

[193]

INSUCESSO E ABANDONO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA MASCULINIDADE

Manuela Carrito e Helena C. Araújo

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade do Porto

Introdução

A questão do combate ao abandono e insucesso escolar, considerada uma das grandes preocupações da política educativa no nosso país, continua “um problema em aberto”, já que abrange, segundo os dados do INE, relativos a 2010, cerca de 29% de jovens. Esta questão torna-se mais pertinente ao revelar que afecta, selectivamente, jovens oriundos de famílias de menores recursos, levando-nos a questionar o papel atribuído à escola e o modo como tem confrontado os novos desafios, colocados pela heterogeneidade de alunos que a frequentam (Correia, 2000; Stoer et al, 2004; Nóvoa, 2005; Araújo et al 2010).

Contrariando as teorias funcionalistas que atribuíam ao Estado a responsabilidade de uma igualdade de oportunidades baseada no acesso de todas as crianças à escolarização (Araújo, 2002), as teorias críticas, na vaga posterior às correntes de reprodução social e cultural, defendem que o estado não é um “árbitro neutro”, nem age em defesa de um “bem comum”. Procuram, pois, analisar formas de como a escola parece desvalorizar a existência de grupos com menor poder social, centrando-se num discurso em que todos/as são tratados de igual forma (Stoer e Araújo, 2000; Abrantes, 2003).

No século XX, torna-se fundamental rever, igualmente, a contribuição dada por T. S. Marshall (1967) para um novo olhar sobre o papel do Estado na construção da escola de massas.

Este autor, numa perspectiva de social-democracia, defende a existência de um “Estado-Providência” como garante de uma igualdade de oportunidades para todos os cidadãos. Afasta-se assim das teorias funcionalistas, considerando a educação como um direito não só individual mas também social. “A educação das crianças está directamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania” (Marshall, 1967: 73).

É nesta necessidade de aprofundar e melhorar uma visão de cidadania abrangente que são trazidos para o debate outras preocupações como a discriminação, exclusão/inclusão e igualdade/desigualdade. Estas correntes enfatizam a questão da *diferença* como uma questão determinante para se perceber outras vozes e outras especificidades que repudiam padrões definidos por um ideal de cidadão branco, cristão, masculino, normal e heterossexual (Stoer e Magalhães, 2005).

Os contributos referidos anteriormente devem assim levar-nos a rever, também no contexto educativo, a normalização de um aluno padrão que serve de modelo a uma massa estudantil heterogénea. Torna-se urgente interrogar a desigualdade dando voz a outros grupos marginalizados e excluídos que reclamam a sua especificidade e diferença não abdicando de um estatuto igualitário em todos as dimensões da cidadania. Como defende José A.

Correia:

“O mito de que o sistema educativo é, potencialmente, propenso a assegurar a conciliação e a maximizar a satisfação dos interesses tende (...) a conduzir à exaltação de uma ideologia neoliberal onde o respeito pela diferença se articula com uma lógica de responsabilização individual e se sustenta numa nova ideologia meritocrática, onde, por sua vez, o sofrimento dos excluídos se tende a dissociar da problemática da injustiça social, para se pensar como uma manifestação da incompetência dos que são vítimas desse sofrimento.” (Correia, 2000:23)

Rapazes e raparigas no percurso escolar

Em meados do século XX, numerosos estudos no âmbito das Ciências Sociais e de Educação associavam o problema do insucesso e abandono escolar a grupos discriminados e segregados, imputando à escola, na linha das teorias de reprodução social (Bourdieu, 1970; 1982), um papel activo no acentuar das desigualdades sociais (Araújo, 2010). Só recentemente surgem investigações em que se questiona o abandono e insucesso escolar na sua intersecção com o género (Arnot, 2007; Willis, 1977) face a números crescentes de maior sucesso escolar das raparigas.

