algumas preocupações e começar a pensar no que queremos fazer pra depois não ser tarde demais e não conseguirmos fazer nada…
> **Edimar**: temos que nos preocupar com nossa vida futura, que é o emprego e coisas assim… para poder sustentar e ajudar a família, coisas do gênero. E ter alguma coisa pra fazer futuramente, trabalho e ganhar nosso próprio dinheiro.
> (Grupo Focal 2, ESOP)

> **Martim**: Eu pretendo acabar o 12º ano, atualmente não estou-me a ver a fazer faculdade, há situações na vida que não podemos dar muita volta, melhor fazer as coisas mais simples. Eu quero arranjar um trabalho estável que ganhe bem pra sustentar-me a mim. Área pra mim não é importante, o importante é ter um trabalho que me sustente (Entrevista, ESOP).

> **Tamires:** Agora tá muito difícil arranjar emprego, eu agora estou na restauração. Eu tirei um curso de cozinha no 9º ano e agora tô na restauração. Não é uma coisa que eu quero, mas pra me desenrascar agora é a única coisa que consegui. Eu quero ter a minha independência, os meus tios não me dão dinheiro e eu não tenho pais que me sustentem. Eu não vou pedir dinheiro a eles porque eles já têm filhos e não vão tar a dar a mim também. Eu gostava muito de ser cabeleireira, mas ainda não sei bem, porque agora tá difícil arranjar trabalho e é óbvio que, se eu tiver trabalho num supermercado e não tiver num cabeleireiro, eu vou pro supermercado, não vou ficar à espera que me apareça (Entrevista, ESOP).

> **Laura** Os cursos que eu queria são muito caros, então prefiro optar pelo trabalho que tenho agora [atendimento ao público em loja]. Eu tive um ano a procura de emprego e não é fácil encontrar (Entrevista, ESOP).

A independência para os jovens da ESOP remete ao sustento de si ou mesmo à ajuda que poderão oferecer à família e esta era uma preocupação central nos seus discursos. A pouca identificação com a escola foi percebida nas práticas e discursos dos/as jovens da ESOP, que contrasta com os comportamentos discentes das outras escolas, como será exposto a seguir.

O ambiente escolar da ESAC contrasta em muitos pontos com o ambiente observado na ESOP. Na ESAC, as primeiras semanas foram dedicadas a me apresentar às 35 turmas e anotar os nomes de estudantes voluntários para participar dos grupos focais e entrevistas. Esta foi a

forma combinada com a direção. Ao final, 208 estudantes manifestaram interesse[32] e encontrei alunos/as receptivos/as e motivados/as. Parecia que participar em uma pesquisa na área de sociologia seria interessante, apesar da rotina intensa de estudos, além de intercâmbios e viagens promovidos pela escola. A adesão discente às propostas originadas na escola era perceptível e isto revelou diferença em comparação com a ESOP.

O bar da ESAC possuía oito mesas redondas com quatro cadeiras cada, três micro-ondas e um balcão com duas funcionárias que vendiam lanches. Diferentemente do bar da ESOP, que ficava movimentado o dia todo, o bar da ESAC só enchia no intervalo do almoço, quando as/os estudantes aqueciam a comida ou a compravam, comiam, conversavam, ouviam música e usavam o telemóvel/celular. Às vezes as/os discentes deixavam lixo nas mesas (mas nunca no chão) e faziam barulho, mas logo que as funcionárias chamavam atenção, diminuíam o barulho ou saíam do local, demonstrando obediência e respeito pela autoridade funcional.

A biblioteca era um espaço frequentado pelos/as alunos/as nesta escola, sozinhos/as ou em grupos. Eles/as estudavam, faziam pesquisas nos computadores, assistiam a exposições. Assisti a uma exposição que ocorreu em novembro de 2018 da Associação Memória e Ensino do Holocausto (*Memo Shoá*). "Para não esquecer" contava a história de crianças judias que foram levadas para campos de concentração durante a guerra. Estudantes visitavam a exposição com professores/as, mas também sozinhos e espontaneamente. Geralmente os estudantes da ESAC iam neste espaço de forma voluntária, já na ESOP, eram levados e acompanhados pelos professores para a biblioteca de forma pontual para assistir às palestras, do contrário, a biblioteca permanecia vazia. Na ESAC, acima das mesas e cadeiras, que ficavam fora da biblioteca, havia um cartaz escrito "esplanada literária". Era um espaço de bastidor que ficava no fundo do segundo andar, onde as/os estudantes estudavam, jogavam xadrez, liam, desenhavam, comiam. Funcionárias da biblioteca colocavam revistas e/ou folhetos nestas mesas para que as pessoas pudessem ler e eu gostava de encontrar esses folhetos, porque era uma forma de observar enquanto os lia. Nas mesas de convívio dos grupos de pares, que ficavam do lado de fora da biblioteca, a funcionária colocava exemplares da Revista bimensal "Fórum Estudante".

A escola realiza anualmente um concurso literário (poesia, conto e teatro) com o objetivo de estimular a criatividade e sensibilizar para valores estético-literários da língua portuguesa. Parte das/os estudantes participava deste concurso e tinham trabalhos expostos nos

[32] Como esta era uma amostra muito superior ao número de participantes que eu precisava, decidi fazer um procedimento de sorteio por cotas para as etapas seguintes da pesquisa, de forma que houvesse uma proporção entre sexo e curso.

murais, caracterizando um ambiente eminentemente escolar nesta escola. Não ouvi comentários negativos, nem positivos de funcionários ou de docentes sobre os estudantes e nunca vi polícias nesta escola, nem no interior, nem no portão.

A AE, que é ativa nesta escola, organizava palestras, festas, torneios desportivos, bailes de finalistas e tomava conta da rádio escolar. Eles/as organizaram uma semana política na escola com o objetivo de discutir com os estudantes o funcionamento do sistema político institucional. Preferiam se manter "neutros/as" e apresentar as posições diferentes de cada partido de forma imparcial. A mobilização estudantil em torno da Associação de Estudantes demonstrava grande adesão escolar e engajamento discente nesta escola e contrastava com a inexistência de uma organização estudantil na ESOP.

Conversei com cinco membros da AE, que referiram que o perfil de estudantes da ESAC tem se diversificado, já que há quatro anos não há mais seleção por nota ou classificação escolar. A escola era tradicionalmente composta de estudantes elitizados, que tinham capital cultural para alcançar a média de acesso ao ensino superior. Nos últimos anos, com acesso mais democrático, ingressam jovens de diferentes classes sociais e estilos de vida (Diário de campo, ESAC, 13/11/18). No entanto, pelo que observei, a escola parecia conter boa parte de estudantes de classes médias e altas. Eram poucos/as estudantes afrodescendentes, com no máximo um/a ou dois/duas por turma. A Bianca, estudante de origem caboverdiana que participou da pesquisa, afirmou que "não costumava se relacionar com estudantes da sua raça na escola" e lamenta que a escola não é diversa em termos étnico-raciais. Em depoimento na entrevista, ela relata:

> **Bianca:** Nessa escola os alunos sempre tiveram algum poder econômico. Agora já não tanto porque juntou-se a outras escolas, foi exatamente no meu tempo, por isso é que eu passei diretamente para aqui, antes era mais difícil entrar (é uma escola pública, mas…), era muito mais difícil, tinhas que ter "x" notas, depois cunhas/"pistolão", as pessoas que andavam cá eram pessoas com dinheiro e aquela coisa toda. Depois, quando juntaram, tiveram que aceitar toda gente, e então alguns miúdos que vêm das outras escolas convivem com os mais antigos que têm aquele padrão, então tem que seguir aquele padrão e assim que vai sucessivamente. A última geração de "verdadeiros secundarianos", como assim chamamos, já se foi embora há dois anos, foi a última geração que era só daqui; eles foram-se embora e agora podemos ver que deixaram um legado, uma "moda" por assim dizer, as pessoas olham pra esse tipo e querem ser igual (Entrevista, ESAC).

Ao comparar a ESAC com a sua antiga escola em Sintra, localizada em um território mais empobrecido, Melissa disse que a ESAC possui um público de classe média e a outra escola, mais popular:

> **Melissa:** Aqui [na ESAC] o pessoal é muito igual, vestem-se quase todos da mesma maneira, se comportam quase da mesma maneira, depois no intervalo vê-se muito o grupinho que fuma lá as drogas deles, tirando esse grupo, de resto o pessoal é tudo igual. Lá em Sintra eu assisti a rusgas/brigas dentro da minha sala de aula, polícias a entrar pela sala adentro porque sabia que alguém tinha uma arma, ou porque tinha droga… aqui [na ESAC] é tudo mais calmo, eles não têm noção da realidade! Eu fiz um estudo (porque eu era representante dos alunos e eu queria perceber) e em todas as escolas a maior parte dos alunos usa drogas e quase todos também fumam tabaco. Mas sabe-se mais e percebe-se mais nas escolas de Sintra, que as pessoas não têm tantas posses e ficam a dever e aí vão pedir o dinheiro e depois há confusão. Nesta escola, os miúdos têm dinheiro e então, não devem e não ficam com problema com os polícias (Entrevista, ESAC).

Estas duas alunas relatam uma padronização de comportamentos e a pouca diversidade (social e racial) entre as/os estudantes da ESAC, que está associada à uma história de seleção por notas que acabava por privilegiar um público discente autóctone de classe média. Esta observação foi feita justamente por alunas consideradas diferentes pela comunidade escolar neste ambiente; uma por ser afrodescendente, e outra por ser moradora da região de Sintra, local ligado a pessoas com vulnerabilidade socioeconômica.

No recreio da ESAC as músicas vinham da rádio escolar (comandada pela AE) ou dos telemóveis, cantadas pelos estudantes juntamente com o aparelho. Na ESOP, muitos escutavam música com as colunas de som. Os estilos musicais que escutei nessas escolas eram basicamente *POP* e *RAP*.

Assisti a três atividades que ocorreram no átrio da ESAC, espaço aonde boa parte das/os estudantes passava o recreio. Nestas atividades, a audiência ficou sentada na arquibancada e os palestrantes ficaram à frente em pé com microfones e exibiram slides no quadro branco. Os/as estudantes assistiam atentamente, não mexiam no telemóvel e pareciam interessados. Ao final, alguns faziam perguntas e havia debate.

Em 10/12/2018 a escola organizou um evento em comemoração aos 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos com a presença do Ministro da Educação, Tiago Brandão Rodrigues. Na parte da manhã houve uma apresentação de quatro ativistas em direitos humanos, que contaram experiências pessoais de atuação. A tarde, cinco alunos/as apresentaram os resultados das discussões que tiveram em sala de aula sobre a importância dos Direitos Humanos. Estes/as estudantes enfatizaram o direito de liberdade de expressão, o "desejo de ter uma voz mais ativa" e de que "a escola seja um espaço onde os estudantes se sintam à vontade para se expressar". Comentaram também sobre a "saúde mental" dos/as alunos/as, ansiedades e pressões para atingir a média exigida. Toda escola se envolveu no evento com a participação ativa dos estudantes.

A semana política organizada pela AE ocorreu em janeiro de 2019 e assisti no átrio uma palestra sobre ideologias políticas com um jovem do Partido do Centro Democrático e Social (CDS) e outro do Partido Socialista (PS). Ocorreu também um debate sobre eutanásia com representantes da juventude popular e da juventude socialista e cada um apresentou o ponto de vista dos seus respectivos partidos. A AE organizou de forma autônoma esta semana política e uma visita à Assembleia da República. Nos debates, os membros da AE fizeram a mediação das mesas, apresentaram os palestrantes, concluíram e registaram o debate.

Havia no ambiente escolar da ESAC uma adesão discente às atividades de iniciativa da escola e os próprios estudantes também propunham e se envolviam na organização dos eventos, palestras e ocupação dos espaços fora da sala de aula por meio da AE. Em relação às atividades escolares e as preocupações com o futuro, os discursos na ESAC mostraram maior preocupação com notas e médias, comparativamente ao que se observou nas outras escolas, principalmente na ESOP, revelando que este grupo discente constrói projetos de futuro ligados ao ensino superior e à carreira profissional. Havia uma construção de modos de ser e estar voltados para conquistar postos de trabalho valorizados, um sonho de, por meio dos estudos, construir uma carreira profissional bem-sucedida e a própria independência financeira.

> **Isabela**: essa é a altura em que começamos a assumir mais responsabilidades, além de todas as pressões que temos a nível social para nos integrarmos, temos a escola, temos o compromisso que assumimos com a família, os compromissos que assumimos com os amigos e, acima de tudo, na nossa idade a pressão de saber que temos de ter uma determinada média pra entrar num determinado curso ou começar a decidir, se não quisermos ir para a universidade, qual vai ser a nossa carreira profissional e, portanto, pra além da pressão social, temos acima de tudo, uma pressão ou um peso das responsabilidades que recaem sobre nós.
> **Fábia**: Sim, porque hoje em dia não é fácil acedermos uma vida, digamos boa, sem termos algum estudo porque agora muita gente avalia se temos ensino superior, se só temos secundário, então obriga-nos a ter uma média muito boa, eu tô a falar por mim, é complicado ter isso tudo, não é fácil.
>
> (Grupo focal 5, ESAC)

> **Fernando**: em casa não há muito essa pressão dos meus pais, mas eu próprio tô sempre a pensar "vou ter má nota naquele teste, tenho que ter boa nota, se não, depois é um desastre". Mesmo que não venha essa pressão do exterior, vem do interior.
> **David**: eu concordo perfeitamente com o Fernando porque até agora não senti tanta pressão, mas no final do período passado acho que nunca tinha sentido tanta pressão dos testes porque tive dois testes de matemática e história, que são as disciplinas que eu costumo mais estudar, na mesma semana com dois dias de diferença e eu passei mesmo mal porque eu estudei pra história e depois em matemática a minha nota desceu imenso por não ter tido tempo pra estudar.
>
> (Grupo focal 4, ESAC)

> **Antónia**: na escola tamos a formar robôs e nem todos somos iguais, nem todos aprendemos da mesma forma e a escola tá designada para aquele tipo de jovem. Nem todo jovem é assim, nem todo jovem chega à aula e consegue tar 90 minutos a prestar atenção e mostrar aquilo que sabe num texto. Nem toda gente é assim. Eu gosto da área saúde, mas a minha média não me deixa neste momento! E por que é que eu, que

> tenho notas um bocadinho piores que os outros e não sou a "jovem ideal" neste ensino e não posso ser uma boa médica?
> **Melissa**: eu acho ridículo, porque que a pessoa tem que tá formatada pra tar dentro duma sala de aula... Eu tenho um amigo na minha turma, ele dá de 10 a 0 em amigos que têm [média] 18! Mas ele não consegue passar pro papel [o que ele entendeu]. Pra mim um aluno não se vê pela nota que tem! [...]. No meu caso, eu tenho uma boa média e depois, viram-se pra mim: "-mas com essa boa média vais pra serviço social fazer o que?"
> **Antónia**: exato! [risos]
> **Melissa**: é o que eu gosto! A minha irmã tinha uma média de 19,2 e ela foi pra direito. E na altura, direito tinha uma média baixa; isso foi há 6 anos. E todos diziam: mas por que que vai pra isso? E perguntarem à pessoa: -É isso que tu queres, tas feliz assim?
> **Antónia**: eu digo isto abertamente, eu gostava de ser médica, mas a minha média não me deixa! [risos]
>
> (Grupo focal 3, ESAC)

Entre as/os estudantes da ESAC, havia uma identificação instrumental e objetiva com a cultura escolar, ou seja, o conhecimento aprendido na escola era visto como um meio para atingir um fim – uma educação de qualidade vinculada a uma carreira de prestígio. Ainda assim, no diálogo do grupo masculino desta escola, revela-se uma visão crítica do processo pedagógico, avaliativo, dos conteúdos e do sentido da aprendizagem na vida prática. Estes alunos destacam uma certa objetificação do estudante no fazer pedagógico atual, que em sua visão, não mudou tanto, mesmo com as transformações sociais:

> **Fernando**: o ensino dos nossos pais era diferente do de agora. Talvez hoje não seja necessário essa coisa dos testes, uma avaliação naquele ponto, ali, onde és avaliado. Devia haver uma avaliação contínua. Eu acho que as competências, por exemplo, trabalho de equipa, criatividade é que são necessárias pro futuro. Essa coisa de nós tarmos aqui todo dia a estudar, fazemos os testes e chegamos e pronto. E depois, temos que nos lembrar das coisas que despejamos e já há outro teste na frente. É assim um bocado estranho, por exemplo, vou fazer o exame, vou despejar as coisas e pronto. E eu acho que isto não seja bem necessário, devia ser mais contínuo. Eu acho que essas coisas das tecnologias não são utilizadas na escola, não são usadas com o seu potencial porque nessa escola nós não temos grande acesso aos computadores, às vezes nem há internet e isso podia ser usado no seu grande potencial pra desenvolver boas competências nos alunos.
> **David**: como o Fernando disse, não faz sentido o sistema de avaliação ser o mesmo há tanto tempo, sendo que a sociedade evoluiu completamente. Porque querem evoluir e aumentar os conteúdos, querem ter mais tempo e abertura pra falar sobre os assuntos, mas depois tem os testes que acabam por fechar a matéria e não podemos dar opinião, não podemos falar as coisas porque temos que chegar ao teste e despejar o que aprendemos e o que acontece é que, muito provavelmente quando eu for pra faculdade eu não vou lembrar de metade das coisas que eu aprendi em economia (economia até talvez), mas em disciplinas como matemática há coisas que, se eu não for usar regularmente, eu vou me esquecer, nunca mais vou precisar.
> **Gabriel**: acho que também a transição entre as várias etapas escolares é feita de forma algo bruta. Acho que do secundário pra faculdade, eu tenho um irmão que tá na faculdade e o nível de exigência da faculdade é algo extremo mesmo, há alunos que ficam com depressão e, mesmo a forma de ensinar dos professores, o aluno não aprende, tá mesmo a levar com a matéria pra cima, os professores mandam a matéria pra cima, decoram pra ter boa nota no teste que depois não vão usar aquela matéria pra nada ou não sabem o que fazer com aquilo, professores que falam aos alunos como se eles fossem profissionais daquela matéria, ou seja, não rende.

> **Duarte**: eu não tenho essa experiência de faculdade na família, mas do 9º pro 10º, acho que qualquer pessoa que passa do 9º pro 10º sente a diferença e é um nível de exigência que deve ser aumentado gradualmente, não deve ser a exigência deste patamar, e assim, eu acho que deve ser algo contínuo e gradual pra nós tarmos à espera do que vem a seguir porque muitas vezes chegamos ao 10º ano com uma mentalidade que não é aquela que devemos ter pro secundário, como é óbvio, somos avisados, mas não estamos habituados aquilo e vimos que saímos do 9º, chegamos ao 10º e é um desastre no início e depois pra apanhar é complicado.
>
> (Grupo focal 4, ESAC)

Na entrevista individual, Fernando abordou novamente o questionamento em relação à escola, à exigência de se cumprir um conteúdo que, muitas vezes, não tem relação com a realidade discente:

> **Fernando**: É uma pena na escola não darmos as perspectivas da filosofia, tipo, o existencialismo, eu acho isso fascinante! Mas depois vamos estudar a rede de ação, que é, primeiro temos o agir, o fazer e outra coisa que não me lembro, que são as diferentes fases de uma ação, e eu não acho isso nada interessante. Nós tamos sempre tão apegados a um Programa que não estudamos as coisas como elas deviam ser exploradas, não estudamos as teses, as teorias desses grandes filósofos porque estamos sempre apegados a um Programa e a um teste. Eu gostava de conseguir mudar o sistema de ensino, era não haver testes, pelo menos em áreas como filosofia, história, biologia porque eu acho que há temas que são interessantes e deveria haver uma avaliação contínua de exploração de pensamentos e eu acho que isso era interessante fazer. Mas não fazemos, andamos sempre a correr atrás dos Programas e depois perguntam, "-então o que aprendeste em filosofia?", nada! Às vezes há partes em que falamos sobre vários temas e integramos a filosofia nisso, aliás, há uma série (*The Good Place*) em que uma mulher morre e vai pro céu e tem muita filosofia no meio, essa série não é animada, são pessoas reais, e incorpora a filosofia de uma maneira prática e é isso que é tão interessante porque é filosofia aplicada em situações reais, às vezes a professora de filosofia fala sobre os filósofos e eu já recomendei este programa à minha professora de filosofia (Entrevista, ESAC).

Mesmo com uma adesão escolar ampla, identificou-se nos discursos acima uma vontade de que os conteúdos aprendidos não tivessem apenas um proveito utilitário, mas estes alunos revelam o desejo de aprender por prazer, de desenvolver a criatividade e de poder opinar, dialogar com o conhecimento e criticam o processo de ensino unilateral, ligado ao cumprimento de regras institucionais burocráticas e a exigências consideradas pesadas. De qualquer forma, narrativas identitárias pessoais estavam ligadas a uma identidade comunitária estudantil, pois a escola era um elemento crucial na vida destes estudantes.

A identificação com a cultura escolar e a construção de projetos de vida vinculados aos estudos e à carreira foram também observadas nos discursos dos estudantes participantes da pesquisa da EAME e, por sua vez, o ambiente escolar da EAME era mais parecido com o da ESAC do que com o da ESOP, mas há algumas especificidades que são apresentadas a seguir. Na EAME havia muitas turmas (52) e foi inviável passar em todas para me apresentar. Uma funcionária da escola comunicou por e-mail aos/às diretores/as de turma/professores

representantes sobre a minha presença e pesquisa e pediu que eles/as avisassem às suas turmas. Mas parece que isto não foi feito por todos/as e eu resolvi contactar os/as delegados/as de turma para que estes/as pudessem colaborar. Falei com duas alunas e elas me apresentaram à delegada da sua turma. Trocamos contatos e consegui organizar uma reunião (25/03/19) em que compareceram três delegadas e dois delegados. Expliquei os objetivos da pesquisa, as técnicas de recolha de dados e pedi que divulgassem em todas as turmas e me passassem os nomes dos/as estudantes interessados em participar. Depois disso, também contei com a ajuda de uma professora que motivou alguns estudantes das suas turmas a participarem dos grupos focais.

Os funcionários mostraram preocupação com o consumo de bebida e drogas na escola (dois deles comentaram comigo sobre o assunto), alguns estudantes consumiam substâncias na rua em frente à escola e ficavam alcoolizados e ganzados[33] durante o dia. Sentia ocasionalmente cheiro de ganza/haxixe no corredor e na frente da porta. Às vezes, os/as polícias apareciam para tentar controlar o consumo de substâncias estupefacientes/entorpecentes. Dentro da escola e do portão para fora vi polícias algumas vezes. Uma dessas vezes pude ouvi-los conversar com duas alunas e um aluno que presenciaram uma cena de furto na frente da escola e os polícias davam recomendações de como se portar diante desses casos. Um dia saindo da escola, uma garota, que parecia alcoolizada segurava uma garrafa de bebida enquanto bebia e conversava com os colegas. Vi também estudantes comprarem bebida nos bares próximos e beberem ali na rua, no intervalo das aulas. No depoimento abaixo, Nina comenta sobre este clima dos consumos na EAME:

> **Nina:** o que eles [estudantes] estão a passar cá na escola eu já passei quando era muito nova. Por exemplo, "ah, fumamos ganza, estamos todos muito "iee", a ouvir música…" e eu fico, tipo, ok, se querem faltar às aulas e beber à porta da escola, façam isso, mas isso não me interessa mais. Fiz isso quando eu tinha 13 anos e por isso eu não me identifico muito bem, acho que as pessoas aqui são muito *show off*[34], mostram-se muito e gostam de dizer que são os melhores, bebemos bué[35], agora tão a beber vinho, e a tirar fotografia, e postam… é uma fase que tão a passar, gostam de mostrar que quanto mais droga consumirem, melhor. Há os supostos anarquistas, que são os punks, mas supostamente o ideal anarquista não é nada do que eles fazem. Nada. Ou seja, é só *wannabe*[36], só mesmo pelo estilo, então tem o símbolo nas costas do casaco só para mostrar que é bué do estilo, mas nem sequer sabem o que é o anarquismo e fazem exatamente o contrário do anarquismo. E eu fico a olhar e não me identifico com nenhum grupo. O que eu defendo e gosto, não é por causa de um estilo. Por exemplo, eu mal cheguei cá e já tinha rastas e todos pensaram que eu fumo ganza, mas não fumo. Eu já fumei, aí o pessoal fica todo "-ah, não fumas ganza, mas tens rasta, e não sei o que", mas não, não fumo mais (Entrevista, EAME).

[33] Ganza é o termo usado para maconha/haxixe/erva e ganzado seria o estado de entorpecimento induzido por drogas leves.
[34] Pessoas exibidas, que gostam de chamar atenção.
[35] Palavra de origem africana muito usada em Portugal, que significa "muito" ou "bastante".
[36] A palavra vem da expressão *want to be* e significa que a pessoa quer ser algo, mas não consegue.

Com 15 anos, Nina teve de ir para uma comunidade terapêutica por causa das drogas, onde permaneceu por um ano e depois teve alta clínica. Devido a essa vivência, ela se considerava uma rapariga mais experiente em relação a esses consumos, pois já não usava mais e via alguns estudantes da EAME como mais imaturos (ela tinha 18 anos, pois repetiu o 9º ano três vezes). Nina se identificava com a carreira artística e com o curso, tinha a pretensão de seguir a área de restauro, escultura ou museologia.

Havia um projeto do curso de comunicação audiovisual que era um cineclube com sessões frequentes de filmes e debates. A sala do cineclube possuía paredes pretas, tela branca e dois tapetes vermelhos à frente, trinta cadeiras dispostas em formato "U" e um piano ao fundo, onde estudantes tocavam antes do início das sessões. Assisti a um filme seguido de uma conversa com a cineasta, diretora do filme. As/os estudantes debateram sobre as questões técnicas do filme e tiraram dúvidas sobre a produção de imagens e sons (Diário de campo, EAME, 03/04/19).

Em comemoração aos 45 anos da Revolução dos Cravos (o dia 25 de abril de 1974), a escola promoveu dois debates e uma exposição de cartazes (Pós-intervenção 45) de estudantes do curso de design de comunicação alusivos ao 25/04/1974. Um deputado e ex-preso político contou sobre a sua prisão, tortura e a importância da Revolução. Emocionado, levou alguns jovens às lágrimas quando disse que a juventude foi fundamental na resistência antifascista e hoje a luta continua, pois ela é um processo contínuo. Uma professora, escritora e ex-presa política mostrou dados e fotografias sobre a época ditatorial (fome, pobreza, guerras coloniais, habitações precárias, crianças sem sapatos, baixos índices de educação, leis e normas de cunho moralista que atingiam principalmente as mulheres, etc.). Nesta sessão havia uma tradutora da língua gestual, que traduzia para estudantes surdos (Diário de campo, EAME, 24/04/19).

A sala em ambos os debates ficou lotada, com estudantes sentadas/os e em pé ao fundo e houve debate ao final das sessões. As/os estudantes mostraram-se atentos e interessados no que era dito e participaram da conversa. Este acontecimento contrasta com a comemoração do 25 de abril feita na ESOP, onde os estudantes pareciam obrigados a assistir um relato que não era do seu interesse e aproxima-se do comportamento dos estudantes da ESAC, que pareciam motivadas/os e envolvidas/os nos eventos que assisti. O comportamento discente revelou maior adesão escolar na EAME e na ESAC em comparação com a ESOP, onde os grupos discentes dificilmente aderiam às atividades propostas pela escola e/ou originadas na escola, como por exemplo, a minha pesquisa. Em relação à situação socioeconômica, a EAME também se parecia

mais com a ESAC, com maioria de estudantes pertencentes às classes médias e autóctones, sem muita diversidade social e étnico-racial.

No último dia de aulas da EAME ocorreu uma apresentação de dança de alunas/os nos intervalos entre as aulas, a que chamaram de "dia da dança". Na frente da escola havia caixas e aparelhos de som e os/as estudantes dispostos/as em círculo e de pé assistiam às apresentações de *hip hop*, *dancehall*, *breakdance* e *freestyle* (Diário de campo, EAME, 05/06/19). Muitos/as estudantes da EAME tocavam instrumentos de corda (guitarra/violão, cavaquinho) e cantavam durante os intervalos das aulas. Outras/os passavam com colunas de som. Somente na EAME pude observar estudantes tocarem instrumentos musicais e cantarem enquanto tocavam. Além disso, o estilo musical era mais variado do que na ESOP e na ESAC, em que se observou uma diversificação de interesses e disponibilidade para aumentar o capital cultural a partir do capital escolar.

Durante a pesquisa de campo, presenciei um envolvimento afetivo e uma colaboração dos/as alunos/as e funcionários/as desta escola com os/as estudantes com necessidades específicas, que andavam livremente e interagiam com toda a comunidade escolar. Também observei a existência de estudantes com diferentes expressões de gênero e fui informada por uma funcionária da escola sobre a quantidade expressiva de estudantes transgêneros e não binários, sendo os nomes sociais respeitados pela escola.

Entre as observações ocasionais, saliento algumas por ilustrarem o clima da escola e os relacionamentos, mais horizontais, entre docentes e discentes e entre funcionárias e discentes: No sofá do *hall* de entrada da escola um aluno de cabeça baixa chorava e um professor conversava com ele e tentava acalmá-lo. Outro dia, uma aluna sentada no chão em frente à escada ao fim do corredor chorava compulsivamente, enquanto uma professora sentada no chão à sua frente procurava consolá-la (Diário de campo, EAME, 07/03/19 e 15/05/19). Muitos alunos/as aguardavam em frente ao gabinete da psicóloga em busca de atendimento. Uma funcionária dava de comer a uma aluna em cadeira de rodas (Diário de campo, EAME, 04/06/19). Nesta escola havia uma convivência perceptível entre estudantes com e sem incapacidades/deficiências. Os profissionais docentes e de agentes escolares pareciam atenciosos com os/as estudantes, pois observei momentos em que os ajudavam em suas dificuldades. Este aspecto também foi comentado nos grupos focais, onde alunas/os relataram que a escola é um local onde se sentiam bem e seguras/os. Em um dos grupos focais da EAME, os/as participantes destacaram este sentimento de bem-estar na escola:

> **Ana Flor**: eu já tô há um bocado nessa escola, quase dois anos e eu consigo perceber que, como em todo lado, há pessoas que não conseguem conviver com outras, mas aqui, foi isso que eu senti no meu 10º ano, eu pedia ajuda literalmente a qualquer pessoa, seja punks, hippies e qualquer pessoa me ajudava, qualquer pessoa podia me ajudar à vontade, qualquer pessoa me dava aquele conforto. É uma característica desta escola… são muito honestos.
> **Simone**: no meu caso, uma das razões de eu ter mudado pra essa escola (eu já tava em artes, mas chumbei/reprovei ano passado com uma média terrível porque eu não prestava atenção às aulas [na outra escola que eu estudava] por questões sociais, porque sofria de bullying, não conseguia prestar atenção às aulas). E falaram muito mal da EAME, mas também falaram bem, principalmente por causa do sentido social. Eu não a conhecia [aponta para Ana Flor] e tô a falar com ela como se a conhecesse. E, hoje em dia, se for preciso, eu posso ter uma conversa com elas, que eu também não conhecia [aponta para Susana e Leonor], e não saber o nome delas.
> **Ana Flor**: às vezes há jovens que se isolam porque, lá está, estão naquela fase de relutância e se sentem revoltados, e eu muitas vezes passei por essa fase e quantas vezes eu não me sentava à frente do portão da escola e vinham pessoas a ter comigo e nós tínhamos aquelas conversas mesmo interessantes, não eram aquelas conversas que eram só palha/banais, tínhamos conversas interessantes e eu ficava a conhecer muitas pessoas, fiz novos amigos, aliás o meu padrinho de curso eu conheci-o assim […]. Eu sinto muito que esta escola não ensina só, esta escola educa e é mesmo bom sentir-me numa escola que me está a educar e não está a passar aquele típico "-olhem pro quadro! Escrevam os apontamentos!", etc, etc.
> **Vicente**: eu acho que esta escola se destaca porque estamos todos no ensino artístico, portanto, nesta área há um nível de expressão muito maior do que em qualquer outro curso, por exemplo, eu quando cá cheguei, deparei-me logo com uma demonstração de expressão de cada um exorbitante! E acho que é isso que difere. E depois nós, consoante o tempo em que cá estamos, podemos ou não mudar, ou ficar à vontade, porque o meio em que estamos nos influencia.
> **Rodolfo**: às vezes viemos com uma mentalidade diferente e pensamos que não vamos chegar a lugar nenhum e depois nos apercebemos que eles [estudantes da escola] até nos ajudam a ultrapassar certas coisas.
> **Simone**: sim, eu acho que é algo que vem há bastante tempo, as gerações desta escola vão passando umas pras outras essa aceitação. A minha madrasta estudou cá em 2004 e descreve a escola em termos sociais exatamente da mesma maneira, toda gente é aceita, são todos diferentes e, enquanto descobrem-se, experimentam coisas novas (que talvez nem sequer deveriam ser experimentadas) e crescem nesta escola. É exatamente o que eu sinto agora mais de 10 anos depois, é algo que vai passando através das gerações nesta escola. Eu já andei noutra secundária que não tinha nada a ver, nada! Os cursos naquela escola principalmente eram ciências e éramos apenas uma turma de artes e mesmo na turma de artes não havia nada disso. Toda gente se dava mal uns com os outros, "eu sou assim, tu és de outra maneira, portanto, não tás comigo e eu não quero andar perto de ti", e foi aí que eu tive umas notas terríveis. Mas esta escola ajuda qualquer pessoa, mesmo uma pessoa tímida. Eu cheguei aqui e não falava com ninguém e eu agora falo com qualquer pessoa que não conheço, que só conheço de vista ou descobri nas redes sociais, foi pelo ambiente desta escola. Nesta escola ajudaram-me a ultrapassar a timidez. No ano passado (na outra escola) na disciplina de história da cultura eu tinha 6,5 e neste ano eu tenho 16! Eu não conseguia entender nada porque a professora do ano passado dizia "-é assim e ponto!" E esta professora não, vai nos contando a história e vai associando a coisas e tenta mostrar e dança e diverte-nos todos nas aulas. É dinâmica! É uma professora que dá aulas dinâmicas!
>
> (Grupo Focal 6, EAME)

Essa conversa na EAME aborda o acolhimento, a ajuda mútua, a sensação de segurança proporcionada pelo ambiente escolar. Como relata Ana Flor, a escola educa, e não somente ensina, e vai além de transmitir um conhecimento instrumental e uma formação com foco

restrito no mundo do trabalho, mas promove a inclusão, o autoconhecimento e o desenvolvimento da expressividade subjetiva. A capacidade dialógica e de aceitação da diversidade atribuída pelos discentes à EAME, além da maior possibilidade da livre expressão de si no ensino artístico contribui para o crescimento destes e destas jovens, como refere a aluna Simone. A narrativa identitária pessoal está ligada a uma identidade comunitária (estudantil e artística), onde muitos/as associavam o seu desenvolvimento pessoal à vivência como estudante desta escola e ao estudo de artes:

> **Leonor:** eu acho que pelo facto de ser uma escola de artes a gente tem a oportunidade de mudar bastante. Artes é uma área que é realmente muito aberta e engloba um mercado de trabalho e vários tipos de pessoas diferentes, vários empregos diferentes e, como é que eu explico? É mesmo uma área que tem todo o tipo de pessoas e de funções diferentes que fazem parte dessa área. E isso é algo que faz com que esta escola e as pessoas que vem pra esta escola também tenham uma cabeça diferente e venham a ter porque também é o que a escola e o que estudamos passa pra nós.
>
> (Grupo Focal 6, EAME)

> **Jorge**: nós somos "a sociedade expressiva"[37]! É uma sociedade que se difere.
> **Marcos**: sim, nós somos os expressivos!
> **Moderadora**: vocês têm orgulho de ser "os expressivos"?
> **Todas/os**: sim, bastante!
> **Moderadora**: qual é a especificidade dessa escola?
> **Teresa**: não há especificidade, nós somos a especificidade!
>
> (Grupo Focal 7, EAME)

A escola artística é vista pelas/os estudantes como provocadora de mudanças, aberta para o novo e para a diversidade existente nas criações subjetivas. O fator cultural e o vínculo emocional conferem um peso às narrativas identitárias e, quando estes/as jovens afirmam o orgulho de fazer parte da EAME e se identificam como "os expressivos", elas e eles mobilizam um aspecto que consideram importante da sua identidade, que é o de fazer parte de um grupo escolar, que se difere de outros.

Algumas discussões em grupo na EAME chamaram atenção pela imensa citação de docentes como fonte de inspiração, como relatou a aluna Ana: "eu me inspiro muito na minha professora de Projeto. Ela é artista plástica e tudo que ela fala, das coisas que já expôs e tudo mais, ela fala com amor" (Grupo Focal 7, EAME). Foi a única escola em que ouvi (nos grupos focais e entrevistas) falas espontâneas de elogio a docentes e ao ambiente escolar como um todo. No diálogo abaixo, até mesmo pensadores e artistas foram citados como fonte de inspiração e a escola é considerada um espaço de refúgio:

[37] O termo original usado fazia alusão ao nome da escola, e aqui foi adaptado para o nome fictício.

Ana Flor: "Penso, logo existo" é inspirador! Esse filósofo pra mim é… pra ele chegar a essa teoria, eu fico… ok, esse e tantos gênios, Aristóteles, Platão, sei lá, pintores… acho que é fascinante como aqueles seres iluminados, todos eles me inspiram, desde pintores, mas principalmente Descartes, "penso, logo existo". Lá está, eu sou muito política, se não fosse psicologia, eu ia pra ciência política. Por isso, é aquela coisa de querer mudar o que está mal, essa frase pra mim me faz todo sentido.
Rodolfo: eu gosto muito de poesia… até mesmo pra eu melhorar o meu português, a professora de português dá-me dicas… agora mesmo estou disposto a estudar Shakespeare, mas por conta própria. A arte inovou a minha vida, comecei a ter bué curiosidade em pesquisar coisas passadas, atores e pintores passados e acho que a minha cabeça mudou, eu tava só a pensar em desporto, em ciências, depois quando entrei pra artes tudo mudou pra mim, eu acho que elevou a minha vida. Adoro poesia e escrever!
Leonor: por acaso nessa escola os professores são fantásticos e acho que é muito diferente de outras escolas…
Susana: A professora de cerâmica! Ela é tão selvagem e tão angelical ao mesmo tempo; a sério! E, lá está, transmite aquele gosto pelo que faz!
Ana Flor: professor é uma profissão um bocado, não é discriminada, mas subvalorizada e eu acho que um professor, se for um bom professor, uma boa pessoa, se tiver uma boa formação, consegue ser alguém na nossa vida muito importante que nos influencia. Quantos de nós daqui a 10, 20 anos não vamos lembrar? "-Que saudades! Aquele professor, aquela professora, as brincadeiras que nós tínhamos!" Sabe, aquela relação aluno-professor e eu sinto muito, por exemplo, eu tava numa altura que tive crise de ansiedade, pânico e a primeira pessoa que me foi ajudar foi um professor. Um professor pra mim, a ligação com um professor, pra mim era algo distante, ele tá a ensinar aqui e depois vais pra casa e pronto. Mas vocês sabem o que é chegar à casa e ver um e-mail do professor pra saber se eu tava melhor? É alguém que se importa e, mais do que estar preocupado em dar o plano todo da matéria, está preocupado que os alunos queiram aprender e que se interessem e estejam bem. Aqui na escola há muitos alunos que têm problemas em casa, problemas psíquicos, problemas com todo o tipo de substâncias ilícitas, e as primeiras pessoas a socorrê-los são professores. E eu acho que isso é uma coisa tão surreal e tão…. Chegar nesta escola e sentir o carinho de um professor é qualquer coisa de extraordinário. Eu vou pra escola? Não, eu vou pra minha segunda casa! É bué bom pensar assim!
Susana: eu queria pegar em uma coisa que a Ana Flor disse que é o gostar de estarmos cá. Eu tenho outra amiga minha que está em artes também. E os meus amigos, nós trocamos informações e perguntamos como é que estão as coisas e somos todos de cursos diferentes. E eles dizem que há uma grande diferença entre mim e essa minha amiga que tá em artes em outra escola. Dizem que ela gosta do sítio onde está e gosta do que faz, mas dizem que eu tô completamente encantada com o sítio onde estou, com as pessoas que tenho e com tudo que faço! Portanto, acho que isso deve-se a inúmeros fatores, claro. Mas, desde os professores e ao leque de oportunidades que nós temos aqui, é tudo!
Ana Flor: já pra não falar dos profissionais, eu tenho um professor de desenho que é pintor! Ele expõe, tem amigos pintores que já vieram cá falarem conosco, temos aquelas sessões artísticas em que todos pegamos no pincel e seja o que Deus quiser! Isso é a melhor coisa do mundo! Até mesmo se nós tivermos problemas, a essa altura eu tava com um problema em casa, numa fase tremida e isso ajudou-me imenso, o professor sabia disso e fez-me ver. Olha é um refúgio! Eu sinto muito que pra mim na altura foi um refúgio e pra alunos que têm problemas constantes em casa é um refúgio.
Leonor: eu tenho um professor, ele é mesmo um modelo a seguir pela maneira dele ensinar e acho que é um professor que tem imensa cultura e sabe um pouco de tudo e acho que ele é mesmo incrível e, como eu quero seguir artes, quero ser como ele e ficar melhor que ele ainda, é um exemplo mesmo a seguir.
Susana: é a paixão que tem. Ele transmite um saber com uma paixão, ele gosta do que faz! É incrível, é uma pessoa superculta, eu também quero ser como ele!
Ana Flor: eu tenho o professor de geometria, por incrível que pareça, se tiverem o professor, vocês não vão gostar daquilo [se refere à geometria], mas vão gostar da aula por causa do professor. Ele é aquela pessoa que tem mais paciência porque, para lidar com pessoas da nossa idade, é preciso muita paciência! Ele é um homem

> totalmente inspirador, aquela pessoa que todos querem assistir à aula por causa dele. Ele tem uma forma muito peculiar de ensinar porque ele sabe que geometria pesa e cansa muito, então, ele viajou muito, é um homem viajadíssimo, teve várias situações, viveu em Angola. Então, depois de resolvermos um exercício, ele resolve contar uma história que se passou com ele e nós ficamos deliciados a olhar pra ele, do gênero, "- ok, eu também quero ir nesse sítio e quero viver como o professor!" Quantas viagens de estudos ele já nos contou e assim, epá, na viagem de finalistas, quem que a gente levará? O professor de geometria! E o nosso DT [Diretor de Turma], provavelmente. E a minha professora de história do ano passado, ela foi a minha DT e é capaz de ser das cotas/senhoras mais fixes que eu conheço!
> **Simone**: é aquela professora que dança nas aulas, né! Ela põe música e começa a dançar!
> **Ana Flor**: sim! Eu acho que ela nasceu na geração errada! Ela seria bué agora!
> (Grupo Focal 6, EAME)

Neste diálogo, o grupo faz referência à escola, ao saber aprendido na experiência escolar que está ligado ao afeto. A identificação da escola como um lugar de proteção, um refúgio, como disse Ana Flor, funciona como um suporte para estes jovens. A afeição à escola e a menção às/aos docentes como fontes de inspiração constitui um aspecto importante da construção identitária destes/as jovens, pois a identidade coletiva da qual se reivindicam impacta na identidade pessoal, que também é constituída de múltiplas outras dimensões. A identificação com a cultura escolar não é somente instrumental e objetiva, como na ESAC, mas também subjetiva e afetiva, por ser uma escola artística, em que os discursos mencionam sentimentos e um senso de pertencimento e interesse pelo conhecimento que envolvem amor, elevação, carinho, paixão, encanto, brincadeira, dança, memória, saudade, como relatado pelas/os estudantes. No depoimento abaixo, o aluno Marcos relata que uma professora o ajudou como fonte de conhecimento para que ele pudesse compreender conceitos de política e formasse a própria opinião, desta forma, ele destaca um aspecto referido pela aluna Ana Flor, em que a escola, para além de ensinar e preparar os estudantes para o mercado de trabalho, ela educa para o exercício da cidadania e estimula a reflexividade:

> **Marcos**: Entre conservadores e liberais, sou um bocado mais liberal do que conservador. Obviamente, não!? Aprendi estes conceitos políticos em história e cultura das artes. Como nós damos história e depois história das artes, nós aprendemos muito sobre os conflitos no mundo. Por exemplo, na Alemanha aconteceu isto e isto, e depois houve o Hitler, e aí a ideologia de cada sistema político. Esta consciência vem mesmo de falar com a minha professora de história, que é uma ótima professora, que fez um ótimo trabalho em nos explicar todas essas coisas (Entrevista, EAME).

Da mesma forma que na ESAC, embora houvesse adesão escolar das/os estudantes na EAME, eles e elas também questionavam o seu formato relativo ao cumprimento de planos e programas e menos voltado para a satisfação em aprender. No depoimento abaixo, Teresa refere-se à dualidade entre estudar por prazer e liberdade e a obrigação de fazer os trabalhos,

cumprir tarefas e ter que se preocupar com notas. Para ela, "arte é divertimento" e a vida deveria unir diversão e trabalho, sem separação. Seu depoimento salienta a importância da subjetividade, da humanidade e de recusar a definição das/os jovens estudantes pelas suas notas e sucesso escolar.

> **Teresa**: Pretendo terminar o secundário só, por muito que a minha professora de história insista muito que eu vá pra faculdade de história! Ainda noutro dia, virou-se pra minha colega e disse "-não a deixe ficar pelo secundário!" As minhas notas são boas, mas o ambiente não é pra mim, sai-me bem estudar pra testes, história então é uma paixão minha, mas sinto que a escola não é pra mim, não sou daquele tipo de pessoa que vai ficar a estudar e a fazer trabalhos até prolongar por muitos anos… não vejo-me um bocado assim, gosto de ser livre e, a partir do momento que estamos a estudar algo que é uma paixão nossa, mas depois passa a ser uma obrigação e o cansaço começa a tomar conta daquilo do que propriamente a motivação pra fazer o que gostamos, começa a já não ter a mesma magia. Eu senti isso em desenho, eu sempre disse que não queria estudar desenho porque eu gostava de desenhar por hobby, pra tar distraída e não porque me obrigavam a desenhar uma jarra no meio da aula, às vezes, perde um bocado o sentido. Arte é um divertimento, é para eu poder acabar a escola sem estar a aborrecer-me e pra também aprender alguma coisa e, eventualmente, se algum dos meus colegas conseguir se bem-suceder na vida, sabe que tem alguém que pode ajudar. Acho que isso é uma parte boa de ter colegas que pretendem seguir, mesmo não o fazendo, mas tendo a oportunidade de estar lá dentro da situação. Mas de resto, não é algo que eu me veja seguir mesmo como um trabalho; é só pra divertir-me. Acho que isso que a vida deveria ser, um divertimento. Depois exageram com, "tem que entregar este trabalho até não sei quando!" E as pessoas começam a se estressar demasiado e aquelas que têm família começam a ter que dar um tempo à família pra tarem mais dispostos pro trabalho, começam eles próprios a perderem-se, a personalidade começa a perder-se, é só trabalho, trabalho, trabalho e, até mesmo aqueles que seguem artes, quando têm um problema de inspiração, depois não se consegue mais trabalhar, fica bloqueado, depois desmotiva-se. Depois começa a pensar, "o que vou fazer agora?" Eu gostava de divulgar aquilo que eu penso e que alguém viesse ao pé de mim e dissesse "-também acho" e começar a dar menos importância à coisas materiais e também à escola, não achar que as notas é que nos definem, que os trabalhos é que nos definem. Passar a dar mais importância à humanidade e aos sentimentos, mas nunca esquecer a racionalidade, pensar e sentir, mas com a cabeça (Entrevista, EAME).

Ana comentou sobre ter uma vida simples e viver da arte sem muitas expectativas de retorno financeiro, porque ela gosta da arte:

> **Ana**: Quero ter uma família com meu companheiro e animais, não pretendo ter filhos. Não acredito no casamento. Pra mim não é necessário ter tanto dinheiro, eu prefiro ter uma vida minimalista e ele também. Não pretendo ter grandes bens materiais. Pra mim o trabalho tanto faz, desde que tenha o mínimo de dinheiro porque a minha onda é mais artística. Sou artista plástica e não faço para ter dinheiro (Entrevista, EAME).

Percebe-se que a adesão escolar dos jovens da ESAC e da EAME era uma adesão crítica, ou seja, estas/es estudantes se reconheciam como aprendentes na relação ensino/aprendizagem e se envolviam nos debates sobre cidadania e cultura promovidos na escola, mas não deixavam de questionar outros aspectos da cultura escolar que consideravam inapropriados, como por

exemplo, a exigência de cumprir médias altas, de "ter que" aprender determinado conteúdo descolado da realidade, de "ter que" estudar para os testes, mas depois esquecer o conteúdo, ou mesmo não ver sentido nele. Nestas escolas havia mobilização estudantil em torno da AE e no participar do fazer pedagógico. Estas/es jovens se faziam presentes na escola, intervinham, se implicavam no processo de aprendizagem, demonstravam ser sujeitos na construção do saber, colaboravam nos acontecimentos observados fora da sala de aula, eram ativos e produtores de conhecimento e conteúdo, a audiência participava com perguntas, quase não conversava ou usava telemóveis. Mesmo que algumas atividades fossem organizadas pela escola, havia uma participação colaborativa entre estudantes e docentes. Há que se ressaltar que, mesmo a EAME sendo uma escola maioritariamente feminina e a ESAC com maior equilíbrio na percentagem de rapazes e raparigas, esta composição não marcou a EAME de forma diferenciada em relação à adesão e aos comportamentos participativos dos grupos discentes, pois os grupos de ambas as escolas tinham atuações parecidas quanto a este aspecto.

Como ressalta Martuccelli (2007), existe uma diversidade de dimensões identitárias e cada indivíduo é capaz de dá-las unidade. A identidade pessoal é muitas vezes definida pelo sujeito através da sua reivindicação a uma identidade coletiva, ela tece um elo entre o macro e o micro e faz referência a uma alteridade – nós em relação a eles/as. Aplicando esta perspectiva aos contextos observados, é possível verificar que, diferentemente da ESAC e da EAME, as/os estudantes ESOP não faziam associação direta em seus discursos entre a identidade pessoal e o contexto escolar, ou seja, não se identificavam como parte de uma comunidade discente específica, pelo contrário, eles e elas não poupavam a escola de críticas e se colocavam distantes daquela realidade. Em relação aos eventos organizados pela escola, não demonstravam interesse, mas eram expectadores passivos, sem interação nas atividades propostas. Os/as alunos/as da ESOP estavam dispersos/as e fragmentados/as no espaço escolar e com identidades pessoais não diretamente ligadas a uma identidade coletiva de pertencimento àquele contexto. Neste caso, os marcadores sociais de gênero (masculino) e classe (popular) orientam a interpretação deste contexto escolar e público discente.

A identidade se constrói por meio da escolha de elementos e/ou de grupos de identificação, e não de adesões inquestionáveis. As referências identitárias na contemporaneidade são diversas, bem como os seus modos de adesão, constituindo poliidentidades contingentes e complexas (Morin, 2010). A construção identitária articula a experiência pessoal, no nível micro, singular, com a pertença a grupos sociais, no nível macro, composta e atestada por vínculos ou estados emocionais (Descombes, 2015). As identificações circunstanciais com a cultura escolar e com os grupos de pares fazem com que os sujeitos

formem identidades coletivas (Brukbaker e Cooper, 2000) com o compartilhamento de elementos comuns e a conexão grupal, que vão se desdobrar em outras múltiplas identificações e experiências sociais e se diferenciem na pluralidade.

A escola aparenta ser um elemento importante na formação da identidade coletiva dos estudantes da ESAC, em que eles e elas se percebiam como "nós-estudantes", e da EAME, em que eles e elas se percebiam como "nós-estudantes-artistas", com referência a uma dimensão subjetiva que considerava na expressão de si a relevância da vocação artística. O comportamento dos discentes da ESAC era disciplinado, enquanto na ESOP observou-se comportamentos mais indisciplinados e desafiadores daquele contexto hierárquico, que exige o cumprimento de regras. Na EAME havia uma combinação de práticas disciplinadas e indisciplinadas, devido ao alto consumo de substâncias estupefacientes pelos estudantes em horário escolar, além de uma postura questionadora quanto a certas regras exigidas pela escola que não faziam sentido para tais estudantes, que também era adotada pelo grupo da ESAC. Por serem escolas com públicos discentes maioritariamente oriundos das classes médias, na ESAC e na EAME as/os estudantes adotavam uma postura instrumental frente ao conhecimento escolar, tendo suas identidades atreladas também à conquista do sucesso acadêmico e profissional, mas vale ressaltar que a postura instrumental referida não era acrítica e sem ressalvas, pelo contrário, os grupos discentes da ESAC e da EAME compreendiam a importância da educação para a participação cidadã na sociedade, e demonstravam maior autonomia de pensamento ao não aceitarem imediatamente e sem criticidade todas as ideias e práticas oriundas da cultura escolar, questionando o seu sentido. O marcador de classe (média) orienta a interpretação dos contextos escolares e públicos discentes da ESAC e da EAME e, particularmente, na EAME destaca-se o aspecto subjetivo e expressivo na relação com a escola e com o conhecimento e a via curricular artística torna-se um elemento relevante na interpretação deste contexto escolar e juvenil.

A relação dos diversos grupos discentes com o espaço escolar e a liberdade de expressão era diferente entre as escolas selecionadas para integrarem a pesquisa. Em relação à apropriação do espaço físico escolar, na ESOP ele era sujo e descuidado, enquanto na ESAC e na EAME, ele era investido e cuidado; quanto ao contexto escolar, os jovens da ESOP não queriam permanecer no local, desejando sair assim que fosse possível, enquanto na ESAC e na EAME, os grupos discentes permaneciam para frequentar as aulas, usando o espaço e apropriando-se dele. Quando se percebe pertencente a um espaço, sente-se à vontade para se vestir, se expressar, falar e estar da forma que se encontra bem e deseja, tal como há uma conduta de respeito e de cuidado do ambiente. O sentido de pertencimento ao espaço como "nosso" espaço,

local público e coletivo, possuía diferentes níveis nas escolas. As/os estudantes na EAME costumavam se sentar ou se deitar no chão dos corredores, da sala da entrada e da rua (na frente do portão principal). Elas e eles espalhavam-se naturalmente pelo chão, comiam juntas/os, escreviam, desenhavam, assistiam a vídeos no telemóvel e algumas/ns chegavam até mesmo a dormitar/cochilar - pareciam à vontade, descontraídas/os, com posturas relaxadas. Na ESOP, quase não havia sentido de pertencimento e alguns estudantes (principalmente rapazes) agiam como se a escola não fosse deles, com pouco cuidado e apreço pelo espaço. Os movimentos corporais na ESAC eram mais disciplinados, em uma disciplina que parecia incutida: sentar nas cadeiras ou na arquibancada do pátio, caminhar pelo espaço escolar e conversar com o grupo de pares, usar o telemóvel para *selfies* e para ver vídeos e cantar, ler e escrever nas mesas próximas à biblioteca. Na EAME, sentar no chão, de pernas cruzadas com os braços para trás, como se estivesse na praia a apanhar banhos de Sol eram práticas comuns.

Após abordar os três diferentes ambientes escolares com suas vias curriculares específicas, a relação entre as classes sociais e os gêneros dos públicos discentes e o seu envolvimento na cultura escolar na construção de uma identidade coletiva mais ou menos vinculada à escola, importa perceber a construção da categoria juventude nos discursos e práticas das/os estudantes participantes.

3. “Nem todo jovem é igual”: juventude e construção de si na experimentação

Com o processo de socialização a ocorrer para além das instituições, como a escola, e com a maior diversificação e complexidade da sociedade, a população jovem se encontra mais propensa a desenvolver a individuação e a subjetividade com reflexividade e autonomia, construindo identidades plurais, que remetem a identificações diversas ao longo da vida e a conexões e redes de relações coletivas. Entretanto, a condição social e a pertença de classe dos jovens, bem como outros marcadores sociais influenciam nas suas escolhas biográficas, fazendo com que as construções identitárias e os processos de reflexividade e individuação não sejam generalizados e homogêneos nesta faixa etária, como observado entre os grupos discentes das três escolas estudadas.

A reflexividade refere-se a uma qualidade que permite aos indivíduos pensarem conscientemente sobre si mesmos, tendo por referência as circunstâncias sociais. É um processo subjetivo, sob a forma de um diálogo interno, que pressupõe a relação com o lugar que os indivíduos ocupam no espaço social e nos contextos por onde se movem. O seu exercício conduz ao autoconhecimento, mas fomenta também a compreensão da realidade exterior e

orienta as ações sociais (Caetano 2011). Mediante o exercício da reflexividade, os sujeitos elaboram projetos e definem estratégias com base nas circunstâncias sociais em que estão inseridos e nos recursos a que têm acesso.

Os indivíduos encontram-se inseridos em enquadramentos estruturais que delimitam as possibilidades objetivas das suas condutas e se pensam a si mesmos por referência aos seus contextos, podendo ponderar diferentes opções e conceber trajetos alternativos. No entanto, a reflexividade não origina necessariamente criatividade e inovação na ação: ela pode resultar em reprodução, ou não dar origem a qualquer tipo de conduta (*ibid*, Caetano 2011). Discutiu-se na seção anterior a relação dos/as estudantes da ESOP com o ambiente escolar e notou-se que estes/as estudantes, geralmente, não possuíam identificações diretas com a escola. Os/as participantes da pesquisa desta escola não desenvolveram discursos reflexivos sobre a temática da juventude, como nas outras escolas. E o que este silêncio quis dizer? Ou mesmo a negação de que se é jovem, como o comentário de um aluno no grupo focal dos rapazes:

> **Martim**: Primeiro, não sou rapaz, sou homem! [...]. Eu não posso falar muito nessa base porque eu já tô numa área muito mais acima, numa área adulta; por isso. É como se eu não fosse jovem, como se eu fosse adulto mesmo.
> [...]
> Acho que ser rapaz ou ser jovem é mais naquele sentido pra se divertir e não pra ser tão focado na vida.
>
> (Grupo Focal 2, ESOP)

A juventude foi considerada uma fase "sem tantas preocupações" e com maiores possibilidades de diversão e de "aproveitar a vida" nos relatos dos rapazes deste grupo focal. Martim trabalhava na área do desporto, tinha 20 anos e era o participante mais velho do grupo, mas apesar de os outros rapazes serem mais jovens e não trabalharem, eles concordaram e não acrescentaram ideias diferentes desta. A juventude foi considerada uma etapa com mais momentos de lazer, porém, com o foco no trabalho e na melhoria das condições de vida, os estudantes da ESOP, rapazes e as raparigas, pareciam se perceber mais como jovens adultos do que como jovens adolescentes. Se para as classes populares trabalhar é geralmente uma necessidade, a "fase juvenil" se mescla com a "fase adulta", e a adultícia "prematura", que prevê maiores responsabilidades, é uma possibilidade nas suas vivências.

Como mencionado na seção anterior, em geral, as raparigas e os rapazes da ESOP enfatizaram a importância de ter um emprego, independente da área escolhida e do percurso escolar. Mas diferente dos jovens das outras escolas, as possibilidades de viajar não estavam vinculadas à realização de trabalhos voluntários, mas geralmente associadas às oportunidades

laborais e também ao conhecimento de novas culturas e à experimentação. Para as raparigas da ESOP, conseguir emprego fora de Portugal é uma opção para obter ascensão social:

> **Tamires**: só sei que quero trabalhar e sair fora desse país, não quero ficar aqui… quero ir pra fora, tipo lá pra Luxemburgo ou assim, tenho mais oportunidade de trabalhar, recebo mais, outra vida melhor do que aqui…
> **Maria Fernanda**: eu também não quero ficar aqui depois da escola, quando tiver alguma coisa definida… ahh… gostava de fazer a vida lá fora, tipo…, continuar a estudar e começar a trabalhar… mas não me imagino continuar aqui [em Portugal].
> **Marisa**: eu quero trabalhar, agora, sair daqui ou não, tanto faz […].
> **Ariel**: eu quero me formar e trabalhar também fora de Portugal. Sempre tive curiosidade em ir pra fora, trabalhar, ver as conexões… já sou estrangeira em Portugal, eu sou de Angola, mas sempre tive a mentalidade de ir pra outros países, experimentar…
> **Tamires**: acho que sair de Portugal pode nos trazer mais conhecimento. Conhecemos novas coisas, outras maneiras de viver. Nem todo mundo vive como se vive aqui.
> (Grupo Focal 1, ESOP)

> **Maria Fernanda:** Gostava de tentar lá fora algo com fotografia ou com vídeo… não tenho algo definido ainda, mas gostava de no final do 12º ir pra fora, ou Inglaterra ou Estados Unidos. Se eu conseguisse ir, queria começar a trabalhar e até continuar os estudos lá porque considero mais fácil [conseguir um emprego] e tenho mais saídas (Entrevista, ESOP).

