

**Porque a vida é  
mais difícil para  
os homens!**  
**O abandono escolar  
dos rapazes negros**

**Beatriz Giugliani**

PÓS-AFRO / UFBA

## **Porque a vida é mais difícil para os homens! O abandono escolar dos rapazes negros**

### **Resumo:**

O artigo analisa de forma crítico-interpretativa as relações de gênero entre os estudantes do ensino médio em escola pública em São Félix, Bahia. Constitui um recorte de tese que analisa o fenômeno da defasagem escolar dos rapazes em relação às moças, um tema onde, fatores relacionados com o gênero se combinam com questões raciais e de classe. A investigação recorreu à produção de métodos qualitativos para analisar os processos que levam estes jovens rapazes deixarem a escola; as formas cotidianas de resistência dos estudantes; e como negociam sua posição de sujeito frente a esse desafio. Uma investigação desenvolvida em diálogo com sujeitos da interação, no sentido sociopolítico da antropologia feita com aqueles que estudamos. Buscou-se perceber singularidades e complexidades de suas vidas, como enfrentam os valores da masculinidade hegemônica? De que maneira o racismo, as relações de poder e de gênero estão presentes, ou acontecem na escola, no caso, no interior da Bahia?

**Palavras-chave:** desigualdades raciais; relações de gênero; racismo; ensino médio; masculinidades negras.

## **Because life is harder for men! Black boys dropping out of school**

### **Abstract:**

*This article is a critical interpretative analysis on gender relations among high school students in a public school in São Félix, Bahia. It is part of a thesis that analyzes the phenomenon of boys' school lag in relation to girls, a subject that combines gender-related factors with racial and class issues. The research used the production of qualitative methods to analyze the processes that lead young boys to abandon school, the daily forms of resistance of these students, and how they negotiate their subject position in face of this challenge. The investigation was developed in dialogue with subjects of interaction, in the sociopolitical sense of the anthropology made with those we study. The study sought to perceive the singularities and complexities of their lives: How do they face the values of hegemonic masculinity? How are racism, power relations and gender relations present in school, in this case, in the interior of the Brazilian state of Bahia?*

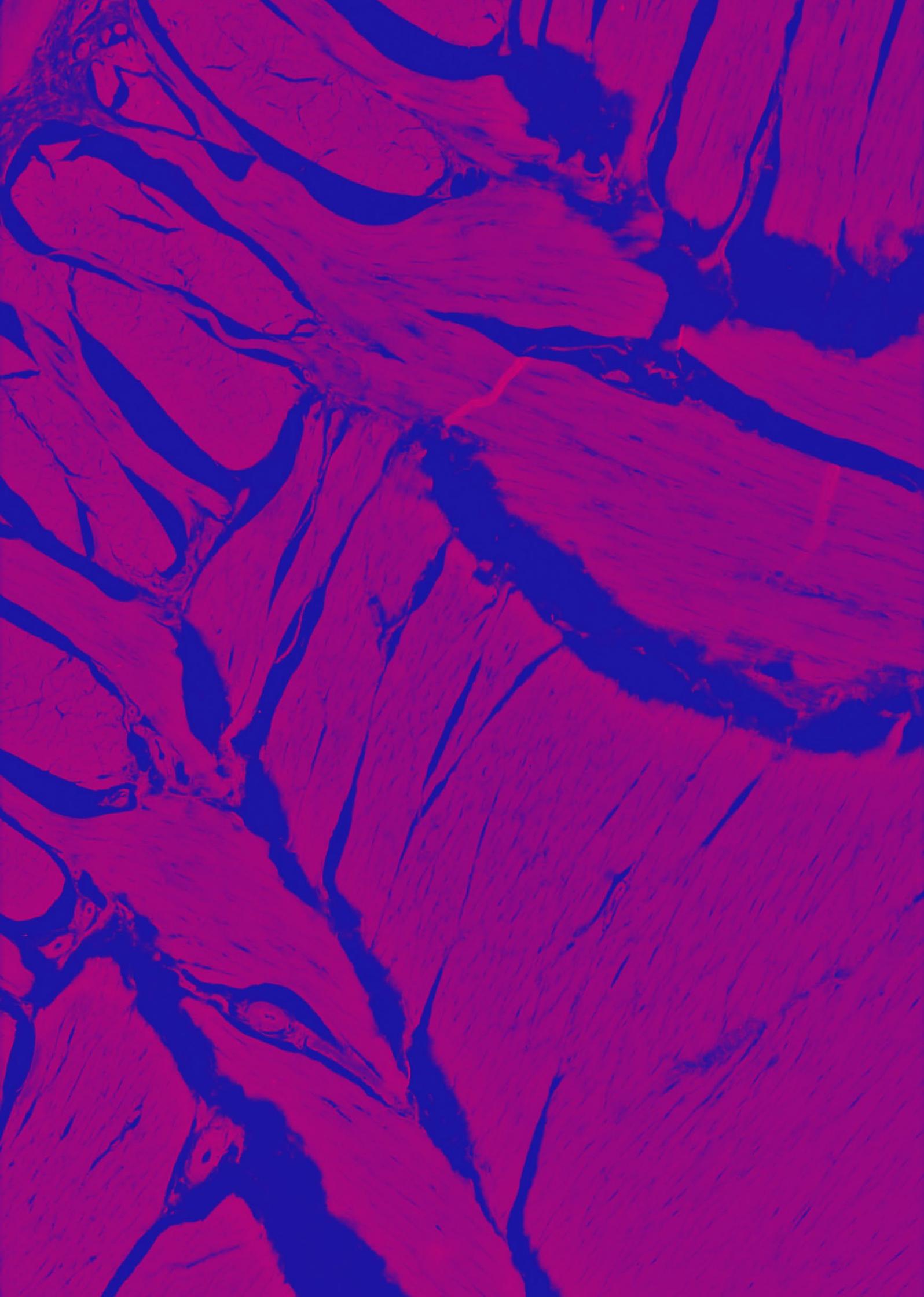
**Keywords:** racial inequalities; gender relations; racism; high school; black masculinities.

## **Porque la vida es más difícil para los hombres! La deserción escolar de los muchachos negros**

### **Resumen:**

*El artículo analiza de manera crítico-interpretativa las relaciones de género entre estudiantes de secundaria de una escuela pública de São Félix, Bahia. Constituye un extracto de una tesis en la etapa final que analiza el fenómeno de la brecha escolar de los niños en relación con las niñas, tema donde se combinan factores relacionados con el género con cuestiones raciales y de clase. La investigación recurrió a la producción de métodos cualitativos para analizar los procesos que llevan a estos jóvenes a dejar la escuela; las formas cotidianas de resistencia de los estudiantes; y cómo negocian su posición como sujetos a este desafío. Una investigación realizada en diálogo con sujetos de interacción, en el sentido sociopolítico de la antropología realizada con los que estudiamos. Intentamos percibir las singularidades y complejidades de sus vidas, ¿cómo afrontan los valores de la masculinidad hegemónica? ¿Cómo están presentes el racismo, el poder y las relaciones de género, o ocurren en la escuela, en este caso, en el interior de Bahía?*

**Palabras clave:** desigualdades raciales; relaciones de género; racismo; escuela secundaria; masculinidades negras.



## Introdução

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa de doutorado que trata do fenômeno do abandono de rapazes do ensino médio no interior da Bahia, na cidade de São Félix, Recôncavo Baiano, uma etnografia com abordagem antropológica crítico interpretativa para compreender a defasagem escolar dos rapazes em relação às moças na etapa do ensino médio em uma escola pública. O fenômeno do atraso escolar dos meninos/rapazes, que até recentemente era tido como um problema específico dos países industrializados, segundo o relatório da UNICEF/2003, constitui já há algumas décadas, um aspecto da maioria dos países latino-americanos e do Caribe, um tema no qual, fatores relacionados com o gênero se combinam com questões raciais e de classe.