O êxito escolar feminino aparece como um dado recente pois, na primeira metade do século XX, as raparigas, maioritariamente, frequentavam uma

escolaridade básica de 3 ou 4 anos cuja finalidade era uma aprendizagem básica que lhes permitisse aprender a ler, escrever e contar. Um estatuto social minorizado apontava-lhes o espaço doméstico e os cuidados à família como o seu destino “natural” sendo o investimento escolar, nas famílias com alguns recursos, direccionado para os filhos do sexo masculino, numa perspectiva de mobilidade social que viria com o acesso a uma profissão de maior respeitabilidade.

Nas últimas décadas a situação altera-se e os números incontornáveis de maior insucesso e abandono dos jovens do sexo masculino tem levado a pesquisa, no campo das ciências da educação, a interessar-se pela temática da masculinidade no contexto escolar, tentando perceber como o género e outras categorias como a etnia ou classe social influenciam o percurso escolar dos/as jovens.

No gráfico seguinte procura-se perceber, através de dados estatísticos do INE, como têm evoluído os números do abandono escolar de rapazes e raparigas. Este, permanece um problema grave no nosso país, apesar dos discursos e políticas, que ao longo dos últimos anos têm defendido a necessidade de manter os jovens na escola.

Com a análise das taxas de abandono escolar nos últimos 18 anos, em Portugal, podemos concluir que o abandono masculino é sistematicamente mais elevado que o feminino, representando os anos de 1993 e 2002 os índices mais elevados, com perto

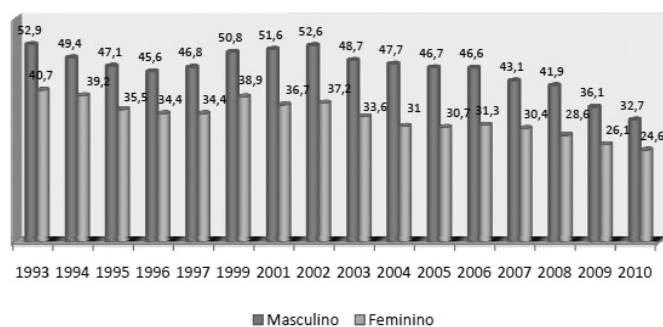
de 53 pontos percentuais. A partir de 2002, o índice de abandono masculino começa a decrescer, atingindo em 2010 o seu nível mais baixo com cerca de 32,7%, ou seja, ainda na actualidade, cerca de um terço dos rapazes que frequentam o sistema de ensino, abandonam a escola sem completar o ensino básico ou secundário.

Ao longo da década de 90 regista-se uma diferença, nos números do abandono, entre rapazes e raparigas, de cerca de 12 pontos percentuais, com ligeiras oscilações, amplificando-se nos primeiros anos do século XXI, para chegar a uma diferença de cerca de 17 pontos nos anos 2004 e 2005. A partir deste ano as discrepâncias começam a esbater-se novamente com os últimos anos, 2009 e 2010 marcados não só por uma descida acentuada nos números do abandono, mas também com uma diminuição da diferença entre rapazes e raparigas, que em 2010 fica pelos 8 pontos percentuais, bem longe da diferença de 17 pontos, que marca o início do século XXI.

Este não é, contudo, um problema exclusivamente português pois, como se verifica no gráfico seguinte, as diferenças nos números do abandono escolar, permanecem mais elevadas para os rapazes, também na União Europeia, embora com números inferiores aos encontrados em Portugal.

A presença maioritária de rapazes nos números do abandono escolar é um dado inquestionável não só em Portugal mas também na União Europeia, de acordo com os números do Gráfico 2. Se em 2009, em Portugal,

Gráfico 1 - Taxa de abandono escolar precoce1: total e por sexo



Fonte de Dados: INE Fonte: PORDATA

as raparigas apresentam uma taxa elevada de abandono escolar, de 26,1%, os rapazes superam esse valor, mais dez pontos percentuais, com números bastante mais preocupantes, 36,1%. Na União Europeia estes números são significativamente inferiores mas persistem as diferenças relativamente aos números de abandono, quando os cruzamos com o sexo/género, com uma diferença de cerca de quatro pontos percentuais: 16,3% dos jovens europeus do sexo masculino não concluíram os níveis de ensino anteriormente referidos contra 12,5% das raparigas.

No gráfico 3 podemos analisar as diferenças em cada país, tentando perceber as regularidades que atravessam os números do abandono.