Segundo Ferreira (2017c, 63-4), no contexto de crise econômica e políticas de austeridade do início da década de 2010 em Portugal, o público jovem precisou ajustar suas expetativas e aspirações de projetos de vida futuros. Alguns/mas jovens saíram à procura de experiências laborais no estrangeiro por motivos instrumentais relacionados com o desemprego e com a conquista de melhores condições de trabalho. Quanto à esperança de encontrar trabalho, a atitude de ceticismo perante a possibilidade de voltar a encontrar um emprego num curto espaço de tempo acentua-se significativamente em alguns perfis sociais de jovens que vivem em condições de maior vulnerabilidade social. Os projetos de futuro que vão além de conseguir um emprego para se manter são um privilégio de alguns/mas estudantes. Sem muitas possibilidades de segurança material e de mobilidade social ascendente, os jovens tornam-se um grupo vulnerável, sobretudo os que já possuem origens sociais menos favorecidas, como é o caso dos estudantes da ESOP, com menores aspirações e expectativas laborais.

Em relação ao trabalho e à ter recursos para se sustentar, algumas/ns estudantes da ESAC e EAME destacaram a importância de ter os próprios meios para se manter, mas geralmente o dinheiro pessoal não seria gasto com bens de primeira necessidade, mas para lazer e gastos consigo mesmo/a, como relatam as alunas e o aluno abaixo. Nina fazia hamburgueres veganos para vender no restaurante do namorado, Melissa trabalhava em uma loja de produtos de desporto em um Centro Comercial e Rodolfo procurava um trabalho temporário no verão:

> **Nina:** Eu gasto muito dinheiro porque sou fumadora e meus pais não têm que tar a sustentar isso. Eu vivo numa família com possibilidades, vivo bem, só que, por exemplo, neste verão vou com meus amigos a Barcelona e não vou zerada e pedir dinheiro pra minha mãe. Também gostava de fazer mais tatuagens, mas não tenho dinheiro pra isso. Queria aqui no braço, queria aqui na barriga... só que me pedem muito caro... (Entrevista, EAME).
>
> **Melissa:** eu entrei no mundo do trabalho neste ano letivo. E eu tenho noção que este está a ser o melhor ano da minha vida porque, ser jovem é do caraças! E eu tenho a convicção que daqui há uns anos eu ainda vou ter mais consciência disso porque, verdade seja dita: eu ganho o meu, gasto comigo, não pago as contas da casa e não tenho que me preocupar se o dinheiro está a chegar ao final do mês. É do caraças porque ganhas uma autonomia enorme e sentes que podes tudo. Eu, neste momento da minha vida, sinto que posso tudo (Entrevista, ESAC).
>
> **Rodolfo:** Eu ia fazer part-time e talvez faça neste verão pra ter algum dinheiro e investir em algumas coisas, tenho várias coisas planeadas, quero investir em material pro atletismo e material pra escola [para os trabalhos artísticos] (Entrevista, EAME).

De forma geral, os/as estudantes da ESOP vivenciavam uma situação de precarização, desemprego na família, dificuldades para conciliar estudo e trabalho, possuíam condições de vulnerabilidade social e muitos tinham origem imigrante. Segundo Pais, há, para os imigrantes, uma dificuldade de integração nas sociedades de destino. "Os imigrantes são muitas vezes olhados como uma ameaça aos países de acolhimento: por pressionarem o mercado de trabalho, por serem portadores de uma cultura diferente, pelos níveis de pobreza entre muitos deles [...]. As camadas populares, com sobrerrepresentação dos imigrantes, são empurradas para periferias degradadas onde bandos de jovens vagueiam à margem do mercado de trabalho e sem aspirações de futuro" (Pais 2017, 309). Os/as jovens com condições econômicas desfavoráveis desenvolvem uma integração social "de margem", com vínculos incertos e uma carência de expectativas em relação ao futuro. Resulta difícil para estes/as jovens afirmarem a sua diferença identitária, pois essa diferença manifesta a exclusão social e alguns/mas investem em redes relacionais de bairro ou de rua (Pais, *ibid*, 310).

A imigração na juventude é um processo difícil, embora haja variantes que dependem da situação e do país de origem e dos motivos. As memórias do lugar de origem remontam a um curto espaço de tempo e costumam ser encaradas com certo romantismo e nostalgia da infância "perdida". As experiências de enfrentamento do racismo, explícito ou velado, geram um ressentimento que o jovem terá que administrar (Feixa, 2014). Sendo assim, o grupo discente da ESOP não apresentou relatos de identificação com a cultura escolar, nem construiu discursos mais reflexivos sobre o momento da juventude, e a cultura jovem foi considerada por estes jovens menos focada no trabalho e nas preocupações materiais e um pouco distante das suas vivências.

Algumas/ns estudantes da ESAC e da EAME também vivenciavam dificuldades em suas trajetórias de vida, mas em geral, relataram identificação com o contexto escolar e com as amizades e os vínculos neste espaço e construíram discursos mais reflexivos sobre estes temas. Apesar da maior fragmentação e complexidade do corpo social na contemporaneidade, estes jovens ressaltaram ainda exigências para se encaixarem em determinado padrão, de acordo com uma visão homogênea da juventude sem perspectiva e vontade próprias, mas associada a uma etapa de transição para a vida adulta em que se devem seguir determinadas regras. Alguns participantes da pesquisa destacaram diferentes pressões sentidas na fase juvenil em relação à escola, ao estilo de vida, valores e comportamentos, aos relacionamentos familiares, amistosos e afetivos, ao cumprimento de expectativas impostas e como estes constrangimentos afetam no desenvolvimento da sua autonomia.

> **Melissa**: ainda há muito preconceito, ainda é complicado, a sociedade recrimina muito o jovem.
> **Antónia**: eu acho que também o facto de sermos jovens nunca é, ou seja, somos jovens e as pessoas mais velhas esperam sempre algo de nós que… se calhar até conseguimos, não digo que não, mas… é sempre acima do que nós realmente estamos, e eu vejo isso, há uma constante instabilidade nossa porque penso que nunca chegamos ao que os adultos querem de nós. A perspectiva do jovem acho que nunca é alcançada.
> **Alice**: nós dizemos uma coisa a uma pessoa mais velha, que diz: "-vocês são jovens, vocês não sabem!" Não ligam ao que a gente diz, acho que isso também é um bocado mau!
> **Ester**: outra coisa que tu pegaste foi que toda gente espera da gente um certo sucesso e eu sinto que às vezes na escola nós forçamos e tamos só preocupados com os textos e assim, é um stress acumulado e há altura que há mais, nós estamos sempre pressionados fora da escola e dentro da escola, parece que às vezes não conseguimos conciliar tudo.
> **Antónia**: os jovens hoje em dia vivem, não a sua vida, mas a vida dos outros.
> **Alice**: e vivem para agradar os outros.
> **Antónia**: não conseguimos ser nós próprios, é isso que eu acho.
> **Melissa**: exatamente!
> **Antónia**: Eu acho que o facto de os adultos ou quem está acima de nós fazer essa perspectiva do "jovem ideal", acho que isso se reflete imenso na escola porque nem todo jovem é igual. Nós todos somos diferentes e acho que o melhor sítio onde se vê essa discrepância na definição de jovens (se é que há uma definição) é na escola. Nós não podemos ser nós mesmos porque tamos sempre em dívida pra chegar naquilo que supostamente é o "bom jovem".
>
> (Grupo focal 3, ESAC)

Há ainda a pressão das mães e pais e a necessidade do empenho para gerir as diversas situações, relacionamentos, atividades:

> **Lídia**: há famílias que fazem pressão nos filhos pra que eles sejam um homem que, se calhar, ele não quer ser e, basicamente a pessoa que tá a ser pressionada fica num conflito com ela própria, não só com ela, mas com os pais e, se calhar, na escola não tem assim muitos resultados, se calhar, reprime-se mais na vida social por ter tanta pressão, coisas assim…

> **Moderadora**: mas ser alguém…
> **Lídia**: ser alguém que a pessoa quer ser… por exemplo, os pais são advogados e querem que o filho seja o próximo advogado da família porque o avô foi, o bisavô, e isso é uma coisa de família. E se a pessoa não quiser ser e quer ser, sei lá, pintor, e os pais não aceitam e colocam um bocado de pressão nos estudos, ficam menos orgulhosos porque estão à espera de que o filho seja outra pessoa; querem que ele seja a pessoa que eles querem.
> **Pedro**: e isso não é só em relação aos estudos, é em relação a várias coisas, por exemplo, a maneira de vestir, a sexualidade, a religião. Há certos pais que controlam a atitude dos filhos, tu não podes ser tão feliz ou não podes andar deprimido, não podes ser isto ou aquilo […].
> **Bianca**: a adolescência é um processo que, como a minha professora dizia, que sente bué e não sabe como ela sobreviveu, são muitos dramas, as nossas hormonas que estão aos saltos, preocupações, são os rapazes, as raparigas, os dramas, depois ao mesmo tempo temos de nos concentrar, a escola… amigos, é muita coisa pra gerir e há pessoas que se perdem nesse caminho e temos de saber o que nós queremos logo a partir dos 15 anos (quando entramos pro 10º ano), temos de escolher o nosso curso, o que vamos ser e há pessoas que não sabem, é normal. Eu quando entrei pro 10º ano não sabia o que queria fazer, eu tô em artes, mas há sempre aquela dúvida, não é muito viável, o que que vai render mais, o que vou ganhar mais com a profissão que quero ter, não posso só gostar, tenho de pensar como vou me sustentar pra sair dos meus pais, ter a minha vida e ser independente. Agora, eu acho que aquilo que nos preocupamos mais é termos que ser independentes, temos de sair da casa dos nossos pais, temos de ter uma profissão, às vezes até esquecemos que isso não é repentino, muitas vezes eu penso, ah entrei no 10º, 11º, 12º… depois faculdade. A faculdade acaba e começa o mundo do trabalho, e assim, a vida acabou, caso, tenho filhos, nananana… no geral é a nossa mentalidade e muitas vezes não é isso que acontece. Nós acabamos a escola, provavelmente, se tivermos sorte entramos naquilo que queremos, outras vezes não […]. Isso é o que me mete mais medo. Eu tenho todo um plano de vida que eu quero percorrer e quero que corra como deve ser e seja aquilo que eu quero, mas se não for, o que que vai acontecer a mim? E se não der? E se eu não for aquilo que eu quero ser? É aquela ansiedade constante que tamos assim e a verdade é que temos que viver no futuro e darmos o melhor naquilo que queremos e, independente daquilo que acontece, nós temos de sempre ter aquela abertura de pensar no futuro para termos algo garantido.
>
> (Grupo focal 5, ESAC)

Ao destacarem as preocupações com os estudos, a carreira e em fazer escolhas mais ou menos autônomas, estes discursos revelam reflexividade e planeamento, que possibilitam originar ações e pensamentos autônomos. A identidade se configura como um processo reflexivo e subjetivo de construção discursiva de um sujeito singular, que se autoidentifica, se autocompreende e se autoconhece (Brukbaker e Cooper, 2000), com o apoio de elementos sociais e culturais. Segundo Martuccelli (2007), a presença da reflexividade é mais efetiva nas classes médias e altas (posição geral dos grupos discentes da ESAC e da EAME) que nas classes populares (posição geral do grupo discente da ESOP), mas esta tende a se converter numa experiência generalizada.

A construção de si como sujeito jovem envolve a preocupação em ser aceito/a, em ter e representar uma imagem adequada às expectativas alheias, em oferecer atenção à escola, à família, às amizades, em gerir os conflitos consigo e com os outros/as. Como coloca Isabela, a adolescência é uma "corrida" para a descoberta do mundo e de si:

> **Alexandra**: eu diria que, se calhar, é capaz de ser difícil ser jovem porque muitas vezes as pessoas têm a necessidade de sentirem que são aceitas pelos outros, então vivem num conflito diário para serem ou para vestirem ou para dizerem aquilo que os outros esperam que seja dito.
> **Fábia**: Sim, concordo. Acho que nós ligamos muito ao que as pessoas dizem, então preocupamos mais com a imagem que passamos e, às vezes, essa não é a nossa personalidade.
> **Rafael**: hoje em dia nós temos mais possibilidades do que os nossos pais, nós jovens temos mais experiências, temos muito mais possibilidades de ser aquilo que nós queremos do que os nossos pais. E eu acho que temos de passar por essas adversidades todas, temos de passar pela adolescência porque na adolescência nos formamos enquanto pessoas, mas também construímos nosso caráter a partir da adolescência. É a partir da adolescência que nosso caráter fica vincado.
> **Isabela**: na adolescência somos pressionados, não só pela escola, mas pelos amigos, ou seja, podemos nos sentir livres até determinado ponto, mas acho que não nos sentimos verdadeiramente livres. Ou seja, temos sempre algo com que nos preocupar pra além da escola, pra além da família, temos os nossos amigos, temos os nossos conflitos, temos de nos descobrir a nós, é uma corrida pra nos descobrirmos, para decidirmos aquilo que queremos ser e fazer [...].
> **Pedro:** neste momento o que eu quero e o que me preocupo é encontrar a mim mesmo. Eu não tô tão preocupado com a escola. Não é que eu não me preocupe, eu dou a energia que precisa pra fazer algumas coisas, mas neste momento é encontrar-me, descobrir-me e acho que tô bué atrasado em relação a isto na minha idade.
>
> (Grupo Focal 5, ESAC)

Para Silvia e Jorge, a descoberta de si sem a tutela dos responsáveis é um percurso que se acentua nesta fase da vida e se descobrir, se encontrar, se construir e ser aceite/o foi definido por Jorge como uma "grande jornada":

> **Sílvia:** acho que estamos numa idade pra descobrirmos quem somos, porque até agora éramos como nossos pais queriam, éramos um pouco dependentes deles. E agora tamos a descobrir o mundo à nossa volta, mas acontece que hoje em dia isso pode ser tanto mais fácil, como mais difícil, já existe maior abrangência de temas pra discutir pra podermos ser quem nós somos, já é mais, não digo mais fácil, mas há mais liberdade pra poder assumir quem somos muitas vezes (antigamente havia muito preconceito).
> **Jorge:** Acho que estamos na idade em que nós queremos realmente descobrir qual é o mundo à nossa volta e descobrir quem nós realmente somos, independente dos pais, das pessoas, queremos fazer as coisas por nós mesmos. Claro que isso leva-nos a uma grande jornada!
>
> (Grupo Focal 7, EAME)

Na adolescência, há uma multiplicação dos espaços de interação e um incremento das interações nos espaços públicos, desta forma, as identidades vão sendo constituídas de forma provisória. Se não se sabe o que quer, os próprios desejos e necessidades, não se sabe também quem se é, e Leonardo afirma que o querer e o ser mudam constantemente, conforme a/o adolescente vai tendo maior liberdade para decidir por si própria/o e Carol relaciona a fase adulta como fixa e a adolescente como mutável:

> **Leonardo**: Na adolescência, acho que somos capazes de decidir aquilo que queremos. Se nós não sabemos muito bem o que queremos, também não sabemos bem quem nós somos. Por exemplo, eu como adolescente queria certas coisas e mês que vem já quero outras, por isso, posso afirmar que já não sou mais a mesma pessoa do ano passado e que no ano que vem serei outra pessoa completamente diferente. Acho que na adolescência somos capazes de decidir aquilo que queremos e qualquer aspecto da nossa vida será bom ou mau para essas descobertas, qualquer coisa vai motivar a descobrir aquilo que queremos. É uma fase em que já não estamos tanto num período de crescimento como é da infância para a adolescência. Não controlam a nossa vida como controlam na infância (Entrevista, EAME).
>
> **Carol:** Eu acho que estou sempre a mudar. Ao longo do tempo eu vi a minha mentalidade crescer, então eu acho que não tem nada que me possa marcar porque eu estou sempre a mudar a personalidade. Só quando eu tiver casa, trabalho e tiver coisas fixas na minha vida é que eu vou sentir a parte adulta dentro de mim (Entrevista, EAME).

A fase juvenil foi considerada como instável, incerta, pois há dúvidas e ansiedades relacionadas à gestão do "ter que ser", "ter que ter" ou "ter que fazer" externos com as escolhas e as decisões pessoais livres das pressões externas. No diálogo abaixo, esta é percebida como uma fase das "dúvidas existenciais", dos questionamentos acerca do futuro, da sexualidade e do autoconhecimento, importantes na construção de si. O atrevimento juvenil de se propor a fazer perguntas foi destacado como peculiar nesta faixa etária, diferente da fase adulta.

> **Leonor**: tocando um bocado no tema do privilégio, eu acho que ser jovem é muito prepararmos para o mundo futuro e começarmos a ser autônomos e tornarmos cada vez mais independentes, apesar de estarmos todos a viver com nossos pais, precisamos conseguir nos preparar pro que vem e aprender com nossos erros agora pra que no futuro consigamos ser autônomos e resolver as coisas por nós, sem termos que depender de alguém pra conseguir ultrapassar problemas que estejamos a passar.
> **Rodolfo**: acho que é uma fase de muitas dúvidas também.
> **Moderadora**: que tipo de dúvidas?
> **Rodolfo**: acerca do nosso futuro, o que vamos fazer…
> **Ana Flor**: em relação a isso eu acho que não teria piada viver se não houvesse essas dúvidas, se tudo tivesse destinado e já soubesse o que ia acontecer. Pode ser às vezes um momento de aflição e acho que todos nós já passamos por isso, então quando entra a fase de escolher o curso, vocês quando escolheram vir pra EAME ouviram muitas críticas, principalmente por escolherem artes (se fossem pra ciência ou pra humanidades), vocês de certeza que ouviram muitas críticas: "-vais pra artes fazer o quê? Não vais ter futuro nenhum!" E eu, "-mas é meu interesse, eu vou pra artes porque é aquilo que mais gosto!" O que interessa é haver estas dúvidas e tu conseguires fazer o que queres e seres feliz!
> **Simone**: sim, são dúvidas, não só em relação à escola, como ela disse, mas a maioria das dúvidas em relação à nossa sexualidade aparecem nessa altura. Aparecem, ou seja, qualquer pessoa pode aperceber-se qualquer coisa com 60 anos à vontade, mas são dúvidas diferentes. Eu não sei se me faço entender, mas…
> **Leonor**: sim, quando começamos a perceber a nós próprios aí vem aquelas dúvidas existenciais, tipo "-quem eu sou, o que estou aqui a fazer?"
> **Ana Flor**: muitas dessas dúvidas vão estar sempre presentes na nossa vida porque, imagina, em relação à sexualidade, como ela estava a dizer, eu conheço muitos casos de pessoas que eram um casal heterossexual e o marido deixou a mulher porque apercebeu-se que era homossexual. Tudo bem, ok, mas a questão é que eu acho que os adultos, como já passaram pela adolescência, que é a fase das perguntas e das dúvidas, porque nós perguntamos, nos atrevemos a perguntar e temos essa coragem,

> os adultos, como já têm uma vida feita (ou supostamente deviam ter), não podem, de acordo com a sociedade, não podem ter essas dúvidas. Se és adulto, se tas casado e não sei que, é isso que vai acontecer pro fim da tua vida.
>
> (Grupo Focal 6, EAME)

A mente aberta, a liberdade e a experimentação foram características evidenciadas para definir este momento peculiar da vida, em que se aprende com os erros, pois estes permitirão interpretar o que se passou e analisar melhor a situação a fim de fazer novas tentativas. O pensar, o ser e o estar juvenil revelam uma atitude mais relaxada, aberta e descontraída diante da vida, que não se restringe à idade biológica. Os depoimentos estão em consonância com o acúmulo teórico na sociologia da juventude, em que apenas a idade não define a categoria juventude, havendo uma relação complexa entre a realidade social e a biológica:

> **Carol**: é como se tivéssemos o nosso pensamento livre, podemos pensar e não termos tanto a mente fechada…
> **Eduarda**: eu acho que [ser jovem] é um estado de espírito, acho que há pessoas com 70, 80 anos que são bastante jovens e pessoas da nossa idade que estão completamente como se tivessem na reforma. Por isso, considero que seja um estado de espírito.
> **Filipe**: concordo, é um estado de espírito, é estar pronto a conhecer coisas novas e mudar o ponto de vista que possui, é saber que pode vir a mudar.
>
> (Grupo Focal 8, EAME)

> **Teresa**: eu acho que ser jovem é subjetivo. Uma pessoa muito mais velha pode ter um espírito bastante jovem e comportar-se, como nós costumamos dizer, parece que tem 20 anos num corpo de 60. E tem pessoas que são jovens e tem uma mentalidade bastante séria, mais adequada a uma pessoa adulta…
> **Sílvia**: mas há jovens que são obrigados a crescer antes do tempo…
> **Teresa**: sim. Portanto, acho que ser jovem não pode ser apenas uma fase física, o facto da cronologia bater certo com essa parte da vida, mas no fundo aquilo que nos torna jovens é a forma como pensamos ou como sentimos. Temos aqueles momentos em que sentimos que tamos mais responsáveis a viver já uma vida adulta que, se calhar, não nos pertence. Eu penso isso quando tô a sentir estresse e penso porque estou a sentir isso se nem sequer eu trabalho e nada disso, tô apenas na escola e quando dou por mim, tô mais sobrecarregada do que, se calhar, uma pessoa mais avançada do que eu.
>
> (Grupo Focal 7, EAME)

> **Ester:** acho que a parte boa [de ser jovem] é que conseguimos chegar às outras pessoas de uma maneira diferente, porque não estamos focados só no trabalho e ainda temos aquela parte sentimental, digamos assim, acho que isso é uma maneira diferente, eu ainda tenho esperança de mudar as coisas, vá… (Grupo Focal 3, ESAC).

> **Pedro**: eu acho que, como jovens, devemos procurar ter o máximo de experiências diferentes; e más, inclusive.
> **Alexandra**: sim, não nos fecharmos.
> **Pedro**: se queres alcançar uma experiência boa, se calhar, vais ter que passar por algumas más. E é isso que eu tô a dizer, não te fechares.
> **Alexandra**: ou porque passaste por experiências más e agora tens medo de experienciar de novo, acho que fechar-nos por causa do medo de voltar a errar é algo que vê se perder um bocadinho. Pronto, toda gente tem medo de errar, mas se vamos enfrentar a mesma situação e temos medo de errar, ao menos agora enfrentamos a situação com uma mentalidade diferente.
>
> (Grupo Focal 5, ESAC)

Sendo assim, a juventude é entendida, por parte dos/as jovens participantes nesta pesquisa, como uma oportunidade contínua de aprendizagem e disposição para mudanças por meio dos questionamentos e das experiências sociais, que vão contribuir para o autoconhecimento:

> **Filipe:** Eu gosto de discutir com as outras pessoas, discussões construtivas, e acho que me preocupo com coisas que realmente me interessam. Em relação às opiniões políticas, eu tenho amigas minhas, as pessoas com quem eu me dou na escola têm opiniões completamente diferentes das minhas e eu descobri com elas e mudei um pouco a minha visão, elas também mudaram um pouco a sua visão, é um pouco isso. Eu, se calhar, era mais voltado para ideais… eu sou um bocado centrista, mas era um bocado mais virado para a direita e, se calhar, passei a aceitar mais ideais de esquerda. Mas não mudei totalmente a minha opinião, só aceitei coisas que pensava diferente (Entrevista, EAME).
>
> **Nina:** Acho que é a vida, são as situações que passei na vida que me fazem conhecer coisas que nunca imaginava. Por exemplo, se eu estiver em alguma situação que nunca me imaginei, vou conhecer também alguma parte de mim que, se calhar, nunca tinha conhecido, tal como já aconteceu. Eu acho até que no geral eu me conheço muito bem e sei como lidar comigo e sei como lidar com outra pessoa. Acho que são as diferentes situações e diferentes experiências que fazem nos conhecermos. O que nós passamos e coisas mais profundas é que fazem ser aquilo que nós somos e nos conhecermos melhor (Entrevista, EAME).

A "ética da experimentação" (Pais, 1996) implica na testagem nos espaços públicos, na aventura e na busca das novidades que culturas e lugares diferentes propiciam. Nos discursos, a juventude foi associada a modos de pensar e sentir próprios deste momento do ciclo da vida, a um estado de espírito peculiar que não está diretamente associado à idade e ao corpo jovem. O "arco experiencial" (Breviglieri, 2007a) na adolescência refere-se à ampliação da lógica da experimentação e da testagem no espaço público como um percurso que vai de um ponto a outro, definido pelos jovens participantes como uma "corrida" ou uma "jornada" para descoberta e construção de si, que possibilita ir de encontro a novidades e mudanças.

Em relação à abertura para mudanças e novas experiências, a juventude entre 15 e 29 anos na Europa e em Portugal é o grupo etário que mais valoriza a mudança, a criatividade, a novidade, a liberdade, a autonomia e a diversão (Torres, et. al., 2018, 103). Os/as jovens entre 15 e 24 anos com agregado familiar com maior capital escolar e econômico são os/as que mais estão abertos/as à experiência de mobilidade internacional, segundo os resultados de um inquérito de 2015 em Portugal sobre mobilidade, lazeres e usos da internet (Rowland, 2017). A possível experiência no estrangeiro seria uma oportunidade de conquistar oportunidades laborais, conhecer novas realidades e crescimento e enriquecimento pessoal. Para além das motivações de se obter melhores oportunidades de encontrar emprego, os jovens da faixa etária

entre 15 e 24 anos, estando ainda numa fase de formação, foram os que mais apontaram motivações relacionadas com o desenvolvimento pessoal, a aquisição de novas competências e qualificações e a acumulação de novas experiências e ampliação das redes de sociabilidade, como descobrir novidades e conhecer novas pessoas (*ibid*, Rowland, 94).

O nível socioeconômico dos jovens nas suas capacidades e aspirações de mobilidade está associado, pois as experiências lúdicas de mobilidade são mais partilhadas entre jovens cultural e socialmente mais favorecidos, como é o caso dos jovens da ESAC e da EAME. No que toca às experiências de mobilidade, foi mencionado por alguns jovens dessas escolas o desejo de viajar, de conhecer novos lugares e culturas e/ou de fazer voluntariado:

> **Mateus**: quando acabar o secundário eu quero tirar o curso de engenharia e depois pensar mais em mim mesmo, expandir o meu conhecimento e viajar pelo mundo, talvez com um ou dois amigos, explorar, tar um tempo fora, quem sabe ficar mais tempo do planeado, mas o meu objetivo é sair e depois regressar e continuar com minha carreira de engenharia. E tentaria arranjar um *part-time* pra ganhar o meu dinheiro. Iria pra países da Europa, Ásia, África.
> **Duarte**: eu gostava de depois do 12º ano trabalhar durante 6 meses […], nem que seja em vários trabalhos pra juntar o meu dinheiro para depois fazer voluntariado, ainda não sei muito bem onde, mas fora de Portugal, uma coisa que seja mesmo a fundo, mas ainda tô a planear e ver as possibilidades…
> **Alberto**: eu gostava de sair de casa o mais cedo possível, mesmo com 18, 19 anos, porque dava-me uma noção que eu fosse mais independente. E outra coisa que eu queria também fazer no sentido de aproveitar a juventude, a princípio não tenciono ir para um curso superior e tar sentado a estudar e a amarrar e depois ter que pagar propinas e depois da faculdade arranjar trabalho e nunca ter um espaço pra mim, pra conseguir saber mais sobre mim, sobre o mundo à minha volta. E eu queria ter esse tempo.
> **David**: eu tinha pensado em tirar, quando acabar o 12º, tirar publicidade e marketing e quando acabar a faculdade eu gostava de viajar o mundo também, eu gostava de ver as sete maravilhas do mundo: Coliseu, Machu Picchu, Muralhas da China, Taj Mahal, Petra (que é uma cidade estúpida na Jordânia), uma Pirâmide Maia no México e o Cristo Redentor. É uma coisa que acho interessante, é um sonho meu, sei que é um bocado difícil, um bocado não, muito difícil, mas talvez, depois da faculdade e arranjar algum trabalho durante… e, tal como o Alberto, também gostava de morar sozinho o mais cedo possível, nem que fosse pra ter um apartamento pequeno alugado […]. Eu sinto-me dependente dos meus pais e eu gostava de aprender mais com a vida sozinho. E eu também gostava de ter filhos, é uma coisa que eu gostava de fazer. Não tão cedo, talvez no futuro. *risos* A partir dos 25 pra cima! Depois dessa experiência de viver sozinho e viajar o mundo, eu acho que eu teria conhecimento pra poder educar outro ser humano.
> **Gabriel**: eu pretendo seguir arquitetura, mas pra além do que é suposto aprender na faculdade, gostava de quando acabasse (se não puder fazer Erasmus, que era uma coisa que gostava muito de fazer porque ajuda muito, apanha-se muito conhecimento com experiências nos outros sítios) gostava de poder explorar mais e também viajar pelo mundo pra conhecer outros países. E também gostava de sair de casa mais cedo.
> (Grupo Focal 4, ESAC)

> **David:** Viajar, eu gosto de viajar, este verão tive no sul da França com minha mãe, fomos pra casa de uns amigos que eram daqui e migraram pra Bélgica e nós fomos pra Bélgica e sul da França e tem umas paisagens lindíssimas, eu adorei ir pra lá. Pronto, é uma coisa que gosto muito, acho que é das melhores experiências (Entrevista, ESAC).

> **Ana:** Eu sonho ir à Islândia, porque é um país com muita diversidade de natureza e eu adoro a natureza. Vi muitas fotografias e fiquei apaixonada. E também é um país que as casas são muito pequenas, o que também adoro. Um dos meus interesses também é viver num país pobre, sempre tive essa curiosidade, estar com eles, conviver com eles, sentir o mesmo que eles sentem. Normalmente essas pessoas são inteligentes porque elas têm que arranjar maneiras de sobreviver e têm mais contato com a natureza porque não há tantas tecnologias. E também, nesses países pobres, vive-se mais em comunidades, há muita ajuda ao próximo e isso também me desperta curiosidade. Aqui nós somos muito egoístas com os outros (Entrevista, EAME).
>
> **Nina:** Gostava de largar tudo e viajar. Conhecer países, viver a viajar. Um dos meus maiores sonhos era mesmo viajar, ir por aí. Mas gosto de conhecer as partes não turísticas, gosto de conhecer pessoas, a parte mais underground, a vida das pessoas daquele local. Conhecer outras realidades. Se eu não quisesse ter filhos até ia pra África ou pra América do Sul, me voluntariava e ficava lá a viver com as crianças e ajudar (Entrevista, EAME).
>
> **Filipe:** Quero conseguir experimentar bastantes coisas, ir a bastantes sítios, conhecer coisas e assim. Por exemplo, fazer uma viagem pelo mundo eu gostaria (Entrevista, EAME).

Pelos depoimentos, as/os jovens não parecem pretender experiências no estrangeiro meramente instrumentais e laborais, mas estas possuem motivações expressivas e cosmopolitas a fim de conhecer diferentes hábitos culturais ou modos de vida, com expectativas de desenvolvimento pessoal, de explorar novas realidades, expandir horizontes, se conhecer enquanto se conhece o mundo, desenvolver a empatia. Os corpos juvenis em experimentação desejam, não somente aproveitar em termos "hedonistas, mas também de realização pessoal e identitária" (Ferreira, 2017c 34), em uma combinação das racionalidades hedonista, existencial e expressiva. Os sujeitos jovens que se submetem a testes constantes constroem maior autonomia e individuação, pois estas experiências pessoais funcionariam como uma espécie de autoconhecimento, na medida em que se testa alguma independência desejada em relação aos pais e às mães. A aprendizagem e o conhecimento adquirido ao passar por diversas situações, interagir com pessoas diferentes e experimentar novas sensações, como ver, ouvir, saborear, sentir, tocar, aprender são base para a descoberta de si e construção identitária, a partir de experiências sociais e sensoriais.

> **Carol**: Queria ir pros Estados Unidos. Acho que também é pra conhecer mais, não só o mundo, mas conhecer mais a mim, acho que é fundamental, conhecer-nos mais. E também pra descobrir coisas novas e me dedicar mais aos meus estudos, ter mais conhecimento (Entrevista, EAME).
>
> **Fernando:** A minha mãe, e eu concordo muito com isso, nós vamos pra Holanda viver durante 6 meses a 1 ano. Eu vou trabalhar num café ou assim e vamos tirar um curso, vamos ficar lá durante algum tempo, depois que eu terminar o 12º (Entrevista, ESAC).

> **Alexandra:** Eu quero ir pra outro país estudar línguas pro meu currículo, pois quero ser professora de inglês ou ir pra tradução (Entrevista, ESAC).

> **Duarte:** Eu gostava de fazer uma aventura, o voluntariado é uma das primeiras coisas que quero fazer depois do 12º, mas depois do voluntariado eu queria, por exemplo, ir pra um país, aprender a cultura, aprender as coisas todas lá e depois viver lá, trocar impressões com as outras pessoas e depois ir trocando de país, ou seja, não ficar lá durante muito tempo, ir aprendendo as várias culturas e ir visitando os vários sítios ao longo da minha vida, por exemplo, um, dois ou três meses num país, trocar comida e estadia numa casa por tarefas domésticas e, enquanto faço isso, poder arranjar um trabalho num café pra poder conhecer as pessoas e poder falar com elas e era uma coisa que eu gostava bastante de fazer (Entrevista, ESAC).

> **Rodolfo**: No futuro, vou rodar um bocado. Tenho vontade de descobrir coisas novas, países novos, cidades não muito conhecidas, mas as mais desconhecidas (Entrevista, EAME).

Apesar de não haver uma correspondência linear entre posição social e experiência de vida nas sociedades contemporâneas, devido à maior diversidade e à desinstitucionalização, a posição social está relacionada a diferentes níveis de capacidades críticas e reflexividade e foi percebido maiores níveis entre os estudantes pertencentes às classes médias da ESAC e da EAME e menores graus entre os estudantes oriundos das classes populares da ESOP. Pelos relatos dos/as estudantes da ESOP, eles e elas não se sentiam estimulados pela escola para a leitura de livros, nem precisavam estudar em casa para os testes. Mas mesmo sem tanta motivação para estudar e ler, Levi declara:

> **Levi**: estudo um bocado de cultura geral. Leio livros, entrevistas, mas só de vez em quando. Gostei do "Auto da Barca do Inferno" [Gil Vicente] e… não tô a lembrar do nome agora, mas é sobre o holocausto (Entrevista, ESOP).

Entre as raparigas da ESOP, Tamires e Laura não tinham tempo para ler, escrever ou estudar porque conciliavam a escola com o trabalho, já Ariel e Maria Fernanda relataram que

> **Ariel**: Quando eu tava no curso regular de economia [na outra escola], como era mais intensivo, eu tinha uma hora específica pra estudar, todos os dias a partir das 20hs até às 22hs eu tinha que estudar. Agora eu tô neste curso e não me lembro da última vez que peguei num livro, não tenho mais aquela preocupação de estudar e ler. Mas eu lia muito na outra escola…, "Orgulho e Preconceito", "O monte dos Vendavais", "Sensibilidade e Bom Senso", "O Retrato de Dorian Gray". E quando é pra fazer algum trabalho e tem que escrever algo que acredito, a imaginação vai… pra isso eu sempre gostei de escrever (Entrevista, ESOP).

> **Maria Fernanda:** Eu gosto de ler e escrever, eu leio na internet e escrevo na internet todo tipo de histórias, mas tem umas que leio mais, que é ficção adolescente ou ficção de fãs, por exemplo, a continuação feita por fãs da história de algum cantor ou celebridade. São livros de uma aplicação onde as pessoas podem ler e escrever seus livros e ler o das outras pessoas, a WordPad. Eu escrevo diários, romance e ficção com celebridades (Entrevista, ESOP).

Entre os/as participantes da ESOP, Levi, Ariel e Maria Fernanda relataram o hábito da leitura e/ou da escrita, mesmo que o incentivo não viesse da escola atual. Ambas as raparigas referem que na ESOP não havia uma exigência de manter uma rotina de leitura e estudos, Ariel comentou sobre o curso profissional não ser intensivo, nem rígido e Maria Fernanda já possuía o costume de ler e escrever antes de entrar na ESOP. Este e estas estudantes formavam perfis com trajetos de contratendência, pois mostravam maior adesão escolar e respostas reflexivas mais elaboradas, que implicam em uma diversidade observada na microrrealidade, pois nenhum contexto escolar representa identidades homogêneas. As práticas culturais são importantes para o desenvolvimento da reflexividade, como será discutido na próxima seção e, quanto aos programas culturais como idas ao cinema e a museus Martim e Maria Fernanda possuíam este hábito, e todos/as os discentes participantes da ESOP mencionaram ouvir música como prática comum. Estes/as jovens eram considerados "bons estudantes" naquele contexto, focados/as no estudo e na melhoria de vida, como percebeu-se nos relatos.

Esta seção abordou a noção de juventude a partir dos discursos e práticas dos discentes participantes. Foram observadas diferenças entre os grupos de estudantes de cada contexto, relacionadas, sobretudo às classes sociais destes grupos, em que os/as jovens da ESOP estariam mais próximos/as a categoria de jovens adultos e os da ESAC e EAME, mais próximos/as a jovens adolescentes, ou seja, uns/umas mais preocupados/as com o sustento material e o trabalho e outros/as mais voltados/as para o lazer, a diversão, a experimentação, as mudanças e novidades. Também pode-se afirmar que, como a reflexividade é uma prática mais atrelada às pessoas da classe média, a maior autonomia de pensamento e ação foi observada com maior frequência nas escolas com estes públicos, a ESAC e a EAME. Mesmo assim, a reflexividade tem se ampliado na contemporaneidade, bem como a individualidade e as experiências sociais, e cada contexto escolar possui sujeitos diversos, com diferentes níveis de capacidades críticas. Na próxima seção, discute-se a importância das amizades e das relações nos grupos de pares na juventude.

4. Grupos de pares, amizades, suportes

A escola é um espaço peculiar para a vivência da juventude, o desenvolvimento das sociabilidades interpares e a construção identitária pessoal e coletiva das/os estudantes. A cultura de pares jovem com suas transmissões horizontais ganha relevância no cenário escolar, onde se aprende a experimentar, com o grupo de pares, o momento juvenil. As práticas culturais fomentam uma cultura de pares juvenil exclusiva em que as conversas giram em torno de

cantores/as, bandas, filmes, séries e videojogos em comum, que por sua vez, funcionam como suportes para a afirmação de identidades. Os suportes personalizam as experiências de vida e, segundo Martuccelli (2007), devido ao maior isolamento e distância da tradição, os suportes são cada vez mais importantes na atualidade. Eles não são os mesmos para cada sujeito e podem ser uma ocupação, um relacionamento afetivo, familiar ou amistoso, uma prática social, o uso das redes sociais, tudo o que oferece um apoio para o equilíbrio existencial.

As práticas com os/as amigos/as envolvem a convivência em diversas atividades, como passeios - café, parque, cinema, museu, praia, shopping, festas -, tirar fotos, jogar (tabuleiro, PlayStation, futebol, basquete), ouvir música, tocar instrumentos musicais, ler, escrever, pintar, estudar, desenhar, comer, beber.

Para Martín-Barbero (2017) a juventude encontrou na música a sua linguagem por excelência, as referências culturais, de práticas e de conhecimentos, tanto para consumir quanto para criar, para se conectar com o mundo e se conectarem entre si. Milhões de jovens em todo o mundo se reúnem para ouvir música juntas/os e para desfrutarem da empatia corporal que a música gera. A música desempenha entre os jovens o papel de organizadora social do tempo e a melodia que dita o ritmo das mais diversas atividades. A música é um dos principais elementos que conecta as sensibilidades da juventude, e isso é o resultado da hibridização entre a cultura e a comunicação, potencializada pela convergência digital, onde a música é a grande catalisadora das relações entre pares. Os relatos a seguir mencionam a música, as bandas e cantores como suportes existenciais cruciais na vida destas/es jovens:

> **Maria Fernanda:** por influência da minha mãe, eu adoro bandas de rock, tipo Queen, Muse (que é a minha banda favorita desde criança), Arctic Monkeys; é tudo influência da minha mãe! (Grupo Focal 1, ESOP).

> **Edimar:** eu gosto do Kendrick Lamar [rapper americano].
> **Levi:** eu gosto do Joyner Lucas [rapper americano] porque ele teve uma história de infância complicada.
> **Diogo:** eu identifico-me com o Bob Marley antes dele atingir o sucesso, ele teve vários fracassos e nunca desistiu.
> **Martim:** eu gosto de todos os estilos de música, mas a história que me comove é a dos Queen, do Fred Mercury.
> **Moderador:** viste o filme?
> **Martim:** vi, tá demais! Eu gostei, mas não tá assim uma história tão bem contada o quanto aquilo era. E mesmo o Fred Mercury era bissexual e ele culpa-se um bocadinho pela vida dele. Mas sim, ele aprendeu pelo menos com os erros e fez um grande concerto em Wimbledon. Grande concerto! E isso tá no youtube pra todos verem, tá demais!
>
> (Grupo Focal 2, ESOP)

> **Antónia**: a música é das coisas mais importantes na minha vida. Eu não conseguiria viver sem a música porque eu toco violino (eu estudei música). A música porque, pá, sou eu, porque foste tudo e todos na música, é espetacular! (Grupo Focal 3, ESAC).

> **Leonor**: A música faz-me rir, faz-me chorar, faz-me de tudo, a minha vida é guiada pela música, eu ouço muita música e, se não fosse a música que eu ouço hoje, eu acho que não seria ninguém! (Grupo Focal 6, EAME).
>
> **Filipe:** Eu toco guitarra em uma banda de rock e gosto de todos os estilos de música, se bem que rock alternativo é o que eu gosto mais, mas também gosto de fado, gosto de reggae, gosto de bossa nova, adoro bossa nova! (Entrevista, EAME).

Segundo Pasquier (2005), a prática cultural mais importante da adolescência é ouvir música, sendo o assunto de maior interesse entre adolescentes com mais de 15 anos. As letras das músicas muitas vezes dão orientações sobre maneiras de ser e estar que são úteis nesta fase da vida em que a identidade está em constante construção e reconstrução. Neste sentido, as composições também importam, pois trazem mensagens que promovem identificação, reflexão, trazem à tona emoções e promovem mudanças, como nos depoimentos abaixo:

> **Bianca**: Eu sou uma grande apoiante da luta antirracista, então, na música tem a Alicia Keys, por exemplo, eu gosto da música dela e da luta dela pra sermos nós próprios, aquela história de ela deixar de usar maquiagem porque sentia-se obrigada pela sociedade… Eu sou descendente africana, então, é algo que eu gosto de saber sobre as minhas origens (Grupo Focal 3, ESAC).
>
> **Teresa**: A música me faz companhia, a música é uma boa terapia! Quando ouço música, gosto de ouvir aquelas que eu sei a letra, que é pra libertar as palavras. Dizem "dá-me uma música que eu saberei como falar contigo", é um bocado como "diz-me com quem andas que eu digo quem és", então, como eu gosto de proferir as palavras que não me saem diretamente, tem que ser através da música, eu deixo isso para quando eu não tô a comer ou a fazer alguma coisa, que é pra não distrair. Eu ouço música pra perceber o que eu sinto, eu ouço as palavras e, de repente, reflito melhor, é mais pela reflexão, como eu passo muito tempo sozinha, eu tô sempre a falar comigo mesma e, de repente, dou por mim, ah, se calhar é isto, se calhar sou assim e tal, e acho que assim vou me descobrindo. Música ajuda porque, por consequência, aparece uma música que fala exatamente de um assunto que eu tô a pensar, e eu fico, olha, isto faz sentido! (Entrevista, EAME).
>
> **Marcos**: Eu passo muito tempo ouvindo música. Da mesma maneira que filme influencia-me, a música também faz muito isso e a cultura é uma influência pra mim. Sou mais atraído por música que tem um projeto, que tem alguma coisa a dizer. Não sei, gosto de Pink Floyd, gosto de Mother Mother, eu gosto de vários estilos diferentes, desde que tenham alguma coisa que eu possa agarrar, desde que tenha um conceito. E também gosto de ouvir música gay dos anos 80. Não sei, a música comercial dos anos 80 era melhor que a música comercial de agora (Entrevista, EAME).
>
> **Rodolfo**: Eu costumo ver batalhas de rap do Brasil e de Portugal, gosto muito! Gosto do Piruca, ProfJam e Papillon, batalha de rua. O Papillon conseguiu transformar a educação com o RAP e acho que isso é fundamental, passar uma mensagem. A música do Tupac tentava expor a vida dele comparada com a vida dos outros da sociedade, passava muito essa mensagem (Entrevista, EAME).

Os suportes mobilizam uma forma de conhecimento sobre si mesmo e estas narrativas mostram como a música orienta na compreensão da realidade e na descoberta de si. A música medeia o diálogo consigo mesmo, pois ao cantar a letra junto da melodia pode-se refletir sobre

si, valores, pensamentos, sentimentos, desejos e expressar emoções e contribui para a construção de uma experiência particular de si, a sensação de uma vivência subjetiva à parte da objetiva – o sentimento de subjetividade. A subjetividade está associada ao sentido atribuído pelos sujeitos às suas ações e à realidade social em geral. É habitualmente utilizada para designar o espaço pessoal dos sujeitos, que só os próprios têm acesso. É neste lugar de individualidade e singularidade que decorrem os diálogos internos subjetivos, sendo através desses diálogos que as pessoas definem os parâmetros do seu espaço de privacidade mental (Caetano, 2011).

As práticas desportivas também funcionam como suportes e todos os rapazes participantes da pesquisa da ESOP as destacaram como importantes e mencionaram praticar futebol, basquete e/ou hóquei. Sendo bastante voltados para a prática desportiva, mencionaram também jogar videojogos, especialmente o PlayStation – o videogame foi percebido como uma prática quase exclusivamente masculina. Os rapazes da ESOP Martim, Edimar, Diogo e Levi jogavam PlayStation, Martim e Edimar jogavam futebol, Diogo hóquei e Levi basquete.

> **Martim:** Bruno de Carvalho é uma inspiração porque uma pessoa que chega a um clube em que não é nada na vida… (epá, era empresário dumas meras coisas), que não fazia nada, mandava as empresas todas abaixo, e depois chegou no Sporting[38] e mete tudo nos conformes, não foi da estaca zero, mas foi em cima do zero, e dando assim em uma posição pro Sporting já é muito bom, acho que ele é uma pessoa assim, com valores. Ele ajudou o clube a crescer, tas a ver?
> **Edimar:** Eu admiro o Ronaldinho, o Messi, o Ronaldo; são pessoas lindas porque foram grandes jogadores, fizeram história, fizeram coisas únicas e ajudaram… por exemplo, Ronaldinho, quando entrou no Barça, ajudou o Barça a subir [...]. Meu sonho é ser jogador de futebol. E, caso isso não resulte, tenho a escola. Tenho um sítio onde conseguir uma segunda opção, né.
> **Diogo:** eu quero ter uma carreira de sonho, uma carreira no desporto como jogador de hóquei.
>
> (Grupo Focal 2, ESOP)

Martim contou que, desde que estava na instituição [onde vivia desde criança], era fanático pelo Sporting, então juntou-se a uma claque/torcida, que parecia funcionar como suporte existencial para este jovem:

> **Martim:** As pessoas pensam que as claques não são apoio pras pessoas, mas são uma coisa que as estraga em si, mas não, as claques apoiam muito as pessoas. Diziam-me a mim: "-não podes faltar às aulas pra vir aos jogos", eles próprios me diziam a minha obrigação. Essa claque me ajudou muito a evoluir enquanto pessoa e a ter mais cabeça. As claques não são só fumar estupefacientes e apoiam mais do que as pessoas pensam, não é só fumar, beber, ir aos jogos; é mais do que isso, é uma aprendizagem de vida (Entrevista, ESOP).

[38] O Sporting Clube de Portugal é um clube multidesportivo português com sede em Lisboa e é o terceiro clube com mais adeptos em Portugal.

Os rapazes da ESOP foram os que apresentaram menor diversificação de práticas culturais, havendo maior diversidade entre as raparigas, principalmente Ariel e Maria Fernanda, e os grupos discentes da ESAC e da EAME adotavam práticas culturais mais heterogêneas. Pasquier (2005) afirma que estudantes de classe média e alta, geralmente - devido à maior mobilidade territorial, viagens e oportunidades de atividades extracurriculares possuem sociabilidades diversificadas. A leitura e a escrita era um hábito cultivado por alguns/mas e, para além de ler, escrever ou estudar alguns/mas jovens também possuíam o hábito de jogar, tocar um instrumento musical, dançar, desenhar, pintar, fazer artesanato, assistir filmes e séries, ir a museus, passear, fotografar:

> **Ariel:** Eu e meus amigos vamos ao cinema ou ficamos em casa a ouvir música e dançar, passear no centro comercial Colombo, ir no parque, jogar futebol, basquete, Playstation… (Entrevista, ESOP).
>
> **Maria Fernanda:** Eu gosto de mostrar aos meus amigos partes da cidade porque eu gosto de ser guia. Cá embaixo [em Lisboa], por exemplo, quando a minha mãe diz que quer sair, eu preparo um itinerário pra nós porque eu tenho muitas paixões, mas guiar as pessoas e geografia eu gosto e, já lá em cima [no Porto], eu fazia porque eu conhecia relativamente mais do que as pessoas que andavam comigo e eu as mostrava as coisas e sentia-me bem a fazer isso, tirava foto das pessoas, ia aos sítios…levei a minha mãe ao Cais do Sodré, Rossio, Chiado porque a gente não tinha muito tempo, então só deu pra ver esses sítios e depois viemos pra Belém, depois fomos de autocarro/ônibus pela ponte e eu gosto de mostrar Estações de Comboio/Trem, lojas específicas, monumentos ou andar de transporte simplesmente (isso já conta como mostrar) porque gosto mais de andar de transportes [públicos] do que andar de carro e ser levada. Gosto da história dos prédios e locais. E com os amigos não tanto os monumentos, sendo que com os amigos daqui são eles que me mostram porque eu não conheço, mas lá em cima eu mostrava parques, o rio, lojas ou centros comerciais que estavam no centro da cidade (Entrevista, ESOP).
>
> **Diogo:** Eu gosto de jogar Playstation, sair, irmos comer todos a um café, tamos todos na conversa uns com os outros, nem que seja ir o grupo todo pra casa de algum e fazemos lá uma festa, ir a um centro comercial e ver um filme (Entrevista, ESOP).
>
> **Fernando**: Eu gosto imenso de desenhar e já tenho uma história toda na minha cabeça, aliás, quando eu desenho é sobre isso e até escrevo, e gostava de dar essas ideias a pessoas pra elas criarem uma história sobre isso (Entrevista, ESAC).
>
> **Melissa**: Leio muito. Policiais, história, eu gosto muito do assunto do holocausto, leio imenso poesia. E, normalmente, escrevo aquilo que sinto. Gosto imenso de dançar e de ler. Adorava ler todos os livros que pudesse! (Entrevista, ESAC).
>
> **Bianca:** Com os amigos eu gosto de tirar fotos, passear, ver as coisas, ir a museus, temos de estar atualizados em relação à cultura, com esses amigos do mesmo ramo que eu (artes) eu gosto disso porque eles percebem. Há duas semanas fomos a Belém passear e aproveitamos pra gravar um vídeo pra nossa disciplina de multimédia. Ou então, estamos em casa, vemos um filme, ou jogamos (Entrevista, ESAC).
>
> **Antónia**: O escoteiros mostra-me que eu posso ser quem eu sou no meio do nada e consigo alcançar, por exemplo, um raio duma caminhada de 40km e pensas, "-eu não vou conseguir fazer isto, eu não sou capaz!" E quando acabas e tens a noção que foste

capaz, é das melhores coisas que já tive na vida. Já vivi muitos momentos maus nos escoteiros, mas muitos momentos bons, mas o que eu guardo é uma superação pessoal imensa que eu acho que é das melhores coisas na vida (Grupo Focal 3, ESAC).

Camila: Eu gosto muito de história, é a minha disciplina preferida! Gosto de ir a museus, de conhecer esses sítios e de aprender várias coisas, gosto de aprender, mas não da maneira que nos é impingida muitas vezes pela escola. Gosto de aprender sobre temas que eu acho interessantes e gosto de debater esses assuntos com meus pais, meus amigos, professores. Eu gosto de tudo em história, acho que é bastante interessante perceber como é que nós começamos e como estamos agora e ver a mentalidade ir evoluindo ao longo dos tempos e ver os erros que nós cometemos no passado pra nós não voltarmos a cometer agora e ver como em curtos espaços de tempo como é que as pessoas mudaram tanto e os seus hábitos, as mentalidades e perceber como é que, por exemplo, falando do Hitler, como é que só uma pessoa conseguiu causar tanto mal e tentar perceber o pensamento, apesar de não concordar, perceber a forma como é que essas pessoas pensavam que as suas ações eram corretas. É interessante pra não voltarmos a cometer os mesmos erros, apesar de que, em vez de tarmos a avançar, tamos a regredir, tendo em conta que nós vivemos na época onde se evoluíram as tecnologias, a ciência e tantas inovações, mas acho que várias pessoas, por exemplo, como o Donald Trump ou o Bolsonaro ou o Nicolas Maduro, não percebo como eles são capazes de tar a regredir quando a história já nos disse várias coisas, como o Trump dizer que o aquecimento global é uma fantasia, que não é real, não dá pra não acreditar que não é real, que são os outros países a tentar enfraquecer a América, ninguém tá a tentar enfraquecer a América, se continuarmos assim daqui a 30, 40 anos não vai ter mais nada (Entrevista, ESAC).

Alexandra: Vamos simplesmente pra casa uma das outras, vemos televisão, estamos juntas ou vamos almoçar fora e depois vamos passear pra Baixa, por exemplo, passamos a tarde juntas ou vamos sair à noite… costumamos ir pro Bairro Alto, ir pra uma discoteca dançar, beber (mas eu não posso dizer isso porque sou menor!) [risos], ir pros bares (Entrevista, ESAC).

Marcos: Eu gosto de passar meu tempo a ver filmes porque me interessa muito a história do cinema. Eu gosto muito de cultura gótica e eu percebo que a cultura gótica tem uma herança no cinema, por isso eu gosto de ir ao cinema clássico e perceber as referências que influenciaram a cultura, desde que essas referências me influenciem a mim. Por isso, gosto de ver filmes que eu sinto que tenham algo que eu possa extrair alguma coisa importante [...]. A última coisa que eu fui ver na cinemateca com os amigos da escola foi um filme de um diretor armênio, que é da escola de cinema soviético, ele começou a filmar mais ou menos em 1960 e ele ainda trabalha hoje em dia. Mas é esse tipo de coisa que nós vamos ver, costumam ser coisas que se relacionam com o programa que nós estamos a estudar em cultura das artes. Estudamos coisas da história e depois vamos vê-las nos cinemas. Lá costumam passar filmes um bocado mais eruditos. Tipo, eles não passam filmes de super-heróis… Nós três somos pessoas muito focadas na cultura, gostamos muito de ir ao cinema. Não cinema *mainstream*, não vamos ver filmes de super-heróis, vamos ver, tipo cinema soviético. Tentamos ir a programas culturais que consigam nos enriquecer e abrir as portas a referências novas (Entrevista, EAME).

Teresa: Gosto muito de escrever poesia e essencialmente textos reflexivos, eu gosto de chamar de prosa poética porque fala dos mesmos temas e com a mesma intensidade que um poema, só que não rima, a estrutura é em prosa, a utilização do vocabulário é muito romântica e subjetiva, é tipo um diário, é uma forma de expor aquilo que eu sinto e, às vezes, escrevo em inglês porque eu tô a fazer um curso em inglês e aproveito e tento conciliar os dois, quando não tô a fazer nada na aula, começo a escrever em inglês. Gosto de ler várias coisas, mas essencialmente mistério, policiais, tipo séries, mas é livro, e depois gosto de ver filmes. Eu tô em cinema e gosto, principalmente de telefilmes (Entrevista, EAME).

Nina: Gosto de fazer pulseiras, brincos, artesanatos (Entrevista, EAME).

> **Ana**: Adoro pintar quadros, costuro, faço bijuterias e escrevo poemas (Entrevista, EAME).
>
> **Rodolfo**: Sábado e domingo, fico a desenhar, a assistir filmes e séries, animes, ouvir música, eu imagino que eu tô num mundo virtual e desenho personagens de animes, escrevo letras de músicas, escrevo poesia e também crio histórias para animes. Tem uma biblioteca municipal perto da minha casa, a biblioteca José Saramago, então vou lá às vezes e fico a ler, gosto de ler romance estrangeiro e aventura. Também gosto do Luís de Camões, que é mais poesia. No básico, eu era o maior leitor da escola, então cheguei a concorrer a um concurso, ganhei o prêmio e ganhei um livro que é *A casa das bengalas* [António Mota]. Ainda tenho muitos livros para ler na minha mesa! (Entrevista, EAME).
>
> **Leonardo**: Eu gosto de filmes ou séries de dramas ou coisas de terror ou coisas que me fazem pensar e que me fazem ver teorias… Filmes que me obrigam a ver pela segunda vez para eu perceber mesmo a história do filme (Entrevista, EAME).
>
> **Filipe**: Gosto de falar coisas que tenham a ver com política, filosofia, gosto de ler coisas clássicas, tipo Kafka, Bukowski, Albert Camus, Sartre. Eu não li muito, li resumos, mas tô pra ler Sartre. Camus já li, Bukowski também e Kafka tô a ler agora "O Processo". Também escrevo poesia e letras de música (Entrevista, EAME).
>
> **Carol:** Basicamente o que eu escrevo na folha é o que eu estou a dizer a mim mesma, só que escrevo pra perceber que eu pensei aquilo, que eu senti aquilo. É mais para ter uma recordação daquilo que pensei (Entrevista, EAME).

Na EAME, alguns/mas participantes mencionaram utilizar um diário gráfico - pequeno caderno pessoal onde pode-se desenhar, pintar, escrever, colar, fixar. O diário gráfico é uma ferramenta utilizada por artistas para anotar ideias, pensamentos, experiências, eventos, curiosidades, lembretes, colecionar imagens, fotos, recortes de revistas e jornais ou experimentar materiais e técnicas de desenho.

> **Leonardo**: Eu só escrevo pra mim, no diário gráfico. Se eu sentir a necessidade de escrever alguma coisa pessoal, eu não gosto muito de recorrer ao Twitter para os outros saberem da minha vida. Então, eu recorro a diários gráficos, faço desenhos e escrevo sobre a minha vida, só pra mim (Entrevista, EAME).
>
> **Marcos**: Eu tenho um diário gráfico que vou desenhando e anotando filmes que quero ver… meu diário gráfico é essencialmente o sítio onde eu vou gastando todo meu tempo livre e há um monte de coisas que acabam por ficar lá, por exemplo, há alguns textos pequeninos sobre ideias que me apetecem, que eu gostava de desenvolver um dia, tenho lá pronto desenhos (Entrevista, EAME).

As práticas culturais podem ser individuais ou com os amigos e as amigas. As práticas culturais e desportivas se mostram presentes no convívio cotidiano dos jovens e, por meio delas, os grupos de pares estimulam a reflexividade (intrassubjetividade) e o corpo (intersubjetividade), sendo este um lugar central de experimentação e de reconhecimento social. As performances corporais, sensações e emoções expressas pelo corpo decorrentes dessas práticas, eram evidentes e construídas nas interações discentes em que eles e elas

movimentavam o corpo quando ouviam e cantavam músicas, jogavam, fotografavam, dançavam, caminhavam pela escola.