O Colégio Rômulo Galvão, na qual conduzi esse trabalho de pesquisa, situa-se num bairro periférico da cidade mencionada. Com o objetivo de enfrentar o desafio de compreender os processos cotidianos que têm conduzido estudantes – jovens negros do sexo masculino, a abandonarem a escola no ensino médio em escola pública, a metodologia se desenvolveu a partir dos diálogos possíveis com sujeitos da interação, nessa interlocução intersubjetiva, no sentido social e político da antropologia feita com aqueles que estudamos. O artigo é justamente um desses momentos dialógicos, numa das atividades/práticas cotidianas em campo, verdadeiros definidores para além dos contextos comunicativos. Assim, o que se destaca aqui é analisar como esses jovens, estudantes do ensino médio em escola pública no Recôncavo Baiano, significam as relações de gênero, atribuem sentidos às masculinidades e às feminilidades, o que dizem sobre a defasagem deles em relação à elas, suas experiências sobre o percurso escolar e o modo que interpretam suas atuações nesse contexto institucional, o que dizem sobre o problema e da posição da família em relação à educação de seus filhos e filhas. Ou seja, nossa análise se conjuga a partir dos temas como a desigualdade de gênero e de raça na perspectiva dos nossos sujeitos masculinos.

Nesse artigo iremos, portanto, apresentar uma interpretação a partir dos dados de dois Grupos Focais sobre recuperação escolar realizada com os rapazes. Com esse tema pudemos desenvolver conversações variadas, como reflexionar sobre os processos sociais vividos e expressos pela força/atividade desses jovens homens negros, estudantes, suas relações com o padrão dominante de masculinidade que, de certo modo, a própria escola constrói e desempenha.

Através de levantamento feito sobre o “fracasso escolar” encontramos números que indicam que os meninos e rapazes considerando desde o ensino básico, são menos propensos a permanecer na escola e alcançarem aprovação. As meninas apresentam escolarização mais adequada no que corresponde a idade-série, por exemplo, se comparada aos rapazes. Considerando este contexto, apontamos a importância de estimular a investigação em regiões periféricas do país e do Estado da Bahia, áreas ainda pouco exploradas no que se refere à desigualdade escolar articulada às questões cor/raça e de gênero.

Esse melhor rendimento das meninas possui uma explicação devido ao seu maior interesse, atenção, esforço – aprendem desde muito cedo a serem bem-comportadas, organizadas, disciplinadas e caprichosas, o que faz com que se adaptem melhor à escola. Já os meninos não aprendem, pois têm dificuldades de concentração – seriam, ao contrário, indisciplinados, desorganizados, agitados -, daí seu baixo rendimento. Noções do senso comum articulados com discursos científicos acerca da masculinidade são acionados pelas instituições escolares (setores pedagógicos) e apresentados como descobertas incontestáveis de pesquisas científicas, contribuindo para que se reconheça esses modos de “ser menino” e “ser menina” como parte da natureza de ambos e para que passem a funcionar como enunciados do senso comum (MEYER, 2004).

## Porque a vida é mais difícil para os homens!

Por outro lado, as questões de cor/raça estão correlacionadas com o território da investigação. Estamos no coração do Recôncavo Baiano, Bahia, nordeste brasileiro, uma das regiões brasileiras de maior influência da cultura africana. É justamente aqui, região nordeste – e também norte do nosso país -, que ainda persistem os principais aspectos ou perfis da pobreza: ela está mais presente no meio rural e nas regiões citadas acima, conclusão de estudo divulgado em abril de 2016 pelo Centro Internacional de Políticas para o Crescimento Inclusivo (IPC-IG), vinculado ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)<sup>1</sup>.

Não obstante, desigualdades acumuladas nos processos de escolarização da população negra no Brasil têm sido denunciadas. Uma delas é o fenômeno do abandono escolar entre rapazes negros, como aponta a literatura especializada, ou seja, dentre as categorias mulheres brancas, rapazes brancos, mulheres negras e rapazes negros que tem apresentado um índice de abandono escolar mais acentuado.

É preciso reconhecer que ao longo do século passado - século XX, a escola pública brasileira passou por um intenso processo de expansão, incorporando milhões de crianças e jovens na escola em algumas décadas. Esse processo muito contribuiu para a inclusão do conjunto de pardos/as e pretos/as, aumentando consideravelmente a sua escolaridade média. Só que com a população branca isso também aconteceu e, por óbvio, a democratização do acesso à escola não reduziu as desigualdades raciais, levando-se em conta a diferença dos anos de estudos entre brancos e negros.

Isso se deve a adoção de políticas universalistas – àquelas que não têm como alvo um grupo da população específico, resultando na não redução dessas desigualdades. Elas fizeram um bem para a sociedade como um todo, mas sem atentar para as questões raciais, resultando na persistência da desigualdade.

Até 2001, a despeito dos avanços obtidos pelo Brasil em educação na década de 1990, a diferença entre a média de anos de estudo de brancos e negros permaneceu aproximadamente constante, em torno de dois anos.

Nos anos de 2002 essa situação talvez tenha encontrado seu ponto de inflexão: a diferença entre a média de anos de estudo de brancos e negros foi, pela primeira vez desde que a PNAD passou a coletar o quesito cor/raça (1987), menor que dois anos, ficando em 1,8.

Consideraríamos que o processo de exclusão ocorre depois da entrada no sistema educacional. Portanto, podemos argumentar que o processo de escolarização de algumas crianças brasileiras é mais tortuoso que o de outras. Dados da Pnad (2011) mostram que, enquanto, 7% dos brancos têm mais de dois anos de atraso escolar, entre os negros esse indicador chega a 14%.

Em face a números incontornáveis no Brasil e, principalmente na Região Nordeste, onde existe uma maior defasagem escolar dos rapazes, o projeto de pesquisa busca investigar as possíveis relações entre masculinidades negras e desempenho escolar no Ensino Médio, em Escola Pública, na cidade de São Félix, localizada no Recôncavo da Bahia.

Se compreendemos o que nos demonstra Frantz Fanon, que as estruturas sociais coloniais - vividamente instaladas no nosso país -, são introjetadas na subjetividade do colonizado e a mudança radical dependeria de uma transformação, igualmente radical das estruturas da sociedade, podemos inferir de modo direto que (e por óbvio), uma simples observação nos levaria dizer que a escola persiste em manter um discurso conservador, deixando clara a forma como evidencia esse poder, implicado nos vários processos pelos quais o conhecimento, a identidade

<sup>1</sup> Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pobreza-permanece-concentrada-no-norte-e-no-nordeste-do-brasil-diz-estudo-centro-onu>.

e a autoridade atuam no interior de seus projetos sociopolíticos particulares. Ora, a escola é, efetivamente, também, lugar da raça, quando vemos em campo, o jovem rapaz negro compulsoriamente obrigado a elaborar (ou não) para si um projeto identificatório incompatível com as singularidades e subjetividades do seu corpo, a do “menino exemplar”, condições sincronizadas com o entendimento e a legitimação de uma única forma de ser homem.

Portanto, assim é que a escola se apresenta, de maneira hegemônica, em prejuízo da cultura experiencial, que tem raízes socioculturais. São reveladoras, igualmente, tanto as relações toleradas, encorajadas e induzidas, pelos docentes, entre meninas e meninos – a escola como lugar de gênero-, nos diferentes espaços e atividades escolares, quanto são expressivos os comportamentos e atividades não tão aceitas entre alunas e alunos. Nessa análise, o espaço escolar constitui um construto cultural que exprime e reflete discursos determinados para além da sua materialidade, ou, dito de outro modo, que esse ambiente recebe, produz e ressignifica culturas, forja identidades, subjetividades que são transportadas para o exterior de seus muros numa dinâmica constante que tem nas relações sociais cotidianas o motor de seu funcionamento.

## Etnografia

Sem dúvida, para melhor compreender o que significa o fenômeno do fracasso dos jovens estudantes do ensino médio na escola pública da cidade de São Félix, com a palavra os nossos atores. Os dados foram recolhidos através de dois Grupos Focais sobre recuperação escolar (2016 e 2017) com pequenos grupos de rapazes com idades entre 15 e 20 anos, dos três anos do ensino médio do turno da manhã. Foram realizados, ademais, vários outros Grupos Focais, Rodas de Conversas e Oficinas abordando outros temas como sexualidade, gênero, igualdade de oportunidades entre negros e brancos, raça, identidade racial, relações de gênero e outros. Para desenvolver o tema “Recuperação Escolar”, objeto para esse artigo, escolhemos o vídeo “Fui pra recuperação, Mainha”,<sup>2</sup> a fim de “instalar” a discussão entre os participantes. Nele o ator representa um estudante que evita mostrar o boletim para sua mãe devido as notas vermelhas, e porque, possivelmente ter sido retido para recuperação de conteúdos em todas as disciplinas. O ator, importante ressaltar, representa tanto o estudante como a mãe. Com muito humor e uma linguagem bastante coloquial e regional – o ator reúne uma variedade de palavras do repertório juvenil baiano, o que faz com que os estudantes se identifiquem com o esquete, riem, brincam entre si, enfim, demonstram se divertir com o vídeo e com a maneira como o tema é tratado. Mesmo com o tema sobre “recuperação escolar” pudemos amplificar a discussão sobre outras questões como o significado da escola para eles, desempenho escolar, suas inter-relações com os/as colegas e professores/as, e outros.

