

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL EM EDUCAÇÃO**

**FERNANDA RIBEIRO PINTO RODRIGUEZ**

**MENINOS NÃO CHORAM? UM ESTUDO SOBRE FRACASSO  
ESCOLAR E JOVENS MASCULINIDADES NO ENSINO MÉDIO**

VITÓRIA  
2009

FERNANDA RIBEIRO PINTO RODRIGUEZ

**MENINOS NÃO CHORAM? UM ESTUDO SOBRE FRACASSO  
ESCOLAR E JOVENS MASCULINIDADES NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa: História, Sociedade, Cultura e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Gilda Cardoso de Araújo

VITÓRIA  
2009

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Setorial de Educação,  
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

Rodriguez, Fernanda Ribeiro Pinto, 1976-  
R696m Meninos não choram? um estudo sobre fracasso escolar e jovens  
masculinidades no ensino médio / Fernanda Ribeiro Pinto  
Rodriguez. – 2009.  
145 f. : il.

Orientador: Gilda Cardoso de Araújo.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal  
do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Ensino médio. 2. Fracasso Escolar. 3. Jovens. 4.  
Masculinidade. I. Araújo, Gilda Cardoso de, 1967- II. Universidade  
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL EM EDUCAÇÃO

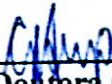
**FERNANDA RIBEIRO PINTO RODRIGUEZ**


**MENINOS NÃO CHORAM? UM ESTUDO  
SOBRE O FRACASSO ESCOLAR DE JOVENS  
MASCULINIDADES NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao  
Curso de Mestrado em  
Educação da Universidade  
Federal do Espírito Santo como  
requisito parcial para obtenção  
do Grau de Mestre em  
Educação.

Aprovada em 28 de agosto de 2009

**COMISSÃO EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Gilda Cardoso de Araújo  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Juçara Luzia Leite  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Luiza Mitiko Yshiguro Camacho  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Daniela Auad  
Universidade Federal de São Paulo

Ao meu amado esposo, Breno,  
Este é o resultado do nosso sacrifício.  
Aos meus pais, Silvio e Onilda  
Aos meus irmãos, Fabrícia, Fabio e Alessandro

E a Deus, porque dEle, para Ele são todas as  
coisas.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus rapazes, que tornaram possível esta investigação e me permitiram conhecer suas histórias, por compartilharem comigo suas opiniões e formas de viver dentro e fora da escola. Obrigada pela confiança.

Aos servidores da escola, à diretora, à equipe da secretaria, aos coordenadores e as pedagogas pela atenção e acompanhamento, pelo espaço cedido. Em especial a professora que é responsável pela biblioteca por ter permitido que ficássemos à vontade. Compreendo porque esse é o lugar preferido dos jovens.

Aos servidores do setor de estatísticas da SEDU, pela disponibilidade sempre.

À Professora Dra. Gilda Cardoso de Araújo, pela orientação, corre(cão) e pela compreensão em todos os momentos, mesmo quando eu achava que estava caminhando para entrar nas estatísticas.

À Professora Dra. Daniela Auad, por aceitar compor a banca e trazer suas contribuições.

Às Professora Dra. Juçara Luzia Leite e Dra. Luiza Mitiko Camacho, pelas contribuições, propostas, sugestões que auxiliaram nos delineamentos da investigação e no contato com jovens e com os autores.

Ao IFES e ao Programa de Pós-Graduação da Ufes pela oportunidade.

À turma Minter –Ifes/PPGE-Ufes, pelo apoio nos momentos que a gente precisa, em especial às amigas Heloísa, Rutinelli, Mônica e Míriam.

Ao seu Zé e ao Grilo, por terem assumido a empreitada de nosso deslocamento Vitória-Colatina e Colatina –Vitória.

À Dra. Eloá, Dra. Maria de Fátima, às psicólogas Terezinha e Joana pelo acompanhamento necessário durante toda a trajetória, zelando pelo meu bem-estar.

Aos meus irmãos: Fabrícia, Fábio e Alessandro, pela compreensão, por terem se envolvido nesta empreitada junto comigo. Amo vocês!

Aos meus pais amados, Onilda e Silvio, pela ajuda sempre constante e por terem feito a maior parte para eu estar aqui, possibilitaram que eu recebesse escolarização e, mais que isso, oportunizaram educação a todos os filhos, realmente nos preparando para a vida. Obrigada!

Ao meu Breno (às vezes tenho que lembrar seu nome).

Você é incrível, insubstituível, um presente de Deus para mim.

Obrigada pelo cuidado, pelas noites em claro, pelas infindáveis discussões sobre teóricos. Obrigada pela compreensão. Obrigada pelo amor incondicional, por ter sido a minha fortaleza!

A Deus.

### **Deste Modo ou Daquele Modo**

Deste modo ou daquele modo.  
Conforme calha ou não calha.  
Podendo às vezes dizer o que penso,  
E outras vezes dizendo-o mal e com misturas,  
Vou escrevendo os meus versos sem querer,  
Como se escrever não fosse uma cousa feita de gestos,  
Como se escrever fosse uma cousa que me acontecesse  
Como dar-me o sol de fora.

Procuro dizer o que sinto  
Sem pensar em que o sinto.  
Procuro encostar as palavras à idéia  
E não precisar dum corredor  
Do pensamento para as palavras

Nem sempre consigo sentir o que sei que devo sentir.  
O meu pensamento só muito devagar atravessa o rio a nado  
Porque lhe pesa o fato que os homens o fizeram usar.

Procuro despir-me do que aprendi,  
Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,  
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,  
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,  
Desembrulhar-me e ser eu, não Alberto Caeiro,  
Mas um animal humano que a Natureza produziu.

E assim escrevo, querendo sentir a Natureza, nem sequer como um  
homem,  
Mas como quem sente a Natureza, e mais nada.  
E assim escrevo, ora bem ora mal,  
Ora acertando com o que quero dizer ora errando,  
Caindo aqui, levantando-me acolá,  
Mas indo sempre no meu caminho como um cego teimoso.

Ainda assim, sou alguém.  
Sou o Descobridor da Natureza.  
Sou o Argonauta das sensações verdadeiras.  
Trago ao Universo um novo Universo  
Porque trago ao Universo ele-próprio.

Isto sinto e isto escrevo  
Perfeitamente sabedor e sem que não veja  
Que são cinco horas do amanhecer  
E que o sol, que ainda não mostrou a cabeça  
Por cima do muro do horizonte,  
Ainda assim já se lhe vêem as pontas dos dedos  
Agarrando o cimo do muro  
Do horizonte cheio de montes baixos.

**(PESSOA, Fernando. O Guardador de Rebanhos - XLVI)**

## RESUMO

A temática do fracasso escolar tem sido muito discutida atualmente. As taxas de evasão e de reprovação escolar são significativas, em especial quando é considerado o sexo masculino. Investigar informações sobre o fracasso escolar, seja enquanto repetência ou enquanto abandono, possibilitou um olhar mais sensível a esse problema em nossa sociedade e possibilitou a reflexão sobre o quanto há para ser feito em relação ao ensino médio, pois, na medida em que se propõe a universalização do ensino fundamental, pouco tem se feito para garantir a continuação dos estudos a fim de que os alunos concluam a educação básica. Assim, partindo de estudos e dados estatísticos que indicavam que os meninos tendem a fracassarem na escola, consideramos que seria possível supor que os significados atribuídos por esses jovens a evasão possam estar relacionados ao seu *tornar-se homem*. Desta forma a questão central de nossa investigação foi: Em que medida o processo de constituição da masculinidade de jovens homens influenciam ou interferem no fracasso escolar? Questionávamos como jovens do sexo masculino, que já abandonaram a escola durante a etapa do Ensino Médio, significam a sua ou suas história (s) de abandono escolar e em que medida os significados atribuídos por esses jovens à evasão escolar são relacionados ao processo de constituição de suas masculinidades. Adotamos as categorias Gênero e Juventude para compor a investigação sobre o fracasso de jovens do sexo masculino que evadiram e regressaram a escola. O objetivo de nosso estudo foi analisar a relação que jovens homens traçam entre a constituição de suas masculinidades e o fracasso escolar. Utilizamos entrevistas com 12 jovens do sexo masculino, 7 que haviam evadido e retornaram a escola e 5 que estão evadidos. E realizamos um grupo focal com o grupo que regressou. A partir das informações obtidas nas entrevistas e no grupo focal, podemos inferir que a questão da masculinidade influencia a evasão escolar destes meninos, uma vez que se relaciona, dentre outros com o aspecto da independência, da responsabilidade e da resistência ao modelo adotado pela escola atual, na qual se espera que os sujeitos sejam vistos apenas como aluno, sendo esquecido o fato de serem jovens.

Palavras-Chave: Fracasso Escolar, Masculinidades, Jovens e Ensino Médio.

## **ABSTRACT**

The issue of school failure has been much discussed today. Dropout rates and school failure are significant, especially when considering males. Investigate information on school failure, either as repetition or as abandonment, allowed a more sensitive look at this problem in our society and enabled reflection on how much there is to be done in relation to secondary education because, in that it proposes universal primary education, little has been done to ensure the continued education so that students have completed basic education. Thus, based on statistical data and studies that indicated that boys tend to fail in school, believe it would be possible to assume that the meanings attributed by these young avoidance may be related to your becoming a man. Thus the central question of our research was: To what extent the process of constitution of masculinity for young men influence or interfere with academic failure? Were wondering how young males who have left school during the stage of secondary education, signify his or her story (s) of school leavers and to what extent the meanings attributed by these young dropout are related to the process of constitution their masculinities. We adopted the Gender and Youth categories to make research on the failure of young men who escaped and returned to school. The aim of our study was to analyze the relationship between the young men trace constitution of their masculinities and school failure. We used interviews with 12 young males, 7 who had escaped and returned to school and 5 that are evaded. And we conducted a focus group with the group that returned. From the information obtained in the interviews and focus groups, we can infer that the issue of masculinity influence truancy these boys, since it relates, among others with the appearance of independence, responsibility and resistance model adopted by the school current in which it is expected that the subjects are seen only as a student , being forgotten because they are young.

**Keywords:** School failure, Masculinities, Young men and High School.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Taxa de Evasão .....	17
Figura 2 -	Taxa de Evasão por Série .....	17
Figura 3 -	Percentual de pessoas de 5 a 17 anos que não freqüentavam à escola – Brasil – 2005 .....	72
Figura 4 -	Número médio de anos de estudo para pessoas com mais de 10 anos de idade por sexo– Brasil – 2005 .....	74
Figura 5 -	Taxa de escolarização, por faixa etária. Brasil 1992-2007.....	76
Figura 6 -	Taxa de freqüência líquida - Brasil – 1992 a 2007 .....	77
Figura 7 -	Condição de atividade e educação, por sexo e faixa etária – Brasil 2007 .....	78

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Percentual de pessoas que não freqüentavam creche ou escola – população de 0 a 17 anos de idade, por grupos de idade e sexo – PNAD – 2004 .....	69
Tabela 2 -	Percentual de pessoas com menos de 25 anos residentes, por grupo de idades – Brasil – 1981 a 2005 .....	72
Tabela 3 -	Percentual de jovens por faixa etária – Brasil – 2007 .....	76
Tabela 4 -	Número de evadidos por sexo, para série, bloco, etapa .....	86

## **LISTA DE SIGLAS**

CEFETES - Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo

ETFES - Escola Técnica Federal do Espírito Santo

IFES - Instituto Federal do Espírito Santo

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2. FRACASSO E EVASÃO ESCOLAR, MASCULINIDADE E JUVENTUDE: TECENDO RELAÇÕES</b> .....	21
2.1 O FRACASSO E A EVASÃO ESCOLAR: O QUE TEM SIDO PESQUISADO .....	21
<b>2.1.1 Escola, escolarização e fracasso e evasão escolar</b> .....	29
2.2 GÊNERO E MASCULINIDADES: UMA CONSTRUÇÃO SOCIO-HISTÓRICA .....	40
<b>2.2.1 Masculinidades: um recorte na perspectiva de gênero</b> .....	46
2.3 JUVENTUDES: O QUE FALAR E COMO FALAR COM/SOBRE SEUS SUJEITOS .....	53
2.4 INTERSECÇÕES ENTRE EVASÃO ESCOLAR, MASCULINIDADES E JUVENTUDES .....	61
<b>3. A CONSTITUIÇÃO DO CENÁRIO: PISTAS E TRAJETÓRIAS</b> .....	68
3.1 INFERÊNCIAS POSSÍVEIS: A PNAD COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DO ITINERÁRIO INVESTIGATIVO .....	68
3.2 O CENÁRIO: A ESCOLHA DOS ELEMENTOS .....	80
<b>3.2.1 A escola: escolher e conhecer o espaço</b> .....	81
<b>3.2.2 Quem são os jovens?</b> .....	87
<b>4. JOVENS MASCULINIDADES E ESCOLARIZAÇÃO: OS PERCURSOS SINUOSOS</b> .....	93
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	124
<b>6. REFERÊNCIAS</b> .....	131
<b>APÊNDICE A</b> .....	140
<b>APÊNDICE B</b> .....	141
<b>APÊNDICE C</b> .....	143

## 1. INTRODUÇÃO

Temas como o fracasso escolar e a evasão/abandono escolar há muito são problematizados por pesquisas educacionais. Em estudo realizado por Patto (1999) sobre o fracasso de alunos de escola pública no Ensino Fundamental, forma-se um quadro no qual as transformações ocorrem lentamente.

Ainda são constatados índices elevados de evasão e repetência, que clamam pela tomada de decisões dos governantes, o que pode ser exemplificado recentemente pelo número crescente do Bolsa Escola a jovens do Ensino Médio, na faixa etária de 15 a 17 anos, pela ampliação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), para atendimento à Educação Básica, nas etapas do Ensino Fundamental e Médio bem como nas modalidades que atravessem esse nível de ensino (Lei nº 11.494/2007). Em nível estadual, o passe livre para alunos da rede estadual e federal da Grande Vitória que cursam essa etapa de ensino.

Tais práticas revelam o não esgotamento de enfoques a serem tratados, dada a dinâmica das relações estabelecidas entre a sociedade, os pesquisadores, o conhecimento que tem sido produzido, o que aponta para novas questões que visam a compreender e a encontrar possíveis soluções para o processo de exclusão na e da escola. Para Dubet (2003, p.30).

O tema da escola e da exclusão não é dos mais simples quando evitamos facilitadores como a de nos restringir à indignação moral ou a longa descrição das dificuldades encontradas pelos alunos excluídos da escola ou originários de meios já excluídos. O tema, de fato, remete a toda uma série de problemas que é importante distinguir se quisermos ver a questão de um modo que busca explicar a exclusão por meio das idéias mais consolidadas sobre a desigualdade das oportunidades escolares.

Não posso desprezar o espaço que tal temática ocupa em minha vida. Descendo de uma família que, sob o prisma econômico, compõe a classe trabalhadora, na qual meus pais, desde crianças, precisaram desenvolver atividades para auxiliar suas famílias financeiramente na manutenção de uma renda que lhes possibilitasse acessar condições de moradia, saúde, educação. No caso específico de meus pais, é possível perceber que eles acreditavam na educação como possibilidade para

nossa ascensão social. E, por isso, sempre impulsionaram a mim e aos meus irmãos a continuar e concluir nossos estudos, o que conseguimos, pelo menos quanto a uma formação profissional, nos moldes da antiga lei nº 5.692/71 ou da formação na educação básica com a profissional subsequente apontada pelo decreto nº 2.208/97. O importante seria ter uma profissão; depois, poderíamos continuar os estudos, pois teríamos condições financeiras para arcarmos com os custos, se estivéssemos empregados.

Apesar de uma valorização aos estudos sempre presente, meus pais não puderam concluir seus estudos e ambos trazem suas próprias histórias, que são de gerações diferentes, trazem um recorte de vivências em ambientes que são diversos, com causas peculiares, mas que, no final, refletem a dificuldade da classe trabalhadora em permanecer na escola. No entanto, quando soubemos das formas como se viram ao abandonar a escola foi possível estabelecer uma relação com o fato de serem homem e mulher. A trajetória de cada um deles no contato com a escola e no afastamento dela foi tocada pela marca que traziam em seus corpos.

Além disso, residi grande parte da minha vida em bairros do município de Cariacica, este que já é conhecido por ser pobre, por trazer marcas de controle de certos políticos, onde o direito a certas condições esteve relacionado a amizades entre lideranças. A professora Luiza Mitiko Yshiguro Camacho (2005) apresenta um pouco dessa situação no artigo “Juventude, Escolarização e Poder Local”, que é um relatório da primeira fase da pesquisa “Políticas Públicas de Juventude na Região Metropolitana da Grande Vitória”, ao apontar que “as prefeituras de Cariacica e Viana, com prefeitos do PSDB, sempre foram marcadas pela política de compadrio, pelo nepotismo e considerados da ala não ética do partido” (CAMACHO, 2005, p.13). Ainda, sobre o município de Cariacica, a autora ressalta que

Desde a fundação do município, os governos têm sido marcados pelo conservadorismo, pela corrupção e pelo mando de um verdadeiro “coronelismo”. Há denúncias de vinculações de ex-prefeitos com o crime organizado. Um exemplo disso é a gestão de 1997-2000, de Cabo Camata, ex-militar, figura vinculada à violência mesmo na condição de prefeito. Praticava, desde ameaças públicas na mídia de surras em descumpridores da lei, até ser preso em flagrante transportando farto arsenal de armas pesadas e ilegais. Mantinha claras ligações com o crime organizado e morreu durante o seu mandato, em acidente automobilístico, na véspera de depoimentos que deveria prestar ao Ministério Público.

O prefeito que o sucedeu foi Aloísio Santos do PSDB. Não reeleito, abandonou a prefeitura nos últimos meses, coincidentemente a partir do momento em as pesquisas eleitorais davam mais de 70% dos votos para o

candidato opositor do PT. Este abandono se traduziu na parada das ações da prefeitura, no não pagamento das contas, inclusive salário dos servidores, na ausência do prefeito na prefeitura e na transmissão do cargo ao seu sucessor. O atual prefeito, Helder Salomão, ex-deputado estadual, assume uma prefeitura falida, com ameaça de greve dos servidores. O prefeito decretou estado de emergência na primeira semana de seu mandato. Apesar dos problemas e dificuldades iniciais da gestão configura-se uma tendência de renovação, de criação de espaços de participação e de transparência. (CAMACHO, 2005, p.14)

Esta é uma história longa que com a mudança na administração, pode significar transformações sociais.

Em ambiente mais próximo, no meu bairro, pude ver alguns amigos abandonar a escola, por razões diversas: não conseguir vaga e não ter como estudar fora, dado o gasto financeiro; precisar trabalhar para auxiliar a família; incompatibilidade entre o horário da escola e o do trabalho. As razões e as intenções se assemelham, mas a forma como cada um vivia esse processo diferenciava-se. As inscrições em seus corpos se davam de maneira distintas e, a partir dessas, formas diferentes de viverem a exclusão, ressaltam o que tem sido apontado na literatura: as formas de vivenciarem tal situação são diferentes para meninos e meninas.

A forma como essas vivências se inscreveram/inscrevem em mim, instigaram meu olhar para o fracasso e, principalmente, quando ele se relaciona com as formas de existência dos sujeitos, aqui sob o recorte de gênero. Assim, investigar o fracasso escolar, seja enquanto repetência, seja enquanto abandono, possibilitou um olhar mais sensível a esse problema em nossa sociedade e possibilitou a reflexão sobre o quanto há para ser feito em relação ao Ensino Médio, pois, na medida em que se propõe a universalização do Ensino Fundamental, pouco tem se feito para garantir a continuação dos estudos a fim de que os alunos concluam a educação básica.

Convém salientar que, ao falarmos de fracasso escolar, assumimos a perspectiva que Marchesi e Pérez (2004, p.17-18) apontam, uma vez que, para esses autores, o termo em si carrega um problema de definição, posto que

O termo “fracasso escolar” já é inicialmente discutível. Em primeiro lugar, porque transmite a idéia de que o aluno “fracassado” não progrediu praticamente nada durante seus anos escolares, nem no âmbito de seus conhecimentos nem no seu desenvolvimento pessoal e social, o que não corresponde em absoluto à realidade. Em segundo lugar, porque oferece uma imagem negativa do aluno, o que afeta sua auto-estima e sua confiança para melhorar o futuro. O mesmo acontece se a etiqueta de fracasso for aplicada à escola em

seu conjunto porque não alcança os níveis que se espera dela. O conhecimento público desta avaliação pode incrementar suas dificuldades e distanciar dela alunos e famílias que poderiam contribuir para sua melhora. Em terceiro lugar, porque centra no aluno o problema do fracasso e parece esquecer a responsabilidade de outros agentes e instituições como as condições sociais, a família, o sistema educacional ou a própria escola.

Assim, ao levantarmos também os dados apontados pelo Censo Escolar, percebemos um número elevado de abandono escolar nas etapas e modalidades da educação básica. Entretanto, esse estudo destacará as taxas apresentadas para o Ensino Médio.

O Censo Escolar 2006 apresentou, como resultados finais do ano de 2005, as seguintes taxas de abandono escolar: para o Brasil, 15,3%; para o estado do Espírito Santo, 16,5%; e para a rede estadual de ensino, 20,1%; o que pode ser visualizado na figura a seguir:

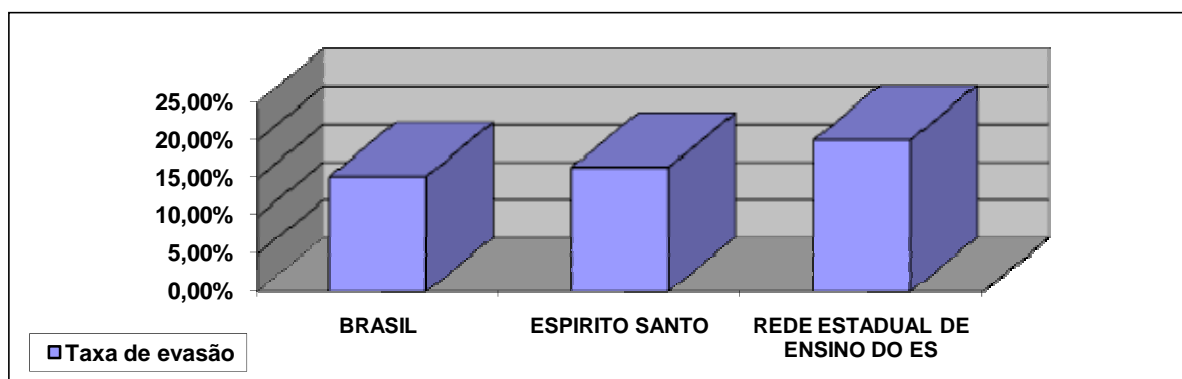


Figura 1 – Taxa de Evasão

Cabe ainda salientar que o número de evasão na 1ª série é superior ao das outras séries.

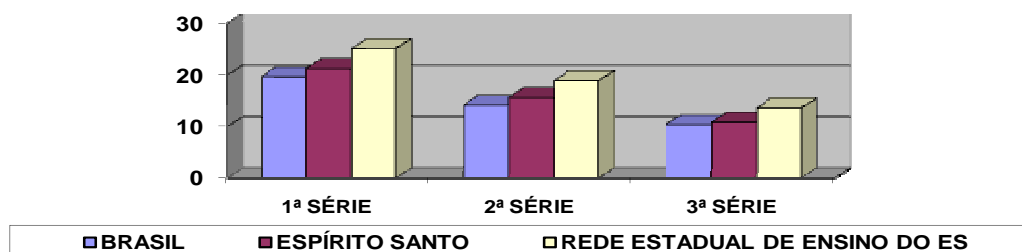


Figura 2 – Taxa de Evasão por Série

Esta etapa da educação se apresenta como destaque, pois, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2005, apenas 45% dos

jovens na faixa de 15 a 19 anos de idade estavam matriculados no Ensino Médio, ou seja, de 18 milhões de jovens, apenas 4 milhões estão matriculados nessa etapa (BRASIL, 2008). Refiro-me a essa faixa etária por ser a considerada como regular para a etapa tratada. Em 2006, apenas 2 milhões de alunos concluíram essa etapa. Além disso, os dados da PNAD 2005 apontam que o Espírito Santo ocupou o segundo lugar no ranking sobre a quantidade de jovens de 15 a 18 anos que só trabalham, e que não estudam, com taxas 18%.

Há, ainda, para essa mesma faixa etária, um número elevado de jovens que declararam não estudar e não trabalhar, o que nos é apontado, em entrevista cedida ao Jornal A Gazeta, por Araújo (2007, p.2)

Realmente alarmantes são os dados que indicam que o Espírito Santo lidera o percentual de jovens de 15 a 18 anos que declaram não trabalhar e também não estudar. Os dados da PNAD de 2005 para o Espírito Santo indicam uma população residente na faixa etária de 15 a 19 anos de 330.162 representando 9,7% da população. O Censo Escolar indica, para o mesmo ano, uma matrícula de 158.427 alunos no ensino médio em valores brutos, ou seja, desconsiderando a faixa etária ideal para cursar essa etapa da escolarização. Ainda que esse número fosse relativo apenas aos jovens de 15 a 19 anos, o que não é o caso, teríamos um contingente de matrícula de 42% no ensino médio (58%) fora da escola [...]

A PNAD 2006 aponta ainda que, dentre os que trabalham, 43,5% das mulheres concluíram o ensino médio e apenas um terço de homens alcançou a mesma situação.

Assim, consideramos que a temática do fracasso escolar é um campo importante aberto à investigação. Muitos pesquisadores têm se inserido nele e produzido conhecimentos indispensáveis à compreensão e propostas de melhoria das condições de acesso, permanência e conclusão do Ensino Médio. No entanto, percebemos que há um espaço ainda a ser explorado, que trata de jovens do sexo masculino, que estão em idade própria para cursar o Ensino Médio. E é nesse espaço que situo o meu interesse. E aqui busco apoio em Guacira Louro (1992, p.62) quando trata sobre a importância em "... notar que, ao contrário do que alguns pensam, se temos poucos trabalhos sobre a **educação de meninas e mulheres**, talvez tenhamos ainda menos estudos sobre a formação de **meninos e homens**". (Grifos da autora).

A literatura<sup>1</sup> tem apontado para o fato de a evasão e a repetência de meninos se relacionarem também ao recorte de gênero por uma questão comportamental de indisciplina e não passividade, características consideradas como contrárias às femininas. Também indica que os meninos evadem mais por assumirem a função de auxiliar financeiramente a família, necessitando trabalhar precocemente. Assim, configura-se tanto o número de evasão quanto o de reprovação e repetência maior que o das meninas.

Diante de tais proposições, a partir das constatações apresentadas nas estatísticas e nas pesquisas realizadas, é possível supor que os significados atribuídos por esses jovens à evasão possam estar relacionados ao seu *tornar-se homem*.

Dessa forma, a questão central de nossa investigação foi: Em que medida o processo de constituição da masculinidade de jovens homens influencia ou interfere no fracasso escolar?

Questionávamos como jovens do sexo masculino, que já abandonaram a escola durante a etapa do Ensino Médio, significam a sua ou as suas história (s) de abandono escolar, como esses jovens se vêem, como explicam e constroem suas narrativas, suas histórias sobre serem homens. E, em que medida os significados atribuídos por esses jovens à evasão escolar são relacionados ao processo de constituição de suas masculinidades.

Nesse sentido, delineou-se como objetivo de nossa investigação analisar a relação que jovens homens traçam entre a constituição de suas masculinidades e o fracasso escolar. Como trabalhamos com a etapa do Ensino Médio, nossos jovens estão na faixa etária de 17 a 25 anos, sendo possível traçar linhas que se tocam no sentido de a vida ser mais que a escola, expondo assim outros espaços para se tornar homem.

Para a construção dos fundamentos essenciais ao encontro com os jovens-sujeitos deste estudo, levantamos alguns estudos desenvolvidos sobre o fenômeno do fracasso escolar. Tais informações são trazidas no Capítulo 1, no qual ainda

---

<sup>1</sup> BRITO, R. S., 2004.; CARVALHO, M. P. 2001a, 2001b, 2003; COHEN, Michèle, 1998.; CONNELL, Robert W., 1998; CONNELL, Robert W., 1995; EPSTEIN, Debbie; ELWOOD, Jannette; HEY, Valerie; MAW, Janet., 1998; GILBERT, Rob; GILBERT, Pam., 1998; KIMMELL, Michael., 2000; MAC AN GHAILL, Máirtín., 1995; MAHONY, Pat., 1998; PALOMINO, Thaís Juliana., 2003; POLLACK, William., 2000; REED, Lynn Raphael., 1998; ROSEMBERG, Fúlvia. 1975; 2001a; 2001b; dentre outros. SILVA, Carmen A. Duarte; BARROS, Fernando; HALPERN, Sílvia C. & SILVA, Luciana A. Duarte. 1999.

discutimos as questões teóricas que contribuíram para o entendimento dos aspectos que atravessam o estudo aqui proposto, tais sejam: Escolarização e Escola, uma vez que nesse processo o fracasso escolar é percebido; a concepção de Gênero, com um recorte para a Masculinidade e a exposição sobre a concepção de Juventudes e de jovens, buscando relacionar essas questões para problematizar a questão do fracasso de jovens homens na escola pública brasileira.

No segundo capítulo, apresentamos algumas informações estatísticas, refletindo sobre a sua possível contribuição para o da situação educacional brasileira bem como para o delineamento de formas de enfrentamento às situações de fracasso escolar. Os dados apresentados foram obtidos a partir dos Relatórios da PNAD, nos anos de 2004 a 2007, atentando para os cadernos complementares, que trataram da educação e, no caso do ano de 2007, as análises preliminares sobre educação e juventude. Ainda são evidenciadas informações divulgadas no Censo Escolar 2006 e nos relatórios disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação, nos anos 2005 a 2007. O levantamento desses dados contribuiu para a construção do percurso investigativo, também apresentado neste capítulo.

No terceiro capítulo, apresentamos as concepções que os jovens têm sobre o que é ser homem, o que é fracasso e abandono/evasão escolar e sobre o que é ser fracassado na escola. Buscamos elementos que nos possibilitasse levantar as relações que esses sujeitos reconhecem entre a constituição de suas masculinidades e o evento do fracasso escolar que vivenciaram, sob o viés do abandono, bem como os enunciados que nos levam a refletir sobre considerações falaciosas. A análise foi possível a partir do diálogo com os estudos sobre, anteriormente apresentado.

Concluimos o estudo apresentando nossas considerações sobre as relações entre os estudos analisados, as estatísticas apresentadas e as falas de nossos sujeitos, que vivenciaram as descontinuadas trajetórias no processo de escolarização e a forma como eles permanentemente se tornam homens, vivendo e experienciando, nos diversos espaços, com os demais indivíduos, homens e mulheres. Em especial, visamos destacar, de acordo com os estudantes, a questão da própria escola e de como ela é vista como algo distante da “vida real” dos estudantes do Ensino Médio e como isso tem contribuído para a constituição das acidentadas trajetórias de escolarização.

## 2. FRACASSO E EVASÃO ESCOLAR, MASCULINIDADE E JUVENTUDE: TECENDO RELAÇÕES

A proposta deste capítulo é construir o embasamento para as questões levantadas para a investigação, que nos forneça pistas para compreender as informações que obtivemos ao longo deste trabalho. Para tanto, consideramos os seguintes eixos: Escolarização e a constituição do Fracasso Escolar, Gênero e o recorte da Masculinidade e Juventude.

Tais eixos serão tratados nos itens seguintes e ao final tentaremos fazer aproximações entre eles, respaldando-nos também em estudos realizados que têm problematizado essas questões.

### 2.1 O FRACASSO E A EVASÃO ESCOLAR: O QUE TEM SIDO PESQUISADO

Estudos sobre o fracasso e a evasão/abandono escolar são realizados há longa data tanto nacional quanto internacionalmente, em sua maioria, visando a oferecer possibilidades de mudança no quadro que revela números elevados de meninos e meninas que anualmente são *excluídos na ou da escola*. Nesse sentido, procuramos aqui retomar alguns estudos que foram realizados para traçar um quadro da produção científica sobre a temática do fracasso escolar.

Este fenômeno tem sido estudado em diversos níveis, tais sejam: da prática político-pedagógica, do social, do econômico, do psicológico e, nas últimas décadas, tem sido apresentado muitas vezes de forma interrelacional e não mais reduzido a um único aspecto.

Dentre esses estudos, podemos destacar alguns que se constituíram referências ao tratar do tema ou que, no decorrer de minhas leituras, foram se aproximando do recorte que tem sido definido para essa investigação. É impossível negar a relevância daqueles que foram localizados nos bancos de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Universidade Federal

do Espírito Santo, da Universidade Federal de Rio Grande do Sul, da Universidade de São Paulo, da Universidade Estadual de Campinas. Ressalto aqui a importância desses instrumentos que foram de grande auxílio na realização da pesquisa.

Ao entender essa temática como uma das áreas de investigação em educação, cabe salientar brevemente o levantamento, feito por Carla Biancha Angelucci, Jaqueline Kalmus, Renata Paparelli, Maria Helena Souza Patto, apresentado em forma de artigo (2004). Essas pesquisadoras analisam o estado da arte sobre o fracasso escolar, no período de 1991 a 2002, levantando as pesquisas realizadas na USP, na Faculdade de Educação (FEUSP) e no Instituto de Psicologia (IPUSP). Procuraram evidenciar teorias e métodos dominantes e esboçar relações entre os estudos realizados, de forma que o posterior indicasse uma ampliação do conhecimento em relação ao estudo anterior, e a pesquisa seja entendida enquanto espaço de produção de saber, que se dá no movimento. Sendo assim, foi realizada uma retomada dos momentos pelos quais a pesquisa em educação passou e os modelos nos quais ela foi entendida e trabalhada.

Nesse sentido, Angelucci e suas colaboradoras, após marcarem o início da pesquisa educacional no Brasil em 1940, após a criação do INEP, em 1938, apontam as influências principais sobre a pesquisa em educação no Brasil. Ressaltam, assim, o exposto por Gouveia (1971): a predominância dos aspectos econômicos, a educação vista como investimento, a pesquisa discutindo os custos da educação, no período de 1965 a 1970, o que leva a perceber a educação como assunto técnico, visando a rapidez, a eficiência com alcance dos objetivos, nas etapas trabalhadas: *input, processamento e output*, no qual “o fracasso escolar resultava principalmente de um processamento (ensino) que desconsiderava a precariedade do *input* da clientela pobre, em número crescente nos bancos escolares”(ANGELUCCI et al., 2004, p.54).

As autoras evidenciam que, na primeira metade dos anos 1970, a Psicologia se faz presente nos estudos, e destacam três categorias: avaliação de currículos e programas; construção de instrumentos de avaliação e pesquisa; características de estudantes ou do ambiente de que provêm. Esses estudos ressaltam a constatação de Gouveia (1971) sobre as pesquisas apresentarem características psicológicas e sociológicas, ou seja, o fracasso escolar, a reprovação e a evasão seriam marcadas pela teoria da *carência cultural*.

Posteriormente, na segunda metade dessa década, surgem pesquisas que discutem também o fracasso escolar e a qualidade da escola a partir da relação com as condições de trabalho docente. No entanto, ressaltam-se nesse período as pesquisas de cunho qualitativo, que se voltavam para o interior da escola, analisando seu funcionamento, donde se apreendeu que

A escola é inadequada às características psíquicas e culturais da *criança* carente. O que se destacava, portanto, era o desencontro entre professores e alunos entre a escola e seus usuários, sem que ficasse nítido que esse desencontro é inerente à escola como instituição social que reproduz a lógica de uma sociedade dividida em classes (ANGELUCCI et al, 2004, p. 56).

Para Patto (1991), os trabalhos realizados nos anos 1980 indicam que havia ruptura e repetição temática e teórica em relação à psicologização do fracasso escolar, a partir da tese da carência cultural e da escola como instituição inserida em uma sociedade de classe. No movimento de ruptura, a autora destaca que as

teorias críticas passaram a fazer parte das referências bibliográficas de ensaios e pesquisas sobre a escolarização e seus tropeços, principalmente as de Althusser, Bourdieu e Gramsci. O 'fracasso escolar' foi resignificado: de fracasso dos alunos na escola ele passa à produção da escola.(ANGELUCCI et al. 2004, p.57).

Quanto aos anos 1990, período central das análises de Angelucci e colaboradoras, a partir do levantamento e das análises das pesquisas realizadas na FEUSP e na IPUSP, as autoras apontam que foi possível fazer o agrupamento de acordo com as concepções sobre fracasso escolar. Assim, ressaltam que os estudos apontam o fracasso:

- a. como um problema psíquico, culpabilizando as crianças e seus pais;
- b. como um problema técnico, no qual a responsabilidade recai sobre o professor;
- c. como questão institucional, a partir da lógica excludente da educação escolar e
- d. como questão política, ressaltando aspectos da cultura escolar, da cultura popular e das relações de poder.

Esse estudo possibilitou um olhar sobre o campo, para que pudéssemos delimitar nosso percurso de investigação e para que estivéssemos atentos aos espaços ainda em aberto.

Zaia Brandão (1985) realizou, com colaboradores, um estudo que trata do estado da arte sobre a evasão e repetência no ensino de 1º grau, atual fundamental, no período de 1971 a 1981, no qual levantou 116 artigos e 167 pesquisas. Tal levantamento foi feito no banco de teses e pesquisas solicitadas ao INEP/Brasília. Esse estudo amplia a temática e nos encaminha ao que pretendemos como temática de estudo: a evasão escolar.

Os resultados desse estudo foram agrupados quanto aos aspectos considerados básicos: relativos ao professor, institucionais, práticas pedagógicas, efeitos dos mecanismos de exclusão e seleção escolar, bem como subnutrição e aprendizagem. Estes são trabalhados e, posteriormente, confrontados com os dados internacionais, encontrando-se convergências quanto aos aspectos de inadequação da escola pública aos alunos que recebe, a expectativa do professor quanto ao desempenho do aluno em relação à profecia auto-realizável, a qualificação do professor, que não é propiciada, e a extensa jornada de trabalho docente. A partir dessas constatações, são apontadas posturas urgentes como revisão do material didático, estudo e aplicação do financiamento e valorização do profissional docente.

Há mais de vinte anos esse estudo foi publicado. No entanto, ao sabermos das reivindicações feitas por alunos e professores, dos atuais relatórios de pesquisa e das estatísticas do Censo Escolar ou do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), podemos inferir a trajetória lenta das mudanças para concretização das propostas e satisfação das necessidades apontadas, o que mantém esse campo de estudo ainda repleto de problematizações.