O desenvolvimento e a ativação de competências reflexivas são estimulados através das práticas culturais, pois a reflexividade é expressa discursivamente em contextos de interação, em que os diálogos internos se articulam com as conversas externas, em que decorrem em situações de copresença. As práticas culturais individuais, como por exemplo a escrita, estimulam a reflexividade na medida em que implicam em processos de racionalização (Caetano, 2011). Nas práticas coletivas com o grupo de pares, eles e elas podem conversar, trocar confidências, expressar emoções e sentir o apoio uns dos outros, e a prática pode ser considerada um meio para manter o convívio amistoso, sendo fundamental para a cultura de pares:

> **Maria Fernanda**: os meus amigos servem de companhia, pra tudo basicamente, pelo menos pra mim… seja mesmo só pra ir buscar pão, assim, uma coisa rápida, acho que é sempre bom ter uma pessoa que está lá.
> **Ariel**: reflete um bocadinho com a interação social, é importante pro psicológico de alguém, por exemplo, é muito diferente uma pessoa que não tem amizade, que não tem amigos, a sua reação, a sua personalidade é completamente diferente daquelas pessoas que têm mais interação com os outros, têm mais amigos, confidentes… simplesmente te identificas assim como pessoa.
> **Tamires:** nós fazemos basicamente tudo com as amigas, se for uma amiga mesmo amiga é tipo família, convivência, conversamos, passeamos…
> (Grupo Focal 1, ESOP)

> **Diogo:** amigos divertem-se…, vamos a festas, fazemos um jogo, jogamos a bola. Ou combino com os amigos do hóquei pra fazer um jogo mais na brincadeira, pra irmos à praia. Ou ficamos em casa na conversa a jogar Playstation.
> **Edimar:** também pra convivência em casa, ou ir à discoteca, ir às lojas comprar roupa... também vamos comer...
> **Levi:** quase todos os dias eu jogo Playstation online com meus colegas, falamos e fins de semana vamos ao parque jogar basquete.
> **Martim:** eu combino de ir a museus, dar uma volta a parques, ou ao cinema.
> (Grupo Focal 2, ESOP)

> **Gabriel:** O meu sair não é aquele sair de ir à discoteca ou ir ao cinema, é mesmo passar tempo com eles [amigos] porque numa discoteca ou no cinema tamos lá todos juntos fisicamente, mas o foco não está uns nos outros, está ou no filme ou no que quer que seja. Pra mim, o sair tem mesmo que ser algo que eu esteja com os amigos realmente, que eu esteja a fazer alguma coisa com eles, a relacionar-me com eles. Acho que é importante ter o contato, ter o foco nos outros. Passear, sentar num jardim ou na praia, levar uma sandes/sanduíche e ficarmos lá a conversar, a fazer jogos de cartas, de tabuleiro. É diferente no videojogo porque no videojogo a gente perde o foco e depois, às tantas, já entra mais competição (Entrevista, ESAC).

> **Rodolfo:** eu gosto de passar uma tarde num parque com meus amigos, aproxima-nos mais, ficamos a conversar, almoçamos. Falar acho que é o mais importante pra conhecer a pessoa e a pessoa conhecer a ti, acho que isso é o mais importante (Entrevista, ESAC).

A amizade, como um sentimento de apreço e também uma ação e um empenho em promover a satisfação, o reconhecimento e o respeito entre os membros do grupo de pares, foi destacada como crucial na juventude para os jovens participantes. Ela funciona como suporte e cumpre funções de cumplicidade, companheirismo, gera bem-estar, pois o vínculo social e o convívio proveniente das relações amistosas promove conforto e aceitação nesta fase da vida, como nos relatos abaixo. Camila destaca a amizade como um "pilar", um fundamento que promove a sustentação das identidades juvenis:

> **Camila**: eu acho que o pilar da nossa adolescência são as amizades porque, por mais que tenhamos uma boa relação com nossos pais e uma relação aberta, nós vemos os nossos pais duas, três horas por dia. Mas a maior parte do tempo, cinco dias por semana, nós passamos na escola, sempre com as mesmas pessoas, passamos três ou quatro blocos de 90 minutos na mesma sala com 25, 26 pessoas. Ok que não temos de ser amigas de todos porque nossos interesses diferem, entre outras coisas, mas na adolescência eu acho que é importante termos amizades, não tem de ser muitas, mas tem de ser boas.
> **Juliana**: E há amigos que recorremos porque são amigos que nos dão o máximo de confiança e que se tornam quase família e que na adolescência é uma fase complicada da vida que nós precisamos muito de alguém que nos apoie nos momentos difíceis e precisamos da confiança e daquele apoio e precisamos de ter alguém em quem confiar, com quem partilhamos as coisas e podemos contar tudo e sabemos que vai tar lá.
> **Rafael**: tem o facto de os amigos serem essa ajuda que talvez nós precisemos e um dos objetivos da amizade é o convívio, acho que durante a adolescência é importante convivermos com outras pessoas da nossa idade pra termos também experiência e passarmos pelos momentos e o que procuramos na amizade é o convívio.
> **Camila**: quando eu tô com amigos mais próximos é como se tivesse em família. E acho que, se não for esse o intuito de ter amigos, então não vale ter amigos.
> **Alexandra**: é um bocadinho como ela está a dizer, quando estamos com nossos amigos temos de nos sentir confortáveis e sermos nós mesmos, não termos medo de dizer, de expressar nossa opinião, contrariar, saber lidar com opiniões diferentes…
> (Grupo Focal 5, ESAC)

> **Diogo**: com os amigos não nos sentimos sozinhos.
> **Edimar**: temos sempre um suporte. Tar sempre a contar com nossos amigos, a partilhar as coisas quando precisamos.
> **Levi**: não nos sentimos excluídos […], a amizade na escola, em casa, na vida, acho que é muito importante.
> **Martim**: pela confiança também.
> (Grupo Focal 2, ESOP)

> **Lídia:** amigos servem pra falar, ouvir música, rir, chorar…
> **Juliana:** beber! *risos*
> **Samuel:** pra tudo!
> (Grupo Focal 5, ESAC)

> **Rodolfo:** a amizade é muito importante porque praticamente nos libertamos e conciliamos ideias…
> **Vicente:** os nossos amigos são quem nós confiamos e nos ajudam a desenvolver pessoalmente porque são pessoas que nos relacionamos, então é com quem nós gostamos de conviver.
> **Susana:** eu acho que além de toda essa parte mais afetiva, o facto de termos essas amizades impulsiona muito o nosso crescimento, acho que com as amizades que temos aprendemos a lidar com diversas situações, como agir, o que é certo, o que é errado, o que nós podemos ou não fazer, a margem e o limite, e acho que isso é uma

> grande ajuda pro nosso futuro. As amizades agora são uma base pro nosso comportamento na forma como vamos agir em certas situações.
>
> (Grupo Focal 6, EAME)

> **Marcos**: eu acho que o primeiro ponto mesmo é o respeito mútuo. Tipo, olhamos pra aquela pessoa e respeitamos. É essa base de tudo porque com respeito, a comunicação e o facto de sermos transparentes com nossos sentimentos, criamos amizades. Nós às vezes nos sentimos tristes e precisamos de uma pessoa que nos ajude.
> **Teresa**: às vezes sentimos que tamos sozinhos no mundo e que ninguém nos consegue compreender e, de facto pode até nem compreender, pode não ser igual a nós, pode ser completamente diferente, mas no entanto, um amigo nos ajuda, é a única pessoa que nos dá a mão e diz: tu és assim e vamos embora!
> **Marcos**: é saber que tens uma pessoa que quer ajudar-te!
> **Sílvia:** o facto de eu não me sentir assim tão mulher nos dias em que não estou a me sentir bem com a minha aparência e por ter um amigo que tem noção disso e que me ajuda a entender que "-tu és tão mulher hoje como nos dias em que tás mais arranjada/arrumada", ou assim, pode me fazer perceber isso e eu começar a sentir-me bem dessa forma e não ter que tar constantemente a arranjar-me só para me sentir mais mulher. É sempre pra nos ajudar.
>
> (Grupo Focal 7, EAME)

Passar por experiências comuns pode ajudar a desenvolver a empatia e a compreensão da situação pela qual a outra pessoa está a passar, como acontece nas relações amistosas. E essa empatia é diferente a depender do grupo de amigas/as com o qual se relaciona, existem amizades por afinidade, por proximidade, os amigos da escola, da rua, do curso, da infância... e, em cada grupo, a relação pode ser diferente, como as alunas relatam:

> **Carol**: eu acho que esta escola é derivada muito de pressão, nós temos muita pressão de acabar trabalhos, muita pressão em sermos bons, cumprir horários, em tornar-nos alguém, então eu acho que é sempre bom nós termos amigos aqui porque, não só nos compreendem porque passam pelo mesmo, como também acaba por ser mais fácil lidar com a situação.
> **Vitória**: eu vejo um bocadinho como um escape e como forma de desabafar com as outras pessoas. Se eu tiver muito pouco tempo pra acabar um trabalho, eu vou sair da aula e vou começar a discutir em grupo e a dizer que tivemos tão pouco tempo pra fazer isso, se calhar, se tivéssemos mais um mês ou duas semanas, teríamos feito uma coisa muito melhor, e falamos disso em grupo. Se eu não tivesse os meus amigos aqui, eu ia chegar lá [em Setúbal] e, provavelmente, não iam saber nada do que eu tava a dizer e nem sentir na pele aquilo que eu tava a sentir.
> **Cátia**: como sou do outro lado [da cidade], eu tento separar os dois grupos de amizades, aqueles são amigos da margem e os da escola são os amigos de Lisboa. De Lisboa eu tendo a ter conversas sobre temas gerais, por exemplo, igualdade de gênero, mais discussões interessantes, e com os amigos da Baixa é, "-então como é que vai o teu dia?" [risos]
> **Eduarda**: cenas estúpidas!
> **Cátia**: cenas estúpidas, mas é do dia a dia, são assim essas discussões.
> **Liz**: eu, por exemplo, encontrei nessa escola pessoas que eu posso conversar sobre música, estilo, coisas mais parecidas comigo, enquanto, por exemplo, na zona onde eu vivo são amizades baseadas em superficialidade, ou seja, conversas tipo, "-Liz, ontem eu tive 300 likes numa foto!" Enquanto, aqui eu chego e: "-viste o novo clipe do Slipknot?" [banda norte-americana de heavy metal] ou "-a nova música que o Slayer [banda norte-americana de thrash metal] meteu no youtube?", ou algo assim. Encontrei pessoas parecidas, enquanto na outra zona é mais aquela coisa de superficialidade.
>
> (Grupo Focal 8, EAME)

Pappámikail e Vieira (2017, 33) discorrem sobre a "ambiguidade identitária" pela qual passam as/os jovens que ainda vivem no contexto familiar, enquanto pretendem desenvolver autonomia e se desvincular do controle e da dependência das pessoas adultas. O facto de muitas/os não poderem conversar abertamente sobre todos os temas com a família, especialmente o tema da sexualidade, como citado em alguns grupos, faz com que as/os jovens queiram se dissociar das suas famílias. Há jovens que não sentem confiança na família para conversar, seja porque não se consideram acolhidos ou porque o ambiente familiar é mais conservador e talvez não tenham apoio ao exporem suas formas de ser e pensar:

> **Tamires**: é sempre bom ter uma amiga com quem falar, com quem contar, desabafar as coisas…
> **Marisa**: e há certas coisas que nós não contamos aos familiares.
> **Tamires**: ou imagina que não tens familiares.
>
> (Grupo Focal 1, ESOP)

> **Simone**: as amizades são o meu porto seguro. Eu não me dou bem com a minha família, temos vários problemas e, desde que me lembro, eu nunca fui uma pessoa de muitos amigos, mas este ano eu fiz um amigo e falo com ele sobre tudo sem problema nenhum e, qualquer coisa que eu precise, eu sei que aquela pessoa tá lá. São amigos companheiros, não só amigos em termos de pessoas porque às vezes os animais também são; é a companhia. É isso, a companhia que tá lá pra nos ajudar sempre.
> **Leonor:** eu acho que as amizades que criamos é também uma saída pra quem às vezes não consegue ter essa intimidade com a família e abrir-se (nesta escola deve haver muita gente assim), e os amigos são muito importantes pra isso, pra tarem lá pra nos apoiar, quando nós sentimos que não conseguimos contar com nossa família porque não nos relacionamos da mesma maneira e não partilhamos as mesmas coisas com a família.
> **Rodolfo:** e pedir ajuda também, às vezes fica mais fácil pedir ajuda aos amigos. Até mesmo aos professores do que à família. Muitos de nós não nos abrimos tanto com a família.
> **Ana Flor:** e muitas vezes eu sinto que há certos assuntos, devido a este conflito de gerações, sobre sexualidade e sexo que eu não consigo me abrir com meus pais, nem com meus tios. Pra mim há uma barreira, não sei por que, muito provavelmente eles não iriam me julgar, mas devido a certas impressões que estas pessoas já passaram sobre estes assuntos eu não consigo me abrir e expor, não é dúvidas, mas é expor inseguranças que eu possa ter, normal como adolescente, não consigo. Especificamente esse assunto de sexualidade eu não consigo.
>
> (Grupo Focal 6, EAME)

> **Filipe**: se calhar, há muita gente que no meio familiar não consegue se expressar da forma que quer, não conseguem falar de problemas, não é o meu caso, eu acho que consigo falar disso com minha família, mas há pessoas que não conseguem falar em casa, eu acho que aqui [na escola], como é um sítio onde as pessoas estão abertas a conhecer algo novo, acabam por também se expressar mais facilmente emocionalmente. Eu acho que os amigos daqui, mais facilmente do que, se calhar, noutro sítio, conseguem expressar-se também emocionalmente, então as pessoas que se sentiam presas e com medo de dizer alguma coisa, acabam por sentir-se apoiadas do que num meio onde outras pessoas têm medo de dizer essas coisas.
> **Leonardo**: eu acho que as coisas mais importantes pra mim são meus amigos. Porque a maior parte das minhas coisas eu não sou capaz de falar com minha família, então eu falo com pessoas que impõem a mesma confiança em mim que eu posso impor

> nelas. E, por exemplo, há certas coisas que eu não consigo fazer sem os meus amigos que eu sei que conseguiria fazer sem a minha família. A minha família não é assim tão má como parece pelo que estou a dizer, mas é mais uma questão de aceitação e aceitar quem eu sou e sentir essa confiança em alguém que eu não sinto com meus pais. Se eu perguntar aos meus pais qual é a minha cor favorita eles vão errar! Por exemplo, essas coisas simples que eu começo a pensar... Algumas situações não me permitem estar à vontade. Por exemplo, não gostarem de alguma coisa que eu vista ou não gostarem de como eu sou, isso faz com que eu não fale com eles sobre a minha vida.
> **Vitória**: eu tenho uma amiga que, como os pais falam mal das pessoas que são homossexuais, das pessoas que se vestem de certa maneira, falam mal das pessoas porque são muito de direita e bué conservadores, ela não fala disso aos pais porque obviamente vão se chatear com ela, então ela simplesmente não diz nada. E mente aos pais cada vez que vai sair com os amigos, ela supostamente nunca teve namorado e é completamente virgem e não sabe nada da vida e é uma pessoa muito decente! [risos]
> (Grupo Focal 8, EAME)

A amizade é crucial nessa fase da vida e a escola um ambiente propício para desenvolver tais relacionamentos, sendo o grupo de pares um promotor de integração social, no entanto, algumas/ns jovens relataram situações de exclusão passadas na escola e conflitos nas relações com os pares. Ariel, que é angolana, contou que, apesar de ter nacionalidade portuguesa, não se sente portuguesa, sofreu *bullying* na escola que estudava e passou por "episódios difíceis" em Portugal. Em conversa informal na fase de observação desta pesquisa, Ariel me contou que não se dava com as raparigas portuguesas da sua turma e que havia uma separação "entre nós" (estrangeiros/as) e "eles/as" (portugueses/as) (Diário de campo, ESOP, 15/03/18). Na sua turma, além dela que era angolana, havia pessoas de outras nacionalidades (nepalesa, guineense, congolêsa e portuguesa). Através da observação, eu identifiquei uma distância entre as alunas portuguesas e as/os estudantes de outras nacionalidades desta turma nos intervalos das aulas, praticamente não se falavam e não interagiam. Ariel e mais duas raparigas nepalesas diziam que gostavam de Portugal, mas que não se davam muito bem com portugueses/as, pois "-eles não gostam das pessoas da África e da Ásia" (Diário de campo, ESOP, 27/11/18). No depoimento abaixo, Ariel contou um pouco da sua trajetória como estudante afrodescendente:

> **Ariel:** Cá em Portugal ensinam que a escola é a tua segunda casa, é onde tu crias amizades futuras, tu crias relacionamentos. Mas eu nunca tive isso. Eu sei diferenciar os relacionamentos que eu tenho em casa e na escola. Eu nunca tive um grupo de amizades na escola, é sempre uma ou duas, o resto eu considero como colega. Amigas mesmo só uma ou duas e a maior parte estrangeira. Desde o infantário sempre estrangeiras, tinha duas amigas romenas, da Moldávia, tive mais uma de Cabo Verde, isso já era no 7º, 8º ano. No 10º foi uma ucraniana e agora são duas nepalesas. Nunca tive mesmo uma amiga portuguesa, não encontrei ninguém ainda decente. Na nossa sala há uma divisão, estrangeiros e portugueses. Mesmo os professores criam sempre essa divisão. Por exemplo, o meu professor de [matéria lecionada] tem sempre essa piada e eu acho que é um bocadinho discriminatório, ele diz "-agora eu vou falar com os europeus, depois eu falo com os estudantes dos outros países". Isso já põe uma barreira, tamos deste lado, ele vem e fala, fala, e depois vai do outro lado, em vez de tentar pôr a turma toda unida, ele já estabelece assim uma divisão de países. Os alunos

> até sentem mesmo que estão divididos. Na nossa turma, nós [estrangeiros] somos mais calados e elas [portuguesas] são as mais revoltadas, levantam o dedo, gritam e tão sempre a usar o telemóvel. Quando eu cheguei em Portugal [na pensão angolana], a noção que eu tinha, éramos todos africanos e eu sempre achei os africanos unidos, têm uma personalidade que dá pra se relacionar facilmente. Mas não foi isso que tive quando comecei a estudar aqui, foi completamente diferente [...]. As minhas amizades são sempre de fora da escola. Eu nunca saio com as minhas amigas da escola. Eu posso ter um relacionamento aqui na escola, às vezes ir passear, mas nunca é aquela intimidade que eu tenho com os meus amigos de casa, do prédio, é sempre diferente. Eu tenho amizades em casa em que eu sou mais espontânea, falo, rio, faço piada, eu sou mais divertida, abro-me mais. Por exemplo, com meus amigos de casa angolanos, eu sou mais confusionista, mais opinativa, com outras pessoas eu sou mais reservada… (Entrevista, ESOP).

Nos relatos abaixo, Ariel e Bianca falam sobre o problema que elas identificam como racismo, por serem raparigas negras, já se sentiram discriminadas no ambiente escolar:

> **Ariel:** Quando eu era criança, nós não tínhamos isso de separar amizades, em Angola não tem nada disso, era tudo junto. E quando eu cheguei aqui eu senti como se tivesse a ser posta de parte, também era a única negra, não é. Eu fiquei um ano sem estudar e depois quando entrei na escola [em Lisboa], entrei na metade do ano letivo do 2º ano. Eu tinha uma noção completamente diferente das escolas de Portugal e das escolas de Angola. No 2º ano não tive amigas, mesmo. Eu andava sozinha, voltava pra casa sozinha, acho que foi aí que eu sofri mais discriminação, também eram crianças, eu ainda não entendia muito isso, mas eu sentia-me sempre posta de parte. Mas no 3º ano eu mudei a minha realidade, eu tentei abrir mais e foi aí que eu consegui duas amigas e elas eram estrangeiras. Mas sempre houve discriminação comigo, era sempre posta de parte, elas perderam algumas amigas porque começaram a andar comigo. E houve uma parte em que lutei com uma menina; não lutei, supostamente eu bati na menina porque ela falou da minha mãe, falou de coisas assim por eu ser negra, mas foi no momento em que meu pai disse, se acontecer alguma coisa, tens que te defender, não posso sempre estar lá. Eu só sei que eu dei uma chapada na rapariga! Eu sempre respondia, sempre me defendia, havia pessoas que me chamavam de "preta" e isso. Então comecei a me defender, comecei a me revoltar e aquilo diminuiu, acho que foi a única escola mesmo que eu sofri discriminação (Entrevista, ESOP).

> **Bianca:** Já tive tantas discussões aqui [na escola] por causa de racismo! Agora não ligo muito, não vale a pena. Mas, por exemplo, com minhas amigas, às vezes, discutimos e depois tem aquela coisa de "-tu não és negra, tu és bege!", e não percebem! E acham que não tão a dizer nada demais! Isso é um comentário extremamente racista! Por exemplo, um episódio que me deixou extremamente irritada o ano passado, nós távamos no portão e havia um rapaz que ia com elas para o autocarro e elas costumavam falar uma palhaçada e diziam "-olha lá o rapaz!" e nós távamos no portão e apareceu um rapaz de capuz que era negro e eu própria disse "-olha, é o vosso amigo", depois ele tirou o capuz e vimos que não era. Do nada, uma delas vira-se e diz "-ai, os pretos são todos iguais!" e começa a rir e depois a outra diz "-ah, eles são mesmo todos iguais! Eu acho que eles são todos feios, o único que não é feio é o que participou na *America's Next Top Model*[39], que é da tua cor!" e todas diziam que é bué difícil diferenciar, que "são todos iguais" (Entrevista, ESAC).

Edimar e David mencionam uma suposta superioridade de certos rapazes na escola, aqueles que provocam conflitos e competem com outros rapazes por acharem que têm mais

[39] *Reality show* competitivo criado em 2003 nos Estados Unidos.

poder, porque são mais velhos, mais fortes ou porque jogam bem (nas aulas de educação física) para sujeitar os outros:

> **Edimar:** Eu estudei no Jacob (escola casa Pia), estudei em Cacém… tem sempre aqueles rapazes que acham que são os maiores, que provocam, chega um ponto que uma pessoa já não aguenta e depois começa aquela briga. Quando entrei nessa escola (Jacob), eu era novo e tímido, teve um rapaz que era o "mauzão" da turma, era o mais velho de todos porque ele era repetente, era mais forte e não sei que, então, no primeiro dia ele tentou me testar pra ver se eu era forte e era mais alto que eu, ele agarrou-me assim e fez um mata-leão e tentou me meter no chão e não conseguiu, mas eu fiquei normal, nem virei (Entrevista, ESOP).

> **David**: Normalmente, nas aulas de educação física eu era quase impulsivo, quando eu via que alguém tava a ser injusto, pronto. O que acontece às vezes é que há sempre dois ou três rapazes nas turmas que se acham muito bons em todos os desportos e começam a gozar com quem não joga bem. Aconteceram várias situações assim de eu brigar com as pessoas que estão a ser injustas com as outras em vários jogos (Entrevista, ESAC).

Os relatos abaixo destacam experiências de *bullying* sofridas por estas/es jovens. Os motivos são diversos, acusações, calúnias, diferenças de opiniões, por ser considerado "estranho", diferente, fora do padrão de beleza estabelecido, ter um estilo incomum, ser imigrante:

> **Maria Fernanda**: Eu mudei de escola no 8º ano para fazer o 9º numa escola (era mais perto da minha casa também) e basicamente aconteceu o mesmo que aconteceu na antiga escola, eles [colegas da turma] deixaram de se dar comigo e afastaram-se de mim, em todas as escolas que eu tive aconteceu o mesmo… No meu 9º ano eu tava num momento, numa fase de aceitação comigo porque tava a tentar definir [a minha bissexualidade] e, basicamente, comecei a gostar de um rapaz da turma, mas ele afastou-se e, ao mesmo tempo, mostrava que gostava de mim. Eu tava confusa sobre a minha sexualidade e, quando comecei a gostar desse rapaz da minha turma, fui começando a entender mais e eu desabafei com ele sobre eu me aceitar. E ele pareceu contente de eu ser diferente. Mas depois, eu contei que gostava dele e foi aí que começou tudo a desmoronar. Eu tinha 14 anos e nesse período eu achava que eu não gostava de rapazes, mas comecei a me interessar por esse rapaz e a me entender como bissexual e contei que tava confusa e ele, tipo, ok… Mas depois, ele começou a tratar-me mal e a afastar-se, a gozar comigo e a dizer pras pessoas "-olha, essa aqui gosta de raparigas e não sei que", e depois a fazer piadas sobre as pessoas que eu gostava… Quando ele me começou a insultar, as outras pessoas também começaram a me insultar e começaram a deixar de falar comigo. Ele foi uma das pessoas que não me aceitou no 9º ano, ele e o nosso grupo de amigos, depois quando ele chateou-se comigo, o nosso grupo de amigos voltou-se todo contra mim. Éramos da mesma turma e tínhamos trabalhos de grupo juntos, mas ele continuava a gozar comigo e insultava-me e a nossa diretora de turma chegou a saber disso. Ele chamava-me lixo e dizia que eu não sirvo pra nada, e assim. Eu acho que ele achou que a melhor maneira de me ajudar era afastar-se de mim, provavelmente, mas o afastar dele foi bruto, foi muito à força e provavelmente também não queria tar comigo, eu não sei o que se passou naquela altura… (Entrevista, ESOP).

> **Teresa:** Eu tenho 17 anos e convivi muito com a depressão, com um estado de espírito negativista que é a minha personalidade, que é a minha realidade da juventude e da minha adolescência, uma orientação sexual fora do estereótipo e que às vezes causa

confusão, às vezes é baralhativo pra cabeça, ainda mais e nas relações intrapessoais é um bocado complicado. Eu fui discriminada na minha antiga escola e eu sentia que olhavam pra mim como se eu fosse uma estranha, eu comecei a me vestir de preto e comecei a ser gótica no 9º ano, eu já era um bocado esquisita e comecei a me sentir discriminada ainda mais porque olhavam pra mim, era perguntado por que eu me vestia de preto. E por que não? Por que eu não posso vestir-me de preto todos os dias? Qual o problema de não gostar de combinar cores? Tanto que é mais fácil combinar preto com preto do que combinar com rosa, castanho… Então eu tive problemas e perdi pessoas que eram dessa escola e de outras atividades que eu fazia, ninguém me fala mais. Éramos amigos desde o 1º ano, eu tinha a minha melhor amiga que era minha amiga desde os 4 anos. Foi complicado porque eu comecei a desenvolver a depressão, também por outros motivos, por outras questões pessoais e então na altura eu sentia que estava sozinha e a minha reação foi estar isolada, toda gente quando olhava pra mim e desprezavam-me, "-ah, aquela é diferente, é gótica, vou me afastar, nós somos fixe, ela é uma pobre, não é nada". Ninguém falava comigo, eu passava os intervalos sozinha, então isso tudo junto, eu comecei a não ter vontade e isso desencadeou uma mini depressão. E aqui nesta escola quando eu pergunto o que achavam de mim ao início, as pessoas dizem que achavam que eu ia ser má por causa do meu estilo tão carregado e eu fico, mas é só maquiagem, é só preto! Eu até ando maioritariamente a sorrir, e por que que acham que eu sou assim tão sisuda, mas eu não sou, é um bocado discriminatório [...]. Óbvio que me doeu, ainda hoje penso muito nisso e não foi a última, foi a 1ª de algumas, acho que agora consigo lidar melhor com isso, mas continua a doer porque eram pessoas de há muito tempo, foram 11 anos com eles, as piadas eram com eles, a minha vida eles sabiam e não precisava eu tar a explicar, tal como agora faço quando conheço alguém novo, porque eles já sabiam, eles fizeram parte dessas coisas. Eu gosto dos meus amigos de agora, mas ao mesmo tempo dá aquela saudade, não é a mesma coisa (Entrevista, EAME).

Leonardo: Quando eu estudava em Loures eu andei em três escolas diferentes, uma pra cada segmento. No terceiro ciclo foi quando eu sofri de bullying, tive umas intrigas, mas nunca me deixei ir abaixo, sempre confrontei quem fazia bullying comigo. Desde o sétimo ano que eu uso maquiagem, então naquele espaço fechado não era uma coisa muito comum e os alunos não aceitavam muito. E eu, sendo rapaz, era pra eles muito diferente, então criavam conflitos comigo. Nesta escola que estou agora [EAME] eu sei que há muitas coisas que são muito normais pra nós e pra outras pessoas não são, como as questões da sexualidade e essas coisas. Mas na minha escola antiga, eu ainda não tinha saído do armário, então eu cheguei a esse ponto mais ou menos quando vim pra Lisboa. Foram duas as pessoas que eu ainda me dou daquele meio que eu contei-os. Quando vim para Lisboa, por exemplo, acho que não fiz nenhum amigo heterossexual, todos os meus amigos fazem parte desta comunidade [LGBTQIA+], então foi mais fácil dizê-los (Entrevista, EAME).

Marcos: Eu fui vítima de *bullying* na escola, um bocado. Sempre fui uma pessoa estranha. Depois, quando estava no 9º ano me introduziram a esta escola [a EAME], disseram-me "olha, tu se calhar, tu ficavas bem ali" e eu pedi aos meus pais para vir pra cá. Eu sempre fui uma pessoa muito estranha, por isso, até o 9º ano eu era vítima de *bullying*. As pessoas não gostavam de mim. Eu ainda não sabia que tipo de pessoa eu era, mas as outras pessoas já sabiam "ok, aquele gajo é estranho, é diferente, nós não gostamos dele". Assim que eu vim pra cá esse problema saiu da minha vida completamente porque aqui há um ambiente diferente e as pessoas aceitam-se umas às outras sem perguntarem grandes questões. Eu acho que nessa escola eu ainda encontro algumas pessoas que se encaixariam mais no perfil das pessoas que eu encontrava na escola que eu estava antes [se refere a pessoas homofóbicas]. Sempre tem, essas pessoas são livres de transitar pela cidade, mas quando eu cheguei aqui, quando estava me aclimatando a esse tipo de espírito, ainda foi pra mim uma espécie de choque encontrar pessoas que eu ainda estava habituado a ver antes, pessoas homofóbicas ou transfóbicas, ou que não eram lá muito receptivas a estilos diferentes. Eu sempre fui um bocadinho pé atrás com essas pessoas. Até hoje eu tive uma conversa com um colega meu, da minha turma deste ano, que é mais ou menos esse tipo de pessoa que eu não me dou lá muito bem com ele porque sei as tendências que

ele tem... Mas nunca tive problemas sérios com pessoas dessas aqui. Sempre fico um bocadinho pé atrás em relação a elas. Mesmo sabendo que essas pessoas são um bocadinho homofóbicas e transfóbicas, eu não tenho necessariamente uma razão para as odiar, mas como eu sempre sofri muito *bullying* por aquele tipo de pessoa muito específica, eu sempre que vejo uma pessoa assim eu fico, tipo, na defesa (Entrevista, EAME).

Fernando: Houve uma altura em que as pessoas gozavam comigo porque eu sou assim um bocado estranho, às vezes faço umas maluquices, não sei muito bem explicar, mas às vezes as pessoas gozavam comigo, pelo menos antes do 7º ano e, mesmo nesse ano, às vezes gozavam comigo. Houve uma altura, especialmente no 1º ciclo, em que a professora achava que eu tinha autismo porque eu tinha um tique que basicamente eu me desconectava da realidade. Quando eu entrei no 10º ano, a partir daí ficou tudo muito melhor. Mesmo no 7º, eu tinha os meus melhores amigos e fiquei muito agarrado a eles, fui ganhando mais confiança e fiquei melhor depois disso (Entrevista, ESAC).

Alexandra: No 10º ano eu tive um desentendimento que, pra dizer pouco, mudou a minha vida! Porque eu era amiga de uma rapariga que era péssima pessoa e depois houve um problema entre nós e ela virou a turma toda contra mim. Ela gostava de um rapaz, só que esse rapaz começou a gostar de mim, então ela espalhou pra turma que eu tinha ido falar com ele e que tinha incentivado a nossa relação e lhe tinha roubado o rapaz. Portanto, ela se fez de vítima e eu não tinha feito nada, eu era inocente! Foi difícil aceitar que vinte pessoas [da minha turma] não gostavam de mim porque alguém lhes tinha dito uma coisa que era mentira, não era agradável andar pela escola e pensar que aquelas pessoas tinham uma opinião errada sobre mim (Entrevista, ESAC).

Carol: Na escola que eu andava, eles tinham muito o pensamento de que a mulher é pra cozinhar e o homem não, e pra mim isso é absolutamente ridículo. E também tinham muito aquela coisa de que rapazes é para estar com raparigas e vice-versa e pra mim isso é completamente absurdo, cada pessoa está com quem quer, faz o que quer e ninguém tem nada a ver com isso. Então, sempre que um assunto vinha à baila disso ou de outra coisa qualquer que fosse polêmica, eu era sempre a que estava contra, ou seja, eram dez contra mim e eu sozinha ali a discutir. Eu acho que passei por *bullying*, não só por ser "a diferente", como também, porque eu era mais gordinha, então gozavam sempre comigo por causa disso. Depois, eles tinham muito um estereótipo de beleza e eu nunca me encaixava nisso, então acabavam por me inferiorizar um bocado e eu sou uma pessoa muito sensível, vou sempre abaixo muito rápido (Entrevista, EAME).

Camila: Quando eu era mais nova, principalmente no 5º e 6º ano, me chamavam nomes porque eu era gordinha. Eu batia boca, insultava de volta, depois acabava a discussão e pronto. Mas nunca levei pro físico. Chamavam-me gorda e feia. Miúdos! (Entrevista, ESAC).

Bianca: Eu sofri de bullying no 6º ano, mas depois tive outro grupo de amigas e acho que mudou tudo. Eu andava na mesma turma do 1º ao 6º ano e no 6º ano chegou uma rapariga que nunca tinha andado na escola, mas essa rapariga começou a falar mal de mim pra minha amiga, começou a fazer conflitos, começou a falar mal de mim e eu nunca lhe fiz nada. E como ela era mais nova que eu, e na altura eu era gordinha (ainda sou, mas era mais gordinha), ela começou a ofender-me e a falar que eu era isso e nanana... ela começou a gozar comigo e tive problemas na turma e, como ela era aquela que eles achavam "-uau!" [refere-se à beleza da rapariga], seguiram-na e deixaram-me de lado. Eu passei muito mal este ano porque era um ano de transição, depois era aquilo tudo, até levaram pra minha mãe porque eu não conseguia respirar de tanto chorar. Houve um episódio em que havia um rapaz na turma que era mais velho e já tinha chumbado três vezes no 6º ano e era de um bairro e ele gostava da rapariga e ele ameaçou-me de bater-me no meio da aula e o professor não fez nada. Aquilo que ela me fez, fez-me tornar mais forte. Eu era muito menina, criança, tinha

> acabado de deixar as barbies literalmente, eu era ingênua e não via maldade, minha mãe dizia, "-tens que abrir os olhos, essa rapariga…", mas passei a ver as coisas de maneira diferente, fiz outras amigas e ela acabou por sair da escola por problemas que teve e, pronto, nunca mais a vi até hoje (Entrevista, ESAC).
>
> **Melissa:** No meu 10º ano eu fui delegada de turma [em uma escola em Sintra] e diziam que eu era a protegida dos professores, então eu tive uma discussão super acesa porque acusavam-me de que eu tava sempre a falar mal dos alunos e não sei que, ah, foi ridículo! E viraram-se todos contra mim, eu passei depois o resto do ano sozinha porque a minha turma não gostava de mim [porque eu era considerada "betinha" pra eles]. Eles diziam que os professores nunca me chamavam atenção, e eu dizia "-se calhar, porque não falo pelos cotovelos nas aulas, eu quero estar atenta e estou atenta" (Entrevista, ESAC).

Através destes depoimentos, percebe-se como funciona a "tirania da maioria" na cultura de pares (Pasquier, 2005), em que o grupo de pares pressiona de forma normativa seus membros a se enquadrar em padrões comportamentais, corporais, estilos de vida, formas de ser, estar, pensar, agir estabelecidos. Como os pares são fundamentais como suporte e validação de identidades, as suas interferências são mais intensas nesta fase da vida em que há o afastamento da família e a convivência por longo tempo com as/os colegas na escola. Devido à necessidade de acolhimento e aceitação, muitas/os jovens sentem-se coagidas/os a corresponderem às expectativas e se adequarem às normas, sofrem bullying e passam por problemas de saúde mental. Estes são os paradoxos das relações amistosas, que muitas vezes oferecem refúgio, suporte, conforto, confiança e permitem o desenvolvimento da autenticidade, mas também, podem funcionar como uma prisão, onde muitos sentem-se constrangidos de ser eles/as próprios/as.

Após abordar a cultura de pares e as amizades como suportes, bem como as práticas culturais juvenis e a construção da reflexividade e da individualidade por meio da interação com os pares, a seguir expõe-se o desenvolvimento das sociabilidades interpares *online*.

5. Cultura digital e sociabilidades *online* na juventude

A cultura digital e o acesso aos media/ às mídias digitais tem se acentuado nas sociedades contemporâneas, especialmente entre os públicos jovens. A "#geração", identificada a partir de 2010, é uma geração hiperdigital, pois vive em um contexto em que se multiplicam os recursos de conectividade (Feixa, 2014), desta forma, a cultura de pares e a cultura hiperdigital estão intimamente associadas. A vida conectada tem ampliado, intensificado e modificado as sociabilidades, pois ela permite a criação de relações e laços sociais remotos, o

desenvolvimento de práticas comunicacionais e consumos culturais digitais paralelos, com a globalização do espaço e a virtualização do tempo.

As redes sociais e os canais onde grupos de pessoas ou empresas se relacionam, facilitam as conexões sociais e reconfiguram as sociabilidades juvenis - todos os encontros, especialmente, por meio da tecnologia digital e da música podem unir interesses de estudo e lazer, informação e consumo, pesquisa e convívio entre pares. Através das redes, as/os jovens desenvolvem capacidades reflexivas e comunicativas, se divertem, brincam, exploram a estética e o lúdico. As redes permitem a multiplicidade de telas com as quais se reajustam as experiências *offline*, uma vez que essas telas estão interligadas - relacionam-se com a mediação (móvel) do dispositivo, que inaugura novos imaginários, novas formas de sentir e pensar, perceber e se relacionar com o tempo e o espaço (Martín-Barbero, 2017). No diálogo abaixo, os rapazes falam dos prós e contras das tecnologias digitais e como estas estão interrelacionadas com a vida *offline*:

> **Mateus:** eu acho que os jovens não aproveitam a juventude como deviam. Se calhar, muitos jovens refugiam-se muito em casa, a jogar, por causa do avanço da tecnologia, em vez de saírem pra rua e estarem com os amigos, estão nos telemóveis a conversar no *WhatsApp* por mensagens. Se calhar, deviam sair mais de casa.
> **Gabriel:** eu concordo com o que o Mateus disse, acho que, eu por exemplo, só falo pelo *WhatsApp* e *Messenger* com as pessoas que eu não vejo tão regularmente, por exemplo, eu tenho acampamentos todos os anos e é muito mais com essas pessoas que eu falo do que com meus colegas que eu vejo todos os dias e posso tar sempre a falar com eles, falo hoje e amanhã, posso continuar a falar sem grandes espaços de tempo… e também concordo muito no aspecto das pessoas não aproveitarem bem, bem a vida. Eu, por exemplo, olho pros miúdos mais novos hoje, por exemplo, quando eu tava na idade deles eu jogava aqueles jogos com dados e piões, ia brincar pra rua, sujava-me, jogava a bola… agora hoje os miúdos já nascem a saber mexer no telemóvel, e não sei que… tenho uma irmã com cinco anos e ela vai ao telemóvel da minha mãe e do meu irmão e já sabe ir pra onde quer. Eu acho que é incrível, não de uma forma muito positiva, mas avançou-se pra isso.
> **Fernando:** eu concordo, eu tenho uma prima e sempre que chegamos à casa dos meus avós e estamos no almoço, ela tá sempre com aquele áudio ali a jogar naquela coisa e nós ficamos todos, "- ô Inês, não queres ver televisão ou falarmos?", e ela sempre no jogo, sempre. E eu às vezes tô com amigos, estamos a falar e eles ficam no *Facebook*, *Instagram* e, às vezes, é um bocado incômodo.
> **Gabriel:** isso afeta muito no convívio, mesmo em famílias, quando tão todos em casa e, em vez de estarem a falar e a comunicar uns com os outros, não, tá o pai, tá a mãe, tá o filho, tá o gato (quase), todos no telemóvel! Faz-me um bocado confusão.
> **Alberto:** hoje há mais uma liberdade, nós temos a opção de irmos lá fora, de fazermos mais coisas. Mas como já referido, nós ficamos muito tempo no telemóvel, dentro [de casa] por causa das novas tecnologias, novos *gadgets*[40]. Mas há muita coisa nova, muita coisa gira, por exemplo, há um *Scooter online* [para alugar] e isso é fixe porque há em qualquer sítio da cidade, dá pra andar, é um novo *gadget*, e também incentiva as pessoas a irem lá fora, e acho que é muito giro.
> **Carlos:** eu acho que há muitas distrações agora por causa das tecnologias. Se calhar, quando tamos a estudar, pomos o telemóvel ao lado e olhamos pra ver se temos

[40] Dispositivo eletrônico portátil.

> notificações e, se calhar, o nosso estudo fica pior. E acho que é um aspecto muito negativo em relação aos jovens de hoje.
>
> (Grupo Focal 4, ESAC)

O documentário "O Dilema das Redes" (Jeff Orlowski, 2020) revela que o uso das redes sociais tem um impacto negativo, sobretudo entre jovens, pois estas/es são recompensadas/os pelas reações, corações e likes/curtidas às suas publicações, que trazem a sensação de validação e felicidade. Os/as entrevistados do documentário descrevem métodos de manipulação de emoções por meio da dopamina como estratégias para manter os/as utilizadores/as conectados/as, podendo causar dependência e uso desenfreado das Plataformas digitais. Neste sentido, as estudantes relatam que diminuíram o seu uso, pois sentiam-se "presas" às redes:

> **Carol:** Eu acho que cada vez mais as redes sociais estão a fazer com que seja só aquilo. Então eu tento não passar muito tempo, mas quando passo, tento aproveitar ao máximo. Por exemplo, eu passo uma hora nas redes sociais, e depois sou capaz de passar três a fazer alguma coisa fora. Tento não estar sempre no telemóvel, pois eu acho que cada minuto é pra ser vivido…. Mas antes eu não era assim, eu era obcecada por telemóvel, só depois é que fui perceber que eu estava tão viciada, então tentei diminuir (Entrevista, EAME).
>
> **Ariel:** Antigamente eu publicava imensas fotos, tinha necessidade de tirar uma foto pra atualizar a outra, e depois chegou uma fase em que só via por causa das notícias e me atualizar nas informações. Agora já não tenho aquela necessidade de ter que tar no *Facebook* e no *Instagram* pra ver as fotos, pra curtir aquilo, já não tenho mais essa preocupação (Entrevista, ESOP).

O público jovem é o que possui uso mais intenso das redes e o acesso via telemóvel criou a experiência da conexão e constante troca de conteúdo em qualquer lugar, pois a comunicação interpessoal é feita a partir do próprio espaço privado – no telefone móvel pessoal. A convergência de tecnologias uniu a computação, o telefone e a câmera fotográfica e de gravação de forma que, por meio dos telemóveis, passam-se a recolher e a compartilhar imagens de si e do cotidiano. Diante da diversidade dos usos sociais do telemóvel, pode-se afirmar que ele é um suporte comunicativo multifacetado, pois abre a possibilidade de interação imediata com quem está distante, diferente do rádio e da televisão.

O telemóvel é um objeto central no contexto juvenil, presente na maioria das práticas e interações entre os e as discentes nas três escolas. Este objeto responde às necessidades de interagir emocionalmente, brincar, jogar e aprender novos conteúdos. Com o telemóvel, as/os estudantes ouviam música, jogavam videojogos, tiravam fotos um dos outros e *selfies*, usavam redes sociais, cantavam, assistiam a vídeos, dançavam. Estas práticas eram feitas individualmente ou em grupos, quando um membro do grupo mostrava o écran do telemóvel para o restante, e a interação era interposta pelo aparelho e pelo que estavam a ver no écran. O

recreio ou o intervalo das aulas era um tempo propício em que os grupos discentes interagiam com a mediação da tecnologia móvel.

No que se refere à utilização da internet pelos jovens participantes, as atividades de acesso se remetem geralmente ao acesso de conteúdos e informações, a aspectos lúdicos - filmes, séries, músicas, videojogos (os estudantes rapazes mencionaram jogar PlayStation com mais frequência que as raparigas) e ao caráter convivialista – se comunicar e usar as redes sociais. O Instagram foi a rede que as/os participantes mais mencionaram utilizar. Abaixo, alguns relatos sobre a utilização das plataformas digitais:

> **Laura:** Eu uso demasiado o telemóvel! Redes sociais, Instagram, WhatsApp, Facebook, posto fotos às vezes e dou like em fotos que gosto (Entrevista, ESOP).
>
> **Maria Fernanda**: Eu escrevo e partilho coisas que gosto e me identifico na internet. No WordPad eu posto histórias e no Twitter, frases ou coisas engraçadas que acontecem. No Instagram e Facebook, não publico muito (Entrevista, ESOP).
>
> **Bianca:** Eu gosto de tirar fotos pra meter nas redes sociais, vamos a algum sítio pra tirar fotos, eu tenho um canal no youtube e penso em conteúdo pro meu canal, se eu quero gravar, as minhas amigas ajudam. Eu uso mais o Instagram, acho que é a rede social que eu mais gosto. Eu sigo famosos, não tenho muita paciência pra seguir as pessoas… 90% são famosos, eu gosto de saber do mundo dos famosos, o que eles fazem… músicos, modelos, artistas, pessoas que fazem exercícios no Youtube, celebridades, por exemplo, as Kardashians, eu sei que é futilidade, mas eu gosto de ver o estilo de vida que elas levam, e pessoas que me inspiram (Entrevista, ESAC).
>
> **Camila:** No Instagram, nós adolescentes queremos dar a ideia da parte boa da nossa vida, pras pessoas conhecerem quando tamos com nossos amigos e quando vamos sair, momentos de diversão e felicidade. No Twitter é completamente o oposto, é quando nos queixamos que alguma coisa correu mal ou que tivemos uma má nota ou discutimos com a mãe ou com o pai ou com os amigos, no Twitter é mais essa vertente do lado negativo da nossa vida. No Twitter as pessoas não sentem aquela necessidade de só mostrar a faceta boa, acho até que sentem-se mais à vontade pra mostrar a faceta má do que a faceta boa e acho que é isso que me puxa tanta atenção no Twitter, de as pessoas não sentirem a necessidade de mostrarem que têm a vida perfeita, quando na realidade não têm (Entrevista, ESAC).
>
> **Teresa:** [com ar debochado] ser jovem é ter Instagram e seguir as Kardashians! [Todos deram risada] (Grupo Focal 7, EAME) [...]. Eu sei que é um bocado duvidoso e nunca sabemos com quem tamos a falar na internet, mas foi uma coisa que eu até pus no meu Twitter outro dia. Vive-se tanto dentro do Instagram e parece que tudo é tão aceitável e, de repente, chega cá fora e não é. Chegamos à rua e, de repente, há mais preconceito do que há dentro do telemóvel. Instagram é a minha rede social preferida, predileta e passo muito tempo nela. Gosto daquelas piadas secas que não tem piada nenhuma (Entrevista, EAME).
>
> **Leonardo:** Antes de entrar pra esta escola eu já tinha os meus amigos, os conheci todos no Twitter. E acho que nós nos identificamos pelas nossas personalidades, temos interesses em comum e acabamos por ser amigos primeiro virtualmente, depois ao vivo. Nós usamos o Twitter e outras redes sociais pra fazer amigos, então temos muitas coisas pra falar, coisas que falamos no Twitter… também tem a nossa vida pessoal, falamos sobre isso também. Eu conheci o meu namorado e minha namorada nas redes sociais, a partir de amigos meus, e depois os conheci na vida real, fomos nos falando até dar em namoro (Entrevista, EAME).

As redes sociais tornaram-se espaços de cidadania, debate e ação que repercutem no mundo analógico e as experiências de *bullying* e os conflitos entre os jovens estão presentes nos mundos *online* e *offline*. Se na realidade *offline* existem padrões estabelecidos a seguir para não ser discriminado, da mesma forma, o mundo *online* possui seus rituais e liturgias adequados. Os depoimentos abaixo relatam experiências de conflitos, discussões, competição, disputas e *bullying* nas redes:

> **Leonardo:** Eu costumo me envolver em conflitos nas redes sociais porque há muito preconceito, muito racismo, eu sou muito ativo no Twitter, por exemplo, sempre que vejo alguma coisa racista, algum comentário homofóbico, eu não gosto de deixar os outros falarem por mim, eu vou lá e falo por mim e, se for preciso, vou até o extremo daquela discussão. Não gosto de deixar as pessoas dizerem aquilo que querem e acharem que isso está bem, acho que elas tem que ser confrontadas se não tão a fazer algo certo. Isso é uma boa coisa das redes sociais em que eu estou lá presente, se eu vir alguma coisa contra os meus princípios e contra aquilo que eu acho correto, eu tenho sempre de intervir. Não que eu espere que o outro saiba que está errado, eu sei que é outra mentalidade e eu não vou conseguir mudar isso só com simples palavras e nem estou disposto a confrontos físicos porque também não vale a pena. Mas eu tento fazê-los perceber que está errado, ou se eu não conseguir, por exemplo, nas redes sociais ou na vida real, há sempre alguém que fará a mesma coisa que eu tentei, por isso, não sei se isso vai chegar a algum lugar, mas tentar não custa (Entrevista, EAME).
>
> **Alexandra:** No meu 10º ano em que a turma toda se virou contra mim, houve muitas bocas/ indiretas que eles mandaram pra mim no grupo da turma do WhatsApp. Saí do grupo porque já não pertencia mais à turma, acabei por anular quatro disciplinas, então, eu quase nunca vinha à escola e já não participava dos trabalhos e acabei por sair do grupo porque não me fazia bem tar a ver as pessoas a falarem mal de mim (Entrevista, ESAC).
>
> **Duarte:** Houve uma discussão que teve o seu pico no Twitter com uma pessoa conhecida. Foi porque a pessoa foi falar mal de mim, falar coisas que eu não tinha feito e, digamos que a humilhar-me, e eu ainda não tinha o Twitter e ele começou a falar mal de mim com coisas que, pra além de eu não concordar, não aceito. E depois, eu instalei o Twitter e respondi, ele acabou por mandar umas bocas e eu disse que queria falar com ele e falamos pessoalmente (Entrevista, ESAC).
>
> **Laura:** Uma vez, nas redes sociais, eu fui provocada. E depois provoquei também. Foi por causa do meu namorado, porque a ex-namorada dele andava a pôr fotos antigas com ele e sabia que nós já estávamos juntos há um ano. Aí, eu comentei nas fotos e ela apagava meus comentários. Depois fui ter com ela. Ela pôs o rabo entre as pernas e foi-se. Eu só ia falar com ela e saber qual era a cena de pôr fotos com ele de anos atrás, mas ela ficou com medo, foi-se embora e apagou as fotos (Entrevista, ESOP).
>
> **Camila:** Eu acho que cá na escola, quer dizer, não é só cá na escola, é em todas as escolas no geral, há aqueles grupos que são os sociais, que toda gente conhece, e toda gente sabe o que eles fazem e, se um grupo não se dá com o outro, inventam um boato sobre o outro e depois logo toda escola sabe e depois criam páginas na internet pra zoar com as pessoas, no Twitter, nas redes sociais. Quantas páginas que já não houve cá da escola com fotos das pessoas, com boatos porque um não gosta do outro, então juntam os amigos pra difamar a imagem de outra pessoa? É estúpido isso. Eu tive uma amiga no 10º ano em que criaram um Instagram especificamente para atacar-lhe, eu

> não percebo que satisfação é que isso traz enquanto pessoa, não consigo perceber. Eu tinha uma amiga (já não somos amigas), mas ela tinha um canal no Youtube (ela ainda anda cá na escola) e umas pessoas, não faço ideia de quem, criaram uma página no Instagram pra gozar com ela e há pouco tempo ela e o namorado terminaram e o amigo do ex-namorado criou uma página pra gozar com ela e com o namorado atual dela agora. Já criaram páginas de boatos da escola ou coisa parecida, que tinham bastante seguidores. Aliás, há uma que tem quase 200 seguidores. Metem fotografias a gozar com os populares cá da escola. Tem uns grupinhos que não gostam de outros, então…, não tem nada pra fazer… é tudo anônimo e ninguém sabe quem são (Entrevista, ESAC).
>
> **Ariel:** Eu já tive críticas, tipo, "a foto não tá boa, isto é fake", ou então, por exemplo, tem uma amiga que tirou uma foto nossa, ela tava de cadeira de rodas e a posição dela supostamente não tava boa e criticaram. Uma amiga me fez uma maquilhagem e saiu um bocadinho excessiva e eu, pra me divertir, publiquei a foto; e aí, críticas! Ignoro sempre isso porque, quando te metes numa confusão na rede social, aquilo torna-se viral, as pessoas comentam, então eu comecei a evitar isso, se tem um comentário que eu não gosto, deixa pra lá, é a opinião dela (Entrevista, ESOP).
>
> **Ester:** as redes sociais foram um grande passo, né. Mas, depois temos a nossa vida toda exposta e ainda temos de ir de encontro ao padrão dos outros, porque se não formos... E assim, o facto de não termos, por exemplo, aquele número de seguidores, faz com que não sejamos considerados fixes.
> **Antónia**: Eu acho que os jovens tão indo por um caminho errado que é: "-eu digo, está certo!" "-Eu tenho mais seguidores no Instagram, eu uso aquilo, é bonito!" Agora, se eu tiver só 50 seguidores e usar aquilo outro, epá, que tristeza de pessoa! As redes sociais trouxeram alguma liberdade, mas também trouxeram muitas desvantagens, e acho que uma das grandes desvantagens é a superioridade, porque certas pessoas têm na sua cabecinha o facto de, se calhar, tenho que ter aquele estilo, e não sei que, e sentem-se superiores às outras e acham que podem dizer certas coisas…
> (Grupo Focal 3, ESAC)

Em 2016, o Instagram lançou uma ferramenta chamada "Insta Stories", em que qualquer utilizador pode enviar vídeo ou foto, que fica disponível por 24 horas ao clicar na foto de perfil. Em 2018, o Instagram lançou o IGTV que é um aplicativo para vídeos mais longos, e abriu disputa com o YouTube. As fotografias podem ser organizadas em álbuns e é possível adicionar uma legenda, atribuir-lhe uma localização e identificar quem está presente em cada fotografia.

A cultura digital imagética promoveu o aumento da difusão de imagens de corpos com o incremento da utilização das redes sociais e telemóveis e o Instagram, através dos *selfies*, *stories* e publicações, permite a publicação de imagens e, com isso, a expressão e a comunicação de si, da individualidade e subjetividade. As novas tecnologias incitam os/as seus/uas utilizadores/as a um trabalho constante com a própria imagem e as possibilidades de adquirir prestígio ou status, não apenas *online*, mas também nas relações *offline* em que aquelas pertencentes a grupos com dificuldades de criar uma imagem pública ganharam visibilidade (Miskolci, 2016, 285). Desta forma, pessoas gordas, não brancas, fora dos padrões de beleza, LGBTQIA+ e que eram invisibilizadas pela discriminação *offline*, aparentemente têm mais probabilidade de serem reconhecidas e a se sentirem representadas nas redes digitais. A

convergência de tecnologias e media/mídias tem inserido ruído nas temáticas políticas na forma como demandas de reconhecimento das diferenças de gênero, sexualidade e étnico-raciais circulam pelas plataformas *online* materializando a asserção feminista de que o pessoal é político (Miskolci, *ibid*, 294) e trazendo reivindicações de minorias sociais, sexuais, raciais para o debate público, como pode-se perceber no depoimento:

> **Marcos:** ao longo da história do mundo, Europa e América sempre foram os grandes centros culturais e econômicos e as pessoas que eram celebradas eram homens, brancos e jovens, essencialmente. E, à medida que a sociedade começou a evoluir, nós fomos percebendo que, sim, essas pessoas são válidas, mas há outros grupos de pessoas que deveriam ter os mesmos direitos porque somos todos da mesma espécie. Ao longo do tempo, fomos nos apercebendo que os negros têm os mesmos direitos dos brancos, as mulheres têm os mesmos direitos que os homens, os homossexuais têm os mesmos direitos que os heterossexuais, etc., etc., etc. E nós tamos a viver essas mudanças. As mulheres tão a começar a sentir mais poder em ser mulher, porque de facto há um poder incrível em ser uma mulher, da mesma maneira que há um poder incrível em ser um homem; os homossexuais tão a sentir o poder de ser gay e as pessoas com identidades de gênero não binárias. Nós existimos, mas sempre fomos oprimidos por essa sociedade que está habituada a olhar pra aquela pessoa e, de facto, tamos a viver nesta época em que as pessoas que saem do estereótipo do "ser humano perfeito" tão a poder ser celebradas e a sentirem a força que tem enquanto seres humanos (Entrevista, EAME).

A partir dos anos 1960, movimentos sociais utilizaram as identidades coletivas como operadoras das suas lutas sociais (movimentos regionais, movimento de mulheres, minorias sexuais, grupos étnicos...). Esse conjunto de lutas sociais conseguiu impor no espaço político a reivindicação do reconhecimento de grupos que eram invisibilizados. O reconhecimento é um tema-chave da construção do indivíduo a partir de Hegel e Mead e assume importância nos movimentos sociais dos anos 1990 (Martuccelli, 2007).

Nancy Fraser trata a questão do reconhecimento, não como uma identidade específica ou reificada de um grupo, mas enquanto condição dos membros do grupo de serem parceiros integrais na interação social, ou seja, de participar como um igual na vida social. A igualdade de status pressupõe a "paridade participativa", sem a depreciação do feminino, do não branco, da homossexualidade e de tudo o que é culturalmente a eles associados (Fraser, 2007, 115). Neste caso, o reconhecimento é importante no campo da formação da subjetividade porque expande horizontes, amplia aspirações, visibiliza vozes e imagens e pretende alcançar maior equilíbrio e diversidade na participação social.

Segundo Martín-Barbero (2017), hoje as pessoas precisam mais que a voz, precisam da imagem e de serem vistas. O direito de ser visto é o direito de existir socialmente e de ser reconhecido e, atualmente a visibilidade social tem mais a ver com "reconhecimento" do que com a "representação". As mulheres, as pessoas não brancas, com deficiência, jovens,

LGBTQIA+ e outras minorias sociais buscam reconhecimento social em sua diferença e querem liberdade para serem quem são, isto é, querem ser reconhecidas. Abaixo, alguns depoimentos de como a maior visibilidade social de vozes e de imagens de corpos considerados fora do padrão influencia na construção identitária juvenil:

> **Bianca:** Antes eu era gordinha, cheguei quase à obesidade, quando eu tinha dez anos tava muito gordinha, muito! E passei a seguir no Instagram muitas modelos *plus size*, as modelos gordinhas que hoje em dia já são aceitas, a mais conhecida é a Ashley Graham, que ela até vai aos Grammys e Oscars e eu gosto da mensagem que ela passa! Eu vejo muito youtubers e costumo seguir youtubers brasileiras (Entrevista, ESAC).
>
> **Marcos:** Eu uso muito o Instagram para ver *drag queens*. Porque o Instagram é uma coisa muito visual e é a melhor plataforma para ver. Eu vejo muita gente no Instagram a fazer maquilhagem da maneira tradicional, primer, base, corretivo, delineador, etc etc etc, sombra castanha, pronto. Mas depois, quando fui introduzido às *drag queens*, comecei a ver outras possibilidades. De vez em quando, no Instagram eu publico fotografias… muito raramente, fotografias dos meus "looks". Eu disse isso no grupo [focal] né, se ninguém vai ser aquela pessoa estranha, então vou ser eu essa pessoa estranha e vou mostrar ao mundo que sou uma pessoa estranha. Gosto de, de vez em quando, publicar fotos da minha aparência, quando acho que é interessante (Entrevista, EAME).
>
> **Leonardo**: Como pertenço a uma comunidade [LGBTQIA+], eu sigo muitas destas pessoas e eu e meus amigos [desta comunidade] fomos nos conhecendo uns aos outros nas redes sociais e depois acabamos nos conhecendo na vida real (Entrevista, EAME).
>
> **Teresa:** eu gosto de cenas relacionadas com LGBT, sinto-me inteirada e um bocado acolhida, inspiram-me pessoas que fazem na internet a questão LGBT ser algo tão comum que quando chegamos na vida real parece que não há discriminação. Isso é uma das questões que eu gosto particularmente na internet é que eu vejo pessoas que falam exatamente aquilo que eu sinto, pessoas que me fazem sentir válida e é bastante gratificante poder ver memes e brincadeiras que eu própria sempre pensei "-ih, é exatamente isso que eu quero!" ou "- ih, exatamente isto que eu pensei!", é como se fosse a leitura das mentes e também saber a história das pessoas como eu, saber as histórias de como as pessoas saíram do armário, como é que elas lidaram com isso, às vezes são engraçadas não tendo graça nenhuma..., mas naquele momento foi engraçado. São pessoas que, anonimamente ou não, postam fotografias ou prints do Twitter em que falam abertamente sobre suas experiências. Há páginas de Portugal e de outros sítios LGBT que divulgam essas páginas e isso é uma forma de encontrar pessoas. Postam frases de apoio, pedem pra não desistir, e nos fazem sentir válidos, nos fazem sentir que estamos cá e que há mais pessoas como nós no mundo e vendo aquilo que postam, a audácia que alguns têm, muitos falam de situações de discriminação, pessoas que contam: "-hoje passou uma velha por mim e disse -você vai pro inferno!" Saber a história das outras pessoas, mas não conhecendo-as diretamente, isso é que é engraçado, nunca ter visto a pessoa, nem sequer ter falado com a pessoa e saber da história que ela passou (Entrevista, EAME).