## O lugar da escola para os jovens rapazes

Era uma manhã de setembro de 2016. Na sala de aula havia sete rapazes, três do 2º ano e quatro do 3º. Sentaram-se em semicírculo, conforme dispus as cadeiras. Pedi que se aproximassem um pouco mais do computador. Perguntei se eles se conheciam entre si. Prontamente disseram que sim, que eram “camaradas”. Na maioria das vezes, priorizo convidar estudantes que tem relação entre si, e para isso recorro aos dados da observação participante anterior à realização das atividades de campo. Essa amizade traria, como efetivamente trouxe – profundidade nas discussões. Sobre dois pesquisadores na sala, assim que, logo após concluído o vídeo, Jairo, meu colega, pergunta:

<sup>2</sup> <https://youtu.be/Y9r0ajW50hI>.

**Pesquisadora:** - O que vocês acharam dessa parte do vídeo que vocês assistiram, tem a ver com a realidade de vocês?

**Estudante 1<sup>3</sup>:** - Tem a ver muito com a realidade.

**Pesquisadora:** - Como assim: “tem a ver com a realidade”?

**Estudante 2:** - Como tu falô aí, alguma coisa que a gente faz, né? [risos]

**Pesquisadora:** - E o que vocês fazem? Por que motivo vocês acham que vão pra recuperação? Vocês conseguem elencar alguns motivos assim?

**Estudante 1:** - Não estudá... não estuda vai pra recuperação messssmo...

**Estudante 2:** - Falta de interesse!

**Estudante 1:** - A escola também ajuda a gente bagunçar, entendeu? Não tem aquele regime, assim, de ficar na sala de aula. A gente entra na hora que quer. As aulas não são interessantes nada... Não tem uma aula interessante.

**Pesquisadora:** - Por que as aulas não são interessantes?

**Estudante 2:** - Não tem novidade assim...

**Pesquisadora:** - A aula não é interessante, vocês acabaram de dizer... Não é interessante por quê? Elas não dão assunto? O que tá no livro não é interessante?

**Estudante 1:** - Ela chega, não qué sabê, vai pro quadro, a professora tem que distrai os alunos, brincar...

**Pesquisadora:** - Mas distrair, como? Você acha que ela tem que fazer o quê?

**Estudante 2:** - Mudar o estilo, o método... Trazer um rádio, um vídeo pra gente discutir. Bota coisa no quadro, a gente não entende nada...

**Estudante 1:** - O único professor melhor que a gente tem aqui é o Israel! Ele passa vídeo...

**Pesquisadora:** - Mas ele passa que tipo de vídeo, que contagia vocês, que deixam vocês dentro da sala? Clipe do Igor Kannário<sup>4</sup>, por exemplo? [risos]

**Estudante 3:** - Não... Vídeo da aula mesmo, tá ligado, mostrando o que ele tá falando na sala mesmo, mas de outro jeito, entendeu? Vídeo sobre o que a gente tá discutindo na aula... Ele sabe dialogar bem com nós dentro da sala... Sobre o nosso futuro... Fica incentivando a gente...

Assim como em outras investigações (SPOSITO; GALVÃO, 2004; DAYRELL et al, 2009), na maioria dos grupos focais ou das Rodas de Conversa sobre a escola e trajetórias escolares, os estudantes concentram suas falas nos professores, na relação com os professores e nas suas vivências escolares. Como pudemos perceber, alguns estudantes têm alguns docentes como referências e alimentam boas expectativas quanto à orientação e o apoio deles. É inegável o entusiasmo com que os estudantes relatam no diálogo acima: a representação do professor citado como um encorajador, não apenas em relação aos estudos, mas antes disso, sobre os planos de vida dos alunos. Este professor, desde quando começamos a investigação (2013), tem sido referendado pela maioria dos estudantes como um professor comprometido e interessado pelo seu trabalho e pelos alunos, o que está relacionado a várias posturas como a “gostar do que faz”, “ser acessível aos alunos”, “se preocupar com o aluno”, “procurar trazer sempre um vídeo, documentário, ou

<sup>3</sup> Estamos utilizando tanto a numeração quanto nomes fictícios na identificação dos sujeitos da investigação.

<sup>4</sup> Anderson Machado de Jesus, mais conhecido pelo nome artístico Igor Kannário é um cantor brasileiro de pagode, conhecido como o “Príncipe do Gueto”. Muitos estudantes têm se identificado com o artista por sua irreverência.

mesmo uma música, um reggae que tem a ver com o tema da aula”. Por outro lado, os docentes que não tornam as aulas “interessantes” são aqueles que utilizam, por exemplo, apenas o quadro verde como ferramenta pedagógica, não dialogam, não “brincam”. No diálogo acima, vemos que eles não se referem apenas a ser um professor (a) que simplesmente conversa e faz brincadeiras com os alunos, mas que, sobretudo, respeita à maneira de ensinar. Também desejam um professor (a) que não se paute apenas pela lógica transmissiva dos conteúdos.

Por outro lado, como vemos na última fala, a falta de interesse da escola e dos professores foi igualmente um ponto levantado por eles como responsável pela recuperação escolar. Consideraríamos que o interesse de aprender e ensinar por parte tanto dos estudantes quanto dos professores de modo geral, tem uma relação em si. Isso porque o interesse acontece quando há um reconhecimento, a própria interação de ambos e do tema estudado por parte dos alunos/as, gerando um diálogo - e é somente através do diálogo que alcançamos o objetivo da educação. “O encontro dos homens para ser mais” é feito através do diálogo, de uma educação dialógica (FREIRE, 1996).

O diálogo entre os estudantes e o/a professor/a não começa na sala de aula, mas antes, quando este/a se pergunta o que vai dialogar com aquele/a. Para que os/as alunos/as se interessem - e então, dialoguem, é fundamental que o tema proporcione a eles/as uma oportunidade de expressar sua visão da realidade, e isso só pode ser feito quando se abordar um tema pelo qual os/as alunos/as tenham interesse, caso contrário não haverá um diálogo.

E então, pergunto como é a relação deles com os professores: “os professores correspondem às expectativas de vocês”?

**Moisés:** - Alguns professores, sim, e alguns professores, não. Jogam os alunos pra baixo, muitos já fizeram isso. Já tive um professor de história aqui em São Félix, há uns três anos atrás, que a vida dele era esculhambar as pessoas, os alunos. Pra ele, ninguém ia ter futuro, ia limpá chão, ia sê gari.

**Ricardo:** - Aí a gente chega na diretoria e ele [o professor] fala que era brincadeira. Ele pegava e disfarçava. Mas não era brincadeira, não. Até chamar a gente de mendigo ele já chamou. Parece que o dono do colégio era ele.

**Flávio:** - E o colégio estadual sofre muito disso.

**Ricardo:** - Tem dia que a gente vem pra cá e é uma aula só, vai pra casa.

**Moisés:** - Tem professor que fica lá no WhatsApp.

**Flávio:** - Normalmente no colégio estadual só presta pra isso.

**Rogério:** - O único professor que até hoje eu vi que se interessa, e entra mesmo na sala de aula e fazê mesmo o trabalho dele é esse que teve aqui agora [se refere ao professor Israel].

**Pesquisadora:** - Você [seu nome é?] Você acha que eles olham como para a população das escolas estaduais?

**Ricardo:** - Eles não querem saber de nada, só querem saber disso [faz um gesto esfregando os dedos - indicador e polegar e depois revela]: dinheiro.