Em relação ao motivo do abandono, há a questão, já ressaltada no estudo realizado por Ana Tereza Drumond Rodrigues (1987), na qual a maioria dos alunos evadia porque precisava. Dessa forma, o estudo foi desenvolvido considerando a tensão: ou se estuda ou se trabalha. Embora essa pesquisa tenha sido realizada há alguns anos, envolvendo alunos excluídos no ano de 1985 de uma escola estadual de quinta a oitava séries em Belo Horizonte, as análises são ainda percebidas em nossas escolas. Exemplos disso são as razões encontradas em estudo coordenado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação em parceria com o Instituto Paulo Monteiro-IBOPE, em 2004, no qual se destacou a necessidade de trabalhar. Além desse aspecto, o referido estudo ainda apresentou como causas do abandono a

falta de interesse, a falta de escolas próximas à residência, dificuldades financeiras e problemas de saúde.

Hilda Lobo da Silva (1987) fez um estudo de caso no Centro de Estudos Supletivos de Vitória, no qual descreve e explica o fenômeno da evasão no contexto escolar. Fica evidente a necessidade de relacionar as características sócio-econômico-culturais dos alunos às contingências do processo pedagógico. Obteve como resultado que a metodologia de estudos independentes, os critérios de avaliação e o relacionamento inter-pessoal eram responsáveis pela não-permanência do aluno, uma vez que essa prática desencorajava esses sujeitos. No entanto, o interesse e as razões particulares para o estudo eram pouco consistentes, o que também não contribuía para apoiar a permanência e conclusão. Além disso, podemos complementar com as investigações de Eduardo Magrone Rodrigues (1994) o que aponta elevados índices de evasão escolar no Ensino Médio noturno, em que os interesses e as especificidades dos trabalhadores-estudantes seriam minimamente atendidos, estando aquém das necessidades dos educandos.

Neste sentido, Edi dos Santos Ferreira (1993) realiza um estudo sobre a práxis professor-aluno no qual aponta que esta inibe a aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental, posto o número de repetência na mesma série que aí ocorre. A autora procurou verificar a relação entre reprovação-evasão, já que a maioria dos alunos que entra na 1ª série não chega a 8ª série. Foi evidenciado o comprometimento da escola com a estratificação social, o despreparo do professor para favorecer a permanência com o conhecimento sobre a disciplina e com uma consciência política e social. Aqui vale a pena resgatar o exposto por Zaia Brandão e colaboradores (1985), pois uma década antes ela já havia apontado para a relação do professor, bem como considerar o resgate feito por Angelucci (2004), que acena para as pesquisas de cunho sócio-político realizadas nesse período.

Ao analisar o cumprimento da obrigatoriedade escolar em Pernambuco, no período de 1964 a 1971 e 1978 a 1985, Inalda Vieira Barcelar (1988) evidenciou, em sua investigação, o atendimento escolar nesse estado, apontando para a não obtenção e a não alteração no quadro de evasão quanto ao ensino de primeiro grau, o que nos leva a conhecer melhor os mecanismos de exclusão, além de indicar que, na medida em que o discurso oficial proclama o direito, também o nega, na prática, para uma grande parcela da população.

As respostas obtidas por Áurea de Carvalho Costa (1995), em seu estudo sobre a evasão escolar em oitavas séries noturnas em escolas estaduais de Rio Claro, São Paulo, no período de 1981 a 1991, apontam para a evasão como manifestação de improdutividade na escola e resistência dos alunos aos processos de pressão da escola e, ainda, apontam como aspectos que contribuem para a evasão: as sucessivas repetições, dificuldades em conciliar trabalho e escola, que decorre principalmente da falta de ações da escola no enfrentamento da evasão e no resgate dos desistentes. Dentro desse estudo, a autora evidencia a representação dos alunos de que a escola não é a única via de ascensão social e de que a evasão escolar é uma opção pessoal.

Continuando seu estudo, em nível de doutorado, a autora, em 2001, procurou discutir como os alunos evadidos construíram suas trajetórias ocupacionais. Aponta, assim, as estratégias e os meios como adquiriram os conhecimentos necessários, que não passaram pela escola.

Ao realizar um histórico sobre a constituição da evasão e buscar descobrir os motivos da eliminação da maioria dos alunos matriculados e evadidos das escolas em Diadema, São Paulo, Sinclair Corrêa Soares (1996) constatou que as crianças não conseguiam permanecer no sistema escolar e atingir o término do Ensino Fundamental. Entre os principais fatores, ressalta os de origem sócio-econômica e salienta a necessidade de trabalhá-los como causa principal para o abandono escolar, conforme constatado também por Ana Tereza Drumond Rodrigues (1987). O autor frisa que entende a escola como um dos únicos caminhos para a melhoria das condições no atual contexto sócio-econômico e aponta que conhecer as razões da evasão pode auxiliar na busca de soluções para esse problema da educação escolar. Interessante notar que a conclusão de que a escola seria a única via para a ascensão social contraria os resultados apontados em pesquisa por Áurea Corrêa Costa (1995, 2001).

Gláucia Antonia Viana de Azevedo (1996) constatou, em seu estudo sobre evasão escolar, realizado com alunos do sexo masculino e feminino que cursavam o Ensino Fundamental, os fatores de risco em ambiente escolar e familiar, como determinantes das causas da evasão e o estabelecimento de relação causal entre fatores de risco e as causas do abandono escolar. Assim, amplia as proposições de Soares (1996) posto que conclui que o dinamismo das relações pessoais e sociais

entre criança-escola-família, associado à pobreza extrema das famílias, determina a evasão escolar.

Alceu Ravello Ferraro (1999): *a exclusão da escola e a exclusão na escola*. A primeira é entendida pela não frequência, não ingresso ou evasão, e a segunda, pela reprovação e repetência. O diagnóstico dessa temática demonstra que a escola funciona como um canal de seletividade, participando decididamente na reprodução das classes sociais e na reprodução da divisão do trabalho. Desta forma, aponta que os excluídos na/da escola são vítimas de um sistema em que, por razões econômicas e, principalmente, políticas, o conhecimento não pode ser distribuído de maneira generalizada.

Em meio a tais investigações, não pode ser desprezada a contribuição de Maria Helena Souza Patto (1999), uma das referências em estudos sobre o fracasso escolar, dada a retomada do contexto e a ampliação da temática, visando a contribuir para a compreensão do fracasso escolar enquanto processo psicossocial complexo. Ao entrar em uma escola pública de Ensino Fundamental e trabalhar com todos os sujeitos ali presentes, a autora ressalta que pouca ou nenhuma mudança ocorreu, posto que sua análise parte da retomada dos estudos anteriores, como Kessel (1954) e Barreto (1984). Quanto a esse estudo de Barreto (1984), Patto ressalta que, durante o período de 1971 a 1978, de 1000 crianças que efetuavam sua matrícula na primeira série apenas 180 crianças conseguiram concluir a oitava série em 1978, tendo evidenciado que a união entre o primário e o ginásio ampliou o tempo escolar, quanto aos anos estudados.

Para Denise Maria Cavenaghi (2000), a evasão ainda é um problema nas escolas brasileiras e, por isso, investigou as representações sociais de alunos evadidos quanto aos elementos do núcleo central da evasão. Para tanto, os sujeitos escolheram razões que constassem nos três grupos: fatores externos à escola; fatores internos à escola e fatores do indivíduo, inclusive concomitantemente. Para tais grupos, obteve 90, 47% de respostas que relacionavam a evasão a fatores externos à escola; 42,85% de respostas que faziam referência a fatores internos à escola; e 61,90% das respostas apontavam para razões relacionadas ao indivíduo. Nesses grupos, a autora destacou as questões relacionadas a necessidade/desejo pessoal de trabalhar (externo), a falta de noção da importância do estudo (interno) e

ações preventivas do psicólogo escolar, quanto aos alunos, bem como a relação escola-família (do indivíduo).

Para Miguel Arroyo (2000), o fracasso escolar é apontado a partir das desigualdades sociais que resultam das diferenças de classe. Dentre elas, o fato de a escola não considerar o capital cultural dos alunos que nela ingressam (BOURDIEU, 1998) e de fazê-los acreditar que não os únicos responsáveis pelo seu fracasso ou sucesso (CUNHA, 1997).

Em artigo, Lucileide Domingos Queiroz (2002) faz um estudo sobre a evasão propondo-a como ponto de partida para pensar a inclusão escolar; entende que tal temática é de relevância no cenário tanto das políticas públicas quanto da educação; indica que as discussões sobre a evasão escolar devem considerar o papel da família e da escola em relação aos educandos; salienta que os estudos tendem a discutir sob duas abordagens: os externos à escola e os internos; destaca, ainda, a não plenitude do acesso de todos os cidadãos à educação, apresentando algumas análises sobre a evasão, entre elas, a indicada por Freitag (1980, p. 61): “dos 1000 alunos que iniciaram em 1960, apenas 56 conseguiram alcançar o primeiro ano universitário em 1973.”

Esses são alguns estudos que atenderam ao meu recorte. Conforme as pesquisas mais abrangentes (BRANDÃO et al., 1985; PATTO, 1999; ANGELUCCI et al. 2004) muito tem sido produzido. No entanto, por se tratar de um tema que se refere a condições sócio-econômicas, de ordem macro, também está relacionado às práticas micro, às formas como a família e a escola se atrelam, ou como os próprios sujeitos da educação entendem a si mesmos e o processo educativo. Assim, consideramos indispensável compreender esse fenômeno e as redes tramadas com ele, nas suas tessituras e seus nós.

Neste sentido, a seguir, trataremos das questões relativas ao processo de escolarização, haja vista que o registro de fracasso escolar permite inferir que os objetivos da instituição escolar não estão sendo atingidos e quais seriam tais objetivos, o que ocorreu e ainda ocorre na relação entre sujeito e escola para que não tenhamos superado as dificuldades da redução dos índices de fracasso escolar.

### 2.1.1 Escola, escolarização e fracasso e evasão escolar

Embora pareça lugar-comum, consideramos importante para a discussão sobre o fracasso e a evasão escolar o levantamento de alguns pontos sobre educação e escolarização e sobre o papel da instituição escola, haja vista que esta é o *lócus* do processo de escolarização e com uma responsabilidade ou uma função social em relação à educação.

Para essa discussão, procuramos dialogar com autores como Enguita (1989); Tedesco (2001); Patto (1997; 1999); Sacristán (2000); Bossa (2002); Lahire (2004), entre outros.

Conforme apontado nos estudos de Patto (1999), Tedesco (2001) e Enguita (1989), a escola seria um produto decorrente do processo de modernização, portanto, importante na construção dos ideais de democracia, de produção e mercado e para a consolidação da própria Nação. Tedesco (2001, p.26) frisa que

A partir do surgimento do Estado-Nação, a legitimidade política deixou de estar fundada na dinastia ou na religião e passou a basear-se na soberania popular. [...] A história dos Estados nacionais e a história do sufrágio universal mostram a enorme importância que a educação, entendida como processo de socialização, teve na consolidação da nação democrática. A incorporação universal à educação foi o instrumento por meio do qual a integração política operou e, como mostram as análises históricas do processo de construção nacional, a formação da cidadania implicou a adesão à nação acima de qualquer outro vínculo, seja do tipo religioso, cultural ou ético.

Corroborando Araújo (2007, p. 7) ao apontar que

Em meados do século XVIII a mudança no diagrama liberal no que diz respeito à questão social se fez presente no debate educacional, mas com alguns contornos bem específicos, pois à idéia de Estado protetor foi acoplada a idéia de um Estado educador, de um Estado civilizador por meio das reformas educativas. [...]

Por conseguinte, a própria organização da escolarização em etapas e níveis se respaldaria no atendimento da necessidade social ou para organização dos processos produtivos, culminando na destinação de determinada educação de acordo com o estrato social dos membros da sociedade.

Ariès (1986) aponta que, a partir do século XV, os colégios se voltaram ao ensino subordinados à ordenação hierárquica rigorosa, e que, durante os séculos XV e

XVII, o ensino das artes, destinados não apenas aos membros da igreja como também aos nobres e burgueses foi central. Tal progresso possibilitou o entendimento do colégio como uma instituição nova que se tornou instrumento para educar as crianças, o que gradativamente possibilitou o reconhecimento da infância e da juventude como separadas do mundo adulto.

Posteriormente, no século XVI, iniciou-se a divisão das classes relacionadas à idade, mas com reconhecimento de fases do desenvolvimento, tais como a da primeira infância apenas a partir do século XVII, o que equivalia até a idade de 9 anos. Para os demais, ainda não havia distinção, o que só ocorreu a partir do século XIX.

Carrano (2000) aponta que a escola não veio apenas para garantir que saberes fossem ensinados, mas para adaptar os corpos dos trabalhadores da modernidade industrial, uma ferramenta para “disciplinar dos corpos” numa perspectiva foucaultiana.

Conforme Enguita (1989), quando se fala de educação, como escolarização das crianças na Idade Média e no caminhar para o desenvolvimento das manufaturas, os autores relacionam a escola às atividades desenvolvidas como trabalho. Ao citar Furniss (1965), Enguita (1989, p. 109) traz o pensamento vigente, posto que a ação a ser tomada em relação às crianças era a de

Quando estas crianças tiverem quatro anos, serão enviadas a uma casa de trabalho rural e, ali, ensinadas a ler duas horas ao dia e mantidas plenamente ocupadas o resto do tempo em qualquer das manufaturas da casa [...] É de considerável utilidade que estejam, de um modo ou outro, constantemente ocupadas ao menos doze horas ao dia, quer ganhem a vida ou não, pois, por este meio, esperamos que a geração que está ascendendo estará tão habituada à ocupação constante que, em geral, lhe será agradável e divertida [...]

Neste caminho, Enguita (1989) aponta ainda as pretensões burguesas de educação para o povo, salientando que, ao mesmo tempo em que era percebida como uma possibilidade de redução ao poder da Igreja também constituía uma insegurança, posto que poderia ser instrumento de empoderamento daqueles que compunham os baixos extratos da sociedade, alimentando “ambições indesejáveis”.

Desta forma, algumas posturas foram explicitadas, como a adotada por Locke, que é apresentada por Enguita (1989). Para aquele pensador, não se deveria obrigar as pessoas a saberem tudo, devendo ser ensinado, aos que tivessem seus empregos,

apenas o necessário ao trabalho que executassem, podendo ser exigido que pensassem e raciocinassem sobre o que desempenhavam. Já o estudo de ciências seria para os que não estivessem ocupados.

Neste sentido, Araújo (2007, p.7) destaca que

ao mesmo tempo em que o projeto emancipador da educação tinha um aspecto de conformação social, poderia resultar também em desejo de mudança na ordem estabelecida. Dessa forma, muitos filósofos iluministas discordavam da extensão da educação para o povo e outros, como Diderot, defendiam estudos diversificados como forma de preparação para variadas profissões, como uma etapa do processo de educação obrigatória e gratuita.

Tal pensamento era comum entre outros pensadores da época, permanecendo na Inglaterra Industrial. E ainda na época de grande desenvolvimento urbano e industrial, o imperativo educacional se valia da mesma garantia de desenvolver para os pressupostos produtivos que davam conta de trabalhar as questões do pronto atendimento aos hierarquicamente superiores, da realização precisa de suas funções e de apresentar pontualmente ao seu posto (ENGUIITA, 1989).

Assim, Enguita (1989, p. 116) destaca

Que o objetivo da escola, ao contrário de seu discurso, não era ou havia deixado de ser instrução, é algo que havia sido colocado na polêmica entre os métodos mútuo e simultâneo na França, em princípios do Século XIX. A escola mútua havia mostrado ser capaz de ensinar o mesmo em menos tempo ou muito mais no mesmo tempo, e com uma maior economia de professores. Entretanto, o tempo veio a ser, não uma variável dependente, mas a independente. A questão não era ensinar um certo montante de conhecimentos no menor tempo possível, mas ter os alunos entre as paredes da sala de aula submetidos ao olhar vigilante do professor o tempo suficiente para domar seu caráter e dar a forma a seu comportamento.

Ao organizar o tempo, e os sujeitos nesse tempo-espço determinado e controlado, dominavam-se o corpo e os movimentos dos sujeitos, domesticavam-nos (FOUCAULT, 2005).

Patto (1999, p.27- 28) resgata as origens da escola e traça “as razões históricas das concepções sobre o fracasso escolar” e, de posse das informações reunidas, possibilita-nos perceber as dificuldades da escolarização das crianças, seja a partir das idéias consolidadas cientificamente, seja pelo senso comum.

De acordo com essa autora

O século XIX, em todas as suas manifestações, é filho legítimo da dupla revolução que se deu na Europa ocidental no final do século XVIII: a revolução política francesa (1789-1792) e a revolução industrial inglesa, que tem como marco a construção, em 1780, do primeiro sistema fabril do mundo moderno: as históricas indústrias têxteis localizadas na região britânica de Lancashire. Ambas vêm coroar o surgimento das relações de produção inéditas na história, no seio das quais se elaboram justificativas para uma nova maneira de organizar a vida social. (PATTO, 1999, p.28).

Ao fazer sua análise e ressaltar as transformações econômicas, sociais e a consolidação do modo de produção capitalista, a autora aponta, respaldada em Hobsbawn, o cidadão ideal, que seria o “racional e ativo” e, ainda, que

o fato de os novos homens bem-sucedidos o serem aparentemente por habilidades e mérito pessoal – já que não o eram pelos privilégios advindos do nascimento – confirmava uma visão de mundo na qual o sucesso dependia fundamentalmente do indivíduo. (PATTO, 1999, p.40).

Quanto à questão do ensino, a autora frisa que

a pesquisa histórica revela uma política educacional, em seu sentido estrito, tem início no século XIX e decorre três vertentes da visão de mundo dominante na nova ordem da razão e da ciência, legado do iluminismo, de outro, o projeto liberal de um mundo onde a igualdade de oportunidades viesse a substituir a indesejável desigualdade baseada na herança familiar, finalmente, a luta pela consolidação dos estados nacionais, meta do nacionalismo que impregnou a vida política européia no século passado [XIX]. Mais do que os dois primeiros, a ideologia nacionalista parece ter sido a principal propulsora de uma política mais ofensiva de implantação de redes públicas de ensino em partes da Europa e da América do Norte nas últimas décadas do século XIX. (PATTO, 1999, p.40).

A autora ainda salienta a crença de que seria um momento propício para as transformações, principalmente em relação à consolidação de uma sociedade igualitária. Para tanto, deveria ser determinada uma estrutura que garantisse aos cidadãos a defesa de seus direitos. Para tal, a educação escolar assumiria um papel fundamental.

Daí para a concepção da escola como instituição “redentora da humanidade” foi um passo pequeno, o que não significa afirmar que os sistemas nacionais de ensino tenham assumido proporções significativas de imediato, ao contrário, do final do século XVIII até meados do século seguinte, a presença social da escola é muito mais intenção de um grupo de intelectuais da burguesia do que realidade.

Assim, corrobora Enguita (1989, p.42) com as descrições da finalidade e dos objetivos da escola enquanto “uma instituição necessária à qualificação das classes

populares para o trabalho que movia os setores primário e secundário da economia capitalista”.

Isso implicou na não valorização à educação, independente de ser a preparação para o trabalho ou a formação geral, posto que, mesmo quando se fazia necessário treinamento e preparação especializada para a realização de determinadas atividades, essa capacitação era realizada no próprio ambiente de trabalho.

Neste sentido, Ariès (1986, p.177) frisa que:

A regulação do ciclo anual da promoção, o hábito de impor a todos os alunos a série completa de classes, em lugar de limitá-la a alguns apenas, e as necessidades de uma pedagogia nova, adaptada às classes menos numerosas e homogêneas, resultaram, no início do século XIX, na fixação de uma correspondência cada vez mais rigorosa entre a idade e a classe.

Ariès aponta ainda que, a partir do século XVIII há uma evidente diferenciação entre a educação destinada aos burgueses e ao povo. A este, destinou-se a escola com seu ensino primário, sob a perspectiva já apontada, em consonância com o enunciado por Enguita (1989) e por Patto (1999), enquanto aqueles recebiam o secundário ou o colégio. A escola do povo seria o local onde os menores aprenderiam e seriam disciplinados para os afazeres nas fábricas em implantação, auxiliando, assim, na constituição de mão-de-obra satisfeita ou remediada em relação ao seu lugar na sociedade.

Ainda em relação à escola, Patto (1999) aponta a sua irrelevância dado o fato de o “explorado” não ser uma oposição às coisas postas. Apenas por volta de meados do século XIX, é percebido o início da organização da classe operária, quanto à insatisfação à nova estrutura social. Entretanto, apenas entre o fim e o início do século XX as organizações operárias se mobilizam tornando-se ativas.

Quanto aos sistemas nacionais de ensino, Patto (1999) salienta que eles eram procurados pela pequena e média burguesia e pela pequena nobreza. Para as classes empresariais os mercados em expansão tinham maior relevância e, para a classe popular, a religião ainda marcava a nacionalidade, uma vez que a escola também não alcançara lugar de destaque e desejo, “afinal, os aparatos ideológicos por excelência ainda eram a Igreja e a família” (PATTO, 1999, p.45)

Nos países capitalistas liberais que alcançavam uma posição estável e de prosperidade, a partir dos anos 1848, de acordo com a autora, a escola adquire

outros significados, de acordo com os grupos e com a função quanto às relações de produção. Desta forma,

a escola é valorizada como instrumento real de ascensão e de prestígio social das classes média e pelas elites emergentes. Como instituição a serviço do desenvolvimento tecnológico necessário para enfrentar as primeiras crises de novo modo de produção, de modo a racionalizar, aumentar e acelerar a produção, deixar a condição de trabalhador braçal desvalorizado e de vencer na vida, ela é almejada pela grande massa de trabalhadores miseráveis de uma forma ainda frágil e pouco organizada. (PATTO, 1999, p.46)

Assim, ao retomar o papel da escola na constituição de um novo mundo, das Nações e da disseminação do discurso burguês de que o saber e o poder estariam, a partir de então, ao alcance de todos, não seriam mais hereditários, tem-se que

A escola, inicialmente imposta como instrumento de unificação nacional passa a ser desejada pelas classes trabalhadoras quando de alguma forma se apercebem da desigualdade embutida na nova ordem e tentam escapar, pelos caminhos socialmente aceitos, da miséria de sua condição. A escolarização é uma das formas que estas tentativas assumem, quer como luta individual (familiar) da maioria, quer como luta coletiva (através das organizações de trabalhadores) de uma minoria que consegue levar a compreensão da realidade social até o limite histórico de sua possibilidade. A expansão do funcionalismo público e privado faz com que os descendentes de camponeses nos centros urbanos aspirem à ascensão social através da integração a seus quadros. Neste sentido, nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do século XX, as pressões populares por educação desempenham um papel importante na expansão da rede escolar nos países capitalistas centrais (PATTO, 1999, p.49).

Se considerarmos os princípios burgueses de, como apontamos, não existência de privilégios que impeçam os indivíduos de ascenderem, de que as condições oferecidas a todos são guiadas pela igualdade e pela justiça, todos teriam as mesmas oportunidades, pois teriam acesso às mesmas situações, com o acesso à escola garantia-se a disseminação das idéias liberais, e a unificação da nação quanto à língua, cultura, posto que a escola era entendida como um instrumento estratégico para tal intento.

Araújo (2007, p. 8) destaca que

A Revolução Francesa, embora não represente uma ruptura com a tradição da ilustração, significa, do ponto de vista educacional, uma substância nova no debate sobre a institucionalização de um ensino público e universal. A educação, no contexto revolucionário, se conecta à esfera pública e ao civismo, transformando-se em instrumento de regeneração social e, portanto, desvincula-se da dimensão eminentemente individualista de emancipação característica da utopia iluminista.

Esse é o ponto fundamental de ruptura, visto que a dimensão da responsabilidade estava presente na tradição da ilustração mais como dever moral dos indivíduos quanto ao aperfeiçoamento dos dons e capacidades naturais, portanto com uma ênfase maior no individualismo conquistador e empreendedor. Já na Revolução Francesa, a idéia de Estado Educador foi erigida, entrando em cena a noção de responsabilidade social com a educação. Contudo, muito mais do que um direito, a educação era tomada como instrumento revolucionário para a obtenção de consenso social.

Assim, no caminho percorrido pela implantação das idéias iluministas, verifica-se que, no plano real os fatos se distanciam as consolidações definidas no plano ideal, negando-as, dando a perceber situações de injustiças e de desigualdades de condições, cujas justificativas respaldam-se, inicialmente, em conhecimentos da medicina e do desenvolvimento biológico dos povos, e, em momento seguinte, em conhecimentos sociológicos, a desigualdade entre as raças, sexo, cultura, condições iniciais e familiares. Patto (1999, p. 50) aponta que “filósofos e cientistas vão se encarregar destas traduções, contribuindo, no decorrer do século XIX, para a constituição da burguesia enquanto classe hegemônica.”

Há que se considerar que a alfabetização e, seqüente, escolarização em alguns países europeus também foi iniciada e desenvolveu-se por questões religiosas, principalmente com a Reforma Protestante. Esse fato também implicou na ampliação dos sistemas de escolarização, do número de escolas e na redução do número de analfabetos

Assim, o surgimento da escola, como espaço importante para a consolidação dos objetivos burgueses e de implantação do modelo de sociedade e de educar para “docilizar” e disciplinar a mão-de-obra, adaptando-os ao trabalho ou preparando-os para atender à demanda econômica, não consegue dar conta da proposta de possibilitar o crescimento, a ascensão dos indivíduos, mesmo não havendo mais a questão da hereditariedade para ter o poder, uma vez que se trata de um novo mundo, no qual todos poderiam ou teriam as mesmas oportunidades. Surge, então, a problemática do fracasso escolar.

Dessa forma, apesar de ser um assunto recorrente e uma problemática muito investigada que nos causa inquietação, o fracasso escolar é uma temática recente, haja vista que a escola começa a se consolidar a partir de seu papel na unificação dos Estados no século XIX. Assim, começam a ser registrados os primeiros aspectos referentes ao fracasso, via repetência (PATTO, 1999).

Ao analisar as teorias que justificariam as diferenças entre os indivíduos e, por consequência, a possibilidade de sucesso de uns e de não ascensão de outros, Patto (1997; 1999) discute as implicações das teorias médicas, racistas e da carência cultural. O que é possível perceber em todas as teorias apresentadas é que a responsabilidade pelo fracasso recai sobre os alunos ou sobre suas famílias. O que tende a reforçar o discurso liberal de não ser um problema do Estado: as condições estão dadas e são iguais, porém os indivíduos não o seriam.

Neste sentido, os modelos para classificar quem seria considerado como “anormal”, a exemplo da psicometria, permitiram justificar, em números, o fato de esses sujeitos não aprenderem. E, quanto ao cenário brasileiro, é possível afirmar, a partir das leituras e das ações propostas para a educação escolar no país, que houve uma grande difusão das idéias preconizadas pelas teorias racistas e médicas.

Desta forma, disseminou-se o discurso de que a escola cumpria o seu papel, mas dadas as condições familiares dos alunos, não havia como impedir que eles desaprendessem o que lhes fora ensinado. Para Patto (1997, p. 286), devido

a natureza do discurso oficial sobre as vicissitudes da escolaridade das crianças pobres, não é de estranhar que uma abstrata concepção de “ser humano”, definido em termos de “aptidão”, estructure a prática de professores e técnicos escolares. A maneira preconceituosa e negativa como se referem a seus alunos têm sido registradas repetidas vezes pela pesquisa educacional nos últimos anos: “burros”, “preguiçosos”, “imaturos”, “nervosos”, “baderneiros”, “agressivos”, “deficientes”, “sem raciocínio”, “lentos”, “apáticos” são expressões dos educadores, porta-vozes, no âmbito da escola, de preconceitos e estereótipos seculares na cultura brasileira.

Neste sentido, cabe salientar o “nordestino”, apresentado por Pierucci (1987), como uma forma de preconceito em relação às famílias.

Retomando as considerações que Patto (1999) faz em *A produção do Fracasso Escolar*, o processo do fracasso ocorre no cotidiano, o que evidencia o descompromisso social, uma vez que as práticas instauradas na escola se colocam como obstáculos à concretização dos objetivos da aprendizagem dos alunos. Esse espaço deveria voltar-se para propiciar um ambiente de efetiva aprendizagem. No entanto, essa aprendizagem está envolvida em outras tramas como relações de poder, com hierarquização dos papéis, atividades de regime burocrático nos quais os professores se envolvem.

Assim, tais apontamentos permitem inferir que o processo de ensino está totalmente dissociado da aprendizagem e que, portanto, acontecem em situações estáticas e distantes, até para a manutenção da hierarquia da sala de aula, quando um não pode ser entendido separado do outro. Teoricamente, o ensino se consolida quando estabelece com outrem uma relação de aprendizagem, sendo o processo dialético.

Este trabalho, bem como o desenvolvido por Brandão (1983), aponta para os fatores de ordem sócio-políticas que podem ser considerados como denúncia, haja vista as condições de conservação das escolas, a valorização docente tanto em aspectos financeiros quanto de formação, os materiais didáticos adotados, entre outros. Assim, o fracasso se constituiria a partir de fatores intra-escolares ou extra-escolares. Apesar de não adotarmos diretamente a categoria de exclusão, podemos concordar com Ferrari (1999) que discute a questão da exclusão por dupla forma de ocorrência – a exclusão da escola e a exclusão na escola.

O entendimento que Ferraro (1999, p. 24) propõe aponta que

a noção de exclusão, desdobrada em exclusão da escola e exclusão na escola, podia dar unidade teórica a toda uma série de fenômenos correntemente conhecidos como não acesso à escola, evasão, repetência, todos relacionados com o processo escolar, mas tratados com frequência de forma estanque. A exclusão escolar na forma de exclusão da escola compreende tanto o não-acesso à escola quanto o que habitualmente se denomina evasão da escola. Já a categoria exclusão na escola dá conta da exclusão operada dentro do processo escolar, por meio dos mecanismos de reprovação e repetência. Dessa forma, as distintas realidades captadas de forma imediata como o não-acesso, a evasão, a reprovação e a repetência ganhariam unidade primeiramente sob as categorias analíticas de exclusão da escola e exclusão na escola e finalmente sob o conceito mais geral de exclusão escolar. [grifos do autor]

Além disso, há que se considerar a própria ideologia que perpassa o pensamento educacional, para o qual a escola e a educação são pensados a partir do modelo econômico vigente, o que fundamenta a estrutura política e social e, por conseqüência, constitui os objetivos e caminhos da educação, o que daria a escola o papel mecanismo de manutenção do *status quo* ou reprodutora das relações que são estabelecidas na sociedade.

No entanto, há que se problematizar essa relação e, a partir das relações de poder tratadas por Foucault (2005), entender que o poder circula. Pensar assim nos impulsionaria a perceber que a escola é um ambiente de tensão contínua entre excluir e a possibilidade de emancipar. Desta forma, é possível pensar e

problematizar se esse espaço seria para a transformação ou apenas para transmissão.

Corroborando Lahire (2004) ao explicitar que a escola seria não apenas um “lugar de aprendizagem de saberes, mas sim, e ao mesmo tempo, um lugar de aprendizagem de formas de exercício de poder e de relações de poder” (p. 59).

Neste sentido, então, a escola estaria, ao se prender às estruturas de programas, de ter como objetivo o ensino, agindo como mera transmissora de informações, o que, considerando as bases históricas da constituição da instituição escolar, mesmo que em tese, estaria negando seus objetivos e, por conseqüência, a negação dos direitos dos indivíduos.

Para Araújo (2007, p. 9)

As práticas curriculares, avaliativas e de gestão das escolas brasileiras vêm, ao longo da história, corroborando um contexto de exclusão de um enorme contingente de brasileiros da plenitude de significado do direito à educação composto pelo acesso, pela permanência e pela qualidade igual para todos. Primeiramente pela dificuldade de acesso, quando não havia vagas em escolas elementares para a maioria dos brasileiros; depois, quando houve a ampliação do acesso por volta dos anos 1970, pelos mecanismos que levavam à reprovação ou à evasão de grande parte dos alunos que superavam a barreira do ingresso na etapa obrigatória de escolarização e; atualmente, com a quase universalização da oferta da etapa obrigatória de escolarização, o direito à educação vem sendo mitigado com a baixa qualidade do ensino oferecido pelas escolas, que faz com que muitos alunos percorram todas as séries do ensino fundamental, mas não se apropriem do instrumental mínimo para o exercício da cidadania num contexto em que o letramento é condição mínima para inserção social.

Cumprindo, então, resgatar o discutido por Gómez (2001, p.14-15) quanto ao papel da escola na preparação dos alunos para assumirem seu lugar no mundo do trabalho, uma vez que ele considera que

Desde as correntes funcionalista até a teoria da correspondência, passando pela teoria do capital humano, do enfoque credencialista ou das diferentes posições marxistas e estruturalistas, todos, ainda que com importantes matizes diferenciais, concordam em admitir que ao menos desde o surgimento das sociedades industriais, a função principal que a sociedade delega e encarrega à escola é a incorporação futura ao mundo do trabalho.

[...]

A segunda função do processo de socialização na escola é a formação do cidadão/ã para sua intervenção na vida pública. A escola deve prepará-los para que se incorporem à vida adulta e pública, de modo que se possa manter a dinâmica e o equilíbrio nas instituições, bem como as normas de convivência que compõem o tecido social da comunidade humana.

Em relação à primeira função, Bourdieu (1982) aponta que a escola cumpriria dupla função: a de regulação e de legitimação das desigualdades sociais. Embora todos os alunos tenham acesso ao mesmo conteúdo, a forma como os provenientes da classe desfavorecidas decodificam tais informações não é a mesma como os das classes favorecidas, haja vista que estes possuiriam meios mais apropriados para tal. Neste sentido, a escola seria uma instituição dissimulada quanto à sua prática.

No entanto, com o desenvolvimento dos meios de produção, o avanço do capitalismo durante o século XX e as transformações sócio-políticas e culturais decorrentes das exigências impostas pelo modo de produção, a educação adquire um posto de mercadoria para se garantir as condições mínimas de emprego, ou de empregabilidade uma vez que a proposta do modelo tem reforçado insistentemente as potencialidades individuais como possibilidade de ascensão. Legitima-se, assim, o discurso das condições iguais de oportunidades para todos, até como Direito Humano e resguardando nas constituições dos Estados signatários a garantia do acesso à educação e de oferta da etapa obrigatória. Entretanto, cabe a cada indivíduo a responsabilidade para o alcance dos objetivos.

Tratando o assunto desta forma, Gomez (2000, p.17) aponta que

Aceitam-se as características de uma sociedade desigual e discriminatória, pois aparecem como o resultado natural e inevitável das diferenças individuais evidenciadas em capacidades e esforços. A ênfase no individualismo, na promoção da autonomia individual, no respeito à liberdade de cada um para conseguir, mediante concorrência com os demais, o máximo de suas possibilidades, justifica as desigualdades de resultados, de aquisições e, portanto, a divisão de trabalho e a configuração hierárquica das relações sociais. O caráter aberto da estrutura social para a mobilidade individual oculta a determinação social do desenvolvimento dos sujeitos como consequência das profundas diferenças de origem que se introjetam nas formas de conhecer, sentir, esperar e atuar nos indivíduos.

A partir dessa lógica, naturalizam-se os problemas educacionais, em especial, o do fracasso e o da evasão escolar, principalmente quando são percebidos como de causas ligadas ao aluno e a sua condição de existência.

A discussão sobre o significado do fracasso escolar não pode ser considerada de forma simplória, uma vez que implica denominar o aluno como “fracassado”, afirmando-se que ele ou não aprendeu, ou não progrediu, o que não é uma atitude neutra, pois há impactos nos âmbitos cognitivo, acrescido aos social e afetivo. Impõe sobre o aluno uma representação negativa, que pode incentivar a repetência ou

evasão, via a falta de estímulo e de significado quanto ao que é desenvolvido no espaço escolar.

Cabe perceber que o fracasso ou sucesso são categorias produzidas pela instituição escolar e, portanto, devem ser constatadas e analisadas suas variações históricas e sociais. De acordo com Lahire (2004, p. 19)

Elas não são evidentes por diversas razões: de um lado, porque o tema do “fracasso” (ou do “sucesso”) é um produto discursivo histórico de uma configuração escolar e econômica singular. Por outro lado, porque o sentido e as conseqüências do fracasso e do sucesso variam historicamente [...]. Portanto, estamos lidando com noções relativas de extrema variabilidade.

## 2.2 GÊNERO E MASCULINIDADES: UMA CONSTRUÇÃO SOCIO-HISTÓRICA

Falar sobre gênero remete à constituição do próprio conceito, que não deve ser entendido com um fim em si mesmo, posto que ele se relaciona com outras variáveis. A partir disso, ele é constituído como um campo de estudo que propõe que os aspectos biológicos do sexo, como a determinação física das diferenças entre homens e mulheres, devem ser entendidos como uma construção social e histórica. Assim, Leite (2005, p. 50) afirma que “o gênero, longe de ser um fenômeno estático, interage com as expressões culturais de uma determinada sociedade”. Estaria relacionado, também, às relações de poder que são estabelecidas entre os sujeitos.

Para tratarmos de gênero, é necessário retomar a apresentação feita por Joan Scott, em seu artigo *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, publicado em 1990 (e revisto e republicado em 1995, no periódico *Educação & Realidade*). Esse artigo constitui um marco nos estudos de gênero, pois a autora, ao fazer uma análise sobre o sentido dado aos trabalhos que tratavam do papel da mulher na história, aponta que gênero era adotado como sinônimo de mulheres nesses trabalhos, configurando-se como uma “busca de legitimidade acadêmica para os estudos feministas” (SCOTT, 1995, p.75). A autora ainda frisa que, mesmo quando se passou a utilizar como termo que designa as “relações sociais entre os sexos”

(p.75), desprezando os aspectos e as explicações biológicas, referia-se “às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres” (p.75). Para subsidiar sua argumentação, Scott adota conceitos propostos por estudiosos pós-estruturalistas, especialmente Foucault e Derrida, adotando os conceitos de Poder (Foucault) e de desconstrução (Derrida). A proposição da autora é que o gênero constrói o sexo, uma vez que se constitui como a organização social da diferença sexual percebida.

Neste sentido, dialogamos com o que Maria Beatriz Nader (2001) aponta em relação ao fato de que a partir do nascimento, a criança já tem selado seu destino, dado à evidência genital apresentada. O enxoval, os presentes e o tratamento que recebe estão relacionados ao sexo declarado, se é menino ou menina. E, com a descoberta do sexo, ainda durante a gravidez, a construção do sexo e, como apontado pela autora, o processo de construção do papel social a ser desempenhado, ou da identidade de gênero, é iniciado, antecede o sujeito e suas próprias experiências no mundo. Quanto a isso, convém ressaltar, nas palavras de Nader (2001, p.106), que

[...] Tanto a menina quanto o menino têm suas vidas planejadas a partir do momento de sua concepção, dentro de perspectivas de padrões culturais e históricos da sociedade em que a família habita. Mesmo antes de nascer, a criança já tem sua trajetória delineada conforme a determinação e a manutenção do comportamento sexual que é criado e mantido como fortalecimento da desigualdade de papéis existentes na sociedade.