A escola não é mais o único lugar legítimo do conhecimento (Martín-Barbero, 2017), pois há outros conhecimentos circulando pelos media/ pelas mídias digitais. Os saberes que circulam fora do espaço escolar são fomentados nas culturas de pares e digital, onde a consulta aos hipertextos descontínuos permite o acesso a outros textos e imagens. No depoimento

abaixo, Marcos relata que pesquisa conteúdos digitais em redes sociais para se informar e aprender sobre questões de gênero, sexualidade e arte *drag queen*:

> **Marcos:** Eu diria que 98% do que aprendi sobre gênero e sexualidade tem sido através da internet. A internet tem sido o local ideal para conhecer pessoas com experiências diferentes das minhas e ler notícias sobre eventos que tratam da vida dessas pessoas. E ver vídeos no Youtube que documentam as experiências dessas pessoas no mundo. A internet tem sido um grande sítio onde eu aprendo estas coisas e estes conceitos e depois tento explicar às pessoas à minha volta [...].
> Sigo muitas *drag queens* no Instagram e estou sempre a vê-las. Eu vou vendo muito no Instagram maneiras novas e conceitos novos de se fazer e de aplicar maquilhagem e vou aprendendo muito sobre isso. E eu diria que eu tenho um grande conhecimento teórico sobre maquilhagem, mas tenho pouco conhecimento prático, porque não tenho lá muito dinheiro para gastar em maquilhagem, por isso tenho pouca (Entrevista, EAME).

Bianca se inspira em atrizes e influenciadoras/es que acede nos media/nas mídias digitais para a construção da sua identidade como mulher negra e, quando passou a desejar ter "de volta" o seu cabelo natural e parar de esticá-lo, ela foi buscar informação no YouTube:

> **Bianca:** Quando comecei o processo [de transição capilar], comecei a pesquisar penteados, porque não pretendia usá-lo encaracolado, pretendia deixá-lo crescer pra depois esticá-lo. Então, encontrei a Rayza Nicácio [youtuber brasileira] e comecei a ver todos os vídeos dela de como tratar do cabelo. Foi graças a ela que eu finalmente aprendi a tratar do meu cabelo, ela sim foi a primeira youtuber que eu adoro! Ela é conhecida como a maior cacheada do mundo porque foi a primeira que teve aquele impacto de aceitar os cabelos. Depois que eu aprendi a tratar dos meus cabelos, as minhas tias me ligavam e pediam "-Bianca, qual é o produto que tem que comprar? Vais fazer um canal no youtube pra explicar isso tudo, hein!" E as pessoas falavam "-devias criar um canal, tens tanta coisa pra ensinar!" E eu criei o canal e já fiz alguns vídeos no Youtube. Comecei por falar do meu cabelo, porque quando eu tinha 14 anos e descobri esse mundo todo, pensei, vou criar um canal no Youtube quando estiver no 12º ano, e foi o que eu fiz, criei em julho deste ano. No início, eu só queria falar sobre o meu cabelo porque acho que foi uma coisa tão fundamental pra minha autoestima! [...]
> Eu quero ser uma mulher… eu fico a ver as mulheres, por exemplo, há uma atriz negra que foi a primeira mulher a receber um Óscar de melhor atriz comediante e vi uma palestra dela que me fez mudar completamente a perspectiva de tudo, porque antes eu só pensava "-vou pra escola, vou trabalhar, vou ter meu namorado, vou casar-me, vou ter filhos e a minha vida acabou!", hoje em dia não penso assim! [Eu passei a valorizar muito mais a minha carreira] (Entrevista, ESAC).

A utilização das redes sociais pelas/os jovens está relacionada à criação de uma identidade e ao convívio com as/os amigas/os, pois nas redes, frequentemente são estimulados a demonstrar o que estão a pensar, fazer e a sentir (Costa, 2014). Os/as jovens encontram nas redes sociais uma forma prática de conviver com os/as amigos/as sem sair de casa e as utilizam como fonte de apoio e conforto. Manter o contato com os pares e interagir *online* ajuda a

estabelecer a identidade por meio da cumplicidade e das confidências trocadas nestes relacionamentos.

A individualidade e a subjetividade são mediadas pela tecnologia digital. No bate-papo do chat, a oralidade e a escrita se misturam em uma hibridização que mobiliza a informalidade e a velocidade da comunicação. A tecnologia possibilita novas experiências de subjetivação e produção de si nas diversas formas de interatividade, ao mesmo tempo é uma expressividade funcional. A cultura digital sustenta os vínculos amistosos e contribui para o autoconhecimento e autoestima dos jovens e, por meio dela, se constroem identidades e se produzem subjetividades que transcendem o contexto escolar. Por meio das redes comunica-se, conecta-se, expõe-se, convive-se, aprende-se, informa-se e forma-se. As plataformas digitais são um meio de atuação da juventude no espaço público, de experimentação, de acesso a novos conhecimentos, pessoas, imagens, conteúdos que engendram a construção e a reconstrução contínua de si.

Este capítulo abordou os contextos escolares pesquisados com suas diferentes vias curriculares e grupos discentes, atravessados por marcadores sociais de gênero, raça e classe social distintos, que se refletem na relação com a cultura escolar. O público discente da ESOP, proveniente das classes populares e maioritariamente masculino, possuía uma adesão mais distanciada da cultura escolar, construiu discursos mais reflexos do que reflexivos e se percebia mais próximo ao universo dos jovens adultos, com projetos de futuro não necessariamente vinculados ao sucesso escolar. Apesar disso, havia uma diversidade entre os participantes da pesquisa, que eram estudantes associados a comportamentos mais disciplinados na escola. Os públicos discentes da ESAC e da EAME, maioritariamente provenientes da classe média, possuíam um envolvimento escolar mais próximo e participativo, geralmente, vinculavam o sucesso escolar a projetos de futuro de construção de carreiras profissionais, com vínculos e identidades associados à cultura escolar, além disso, construíam discursos mais reflexivos sobre os temas propostos e se percebiam como jovens adolescentes. Os grupos discentes da EAME destacaram, ainda, vínculos afetivos com o ambiente escolar e com o estudo artístico, que provoca maior expressividade de si e aceitação da diversidade dos sujeitos, havendo maior afirmação da subjetividade em seus discursos.

Alguns discursos trouxeram à tona o tema da juventude como um “estado de espírito” experimentativo e aberto às mudanças e novidades, provenientes da maior atuação no espaço público, do conhecimento de novos saberes, culturas, lugares, situações, pessoas e do autoconhecimento, com a “corrida” e a “jornada” rumo à descoberta e à construção de si. As relações amistosas e as práticas culturais conjuntas são elementos cruciais na cultura de pares,

que envolvem especialmente a música e a interação nas redes sociais. As amizades e as práticas socioculturais propiciam um suporte para o desenvolvimento da reflexividade, individualidade e subjetividade. A cultura digital vivenciada pela "#geração" promove o acesso a saberes oriundos das Plataformas digitais e o reconhecimento e a visibilidade social de vozes e imagens de pessoas fora do padrão validam identidades diversas. O aprimoramento dos diálogos internos e das interações com os pares, tanto as harmônicas como as conflituosas, impulsionam capacidades críticas, a compreensão de si e do mundo e, consequentemente, a construção de identidades experimentativas, descontínuas e reflexivas.

De acordo com as narrativas, pôde-se perceber estudantes mais ou menos curiosos e inquietos perante a vida, com atitudes mais ou menos questionadoras e com diferentes capacidades de comparar, duvidar e recriar a realidade. Todos/as possuem capacidades críticas e reflexividade, mas em graus diferentes. O processo de construção da autonomia de pensamento e ação envolve experiências estimuladoras de decisão e responsabilidade baseadas no conhecimento, que são competências motivadas pela escola, pelos media/pelas mídias digitais, pelo vínculo afetivo amistoso e pelas práticas socioculturais.

O próximo capítulo tratará das relações de gênero estabelecidas nos contextos escolares e do desenvolvimento de identidades de gênero na juventude a partir das práticas corporais interpares e dos discursos discentes observados. Serão explorados os estilos, comportamentos e a expressão visual identitária dos/as jovens, bem como as questões afetivas e da sexualidade em relação à descoberta de si, à autoaceitação e às experiências de subjetivação.

Capítulo V

Construção e desconstrução de identidades de gênero e sexuais na juventude

Preciso me encontrar

Deixe-me ir
Preciso andar
Vou por aí a procurar
Rir pra não chorar
Deixe-me ir
Preciso andar
Vou por aí a procurar
Sorrir pra não chorar

Quero assistir ao sol nascer
Ver as águas dos rios correr
Ouvir os pássaros cantar
Eu quero nascer
Quero viver

Deixe-me ir
Preciso andar
Vou por aí a procurar
Rir pra não chorar
Se alguém por mim perguntar
Diga que eu só vou voltar
Depois que eu me encontrar

(Candeia, 1976)

Este capítulo aborda as relações e as identidades de gênero e sexuais na juventude, levando-se em conta as práticas e interações nos grupos de pares, as expressões corporais de gênero, os discursos juvenis sobre as temáticas de gênero, afetividade e sexualidade e as possibilidades de subjetivação. Na primeira seção, discorre-se sobre a diversidade de identidades de gênero observadas entre os comportamentos das/os discentes nos cenários escolares e seus discursos, em que as diferentes composições dos públicos discentes por gênero e classe social em cada escola influenciam na construção de identidades mais ou menos autônomas, reflexivas e democráticas. Na segunda seção, abordam-se os estilos juvenis e a expressão de identidades em que os corpos jovens comunicam identificações e preferências socioculturais por meio das suas performances, seja em conformidade com padrões corporais e de estilos de beleza pré-estabelecidos ou em encenações reflexivas, produzidas e criativas, buscando o autorreconhecimento e o reconhecimento do outro. Na terceira seção, apresentam-se discursos

juvenis sobre sexualidade, afetividade e identidades de gênero, bem como as experiências sexuais e afetivas e o processo de autoaceitação e de entrada e saída do armário das pessoas LGBTQIA+. Na última seção, exploram-se discursos juvenis que abordam vivências reflexivas e ativas entre as/os participantes que, a partir dos recursos que tinham, adotaram estratégias de autotransformação e de mudanças no contexto à sua volta, em processos de subjetivação de identidades.

1. Relações e identidades de gênero na escola: entre diferenças e desigualdades

As sociedades democráticas na contemporaneidade, como Portugal, encontram-se mais fragmentadas e complexas, com trajetórias individuais menos lineares e mais plurais, em que os sujeitos possuem maior liberdade para desenvolver reflexividade, capacidades críticas e individuação. Nos espaços juvenis, como na escola, há uma tendência para a maior exposição e aceitação de identidades de gênero não convencionais, apesar de ainda haver resistência a mudanças.

A maior liberdade dos tempos atuais foi um aspecto comentado pelos/as jovens participantes em relação à mudança do seu contexto geracional em comparação com a geração das suas mães e pais. Liberdade para ser sujeito de desejos, escolhas e projetos de emancipação:

> **Tamires:** hoje em dia temos mais liberdade, mais direitos… antes [os jovens] não saíam à noite… são coisas diferentes, agora não, agora há mais liberdade.
> **Ariel:** temos mais liberdade de escolha, preferências, podemos escolher com quem vamos ficar, podemos escolher o que vamos fazer…
> **Tamires:** ah, e pra não falar que antes as raparigas não podiam trabalhar, tinham que ficar em casa. Hoje nós somos mais independentes.
>
> (Grupo Focal 1, ESOP)

> **Juliana**: hoje em dia temos mais liberdade para sermos quem verdadeiramente somos. Acho que antigamente, por exemplo, os nossos pais ou nossos avós não tinham tanta liberdade. Eram mais oprimidos.
> **Alexandra**: a mentalidade também tá a mudar… a forma de pensar…
> **Isabela**: comparando com o que era no passado e já concordamos que já há uma abertura das mentalidades, hoje em dia há muitos temas em sociedade que antigamente era impensável discutir, nós na escola temos educação sexual e dizer a nossos pais que tivemos uma aula de educação sexual, provavelmente seria um tema que há 40 anos seria impensável de ter com nossos pais, quanto mais na escola, e o facto de haver esta abertura pela escola, que é uma instituição que, apesar de tar a se perder esse caráter, sempre teve um caráter um tanto formal, a escola, ao abordar esse tema, deixa as pessoas mais à vontade pra se exprimirem relativamente a esse tema.
>
> (Grupo Focal 5, ESAC)

> **David**: Hoje em dia nós temos mais tempo para gozar a juventude porque antigamente muita gente ia trabalhar com a nossa idade.
> **Gabriel**: acho que hoje é também melhor quanto à liberdade. Havia muito mais exigências, principalmente pros rapazes, tinham que ser pai de família, fazer isto e

> aquilo e não sei o que, e acho que agora há mais liberdade para escolhermos o que queremos fazer com a nossa vida. Há menos limitações que antes.
> **Duarte**: hoje em dia os jovens gostam de ir a festivais e divertirem-se com os amigos... na altura, os meus pais só foram com 20 e tantos anos e já eram casados!
>
> (Grupo Focal 4, ESAC)

Mas, apesar dos avanços e das diferenças entre a juventude desta geração, os discursos abaixo destacam que ainda há um caminho mais longo para as mulheres, por conta dos assédios enfrentados, violações, da menor representatividade em cargos de poder e liderança, da desigualdade no mercado de trabalho, sendo necessário continuar a lutar para ter a sua independência, liberdade e o seu reconhecimento completo.

> **Melissa:** podemos pegar em um monte de coisas, por exemplo, violações, e muitas coisas… uma mulher não pode andar com uma saia porque já diz que a culpa foi tua, e nunca do homem, né, acho que ainda tá muito complicado, ainda por cima na nossa idade, ainda temos muito preconceito, ainda temos muita discriminação. Mas tá muito melhor, atenção! [...]. Há uma frase que eu tenho bastante presente na minha vida, desculpem a linguagem: "diz primeiro ao teu filho que violar é errado do que à tua filha pra não usar uma minissaia!" E nós ainda temos muito presente, foi o que eu me referi há bocado, que é, "-aquela miúda foi violada, então, mas por que que ela tava a essas horas na rua?" "-E por que que ela não pode tar a essas horas na rua?" "-E por que ela não pode vestir um vestido a mostrar as nádegas, é incorreto?" É, mas ela que sabe da vida dela, e ela não tem que sair à rua com medo que lhe toquem… Eu noutro dia, tava no comboio, tava com este casaco puxado pra cima e um homem conseguiu me tocar no rabo/ na bunda! E por que que isto ainda tem de acontecer? Por que que eu tenho de ir pra casa a sentir-me mal com meu corpo por que alguém me tocou? Por que eu tenho que me sentir enojada porque alguém me tocou?
> **Ester:** até pelos comentários, é horrível…
> **Melissa:** sim, os piropos/cantadas, "-oh estrela, queres cometa?", pá, isso é nojento! E com os homens isso não acontece.
> **Alice:** noutro dia, tava uma imagem no Facebook que era um homem sem blusa na rua e as pessoas a passar e a não ligar e, embaixo, uma mulher sem blusa e toda gente a olhar e comentar.
> **Melissa:** por que é que uma mulher não pode sair de casa à meia noite porque a festa começa às duas da manhã? Não, tu tens que sair de casa às nove pra não te acontecer nada.
> **Alice:** a minha mãe, se eu vou sair à meia noite, ela tá sempre, "-tens que ter cuidado, e não vais sozinha, e na-na-na…".
> **Antónia:** e há diferenças, não só nesses termos, por exemplo, isso faz-me imensa impressão, olha pra cara do poder! Não vês mulheres! Houve uma altura na minha vida que eu quis ser Presidente da República, só pra ser uma mulher! A sério!
> **Melissa:** no meu trabalho, atenção, uma loja de desporto! Nós temos que perfilar a loja, e o que é isto? É arrumar a loja da forma que eles gostam. Nós temos as funções de têxtil júnior, têxtil homem e têxtil mulher e adivinhem quem é que vai arrumar?
> **Todas:** as mulheres!
> **Melissa:** eu uma vez virei-me e disse assim, "-Por que eu tenho que ir?", "-Porque as raparigas perfilam melhor!", "-e por que que os homens não podem aprender e serem melhores? Nós não estamos aqui nesse mundo pra cada vez evoluir mais? Como é que é isto?" [cara de espanto]
> **Ester:** sobre a ideia de igualdade, nós todos falamos, falamos…, mas a acontecer, nada acontece!
> **Melissa:** é assim, tamos melhores! Mas ainda não tamos no ponto em que temos que chegar.
>
> (Grupo Focal 3, ESAC)

Camila: é muito mais fácil ser rapaz do que ser rapariga. Eu acho que os padrões são muito mais elevados pras raparigas que pros rapazes. Se uma rapariga tiver uma atitude e se o rapaz tiver a mesma atitude, a rapariga vai ser mais julgada do que o rapaz.

(Grupo Focal 5, ESAC)

Eduarda: A minha mãe faz investigação da função pública, vai a exércitos e por aí, ou seja, é uma mulher entre homens. A minha mãe trabalha tanto quanto o chefe dela e ganha 20 vezes menos que ele. Faz o mesmo trabalho, faz horas extraordinárias, não é paga por elas, faz isso, faz aquilo, mas é mulher. Foi sexualizada milhões de vezes, é uma falta de respeito, é nojento mesmo. E isto não é só com a minha mãe, sei que acontece por todo lado.
Vitória: há pouco tempo eu li uma reportagem na SIC e apareceu uma senhora que tava a trabalhar e que o chefe abusava psicologicamente dela e tava sempre a chamar de nomes e sempre a dizer pra ela se despedir e tava sempre a fazer pressão e ela ia ter filho e por causa disso eles queriam que ela se despedisse porque ela ia ter filhos e ia dedicar-se menos ao trabalho, supostamente. Então, eles arranjaram uma estagiária e deram formação à estagiária pra depois eles despedirem-na e a estagiária substituir a senhora. E é só porque ela engravidou. Os homens não engravidam e não têm esse problema.

(Grupo Focal 8, EAME)

Sílvia: acho que há diferenças tremendas em ser rapaz ou ser rapariga. Em relação aos perigos há bastante diferenças. Não tô a dizer que não é difícil também pros homens e tudo mais, mas é uma questão que uma mulher à noite sozinha na rua é muito diferente de um homem a noite sozinho na rua. E eu própria quando estou sozinha na rua a noite ia me sentir tão melhor se tivesse com um amigo do que se tivesse com uma amiga porque sei que até atrairia mais atenção e, não sei, não é com algum tipo de preconceito que eu digo isso e não é achar que todos os homens são maus e tal, porque também há muitas mulheres… mas uma mulher num quarto ou numa sala, num local cheio de homens, ela sente-se aterrorizada e um homem num quarto cheio de mulheres, quando muito, pode se sentir intimidado, mas nunca aterrorizado. Eu tenho uma experiência pessoal, eu tava no metro e encontrei um grande grupo de rapazes e eu conhecia um deles e fui cumprimentá-lo e os outros ficaram a olhar pra mim e nesse momento eu não sabia bem o que se tava a passar, e sei lá... Também em questões fisionômicas os homens são maiores que as mulheres e mais fortes, é normal uma mulher sentir-se aterrorizada quando rodeada de muitos homens e, também, devido a todo o código passado das gerações, das épocas em que a mulher antes era um objeto. Hoje em dia em muitas ocasiões ainda é, mas antigamente só servia pra certas coisas e nunca chegavam ao nível de um homem e isso tá entranhado há tanto tempo que acaba por se notar e hoje as mulheres sentem-se muitas vezes inferiores aos homens e, em certas ocasiões são mesmo, nessa questão da força e assim, nunca se sabe o que pode acontecer em certas situações...

(Grupo Focal 7, EAME)

Vicente: uma rapariga passa na rua e é assediada, "normal". Tenho amigas minhas que são assediadas quase todos os dias e não é nada normal, ou não deveria ser normal.
Simone: aconteceu-me várias vezes andar na rua e homens gritarem pra mim (eu respondo às pessoas, não me interessa o que as pessoas pensam de mim, se um homem gritar num carro, eu grito pra ele ir pra outro sítio de volta, não tenho esses problemas!) E eu preferia ser homem nesse sentido, principalmente em relação ao tal assédio. Eu em criança (isto é um caso pessoal, mas honestamente não me importo, já foi há muito tempo), eu por volta dos sete anos, havia um homem que toda gente confiava na minha zona que me levou a passear e nesse dia ele tentou me violar. Não me violou porque a minha cadela apareceu e foi ali uma pequena confusão. E eu sei que, se eu fosse um rapaz, isso nunca me teria acontecido. Não só porque talvez não me tivessem deixado ir com um homem ou simplesmente por ser um rapaz. Eu sei que têm exceções e há rapazes que sofrem disso também, mas [se eu fosse um rapaz] eu não teria de ter esse medo de andar na rua.

(Grupo Focal 6, EAME)

Quanto às diferenças de gênero na educação, em Portugal ocorreu uma inversão nas desigualdades de escolarização a favor das raparigas nos anos 1980-90[41], quando as mulheres conquistaram maior autonomia na esfera pública e tornaram-se cada vez mais envolvidas em carreiras profissionais (Almeida e Vieira, 2006). Diferentemente dos rapazes, as raparigas tendem a valorizar a experiência escolar e são alvo de elevadas expectativas por parte das/os docentes e, devido à conquista de direitos sociais, civis e políticos no regime democrático, elas conseguiram se desenvolver nas áreas educacional e laboral. O grupo cuja reflexão cito abaixo destacou a conscientização ampliada após a Revolução dos Cravos e as mudanças com a conquista da liberdade de expressão, dos direitos civis, a luta das mulheres pela igualdade, além da maior sensibilização contemporânea em relação à questão ambiental, decorrente do processo de enfrentamento que envolve a participação democrática:

> **Ana Flor**: tocando na fase em que estamos do 25 de abril, eu sinto-me privilegiada por ter tanta liberdade de expressão, pelo menos enquanto artista (porque estamos na escola em que estamos), e eu sinto que sou privilegiada porque os meus antepassados e as pessoas antigas lutaram muito pra ter… não lutaram só por eles, mas foram altruístas e pensaram nos outros, pensaram nas gerações a seguir. E eu tenho a história dos meus avós e das coisas que eles me contaram, que era muito complicado um jovem conseguir ser mais do que alguém que trabalha no campo, por exemplo, ou alguém que… uma senhora então, para mim que sou mulher, era mais do que impensável tirar a quarta classe. Por isso, sinto-me privilegiada por poder estudar. Eu sinto-me privilegiada e gosto de estudar porque sei que é algo que nos enriquece enquanto seres humanos e acho que o ensino e o conhecimento são coisas que nós precisamos ter e aprender para conseguirmos ser alguém com algum valor.
> **Susana**: e não só pelos antepassados, acho que atualmente nós somos privilegiados porque há uma quantidade exorbitante de jovens que não têm a oportunidade que nós tamos a ter. Não têm oportunidade de ir todos os dias pra escola. E ter a preocupação sobre o seu futuro.
> **Simone**: a minha avó nunca passou da 4ª classe e teve que ir trabalhar pro campo. A minha mãe é jovem, mas passou por várias dificuldades, tem 39 anos e ela aos 14 anos desistiu da escola e teve que ir trabalhar pra ajudar a minha avó, e eu com 17 não tenho de passar por isso precisamente porque na altura da minha avó lutaram por isso e a minha mãe continua a lutar por isso, apesar de tudo o que passou na vida (a minha mãe passou por muita coisa) e continuam a lutar por nós, pela nossa geração, para que nós não tenhamos de passar pelo que passaram nossos pais, avós, bisavós… e nós vamos acabar por lutar também, por exemplo, no caso da poluição, da fome, dos incêndios que vão acontecendo, por todas essas coisas que, talvez nós hoje em dia achamos completamente normais, vamos ser nós a lutar para acabar com essa parte, tal como nossos pais e avós lutaram.
> **Ana Flor**: por isso é que há tanto conflito de gerações. A minha avó não acredita nas alterações climáticas! [risos] Mas eu já a convenci de fazer reciclagem, já não tá mau! São gerações que tão a passar por fenômenos tão diferentes, porque as realidades eram outras e eles não conheciam as realidades que nós conhecemos porque, lá está, não tinham a formação que nós temos. E então, há tanto esse conflito de gerações e acho que é uma questão de nos adaptarmos e conseguirmos fazer perceber que, ok, as

[41] Isto ocorre após a Revolução dos Cravos, de 25/04/1974, que depôs o Regime ditatorial do Estado Novo, vigente desde 1933.

> gerações anteriores cometeram erros que nós não podemos cometer, por isso, é cada dia tentar melhorar aquilo que precisa.
>
> (Grupo Focal 6, EAME)

O contexto democrático contemporâneo propiciou a conquista de direitos, liberdade, representatividade e reconhecimento das mulheres e das pessoas LGBTQIA+. Em Portugal, as associações LGBT datam da década de 1990 e a Marcha do Orgulho LGBT teve a sua primeira edição no ano 2000. Muitas destas iniciativas extrapolaram a esfera da militância para ocupar espaços acadêmicos, com a organização de encontros, debates, painéis em Universidades, que contribuem com a teorização, pesquisa e trabalhos nas temáticas do gênero e da sexualidade e com a sua divulgação e discussão públicas (Santos, 2006).

As identidades de gênero, antes mais fixas, normativas e binárias, abrem-se para um quadro de construção com possibilidades diversificadas, podendo se fazer escolhas mais autônomas em relação à construção de identidades diversas. Quanto ao reconhecimento das pessoas LGBTQIA+, Taís coloca o seu ponto de vista no diálogo com Luís, em que passar da "exposição" para a "aceitação" é um caminho adiante a ser percorrido para as minorias de gênero e sexuais. A aceitação envolve luta, desejo e busca por reconhecimento como um ser viável, vulnerável, digno de proteção e dos mesmos direitos de cidadania (Butler, 2006), ou seja, aceite/o como um membro igual aos outros, que goza da "paridade participativa" (Fraser, 2007), pois a visibilidade e a representatividade estão aquém de uma política de reconhecimento, que favoreça uma cidadania plena.

> **Luís:** antigamente, havia só rapazes ou raparigas e quem não sentia isso, ou era posto de lado ou era gozado ou tinha de esconder, mas passado pouco tempo, começou a ser aceite cada vez mais (mesmo que há pessoas que não aceitam por completo), sendo que, como sempre há pessoas que não vão aceitar completamente tudo, mas penso que nesse tema do gênero, nós evoluímos bastante em termos de aceitação e noção do que é em termos de aprendizagem. Ok, eu gosto disto e ele gosta disto, mas também gosta daquilo. Digamos que aprendemos com aquilo que tá à nossa volta, a não julgar e pensar que é diferente e por isso não vou gostar. São pessoas diferentes por um motivo e, por isso, aprender com todos e tentar ser melhor.
> **Taís:** antigamente, todos os gêneros e sexualidades já existiam, mas essas pessoas não eram vistas ou eram oprimidas e agora é verdade que tem mais aceitação e está melhor, mas não é só aceitação, às vezes, há mais exposição dessas realidades e exposição não é igual a aceitação; toda gente já sabe que existe, mas mesmo assim não aceitam.
>
> (Grupo Focal 7, EAME)

A visibilidade das vozes e imagens das minorias sexuais foi um passo realizado com a contribuição e disseminação das plataformas digitais, como visto no capítulo IV. Quanto à questão da representatividade, Marcos declara:

> **Marcos:** nós somos todos educados para sermos heterossexuais, ou pelo menos até um bocado éramos. Na televisão, só há casais heterossexuais. Por muito tempo as pessoas só eram expostas a relações heteronormativas, mas eu acho que uma coisa boa que tá a acontecer é que nós tamos a começar a ter muitos programas de televisão que expõem ao público que há relações não heteronormativas. E eu acho que é extremamente benéfico às crianças que tão a ver esses programas na TV que conseguem perceber, ok, se calhar eu não tenho de ser necessariamente hétero porque é isso que é esperado e, se calhar, eu até sou isto, mas não sei e, eventualmente, eu vou descobrir. Porque quando eu era jovem, eu pensava que era hétero porque, pronto, era o único caminho que havia. E, entretanto, fui explorando caminhos e, apercebi-me que não sou de todo. E só não me percebi mais cedo porque não sabia o que era homossexualidade, bissexualidade, pansexualidade, não sabia o que essas coisas eram. Eu acho muito saudável agora tarmos a educar a próxima geração com uma vista mais aberta sobre sexualidade.
>
> (Grupo Focal 7, EAME)

Nos contextos escolares múltiplos contemporâneos, percebe-se maior diversidade nas construções biográficas dos/as jovens, em que os grupos de pares desenvolvem experiências heterogêneas, com uma pluralidade de princípios, elementos e situações que organizam as suas práticas e valores. As culturas de pares são mais participativas, os jovens têm suas vozes mais visibilizadas na escola, onde constroem e experimentam identidades de gênero na interação e a partir dos seus processos mais ou menos reflexivos, sendo estes aspectos uma tendência, e não, uma prática generalizada.

Nas escolas pesquisadas, o contexto das relações de gênero foi analisado a partir da observação das práticas e interações discentes no cotidiano escolar e por meio dos discursos em conversas informais e no processo de entrevistas. As três escolas se distinguem quanto às características observadas, e, de uma forma geral, pode-se afirmar que a tendência para a maior pluralidade de identidades de gênero foi menos notada na escola profissional, a ESOP, embora houvesse alguma diversidade neste contexto.

Quando se associa o gênero à classe social, o comportamento dos estudantes do gênero masculino das classes populares nas escolas costuma rejeitar a disciplina e adotar uma adesão distanciada neste ambiente, como discutido no capítulo IV e se observou na ESOP, uma escola composta maioritariamente de rapazes das classes populares. As masculinidades na ESOP associadas a um certo modelo de virilidade e força masculina, eram geralmente ligadas ao desporto e às competições e, segundo Robert e Elliott (2020), a infância dos rapazes da classe trabalhadora é estimulada pela competitividade desportiva e pela luta. Os rapazes participantes da pesquisa da ESOP relataram casos de brigas frequentes entre rapazes nos jogos de futebol e nas aulas de educação física:

> **Martim**: Eu tava a apitar um jogo de futebol e houve uns rapazes que não gostaram dos lances que eu apitei, então, no final do jogo, começaram a me confrontar (Entrevista, ESOP).
>
> **Levi:** Normalmente essas brigas acontecem quando jogamos a bola com gajos de outra turma, por causa de faltas ou por serem muito agressivos, coisas assim, coisas estúpidas, nada demais (Entrevista, ESOP).
>
> **Diogo**: Este ano, na aula de educação física, um colega da minha turma começou a discutir comigo porque eu tinha deixado entrar uma bola no futebol. Ele ameaçou-me de luta por causa disso! A justificação que ele deu é que não queria passar vergonhas! Mas isso não é razão porque, como ele é do bairro[42], acha que isto é como no bairro, se ele perde um jogo, vai ser gozado/zoado, e foi essa a justificação que ele deu (Entrevista, ESOP).

Quanto às raparigas da ESOP, as alunas participantes da pesquisa, Tamires e Laura, contaram sobre uma briga entre raparigas que houve na escola por causa do "diz que disse". Segundo elas, as raparigas de outra turma falavam que Tamires e Laura as olhavam e encaravam muito diretamente durante o recreio, como uma espécie de provocação. A Tamires relatou que houve tareia/agressão física, pois ela bateu na rapariga que teria incitado a confusão:

> **Tamires:** Elas eram um grupinho de amigas e vieram me contar que elas todas iam bater só numa de nós [na Laura], e isso não se faz. Eu fui perguntar, fui ter com elas e perguntar o que se passava e ainda me gozaram, ainda me tavam a querer dar baile. E eu não gostei e pronto" (Entrevista, ESOP).

Em uma conversa informal com outra estudante, ela contou-me que uma aluna lhe deu uma bofetada na cara no recreio da escola por causa de ciúmes do namorado, que também era aluno da escola: "-Eu rasguei a orelha dela e quase a atirei da varanda do 2º andar, poderia ter matado. Quando fico nervosa, quebro tudo." Ela disse que algumas raparigas provocam, mas ela não, pois perguntou se o rapaz tinha namorada e ele dizia que não. Além deste facto/fato narrado, criticou raparigas adolescentes grávidas. Em seu discurso, os homens não são examinados e aparece o tema da culpabilização da mulher, rivalidade e competitividade feminina (Diário de campo, ESOP, 10/04/18).

Os episódios de hostilidade feminina correspondem a um comportamento de "feminilidade enfatizada" (Connell, 1987, 187) em que as mulheres se colocam como objeto de atenção dos homens e competem umas com as outras a fim de obter uma posição de maior destaque e prestígio. A feminilidade enfatizada seria a padronização de valores e

[42] O bairro social em Portugal é um conjunto de edifícios construídos normalmente na periferia das cidades para atender à população em situação de vulnerabilidade econômica, a partir de algum projeto das Câmaras Municipais (Prefeituras) e/ou das Freguesias, habitualmente na sequência de um processo de realojamento. Os moradores destes bairros são, muitas vezes, estigmatizados como pessoas conflituosas e com poucos hábitos de vida em comunidade, respeitando pouco as normas sociais predominantes.

comportamentos que levam à subordinação global da mulher ao homem, que é orientada para se acomodar aos interesses e desejos masculinos. Relatos de brigas físicas entre raparigas não foram narrados por estudantes das outras escolas.

Assisti a algumas cenas de assédio no bar da ESOP. Um rapaz olhava para as raparigas de forma invasiva. Elas, ou não perceberam, ou fingiram que não perceberam (Diário de campo, ESOP, 04/05/18). Em outra situação, havia uma mesa com duas raparigas, uma delas chamava a atenção por ser loira de cabelos compridos, olhos claros. O seu fenótipo diferente naquele ambiente a colocava em maior evidência, fazendo com que os rapazes se aproximassem. Alguns rapazes, sentados nas outras mesas, não paravam de olhar para esta rapariga e falavam alto, procurando aparecer. Um dos rapazes foi até à rapariga loira, passou a mão na sua cabeça (a tocando sem o seu consentimento) e pediu o seu nome no *Instagram*. Ela disse o nome e não demonstrou incômodo (Diário de campo, ESOP, 17/09/18). O olhar invasivo, que deixa a rapariga desconfortável era uma forma de assédio presente notada neste cotidiano escolar.

Observei uma "brincadeira" em que uns alunos escondiam o telemóvel de uma aluna e ela pedia para devolverem. Ela avança para cima de um deles para tirar o telemóvel e ele, com mais força, aperta e puxa o seu corpo como quem quer dominá-la. Todos gozam com ela e ela parecia coagida e constrangida (Diário de campo, ESOP, 15/01/19).

Em uma mesa no bar um rapaz brincava de forma agressiva com uma rapariga: aperta, empurra, bate com a testa no braço dela, faz que vai mordê-la, com uma cara que me leva a identificar uma expressão de sadismo. Ela entra na "brincadeira", mas depois diz "-me solta!" e parece oprimida. Ele saiu do bar, ela correu atrás e se beijaram na escada (Diário de campo, ESOP, 10/05/18). Esta cena em que o rapaz agride a rapariga parecia naturalizada naquele ambiente.

Na escada, que fica na frente da porta da entrada principal, havia cinco alunos e uma aluna sentados. Eles conversavam e ela quieta, como se estivesse com sono. Ela usava um short e um deles passava a mão na coxa da sua perna demoradamente. Em seguida, outro aluno acaricia sua perna abaixo do joelho. Eles agem sem constrangimento e a cena parece banal (Diário de campo, ESOP, 04/10/18).

Torres et. al. (2018) demonstram que os rapazes do grupo etário dos 15 aos 29 anos estão mais expostos a situações de criminalidade e violência, pois são os principais condenados por homicídios e crimes de índole sexual, enquanto as mulheres são as principais vítimas de crime de agressão e violação. Ou seja, os rapazes jovens são os que mais adotam comportamentos de risco e a violência no namoro - psicológica, física e/ou sexual - manifesta-se de forma recorrente nesta faixa etária. Este comportamento faz parte da afirmação de uma

certa versão de masculinidade, como fator de demonstração de força e de poder perante as mulheres e os outros homens (*ibid*, Torres et. al., 2018, 96).

Segundo Kaufman (1994), geralmente a masculinidade está associada à capacidade de os homens exercerem poder e controle. Em sociedades estruturalmente desiguais em termos de gênero, os homens possuem mais poder e privilégios que as mulheres, no entanto, este poder não passa de uma ilusão de omnipotência/onipotência, impossível de conquistar. A homofobia e a misoginia são formas de rejeitar características consideradas femininas como sensibilidade, vulnerabilidade e delicadeza, a fim de demonstrar uma sensação momentânea e aparente de força, virilidade e poder e de esconder os medos e a falta de poder e de controle. Segundo o autor, a "masculinidade dominante" é imposta normativamente quando se definem interditos e permissões ao masculino. Por meio dos interditos, por exemplo, os homens reprimem as suas emoções, necessidades e possibilidades e, por meio dos privilégios, por exemplo, adotam comportamento de domínio e liderança em obediência às expetativas de outros homens. A masculinidade dominante define-se também por oposição à feminilidade, rejeitando comportamentos entendidos como típicos da feminilidade, tais como o prazer de cuidar de outros, a receptividade, a empatia, a compaixão. O comportamento violento se contrapõe à "passividade" e está associado à "atividade", porém, ele expressa na verdade a fragilidade deste tipo de masculinidade, sugerindo que os jovens do sexo masculino questionam a utilidade da masculinidade dominante. Apesar de se admitir esta hipótese, a observação sugere, ao mesmo tempo, que os jovens não querem para si nem querem ser identificados com uma masculinidade subalternizada.

Roberts e Elliott (2020) afirmam que a situação de precariedade e vulnerabilidade econômica pode ser um fator explicativo para a análise de comportamentos masculinos tóxicos e essas práticas são entendidas como resposta à sensação de impotência social e econômica de rapazes e homens das classes populares. A violência contra as mulheres seria uma forma de reforçar a masculinidade de rapazes que têm pouco acesso a recursos sociais, econômicos, culturais e possuem menos caminhos alternativos para alcançar status. Com efeito, foram observados com maior frequência comportamentos sexistas na ESOP, sendo importante destacar que esta escola possuía uma maioria de alunos rapazes e em situação de vulnerabilidade social. Entretanto, esta abordagem pode reificar certas identidades masculinas, perpetuar estereótipos e negligenciar possibilidades de transformação, já que o comportamento masculino agressivo está presente em indivíduos de qualquer classe social, sendo importante complexificar a análise.

Alguns discursos de funcionários da ESOP relacionavam os comportamentos discentes ao determinismo biológico, e demonstravam uma posição de superioridade: "os rapazes africanos são muito machistas. Eles não respeitam as mulheres, isso é uma questão cultural, é uma raça que tem esse hábito, de não valorizar as mulheres" (Diário de campo, ESOP, 08/11/18). Este funcionário disse que os alunos portugueses não são machistas, que esse comportamento é típico da "raça africana", apesar de eu nunca ter usado a palavra "machismo" durante a investigação. Outro funcionário desta escola também disse que não era machista, mas que algumas etnias africanas o eram. A negação apressada do machismo e a atribuição desta prática aos grupos de afrodescendentes manifestam preconceito com a própria comunidade escolar, que possuía um público de estudantes imigrantes – principalmente afrodescendentes e em situação social precária. Ressalta-se que a compreensão de comportamentos machistas não pode ser determinista, nem ser explicada pela "raça", em uma visão essencialista da identidade.

A ESOP tinha uma maioria esmagadora de alunos rapazes de origens sociais populares, onde a virilidade é um valor destacado. As expressões de gênero dos rapazes da ESOP eram performadas com base em valores de virilidade – brigas, assédio, confrontação de autoridades. Etayo (2011) refere que pesquisas sobre certos modelos de socialização de meninos explicam que a construção da personalidade se baseia na negação permanente de responder a estímulos sensoriais, às emoções, aos sentimentos como ficar triste, chorar, se queixar ou demonstrar afeto. Parte dos estudos sobre masculinidades discorrem sobre violências masculinas, tanto a que implica os rapazes como vítimas, como a que os discute como agressores.

Para Connell, a "masculinidade marginalizada" (Connell, 1987 e Connell e Messerschmidt, 2013) corresponde às práticas e representações masculinas de grupos não brancos e pertencentes à classes sociais menos favorecidas e está interrelacionada à "masculinidade hegemônica". Este padrão de masculinidade marginalizada foi observado como tendência para a vivência do masculino na ESOP, que exercia domínio sobre a feminilidade. Desta forma, algumas raparigas desta escola reproduziam comportamentos que levavam à sua subordinação em relação aos rapazes no caso dos assédios observados, o que constitui, nesta abordagem, a uma prática de "feminilidade enfatizada".

Torres et. al. (2018, 39) defendem que, em alguns contextos escolares, há uma lógica de diferenciação de gênero mais marcada, onde os rapazes reproduzem comportamentos de indisciplina e inquietude, apresentando-se no cenário do recreio como atores de lutas violentas, apropriando-se do papel de herói e recusando associações com o desempenho daqueles considerados "bons rapazes" e o afastamento da escola é visto como um reforço da masculinidade. E este comportamento está ainda mais ligado aos rapazes das classes populares.

Por outro lado, apesar de a "masculinidade tóxica" estar geralmente associada a uma posição de classe subalternizada, Robert e Elliott (2020) afirmam que a classe trabalhadora tem também um potencial de transformação em prol da maior igualdade de gênero, pois há uma solidariedade entre homens e mulheres pertencentes a grupos em situação econômica vulnerável que ultrapassa a questão de gênero, devido aos problemas sociais enfrentados, como a exclusão cultural e educacional e o acesso precário à saúde e à assistência social. Sendo assim, esta solidariedade, senso de comunidade e empatia frequentemente desenvolvidos por grupos da classe trabalhadora, fazem com que se sintam reconhecidos pelo grupo e, de alguma forma, instiga maior resistência à precariedade e à reprodução automática de uma atuação sexista. Ou seja, a identificação com um grupo e o reconhecimento como membro de um coletivo torna-se importante no desenvolvimento de masculinidades mais seguras e diversas.

Na ESOP muitos/as jovens eram imigrantes de outros países, muitos estavam há pouco tempo em Portugal, não se conheciam bem e se encontravam dispersos e fragmentados na comunidade escolar, o que gera valores de solidariedade enfraquecidos nestes grupos. Além disso, como mencionado no capítulo IV, os/as estudantes da ESOP não possuíam identificação com a escola, nem amizades no ambiente escolar que se estendiam para outros espaços. Este público discente estava separado naquele espaço, não havia lideranças em torno de uma AE e, sem uma identidade coletiva coesa interpares, a solidariedade intergrupal, referida por Robert e Elliott (*ibid*, 2020), não se desenvolve com facilidade, os deixando mais propensos a adotarem atitudes machistas e hostis em relação às práticas consideradas femininas e às expressões de gênero não normativas.

Quanto ao fator do reconhecimento, segundo Butler (2006), qualquer pessoa se constitui como ser social viável unicamente através da experiência do reconhecimento. Apesar de Butler focar no reconhecimento das pessoas *queers* e dos corpos considerados abjetos, a autora também comenta sobre a questão racial, social e qualquer aspecto que se encontra fora dos padrões normativos. O reconhecimento implica em ver o outro como alguém separado, mas estruturado fisicamente em formas compartilhadas socialmente, na visibilidade social de todos e na paridade participativa. O desejo de obter reconhecimento está associado à questão do poder e de quem reúne os requisitos do que se reconhece como humano, quem deve gozar da igualdade de direitos e oportunidades e quem reivindica o direito de ser e de existir. Neste sentido, há um reconhecimento parcial dos estudantes em situação de vulnerabilidade e imigrantes da ESOP, que não gozam dos mesmos direitos e oportunidades, já que enfrentam uma situação de desigualdade racial, social e educacional, como abordado no capítulo anterior (Seabra et. al., 2016).

É importante frisar que os rapazes oriundos da classe trabalhadora não representam um grupo coeso e reificado e associado a aspectos negativos. Esta pesquisa observou tendências gerais na análise deste ambiente escolar e das práticas discentes. Entretanto, também se notaram diferenças intragrupais na abordagem matizada da microrrealidade, pois o comportamento agressivo e machista não foi verificado entre os rapazes da ESOP que participaram da pesquisa. Os discursos analisados dos rapazes e raparigas da ESOP revelam que, mesmo em uma amostra bastante reduzida de quatro rapazes e cinco raparigas, havia diversidade intragêneros. A Ariel e a Maria Fernanda eram raparigas mais autônomas, concederam entrevistas de quase uma hora e meia de duração em que desenvolveram a reflexividade[43], e o Levi revelou-se um rapaz que gostava de ler romances, e tinha uma relação próxima com a sua mãe, uma referência importante na sua vida, como também exposto no capítulo IV. Ou seja, apesar de um comportamento mais binário ter sido observado com frequência nas relações de gênero desta escola, não se identifica todas as raparigas da ESOP como vítimas, nem todos os rapazes como opressores, pois havia uma ambivalência nos discursos e práticas destes/as jovens.

Assisti uma palestra na ESOP sobre sexualidade com enfermeiras e me chamou atenção como o tema foi tratado a partir de uma perspectiva da prevenção de doenças, do reforço da dicotomia entre homens e mulheres e da heteronormatividade. Não mencionaram nada sobre o prazer e os benefícios do sexo, baseando o discurso numa abordagem biológica e essencialista. No gráfico do slide apresentado, os homens estavam representados em azul e as mulheres em rosa (Diário de campo, ESOP, 08/03/18), o que parte de e reproduz estereótipos de identificação (dicotômica) do gênero com a cor. A matéria do "Público" sobre educação sexual nas escolas[44] reforça esta percepção e afirma que a abordagem à sexualidade promovida pelas escolas é muitas vezes um "faz-de-conta". O psiquiatra Rui Carvalho refere-se à "tradição de punição e repressão da abordagem à sexualidade" e à "opção de apresentar os tópicos de uma forma muito vaga". A matéria conclui que os temas tabus, como por exemplo, orientação sexual e identidades de gênero, continuam a não ser falados na escola. O tema da educação sexual e da igualdade de gênero foi apresentado na escola (na palestra observada) de forma heteronormativa e binária, sem uma comunicação dialógica com os discentes a fim de que elas e eles pudessem participar e opinar na construção do conhecimento, escolher, refletir e desenvolver autonomia e criticidade.

[43] Estas raparigas não construíram conversas tão dinâmicas com as outras raparigas no Grupo Focal. No entanto, conseguiram se abrir mais nas entrevistas individuais.

[44] VIANA, C. (2019, 17 de março). Alunos querem educação sexual menos vaga e mais interessante. *Público* (Caderno Sociedade).

Segundo Resende et. al. (2016, 11), os resultados de uma pesquisa sobre educação sexual em escolas mostram que nas sessões de educação sexual assistidas, "os professores procuram com muita frequência empurrar para fora da sala de aula (ou quem sabe para fora das portas da escola) questões relacionadas com o prazer sexual". Em outro artigo que aborda a mesma temática, estes autores apontam que "as intervenções educativas em contexto de sala de aula pautam-se por um certo deslizamento de uma visão biomédica, para uma outra que compõe estes saberes com outros saberes de cunho psicossocial" (Resende et. al. 2018, 110). Focar nos riscos das práticas sexuais cria dificuldades para o desenvolvimento da autonomia juvenil e afasta os jovens da discussão, não os reconhecendo como sujeitos participantes do conhecimento.

Rapazes e raparigas buscam também na escola um espaço de entendimento para o que estão vivendo no campo das sexualidades, atribuindo a ela um lugar para o conhecimento sobre a questão das sexualidades. Porém, para Ferrari (2016), há uma dificuldade de a sociedade (e a escola) em ensinar o amor como uma arte, de forma que não se ensina a "fazer amor", a obter, dar e receber prazer. Acabam-se constituindo discursos sobre a sexualidade das pessoas e não sobre o prazer delas. Abandona-se o prazer das pessoas, não se fala dele no sentido de potencializá-lo, mas toma-se o prazer para "prender" as pessoas nas suas "verdades", para saber "qual é a verdade dessa coisa que no indivíduo é seu sexo ou sua sexualidade: verdade do sexo e não intensidade do prazer" (Ferrari, 2016, 152 e 156), ou seja, para categorizar práticas e pessoas, e não para debater sobre liberdade, prazer e consciência corporal[45].

Em relação aos discursos sobre diversidade de gênero e sexual, os/as jovens participantes da ESOP demonstraram menor abertura na aceitação de identidades não heteronormativas. Em uma pesquisa com jovens formandos/as de uma escola de ensino profissional no distrito do Porto em 2015, Silva e Silva (2019) verificaram que a percepção dos rapazes em relação à homossexualidade se mostrou diferente da das raparigas, a partir de um questionário aplicado. Com maior frequência de respostas do que as raparigas, os rapazes responderam que "não se sentem confortáveis" com o tema da homossexualidade e "se afastariam" de alguém conhecido que se assumisse homossexual. Nos grupos focais realizados na escola investigada, os rapazes se esquivavam do assunto. Os autores concluem que "a recusa em falar sobre o assunto e a própria postura denotam um espírito masculinizado que sente, de certo modo, que falar sobre o assunto poderá resultar na perda dessa masculinidade que

[45] Apesar de não se desenvolver este tema em específico, não se deixa de assinalar que estas práticas não estão em conformidade com as orientações da direção geral da educação que, explicitamente identificam a sexualidade com os afetos. (Em: https://www.dge.mec.pt/afetos-e-educacao-para-sexualidade, acedido em 19/03/2022).

performatizam" (Silva e Silva, 2019, 197-198). De forma semelhante, os depoimentos da ESOP abaixo demonstram uma dificuldade em reconhecer a igualdade de status das pessoas homossexuais pelos rapazes, mas também por algumas raparigas desta escola:

> **Diogo:** [se um amigo me dissesse que é gay] eu ficava surpreendido, mas perguntava logo se ele gostava de mim pra impor limites ou punha logo limites porque, pá, eu não me sinto atraído por homens e acho que tem que ter limites pra ele não ultrapassar e estragar a amizade. Se ele souber se comportar, se ele respeitasse os limites impostos. Se não, depois acabávamos por nos chatear, depois ele dizia a alguém que ele gostava de homens e depois todo mundo saberia (Entrevista, ESOP).
>
> **Edimar:** [fala com certo desdém] tem os homossexuais e bis e coisas assim, que se sentem mais… tem mais coisas de mulher…
> **Moderadora:** homens homossexuais, bissexuais são diferentes?
> **Levi:** são tratados de forma diferente, porque ainda há pessoas que não veem isto como uma coisa normal. Eu não gosto, mas se não é comigo, por mim podem ser. É a vida deles, não tem nada a ver comigo.
> **Martim:** pá, eu simplesmente não tenho essa exclusão. Se calhar, quando tinha mais ou menos os meus 17, tinha assim uma exclusão de não meter-me ao pé dos gays. Mas depois comecei a evoluir, a ganhar mais maturidade...
>
> (Grupo Focal 2, ESOP)

No contexto da entrevista, Martim teve uma opinião um pouco diferente do que disse no grupo focal:

> **Martim:** Eu não tenho nenhum problema com gays até hoje; espero também não ter. Mas se um amigo meu me dissesse que é gay, eu só diria pra não querer ter algo comigo, porque não vai ter! Mas sim, segue a tua vida e podemos continuar a ser amigos (Entrevista, ESOP).

Em um momento do grupo focal da ESOP, as raparigas comentaram sobre fatores de exclusão, raparigas que são excluídas porque são consideradas diferentes. Maria Fernanda, que falou sobre a sua bissexualidade na entrevista, puxou a conversa no grupo focal sobre a exclusão de homossexuais, mas Tamires demonstra preconceito, apesar de dizer que não tem "nada contra". Na entrevista, Laura e Ariel demonstram alguma estranheza em aceitar:

> **Maria Fernanda:** pessoas que não pertencem a um certo grupo são excluídas porque não se encaixam e a orientação sexual também pode gerar exclusão.
> **Moderadora:** que orientação sexual?
> **Tamires:** tipo, gostar do mesmo sexo. Vá, imagine, estamos nós quatro, chega alguém assim, e não gostamos dessas coisas… por mim eu não tenho nada contra isso, desde que não se tente fazer a mim! Essa cena, sinto-me tão mal, que não me sinto bem ao pé da pessoa.
> **Maria Fernanda:** eu acho que esse preconceito existe mais nos rapazes porque eles excluem muito mais rápido um rapaz gay do que nós [excluímos raparigas lésbicas], por exemplo. Eu acho que eles pensam que têm uma reputação a manter, a masculinidade, e alguma coisa pode afetar isso.
> **Marisa:** eu tenho amigas minhas que são lésbicas. E até hoje ainda nos damos.

> **Tamires:** sim, eu também. Eu já não me dou, mas não é por causa disso né, foi mesmo afastamento, até porque elas são namoradas há bastante tempo, eu dou-me com as duas, e até antes de serem namoradas, não tenho nada contra mesmo, a mim eu não gosto, tipo é óbvio, eu sou mulher, a mim faz-me mais confusão ver duas mulheres aos beijos do que ver dois homens. Tipo, a mim me dá nojo ver dois homens se beijarem, eu gosto de homens. Imagina que eu gosto de homens e vejo dois homens aos beijos, ficas bué tipo: que isso meu! Mas tipo, eu sou mulher, e ver duas mulheres aos beijos pra mim é constrangedor. Eu não tenho nada contra, mas tipo, é aquela coisa, epá, não… não!
>
> (Grupo Focal 1, ESOP)

> **Laura:** [se uma amiga minha me dissesse que é lésbica] eu acharia normal, desde que não fizesse nada que eu não gostasse, não teria problema nenhum (Entrevista, ESOP).

> **Ariel:** Não que eu seja do contra, eu vejo lésbicas, gays e nunca me importei com isso, mas [se uma amiga minha me dissesse que é lésbica] e ser alguém próximo a ti é diferente. Eu vejo na rua, mas na minha zona isso não vai acontecer, aí não sei como ia reagir. Apoio daria, mas ia ficar meio… [silêncio]..., como isso aconteceu? (Entrevista, ESOP).

Os comentários começam quase sempre com um "-eu não tenho nada contra", ou então, "-eu não gosto, *mas* ou *desde que*" - "não seja comigo" ou "não se tente fazer a mim" ou "*mas* ou *desde que* a pessoa - "souber se comportar" ou "tenha limites". Ou seja, colocam-se ressalvas para se aceitar um amigo gay ou uma amiga lésbica e generalizam as pessoas não heterossexuais como "sem limites" ou que podem não respeitar a amizade, que podem "querer ficar comigo". A heterossexualidade não é questionada quanto a este tipo de comportamento e destaca-se uma visão heteronormativa nesses discursos.

Em relação às tarefas domésticas, duas raparigas da ESOP participantes da pesquisa (Laura e Tamires) afirmaram que "cuidar da casa é função das mulheres", e não dos homens. Tamires relatou que

> **Tamires:** As mulheres é que estão em casa, arrumam a casa e os homens não, têm funções diferentes [...]. Nós mulheres dividimos as tarefas na minha casa. Os homens não fazem nada, nada! (Grupo Focal 1, ESOP).

E Laura afirma:

> **Laura:** Eu acho que homem não é pra limpar casa. Podem ajudar em certas coisas, mas estender roupa, apanhar roupa, fazer cama, lavar o chão, limpar o pó, acho que isso não é pra homem (Entrevista, ESOP).

O discurso de que os homens "ajudam" nos afazeres domésticos dá a impressão de que as tarefas domésticas não são de sua obrigação ou responsabilidade e, portanto, não devem ser partilhadas de forma igualitária entre os moradores da casa.

Os jovens da ESAC e da EAME demonstraram maior abertura e aceitação para a diversidade de gênero e sexual. No diálogo abaixo, as raparigas da ESAC refutam os comentários dos estudantes da ESOP e compreendem que, tanto os sujeitos hetero, como homossexuais, possuem o mesmo comportamento em relação à atração afetiva ou sexual, ou seja, não se atraem por todas as pessoas do sexo ou do gênero que gostam, e Antónia observa como o preconceito parte das generalizações e determinismos:

> **Melissa:** eu tenho imensos amigos que são homossexuais e pra mim, na minha vida estes últimos três meses tenho tido imensos amigos a assumirem-se. E ainda vivem bastante o preconceito. Imensos amigos que se afastam porque, "ah, ele é gay", "ah, ela é lésbica, então pode se apaixonar por mim"… isso também é ridículo! Até porque eu tenho um pessoal no meu trabalho que é lésbica e eu dispo-me a frente delas e… porque assim, são pessoas iguais a mim, pelo amor de Deus! Só que gostam de pessoas do mesmo sexo. E aquela coisa que: "ah, tão a dar beijo no meio da rua!" Se fosse um homem e uma mulher era igual né? Se nós aceitamos um homem e uma mulher, temos de aceitar uma mulher com outra mulher e um homem com outro homem. E acho que… cada vez… ainda há muito preconceito, ainda é complicado.
> **Alice:** eu também tenho uma amiga que virou lésbica há pouco tempo e… porque ela sempre namorou com rapazes e ela tem 25 anos… sempre toda a vida namorou com rapazes e o ano passado começou a andar com uma rapariga e ela teve medo de contar… contou-nos a nós e vê-se perfeitamente que agora ela tá muito mais feliz. E há pessoas que dizem, "ei, essa lésbica!"
> **Ester:** me faz muita confusão no sentido em que, as pessoas que dizem, ah eu vou me afastar porque essa pode gostar de mim. Mas é como os heterossexuais, não se apaixonam por toda gente que vê pela frente!
> **Antónia:** sim, mas essa é a perspectiva que nem toda gente tem, né. Também nós somos um bocadinho culpados disso porque, imagina, toda gente tem a perspectiva de… (vou voltar ao tema da escola, mas…) um aluno que tira 18: "-esse vai pra medicina!" É a mesma coisa, ou seja, esse tipo de pensamento de que "isto leva a isto", vai levar que nestas situações, por exemplo, da homossexualidade, "isto leva a isto".
>
> (Grupo Focal 3, ESAC)

Camila revelou no grupo focal que admira as pessoas que ousam, que têm coragem de ser quem são, que não cumprem papeis sociais de gênero impostos e são encorajadoras, na entrevista, ela colocou as práticas sexuais em uma perspectiva sócio-histórica. Por sua vez, Gabriel, Fernando, Alexandra e David também defendem o respeito às pessoas LGBTQIA+:

> **Camila**: me inspiro em pessoas que não têm medo de serem elas próprias! Agora acho que tá a se tornar mais aceite, mas ainda tá muito longe de ser aceite, por exemplo, homens que usam maquilhagem ou homens que se vestem de uma maneira mais feminina e que não têm medo de ser quem são e, se for preciso, passam horas a maquilharem-se porque se sentem bem, se sentem confortáveis, e vão pra rua e não têm problema de serem como são (e não devem ter problema porque cada um é como é), acho que é inspirador, por exemplo, se eu for andar no Centro Comercial e vir um casal de homossexuais, seja de rapazes ou de raparigas, eu fico genuinamente feliz e isso inspira-me porque este casal está a lutar contra a discriminação que há, já é muito menos que há alguns anos atrás, mas ainda há e possivelmente vai sempre existir, porque há sempre aquelas pessoas que acham que o homem tem que tar com a mulher e a mulher tem que tar com o homem e que é assim que funciona porque é assim a

> nossa natureza, e acho que é incrível e muito corajoso alguém sair fora da linha ou do círculo que a sociedade impôs (Grupo Focal 5, ESAC).
>
> **Camila:** Eu tenho amigos que se sentem atraídos pelos dois sexos e tenho amigos que se sentem atraídos pelo seu sexo, acho que é normal, não é assim tão anormal como as pessoas fazem parecer porque, aliás, basta estudar história e na Grécia antiga as pessoas faziam orgias, a homossexualidade sempre foi uma coisa normal da vida, não sei porque que as pessoas fazem tanta confusão pelo que os outros fazem, não implica em nada na tua vida, a tua vida não vai mudar em nada porque um rapaz gosta de um rapaz ou gosta de uma rapariga ou gosta dos dois (Entrevista, ESAC).
>
> **Gabriel:** [a homossexualidade] não é motivo de eu deixar de me relacionar com uma pessoa, se for meu amigo não é isso que vai mudar o facto dele ser meu amigo, portanto, acho que não deve influenciar nada, as pessoas têm ideais e valores diferentes e eu não posso obrigar a ninguém seguir os meus ideais. Não vou deixar de me relacionar com ninguém porque é diferente, tenho que respeitar e seguir em frente (Entrevista, ESAC).
>
> **Fernando:** Uma amiga disse que gostava de mulheres e pra mim não mudou nada. Pra mim é exatamente igual, se fores homossexual, heterossexual, bissexual, não há diferença nenhuma, continuas a ser tu, só gostas de coisas diferentes (Entrevista, ESAC).
>
> **Alexandra:** Eu tenho uma amiga que é bi, tenho um amigo que é gay e tenho outro amigo bi e quando ele me disse não mudou nada, eu não vejo as pessoas pela maneira como elas próprias se identificam, eu vejo como uma pessoa que me faz rir, como uma pessoa que é muito alegre, que faz as coisas assim, não necessariamente com definições, a opinião que eu tenho pelas pessoas é através das suas atitudes (Entrevista, ESAC).
>
> **David:** Normalmente, não me faz diferença nenhuma mesmo. Eu gosto de respeitar e que as pessoas sejam respeitadoras das outras. Como falamos há bocado, se o meu amigo me dissesse que era gay, eu não ia mudar nada, acho eu. Quer dizer, na altura talvez ficasse pensativo no sentido em que, será que eu já tinha reparado nisto ou não? Nesse sentido, não no sentido de preconceito, "agora ele é homossexual e já não falo com ele porque tenho medo de que ele tenha atração por mim", não, não é isso, e mesmo que tenha, se tiver atração por mim, sei lá! Se tiver, ele que diga! Acho que é só amor, não tem que ter uma explicação, sentimentos não tem de ser explicados, quer dizer, tem de ser explicados, não tem necessariamente que ser transmitidos em palavras, pronto, a linguagem não é objetiva o suficiente pra falar de um sentimento (Entrevista, ESAC).