Existe consenso entre as respostas sobre a questão da relação deles (estudantes) com os professores e suas expectativas em relação a estes. Existe também uma consciência crítica que se afirma entrelinhas, qual seja, de considerar que o bom professor sabe ensinar, tem conteúdo, método para tanto e sabe conviver, respeita o aluno e cuida da individualização dele, ou associa conhecimentos acadêmicos com sensibilidade para com os modos de ser jovem, e relaciona os temas da disciplina com a realidade da vida desses jovens, assim como falam Adriana, Valter e Edu:

**Adriana:** - Acho que é o modo do professor ensinar.

**Valter:** - Quando o professor puxa muito no pé, eu vou desgostando. E outras matérias, o professor faz eu gostar, de eu tá aqui sentado e olhar ali pro quadro e ir aprendendo, eu vô gostá dessa matéria, entendeu?

**Edu:** - E o aluno fica meio com medo de falar com ele [nome do professor], entendeu? Ele entra na sala e acaba generalizando umas coisas, entendeu?

**Pesquisadora:** - E como é que seria uma escola bacana que a gente pudesse não tê reclamação, ficar tranquilo na escola, não ficar nervoso, ansioso ou com medo?

**Adriana:** - Um interagir com o outro, entendeu, o aluno interage com o professor, saber a dificuldade... e o professor perguntar: que dificuldade você tem? É isso.

O livro “Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?” (2015), autoria das pesquisadoras da FLACSO Brasil, Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro, coautoria do sociólogo Julio Jacobo Waiselfisz, aponta que uma boa relação com professores contribui para que os estudantes permaneçam na escola e pode influenciar suas escolhas profissionais. A pesquisa apresenta motivos que levam alguns estudantes a permanecerem na escola e outros, a abandonarem.

Os autores supracitados ainda apontam a importância da relação dos estudantes com os professores como uma das principais descobertas. “Se eles têm um professor de alguma matéria que ensina bem e que, além disso, escuta e tem uma boa relação com os alunos, eles permanecem na escola”. A descoberta demonstra que os alunos “querem aprender e precisam de uma boa relação com os adultos nas escolas para isso”. Afirmam também que os professores “não se dão conta do seu poder na história de vida de jovens”.

Isso nos remete a resposta de Adriana quando fala da interação necessária entre professor e aluno, o interesse do professor sobre o seu aluno, sobre suas dificuldades (ou não), o modo de ensinar, e de Edu, por exemplo, que narra o medo causado por um professor fechado para a interação com os alunos.

Já sobre a relação dos estudantes com a escola, Abramovay e Rúa (2002) relatam que foi comum que os/as alunos/as expressem uma ambiguidade sobre a escola, a qual se crítica, mas se considera importante. “A escola é uma das referências básicas não só pela ideia de que é necessária para o mercado de trabalho, mas também pelas relações com os colegas – sociabilidade de pares – e com professores” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2004, p. 5).

Pois podemos verificar essa mesma ambiguidade na nossa escola, ou seja, mais adiante, seguindo nossas discussões sobre as trajetórias escolares e a relação deles com a instituição, a resposta de Manoel nos surpreende:

Sem a escola não somos nada. É oportunidade pra eu ser alguém, alguma pessoa. Falando assim da minha família. Meu irmão e minha irmã não terminaram; meu pai e minha mãe não tiveram oportunidade de estudar, não tiveram oportunidade [repete]. Mas, graças a deus, a mim que [...] e hoje eu tô no 3º ano. Mas os meus irmãos não chegaram até a 8ª [série]. Só eu cheguei aqui. Eu agradeço a escola pela porta que se abriu pro aprendizado. Eu pretendo buscar algo que eu me saia bem também.

Pergunto então sobre a avaliação da escola na opinião deles, peço uma nota para a escola de zero a dez. Manoel diz “*pra mim eu poderia dar 10 (dez)*”.

Outros estudantes entrevistados nesse mesmo Grupo Focal foram contrários a opinião de Manoel, dando nota sete à escola, como foi com Raul que acrescenta ainda que as aulas, na opinião dele, poderiam melhorar, “uma sala com mais projetos que se relacionam com o mundo lá fora, com as empresas, o trabalho”.

Para Dayrell e Carrano,

*É fundamental superar nossa tendência em achar “o culpado” de um relacionamento problemático. Seria ilusório acreditar que assim estaríamos enfrentando a complexidade dos desafios cotidianos. Não podemos esquecer que a instituição escolar e os atores que lhe dão vida, professores, alunos, gestores, funcionários, familiares, dentre outros, são parte integrante da sociedade e expressam de alguma forma, os problemas e desafios sociais mais amplos (2014, p. 103).*

Opostamente, o depoimento de Manoel demonstra uma expectativa através da sua avaliação positiva em relação à escola. Sendo o único da família a continuar e avançar os estudos, ele se empenha e encara a escola como propulsor de um futuro melhor e uma chance maior de se alcançar uma para mobilidade social.

E o que eles (estudantes) nos dizem mais sobre esse lugar da escola? O que ela representa para eles?

**Carlos:** - O ano passado aqui era bastante gente ...

**Augusto:** - Porque não tinha o pavilhão [o prédio anexo]. Tinha todas as salas aqui.

**Bento:** - Não tinha o pavilhão [o anexo], então agora os corredores aqui ficam mais vazios [se referindo a 2015].

**Gustavo:** - Aqui era cheio. Tinha muito mais galera pra resenha<sup>5</sup>.

**Augusto:** - Todo mundo junto.

**Bento:** - Esse ano... [2016] a galera da resenha fica mais espalhada, o canto da resenha fica lá pra cima.

**Augusto:** - Esse ano tá mais fraco.

**Carlos:** - Tá mais com cara assim, do cara ter que estudá.

**Pesquisadora:** - Como seria, então uma escola bacana... Melhor?

**Augusto:** - Uma escola cheia.

Assim, “uma escola cheia” é vista por eles como uma escola com mais possibilidades de troca, inter-relações mais intensas. Além disso, a ideia de dispersar os/as alunos/as – não os manter num prédio único, é um assunto que gera muitas reclamações: “esse ano... a galera da resenha fica mais espalhada, o canto da resenha fica lá pra cima”; “Aqui era cheio. Tinha muito mais galera pra resenha”. Com a exclusão do turno da tarde, a escola teve que aumentar o número de turmas e, assim, está utilizando o prédio anexo, onde ficam a secretaria e o refeitório. Por isso, os estudantes consideram que a resenha ficou mais espalhada.

E tem um lugar da resenha privilegiado pelos rapazes, o portão principal (o único portão, uma única entrada e saída). Portão de ferro que é feito de barras de ferro na parte de cima, e

<sup>5</sup> Na gíria popular, a resenha é uma brincadeira, algo engraçado. Pode significar uma conversa divergente do que está acontecendo ou do que outra pessoa queria ouvir, ou seja, uma enrolação sobre o assunto que está sendo comentado.



## Porque a vida é mais difícil para os homens!

na parte de baixo, uma chapa inteira. A tranca possui uma abertura que segura um cadeado que está sempre fechado. A funcionária que fica na frente desse portão – na parte interno do colégio, é quem dá acesso (ou não) a quem chega. Já presenciei alunos/as que saíram da escola aproveitando um descuido da funcionária que se ausentou do seu posto sem haver fechado o cadeado. É esse o lugar que os rapazes, na maioria das vezes, se concentram para a resenha. Ficam ali durante o recreio, nos intervalos entre uma aula e outra, “curtindo” as meninas que passam. Muitas vezes está tão “concorrido” que não há como transitar por ali.

## Relações de gênero, masculinidades e feminilidades no cotidiano escolar: uma teia de sentidos e significados

O universo cultural dos nossos jovens agentes de pesquisa, ou mesmo a cultura juvenil está claramente em descompasso com a cultura escolar, haja vista a falta de sensibilidade pelas formas de ser dos jovens e como estes priorizam a comunicação, os saberes que decolam do corpo e das artes, seriam também fontes de conflitos que podem potencializar problemas nas escolas. Segundo Reguillo, a escola raramente se assume como elemento do problema das culturas juvenis (2000, p. 62).