Para Scott, gênero se constituiria, então, como categoria útil à medida que possibilitasse a distinção da prática sexual de homens e de mulheres. Entretanto, o termo ainda não havia se constituído com “poder analítico para questionar (e mudar) os paradigmas históricos existentes”, pois ainda era adotado para estudar coisas de mulher. (1995, p.76). Neste sentido, Scott apresenta sua concepção sobre gênero, ao enfatizar:

Minha definição de gênero tem duas partes e diversas subpartes. Elas são ligadas entre si, mas deveriam ser distinguidas na análise. O núcleo fundamental entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder. (SCOTT, 1995, p. 76)

Para Scott (1995), a adoção do termo gênero, como forma de enfatizar as construções sociais das diferenças entre homens e mulheres, possibilitou

desconectar práticas pessoais de papéis sexuais. Corrobora Louro (2002, p.15) ao apontar que

A emergência da categoria representou, pelo menos para aquelas e aqueles que investiram na radicalidade que ela sugeria, uma virada epistemológica. Ao utilizar gênero, deixava-se de fazer uma história, uma psicologia, ou uma literatura das mulheres, sobre as mulheres e passava-se a analisar a construção social e cultural do feminino e do masculino, atentando para as formas pelas quais nos sujeitos se constituíram e eram constituídos, em meio a relações sociais de poder.(...) O conceito sugeria, ainda que se rompesse com a rígida polaridade binária entre masculino e que se passasse a operar com a pluralidade, as cumplicidades e os conflitos que podem arranjar e desarranjar as relações sociais. Essa abordagem supunha que se lidava com sujeitos constituídos não apenas pelas diversidades de gênero, mas também de raça, etnia, classe, sexualidade (...). Nessa perspectiva, pois o poder já não poderia ser compreendido como um movimento hierárquico linear, centralizado ou de direção única. Assumia-se que os vários marcadores sociais combinam-se, sempre, de formas peculiares, situadas, o que passa a impedir a concepção simplista do homem dominante versus mulher dominada. O conceito de gênero investe, de forma enérgica, contra a lógica essencialista que acredita numa mulher e num homem universais e trans-históricos.

Assim, a desconstrução do binarismo masculino/feminino, como forma polarizada de se portar no mundo, aproxima-se do entendimento que tais relações de gênero se constituem por redes de poder, o que faz aproximação com os estudos de Foucault (2003; 2005), posto que, ao evidenciar as concepções de poder disciplinar e de biopoder, possibilita que se analise a produção dos sujeitos sociais, uma vez que o poder não é algo dado como estático, com resultados imutáveis e sempre em uma única direção.

Scott (1995) traz ainda a idéia de desconstrução de Derrida, na qual evidencia a possibilidade de crítica aos trabalhos produzidos sobre as mulheres e na problematização do próprio termo gênero e seu uso em tais trabalhos, uma vez que, para a autora, “a história não é mais a respeito do que aconteceu a homens e mulheres e como elas reagiram a isso, mas sim a respeito de como os significados subjetivos e coletivos de homens e mulheres, como categoria de identidade foram construídos. (Scott, 1994, p.19)

Neste sentido, Menezes (2002, p. 64) argumenta que, na proposta de Scott, os pressupostos pós-estruturalistas seriam

os mais adequados à história das mulheres, por tratar de questões epistemológicas afeitas às especificidades das relações de gênero, por relativizar o estatuto de todo saber, por vincular o saber ao poder e teorizar sobre eles operacionalizando a diferença que está centrada na significação, no poder e no ator.

Tomando, então, o conceito de gênero como construção histórica, é inerente a questão do poder, que “circula”, que se exerce em rede. Assim, conforme Louro (1997, p.41)

homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações, que *instituem* gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas *apropriadas*, (e, usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder [grifos da autora]

Assim, o poder não seria necessariamente negativo ou positivo, posto que é dinâmico.

Neste sentido, Connell (1997, p. 38) afirma que

Para entender o gênero, então, devemos ir constantemente mais além do próprio gênero. O mesmo se aplica ao inverso. Não podemos entender nem a classe, nem a raça ou a desigualdade global sem considerar constantemente o gênero. As relações de gênero são um componente principal da estrutura social considerada com um todo e as políticas de gênero se localizam entre os principais determinantes de nosso destino coletivo.

Entre os estudiosos de gênero temos Judith Butler cujas análises apontam para o fato de que, atualmente, há uma desestabilização nas noções de gênero e sexualidade, quanto ao conhecimento constituído e herdado, haja vista a diversidade sexual e de gênero, o que culmina em mudança nos modos de pensar/produzir conhecimentos sobre as definições de masculino e feminino, bem como de normalidade e anormalidade.

Entretanto, a ampliação no “entendimento das sexualidades e suas representações binárias” teve como colaborador o conceito de gênero, que, na década de 1970, foi introduzido pelas teóricas feministas. Desta forma, o avanço do discurso historicamente construído de o gênero ser “apenas uma questão biológica dos sexos”.

Para Judith Butler, gênero não pode ser entendido como um conjunto de atributos vagos e desconectados, uma vez que é produzido performativamente (BUTLER, 2007, p.154-155), o que aponta para o fato de ser preciso considerar que

Não se pode, de forma alguma, conceber o gênero como um construto cultural que é simplesmente imposto sobre a superfície da matéria – quer se entenda essa como o “corpo”, quer como um suposto sexo. Ao invés disso, uma vez que o próprio ‘sexo’ seja compreendido em sua normatividade, a materialidade do corpo não pode ser pensada separadamente da

materialização daquela norma regulatória. O 'sexo' é, pois, não simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é: ele é uma das normas pelas quais o 'alguém' simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural.

Isso implica pensar que são múltiplas as formas de ver o mundo, de ser e de estar no mundo, haja vista a pluralidade das representações de identidades sexuais. Entretanto, cumpre ressaltar que a sociedade ainda encontra dificuldades em perceber, aceitar e conviver com o diverso, posto que são notados problemas nos processos de auto-conhecimento e auto-construção, os quais só acontecem no encontro com o outro. O individual se constitui no social.

Apontamos, com base em nossos referenciais que a forma como as masculinidades são construídas, inclusive a partir das vivências culturais, constituiria um vetor desse poder, estendendo-se para além da relação homem-mulher, mas influenciando ou sofrendo influências dos aspectos, sociais, políticos, econômicos.

Dessa forma, Osterne (2001, p. 119) propõe que

As relações de gênero, portanto, não são conseqüências da existência de dois sexos, macho e fêmea. O vetor caminha no sentido contrário, ou seja, do social para os indivíduos. Os indivíduos transformam-se em homens e mulheres por intermédio das relações de gênero.

Assim, o sexo biológico não nortearia as formas de se posicionar quanto ao gênero posto que a construção social antecede a descoberta do sexo biológico de um indivíduo. Exemplo apontado por Nader (2001) é a situação em que um bebê, ao ter constatado o sexo, como no caso de ser um menino, já tem imposta uma construção do masculino, quer seja em relação às cores que exprimem, culturalmente, a masculinidade, quer seja quanto à função do homem na sociedade, da representação do macho, do viril.

Neste sentido, Nader (2001, p.109) aponta que

A tipificação sexual é a primeira identificação sexual que a criança percebe, e atenderá com o comportamento adequado ao seu sexo, pois a seleção de comportamento é, desde a vida do bebê, organizada e compreendida como papel social adequado à concepção dos sexos.

Cabe ainda salientar o debate existente no interior dos estudos de gênero e do Movimento das Mulheres quanto às questões da igualdade e da diferença, haja vista as marcas das correntes filosóficas que permeiam tais correntes de pensamento e

que refletem as relações entre homens e mulheres. Não é intenção deste trabalho debruçar-se sobre tais questões, mas expô-las pois os estudiosos com os quais dialogamos podem adotar determinada perspectiva de pensamento, o que influencia toda a teoria que desenvolvem.

A corrente igualitarista fundamenta-se no fato de que, superando-se a questão do corpo, o dado corporal, as mulheres se tornariam sujeitos plenos, pois estariam em condições de igualdades. Neste caso, a diferença entre homens e mulheres é construção social, é permeada por uma abordagem marxista e percebe que a superação do capitalismo e do patriarcado superaria as diferenças de classe e de sexo. Para tal corrente, “toda a relação social tem um fundamento material” (Kergoat, 1996, p.21).

Apesar dos pontos que se coadunam entre as autoras e a corrente igualitarista, Kergoat critica o que denomina de “esquema igualitário”, cuja proposta seria alinhar a situação das mulheres à situação dos homens. A autora afirma que toda mudança na situação de um grupo induz uma mudança para o outro grupo (1996, p. 26). Desta idéia é possível depreender a busca pela extinção dos gêneros masculino e feminino tais como são concebidos atualmente em nossa sociedade.

Vale notar que, à luz de estudos de inspiração pós-estruturalista que consideram predominantemente os processos simbólicos, é possível relacionar o igualitarismo a processos de reforço dos pares binários gênero/cultura e sexo/natureza. Por mais que as construções sociais sejam consideradas e se coloque em causa o que é considerado “universal”, pode-se considerar como um reforço do essencialismo a afirmação sobre a existência de relações sociais de sexo “em todos os lugares, em todos os níveis do social” e a premissa que postula que “toda relação social tem uma base material” (Kergoat, 1996, p. 21).

De acordo com Auad (2003, p.7)

diante dos escritos de Kergoat e Hirata percebe-se a instigante e necessária tensão entre o “material” e o “simbólico”, o “universal” e o “particular”. Essa tensão expressa uma questão epistemológica que não se resolve simplesmente com uma escolha entre um elemento ou outro, mas, ao contrário, exige a consideração de todos os elementos, que, ainda que sejam colocados como opostos, só podem ser percebidos em conjunto.

Entretanto, para a corrente diferencialista, há a defesa da afirmação e do caráter positivo de uma identidade tipicamente feminina colocada em oposição a uma

identidade tipicamente masculina ao remeter a uma essência feminina e, portanto, a uma identidade masculina, essencialmente oposta. O pensamento diferencialista não questiona a bipolaridade e o caráter de construção dos gêneros em nossa sociedade.

Neste sentido, caminhamos ao encontro do apresentado por Auad (2003, p.8), para percebermos que

gênero como categoria empírica seria o modo de não tornar invisível o gênero nas diferentes esferas da sociedade, como nas políticas públicas de educação e de direitos humanos; seria perguntar como ele é experimentado e estruturado em determinada cultura. (...) Trata-se, desta feita, do gênero entendido como um conjunto de referências que estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social (Scott, 1990). Este conjunto gênero corresponderia aos significados, símbolos e atributos que, construídos histórica e socialmente, caracterizam e diferenciam, opondo, o feminino e o masculino. Nessa perspectiva, o sexo é interpretado segundo os arranjos de gênero socialmente estabelecidos. Dito de outro modo, *o sexo é entendido no âmbito das diferenças biológicas, as quais são percebidas e interpretadas segundo as construções de gênero de cada sociedade*. Gênero, nessa perspectiva, pode ser utilizado para compreender as relações sociais entre os sujeitos e também para compreender as relações entre os significados masculinos e femininos, também aplicado às instituições.

Assim, embora nossos referenciais estejam permeados por essa ou aquela corrente, propusemo-nos a adotar gênero na sua perspectiva analítica, conforme explicitado acima, haja vista que o diálogo com a realidade do interior da escola, a forma como os nossos sujeitos, os jovens homens, percebem a si mesmos e se constituem e se evidenciam como masculinos nas relações escolares e fora da escola fornecem o esboço ou o próprio percurso da investigação. Definir um a priori seria contaminar a investigação.

### **2.2.1 Masculinidades: um recorte na perspectiva de gênero**

Ao tratar desse assunto, temos, como recorte da investigação, sujeitos que compõem as estatísticas e são determinados do sexo masculino. Consideramos apropriado o levantamento de algumas proposições sobre o termo masculinidade ou masculinidades, uma vez que partimos da concepção de gênero, como categoria

relacional. As relações se dão entre homens e mulheres, mas também entre homens e, igualmente, entre as mulheres.

Sendo assim, a masculinidade, ou masculinidades é construção sócio-histórica, e, como tal, não se baseia nos aspectos biológicos, mas se constitui a partir das categorias de classe, raça, etnia, geração, etc.

Assim Connell (1995, p.188) aponta que

a masculinidade é uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero. Existe, normalmente, mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade. Em reconhecimento desse fato, tem-se tornado comum falar de “masculinidades”. Existe o perigo, nesse uso, de que possamos pensar no gênero simplesmente como um *pout-pourri* de identidades e estilos de vida relacionados ao consumo. Por isso, é importante sempre lembrar as relações de poder que estão aí envolvidas.

Aprofundando nesta questão, Connell ainda salienta que “as masculinidades são construídas também na esfera da produção” (1995, p. 188) e que

Falar de posição de homens significa enfatizar que a masculinidade tem a ver com relações sociais e também se refere a corpos – uma vez que “homens” significa pessoas adultas com corpos masculinos. Não devemos temer a biologia, nem devemos ser tão refinados ou engenhosos em nossa teorização do gênero que não tenhamos lugar para corpos suados. O gênero é, nos mais amplos termos, a forma pela qual as capacidades reprodutivas e as diferenças sexuais dos corpos humanos são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico, no gênero, a prática social se dirige aos corpos. Através dessa lógica, as masculinidades são corporificadas, sem deixar de ser sociais. Nós vivenciamos as masculinidades (em parte) como certas tensões musculares, posturas, habilidades físicas, formas de nos movimentar, e assim por diante. (p.188-189) [grifos do autor]

Connell focaliza o poder como eixo importante na conceituação de masculinidade, dizendo que este é um conceito relacional: a “masculinidade” só existe em contraste com a “feminilidade”. Mas, também diz que o gênero é muito mais que interações face a face entre homens e mulheres.

Afirmando que seu conceito de hegemonia é derivado da análise de Gramsci sobre as relações de classe, Connell define a masculinidade hegemônica como a configuração de práticas que encarnam a legitimação do patriarcado, “que garante (...) a posição dominante dos homens e a subordinação das mulheres” (1997:39). Essa masculinidade hegemônica não é fixa nem se atualiza obrigatoriamente em homens concretos:

Os possuidores individuais de poder institucional ou de grande riqueza podem estar distanciados do modelo hegemônico em suas vidas pessoais (...) O número de homens que rigorosamente praticam os padrões hegemônicos em sua totalidade parece ser bastante reduzido. Apesar disso, a maioria dos homens têm privilégios a partir da hegemonia, na medida em que esta se beneficia, com o dividendo patriarcal, daquela vantagem que os homens obtêm no geral da subordinação das mulheres. (Connell, 1995, p. 40-41)

O autor também problematiza a idéia de masculinidade hegemônica, isto é, aquela que teria como modelo máximo homens brancos, heterossexuais, de setores médios da população, e que tenderia a se configurar como o conjunto de práticas dominantes na construção da subjetividade masculina, servindo como referência a ser atingida.

Segundo o autor, cria-se uma definição do modo de ser mais apropriado para os homens em cada cultura, definição que não estaria errada, mas incompleta, por três razões básicas: por adotar uma das formas de masculinidade e generalizá-la, porque a masculinidade é um projeto individual que se transforma no transcorrer do tempo e, por último, porque a masculinidade tem também uma dimensão coletiva de estruturação. Assistimos, portanto, segundo Connell (1995), a um grande interjogo de masculinidades que brigam, de certa forma, por hegemonia num mundo que se globaliza. Ele sugere que “devemos pensar na construção da masculinidade como um projeto perseguido ao longo de um período de muitos anos através de muitas voltas e reviravoltas”. (CONNELL, 1995, p. 190)

Deste modo, as instituições sociais, como a família, a escola, atuariam nesse processo de educação para a “masculinidade”, fixando modelos e formas de acordo com uma ideologia. Entre elas, as escolas exercem uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras.

Entendendo-o desta forma, Adelman (2002) discute o pensamento de Connell (1995) apontando que, a masculinidade é identificada

para uma determinada época, uma “forma hegemônica” de masculinidade e de outras formas “subordinadas”, “cúmplices” ou marginalizadas, que se definem em grande parte através das inter-relações de gênero com classe social, raça/etnicidade e orientações sociais e políticas. (ADELMAN, 2002, p.55)

Embora as análises de Connell tenham explicitado a questão do homem adulto, e por investigarmos rapazes, jovens homens, não trataremos as masculinidades desses sujeitos como um “vir a ser”, posto que, ao se entender como construção social, eles já vivenciam as masculinidades em todas as dimensões de suas existências.

De acordo com Connell (1995, p.190)

Existe uma narrativa convencional sobre como as masculinidades são construídas. Nessa narrativa, toda cultura tem uma definição de conduta e dos sentimentos apropriados para os homens. Os rapazes são pressionados a agir e a sentir dessa forma e a se distanciar do comportamento das mulheres, das garotas e da feminilidade, compreendidas como o oposto. A pressão em favor da conformidade vem das famílias, das escolas, dos grupos de colegas, da mídia e, finalmente, a repressão de seus sentimentos.

Não é que se admita que essa afirmativa esteja completamente correta, mas ela está posta. No entanto, Connell (1995), propõe uma discussão na qual levanta três correções principais.

Em primeiro lugar, a narrativa convencional adota uma das formas de masculinidade para definir a masculinidade em geral. Isso confunde hegemonia de gênero com totalitarismo de gênero. Os dados existentes são claros em mostrar que as masculinidades hegemônicas são produzidas juntamente – e em relação – com outras masculinidades. [...]

Em segundo lugar, a narrativa convencional vê o gênero como um molde social cuja marca é estampada na criança, como se as personalidades masculinas saíssem como uma fábrica de chocolate, da ponta de uma esteira. Isto subestima de forma lamentável a energia, a atividade e a dimensão ativa de uma pessoa em crescimento. Essa visão subestima os prazeres e as emoções de se entrar num mundo generificado (gendered) e de se apropriar da masculinidade. [...]

Isto sugere que devemos pensar na construção da masculinidade como um projeto (no sentido de Sartre) perseguido ao longo de um período de muitos anos e através de muitas voltas e reviravoltas. Esses projetos envolvem encontros complexos com instituições (tais como escolas e mercados de trabalho) e com forças culturais (tais como a comunicação de massa, a religião e o feminismo). Esses encontros têm uma estrutura dialética e não uma estrutura mecânica. Rapazes e garotas podem lutar contra a instituição ou a força cultural, bem como aceitar sua estampa. [...]

Em terceiro lugar, devemos ver a construção das masculinidades tanto como um projeto coletivo quanto um projeto individual. Algumas vezes isto é muito óbvio: na exibição masculina das gangues de moto, nos desfiles militares ou nas torcidas de futebol. Algumas vezes é mais sutil [...] (CONNELL, 1995, p.190-191).

Isso implica no caráter dinâmico das masculinidades, nas suas formas de (re) construção, embora à ideologia dominante presente o modelo de masculinidade

como fixo, imutável, cotidiano e, por conseqüência, com práticas, posturas naturais, inclusive em relação à violência, a iniciativa em oposição à passividade, que seria uma característica feminina.

Sendo assim, o próprio modelo de masculinidade é, como assinalamos, uma construção histórica. Neste sentido, alguns estudos trazem tal construção, o que embora não seja o nosso foco, discutiremos brevemente. Saliemos, para aprofundamento, o estudo realizado por Pedro Paulo Oliveira (2004), que oferece fundamentos para conhecimento e análise dessa construção social das masculinidades, resgatando o aspecto histórico e permitindo a compreensão do modelo hoje considerado como o convencional e a crise dos homens atualmente, frente a esse modelo tradicional.

Os primórdios são marcados pela divisão sexual do trabalho, em que aos homens caberiam as atividades de caça e às mulheres, as de colheita. Com a atribuição de atividades voltadas para a caça, o homem recebia prestígio pois seu poder estava relacionado ao perigo, à força, à coragem. Enquanto as atividades desempenhadas pelas mulheres, permitiam que elas fossem vistas como tranqüilas.

Com a fixação do homem à terra, sem a necessidade de viver à mercê da natureza, há uma mudança na sua atuação, uma vez que agora ele passa a criar animais em sua própria terra, desempenha a função de pastorear. Ou seja, perde o poder simbólico da caça, que o fazia ser reconhecido como corajoso, ativo. Enquanto isso, a mulher tem sua representação aumentada, pois as atividades que desempenha quanto ao desenvolvimento da agricultura, e o seu papel como mãe, com a capacidade de dar à luz crianças, tem um poder simbólico de “Deusas”.

No entanto, essa preponderância feminina foi substituída pelos poderes compartilhados pelos homens e, com a instrumentalização da agricultura, o homem passa a ter domínio, uma vez que toma para si as atividades pesadas. Assim, retirou-se da mulher não só o seu poder simbólico mas a destituiu do caráter técnico. (BADINTER, 1986)

Quando o uso do arado puxado por um par de bois se impôs, a agricultura tornou-se domínio dos homens. O uso da charrua com relha de metal fez dela sua propriedade exclusiva. O campo se tornou seu bem. Para a mulher, só sobrou o jardim de antanho (...) a mulher conservou o prestígio de poder influenciar na fertilidade, e distribuí-la. Esse privilégio só começou a enfraquecer com a vinda da charrua, que rapidamente apareceu como um símbolo sexual masculino. A fertilidade da terra resultava, não apenas, da

ação do princípio feminino, mas sim da associação dos dois princípios (BADINTER, 1986, p.74).

Deste modo, com o advento do paradigma racional, técnico-científico, eixo da modernidade, ampliam-se o espaço e o poder do homem, uma vez que ele está vinculado à ciência, à neutralidade, à objetividade, ao domínio da técnica e da razão, enquanto se relacionarão a mulher às emoções, ao descontrole. Com isso, conforme Connell (1995, p.164)

Ciência e tecnologia, vistas pela ideologia dominante como motores do progresso, são culturalmente definidas como pertencentes ao reino masculino. A masculinidade hegemônica estabelece sua hegemonia parcialmente por incorporar o poder da razão, assim representando os interesses de toda a sociedade; é um erro identificar a masculinidade hegemônica puramente com agressão física (p.164).

No entanto, não se pode negar a importância da força física na consolidação da hegemonia, mas não devemos nos reduzir a ela. Exemplo disso são as guerras que substituíram o papel da caça, determinaram o poder que os homens impunham sobre os outros, quando na conquista e demarcações de seus espaços e proteção de suas nações. Além disso, Oliveira (2004) aponta que o progresso advindo das revoluções burguesas e dos processos industriais, com a velocidade que eles impuseram à sociedade, fez surgir um novo modelo familiar, no qual o homem assumiu o lugar de provedor, o que protege o Estado, a família e cuida da indústria, o que ocupa o espaço público cada vez mais, enquanto à mulher vai sendo reservado o espaço privado.

Temos, portanto, que o modo de vida da sociedade européia tradicional de alguns séculos anteriores possibilitou a existência do modelo de masculinidade hegemônica que tem se constituído até o presente no ocidente.

Entretanto, é preciso salientar que esses são tempos de transformações intensas, em todos os aspectos da vida social, inclusive em mudanças de valores, haja vista que questões religiosas, que eram universais, começam a ser revistas e novas concepções, baseadas na ciências, substituindo as definições antes baseadas no caráter da religião. A razão e a concepção da própria modernidade denotam a existência de um padrão masculino, tais sejam o desejo de controlar, o apreço pela organização, sistematização e pela racionalização. (GARLICK, 2003)

Assim, coroa-se o patriarcalismo, uma vez que os elementos patriarcais, como a responsabilidade pelo provento e pelo cuidado, associa-se à razão.

No entanto, Connell (1995, p. 192) aponta que

Nos últimos duzentos anos da história européia e americana vimos o padrão hegemônico de masculinidade da classe dominante ser deslocado por uma masculinidade mais racional, mais calculista, melhor ajustada a uma economia industrial – capitalista e ao estado burocrático. Essa, por sua vez, tem sido contestada por formas de masculinidade que enfatizam o impulso e a violência – o fascismo na metrópole, as masculinidades tipo “cowboy” na fronteira. A forma hegemônica de masculinidade burguesa se dividiu entre formas que enfatizam a dominação e o calculismo egocêntrico. A luta por hegemonia entre elas pode ser vista na divisão entre liberais e conservadores na política burguesa.

Connell aponta, ainda, que o movimento de conquista colonial, direto ou indireto impacta a reconstrução das masculinidades hegemônicas tanto nas metrópoles quanto nas colônias e, ainda quando as empresas se tornam multinacionais, levam, a partir de seus executivos, as formas de masculinidade hegemônica.

No entanto, isso não implica duplicação do modelo, mas a reconstrução da masculinidade, tanto no coletivo quanto no plano individual. Isso porque, como já salientamos, esse é um processo dialético.

Desta forma, as relações vivenciadas no âmbito das transformações sociais, como, o mercado de trabalho, interagem com as formas de se constituir no mundo e, neste caso, com as formas de se viver as masculinidades, haja vista que problematiza-se a masculinidade hegemônica, estabelecendo um outro campo de lutas.

Tais transformações apontam para a construção de um campo da competitividade que ultrapassa os homens, mas passa a existir entre homens e mulheres, com conseqüências ao ideal do homem-provedor, o que consagra as propostas para a masculinidade que têm somado ao controle e à razão a competitividade para a manutenção do padrão.

Neste sentido, Connell (1995, p.193) aponta que

É possível que estejamos testemunhando agora, como resultado da interação global, a criação de novas formas de masculinidade hegemônica. As condições para a hegemonia estão mudando, com o crescimento do feminismo mundial, a estabilização de novas formas de sexualidade e a criação de uma economia global. O terreno de testes das novas é a globalização das finanças, a desregulação dos mercados e o crescimento de impérios empresariais fora do controle de qualquer governo e de qualquer processo democrático atualmente existente. A masculinidade que

será provavelmente produzida neste contexto é calculativa, com abertura para a violência autoritária como forma de ação econômica[...]

Em termos gerais, a construção da masculinidade é social, definindo-se a partir das relações histórico-culturais que são vivenciadas pelos sujeitos, tanto nas relações entre homens e mulheres como nas entre os próprios homens.

Em relação ao estudo sobre o fracasso escolar, podemos inferir que a constituição da masculinidade vincula-se às formas como homens e mulheres se relacionam com as principais instituições sociais: escola e família e, como estas instituições influenciam os modos de ser jovem.

### 2.3 JUVENTUDES: O QUE FALAR E COMO FALAR COM/SOBRE SEUS SUJEITOS

Tratar do fracasso escolar entre rapazes que cursam o Ensino Médio, cuja faixa etária considerada como própria é 15 a 19 anos, remete ao tema da juventude, uma vez que esta caracteriza outra dimensão na qual esses sujeitos estão inseridos. Apresentam uma relação com a escola, mesmo aqueles que não retornaram aos seus espaços e compõem o grupo daqueles que a abandonaram (ou foram por ela abandonados) e são homens; portanto, suas práticas estão inseridas na perspectiva de gênero, em um determinado modelo de masculinidade que aceitam e/ou rejeitam, em um constante tensionamento, pois essa experiência não pressupõe a exclusividade. Elas não estão e nem podem ser desvinculadas porque são sociais, construídas historicamente.

Neste sentido, é importante levantar os estudos e as concepções que têm sido apresentados sobre juventude para que possamos compreender as posições que os jovens tomam e os modos de serem e estarem no mundo, nos seus encontros com os demais sujeitos e com as instituições, em especial, a escola. Assim, ressalta-se o que é proposto por Margulis (2003, p.13)

El concepto "juventud", que parece autoevidente, es una palabra cargada con diferentes evocaciones y significados y puede conducir a laberintos del sentido si no se tienen en cuenta la heterogeneidad social y las diferentes modalidades con que se presenta en la sociedad y en la cultura la condición de joven.

“Juventud” nos habla de un presunto colectivo, siempre nuevo, siempre cambiante. El concepto no reposa en un mero enclasmamiento de edades, es más que una categoría estadística. Hay muchas maneras de ser joven, diferentes juventudes, atendiendo, sobre todo, a la diferenciación social, a la generación y al género. También a otras variaciones que en cada tiempo y lugar son tributarias de la cultura local [...]<sup>2</sup>

Desta forma, pensar em juventude como um conceito que se vale apenas da faixa etária, equivale a cegar-se a sua dimensão sócio-cultural. Assim, entender a juventude como construção sócio-cultural pressupõe que as concepções a seu respeito tecem relações com os contextos social, histórico, econômico e cultural em que são formuladas. Para autores como José Machado Pais (1993), Marília Sposito (2001; 2003), Juárez Dayrell (2001; 2003; 2005), Luiza Mitiko Yshiguro Camacho (1999; 2000; 2002; 2003; 2004; 2005; 2007), Paulo César Rodrigues Carrano (2000; 2003), Levi e Schmitt (1996) – a juventude não se traduz como um conjunto social homogêneo e único, compreendendo a diversidade das culturas juvenis. Cumpre salientar que, em relação aos estudos sobre juventudes, em âmbito local, dialogamos com Pollyanna dos Santos (2008) e Luana Santos (2009), haja vista a aproximação com o nosso recorte de investigação.

Margulis e Urreste (1996, p.13-14) corroboram ao apontar que

La categoría ‘juventud’ es significativa, su uso conduce a un marco de sentidos y el análisis sociológico reconoce su existencia, como lo evidencia la abundancia de estudios rotulados con este concepto. Sin embargo, el concepto ‘juventud’ parece ubicarnos en un marco clasificatorio preciso para en seguida confundirnos, incluirnos en la ambigüedad e imprecisión.<sup>3</sup>

De acordo com Camacho (2007, p. 142)

A idéia de jovem é construída social e culturalmente e, portanto, muda conforme o histórico – social, econômico e cultural. Não se pode conceber, pois, uma juventude, mas juventude, porque há distintas maneiras de ser

<sup>2</sup> O termo "Juventude" auto-evidente, ao que parece, é uma palavra carregada com diferentes memórias e significados e pode levar a labirintos do sentido se não se leva em conta a heterogeneidade social e as diferentes formas com que se apresenta na sociedade e na cultura da condição de jovem. Juventude nos fala de uma suposta coletivo, sempre de novo, sempre mudando. O conceito não se baseia em um mero agrupamento de idade é mais do que uma categoria estatística. Existem muitas maneiras de ser jovens, diferentes juventudes, tendo em conta, sobretudo, à diferenciação social, à geração e ao gênero. Também a outras variações em cada momento e lugar são dependentes da cultura local [...] (Tradução livre nossa).

<sup>3</sup> A categoria "juventude" é significativa, a sua utilização conduz a um quadro de significado e a análise sociológica reconhece sua existência, como evidenciado pela abundância de estudos identificados com o conceito. No entanto, o conceito de "juventude" parece localizar-nos em um marco classificatório preciso para, em seguida confundir-nos, incluir-nos na ambigüidade e na imprecisão. (tradução livre nossa)

jovem, considerando-se a intensa heterogeneidade observada nos diferentes planos ou contextos. As diferentes situações existenciais dos sujeitos permitem a construção de concepções diversificadas de jovem ou de juventude.

De acordo com Santos (2008), se buscarmos o surgimento da categoria juventude, observamos que, só a partir do século XIX, a juventude começou a ser vista como um grupo autônomo com características próprias, uma vez que os problemas que passam a ocorrer nessa faixa etária ganham visibilidade, possibilitando que fossem percebidos numa dimensão mais ampla, configurando-se como uma “cultura adolescente”. Para Pais (1993, p.31):

[...] a noção de juventude adquiriu uma certa consistência social a partir do momento em que, entre a infância e a idade adulta, se começou a verificar o prolongamento – com os conseqüentes «problemas sociais» daí derivados – dos tempos de passagem que hoje em dia continuam a caracterizar a juventude, quando aparece referida a uma fase de vida.

O autor ainda nos aponta que a juventude pode ser compreendida considerando-se duas correntes: a geracional e a classista.

Santos (2009, p. 7), em suas análises aponta que, “para a corrente geracional, a juventude é entendida como uma fase da vida”, portanto, carregaria em si características próprias de gerações, sendo, desta forma, uma homogeneização, na qual uma “cultura juvenil” se oporia às outras gerações. Então, a relação estabelecida por “essa oposição poderá assumir diferentes descontinuidades intergeracionais, falando-se ora de socialização contínua ora de rupturas, conflitos ou crises intergeracionais”. (PAIS, 1993, p.30) [grifos do autor].

No primeiro caso, percebida na interiorização – sem grandes rupturas – das normas, crenças, valores, transmitidos às gerações mais novas por meio dos processos de socialização ocorridos nas instituições como a família e a escola – “socialização contínua”. Quanto à descontinuidade geracional, pode ser percebida no confronto e no questionamento à cultura transmitida pelas gerações adultas; como conseqüência, geraria o que Pais denomina por “fracionamentos culturais”.

Segundo essa corrente, “as descontinuidades inter-geracionais estariam na base da formação da juventude como uma geração social” (PAIS, 1993, p.38). Vista pela unidade, os problemas, as experiências, as culturas, seriam compartilhados por todos os jovens de uma geração. A crítica proposta por Pais a essa corrente reside

no fato de, ao se tomar a juventude como uma “entidade homogênea”, como uma “categoria etária”, estendem-se a todos os membros características percebidas em apenas um grupo juvenil. Ignoram-se, ainda, as questões de classe, de gênero, de raça, etnia, de origem urbana ou rural.

Pais (1993) ainda salienta que para essa corrente teórica, a relação entre jovens e adultos poderia ser tanto a problemática quanto problemática. No primeiro caso, sem conflitos, e, no segundo, uma vez que os grupos se vêem como “outros”, diferentes, isso implicaria incompatibilidades e divergências. Santos (2009, p. 18) aponta que

Isso não significa que, para a corrente geracional, a Juventude não teria uma cultura própria. Por se encontrarem em um estado de aprendizagem da vida social, as jovens e os jovens viveriam esse processo de uma maneira muito própria, formando entre si uma consciência geracional.

Em relação à corrente classista, a reprodução social está baseada na reprodução das classes sociais. Assim, “a transição dos jovens para a vida adulta encontrar-se-ia sempre pautada por desigualdades sociais: quer em nível da divisão sexual do trabalho quer, principalmente, em nível de condição social” (PAIS, 1993, p. 47). O que implica

As culturas juvenis são sempre culturas de classe, isto é, são sempre entendidas como produto de relações antagônicas de classe. Daí que as culturas juvenis sejam por esta corrente apresentada como «culturas de resistências», isto é, culturas negociadas, no quadro de um contexto cultural determinado por relações de classe. Por outras palavras, as culturas juvenis seriam «soluções de classe» a problemas compartilhados por jovens de determinada classe social. (PAIS, 1993, p. 48).

Embora essa corrente entenda que existem diferentes formas de manifestações juvenis, tendo em vista a questão das classes sociais, essa compreensão acaba por empregar uma “homogeneidade cultural ou de modos de vida” aos jovens de uma mesma classe social. Pais (1993, p.50) alerta ainda que “os processos que afetam os jovens não podem ser unanimemente compreendidos como simples ou exclusiva resultante de determinações sociais e posicionamentos de classe”.

No entanto, Pais ressalta as trajetórias individuais, que impedem a análise de tais culturas apenas a partir da resultante das determinações sociais e dos posicionamentos de classe. E, ainda que o conceito de cultura juvenil encontre-se associado ao de cultura dominante, em relação aos mais velhos, a cultura e a ideologia, independente de ser a corrente geracional ou a classista.

Buscando estabelecer uma relação entre as duas correntes, esse autor propõe que se realize um exercício de enxergar a juventude a partir de dois eixos: um, tomando-a em seu aspecto aparentemente unitário, que seria vê-la como uma fase da vida; e outra, compreendendo sua diversidade em diferentes contextos sociais.

Desta forma, propõe que é “no curso de suas vidas, que os jovens constroem formas sociais de compreensão e entendimento que se articulam com formas específicas de consciência, de pensamento, de percepção e ação” (PAIS, 1993, p. 56), o que evidencia, conforme Santos (2009, p. 20)

a dificuldade em conceituá-la e defini-la enquanto uma categoria. A noção de Juventude escorrega por entre os dedos, sendo difícil conseguirmos pegá-la por completo, já que, por vezes, ficam em nossas mãos apenas partes dela. Por ser tratar de uma categoria determinada historicamente, delimitada por condições sociais e culturais e definida por um fator etário, a busca por homogeneidade pode ser sedutora e até mais palatável, porém a opção por estruturas heterogêneas é mais sensível e integradora.

Ao analisar outra perspectiva, temos com Margulis (1996), dois fatores caracterizam a juventude: a moratória social e a moratória vital. Aquela se configura como um período permitido ao jovem para vivenciar a sua juventude com liberdade em relação aos compromissos que um adulto assumiria. Desta forma, veriam-se com um tempo livre, socialmente aceito, para vivenciar diferentes experiências.

No entanto, quando tratamos de jovens pertencentes às classes populares, haja vista que enfrentam crises quanto à necessidade e a crise para encontrar um emprego, para se manter e/ou auxiliar nas despesas familiares, é possível considerar que esse tempo de liberdade, propiciado pela moratória social, poderia “produzir” frustrações em relação às não-conquistas, o que é um espaço aberto para a condução desses jovens à marginalidade, evidenciado nas análises de Camacho (2004, p. 332) que

Esta nova condição juvenil nos obriga a rever a noção de moratória social que em outros tempos significou um grande avanço na caracterização sociológica da juventude [...] Estudos sociológicos têm mostrado que a juventude depende de dinheiro e tempo – e de uma moratória social – para viver um período mais ou menos longo com relativa despreocupação e isenção de responsabilidades. Este tempo legítimo, proporcionado pela família, é aquele dedicado a estudar e se capacitar e durante o qual a sociedade os brinda com uma especial tolerância. É um período de permissividade e legitimidade. Mas quando o desemprego e a crise proporcionam, muitas vezes, o tempo livre aos jovens das classes populares, essas circunstâncias não levam à moratória social. Esse “tempo livre” se constitui em frustração, infelicidade, impotência, culpabilização, sofrimento e mais pobreza. (CAMACHO, 2004, p.332).

Como o conceito de moratória social não contempla todos os jovens em diferentes classes sociais, Margulis apresenta a noção de moratória vital como complementar. Esse seria o aspecto energético do corpo próprio da juventude, comum a esses sujeitos. Para Camacho (2004, p.332)

Tal sensação e tal forma de se situar no mundo se somam à falta de temeridade de alguns atos gratuitos, com condutas autodestrutivas que colocam em risco a saúde que os jovens julgam inesgotável, com a audácia e o lançar-se em desafios e, com a exposição a acidentes, a excessos e a superdoses.

Pais (1993) ainda ressalta a possibilidade de concebermos a juventude como “futuro da nação”, que evidencia um ponto positivo. No entanto, a outra concepção apontaria para a juventude como problema social.