Mesmo assim, como os grupos de discentes não são homogêneos, o relato do aluno abaixo está mais parecido com os discursos observados entre os estudantes da ESOP, com o uso da expressão "aceito e respeito, *desde que*", ao pressupor que o amigo gay poderia gostar dele:

> **Duarte:** Eu não estaria à espera e, como é óbvio, tamos a falar aqui e depois na altura iria ficar em choque, não agiria da mesma maneira, mas depois era uma questão de dizer que aceito, desde que, a não ser que ele, por exemplo, se ele se sentisse atraído por mim, eu diria que não me sinto atraído por ele, nem me sinto atraído por homens, mas que respeito e que, se calhar, é a mesma coisa que eu faria com uma rapariga que se sentisse atraída por mim, eu ia me afastar um pouco pra pessoa deixar de ter essa ideia na cabeça, por mim, como é óbvio que depois dele já não querer nada comigo, eu seria a mesma pessoa, exatamente igual, desde que ele tivesse os mesmos interesses pelas pessoas que têm os mesmos interesses dele (Entrevista, ESAC).

Em relação à divisão de tarefas em casa, Camila defende:

> **Camila:** Eu acho que já não tamos na altura de ter a mentalidade que são só as mulheres que têm de arrumar ou que, se eu não souber fazer certas tarefas domésticas, "eu não sou uma mulher e não sou uma boa dona de casa", acho que não, quando eu tiver o meu marido, somos os dois a sujar, somos os dois a limpar, somos os dois a comer, somos os dois a cozinhar. Acho que deveria ser assim (Entrevista, ESAC).

Abaixo, alguns relatos das/os participantes da EAME sobre diversidade sexual, que também se contrapõem aos relatos da ESOP:

> **Ana:** Se alguém gosta de uma pessoa, não interessa se é um rapaz ou uma rapariga (Entrevista, EAME).

> **Luís:** neste momento temos uma nova página dos mais novos, que não há só hétero, há mais. Tens uma ramagem gigante de várias coisas, não há só bi, não há só hétero, não há só…
> **Teresa:** hoje eu já começo ver a diferença nos miúdos, porque ainda outro dia eu tava numa escola e tinha um grupo de miúdos do 4º ano e, de repente, tinha lá uma com a minha bandeira [arco-íris] e disseram "- ah, eu apoio os LGBT" e, de repente, eu disse "-obrigada", e ficaram a rodear-me, e disseram: "-Mas tu és o que?" "-Eu sou bi." "-Mas já tiveste uma namorada? Isso é giro!" Mas muito na boa!
> (Grupo Focal 7, EAME)

> **Leonardo:** Pessoas da nossa idade sabem perfeitamente que a nossa escola é mais aberta em relação à sexualidade. E acho que as outras escolas, não sei, tem mais estereótipos, há grupos de rapazes e grupos de raparigas que não se misturam... [...]. A minha melhor amiga me disse que era lésbica. Se calhar, ela teve mais facilidade de falar comigo porque eu já era assumido. Ela então me disse que gostava de raparigas e, ela ainda estudava numa escola antiga em Loures e não era uma coisa assim muito aceitável, eu já estava em Lisboa, com outra mentalidade, então reagi bem, já estou acostumado a viver com isso no meu dia a dia, tanto na escola que estou, quanto na minha vida pessoal. Pra mim é uma coisa normal, por isso, iria apoiá-la e quando ela quisesse se assumir para os pais, ou para amigos nossos, ou para amigos dela, ela que iria decidir quando isso seria e eu iria apoiá-la quando ela quisesse fazer (Entrevista, EAME).

> **Marcos:** Eu cheguei a um ponto na minha vida em que isso é normal, completamente. Ah, o importante é respeitar a privacidade das pessoas. Eu tenho uma colega que, perante os olhos da nossa turma e perante os olhos de grande parte do mundo, ela é uma rapariga lésbica, mas ela me contou em confidência que sente que é um rapaz trans, mas que, por enquanto, não tem maneira de exteriorizar isso. E eu pensei "obrigado por me contares isso, por eu ser uma pessoa que reconhece os teus problemas". Aliás, ela me perguntou se eu era uma rapariga trans e eu percebo que ela percebe a questão e eu gosto de saber que ela teve a confiança em mim para me contar. Não contei a ninguém, é a privacidade dela, mas fiquei feliz em saber que ela está a começar a viver a vida como homem a volta de certas pessoas, isso deixa-me feliz que ela viva como ela quer viver (Entrevista, EAME).

Nas escolas ESAC e EAME não foram observadas relações de gênero e comportamentos machistas generalizados por parte dos discentes. É importante ressaltar que a

composição de gênero da ESAC era equivalente entre rapazes e raparigas e a EAME era uma escola predominantemente feminina. Esses dados corroboram para diferenças nas interações entrepares no tocante à categoria gênero em cada escola.

Tanto na ESOP, quanto na ESAC, os casais de estudantes observados, eram heterossexuais. Socos, mata-leões (golpe de estrangulamento usado nas artes marciais japonesas realizado pelas costas do oponente), pontapés e empurrões eram brincadeiras comuns entre rapazes que demonstram uma socialização masculina agressiva. Geralmente, estes rapazes costumavam estar rodeados de colegas rapazes. Andar com muitas raparigas pode comprometer uma performance masculina viril e forte, que deseja reconhecimento dos pares.

Na ESOP e na ESAC, normalmente os grupos de pares intragêneros eram formados de grupos grandes de rapazes (entre quatro e oito) e grupos menores de raparigas (até quatro). Os grupos intergêneros eram compostos de algumas raparigas e um ou dois rapazes ou de alguns rapazes e uma rapariga, que neste caso podia ser a namorada de um deles. Muitas raparigas e poucos rapazes em um grupo não era habitual nessas escolas. No entanto, pude ver uma demonstração de afeto entre dois rapazes no bar da ESAC - havia uma mesa com quatro raparigas e dois rapazes e um encostou o rosto no ombro do outro. Ao manterem corpos próximos, olhares entrecruzados e gestos afetuosos, manifestaram carinho em público (Diário de campo, ESAC, 28/11/18). Este foi um comportamento percebido como incomum nesta escola que não foi observado na ESOP.

Paulo Granjo (2017) ressalta a importância de observar, tanto o que se repete como o que pode parecer exagerado em comparação com o comportamento habitual das pessoas. Segundo o autor, os comportamentos de exceção são dados valiosos porque estão em contradição com as regras gerais. As formas como a regra é manipulável ou desafiável, as práticas ambíguas ou subversivas podem ser reveladoras de formas de resistência a comportamentos normativos. A cena descrita na ESAC configura uma atitude de exceção, em que os dois rapazes fogem do padrão de gênero do contexto social vigente ao expressarem carinho um pelo outro.

Na EAME, diferentemente das outras escolas, havia grupos grandes de raparigas que andavam juntas e muitos grupos grandes de raparigas com um ou dois rapazes. Como disse Leonardo (EAME): “eu nunca tive muita amizade com rapazes. Sempre estive em grupos maioritariamente com raparigas e eu”. A EAME tinha uma maioria de alunas e isto é parte da explicação. E, como uma aluna afirmou no grupo focal, foi nesta escola que ela passou a ter um número maior de amigas garotas. Nas outras escolas em que estudou, não conseguia se dar bem com outras e havia um clima de rivalidade, que nesta escola ela não via. Este comportamento

de amigas que andam juntas em grupos grandes mostrava cooperação feminina. Casais homoafetivos demonstravam carinho - beijo na boca sem língua/selinho, abraço, mãos dadas - tranquilamente.

Na ESAC, os murais próximos à biblioteca traziam informações sobre datas históricas e acontecimentos, com imagens e textos: Direitos Humanos; dia de São Valentim (14/02); Guerras Mundiais; dia da Não Violência Escolar (30/01); Dia Internacional da Mulher (08/03). No mural do Dia dos Namorados havia imagens de casais heterossexuais conhecidos: Romeu e Julieta, Frida Khalo[46] e Diego Rivera, entre outros. Não havia referência a casais homoafetivos. No mural do Dia Internacional da Mulher havia frases que reforçam estereótipos femininos: "ser mulher é ser princesa aos 20, rainha aos 30, imperatriz aos 40 e especial a vida toda", "qualquer mulher que entenda os problemas de cuidar de uma casa está muito perto de entender os de cuidar de um país" (Margareth Thatcher), "amorosa e sensível ou sábia e realizada? Mística ou prática? Aventureira ou dona de casa? Ser mulher é encontrar-se em todas elas!" Estas mensagens reforçam um padrão binário de gênero heterocisnormativo.

Esta abordagem mais conservadora no discurso institucional não parecia unívoca. Na verdade, as informações passadas pela escola vinham de diferentes profissionais, e eram até mesmo contraditórias, como pode-se notar no relato do Fernando, aluno da ESAC. Ele comentou na entrevista sobre uma experiência positiva de educação sexual na escola:

> **Fernando**: Por acaso nós tivemos uma palestra de educação sexual e falou-se exatamente da expressão sexual, da orientação sexual... Foi a filha de uma professora nossa que estuda medicina e foi muito engraçado/interessante, foi muito interativo, não foi o típico de "-ah, vamos falar sobre as doenças!", até jogamos um jogo com papelinhos, também foi muito engraçado, pudemos pôr as dúvidas todas, foi muito giro/legal! (Entrevista, ESAC).

O tema da educação sexual também foi abordado em um diálogo de um grupo focal na EAME. As/Os estudantes disseram que na EAME não havia educação sexual e conversaram sobre o "problema" da educação sexual nas escolas:

> **Marcos**: eu precisava falar uma coisa importante. Educação sexual nas escolas é um grandessíssimo problema porque nem para relações heteronormativas funciona.
> **Sílvia**: educação sexual nunca é suficiente, há pessoas que são instruídas em tantas áreas e tem cursos superiores e tal e muitas delas, como ainda são relativamente jovens, não tem noção de muitas coisas, não tem muita experiência e não lhes foi ensinado, então não sabem muitas coisas sobre educação sexual, por isso nunca é suficiente e eu acho que isso é um ponto negativo desta escola, devia ter pelo menos opcional ou assim.

[46] Frida Khalo era bissexual, mas na imagem ela estava junto do seu companheiro.

> **Marcos**: obviamente que não se aprende a ter uma relação sexual saudável com pessoas numa sala de aula, isso é impossível. Mas era muito melhor termos aulas de educação sexual que fossem eficientes, tipo, um monte de casais como homens homossexuais que nunca tiveram sexo antes, às vezes ficam, tipo "-e agora? Eu não sei o que fazer nesta situação!" É um bocado deixar as pessoas aprenderem sozinhas.
> **Sílvia**: e mesmo em relações heterossexuais é muito falado sobre os métodos contraceptivos para não engravidar e falam sobre as doenças de uma forma mais tênue e, por isso, quando não existe essa educação sexual ou não é bem transmitida, muitos casais homossexuais pensam que podem não usar preservativos e estão sujeitos a doenças sexualmente transmissíveis porque, apesar de não engravidar, podem contrair essas doenças. Hoje em dia se fala tanto de *selfcare* e *selflove*, eu acho que saberes tratar da tua saúde e daquilo que queres pra ti é superimportante tar consciente sobre isso.
> **Marcos**: isso que tas a dizer é particularmente assustador porque nós já tivemos uma epidemia de SIDA nos anos 1980 e ainda não resolvemos o problema. Isso é preocupante.
> **Luís**: eu concordo que devemos ser mais instruídos, deveriam explicar o geral de tudo e ir apontando e pormenorizar algumas coisas importantes pras pessoas.
> (Grupo Focal 7, EAME)

Ao refletir sobre o tema da educação sexual, este grupo considera importante que a escola ofereça esse tipo de saber, mas que ele deve estar adequado a uma sociedade diversa em termos de gênero e orientação sexual. Os discursos demonstram uma visão crítica destes estudantes sobre o tema da educação sexual, ou seja, eles e elas avaliam o conhecimento escolar sobre o assunto e o relacionam com as suas próprias realidades, dialogam com este conhecimento, compreendem o que faz (e não faz) sentido e o que é (e o que não é) relevante para a juventude nestes contextos.

No bar da EAME, um estudante estava sentado a comer à frente de um homem que parecia professor. Chegou outro estudante (cabelo com corte militar e casaco com estampa camuflada) e apertou o seu pescoço, como se estivesse a lutar e continuou a encenar uma luta com socos e apertos. O outro ficou quieto e o homem disse para parar. O estudante que simulava a luta falava em fuzilar e fazia gesto com arma, como se estivesse querendo matar alguém (Diário de campo, EAME, 02/05/19). Este comportamento de demonstração de uma "masculinidade viril", devido à associação com guerra e violência não foi observado com frequência nesta escola e representa um comportamento de exceção.

As práticas e expressões de gênero na EAME eram mais contínuas do que binárias e os discursos juvenis geralmente destacavam esta diversidade. A ESOP era uma escola com uma visão institucional de gênero normativa e a maioria das práticas observadas mostrou comportamentos tóxicos, por um lado assédio sexual promovido por rapazes, por outro lado rivalidade e competição entre raparigas. Os fatores apresentados sobre esta escola, tais como o reconhecimento parcial, com poucos espaços de voz, escuta e de exercício do protagonismo do grupo discente da ESOP, juntamente com a desidentificação com a escola e as condições

estruturais de classe (popular) dificultam na construção de subjetividades e identidades autônomas, na afirmação de si, reforçam comportamentos machistas e masculinidades e feminilidades tradicionais. Na ESAC não observei muitos comportamentos de exceção, tampouco práticas de gênero tóxicas. O que chamou atenção foram algumas mensagens institucionais que tocavam nas questões de gênero de forma acrítica e heteronormativa, mas que se contradiziam. Na EAME, havia maior integração de grupos e sujeitos plurais em termos de identidades e expressões de gênero e foi onde mais observei comportamentos que contrariam estereótipos de gênero. Isto pode ser atribuído em parte por ser uma escola de arte, que é considerada "mais aberta" ao promover uma cultura de sensibilidade e expressão artística entre os jovens. Nesta escola havia também muitos casais homoafetivos e sujeitos com expressões de gênero diversas, o que não foi observado na ESOP e na ESAC.

Segundo Eribon (2004, 101), a visibilidade LGBTQIA+ dentro dos grupos de pares é uma fuga do gueto interior submetido à vergonha e ao segredo, onde a identidade é muitas vezes vivida apenas no espaço da vida privada e o apelo à discrição não permite uma vivência espontânea de si mesmo. Este autor ainda afirma que a escolha profissional orientada para profissões literárias ou artísticas ou para os aspectos literários ou artísticos de outras profissões, permite aos gays continuarem a viver uma espécie de "marginalidade familiar" desde a infância, proporcionando um certo distanciamento. Na EAME, longe de familiares e de pessoas que poderiam não as aceitar, as pessoas LGBTQIA+ conseguiam escapar do insulto e da invisibilidade, formando grupos que funcionavam como suportes existenciais, em que podiam viver abertamente identidades de gênero e/ou sexuais não heteronormativas. As alunas Estela e Sílvia destacam a diversidade sexual e de gênero como uma inspiração:

> **Estela**: [eu me sinto inspirada por] toda gente que eu vejo que faz por promover uma diferença de pensamento e tentam mostrar ao mundo a diversidade, que tendem ir além do que é o comum, que tentam mostrar que há pessoas com vários gêneros, que se sentem atraídas por várias coisas, pessoas que tentam fazer algo a mais do que só pra si próprios.
> **Sílvia:** essas pessoas me inspiram porque são pessoas que me fazem bem, especialmente mentalmente, por exemplo, até pessoas que não conheço das redes sociais, os ditos "influencers", pessoas que falam de vários conceitos de aceitação, promovem ideias, não só de aceitação, mas promovem conhecimento para que não haja essa discriminação e que me fazem sentir bem e feliz.
>
> (Grupo Focal 7, EAME)

Em relação às respostas sobre o gênero e a orientação sexual no questionário aplicado aos participantes dos grupos focais, o grupo da EAME foi o mais diverso, pois as respostas apontaram um espectro contínuo com diferentes gêneros e orientações sexuais. As categorias

de gênero e orientação sexual da subamostra da ESOP eram mais binárias, enquanto a subamostra da ESAC não era tão binária, nem tão variada.

Quanto às diferenças e semelhanças entre rapazes e raparigas, há relatos que esbarram em estereótipos de gênero e associam comportamentos a determinismos biológicos, por outro lado, há discursos que enfatizam a construção social destes estereótipos e as semelhanças intergêneros. Em relação às amizades, alguns/mas jovens disseram haver mais falsidade nas amizades entre raparigas do que entre rapazes porque eles "não são falsos" e dizem as coisas "na cara". Por outro lado, alguns/mas jovens também relatam que entre rapazes não se partilham sentimentos como medos e inseguranças. Mas houve também jovens que relativizaram esta visão e afirmaram que as diferenças não se dão pelo gênero, mas tem a ver com outros fatores. Houve ainda jovens que referem a existência de diferenças, mas que estas não são atribuídas à natureza ou à biologia, mas à aspectos sociais. Abaixo, alguns depoimentos que reforçam estereótipos, uma visão essencialista e o determinismo biológico:

> **Tamires:** eu, por acaso tenho super confiança com rapazes. Às vezes eu prefiro desabafar com um rapaz a com uma rapariga, me dou muito melhor com rapaz que com rapariga.
> **Ariel:** ah, eu também! É muito drama as raparigas! Com rapaz é mais prático, mais sólido.
> **Tamires:** eu prefiro tar só no meio de 50 rapazes do que de cinco raparigas!
> **Marisa:** eu acho que as raparigas entre elas são mais falsas.
> **Maria Fernanda:** eu acho que é diferente falar com um rapaz do que com uma rapariga. Eles têm diferentes visões e podem nos ajudar da maneira que uma rapariga não pode, por exemplo, ou dar conselhos.
> **Ariel:** com os rapazes têm tem mais confiança… é tudo mais simples!
> **Tamires:** não são tão fofoqueiros, são diferentes, os rapazes.
> **Marisa:** se for preciso com um rapaz contas uma coisa e ele não conta a ninguém, se calhar, com a rapariga um dia, imagina, acontece uma coisa e ela já vai contar à outra o que aconteceu e espalhar…
> **Tamires:** vá, eu sou amiga dela (aponta para Ariel), e eu não gosto dela (aponta para Marisa), mas ela dá-se com ela. Nós raparigas temos disso né. É óbvio que se eu for contar alguma coisa, ela supostamente vai contar a ela e eu nunca vou ter certa confiança com ela porque ela se dá com uma pessoa que eu não gosto. É basicamente estas coisas, com os rapazes não tem nada disso. Não tem nada de fofocas e falsidade e com os rapazes é tudo *soft*, é tudo mais diferente. Com as raparigas não.
> **Marisa:** há umas raparigas que se nota logo, são interesseiras, falam mal de umas e depois, passado um bocado, tão lá todas juntas e a rirem-se, já tiram fotos.
>
> (Grupo Focal 1, ESOP)

> **Melissa:** É sempre mais fácil lidar com os homens porque eles têm a cabeça tão mais simplificada que a nossa, eles são muito mais simples, eles não se preocupam (Entrevista, ESAC).

> **Alexandra:** As raparigas veem tudo muito profundamente, coisas que não são complicadas e fazem uma história, é verdade, as raparigas são muito dramáticas e as relações com raparigas são complicadas. Os rapazes não levam as coisas tão a peito, eles são um bocadinho mais relaxados no que toca a problemas. Se há um problema, eles falam do problema ou simplesmente não querem saber do problema e avançam a vida como se o problema não tivesse acontecido (Entrevista, ESAC).

> **Sílvia:** existem grandes diferenças entre homens e mulheres e isto não é preconceito, nem nada, mas tá ligado à biologia e o natural do homem e da mulher, ela é sempre mais receptiva, afetiva, cuidadora (as mulheres podem não ser de todo isso e está completamente correto), mas o mais normal é a mulher ser mais compreensiva, mais cuidadosa e os homens são mesmo mais decididos, mais assertivos (Grupo Focal 7, EAME).

Eduarda e Filipe, que possuem origem familiar portuguesa, comentam que o contexto católico e tradicional de Portugal contribui para uma visão binária de gênero:

> **Eduarda:** tem muita gente cá que ainda faz essa separação de gênero, primeiro porque Portugal tem uma população envelhecida, se é uma população envelhecida, o que podes esperar de avanços não é o mesmo que podes esperar numa população com uma grande taxa de natalidade. Vamos começar por aí! Ponto 2: as pessoas aqui são muito tradicionais, tamos num país tipicamente cristão e o cristão tem o estereótipo do que é a mulher e o que é o homem. Se nós vamos seguir a letra, supondo que tamos num país cristão que faz feriados cristãos, obviamente que vai ter que adotar esse estilo de vida. Não é o ideal, não é o desejável, mas…
> **Filipe:** por isso os países do norte da Europa, Suécia, Noruega, que não sofreram os problemas como Inquisição e são países que desde sempre tiveram a religião mais separada do governo, acabam por ter muito menos estigmas sociais, são os países mais desenvolvidos, têm a taxa de desenvolvimento humano mais alta, portanto. É um exemplo a seguir.
>
> (Grupo Focal 8, EAME)

Os depoimentos abaixo mostram a diferença em relação ao entendimento das formas de desenvolver as relações amistosas entre rapazes e entre raparigas, e não percebem os comportamentos feminino e masculino como fixos e opostos.

> **Teresa:** Eu não julgo as pessoas pelo gênero, eu julgo as pessoas por aquilo que me fazem ou pelas atitudes que tomam e, tanto um rapaz pode vir ao pé de mim falar mal de tudo e mais alguma coisa, quanto uma rapariga pode chegar ao pé de mim e eu perguntar "-o que achas disso?", "-olha, não quero saber!". Tudo tem a ver com a personalidade, não é uma pessoa ser mais masculina ou mais feminina, é caráter. Eu não gosto de fazer diferenças, pra mim, a única questão é se eu gosto da pessoa por aquilo que ela me mostra ou não (Entrevista, EAME).
>
> **Leonardo:** Em relação às amizades, eu não acho que seja assim preto e branco, não acho que raparigas são mais falsas e rapazes são mais leais (Entrevista, EAME).
>
> **David:** eu acho que não é tão diferente ser rapaz ou rapariga e não se pode estereotipar por causa do gênero. Na nossa sociedade ainda está presente uma cultura um bocado machista, "homem não têm sentimentos", mas eu não concordo com isso, os meus amigos mais próximos não são assim (Entrevista, ESAC).

Leonardo e Camila procuraram explicar as diferenças de gênero com base no contexto social machista, que vai gerar um clima de competição e hostilidade entre raparigas. No grupo focal, Camila faz uma afirmação generalista, mas na entrevista, ela explica porque pensa assim, ou seja, não é por reificar as mulheres em um comportamento unívoco, mas devido à construção

social de gênero que leva as mulheres a quererem ser desejadas pelos rapazes, a atingir ao padrão de beleza pré-estabelecido e a competirem umas com as outras.

> **Leonardo:** eu já vi muitos casos em que os rapazes fazem com que as raparigas sejam falsas entre as amigas (Entrevista, EAME).
>
> **Camila:** As raparigas são muito más umas pras outras (Grupo Focal 5, ESAC).
>
> **Camila:** Eu acho que há muita competição entre as raparigas, acho que por isso há mais falsidade e futilidade. Especialmente as raparigas têm aquela pressão daquele modelo que tem de seguir e que temos de atingir esse modelo pra sermos aceites, e a competitividade… acho que é mesmo isso da competição porque a sociedade mete tanta pressão em nós e nos afeta mais a nós [raparigas] emocionalmente. Se passam por nós e dizem que nós somos feias, nós ficamos mesmo mal e os rapazes não ligam tanto a isso (Entrevista, ESAC).

Bianca também reforça esta visão da insegurança e competição entre raparigas:

> **Bianca:** Eu acho que as raparigas do 5º ano, o nosso pensamento do 5º ao 7º, 8º ano, mais ou menos, elas passam por um período que muitas delas têm inseguranças e atacam as outras, os rapazes não fazem isso, quer dizer, há sempre aqueles rapazes, mas os rapazes não querem saber. As raparigas tornam-se más porque, como não se sentem tão bem com elas, decidem atacar, depois tem as vítimas e as atacantes, acho que elas passam por um período muito conturbado, começam a se sentir inseguras com elas mesmas. Mas quando crescemos, por exemplo, deixamos… na minha idade, eu já tenho 18, nós já não..., simplesmente, se não gostamos de alguém, não nos damos (Entrevista, ESAC).

O contexto machista faz com que os rapazes tenham receio em demostrar fragilidade, vulnerabilidade e sentimentos. Como abordado, a "masculinidade tradicional" (Kimmel, 2010) está relacionada à uma prática de manter controle sobre as emoções, pois elas podem restringir a capacidade de exercer poder e são frequentemente associadas à feminilidade que os homens rechaçam, na sua busca por manter uma performance masculina forte e segura. A homofobia funciona como um veículo que, supostamente, apazígua o temor em demonstrar sentimentos e necessidades. Estes aspectos deste tipo de masculinidade são relatados nos comentários:

> **Pedro:** eu, pelo menos, não sinto aquela necessidade de, "-ah tô deprimido, tô aquilo" e vou falar com um amigo.
> **Moderadora:** mas falas com alguma amiga?
> **Pedro:** com a minha namorada ou com alguma amiga. Se calhar, tô mais à vontade pra falar essas coisas com raparigas do que com rapazes [...]. Na minha opinião, isso é um bloqueio da nossa parte de rapazes [...]. Essa coisa dos rapazes não estarem tanto à vontade com os amigos, eu acho que tem mais a ver com o machismo, e não com maturidade. Por exemplo, eu tenho um problema com a minha namorada e eu vou falar com uma rapariga e ela vai me dizer, olha faça isto, isto, isto, se calhar, fizeste isto e isto mal. E eu vou falar com um rapaz e ele nem liga. É um bocado essa diferença de reagir do rapaz, de uma maneira sempre mais bruta nessas ocasiões. Talvez, se uma

rapariga vier pedir a minha ajuda, eu consigo ser um bocado mais *light*, mas com um rapaz…
Camila: sim, eu acho que os rapazes, das amizades que eu tenho com rapazes, acho que eles não gostam de "dar a parte fraca".

(Grupo Focal 5, ESAC)

Susana: involuntariamente pressupõe-se que os rapazes têm de manter aquela figura de "macho" e não é tão comum que exista essa troca assim tão fácil de afetos entre eles. Acho que não devemos pensar assim, mas involuntariamente é o que é imposto.
Leonor: as mulheres muitas vezes passam por mais situações difíceis na sua vida que usam para si mesmas como uma maneira de evoluírem e transformarem isso num ponto forte delas que as transforma em pessoas melhores e mais fortes e é por isso que muitas vezes há muitas mulheres que são…, que olhamos pra elas e vemos uma figura muito mais forte do que às vezes alguns homens, é uma situação diferente.

(Grupo Focal 6, EAME).

Rodolfo: As raparigas são mais sentimentais nesse aspeto porque elas falam tudo pras amigas, dos relacionamentos, da situação em casa, isso tudo e os rapazes não são assim tanto, rapaz é mais falar de jogo de futebol… eles não sentem confortáveis a expor seus sentimentos. Às vezes, pode não ser muito agradável pra pessoa ou pode não confiar tanto. Confia nos amigos, mas não tanto para expor a sua vida. As raparigas são mais afetivas (Entrevista, EAME).

Gabriel: Acho que os rapazes ainda têm aquela coisa de, sou homem, não posso chorar! Não tô a dizer que toda hora é pra chorar, mas se uma pessoa tá mal, acho que não faz mal nenhum demonstrar. Existe a dificuldade, acho que agora tende a diminuir. Eu posso ver isso na dança porque eu tô no grupo e o ano passado eu era o único, o único não, havia outro rapaz, mas já nem estudava mais na escola, já era mais velho que nós e continuava na dança. Tirando ele, eu era o único rapaz, e é um bocado errado haver esse estereotipo de que dança é pra rapariga. O hip hop é um exemplo, eu fui pra dança também muito motivado pelo hip hop, quando os rapazes pensam em dança, pensam em balé, mas o balé também é dança e é uma forma de expressão, não tem que haver essa divisão, "o homem não faz isto, não faz aquilo, tem que ser forte, tem que ser…" Epá, isso é ridículo! (Entrevista, ESAC).

Fernando: No meu grupo de pessoas, as raparigas não são falsas, isso não costuma acontecer, elas costumam ser muito honestas. Sobre os rapazes não partilharem sentimentos, essa parte eu já concordo! Aliás, eu costumo estar mais com raparigas do que com rapazes, eles costumam ficar ali ao pé da biblioteca e eu não sei se eles falam sobre sentimentos, mas eu acho que não. Eu, por acaso, acho que tenho mais facilidade em falar sobre sentimentos, mas com os meus colegas talvez não, com a minha mãe sim. Especialmente nesta idade os homens costumam ser "mais fortes" e, por isso, não falam muito sobre isso... (Entrevista, ESAC).

Ana: há diferenças entre rapazes e raparigas porque nós fazemos as diferenças.
Moderadora: como assim?
Ana: casas de banho, associar cores…
Filipe: ya, são estereótipos enraizados culturalmente.
Eduarda: a maneira como agir: "comporta-te como uma rapariga!"
Filipe: os homens não se permitem expressar emocionalmente, há sempre aquele estereótipo de que um homem não pode se expressar emocionalmente.
Liz: *Boys don't cry!*

(Grupo Focal 8, EAME)

Pedro: se um rapaz agir de uma maneira "mais gay", vai ser mais julgado que uma rapariga que age de maneira "mais lésbica".

(Grupo Focal 5, ESAC)

> **Vicente:** acho que há mais preconceitos com os rapazes no sentido de se ver dois rapazes juntos. Ver duas raparigas juntas é mais "normal" (aceitável socialmente) do que ver dois rapazes.
> **Ana Flor:** Sim, é muito mais normal e mais aceite tu veres duas mulheres a beijarem-se do que dois homens.
>
> (Grupo Focal 6, EAME)

A rejeição em se mostrar sensível, vulnerável, delicado, voltado para atividades expressivas e artísticas faz com que muitos rapazes não optem por cursos na área artística, e muitos que optam, são julgados por essa escolha, como atesta a aluna:

> **Ana Flor:** eu acho que os rapazes que escolhem o curso de artes são guerreiros de uma maneira! Porque vão enfrentar todo o tipo de críticas que podem ser imaginadas. Se nós raparigas que escolhemos artes já somos criticadas porque vamos para um curso "sem futuro", "pra quem não quer fazer nada", "fácil", vocês vão ser ainda mais criticados por serem rapazes, porque "artes é pra menina!" (Grupo Focal 6, EAME).

Sendo assim, alguns discursos (minoritários) dos/as participantes reforçavam determinismos, estereótipos e essencialismos, enquanto a maioria dos depoimentos refletiam sobre a construção social de gênero binária que classifica e determina papeis e comportamentos diferenciados e opostos para homens e mulheres. Portanto, no entendimento de grande parte das/os jovens participantes, as diferenças não devem ser naturalizadas, pois a sua causa não está na biologia, mas na criação social e idealização de padrões de feminilidade e de masculinidade homogêneos e separados. A reflexividade acrescida promovida pela escolaridade participativa induz nos alunos e alunas crítica a sensos comuns respeitantes ao gênero e as lutas por reconhecimento em sociedades democráticas conduzem a uma maior consciência da diversidade e sua aceitação.

Após apresentar um cenário das relações e identidades de gênero, das interações e comportamentos juvenis nas escolas e seus discursos sobre as temáticas de gênero e sexualidade, a seguir expõe-se as diferentes expressões corporais e de estilos observadas entre os grupos de pares.

2 . Corpo, estilo e expressão visual identitária

Os diferentes estilos juvenis visam comunicar publicamente gostos musicais, preferências desportivas, artísticas, culturais. A exibição aos outros do que se gosta é uma forma de afirmação identitária e de adesão (mesmo que provisória) a um conjunto de práticas, artefatos e valores que a compõem. Verifica-se, por exemplo, que determinado desporto combina com certos estilos musicais que, por sua vez, estão ligados a programas de televisão, a videogames

e implicam na utilização de estilos de roupa, acessórios e linguagens corporal e verbal peculiares. As identidades e os estilos de vida diversos encenam uma autoimagem corporal articulada a determinados objetos e práticas que foram observados no espaço escolar através do corte de cabelo, roupas, acessórios, maquilhagem e comportamentos interpares.

É por meio do corpo que a identidade juvenil se expõe aos outros. Ser identificado/a como jovem implica em uma codificação de idade ligada a um modelo de corporalidade em que certos traços corporais são socialmente reconhecidos e valorizados como juvenis (Ferreira, 2018). A performance das corporalidades e a expressão visual lidam com representações associadas a marcadores da diferença como a idade, mas também como a posição social, a cultura, o gênero, a sexualidade, a raça, reelaborando contextualmente seu significado nas interações sociais. Os depoimentos abaixo destacam o gênero como um marcador social significativo de estilo:

> **Jorge:** Eu, sinceramente, acho que, em termos da maneira de se vestir, maneira de agir e até mesmo a maneira de falar, eu acho que as mulheres têm maior liberdade porque os homens já têm um cânone específico e vem-lhes à cabeça que tem de ser desta maneira, que é introduzido por outras pessoas, pela sociedade, pelos pais, professores. Eu vejo uma grande liberdade em termos de vestuário e de roupa nas mulheres, elas podem vestir imensas coisas, enquanto os homens, em termos de estereótipo e de tradição, estão muito condicionados.
> **Teresa:** isto depende da cultura, na Escócia as mulheres não podem usar a *kilt* e só os homens podem usar.
> **Sílvia:** no mundo inteiro é mais frequente, se virem um homem com maquilhagem, olham de lado, e uma mulher maquilhada é completamente normal.
> **Jorge:** lá está, o comprimento do cabelo, a mulher tem que ter o cabelo comprido, o rapaz tem que ter o cabelo curto, um homem não usa maquilhagem, a mulher é que usa. Mas eu vejo que para ser um homem tem que ser forte, tem que ter uma atitude masculina e não ser extravagante. Eu acho que isso é o topo do topo e eu não acho que toda gente, que os pais querem isso para seus filhos, mas quando veem que o filho não é aquilo que eles desejam, também não aceitam…
> **Marcos:** isso que tu tás a dizer, especialmente dos homens se sentirem confinados naquela caixinha do que é ser homem, isso me irrita profundamente! É verdade que as mulheres tiveram mais liberdade em termos de aparência visual. Eu, que não subscrevo a ideia de que fato/terno e gravata é para homem e saia é para a mulher, eu não subscrevo isso de todo. Eu tento não ter aquela mentalidade de generalizar.
>
> (Grupo Focal 7, EAME)

Em cada escola, observei uma diversidade de estilos de vestimentas, penteados, acessórios, tatuagem, *piercing*, maquilhagem, unhas. Geralmente, quando as/os jovens falavam sobre os grupos de pares na escola, dividiam os estilos/tipos de jovens em dois, que seriam opostos: “betinhos” e “chungas”. Na conversa do grupo focal de rapazes da ESOP, Edimar cita outros grupos e/ou subdivisões e Martim fala sobre os chungas:

> **Edimar**: temos aqui os chungas, os barraqueiros [que andam com coluna de som e ouvem música alta], os betos, os turistas [alunos de outros países].
> **Martim**: e gângsteres.
> **Moderadora**: gângster?
> **Martim**: são aqueles chungas.
> **Moderadora**: chungas?
> **Martim**: é tipo, calça no fundo do rabo, calça larga. Mas no meio disso tudo, se formos falar com a pessoa, ela pode ser boa, humilde, e não é aquilo que nós estamos a pensar.
>
> (Grupo Focal 2, ESOP)

Neste diálogo, os rapazes associam os chungas aos gângsteres. A combinação entre calças e camisetas largas com acessórios (correntes, anéis, bonés, tênis), tipo físico musculoso, performance de gênero masculina, classe popular e cor de pele escura produzem as figuras do gângster ou do chunga, que são variações do estilo *hip hop*[47]. Este era um estilo recorrente entre os rapazes da ESOP e, geralmente, os "chungas" são associados às pessoas "de bairro[48]" que usam calças largas, fato/roupa de treino (roupas desportivas). O termo "chunga" possui uma conotação negativa e refere-se a jovens considerados com "mau aspecto", de meio social desfavorecido e/ou de pouco caráter, desta forma, Martim fez questão de fazer a ressalva de que estilo não define caráter. Os rapazes do grupo focal da ESAC também foram nesta mesma linha de raciocínio, ao reconhecerem os estereótipos que estão ligados às "pessoas de bairro" ou aos "chungas":

> **Alfredo:** nós associamos os chungas ao pessoal que é do bairro, ou usa aquelas calças largas, fato de treino… só que nós, se não conhecemos ninguém do grupo, nos damos com alguém do grupo, mas não nos associamos com aqueles hábitos que eles têm. E nós, ao olhar de fora dizemos, ah, ele é do grupo dos chungas, mas sem conhecer a pessoa individualmente não sabemos se a pessoa é assim ou não. Isso é um bocado uma recriação das pessoas para…
> **Gabriel:** Eu acho que isto é mais uma questão de comportamento e hábitos. E normalmente eu dou-me com toda gente, com pessoas de vários grupos, pessoas de bairro, que supostamente são postas no grupo dos chungas, mas que não tem nada a ver com isso. É mais uma questão de comportamento.
> **Alberto:** eu acho que cada pessoa é multifacetada e, se nós conhecermos bem, por exemplo, meu pai vive numa parte atualmente, não é que seja má, mas é um bocadinho mais perigosa das Olaias e quando eu levo amigos a casa e passamos pela estrada eles ficam muito, ficam com medo, mas a cena é que lá as pessoas conhecem-se umas às outras e ao falar com elas percebe-se que são pessoas normais, que têm as suas ambições, têm famílias, que trabalham pra sustentar tais famílias, e algo que me cabe, pra mim o mais importante é a comunicação, é falar com o outro, é conhecer o outro e se conectar.
>
> (Grupo Focal 4, ESAC)

[47] Associado à cultura *hip hop*, de origem afro-americana nos anos 1970, em Nova York. A música *rap* é a sua principal manifestação artística, mas também a dança e o grafite.
[48] As pessoas de bairro são aquelas que residem nos bairros sociais, ou seja, em conjuntos habitacionais construídos nas periferias das cidades com base em políticas públicas para abrigar famílias em situação socioeconômica vulnerável.

Muitos rapazes na ESOP usavam calças no "fundo do rabo" e fato/roupa de treino. Mas também usavam calças de ganga/jeans, casacos ou calções/bermudas e t-shirts, quando o tempo estava quente. Havia os de cabelo curto, de tamanho médio ou cabelo trançado. Os estilos predominantes eram o desportivo, com t-shirts de clubes/times de futebol, e o casual. Passar com colunas/caixas de som com música alta (*rap, funk, trap*) era comum. Entre as raparigas, havia algumas com o estilo "maria-rapaz"[49], com roupas mais largas. Outras, usavam calças de ganga, casaco ou vestidos e shorts em dias quentes. Cabelos soltos, presos, trançados. Algumas com *piercing* no nariz, maquilhadas e com unhas feitas. As malas/bolsas e mochilas eram diferentes, não havia um padrão de marcas comum. Entre os estilos observados, notei o casual e o sensual, com roupas curtas e justas, maquilhagem e unhas compridas pintadas com cores vivas e/ou brilho. A maioria dos/as estudantes usava tênis. As raparigas andavam em grupos com até quatro membros e os rapazes em grupos maiores e os membros dos grupos tinham geralmente estilos parecidos. Os grupos com diferentes estilos destacados pelos alunos e alunas foram "gângsteres", "chungas", "betos/as", raparigas "*tomboy*" (que têm um estilo "masculino"), "barraqueiros" e "turistas".

O estilo "beto/a" qualifica jovens pertencentes a meios sociais favorecidos, que usam roupas e acessórios caros, que estudam e se aplicam na escola, pois reconhecem a instituição escolar como importante para alcançar projetos de sucesso profissional. A aluna comenta em seu relato sobre estas diferenças e estereótipos:

> **Maria Fernanda:** [os chungas] são aquelas pessoas que têm atitudes consideradas mais masculinas, por exemplo, em relação às aulas, de não querer saber, estão sempre a faltar e se dar com pessoas assim, que saem mais de casa, vão pra festas, andam a beber e a fumar com más companhias… isso diferencia-se muito dos betinhos, que preferem ficar em casa a estudar e ter um livro pra ler. Os betinhos normalmente gostam de se relacionar com pessoas calmas e pessoas que não arranjam problemas, pessoas que são certinhas, que querem saber da escola, que não faltam, que são atentas (Entrevista, ESOP).

Os dois tipos, chungas e betos/as, são generalizações estereotipadas de estilos juvenis, e há mais diversidade do que apenas estas reduções, reconhecida nos discursos dos participantes. Os rapazes do grupo focal da ESAC comentaram sobre os estilos nesta escola e sobre a limitação binária entre chungas-betos/as:

> **Gabriel**: tens os nerds, os populares… há vários grupos.
> **Duarte**: a malta/o grupo que vai ao café, a malta que fuma…
> **Gabriel**: a malta alternativa… depois, há aqueles que são mais os normais.

[49] Estilo citado por uma aluna, que se referia a uma colega de turma.

> **Duarte**: acho que há um pouquinho de tudo.
> **David**: toda gente separa como betos e chungas, mas é muito mais que isso.
> **Gabriel**: há muito mais que isso, mas… na minha turma, a maioria dos rapazes, tirando eu e uns dois, tão todos no grupo dos betos, mas eu não consigo dizer que nós outros somos chungas por não estarmos no grupo dos betos. As pessoas costumam separar assim, mas não é só essa separação. Acho que as pessoas são mais do que um nome.
> **Duarte**: eu acho que as pessoas associam os chungas à roupa, mas eu não posso concordar, porque hoje eu tô assim, amanhã venho de calças bege e de casaco verde [como um "beto"], é verdade, depende depois dos gostos de cada um, por eu estar assim, não significa que eu seja daqueles grupos que vão fazer porcaria à tarde em vez de irem estudar… é um bocado mais do que aquilo que nós vestimos…
>
> (Grupo Focal 4, ESAC)

Na ESAC, muitas raparigas e rapazes usavam calças de ganga, suéteres, casacos, tênis. Algumas alunas usavam mochila da marca *Eastpak* e outras, malas/bolsas da marca *Longchamp*. Esta foi a escola em que percebi uma quantidade grande de jovens com malas e tênis de marcas caras. Alguns rapazes, conhecidos como "betos", usavam calça bege e camisa. Havia um grupo específico de maioria de garotas com um estilo *rocker* que usavam roupas pretas, botas de tropa/coturno, colar com tachas e lápis de olho preto. Entre os estilos observados, notei raparigas betas, casuais, elegantes e góticas e rapazes betos, casuais, desportivos. Eram raras as raparigas com maquilhagem aparente, as cores usadas eram sóbrias e não chamavam a atenção. As/os estudantes nomearam os seguintes estilos: "betos/as", "chungas", "sheilas" (raparigas "fúteis, vaidosas, que se vestem para provocar"), "alternativos", "góticos", "emos"[50]. Apesar do estilo "beto/a" ter sido comentado nos três grupos de discussão desta escola como muito comum naquele ambiente, os relatos abaixo consideram uma maior diversidade:

> **Camila:** tu vais andar no corredor e tu notas pelo estilo de cada pessoa, aqueles são os betos, aquelas são as básicas, aqueles são os alternativos, aqueles são os neutros, acho que cá na escola consegues ver a diferença mais pelo estilo de roupa.
> **Pedro:** eu acho que as diferenças são bué grandes aqui na escola. Eu não quero ofender ninguém com estes nomes, mas tens os betos e tens o estilo mais como o meu, o que queres chamar.
>
> (Grupo Focal 5, ESAC)

> **Alexandra:** cada vez mais as pessoas sentem mais liberdade de vestirem aquilo que querem, pelo menos eu notei imenso com o passar dos anos, desde quando eu entrei cá, eu diria que o estilo não era tão diferenciado como é agora (Entrevista, ESAC).

[50] Os góticos e os emos usam roupas e acessórios pretos. Os góticos surgiram na década de 1970 no Reino Unido e estão associados aos gêneros musicais pós-punk e rock gótico. O emo (*emotional hardcore*) é um estilo musical de rock com letras sentimentais e românticas surgido no final do século XX com influências do *punk rock* e do *hardcore punk*.

Já as raparigas participantes do grupo focal feminino comentaram sobre a existência de um padrão de estilo "betinho" e "betinha" na ESAC:

> **Ester**: se não nos vestimos todos iguais, não somos consideradas fixe... "-ah, não te vestes assim, se calhar é esquisito"…
> **Moderadora**: mas como é que tem de se vestir?
> **Alice**: todos iguais! Pelo padrão da altura. Tem que vestir aquela roupa, estilo Lisboa!
> **Antónia:** sim, aquele estilo! E sentem-se superiores às outras e podem dizer certas coisas… Eu posso pensar, "-que raio de maneira é essa que tás vestida", mas essa pessoa pode não estar bem e não levar aquilo da melhor maneira. E acho que esse nível de superioridade, tipo, "-eu estou bem, então, o resto tá tudo bem!" tem muito cá na escola.
> **Ester:** eu estou bem porque estou igual aos outros, agora, se eu gosto ou não…
> **Antónia**: eu acho que, por exemplo, com a calça da marca tal, com aquele tipo de mala…
> **Melissa**: As miúdas todas com as mesmas calças, com os mesmos tênis, casacos e malas. É assustador!
> **Antónia**: e cabelo!
> **Ester**: é que já nem é raparigas, os rapazes também, todos de calça bege, camisa e tênis branco [refere-se ao estilo beto]!
> **Melissa**: é tudo igual, tamos todos padronizados de uma forma assustadora.
> **Antónia**: todas as marcas de roupa fazem basicamente as mesmas roupas!
> **Ester**: pra não falar das malas, né!
> **Melissa**: quantas raparigas da escola não tem uma mala Longchamp!
> **Antónia**: eu tive a minha primeira Longchamp há uma semana.
> **Melissa**: eu tenho duas!
> **Alice**: eu tenho uma verde de anos, mas eu sempre usei mochila. "-Mas tu usas mochila?" "-Se calhar, tô aqui mal então!"
> **Ester**: só por usar mochila já é mau, parece que somos excluídas de um certo grupo social.
> **Antónia**: eu acho que aqui, eu tenho essa perspectiva, porque eu continuo com amigos da zona onde vivo né, e eles vieram um dia aqui à porta e tavamos a sair, e dizem "-epá, essa gente é um bocadinho betinha!", e eu digo "-não!", porque realmente quando tu tás no meio né, não tens noção, mas olhando de fora vais reparar, se calhar, somos um bocadinho betinhos sim, comparado com o resto.
> **Ester**: as betinhas se vestem todas iguais.
> **Melissa**: elas falam todas assim: [com uma voz metida] "-olha, tu não sabes o que me aconteceste, eu bloqueei o meu Instagram, comprei uma camisola/camisa"…
> **Ester**: [continua] "-e a outra rapariga tinha uma igual à minha, como é que é possível? É mesmo pra imitar!"
> **Melissa**: eu venho da linha de Sintra e lá todos os meus amigos vestem fato de treino todos os dias. E, portanto, é uma diferença enorme daqui. Aqui são raras as pessoas que vestem fato de treino. Eles lá sempre andam com aquela bolsinha e a coluna de som, né; são chungas.
> **Alice**: eu adoro andar com calças de fato de treino. E, se tem educação física eu venho de fato de treino, se for preciso, na rua ando de fato de treino, mas é aquilo, epá, uma pessoa a vir de fato de treino pra esta escola até se sente mal, porque não vem ninguém!
> **Melissa**: tu tens miúdas que tem educação física no 1º tempo e vem vestidas todas produzidas e trazem o fato de treino pra trocar aqui, demoram 20 minutos, chegam atrasadas às aulas, só para não vir de fato de treino.
> **Antónia**: sabes que eu gostava de ter aquela coragem (que não tenho e neste caso tenho que admitir) de acabar a aula de educação física e ficar com o fato de treino.
> **Melissa**: é verdade, eu também gostava.
> **Antónia**: há dias que posso tudo, um dia por mês eu consigo e fico de fato de treino o dia todo e sou a melhor pessoa do mundo! Porque tô como eu gosto. Mas depois, não me apetece nada despir, e depois olho e penso, ok tem que ser, e visto a roupa, pronto, do dia a dia.

> **Melissa**: isto retrata completamente a nossa sociedade. Por que é que tu tens que tirar? Por que que tens de te sentires mal de ir pra aula com fato de treino?
> **Alice**: eu não faço isso, depois quando chegar à casa, vou ter que tomar banho e vou ter que trocar. Por que tenho que trocar para uma aula? Não vou trocar, vou ficar assim de legging, só mudo os tênis e pronto!
>
> (Grupo Focal 3, ESAC)

Estes comentários e a observação do ambiente escolar revelam que havia um padrão dominante de estilo "beta/o", que fazia alguns/mas jovens – principalmente raparigas – se sentirem pressionadas a adotar. No relato acima, elas destacam a preocupação em ter itens de marcas caras e da moda (três delas disseram possuir a mala *Longchamp*) e o facto de usar mochila e/ou fato de treino ser um possível fator de exclusão nesta comunidade escolar, a ponto de sentirem certa imposição para trocarem a roupa após a aula de educação física (mesmo contra a vontade). Abaixo, elas continuam num diálogo que revela a associação entre classe social, zonas da cidade mais ou menos privilegiadas e estilo que, por sua vez, estão ligados a estereótipos:

> **Melissa:** eu venho de uma zona um bocado complicada, da linha de Sintra, e sinto que não me enquadro naquele meio. E decidi, no meu 10º ano, vir pra Lisboa. Quando cheguei, eu pensei assim: "-o que é isto?" Eu senti que me enquadrava mais aqui do que lá, mas senti aquela pressão de, tenho que me vestir como elas, tenho que usar a mala da marca delas, e isto é ridículo, se é pra ser assim, eu vou pra onde eu estava. Porque eu tenho que sentir essa pressão de me sentir deslocada de onde eu pertenço, não é? Porque acho que todos pertencemos onde temos que pertencer e acho que, comparativamente aos anos anteriores, não tinha tanto essa pressão, acho que toda gente usava o que queria usar e havia tão, tão mais outros estilos, por exemplo, havia os hippies, os góticos, os punks… hoje em dia já não há nada disso e eu acho tão triste porque tamos todos tão iguais e isso é assustador.
> **Alice:** lá [no Alentejo] era calça de ganga/jeans, ténis adidas e suéter, o dia todo andávamos assim. Depois, pra sair assim de tarde ou vir pra escola, pá, o que apanho é o que vai e não tô, tipo, "-ah fica bem?" Mas quando vim pra cá [Lisboa], digo, "-bem, se calhar, tenho de me arranjar mais um bocadinho!" [risos]
> **Ester:** [fala para Melissa] tu vens de uma parte complicada, certo? Da linha de Sintra. Eu venho da Damaia e, quando cheguei, as pessoas diziam "-como é que tu moras na Damaia sendo assim?" Mas as pessoas que lá moram não são assaltantes, são pessoas, pronto, normais!
> **Melissa:** eu tinha comentários no meio da aula do gênero: "-cala-te que tu vens do gueto!", ou "- como é que nunca foste assaltada?"
> **Ester:** exato!
> **Melissa:** o irmão do meu ex-namorado dizia-me "-olha a betinha do gueto!"
> **Ester:** é um bocadinho assim…
> **Melissa:** quando eu vim pra aqui, disseram-me, "-ok, tu por fora és betinha, mas por dentro és chunga". Quando vou pra lá, me chamam de betinha.
>
> (Grupo Focal 3, ESAC)

Na EAME, os grupos de pares eram coloridos: cabelos, meias, roupas, maquilhagem, acessórios de cores vibrantes. Brincos, argolas, pingentes, correntes. Havia também aqueles que

usavam roupas pretas e botas militares, com estilo "gótico" e os/as "hippies"[51], com roupas de couro, camurça, crochê, estampa floral e *tie dye*, acessórios como colares, pulseiras, brincos, tornozeleiras e braceletes, cabelos compridos ao vento ou rastafari (entrelaçado e dividido por mechas). Havia também os que usavam fato/roupa de treino. Muitos/as estudantes usavam *ecobags* com diferentes estampas ou frases. A mistura de estilos com peças customizadas, toques pessoais, acessórios e estampas feitos pelas/os próprias/os com cores diversas demonstrava estilos criativos. Nas outras escolas, viam-se diferenças mais marcadas de estilo, na EAME não era visível uma separação binária de estilos, sendo notável maior pluralidade. Nesta escola, os/as estudantes nomearam os seguintes grupos: "punks", "góticos/as", "emos", "hippies", "alternativos/as", "básicos/as", "trapers [52] ", "betas/as", "caloiros", "skaters", "freaks[53]".

As performances corporais, os estilos e as práticas juvenis comunicam identificações culturais, de gênero, etárias e traduzem significados. Na ESOP, o estilo predominante era o chunga, principalmente entre os rapazes; na ESAC, o estilo beto/a; já na EAME, o criativo. As recorrências não implicam em homogeneidade, pois havia nas escolas estilos diversificados, que comunicavam identidades juvenis específicas. Mas o predomínio do estilo chunga tem a ver com a comunidade escolar da ESOP pertencer às classes populares, a identificação de muitos jovens desta escola com a cultura hip hop e afrodescendente, com a música rap e com o desporto. Os betos e as betas da ESAC comunicavam a identificação daqueles/as estudantes com a cultura escolar e com setores da classe média que veem a adesão escolar como um valor associado a uma carreira profissional prestigiada. Os estilos criativos e diversificados da EAME expressavam uma maior diversidade de feminilidades, masculinidades, gêneros não binários, e também, a identificação destes jovens com a arte.

Foram identificados na observação da expressão visual dos grupos de pares da EAME mais gêneros do que somente o masculino e o feminino, e as vestimentas, acessórios e formas de ser e estar não eram opostas entre rapazes e raparigas, mas formavam um espectro – havia raparigas de cabelos curtos e roupas largas e rapazes de cabelos longos e pintados, com maquilhagem e roupas consideradas femininas, como blusa *cropped*, calças *skinny* ou *slim*, com estampas e cores variadas.

[51] Estas categorias foram citadas por alguns jovens em seus discursos.
[52] O trap é um subgênero do rap que surgiu na década de 2000 com DJ Paul no sul dos Estados Unidos.
[53] O termo é utilizado como gíria para denotar alguém como estranho ou inusitado. Uma pessoa considerada *freak* possui um estilo diferente, fora do padrão.

A maquilhagem colorida e divertida era uma forma de expressão de muitos estudantes da EAME, que a utilizavam no dia a dia. Uma prática diferente observada feita por uma jovem foi se maquilhar. Ela pegou uma paleta de maquilhagem e começou a se pintar enquanto conversava com os colegas. Sombra azul, *gloss* rosa, blush, *bronzer*, iluminador. Ela usava o espelho da paleta e fazia os movimentos com precisão (Diário de campo, EAME, 13/02/19). A maquilhagem, tanto das raparigas como dos rapazes era diferente da maquilhagem tradicional. Elas eram expressivas, com cores vibrantes, ou toda preta, e chamavam atenção. Na sexta-feira pré-carnaval as/os estudantes organizaram um cortejo que desfilava no centro de Lisboa. Além das fantasias divertidas (presidiário, joaninha, caixa de leite, Frida Khalo, planta, pirata, *pink ladies*, surfista, unicórnio, anjo…), usavam máscaras confeccionadas pelas/os próprias/os, muitas/os reforçaram na maquilhagem carnavalesca e até mesmo as/os alunas/os com deficiências/incapacidades entraram na folia (Diário de campo, EAME, 01/03/19).

No diálogo abaixo, as/os participantes do grupo focal comentam sobre os diferentes estilos na EAME:

> **Eduarda**: Esta escola é estupidamente estratificada! Por exemplo, todos nós somos capazes de ir ali para o portão e olhar: "-tão ali os punks, tão ali os básicos de design de comunicação, ali aquela *freak* de têxteis!" Dá pra olhar e ver o grupo, é aqui e em todo lado, os caloiros, por exemplo, têm uma maneira [peculiar] de se comportar, nós até fazemos piada…
> **Nina**: depois já tão todos alternativos!
> **Cátia**: ser caloiro é uma fase! [risos] Tu olhas pros outros e pensa, "-ah, aquele estilo é bué fixe!" e queres vestir de tudo!
> **Nina**: isso nunca me aconteceu, eu já cheguei aqui com rastas, piercings e não sei o que…
> **Carol**: eu também cheguei com piercing, mas pra mim a mudança de roupa foi radical. E eu pintei o cabelo também.
> **Nina**: a minha não, eu sempre fui assim.
> **Vitória**: eu também já era assim, não mudei nada.
> **Cátia**: eu mudei porque eu ganhei coragem pra vestir o que eu sempre quis vestir e fazer frente aos meus pais e dizer que eu tô bonita, não tô feia.
> **Vitória**: eu fui aceite pelos meus pais relativamente ao meu estilo, o máximo que eu mudei aqui foi aumentar a minha cultura musical e um bocadinho a maneira de pensar, e conheci mais pessoas diferentes, mas o meu estilo não mudou…
> **Cátia**: a minha mentalidade mudou substancialmente.
> **Eduarda**: a nossa escola, como todas as outras, tem estereótipos. E o que se verifica nas turmas de design de comunicação e design de produto é que a maneira de vestir deles é dentro do padrão, por assim dizer. É dentro de um padrão, não varia muito, por exemplo, neste grupo temos aqui pessoas do curso de têxteis e de RPE [realização plástica do espetáculo] e, se olhar à sua volta não vai encontrar duas pessoas com o mesmo estilo, provavelmente. Enquanto, se olhar para aquelas turmas de design, são tipo, colonoszinhos uns dos outros.
> **Moderadora**: e como é o estilo básico dos cursos de design?
> **Vitória**: a gente chama de *trappers* porque vão pra frente da escola com coluna de som e ouvem música alta, metem quase sempre o mesmo estilo de música (trap) e usam calças largas, fato de treino…
> **Filipe**: é como em todo lado, somos humanos e temos a necessidade de criar etiquetas.
> **Nina**: como é que tu caracterizas os básicos? Roupa da Bershka! [risos]

> **Leonardo**: mas isso não tem nada a ver…
> **Nina**: tem um bocado!
> **Leonardo**: eu compro roupa na Bershka, a loja em que tu compras não tem que ser necessariamente do teu estilo inteiro… podes juntar com outras roupas…
> **Nina**: é em geral! Uma pessoa que se veste toda com roupa da Bershka! [risos]
> (Grupo Focal 8, EAME)

Neste diálogo, o tema da mudança que acontece nos caloiros ao longo do curso é abordada. O grupo refere-se à condição de caloiro como uma fase de transição, em que se chega de determinada maneira na escola e, com o convívio neste ambiente, estes jovens entram em contato com pessoas diferentes, novas formas de ser, estar e pensar, e a interação nos grupos de pares ampliada no espaço público escolar, que proporciona mudanças, tanto de estilos, quanto de práticas, gostos e ideias[54]. O grupo também compreende os chamados "trappers" como uma subdivisão do estilo "chunga" ou "gângster", pois possuem características em comum em relação ao estilo e às práticas. O que o grupo chama de "básicos" com roupa da Bershka, refere-se a pessoas que seguem um padrão, sem um estilo próprio, sendo vistos de forma negativa, pois não comunicam criatividade e autenticidade. Nesta outra conversa de outro grupo focal da EAME, também veio à tona o tema dos caloiros:

> **Ana Flor**: tem os alunos do 10º ano, que ainda não conseguiram criar um estilo próprio (a maioria)! [risos] Eles ainda não se sentem à vontade!
> **Rodolfo**: ainda tamos a experimentar de tudo!
> **Simone**: ainda tamos a nos encontrar, como tínhamos falado no início, de os jovens se encontrarem, descobrirem quem são.
> **Ana Flor**: é normal no 10º ano! Quando termina o ano já não tão nada iguais.
> **Leonor**: eu também fiquei com essa ideia. Quando vim pra cá no 10º ano, toda gente parecia muito igual e nos outros anos não. E eu comecei a notar isso, à medida que as pessoas entram nesta escola, criam uma identidade e descobrem-se de uma maneira que em qualquer outra escola não o fariam.
> (Grupo Focal 6, EAME)

Pode-se perceber, pelos depoimentos, que a construção identitária na juventude é realizada através da experimentação nas práticas, nas interações probatórias constantes no espaço escolar, na exposição a novas situações e ideias. Na passagem de caloiro – igual aos/às outros/as – para estudante com estilo próprio – o que está em jogo é tornar-se singular, diferente, ter coragem para se autoafirmar como sujeito único. Se na ESAC existia uma pressão para ser igual, na EAME os discursos das/os participantes demonstram uma pressão para ser diferente, sentida desde o início do curso:

[54] Estes discursos sobre certa pressão e tirania dos pares para adaptação e adequação dos estudantes a determinadas práticas e usos *mainstream* daquela cultura escolar específica e integração/afiliação no ambiente escolar só foi observado entre as/os jovens da EAME.