Por outro lado, a escola é uma instituição que se apresenta de maneira hegemônica, “em detrimento da cultura experiencial, que tem raízes socioculturais” (ABRAMOVAY; CASTRO; WAI-SELFISZ, 2015, p. 30). Para Candau e Moreira, a escola está sendo chamada a reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, a lidar com a pluralidade de culturas, expandir seus espaços para a exposição e valorização das diferenças (2003, p. 161).

Ora, quando analisamos algumas falas sobre discriminação e as categorias de menino exemplar, um certo jeito comum de ser dos meninos, e seus respectivos contrapontos, o menino não exemplar, ou aquele que faz a sobrançelha, tem tatuagem e/ou aquele outro jovem que cria cabelo, podemos também analisá-lo de acordo com o padrão aceitável pela escola de ser homem. Ou como expressa o Denis (estudante interlocutor): “é que tem muita gente que discrimina, muita gente discrimina. “Eu mesmo *criava cabelo*<sup>6</sup> e todo mundo me chamava de vagabundo”.

Comportamentos e aparências consideradas adequadas provavelmente terão consequências como ser menos propenso a ser suspenso. Sobre essa questão, Connell salienta, num texto onde sintetiza o estado das discussões acerca do desempenho escolar dos meninos, a relevância da estrutura de autoridade da escola para certos tipos de construção de masculinidades vivenciados por alguns jovens, uma vez que essa estrutura se torna “o antagonismo principal contra o qual se modela a masculinidade de alguém, isto é, no enfrentamento desta estrutura que o sujeito afirma sua masculinidade” (2000, p. 144). Seria o caso dos rapazes que expõe uma “masculinidade de protesto”, desafiando à autoridade, muito comum nas escolas de classe trabalhadora. Para a autora, os rapazes adoram essas práticas não porque são direcionados a elas por seus hormônios da agressividade e rebeldia, mas para adquirir ou defender prestígio, para marcar diferenças entre seus pares e para obter prazer, transformando o ato de quebrar regras numa parte central de sua construção de masculinidade, particularmente quando não têm outras fontes para obter esses fins, entre elas o próprio sucesso acadêmico (CARVALHO, 2004, p. 35).

A partir dessas discussões, considero que para interpretar as trajetórias escolares dos estudantes do sexo masculino devemos ter em vista questões como aprendizagem e a comportamento em suas próprias complexidades inter-relacionais.

<sup>6</sup> *Criar cabelo*: uma expressão usada aqui no sentido de deixar o cabelo crescido, segundo os sujeitos da pesquisa.

Nessa mesma esteira, e concordando com Connell, a masculinidade não é um tema isolado, mas sim um aspecto da estrutura maior, um marco apoiado na análise contemporânea das relações de gênero (1997, p. 31). A nossa pesquisa empírica com os jovens homens negros do Ensino Médio buscou questioná-los sobre quais os fatores, as causas que os fariam retidos ou ficarem em recuperação:

**Carlos:** – Eu fui pra recuperação nessa época porque eu bagunçava muito no colégio.

**Sérgio:** - A minha vida era conversar... Eu conversava muito.

**Alberto:** - Só qué sabê de brincadeira.

Quis saber se eles apontariam outras causas que os atrasassem dos estudos.

**Sérgio:** - Professores e... As meninas... Tem menina que tira a atenção do cara. Não sei como conseguem... Conseguem tirar atenção do rapaz... Imagina ali, a gente tem que estudar, chega aquela menina bonita. O cara tem que olhá. Dá ousadia... aí é “zica” ...<sup>7</sup>

Podemos começar essa análise descrevendo nosso ambiente escolar quanto à espacialização disciplinar nas salas de aula, isto é, na separação dos estudantes por sexo no interior das salas. Ora, a observação das atividades e situações praticadas por meninas e meninos na sala de aula e demais espaços escolares, “a atenção aos comportamentos de alunos e alunas e a consideração das interações com professores/as informam onde e como as diferenças, as polaridades e as assimetrias de gênero” estão marcadas no cotidiano escolar (AUAD, 2006, p. 139). São reveladoras tanto as relações toleradas, encorajadas e induzidas, pelos professores/as, entre meninas e meninos, nos diferentes espaços e atividades escolares, quanto são expressivos os comportamentos e atividades não tão aceitas entre alunas e alunos.

Nessa análise, o espaço escolar constitui um construto cultural que exprime e reflete discursos determinados para além da sua materialidade, ou, seria o mesmo que dizer que esse ambiente recebe, “produz e ressignifica culturas, forja identidades, subjetividades que são transportadas para o exterior de seus muros numa dinâmica constante que tem nas [...] relações sociais cotidianas o motor de seu funcionamento” (COUTO, 2011, p. 117). Esse lugar é também um ambiente que gera poder disciplinar (FOUCAULT, 2004), tanto na medida de sua espacialização, na separação das salas de aula, quanto na disposição regular das carteiras – com corredores, que proporcionam a observação e vigilância dos alunos, e a rotina das tarefas e a economia do tempo (COUTO, 2011, p. 117)

Pois a sala de aula dividida por sexo – moças de um lado da sala, rapazes de outro, tende a sugerir um contexto espacial que organizaria minuciosamente os movimentos e os gestos, tornando a escola um território onde circulam relações de poder (COUTO, 2011, p. 117). Nessa lógica, como é possível inferir através leitura dos textos de Guacira Louro, a escola é produtora de diferenças, distinções e desigualdades. A escola que a sociedade ocidental moderna herdou separa adultos de crianças, ricos de pobres e meninos de meninas. Entretanto, da mesma maneira que também constato até aqui através da pesquisa, Louro sublinha que os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. “Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens — reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente” (LOURO, 1997, p. 61).

<sup>7</sup> *Aí é zica:* zica na gíria significa, segundo os sujeitos da pesquisa – e nesse caso, problema, confusão.

Herdamos, e agora, de muitas maneiras, mantemos uma importante instância de fabricação de meninos e meninas, homens e mulheres. O trabalho de conformação que tem início na família encontra eco e reforço na escola, a qual ensina maneiras próprias de se movimentar, de se comportar, de se expressar e, até mesmo, maneiras de preferir (Auaad, 2006, p.147).

Ora, uma das principais definições da masculinidade na cultura ocidental para o gênero é que o masculino é ativo. Atividade para a constituição do modelo de masculinidade normativa tem a ver não somente com a sexualidade, mas com o protagonismo, ou nas palavras de Grossi, “atividade não diz respeito apenas à sexualidade□ ela é também percebida positivamente como agressividade” (1995, p. 6). Provisória e brevemente recorreremos aqui para o questionado binômio dominação masculina/submissão feminina, atividade/passividade.

A sexualidade é um “dispositivo histórico”, como afirma Foucault (1988), uma invenção social, se institui historicamente a partir de múltiplos discursos. É no domínio da cultura e da história que se determinam as identidades sociais - as sexuais e de gênero, as de raça, de classe, de nacionalidade. Para a análise desse recorte empírico, podemos dizer que “essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições e agrupamentos sociais” (GOELLNER, 2013, p. 12).

Outra passagem que, de algum modo, parece fazer eco com a fala anterior, foi a resposta dada por eles quanto ao desempenho escolar das meninas:

**Pesquisadora:** Vocês acham que tem diferença as meninas na questão do estudo? São elas que vão mais pra recuperação, ou são os meninos que vão mais, ou é igual isso aí?

**Carlos:** - Hoje em dia tá nivelado esse negócio aí.

**Alberto:** - Tem salas que vai mais menino.

**Pesquisadora:** - Certo. E quem está mais fora de aula, meninos ou meninas?

**Carlos:** - Meninos.

**Sérgio:** - E algumas meninas também.

**Pesquisadora:** - Por que vocês acham que os meninos saem mais da sala de aula?

**Alberto:** - O menino levanta e sai.

**Carlos:** - Porque a aula tá chata.

**Pesquisadora:** - Mas a aula é chata. Mas a menina não sai porque ela tá chata. É a mesma aula e as meninas continuam lá.

**Odair:** - Cada um vê de um modo, né?

**Sérgio:** - A menina fica quieta, o menino não.

**Túlio:** - Ela tem mais paciência.

**Carlos:** - Tem menina que tá na sala, mas é o mesmo que não tá na sala. Não participa, mas permanece lá.

**Odair:** - Inclusive na minha sala tem umas meninas que não fala nada. Sentou ali e não levanta pra lugar nenhum, mas, porém, atrapalha tudo.