Corroborando Camacho (2004, p.330 - 331) ao evidenciar

Histórica e socialmente, a juventude vem sendo unanimemente compreendida como uma fase da vida. Entretanto, verifica-se uma certa instabilidade nas correntes que ora conferem atributos positivos aos jovens como, por exemplo, a responsabilidade pelas mudanças sociais e ora destacam aspectos negativos ao considerá-los como “problemas”, como irresponsáveis, desinteressados. E mais, ora são considerados como “problemas sociais” porque estão envolvidos em problemas de inserção profissional, em problemas de drogas, em problemas de violência, em problemas de delinquência, em problemas com a escola, em problemas com os pais, em problemas de gravidez precoce, dentre tantos outros reconhecidos socialmente como sendo juvenis.

Tratando da questão da Juventude sob a ótica de problema social, Bango (2003) destaca alguns pressupostos ou enfoques que fundamentaram as políticas de juventude na América Latina: a) a incorporação dos jovens no processo de modernização (década de 1950), com ênfase às políticas educativas, no qual o sistema educativo ofereceria possibilidades de promoção da mobilidade social; b) o enfoque do controle social (décadas de 1960 e 70), que visava a controlar, suprimir, reprimir as mobilizações dos setores juvenis que haviam adquirido uma maior participação social; c) o enfoque do “jovem problema” (década de 1980), no qual apresentava as políticas de caráter compensatório, para aqueles excluídos socialmente, que apresentavam condutas delinquentes e que eram identificados como um fator de insegurança nacional e; d) o enfoque dos jovens como capital humano (década de 1990), que procurou generalizar um novo modelo de políticas juvenis, voltado para a incorporação dos jovens excluídos no mercado de trabalho.

Nesses termos, mesmo que a concepção do jovem como problema social seja marcante, transitam, nas políticas de juventudes, as concepções dominantes nos períodos anteriores (SPOSITO, 2003). No entanto, há que se destacar no campo das ações, o resguardo aos direitos de adolescentes e jovens, representado significativamente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (SPOSITO e CARRANO, 2003, p.3-5).

Desta forma, Abad (2003) aponta para a importância em estabelecer a distinção entre a condição juvenil e a situação juvenil para o entendimento da juventude. Por condição juvenil entende-se a forma como a sociedade constitui e significa esse momento do ciclo da vida. A situação juvenil corresponde aos diferentes percursos experimentados pela condição juvenil a partir dos mais diversos recortes: classe, gênero, etnia, origem rural ou urbana.

Abad (2003) aponta as mudanças ocorridas na maneira de se compreender a condição juvenil ao longo dos anos:

Anteriormente, a condição juvenil estava sobretudo mediada pelas relações de incorporação à *vida adulta* e à *aquisição da experiência*, caracterizando-se a juventude, em certas camadas sociais, como a etapa vital entre a infância e a maturidade, determinada pela vinculação com as instituições de transição ao mundo adulto. Por outro lado, hoje dificilmente se pode negar que os jovens, inclusive os do meio rural, têm-se convertido numa categoria social, interclassista e comum a ambos os sexos, definida por uma condição específica que demarca interesses e necessidades próprias, desvinculadas da idéia de transição de suas instituições responsáveis. [...] (ABAD,2003, p.23)

No aparecimento das situações que se constituíram elementos básicos para a caracterização da condição juvenil, Abramo (2005, p.41) destaca que seriam duas: estar livre das obrigações do trabalho e dedicar o tempo livre ao estudo em instituição escolar. Nessa concepção, o significado social atribuído à condição juvenil era estabelecido a partir da noção de moratória social e, sendo assim, encontrava-se restrito aos jovens de classes médias e das elites, e, em princípio, aos rapazes.

Segundo a autora, algumas mudanças históricas imprimem à condição juvenil um foco mais amplo de análise, observando-se uma “extensão da juventude” na: a) duração da etapa do ciclo de vida; b) abrangência do fenômeno para vários setores sociais; c) multiplicidade de instâncias de socialização; d) elementos que constituem a experiência juvenil bem como os conteúdos da noção socialmente estabelecida.

Tais alterações provocam mudanças no conteúdo da moratória, a partir da qual a “experiência juvenil passa a adquirir sentido em si mesma e não somente como preparação para a vida adulta” (ABRAMO, 2003, p. 43).

As análises de Santos (2008, p.30) apontam que, para Abad (2003), as mudanças que a sociedade sofreu interferem na significação da condição juvenil, haja vista os três fatores, a seguir dispostos,

que reconhecem e valorizam a condição juvenil: 1) o encurtamento do período da infância e o alongamento da juventude para além dos 30 anos; 2) as dificuldades de as sociedades atuais assegurarem o trânsito linear entre família-escola-emprego, o que acarreta uma transição mais prolongada e descontínua entre jovens e adultos; 3) “a emergência de novas formas de *aldeia global*, com forte influência dos meios de comunicação” (p.24), constituindo uma cultura juvenil, com características quase universais, heterogênea e inconstante, posicionando-se em paralelo, em substituição ou em contradição à transmissão cultural da escola, da família e do emprego assalariado.

Sposito (2005) propõe analisar a experiência juvenil brasileira sem deslocá-la das instituições tradicionais, que constituem sua esfera de influência, tais sejam a escola e a família, apontando para que seja situada em três óticas: 1) a compreensão dos processos de transformação pelos quais essas instituições passam, em relação ao arranjo, por exemplo; 2) o fato de ser necessário considerarmos os diversos processos pelos quais a juventude experimenta a socialização, sendo que as instituições clássicas não controlariam mais esse aspecto e; 3) é preciso investigar as relações que os jovens estabelecem com a família e a escola, que ultrapasse à “submissão aos modelos normativos e hegemônicos de reprodução cultural ou de uma situação meramente instrumental e distanciada de seu modo de funcionamento.” (SPOSITO, 2005, p. 96)..

As considerações aqui tratadas possibilitam visualizarmos as juventudes e, de forma geral, o entendimento de algumas dimensões dessa categoria essencial se trabalhamos com as questões do Ensino Médio, pois os jovens são os sujeitos que constituem esse espaço institucional, que é a escola, e nele se constituem como sujeitos de gênero, jovens homens. Isto implica não concebê-los a partir de estereótipos, mas como sujeitos de direitos, em especial, ao que tratamos o direito à educação. Implica entender que são diferentes, porém isso não pode significar em desigual, posto que vai de encontro ao princípio da igualdade.

Neste sentido, há que se conhecer o que tem sido pensado no sentido de compreender a forma como os jovens homens estão vivenciando suas experiências escolares e o que tem sido discutido neste sentido.

## 2.4 INTERSECÇÕES ENTRE EVASÃO ESCOLAR, MASCULINIDADES E JUVENTUDES

A partir das evidências estatísticas registradas há pouco mais de uma década, que vem apontando uma queda no número de meninos que chegam e concluem o Ensino Médio quando comparado ao número de meninas, apesar de eles serem maioria no Ensino Fundamental, alguns estudos têm sido realizados.

Neste cenário, Carvalho (2000) tem encaminhado suas investigações e discussões pelas lentes do gênero. A autora ressalta que o desempenho das meninas, melhor em relação ao dos meninos, perpassa todo o Ensino Fundamental, uma vez que, aos sete anos, pode ser percebida uma defasagem com taxa de 14,7%, para meninos enquanto para as meninas seria de 13%.

Assim, embora, nas estatísticas do Censo Escolar os meninos componham o maior grupo nos anos iniciais do Ensino Fundamental (52,70%), no Ensino Médio esse quadro se inverte, sendo então registrado um número maior de jovens do sexo feminino (54,70%). (MEC, 2007). Quanto a isso Carvalho então aponta que

As estatísticas nacionais, embora precárias no que se refere à desagregação por sexo, não deixam dúvidas quanto à diferença de desempenho escolar entre meninos e meninas em todo o ensino fundamental e médio. Pode-se tomar os dados sobre evasão e repetência ou as informações sobre defasagem entre série cursada e idade da criança: qualquer dessas cifras indica que os meninos teriam maiores dificuldades escolares (CARVALHO, 2001, p. 554).

Entretanto, enfatizar a diferença nos dados não pode impedir que se veja que os percursos de repetência e abandono existem tanto para menino como meninas, moças ou rapazes. Há que se perceber, como salienta Rosemberg (2001a), que as trajetórias percorridas por eles são mais acidentadas que as percorridas por elas e, isso está relacionado, inclusive, às práticas no interior da escola e aos fatos que

constituíam as masculinidades desses sujeitos: suas aspirações, sua relação com o mundo, evidenciando que “existe um problema crescente de acesso e permanência na escola para pessoas do sexo masculino” (CARVALHO, 2000, p. 42).

Assim, ao retomarmos o exposto por Patto (1990) em relação aos paradigmas do fracasso escolar, teríamos: uma relação com a baixa participação da família no processo de escolarização, a organização da escola e dos professores que, geralmente, vêm de classe média, para atender ao aluno ideal, que não encontramos nas nossas escolas públicas e, o discurso academicista que justificaria os problemas de aprendizagem na cultura que o aluno traz e na qual está envolvido.

Neste sentido, Carvalho (2001), aponta que

[..] as estatísticas de desempenho escolar têm alguma relação com aprendizagem dos alunos, porém essa relação é intermediada: pelas políticas educacionais – que podem, por exemplo, levar a fortes pressões pela diminuição drástica do número de reprovados, ou mesmo de indicados para atividades de recuperação; pelo relacionamento entre professores, professoras, alunos e alunas, sempre perpassado por um conjunto de desigualdades sociais como aquelas decorrentes das relações raciais, de classe e de gênero; assim como pelos critérios de avaliação adotados explícita ou implicitamente, mais ou menos conscientemente pelos encarregados de avaliar e atribuir conceitos ou notas aos alunos (CARVALHO, 2001b, p. 555).

Na literatura que tem tratado sobre a questão do gênero, perpassada pelas relações de escolarização, não encontramos muitas definições e as opiniões não são consensuais no que tem sido problematizado sobre o tema. Se acrescentarmos ainda o recorte de juventude e a etapa do Ensino Médio, verificamos que o espaço ainda possui menos investigações.

E, quando discutimos tal temática, ainda percebemos que a questão de classe social ainda é muito determinante na questão do fracasso escolar. Carvalho (2004) destacou em seu trabalho que teríamos também a questão de raça e etnia.

Em estudo desenvolvido por Silva e colaboradores (1999), a partir da análise de dados estatísticos quanto à reprovação em quatro escolas da rede estadual no município de Pelotas (RS), propôs-se uma possibilidade de explicação quanto ao fracasso dos meninos em relação às meninas, que se basearia no fato de “meninos e meninas recebem educação muito diferente, embora sentados na mesma sala, lendo os mesmos livros didáticos, ouvindo o mesmo professor” (SILVA et al, 1999, p. 213).

Assim, as meninas estariam propensas ao sucesso por apresentarem características de passividade, próprio da adaptação das meninas ao espaço doméstico, enquanto os meninos, por se constituírem no público, no espaço da rua, demonstrariam resistências ao padrão escolar.

Entre as falas trazidas pelos pesquisadores, encontramos que, para os entrevistados,

os meninos são mais inteligentes, porém, indisciplinados; enquanto as meninas são mais atentas e aplicadas, mas menos inteligentes" (...), outras caracterizações dos comportamentos indicam "as meninas como mais responsáveis, dedicadas, estudiosas, interessadas, sensíveis, atentas". Enquanto "os meninos são malandros, não têm hábitos de estudo, não ficam em casa para estudar, saem para jogar bola, faltam às aulas, são dispersivos, têm interesses fora da escola, são agitados, não prestam atenção, ainda que mais inteligentes (SILVA et. al., 1999, p. 215).

Corroborando com esses dados o estudo realizado por Palomino (2003), no qual a postura apresentada por meninos e meninas, tão díspares, uma vez que eles eram "indisciplinados" enquanto elas, "dóceis", configurariam as razões de as meninas terem melhor aproveitamento que os meninos, o que se evidencia na fala seguinte:

A professora disse que as meninas "rendem mais porque sabem se comportar, quando eu preciso chamar a atenção... não preciso chamar a terceira. Eles (meninos) o tempo inteiro eu estou cobrando deles atenção, atenção, presta atenção..." (PALOMINO, 2003, p. 178).

Como apontamos anteriormente, as diferenças poderiam se basear no próprio processo de constituição desses sujeitos, sejam crianças, sejam jovens, posto que há muitas restrições quanto às atividades que as crianças realizam, nas quais têm às suas masculinidades e feminilidades vigiadas, controladas. Como nos aponta Moreno (1999) a partir das análises realizadas sobre as brincadeiras dos meninos e das meninas,

As meninas têm liberdade para serem cozinheiras, cabeleireiras, fadas, madrinhas, mães que limpam seus filhos, enfermeiras, etc., e os meninos são livres para serem índios, ladrões de gado, bandidos, policiais, super-homens, tigres ferozes ou qualquer outro elemento da fauna agressiva. As manifestações espontâneas nas brincadeiras dos meninos costumam ser de caráter agressivo e no (sic) das meninas de caráter pacífico.

Isso se deve a quê? Se meninos e meninas tendem a identificar-se com os modelos vigentes em nossa sociedade e isso se manifesta no jogo, se os jogos são tão diferentes, é necessário admitir que existem modelos diferentes para uns e para outros no que concerne a essa característica (MORENO, 1999, p. 32).

Assim, retomamos o que foi apontado anteriormente por Osterne (2001, p.119) quanto ao fato de “os indivíduos transformam-se em homens e mulheres por intermédio das relações de gênero”, e da narrativa tradicional ressaltada por Connell (1995), pois a construção social é anterior à determinação do sexo biológico e, ao ser verificado, deve se acompanhar para que “siga-se o padrão” pensado, construído socialmente.

Assim, Moreno (1999, p. 68) ainda chama a atenção para a relação com a escola, uma vez que esta, “por seu caráter de instituição normativa, contribui de maneira sistemática para o desenvolvimento desses padrões de organização da conduta e das atividades de forma praticamente permanente”.

Auad (2002, p. 134) aponta também em relação

Ainda que a escola não seja a única instância de socialização, a maneira pela qual a “mistura” entre meninos e meninas se impõe na realidade escolar, sem reflexão pedagógica, continua a pesar previamente sobre o modo como a escola administra as relações entre os sexos e entre os gêneros, pois tal “mistura” não equivale ao ideal de co-educação. Para que este fosse levado a termo, a escola mista teria de ser questionada e analisada a partir das relações de gênero e das relações entre os sexos que estão em jogo cotidianamente.

Há que se destacar que, desta forma, a escola seria feminina, a partir de seus padrões e normas de comportamento para a passividade, e os meninos seriam vítimas desse ambiente não preparado para eles. (SILVA et al., 1999). Não se nega que os meninos detenham maior capacidade intelectual, mas a postura adotada prejudica o rendimento, enquanto as meninas, mesmo que não portadoras do mesmo potencial, por se mostrarem esforçadas, conseguiriam obter resultados positivos.

Essa temática tem sido estudada em vários países, principalmente da Europa e da Oceania, pois a mesma situação de fracasso de meninos frente aos resultados apresentados pelas meninas tem sido evidenciada nas estatísticas de países como Portugal, Espanha, Inglaterra, Austrália.

Entre os autores temos Epstein e colaboradoras (1998a) que justificam a situação no fato da perda masculina provocada pelos movimentos feministas, culpando-se, assim, as mulheres, mães e professoras, que feminilizaram o espaço escolar. Essa perda coloca o menino em posição de vítima.

Neste sentido, a tese da vitimização dos meninos, defendida por William Pollack (2000), evidencia que as razões estariam no papel que os garotos precisam desempenhar. Para tanto ele salienta a existência de um “código de meninos” que

coloca estes e os homens numa espécie de camisa-de-força sexual que constrange não apenas a eles, mas a todos, como seres humanos, tornando-nos estranhos uns aos outros e eventualmente a nós mesmos – ou, pelo menos, não tão fortemente ligados uns aos outros quanto gostaríamos de estar (POLLACK, 2000, p. 30).

Assim, havendo um padrão a ser seguido e adotado pelos meninos, apesar de ser díspar do que seria a sua natureza, os meninos se sentiriam fracassados, “losers”<sup>4</sup>. O autor ainda ressalta que

muitos educadores simplesmente rotulam os meninos como “bandidos”, apontando nossos filhos como a fonte de muitos dos problemas sérios que as meninas tiveram recentemente na escola. Assim, em vez de fazer o que for necessário para se voltarem aos comportamentos, preocupações e sonhos únicos dos meninos, há uma tendência, que prevalece nos estabelecimentos educacionais, de ignorar essas necessidades. Aos meninos é permitido, na verdade, “afundar ou nadar”. Quando entram em choque com professores, administradores ou outros estudantes, são quase sempre vistos como os encrenqueiros ou os causadores de problemas. Baseado no “mito do malefício, os meninos freqüentemente são vistos na escola como “pequenos (guiados pela testosterona) monstros”, cuja agressividade “deve ser controlada e disciplinada”, em vez de serem vistos como meninos pequenos e vulneráveis, que devem ser acolhidos e incentivados. Isso, é claro, torna mais difícil enxergarmos soluções criativas e úteis para ensiná-los (POLLACK, 2000, p. 279).

Assim, a escola não estaria preparada para os meninos e o trabalho pedagógico realizado implicaria em fracasso, pois, ao investirem sua energia em outras atividades que estariam voltadas para o exercício da masculinidade, os meninos teriam despendido o que seria investido nas atividades escolares. A partir dessa proposição, Pollack se mostra contrário às escolas mistas, posto que

Ao forçarmos a sua integração nos ambientes mistos que estão concentrados nas necessidades das meninas, negamos aos meninos qualquer tipo de ambiente onde haja laços só masculinos, a não ser o bando ao lado da diretoria da escola ou a cadeira de réu diante de um juiz, a caminho da cadeia. Pergunto-me o que nos impede de examinar alternativas de escolas exclusivamente masculinas para nossos filhos, ou de utilizar as lições que escolas masculinas nos dão para tornar nossas instituições mistas mais hospitaleiras para os garotos (POLLACK, 2000, p. 296).

O autor ainda aponta que

---

<sup>4</sup> Termo utilizado na literatura em língua inglesa como referência a fracassado, perdedor.

Ao tentarmos “masculinizar” nossas escolas mistas e fazer com que elas adquiram uma forma melhor para os meninos, será de grande ajuda olhar para o que as escolas masculinas fazem para ser bem-sucedidas. Sei que a maioria deles não irá para uma escola só de meninos, nem advogo que deveriam. Mas tendo tido a oportunidade de atuar como consultor de muitas escolas para meninos, através dos Estados Unidos, descobri que muitas delas, devido ao fato de serem especificamente criadas para meninos, fazem um bom trabalho ao criar um ambiente educacional no qual eles podem triunfar escolar e emocionalmente (POLLACK, 2000, p. 295).

O autor conclui seus estudos indicando que haveria a percepção, para muitos meninos, que o aluno aplicado não corresponde ao modelo de masculinidade heterossexual, podendo ser considerado como comportamento feminino ou homossexual o do menino que se mostra esforçado e inteligente na escola.

Partindo-se da concepção, o ambiente escolar dotado de regras e disciplinas seria difícil para o jovem, uma vez que traz nele a postura mais livre que a jovem, posto o que já está estabelecido em ambiente doméstico. Assim, poderíamos perceber o fenômeno de fracasso e evasão escolar dos jovens (ou trajetórias escolares com idas e vindas) também a partir da articulação dos significados atribuídos ao masculino e ao feminino no seu contato com os processos escolares na infância e o impacto desses significados na sua relação com a escola, no rendimento escolar.

Epstein e colaboradoras (1998) apontam que os discursos sobre o fracasso de meninos, no contexto inglês, concentram-se em três grandes paradigmas: “os pobres garotos”, “o fracasso da escola”, “garotos serão sempre garotos”, argumentos que, de certo modo, estão mais ou menos vinculados à tese da vitimização dos meninos.

Gilbert e Gilbert (1998, p. 5) em relação à tese da vitimização, apontam que

A diversidade e a diferença dentro e entre os grupos de garotos é raramente reconhecida ou endereçada, apesar do fato de um expressivo grupo de pesquisas na literatura indicar como as escolas servem a alguns grupos de garotos significativamente pior do que servem outros (...). As pesquisas também sugerem que enquanto alguns garotos podem estar em desvantagem na escola e alguns em dificuldade, há ainda muitos garotos que não estão, para os quais os processos competitivos de trabalho escolar estão indo bem. As recompensas para muitos desses meninos se tornam óbvias nos anos pós-escolarização, em termos de acesso a universidade, emprego e ganhos semanais

Entretanto, como tem sido apontado na literatura sobre gênero, os homens estariam passando por uma crise, mas essa não é nova, é decorrente das transformações sociais. Assim, teríamos que, “dentro da reestruturação do capitalismo, a ‘gaiola

patriarcal' foi perturbada pela crença de que os homens estão perdendo chão econômico para as mulheres" (MAHONY, 1998, p. 42).

Outro lado dessa relação foi apontado por Carvalho (2001b), uma vez que as constatações sobre o fracasso e o sucesso aparecem de forma diferente para meninos e meninas, tendendo-se, inclusive a não valorizar o sucesso das meninas.

Vivenciando intensamente uma feminilidade assentada na obediência às normas, na organização e na submissão, essas meninas falhavam, do ponto de vista das professoras, por não terem criatividade, voz própria, autonomia e, portanto, participarem pouco, não serem questionadoras, não terem papel de liderança no grupo.(CARVALHO, 2001b, p. 562)

Rosemberg (2001b), em seus apontamentos afirma que, de modo geral, os trabalhos brasileiros até então se concentravam em investigações sobre a condição feminina, sendo pouco freqüentes os que contemplam as relações de gênero na infância em suas intersecções com a educação, e, menos ainda os que se propunham a analisar a existência de masculinidades e feminilidades múltiplas no espaço escolar.

Complemento tal posição e reitero o apresentado anteriormente, pois são poucas as produções que tratam da questão do fracasso atravessado pela questão de gênero no que se refere a jovens homens. Um vazio maior se percebe quando se trata do Ensino Médio.

Portanto, trata-se de um campo ainda em construção, motivo pelo qual tive dificuldade em encontrar na literatura respaldo teórico e conceitual para a investigação.

Nesses termos, há que se analisar como se tem definido gênero, e as relações estabelecidas entre meninos e meninas no interior da escola, buscando compreender como elas se estabelecem.

### **3. A CONSTITUIÇÃO DO CENÁRIO: PISTAS E TRAJETÓRIAS**

#### **3.1 INFERÊNCIAS POSSÍVEIS: A PNAD COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DO ITINERÁRIO INVESTIGATIVO**

Nos últimos anos as informações estatísticas apresentadas nos Relatórios do Censo Escolar, da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD) e demais pesquisas apresentadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), têm apontado para informações que muito preocupam educadores, pesquisadores do campo da educação e dos que esta perpassam, tais como a sociologia e a psicologia, e a própria estrutura que teria como responsabilidade pensar e efetivar políticas e ações educacionais.

Para tratar de alguns desses pontos que atravessam e justificam essa investigação, propusemos o levantamento de alguns desses dados, para passarmos às questões de como o fracasso escolar, via fenômeno da evasão, é estabelecido na escola e sentido pelos sujeitos que se envolvem nesse processo.

As informações que configuram aqui constituíram fundamento para a investigação, pois possibilitaram discussões realizadas com os jovens, no interior da escola.

Optamos por adotar a apresentação dos dados partindo do ponto em que se percebe de fato a evasão escolar, o local no qual é percebida por todos. E isso só acontece quando traz influências sobre o plano econômico, ganhando, então, destaque na mídia, principalmente porque ao se relacionar com o aspecto da economia, com gasto de dinheiro público ou dinheiro público mal investido, com a não ocupação de postos de trabalho ou a não existência de trabalhadores qualificados e, conseqüente aumento no número de pessoas desempregadas, que ao estar relacionada à educação então seriam jovens desocupados. Desta forma, poderiam influir sobre o ponto da segurança. Ou seja, geraria um problema social.

Assim, ao trazer aqui as informações contidas nas Pesquisas Nacionais por Amostras de Domicílios (PNAD), procuramos dialogar com os dados sobre a

educação. Para tanto, no caso da PNAD, foram escolhidas os anos de 2004, 2005, 2006 e 2007.

Desta forma, trabalhamos com as informações apontadas a partir dos relatórios da PNAD, realizando inferências, considerando a situação de fracasso dos meninos sempre apontada principalmente nos anos de 2006 e 2007.

Sobre a PNAD, temos que ela é instrumento de pesquisa adotado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), um

sistema de pesquisas domiciliares, implantado progressivamente no Brasil a partir de 1967, com a criação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, tem como finalidade a produção de informações básicas para o estudo do desenvolvimento socioeconômico do País.

Trata-se de um sistema de pesquisas por amostra de domicílios que, por ter propósitos múltiplos, investiga diversas características socioeconômicas, umas de caráter permanente nas pesquisas, como as características gerais da população, educação, trabalho, rendimento e habitação, e outras com periodicidade variável, como as características sobre migração, fecundidade, nupcialidade, saúde, nutrição e outros temas que são incluídos no sistema de acordo com as necessidades de informação para o País. (PNAD – IBGE, 2004, p.10)

No ano de 2004 a PNAD alcançou a cobertura completa no território brasileiro e, em relação a crianças e adolescentes, investigou características quanto à educação em relação aos fatores que favoreciam o aproveitamento do ensino bem como a as razões que motivavam ou impediam esses sujeitos de freqüentarem a escola.

Em termos educacionais, verificou-se que, embora tenha havido aumento no nível de escolarização de crianças e adolescentes ao longo da década em questão, sendo adotada a faixa etária de 0 a 17 anos, um número significativo desses sujeitos não estariam freqüentando a escola, como pode ser visto a seguir, na Tabela 1:

Tabela 1 – Percentual de pessoas que não freqüentavam creche ou escola – população de 0 a 17 anos de idade, por grupos de idade e sexo - PNAD 2004

Grupos de Idade	Brasil	Homens	Mulheres
0 a 3 anos	86,6	86,8	86,4
4 a 17 anos	11,9	12,4	11,3
4 a 6 anos	29,5	30,5	28,4
7 a 14 anos	2,9	3,2	2,6
15 a 17 anos	18,1	18,7	17,5

Fonte: IBGE, PNAD – 2004.

As informações revelaram que a escolarização feminina era maior que a masculina, no grupo de faixa etária de 15 a 17 anos, o que seria nosso recorte investigativo, uma vez que corresponde à faixa considerada regular para a freqüência ao Ensino

Médio. A única exceção foi a região Norte, que apresentou uma diferença de um ponto percentual, com uma taxa de escolarização maior para os homens.

A freqüência foi relacionada com a faixa de rendimento *per capita*, nos extratos mais baixos, até  $\frac{1}{4}$  do salário mínimo a porcentagem dos sujeitos que não freqüentava era a maior e se reduzia à medida que a faixa de rendimento considerada era maior. Ou seja, pode se inferir que o fator econômico ainda é um determinante no acesso à escola, seja por dificuldades em relação a distância, seja pela necessidade de assumir outras funções junto à família. Esses motivos poderão ser verificados adiante, quando traremos alguns motivos apresentados para a não freqüência à escola.

Os dados que trataram da relação entre rendimento e freqüência para jovens de 15 a 17 anos apontaram que as maiores taxas de não freqüência estão entre os que declararam não possuir rendimento e os que apresentaram rendimento de até  $\frac{1}{4}$  de salário mínimo, respectivamente, 35,2 % e 27%.

Ainda foi indicado que dentre as crianças e adolescentes que freqüentavam a escola, a maioria estava matriculada na escola pública, sendo 72,5% na pré-escola, 88,2% no Ensino Fundamental e 70, 5% no Ensino Médio (PNAD, 2004), o papel importante que ela deveria assumir como espaço de educação formal. Assim, há uma necessidade de repensar as ações para garantir que os sujeitos que se encontram afastados e se encontram na idade própria para cursarem as etapas da Educação Básica, encontrem condições de acessá-la.

Quanto às razões apontadas para a não freqüência à escola, temos que elas podem ser de diversas ordens, inclusive relacionado com o fato de as crianças e adolescentes se envolverem na realização de tarefas domésticas ou começarem a trabalhar precocemente, ou por não terem condições de acesso à escola, devido à inexistência de escolas próximas à residência, ou à falta de vagas ou de transporte escolar. (PNAD, 2004).

Entre aqueles que estariam na idade própria para cursar o Ensino Médio os motivos apresentados eram os seguintes:

No grupo etário de 15 a 17 anos, a proporção de pessoas que não freqüentavam escola para ajudar nos afazeres domésticos, trabalhar ou procurar trabalhar alcançou 20,1%(...)

Por outro lado, a inexistência de escola ou creche perto de casa, falta de vaga ou de transporte escolar como motivo para não freqüentar escola ou

creche apresentou percentual decrescente com o aumento da idade. Esse motivo foi indicado por 5,3% do contingente de 15 a 17 anos de idade (...) (PNAD, 2004, p.12)

Também foi apresentado que 45,6% dos jovens, de 15 a 17 anos, não freqüentariam a escola por vontade própria ou da família e ainda por considerarem que alcançaram o desejado, que a etapa que alcançaram é o bastante.

No entanto, essa vontade própria não aprofunda a discussão do que implicaria a vontade de alguém abandonar os estudos. O que levaria um jovem a deixar de freqüentar a escola por não querer, ou o que faria uma família a não ter mais interesse que seus filhos freqüentassem a escola?

Se dialogarmos com a base teórica, que aponta o surgimento e a reprodução da idéia da escola como possibilidade única de ascensão social para os provenientes das camadas populares, haveria aí então um desencanto? Uma quebra da mística em torno da idéia de escolarização? E a escola, estaria em crise e deixando de cumprir a sua função?

Ao discutir a função da escola e esse momento de crise, Flecha e Tortajada (2000, p. 28) apontam que

A sociedade industrial postulava a idéia do capital humano e dotava à escola o papel de educar nos valores hegemônicos e transmitir conhecimentos. Quando esse papel é transformado “o equilíbrio do sistema escolar corre perigo”. Os argumentos que sustentam a crise escolar são os diversos:

- *A escola não forma para o trabalho*: existe um forte discurso social que considera que os objetivos da escola fracassaram, já que ela não forma para o acesso ao mercado de trabalho. Esse discurso em parte é falacioso, pois tanto quantitativamente como qualitativamente está demonstrado que a posse de títulos e estudos são chave para alguém não ser excluído do mercado de trabalho. Por outro lado, a escola, prospectivamente, não pode prever quais serão as ocupações que as pessoas realizarão, uma vez que continuamente estão sendo geradas novas profissões, além de já não termos uma única ocupação ao longo de nossa vida profissional.
- *O fracasso e o abandono escolares* – os índices do fracasso escolar aumentaram na última década. Este é um dos principais motivos que levaram à deslegitimação da escola, culpando os meninos e meninas, as famílias, o meio, o sistema, etc. Embora esses discursos estejam profundamente arraigados, finalmente se está analisando que papel tais processos desempenham na escola e em que contribuem para o fracasso.
- O fracasso das formas educativas – o debate sobre a LOGSE (Lei de Ordenamento Geral do Sistema Educacional Espanhol) está sendo centrado em se foi baixado ou não o nível; ninguém, sequer os que planejaram a reforma, diz que o tenha aumentado e menos ainda que o

tenha feito suficientemente para enfrentar os desafios da sociedade informacional. Quem dá essa desculpa deveria dizer-nos onde as orientações da reforma deram resultado e se contribuíram para superar o fracasso escolar, aumentando a aprendizagem dos setores mais desfavorecidos.

Assim, poderíamos considerar que os motivos apresentados poderiam se relacionar às explicações apontadas acima, o que implica a necessidade de refletir sobre tal situação, propondo formas de revertê-la. Embora, os autores discutam a partir de sua realidade, temos que a exclusão escolar, pela via do não acesso ou do fracasso escolar, como repetência ou evasão, não é uma questão pontual. Mas tem se configurado como um problema a ser enfrentado mundialmente.

A PNAD de 2005 apresenta informações relativas ao percentual de pessoas residentes, com atenção para o grupo de até 25 anos, com acompanhamento no período de 1981 a 2005, o que pode ser verificado na tabela 2.

Tabela 2 – Percentual de pessoas com menos de 25 anos residentes, por grupo de idades – Brasil – 1981 a 2005

Grupos de idade	1981	1988	1992	1998	2001	2005
Total	58,2	56,1	52,8	49,5	48,1	7,9
0 a 4 anos	13,4	12,4	10,6	9,5	9,2	9,1
5 a 9 anos	12,4	12,5	11,5	9,8	9,5	9,3
10 a 14 anos	11,9	11,4	11,7	10,7	9,8	9,3
15 a 19 anos	11,4	10,3	10,2	10,7	10,3	9,6
20 a 24 anos	9,1	9,5	8,9	8,8	9,3	9,4

Fonte: IBGE/PNAD – 2005.

Neste ano, foi relatado que, entre a população com idade entre 5 e 17 anos, 8,8% não freqüentavam escola, e que, para o grupo de jovens, na faixa de 15 a 17 anos, 18,3% dos sujeitos não freqüentavam. As diferenças ficaram por conta ainda dos aspectos regionais, onde a região Norte assinalou a menor taxa de freqüência. O recorte por idade pode ser visto na figura 3, a seguir:

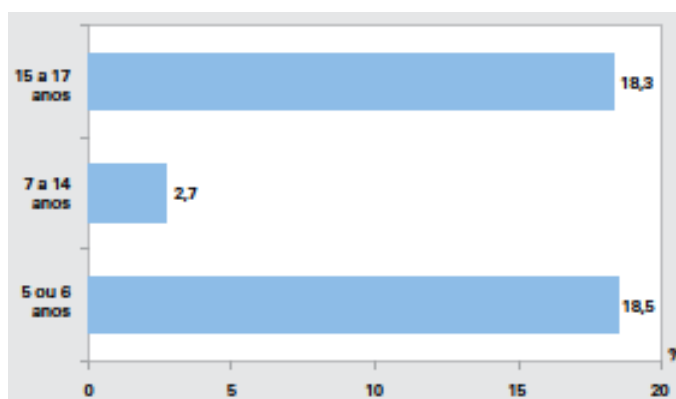


Figura 3 – Percentual de pessoas de 5 a 17 anos que não freqüentavam à escola – Brasil – 2005. Fonte: IBGE/PNAD – 2005.

Quanto aos níveis de escolarização, as mulheres se mantiveram com níveis mais elevados que os homens, bem como, se considerarmos o recorte por sexo no item de não-freqüência, temos, para o grupo de pessoas de 5 a 17 anos, um percentual de 9,1% para os homens, enquanto 8,4% das mulheres não freqüentavam. No grupo de 15 a 17 anos, os percentuais apresentaram um ponto de diferença entre mulheres e homens, sendo, respectivamente, 17,8% e 18,8%.

Entre os que tinham entre 5 e 17 anos e freqüentavam a escola, a maioria ainda era atendida pela rede pública de ensino (80,8%), entretanto, em relação ao nível atendido, temos: 25,9% dos estudantes do ensino superior, 85,6% do médio, 89,2% do fundamental e 76,3% do pré-escolar.

Os relatórios registram que o nível da taxa de analfabetismo tem sido reduzido à medida que se tem evoluído a escolarização. Assim, a taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais ficou em 11,1%

Em relação ao recorte por sexo, os dados apontaram distanciamento entre as taxas de analfabetismo para homens e mulheres, em todas as situações, sendo para os que tinham idade entre 10 a 14 anos de idade uma taxa de 4,6% para os meninos e 2,1% para as meninas. Para aqueles que tinham 10 anos ou mais de idade, as taxas de analfabetismo masculino e feminino estavam mais próximas, sendo 10,5% para os homens e 9,9% para as mulheres. Apenas nas faixas etárias mais elevadas a taxa de analfabetismo feminino ultrapassa o masculino.

Em relação ao nível de escolarização para pessoas com mais de 10 anos que concluíram o Ensino Médio ou equivalente, o índice ficou em 27,2%, com um crescimento sobre o apresentado em 2004 (26,0%). Nesta situação, as mulheres apresentaram o índice de 28,9%, o que foi maior que o apresentado pelos homens (25,5%).

Acrescenta-se, ainda, que, ao se tomar o grupo das mulheres ocupadas, 41,5% dos casos apresentaram 11 ou mais anos de estudo. Em contraste, os homens apresentaram um índice 10,5% inferior.

O relatório indica como justificativa o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, o que as impulsionaria a ampliar o nível de instrução. Esse pensamento aponta para uma idéia questionável de que os homens não estariam enfrentando problemas em

encontrar ou se manter nos postos de trabalho quando não apresentam escolarização à altura daquela que as mulheres estão apresentando.

Quanto ao número médio de anos de estudo, a figura 4 evidencia que, de uma forma geral, as mulheres apresentaram maior quantidade de anos de estudo em relação aos homens, com exceção dos grupos de maior idade.

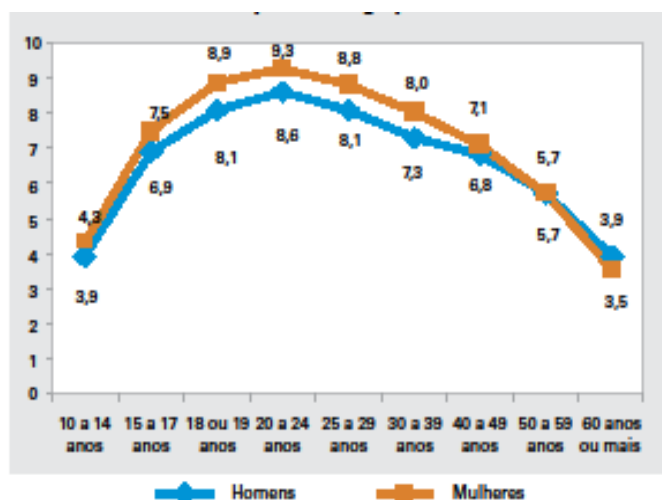


Figura 4 – Número médio de anos de estudo para pessoas com mais de 10 anos de idade por sexo – Brasil – 2005.

Fonte: IBGE/PNAD – 2005

Outro aspecto que o relatório da PNAD do ano de 2005 apresenta é em relação ao número de crianças e jovens ocupados: em relação ao ano de 2004, houve um crescimento, passando de 11,8% para 12,2%. No grupo de jovens de 15 a 17 anos de idade, entretanto, apresentou uma leve redução, de 31,1% para 30,8%. Destes, 33,0% do contingente de 15 a 17 anos de idade atuavam sem contrapartida de remuneração, e 27,3% eram não-remunerados, 5,4% trabalhavam na produção para o próprio consumo e 0,3% trabalhavam na construção para o próprio uso.

Fazendo o recorte por sexo, temos que em relação ao nível da ocupação, o grupo masculino permaneceu com o índice maior que o apresentado pelo grupo feminino, em todos os grupos de idade de 5 a 17 anos de idade, 15,6%, enquanto o índice feminino foi de 8,6%.