> **Eduarda**: há uma certa pressão nesta escola pra tu viveres até, pra tu chegares a um certo patamar. Por exemplo, os caloiros, quando eu era caloira aspirava ser uma *freak*, era tipo o meu auge, eu queria ser a pessoa mais esquisita que alguém já viu! E depois eu percebi, não, não quero. Eu queria ser aceite por um certo grupo de pessoas…
> **Carol**: mas por que tens que ser aceite?
> **Eduarda**: era o que eu pensava.
> **Carol**: mas por que tu pensavas que tinhas de ser aceite?
> **Nina**: pá, porque chegas aqui de paraquedas, uma pessoa que não tem…
> **Filipe**: ela descobriu que o objetivo dela não era ser *freak*, mas ser aceite pelas pessoas.
> **Eduarda**: sim, eu queria enquadrar-me. Eu senti que, se calhar, eu tinha uma maneira de me vestir mais básica, por assim dizer e eu tinha que mudar alguma coisa pra me enquadrar. Se calhar, fui um bocado influenciável, mas sei que não sou a única que se sente assim, há pessoas que têm a necessidade de fazer isso.
> **Moderadora**: mas fazer isso o quê?
> **Eduarda**: de mudar para ser diferente.
> **Filipe**: eu acho que é pra ser igual.
> **Eduarda**: pra ser igual à diferença.
>
> (Grupo Focal 8, EAME)

Essa questão da diferença apareceu com frequência nos discursos das/os jovens da EAME. Carol diz ser diferente dos colegas de outras escolas, mas que esta é uma escolha:

> **Carol**: Falam muito da EAME como uma ida sem volta pras drogas, mas não é bem assim. Ok, metem-se nas drogas sim, mas não são todos. Então esta escola é basicamente, até porque eu tenho amigos meus de onde eu vivo que, quando eu chego lá, só porque eu tenho um estilo um bocado mais diferente do deles, eu pra eles ando na escola dos malucos, eu pra eles sou intitulada como a diferente do grupo e, por ter preferência diferente das deles, eles sempre acabam, "-Carol, o que tu achas disso?" Mas não é porque eu estudo aqui que eu vou fumar, não é por causa disso que eu tenho que me vestir diferente, tu fazes aquilo que queres.
>
> (Grupo Focal 8, EAME)

As raparigas do grupo focal da ESAC comentaram sobre "ser diferente" e como os jovens da EAME são vistos em comparação com outros públicos discentes:

> **Antónia**: simplesmente hoje em dia ser diferente é mau, e não devia de ser. Por exemplo, na Escola Artística Mente Expressiva (EAME), as pessoas olham para aquilo e comentam "-que desgraça de escola!" Aqui nessa escola [ESAC] as pessoas falam [da EAME] "-que raio de escola, que desgraça de pessoas!" Mas eles são apenas a serem eles mesmos!
> **Melissa**: eu tenho imensos amigos lá e são pessoas tão interessantes porque…
> **Antónia**: eles dizem o que eles pensam, e não o que toda gente pensa.
> **Ester**: é, veem as coisas de maneira diferente.
> **Melissa**: se for preciso, eu converso uma hora com uma pessoa daqui e repetimos cinco vezes a mesma coisa. Lá a conversa surge, eu olho pras horas e [faz expressão de espanto] "-ah, tenho que ir pra casa!" A conversa surge porque são tão interessantes, porque são diferentes!
>
> (Grupo Focal 3, ESAC)

No diálogo abaixo, as raparigas da EAME comentam sobre a diversidade existente nesta escola e ligam os betos e chungas a estilos que são comuns, triviais, de acordo com modelos vigentes não inovadores e não criativos:

> **Estela**: todas as escolas têm partes boas e partes más. Se calhar, a parte má que vejo das outras escolas é a conformidade que as pessoas vivem, principalmente as maneiras de pensar e vestir, que é muito óbvia e que nós todos rotulamos como betos, chungas... e cá na escola não há isso, há muita diversidade, mas essa diversidade é um bocado má porque as pessoas que não se encaixam nessa diversidade são julgadas por serem "normais".
> **Sílvia**: ou betos.
> **Estela**: mas é melhor do que as outras escolas, pelo menos na minha opinião, porque aqui as pessoas podem ser quem querem e tem essa possibilidade de encontrarem quem são sem serem julgados. Isso é melhor que nas outras escolas.
> (Grupo Focal 7, EAME)

Tanto o olhar de dentro da EAME, como de fora desta comunidade a identificam como "diferente". Os "expressivos" (estudantes da EAME) afirmam a não conformidade com os padrões estabelecidos em relação às formas de ser, estar, pensar, sentir, fazer. Declaram o desejo de não simplesmente reproduzir os modelos "beto" ou "chunga", mas de expressar uma subjetividade peculiar que aspira autenticidade. A diversidade na EAME é vista como um valor que representa identidades e subjetividades originais e autônomas, construídas reflexivamente e ativamente pelos sujeitos. Os estudantes da EAME revelavam orgulho em não se adequarem completamente a padrões de estilo e identitários pré-estabelecidos, mas em tornarem-se singulares num processo de individuação e subjetivação. No entanto, como afirmou Estela, quem está mais próximo dos padrões habituais pode ser julgado por esta comunidade como "normal" e "básico", logo, associado a um estereótipo negativo.

Enquanto na ESAC o estilo beto tinha uma conotação positiva (jovem estudioso/a, "certinho/a", com "boa aparência"), na EAME as pessoas que se adequam a este estilo podiam ser vistas também como conservadoras e "homofóbicas", como no relato a seguir:

> **Ana Flor**: eu vou lhes dar um exemplo, um beto, mas daqueles betos mesmo de Cascais, ele é muito fixe, só que precisavam puxar assim por ele pra ter alguma conversa interessante e não ser aquele estereótipo que há dos betos. 10º ano, muita beto e não sei que, todos os dias polo *ralph lauren*, vocês sabem como é! [todas/os riem]. A família é contra tatoos e tudo mais, e no 11º ano o menino aparece em casa com duas tatuagens e já não é homofóbico! A minha turma fez um bom trabalho! Ele chegou a dizer que se tivesse um filho homossexual que o expulsava de casa, e eu: "-ok, falamos daqui a um ano!" Era aquele estereótipo mesmo típico de beto e hoje eu olho pra ele e fico, "-que orgulho! És o orgulho da nossa turma!" Hoje ele é um rapaz mudado e eu sinto que, não é que ele não fosse assim, mas devido às convivências que ele tinha em casa, devido à todo aquele ambiente, não deixavam soltar a sua personalidade em si. Nós agora falamos com ele e conseguimos ter uma conversa sobre a comunidade LGBT, que era o que ele mais atacava. Era falar mal dessa

> comunidade e nós, "-ok, vais passar um ano com esta turma!" Agora ele não tem preconceitos, ainda faz impressão se vir dois rapazes juntos, mas já não o ofende. Ele antes ofendia-se mesmo e nós dissemos: "-pare com isso! Ao pé da nossa turma não tens hipótese!"
>
> (Grupo Focal 6, EAME)

Marcos considera os estilos beto e chunga como "heteronormativos", pessoas sem uma personalidade autêntica, que se enquadrariam mais facilmente em um padrão estabelecido e se adequam a um estilo de vida já existente. Ele se descreveu como uma pessoa incomum e diferente, que está entre o que considera estilos extremos:

> **Marcos**: Aqui na escola temos os punks, eu tinha uma espécie de fascínio por eles; tenho na verdade. Há os punks e há os góticos. E há aquela massa estranha de pessoas que consideramos "normais"; eu considero-os heteronormativos. Não sei, acho que essa palavra lhes encaixa bem. Como os betos, os agrobetos, os chungas, os azeiteiros… São tipo, "pessoas normais", gajos e raparigas normais que andam com roupa da Bershka, ouvem música tipo rap ou hip hop ou o que tiver a tocar. São as pessoas "normais", eles hão de ter as suas distinções entre si, mas eu não sei distinguir, não me dou lá muito com eles [...].
> Isto [que vou falar] parece um bocado presunçoso, mas parece que há umas pessoas que são mais originais e estão ali mais no meio daqueles mais padronizados. E, eu não sei, eu acho que sou um bocado dessas pessoas (Entrevista, EAME).

Os expressivos desejam afirmar um aspecto singular e único de si mesmos, uma criação de si que escapa ao social. Em um processo de reflexividade e subjetivação, reivindicam a sua emancipação face a dimensões de controle e dominação social. Mas ao se afirmarem sujeitos de si, alguns encaixam as pessoas que consideram iguais e comuns em um estereótipo de sujeição, ou seja, criam uma norma de sociabilidade "diferente" e uma "tirania da maioria" na cultura de pares (Pasquier, 2005), exercendo pressão para que todas/os a obedeçam. Ou seja, ao reivindicarem a liberdade de ser quem são e de serem diferentes, acabam por condicionar as/os jovens a se adequarem à diversidade postulada.

Os diferentes estilos dos grupos de pares comunicam com frequência gostos musicais, ainda mais na fase juvenil, em que ouvir música é uma prática cultural recorrente e, como abordado, os chungas costumam ouvir rap ou trap. Marcos tem como referência o estilo gótico, que é uma ramificação do rock e do punk que se estabeleceu na década de 1980 e, segundo ele, apesar de não ter vivido na época de efervescência dos estilos rock, punk, gótico:

> **Marcos:** nós [a juventude contemporânea] vivemos [hoje] a herança dessa música, desse visual e desse estilo de vida [...]. Eu interesso-me muito por cultura gótica, interesso-me muito por cultura punk, interesso-me muito por vários estilos de música diferentes. Do punk, eu tiro os collants, as roupas mais rasgadas, a maquilhagem mais dramática, mais suja, mais "malfeita" e o cabelo mais colorido, aliás eu tenho tipo um moicano por causa dos punks que eu vi. É por isso que digo que eu tenho um fascínio pelos punks, porque eles são 100% punks, correntes, sempre sujos e com o cabelo

> sempre pra cima. E isso fascina-me um bocado. Do gótico, eu tiro uma parte mais dramática de vestir. O gótico tira muita expressão do cinema clássico, e os figurinos do cinema clássico dos filmes góticos eram mesmo impactantes e acabaram por inspirar as roupas que os góticos usam. Por isso, há muita renda e muito preto e muitas plumas, é tudo muito glamouroso e melodramático e triste. Há uma coisa que eu incorporo muito do estilo gótico que é a simbologia católica porque eu tive uma infância católica e eu gosto de referenciar isso e eu costumo usar terços e rosários. Isso é uma sátira ao catolicismo em si porque no catolicismo os rosários foram feitos para serem rezados e não usados como colar. Do gótico, eu retiro uma ironia do catolicismo. Do gótico, eu tenho a inspiração mais direta dos filmes, porque até os anos 80 houve muitos loucos icônicos de personagens góticos em filmes, ou personagens de filmes góticos. E também tiro muita inspiração pequenina de sítios diferentes. Tenho consciência que andar com um vestido de três metros de cauda e penas até o chão não é lá muito prático, mas se eu puder incorporar um bocadinho disso na minha roupa, talvez seja melhor ou mais glamouroso. É aquela maneira mais fabulosa de viver a vida, viver a vida como um espetáculo. São essas as grandes influências da maneira como eu me visto e parece que essa é uma opção obviamente *queer*, gay. Quer dizer, *queer* é um chapéu-de-chuva que funciona um pouco melhor que gay, mas pronto, gay funciona pra definir um certo estilo de vida, por isso, não sei, eu sou uma pessoa metade gótica, metade gay, metade artes, não sei, sou uma pessoa que anda por aí... (Entrevista, EAME).

A associação que Marcos faz do estilo gótico com as pessoas *queer* e com a arte *drag queen* (no relato abaixo) tem a ver com a afirmação da diferença, com o orgulho de ser considerado uma pessoa "estranha" e desconforme. A maquilhagem é vista por Marcos, não somente como uma forma de se adornar para ressaltar a beleza, mas na sua potencialidade artística, em que se experimentam cores, formas, texturas, desenhos, em que pode-se autotransformar e se "montar" em uma persona, uma personagem criada especificamente por uma pessoa que só ela a pode fazer. A *drag queen* é a persona do sujeito que a faz, ela é a sua máscara. Ela faz uma performance que contesta as normas de gênero, contradiz o que é esperado do comportamento de homens e mulheres, e esta subversão de gênero (Butler, 2015) possui um caráter propositado, é uma produção de gênero ativa que gera, intencionalmente, disrupção.

> **Marcos:** Eu sempre fui um rapaz muito afeminado, de ficar a experimentar os saltos e as roupas da minha mãe e ficava, tipo, "-Uh, fixe!". E foi a arte *drag* que me deu a inspiração de começar a usar roupas mais estranhas e começar a fazer a minha própria roupa, ou a começar a usar maquilhagem. Abriu a porta para eu ser uma pessoa mais visivelmente estranha. Quando fui introduzido às *drag queens*, comecei a ver a parte mais artística da maquilhagem, a maneira como ela pode ser usada como tinta, eu gosto de usar, gosto de experimentar. Se eu sair de casa sem maquilhagem, como por exemplo hoje, que eu estava com preguiça e não me apetecia, eu sinto que estou a expressar uma coisa diferente do que se eu sair de casa com maquilhagem, porque as pessoas olham para nós de uma maneira diferente. E, quando eu tô sem maquilhagem, eu sinto que, obviamente as pessoas estão a me ver de uma maneira diferente, porque tão a ver uma coisa que elas reconhecem um bocado melhor, um gajo "normal". Mas quando eu tô com maquilhagem mais dramática, a maneira que as pessoas olham pra mim, tipo, aquela coisa que elas olham e não me conseguem definir necessariamente (Entrevista, EAME).

É por meio do corpo que o gênero e a sexualidade se expõem aos outros, que se envolvem em processos sociais, que se inscrevem nas normas culturais e são apreendidos em seus significados sociais. E isto não implica única e exclusivamente a matriz do "masculino" e do "feminino", já que a produção da coerência binária é contingente e ocasiona permutações não correspondentes ao binário (Butler, 2006). Desta forma, Marcos comunica a sua performance de gênero *queer* por meio da sua expressão corporal, em que molda o seu corpo do jeito que deseja ser visto. Teresa, ora sente-se como uma rapariga, ora sente-se como um rapaz e adota estilos de roupa diferentes, a depender do gênero que quer expor:

> **Teresa:** eu só uso roupas pretas, e quando eu sinto-me como um rapaz, eu gosto de me vestir com roupas largas e mais descontraídas e, às vezes, sinto-me mais feminina e, quando eu quero mesmo, quando tô a sentir-me bem, eu gosto de vestir roupas justas, é do 8 ao 80, é totalmente diferente! Às vezes, são aqueles bodys e depois as calças por cima e outras vezes são calças dobradas a fazer calções/bermudas e uma t-shirt larga. A única coisa que eu não suporto é sutiã, apertam demasiado, e já não uso (Entrevista, EAME).

Teresa também se identifica com o estilo gótico e, da mesma forma que Marcos, o associa a uma celebração da diferença, são pessoas que gostam de comunicar seu jeito de ser incomum. Ela ressalta a importância da maquilhagem como um recurso que faz com que ela se veja como ela própria, do jeito que quer ser vista. A maquilhagem manipula as partes do seu rosto em que Teresa, intencionalmente, o reconstrói da forma como aprecia e em que expõe o seu estilo singular.

> **Teresa:** Eu sou gótica e os góticos vestem-se de preto, às vezes branco ou cores esquisitas, porque gostam de viver a vida, eles adoram a vida! Mas por serem diferentes, por terem nascido e já saberem que eram e seriam diferentes, não têm medo de sair à rua sendo totalmente extravagantes, sem qualquer complexo. Eu gosto de sair à rua e as pessoas olharem porque eu destaco-me, e eu pinto os olhos assim muito pretos porque eu gosto, porque eu quero ser assim e porque sei que ninguém mais vai ter os olhos assim nesta tonalidade e acaba por ser só eu. Mas eu sou uma gótica meio básica porque eu não tenho dinheiro pra comprar coisas esquisitas porque os góticos são muito elegantes, então, eu visto roupa normal, mas preta. Sou uma gótica, gosto de me vestir de preto, mas ao mesmo tempo, continuo a viver a minha vida como sempre vivi. Prefiro ver-me com maquilhagem, neste caso, é um ponto essencial porque eu sinto que não sou eu quando tiro. Eu olho no espelho e vejo a minha cara e sinto, ok, isto é um rosto, mas quando me pinto, aí é que eu olho e fico: "-olá, Teresa!" Eu já disse isso aos meus colegas, eles já me pediram "-ah, vem um dia sem maquilhagem", mas eu digo "-no dia que eu vir sem maquilhagem não sou eu" porque quando vocês me veem sem maquilhagem, tão a me ver nua, quando vocês me veem com maquilhagem, vocês tão a ver a mim. A maquilhagem tira aquelas pequenas coisas que eu não gosto, tira um bocado a atração disso, eu tenho sobrancelhas um bocado mal definidas, mesmo quando as faço, não são tão carregadas, então, o facto de eu as pintar por cima, eu gosto delas um bocado carregadas e gosto de as moldar da maneira como quero, se eu quiser só fazer este traço assim meio esquisito como tas a ver, eu faço porque é um lápis e eu tô a desenhá-las como quero, é como se eu tivesse a pintar um desenho. Tal e qual como nos olhos, os meus olhos são maiores

> do que propriamente eu gosto e eu posso preencher esse espaço todo com maquilhagem e isso é giro, é como se fosses pintar e, às vezes, eu acordo e me ponho a fazer misturas e a brincar com isso, ponho um bocado branco aqui nesta parte e de repente meto escuríssimo, acho que é mais pra tapar os defeitos que eu vejo em mim, pra depois me tornar eu, como eu sou (Entrevista, EAME).

O tema da maquilhagem também apareceu no relato de Leonardo, uma vez que ele sente-se melhor a utilizando, bem como a busca pela construção de um estilo "único" e diferenciado. Leonardo se afirmou como bissexual, ele tinha uma aparência andrógina e mantinha uma imagem original, como comentou sobre o seu estilo e o seu próprio gosto em relação às suas roupas, sobrancelhas, cabelo e acessórios:

> **Leonardo:** Eu gosto de roupa, música, um bocado de cultura não faz mal a ninguém… Eu gosto de calças largas, muitas correntes, algum acessório na cabeça, gosto muito de golas altas, mas por exemplo, no verão não dá pra usar muito golas altas, então, eu tenho golas altas de alças. T-shirts não gosto muito porque acho um bocado básico pra mim. Não sei, visto t-shirts quando é só pra sair, ir a algum sítio, porque ligo demasiado à minha imagem. Eu acho que meus pais gostariam que eu tivesse outro tipo de profissão sem ser design de moda, mas é uma coisa que eu quero mesmo e que eu procuro ser bom. Eu estou no curso de têxteis e é um princípio daquilo que eu quero prosseguir. Basicamente é isso: seguir a profissão que eu quero, ter a minha independência. Eu recebo muitos elogios pela minha roupa, e tenho consciência de que sei combinar, há também muitas roupas que eu idealizo na minha cabeça e que eu gostaria mesmo de produzi-las. Nesta fase da minha vida talvez eu produza mais, não pra vender, mas pra mim mesmo e, caso as pessoas gostem, talvez tentar repetir a mesma peça e vender [...].
>
> Eu me maquilho desde o sétimo ano, eu não saio de casa sem maquilhagem, então, liguei sempre muito à minha imagem. A primeira vez que eu usei base foi, o meu irmão também tinha acne e tirou uma base da minha mãe. Então, eu também comecei a ter acne, vi aquilo na casa de banho e fui experimentar e depois fui usando outras coisas, não só da minha mãe, mas também da minha tia, e agora eu próprio compro a esta altura da minha vida. Eu não me sinto bem sem maquilhagem, mas acho que é um exagero usar todos os dias, sempre saí de casa de maquilhagem para procurar me sentir bem… Mas este ano comecei a ir pra escola sem maquilhagem. Não me sinto bem, mas é um alívio não ter maquilhagem na cara. Se eu tiver maquilhado, com a roupa que eu gosto e confortável, acho que gosto de mim próprio. Mas se tiver sem a maquilhagem, já é um ponto a menos na minha autoestima. Gosto das minhas sobrancelhas. Já quase não tenho nenhuma, porque eu estou sempre à procura de ser diferente, não gosto de ser igual às outras pessoas, então, tirei mais as minhas sobrancelhas pela estética e acho que, sendo uma coisa que pouca gente tem e por não ser tão comum, eu gosto, porque é uma coisa única minha. Eu tenho a minha própria perspectiva dos meus gostos e não é assim tão direta como as outras pessoas. Por exemplo, vejo nas ruas imensas pessoas com estilos muito diferentes ou com estilos muito idênticos e, não sei, eu acho mais bonito sermos demasiado únicos do que sermos demasiado comuns. Quando eu corto o meu cabelo da maneira que eu corto, ou a minha roupa, a minha família pergunta sempre "-que moda é essa? Por que cortas o cabelo desta maneira? Está na moda?", mas nunca foi por isso, foi sempre aquilo que eu gosto e a minha maneira de fazer tudo. Por exemplo, o meu cabelo é à minha maneira e eu raspo a parte que eu quero, corto a franja da maneira que eu quero, as minhas sobrancelhas, eu corto-as até onde eu quero. É tudo com base naquilo que eu quero e no meu gosto (Entrevista, EAME).

A maquilhagem é uma forma de fazer e produzir o corpo ativamente, que possibilita uma mudança na maneira com que o sujeito se percebe e na forma como as outras pessoas o percebem. Segundo Butler, o sujeito-corpo o faz e o refaz "diferentemente, tanto dos nossos contemporâneos, como dos nossos antecessores e sucessores". O corpo é uma construção social porque traduz possibilidades e significados históricos e "é sempre uma corporalização de possibilidades, tanto condicionadas, como circunscritas por convenções históricas" (Butler, 2011, 72-3). O corpo "excorpora" identidades emancipatórias (Ferreira, 2013) e a maquilhagem encenada permite ressaltar, modificar e esconder diferentes aspectos do rosto em uma reconstrução facial reflexiva, autoral e criativa que expressa a maneira única de ser.

A materialidade corporal representa identidades construídas pelos sujeitos em interação. A identidade racial também pode ser expressa pelo corpo, pois como atesta Gomes (2003), o corpo é uma linguagem que comunica pertencimentos raciais e pode ser considerado como um suporte da identidade negra, sendo o cabelo crespo um forte ícone identitário. O cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo, em diversos grupos de indivíduos ele é tratado e manipulado. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo identitário. Pelos discursos abaixo, pode-se observar como Bianca e Rodolfo, que são jovens afrodescendentes, dão importância ao cabelo crespo para expressar suas identidades aos outros:

> **Bianca:** Quando passei o problema de bullying no 6º ano, eu tinha um problema de acne também e eu andava com o cabelo sempre preso, sempre! Sempre, sempre preso com rabo de cavalo e depois metia água nas pontas, nem se via como eram os caracóis, nem eu sabia que eu tinha muitos caracóis! Eu tinha o cabelo natural e minha mãe me fazia tranças no cabelo e usava aquelas tranças com missangas, sempre com o cabelo preso, nunca tinha o cabelo solto porque era difícil, ficava aquela coisa! E comecei a esticar o cabelo porque a minha mãe tem o cabelo esticado, ela sempre esticou e as minhas tias também, então, eu achava que tinha de esticar o cabelo, toda gente dizia que era bonito e comecei a esticar, e fiquei mais ou menos dois anos a esticar e desfrisar o cabelo. Depois, eu fiz uma viagem para a terra do meu pai [São Tomé e Príncipe], que eu costumava ir todos os anos e minha mãe não foi (ela que esticava o meu cabelo) e começou a cair muito cabelo porque eu ia à praia e à piscina todos os dias. Quando eu voltei, assim que cheguei da viagem, fui tomar banho e vi que o meu cabelo tava assim pequenino e disse "-mãe, corta o meu cabelo que eu já não aguento mais!" E ele nem fazia caracóis! O meu cabelo não fazia caracóis na altura e a minha família não apoiava que eu o deixasse natural e diziam "-mas que cabelo é esse?" porque tava, vá, "cabelo de preto", como dizem, e não fazia caracóis, "-eu não percebo a moda, Bianca", por acaso foi quando o *black power*[55] começou a surgir, elas achavam que era um *black power* e não gostavam, o meu padrasto gozava comigo (na brincadeira) e depois a minha mãe dizia "-já tá na hora de esticares esse cabelo, já

[55] *Black Power* é o estilo de cabelo afro, penteado popular entre as pessoas negras, que deixam o cabelo natural crespo ou cacheado, e também slogan político, símbolo de resistência e empoderamento das pessoas de ascendência africana. O movimento *Black Power* foi proeminente no final dos anos 1960 e início dos 1970 nos Estados Unidos, enfatizando o orgulho racial e a criação de instituições políticas e culturais negras para cultivar e promover interesses coletivos e avançar valores negros.

> cresceu", e eu dizia "-não!" Eu sempre me importei com a opinião dos outros, mas isso foi a única coisa que eu não deixei que ninguém interferisse, mesmo as minhas amigas, "-o teu cabelo parece um brócolos, o teu cabelo parece que vais com uma frigideira na cabeça", mas foi a única coisa que eu consegui, consegui! O meu cabelo fez os caracóis, passou a fase da transição capilar até o produto todo [que eu usava para esticar] sair do cabelo, cresceu, as minhas tias viram que o meu cabelo tava bom e disseram que tava lindo e fizeram o mesmo no delas, agora quase todas elas tão com o cabelo encaracolado também! Eu sempre fui uma rapariga que na parte da beleza eu faço tudo, faço as minhas sobrancelhas, eu me penteio, essas coisas todas. Agora elas [a mãe e as tias] dizem "-tás tão melhor assim!" Por acaso, noutro dia estiquei o cabelo, já não esticava há cinco anos, então as pessoas "-Bianca, não pareces a mesma!", as minhas amigas dizem "-não vais deixar o teu cabelo normal?", depois outros dizem "-tás mais bonita assim!", mas eu, sinceramente, prefiro-me assim [com o cabelo natural]. Hoje em dia eu me acho bela, antes não (Entrevista, ESAC).

> **Rodolfo:** Eu tô deixando crescer o meu cabelo pra fazer algumas alterações, vou deixá-lo encaracolado. Em criança, eu tinha o [cabelo] afro e eu sempre gostei, mas minha mãe cortava porque ela tinha preguiça de trançar. Eu quero reviver os tempos [de quando eu vivia em Angola], deixar [o cabelo] crescer, me deu saudades..., eu vi as minhas fotos em pequeno. Depois, vi que meu cabelo era afro e senti saudades de ter afro! Acho mais bonito (Entrevista, EAME).

Ambos começaram a perceber na adolescência que poderiam se sentir melhor com o cabelo natural e expressar uma identidade associada às raízes e culturas dos seus respectivos países africanos de origem. No caso de Bianca, a transição capilar teve que ser feita para voltar à estrutura natural do fio do cabelo, que estava esticado, e no de Rodolfo, ele precisava esperar o cabelo crescer. O cabelo e o estilo são linguagens do padrão estético que Bianca e Rodolfo procuram expressar, ela se inspira em "mulheres pretas norte-americanas" que são empresárias e se vestem de forma elegante; ele se inspira em cantores de rap e têm como referência os rappers e suas letras para comunicarem suas identidades feminina e masculina negras:

> **Bianca:** Quando eles [no grupo focal] tavam a falar dos betos e não sei que, eu não sou de nenhum grupo desses porque eu não sigo moda nenhuma, eu sou eu, não tenho nada a ver com ninguém. Eu acho que se fosse me identificar com um estilo, sou muito mais pro lado das Américas do que para aqui, eu acho que é o que mais me inspiro. A costura[56] deles, adoro! Das americanas, principalmente das pretas americanas! Adoro como elas se vestem! As mulheres empresárias, adoro aquelas mulheres pretas empresárias, adoro como elas se vestem, a postura delas, o trabalho! Eu tenho um estilo assim meio social, eu chamo de elegante, eu gosto de me vestir elegantemente. Adoro usar saias, odeio usar calças, só se forem sociais, prefiro usar saias sociais, vestidos, adoro! Se eu pudesse, andava sempre de salto, mas eu não ando, tô na escola! Eu venho de tênis pra escola ou com alguns sapatos sociais, que também uso, o que é diferente, porque nesta escola ninguém usa [esse tipo de sapato] e eles olham um pouco pra mim, mas eu não me importo com a opinião deles, sinceramente! (Entrevista, ESAC).

> **Rodolfo:** Eu gosto de quase todos os estilos, às vezes venho tranquilo [para a escola], às vezes, venho mais formal, eu tento criar o meu próprio estilo. Tento misturar vários estilos e sai o meu próprio estilo. Eu gosto de usar aquelas camisas grandes e ponho

[56] Bianca estudava artes, tinha interesse por moda, desenhava sapatos e desejava criar uma marca própria, portanto, quando ela menciona a "costura" norte-americana, está a se referir à moda e ao vestuário.

> umas calças pretas, às vezes, tem rappers estampado ou até letras de música rap na t-shirt (Entrevista, EAME).

O desejo de obter reconhecimento através do pertencimento racial se faz presente nos relatos, em que ambos buscam associar a beleza com a cor da pele escura e o cabelo crespo. A agência e a capacidade crítica desta e deste estudante fazem com que ambos desejem construir um estilo próprio e questionem o padrão de beleza branco de cabelo liso. Como discutido no capítulo anterior, a cultura digital imagética promoveu o aumento da difusão de vozes e de imagens de corpos diferentes e conferiu visibilidade de grupos que não tinham tanta representatividade (Miskolci, 2016). A possibilidade da maior diversidade e visibilidade social contribui para que estes jovens produzam o ato corporal intencional de expor o cabelo afro e construam subjetividades e identidades autônomas.

Em relação aos padrões de beleza corporais, a magreza tende a ser mais valorizada do que o corpo gordo e os pêlos no corpo não são usuais nas mulheres, já que estes estão associados ao corpo masculino. Mas como o corpo é uma matéria sócio-histórica, existem formas distintas de usá-lo, vivê-lo e produzi-lo, que vão expressar identidades dentro ou fora dos padrões de beleza vigentes, ou seja, é possível incorporar e se enquadrar ou excorporar e inovar. Na EAME, uma rapariga gorda de cabelo azul vestia um *body* de costas nuas, minissaia rodada e collant de rede/ meia-calça arrastão. A gordura das costas, braços e pernas sobressaía, mas ela parecia à vontade porque andava naturalmente pelo ambiente escolar (nas outras escolas não era comum as raparigas gordinhas usarem roupas que mostravam o corpo). O ambiente escolar da EAME permitia a aceitação e a exibição do corpo gordo com maior liberdade.

Na contramão dos condicionamentos impostos, o depoimento de Teresa sobre os pêlos no seu corpo revelam uma tendência para um modelo estético natural, em que as mulheres e as pessoas não brancas, gordas, *queers*, com incapacidades/deficiência desejam o reconhecimento das suas imagens, que comunicam a diversidade dos corpos e das formas de exibí-los:

> **Teresa:** vou falar de um caso pessoal que é o pêlo no corpo. Muitas mulheres são contra e dizem "-ah, isso é feio, ficas feia, os homens não gostam!" e coisas clichês que muitas vezes dizem, olham e criticam, mas não perguntam por quê. Os homens podem e nós não, mas no entanto, para elas, como foi sempre norma, tende continuar a ser, e fica feio e ponto final.
>
> (Grupo Focal 7, EAME)

A expressão corporal é, portanto, socialmente modulável aos diferentes contextos e processos discursivos. Os processos corporais envolvem, tanto a incorporação, a conformação social e a socialização, como a "excorporação", enquanto instância de contrapoder e

confrontação. Essas dinâmicas de excorporação (Ferreira, 2013, 510) foram observadas nas ações corporais emancipatórias em que os jovens fizeram uso do corpo de forma reflexiva, intencional e criativa a fim de expressarem identidades, em um processo de construção de si - para si e para os outros (intrassubjetivo e intersubjetivo). As performances corporais autônomas são resultado da reflexividade, da autodeterminação dos sujeitos e da construção de subjetividades emancipadoras.

Após analisar o ambiente escolar no que diz respeito aos estilos juvenis e as performances corporais que comunicam identidades, aos discursos sobre a padronização e a diversidade expressiva nas comunidades discentes e como as experiências escolares influenciam na imagem e representação das/os jovens, será abordado a seguir a visão dos jovens sobre a construção de relações afetivas e sexuais.

3. Corpos em experimentação: gênero, afetividade e sexualidade

Com a ampliação das interações e vivências no espaço público, os adolescentes passam a conhecer novos lugares, ideias, pessoas e a experienciar novos eventos, práticas, situações. Estas vivências levam também a descobertas e a reflexões sobre as construções sociais estabelecidas em torno da sexualidade e do gênero. À medida em que os jovens valoram e dão sentido às suas sensações, emoções, desejos e prazeres corporais em processos contextuais e relacionais dos seus corpos em experimentação, vão construindo – e desconstruindo – suas identidades de gênero e sexuais.

No questionário aplicado nas sessões dos grupos focais, as/os participantes responderam uma questão sobre desejo e atração por outras pessoas. Como mencionado no capítulo III, aproximadamente, 32% do total das/os participantes não se declarou heterossexual e a maior diversidade de respostas se destacou entre os jovens da EAME. Ana respondeu não sentir atração sexual, e atribui este facto a uma questão física, um acidente que ocorreu com ela na infância. Ela era uma rapariga ligada às questões ambientais, aos animais e às artes, gostava de fazer programas em locais de natureza exuberante e em praias e mencionou um caminho de descoberta de uma sexualidade associada ao seu amor pela natureza:

> **Ana:** Eu acho que o sexo afetivo começa sempre em nós, gostarmos de nós. Mas eu não ligo muito a isso, não sinto prazer porque quando eu tinha dez anos eu tava a tomar banho com minha mãe e minha irmã. E eu estava de cócoras, quando de repente caí com as pernas abertas. Me rasguei e o meu osso rasgou a minha uretra, etc etc… então tive operada durante um mês para tentar reconstituir. A queda foi tão grande que perdi a sensibilidade. Por isso é que eu não sinto assim muita vontade de fazer

> sexo. Se calhar, tenho mais atração sexual por outro tipo de coisas, outro tipo de gestos do que propriamente sexo, mas ainda não descobri. Por exemplo, eu vi um filme que um homem era paralítico e ele também não sentia prazer. Eu faço [sexo] pro prazer do meu namorado e não me importo. Você já ouviu falar de ecossexual? É quando você sente-se atraído mais pela natureza (o mar, plantas, ou um animal). Eu sinto mais isso (Entrevista, EAME).

Rodolfo respondeu que sente atração por "pessoas de qualquer gênero" no questionário aplicado. Pode-se considerar a hipótese de que ele entendeu por "qualquer gênero" o que habitualmente se diz como "qualquer tipo de pessoa". Ele disse na entrevista que só se sentia atraído por raparigas, no entanto, não afasta completamente a possibilidade de vir a interessar-se por pessoas com qualidades pessoais que ele valoriza, mesmo que não sejam raparigas, como fica claro na sua fala:

> **Rodolfo:** Eu gosto de raparigas curiosas e inteligentes. Raparigas que me cativam, me desafiam, que tentam com que eu seja melhor [...]. Eu não me interesso por rapazes, por enquanto é só por raparigas (Entrevista, EAME).

De forma semelhante, Fernando respondeu que sente atração por "pessoas de qualquer gênero", mas apesar de só ter se apaixonado por raparigas, afirma que ainda está se descobrindo e que repara em alguns rapazes que considera interessantes. Neste caso, a resposta possibilitou ser marcada por participantes sem uma definição de orientação sexual específica, pois algumas/ns ainda estão em um processo de autoconhecimento e experimentação, como Fernando:

> **Fernando:** Eu apaixonei-me duas vezes, a primeira vez foi no 1º ciclo, eu gostava de uma rapariga, só que ela não gostava de mim, gostava do meu melhor amigo. Depois, foi uma outra rapariga, depois ficamos amigos e correu tudo bem, mas nunca tive namorada.
> **Moderadora:** Mas tens atração por pessoas de qualquer gênero, como respondeste no questionário?
> **Fernando:** É que eu ainda não percebi muito bem isso, se gosto de rapazes ou raparigas… ainda estou a descobrir... Mas eu costumo gostar mais sério de raparigas. E têm rapazes que às vezes acho giro! (Entrevista, ESAC).

Para Jorge, afirmar-se como bissexual foi um passo anterior antes de ele se assumir como gay, pois teve namoradas e era como se a bissexualidade fosse mais subtil/sutil e causasse menos discriminação que a homossexualidade. No diálogo sobre o assunto, sua colega Teresa comenta sobre a homofobia e o estereótipo da homossexualidade, que leva algumas pessoas a usarem as palavras "gay" ou "lésbica" como uma agressão, como ela própria fez na infância:

> **Jorge:** antes de eu mesmo saber oficialmente [que eu era gay], a minha mãe e o meu pai sabiam desde que eu nasci, não era por nada que eu gostava de ver as revistas do *Men's Health*, eu gostava do Ronaldo [Cristiano Ronaldo]. Eu sempre fui uma pessoa com uma tendência sexual completamente diferente, apesar de já ter tido duas namoradas antes. Eu acho que só dizia que era bissexual como uma espécie de escudo pra não aceitar que eu realmente era gay.
> **Teresa:** a idealização perfeita é o príncipe e a princesa. Eu antes achava que a homossexualidade poderia ser usada como uma ofensa. E sentia-me mal quando, eu lembro que faziam *bullying* comigo na altura e me chamavam de lésbica. O facto de ter essa heteronormatividade leva a pessoas que, como nós, têm de tudo menos de hétero, mas acabam por se sentir mal porque no passado foram completamente homofóbicas e não é muito agradável eu pensar que eu chamava "gay" como uma ofensa a alguém...
>
> (Grupo Focal 7, EAME)

Jorge, que é gay, e Teresa, que é bissexual, afirmaram, na conversa abaixo, já terem idealizado se enquadrar em um projeto de relação heteronormativa e de "família tradicional", pois incorporavam padrões sociais vigentes da heterossexualidade, percebida como norma. Sílvia se afirmou bissexual, apesar de não ter tido relacionamentos com raparigas e não pensar em seu futuro com uma rapariga, devido a uma construção social de amor romântico, casamento heterossexual e filhos estabelecida em sociedade que dificulta algumas/ns jovens a viverem seus relacionamentos afetivos e sexuais com maior liberdade:

> **Sílvia:** eu até agora só tive relacionamentos com rapazes, mas eu sinto-me atraída a mulheres, mas não consigo imaginar pra mim um futuro ao lado de uma mulher, ou seja, eu não vou ter um relacionamento com uma mulher mais do que algo carnal, talvez, porque sinto que quando tenho um relacionamento com alguém, eu quero casar e ter filhos com essa pessoa e eu não imagino [isso com uma mulher].
> **Teresa:** podes continuar a ter e fazer a fertilização *in vitro*.
> **Sílvia:** eu sei que há todas essas opções e eu não digo que não as poderei ter, mas eu gosto de imaginar pro meu futuro (e não sei se tô a discriminar alguém ou não), eu gosto de imaginar um marido e filhos e não tá de todo relacionado à homofobia e nem nada do gênero, eu acho que eu era capaz de tar com uma mulher, mas não sei, não consigo desconstruir-me socialmente ao ponto de me imaginar construir uma vida, uma família a volta de tantas coisas que eu poderia fazer com um homem, sei lá, quanto aos padrões aceites.
> **Jorge:** eu já pensei como tu, eu sempre tinha aquela idealização, "-ah eu quero casar com uma mulher, ter filhinhos, casar no convento de Mafra e viver feliz pra sempre!"
> **Teresa:** essa foi uma das minhas maiores ilusões, Jorge! A minha maior ilusão foi eu achar que eu olhava pras raparigas só porque eu desenhava e queria saber como eram os corpos delas! Enganei-me completamente! [risos]
>
> (Grupo Focal 7, EAME)

A seguir, Carol relata sobre a sua experiência como bissexual e Teresa e Marcos expõem suas vivências em relação à sexualidade e ao gênero, diferentes do padrão heterocisnormativo. Teresa se identifica como bissexual, Marcos se afirmou gay em alguns momentos e bissexual em outros. Quanto ao gênero, ela escreveu "gênero indefinido" e ele "agênero" no questionário que responderam na sessão do grupo focal.

Carol: Eu já tive namorado e namorada. Namorados acho que tive…. Uns cinco, por aí… E namoradas tive quatro. Neste momento, eu gosto de raparigas e rapazes, eu atraio-me por qualquer pessoa que eu achar que é interessante. Eu tive que experimentar os dois pra saber realmente quem me atraía e acho que aí eu comecei a crescer porque ganhei outro tipo de mentalidade. Ok, eu gosto de raparigas, eu gosto de rapazes e posso dizer porque é que gosto, porque já tive essa experiência. Mas também é verdade que antes de experimentar os dois eu já dizia que me sentia atraída pelos dois sexos. Portanto, foi só uma confirmação. Eu tinha 14 anos, foi a minha primeira namorada e pensava, "-eu acho que gosto dos dois sexos, gosto de raparigas também…" Eu comecei a me descobrir mais quando comecei a ver vários filmes e séries onde havia gays e lésbicas e comecei a ficar muito apaixonada e a achar tudo lindo e acho que foi aí que comecei a querer saber mais e pesquisar mais sobre isso. Depois, comecei a ir às *Prides*[57] e tudo ajudou-me um pouco (Entrevista, EAME).

Teresa: Sendo bissexual, tive namorados, mas só tive paixões por raparigas porque elas não querem nada comigo, elas nunca, todas as raparigas que gostei, só gostei delas e sempre tentei ver se dava alguma coisa, mas não, então simplesmente tô à espera de ver se alguma sente o mesmo por mim. Mas isso é um dos casos que me faz sentir um bocado mal porque a minha mãe diz-me que eu não posso alegar que sou bissexual se nunca tive experiência com nenhuma rapariga e eu fico "-mas eu já me apaixonei por uma!", então supostamente as pessoas hétero não sabem que são hétero até descobrirem, é isso? A minha mãe, às vezes, faz-me sentir que eu não sou bi porque só tenho mesmo paixões e nunca tive experiência, eu me sinto uma falsa bissexual, mas já me disseram, "-não precisas, se pensas em ter relação com raparigas, tanto como tens com rapazes, então tu és bissexual!" Portanto, eu acho que sim, que sou, eu gosto de pensar que sou e eu acho que me identifico assim. Eu gosto de pensar que sou bigênero, eu sinto-me bigênero e identifico-me como tal, mas ao mesmo tempo é *genderfluid*, só que como eu disse, há pessoas que não aceitam, acham que é um pouco a gozar com os transgêneros, eu gosto de pensar nos dois, às vezes sinto-me mais masculina, outras vezes mais feminina, eu não me importo que troquem o artigo [definido], é um bocado difícil às vezes, mas não me importo que troquem os artigos, e até mesmo o meu nome, eu gostava às vezes que me tratassem por outro nome masculino, mas não de forma estúpida e desrespeitosa, como uma vez me fez um ex-namorado meu. Por isso é que eu pus gênero indefinido [no questionário], porque às vezes sim, às vezes não, *genderfluid* passa por todos, umas vezes feminino, outras masculino, outras vezes nenhum, outras vezes os dois e é assim que eu me sinto, então a indefinição é boa, pode se passar por tudo e ninguém tem que questionar. Por muito que eu já tivesse algumas tendências pelos dois gêneros, só depois de ter acabado o meu namoro que eu realmente vi que havia dias em que eu não me sentia rapariga. O sexo foi uma descoberta e ajuda a descobrir alguns focos que eu gosto, algumas coisas que eu posso dizer "-eu gosto disso" e descobrir-me a mim mesma (Entrevista, EAME).

Marcos: Eu comecei a viver a minha vida como um rapaz heterossexual, como todos, e ao longo da minha vida, eu fui percebendo que me identifico como bissexual, no sentido em que sinto-me atraído por vários tipos de pessoas que variam em gênero ou expressão. Foram nestes três anos [na EAME] que eu me fui descobrindo a mim próprio porque este é um ambiente em que as pessoas são expostas a conceitos novos muito facilmente. Eu ainda vim pra esta escola a pensar que era uma pessoa relativamente "normal", eu ainda pensava que era só uma pessoa hétero que gostava de artes e era estranha, mas não, esses três anos ajudaram-me a descobrir, tipo, "ok, eu não tenho que renegar essas partes de mim, eu posso aceitá-las", porque aqui há espaço para fazer isso e aqui há acesso a um outro tipo de conhecimento, que onde eu estava antes não havia. Esses três anos vieram para me expor a conceitos novos e para

[57] Marcha do Orgulho LGBTQIA+, que ocorre anualmente em 28 de junho e marca a resistência na revolta de *Stonewall Inn*, nos Estados Unidos, em que após uma violenta abordagem policial no bar que deu nome à rebelião, o público LGBTQIA+ que frequentava o local se insurgiu.

> eu conseguir me descobrir. Eu acho que, se tivesse ido pra secundária aonde foram os meus colegas, acho que o problema teria continuado, acho que não teria havido muita mudança. Esta é uma escola muito característica e eu conheci aqui pessoas que foram muito importantes para o desenvolvimento de minha pessoa. E essas pessoas, se eu estivesse na outra secundária, não estaria ao pé dessas pessoas e não teria havido essas conversas com essas pessoas que me mudaram. Por isso, acho que aqui foi crucial no meu desenvolvimento. É bom falar com pessoas novas, descobrir coisas novas, pesquisar coisas novas, ser exposto ao máximo de conceitos diferentes possíveis para poder perceber com o que consegue se identificar [...].
> Há muita gente que faz distinção entre bissexual e pansexual. Bissexual é quem gosta dos dois ou mais gêneros, e pansexual costuma ser quem gosta das pessoas, independentemente do gênero. Eu só não me considero pansexual porque eu sinto que, tipo, eu não tenho a capacidade de amar toda a gente, por isso, não me considero pansexual, porque eu sei que, eventualmente, eu vou encontrar uma pessoa com a qual eu não me conseguiria sentir atraído. Pois é isso, identifico-me como bissexual. Eu ainda me sinto atraído por raparigas, mas agora eu procuro características diferentes nas pessoas. Às vezes, já não me interessa se as pessoas são raparigas ou rapazes ou o que quer que seja. De facto, o que interessa pra mim é a tal mundivisão, é sermos pessoas compatíveis em termos de ética (Entrevista, EAME).

Carol contou que experimentou "os dois sexos" e as práticas afetivas e sexuais atestaram a sua atração por rapazes e raparigas. Teresa não precisou ter relações sexuais com raparigas para se afirmar como bissexual, apesar de sentir atração por mulheres, ainda não conseguiu namorar nenhuma. Marcos sente-se atraído por pessoas com gêneros diversos, mesmo tendo tido apenas uma experiência sexual com um rapaz, como ele relata:

> **Marcos:** Eu já não sou virgem, eu perdi a minha virgindade o ano passado numa situação um bocadinho caricata e estranha com um outro rapaz que também é assim afeminado e estranho, por acaso, amigo de uma amiga minha. E não voltei a ter sexo depois disso. Dessa experiência, eu percebi que nós nunca devemos fingir os nossos sentimentos. Eu conheci esse rapaz através de uma amiga da minha turma e nós começamos a falar somente por mensagem e já estávamos a agir um com o outro como se fôssemos namorados. E vinha uma vozinha na minha cabeça, tipo, "tu não conheces este gajo, não devias mandar coraçõeszinhos e dizer que tás à espera dele, e coisas, etc, etc". Eu não fui honesto com as minhas próprias emoções e, eventualmente, marquei um encontro com este rapaz e tínhamos acordado que íamos ter sexo, o que é um bocadinho estranho porque só íamos ter nos visto algumas horas antes de fazermos a coisa, e acabei por me arrepender ao último momento e fingir. Nós já estávamos na casa e estávamos nas preliminares e… ok, há uma doença chamada narcolepsia em que as pessoas têm uma condição em que de vez em quando adormecem porque estão em situações de estresse ou o que quer que seja…. E eu estava prestes a fazer a coisa e eu tava com tantos nervos porque eu não sabia o que que eu tava prestes a fazer, ou porque eu me meti nessa situação, e eu fingi que tinha narcolepsia porque pensei, "ok, tenho uma maneira de lidar com isto que é: vou fingir que estou a dormir", e pronto. Entretanto, eu voltei a acordar e expliquei-lhe esta cena (que na verdade eu não tenho, mas naquela situação fingi que tinha), e depois fui dormir a sério e depois acordei de manhã, já com os meus pensamentos um bocadinho mais organizados e pensei "ok, eu não tenho sentimentos perante esta pessoa, mas já que estamos nesta situação e eu estou extremamente curioso, vamos ver o que acontece", e então, pronto, aconteceu ali. Tenho a noção que é preciso ter uma visão saudável ante o sexo e é preciso aprender e ter a certeza de que se está a fazer a coisa da maneira saudável e segura. E, a partir daí, experimente-se tudo, faça-se tudo que pode ser. Eu sempre digo que sou um experimentalista, vou fazer tudo pelo menos uma vez e depois é que eu decido se gosto ou se não gosto e, se ainda não souber, faço de novo até saber (Entrevista, EAME).

Esta experiência mostra o quanto a primeira relação sexual pode causar expectativas, curiosidades, ansiedades, que fazem com que ela não corra como o idealizado. Como um "experimentalista", Marcos deseja experimentar de tudo para então decidir o que gosta. Os relatos dão a conhecer o processo de hesitação, instabilidade, dúvidas, aceitação e inseguranças que ocorrem na fase juvenil, enquanto os corpos em experimentação vivenciam a sexualidade. Na juventude, o modo ensaístico se intensifica e a experimentação está ligada à novidade e à ampliação das situações vivenciadas no espaço público. A aprendizagem através da ação contínua e da realização dos testes, provocam a construção da identidade sexual e de gênero. Como afirmou Fernando, a novidade da experiência faz conhecer novos aspectos de si próprio, e o sexo é uma das grandes novidades experimentadas na adolescência:

> **Fernando:** Pra nos conhecermos melhor, temos que fazer algo completamente novo, tipo, fazer um desporto, teatro, no verão ires pra algum sítio diferente, porque fazendo coisas novas tu acabas descobrindo novos lados de ti próprio... Eu ainda não tive uma experiência sexual e ela é completamente nova [na adolescência], nunca se experienciou nada assim, é aquela grande novidade, por isso, as pessoas começam a se descobrir mais, não é propriamente o ato, mas o facto de ser novo (Entrevista, ESAC).

Ainda que o ato sexual não seja necessário para uma definição fechada da orientação sexual, ele é uma experiência de autoconhecimento e de consciência corporal importante na construção das identidades sexuais e de gênero, mesmo quando se diz que pretende-se esperar mais um pouco para este momento. Em relação às experiências sexuais, há uma curiosidade nesta fase da vida, uma vontade de se descobrir e de experimentar as novas sensações e prazeres que o sexo pode proporcionar. Em suas buscas e descobertas sobre sexo e prazer, os jovens vão conhecendo melhor os seus corpos e obtendo informações sobre as práticas sexuais. Na conversa abaixo, Jorge constata que a sexualidade feminina é diferente da masculina e considera, neste caso, as mulheres privilegiadas:

> **Jorge:** isto que eu vou dizer não é uma coisa de maior poder, é mais, tipo, privilégio. As mulheres têm mais privilégio [no sexo] que os homens, que é uma coisa que eu descobri. Ao contrário, os homens quando estão em seu momento de prazer, depois de atingir o orgasmo, o seu cérebro faz uma pausa e fica completamente desligado de qualquer estimulação dos órgãos genitais, enquanto as mulheres podem ter múltiplos orgasmos, muito mais que o homem, portanto, elas podem ter muito mais prazer.
> **Teresa:** não sei até que ponto isso nos ajuda, quando não tens ninguém, não sentes nada! [risos]
> **Jorge:** depende, há várias pessoas, há pessoas que só tem sexo consigo mesmas! [risos]
>
> (Grupo Focal 7, EAME)

Os depoimentos a seguir retratam sobre como as interações afetivas, sexuais (e também as amistosas) e a relação com "o/a outro/a", que é diferente "de mim" são pedagógicas e fazem parte de uma ética de experimentação tateante que contribui para o autoconhecimento e a construção de si:

> **Leonardo:** Fazer sexo é uma coisa essencial para se descobrir, se calhar, o mínimo dos mínimos não é suficiente para uma pessoa que está curiosa entre os dois sexos. Por isso, em questões de descobrimento, a relação sexual é essencial (Entrevista, EAME).
>
> **Teresa:** os relacionamentos afetivos e sexuais são tão importantes que eu sinto falta! [risos]
> **Estela:** uma das razões para termos relações afetivas e amorosas é conhecermos alguém intimamente e essa pessoa conhecer-nos intimamente. Se calhar, por causa dessa pessoa conhecemos coisas sobre nós que não sabíamos antes e essa pessoa aprende e transmite-nos o que nós somos. E, se calhar, conseguimos isso numa relação com mais pessoas, numa relação poliamorosa, mas ao mesmo tempo é uma experiência diferente, já vi outras pessoas dizerem que nós temos várias coisas de tudo, então porque não termos também várias pessoas com quem temos uma relação? E acho que toda gente devia, não tô a dizer que toda gente devia experimentar tudo, mas eu acho que devia…
> **Sílvia:** mas quebra completamente aquele estereótipo da sociedade que é um homem, uma mulher e os filhos… eu não consigo me imaginar numa vida poliamorosa porque eu me imagino construir uma vida ao lado de uma pessoa, e não com várias pessoas em simultâneo.
> **Tais:** tanto amizades como relacionamentos amorosos, sexuais ou qualquer coisa ajudam-nos a descobrirmos a nós mesmos e a perceber como funcionamos, como é que nos relacionamos com as pessoas, o que é que nós achamos sobre elas, ou seja, ajuda-nos a descobrir a nós e a aprender sobre nós, e isso é importante porque vivemos numa sociedade e precisamos de aprender como havemos de viver nela. Pronto, é isso que é ser jovem. E isso é importante porque nós sozinhos não aprendemos nada, precisamos de pessoas que se relacionem conosco para aprendermos sobre tudo e para termos a capacidade de sermos melhores pessoas.
>
> (Grupo Focal 7, EAME)

No Grupo Focal masculino da ESOP, os rapazes falaram sobre a importância do sexo na vida, embora Levi, de 15 anos, tenha declarado ser "virgem". Os valores de virilidade e da masculinidade tradicional possuem uma presença forte nesta escola, como destacado neste texto, mas Levi não teve problemas em afirmar que ainda não tinha tido esta experiência, mostrando ser um rapaz diferente, e o grupo o respeitou:

> **Martim:** o sexo é das coisas mais importantes na vida.
> **Moderadora:** vocês concordam?
> **Diogo** e **Edimar:** concordo.
> **Levi:** eu sou virgem!
> **Martim:** ainda vai dar tempo! [risos]
> **Edimar:** é importante pra ter uma boa química com a pessoa, melhorar a amizade.
>
> (Grupo Focal 2, ESOP)

No contexto da entrevista, Levi fala sobre a sua diferença em relação aos colegas da escola como um rapaz mais tímido e reservado. Eu pude observar que ele não se comportava de forma desafiadora e não era avesso ao conhecimento aprendido na escola, pelo contrário.

> **Levi:** Eu sou tímido até ganhar confiança… a coisa que mais gosto é a minha maneira de ser. Sinto-me às vezes diferente dos meus colegas novos [da escola]… um bocado diferente… se calhar, é por causa da escola, eles sempre estudaram em Lisboa e lá (em Barreiro) é um bocado diferente. Agora eu comecei a me sentir um bocado diferente deles, talvez seja a diferença de idade…, eu sou tímido, preocupo-me com os outros… (Entrevista, ESOP).

Assim como Levi, outros/as adolescentes relataram não terem tido experiências sexuais, alguns/mas ainda afirmaram que as relações sexuais e/ou afetivas não são uma prioridade nesta fase da vida, mas sim, as relações amistosas. Além disso, a dedicação à escola é intensa para muitos/as jovens no ensino secundário que querem se preparar para ingressar na Universidade ou no mercado de trabalho, fazendo com que tenham pouca disponibilidade de tempo para investir nestas relações.

> **Antónia:** eu ligo muito à amizades. Relações sexuais não sei, nunca tive... (Grupo Focal 3, ESAC).
>
> **Bianca:** Eu não tô a pensar em namorar, eu não considero que tive namorado, mas quando eu tiver um namorado, que isto não vai acontecer em breve porque não tô preparada ainda, eu só quero que tenha objetivos, que seja uma boa pessoa e que seja uma pessoa direta, que não faça aquilo que fazem hoje em dia, "-não sei, logo se vê!". É isso, eu não penso muito nisso, acho que tô um pouco traumatizada com o namoro das minhas amigas, então, eu não quero agora… (Entrevista, ESAC).
>
> **Gabriel:** Namorar agora não dá, agora esta fase da vida é de muito trabalho, depois ainda vou pra faculdade, que é pior, acho que a relação de namoro não iria ser tão forte, por causa de estar preocupado com coisas da escola e tenho medo de não ter tempo de me dedicar à pessoa, e isso me deixa um pouco com pé atrás… Mesmo eu gostando da pessoa, não seria capaz de estar com a pessoa sabendo que não ia dedicar-lhe tempo e atenção como a pessoa merece. Da mesma forma, não vou fazer sexo sabendo que ainda não tenho capacidade e mentalidade pra perceber o que é isso (Entrevista, ESAC).
>
> **Leonardo:** Já tive namoradas e namorados. [O sexo] não é uma coisa muito essencial pra mim no momento. Não sei, acho que se eu precisar mesmo eu irei à procura disso, mas acho que neste momento prezo pelo meu tempo sozinho e com os meus amigos. Acho que ter um namorado me afasta um bocado dos amigos, e depois, acabo por não ter tanto tempo pra mim próprio (Entrevista, EAME).
>
> **Leonor:** eu por exemplo, sou virgem e não tenho pressa em perder a virgindade e quando fizer vai ser com uma pessoa que confio e que acho mesmo que realmente vale a pena porque eu dou valor a esse ato e acho que é algo a ser preservado (Grupo Focal 6, EAME).
>
> **Marcos:** eu não tenho namorado muito porque, não sei, primeiro porque sou novo. Por mais que eu sinta aquela pressão de "eu quero namoriscar e quero ser um adolescente", sinto que tenho outras preocupações e vou ter tempo, eventualmente,

> pra fazer isso. Este ano vai ser mesmo "artes". E, eventualmente, é que vai ser "ok, namoriscos", talvez. Nestes três anos de escola, eu tentei namorar um bocadinho, e cheguei à conclusão de que a escola estava a cansar-me demasiado e eu não estava num estado mental em que pudesse dedicar atenção à mim e à outra pessoa, por isso, decidi parar de tentar namoriscar e abstive-me, mais ou menos. Por isso, ok, agora fazemos escola, e depois fazemos artes, e depois fazemos namoriscos. Há tempo. Estou um bocadinho em pausa. Agora, como não estou focado em namoriscar, não estou focado nisso. Se bem que eu não tenho uma visão muito conservadora, eu tenho a noção de que não é preciso amor para haver sexo, mas… Ah, não sei, eu estou disposto a sexo sem compromisso, só que é preciso ter confiança com uma pessoa antes disso e eu não estou focado nisso agora (Entrevista, EAME).