**Alberto:** - É como se não tivesse ali, a mente tá em outro lugar.

**Odair complementa:** - Tem um canto lá que é tenebroso. Menina abusa. Atrapalha a aula, mas não sai. Dá tudo, de todo mundo na sala.

**Pesquisadora** [em tom de brincadeira, insiste]: - Por que será que não sai?

**Sérgio:** - Eu tinha uma turma que as meninas eram piores que os meninos. Em vez dos meninos brigarem, eram elas que brigavam.

A partir dessas revelações, devemos empreender um olhar na busca de complexificar a compreensão e identificação de um campo simbólico que se estendam aos sentidos de gênero ali encontrados. Ser corajoso e sair da sala quando essa está “muito chata”, tomar a iniciativa, infringir as normas da escola corresponde a uma representação corrente do masculino, e de certa forma essa representação permanece em conformidade com os meandros de gênero culturalmente vigentes em nossa sociedade. “Ela tem mais paciência”, “O menino não”. No segundo grupo focal, sobre a mesma questão, Álvaro – estudante interlocutor, revela que:

Às vezes tem meninas que se adaptam mais rápido, mas só que às vezes é o interesse. Elas têm um interesse assim, mais desenvolvido que o menino. Os meninos se preocupam mais com outras coisas, ou parô de estudá. Hoje o menino vai até o [...] cada dia mais tá diminuindo, e as meninas tão crescendo já muito mais, conquistando espaço. Porque elas tão tendo interesse e a gente não. O homem foca numa coisa ali e esquece das outras, e a mulhé não, ela é útil, ela faz muitas coisas.

O estudante se refere evidentemente a uma posição feminina e uma posição masculina distintas, ou seja, enquanto os rapazes não encaram com muita facilidade dar conta de múltiplas tarefas (“o homem foca em uma coisa ali e esquece das outras”), as meninas, ao contrário, “ela faz muitas coisas”, “se adaptam mais rápido”.

Ora, evidentemente, os nossos entrevistados não são meros passivos receptores de imposições: ativamente eles se envolvem, reagem, recusam ou assumem inteiramente os conceitos, hábitos e atitudes imbricados no contexto social em que estão inseridos, no modo de olhar o “Outro”, nesse caso o “Outro” feminino, de maneira explícita: “Eu tinha uma turma que as meninas eram piores que os meninos. Em vez dos meninos brigarem eram elas que brigavam”.

Entretanto, o que dizer da percepção expressa acima, de que as meninas são piores que os meninos, nesse caso “em vez dos meninos brigarem eram elas que brigavam”?

Ora, feminilidades e masculinidades são construções culturais que se produzem e reproduzem socialmente e devem ser definidas dentro de um contexto histórico, isto é, devem ser compreendidas e analisadas dentro das condições históricas e culturais em que o indivíduo se constitui. Portanto, estão em permanente processo de transformação, há múltiplas formas de ser homem e múltiplas formas de ser mulher em nossa sociedade.

Especificamente na educação formal, várias autoras (BRUSCHINI; AMADO, 1988; ROSEMBERG; AMADO; 1992; LOURO, 1997) reconhecem a escola como um ambiente associado às relações de gênero e, por consequência, às desigualdades entre masculino e feminino. Desse modo, a atenção às categorias de gênero pode fortalecer a percepção dessas desigualdades como construções sociais, tanto na escola como nas demais instituições sociais. Quando consideramos a categoria de gênero, colocamos em causa

as tradicionais assertivas sobre o que é “natural”, no sentido do que é inato e instintivo, para cada um dos sexos. Ao se adotar a categoria gênero, faz-se referência ao conjunto de representações construído por cada sociedade, através de sua História, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos. Logo, as características biológicas entre homens e mulheres são percebidas, valorizadas e interpretadas segundo as construções de gênero de cada sociedade (AUAD, 2006, p. 138).

## Porque a vida é mais difícil para os homens!

Conforme Scharagrodsky (2007), somos o que somos não só porque nascemos com certos órgãos sexuais, mas também porque aprendemos a ser homens e mulheres de uma determinada maneira e em diferentes espaços, como no seio da família, no meio sociocultural e no âmbito escolar. Definirmo-nos como homem ou mulher faz parte de um processo cultural e de socialização. E os rapazes nos evidenciam, em sua linguagem própria e direta que sim, a feminilidade e a masculinidade não são fixas, talvez não evidenciem essa conclusão tão conscientemente.

Então vejamos o resultado de um outro Grupo Focal quando quisemos saber se eles (jovens rapazes) percebem diferença entre eles e as meninas, suas colegas no que se refere ao comportamento delas.

**Pesquisadora:** - Vocês acham que existe diferença entre vocês e as meninas na sala de aula? Porque me parece que as meninas ficam mais dentro da sala de aula, por exemplo...

**Oscar:** - É! As meninas ficam mais na sala!

**Claudemir:** - É que as meninas são mais estudiosas...

**Pesquisadora:** - E são mais estudiosas por quê? Por que os homens não suportam fazer igual às meninas, não são “estudiosos”?

**Oscar:** - É que os meninos não aguentam ficar parado num lugar, quieto...

**Pesquisadora:** - Não ‘guenta por quê? O homem é...

**Claudemir:** - “Mais elétrico” ...

[risos]

**Pesquisadora:** - Mas é isso: as mesmas aulas... Vocês disseram que as aulas precisam de dinâmica, falar mais da realidade, né? Mas, essas aulas que vocês não gostam, as meninas ficam na sala mesmo assim... Por que vocês acham que elas ficam na sala?

**César:** - Nem todas, né?

**Pesquisadora:** - Sim, nem todas, porque eu vejo algumas meninas no corredor também, mas, boa parte está dentro da sala de aula. Porque vocês acham que elas continuam lá, mesmo que não estejam suportando a professora, o professor?

**Paulo:** - Porque mulher suporta essa chatice e homem não!

**Pesquisadora:** - Como assim?

**Claudemir:** - Tem medo de perder de ano!

**Pesquisadora:** - Vocês não têm medo de perder de ano?

**Paulo:** - Eu não!

Significativa a resposta de César ao afirmar que “nem todas” as meninas permanecem na sala quando elas são aulas chatas, como descreveram os rapazes. Uma dissonância em relação às outras respostas que percebem as meninas como mais frágeis, com medo [de perder de ano], com mais paciência, mais estudiosas, menos agitadas.

Em observação participante nas salas de aula, muito frequentemente, vemos meninos solicitando os cadernos das meninas para atualização, copiar as tarefas, o conteúdo da aula. Como diz Auad (2006, p. 144), a partir de sua pesquisa, “meninas usualmente tinham cadernos mais completos e organizados do que os meninos”. Segundo a autora, os meninos eram

os mais abordados pela professora para permanecerem em silêncio, mas eram as meninas as mais exigidas nas tarefas. Os meninos eram mais controlados apenas do ponto de vista disciplinar, como se as meninas tivessem de ser “boas alunas” e coubesse aos meninos apenas não atrapalhar o bom desenvolvimento dos trabalhos. Podemos concordar com Auad para o nosso caso quando diz que “as meninas não constituíam, de modo geral, um grupo mais retraído” (idem). Em verdade, essas diferenças entre meninas e meninos não podem ser consideradas “naturais”, elas são o resultado da maneira como as relações de gênero foram construídas na nossa sociedade ao longo do tempo.

A construção das identidades de gênero se dá através de múltiplos mecanismos, através de gestos, modos de ser, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas instituídas por práticas e relações sociais, inseridas e percebidas num contexto histórico. Para Louro, “os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder” (1997, p. 41).

Logo, importa nesse momento, ouvir o que dizem os rapazes sobre o fato de estarem mais fora do que dentro das salas de aula do que as meninas. E essa foi uma das respostas: “Porque a vida é mais difícil pros homens... Tem que trabalhar, tem que fazê os ‘corre’...”<sup>8</sup> Desenvolveremos, pois, na seção subsequente, os temas decorrentes dessa fala: trabalho e rapazes.