Quanto ao relatório de 2006, registrou-se a ampliação em 0,2 ano o número médio de anos de estudo para pessoas com 15 anos de idade ou mais e também no nível de escolarização, sendo para os jovens de 15 a 17 anos um aumento de 0,5%, o que é positivo, haja vista que, no ano de 2004, houve um declínio em relação ao ano

anterior. No entanto, há que se ter cuidado com os dados apresentados, pois, embora tenhamos um percentual de 82% de jovens freqüentando à escola, isso não indica que eles estão freqüentando a etapa considerada a adequada. Atentando-se para a freqüência líquida, tivemos que apenas 48% dos jovens com idade entre 15 e 17 anos estavam matriculados no Ensino Médio. Quanto aos jovens de 18 a 24 anos, 12,7% estavam freqüentando o Ensino Fundamental, e 43,8%, o Ensino Médio. Assim, em uma conferência superficial, os dados estariam camuflando uma situação que é urgente, principalmente se considerarmos o disposto na LDB nº 9.394/96, quanto à expansão progressiva do Ensino Médio. Enquanto registra-se que estamos próximos da universalização da etapa escolar obrigatória, há um longo caminho a ser trilhado quando se refere à etapa final.

Enquanto no ano de 2005, registrou-se o número de 43,4% de jovens que trabalhavam nem estudavam, no ano de 2006 houve um acréscimo em relação ao ano de 2005 de jovens que freqüentavam o Ensino Médio (de 27% para 35%). E, os jovens com idade entre 18 e 24 anos apresentaram um índice de 31,7% de freqüência à escola.

No ano de 2006, ainda foi evidenciada maior taxa de escolarização feminina em relação à masculina: para as mulheres com idade escolar de 5 a 17 anos de idade, a taxa de freqüência registrada foi de 92,4% e, para os homens, 91,9%.

Quanto à taxa de analfabetismo, apesar de ter apresentado um decréscimo, verificou-se que, nos grupos com 10 anos ou mais de idade, os homens apresentaram 9,9% enquanto a taxa feminina foi de 9,3%.

No ano de 2006, foi considerada também a taxa de analfabetismo funcional e, neste caso, os homens também apresentaram indicadores superiores aos femininos: de 24,7% e 22,7%, respectivamente.

Quanto à escolarização, a PNAD 2006 ainda salientou que enquanto aproximadamente 1/3 das mulheres em idade ativa havia concluído o Ensino Médio ou equivalente, entre os homens, a proporção foi de 26,9%.

Em relação àqueles que estavam ocupados, os homens apresentavam uma taxa de 90,3% com, pelo menos, um ano de estudo concluído e as mulheres, 92,9%. Essa diferença é acrescida nos casos dos que já concluíram: 43,5% das mulheres já

concluíram o Ensino Médio ou equivalente, e apenas 1/3 dos homens estava na mesma situação.

Em se tratando da ocupação de crianças e jovens, o nível de ocupação dos meninos foi superior ao das meninas. Para estas, 8,3% e, para os meninos, 14,5%. Há que se frisar que o rendimento médio *per capita* nos domicílios das crianças e dos jovens que estão ocupados foi de, aproximadamente, R\$ 280,00.

No ano de 2007, a PNAD trouxe uma análise sobre Juventude e Educação, que nos permitiu visualizar algumas informações que nos colocam de frente para uma situação que requer urgência para solucionar.

Os dados apontam que o Brasil tem 50,2 milhões de jovens, com idade entre 15 a 29 anos, representando, assim, 26,4% da população, o que evidencia uma perda relativa da importância que, em 1980, era de 29%, mas que há previsão de decréscimo: em 2010, passará a representar 26% e, em 2050, 19,1%. A Tabela 3, a seguir, evidencia o percentual de jovens por faixa etária.

Tabela 3 – Percentual de jovens por faixa etária – Brasil - 2007

<b>Faixa etária</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>
15 a 29 anos	63,8%	61,4%
16 a 17 anos	9,6%	9,4%
18 a 24 anos	38,4%	35,6%
25 a 29 anos	15,8%	16,3%

Fonte: IBGE/PNAD, 2007

Em relação à escolarização, para os jovens na faixa etária de 15 a 17 anos de idade, as informações dão conta de que apenas 48% dos jovens freqüentavam o Ensino Médio, 44% não haviam concluído o Ensino Fundamental e 18% estavam fora da escola; 1,7% eram analfabetos. A seguir, apresentamos a Figura 5, na qual é feito um acompanhamento da taxa de escolarização no período de 1992 a 2007.

<b>Faixa etária</b>	<b>1992</b>	<b>1993</b>	<b>1995</b>	<b>1996</b>	<b>1997</b>	<b>1998</b>	<b>1999</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>
0 a 3 anos	...	...	7,6	7,4	8,07	8,7	9,2	10,6	11,7	11,7	13,4	13,0	15,5	17,1
4 a 6 anos	35,8	38,5	53,5	53,8	56,31	57,9	60,2	65,6	67,0	68,4	70,5	72,0	76,0	77,6
7 a 14 anos	86,6	88,6	90,2	91,2	93,02	94,7	95,7	96,5	96,9	97,2	97,1	97,3	97,7	97,6
15 a 17 anos	59,7	61,9	66,6	69,4	73,28	76,5	78,5	81,1	81,5	82,4	81,9	81,7	82,2	82,1
18 a 24 anos	22,6	24,9	27,1	28,4	29,40	32,1	33,9	34,0	33,9	34,0	32,2	31,6	31,7	30,9

Figura 5 - Taxa de escolarização, por faixa etária. Brasil 1992-2007.

Fonte: Microdados PNAD 2007 (IBGE)

Em termos gerais, o número médio de anos de estudo permanece no mesmo patamar: enquanto os jovens entre 18 a 24 anos de idade possuem, em média 9,1 anos de estudo, o grupo acima de 30 anos possui 2,6 anos a menos.

O relatório ainda evidenciou redução no hiato escolar entre os jovens com idades entre 15 e 17 anos, passando de 4 anos para 2,8 anos. Esse dado destaca que os jovens enfrentam problemas para concluírem o Ensino Médio na idade considerada adequada e permite inferir que entre as dificuldades enfrentadas estariam a reprovação e a evasão.

Em relação ao ano de 2006, houve uma queda também na taxa de escolarização de jovens de 15 a 17 anos de idade. Entretanto, a taxa de frequência líquida apresentou crescimento em relação ao ano de 2006. A Figura 6 permite visualizar o crescimento da frequência líquida no período de 1992 a 2007.

Nível/Modalidade de Ensino	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Educação Infantil (0 a 6 anos)	13,8	14,8	25,1	25,1	26,6	27,0	28,2	31,2	32,7	33,8	35,6	36,1	37,9	36,4
Ensino Fundamental (7 a 14 anos)	81,3	82,9	85,4	86,5	88,5	90,9	92,3	93,1	93,7	93,8	93,8	94,4	94,8	94,6
Ensino Médio (15 a 17 anos)	18,2	18,9	22,1	24,1	26,6	29,9	32,7	36,9	40,7	43,1	44,4	45,3	47,4	48,0
Ensino Superior (18 a 24 anos)	4,6	4,8	5,8	5,8	6,2	6,8	7,4	8,9	9,7	10,6	10,5	11,2	12,4	13,0

Figura 6 – Taxa de frequência líquida - Brasil – 1992 a 2007

Fonte: Microdados PNAD (IBGE) – 2007

Embora, como já apontamos, as altas taxas de escolarização encubram a existência de distorção idade-série, a taxa de frequência líquida permite visualizar que tem havido um crescimento contínuo no Ensino Médio, o que pode ser por influência da ampliação nos índices de aprovação no Ensino Fundamental, cujos alunos ingressam no Ensino Médio.

O documento ainda salienta, em relação à questão do sexo, que as mulheres continuam com as taxas de escolarização e de frequência líquida maiores que as apresentadas pelos homens. (PNAD, 2007)

No Ensino Médio, elas apresentam 53,8% de taxa de frequência líquida enquanto essa taxa é de 42,4% para os homens. Embora tenha sido registrada melhora no índice, essa ainda é uma questão pendente, posto que o ingresso de meninos no Ensino Fundamental é superior ao de meninas. Dados já questionados por Carvalho em 2001.

Entre os jovens com idade entre 18 e 24 anos de idade, 31% freqüentavam a escola, entretanto, apenas 13% estavam no ensino superior, considerando esta etapa como a ideal para a faixa etária e, ainda registrou-se que 2,4% eram analfabetos.

Em relação à atividade dos jovens, o relatório expõe que no ano de 2007, para o grupo com idade entre 16 e 17 anos, a taxa era de 45,3% de jovens; para o grupo com idade entre 18 e 24 anos, de 74,2% e, para o grupo com idade entre 25 e 29 anos, de 82,6%. E, ainda, que 43,9% do grupo de 18 a 24 anos de idade apresentavam carteira assinada, enquanto no grupo de 25 a 29 anos de idade essa taxa era de 46,7%, e que 63% dos jovens estavam desempregados.

A figura 7, a seguir, mostra a ocupação dos jovens. Há que se evidenciar que, antes dos 18 anos, 11,4% dos homens abandonam os estudos para trabalhar enquanto 5% das mulheres o fazem. E isso é ampliado, na faixa de 18 a 24 anos, para 56,3% dos homens contra 36,3% das mulheres. Retomando a exposição de que a freqüência líquida no Ensino Médio foi de 48% e de que 44% dos jovens não concluíram o Ensino Médio, esses dados permitem inferir que a história de fracasso escolar entre meninos tem sido mais severa, uma vez que é possível que esses rapazes possam não ter alcançado ou ter abandonado essa etapa.

<b>Faixa Etária</b>	<b>Só Trabalha</b>	<b>Trabalha e Estuda</b>	<b>Só Estuda</b>	<b>Não Trabalha nem Estuda</b>
<b>Homens</b>				
15 a 17 anos	11,4	26,4	54,7	7,4
18 a 24 anos	56,3	17,5	12,1	13,9
25 a 29 anos	78,6	8,7	2,2	10,3
<b>Mulheres</b>				
15 a 17 anos	5	17	65,9	12
18 a 24 anos	36,3	14,9	16,5	32,1
25 a 29 anos	53,7	8,9	4,4	32,8

Figura 7 – Condição de atividade e educação, por sexo e faixa etária – Brasil 2007  
Fonte: Microdados PNAD 2007 (IBGE)

A partir dos dados aqui expostos, há que se considerar que, ao longo dos últimos anos, de um modo geral, sensíveis mudanças estão ocorrendo, inclusive no plano de incentivos. A aprovação do FUNDEB permite vislumbrar que, no prazo previsto para que ele alcance sua totalidade, sejam corrigidas as distorções, via melhoria da infra-estrutura das escolas, ampliação das vagas e promoção de espaços que sejam favoráveis à presença do jovem e valorização docente.

Em análise deste assunto, Castro (2007, p. 16) infere, a partir da estagnação dos indicadores de fluxo, que

os limites de uma estrutura de incentivo baseada exclusivamente no quantitativo de matrículas;

Esta constatação deve ser devidamente considerada na implementação do FUNDEB, a partir deste ano, e na revisão dos mecanismos de transferência voluntária do MEC. Uma idéia a ser explorada seria a de atrelar a alocação mínima aceitável por aluno a indicadores de eficiência como aprovação, conclusão e desempenho, considerando, para não gerar distorções, não apenas o valor do indicador, mas, também, a sua evolução ao longo do tempo.

Entretanto, é preciso precaução quanto ao estabelecimento de tais indicadores para que eles também não se proponham a afirmar que, apesar dos incentivos, os resultados não estão melhorando e, mais uma vez, considerar que o fracasso é daquele que ocupa as carteiras das escolas, do jovem aluno que não demonstra interesse. Instrumentos de avaliação descontextualizados e mecanismos para forçar indicadores de aprovação, condicionado ao recurso, não contribuem para a elevação da qualidade de ensino, antes, tendem a gerar mais tensões e resistências. Exemplo é a promoção automática, que, ao ser mal orientada, criou para os alunos e professores uma situação que só poderá ser superada a longo prazo.

A questão do gênero é incisiva na quanto ao acesso à escola. Na PNAD 2007, as mulheres sempre apresentaram as melhores taxas que os homens em relação ao acesso ao Ensino Médio e à conclusão dele, apesar de se apresentarem em maior número de matrículas no Ensino Fundamental, conforme dados do Censo Escolar nos anos de 2006 e 2007. Além disso, a taxa de evasão, na rede estadual, fica em torno de 56% para os meninos e 44% para as meninas.

### 3.2 O CENÁRIO: A ESCOLHA DOS ELEMENTOS

Para a realização desta investigação, consideramos que assim como nos propõe Minayo (1993, p.23), deveríamos perceber que a pesquisa seria entendida como “[...] uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados”. Por isso, para a

descoberta de respostas à questão que havíamos apontado como objetivo, precisaríamos de definir a nossa caminhada; entretanto, sem abrir mão das possíveis idas e vindas, no (re) desenho dos itinerários, haja vista que nosso *lócus* era uma escola, inserida em uma dinâmica social, constituída por pessoas: alunos, docentes, técnicos, e, portanto, na qual a imprevisibilidade das ações é uma possibilidade.

Como a pesquisa em educação tem um sempre caráter social, por ser uma forma de buscar informações, alternativas, reflexões para um determinado problema, realizamos nossa investigação tentando encontrar respostas sobre o significado do fracasso escolar para os alunos jovens do sexo masculino e como que estavam relacionados com a constituição de suas masculinidades.

Para tanto optamos por realizar uma pesquisa de cunho qualitativo, posto que:

Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1999, p.21)

Ainda, o levantamento bibliográfico, a realização de entrevistas e do grupo focal com a análise das narrativas dos jovens evidenciou a perspectiva exploratória deste estudo.

Entretanto, embora o estudo tenha o cunho qualitativo, frisamos a liberdade de nos valer de aspectos quantitativos nas situações em que tais informações se mostraram necessárias.

Neste sentido, buscamos os relatórios da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), nos anos de 2004 a 2007, os cadernos especiais sobre Educação dos anos 2004 e 2006, e o caderno sobre Juventude do ano de 2007, que ofereceram muitos dados para a configuração do panorama da Educação e Escolarização no Brasil, com o recorte para o estado do Espírito Santo.

Também levantamos e analisamos índices e taxas divulgadas pelo Censo Escolar, nas edições de 2006 e 2007, que evidenciavam a questão da evasão dos jovens, dados esses, mais recentes. As informações quanto à movimentação escolar e sobre o ano de 2008 ainda não estavam disponibilizadas, pois o documento estava em finalização.

No entanto, em relação ao ano de 2008, período em que realizamos o estudo na escola, adotamos os dados da própria instituição. O que caracteriza, portanto, um recorte local. As informações versaram sobre a movimentação de alunos no referido ano.

Partindo desses dados, a investigação foi sendo configurada, uma vez que constituímos informações que sustentavam nossa problematização. E, assim, passamos ao que consideramos uma etapa fundamental à pesquisa, que seria a captação das/nas falas dos sujeitos de como eles se percebiam na escola e como se constituíram as suas trajetórias de evasão e retorno ou não. E, ainda, de quais eram os significados que eles atribuíram a esse acontecimento em suas vidas.

O recorte quanto à faixa etária tanto nas informações estatísticas quanto na escolha dos sujeitos foi de 17 a 24 anos, haja vista a faixa etária considerada para cursar o Ensino Médio (15 a 19 anos) e a margem de um mínimo de dois anos pensando nos casos em que poderia ter ocorrido repetência anterior, um período entre a evasão e o retorno (no caso dos que evadiram e retornaram) e, de afastamento da escola, de três anos. Entretanto, em algumas informações da PNAD ou do Censo Escolar, não foi possível considerar especificamente a faixa proposta, pois os grupos etários em determinadas situações extrapolaram a faixa etária escolhida com a inclusão de grupos com mais ou menos idade ou, no caso do Censo Escolar, havia no relatório apenas informações cujo agrupamento era por série ou etapa da educação básica. Nestes casos, buscamos as faixas etárias mais próximas.

Tratamos, a seguir, do espaço em que realizamos a investigação bem como dos sujeitos que nos possibilitaram desvelar um pouco da situação que problematizamos.

### **3.2.1 A escola: escolher e conhecer o espaço**

Partindo do expressado por Sá (1998, p.24) de que “não podemos falar em representação de alguma coisa sem especificar o sujeito- a população ou conjunto social- que mantém tal representação”, o entendimento de que o meio em que tais

sujeitos se encontram contribui para a construção das suas concepções. Neste sentido, como a pesquisa se desenvolveu em âmbito escolar sobre questões relacionadas ao processo de escolarização, aos itinerários que os rapazes têm percorrido em relação ao Ensino Médio, consideramos importante trazer um pouco sobre a escola na qual nos inserimos no período de julho de 2008 a fevereiro de 2009.

Inicialmente, a opção por realizar o estudo no município de Cariacica estava baseada em razões pessoais, pelo fato de, como salientado, ser onde resido e onde tenho vivido e convivido durante muitos anos da minha vida, e de ser um município onde há poucas pesquisas no campo da educação desenvolvidas.

Este estudo, realizado em tal município, não apenas seria a constituição do resultado de um trabalho de mestrado, mas também se constituiria como uma possibilidade de contribuir para o desenvolvimento de ações que tenham como objetivo a redução da evasão, a promoção de ações educacionais, que elevem tanto o nível de escolaridade dos sujeitos que ali residem, com potencial para melhoria das condições de ocupação de postos de trabalho, redução do número de meninos e meninas que se envolvem em situação de risco social e, principalmente, aumento da auto-estima dos jovens que tentam concluir seus estudos, inclusive com sonhos de não apenas concluir a educação básica, mas também ingressar no ensino superior.

Há que ser salientada, ainda, a relação com a minha atuação profissional. A minha atividade como pedagoga, no Instituto Federal do Espírito Santo, permitiu-me refletir sobre aquilo que durante muitos anos eu vi e vivi quando não constituía essa instituição: que muitos jovens, que buscavam uma formação profissional de qualidade, realizavam as provas do processo seletivo, tendo em vista a aprovação no concurso e a oportunidade de estudar na outrora “Escola Técnica”; o que indicava que sairiam dali com emprego praticamente garantido. No entanto, tal aprovação era quase um sonho distante de se realizar, pois a disputa era elevada, uma vez que durante muitos anos apenas a escola sediada em Vitória ofertava vagas para o “Segundo Grau Profissionalizante”. E depois, em 1998, com a dissociação compulsória entre educação profissional e educação básica, apenas essa Unidade da Escola Técnica contava com oferta de vagas para o Ensino Médio.

Até o ano de 2001, havia, na região da Grande Vitória, apenas uma unidade do Centro Federal Educação Tecnológica do Espírito Santo, como a Escola Técnica Federal do Espírito Santo passou a ser denominada a partir de 1999. A partir deste ano, entrou em funcionamento a Unidade Serra, com a oferta de Educação Profissional, apenas com vagas para a formação em cursos técnicos.

No ano de 2006, tiveram início as atividades na Unidade Cariacica; inicialmente, apenas com a formação profissional e, no ano de 2007, com a integração ao Ensino Médio. Tal atividade havia sido iniciada na Unidade Vitória no ano de 2006, a partir do estabelecido no Decreto nº 5.154/2004.

A expansão da rede, com a implantação de uma unidade no município de Cariacica representou, em nível pessoal, a possibilidade de ver que era possível por parte da instituição a qual eu agora constituía contribuir para o atendimento às necessidades locais em relação à educação dos jovens que residiam nesta cidade. Uma oportunidade para cursarem o Ensino Médio, para obterem formação profissional e ampliar as condições para serem empregados.

Neste sentido, conhecer os sujeitos que faziam parte do Ensino Médio em uma escola neste município poderia contribuir para constituir ações para a instituição que nos aproximem das necessidades que os jovens da região apresentam, construindo uma instituição que lhes seja acessível e, mais que isso, que ofereça condições de permanência e conclusão de curso.

A escolha do município de Cariacica, ainda, baseou-se em informações estatísticas quanto à educação. Assim, ressaltamos o disposto no relatório de Desenvolvimento Social dos Municípios do Espírito Santo, de 2004, o qual destaca que Cariacica é um dos municípios da Grande Vitória que apresentou o menor índice de desenvolvimento da educação (0,7479) e o menor nível de crescimento do índice de desenvolvimento social no período 1990-2000 (de 0,5902 para 0,6428). Acrescenta-se a isso o fato de, no ano de 2008, ter 12.112 matrículas, ocupando, desta forma, a segunda posição quanto ao número de matrículas no Ensino Médio, da rede estadual de ensino.

A opção por realizar a investigação em uma escola pública do sistema estadual de ensino deveu-se ao fato de a rede pública ter a maior estrutura na oferta do Ensino

Médio, com 84,6% das matrículas e ser o que, de acordo com a LDB nº 9.394/96, tem como prioridade a oferta do Ensino Médio.

Assim, escolhemos uma escola do sistema estadual de ensino, localizada no Bairro de Campo Grande, no município de Cariacica, Espírito Santo.

Inicialmente, quando apresentamos o projeto de pesquisa, a adoção da escola foi baseada nas informações que tínhamos à época, posto que, no ano de 2005, detinha o maior número de matrículas dentre as escolas do município de Cariacica, com um total de 1992 alunos. E, em relação às evasões neste ano, a escola havia apresentado na primeira série: 289, na segunda série: 102, na terceira série: 80, com um total de 471 de alunos que abandonaram a escola, de acordo com relatório cedido pelo setor de estatística da Secretaria de Estado da Educação, o que indicou uma taxa de evasão de 23,64%. As informações do ano de 2007 apontaram para uma redução no número de matrículas e no de alunos evadidos, porém a escola ainda detinha o maior número de alunos, embora não apresentasse mais o maior número de alunos evadidos.

Outro aspecto que contribuiu para a escolha da escola foi o fato situar-se em um bairro considerado centro comercial do município. E, ainda, por ter a característica de atender a um número considerável de alunos residentes em bairros vizinhos, pois é um local de fácil acesso nos casos de dependência ou não de transporte dentro do município.

Isso foi possível verificar quando realizamos o levantamento dos sujeitos, pois poucos residiam no próprio bairro onde a escola se localiza. Além disso, a localização também era favorável aos alunos que voltavam do trabalho e, depois dali, iriam para casa. Em alguns casos, o aluno optara por frequentar essa escola, pois não teria como chegar em tempo em uma escola mais próxima de sua residência.

A primeira visita à escola para solicitar a permissão para a realização do estudo foi também o primeiro encontro com a escola. Embora resida em um bairro no entorno da escola, nunca havia adentrado seu espaço. Levamos o documento de solicitação de autorização para a Diretora, com quem conversamos e explicamos a proposta da investigação.

A entrada da escola é marcada por um longo pedaço murado e gradeado. A edificação, apesar de antiga, traz marcas de transformações e readaptações. O estacionamento fica no terreno pertencente ao seu espaço. Atravessamos dois portões para ter acesso ao seu interior. Passando pelo primeiro, atravessamos o estacionamento para ter acesso ao segundo, o qual dá acesso às salas de aulas e ao setor administrativo e pedagógico.

Atravessando o *hall* de entrada, temos, logo à esquerda, a biblioteca, uma pequena sala na qual encontramos livros didáticos, jornais, revistas e material de pesquisa que é utilizado por alunos da escola bem como pela comunidade. Nela, estão dispostas mesas para uso dos alunos, uma mesa para o profissional responsável por esse setor. Aqui também é onde os alunos tiram cópias das atividades e textos deixados pelos professores.

Seguindo pelo *hall*, encontramos um largo corredor, no qual à direita está a secretaria e algumas salas de aula de um lado e, do outro, a sala da direção da escola, mais algumas salas de aula e, ao final, o banheiro. Nas salas dispostas deste lado, estão organizadas as turmas que correspondem à segunda série do Ensino Médio. Seguindo até o final desse corredor, tivemos acesso às salas situadas atrás do pavilhão. No turno da noite, as salas eram destinadas às terceiras séries.

Retornando ao *hall* e seguindo para a esquerda, em frente encontramos a sala da coordenação. À noite, há dois profissionais responsáveis pelo atendimento aos alunos em relação à entrada na escola e à saída dela, tempos de aula, situações de conflitos. São eles os responsáveis, inclusive, pelo atendimento das questões de registros de ocorrências. Ao lado da coordenação, localizam-se duas salas para as pedagogas, a primeira, pelo que percebi, para as responsáveis pelos turnos do diurno, e outra para as que atendem ao noturno.

Na seqüência, estão dispostas outras salas de aula para atender aos alunos que cursam o correspondente à primeira série do Ensino Médio.

No pavilhão dos fundos, está o refeitório, com um espaço com mesas e uma cantina. Em um canto, à direita, fica o auditório, uma sala ampla. Este pavilhão era gradeado no lado que dava para os fundos e o portão ficava fechado. Pela grade, pode-se ver

uma ampla área aos fundos onde fica a quadra, que carecia de reformas, que foi iniciada quando estávamos concluindo a investigação.

Os jovens, em alguns encontros, reclamaram que não podiam fazer Educação Física nem jogar bola, pois a quadra sequer tinha iluminação.

No ano investigado, à escola contava com 1.343 matrículas no Ensino Médio, nos três turnos. E, aproximadamente, 2.500 alunos contabilizando os que estão matriculados no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª, pois ainda não passou ao regime de 9 anos, e os alunos da Educação de Jovens e Adultos, matriculados nos regimes de Blocos ou Etapas.

No turno da noite, só verificamos a presença maciça dos alunos se chegarmos após a segunda aula, o que foi possível perceber quando fizemos nosso contato com a escola, pois chegamos na hora do recreio da noite. E os alunos ficam no pátio interno e externo.

Entretanto, foi possível perceber também que, quando chegávamos à escola por volta das 18 horas, poucos alunos chegavam no horário que é definido para o início das aulas, 18 horas e 20 minutos, e as salas estavam muito vazias. Entretanto, quando batia o sinal para o segundo tempo, a escola recebia quase todos os alunos. O tempo de aula é de uma hora.

Muitos alunos vinham direto do trabalho ou de outro curso que estavam realizando, chegavam ali atrasados e consideravam que essa era a escola com maior facilidade para freqüentarem, pois, se procurassem uma perto de suas residências, correriam o risco de não chegarem para assistir às aulas.

Quanto às informações sobre evasão, a escola apresentou os seguintes relatórios após Conselho de Classe final, do ano de 2008.

Tabela 4 – Número de evadidos por sexo, para série, bloco, etapa – Escola 2008

<b>Série/Etapa/Bloco</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>
<b>1ª Série</b>	63	43
<b>2ª Série</b>	40	25
<b>3ª Série</b>	27	17
<b>1ª Etapa</b>	19	17
<b>2ª Etapa</b>	12	11
<b>III Bloco</b>	3	5
<b>Total de evadidos</b>	164	118

Fonte: Relatórios Escola - 2008

### 3.2.2 Quem são os jovens?

Quanto ao universo e os sujeitos participantes desta investigação, contamos com jovens do sexo masculino, matriculados na rede estadual de ensino, que já tenham evadidos do Ensino Médio, divididos entre os que retornaram e aqueles que não o fizeram.

A escolha dos sujeitos foi feita de forma aleatória e livre para que eles se sentissem à vontade para participar.

Quando levamos a proposta à direção da escola, fomos encaminhados à Coordenação. Com a coordenadora conversamos sobre a pesquisa e ela nos encaminhou à Secretaria para obtenção das informações.

Junto aos funcionários desse setor procuramos nomes de alunos que, no período de 2005 a 2008, tivessem evadido ou abandonado a escola, e que deveriam ter entre 17 e 24 anos de idade, conforme já explicitado.

Formamos dois grupos: com os alunos que haviam evadido e retornaram e, no outro, com os alunos que não retornaram. Cada relação constava de 12 nomes.

Com a relação dos jovens, voltamos à coordenação para discutir a melhor forma de convidar os sujeitos que estavam matriculados para participar da pesquisa. Decidimos que entraríamos nas turmas em que os rapazes estavam matriculados para convidá-los, evitando a situação constrangedora de eles serem “chamados pela coordenação”. Assim, fomos às salas dos jovens, apresentamo-nos, apresentamos a pesquisa e qual era o perfil dos sujeitos a serem entrevistados. Depois, convidávamos reservadamente o que tinha o nome em nossa relação.

O contato com os alunos nas salas para falar da pesquisa e estabelecer o convite causou inquietação nas jovens, pois, em todas as salas, questionaram sobre o fato de a pesquisa ser feita com os homens e não com as mulheres, pois elas também tinham problemas na escola. As explicações referentes às estatísticas eram dadas, explicitando que, em pesquisas, os homens apareciam em maior número para o assunto de evasão.

Entre os nomes dos que retornaram, apenas um dos sujeitos da relação não quis participar, três não mais estavam freqüentando e um não apareceu em nenhuma

aula em 2008. Após a realização da entrevista, dois jovens ainda não se sentiram à vontade para participar do grupo.

Começamos nosso levantamento na escola no mês de agosto de 2008, e as entrevistas individuais no mês de setembro, e os encontros com o grupo focal dos jovens que evadiram e retornaram foram realizados no período de outubro a dezembro do mesmo ano, respeitados os momentos em que era possível realizar a pesquisa sem prejudicar as atividades voltadas para a conclusão do ano letivo.

O espaço encontrado para a realização das entrevistas com os jovens foi a biblioteca. Os jovens se sentiram à vontade para falar, não houve, em momento algum, situação constrangedora em relação ao que estávamos conversando.

Devido ao volume de chuvas que ocorreram no mês de novembro, os encontros ficaram prejudicados e precisaram ser adiados, pois a maioria dos jovens ficara impossibilitada de freqüentar às aulas, devido aos locais onde residiam.

Em relação aos sujeitos que não retornaram, a procura foi mais complicada. Dentre os sujeitos relacionados, três não residiam mais na região da Grande Vitória, e um deles havia se mudado para a Bahia. Os contatos registrados foram telefones e endereço. Em cinco casos com contato telefônico, não conseguimos falar com os sujeitos. O endereço de três já não era o mesmo e não havia quem soubesse como localizá-los. Assim, conseguimos contatar cinco sujeitos e, em um dos casos, o jovem relutou um pouco em participar, pois achou que representaria problemas para ele. Encontramos resistentes que não quiseram participar e, no contato telefônico, questionaram como havíamos conseguido o telefone, o que queríamos, e se éramos da polícia?

Após esse percurso, começamos o nosso encontro com os sujeitos para a realização das entrevistas individuais. No caso desses jovens, os encontros para a discussão no grupo focal não puderam ser realizados, pois, mesmo que com insistência, eles não se sentiram à vontade para essa etapa. Outro problema também seria encontrar um horário para realizar tais encontros, pelo fato de alguns sujeitos terem saído da escola por problemas pessoais e por haver possibilidade de haver conflitos se fossem a escola.

Tivemos a participação de doze rapazes: sete que haviam retornado e cinco que não retornaram. Nove jovens haviam abandonado a escola na primeira série, dois na segunda , um na terceira.

Os jovens que constituíram esse estudo têm entre 17 e 22 anos de idade, a maioria estava trabalhando na época dos encontros ou tinha ficado desempregada há pouco tempo. Entre as atividades exercidas por esses sujeitos, tivemos seis atuando como ajudante na Construção Civil, um autônomo, dois atendentes de lava-jato, dois desempregados na época das entrevistas e um moto-boy.

A maioria dos jovens residia em bairros próximos à escola, e os que evadiram moravam em bairros mais retirados mas também no município de Cariacica.

Para eles, a experiência foi diferente, mas houve muita liberdade para a participação. Os encontros dos grupos focais foram muito ricos, ganhando, inclusive, contornos que não haviam sido previstos.

Precisamos terminar a pesquisa no início do mês de dezembro com os alunos que estavam estudando, pois, além de começar o período de provas finais, a maioria dos jovens começara a trabalhar mais, devido à época de empregos temporários para atender às demandas do Natal.

Passamos por situações curiosas por ocasião do convite a alguns jovens, pois, ao pedirmos licença aos professores para que o aluno se ausentasse da sala, caso possível, a maioria dos professores não se incomodou com a saída deles de sala. Em alguns casos, houve agradecimento do professor por retirá-los da sala.

Uma situação que ficou muito marcada foi em relação a um aluno que estava freqüentando a primeira série, pois, quando o convidei para participar da entrevista, os alunos da turma logo brincaram com ele, pelo fato de ele se sentar no fundo da sala e estar “na dele”. E, durante a participação no grupo, quando pedia licença aos professores para se ausentar, dizia que a atividade era um encontro com a “psicóloga”, mesmo todas às vezes eu afirmando que não se tratava disso, que o objetivo do trabalho era outro. Ainda assim, todas as vezes ele brincava dizendo que iria conversar com a “psicóloga”. Mais que isso, chamava os colegas para participar, alegando que era bom, pois eles podiam “falar as coisas à vontade”.

Alguns jovens que não tinham seus nomes na lista se interessaram por participar, o que compensou o fato de alguns, que haviam sido levantados nos dados da

secretaria optarem por não participar, pois tinham medo de serem punidos depois, dependendo do que eles falassem.

Para a realização das entrevistas, foi elaborado um roteiro (Apêndice A), baseamos na perspectiva da entrevista semi-estruturada para não nos prendermos ao instrumento e perder a riqueza das falas dos jovens. Para a realização das entrevistas individuais com os jovens que compoariam o grupo que estava matriculado, utilizamos a biblioteca. A equipe da escola nos deixou à vontade para convidar os alunos e conversar com eles neste espaço.

Gravamos e transcrevemos as entrevistas e os encontros realizados com os sujeitos. Em média, o tempo de duração das entrevistas foi de 20 minutos; com três jovens a duração foi entre 30 e 40 minutos.

Em relação à utilização do grupo focal para a coleta das narrativas dos jovens, Morgan (1997) considera que “a finalidade mais comum dos grupos focais é conduzir uma discussão em que o grupo se assemelhe a uma conversação normal e viva entre amigos e vizinhos”... (apud Oliveira & Verba, 1998, p.113). E, ainda, tal técnica pode levar o pesquisador a chegar mais próximo das “compreensões que os participantes possuem do tópico de interesses do pesquisador”.

É conveniente ressaltar que a interação dos membros do grupo possibilita a produção de informações e *insights*, o que pode não ser obtido em entrevistas realizadas individualmente. É interessante o potencial para levantamento de opiniões das pessoas sobre diversas temáticas, permitindo que seja produzido conhecimento.

Tanaka e Melo (2001) apontam que o grupo focal é uma técnica qualitativa, não-diretiva, cujo resultado visa ao controle da discussão de um grupo de pessoas. Foi inspirada em técnicas de entrevista não-direcionada e técnicas grupais usadas na psiquiatria. Os participantes possuem características comuns. Nesta técnica, o mais importante é a interação que se estabelece entre os participantes. O facilitador da discussão deve estabelecer e facilitar a discussão e não realizar uma entrevista em grupo.

Assim, preparamos um roteiro (Apêndice B) a partir de questionamentos centrais sobre o assunto do abandono e suas razões e sobre itens que, nas entrevistas, apareceram como discordantes ou aproximavam muito os jovens. Além disso,

procuramos trazer à tona a forma como eles se relacionavam com a escola e com os sujeitos que a constituíam. Outras questões se constituíram nas conversas, nos próprios encontros. Os encontros duraram entre 50 minutos e 1 hora para não trazerem aos jovens prejuízos decorrentes da ausência na aula. A cada novo encontro, retomávamos as falas do encontro anterior, dando liberdade aos sujeitos para revisarem e corrigirem, caso desejassem, o que havia sido dito e, até mesmo, para esclarecer algum entendimento que era discordante.

Para Sá (1998), essa é uma técnica de conversações espontâneas e grupais e, a partir dela, temos as representações veiculadas na vida cotidiana dos sujeitos. A autora aponta para a concepção do grupo focal como

Seis a oito pessoas de uma dada população são reunidas para discutir um determinado assunto – o foco externo do grupo, um objeto de representação – sob a orientação de um moderador. (...) Um número de sessões – determinado pelo critério da saturação - pode ser conduzido com diferentes indivíduos da mesma população. Sá (1998, p.93)

Apesar de termos projetado inicialmente a realização de dois grupos focais, não conseguimos reunir os jovens que não haviam retornado. Participaram dos encontros 6 jovens (que evadiram e retornaram) em cada reunião.

Procuramos coletar sobre a escola e o Censo Escolar para configurarmos os elementos investigativos. Levantamos dados nacionais a partir das informações presentes no Censo Escolar, adotando-se, em especial, o ano de 2006 como referência, uma vez que esta é a informação mais recente. Ainda foram analisadas as informações da PNAD, nos anos 2004 a 2007, conforme salientado no item anterior.

Em nível estadual, os relatórios estatísticos da Secretaria de Estado da Educação dos anos de 2005 a 2007 constituíram-se fontes indispensáveis à compreensão dos números de matrícula, reprovação e abandono por município e escola, favorecendo a estimativa das taxas. Além disso, constitui preocupação o levantamento das diferenças nos números de abandono nos grupos masculino e feminino, o que poderá ocorrer apenas por meio de documentos de término de ano letivo (relatórios e atas) apresentados pelas escolas, uma vez que nem os relatórios, nem o Censo Escolar apresentam o recorte do sexo nos números de abandono e repetência.

Na escola, analisamos as atas de conselhos de classe e obtivemos informações com os funcionários da secretaria quanto aos documentos de matrícula e de movimento de alunos e alunas.

Para proceder à análise, procuramos fazer a triangulação dos dados entre a bibliografia adotada, as entrevistas e o grupo focal. As informações estatísticas ofereceram subsídios para verificar a situação do Ensino Médio, e as expectativas traçadas em relação aos jovens que cursam ou abandonaram esse nível.

## **4 JOVENS MASCULINIDADES E ESCOLARIZAÇÃO: OS PERCURSOS SINUOSOS**

Os sujeitos da presente investigação são rapazes com idade entre 17 e 22 anos, que cursam ou cursavam o Ensino Médio. Estavam matriculados na 1ª, 2ª ou na 3ª séries do ensino regular ou, ainda, na 1ª ou 2ª etapas da Educação de Jovens e Adultos. Neste caso, a matrícula só pode ser efetuada quando o jovem tem 18 anos de idade completos, pois obedece a uma determinação que consta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96.

Percebemos, nas entrevistas, que esses jovens apresentam trajetórias similares em relação às saídas e retornos do/ao processo de escolarização. Isso, de certa forma, aponta para a relação estabelecida com a classe social.

A adoção da categoria gênero foi importante, pois ela nos permitiu inferir possibilidades que ultrapassam a questão do sexo biológico, mas observamos que fatores como idade, classe social, cultura influenciam na forma como se sentem e se relacionam com o mundo e com o outro.

Cabe ressaltar que os jovens que possibilitaram a construção desse trabalho falando sobre suas vidas, sobre seus objetivos e sonhos, sobre suas relações com os amigos, com a família, com a escola, sobre as situações que enfrentaram ou enfrentam quer sejam frustrantes, quer agradáveis, forneceram pistas para ultrapassar as questões problematizadas aqui, levando-nos a refletir sobre o problema proposto e o que pode ser pensado para/sobre/com as escolas constituídas de jovens que, em muitos momentos, são invisibilizados, conforme Camacho (2007).