No gráfico anterior analisam-se e comparam-se os dados do abandono escolar precoce, em diferentes Países do espaço europeu¹, no ano de 2009. Na linha de outros números analisados anteriormente, são notórias as elevadas taxas de abandono, em 2009, em Portugal e Espanha, seguindo-se a Itália, Grécia, Letónia, Reino Unido e Roménia. Os países onde o abandono se revela menos problemático são a Eslováquia, República Checa e Polónia, países que viveram largos anos sobre a influência da URSS.

Nos 21 Países analisados o abandono escolar masculino é sistematicamente

mais elevado que o feminino, com excepção da Áustria, Bulgária e Roménia. Nestes dois últimos o abandono escolar das raparigas é superior ao dos rapazes em cerca de 2% e 1% respectivamente e na Áustria a diferença é de apenas quatro décimas.

Este gráfico realça ainda que são os países com taxas mais elevadas de abandono como Portugal, Espanha, Grécia, Itália, Letónia, Chipre, Irlanda, França e Reino Unido os que apresentam maiores diferenças entre rapazes e raparigas com uma clara acentuação do abandono masculino. Com efeito, quando os números do abandono aumentam, aumenta igualmente a discrepância de género, sendo Portugal e Espanha os países onde este desfasamento se evidencia.

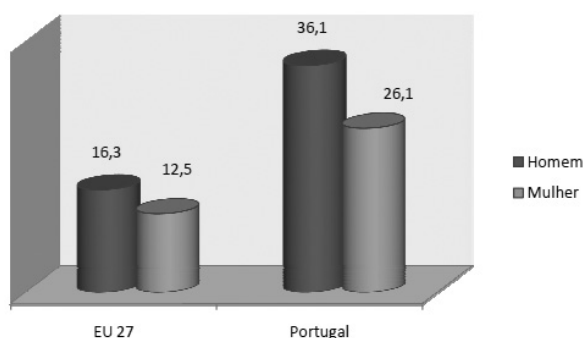
A desigualdade nos resultados escolares de rapazes e raparigas tem interessado não só a comunidade científica mas também a opinião pública, nomeadamente na Grã-Bretanha e Estados Unidos, onde a polémica instalada provocou o “pânico moral”, tendo os fracos resultados dos rapazes sido tema de importantes debates, construídos frequentemente, através da vitimização e da denominada “crise da masculinidade”. Nesta perspectiva os rapazes seriam as novas vítimas de uma escola feminizada e mais genericamente de uma sociedade onde as mulheres estariam a afirmar-se com claro prejuízo

do sexo masculino (Jha e Kellener, 2006; Julio e Vaz, 2009; Martino e Meyenn, 2001). A visão dicotómica que apresenta o sexo feminino como o novo “sexo forte”, com uma ascensão escolar construída em prejuízo dos rapazes, tem escondido e/ou desvalorizado o facto de este sucesso não ter repercussões sociais, continuando a acentuar-se as desvantagens femininas nas áreas profissional e na família, muito marcadas por divisões de género (Connell, 2001; Foster *et al*, 2001). Por outro lado o desinvestimento escolar dos rapazes não pode ser generalizado pois existem actualmente jovens do sexo masculino, que investem na escolaridade vindo a obter níveis elevados de sucesso. Pelo contrário, são os jovens oriundos das classes sociais mais desfavorecidas e de grupos étnicos marginalizados que contribuem decisivamente para as elevadas taxas masculinas de insucesso e abandono o que complexifica a questão, impedindo generalizações e análises simplistas de resultados escolares (Jha e Kellener, 2006; Júlio e Vaz, 2009).