## Porque a vida é mais difícil pros homens, tem que trabalhar, tem que fazer os ‘corres’: os rapazes, o trabalho e as relações de gênero

Essa fala aconteceu em um Grupo Focal sobre recuperação escolar em outubro de 2017. Reunimos os rapazes do turno da tarde, alunos tanto do 1º ano quanto do 2º ano.

**Claudemir:** - Porque a vida é mais difícil pros homens... Tem que trabalhá... tem que “fazê os corre” ...

**Paulo:** - As meninas não!

**César:** - Menina em qualquer idade, mãe vai” dando e já foi... Homem chegou aos 17, mãe não qué dá mais nada!

**Pesquisadora:** - As meninas dividem o trabalho também... a escola e o trabalho de casa. Vocês também fazem o trabalho de casa, arrumam lá... varrem?

**César:** - Ah... menina não faz nada ...

Sim, “porque a vida é mais difícil para os homens”! Uma frase no mínimo emblemática que resume o sentimento de fragilidade masculina, algo que determina, na opinião dos nossos sujeitos, que as meninas se encontram “protegidas” pela própria família. Portanto, mesmo quando o pesquisador aponta os afazeres domésticos como trabalho na qual as meninas estariam cumprindo em suas próprias casas, os rapazes os rejeitam não o considerando como “trabalho”. Eles sim são levados a “fazer os corre”; mesmo não configurado como trabalho fixo pela descrição dos jovens, são os meios pelos quais eles conseguem “algum”, não querem depender dos pais, mesmo porque eles próprios sentem não ter mais esse apoio. A pressão de sair à noite, ir às festas, sair com a namorada, tomar umas cervejas com os amigos faz com que os rapazes busquem algum tipo de trabalho, algo que possa dar certa “independência”. Por outro lado, alguns poucos estão comprometidos com o trabalho sistemático, tentando conciliá-lo com os estudos.

<sup>8</sup> *Fazer os corre*: uma expressão utilizada pelos estudantes que significa, na linguagem corrente, correr atrás para conseguir algum dinheiro; ir atrás de um trabalho ou um “bico”, para poder obter um ganho financeiro.

Consideraríamos relevante neste momento focar em algumas questões que nos parecem relevantes na compreensão da trajetória escolar das meninas. Madeira (1997) e Rosenberg, Piza e Montenegro (1990) revelam em seus estudos que a escola apresenta-se para muitas meninas e moças como demonstração de certa liberdade de circulação e também de lugar de alargamento do contato social “frente à quase reclusão em que vivem – reforçada pelo controle familiar sobre sua circulação e lazer”, meninas veem a escola como um lugar no qual usufruíam tempo para si mesmas, ou até mesmo um momento de descanso (CARVALHO; SENKEVICS; LOGES, 2014, p. 720).

E o trabalho para os rapazes? Seguimos no diálogo:

**Pesquisadora:** - Aqui a maioria de vocês trabalha... Ou já trabalhou... O que vocês acham disso?

**César:** - 1, 2,3 [conta em voz alta, apontando aqueles colegas que trabalham].

**Pesquisadora:** - O que vocês acham disso, dessa onda de quem é pobre tem que dividir sua vida de escola com trabalho? Vocês acham que isso é justo? Vocês acham que isso contribui para falta de estímulo na escola – trabalhar e estudar?

**Paulo:** - Não vê... Acho que depende da cabeça de cada um.

**Pesquisadora:** - Vocês acham que é tranquilo: trabalhar e estudar?...

**Claudemir:** - Ou o cara vai trabalhar para botá dinheiro dentro de casa ou vai estudar...

**Pesquisadora:** - A maioria de vocês já trabalhar pra poder colocar grana dentro de casa?

**Oscar:** - Sim!

**César:** - Eu trabalho pra mim...

**Claudemir:** - Se não trabalhar a gente vai ficá a vida toda dependendo da nossa mãe e do nosso pai, entendeu?

**César:** - Às vezes a gente qué sair com a namorada... Às vezes o pai não pode dar... [que que vai fazer?] Tem que ter o nosso dinheirinho...

Talvez seja o caso da discussão “vital” da construção social da masculinidade na qual se refere Elisabeth Badinter (1996, p. 15), quando fala da expressão ouvida frequentemente no imperativo: “Sê um homem”. Essa expressão implica “que a coisa não vai só por si e que a virilidade não é porventura tão natural como se gosta de dizer” (idem).

Em contrapartida e de acordo com Carvalho, Senkvics e Loges (2014, p. 732), são as próprias restrições que aparecem para elas como motivadoras, como fatores determinantes para que desenvolvam e realizem seus sonhos e desejos relacionados a uma escolarização mais estendida, a profissões mais qualificadas. Portanto, os planos dessas meninas ou moças, realistas ou não, trazem consigo o impulso para um maior envolvimento nos estudos, “realimentando a roda do sucesso escolar dessas meninas, que parece surgir de dentro da própria subordinação de gênero” (CARVALHO; SENKEVICS; LOGES, 2014, p. 732).

É importante, entretanto, aqui uma breve análise do ensino público médio no país que constitui a etapa mais crítica, com um crescimento do número de estudantes que abandonam a escola nessa etapa e uma persistente proporção dos que nem estudam nem trabalham (CASTRO; TORRES; FRANÇA, 2013, p. 4). Na “1ª análise, nº 5 – Os jovens e o gargalo do Ensino Médio Brasileiro” (2013), os autores concluem que somente “metade dos jovens de 15 a 17 anos está

cursando o ensino médio e mais do que dobrou a proporção dos que abandonaram a escola na última década” (p. 4). Aqueles que nem estudam e nem trabalham (os nem-nem) atingem 24% da população com 18 anos, e a 25% daquela população com 20 anos de idade, sendo que a maior parte desses que não estudam e não trabalham estão entre as famílias com renda familiar inferior a dois salários-mínimos.

E dando seguimento a nossa análise por gênero, veremos que a situação dos rapazes/meninos, ou seja, o permanente insucesso escolar desses preocupa e, principalmente mostra que não é possível compreender o desempenho escolar de meninas e meninos a partir de uma perspectiva extremamente binária, uma vez que desta maneira, não se reconhecíamos a diversidade existente entre os vários grupos de garotos e garotas. E perguntamos então, assim como quem são as meninas que vão melhor nos estudos, bem como quem são os meninos que vão melhor nos estudos?

*Não há por que se supor uma sincronia (posição em mesmo “nível”) das desigualdades sociais e dos processos históricos de luta pela desigualdade de oportunidade em todas as instituições. De um lado, há tempo vem-se apontando as melhores condições de acessos, permanência e sucesso no sistema educacional do conjunto de mulheres quando comparado ao conjunto de homens, diz Carvalho (2009) (ROSEMBERG e MADEN, 2011. 394).*

Pois é justamente a partir da afirmação de Carvalho (2009), ou seja, da existência de um problema crescente de acesso e permanência na escola para os jovens do sexo masculino, que podemos afirmar a nossa necessidade de pesquisa: de encará-la como uma investigação com uma dimensão plural, decorrente de fatores múltiplos que se entrecruzam no dia a dia das escolas, nas salas de aula, nos corredores, nas áreas de convivência, no recreio, na hora da merenda; de avançar no debate e produzir análises direcionadas à compreensão das possíveis relações de diferentes coeficientes conectados na produção do fracasso escolar.

Pelo exposto, é impossível não citar a relevante pesquisa de Artes e Carvalho (2010), sobre os resultados quantitativos com base nos coeficientes resultantes do PNAD 2006, com foco no Suplemento Aspectos complementares e trabalho infantil: 2006 da PNAD 2006. Envolvendo unicamente meninos e meninas entre 10 e 14 anos, divididos (as) em brancos (as) e negros (as), residentes em locais com diferentes Índices de Desenvolvimento Humano (IDH), a pesquisa transpassa o argumento linear de que a maior defasagem dos meninos se deve a sua participação no mercado de trabalho. “Tudo é mais complexo do que explicações do senso comum: no Brasil, os diferenciais de distorção idade-série de meninos e meninas em prol das meninas são mais intensos em regiões com IDH mais baixos – os diferenciais são flexionados por cor/raça” (ROSEMBERG & MADEN, 2011, p. 416).