Falar com os jovens homens que trazem a “marca” do abandono escolar permitiu vislumbrar como as relações de poder estão estabelecidas e, às vezes, como o abandono também é uma reação ao que está dado, ao que ocorre, a forma como são vistos e significados. Perceber isso implicaria rever nossas práticas, nossos programas, fato que há algum tempo tem sido apresentado por pesquisadores no campo de gênero, de juventude e da escola em todas as questões que a perpassam.

Nas falas dos sujeitos, percebemos que algumas palavras apareceram com maior frequência, embora não seja um estudo baseado na análise de conteúdos, o aparecimento desses termos possibilitou que percebêssemos como os jovens se constituem como homens no ambiente escolar e como situações externas à escola interferem. Entre algumas palavras, citamos: trabalho, diversão, responsabilidade. Tais termos serão tratados ao longo da nossa discussão.

Em relação à forma como eles se apresentam, verificamos que a maioria se caracterizou como “divertido”, “brincalhão”, “amigo”. São jovens que gostam de curtir. Que não gostam muito de estudar, como obrigação, nem de levar as coisas a sério, o que não significa que tudo seria brincadeira. Isso pode ser verificado no trecho transcrito a seguir:

Miguel: É... Um moleque, normal como qualquer um, gosto de curtir, brincar, estudar mais ou menos e é isso aí.

Em contato com outro jovem, obtivemos fala semelhante.

Dionísio: Ah, eu sou um cara espontâneo, converso com todo mundo, brincalhão, muito raro eu ser sério assim, ser rígido, acho que não é minha área, acho que sou um cara mais espontâneo, mais alegre. Ai, só quando vai dar idéia em mulher.

Daí, podemos perceber que a forma como se vêem se relaciona com as noções traçadas para o entendimento de juventude. Caracterizam-se como jovens, curtindo suas vidas, relacionando-se e vivenciando as tensões, inclusive nas suas relações com as mulheres. Uma tensão entre ser homem e jovem, enfrentando suas batalhas, correndo “atrás dos ideais e como se diz, brincar nas horas certas e procurar saber mais, ser mais do que eles” (Leônidas).

Quando questionados sobre o olhar do outro sobre eles, percebemos que as concepções que eles tinham de como eram vistos partiam muito da forma como se viam. Isso pode ser visto no trecho a seguir, quando ele expressa como seria percebido por um amigo.

Dionísio: Ah, ele falaria que eu sou sagaz pra caramba, brincalhão também. ... sagaz é um cara gente boa, tranquilo que não gosta de brigar, que não se envolve muito com as coisas dos outros, o negócio é ele e os amigos mesmo.

Quanto ao relacionamento, eles se vêem de um modo liberal, acreditam não ter problemas. Em alguns casos, no relacionamento com a escola, são mais “na deles”,

principalmente com os professores, para evitar problemas. Mas pelas falas, percebemos que essa relação com a escola tem algumas tensões, haja vista a forma como são percebidos, ou como são “deixados”. No entanto, a forma que têm de evitar problemas é tratar as pessoas com respeito, em especial, os professores.

Adentrando a questão da própria escola, com o que seria o lado bom e o lado ruim de estudar, algumas exposições nos inquietaram um pouco. Primeiro, porque o lado bom, tanto para os alunos que evadiram e retornaram quanto para os que não retornaram, estava relacionado aos encontros que se dão na escola, aos amigos, ao pessoal. Apareceu, também, a busca por cultura, por conhecimento. Mas, em relação a isso, o aspecto negativo foi o não encontro da cultura, o vazio da “hora do recreio”, que poderia ser usado para levarem palestras para os alunos.

Em relação ao lado ruim da escola, apareceram os professores e a direção, pois “tem uns professores que são chatos” (Carlos) e, no caso da direção seria porque “às vezes ela é injusta”. (Dionísio)

A esse apontamento por parte do Dionísio, questionamos qual seria o tipo de injustiça. Assim, segue o trecho da entrevista:

Dionísio: Ah, injustiça é... Como posso te dizer? Como já aconteceu comigo, de uma pessoa chegar lá e falar uma coisa e eles não tirarem a limpo, e anotar as paradas lá, mas não apagam também e nem tiram a limpo. Aí eu penso que aquilo vai ficar no meu histórico, não tem? E tá lá a ocorrência a lápis, mas aí eu não sei se esse negócio vai ficar lá. É. E também qualquer coisinha que a gente fizer além de estudar, eles já ficam “bolados”

Evidencia-se o que apontamos em relação ao controle que a escola exerce sobre eles, os sujeitos escolares, o que implica uma reação deles, que, na maioria dos casos, é um desânimo em relação à escola.

Entretanto, o problema, na maioria dos casos, não é estudar, pois eles vêem que isso será favorável, o problema em si é a escola, a forma como as coisas acontecem, a repetição, a monotonia. Essa posição faz com que os jovens vejam a escola apenas com a função da emissão do certificado. A fala do Jesse aponta um pouco dessa relação:

Jesse: Cara, pra falar a verdade, de estudar eu gosto. Assim, eu estudo porque eu tenho que estudar. Porque sei que é uma coisa que vai me beneficiar. Assim, mas eu tô na escola apenas pelo motivo que eu preciso pegar o diploma. De eu [...]. Se eles chegassem pra mim e falassem [...] ó, cara, cê não aparece mais aqui, cê não dá a cara mais aqui, cê não enche mais o saco nosso e a gente te dá a média. Eu não quero ficar com nota

alta. Eu só quero a média pra pegar o diploma. Só isso. Eu nem aparecia aqui. Eu só venho porque eu sou obrigado. A única coisa que é bom de vim é porque tem pra conversar os amigos que a gente encontra aqui. Mas aulas mesmo, chega quase a dormir ... Cara, desestimula. Assim, eu já estou fazendo o 3º ano pela terceira vez. Tipo assim, tudo o que eu tô vendo eu já vi antes. E fica aquele negócio monótono e chato. Só que assim, ainda assim eu tô indo bem porque, cara, eu não agüento mais ver isso. Tem vez que eu nem cheguei entrar na escola. Aí acabo ficando com nota baixa de novo, com monte de falta. Chega na metade do ano eu acabo desistindo, porque ver aquilo tudo de novo é cansativo. Tipo assim, a primeira vez que eu parei de estudar foi por problema pessoal aqui na escola. Aí eu peguei e parei. Mas depois eu pensei: não, vou voltar porque eu tenho que terminar. Mas depois que você pára uma vez, tipo assim, cê não consegue mais voltar. É difícil cê voltar. Parou uma vez é muito difícil, muito difícil, mesmo. Cê desanima. Eu nem fiquei muito tempo parado. Eu parei na metade do ano, era mais ou menos julho, quando chegou em janeiro eu já fiz minha matrícula e voltei de novo. Aí eu parei no segundo ano. Terminei o segundo ano. No terceiro ano eu voltei pra cá. No 2º ano eu fiz matrícula em outra escola que era mais perto da minha casa, né? E no 3º eu peguei transferência pra cá de novo. Só que, cara, é num dá porque depois que cê pára uma vez fica difícil voltar. Depois que pára cê enjoa. É muito monótono.

Em Dayrell (2007), encontramos uma consideração sobre a questão da educação da juventude pertinente à exposição do Jesse, pois:

Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas. Parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe. (DAYRELL, 2007, p. 1106).

E, sobre as relações que eles estabelecem na escola, Pais (1993, p. 94) ressalta que:

As socializações a que os jovens se encontram sujeitos são muito diversificadas. Por isso, é possível admitir que uma das funções essenciais dos grupos de amigos seja, não tanto a de desafiar os valores da família ou das gerações mais velhas, mas assegurar aos jovens uma proteção aos assaltos socializantes a que estão sujeitos. Com efeito, o tempo colectivo de que os jovens desfrutam, em grupo, é sentido como um tempo mais apropriado que qualquer outro à realização dos seus desejos e interesses de marca especificamente mais juvenil. (PAIS, 1993, p.94)

O aspecto positivo de estudar, seria melhorar a qualificação para conseguir o diploma melhorando a colocação no mercado de trabalho, na maioria dos casos. Como evidenciamos na identificação dos sujeitos, quase todos estão alocados no mercado informal, exercendo atividades como auxiliares na Construção Civil, ou em fábricas e lojas em postos também de ajudantes, não apenas nos casos em que a carteira não é assinada. Desta forma, concluir o Ensino Médio significa poder fazer

depois um curso, para só então ter um emprego melhor. Além disso, eles têm visto que, para permanecer e crescer no local de trabalho, eles precisam “completar os estudos”, o que não faz muita diferença nos casos de evadidos que começam a trabalhar por conta própria e o retorno financeiro, por enquanto, está “dando para levar” (Gabriel).

Pais (1993) nos permite compreender que, nessa relação entre os jovens e a escola, como instituição, a escola seria percebida como uma possibilidade, um recurso de ascensão social para mudar as condições nas quais eles se encontram. Assim, podemos inferir que a escola não teria sentido algum para esses jovens, uma vez que o certificado é o que detém o significado, é o que é negociado no mundo real, como documento ou para empregabilidade, ou para a progressão ao Ensino Superior.

Neste sentido, convém ainda pontuar as trajetórias escolares desses jovens. A saída, na maioria dos casos, foi motivada por necessidade de trabalhar para auxiliar nas despesas ou de familiares ou de si mesmos. Considerando que a maioria deles pertence à classe trabalhadora e, que, apesar de tudo, vêm na escola uma possibilidade de melhorar suas situações financeiras, mesmo nos casos em que os jovens não retornaram, a percepção que têm sobre a escola é de que ela possibilitaria a melhoria da vida. Porém, o acúmulo de responsabilidades, a necessidade de se manter trabalhando e o cansaço no final do dia colaboram com o não retorno. Ainda é possível inferir que outras dimensões acabam por interferir no retorno à escola, como espaço de escolarização, pois a escola se coloca em um local no qual o retorno, em busca da estabilidade seja no emprego, seja na renda, está demasiadamente longe.

Verificamos aqui também uma relação com a constituição desses sujeitos como homens, na perspectiva de provedores, de responsáveis pela manutenção econômica. O trabalho é mais importante: “quando der pra voltar pra estudar, eu volto, mas cada vez é mais difícil”. (André)

Entretanto, a idéia de que a necessidade de trabalhar seria apenas para contribuir financeiramente com as despesas familiares poderia ser uma generalização que conduziria a uma falácia, posto que outras questões que perpassam a masculinidade, como os relacionamentos com amigos e namorada, ou o lazer, também levam o jovem a desejar trabalhar. Garantir a sua independência. Neste

caso, a fala do Dionísio sobre a influência do aspecto financeiro para o abandono da escola.

Dionísio - Acho que influência. Na verdade o cara, o que ele busca? Independência, né? Então se ele vai sair com garota, então ele tem que ter um dinheiro, então se ele não tem o financeiro, ele não vai conseguir o que ele quer, como uma roupa, de repente sair, porque ficar dependendo dos pais a vida toda também não dá.

Os postos de trabalho que geralmente esses jovens ocupam, na maioria dos casos, impedem que eles frequentem à escola em quaisquer dos turnos: aos que trabalham na Construção Civil, o horário de trabalho, geralmente é entre 7h ou 8h até às 17h ou 18h, em localidades muito distantes de casa e da escola. Se considerarmos o horário para o qual a escola organiza o início de suas aulas, que é às 18horas e 20 minutos, poucos alunos teriam condições de participar da primeira aula. Essa foi uma de nossas observações enquanto estávamos na escola. Como já salientado, na primeira aula, a escola estava praticamente vazia. A maioria dos alunos só chegava à escola às 19 horas, entrando só na segunda aula.

Neste ponto, questionamos essa organização, a partir do disposto na LDB em vigor, quanto ao fato de, no artigo 4º, inciso VI, considerar como dever do Estado “a oferta do ensino noturno regular adequado às condições do educando”. (MEC, 1996), o que é contrariado na prática escolar. O que também vai de encontro ao disposto como princípio I, da mesma legislação que aponta para a garantia de condições de acesso e permanência. Se há essa negação já de início em termos dos princípios, como seria, então, a questão de possibilitar o prosseguimento de estudos e preparação para o trabalho?

Quando tratamos das histórias das idas e vindas, temos na fala do Dionísio mostra um pouco desse caminho para a saída e retorno:

Dionísio: Eu sai por motivo de trabalho, porque eu fui trabalhar no lava jato mesmo, mas só que eu trabalhava no shopping, eu pegava das 11 e largava às 8:20, aí não dava pra eu estudar. Então isso daí me atrapalhou, né? De uma certa parte foi bom pra mim, porque eu ganhei uma certa experiência na área, mas por outro lado no estudo isso atrasou bastante.(...) Eu voltei com a intenção de recuperar o tempo perdido.

No entanto, há casos em que a saída foi por motivo diverso de trabalho. No caso do Carlos, o abandono foi decorrente de mudança de bairro e a distância entre a escola e a casa, e a não existência de vaga para ele na escola em que hoje está

matriculado, que é mais próxima a sua residência. Para o Tito, ocorreu um acúmulo de faltas no começo do ano, pois ele ia para uma *lan house* próxima a escola, até que o pai descobriu que ele havia sido considerado como evadido, na metade do ano. Para Jesse, Ângelo, André e Caio, a saída foi causada por motivos pessoais, estranhamento com outro colega (que preferiram não detalhar), envolvimento com “um pessoal barra-pesada” e “por problema por causa de “mulher”, respectivamente.

Há um ambiente que é muito sedutor aos jovens, principalmente quando eles se vêem na situação de precisar de dinheiro para sair, “ir pra balada”, presentear a namorada e não encontram formas ou não atendem aos perfis traçados para conseguir um emprego que lhes garanta isso. Geralmente, acontece de se envolverem com o mundo das drogas, seja como usuários para esquecer seus problemas seja como vendedores, com “dinheiro fácil rolando”, conforme relatado pelos jovens nas discussões em grupo.

Além disso, há o impacto também de esses jovens não serem vistos como jovens pela escola e pelo próprio “Governo”. Isso pode ser verificado no trecho a seguir, retirado de nosso terceiro encontro no grupo. Estávamos discutindo a questão da importância da escola e de estudar, e o assunto foi aprofundando para a não existência de espaços como o Grêmio estudantil, a cultura que não é levada em consideração e se a escola, bem como as instituições da sociedade, estariam preparadas para trabalhar com jovens, quando o problema enfrentado pelas juventudes atualmente, as drogas, entrou em cena. Segue o trecho da conversa:

Dionísio: É tipo, o Estado ele não ta sendo preparado pro jovem. Eles só tão pensando no futuro. É indústria tal, ta dando dinheiro e isso e aquilo, mas o jovem eles estão esquecendo. Então o que é que eles tão fazendo hoje em dia? O que é que jovem tem pra se distrair depois do colégio? Nada! Não tem uma pracinha, não tem um centro cultural. Não tem nada. Então o que é que vem por aí? Aí que entra as drogas. Amiguinho vem, ah, é isso e isso e isso. É maneiro, é maneiro.

Mateus: Cara!

Dionísio: Já vai induzindo.

Mateus: Já era!

Dionísio: Aí nisso, o jovem vai só se perdendo.

Mateus: [...] É favela, meu irmão. Se ali, se você não vai pra algum lugar maneiro [...] cê vai é pro tráfico, cê vai é vender droga.

Dionísio: Cê vai pro crime. [...] Por isso que hoje em dia ta tendo muito, muito esse negócio de tráfico, droga.

A escola em que esses jovens acreditam seria mais que o lugar onde eles vão “buscar o diploma”, seria um lugar que iria prepará-los para enfrentar as dificuldades, com um ambiente em que eles fossem vistos como importantes também e, assim, terem subsídios para resistir à entrada no mundo das drogas, pois possibilitaria também que eles alcançassem outras possibilidades educativas, já que, para eles, essa escola que eles têm hoje não os prepara para ir a lugar algum, o que é contraditório ao discurso de terem retornado, ou só válida que o que importa é o diploma para apresentarem no serviço, pois “todo mundo sabe que cê precisa de um diploma, pra você entrar no emprego, tem que ter o diploma, pra trabalhar numa lojinha tem que ter o diploma, uma hora eles vão te pedir” (Mateus).

Como tratamos de alguns aspectos que se relacionam ao fato de serem jovens, questionamos o que é ser jovem para eles, uma vez que muitas vezes a bagunça, as brincadeiras e o dito desinteresse é justificado por serem jovens e homens. Assim, percebemos que a maioria se vê como jovem, porém frisa a questão da responsabilidade, principalmente em relação ao trabalho, o que denota a questão da masculinidade, pois responsabilidade é o que se exige do homem (NOLASCO, 1995; CONNELL, 1995). Neste sentido, cabe a discussão sobre a relação que estabelecem entre responsabilidade e os tipos de jovens e homens.

Jesse: Tem dois tipos. Tem aquele cara que se mata agora de estudar, não quer saber de nada. Só quer saber de estudar, pra trabalhar. Aí quando chegar lá com uns 35 ou 40 anos, o cara já ‘tá bem sucedido, com sua casa própria, seu caro, tudo. É a hora que ele vai aproveitar a vida. E tem aquele tipo de cara que, pelo menos eu sou assim, não ta nem aí pro futuro. Eu penso assim, mas não levo tão a sério assim. Eu quero aproveitar minha vida agora também, porque eu não sei se daqui a 30 a 40 anos eu vou estar vivo. É mesmo se eu estiver, pô, tenho certeza que com essa idade que eu estou agora eu aproveito mais do que com 40 anos. Então, eu penso no meu futuro, mas também não vou deixar de lado o hoje, véio. Não vou me matar de estudar, não. A vida não é só isso! É assim, cara, com certeza. Pô, depende. Foi como o que eu falei. Tem cara que pensa diferente. Eu sou daquele que pensa que tem que curtir a vida agora e não se preocupando com muita coisa. Tem aquele que já pensa no futuro, cara. Não quer saber de nada agora, só quer saber de estudar, arrumar um emprego, fazer uma faculdade, e aí só estuda, não quer saber de namorar, nada. ‘Cê, chama ele pra sair ele ah! Vão sair? Não que eu... Enquanto muitos ficam na balada até 7 ou 8 horas da manhã, o cara fica até 2 horas da madrugada estudando. É. Tem vários jeitos, cara. Cada quer ser de um jeito.

Mateus: Eu acho que o cara é até mais responsável, né?

Tito: Mas depende da pessoa... Eu acho que é bem diferente. Comigo é diferente, pois eu comecei a trabalhar. Daí eu acho que tem maior responsabilidade. Eu não pensava assim. Com 16 anos eu já tinha a minha carteira assinada, já. Trabalhando já. Tenho o meu dinheiro. Acho que eu tenho responsabilidade. Pra mim. É. Antes também minha mãe me

empurrava pra vim pra escola, agora se ela falar pra mim vir ou não, não vai mudar. Se eu não quiser vim eu não venho. Eu acho que eu tenho responsabilidade, ou eu tenho que cuidar disso ou eu assumo que tenho vontade própria não precisa da minha mãe mais ta mandando, como era no primeiro ano. 'Tô mais à vontade.

Jesse: Eu concordo com ele. Cara, eu também me acho responsável. Apesar das burrices que eu já fiz muito, aí. Igual, parar de estudar, eu quis, eu fui responsável o suficiente pra mim mesmo voltar. Minha mãe nem insistiu em nada. Ela só ficou chateada quando eu parei, mas no outro ano, pra mim, nada. Eu mesmo peguei, falei: vou lá fazer minha matrícula. Peguei e fiz, assumi a responsabilidade. O emprego que eu tenho fui lá e corri atrás. 'Tô fazendo o curso técnico agora que eu corri atrás.' Tô pensando no meu futuro também. Tipo assim, eu me acho super responsável, cara. Apesar que o pessoal vai ficando mais velho, acha que só porque talvez eles não eram, eles acham que a juventude toda não é. Que só eles ficaram responsáveis depois de algum tempo. Pô, não é assim! Eu acho, pra mim, que quando eu ficar mais velho não vai mudar muita coisa pra mim. Assim, vai mudar talvez vai vim mais responsabilidade depois que eu tiver minha família, tudo. Vou ter mais responsabilidade, cara. Mas meu pensamento não vai mudar. Ele vai continuar sendo a mesma coisa.

Carlos – Sou mais moleque. Não tenho responsabilidade assim com quase nada, não. Escola... sou largado. Não ligo pra escola, não ligo pra nada não. 'Tô. Só curtindo a vida...

Jesse: Eu curto também, só que com responsabilidade.

Tito: É, não tem mais idade.

Cumpramos salientar que os jovens que participaram dos encontros tinham idade entre 17 e 22 anos e apontam que “não têm mais idade” para curtir sem responsabilidade. É curioso lembrar que, durante muitos momentos, eles se colocavam tão distantes das suas experiências que parecia que há muitos anos eles haviam saído da escola ou curtido a vida e que o momento presente apresenta uma pessoa que seria muito mais velha do que eles são. Talvez seja o fato de se colocarem como homens, com essa responsabilidade de “se virar”, de não ter a mãe controlando que proporcione a eles essa “maturidade”, o que não quer dizer que, por isso, eles não sejam jovens. Para tanto, há que ser considerada a situação juvenil desses rapazes, sem ser tirada deles a condição de jovens.

Outra situação que os coloca frente a tais responsabilidades é quando precisam gerenciar os conflitos existentes na escola, os próprios estresses. Quando trouxemos para o grupo a discussão sobre como é a relação deles com a escola, os jovens apontaram a existência de alguns momentos em que alguns professores passariam dos limites, quando não interagem com os alunos, “só cobra e fica no quadro”. (Leônidas). Neste sentido, seguimos com a conversa, visando a saber como eles contornavam algumas das situações relatadas por eles:

Talles: O excesso de estresse, aí, entendeu. Trabalha de manhã, sai à noite. Não é nova e tal, aí chega com a cabeça doendo, que ta fazendo muito barulho. Direto.

Leônidas: Todo dia.

Talles: É levantar a cabeça e seguir em frente, né. O melhor é deixar rolar. Que dá, dá, né. Mas, bola pra cima.

Jesse: – Dá vontade às vezes de chegar quebrando tudo.

Tito: Tem que encontrar formas de controle pra se controlar na hora.

Os meninos se entreolham e fica um silêncio.

Talles: É depende. Depende da situação.

Tito: [o sangue] Sobe mais rápido mas também, pô, já é um motivo a mais pra se controlar, pra saber que você tem que se controlar, que você tem mais responsabilidade.

Talles: É. Daí pesar o fato de ser homem.

A partir disso, seguimos para o ponto de como eles seriam se fossem mulheres, se haveria alguma diferença. E, mais uma vez, a responsabilidade apareceu como algo pertencente ao homem e não à mulher. No entanto, as falas marcam que, como homem, em algumas situações, eles se percebem como “injustiçado”, pois a mulher, principalmente quando estão em um relacionamento, recebe (ou exige) algumas regalias, o que seria, na opinião dos jovens, uma desvantagem existente na sociedade. Segue a discussão sobre o tema:

Jesse: Cara, eu acho que tem sim. Eu acho que talvez sim por ser mulher, eu seria meu patrão. Seria a mesma responsabilidade. Tipo assim, eu já ia pensar no meu futuro. Tipo assim, construir uma família, tudo. Mas, pô, igual pelo menos, eu notei que todo homem é assim. Acredito eu que seja. Por exemplo, o homem pega e fala: vou construir uma família. O homem logo já pensa: Pô...a, eu tenho que estar financeiramente estável, de preferência já com a minha casa própria, negócio próprio, com o meu carro. Tipo assim, garantindo o meu conforto. Eu acho que se eu fosse mulher eu pensaria assim, cara: eu vou construir uma família, beleza. Eu vou arrumar um cara pra me bancar, um cara que tenha isso (referindo-se ao que o cara deveria construir). Mas o pior é que na sociedade, assim, não é querendo ser machista, mas nós vivemos no mundo machista, infelizmente. Hoje em dia é isso, cara, quem realmente tem a responsabilidade de dar casa, quem tem a obrigação e ainda dizem isso. Muita mulher chega e fala mesmo, que fala isso mesmo. Que é obrigação do homem ter sua casa. Então, eu acho que se eu fosse mulher, seria a preocupação minha [...]. Beleza, vão formar uma família, se o cara quer ter uma família comigo, pô, vai ter, beleza. Mas ele que se vira. Qualquer coisa se não der certo eu volto pra casa dos meus pais, com meus filhos e pronto ... Tipo assim, o cara já pensa assim: eu vou trabalhar, estudar, arrumar um bom emprego, ter uma ocupação estável e não sei o que lá..., pensando assim minha família [...] vou construir uma família então eu quero isso, isso e isso. Já a mulher quando ela arruma um trabalho, um emprego assim, é pra assim ajudar em casa se ela já for casada ou alguma coisa assim ou pensando assim no conforto dela: Ah, vou comprar roupa, vou comprar sapato. Tanto é que mulher solteira aí que trabalha, você não vê ela por aí com menos de dez pares de sapatos dentro de casa. Ela pensa no conforto, já o homem não. Trabalha, ta solteiro, ta

juntando dinheirinho dele lá pra comprar o carro dele, comprar a moto. E é uma coisa que depois mesmo quando ele casar, é uma coisa que ele vai usar e que a mulher dele vai usar. Eu acho que sim, pelo menos eu penso assim. Apesar de muita mulher falar que todo homem é igual, que não quer saber de nada. Pô, tem muita mulher aí também que eu poderia falar o mesmo. Que não quer saber de nada. Só quer saber de pegar o cara que tenha... arrumar um trouxa pra bancar ela. Mas também é assim... Não é toda mulher que também é assim.

Tito: Toda regra tem sua exceção, né?

Jesse: É.

Leônidas: Não. Se fosse eu, arrumava um trouxa e já era! Mulé é mais fácil. Se pega um cara que tem dinheiro já era. Vai se preocupar com o que? O cara que se via depois para bancar ela e o filho. Depois o cara que se vire. (muito inquieto. Quase irritado). Se eu arrumar um cara e o cara não ficar comigo ...ãh...joga ele na justiça. Agora vai um cara engravidar uma mulher, pegar ela e ela começar com aquele blá-blá-blá e não sei o que lá... fazer um monte de sacanagem com o cara e o cara virar e: sai fora da minha casa, mas deixa o meu filho aqui. A mulher vai e joga ele na justiça de novo. Sempre vai ganhar. Difícil ver um caso aí que o cara que processa a mulher. Não tem!

Leônidas: Hum! A mulher tem mais vantagem, o cara sempre sai na desvantagem. Juiz tudo vai deixar com a mãe, se for filho. Só de entrar na justiça, já, já ta com o pé na frente, já.

Jesse: Porque assim, a responsabilidade do homem vem daquilo, por exemplo, eu 'tô casado com uma mulher, aí eu tenho um filho com ela, a gente se separa, se a criança ficar com ela eu tenho que pagar pensão, se ficar comigo ela não vai me dar pensão, mas é com o meu dinheiro que eu vou ter que sustentar ele, já que ele 'tá comigo. Agora, então aí eu ... por isso aí vem aquela responsabilidade. Pô, o cara vai pensar assim: Então tem que ter um emprego, bem estável, não sei o que lá. Ter uma vida boa pra mim poder dar uma vida boa pro meu filho. Independente se o casamento der certo ou não, ele morando comigo ou não. Porque se ele tiver comigo eu vou 'tá dando pra ele do bom e do melhor. Se ele tiver com a mãe dele, a gente tiver separado, do mesmo jeito eu vou ter que dar as coisas pra ele. Agora, ela vai dar pensão pra mim? Não é obrigação dela. Assim, de repente, a guarda vem pra mim.

Tendo aparecido a questão de jovem homem, questionamos quais seriam as vantagens e desvantagens se ser jovem homem e como percebiam isso na escola. A maioria das vantagens se baseava nas questões biológicas e na própria relação sexual. No entanto, a discussão acabou ganhando contornos quanto ao fato de quem seria mais inteligente, se o homem ou a mulher. Essa discussão foi extensa, pois, em um primeiro momento, alguns apontaram que a mulher seria mais inteligente. No entanto, Jesse confrontou o grupo e expôs razões que indicariam que a mulher não seria mais inteligente, ao que o grupo concordou. A opinião que se estabeleceu ao final se encontra com as destacadas por Silva e colaboradores (1999) em relação ao fato de as professoras considerarem que os meninos são mais inteligentes e que as meninas seriam mais esforçadas, "mais detalhistas". O fato de

haver opinião que apontasse que a mulher seria mais inteligente que eles aparentemente se configurou como uma afronta à masculinidade. Segue um excerto da discussão:

Jesse: Eu acho que a maior vantagem de todas de ser homem de ter nascido homem é que você não vai sentir a dor de dar a luz, dor no parto. Segunda vantagem, você não vai “dar”, você vai “comer”. Então você vai sentir nada entrando em você. Se você for homem mesmo, se você não optar por outro. É vantagem.

[...]Tito: Não é você que vai comer. Quem vai “comer” é a mulher.

Risos.

Jesse: Numa análise machista é. Tecnicamente, é a mulher. Mas... que “come” já é machismo.

Sobre a questão do machismo, ou do o “padrão de virilidade”, Nolasco (1993, p.18) aponta que

O machismo popularizou-se como conceito na literatura dos anos 50 e 60. Nessa literatura, o termo tem uma multiplicidade de formas, aparecendo algumas vezes como complexo de atitudes, em outras como agressão de diferentes comportamentos ou ainda como síndrome.

Nolasco (1993) analisa a questão dos homens em relação a esferas que não lhes eram permitidas repensar os estereótipos que seguiam cegamente, aponta que eles adotam e reproduzem valores que os controlam, formas de ser homem que se baseiam na questão biológica. Desta forma, para esse autor

Os homens tornam-se crédulos de que sua força física, definida pela massa muscular, os manteria eternamente senhores do mundo. Os homens interessados em repensar sua forma de adesão à vida começam a avaliar o “preço que pagam” para manter esta senhorilidade, e se perguntam se vale a pena sustentá-la.(NOLASCO,1993, p.18)

Podemos perceber a relação que os jovens fazem entre essa forma de ser homem no trecho a seguir:

Talles: Outra vantagem também é que o homem tem mais resistência, mais força.

Tito: Pô, sei lá, o homem consegue fazer mais esforço.

Talles: O homem consegue fazer coisas que a mulher não consegue com facilidade, entendeu?

Tito: Trocar uma lâmpada.

Talles: Instalar chuveiro.

Carlos: É ruim. Pegar pesado?

Talles: Né, não? Pegar um saco de cimento.

Tito: Construir uma casa, é raro achar uma pedreira, aí, ó.

Jesse: É raro.

Tito: Mas existe.

Jesse: Arquiteta sim.

Talles: É. Mas a mulher tem a vantagem de ser mais inteligente, tá ligado?

Jesse: Não, aí eu discordo.

Tito: Mas elas sabem mais.

Jesse: Não, não.

Talles: É mais inteligente, sim.

Tito: Sabem, sim.

Jesse: A mulher é mais cuidadosa, mas o fato de a mulher ser mais inteligente eu não acho, não.

Carlos: É mais inteligente, sim.

Jesse: É mais cuidadosa, talvez. Assim, elas se preocupam mais com os detalhes. Ela olha mais os detalhes.

Talles: Daí ela pára e pensa, tá ligado?

Tito: A gente faz as coisas direto.

Jesse: Então pronto. Ela presta mais atenção nos detalhes.

Talles: Não é inteligência é a observação nas paradas. É mesmo. Eu vacilei nas idéias agora.

Jesse: Melhor, não.

Talles: É por outro lado o homem é mais de explosão.

Jesse: Talvez isso não seja uma vantagem da mulher, é porque o homem é aquele negócio, ele vai na explosão, ali na hora. Aí, vai daquilo que vai na cabeça. A mulher ela pára e pensa mas muitas vezes nessa questão dela parar e pensar muitas vezes ela acaba fazendo besteira.

Risos.

Jesse: É sério. Ela às vezes “pensa” tanto, pensa tanto que na hora que ela decide tomar uma decisão, ela decide tomar uma decisão errada. Vai lá e faz o troço errado. Tipo assim, eu não vejo vantagem nisso de pensar muito, não. Nem sempre dá certo. Depende das vezes.

Talles: Arrependimento acho que não. Eu não me arrependo de nada que eu faço.

Carlos: Tem que pensar no que você vai fazer antes de fazer, né? Depois se der errado, cê vai se arrepender, por quê?

Talles: Não tem mais jeito.

Risos.

Carlos: Cê tem que aprender com os erros.

Talles: É isso aí. Tem que absorver o que fez.

Partindo também da questão sobre vantagens e desvantagens de ser homem, um outro ponto bastante discutido foi a questão dos direitos e da luta da mulher por direitos iguais e a relação que não se estabelece de igualdade, pois ainda é exigida

deles uma postura guiada pelo modelo de homem padrão, o que toma iniciativa, o que é o provedor. Suas masculinidades seriam construídas em oposição ao feminino. Ou seja, eles constituir-se-iam como homens em situações de conflito, ora sendo cobrados como homens na perspectiva do que para Connell (1995) seria a masculinidade hegemônica, ora não agindo dentro desse padrão de homem que tende a ser controlador. Se eles não constituem aquele grupo hegemônico denominado por Connell (1995), eles comporiam o grupo que reforça, que é cúmplice, mas que não aceita assumir um papel centrado neste, posto que também tenciona quando questionam se não seriam os direitos iguais.

Nesse sentido, caberia problematizar se essas relações com as mulheres, vivenciando situações de cobrança de uma postura masculina, mas, que quando conveniente, teria que entender e garantir os direitos femininos e, ao mesmo tempo, não colaborariam com a perspectiva de vitimização dos homens. Visamos a perceber se há o reforço do caráter não-natural ds diferenças sexuais ou, se há, nas fals dos jovens, explicitada, a visão da construção social das diferenças de gênero, que decorrem das experiências vividas pelos sujeitos. Segue trecho da discussão:

Jesse: Mas o homem tem aquela desvantagem. Tem um monte de vantagem, mas tem aquela desvantagem. Isso eu acho assim é um preconceito que a mulher tem. A mulher lutou tantos anos por direitos iguais. Ah, que não sei o que lá que tudo o que o homem pode fazer nós também podemos. Aí chega na hora lá, aí vem aquele negócio que quem tem que pegar no pesado é o homem, quem tem que pagar conta é o homem. Se tiver chovendo o homem tem que sair da, do, do , carro, dar a volta na chuva, abrir a porta pra ela, com a sobrinha pra ela sair. Qué isso veio? Direitos iguais?!

Risos.

Jesse: Não, é sério. Chegar pra mulher e falar, não. Perái, vocês são grandes garotas. Cara, vocês também podem.

Tito: E agradar a mulher pra ela não dá volta na chuva?

Jesse: Não! Direitos iguais!

Leônidas: Aí ela não sai mais. Vem outro e abre a porta pra ela.

Tito: Até mais...

Jesse: Mas isso daí não é questão de agradar, isto daí eu já acho que é uma questão assim

Tito: Isso é perigoso.

Jesse: Não. Assim... quanto esse lance de cavalheirismo a mulher sempre lutou por esse negócio, né? Aí, mas só que aí não sei o que lá, só que nós queremos direitos iguais. Mas elas só querem direitos iguais nas coisas boas. Por exemplo, o homem antigamente ia trabalhar no que fosse e ganhava dinheiro. É uma vantagem pra elas ter conseguido isso. Agora na hora de se ferrar mesmo, de trabalhar no pesado: Não, perái, e o cavalheirismo, fica onde? Ai elas expõem o fato aí. Hoje em dia não tem

mais isso aí, não. A partir do momento que elas lutavam por direitos iguais, eu acho que acabou. Antigamente, sim. Pô, a mulher não conseguia levantar não sei o que lá. Não, o homem ia lá e por ser cavalheiro, ia lá e levantava pra ela porque tem mais força. A partir do momento que ela tem direitos iguais, lutou tanto por isso, vai lá. Pô, vai lá minha filha. Se eu to carregando, to com um monte de bolsas aqui, também vai carrega as tuas. Cê acha que eu vou ficar carregando tudo sozinho? Vamo dividir o peso, ué. Cê também pode. Você não lutou por isso?

Silêncio. O grupo se entreolha.

Leônidas: Pô, o camarada rala pra car...o. Pô, chega em casa, quer a casa arrumada.

Mateus: É, mas a mulher rala pra caramba também, lá dentro de casa.

Leônidas: Ele quer a casa toda arrumada, a roupa lavada.

Mateus: Os filhos todos na goma também, ta?

Leônidas: Chega em casa, tá bom.

Mateus: Isso aí é o maior prazer do homem, chegar em casa e ta tudo, pô, certo, pronto. É só chegar, tomar aquele banho e curtir... o futebol. Só curtidão.

Risos.

? : Mas não, é a novela.

Risos.

Jesse: Isso daí é que nem... isto daí é que eu concordo, tipo assim. E aí pra mim demais, já seria um abuso, o homem trabalhar o dia inteiro, se fudendo lá, chegar em casa e a mulher ficar lá, sentada, assistindo novela. Tudo bagunçado. Aí também já seria abuso, né? Pô, então, assim. Agora no momento em que ela passa a trabalhar e ajudar em casa, aí sim...

Carlos: Não tem que contratar uma empregada.

Jesse: Aí tem que ajudar em casa, o homem também tem que ajudar em casa. Vamos dividir o serviço, pô.

Mateus: Aí você trabalha, pô, pra pagar empregada.

Carlos: Pagar empregada pra bonitona ficar lá. Ah, é ruim, hein.

Risos.

Mais vantagens também foram citadas em relação ao trabalho. Para os jovens, o homem teria mais tranquilidade que a mulher para desenvolver suas funções. De um modo geral, a opinião deles se respalda no fato de a mulher ser mais emocional, enquanto o homem seria mais racional, porém apresenta também o perfil de explosivo. A tradução do explosivo seria decidido: se ele precisa fazer algo, ele faz e responde depois pelo que resultar.

Isso nos leva a refletir sobre o gênero extrapolando a noção de sua construção histórica e, buscarmos uma aproximação às problematizações realizadas por Butler (2007, p.163), pois para a autora

A questão não é mais “como o gênero é construído – como e através de – uma certa interpretação do sexo” (uma questão que deixa de teorizar a 'matéria' do sexo, mas, ao invés disso, “através de que normas regulatórias é o próprio sexo materializado”. E por que é que tratar a materialidade do sexo como um dado pressupõe e consolida as condições normativas de sua própria emergência?