A masculinidade como categoria social

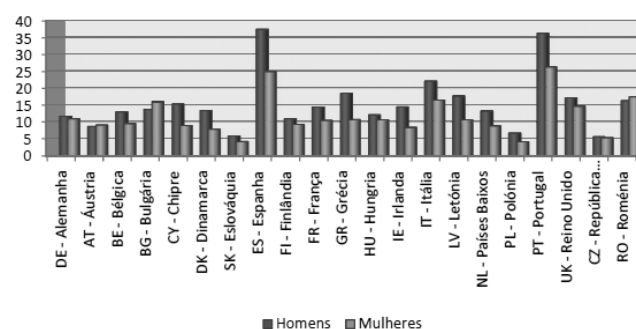
A visibilidade dos diferentes resultados escolares de rapazes e raparigas teve como vantagem trazer para o espaço escolar a masculinidade enquanto

Gráfico 2 - Abandono Escolar Precoce² em Portugal e na União Europeia 27, por sexo, em 2009 (%)



Fonte de Dados: INE Fonte: Pordata

Gráfico 3 - Taxa de Abandono Escolar na Europa em 2009 por sexo



FONTE: Eurostat / Institutos Nacionais de Estatística - Inquérito ao Emprego

1 - Os dados referentes à Eslovénia, Luxemburgo, Estónia e Lituânia não foram considerados por possuírem, segundo a fonte, valores incertos ou não confiáveis; os dados referentes a Malta e Suécia também não foram integrados no gráfico por possuírem, segundo a fonte, valores provisórios.

2 - População com idade entre 18 e 24 anos, sem o secundário completo, que completou o 3.º ciclo de escolaridade ou não, e que não está inserida em qualquer programa de educação/formação.

categoria de análise, constituindo-se como um problema de investigação científica. Esta é, sem dúvida, uma nova abordagem pois, até há poucos anos, apenas as questões femininas eram consideradas problemáticas e a necessitar de intervenção (Saavedra, 2004).

Connell (2001) dá um importante contributo para o conhecimento da masculinidade enquanto categoria social, ao defender que a masculinidade não representa uma categoria homogénea pois existem diferentes formas de viver a masculinidade que são histórica, social e culturalmente construídas, ou seja, a masculinidade é a forma como cada sociedade interpreta e usa os corpos masculinos (e também femininos). Este autor introduz ainda o conceito de masculinidade hegemónica definida como uma masculinidade de referência, para todos os homens, que sustenta o seu poder, não só na dominação do género feminino mas igualmente noutras formas de masculinidade que se afastam do ideal preconizado pela masculinidade hegemónica.

Construindo-se, fundamentalmente, por oposição à feminilidade, a masculinidade hegemónica é, geralmente, definida em termos daquilo que não é: um homem não é uma mulher, um homem não chora, um homem não sente. A hegemonia masculina caracteriza-se pelo repúdio e ridicularização da feminilidade, por uma emocionalidade restrita e/ou contida, pela procura de sucesso e estatuto, pela autoconfiança, agressividade e homofobia” (Saavedra, 2004: 107)

O conceito de masculinidade hegemónica deriva da análise de Gramsci (Amâncio, 2004; Aboim, 2008) sobre hegemonia, definida como uma dinâmica cultural em que um grupo com maior poder assume uma posição de liderança na vida social. Seguindo esta linha de análise Connell (1997: 10) vem defender que:

La masculinidad hegemónica se puede definir como la configuración de práctica genérica que encarna la repuesta corrientemente aceptada al problema de la legitimidad del patriarcado, la que garantiza (o que toma por garantizar) la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres.

A masculinidade hegemónica assume diferentes configurações adaptando-se a contextos e mudanças sociais no sentido

de perpetuar uma posição dominante (Silva *et al*, 2008, Santos, 2007, Connell, 1995, 1997), podendo recorrer a formas de violência sobre as mulheres ou outros grupos masculinos que assumem comportamentos não-hegemónicos (Lusher & Robins, 2007); é ainda um modelo de masculinidade que contempla uma variação individual ao longo do ciclo de vida, dependendo dos contextos, diversidade de experiências e interações a que os homens estão sujeitos (Almeida, 1995, 1996; Bandeira, 2010).

A masculinidade, ou melhor, as masculinidades, no plural, constroem-se em relação, uma relação que é, antes de mais, de dupla dominação: a da masculinidade sobre a feminilidade e a de determinada masculinidade (hegemónica) sobre os outros (Aboim, 2008:274).