Nas discussões dos três grupos focais abaixo, as/os adolescentes conversam sobre sexualidade e afetividade e destacam a fase juvenil como propícia para experienciar as novas sensações, emoções sentimentos e desejos que as novas práticas podem causar, além da pressão que pode existir no grupo de pares para que todos namorem, beijem na boca, façam sexo e não se sintam excluídos por não terem tido estas vivências. Embora os jovens se dividam entre os que afirmam a importância das experiências sexuais nessa fase da vida e os que dizem que estas não são significativas neste momento:

> **Samuel:** [as experiências sexuais] são insignificantes, quase. Tô a falar das sexuais, não das afetivas.
> **Camila:** mas é na adolescência que pensas na tua vida sexual.
> **Samuel:** ou não.
> **Camila:** ok, na maior parte dos casos. É na adolescência que começamos a perceber por quem é que tamos atraídos, se é por raparigas, se é por rapazes e que temos as primeiras experiências sexuais.
> **Samuel:** na minha maneira de ver, as experiências sexuais são muito insignificantes comparado com tudo que nós vivemos nesta altura.
> **Camila:** sim, eu concordo, não é o mais importante, mas acho que nós damos demasiado importância nisso. Se nós tivermos, adolescentes em geral, se tivermos num grupo e, imaginemos, todos já não forem virgens, eu acho que uma ou duas pessoas que são, vão sentir pressão e vão se sentir a parte porque, "-ok, eu tenho essa idade, mas sou virgem ou ok, eu tenho essa idade, mas nunca tive namorado e eles já tiveram todos namorado". Acho que isso não é pressão da sociedade, mas acho que é uma pressão que nós pomos em nós próprios para perder a virgindade ou ter um namorado ou dar um beijo, ter uma experiência sexual ou afetiva.
> **Juliana:** nesta altura que começas a encontrar pessoas e a tua mente começa a abrir-se, a direcionar, é na adolescência que começamos a gostar de pessoas.
> **Pedro:** eu acho que não é um processo pensativo, mas é mais natural que acontece e nem notas. Tipo, eu era assim, não queria saber nada disso e depois, de uma hora pra outra, "-uau, aquela gaja!" [risos] e depois, passados um mês… A partir daí, quando é uma coisa que é recorrente, a gente repara, comigo não foi um processo tão pensado… e tudo é mais intenso agora e as relações que temos agora provavelmente serão as mais intensas da nossa vida e, se calhar, quando já tamos casados, as relações perdem essa paixão.
>
> (Grupo Focal 5, ESAC)

> **David:** neste momento acho que as relações afetivas e sexuais não são importantes.
> **Alfredo:** acho que na nossa idade, como se costuma dizer, temos as/os hormonas/hormônios aos saltos e é mais… acho que só começamos a pensar no ato sexual e nesse tipo de coisas como algo íntimo quando crescemos um bocado mais, e quando já tivermos experiência e esse tipo de coisa, tás a ver? Mas até lá é uma coisa

> nova e nós, como seres humanos, somos curiosos e ficamos todos malucos com a ideia de fazer!
>
> (Grupo Focal 4, ESAC)

> **Leonardo:** eu não acho que as relações sexuais sejam a mesma coisa que as relações afetivas. Pra mim o sexo é mais uma coisa de prazer, uma coisa, pra saciar alguma coisa, pronto. E as relações afetivas também não são tão importantes na minha vida porque neste momento da minha vida aquilo que eu fico à espera de encontrar numa relação amorosa, consigo encontrar a mesma coisa ou algo perto na minha relação com meus amigos. A mesma atenção, os mesmos bons momentos, mas de outras maneiras…
> **Nina:** mas não tens relação sexual. Quer dizer, podes ter, né! [risos]
> **Leonardo:** exato, mas não tenho, nem quero ter porque não faz diferença na minha vida ter relações sexuais no momento.
> **Filipe:** eu acho que as relações afetivas são importantes porque tem que haver alguma coisa física pra quebrar a barreira psicológica e a falta de comunicação entre as pessoas. Em certos momentos, um gesto afetivo físico, por mais pequeno que seja, pode quebrar alguma barreira e pode fazer se conhecer melhor uma pessoa. Mas nesta fase da minha vida, a sexualidade é 0!
> **Eduarda:** pra mim, como uma adolescente sofredora por amor, sim, relações afetivas fazem grande parte da minha vida e eu não devia sofrer tanto como sofro por elas, mas eu sou uma adolescente e as relações sexuais, é inevitável porque eu dou bastante importância. Nesta fase da vida são ambas importantes, essenciais. Talvez vá acalmar, talvez seja só a maneira como eu sou, mas no momento é fundamental...
>
> (Grupo Focal 8, EAME)

Como visto, muitos e muitas jovens têm receio de experimentar relações sexuais e acabam priorizando as vivências e interações no grupo de pares, já que a amizade funciona como um suporte existencial que satisfaz e gera bem-estar aos sujeitos nesta fase da vida. O namoro pode afastar os jovens do convívio com os pares e causar o isolamento do casal em alguns casos, portanto, a mesma satisfação, prazer, autoconhecimento e desenvolvimento pessoal gerados nos relacionamentos afetivos e/ou sexuais podem também ser alcançados por meio das relações amistosas, que são cruciais na juventude.

Além disso, nos diálogos abaixo, a confiança foi destacada como um elemento fundamental e necessário para a entrega e satisfação de desejos e entrar em relações afetivas pode ser um risco de se machucar, fazendo com que alguns/mas jovens queiram se proteger. A exposição do corpo nu exige estar confortável com o próprio corpo para realizar o ato sexual com espontaneidade, a fim de gerar bem-estar e prazer, caso contrário, a confiança fica abalada.

> **Ariel:** pra ter sexo, tem que haver entrega e confiança perante uma pessoa que sabes que não vais te arrepender depois...
> **Tamires:** fazer sexo é uma escolha, ninguém nos obriga. E não tem idade certa. Mas só mesmo quando tens, vá, aquela certa confiança.
>
> (Grupo Focal 1, ESOP)

> **Vicente:** eu acho que nesta idade, se somos mais conscientes, nós não devemos ligar muito a sexo; não é bem ligar muito…
> **Simone:** sim, não gastar o nosso tempo…

> **Vicente:** porque as pessoas podem ser muito estúpidas conosco e não vale a pena perdermos esse tempo.
> **Ana Flor:** eu, por exemplo, tenho uma colega minha que nunca teve namorado e tem um melhor amigo e eles gostam um do outro, mas não se sentem confortáveis pra arriscar e saber se funciona ou não. E, como qualquer adolescente, eu apaixonei-me, normal. O rapaz não era uma pessoa boa, é estúpido, não tô a dizer que no futuro ele será assim, mas ele foi estúpido e tóxico comigo. E eu, neste momento, por exemplo, não me sinto, não consigo estar aberta a receber esse tipo de afeto. Não consigo ter confiança em alguém, por mais que essa pessoa se esforce.
> **Leonor:** eu sou uma pessoa que, em relação ao amor e a gostar de alguém, eu iludo-me muito comigo própria e, às vezes, não tenho que pensar se gosto mesmo de alguém, gosto mesmo dessa pessoa e aparece tão rapidamente como se vai embora muito rapidamente e eu nunca cheguei a magoar ninguém assim, e nessa idade eu acho que não se deve dar tanto valor, eu acho que o amor é uma coisa boa, mas não se deve dar muito valor a estas relações de namoro porque pode ser uma relação mesmo muito forte que corra muito bem ou há muitos casos em que pessoas acabam completamente despedaçadas e corre mal. Pronto, acho que nós devemos olhar pra isso e pensar que o amor agora não é a coisa mais importante, temos de nos focar em outras coisas, abstrairmos disso pra entreter-nos.
> **Ana Flor:** eu sinto-me atraída por ambos os gêneros, mas não defino a minha sexualidade. Mas o sexo é uma necessidade básica do ser humano e há pessoas que deixam isso mais à mostra do que outras e, para mim, não tem que tar ligado necessariamente ao amor, mas envolve algum tipo de confiança. Eu nunca estaria com um rapaz ou com uma rapariga que eu não me sentisse confortável com meu corpo nua. É uma intimidade no sentido que essa pessoa me trate bem, me faça sentir bem e confortável, e eu acho que isso é o mais complicado nessas alturas, esses ideais de beleza e de corpos, sei que há gente que a maior dificuldade, que a maior barreira é estar nu em frente a alguém, estar exposto e sentir-se confortável.
>
> (Grupo Focal 6, EAME)

Ainda que a sexualidade e a afetividade sejam dimensões importantes na fase juvenil, devido à ampliação das práticas e vivências novas e diversificadas no espaço público, a cautela com que os jovens se entregam ao namoro e aos atos sexuais é observada. As relações sexuais e afetivas possuem um caráter ensaístico nesta fase da vida, em que se experimentam sensações, desejos, prazeres. A experimentação nesta área da vida contribui para um maior conhecimento do próprio pensar, agir e sentir, para o aprimoramento pessoal e constitui um suporte existencial. Entretanto, as amizades no grupo de pares podem também suprir algumas destas necessidades na adolescência e proporcionar maior equilíbrio emocional e o desenvolvimento de subjetividades e de identidades validadas, autônomas e seguras.

Para os/as jovens LGBTQIA+, a "vida dupla" (Eribon, 2004) com a entrada e a saída do armário frequentes afeta a subjetividade porque instabiliza emocionalmente estas pessoas e o grupo de pares pode ajudar no maior equilíbrio quando os jovens não podem contar com o apoio da família. Os relatos abaixo narram sobre a autoaceitação dos/as jovens, que demonstraram suas maiores ou menores dificuldades em revelar a sua identidade sexual e/ou de gênero para a família:

Maria Fernanda: agora também há muita diversidade, portanto… é importante não negar logo tudo ao princípio, dar hipótese a tudo, ter uma mente aberta pra aceitar as pessoas em termos de gostos, maneira de ser, com quem as pessoas se identificam, o gênero… Com meus pais eu não tenho problemas por ser bissexual, até porque o irmão do meu pai é homossexual e ele já estava habituado a isso. Mas eu acho que só os meus pais, esse tio e a minha avó sabem da minha sexualidade porque nunca calhou de eu contar aos outros da família. O meu pai às vezes faz piada sobre isso, mas eu levo na brincadeira porque eu também faço piadas sobre isso. É tudo levado na brincadeira (Entrevista, ESOP).

Alexandra: Eu acho que durante muito tempo estive em negação, mas lá no fundo eu sabia que era bissexual e quando aceitei foi fácil, eu fui dizendo às minhas amigas por conversa, eu não fiz disto uma coisa importante porque, tal como as pessoas não dizem que são hétero, eu também não vou dizer "-olha, eu sou bi!", por isso, se surgir na conversa, eu vou dizer, pronto, se na conversa uma pessoa que eu quero mesmo que saiba que sou bi eu vou dizer, vou contar e dar a conhecer mais essa coisa sobre mim, se alguém me perguntar, digo que sim, que sou bi, pronto. Mas os meus pais não sabem e não me sinto à vontade para contá-los (Entrevista, ESAC).

Carol: [sobre a minha bissexualidade], a minha mãe, na altura, não reagiu muito mal porque quando ela era adolescente também teve com uma rapariga, mas ela foi mais por curiosidade. Eu fui mais por interesse e curiosidade, pelos dois. Os meus pais são muito liberais, têm muito a mente aberta, mas é aquele problema que só quem está dentro é que sabe como é. O meu pai é mais aquela pessoa que diz "-faz o que quiseres, a vida é tua, só não me chateies a cabeça". A minha mãe é que até hoje não aceita muito bem porque ela é mais "-eu queria que tu me desses netos" e isso ainda é uma discussão que às vezes nós temos, mas não tocamos muito no assunto, deixamos passar porque não vale a pena. Ela sabe aquilo que eu gosto, eu sei aquilo que eu gosto, ambas sabemos e vamos pra frente. O meu pai já sabia, não lhe contei, porque ele já estava a perceber mais ou menos. A minha mãe é que na primeira namorada que eu tive, eu virei-me pra ela e contei, começamos as duas a chorar bastante, ficamos sem nos falar por uma semana… O meu pai diz assim "é-me indiferente e eu respeito", a minha mãe também respeita, mas é mais aquela que dá opinião (Entrevista, EAME).

Leonardo: Pra minha família foi complicado falar da sexualidade, porque nunca me veio à cabeça, e também nunca teria coragem de dizer a eles aquilo que sou, por isso, com meu pai foi que ele viu uma foto minha com meu namorado à altura e ele descobriu assim. Ele foi falar com minha tia - irmã da minha mãe - e então ela veio falar comigo, por isso, tenho certeza que o meu pai sabe. Não tenho certeza que a minha mãe sabe, mas tem a minha tia que sabe e que me apoia, ou seja, é a única pessoa da família que me apoia. Se algum dia houver essa conversa com meus pais, vai ser quando eu for independente e tiver a minha casa. Enquanto estivermos no mesmo teto, eu não quero ter que passar por situações por exemplo, não falar com um deles, o clima ficar assim mais tenso… Mas também, se tivesse que fazer agora, teria o apoio da minha tia. Eu também nunca falei disso com meu irmão, acho que, se fôssemos mais próximos, talvez eu falaria disso com ele. Mas acho que ele sabe, pois ele me segue nas redes sociais e ele vê como eu sou. Só não sabe quem não quer saber (Entrevista, EAME).

Leonardo: já houve fases em que eu comecei a usar maquilhagem e minha mãe não aceitava, tivemos anos nessa conversa e este ano fui a uma loja com ela e ela perguntou-me se eu queria alguma coisa. Ou seja, foram anos e anos com ela a reclamar comigo, mas eu não ligava porque eu sabia que era assim que eu queria ser e ela acabou por esquecer a ideia e acabou por aceitar [...]. O meu irmão é heterossexual, tem boas notas, não usa maquilhagem, não se veste de maneira diferente aos olhos dos meus pais e eu que faço todo o contrário! (Grupo Focal 8, EAME)

Teresa: Quando eu saí do armário para a minha mãe foi assim, surpresa! Porque tavamos a ver uma série, foi quando eu tinha 15 anos, foi tudo na mesma altura! Eu

> tava mal, mas foi quando eu comecei a perceber certas coisas, eu tinha dado algumas pistas pra minha mãe, dicas de que, se calhar, não era totalmente hétero e então, távamos a ver o episódio e começamos a falar e eu perguntei "-mãe, como seria a tua reação nisto?", e ela: "-Pá, não sei, depende, mas o que, tens alguma coisa pra me dizer?" e eu fiquei assim [faz cara de espanto], fui ao Instagram e peguei num post que dizia "bissexualidade" e mostrei, e ela disse "- tu não podes dizer isto, tu nunca tiveste experiência!" E eu fiquei na altura, fiquei a olhar pra ela, "- ah, mas sabes que eu já me apaixonei pela minha colega, eu gostava dela e não sei que"... Mas ela agora aceita bem, eu falo "-olha, aquela menina é gira!", ela simplesmente leva bem, nunca foi um problema nessa parte. Eu própria não saí [do armário] pra parte paterna, só saí pra minha mãe, tudo porque ela me aconselha a não dizer porque eles não vão, eles dizem-se muito abertos, mas não são, é um bocado pra me proteger, mas várias vezes já tive ao ponto de dizer. O meu pai tem uma família muito mente fechada, e o que é pior, eles são muito sucumbidos pela igreja, religião. Meu próprio estilo é muito questionado pela minha avó por parte de pai, portanto, é complicado, ela diz: "-e se te vestistes colorida?", e eu digo: "-mas eu não quero, eu gosto de preto!" (Entrevista, EAME).

> **Marcos:** Estou a planear finalmente ter a conversa com meus pais e dizer-lhes, tipo, "-ok, existem rapazes e raparigas, fixe. Mas eu quero que vocês percebam que eu não quero ser uma coisa ou outra". Estou a planear ter essa conversa com eles e espero que isso torne mais fácil. A minha mãe já encontrou algumas coisas que não era suposto ter encontrado, por isso, ela tem algumas ideias na cabeça dela sobre o que eu gosto e o que eu não gosto. Mas à medida que eu vou só vivendo a minha vida e não pensando no assunto, e eles forem olhando para as coisas e pensando "-é, ele deve estar a fazer o que deve ser e deixe passar". Tipo, ela sabe que não, mas de vez em quando ela pergunta "tens namorada? ou namorados?" Ela já começou a fazer essa distinção! Por isso, eu fiquei "ok, já não tenho que me preocupar com isto". Sei que, eventualmente, vou ter que lhes dizer "É ISTO que eu sou"! Se ela me perguntar qual palavra que se usa… mas acho que eles já estão mais confortáveis com essa ideia (Entrevista, EAME).

> **Jorge:** Eu comecei a descobrir que eu era gay no 9º ano e quem foi a primeira pessoa que eu contei isso? A minha avó! A minha avó materna e a minha melhor amiga da altura. A minha avó, sendo uma mulher superaberta, ela sempre me apoiou e sempre me respeitou, a minha amiga não se afastou de mim por isso, eu só me arrependo da maneira que os meus pais tiveram a confirmação, eu tenho muita sorte de ter os pais que tenho, eu já consigo falar com eles abertamente. Eu sou muito aberto pra falar da minha orientação sexual com eles, eles até acham graça quando, por exemplo, eu disse-lhes qual era a idealização de um homem perfeito e atraente pra mim, eles acharam muito estranho porque pensavam, "-ah, deve ser um homem esguio, esbelto, musculado!" Mas não, eu gosto de gordos e fortes! Eu gosto de pessoas carnudas! Então, eu percebo que há uma forma aberta de falarmos essas coisas, no meu ver é perfeitamente bom, tenho muita sorte! (Grupo Focal 7, EAME)

Como afirma Eribon (*ibid*, 2004), uma parte das pessoas LGBTQIA+ permanecem em segredo em algumas situações ou interações sobre a sua identidade sexual para se preservarem do julgamento externo e da discriminação. O autor chama esta proteção de "gueto psicológico", que funciona como uma estrutura de opressão que molda a personalidade e o comportamento dessas vidas, em que se assumir é uma experiência feita e refeita. Por outro lado, há a necessidade de construir competências para lidar com a desconformidade em que vivem no processo de hesitação experimental em que criam, recriam e narram as suas identidades, fazendo com que esta experiência tenha também uma dimensão positiva.

Após apresentar as vivências juvenis em torno da sexualidade, da afetividade e das identidades de gênero em construção e em desconstrução, discute-se a seguir o desenvolvimento da reflexividade e das capacidades críticas, em que os jovens se implicam em estratégias de subjetivação, autotransformação e transformação da realidade.

4. Reflexividade e experiências de subjetivação

A maior diversificação da sociedade contemporânea proporciona maiores condições para o desenvolvimento da reflexividade, que permite aos sujeitos fazerem um exercício de pensamento que associa as suas vidas pessoais com o que ocorre na sociedade, contribui para o maior conhecimento do contexto social e o autoconhecimento, e orienta no planeamento e desenvolvimento de estratégias e ações sociais mais conscientes. Sendo assim, há uma maior propensão à construção da individuação, da autonomia e da subjetivação.

Há contextos privilegiados, com mais recursos e, por outro lado, realidades mais precárias, com menos recursos e oportunidades, que vão influenciar no exercício subjetivo da reflexividade e na construção de projetos de vida, embora estes processos não sejam homogêneos na juventude e dependam dos contextos vivenciados. A reflexividade constrói-se intensivamente nesta fase da vida e é expressa nas práticas individuais e interacionais e, pelos relatos abaixo, pode-se perceber a construção de diálogos internos, fruto de experiências individuais e/ou relacionais passadas pelas jovens:

> **Maria Fernanda:** eu gosto de estar sozinha e partilhar coisas comigo mesma e enriquecer o meu interior e conhecimento, seja em que sentido for, seja em que assunto for, eu dou-me bem comigo e acho que eu só preciso de mim pra ser feliz (Entrevista, ESOP).
>
> **Camila:** acho importante socializarmos com pessoas que são diferentes de nós, que tiveram experiências de vida diferentes, e eu, por exemplo, os meus pais têm um grupo de amigos que são mais jovens que eles, têm 30 e poucos anos, que eu gosto de me relacionar porque já têm mais experiência de vida e as conversas que eu tenho com eles são completamente diferentes das conversas que eu tenho com meus amigos, não quer dizer que eles não tenham maturidade. Mas é bastante interessante falar com pessoas diferentes e com pessoas mais velhas, isso abre-nos os horizontes porque é uma coisa boa ter a mente aberta, estar disposta a conhecer e a dar-nos a conhecer, ter essa troca de ideias. Especialmente agora que tamos a formar a nossa personalidade e a descobrir-nos a nós próprios, por isso, com mais pessoas nós falarmos de estilos diferentes, é que nós percebemos, "se calhar, a minha personalidade vai mais pra esse estilo de vida", ou mais conservador ou mais mente aberta ou, se calhar, gosto mais do estilo de vida de classe média alta, que são mais pomposos, mais queques, mais ricos… (Entrevista, ESAC).
>
> **Bianca**: Nós devemos começar a questionar a nós próprios porque muita gente não se pergunta, foge. Às vezes, faz mal olhar à frente do espelho e perguntar "-o que é que tu gostas?", e depois começam a aparecer ideias, depende de cada um, mas acho que

> deveríamos refletir, o ser humano foge muito da parte de refletir porque não quer encarar a dor, mas também desviar-se não vai dar em nada. Portanto, eu acho que vai à raiz do problema e pergunta a ti própria o que queres e, se não sabes, por que é que não sabes? É pensar e falar também com pessoas que te inspiram na tua família, pessoas que estejam disponíveis a falar contigo, mais velhas. Eu acho que aprendo muito quando falo com minha mãe, já deu pra perceber que eu e a minha mãe somos muito amigas, né? (Entrevista, ESAC).
>
> **Ana Flor:** eu prezo muito pelo meu tempo sozinha. Eu há pouco tempo, há um ano, dois, eu tinha muito medo de ficar sozinha e hoje em dia valorizo muito o facto de estar só na minha, naquele silêncio, às vezes eu gosto de passear num jardim sozinha e faço aquelas reflexões todas que um ser humano deve fazer, e prezo mesmo esse tempo. Não é por não gostar de alguém que eu gosto de tar sozinha, é porque eu tô a trabalhar essa parte de me aceitar a mim mesma e de gostar de quem sou, e então, acho que esses momentos são muito importantes (Grupo Focal 6, EAME).

A construção da reflexividade, a experimentação, a interação no grupo de pares e com pessoas diferentes podem colaborar com ações inovadoras e na construção de um "eu" autêntico (Breviglieri, 2007b; Pappámikail, 2013). Estas práticas servem, não apenas para reproduzir padrões incorporados na socialização, mas também para promover capacidades e habilidades que modificam padrões vigentes, dando origem a processos de subjetivação (Martuccelli, 2007). A subjetivação implica na emergência como sujeito, no autoagenciamento e na capacidade para produzir novos efeitos performativos. As possibilidades de subjetivação – de se afirmar como sujeito e protagonista da própria história, de inovar e, neste caso, de criar e romper com o binarismo de gênero, com a estética corporal magra, branca e com os estereótipos de estilo foram características observadas em comportamentos e discursos juvenis, como expressam Marcos e Teresa na conversa:

> **Marcos:** foram muitas batalhas travadas ao longo da história pras pessoas poderem ter os seus direitos e nós temos de perceber que todas essas batalhas aconteceram porque as pessoas tão sempre a lutar consigo mesmas porque foram ensinadas a pensar algo.
> **Teresa:** e é necessário ter a capacidade de, mesmo não sendo aquilo que nos disseram sempre, de fazer aquilo que nós queremos e de contrariar completamente aquilo que nos foi dito.
>
> (Grupo Focal 7, EAME)

O gênero institui o binarismo e a heteronorma, que gera a classificação e a naturalização do masculino e do feminino como opostos e complemetares. Entretanto, estas normas são contingentes e podem ser alteradas por práticas corporais diferentes. A construção social do gênero mediante a atribuição de qualidades e traços de temperamento diferentes a homens e mulheres é utilizada para delimitar seus espaços de atuação. Com frequência, esses traços são considerados inatos, com o qual se nasce e supostamente "naturais", decorrentes das distinções corporais entre homens e mulheres, em especial relacionadas com as suas diferentes

capacidades reprodutivas. Em muitos cenários, a vinculação entre qualidades femininas e a capacidade de conceber filhos contribui para que a principal atividade atribuída às mulheres seja a maternidade, e que o espaço doméstico e familiar seja visto como o seu principal local de atuação.

No relato abaixo, Ariel conta que foi criada em uma cultura em Angola em que as mulheres eram responsáveis pelas tarefas domésticas desde crianças e ela achava aquilo injusto e, a partir de então, desenvolveu uma consciência dos seus direitos como mulher, não reproduzindo este costume na sua vida jovem:

> **Ariel:** Em Angola desde crianças nós aprendemos que temos uma responsabilidade como mulher, quando eu tinha quatro, cinco anos já arrumava a casa e viviam lá imensas pessoas, meus primos, meus avós, eu lavava a loiça da família toda. A minha avó controlava a limpeza, em Angola. Havia dias que tinha que ser aquela pessoa a lavar, dias que era outra. Só que as outras crianças tinham mães, então, quando era a vez deles, as mães ajudavam. Eu, como a minha mãe não tava lá, eu só tava com meus irmãos, eu tinha que fazer, lavar aquilo tudo. Eu não penso que isso é justo porque tá a limitar a mulher. Eu, sinceramente, não concordo com isso. Eu acho que na atualidade isso já reduziu, já há mais direitos, mais compartilhamento de tarefas. No meu contexto, desde que eu tava em Angola soube sempre diferenciar os meus direitos, por exemplo, quando me pediam pra lavar, houve momentos em que eu aceitava, era uma ordem, era a minha avó, minha mãe não tava lá… mas chegou uma altura em que eu parei e comecei a responder e dizia, "-ainda sou criança, tem muitos aí mais velhos que podem lavar, jovens, por que eu que tenho que lavar a loiça e a comida de toda gente?" Então eu parei, eu fugia e não sei porque eu já tinha uma consciência do que eu tenho que fazer e do que tá além, então, eu comecei mesmo a limitar e isso foi um dos motivos que o meu pai me tirou de lá, porque os meus avós diziam que todas as crianças os respeitavam e faziam e eu não, e criava aquilo de "-os teus pais não tão cá". Então, chegando aqui em Portugal minimizou um pouco porque não tinha esse controle de "-tens de fazer isso, tens de fazer esse trabalho!", a minha mãe me deixou um bocadinho mais livre. Nessa parte eu me encontrei porque eu vi mesmo quais são os meus direitos e até agora mesmo não faço isso porque sei que não sou obrigada a fazer, mas faço porque é preciso fazer, aí eu estabeleci isso. Tu és mulher e não és obrigada a fazer, mas é bom saberes fazer, teres o conhecimento de fazer. Também não é só porque, "-ah eu sou mulher e fui maltratada", teve uma discriminação quanto às mulheres antigamente que eu agora vou ser completamente feminista, parar de fazer isso, não aprender a fazer isso, agora é só dos homens. Não! (Entrevista, ESOP).

Ariel se afirma na subjetivação da sua identidade de gênero, e não na sujeição, em que se emancipa das normas que reduzem o papel da mulher à vida doméstica. Como aluna da ESOP, é importante destacar que Ariel mostrou-se uma rapariga autônoma, diferente do público discente geral daquele ambiente, em que era mais comum a reprodução de feminilidades - e de masculinades - tradicionais. Quanto à questão racial, Ariel e Bianca mencionaram terem lidado com *bullying* e com situações na escola que afetaram as suas subjetividades, mas as fizeram se autoafirmarem como raparigas negras que merecem reconhecimento, em uma subversão consciente e criativa. Ariel nasceu em Angola e narra que desde criança desenvolveu um

comportamento autônomo e a noção dos direitos de cidadania, que ela sempre defendeu, pois nunca aceitou ser definida pela cor da sua pele:

> **Ariel:** eu, mesmo quando criança, já tinha a minha própria ideia, nunca aceitei ser influenciada, mesmo que eu ficasse sozinha, mais vale ter a minha maneira de pensar do que ceder só porque os amigos querem; eu sempre enfrento. Eu sempre tive uma maneira de, acho até que ganhei mais maturidade antes da hora. Já tinha ideia de direitos, já sabia defender o que eu acredito, desde criança. Quando meus pais tavam cá e só tava eu e meus irmãos em Angola, eu já tinha aquela coisa de me proteger e de proteger o meu irmão que é doente, porque havia pessoas que se aproveitavam dele, e eu desde criança já me punha à frente pra defendê-lo. E acho que por causa disso, criei uma nova mentalidade [...]. O racismo cá é um bocadinho mais disfarçado, não é assim logo na cara, é mais com ironia, sarcasmo, é assim escondido, mas tem muito racismo aqui em Portugal [...]. [Na época que eu sofria *bullying* na escola], eu fiz uma apresentação no 8º ano dizendo que não podiam me definir pela minha cor, eu acho que sempre respondi, sempre me revoltei. Nós podíamos escolher o tema pra falar e eu escolhi "direito de escolha". Eu fiz uma apresentação no *power point*, escrevi o texto em inglês e falei. Pesquisei sobre o Martin Luther King e sobre falar por si, chamar atenção, escolher, se revoltar [...]. Eu sou uma pessoa determinada porque, quando eu quero uma coisa, o meu principal foco vai ser naquilo. Mas não vai ser simplesmente naquilo, por exemplo, eu posso vir a querer ter uma certa profissão, eu vou fazer de tudo pra chegar lá, mas se eu vir uma outra oportunidade, eu não vou me fechar só porque quero seguir outro caminho, eu vou aproveitar. Eu sou determinada, mas tenho aquela coisa de saber quando parar, saber quando mudar (Entrevista, ESOP).

Bianca, como portuguesa e afrodescendente (sua mãe é caboverdiana e o seu pai é sãotomense), vê na luta de ativistas antirracistas uma inspiração em prol da igualdade racial e, a partir da sua visão de mundo, de conversar com outras pessoas, observar, pesquisar, ela realiza um movimento de mudanças intra e intersubjetivas, que impactam na sua realidade mais próxima. Honrar e manter as suas raízes africanas, preservar a cultura dos seus ancestrais e representar a resistência dos povos africanos são alguns dos seus objetivos. Ela contou o que estava a preparar para o baile de finalistas da sua escola:

> **Bianca**: Eu sou uma grande apoiante [da luta antirracista], tem o meu querido Martin Luther King, que me inspira muito, a Maya Angelou e outros autores que vemos a luta, a evolução em pouco tempo, no curto espaço de tempo que teve a nossa sociedade e faz pensar sobre a discriminação, que hoje ainda existe, mas é menor, graças a Deus, mas são as pessoas que me inspiram. Pensaram um pouco além do nosso cotidiano, é bom ver as pessoas que tavam pra trás, como o Martin Luther King, que continua a ser uma inspiração […].
> Eu acho que há sempre racismo. Eles [os portugueses] dizem que não, mas há sempre! Então, nessa escola há! Eu acho que foi nessa altura [em que percebi discriminação racial na escola] que eu fiquei mais próxima das minhas raízes, porque eu percebi, antes eu nunca tinha percebido isso, eu achava que não havia racismo, mas com os comentários…, por exemplo, eu digo sempre que eu gostava de ter amigas pretas. Eu não tenho porque tô aqui, quer dizer, eu tenho umas, mas não são amigas que eu as conheço bem, sem ser a minha família e as minhas primas, não tenho! E acho que temos a maneira de ver as coisas diferente. Acho que foram essas coisas que me fizeram sentir que esta é minha cultura. Eu defendo muito isso, eu gosto muito da cultura africana. A minha família não convive com pessoas da mesma "raça" que eu

> e, basicamente, eu tô numa escola e nunca tive colegas da mesma cor que eu, sempre foram brancos e acho que com a raça há diferenças, mesmo crescendo sempre com brancos, acho que me identifico mais com a minha raça, eu não tô a excluir nem nada disso, mas eu me identifico. A minha mãe e o meu pai são africanos, mas eles não me incentivam nisso, eu própria acho que deveria honrar as minhas raízes porque acho que, por exemplo, algumas das minhas tias tiveram filhos com portugueses e acho que quando eles crescem, eles perdem a cultura, vão perdendo e eu não quero que isso aconteça, depois daqui a uns anos, se calhar, já nem tem nada, nem tem cultura, e eu não quero, acho que devo manter as minhas raízes africanas, tanto que, vou contar um segredo, mas não podes dizer a ninguém! Vai haver o baile de finalistas, que é em junho e, para o meu vestido, eu criei um vestido normal, mas eu tive a ideia de escolher um vestido africano, com um tecido africano, com muita cor, com muita vida e já mandei fazer o vestido, escolhi como eu queria, desenhei o vestido, e é isso! Tô numa escola que não há africanos, há muito poucos, e já sei que vão todos olhar pra mim porque vou ser a única, "a diferente", e eu quero, acho que é o momento ideal pra mostrar a minha cultura e honrar a minha mãe. O ano passado eu conheci um tio meu, ele vive em Cabo Verde e o orgulho que ele tem, não sei, eu gosto, eu gosto de ser africana, gosto das minhas raízes, aquilo que já passamos, a escravatura, principalmente neste último ano foi quando eu ganhei mais vontade de..., vou representar quem sou, por exemplo, na minha escola tem tão poucos [africanos] que eu acho que deveria representá-los. E vejo também pessoas, a história toda do racismo e eu acho que, sendo negra (sou mais clara, mas sou), deveria representar. Eu quero ver a reação deles quando virem o meu vestido! Uns vão dizer que é horrível, eu não sei! Depois eu mando-lhe uma foto, se quiser! (Entrevista, ESAC).

Em um exercício de reflexividade, Ariel e Bianca buscam construir um caminho de autoafirmação das suas identidades negras subjetivadas, com ações sociais conscientes dos seus direitos. Bianca demonstra orgulho em ser diferente e tenciona representar a comunidade e a "cultura africana" no evento da sua escola. Apesar da sua fala um pouco romantizada, a identidade negra aqui não é vista de forma essencialista ou reificada, pois a África é um continente demasiado plural para ser reduzido a uma única cor/etnia/cultura e, quando Bianca fala que "gostava de ter amigas pretas", não significa que as pessoas negras possuem diferenças genéticas e naturais em relação às pessoas brancas, mas que passam por experiências diferentes na vida, devido a uma construção social de raça que apaga a diversidade cultural dos povos africanos como se fossem uma única raça homogênea, além de serem considerados "inferiorizados" e "não civilizados".

Em relação à construção social da masculinidade, as expectativas adequadas para o sexo masculino referem-se à demonstração de força, poder e virilidade. Fernando relatou que sempre foi um menino diferente, mas que se sentiu acolhido pelo grupo de pares na escola e pôde ser quem é. A performance corporal masculina de Fernando – com risos, piadas, brincadeiras, gritos, emoções - se distinguem da performance masculina tradicional:

> **Fernando:** poder expressar-te com as pessoas que tão ao pé de ti e poder exprimir a tua personalidade, poder ser como és, isso é muito importante, eu batalhei um pouco em não poder ser quem eu sou, as pessoas não aceitavam como é que eu era, mas depois eu encontrei pessoas que eventualmente me aceitaram e eu fiquei muito feliz e

> ainda me dou muito bem com essas pessoas. Eu acho que, principalmente nesta turma, que é fantástica, e eu posso me exprimir, e uma das coisas mais importantes é tu poder ser quem és e não precisares segurar a tua loucura cá dentro, queres dizer alguma coisa e não podes porque talvez alguém não vá aceitar, eu acho que isso é muito importante. Eu sou uma pessoa entusiasmada com tudo e tô sempre a sorrir e gosto também de ver as pessoas a sorrir e gosto de fazer as pessoas rirem e gosto (pronto, essa parte é um bocado mais chata), gosto de tar sempre aos gritos e a dizer as coisas e com as piadas e, pronto. E acho que é mais isso, essa é a minha personalidade. Eu adoro chegar aos outros e fazê-los rir, adoro fazer todos a rir, adoro eu rir-me e sempre que chego à escola digo "-bom dia!" [com uma voz alta e animada], logo de manhã. Bom dia! É essa a expressão. Ou isso, ou um grito qualquer, eu falo muito alto quando estou na rua ou a falar, o meu amigo diz que eu falo muito alto. Ou isso, ou eu sou muito estranho, eu costumo-me ver como estranho e gosto de me ver como estranho. Não gosto de me ver como "normal". Às vezes, as minhas expressões faciais, por exemplo, eu às vezes tô no autocarro e fico [faz uma expressão encenada], eu tava na aula de explicação e tava uma pessoa nova, e então, eu sempre tava a fazer umas caras, mas é esse tipo de coisas! (Entrevista, ESAC).

A masculinidade tradicional reflete o treino dos meninos para sufocar o que sente e a adotarem um comportamento mais racional e contido. Em um processo de desconstrução social da masculinidade, Fernando possui um comportamento mais exagerado, entusiasmado e "estranho" e sente-se feliz em ser quem é, um rapaz incomum, que não precisa se esconder atrás de uma máscara para expressar um gênero masculino construído de forma binária e em oposição ao feminino.

No relato a seguir, Marcos, de forma reflexiva, procura adequar a sua aparência para expressar um gênero não binário, uma imagem que cause confusão, que mescle as normas de gênero, a fim de construir uma identidade de gênero diversa e contradizente com a heterocisnorma:

> **Marcos:** Eu sempre cresci com uma ideia de que, ok, existem rapazes e raparigas e tipo, sou um rapaz, mas gosto mais de coisas de raparigas… Entretanto, nesses últimos anos, como fui exposto a conceitos que me ajudaram a perceber quem eu sou e fui exposto a este campo que existe entre machos e fêmeas, homens e mulheres, fui percebendo que há espaço no meio e fui passando do espectro masculino para a parte mais mista do espectro. Fui percebendo que é assim que eu me sinto confortável, em explorar este espaço entre os dois gêneros tradicionais. E… não sei, tem sido difícil em relação à minha aparência física porque eu ainda sou visto na sociedade como uma pessoa tradicionalmente masculina, por muito que eu pareça um gajo estranho, ainda continuo a parecer um gajo estranho, e não uma pessoa estranha. E muito, muito raramente é que pensam que eu sou uma rapariga estranha, foi só uma vez, sei lá. Por isso, eu estou a tentar me enquadrar neste espaço misto, mas ainda está difícil porque ainda sou visto como um rapaz estranho e grande parte da roupa que eu tenho ainda é tradicionalmente masculina. Por isso, a minha exploração neste espaço tem estado a ser cabelo, maquilhagem, acessórios... Eu me sinto de certa maneira descontente com a minha aparência, porque eu gostava de ser constantemente visto como uma pessoa estranha. Eu gostava que as pessoas olhassem para mim e tivessem aquela confusão, tipo, "o que é aquilo?". Parece uma coisa estranha de se desejar, mas… Como eu ainda estou muito ligado a este cânone masculino, a esta parte do espectro, às vezes é difícil sentir-me contente nas roupas que tenho, ou no corpo que tenho porque ainda é tudo muito masculino. Às vezes, sinto alguma disforia porque me apetece usar uma saia, mas pronto, primeiro não tenho dinheiro pra comprar saia, segundo, meus pais

> provavelmente não ficariam muito felizes comigo usar uma saia e, terceiro, tenho um pênis, por isso, usar uma saia seria visualmente estranho porque ia haver ali um alto no meio… São essas discrepâncias entre o que eu tenho acesso e aquilo que eu gostaria de ter acesso às vezes me deixa um bocadinho infeliz. Mas sinto que eu estou a aprender a fazer mais coisas, tipo, estou a aprender a fazer a minha própria roupa e estou a aprender sobre corte, sou eu que corto e pinto o meu próprio cabelo e assim estou a tomar mais controle sobre as coisas e está a ser mais fácil (Entrevista, EAME).

Na construção social da heterocisnormatividade, se estabelece e se diferencia o que deve ser considerado "normal" e "anormal" em relação ao gênero e à sexualidade, ou seja, a ideia de que as pessoas que nascem com uma vagina devem se comportar de forma "feminina" e sentir atração sexual pelo sexo oposto, e que as pessoas que nascem com um pênis devem se comportar de forma "masculina" e sentir atração sexual pelo sexo oposto. Neste caso, as orientações sexuais diferentes da heterossexual e as pessoas que se identificam com gêneros não binários, trans e *queers* são marginalizadas por não se adequarem à heterocisnorma.

Marcos reconhece na arte *drag queen* um potencial para visibilizar o reconhecimento da comunidade LGBTQIA+ e aponta nesta arte provocativa o incentivo na luta pelo reconhecimento da diversidade de gênero e a motivação para se tornar uma pessoa que subverte a norma binária. A maquilhagem, a indumentária e a encenação são dispositivos utilizados pelas *drag queens* e também pelas pessoas *queers* para chamar a atenção da sociedade de que o gênero é uma construção social binária não natural, para reivindicar o reconhecimento social no espaço público da diversidade de identidades de gênero e sexuais e, como desenvolveu o estudante no contexto da entrevista e do grupo focal, são ferramentas pedagógicas para educar a sociedade para a aceitação e a valorização da diversidade:

> **Marcos**: Desde que eu fui introduzido às *Drag Queens*, tem sido uma das maiores fontes de inspiração da minha vida. Porque há uma cultura tão grande que ocupa espaço na história das *Drag Queens* e pessoas trans que brincam com o gênero como se não fosse nada importante, que de facto eu acho que não seja, e as *Drags* são pessoas que têm a coragem de serem extravagantes e serem gays e serem "mulheres". São pessoas que têm coragem de viver a vida, de certa maneira, no oposto de como toda gente vive. E eu acho que isso é inspirador e visualmente lindo! Por isso, pinturas, desenhos! [...]. A arte *drag* é muita música e roupa e maquilhagem e coisas brilhantes e coisas coloridas, e eu fiquei fascinado com aquilo [com o programa televisivo RuPaul[58]]. E foi a arte *drag* que me deu a inspiração de começar a usar roupas mais estranhas, começar a fazer minha própria roupa e começar a usar maquilhagem. Abriu-me a porta para eu ser uma pessoa mais visivelmente estranha (Grupo Focal 7, EAME).

[58] *RuPaul's Drag Race* é um *reality show* norte-americano do gênero competição, que estreou em 2009 e procura o carisma, a singularidade, a coragem e o talento de uma *drag queen*, a qual recebe o título de *America's Next Drag Superstar*. O programa é idealizado e apresentado por RuPaul Andre Charles, que é ator, *drag queen*, modelo, autor e cantor norte-americano, e tornou-se conhecido nos anos 1990 quando apareceu em uma variedade de programas televisivos, filmes e álbuns musicais.

> **Marcos:** Pra mim, a maquilhagem é uma ferramenta de reivindicação, um modo de expressão no sentido em que, se eu sair de casa com maquilhagem, as pessoas olham pra mim de uma maneira diferente e percebem que eu não sou igual a elas, mas eu estou aqui, na mesma. Pra mim, é uma ferramenta de expressão e, ao mesmo tempo, uma ferramenta de reivindicação dos direitos que nós temos, é como dizer "-nós estamos aqui, nós estamos visíveis, nós fazemos as coisas da nossa maneira, deixe-nos estar e nós também não chateamos vocês". É uma ferramenta de poder político e de bem-estar para com nós próprios. Quando tenho tempo de fazer a maquilhagem de uma maneira que eu gosto, me sinto melhor porque sinto que estou a fazer o meu trabalho enquanto pessoa estranha, mostrando ao mundo que eu sou uma pessoa estranha e sendo visivelmente estranho, porque isso ensina ao mundo que nós existimos. Às vezes, é como uma tarefa, sinto que fazê-lo ou não fazê-lo tem uma grande diferença (Entrevista, EAME).

> **Marcos:** As pessoas não se sentem capazes de saírem das suas "caixas" porque, às vezes, não têm bons exemplos. E eu, literalmente, tenho a mentalidade de, se eu não usar três quilos de maquilhagem e mostrar às pessoas que é possível e que há homens que usam maquilhagem e que esta gente existe, se eu não me expuser ao mundo da maneira que eu sou e que me parece natural ser, as pessoas, como não têm referências visuais, também não vão ter coragem de o fazer. Por isso, eu saio de casa com penas de cegonha na minha cabeça e penso, se não for eu, não vai ser ninguém e, por isso, mais vale a pena ser eu! (Grupo Focal 7, EAME).

Por ter sofrido *bullying* na infância, Marcos pretende ajudar pessoas que são alvo de discriminação e, desta forma, intervir na realidade. Ele menciona que pretende desenvolver uma "atitude ativa e política" perante a vida e passar este comportamento às próximas gerações:

> **Marcos**: Da minha curiosidade, saiu a necessidade de prestar atenção e de aprender coisas novas, de saber que há pessoas que gostam de homens e mulheres e chamam-se bissexuais, há pessoas que gostam de homens, mulheres e outros tipos de pessoas e chamam-se polisexuais e existem pessoas que gostam de pessoas independente do gênero e chamam-se pansexuais e, aprendendo estes conceitos todos, fez-me curioso para perceber que outras coisas existem, e isso foi me abrindo os olhos pra outras questões como racismo, feminismo, machismo, é mesmo ter um olhar político perante o mundo e pras pessoas que precisam ser ouvidas e respeitadas […].
> Eu sou uma pessoa que, por muito que eu tenha algum privilégio, e diria que sou "macho" e "branco", mas tem a parte da minha vida sobre as quais eu não sou privilegiado, por exemplo, sou uma pessoa abertamente gay, visualmente gay e, sinto que eu gostaria de ter um papel na política em ajudar este tipo de pessoa, e até pessoas que não sofrem necessariamente dos mesmos problemas que eu, mas sofrem problemas parecidos […].
> Eu gostava de ensinar aos meus filhos "-vocês podem ser como vocês quiserem, desde que respeitem uns aos outros e respeitem os direitos humanos". A partir daí, desde que sejam pessoas empáticas, divirtam-se! Eu gostava que eles tivessem uma atitude ativa perante a vida, não deixar passar a vida sem se fazer nada. Eu gostava de ter uma atitude política perante a vida e é isso que eu estou a tentar cultivar em mim próprio, gostava que meus filhos também soubessem olhar para as coisas e dizer "-ok, isso está mau e isso precisa ser mudado". Gostava que fôssemos uma família ativa e presente no mundo. A política é muito importante pra mim. Eu gosto de ter essa consciência de que há problemas no mundo que precisam ser resolvidos e o que é que nós podemos fazer (Entrevista, EAME).

Por meio de um processo reflexivo, interacional, dialógico, da busca pelo conhecimento e pelo autoconhecimento, da curiosidade e experimentação, Marcos cria, recria e constrói a sua

identidade de gênero subjetivada que rompe com a dicotomia em uma performance feita e refeita, também capaz de modificar a realidade à sua volta.

Segundo Eribon (2004, 337) há uma riqueza existencial nas subjetividades das pessoas LGBTQIA+ porque elas precisam desenvolver habilidades de autoformação e autoconstrução para lidarem com esta inadequação de si. O armário serve como um teste em que se esconde a identidade sexual e na saída do armário, afirma-se a identidade, em uma oscilação experimental. Se as pessoas LGBTQIA+ precisam se reinventar e se reconstruir constantemente, este processo implica na construção de identidades instáveis, provisórias, criadas e recriadas continuamente e autênticas. O trabalho de recriação de si molda as existências e cultiva as singularidades, de modo a passar da sujeição para a subjetivação. Leonardo, um rapaz bissexual com uma aparência original e diferente mostra que aprendeu com os acontecimentos e experiências que teve que enfrentar na vida que o fizeram perceber a sua diferença, ter consciência e autoafirmar a sua identidade sexual:

> **Leonardo:** Há muitos aspectos bons em fazer parte da comunidade LGBT, as vantagens é porque eu acho que há cada vez mais pessoas que se assumem, por isso, nós conseguimos suportar-nos, dar suporte e ajudarmos uns aos outros [...].
> Meus pais só começaram a criticar quando eu comecei a usar pra lá de base, já comecei a usar máscara ou lápis ou blush, só comentaram quando foi demasiado exagerado pra eles. Eu continuava a minha vida, se era assim que eu queria estar, eles tinham de aceitar. Até hoje a minha mãe diz que estou demasiado maquilhado, mas é assim que eu quero ser e é assim que eu sou e ela tem que aceitar até certo ponto. Não vou mudar o que eu sou só pra agradar os meus pais, por isso, acho que nunca vou abdicar daquilo que eu quero para agradar alguém, até mesmo da minha família [...]. Acho que todos os acontecimentos da minha vida foram por alguma razão e me fizeram aprender alguma coisa. Por isso, todos os erros que já cometi nunca vou voltar a cometer e nem vou deixar um amigo meu fazer. Vou sempre aconselhar a alguém fazer da maneira certa. Por isso, não sei, acho que estas experiências foram uma maneira de entrar na realidade. Acho que a realidade é assim, não ser tão inseguro em relação às coisas, é ter certeza daquilo que eu quero e, definitivamente, eu tenho certeza dos meus princípios. Por exemplo, desde cedo nunca deixei que meus pais me contradissessem, ou os meus avós, que são pessoas com a mente mais fechada, se eles fazem comentários racistas, eu vou e confronto com eles. Nunca consegui aceitar, nunca consegui ficar pelo que os outros dizem, tenho sempre que dar minha opinião e confrontar com aquilo que eu acho certo (Entrevista, EAME).

Leonardo conseguiu, por meio das suas capacidades críticas, estratégias e recursos, construir uma identidade de gênero e sexual diferente do padrão heteronormativo e dar origem a um processo de subjetivação. Entretanto, como abordado, os processos de reflexividade não necessariamente originam mudanças comportamentais e atitudinais, mas podem resultar na reprodução de comportamentos normativos. Neste sentido, a construção social de um padrão estético, de feminilidade e de masculinidade como ideais a serem alcançados pode fazer com que alguns/mas jovens sintam-se mal com seus corpos e recorram à maquilhagem, a um visual

de estilo considerado mais atraente, a dietas de emagrecimento, ou mesmo a intervenções cirúrgicas. Sílvia se afirma como uma mulher que precisa expressar sua beleza para ser aceite e reconhecida e, em sua visão, precisa da maquilhagem e de estar "arrumada", caso contrário, sente-se como um homem. O seu relato levou a conversa para os conceitos de "euforia" e "disforia" de gênero, que significam se sentir satisfeito ou não com a própria expressão de gênero, e leva àquelas pessoas que se sentem insatisfeitas (em estado de disforia de gênero) a mudanças corporais, hormonais, estéticas, a fim de se adequarem à imagem que desejam para si mesmas.

> **Sílvia:** eu sou um bocado paranoica com algumas coisas e eu importo-me imenso com o que os outros dizem e pensam, importo-me imenso em estar ao nível da expectativa dos outros; e eu sou uma mulher. E estou constantemente no sentido de ter atenção, no sentido do olhar das pessoas, de acharem que eu sou bonita…
> **Teresa:** de aceitação.
> **Sílvia:** exato. Eu não consigo sair de casa sem estar maquilhada ou sem estar com uma roupa que me sinta mesmo bem, sem me arranjar imenso, porque sinto que vou ser menos mulher. Muitas vezes, eu acho-me bonita sem maquilhagem, acho-me bonita com roupas casuais, mas eu penso "-se eu posso ser ainda mais, porque é que não sou?" E sinto-me às vezes um pouco prisioneira disso porque sinto que não posso… às vezes eu gostava de conseguir ser mais natural ou de estar bem e sentir-me mulher, sentir-me suficientemente mulher normalmente e, às vezes, tem dias que eu me sinto bem, venho pra escola com roupas mais largas e sem maquilhagem ou com o cabelo diferente, depois, durante o dia começo a me sentir cada vez mais triste, cada vez mais triste e começo a me sentir, tipo, "-ah, eu pareço um homem!", a me sentir menos mulher, e eu não gosto de me sentir menos mulher, na verdade, eu não sou menos mulher, continuo sendo mulher, só que não sei, é tão desconfortável pra mim quando sinto que não tenho a atenção e os olhares, tipo, da outra parte a dizer que, "-sim tu és uma mulher!" A questão dos outros afirmarem que eu sou mulher é muito importante pra mim… eu acho que isso tem muito a ver com a minha infância, na minha infância eu era gordinha e feinha, nunca havia rapazes interessados em mim, então, depois eu comecei a me arranjar mais e comecei a ver que isso fazia diferença, e também eu emagreci um bocado e fiquei um bocadinho mais bonita do que era e comecei a sentir que podia estar cada vez melhor e melhor e conquistar sempre mais coisas, e pronto.
> **Marcos:** Sílvia, eu partilho daquele sentimento que tu tens de que tens de estar ao nível daquilo que tu achas de ti própria. Eu acho que isto é uma atitude saudável de ter porque tás a reger-te a ti própria. Eu acho que isso é completamente saudável e legítimo. Estás a construir o meu ponto com o conceito de disforia de gênero. Nós sabemos que as pessoas trans na primeira parte da sua vida em que tão num corpo "errado" sentem uma disforia, que quer dizer um descontentamento geral. Sentem uma disforia em relação ao seu corpo e à sua figura porque não se conseguem olhar pro espelho e ver aquilo que elas querem ver quando olham pro espelho. E, por isso, há tantas pessoas que mudam pra poder se encaixar naquilo que elas querem de si mesmas, da mesma maneira que tu fazes todos os dias: maquilhagem, cabelo, roupa. Da mesma maneira que eu faço todos os dias. E, no lado oposto, existe a euforia de gênero, que é aquilo que tu sentes quando sais de casa maquilhada, com o cabelo feito, com a roupa bonita. É aquilo que eu sinto quando tenho um aspeto que me apetece ter naquele dia. Euforia de gênero é quando a imagem que tu tás a projetar no mundo é a mesma imagem que tens de ti própria. E eu acho que, independentemente de "os homens só podem usar fato/terno e gravata e as mulheres só podem usar vestidos", haveria muito mais diversidade e seria tudo muito mais interessante visualmente e socioculturalmente se nós pudéssemos todos, se o objetivo final de cada pessoa fosse a sua própria euforia de gênero. Porque assim, as pessoas não estariam presas dentro

> das caixinhas, estavam presas nas suas próprias caixinhas, que construíram para si próprias.
> **Jorge:** isso é uma ótima ideia, fazer uma espécie de atividade em que nós pudéssemos mostrar uns aos outros qual é a nossa euforia de gênero, porque alguns de nós têm essa preocupação de sair à rua de uma maneira e que nos apontem o dedo, mas, às vezes, nós queremos sair com toda nossa extravagância, tipo libertar tudo que tem cá dentro ou haver um dia em que toda gente mostre o seu eu mais espontâneo…
> **Marcos:** é por causa dessa necessidade que há muita gente que, tipo no carnaval ou no Halloween, sentem a necessidade de experimentar e, "-ah, bora ser *drag queen* porque no Halloween tem a desculpa de o fazer!" Há muitas pessoas que descobrem a sua identidade de gênero através desses feriados em que nós temos um *free pass* pra fazer aquilo que nos apetece.
>
> (Grupo Focal 7, EAME)

O conceito de "disforia de gênero" diagnostica um transtorno psicológico de identidade de gênero quando alguém de determinado gênero manifesta atributos e o desejo de viver como outro gênero. Mesmo que este diagnóstico seja crucial para indivíduos que precisam do apoio da saúde pública para realizar cirurgias de redesignação de sexo, tratamento hormonal ou mudança de estatuto legal, ele patologiza a transexualidade (Butler, 2006). Sofrer um processo de patologização porque se sente e quer ser reconhecida de determinado gênero traz sofrimento a essas pessoas, pois impõe um modelo coerente de vida de gênero que deprecia outras formas complexas de identidades não binárias, e Butler questiona: "como o mundo pode ser reorganizado de maneira que melhore este conflito?" (minha tradução) (Butler, *ibid*, 18).

O gênero não se faz sozinho, mas com e para o outro e, com isso, há o desejo de reconhecimento como um sujeito que expressa um gênero aceite e valorizado. Sílvia quer ser reconhecida como uma mulher e quer sentir a "euforia de gênero". Marcos percebe como aspectos positivos se autogerir, realizar mudanças corporais e expressar esta euforia e defende uma sociedade livre e diversa, em que todos possam ser reconhecidos pelo corpo, gênero e imagem que desejam comunicar. O grupo partilha a ideia de "cada pessoa ser a sua própria euforia de gênero" no dia a dia e a melhor versão de si, não reduzindo esta liberdade a determinados dias e festas do ano ou a lugares restritos. Segundo Butler, a "disforia de gênero" não deveria ser considerada um distúrbio e se expressar como se almeja e estar satisfeito com a própria aparência de gênero deveria ser um direito de cidadania na vivência cotidiana, mas para tanto, precisava-se alterar as normas de reconhecimento, para que a população LGBTQIA+ usufrua da paridade participativa na sociedade e construa identidades de gênero por meio de experiências de desconstrução social e de subjetivação.

Este capítulo apresentou os processos de construção e de desconstrução de gênero em contexto escolar, em um período de maior reflexividade e liberdade, devido à maior diversificação e complexificação das sociedades contemporâneas, como Portugal. Com a

possibilidade de construção de identidades de gênero mais abertas e flexíveis, os jovens constroem um caminho de desconstrução de padrões sociais estabelecidos, de acordo com as lutas pela diversidade, representatividade e reconhecimento das minorias sociais. Os corpos, estilos e expressões visuais encenam identidades juvenis vinculadas a outras dimensões de identificação – artísticas, desportivas, sociais, raciais, culturais, de gênero, da sexualidade. As relações sexuais e afetivas são uma novidade na fase juvenil e permitem a experimentação de práticas e comportamento hesitantes e, à medida em que se conhecem novas sensações e emoções corporais e se envolvem em interações corporais, também constroem o autoconhecimento. Estes relacionamentos, bem como os amistosos, funcionam como suportes para um maior equilíbrio emocional e construção de subjetividades e identidades autônomas. A articulação conjuntural entre os marcadores da diferença – classe social, "raça", sexualidade, gênero, expressão visual e corporalidades – orientaram a análise da construção de identidades de gênero interseccionais e complexas. Estes processos de construção de identidades são influenciados por estes marcadores e os sujeitos com mais recursos para o desenvolvimento da reflexividade, criatividade e autonomia conseguem se autorreinventar em movimentos de subjetivação.

Conclusões

> *Escrever é, entre outras coisas, sempre uma maneira de compreender a nós mesmos. Só compreendemos nossos próprios sentimentos e nossas próprias ideias escrevendo-os.*
>
> C. Wright Mills

Este capítulo conclusivo centra-se na síntese dos achados da investigação realizada no confronto entre a teorização e a empiria. Reflete-se sobre as limitações, as questões levantadas, as descobertas e as possibilidades futuras de investigação e de avanço a partir do que já foi realizado. Este não pretende ser um texto fechado e acabado sobre os resultados da pesquisa, mas apontar algumas considerações finais e suscitar novas hipóteses e pistas para o aprimoramento do conhecimento científico sociológico.

1. Sociedades complexas e jovens plurais

Nas sociedades contemporâneas, as instituições têm transmitido programas mais diversificados, os indivíduos têm sido cada vez mais responsabilizados pelo que acontece e confrontados com situações inéditas e arriscadas que exigem um suplemento permanente de reflexividade. As trajetórias individuais são menos lineares e a identidade pessoal é progressivamente o resultado de um trabalho ativo do sujeito sobre si mesmo, fazendo com que o "eu" se pluralize e se abra (Martuccelli, 2007). Desta forma, a socialização nas sociedades democráticas, como Portugal, é resultado de um conjunto de disposições plurais, havendo uma tendência para a maior liberdade, exposição e aceitação de identidades de gênero e sexuais não heterocisnormativas.

Os valores se afastam da rigidez e se flexibilizam e os jovens abraçam valores diversificados e até mesmo antagônicos. As mulheres têm ganhado mais autonomia, a antiga separação entre as esferas pública e privada tem sido objeto de críticas e reconfigurações, os homens estão revendo os seus "papéis" de masculinidade, as pessoas LGBTQIA+ estão se assumindo cada vez mais e tendo maior visibilidade social com a ampliação da disseminação de imagens, vozes e corpos diversificados nos medias/nas mídias sociais digitais. Deste modo, confrontados com situações, imagens, saberes, princípios, normas e conceitos novos e variados e com o acesso intenso aos medias/às mídias digitais, os jovens se implicam em construir identidades plurais, com base em identificações e vínculos identitários coletivos contingentes.