## Palavras finais

Por isso, a nossa escolha por uma perspectiva que implica uma mudança no eixo de análise, isto é, se desloca da perspectiva institucional para uma outra, a dos sujeitos – jovens estudantes do sexo masculino. E é a partir destes últimos, que a nossa investigação se centra, desde sempre, na ótica juvenil masculina e na nossa observação contínua e privilegiada dos seus modos e projetos de vida, da sua cultura.

Reflijo aqui sobre o espaço privilegiado de discussão que estamos construindo em diálogo com os alunos e, em algumas situações com as alunas. É possível dizer que não vemos comumente em sala de aula com a presença do/a professor/a uma abertura para o debate, prin-

## Porque a vida é mais difícil para os homens!

principalmente sobre temas como masculinidades, feminilidades, relações de gênero ou mesmo sexualidade, por isso aponto a nossa inserção no campo como particular e propositiva. Consideraríamos o inegável: diferenças, desigualdades, contradições fazem parte do cotidiano escolar como vimos na voz dos nossos interlocutores, e suas falas importam sobremaneira pelos significados que estão empiricamente problematizados nas culturas presentes na escola e fora dela.

Por fim, aponto o estudo etnográfico como particular e propositivo. A diferença, essa que constitui um problema e não um fato da realidade, como nos alerta Mbembe (MBEMBE; RUCKTESCHELL-KATTE, s.d.), é, em verdade, um problema político e cultural no tempo em que “o contato violento entre povos, por meio da conquista, do colonialismo e do racismo, levou alguns a acreditarem que eram melhores que outros” (...), “aí sim estamos em apuros”. A diferença, assim, aliada às desigualdades e as contradições fazem sim parte do cotidiano escolar como vimos na voz dos interlocutores, e suas falas importam sobremaneira pelos significados que estão empiricamente problematizados nas culturas presentes na escola e fora dela. São múltiplos os questionamentos que já se colocaram desde a fase inicial da pesquisa, como por exemplo, porque os estudantes – jovens homens negros do Ensino Médio do Colégio Rômulo Galvão abandonam a escola em maior número ou vão sendo progressivamente “abandonados” por ela? Destaco, assim, a importância de se considerar as pessoas que tomamos como agentes de nossas pesquisas como sujeitos que se constituem na cultura, na linguagem, em contextos históricos dos quais não podem ser prescindidos.

Dessa forma, tentou-se perceber a singularidade e a complexidades das suas vidas, ou então “quem são os meninos [rapazes] que fracassam na escola, quem são os meninos que se “mantém” nesse desafio”? De que maneira eles interpretam e enfrentam os valores da masculinidade hegemônica? Daí a importância das pesquisas etnográficas e o aprofundamento das questões relativas às relações raciais imbricadas com hierarquias entre populações percebidas e classificadas como brancas, negras ou indígenas (GUIMARÃES, 2009), no contexto brasileiro. Se reconhecermos que são os meninos negros provenientes de camadas pobres da população as principais vítimas do fracasso escolar, a discussão da construção das masculinidades racializadas e a relação que eles estabelecem com o processo de escolarização fazem-se urgentes. Ou mais especificamente, de que maneira o racismo, as relações de poder e a discriminação racial estão presentes e/ou acontecem na escola – e no caso desse contexto, no interior da Bahia.

## Referências

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. G.; WAISELFISZ, J. J. (Org.). **Juventudes na escola, sentidos e buscas**: por que frequentam? Brasília: FLACSO, MEC, 2015.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. das G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO/Instituto Ayrton Senna/Unaid/Banco Mundial/Usaid/Fundação Ford/Consed/Undime, 2002.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Marcas de gênero na escola**: sexualidade, violência discriminação. Educar para a igualdade: Gênero e Educação Escolar. São Paulo, 2004.

ARTES, A. C. A.; CARVALHO, M. O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou realidade? **Cadernos Pagu**, n. 34, p. 41-74, 2010.

AUAD, D. Relações de gênero na sala de aula: atividades de fronteira e jogos de separação nas

- práticas escolares. **Pro-Posições**, v. 17, n. 3,, p. 137-149, 2006.
- BADINTER, E. **X Y: A identidade masculina**. Lisboa: ASA, 1996.
- BRITO, R. S. **Masculinidades, raça e fracasso escolar**: narrativas de jovens na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública municipal de São Paulo. 2009. Tese (Doutorado em educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 64, p. 4-13, 1988.
- CARVALHO, M; SENKEVICS, A. S.; LOGES, T. O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar? **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 717-734, 2014.
- CARVALHO, M. **Avaliação escolar, gênero e raça**. São Paulo: Papirus, 2009.
- CARVALHO, M. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 21, p. 77-96, 2004.
- CASTRO, M. H. G.; TORRES, H. G.; FRANÇA, D. Os jovens e o gargalo do Ensino Médio Brasileiro. **Primeira Análise Seade**, v. 5, p. 4, 2013.
- CONNELL, R. **The men and the boys**. Berkeley: UC Press, 2000.
- CONNELL, R. **La organización social de la masculinidad**. Santiago: ISIS Internacional/Ediciones de las Mujeres, 1997.
- COUTO, M. A. Masculinidades e feminilidades: a construção de si no contexto escolar. **Revista Aurora**, v. 5, n. 7, 2011.
- COUTO, M. A. **Violências e gênero no cotidiano escolar**: estudo de caso em uma escola da rede pública estadual sergipana. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2008.
- DAYRELL, J; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- DAYRELL, J. et al. Juventude e escola. In: SPOSITO, M. P. (Org.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Belo Horizonte: Argumentum, 2009.
- EPSTEIN, D. et al. Schoolboy frictions: feminism and failing boys. In: EPSTEIN, D. et al. (Org.). **Failing boys? Issues in gender and achievement**. Buckingham, Open University Press, 1998, p. 3-18.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V.. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013, p. 30-42.
- GROSSI, M. P. Masculinidades: uma revisão teórica. Apresentação. **Revista Antropologia em primeira mão**, n. 1, 1995.
- GUIMARÃES, A. S. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2009.



## Porque a vida é mais difícil para os homens!

LOURO, G. . **Gênero, sexualidade e Educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. São Paulo: Vozes, 1997.

MADEIRA, F. R. A trajetória das meninas dos setores populares: escola, trabalho ou... reclusão. In: MADEIRA, F. R. A. (Org.). **Quem mandou nascer mulher?** Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997, p. 45-133.

MBEMBE, A.; RUCKTESCHELL-KATTE, K. Por que julgamos que a diferença seja um problema? **Revista Prosa Verso e Arte**, s.d.Disponível na internet via: <https://www.revistaprosaversoearte.com/por-que-julgamos-que-a-diferenca-seja-um-problema-achille-mbembe>. Arquivo consultado em 20 abr. 2016.

MEYER, D. E. Educação, saúde e politização da maternidade: olhares desde a articulação entre estudos culturais e estudos de gênero. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO: poder, identidade e diferença, 1, 2004. **Anais...** Canoas/RS: ULBRA, 2004, p. 1-17.

PINHO, O.. Brincar, jogar bola, mulher: a desigualdade racial no Brasil e a etnografia das masculinidades no Recôncavo Baiano. **Antropolítica**, n. 34, p. 17-33, 2013.

REGUILLO, R. **Emergencia de culturas juveniles:** estrategias del desencanto. Buenos Aires: Norma, 2000.

ROSEMBERG, F.; AMADO, T. Mulheres na escola. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 62-74, 1992.

ROSEMBERG, F.; PIZA, E. Analfabetismo, gênero e raça no Brasil. **Revista USP**, v. 28, p. 110-121, 1996.

ROSEMBERG, F. Raça e Educação Inicial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 77, p. 110-121, 1991.

ROSEMBERG, F.; MADSEN, N. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: BARNSTED, L. L.; PITANGUY, J. (Org.). **O progresso das mulheres no Brasil: 2003-2010**. Rio de Janeiro/Brasília: CEPIA/ONU Mulheres, 2011, p. 390-434.

SCHARAGRODSKY, P. A. Masculinidades en acción: machos, maricas, subversivos y cómplices. El caso de la Educación Física argentina. In: RIBEIRO, P. R. C. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** discutindo práticas educativas. Rio Grande: Editora da FURG, 2007, p.18-30.

SPOSITO, M. P.; GALVÃO, I. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, v. 22, n. 2, p. 345-380, 2004.