Crucialmente, pois, a construção não é nenhum marco singular, nem um processo causal iniciado por um sujeito, culminando em um conjunto de efeitos fixos. A construção não apenas ocorre no tempo, mas é, ela própria, um processo temporal que atua através da reiteração de normas, o sexo é produzido e, ao mesmo tempo, desestabilizado no curso dessa reiteração. Como um efeito sedimentado de uma prática reiterativa ou ritual, o sexo adquire seu efeito naturalizado e, contudo, é também, em virtude dessa reiteração, que fossos e fissuras são abertos, fossos e fissuras que podem ser vistos como as instabilidades constitutivas dessas construções, como aquilo que escapa ou excede a norma, como aquilo que não pode ser totalmente definido ou fixado pelo trabalho repetitivo daquela norma. Esta instabilidade é a possibilidade desconstitutiva no próprio processo de repetição, o poder que desfaz os próprios efeitos pelos quais o 'sexo' é estabilizado, a possibilidade de colocar a consolidação das normas do 'sexo' em uma crise potencialmente produtiva (BUTLER, 2007, p. 163-164)

Na perspectiva adotada a partir dos diálogos com Butler (2003, 2007), compreendemos que há uma relação que extrapola os argumentos equivocados quanto ao fato de as diferenças entre homens e mulheres estarem justificadas biologicamente ou apontar papéis que seriam socialmente masculinos e femininos naturalmente, bem como, de as construções serem dadas a partir do poder simbólico, da violência simbólica, posto que

Não se pode, de forma alguma, conceber o gênero como um construto cultural que é simplesmente imposto sobre a superfície da matéria – quer se entenda essa como o 'corpo', quer como um suposto sexo. Ao invés disso, umavez que o próprio 'sexo' seja compreendido em sua normatividade, a materialidade do corpo não pode ser pensada separadamente da materialização daquela norma regulatória. O 'sexo' é, pois, não simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é: ele é uma das normas pelas quais o 'alguém' simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural (BUTLER, 2007, 154-155).

As considerações dos jovens prosseguiram nessas perspectivas das diferenças entre os homens e as mulheres, sendo possível inferir que a noção de ritos de instituição está presente

Jesse: Nós homens, não, bicho. Nós não ficamos desesperados quando o patrão reclama do nosso serviço, coisa que muita mulher faz. (...) Se ela for cobrada, ela entra em pânico.

Talles: Quase se mata, meu irmão.

Jesse: Entra na cabeça que ela vai ser demitida...

Talles: Por isso aí ela tenta fazer o melhor e acaba se superando.

Jesse: Os homens não ficam nervosos na frente de um pedal de embreagem e um volante. É uma grande vantagem de ser homem isso, cara. Mulher lá na frente de um pedal lá, ai meu Deus, eu vou bater.

Carlos: Vou explorar, né?

Talles: Vou explorar.

Tito: Vou conseguir.

Jesse: Com certeza.

Talles: Não, eu acho que é isso aí.

Jesse: Não. Do homem ser mais inteligente, não. Acho que o homem assim, ele tem vontade de, não assim, de ele não tem medo de aprender novas coisas, cara. Ele não tá nem aí com as conseqüências. E já a mulher não, já a mulher pára e pensa. Já pensa nas conseqüências que talvez nem existam...

Tito: É.

Talles: Mas pensa.

Jesse: Eu não posso fazer assim. Eu posso fazer assim, eu posso me dar mal daquele jeito. Coisa que talvez jamais aconteceria. Homem já não tá nem aí. Dê no que dê. Seja o que Deus quiser.

Talles: Se der errado, deu no que deu.

Já em relação às situações vivenciadas por eles na escola, questionamos quem teria mais problemas na escola, homens ou mulheres, como seriam as relações, do ponto de vista deles, alunos e alunas, entre alunos e professores e alunas e professores. Neste sentido, algumas falas evidenciaram momentos em que as mulheres, do ponto de vista dos jovens, teriam maiores vantagens na escola, o que nos leva a problematizar o olhar que se tem sobre o jovem e, em especial, sobre o jovem homem, principalmente com relação a estereótipos, no caso dos jovens que apresentam trajetórias escolares sinuosas (ROSEMBERG, 2001a). Tais situações são apresentadas nos trechos transcritos a seguir.

Jesse: Eu nunca vi mulher com problemas na escola, eu nunca vi mulher reclamando.

Talles: Eu já vi algumas.

Daniel – Mas às vezes por troço bem pequeno.

Este primeiro trecho marca a questão de a mulher não ter problemas sérios na escola, o que nos leva a questionar se esse espaço seria um espaço feminilizado (POLLACK, 2000), próprio para as mulheres enquanto os homens se sentiriam

negados. E, onde as práticas de se dar bem em relação ao rendimento seriam vistas como postura feminina, pois é a mulher que não tem problemas.

Segue o segundo trecho da conversa:

Jesse: Tudo de farsa. Engana aqui na escola, mas lá fora...

Tito: As mulheres têm uma imagem mais de quietinha... mas... elas não têm fama de bagunceira.

Jesse: É, mas elas só têm imagem, mesmo, tá. É. Chega lá fora... A maioria é...

Tito: Já foi a época dessa imagem. Agora, 'cê chega na sala...

Jesse: Agora todo mundo já sabe. Tão aí se escondendo não sei porquê.

Tito: Lá na nossa sala mesmo, hum... Agora as meninas fazem um bagunção com a galera, desgramado. Lá na sala... Eu acho que não tem mais muito da menina santinha e da menina não ser bagunceira, não.

Jesse: Normalmente, essas meninas santinhas, assim, que quando ela vinha, não se preocupa com nada. Dá uma de santinha na escola. Só pra mostrar assim. Que não é. A maioria não é. (...) Aí eu já nem. Percebo. Mas na hora de ficar prestando atenção em homem, não é comigo, não. (...) Pega mal. (Risos). Pra mim o cara pode ser o mais bagunceiro, o mais quieto... não 'tô nem aí.

Tito: Ah, tem! Professor puxa saco das meninas, veio. Sei o que é. Não se você já reparou já (pergunta para o Jesse). (...) Depende do professor, depende da professora.

Jesse: É depende.

Tito: Fui olhar o diário do professor, tem umas alunas lá que têm presença até o final do ano já.

Risos

Jesse: Pior que é, véio.

Tito: Tem lá na sala. Sem noção isso, né? (...) Existe [a situação]. Eu vi o diário do professor e aí eu perguntei e ele disse: é mesmo. Pô, é demais ele colocar os pontinhos até o final do ano, aí.

Jesse: Eu reparei isso também. Lá na sala tem. Eu olhei assim, falei, pô, desse jeito eu nem precisava vim pra escola, não, se elas já passaram de ano em setembro.

Tito: Depende do professor. Tem professor que é profissional. Tem professor que não. Pior de tudo que ele é casado! (se refere aqui ao professor que colocar presença pra algumas alunas na pauta)

Jesse: Faz. O cara tem que ver a carreira dele. O cara tem que ser profissional, veio.

Tito: Pô, eu 'tô precisando, e a menina que 'tá aí direto, não falta uma aula, se for ver não tem nem 30 faltas lá.

Jesse: Dá mole pra ele também. (se dirigindo ao Tito)

Risos.

Tito: É isso. Eu acho que vou dar mole pra ele mesmo.

Risos.

Tito: Tá lá tudo presença. Eu 'tô lá com 199[faltas]. Capaz de se eu pedir ele não tirar uma falta minha. Tem gente que fala aí que ele já falou que ele não tira, não. Mas fica lá privilegiando as meninas.

Com o segundo trecho, questionamos se não estaria sendo negado o princípio que trata da igualdade de condições, trazido pela LDB 9.394/96? E, ainda, não seria evidenciado que esse espaço é para as mulheres, pois os homens não demonstram comportamento adequado ao esperado na escola, uma vez que são vistos como bagunceiros e se assumem como tais.

Além disso, problematizamos também o modelo que há em relação ao comportamento feminino, guiado pela passividade, pelo bom comportamento, pela não participação na bagunça. No entanto, os rapazes apresentam que isso também é fachada, que as meninas não são assim. Então, por que esse ideal de mulher permanece? E por que ele alimenta as práticas existentes no interior da escola, principalmente as que consideram que as meninas, em sua maioria, seriam mais interessadas e participativas que os meninos?

Em relação ao tratamento diferenciado evidenciado pelos alunos, e ao questionamento quanto à posição profissional do professor, há uma situação que nos aproxima do que foi apontado por Carvalho (2001) em relação ao sucesso das meninas comparadas aos meninos, pois a forma como elas se beneficiam, o ambiente de “sedução” criado, ou na forma como jovens ressaltaram: “dar mole” para o professor, caracterizariam o sucesso obtido de forma negativa, pois lhes tira o mérito de estarem presentes às aulas, de participarem. Os resultados obtidos são: porque ou o professor é “puxa-saco” delas ou vice-versa ou porque elas se esforçam, não porque são inteligentes. (CARVALHO, 2001).

Quanto à ação do professor em si, que gera por parte dos alunos, o questionamento sobre a sua ação profissional e, sobre o fato de ser casado, aponta para uma situação que tem sido discutida quanto ao papel do professor como promotor de um espaço de transformação, de emancipação. Um papel que incentive os alunos na constituição de seus conhecimentos e na relação que estabelecem com estes, possibilitando a sua constituição como cidadãos. Tal prática poderia contribuir para a construção de um espaço que esteja alicerçado na democracia, no entendimento de que todos os jovens são sujeitos de direitos, que todos eles têm direito ao acesso à educação, uma vez que, como dissemos, negam a igualdade de condições.

Ainda nessa fala, percebemos a questão ressaltada quanto ao fato de o professor ser casado. O casamento ganha uma dimensão muito importante na fala desses

jovens, representando uma situação complicada mais devido a isso do que pelo fato da diferença no tratamento entre eles e as meninas, ressaltando os papéis sociais definidos para homens e mulheres. Neste sentido, Arilha (1998, p. 65) nos aponta que “o casamento apareceria então como ‘instância reguladora’ do comportamento sexual e reprodutivo dos homens”.

Em se tratando do que ressaltaria a questão da masculinidade, ao tratarmos da relação entre professores e alunos, falando sobre um professor que os jovens consideravam que era legal, pois discutia situações importantes com eles e que havia saído e sido substituído por um outro, um dos jovens logo perguntou se era um que era homossexual, usando uma entonação de deboche. Embora, em momento algum em que estivemos na escola tenha sido percebido atitude homofóbica, as falas dos alunos evidenciaram a questão da heteronormatividade, apontada por Louro (1997), uma vez que permite perceber como esses jovens são permeados pelo modelo padrão de masculinidade, e que esse é o ambiente no qual eles se constituem homens. Segue o trecho da discussão:

Tito: Ele já saiu já. Agora tem um boiolão, aí.

Todos riem.

Todos: Ahhhhhhhhhhhhhhhhh.

Carlos: Qual é o problema?

Talles: Outra parada que eu achei errada também foi do lado da minha sala ali, botaram um cartaz de dois caras abraçados, falando de preconceito. Preconceito, ah...

Todos – Preconceito, uhn!

Talles: Uma vergonha, né véio?

Jesse:- Não é vergonha? É porque... pô, véio, é homem é homem, né bicho? Pra que quê vai... pô...a, velho.

Carlos: Ah, não ligo não, sei lá. Tem preconceito, não. O negócio é dele. Faz o que quer. Tô nem aí, não.

Leônidas: Não vindo na minha reta.

Carlos: Não vindo pro meu lado.

Talles: Mas isso aí, mané, incentiva pra caramba. Na escola ainda. Imagina um filho seu estudando aqui, maluco, vendo aquela parada ali.

Leônidas: Ele já acostuma.

Carlos: Se já tem o pensamento arrumado o pai não vai poder fazer nada.

Tito: Não! Porque ele está querendo se espelhar em outra coisa. Totalmente o oposto do que ele é.

Carlos: Tá tudo errado. Às vezes o camarada vira por frescura mesmo. Ainda bota um cartaz como esse aí, incentivando os camaradas a virar pro outro lado.

Talles: Nada a ver.

Jesse: Mas esse tipo de pensamento eu já acho errado, aí, do jeito que cês tão falando. Tipo assim, eu não tenho preconceito.

Carlos: Nem eu. O negócio é deles!

Jesse: Não tem nada a ver. Igual chegar e falar mas é errado fazer, não é. Igual, por exemplo, o homem tem aquele negócio machista. Ah, vai colocar na capa, lá na escola, lá ta errado, que é incentivo colocar dois homens se beijando, mas se fossem duas mulher se beijando todo mundo ia ta falando, pô, beleza. Aí os caras já ficam imaginando...

Carlos: Aí não.

Jesse: Não peraí, já é uma questão de machismo, cara. Daí já entra muito machismo, cara. Daí já entra muito machismo.

Carlos: Não, cara, né isso não.

Jesse: Mas se colocasse duas mulheres aposto que ia ficar lá parado, olhando, imaginando ainda.

Todos riem.

Carlos: E aí ia ser boa.

Jesse: Isso aí já é machismo também. Pô, não tem nada a ver com preconceito, mas tem que acabar com esse machismo. Não adianta nada cê chegar e falar: Pô, eu não sou preconceituoso e dizer a vida é dele. É pensamento machista.

Risos.

Percebemos, nessas falas, que a homossexualidade masculina afeta, põe em questão a masculinidade, o modelo de masculinidade que esses jovens assumiram para si. A concepção que carregam é a de que “homem é homem”. Neste sentido, retomamos algumas idéias discutidas por Oliveira (2004) quanto à questão da homo-orientação, que recebe orientação diversa, considerando-se se é feminina e masculina. De acordo com o expressado pelos jovens, os homens tendem a conferir flexibilidade quando se trata da relação entre mulheres, o que não acontece no caso da homo-orientação masculina, pois vêem tal situação como vexatória, como uma perda da honra.

Para Louro (2007), a homofobia é ensinada na escola e recebe, neste espaço, consentimento, “expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse ‘contagiosa’, cria-se uma uma grande resistência em demonstrar simpatia para com os sujeitos homossexuais [...]” (p.29)

Oliveira (2004, p. 240) destaca que

Assim como a exigência de decoro comportamental recai sobre aqueles que têm mais poder e são, portanto, considerados mais importantes, para os homens choca muito ver um homem outro homem abdicar de suas

prerrogativas de poder mediante a consecução de práticas condenadas do que perceber a existência de práticas correspondentes entre as mulheres.

Quanto a isso, Connell (1995) nos aponta que não há uma única forma de construção de masculino; assim existiriam masculinidades, que podem ser entendidas como configurações de práticas relacionadas à posição dos homens nas relações de gênero que estabelecem. Assim, o homem agiria baseado não apenas no modelo de homem que seria esperado.

Oliveira (2004, p.216) considera que

Essa valorização social do masculino, que permite a si próprio se pensar como aquele que vive apesar dos outros, justifica a adesão aos valores masculinos como uma associação benéfica àqueles que buscam uma identificação positiva. Assim, em muitos casos, a exacerbação da identidade construída de modo positivo será reflexo de uma necessidade de afirmação frente aos demais grupos aos quais estes se contrapõem. No caso específicos da exacerbação masculina, operada pelos homens dos segmentos populares, estaria em jogo uma estratégia compensatória acionada para contrabalançar a falta de um maior poder de ação e intervenção nas mais diferenciadas esferas sociais.

Entretanto, assim como também é apontado por Connell (1995), há uma tensão entre essas masculinidades, o que pode ser percebido quando é questionada a posição do grupo em relação machista. Desta forma, se há preconceito quanto a homo-afetividade, há também uma reação em sentido contrário ao preconceito.

Adotando o termo trazido por Rosemberg (2001a) quanto às trajetórias acidentadas desses jovens, percebemos que, para os que evadiram e retornaram, a saída, apesar de ter ocorrido em função de uma necessidade, foi uma perda de tempo ou uma “burrice” (Jesse), pois agora precisam se manter na escola para completar seus estudos, o que já poderia estar acabado ou acabando, seguindo para uma profissão ou para a faculdade. Mas precisam continuar em um ambiente que não os motiva. Para aqueles que não retornaram, o abandono é ruim, mas foi necessário. E o retorno dependeria de ter tempo para freqüentar as aulas. Dois dos jovens até se matricularam no começo do ano, mas nunca compareceram. Outro se matriculou e desistiu de novo, pois começou a ficar de novo muito pesado com o trabalho.

Neste sentido, procuramos compreender como os jovens do grupo significavam abandonar a escola e repetir o ano, ou como eles mesmos são acostumados a ouvir e a repetir “perder o ano”. E, em relação a isso, obtivemos as seguintes considerações:

Dionísio - Ah, eu acho que como já tenho uma certa experiência nisso né? Que já parei de estudar, acho que pra mim é um atraso de vida, só te atrasa só e não adianta em nada, que no momento que você é jovem, de menor ainda, o seu objetivo é estudar, terminar os estudos, mas aí como eu parei, isso só atrasou minha vida mesmo. É, tive outros objetivos...

Complementam essa fala as razões que os jovens apresentaram como as que levam os homens a abandonar a escola: além da questão do trabalho, há também o fato de sair, curtir a vida com os amigos, “zoar”, matar aulas às vezes só para ir para casa descansar, enquanto as mulheres, quando chegam a abandonar, é por causa de um relacionamento ou de gravidez. Os jovens acreditam que os homens abandonam mais a escola que as mulheres, e as justificativas de suas saídas se relacionam com o fato de serem homens. Entretanto, não vêem diferença entre rendimento de mulheres e homens, vai do que eles querem fazer, pois há meninas que, embora se mostrem muito interessadas, não conseguem tirar nota alta.

Quanto ao retorno, para eles, seria sempre mais difícil, pois já se tem idéia de como é ficar parado, ou não conseguem encontrar meios para retornar.

Jesse: Sei lá. Para mim é assim. Pra mim parar de estudar, bicho...eu parei de estudar por motivos pessoais aí que me afastou da escola. Mas assim, ó, foi burrice eu ter parado de estudar. Eu, porque assim, voltei mesmo porque eu pensei: vou ficar parado?...Vou correr atrás, veio. Acabei também depois de um tempo pensando melhor, aí, eu mesmo voltei por minha conta, fiz minha matrícula, voltei a estudar. Só que assim foi mais difícil depois que volta. Porque depois que 'cê pára uma vez, pra voltar, bicho, o ânimo assim... Sacô? No começo, quando você é pequeno, para ir pra escola, 'cê até se anima, você adora ir para a escola, adora estudar, copia tudo, tudo bonitinho. Depois 'cê vai cansando. Mas assim, 'cê vai cansando, mas vai levando. Se você parar já era. Se você voltou aí... [...] Porque...Pô, eu parei a primeira vez. Aí, assim, eu parei de estudar mesmo. Sumi da escola. Aí quando eu voltei a estudar, terminei o primeiro. Parei no segundo, voltei no segundo, terminei com ele. No terceiro, comecei, só que eu já não agüentava mais a escola, ficava faltando. Reprovei por falta. Quase não apareci na escola. Fiz o terceiro de novo, a mesma coisa. Quase não apareci na escola e agora to aqui de novo pela terceira vez, entende? E quase indo para a quarta no ano que vem. Quarta vez fazendo o terceiro ano, véio!

Uma palavra que foi muito citada pelos jovens foi o desânimo e como se sentem desanimados com a escola, devido à falta de interesse que a escola tem para com eles. Eles acreditam que a escola é importante, que faz diferença no futuro deles, que se ela trabalhasse no sentido de ajudar os alunos, talvez não houvesse tanto desânimo, tantas faltas. No entanto, a forma como a escola vai se mostrando para eles acaba por evidenciar que a única coisa que há para ser buscada é o diploma,

pois o que eles aproveitariam estaria fora dali. Quando falam de ser vistos pela escola é porque representariam recursos. A seguir, um trecho que trata dessa relação, principalmente de como vêm a escola, como se sentem em relação a ela e ao tratamento recebido.

Talles: [...] Acho que é só mais um que tá aí pra estudar e se quiser estudar vai estudar e se não quiser...

Dionísio: Antes não. Antes eu já vi quando eu era mais moleque e tal chamava. O professor ligava lá pra casa, "porque cê ta faltando?" Sei lá. Hoje em dia, não. Se quiser estudar, estuda. Se não quiser filho, tá nem aí não.

Jesse: acho que não é bem assim não. Acho que realmente eles não ficam enchendo tanto o saco porque já não estão mexendo mais com criança. É foda. Não é que eu não tenha que ficar ligando pra casa de cada um. Eles ainda pegam no pé aqui. Até porque eles ganham com isso. Só cada aluno que tem matriculado aqui a diretora ganha um real (R\$1,00) por mês em cima de cada aluno matriculado, fora o salário dela e os benefícios. Então por isso que ela corre atrás. Todo fim de bimestre eles vão nas salas, em cada sala lá e perguntam: Oh, tal aluno ta com problema de falta, vem resolver comigo, não sei o que lá, que eu vou tentar ajudar" Por que? Porque eles ganham em cima disso. Agora eles já não pegam tanto no pé como antigamente, porque se o cara realmente não quiser, quiser parar de vim logo ele vai parar de vim. Não vai reclamar com os pais. Mas mesmo assim eles se preocupam com os alunos, não importa quem está estudando, o negócio é que seja aluna aqui, eles ganham para isso.

Jesse: Eu acho que na escola eles "pensa" assim. Eles já são adultos, eles já sabem tudo. Eles só chegam dando aquele toque, vocês tão assim e assim, mas ... já não pegam muito no pé porque já não é mais criança, já é adulto. Já sabe das suas responsabilidades. Não é obrigado a vim, mas eles tentam mudar a cabeça da gente, fazer a gente tomar jeito, né? E fazer a gente vim, porque eles ganham em cima da gente. Sei que não tem jeito.

Jesse: Ah, com certeza é. Pra eles são.

Talles: A escola é só mais um incentivo, mais uma coisa que você tem que passar, é um aprendizado que você tem que passar na vida, é o início de tudo, né não?

Leônidas: Também não é assim. Não é assim!

Carlos: Chega a desanimar os outros...

Mateus: Por causa de quê?

Carlos: Porque a escola... os professores... Ah, nada não! Deixa pra lá.

Carlos: Mas é mesmo, desanima. Ó, porque lá, o menino tava ouvindo música na sala, ele chegou e me deu uma suspensão. Aí chegou na frente da minha mãe e falou que ia chamar a polícia, eu falei pode chamar. Falou. Eu quase saí da escola naquele dia. (ficou muito irado, muito nervoso ao falar)

Neste sentido, Dayrell (2007, p. 1121) discute o espaço da sala de aula, em que, para ele, neste espaço

é visível a tensão entre o ser jovem e o ser aluno. Nela ocorre uma complexa trama de relações de alianças e conflitos entre alunos e entre

estes e os professores, com imposições de normas e estratégias individuais e coletivas de transgressão. Nesse cotidiano, o jovem aluno vivencia a ambigüidade entre seguir as regras escolares e cumprir as demandas exigidas pelos docentes, orientadas pela visão do “bom aluno”, e, ao mesmo tempo, afirmar a subjetividade juvenil por meio de interações, posturas e valores que orientam a ação do seu grupo. Essa tensão revela a busca do jovem em integrar-se ao sistema e, ao mesmo tempo, afirmar a sua individualidade, como sujeito, utilizando as mais variadas estratégias. Nesse processo, novos *scripts* sociais estão sendo criados e executados pelos jovens alunos, em meio ao conjunto das interações que ocorrem na escola. Em meio à aparente desordem, eles podem estar anunciando uma nova ordem que a instituição escolar ainda insiste em negar.

O autor ainda destaca o fato de as relações sociais ocorrerem no interior das escolas, nas suas práticas cotidianas, evidenciando a autoridade que, na maioria das vezes, é questionada pelos jovens-alunos, até mesmo porque eles não se vêem dispostos a reconhecê-la como natural do professor. Ao se resguardar em Dubet (2006), Dayrell (2007, p. 1121) complementa que

a mudança dos alunos interfere diretamente nas formas e metas das relações de poder presentes na instituição. Se antes a autoridade do professor era legitimada pelo papel que ocupava, constituindo-se no principal ator nas visões clássicas de socialização, atualmente é o professor que precisa de construir sua própria legitimidade entre os jovens.

Por seu lado, os alunos também classificam os professores de acordo com a postura deles. No geral, tendem a reclamar da falta de compromisso e do pouco investimento na qualidade das aulas, além da falta de escuta, mas principalmente da tendência em “infantilizá-los”, aliados ao desrespeito ou mesmo à humilhação a que são submetidos pelos professores, resultado da existência de regras instáveis que regulem essa relação. Nesse jogo de acusações mútuas, parece evidente que, além dos alunos, os professores também enfrentam o problema de motivar-se para o trabalho escolar, gerando um círculo vicioso no qual é o jovem aluno que tende a sair perdendo.

Os jovens consideraram ainda que outros fatores que poderiam levá-los a desistir seriam a organização do espaço, a forma como ocorrem as cobranças, o não domínio de conteúdo ou a falta de interesse por parte dos professores, o baixo interesse pela parte da equipe gestora, pedagogas e diretoria. E o pouco empenho de alguns alunos. De acordo com os jovens, determinadas situações de desânimo são mais vistas no noturno, pois a maioria já trabalha, o professor já chegaria cansado, “à noite tá todo muito na mesma” (Jesse). Dayrell (2007, p. 1122).

Essa tensão, manifesta nessas diferentes dimensões, concretiza-se nos mais diversos percursos escolares, marcados pela participação e/ou passividade, pela resistência e/ou conformismo, pelo interesse e/ou desinteresse, expressão mais clara da forma como cada um elabora a tensão entre o ser jovem e o ser aluno. Há um *continuum* diferenciado de posturas, no qual uma pequena parte deles adere integralmente ao estatuto de aluno. No outro extremo, encontramos aqueles que se recusam a assumir tal papel, construindo uma trajetória escolar conturbada e, para a maioria, a escola se constitui como um campo aberto, com dificuldades em articular seus interesses pessoais com as demandas do cotidiano escolar, enfrentando obstáculos para se motivarem, para atribuírem um sentido a esta experiência e elaborarem projetos de futuro. Mas, no geral, podemos afirmar que se configura uma ambigüidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura, uma forma de garantir um mínimo de credencial para pleitear um lugar no mercado de trabalho, e pela possível falta de sentido que encontram no presente.

### A fala do Dionísio evidencia as tensões vivenciadas por ele no interior da escola.

Dionísio: É um ambiente bom de estudar. Só que faltaria mais empenho dos alunos mesmo, que tem os alunos que vão pra estudar, mas tem outros que estudam, mas brincam também, mas tem uns que não levam muito a sério. E falta também interesse dos professores em querer ajudar os alunos, não deixar virar zona. ... Desanima, às vezes que é por causa da turma que conversa muito, mas às vezes o professor não se empenha também de querer levar a turma a sério, ou se não o professor só vem e passar um negócio no quadro "Ah, isso daqui é a minha parte, não interessa se aprendeu ou não. Eu fiz a minha parte". (...) Porque pra mim, como eu estudava de manhã, tinha pedagoga, na hora que eu falei com ela que ia sair pra trabalhar, ela me chamou e "vamos conversar aqui, porque que você vai sair?", eu falei que ia sair por causa do serviço, e ela "você acha que isso é bom pra você? Que vai te ajudar? Já pensou no seu futuro? Ela tipo me influenciou a estudar, me procurou pra eu na parar de estudar, mas aí o que eu fiz eu fui trabalhar porque estava precisando no momento, mas aqui a noite não tem essa harmonia da pedagoga. Porque você chega pra conversar com ela, como eu já não me dou bem com ela, então já morreu, eu creio se eu for trocar idéia com ela, tentar me dar bem com ela não rola, então o que eu faço já isolo, mas poxa eu queria ter a pedagoga que me ajudasse, que me influenciasse a estudar, mas pelo fato que aconteceu ela vai me isolar do grupo "não aquele dali daquele lado", já aconteceu isso comigo, então não pode mais entrar no grupo. Então acho que isso eles gostam de pegar no pé, às vezes acho que isso atrapalha também, igual eu já pensei depois do que aconteceu, já pensei várias vezes eu parar de estudar, igual eu já fui expulso, meus colegas por eu ser interagido, meus colegas de sala, todo mundo, foram lá na coordenação e conversaram pra eu voltar a estudar, voltei! E estou aí firme e forte. Tem uns colegas meu que estão saindo do colégio, então como eu tenho MSN de todo mundo, eu procuro ajudar. Igual tem uma colega minha, a [...], que saiu, poxa eu tentei ajudar ela o máximo possível, igual ela saiu e eu conversando com ela "porque você saiu, o colégio não é mais o mesmo sem você? Você tem que vir pro colégio, é a melhor coisa que existe..." aí ela " não, é porque eu vou casar", mas o que tem a ver casamento com estudo? O estudo ajuda no casamento também. Então você tem que estar interagido com os alunos também pra ajudar nessa parte, igual se tivesse a pedagoga, os alunos que iriam sair agora, eles falam "quer sair? Sai" Mas não é dessa maneira, se o aluno vem para o colégio ele vem com a intenção de estudar, mas o que falta pra ele? Falta um estudo adequado, falta interesse dos professores, interesse da pedagoga mesmo de estar influenciando os alunos "vai sair porque?". Pra ele estar sempre focado nos alunos, tem que entender os

alunos. Como eles falam que é trabalho, tem que trabalhar. Então teve acontecimento com o professor, mas às vezes tento pedir desculpa a ela, mas como ela olha pra mim e já fecha a cara, como eu vou chegar na mulher desse jeito? Se você olha pra ela fecha. Então você fica retraído não quer chegar. Chega um momento que você explode. Poxa, que queria trocar idéia, mas não posso, porque se eu for trocar idéia, meus colegas vão me chamar de "marica", ou a pedagoga não vai me entender, e eu fico com mais medo dela não me entender do que eles me chamarem de "marica", porque isso eu consigo reverter, mas poxa eu conversar com ela e reverter os acontecimentos, mas eu não consigo chegar perto dela. Eu chego na coordenação, ou vou ser expulso ou alguma outra coisa, só pra tomar esporro, eles nunca chegam pra você "ah, você saiu bem", a conversa deles é "olha, não faz mais isso, vem cá que eu vou anotar seu nome..". Então já que o aluno não consegue entrar naquela parte, o que você faz? Pega ele, inclui ele em um programa, pra ele entreter a mente dele, pra ele mudar aquele modo de pensar dele. Acho que deveria ter mais harmonia da parte dos professores, diretores, com os alunos. Isso daí ajuda bastante, acho que é a melhor parte... é uma parte principal, porque o diretor, a pedagoga, os professores abandonam, se não estão nem aí pra gente o que a gente vai fazer aqui? Vamos embora. E por isso que toda vez tem gente saindo cedo, depois disso eles vão avisando "falta reprova". Não tem ação nenhuma, porque só falam para os alunos que falta reprova "então eu vou sair porque amanhã eu venho", aí amanhã faz a mesma coisa, então isso não faz efeito nenhum.

Essa fala, associada às vezes em que a questão do desânimo foi citada, tanto nas entrevistas quanto nos encontros nos grupos, como motivo para abandono dos alunos e, para o número alto de faltas, possibilita que problematizemos a informação apresentada na pesquisa *Motivos da Evasão Escola* (NERI, 2009), em que o desinteresse seria considerado como motivo de evasão dos jovens de 15 a 17 anos em 45% dos casos, sendo reduzido para 37% se questionado direto ao jovem. Essa problematização decorre do fato de que perceber a evasão como desinteresse do jovem é colocar sobre ele toda a culpa pelo abandono. Se esses jovens tentam retornar e não encontram na escola um local propício para se desenvolverem, para construírem conhecimentos, divulgar cultura, a responsabilidade seria apenas do desinteresse deles. Seria como negar que todas essas relações ocorrem e impactam nas decisões dos jovens e que há idéias que circulam na escola, que estão a serviço da classe dominante.

As questões apontadas como motivos de desânimo dos jovens levam-nos a inferir que, apesar de tantas transformações, a escola ainda se mostra como um mecanismo de exclusão (PATTO, 1999), apesar de os alunos acreditarem que ela desempenharia um papel fundamental na melhoria de suas condições financeiras e sociais.

Percebemos que a questão do gênero também perpassa as considerações do jovem, quando ele fala

[...] Então você fica retraído não quer chegar. Chega um momento que você explode. Poxa, que queria trocar idéia, mas não posso, porque se eu for trocar idéia, meus colegas vão me chamar de “marica”, ou a pedagoga não vai me entender, e eu fico com mais medo dela não me entender do que eles me chamarem de “marica”[...] (Dionísio).

O receio de ser considerado “marica” impede o aluno de chegar à pedagoga. Seria essa uma prática só para meninas? A fala do Dionísio nos permite inferir que buscar auxílio para solucionar os problemas no interior da escola seria “coisa de menina”.

No entanto, mesmo que inserida em um modelo que a pensa como reprodutora, visando à produção de mão de obra para a ocupação de postos na máquina desenfreada do capitalismo, ainda é possível que a escola proporcione práticas que conduzam à emancipação dos sujeitos, e a sua constituição como cidadãos. Há que se aproveitar a tensão existente entre regulação e emancipação e realizar as atividades a partir da dimensão da pedagogia crítica (GIROUX, 1997).

Apesar de todas essas situações vivenciadas pelos jovens o abandono seria visto como responsabilidade deles, mesmo que, em suas falas, tenha sido marcado que a escola pouco fez para mantê-los como estudantes. Assumem suas falhas, inclusive as que acreditam ser devido à juventude, porém isso não lhes causa arrependimento, apenas situações que eles terão que superar para alcançarem os objetivos.

A análise das falas desses jovens nos inquieta, pois se considerarmos que esse modelo de masculinidade é evidente entre os jovens, poderíamos inferir que a forma como se constituem homens poderia ter relação com o fato de abandonarem a escola. Apesar de reconhecerem que a escola é importante para alcançar postos melhores, a responsabilidade por se manter, financeiramente, de auxiliar a família, a necessidade de trabalhar (e o papel que o trabalho representa para eles), ocupam lugares de maior destaque que a escola em suas escolhas. Paiva (1994) aponta que ser homem seria ter pênis e gostar de mulher, depois de ter jeito e voz de homem, ser forte, pensar em sexo e ter muita diversão, mas ser um dia respeitador, carinhoso, contido e paciente com as mulheres para casar. Ser homem significa ainda ter aperfeiçoamento, ter palavra, ser honesto e trabalhador. Apesar de “um passado de zoeira”. Além disso, de acordo com Almeida (1995), citado por Arilha

(1998, p. 59), a masculinidade plasma-se com a idéia de responsabilidade/respeitabilidade.

E, neste sentido, o fracasso não é aceito por eles. No caso dos jovens que não retornaram, a situação foi de precisarem sair da escola, mas eles continuam suas vidas, desempenhando outras atividades. Como exemplo, podemos citar a fala do Ângelo.

Ângelo: Fracasso? Ah... é não ter mais nada, nem tá vivo. Já fracassado é não querer fazer mais nada, né? Oh...Esse negócio de ser fracassado, de ter fracasso não é pra mim não. Eu to aí, batalhando. Só não tenho como ir pra escola. Pô, deixei prá lá por isso. Mas quando der eu volto, né não?. Agora, ser fracassado nunca. Porque eu não to lá eu ser um fracasso. Nem pensar, viu.

A opinião foi similar no grupo. Segue o trecho da conversa no qual questionamos o que é ser fracassado:

Mateus: Ah, o cara que desistiu de si mesmo.

Dionísio: Não, fracassado é aquele cara que tenta o colégio com a intensão de sair [...] Começa a vim ....

Talles: Eu acho que esse nome fracassado é muito forte.

Dionísio: Creio que não. Creio que não...

Talles: Fracassado é o cara que, sei lá, desitiu de tudo, desistiu da vida.

Mateus: Foi o que eu falei, cara desistiu de correr atrás.

Talles: eu vejo que o lance da escola é o cara que sei lá, veio, não tem oportunidade, sei lá. As vezes oportunidade tem, mas tem outras coisas.

Mateus: As vezes o cara não sabe ler, não sabe fazer ler mas joga uma bola. O cara é foda, ninguém tira a bola do pé do cara. As vezes tem o cara que é foda em matemática e não sabe nada de português. O cara é foda no português mas nunca entra nada na cabeça de [...]

Leônidas: Eu acho que o ensino tinha que valorizar isso, né, veio?

Mateus: Valorizar mais, colocar isso em primeiro lugar.

Dionísio: Porque muitas vezes a gente não termina o colégio porque a gente temos dificuldades em casa, temos que trabalhar.

Mateus: Tem que correr atrás.

Dionísio: Temos que ajudar nossa família que ta passando necessidade. Então a gente procura tramar e muitas vezes deixa o estudo de lado. Aí começa a ficar um ano, dois anos só de serviço. Pô, serviço que eu poderia ta 10 anos lá e tal, necessita do estudo e eu não tenho. O que que faz, volta a estudar sonhando com um trabalho melhor. Entao [...] Mas quando chega aqui eles não tão preparando o aluno, pensando no trabalho. Pô, cês estudando, cês vão ter trabalho melhor. Uma capacidade melhor de arranjar um emprego. Eles não trabalham com isso. Eles vão e chegam na sala e ó é isso, pá e aquilo e acabou.

Mateus: Cês tem que vê na página tal e responder na página tal.

Leônidas: Eles não falam sobre a vida.

Dionísio: Muitas das vezes tem professor que, igual, pô tem professor que tem letra horrível, mas se é professor que tem que trabalhar a letra pra dá aula [...]

Mateus: Tem professor que não sabe dialogar com o aluno.

As transcrições acima nos permitem inferir que o fracasso é algo que não é percebido como inerente ao jovem. Acontece de ele não poder mais freqüentar. Mas há outras dimensões da vida nas quais ele se destaca. Um exemplo dado pelo Talles propôs uma reflexão, pois ele questionou o fato de se algum professor, algum “cara” da escola não conseguir fazer uma escala na guitarra, se ele poderia ser considerado fracassado. “Porque se o cara dá aula de matemática e sabe, ele estudou pra saber ensinar isso. Eu to tentando aprender. Eu sou músico e estudo pra isso”. (Talles)

Neste sentido, concordamos com o proposto por Dayrell (2007, p. 1119-1120):

Na escola ainda domina uma determinada concepção de aluno gestada na sociedade moderna. Nesse momento, havia uma clara separação da escola com a sociedade, com a primeira sendo considerada espaço central de socialização das novas gerações, responsável pela inculcação de valores universais e normas que deviam conformar o indivíduo e, ao mesmo tempo, torná-lo autônomo e livre [...]. Quando o jovem adentrava naquele espaço, deixava sua realidade nos seus portões, convertendo-se em aluno, devendo interiorizar uma disciplina escolar e investir em uma aprendizagem de conhecimentos.

Em um modelo ideal, muito próximo àquele que regia o mundo do trabalho e o trabalhador, esperava-se que o aluno fosse disciplinado, obediente, pontual e se envolvesse com os estudos com eficiência e eficácia. Ao mesmo tempo, não se considerava os alunos na sua dimensão de jovens, numa tendência em representar ambos os conceitos como se fossem, de alguma forma, equivalentes. Nessa ótica homogeneizante, a diversidade sócio-cultural dos jovens era reduzida a diferenças apreendidas no enfoque da cognição (inteligente ou com dificuldades de aprendizagem; esforçado ou preguiçoso etc.) ou no do comportamento (bom ou mal aluno, obediente ou rebelde etc.). Diante desse modelo, a única saída para o jovem era submeter-se ou ser excluído da instituição.