Diante deste contexto, esta tese buscou compreender os processos de construção, desconstrução e de produção de gênero pelos/as estudantes do ensino secundário de escolas públicas a partir das suas interações, práticas, discursos, significados e representações de gênero. Os dados produzidos provém da triangulação entre a) a observação direta em três escolas públicas de Lisboa, b) os oito grupos focais em que participaram um total de 56 estudantes (31 raparigas e 25 rapazes) e c) as 24 entrevistas (12 raparigas e 12 rapazes). Assim, procurou-se conhecer e identificar a pluralidade de conjugações identitárias passíveis de serem exploradas na contemporaneidade – pelo menos em alguns contextos societais, como é o caso da sociedade portuguesa, onde o estudo empírico se ancorou.

2. Escolas e identidades juvenis

O cenário escolar permitiu observar as práticas socioculturais, as expressões corporais e as relações de gênero interpares, aceder às/aos jovens e conhecer as diferenças identitárias. Antes de compreender as identidades e ações sociais individuais, procurou-se inicialmente caracterizar os três contextos escolares pesquisados e o perfil discente participante da investigação, a fim de conhecer os contextos e enquadrar os discursos. A observação geral revelou tendências, mas os três contextos escolares revelaram não ser homogêneos e havia estudantes com comportamentos diferenciados, observados através da microrrealidade. De acordo com os dados dos Projetos Educativos de cada escola e os produzidos nesta investigação, a Escola Secundária Órbita Profissional (ESOP) possui via curricular profissional, estudantes de origem social vulnerável, com maioria imigrante e afrodescendente, adesão escolar distanciada e maioria de rapazes; a Escola Secundária Atena Conteúdo (ESAC) possui via curricular científico-humanista, estudantes maioritariamente de classe média e autóctones, adesão escolar próxima e composição por gênero equilibrada; e a Escola Artística Mente Expressiva (EAME) possui via curricular artística, estudantes maioritariamente de classe média e autóctones, adesão escolar próxima e maioria de raparigas.

De uma forma geral, o ambiente escolar da ESOP era ruidoso e o bar ficava sujo logo que começava o movimento de manhã, havia episódios frequentes de indisciplina, tanto observados, como narrados pelos/as jovens participantes e nas conversas informais com a comunidade escolar. Não havia Associação de Estudantes, a biblioteca não era um local frequentado regularmente e espontaneamente pelos/as estudantes e estes/as não demonstravam envolvimento nas atividades propostas pela escola neste espaço, o que gerava conflitos entre discentes e docentes. O corpo discente estava fragmentado e não identificou-se uma identidade

coletiva associada à escola, pois as/os jovens demonstravam – e também falavam - não gostar de estar e não sentir uma sensação de bem-estar naquele espaço. Com pouca identificação e sentido de pertencimento e pouca preocupação com notas, médias e sucesso escolar, a escola era distante dos seus interesses e necessidades. Como relatado por alguns/mas estudantes, a ESOP não estimulava a leitura e os estudos e, nas atividades organizadas pela escola que foram observadas, as/os estudantes participavam ou opinavam parcamente, demonstravam insatisfação pela aprendizagem do conhecimento proveniente da escola, encontrando-se mais na posição de objetos de transmissão do saber, o que restringe a construção da reflexividade e da autonomia.

Tanto na ESAC, quanto na EAME o espaço escolar era menos barulhento e mais organizado que na ESOP e também era mantido limpo. Havia um ambiente de adesão e participação escolar, em que as/os jovens manifestavam interesse e envolvimento nas atividades provenientes da escola, como por exemplo, na minha pesquisa. A biblioteca era um espaço frequentado espontaneamente para estudos nestas escolas, havia murais nos corredores com trabalhos discentes expostos e divulgação de palestras, eventos, visitas. Havia também certa preocupação com notas e médias e uma visão instrumental dos estudos como preparação para a vida e para o trabalho. Foi possível observar uma identidade coletiva estudantil vinculada às identidades pessoais, a identificação com a cultura escolar e a construção de projetos de vida vinculados aos estudos e à carreira nestes/as públicos discentes. Ambas as Associações de Estudantes da ESAC e da EAME eram ativas e organizavam eventos e palestras e, pelos debates assistidos e pelos discursos discentes produzidos pela pesquisa, estas escolas estimulavam discussões sobre cidadania, direitos humanos, questões sociais e políticas contemporâneas e promoviam o desenvolvimento da reflexividade entre as/os estudantes, que tinham o seu lugar também como sujeitos na construção do saber, e não somente como objetos de transmissão de conteúdos.

Na ESOP e na EAME foi notado o consumo de bebida alcoólica e drogas na escola e, portanto, a ESAC se destaca por ser um contexto escolar mais disciplinado. Em relação à apropriação do espaço físico escolar, este era um lugar de tédio, descuido e até mesmo confronto, no caso da ESOP, e de motivação, entusiasmo e cuidado, nos casos da ESAC e da EAME. Na EAME notou-se ainda um clima de diversão e animação no ambiente escolar, com momentos de dança, canto e músicas. Nesta escola, alguns discursos das/os discentes ressaltavam um sentimento de bem-estar na vivência escolar, a boa relação com as/os docentes, a admiração e um vínculo emocional, em que as experiências neste espaço funcionavam como suportes existenciais. A EAME promovia o desenvolvimento da expressão artística e

subjetividade entre as/os estudantes e, além de uma identidade coletiva estudantil, observou-se uma identidade coletiva artística associada às identidades pessoais. Na ESOP não notou-se uma identificação direta entre os estudantes com a cultura escolar; na ESAC esta identificação era instrumental e objetiva; e na EAME, além de instrumental e objetiva, também subjetiva e afetiva.

A identidade é, tanto pessoal como coletiva: não há identidade pessoal sem a presença de identidades coletivas; e ao mesmo tempo, cada perfil de identidade coletivo serve à estruturação de identidades pessoais. O sentido de pertencimento a grupos sociais e a conexão grupal formam identidades coletivas, neste caso, grupo de estudantes – ESAC e grupo de estudantes de artes – EAME.

Acerca da fase juvenil, notou-se um distanciamento relativo demonstrado pelos alunos e alunas da ESOP, conotada negativamente como infantil e despreocupada e diferente da condição de adultez responsável que (precocemente) reivindicavam. E, embora seja fase assumidamente volátil por parte dos alunos e alunas da ESAC e da EAME, ela foi considerada importante para o autoconhecimento e o amadurecimento, havendo um contraste entre a reflexão e a assunção da adolescência nos discursos. Este aspecto demonstra as marcas dos constrangimentos econômicos objetivos em ter disponibilidade financeira para o período de experimentação de si, maiores possibilidades de mobilidade internacional para o desenvolvimento pessoal e construir projetos de futuro que vão além de conseguir um emprego – no caso geral dos/as jovens da ESAC e da EAME – ou vivenciar uma situação de precarização e ter urgência em prover financeiramente a si e/ou à família, no caso geral dos/as jovens da ESOP. Os jovens da ESOP, portanto, encontram-se mais distanciados das culturas escolar e juvenil, enquanto os outros públicos discentes revelaram-se mais próximos.

A adolescência "é uma corrida pra nos descobrirmos, para decidirmos aquilo que queremos ser e fazer" [sem a tutela dos responsáveis] (Isabela, ESAC) e, de acordo com alguns/mas participantes, ser jovem significa sofrer uma série de pressões e cumprir expectativas impostas pela escola, pelos relacionamentos familiares, amistosos, afetivos e gerir as obrigações e as escolhas, mas também, desenvolver a reflexividade, a autonomia e a ação responsável. O percurso de experimentação de si se acentua nesta fase da vida com a ampliação dos espaços de interação e das ações hesitantes probatórias nos espaços públicos que oportunizam a aprendizagem, a mudança, o crescimento, a individuação e a construção de identidades autônomas. Desta forma, o momento juvenil constitui-se no desenvolvimento das sociabilidades interpares, na ampliação das experiências sociais e sensoriais, na convivência em diversas atividades, nos encontros e interações *online* e *offline*, nas práticas socioculturais

horizontais, em que consumir músicas, filmes, séries, jogos paralelamente é crucial para a cultura de pares, que se forja com base nestas relações amistosas.

Durante a fase juvenil, as amizades nos grupos de pares e as práticas socioculturais são suportes que transmitem aos jovens um sentimento de suspensão social, mobilizam o autoconhecimento, a experiência particular de si, o sentimento de subjetividade, o diálogo interno, estimulam a expressão e a comunicação verbais e corporais e promovem o bem-estar e o acolhimento. A exposição de si e a validação de identidades ocorrem com maior frequência no contexto amistoso do que no contexto familiar, bem como a abertura para falar sobre temas sensíveis, como o gênero e a sexualidade, como referem os participantes. Os suportes são a primeira dimensão social do indivíduo, que designa a dificuldade transversal a todos os indivíduos de se sustentar frente ao mundo, por isto, todos/as possuem um conjunto de suportes externos que mantém um interior interdependente (Martuccelli, 2007). Como visto, especialmente no capítulo IV, a conexão grupal e a interação social com os pares tanto validam e apoiam a construção identitária pessoal dos/as jovens, como podem constrangê-la. O fator que se revelou como muito importante neste processo é o contexto, no caso, o contexto escolar e o comunitário, considerando a comunidade e as caraterísticas da comunidade em que a escola se insere. Não obstante o contexto, numa análise cronológica, a construção identitária pessoal dos/as jovens na contemporaneidade torna-se progressivamente mais diversificada, devido aos diferentes estímulos, referências e identificações.

3. Relações de intimidade e intersubjetividades

No decorrer da experimentação intensa no espaço público e enquanto dão sentido às suas emoções, desejos e sensações, as/os jovens vão construindo e desconstruindo identidades de gênero e sexuais. Entre os participantes, cerca de 1/3 não se identifica como heterossexual e duas raparigas e um rapaz se identificam com um gênero diferente do masculino ou feminino. Compreende-se que uma parte dos/as participantes já tinha experiência de namoro e/ou de sexo, alguns/mas não tinham, outros/as não sabiam se definir quanto à orientação sexual, pois nesta fase ainda estão a se descobrir e a se conhecer. A dimensão do gênero e da sexualidade está em aberto nas vidas jovens, pois é uma questão processual que vai sendo feita e refeita e alguns trechos discursivos analisados mostram este movimento de construção.

A sobrerrepresentação de estudantes da EAME reivindicando identidades não heteronormativas revela que estes/as jovens estudantes criticam estilos padronizados e sofrem uma pressão da cultura de pares para ser diferente, já que a diversidade sexual e de gênero é

percebida como um valor relevante neste contexto escolar e está associada a estilos de moda específicos e corporalidades, como será desenvolvido a frente na seção 5.

Há depoimentos de jovens que tiveram um comportamento homofóbico na infância e depois descobriram que não eram heterossexuais, notou-se também a incorporação de um padrão de relação heteronormativa de amor romântico, casamento heteroafetivo e filhos/as, mesmo em jovens assumidamente não heterossexuais. A incorporação da heteronorma e dos cânones binários masculino e feminino podem ser desconstruídos ao longo do processo de construção identitária, como mostram alguns depoimentos, e as identidades juvenis são por vezes construídas de forma descontínua, pois a combinação de diferentes lógicas e dimensões de identificação vai sendo modificada ao longo da vida e ainda mais intensamente na fase juvenil.

Na fase da adolescência vivenciam-se situações novas que trazem descobertas sobre si e sobre o mundo e a primeira relação sexual é percebida como uma grande novidade. A curiosidade em experimentar novas sensações e prazeres causa certa expectativa e ansiedade e os/as jovens vão fazendo as suas escolhas sobre quando, como e com quem irão realizar o ato sexual e, conforme experienciam novas relações afetivas e sexuais de modo ensaístico, vão se conhecendo e construindo suas identidades. As relações afetivas e de intimidade são uma expressão de subjetividade, pois nestas experiências há a sensação de que uma parte de si é revelada à outra pessoa e de que somente o casal conhece este espaço privado subjetivo de cada um/a, embora este domínio pessoal da vida separado da realidade social esteja sempre associado ao contexto.

Uma parte dos/as jovens participantes não se considera preparada para o sexo, pois este não seria uma prioridade nesta fase da vida, mas sim, as amizades e as interações com o grupo de pares, que satisfazem e geram bem-estar, além da dedicação aos estudos; já outras/os, afirmam ser um momento propício para conhecer as novas práticas afetivas e sexuais. Por um lado, alguns depoimentos destacam certa pressão dos pares, pois quem ainda não realizou estas experiências pode ser considerado ingênuo/a ou inocente e se sentir excluído/a e, quem já experimentou, visto como esperto/a ou astuto/a e alcançar determinado status no grupo. Por outro lado, o namoro pode afastar da convivência com os pares e talvez seja uma relação arriscada, já que a intimidade pode ser, tanto positiva quanto perigosa e causar mágoas e frustração quando não corre bem. Há ainda jovens, especialmente LGBTQIA+, que não têm tanto diálogo, aceitação ou apoio da família, e os encontram mais facilmente no grupo de pares, tornando o suporte amistoso ainda mais importante para o seu bem-estar e validação. Portanto, a reflexão e análise dos prós e contras para dar este passo nas relações íntimas é considerada

pelos/as jovens, pois requer alguma cautela e segurança. De qualquer forma, por meio do processo de hesitação experimental nas relações corporais de intimidade constroem-se, desconstroem-se, narram-se identidades e desenvolve-se a autonomia.

4. Imagem, visibilidade e reconhecimento

Na contemporaneidade, há uma ampliação do acesso aos media/ às mídias digitais e dos recursos de conectividade e os públicos jovens são particularmente consumidores da cultura digital, caracterizando a "#geração", a partir de 2010, segundo Feixa (2014). As sociabilidades juvenis se reconfiguram com interações sociais presenciais e remotas com a mediação do dispositivo móvel e das tecnologias digitais. As redes sociais são utilizadas intensivamente pelas/os jovens, que possuem perfis nas plataformas digitais como Instagram, Twitter e Facebook e proporcionam experiências lúdicas e convivialistas, em que os grupos de pares participam de práticas culturais paralelas, além do acesso a conteúdos, informações e debates sobre questões sociais e políticas. Nesta pesquisa, todas/os as/os participantes utilizavam pelo menos uma rede social com frequência, seja para interagir com os pares, para aceder a programações culturais e desportivas e/ou para pesquisar e se informar sobre assuntos de interesse pessoal.

Enquanto a cultura analógica é textual, a cultura digital é imagética, e isto facilita a disseminação e proliferação de imagens diversas, inclusive imagens de indivíduos que até então não possuíam visibilidade social, como as pessoas gordas e fora dos padrões de beleza, não brancas, LGBTQIA+, com deficiência/incapacidades. As demandas pelo reconhecimento das minorias e dos grupos marginalizados a fim de reivindicar igualdade e diversidade de participação social se revigoram nos protestos dos movimentos sociais e nas redes sociais (Miskolci, 2016; Martín-Barbero, 2017).

Esta maior visibilidade social de imagens - e também de vozes - possui um impacto nas subjetividades juvenis, pois os/as jovens passam a se inspirar e a ter como referência pessoas com quem se identificam e se sentem representados/as, tais como modelos *plus size, drag queens* e pessoas diferentes do modelo estético padronizado e heterocisnormativo, além de muitos/as destes/as atuarem como influenciadores/as digitais. Bem como, há uma diversidade de conteúdos, conhecimentos e informações que circulam nas redes digitais (para além do espaço escolar e dos livros analógicos) que são fomentados nas culturas de pares e digital. Por meio das redes digitais os/as jovens aprendem sobre temas que sem elas eram raros de encontrar, tais como gênero e sexualidade, elaboram opiniões, mudam pontos de vista,

conhecem novas ideias, desenvolvem a reflexividade, produzem subjetividades e constroem identidades e experiências de subjetivação.

A quantidade de influenciadores/as digitais se amplia e o marketing de influência digital é uma estratégia que pode ser feita por qualquer pessoa com capacidade de engajar o seu público por meio das plataformas digitais, como Instagram, YouTube, Twitter e, mais recentemente, TikTok[59]. Estes/as influenciadores/as são pessoas que se destacam por meio de canais na internet e são considerados como referência. Por meio da sua posição de prestígio, recebem atenção por parte de uma parcela do mercado e propostas comerciais para divulgação de ideias, produtos e serviços e afetam o comportamento e as decisões de compra de seus/uas seguidores/as. Os/As influenciadores/as digitais ditam novas tendências e costumes e seus/uas fãs passam a reproduzir seu estilo e gostos. Como cada influenciador/a é especializado/a em uma área e um/a seguidor/a pode sofrer influência de vários/as influenciadores/as com temáticas diferentes ao mesmo tempo, seja jogo, moda, política, fitness, beleza, alimentação, estilo de vida, entre outros, isto faz com que um/a utilizador/a se identifique com vários grupos distintos.

A reivindicação do reconhecimento dos grupos que eram invisibilizados e tinham menos acesso a direitos e oportunidades, pôde, graças aos movimentos sociais e à cultura digital, dar publicidade ao sentimento de isolamento das suas identidades na esfera pública, e teve efeitos ao nível das relações interpessoais, pois complexificou a dinâmica entre as identidades individuais e as identidades coletivas. A identidade como construção narrativa pessoal está vinculada a uma demanda pelo reconhecimento de identidades coletivas, embora os movimentos dos grupos considerados "identitários" não sejam homogêneos, mas reivindicam a paridade social participativa, a igualdade de estatuto social e a cidadania plena. Por exemplo, as lutas pelo reconhecimento da identidade de gênero exigem o direito à autodeterminação e/ou a possibilidade de um marcador de gênero não binário, bem como a separação da classificação de gênero da medicina, da psicologia e da legislação.

Os movimentos em prol do reconhecimento das identidades e desejos não normativos e da diversidade e a disseminação e visibilidade das minorias sexuais e de gênero na internet impulsionam a sociedade civil a se envolver neste debate público nas redes sociais, em que a diversidade das vidas pessoais torna-se publicamente relevante, e a mais pessoas a assumirem e a afirmarem as suas diferenças, pois possuem referências visuais e pessoas com as quais se identificam, se inspiram e se sentem representadas.

[59] Aplicativo de media/mídia lançado na China em 2016 para criar e compartilhar vídeos curtos de três minutos que ganhou popularidade internacional em 2018.

5. Gênero e corporeidades em ação

As identificações com a cultura escolar, a cultura de pares e a cultura digital foram observadas no cotidiano de diversos participantes. A dimensão cultural serve de suporte à construção identitária, como participar de uma equipe de desporto, grupo de consumo, estilos de moda, gostos musicais e artísticos e é no entrecruzamento das variadas identificações que as identidades são forjadas. As identidades possuem plasticidade e se apoiam sobre capacidades combinatórias e, na criação e recriação das suas identidades, os atores e atrizes dispõem de uma pluralidade de possibilidades culturais e a habilidade de articulá-las, mediante os recursos que possuem, pois os processos de socialização e de individuação são sempre inacabados, abertos e constantes. O sujeito plural combina diferentes lógicas e estabelece um vínculo entre diferentes identidades, sendo poliidentitários.

Graças à cultura digital, que conferiu maior visibilidade e representatividade de imagens e vozes diversas e às lutas pelo reconhecimento, as mulheres e as pessoas não brancas, gordas, *queers*, com incapacidades/deficiência têm tido maior destaque e espaços de atuação. O corpo excorpora possibilidades criativas em uma produção reflexiva e ativa de si e, por meio da observação e dos relatos de alguns/mas jovens, percebeu-se uma maior liberdade para modular intencionalmente e exibir corpos fora dos padrões convencionais vigentes por meio de performances corporais autônomas. Além da idade, da classe social, do gênero e da sexualidade, o corpo também comunica pertencimentos raciais, sendo o cabelo crespo um símbolo identitário importante na luta pelo reconhecimento das pessoas negras. Bianca e Rodolfo ressaltaram a beleza dos seus cabelos naturais e diferentes do padrão estético branco, em uma afirmação da identidade que ressalta a dimensão cultural e a identificação com a ancestralidade africana.

Os marcadores sociais de gênero (masculino) e de classe (popular) orientam a interpretação do contexto escolar e público discente da ESOP, pois os estudantes das classes populares, principalmente os rapazes, costumam rejeitar a disciplina e adotar uma adesão distanciada no ambiente escolar para reforçar a masculinidade (Torres et. al. 2018). Alguns estudos (Kimmel, 2010; Roberts e Elliott, 2020) associam homens e rapazes da classe trabalhadora com uma atuação sexista e com a afirmação de um modelo de masculinidade tradicional que quer demonstrar força, coragem e virilidade, esconder as vulnerabilidades e reprimir emoções associadas ao feminino, como resposta à precariedade econômica vivenciada e ao reconhecimento de uma cidadania parcial, sem o gozo pleno de direitos e oportunidades. Além deste modelo binário de masculinidade ter sido observado no contexto geral da ESOP,

também foi notado um clima de hostilidade feminina, com relatos de brigas, ciúmes e competição entre raparigas, sendo este um modelo de feminilidade enfatizada associado e subordinado à masculinidade hegemônica, segundo Connell (1987). Este padrão de feminilidade não foi notado nas outras escolas. Quanto aos discursos, a maioria das/os participantes da ESOP relataram certo desconforto com o tema da homossexualidade e uma visão preconceituosa e determinista, como discutiu-se no capítulo V. A solidariedade, a conexão e identificação grupal da classe trabalhadora e o reconhecimento dos membros sugere a construção de masculinidades autônomas, mas não foi notado um sentido de comunidade e coesão entre os discentes da ESOP, pelo contrário, os estudantes não demonstravam laços que os unificavam no ambiente escolar, sendo mais propensos a adotarem padrões de masculinidade – e também de feminilidade – mais restritos e binários, com algumas exceções identificadas.

De acordo com Pais, "embora a fuga aos destinos prováveis seja hoje em dia mais plausível do que há algumas décadas, a condição social dos jovens, sua pertença de classe, continuam a pesar na eleição e concretização das suas escolhas biográficas", como observou-se no contexto escolar da ESOP. Por outro lado, há uma crescente capacidade que os jovens têm de protagonizar transformações e novos rumos societais e socioculturais porque "os jovens de agora fazem parte de uma geração incomparavelmente mais escolarizada" (Pais, 2017, 305 e 306). Desta forma, apesar da análise geral do público discente da ESOP demonstrar uma tendência para práticas de gênero mais binárias e normativas, foram observados comportamentos de exceção e de contratendência e, em uma análise individual, Levi, Ariel e Maria Fernanda se destacaram como estudantes que possuem identidades de gênero mais autônomas e menos binárias.

Os públicos discentes da ESAC e da EAME pertenciam à classe média, tinham uma composição por gênero equivalente (na ESAC) e maioritariamente feminina (na EAME), eram mais próximos, se identificavam com a escola e adotavam práticas e discursos mais democráticos quanto ao gênero. Em seus depoimentos, os/as jovens da ESAC e da EAME demonstraram maior abertura, aceitação e valorização da diversidade de gênero e sexual. Grande parte destes/as jovens percebiam as diferenças de gênero como uma construção social que padronizou um modelo de feminilidade oposto, correspondente e complementar a um modelo de masculinidade. As suas reflexões geralmente demonstravam conhecimento sobre o contexto histórico, político, cultural, que pode reproduzir e reforçar esta construção de gênero reificada ou desconstruí-la, ou seja, o estímulo à aprendizagem participativa promovia o exercício da reflexividade fazendo com que estes/as jovens ultrapassassem o senso comum e adotassem uma visão mais crítica.

Na fase juvenil, a reflexividade e a experimentação se intensificam. O exercício da reflexividade promove o conhecimento, o autoconhecimento e a elaboração de estratégias de ação (Caetano 2011), bem como a construção de narrativas identitárias condizentes com a autoidentificação e a autocompreensão. O desenvolvimento de uma escolaridade participativa e a elaboração de discursos reflexivos mais complexos e aprofundados sobre os temas propostos pela pesquisa foi observada com mais frequência entre os jovens da ESAC e da EAME (a presença da reflexividade é mais efetiva nas classes médias e altas, segundo Martuccelli, 2007). Mais próximos das culturas escolar e juvenil, estas/es estudantes possuem mais recursos para a construção da reflexividade e a experimentação de si e, com o suporte das amizades interpares, experienciam acolhimento e autoconhecimento, ainda que esta não seja uma realidade homogênea, pois mesmo estudantes das classes populares também possuem capacidades críticas, como verifica-se na análise dos perfis individuais das três escolas.

A subjetivação ocorre como consequência da construção da reflexividade e da experimentação, sendo a possibilidade de emancipação em que o indivíduo torna-se sujeito de si, diferente da sujeição, em que ele está sujeito ao outro. A subjetivação é a capacidade crítica em articular recursos e oportunidades, dar novo sentido e reconstruir a realidade (Dubet, 1994), está baseada no empenho constante de autotransformação e autorreinvenção, em ressignificar e modificar a si próprio e a realidade (Eribon 2004), na capacidade de afetação de si por si mesmo, em que o sujeito atua sobre si tratando de permanecer o mais próximo possível da sua natureza íntima. Porém, o sujeito só pode se emancipar à medida que este espaço esteja aberto por lutas coletivas (Martuccelli, 2007), pelas mudanças que geram maior visibilidade social e representatividade das minorias e pelas lutas em defesa do reconhecimento da diversidade, que proporcionam a ampliação das experiências individuais de subjetivação.

Os problemas de *bullying* e/ou discriminação enfrentados por alguns/mas jovens afetam as suas subjetividades com a internalização de estigmas que podem causar tristeza, frustração, ansiedade, vergonha. Para lidar com estas emoções e superá-las, alguns/mas jovens se implicam na capacidade de autoaceitação, de autoconstrução da identidade pessoal, de produção de si e de autoafirmação como uma tarefa de subjetivação. Os depoimentos das estudantes Ariel e Bianca dão a conhecer uma realidade de discriminação racial sofrida, entretanto, ambas não se colocam como vítimas de uma relação de poder que as inferiorizara, mas ressignificam a experiência em atos de recriação de si como raparigas negras conscientes dos seus direitos como cidadãs e dispostas a mudar a realidade à sua volta.

As preferências e identificações juvenis são comunicadas pelas performances corporais e expressão visual, em que os sujeitos obtém da alteridade o reconhecimento e a validação das

suas identidades. Quanto aos estilos, os jovens participantes destacaram a existência de dois predominantes no contexto juvenil e escolar, o/a "betinho/a" e o "chunga", que são associados à posição social de classe média e classe popular, respectivamente, e também a estereótipos, como pessoas "estudiosas – certinhas – se vestem bem" e "que não ligam para os estudos – se envolvem em comportamentos de risco – se vestem mal", respectivamente. Os estilo chunga também está ligado à cultura hip hop, ao rap e ao trap e a um tipo de masculinidade viril e forte. Os/as participantes da ESOP destacaram o estilo chunga como mais comum nesta escola e as/os da ESAC destacaram o estilo beto/a como predominante, na EAME não foi destacado nem observado um estilo comum marcado, mas notou-se o uso de peças e acessórios feitos ou adaptados e modificados pelos estudantes com um traço artístico personalizado, com estilos de moda diversificados.

Parte das/os jovens da EAME mencionavam a diversidade e a não padronização de estilos como uma característica deste público discente que, conforme passavam os três anos do ensino secundário, iam adotando cada vez mais estilos autorais e criativos. Segundo estas/es participantes, a experimentação ampliada no espaço escolar com o grupo de pares provoca mudanças, tanto de ideias quanto de práticas e expressão de si, tal como estudantes assumidamente trans e não binários e a diversidade de expressões de gênero, que era comunicada pelas corporalidades e expressão visual, pois somente na EAME notaram-se casais homoafetivos e percebia-se uma vivência espontânea de si nos grupos de pares e no ambiente escolar, que acolhia estas identidades. Os/As estudantes da EAME geralmente criticavam qualquer estilo padronizado, que comunica uma repetição do que existe sem revelar a singularidade e a autenticidade do sujeito que o adota. Nesta escola, betos e chungas tinham um estereótipo negativo e notou-se uma pressão da cultura de pares para ser diferente, ter um estilo próprio inovador e criativo e, com isso, adequar-se à "cultura da diversidade". As pessoas com estilo mais comum eram até mesmo associadas à comportamentos conservadores, homofóbicos ou heteronormativos e, ao destacarem a liberdade e a diversidade como um valor, estes/as participantes acabavam julgando os jovens considerados "básicos" como não autônomos e/ou preconceituosos. A maquilhagem era uma ferramenta de expressão que se destacava entre os estudantes da EAME, muitos rapazes e raparigas a usavam de uma forma artística ou dramática, em que pintavam o rosto e o moldavam de maneira única, seja com cores pretas – no estilo punk e gótico – ou colorida. A valorização da diversidade, a contestação das normas e padrões sociais e a afirmação da diferença que alguns/mas jovens desta escola postulavam era percebida pelo corpo e expressão visual, com estilos que pretendiam comunicar a sua autotransformação em uma maneira singular, tal como exibiam gêneros e sexualidades mais nuançados.

A emancipação ou subjetivação de gênero começa quando o sujeito se liberta da dicotomia construída sobre os papéis feminino e masculino restritos e opostos, rompe com padrões de gênero naturalizados, ao ressignificar, desconstruir modelos de feminilidade e masculinidade e reconstruir uma identidade de gênero autônoma e autêntica, de acordo com o seu desejo, escolha e recursos. Isto é, existem diversas formas de construir e de produzir feminilidades, masculinidades e não binaridades, e não apenas um único modelo binário. Os depoimentos destacados no capítulo V demonstram como a experiência de Ariel, que se identifica com o gênero feminino, e de Fernando, que se identifica com o gênero masculino, não obedecem a modelos limitados e fechados pré-estabelecidos de feminilidade e masculinidade, mas a partir da própria "experiência social" (Dubet, 1994), que envolve a incorporação das normas sociais, a consciência de si e os recursos que possuem, constroem e performam gêneros condizentes com seus interesses e decisões.

Segundo Eribon (2004), a "vida dupla" experienciada pelas pessoas LGBTQIA+ envolve momentos de entrada e saída do armário, ou seja, de esconder e de assumir a identidade em alternâncias experimentais que permitem o desenvolvimento da habilidade de se reinventar continuadamente – e de se subjetivar. Neste caso, a subjetivação de gênero subverte a heterocisnorma e expressa um gênero e uma forma de ser e estar não normativa que embaralha a suposta linearidade entre gênero/sexo/desejo, como o caso dos corpos considerados abjetos, *queers*, trans, *drag queens* ou não binários, que constroem, desconstroem e reconstroem identidades de gênero e sexuais descontínuas e voláteis, por meio de performances repetidas.

A construção social de gênero é um processo iniciado pelo sujeito que reitera normas de modo instável e, em que, na reiteração se podem tanto estabilizar como abrir fissuras e desestabilizar as normas. No decorrer deste processo, os sujeitos também podem desconstruir o gênero e subverter o sexismo que foi incorporado e, mesmo sem ser uma atitude decididamente eleita, produzir novos atos de gênero, em uma dimensão performativa da construção.

Os depoimentos dos estudantes Marcos e Leonardo, que possuíam uma expressão visual andrógina, usavam roupas, acessórios e cortes de cabelo diferentes e maquilhagem, adotados intencionalmente para comunicar e excorporar uma maneira única de ser. Estes jovens acedem a conteúdos nos media/nas mídias digitais que estimulam a autorreflexividade, o autoconhecimento e o conhecimento, em que aprendem a se maquilhar, a fazer a própria roupa, a cortar e pintar o cabelo e exibem modos de ser e estar dissonantes dos polos binários masculino e feminino.

Ambos se identificam com a comunidade LGBTQIA+ e constroem suas identidades pessoais com base nesta identidade coletiva. Leonardo destaca a ajuda e suporte existente entre os grupos de pares LGBTQIA+, que atuam como confidentes e acolhem seus membros de forma solidária, o que muitos não podem esperar da família, como ele próprio. Marcos relata sobre a inspiração na arte *drag* que o motiva a provocar e a subverter o gênero em atos corporais performativos que revelam a artificialidade da norma binária, além de buscar uma atuação política e pedagógica, em que pretende educar de forma lúdica as pessoas do seu contexto para o respeito aos direitos humanos e à diversidade de gênero e sexual. Em seus depoimentos, percebe-se que estes rapazes procuram estar em harmonia entre quem são e o contexto à sua volta, ou seja, enfatizam saber quem são em sua diferença, a imagem que querem moldar, construir e expor de si, o que desejam e quais são os seus valores, em uma consciência analítica de si e do mundo que os leva a formas de atuação e empenho de intervenção na realidade para a transformação social, isto é, a se engajarem em processos de subjetivação.

Segundo Pais (2017, 305), os jovens de hoje estão centrados nos direitos relacionados à "cidadania da intimidade", em que consideram a importância do bem-estar, de adotar um estilo de vida de qualidade e da liberdade sexual e de gênero. Alguns/mas participantes comentaram sobre a importância de sentir contentamento com a própria expressão de gênero, excorporar a imagem que desejam para si, construir uma identidade de gênero autônoma e ser reconhecido como sujeitos em igualdade de direitos, independente da identidade e expressão de gênero. E, com o objetivo de construir a própria euforia de gênero, projetar no mundo a mesma imagem que possuem de si próprios.

Deste modo, as identidades de gênero e sexuais juvenis são construídas por meio da sua articulação com identidades coletivas e da associação entre múltiplas identificações culturais, artísticas, desportivas, que com a maior exposição e visibilidade social da diversidade, têm se complexificado e pluralizado. O processo de construção social de identidades individuais ocorre por meio da incorporação, estabilização, desestabilização, experimentação, reflexão, performance, excorporação, produção e expressão de atos corporais de gênero, que na juventude é realizado ativa e acentuadamente, possibilitando mudança e quebra dos padrões tradicionais ou, pelo contrário, o seu reforço.

6. Limitações da pesquisa e possibilidades de avanço

Esta pesquisa foi realizada em três escolas públicas de ensino secundário em Lisboa, em que os contextos escolares e as/os estudantes que os frequentam possuem perfis sociais distintos

e representações e significados de gênero específicos, de acordo com marcadores de diferenças contingentes - sociais, raciais, de percurso formativo, experienciais, subjetivos e de orientação sexual. A escolha por três escolas com vias curriculares distintas deu-se pela hipótese de aceder a contextos escolares e públicos discentes socialmente diferentes e encontrar diversidade na comparação dos perfis individuais, isto é, a triangulação do espaço deu-se a fim de diversificar comparar a amostra.

No entanto, participaram da pesquisa somente nove jovens da ESOP, enquanto 23 e 24 jovens da ESAC e da EAME, respectivamente. Ou seja, este número de participantes da ESOP fez a interpretação e a teorização ficar sub-representada na ESOP e sobrerrepresentada na ESAC e na EAME (apesar de a população escolar total da ESOP ser bem mais reduzida que nas outras escolas). A fim de se obter maior representatividade de estudantes de escolas profissionais e equidade na análise dos dados e perfis individuais, poderia se ter incluído mais uma escola de ensino profissional para se tentar alcançar um número maior de participantes desta via curricular.

Foram observados alguns "comportamentos de exceção" (Granjo, 2017) entre estudantes que fogem do padrão de gênero do contexto social vigente e esse aspecto pode servir de base para futuros estudos sobre atitudes de exceção em contexto escolar. Uma pesquisa que foque somente em tais comportamentos específicos poderá aprofundar os "exageros" e as "contradições" destas práticas inesperadas e disruptivas e por que e como certas/os estudantes manipulam e desafiam regras de gênero.

Hall (2004, 45) coloca que o "feminismo politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação" e, se "o pessoal é político", as construções identitárias estão interligadas às interações no espaço público. Sendo assim, a afirmação da identidade e o engajamento em relações afetivas e sexuais são atos políticos porque requerem fazer escolhas e abertura para negociar e gerir espaços, atos, gostos, sentimentos, fazer e refazer pactos e compromissos em práticas que podem transformar várias dimensões da vida, tanto no âmbito privado e subjetivo quanto nas esferas intersubjetiva e social. As temáticas feministas e LGBTQIA+ proporcionam mudanças em que as relações afetivas passam a agregar a homoafetividade, a poliafetividade e a possibilidade da maior diversidade de gênero e sexual e a "modernidade tardia" oportuniza maior flexibilidade nas relações interpessoais. Desta forma, pode se explorar futuramente também o amor como construção social, em que novas opções de arranjos afetivos e amorosos – para além do relacionamento monogâmico e heteronormativo – são possíveis.

Ainda, no domínio dos estudos de gênero, poderia se aprofundar a análise dos processos de construção de identidade através da perspectiva interseccional, permitindo revelar a pluralidade de processos de construção identitária, designadamente na interseção entre gênero e cultura, no caso das crianças e jovens imigrantes ou com famílias imigrantes desde os anos 70 do século XX.

Finalmente, espera-se, com esta investigação, contribuir para o aprofundamento na compreensão dos processos de construção, desconstrução, reconstrução e produção de identidades de gênero e sexuais plurais e voláteis na juventude, mesmo com algumas limitações, e ainda sugerir outros caminhos de investigação possíveis.

Referências Bibliográficas

ABOIM, Sofia. (2017). Masculinidade hegemónica e pluralidade no masculino: rumo a novos hibridismos do género. Em: *O que é Masculinidade?* Lisboa: Escolar Editora.

ADELMAN, Miriam e RUGGI, Lennita. (2007). Corpo, identidade e a política da beleza. *Revista Gênero,* Niterói, v. 7, n. 2, pp. 39-63.

ADELMAN, Miriam and RUGGI, Lennita. (2012). Contemporary sociology and the body. *Sociopedia.isa*, DOI: 10.1177/205684601281.

ALMEIDA, Ana N. e VIEIRA, Maria M. (2006). *A Escola em Portugal*: novos olhares, outros cenários. Lisboa: ICS.

AMADO, João. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

BARBOUR, R. (2014). *Introducing Qualitative Research. A student's guide*. Los Angeles: Sage.

BARDIN, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (1ª ed. 1977).

BARRÈRE, Anne. (2013). *Escola e Adolescência*. Uma abordagem sociológica. Lisboa: Ed. Piaget.

BAZELEY, P. & KEMP, L. (2012). Mosaics, triangles, and DNA: Metaphors for integrated analysis in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research, 6*, 55-72.

BEAUVOIR, Simone de. (2009). *O Segundo Sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

BOURDIEU, Pierre. (1983). *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero.

_____ [et.al.]. (2012). *A miséria do mundo*. Petropolis, RJ: Vozes.

_____. (2014). *A Dominação Masculina*. A condição feminina e a violência simbólica. Rio de Janeiro: BestBolso.

BRAH, Avtar. (2011). *Cartografías de la diáspora*. Identidades en cuestión. Madrid: Traficantes de sueños (1ª ed. 1996).

_____. (2006). Diferença, Diversidade, Diferenciação. *Cadernos Pagu*, Campinas, n.26, jan./jun., p. 329-376.

BRAH, Avtar; PHOENIX, Ann. (2004). Ain't I A Woman? Revisiting intersectionality. *Journal of International Women's Studies.* Vol 5 (3).

BREVIGLIERI, Marc. (2007a). L'arc expérientiel de l'adolescence: esquive, combine, embrouille, carapace et étincelle…, *Education et sociétés*, Paris, 19, 99-113.

_____. (2007b). Introduction. Ouvrir le monde en personne. Une anthropologie des adolescences. In: *Adolescences méditerranéennes*. L'espace public à petits pas. Paris: L'Harmattan. pp. 19-59. (Débats Jeunesses, 20).

BRINKMANN, S. & KVALE, S. (2015). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.

BRITES, Maria José. (2017). Quando a investigação é feita com participantes ativos: ampliar o uso das técnicas de entrevista e de grupo focal. Em: FERREIRA, V. S. (org.) *Pesquisar Jovens*. Caminhos e desafios metodológicos. Lisboa: ICS. Imprensa de Ciências Sociais.

BRITO, L T. e LEITE, M. S. (maio/ago 2017). Sobre masculinidades na Educação Física escolar: questões teóricas, horizontes políticos. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 481-500.

BRUKBAKER, R. and COOPER, F. (2000). Beyond Identity. *Theory and Society*, Vol. 29, No. 1, pp. 1-47.

BURGESS, Robert G. (1997). *A Pesquisa de Terreno* – Uma Introdução, Oeiras: Celta Editora.

BUTLER, Judith. (2018 [2015]). *Corpos em aliança e política das ruas*. Notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Tradução de Fernanda Siqueira Miguens.

_____. (2015 [1990]). *Problemas de Gênero*. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

_____. (2011). Actos performativos e constituição de género. Um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. Em: Macedo, Ana Gabriela e Rayner, Francesca (orgs.) *Género, Cultura Visual e Performance.* Antologia crítica. Ed. Húmus, Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho (CEHUM). Tradução do texto "Performative Acts and Gender Constitution, An Essay in Phenomenology and Feminist Theory", publicado em *The Performance Studies Reader*, BIAL, Henry (ed.), 2004, Routledge: Londres e Nova Iorque, pp. 154 -166.

_____. (2002 [1993]). *Cuerpos que importan*: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo". Buenos Aires: Paidós.

_____. (2006). *Deshacer el Género*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós. Traducción de Patricia Soley-Beltran de: BUTLER, Judith. (2004) *Undoing Gender*. New York: Routledge.

CAETANO, Ana. (2011). Para uma análise sociológica da reflexividade individual. *Sociologia, Problemas e Práticas [Online]*, 66. Em: http://journals.openedition.org/spp/523. Acedido em 30 setembro 2021.

CARRANO, Paulo C. R. (2017). Redes sociais de internet numa escola de ensino médio: entre aprendizagens mútuas e conhecimentos escolares. *PERSPECTIVA*: Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 395-421, abr./jun. 2017.

CONNELL, Raewyn. (1987). *Gender & Power:* society, the person and sexual politics.

Cambridge: Polity.

CONNELL, Raewyn. e MESSERSCHMIDT, James W. (2013). Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Revista Estudos Feministas*, vol. 21 no. 1, 241-282.

CORCUFF, Phillipe. (1998). *Las nuevas sociologías*. Madrid: Alianza Editorial. Tradução de Belén Urrutia.

COSTA, Ana Mª Leite. (2014). *Redes Sociais na Internet: o que fazem as crianças/jovens e o que pensam os encarregados de educação*. Dissertação de mestrado. Universidade do Minho-Instituto de Educação.

CRENSHAW, Kimberlé W. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Revista Estudos Feministas [on line]. Disponível em:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38110111> ISSN 0104-026X.

_____. (1989). "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics," University of Chicago Legal Forum: Vol. 1989: Iss. 1, Article 8. Disponível em: <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>

DAVIS, Angela. (2016 [1981]). *Mulheres, raça e classe*. Tradução Heci Regina Candiani. 1ª ed., São Paulo: Boitempo.

DAYRELL, Juarez, CARRANO, Paulo. (2014). Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola? Em: DAYRELL, Juarez, CARRANO, Paulo e MAIA, Carla Linhares. (2014). *Juventude e Ensino Médio*: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Eds.). (2000). *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, Sage.

DESCOMBES, Vincent. (2015). Les embarras de l'identité. *L'Information psychiatrique*, Vol. 91, pp. 61-65.

DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÂO. Afetos e educação para a sexualidade. Em: <https://www.dge.mec.pt/afetos-e-educacao-para-sexualidade> (Acedido em 19/03/2022).

DUBAR, Claude. (1997). *A socialização*. Construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto editora.

_____. (2006). *A crise das identidades.* A interpretação de uma mutação. Porto: Afrontamento.

DUBET, François e MARTUCCELLI, Danilo. (1997). A socialização e a formação escolar. *Lua nova*, n. 40/41.

DUBET, François. (maio-ago. 2011). Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16 n. 47. Conferência proferida em 10 de julho de 2009,

"Experiencia social, instituciones educativas y precariedad de la sociedad", San Lorenzo de El Escorial (Espanha). Tradução de Ione Ribeiro Valle.

_____. (1994). *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.

ERIBON, Didier. (2004). *Insult and the making of the gay self*. Durham and London: Duke University Press. Translated by Michael Lucey.

ETAYO, Elizabeth G. (2011). Masculinidades, normalidade e violência masculina. Uma abordagem a partir da Hannah Arendt. *Perspectivas Internacionales*, Cali, Colombia, Vol. 7 N. 1, Enero - Diciembre, 2011, PP. 213 - 232, ISSN 1900-4257.

FAUSTO-STERLING, Anne. (1993). The five sexes. Why male and female are not enough. *The Sciences*. New York, March April, 1993. Em: https://www.fd.unl.pt/docentes_docs/ma/TPB_MA_5937.pdf, acedido em 23/07/2018.

_____. (2006). *Cuerpos Sexuados*. La política de género y la construcción de la sexualidad. Tradución de Ambrosio García Leal. Barcelona: Melusina.

FEIXA, C. (2014). *De la Generación@ a la #Generación.* La juventud en la era digital. Barcelona: Ned Ediciones.

FERRARI, Anderson. (2016). "Claro que tenho vontade de saber como é" – o que faz de um sujeito, homossexual? – Experiência Homossexual no Contexto Escolar. Em: SEFFNER, F. e CAETANO, M. (orgs.) *Discurso, discursos e contradiscursos latino-americanos sobre a diversidade sexual e de gênero*. Rio Grande, Rio Grande do Sul: Editora Realize. (VII Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura – ABEH, 07 a 09 de maio de 2014). [Ebook].

FERREIRA, Vítor S. (2014). Artes e manhas da entrevista compreensiva. *Saúde & Sociedade*, 23, 979-992.

_____. (2011). Dar corpo à juventude: o *corpo jovem* e os jovens nos seus corpos. Em: BENDIT, R., FERREIRA, V. S., PAIS, J. M. *Jovens e Rumos*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

_____. (2013). Resgates sociológicos do corpo: Esboço de um percurso conceptual. *Análise Social*, 208, xlviii (3.º), 494-528.

_____. (2017a). Caminhos e desafios metodológicos na pesquisa com jovens. Em: FERREIRA, Vítor. S. (org.) *Pesquisar Jovens*. Caminhos e desafios metodológicos. Lisboa: ICS. Imprensa de Ciências Sociais.

_____. (2017b). Conversas entre jovens: o uso do *youth-friendly* de grupos focais. Em: FERREIRA, Vítor S. (org.) *Pesquisar Jovens*. Caminhos e desafios metodológicos. Lisboa: ICS. Imprensa de Ciências Sociais.

_____. (2017c). Milénios, gerações e geracionismos: pistas de um processo de transição geracional. E: Os jovens perante o (des)emprego, o trabalho e o futuro nos anos de austeridade.

Em: FERREIRA, Vítor S., LOBO, Marina C., ROWLAND, Jussara e SANCHES, Edalina R. (2017). *Geração milénio*? Um retrato social e político. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

_____. (2018). A Generational Approach to Somatic Cultures: Modes of Attention to the Young Body in Contemporary Portuguese Society. In Contemporary Portuguese Society. *Societies*, *8*, 102. https://doi.org/10.3390/soc8040102

FOUCAULT, Michel. (2014). *História da Sexualidade 1*: a vontade de saber. São Paulo: Paz e Terra.

FRASER, Nancy. (2007). Reconhecimento sem ética? *Lua Nova*, São Paulo, 70: 213-222.

GARCIA, Carla Cristina. (2015). *Breve história do feminismo*. São Paulo: Claridade.

GOMES, Nilma L. (jan./jun. 2003). Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, pp. 167-182.

GRANJO, Paulo. (2017). O detalhe, a excepção e a regra: fazer estudos de caso etnográficos. Em: FEIJÓ, J. (Org.) *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais*. Experiências de pesquisa em contextos moçambicanos. Maputo: Escolar Editora.

GROPPO, Luís A. (2017). *Introdução à Sociologia da Juventude*. Jundiaí: Paco Editorial.

GUBRIUM, J. F. e HOLSTEIN, J. A. (Eds.) (2002). Interviewing Children and Adolescents. Em: *Handbook of Interview Research*: Context and Method. Thousand Oaks, CA: Sage.

GUERRA, I. C. (2010). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia.

HALL, Stuart. (2004). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 9 ed. Rio de Janeiro: DP&A.

HANISCH, Carol. (1969). *The personal is political*. Em: http://www.carolhanisch.org/CHwritings/PIP.html (Acedido em 20/06/2019).

HENNING, Carlos E. (Jul/Dez 2015). Interseccionalidade e pensamento feminista. As contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. *MEDIAÇÕES*, LONDRINA, V. 20 N. 2, P. 97-128.

hooks, bell. (2014 [1981]). Não sou eu uma mulher. Mulheres negras e feminismo. Tradução livre para a Plataforma Gueto. Em: https://plataformagueto.files.wordpress.com/2014/12/nc3a3o-sou-eu-uma-mulher_traduzido.pdf (acedido em 16/12/2019).

KAUFMANN, Jean Claude A. (2013). *Entrevista Compreensiva*: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

_____. (2015). *Identidades, una bomba de relojería*. Barcelona: Ariel.

KAUFMAN, Michael. (1994). Men, Feminism, and Mens's Contradictory Experiences of Power. Em: BROD, Harry y KAUFMAN, Michael (ed.) *Theorizing Masculinities*. Sage Publications, pp. 142-165.

KIMMEL, Michael S. (2004). *The Gendered Society*. New York: Oxford University Press.

_____. (2010). *Misframing men*: the politics of contemporary masculinities. New Jersey: Rutgers University Press).

LAHIRE, Bernard. (2001). *O Homem Plural*. As molas da ação. Lisboa: Instituto Piaget.

_____. (2006). *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed.

LE BRETON, David. (2007 [1992]). *A sociologia do corpo*. Petrópolis, RJ: Vozes. Tradução de Sônia M. S. Fuhrmann.

LEITE, Miriam. (jan./jun. 2014). Performatividade: inscrições, contextos, disseminações. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 141-165.

LORDE, Audre. (1984). Age, race, class, and sex: women redefining difference. In: ____. *Sister outsider*: essays and speeches, Berkeley: Crossing Press, pp. 114-123.

LOCHER, Birgit and PRÜGL, Elisabeth. (2001). Feminism and Constructivism: Worlds Apart or Sharing a Middle Ground? *International Studies Quarterly* 45: 111–129. doi:10.1111/0020-8833.00184.

MANNHEIM, Karl. (1993). "El problema de las generaciones" [tradução: Ignacio Sánchezde la Yncera], *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (REIS), n. 62, pp. 193-242.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. (2017). Jóvenes entre el palimpsesto y el hipertexto. Ned Ediciones (Edición y presentación: Carles Feixa y Mònica Figueras).

MARTÍNEZ, D. G. (2010a). A manera de introducción: hacia una dinámica de los umbrales de las identidades. Em: _____. (ed.). *Epistemologías de la identidad*. Reflexiones en torno a la pluralidad. México: UNAM.

_____. (2010b). Heurística de las identidades colectivas y las identificaciones. Em: _____. (ed.). *Epistemologías de la identidad*. Reflexiones en torno a la pluralidad. México: UNAM.

MARTUCCELLI, Danilo. (2007). *Lecciones de la sociología del individuo*. Lima: PUCP. Departamento de Ciencias Sociales.

_____. (2010). Los tres ejes de la identidad. Em: MARTÍNEZ, D. G. (ed.). *Epistemologías de la identidad*. Reflexiones en torno a la pluralidad. México: UNAM.

McCLINCTOCK, Anne. (2003). Couro imperial. Raça, travestismo e o culto da domesticidade. *Cadernos Pagu* (20): pp.7-85. Tradução do capítulo 3 do livro: _____. (1995). *Imperial Leather*: Race, Gender and Sexuality in the Colonial Contest. New York, London, Routledge, pp.132-180.

MISKOLCI, Richard. (jul/dez 2005). Do desvio às diferenças. São Paulo: *Teoria e Pesquisa: Revista de Ciências Políticas da UFSCar*, v. 1, n. 47.

_____. (jul-dez 2016). Sociologia Digital: notas sobre pesquisa na era da conectividade. *Contemporânea* – Revista de Sociologia da UFSCar, v. 6, n. 2, pp. 275-297.

_____. (2017). *Teoria queer*: um aprendizado pelas diferenças. São Paulo: Autêntica.

MORIN, E. (2010). La complejidad de la poli-identidad. Em: MARTÍNEZ, D. G. (ed.). *Epistemologías de la identidad*. Reflexiones en torno a la pluralidad. México: UNAM.

NAVARRO, Pablo, P. (2008). *Del Texto al Sexo*. Judith Butler y la performatividad. Barcelona y Madrd: Egales Editorial.

OLIVEIRA, R. C. (1996). O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, v. 39, n. 1.

PAECHTER, Carrie. (2003). Masculinities and femininities as comunities of practice. *Women's Studies International Forum*, Vol. 26, No. 1, pp. 69–77.

PAIS, José M. (1990). A construção sociológica da juventude – alguns contributos. *Análise Social*, vol. XXV.

_____. (2003). *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

_____. (1996). A geração yô yô. Em: *Dinâmicas multiculturais, novas faces, outros olhares*. Lisboa: ICS. (Actas das sessões temáticas do III Congresso Luso-Afro-Brasileiro).

_____. (2012). *Sexualidade e afectos juvenis*. Lisboa: ICS, Imprensa de Ciências Sociais.

_____. (2017). Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação – uma entrevista com José Machado Pais, por LACERDA, M. P. C. e OLIVEIRA; V, H, N. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 64, pp. 301-313, abr./jun. 2017.

PAPPÁMIKAIL, Lia. (2011). A adolescência enquanto objecto sociológico: notas sobre um resgate. Em: BENDIT, R., FERREIRA, V. S., PAIS, J. M. *Jovens e Rumos*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

_____. (2013). *Adolescência e autonomia*. Negociações familiares e construção de si. Lisboa: ICS. Imprensa de Ciências Socias.

PAPPÁMIKAIL, Lia e VIEIRA, Maria M. (2017). A (in)disponibilidade dos sujeitos como objeto de estudo: reflexões a partir de duas pesquisas com adolescentes. Em: FERREIRA, V. S. (org.) *Pesquisar Jovens*. Caminhos e desafios metodológicos. Lisboa: ICS. Imprensa de Ciências Sociais.

PASQUIER, Dominique. (2005). *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Ed. Autrement (Coll. « Mutations » 235).

PATTON, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*, 3rd ed., Thousand Oaks: Sage Publications.

PEEK, L. & FOTHERGILL, A. (2009). Using focus groups: Lessons from studying day care centres, 9/11, and Hurricane Katrina. *Qualitative Research, 9*, 31-59.

PEREIRA, Maria do Mar. (2012). *Fazendo género no recreio*: a negociação do género em espaço escolar. Lisboa: ICS.

PESSOA, Emerson, R. A. (2020). *Encarnando a europeia*: Biografias corporais, (i)mobilidades e subjetividades de trabalhadoras do sexo trans e travestis em Lisboa. Instituto de Ciências Sociais (ICS), Universidade de Lisboa (tese de doutoramento).

PISCITELLI, Adriana. (2002). Re-Criando a (Categoria) Mulher? Em: ALGRANTI, L. (Org.). *A prática feminista e o conceito de gênero. Textos Didáticos*, n. 48. Campinas: IFCH/Unicamp.

_____. (jul/dez. 2008). Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. *Sociedade e Cultura,* v.11, n.2, p. 263 a 274.

PRECIADO, Paul B. (2014). *Manifesto contrassexual*. São Paulo: n-1 edições.

PUAR, Jasbir. (2013). "Prefiro ser um ciborgue a ser uma deusa": interseccionalidade, agenciamento e política afetiva. *Meritum*, v. 8, n. 2, Belo Horizonte, pp. 343-370.

RESENDE, José Manuel, BEIRANTE, David e GOUVEIA, Luís. (2016). Entre o público e o íntimo: tensões perante as fronteiras incertas do íntimo e do público em confronto na educação sexual escolar. *IX Congresso Português de Sociologia*: Portugal, território de territórios.

_____., _____. e _____. (2018). Educação sexual entre a escola e a família: afinidades difíceis de afinar. *Revista de Sociología de la Educación* (RASE), vol. 11, n. 1, pp. 101-115.

ROBERTS, S. & ELLIOTT, K. (2020). Challenging Dominant Representations of Marginalized Boys and Men in Critical Studies on Men and Masculinities. *Boyhood Studies* 13, n. 2: 87-104.

RODRIGUES, Sara, M. M. X. (2019). *Género e Transgressão*: (des)fazendo o masculino e o feminino em Portugal e no Reino Unido. Instituto de Ciências Sociais (ICS), Universidade de Lisboa (tese de doutoramento).

ROULSTON, K. (2010). *Reflective interviewing: A guide to theory and practice*. Los Angeles: Sage.

ROWLAND, Jussara (2017). Os jovens num mundo conectado: mobilidades, lazeres e internet. Em: FERREIRA, Vítor S., LOBO, Marina C., ROWLAND, Jussara e SANCHES, Edalina R. *Geração milénio*? Um retrato social e político. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

SANTOS, Ana C. (2006). Entre a academia e o activismo: Sociologia, estudos *queer* e movimento LGBT em Portugal. *Revista Crítica de Ciências Sociais* [online], 76, (acedido

em 11 março 2021). URL: http://journals.openedition.org/rccs/867; DOI: https://doi.org/10.4000/rccs.867

SANTOS, Hugo M., SILVA, Sofia M., & MENEZES, Isabel (2018). From liberal acceptance to intolerance: Discourses on sexual diversity in schools by Portuguese young people. *Journal of Social Science Education*, *17*(1), 55-65. doi:10.4119/UNIBI/jsse-v17-i1-1655.

_____., _____. e _____. (2017). Para uma visão complexa do bullying homofóbico: Desocultando o quotidiano da homofobia nas escolas [Towards a complex vision of homophobic *bullying*: Unveiling daily homophobia in schools]. *Ex Aequo, 36*, 117-132. https://doi.org/10.22355/exaequo.2017.36.07

SCHIPPERS, Mimi. (2007). Recovering the feminine other: masculinity, femininity, and gender hegemony. *Theory and Society*, 36 (1), 85–102.

SCHRUPP, Antje. (2019). *Uma breve história do feminismo no contexto euro-americano*. Tradução de Eline Alves Kraus. Ilustrações de Patu. São Paulo: Blucher.

SCOTT, Joan W. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, vol. 20, nº 2.

_____. (1988). Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría postestructuralista. *Feminist Studies*, v. 14, n 1. Traducción de Marta Lamas.

SENKEVICS Adriano S. e POLIDORO Juliano Z. (2012). Corpo, gênero e ciência: na interface entre biologia e sociedade. São Paulo: *Revista da Biologia*, 9 (1), pp 16-21.

SHILLING, Chris. (1993). *The Body and Social Theory*. London: SAGE Publications.

SILVA, Nicolas M. e SILVA, Sofia M. (2019). «Cada um no seu canto!»: Olhares de jovens do ensino profissional sobre homossexualidade e masculinidade. *ex æquo*, n.º 39, 2019, pp. 187-205.

SMITHSON, J. (2000). Using and analysing focus groups: Limitations and possibilities. *International Journal of Social Research Methodology*, 3, 103-109.

TAVARES, Maria M. P. F. (2008). *Feminismos em Portugal (1947-2007)*. (Tese de doutoramento). Universidade Aberta, Portugal.

TORRES, Anália., et. al. (2018). *Igualdade de Género ao Longo da Vida*. Portugal no contexto europeu. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

WELLER, Wivian. (2010). Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. Em: WELLER, W. e PFAFF, N. (orgs.) *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. Teoria e prática. Petrópolis: Vozes.

_____. (2012). Juventude e Diversidade. Articulando gênero, raça e sexualidade. Em: DAYRELL, Juarez (et.al.). *Família, escola e juventude*: olhares cruzados Brasil-Portugal. Belo Horizonte: Editora UFMG.

_____. (2014). Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. Em: DAYRELL, Juarez, CARRANO, Paulo e MAIA, Carla Linhares. (2014). *Juventude e Ensino Médio*: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Ed.UFMG.

VIEIRA, Maria M. (2012). Incerteza e Individuação: escolarização como processo de construção biográfica. Em: DAYRELL, Juarez (et.al.) *Família, escola e juventude*: olhares cruzados Brasil-Portugal. Belo Horizonte: Editora UFMG.

_____. (2011). Retrato do jovem enquanto aluno: participar na escolaridade, preservar a privacidade. Em: FERNANDES, Domingos (org.) *Avaliação em educação*: olhares sobre uma prática social incontornável. Pinhais: Editora Melo.

WAUTIER. Anne Marie. (jan/jun 2003). Para uma sociologia da experiência: uma leitura contemporânea: François Dubet. Porto Alegre: *Sociologias*, ano 5, n. 9.

WHYTE, William Foote. (2005). *Sociedade de Esquina*: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Tradução de Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

WRIGHT MILLS, C. (2009). *Sobre o artesanato Intelectual e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.