Desta forma, percebemos que a escola, de acordo com nossos sujeitos, mantém práticas excludentes, entretanto, as práticas que se relacionam com as formas como vivenciam suas masculinidades, principalmente quanto ao fato de o homem ser responsável pela manutenção financeira; logo, o abandono se relaciona à necessidade de trabalhar, conseguir dinheiro ou por não aceitar uma situação de humilhação a sua posição de homem.

As exposições dos jovens homens, durante nossas entrevistas ou encontros do grupo, permitem inferir que o abandono é, também, uma forma de reagir às relações de poder com a qual os jovens lutam no cotidiano escolar, afinal, conforme expresso em diversos momentos, o homem deve saber como se impor, deve definir suas opiniões, enfim, mostrar que é homem.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: TRAÇANDO RELAÇÕES

Procuramos investigar, neste trabalho, em que medida o processo de constituição das masculinidades dos jovens homens influenciavam ou interferiam no fracasso escolar.

Desta forma, procuramos evidências que mostrassem se os jovens do sexo masculino, que abandonaram a escola durante o Ensino Médio, significavam sua ou suas histórias de abandono escolar e em que medida os significados atribuídos por eles à evasão escolar estavam relacionados com o processo de constituição de suas masculinidades.

Partimos das idéias apresentadas pelos estudos recentes de que os meninos estariam fracassando. Primeiro porque o espaço escolar seria feminilizado, dotado de normas, exigindo deles um comportamento que não lhes é próprio. E, ainda, porque eles, desde muito cedo, assumem atividades que, na maioria dos casos, são desenvolvidas fora de casa, o que, em determinado momento, levaria-os a ter que optar: continuar trabalhando ou continuar estudando. (PNAD, 2007).

A partir disso, nosso interesse era saber como jovens do sexo masculino, que já abandonaram a escola durante a etapa do Ensino Médio, significam a sua ou suas história (s) de abandono escolar e em que medida os significados atribuídos por esses jovens à evasão escolar são relacionados ao processo de constituição de suas masculinidades.

Neste sentido, delineou-se como objetivo de nossa investigação analisar a relação que jovens homens traçam entre a constituição de suas masculinidades e o fracasso escolar.

Objetivamos levantar os dados sobre a evasão no Espírito Santo, para a rede estadual de ensino, na etapa do Ensino Médio. Neste sentido, analisamos também os relatórios da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios no período de 2004 a 2007. Os dados nos evidenciaram que as jovens têm apresentado as melhores taxas em relação ao número de ano de estudo, à taxa de escolarização líquida no Ensino Médio e à taxa de analfabetismo. E os jovens têm vivenciado experiências

que os tiram com maior intensidade da escola. Em esfera estadual, a taxa de evasão ficou em torno de 56% para eles. No Ensino Médio, elas apresentam 53,8% de taxa de frequência líquida enquanto essa taxa é de 42,4% para os homens.

Quando do contato com as informações estatísticas tudo pareceu muito evidente. É um dado que as meninas têm apresentado maiores taxas de êxito que os meninos, embora tais dados façam falta justamente no material que seria recurso para analisar o cenário educacional brasileiro, o Censo Escolar. Outra questão a ser considerada é que não aparecem nos relatórios até o ano de 2006 taxas de movimentação com o recorte por sexo, o que possibilitaria enxergarmos as ocorrências e pensarmos ações que atraiam os jovens para a escola, cumprindo o dispositivo da LDB nº 9.394/96 de garantia de acesso e de permanência.

Dialogando com a pesquisa realizada por Marcelo Neri (2009) as razões seriam: a dificuldade de acesso, falta de renda, falta de interesse e outros. Nestes termos, causou espanto o fato de 40% dos jovens terem apontado falta de interesse, o que nos permite inferir que a escola não tem atendido às necessidades dos alunos, não representando para eles significado.

Quanto aos dados da escola percebemos que dentre os que abandonaram os estudos no ano de 2008, 58 % eram meninos, contra 42%.

Estudar o fracasso escolar pressupõe a compreensão do processo de escolarização. Assim, foi indispensável resgatar brevemente a história da escolarização, bem como perceber qual é a lógica subjacente a ela, o que é possível indicar que a escola estaria a serviço do mercado, uma vez que está estruturada para formar os alunos para serem funcionários obedientes, adaptados aos horários e às normas (ENGUITTA, 1989).

Nesses termos, Foucault (2005) aponta que a sua organização é própria para a disciplinarização dos corpos, tornando-os dóceis. Portanto, aptos ao atendimento das demandas do sistema.

Para Bourdieu, a escola reproduziria em seu interior a organização e as formas de dominação da sociedade. Assim, vemos que a busca por resultados, a educação centrada em processos de aprovação e reprovação, não permite que sejam experimentadas, no espaço escolar, práticas que poderiam promover a emancipação dos alunos.

A adoção da categoria gênero para analisar as relações estabelecidas pelos jovens, suscitou a consideração das relações de poder proposta por Foucault (2005). Assim, entende-se que o poder não é algo fixo, mas que circula no interior das instituições, entre as pessoas, permite ver que não haveria uma relação estabelecida entre dominador e dominado. Além disso, a categoria gênero implica a relação com a etnia, raça, geração.

Consideramos, também, a categoria juventudes, devido ao fato de nossos sujeitos apresentarem idade de 17 a 22 anos. Assim como o conceito de gênero, o conceito de jovem é construído socialmente (CAMACHO, 2007.).

Em relação às entrevistas e encontros com os jovens, as informações que emanaram das conversas individuais ou no grupo focal, que, embora, em certos casos, eles não tenham evidenciado que os motivos de suas saídas eram marcados pelo fato de serem homens, suas falas trouxeram elementos que clarificaram essa questão.

O estudo foi realizado com 12 jovens; destes, sete abandonaram e regressaram, e 5 não regressaram. A maioria reside em bairros no entorno da escola.

As falas dos jovens, a partir de suas concepções sobre ser homem, jovem e aluno, implicam, muitas vezes, não relacionarem a forma de estar na escola com o fato de serem homens. Embora tenham apontado razões para o abandono, os jovens destacaram a questão do trabalho, da diversão, “do rock” enquanto apontaram que, para as meninas, os motivos estariam na gravidez, no casamento.

O fato de apontarem o trabalho, mesmo que não seja para contribuir financeiramente nas despesas familiares, evidencia o caráter da independência.

Outro elemento importante diz respeito às diferenças entre homens e mulheres e os relacionamentos no interior da escola. As falas dos jovens evidenciam diferenças relativas aos papéis sexuais. E, quando considerado o fato de que quem consegue os melhores resultados abandona mais e repete mais, os jovens apontam que as mulheres se saem melhor e não abandonam tanto. Entretanto, isso não indica que sejam mais inteligentes. Eles destacaram que a mulher é mais detalhista que o homem, mais esforçada.

Em relação à escola, apontaram que o lado positivo dela seriam os amigos, a possibilidade de ampliar os conhecimentos e ter um diploma. E, o lado ruim é ter que

estudar. Os jovens salientaram que a escola não fala da vida, do trabalho, não tem preocupação com eles. Há professores que não sabem dialogar com os alunos.

Os jovens também percebem que há diferenças no tratamento dado às meninas e que elas não enfrentam “grandes problemas” na escola. Ressaltaram que o comportamento considerado como adequado, apresentado pelas meninas, seria “fachada”, pois assim elas conseguiriam maior atenção dos professores.

A homo-afetividade entrou em cena e foi possível perceber que os jovens se sentiram muito mal com essa situação. Constatamos o que foi apontado por Oliveira (2004): que a homossexualidade feminina seria melhor tolerada que a masculina, uma vez que acreditam que “homem tem que ser homem”. Eles apresentam seu paradigma de masculinidade pautado na heteronormatividade. Entretanto, houve uma reflexão quanto ao fato de isso ser considerado machismo, de se uma atitude preconceituosa, o que evidencia o apontado por Gómez (2001) quanto às possibilidades de transformações na escola.

Quanto ao aluno considerado “CDF”, eles só não gostam quando o aluno não é amigo, não trocando com a turma o que sabe. Uma questão frisada por eles é a de que esse papel tem sido assumido pelas meninas, em termos de esforço, mas não de nota. Entretanto, quando o “CDF” é o “puxa-saco” do professor, eles não consideram que seja uma boa pessoa. Ressaltam que, no espaço escolar, quem tem maior respeito da turma é o cara que é brincalhão, que conversa com todo mundo. O “CDF” não tem muito espaço.

Quanto ao fato de serem jovens, vivem a sua juventude em meio à tensão entre o “curtir” e ter a responsabilidade de trabalhar. Consideram que voltar para a escola é uma postura responsável.

Para os que não regressaram, outras responsabilidades são assumidas, mas eles devem resolver seus problemas.

As falas dos jovens permitem inferir que a escola ainda se mostra a serviço de uma classe e atua como reprodutora das desigualdades sociais, Não demonstra interesse com os jovens-alunos, não cria espaços para que eles se sintam componentes da escola.

Os alunos evidenciaram que a escola não se preocupa com o jovem, não fala sobre a vida, não discute a questão do trabalho. Apesar de ter um auditório, de ter sala de informática, nada é utilizado em prol do aluno.

O fato de serem homens ainda os impede de procurar ajuda em certas situações, pois isso poderia implicar serem chamados de “maricas”: o medo de serem alvo da homofobia que sabem que existe. Entretanto, causou surpresa o fato de o medo maior ser o do confronto com a pedagoga. Assim, inferimos que eles ficam à mercê da vontade dos profissionais da escola até o momento em que reagem ao movimento imposto sobre eles.

Neste sentido, cabe salientar a importância de compreender que o poder não é fixo, que circula, como nos indica Foucault (2005), pois possibilita movimentos de resistência e de constituição de novas formas de enfrentamento.

Entretanto, ao considerarmos esses apontamentos dos jovens poderíamos inferir que o ato de eles abandonarem a escola seria uma forma de resistência, que, como nos aponta Barros, seria uma forma de (re)existência, mas não escola. Aparentemente, nesse espaço, eles têm negado o fato de serem vistos sujeitos de direitos.

Tal ocorrência não deveria ser registrada neste espaço, posto que nele deveriam ter garantido o acesso e a permanência à educação, e o ensino deve ser também de qualidade. Não basta matriculá-los, deve-se ter uma preocupação com o que está sendo construído.

Cumpramos salientar que o papel do Ensino Médio, tal como ele é oferecido aos jovens que participaram desta investigação, é dar condições para o prosseguimento dos estudos. Entretanto, os jovens acreditam que não têm conhecimentos para entrarem numa faculdade.

Apesar do histórico de idas e vindas, eles têm o sonho de chegarem ao nível superior, consideraram apenas que nunca conseguiriam entrar numa Ufes, pois precisariam fazer anos de curso preparatório.

A questão do fracasso foi a mais polêmica, pois os jovens consideraram que o termo seria muito forte, uma vez que eles não se vêem como fracassados em nada. Em determinado momento, eles não puderam ou não quiseram continuar estudando. Isso não quer dizer que a vida deles tenha acabado, pois, na visão deles, ser

fracassado é ter desistido de viver. Eles continuam trabalhando, fazendo curso técnico. Não podem ser considerados fracassados.

Para eles, o retorno à escola é complicado. Depois que se sai uma vez, fica difícil retornar e continuar. Uma consideração que fizeram é que eles voltam para ver as mesmas coisas. Nada muda. Tal situação causa desânimo.

Considerar as falas desses sujeitos implica em discutir formas que tornem a escola um espaço no qual os jovens se sintam respeitados e que tenha como meta não a aprovação de alunos em um processo seletivo para a Ufes, mas oferecer ao aluno possibilidades e espaço para que ele se constitua enquanto sujeito aprendente, porque a escola assim o é, reconhecendo os direitos que os jovens têm de retornarem e concluírem seus estudos de forma a dar continuidade para as próximas modalidades ou níveis, ou que eles se sintam capazes de se apresentar para ocupar um posto de trabalho.

Há que se considerar o apontado Dayrell (2007): que o modelo de escola que temos é o mesmo que foi inaugurado na modernidade, com a diferença de quem ocupa seu interior. A classe trabalhadora adentrou os portões da escola e nada aconteceu, pois continuam se efetivando as mesmas formas de exclusão. E, no caso do aluno que abandona, a culpabilização dele teria maior respaldo.

Cumprе salientar que, para que os jovens percebam que estão em um ambiente que considera o respeito como princípio para desenvolver ações educativas, tais questões devem ser trabalhadas pela própria escola. Há que se ampliar a discussão para além do currículo, mas discutindo as dinâmicas da própria sociedade, a formação integral do estudante, conforme preconizado em nossa legislação educacional, pois, os jovens, ao adentrarem os portões da escola, trazem consigo as experiências construídas nas vivências familiares, entre amigos, vizinhos, na sua comunidade.

Ressaltamos, ainda, que, perceber nas falas dos sujeitos a existência de características homofóbicas e determinados “apelidos” que são ditos de modo trivial, levam a refletir sobre as ações necessárias a serem discutidas e trabalhadas na escola, visando a desenvolver o respeito aos diferentes modos de vida, quer na escola, quer fora dela.

As situações da pesquisa possibilitam inferir que o abandono escolar na história desses jovens homens não seja entendida como fracasso escolar. Entretanto, não podemos nos deter a essa percepção, pois implicaria entender também que o fracasso escolar é de responsabilidade apenas do estudante e, não uma realidade da instituição escolar ou da organização educacional que está implementada.

Cabe questionar: como os espaços escolares, em meio à diversidade social e, em um momento em que se discute com maior liberdade os direitos humanos e o respeito às diferenças nas formas como homens e mulheres se percebem e se relacionam com seus corpos e a construção de perspectivas de igualdade entre os sujeitos, ainda não possibilitam práticas que considerem a diversidade sexual e de gênero que incentivem a permanência de jovens na escola?

Estar com esses jovens possibilitou repensar minhas práticas e perceber a infinidade de possibilidades para experimentarmos situações educativas sobre as quais não nos debruçávamos.

## 6 REFERÊNCIAS

1. ABAD, Miguel. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia e PAPA, Fernanda (org.). **Políticas públicas de juventude em pauta**. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003.
2. ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.s). **Retratos da juventude brasileira – Análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania, Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.
3. ADELMAN, Miriam. O gênero na construção da subjetividade: entendendo a “diferença” em tempos pós-modernos... In: ADELMAN, Miriam; SILVESTRIN, Celsi Brönstrup.(org) **Coletânea Gênero Plural**. Curitiba: Ed. UFPR, 2002. p.49-61.
4. ANGELUCCI, Carla Biancha et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.1, p.51-72, jan./abril. 2004.
5. ARAUJO, Gilda C. de . Estado, Direitos de Cidadania e Direito à Educação. In: 30a **Reunião Anual da ANPEd**, 2007, Caxambu-MG. ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Rio de Janeiro : ANPEd, 2007. p. 81-81.
6. ARIËS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1986.
7. ARILHA, M. Homens: entre a “zoeira” e a “responsabilidade”. In: ARILHA, M.; RIDENTI, S.G.U.; MEDRADO, B. (orgs), **Homens e Masculinidades: Outras Palavras**, São Paulo: ECOS/Ed. 34, 1998, p. 51-78.
8. ARILHA, M. & RIDENTI, S.G.U. & MEDRADO, B. Introdução, In:\_\_\_\_\_ (orgs) **Homens e Masculinidades: Outras palavras**, São Paulo: ECOS/Ed. 34, 1998, p. 15-30.
9. ARROYO, Miguel. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. Programa de correção de fluxo escolar. **Cadernos em Aberto**, Brasília: INEP, n. 17, jan. 2000.
10. AUAD, Daniela. Educação para a Democracia e Co-educação: apontamentos a partir da categoria gênero. Revista USP, São Paulo, v. 56, p. 136-143, 2003.
11. \_\_\_\_\_. **Educação para a Democracia, Direitos Humanos e Gênero: considerações sobre um diálogo possível e desejável**. In: II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, 2003, Florianópolis – SC. Anais do II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, 2003.
12. BADINTER, E. **Um É o outro**, Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

13. \_\_\_\_\_. **XY: sobre a Identidade Masculina**. Tradução Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
14. BANGO, Julio. Políticas de juventude na América Latina: identificação de desafios. In: FREITAS, Maria Virgínia e PAPA, Fernanda (org.). **Políticas públicas de juventude em pauta**. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003.
15. BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
16. \_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro/ Lisboa: Bertrand Brasil/ Difel, 1989.
17. \_\_\_\_\_. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
18. BRANDÃO, Zaia et al. **A escola em questão: evasão e repetência no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1985.
19. BRASIL. INEP, Censo Escolar-Sinopse Estatística da Educação Básica. Brasília: MEC, 2004.
20. \_\_\_\_\_. **Censo Escolar-Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2005.
21. \_\_\_\_\_. **Censo Escolar-Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2006.
22. BRASIL. **Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílio**. Brasília: IBGE, 2004.
23. \_\_\_\_\_. **Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílio**. Brasília: IBGE, 2005.
24. \_\_\_\_\_. **Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílio**. Brasília: IBGE, 2006.
25. \_\_\_\_\_. **Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílio**. Brasília: IBGE, 2007.
26. BRITO, Rosemeire. S. **Significados de gênero do fracasso escolar: quando os modelos polares de sexo não são suficientes**, Dissertação de Mestrado, FEUSP/USP, 2004.
27. \_\_\_\_\_. **Masculinidades e feminilidades: implicações para o fracasso/sucesso escolar de meninos e meninas nas séries iniciais**. In: Reunião Anual da ANPEd, 27, 2004, Caxambu. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/ge23/t2310.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2007
28. BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003. 236 p.

29. \_\_\_\_\_. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo**. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. 2. Ed. 3. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007. p. 151-172.
30. CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes e cidades educadoras**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
31. \_\_\_\_\_. **Juventudes: as identidades são múltiplas**. In: Movimento. Revista da faculdade federal fluminense. Rio de Janeiro: DP&A Editora, nº1, maio, 2000.
32. CAMACHO, Luiza M. Y. **Relatório da 1ª fase da pesquisa Políticas públicas de juventude na Região metropolitana da Grande Vitória – ES**. Disponível em: [http://nsae.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories/pdfs/rel\\_es.pdf](http://nsae.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories/pdfs/rel_es.pdf). Acesso em: 02 abr. 2008.
33. \_\_\_\_\_. **A ilusão da moratória social para jovens das classes populares**. In: SPOSITO, Marília Pontes (coord). **Espaço públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidade de regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Global, 2007.
34. \_\_\_\_\_. **Juventude, escolarização e poder local**. Relatório da 1ª fase da pesquisa políticas públicas de juventude na Região Metropolitana da Grande Vitória – ES. Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Vitória, maio/2005.
35. \_\_\_\_\_. **A invisibilidade da juventude na vida escolar**. **Perspectiva, Revista do Centro de Ciências de Educação**, Florianópolis, n 22, p. 325-341, julho/dezembro 2004.
36. \_\_\_\_\_. **Contribuições para pensar a violência no Espírito Santo**. In: CAMACHO, Thimoteo (org). **Ensaio sobre violência**. Vitória: EDUFES, 2003.
37. \_\_\_\_\_. **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes: Um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si**. 2000. 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
38. \_\_\_\_\_. **Violência aos diferentes, violência dos diferentes: práticas escolares dos jovens de classes médias**. 1999, 358f. Relatório (Exame de Qualificação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
39. CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação. **Mapa das crianças, jovens e adultos fora da escola**. São Paulo: ABRELIVROS, 2004. <http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/texto.asp?id=979> .Acesso em 13 mar. 2008.
40. CAPES. Banco de teses. Disponível em: <http://www.capes.org.br>.
41. CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2003.

42. \_\_\_\_\_. Identidades juvenis e escola. Alfabetização e cidadania. **Revista de educação de jovens e adultos**, Rio de Janeiro, n.10, 2000.
43. \_\_\_\_\_. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Movimento**. Revista da Faculdade Federal Fluminense. Rio de Janeiro: DP&A Editora, nº1, maio, 2000.
44. CARVALHO, Marília Pinto. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, n.28, **São Paulo**, p.77-96, 2005.
45. \_\_\_\_\_. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça, **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 22, n.1, p. 247-290, jan-jun. 2004.
46. \_\_\_\_\_. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p.185-193. 2003.
47. \_\_\_\_\_. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista Estudos Feministas**, Porto Alegre, Vol. 9, No. 2, p. 554-574. 2001.
48. CARVALHO, Marília Pinto. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. São Paulo, 2001. In: **Educação & sociedade**. Campinas, No. 77, 2001.
49. CARVALHO, Marília Pinto. Gênero e política educacional em tempos de incerteza. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira & GANDIN, Luís Armando (orgs.) **Educação em Tempos de Incerteza**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.
50. CAVENAGHI, Denise Maria. **Evasão escolar**: Representação Social de alunos. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas. 2000.
51. CONNELL, Robert W. La organización social de la masculinidad. In: VALDÉS, T; OLAVARIA, J. (eds.). **Masculinidad/es**: poder y crisis. Santiago, Chile: Isis Internacional, 1997.
52. \_\_\_\_\_. Políticas da Masculinidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.2, n.20, p.185-206, jul./dez., 1995.
53. COSTA, Áurea de Carvalho Costa. **A escola da vida**: as trajetórias escolares e ocupacionais de trabalhadores evadidos do Ensino Fundamental. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade de Campinas. Campinas, 2001.
54. \_\_\_\_\_. **Evasão escolar**: as palavras dos alunos e as meias palavras dos dados oficiais. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.1995.
55. DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n.100 – Especial. P. 1105 – 1128, out., 2007.

56. \_\_\_\_\_. O jovem como sujeito social. **Revista brasileira de educação**, São Paulo, n. 24, p.40-51, set. /out. /nov. /dez. 2003.
57. \_\_\_\_\_. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, UFMG, 2001.
58. DUBAR, Claude. **A socialização – construção das identidades sociais e profissionais**. Portugal: Porto Editora, 1997.
59. DUBET, François, A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 29-45, 2003.
60. ENGUITA, Mariano F. . A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
61. EPSTEIN, Debbie. Real boys don't work: underachievement, masculinity and the harassment of sissies. In: **Failing boys?** Issues in gender and achievement. Buckingham, Open University Press, 1998.
62. FERRARO, Alceu Ravanello. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 22-47, set. – dez. 1999.
63. FERREIRA, Edi dos Santos. **Repetência e evasão**: Fracasso ou competência da escola? Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal Fluminense. Niterói, 1993.
64. FLEXA, Ramón; TORTAJADA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: Imbernón, Francisco. (Org.) **A educação no século XXI**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
65. FORA da escola e do trabalho, sobra a rua. **A Gazeta**, Vitória, 23 mar. 2007. Disponível em: <http://www.interjornal.com.br> . Acesso em: 10 de out. 2007.
66. FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**, Rio de Janeiro: Editora Graal, 2005, 16a ed., p. 75-183.
67. \_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**, São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 285-317.
68. \_\_\_\_\_. **História da sexualidade**, Rio de Janeiro: Editora Graal, vol 1, 2003, 15a ed, p. 125-149 171
69. FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4. ed. revista. São Paulo: Moraes, 1980.
70. GARCIA, S. M. Conhecer os homens a partir do gênero e para além do gênero. In: ARILHA, M.; RIDENTI, S.G.U.; MEDRADO, B. (orgs), **Homens e Masculinidades: Outras Palavras**, São Paulo: ECOS/Ed. 34, 1998, p. 31-50.
71. GARLICK, S. What Is a Man? Heterosexuality and the Technology of Masculinity. **Men and Masculinities**. Sage Publications Inc. V.6, N.2, Outubro de 2003, p. 156-172.

72. GILBERT, Rob; GILBERT, Pam. **Masculinity goes to school**. London, Routledge, 1998.
73. GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
74. KERGOAT, Danièle. Em defesa de uma sociologia das relações sociais: da análise crítica das categorias dominantes à elaboração de uma nova conceituação. IN: KARTCHEVSKY-BULPORT, Andrèe et al. **O sexo do trabalho**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1986.
75. KIMMEL, M. (a) **Assault on gay America: interviews: Michael Kimmel**. Capturado do site "Be more PBS". Disponível em <<http://www.pbs.org>>. Acesso em: 1 de junho de 2005. Entrevista.
76. \_\_\_\_\_. (b) **Men, masculinities and development**. Capturado do site "I Simpósio Internacional 'O Desafio da Diferença: Articulando Gênero, Raça e Classe'". Disponível em <[http://www.desafio.ufba.br/conferencia2.html#\\_ftn1](http://www.desafio.ufba.br/conferencia2.html#_ftn1)>. Acesso em: 1 de junho de 2005. Conferência.
77. LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2004.
78. LEITE, Juçara L. **República do Manguê: Controle policial e prostituição no Rio de Janeiro (1954-1974)**. Rio de Janeiro: Difusão-Yendis, 2005.
79. LEVI, Giovanni. SCHMITT, Claude (org). **História dos jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. (Vol I).
80. LOURO, Guacira Lopes (org.). Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.6, p.53-67, 1992.
81. \_\_\_\_\_. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
82. \_\_\_\_\_. Epistemologia feminista e teorização social – desafios, subversões e alianças. In:ADELMAN, Miriam; SILVESTRIN, Celsi Brönstrup.(org) **Coletânea Gênero Plural**. Curitiba: Ed. UFPR, 2002. p.11-22.
83. \_\_\_\_\_. (org.). **Gênero e sexualidade – as múltiplas “verdades” contemporaneidade**. 1999. Texto apresentado no II Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre Diálogos, GRUPALFA/UFF, Niterói, RJ, 2008. Disponível em: [http://www.grupalfa.com.br/arquivos/congresso\\_trabalhosII/palestras/guacira.pdf](http://www.grupalfa.com.br/arquivos/congresso_trabalhosII/palestras/guacira.pdf) f Acesso em: 08 mar. 2008.
84. \_\_\_\_\_. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
85. MADEIRA, Felícia Reicher. A trajetória das meninas dos setores populares: escola, trabalho ou... reclusão? In: \_\_\_\_\_. **Quem mandou nascer mulher?** Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997. p.49-133.

86. MAHONY, Pat. Girls will be girls and boys will be first. In: **Failing Boys?** Issues in gender and achievement, Buckingham, Open University Press, 1998.
87. MARCHESI, Álvaro.; PÉREZ, Eva María. A compreensão do fracasso escolar. In: \_\_\_\_\_.; GIL, C. H. **Fracasso Escolar: uma questão multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
88. MARGULIS, Mario. **La juventude es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996.
89. \_\_\_\_\_. **Juventud, cultura, sexualidad: la dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires**. Buenos Aires: Biblos, 2003.
90. MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. Produzindo sentidos sobre o masculino: da hegemonia à ética da diversidade. In:ADELMAN, Miriam; SILVESTRIN, Celsi Brönstrup.(org) **Coletânea Gênero Plural**. Curitiba: Ed. UFPR, 2002. p.63-76.
91. MORENO, Montserrat. **Como se Ensina a Ser Menina: o sexismo na escola**. Campinas: Ed. Da Unicamp, 1999.
92. MINAYO, Maria C. de S. o conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P.A. JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
93. NADER, Maria Beatriz. **Mulher: do destino biológico ao destino social**. 2. ed. Vitória: Edufes, 2001.
94. NERI, .Marcelo. (org). **Motivos da evasão escolar**. Todos pela Educação/FGV. Brasil, 2009. Disponível em: <http://www.fgv.br/cps/tpemotivos/>. Acesso em: 20 de maio de 2009.
95. NOLASCO, S., A desconstrução do masculino: uma contribuição crítica à análise de gênero. In: Nolasco, S. (org), **A desconstrução do masculino**, Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1995, p. 15-30.
96. \_\_\_\_\_. **O mito da masculinidade**. Rio de Janeiro: Editoria Rocco, 1993, p. 11-73.
97. OLIVEIRA, Pedro Paulo. **A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA MASCULINIDADE**. Belo Horizonte: Editora UFMG/Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro; 2004.
98. OSTERNE, M. S. F. **Família, Pobreza e Gênero: o lugar da dominação masculina**, Fortaleza: Eduece, 2001.
99. PAIVA, Vera Paiva. **Evas, Marias, Liliths ... as voltas do feminino**. São Paulo.:Brasiliense, 1993.
100. PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

101. PALOMINO, Thaís Juliana. **Meninos e meninas em escola de periferia urbana**, Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.
102. PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e resistência**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1999.
103. \_\_\_\_\_. **A produção coletiva do fracasso escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.
104. PAULSON, Susan. Sexo e gênero através das culturas. In: ADELMAN, Miriam; SILVESTREIN, Celsi Brönstrup.(org) **Coletânea Gênero Plural**. Curitiba: Ed. UFPR, 2002. p.23-32.
105. GÓMEZ, A. I. PÉREZ. A cultura escolar na sociedade neoliberal (E. Rosa, Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2001.
106. POLLACK, William. **Meninos de verdade: conflitos e desafios na educação de filhos homens**, São Paulo, Alegro, 2000.
107. QUEIROZ, Lucileide. D. Um estudo sobre a evasão: para se pensar na inclusão escolar. In: Reunião Anual da ANPEd, 25, 2002, Caxambu. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/lucileidedomingosqueirozt13.rtf>. Acesso em: 25 abr. 2006.
108. ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p. 47-68, jan./jun. 2001a.
109. ROSEMBERG, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9. n. 2, p. 515- 540,dez. 2001b.
110. ROSEMBERG, Fúlvia. A Escola e as diferenças sexuais. **Cadernos de Pesquisa**, n. 15, p. 78-85, dez.1975.
111. SÁ, Celso Pereira de. A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais. Rio de Janeiro, EdUERJ, 1998.
112. SANTOS, Luanna Meriguete. **A quem é possível a juventude? Meninas e meninos entre o ser jovem e o ser aluna/aluno**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2009.
113. SANTOS, Pollyana dos. **“Fazendo A Cabeça”**: Processos de (trans)formação de jovens em cumprimento de medida sócio-educativa de internação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2008.
114. SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.20, no 2, julho/dezembro, 1995, pp. 71-99.

115. SILVA, Carmen, A. Duarte et. al. . Meninas bem-comportadas, boas-alunas; meninos inteligentes, indisciplinados, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas/ Autores Associados, n. 107, p. 207-226. 1999
116. SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.s). **Retratos da juventude brasileira – Análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania, Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.
117. \_\_\_\_\_. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In FREITAS, Maria Virgínia e PAPA, Fernanda (org.). **Políticas públicas de juventude em pauta**. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003.
118. \_\_\_\_\_. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
119. \_\_\_\_\_. ; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: LÉON, Oscar Dávila (editor). **Políticas públicas de juventud en América Latina: políticas nacionales**. Viña Del Mar: Ediciones CIDPA, 2003.
120. TANAKA, Oswaldo Y.; MELO, Cristina. **Avaliação de Programas de Saúde do Adolescente: um modo de fazer**. São Paulo: Edusp, 2001.
121. TEDESCO, Juan C. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania n sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 2001.
122. VILLELA, W. Homem que é homem também pega Aids? In ARILHA, M.; RIDENTI, S.G.U.; MEDRADO, B. (orgs), **Homens e Masculinidades: Outras Palavras**, São Paulo: ECOS/Ed. 34, 1998, p. 129-144.

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Após ler as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em três vias. Uma delas é sua, uma é da pessoa maior de idade responsável por você (caso você não seja essa pessoa) e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

**Instituição e Nível de Ensino: Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)**

**Título do Projeto: Meninos não choram? Um estudo sobre fracasso escolar e jovens masculinidades no Ensino Médio**

**Pesquisador Responsável : Fernanda Ribeiro Pinto Rodriguez**

**Telefones para contato : 8808-8219**

Esse trabalho parte do apontado pela literatura sobre a evasão e repetência de meninos se relacionar ao recorte de gênero por uma questão comportamental, e por uma questão social de assumirem a responsabilidade de auxiliarem financeiramente suas famílias. Questão essa também perpassada pelo conceito de juventude.

Nesse sentido, visamos analisar se há relação entre os significados atribuídos por esses jovens a evasão e o *tomar-se* homem.

Sendo uma investigação que visa identificar nas falas dos jovens o que pensam sobre se homem, evasão, fracasso escolar, serão realizadas entrevistas individuais e três encontros com o grupo de jovens entrevistados visando a reflexão, o questionamento, o levantamento das opiniões e experiências e inquietações dos jovens sobre o referido tema.

Como forma de aproximação da temo para discussão nos grupos poderão ser utilizados detonadores como informações ou estatística, textos em geral, dentre outros. As reuniões serão realizadas a partir de análise do local, dia e horário a ser combinado, de acordo com a disponibilidade dos participantes para que não comprometa as demais atividades que desenvolvam. As entrevistas e a reunião dos grupos acontecerão nos entre o período de setembro a novembro de 2008.

As eventuais dúvidas que surgirem, serão discutidas ao longo da investigação.

\_\_\_\_\_  
Fernanda Ribeiro Pinto Rodriguez

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DE MENOR COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_, RG/nº \_\_\_\_\_, abaixo assinado, Responsável pelo (a) menor \_\_\_\_\_ concordo com sua participação como sujeito deste estudo. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Fernanda Ribeiro Pinto Rodriguez sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de participação do menor sob minha responsabilidade. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Local e data \_\_\_\_\_

Nome e Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_

**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar**

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_  
Nome: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B

### ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL

#### I. IDENTIFICAÇÃO:

Nome:

Idade:

Série que cursava ou cursa:

Bairro onde reside:

O que você faz agora: Trabalha? Voltou a estudar? Por que?

#### II. QUESTÕES SOBRE VOCÊ E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA E COM OS OUTROS:

1. O que busca ou buscava na escola? Por quê?
2. Qual razão ou quais razões o fizeram sair da escola? Explique.
3. O que fez você voltar a escola? (no caso do grupo de alunos que retornaram).
4. Por que você não voltou a escola? (no caso do grupo de alunos que retornaram).
5. Como você se descreveria para alguém que acabou de conhecer?
6. Como alguém que é seu amigo o descreveria?
7. Como você se percebe na relação com a família, com os amigos e com os professores?
8. Você já repetiu de ano? Quantas vezes? Em que você repetiu?
9. Por que você acha que repetiu?
10. Colocaria a responsabilidade em alguma coisa ou em alguém? Por quê?

11. O que significa o abandono ou a repetência escolar para a vida de um jovem homem? Por que você acha isso?
12. Você acha que haveria formas de evitar que jovens repitam de ano ou saiam da escola? Quais?
13. Quem você acha que estuda mais, tira notas mais altas: os meninos ou as meninas? Por quê?
14. Quem repete ou sai da escola com mais frequência: meninos ou meninas? Por quê?
15. Quais motivos que levam as meninas a sair da escola?
16. E quais os motivos dos meninos?
17. Você se enquadra nesses motivos? Por quê?
18. O que significa para você a saída da escola?
19. Como você pensa que seria a sua vida futura se você não tivesse saído da escola?
20. E como que será a sua vida sendo um evadido?
21. A escola, os estudos, realmente, faz diferença nas opções que você toma em sua vida? Por quê?
22. O que seria diferente se você continuasse estudando ou não tivesse tido que sair da escola em algum momento?
23. O que significa/ qual a imagem que se tem de um jovem considerado CDF?
24. Como que precisa ser um menino para ser querido, respeitado, o legal da escola? Para você, Isso influencia nos resultados escolares?

## APÊNDICE C

### ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL:

#### Questões para fins de identificação da pesquisadora e não para divulgação:

1. Nome:
2. Idade:
3. Tempo que estuda ou estudou nessa escola:
4. Tempo que deixou a escola:

#### Questões para discussão nos grupos:

5. Como você se vê na relação com:
  - a. A escola;
  - b. Os Professores;
  - c. Dirigentes;
  - d. Colegas;
6. Acredita ter espaço para discutir aspectos que favorecem sua construção enquanto sujeito? Suas opiniões são consideradas nos espaços onde você se apresenta (escola, família, comunidade)
7. Com quem mora? (indicar as pessoas)
8. Com quem da família você se relaciona melhor? E na escola?
9. Como você resolve os conflitos, problemas que as vezes aparecem? Por que os resolve assim?

10. Como você se considera na relação como filho, aluno, amigo, irmão, companheiro, dentre outros? Por quê?
11. Quais as vantagens ou desvantagens em ser homem? Por quê?
12. Acredita que o fato de ser homem o torna mais ou menos inteligente que as mulheres? Por quê?
13. Gosta de ser homem?
14. Homem tem problema na escola? Quais? Homem chora? Por quê?
15. Percebe diferença na forma como você é tratado em casa, na escola, na rua, ou em outros ambientes? Explique.
16. Como você percebe o tratamento dado a mulheres e homens, nos vários espaços que frequenta? E como é, em especial, na escola? Há exemplos?
17. Como essas formas de tratamento influenciam suas ações? Por quê?
18. Acredita que a forma como se dá a relação entre alunos e professores e alunas e professores é diferente? Por quê? Isso interfere de alguma forma?
19. Como você percebe a relação entre jovens do sexo masculino e jovens do sexo feminino na escola? Por quê?
20. Acredita que as relações têm ligação com a aprendizagem e o interesse em estudar?
21. Como você vê seu desempenho na escola? Acredita ter relação com o fato de ser homem? Por quê?
22. O fato de ter saído da escola mudou alguma coisa na vida de vocês? Por quê você acha isso?
23. Seria diferente se você não tivesse saído? Por quê?
24. As atividades que você exerce dependem do que poderia ser oferecido pela escola? Como?

25. O fato de ter saído da escola interfere na forma como você se vê ou como os outros te vêem? Por que você considera assim?
26. O que você acha do cara que estuda muito? Que nunca reprovou? Que tem sempre as notas que são consideradas as melhores? Por quê?
27. Gostaria de ser esse cara? Por quê?
28. O que é ter que trabalhar e estudar?
29. O que é maior em vocês o cansaço ou a preguiça?
30. A escola é um espaço preparado para o jovem?
31. Como o jovem-homem é visto nesse espaço?
32. Espera-se que o rapaz fracasse nos estudos? É mais fácil que isso aconteça com o homem ou com a mulher? Por que?
33. Qual a sensação de ver que os amigos conseguiram terminar ou continuar os estudos e você em algum momento repetiu de ano ou saiu da escola?
34. Até que ponto o trabalho dificulta que você freqüente às aulas e em que momento ele se torna uma desculpa para ir às aulas?
35. Há diferença na forma como rapazes e moças bagunçam, se comportam na escola, se mostram aos professores e aos amigos?
36. O fato de se abandonar os estudos ser considerado perder tempo faz de alguém que saiu da escola ser um fracassado? Por quê?
37. O que é ser fracassado?
38. Acha que há outras formas de se superar, “de enfrentar o mundo”, que não a escola, os estudos?
39. A cobrança pelos estudos no mercado de trabalho é a única razão para procurar a escola? Por quê? Quais outras razões?