Não possuindo um carácter fixo e imutável, ela é construída no quotidiano, orientando o sujeito nas suas práticas individuais e sociais, envolvendo igualmente factores culturais e estruturais em interdependência. Como defende Aboim:

Longe de serem elementos estáticos, as masculinidades (como as feminilidades) são permanentemente reconstruídas tanto por mudanças políticas e económicas como pela acção e reinterpretação individual, alterando os equilíbrios entre modelos hegemónicos e não hegemónicos (Aboim, 2008:275).

A não conformidade com os discursos e comportamentos da masculinidade hegemónica ou o afastamento da normatividade heterossexual, remete os homens para uma *masculinidade subordinada* (Connell, 1995, 1997; Julio e Vaz, 2008) situada na base da hierarquia de género sendo por isso desprezados e afastados dos privilégios da masculinidade dominante. A masculinidade subordinada é especialmente visível no estatuto inferior atribuído aos homossexuais que, de acordo com os valores e discurso hegemónico são considerados e apelidados de não homens e associados à feminilidade, ou seja passivos.

Connell (1995, 1997) vem ainda defender que os padrões hegemónicos são efectivamente praticados por um número muito reduzido de homens mas, muitos outros, beneficiam dos privilégios de uma masculinidade

dominante, sem um apoio explícito ao projecto hegemónico. Neste grupo encontram-se todos os que, não enfrentando as tensões ou riscos de se encontrarem numa primeira linha de defesa da hegemonia masculina, acomodam-se aos benefícios do sistema patriarcal (Amâncio, 2004:25). Este grupo integra a denominada *masculinidade cúmplice* constituído por todos os que assumem uma passividade face ao sistema dominante.

Para o autor existe ainda um outro posicionamento que emerge do cruzamento de género com outras condições estruturais como a classe e etnia. Num contexto ocidental, marcado por uma visão androcêntrica (Bourdieu, 1999) corporizada pelo homem branco, classe média, heterossexual, a existência de outros grupos de etnias diferentes ou de classes sociais desfavorecidas, vem constituir uma *masculinidade marginalizada* ou uma masculinidade que se afirma, frequentemente, pela adesão a comportamentos de desafio, imprudência e risco. No contexto escolar os jovens integrados nesta categoria aderem, por vezes, a uma masculinidade de “protesto” caracterizada por desafios face à autoridade dos professores, bem como recusa e desprezo pelo trabalho escolar.

A adesão a uma cultura anti-escola, que parece “seduzir” principalmente os jovens provenientes das classes com menores recursos é, de acordo com Madeleine Arnot (2007:35), uma forma de rejeição à necessidade de performance, em si mesma geradora de ansiedade, “especialmente nos rapazes cuja identidade de género é baseada em conseguir poder, estatuto e superioridade”. Um dos trabalhos de referência de Paul Willis (1977), sobre o modo como a escola reproduz as desigualdades sociais, reanalisado por Madeleine Arnot (2007), enfatiza o modo como a masculinidade hegemónica baseia muitos dos seus pressupostos na dicotomia trabalho manual duro/masculinidade versus trabalho mental/ feminilidade. A autora considera mesmo que o estudo de Paul Willis sobre as classes trabalhadoras, apesar das críticas de que foi alvo, mantém a sua actualidade, pois existe actualmente uma heterogeneidade de jovens, das chamadas “classes médias”, que assumem uma cultura anti-escola como estratégia para lidar com o medo do insucesso escolar, num ambiente competitivo orientado

para o desempenho e para o mérito individual. Assim, "as perspectivas de Paul Willis devem estar no centro do nosso pensamento sobre uma sociedade em que as qualificações são ainda mais importantes do que antes e a exclusão social das classes trabalhadoras é ainda mais severa" (Arnot, 2007:37-38).

Considerações finais

O estudo não procura estabelecer correlações, mas compreender como determinados processos como o do insucesso escolar, para além das suas regularidades, revelam as especificidades de determinados contextos. A intenção é compreender o significado do que se diz, mas também das emoções, sentimentos e valores que se pretendem partilhados, entre os diferentes actores implicados na investigação. Torna-se assim necessário aprofundar as questões da masculinidade no sentido de perceber como, no espaço escolar, os jovens conciliam os valores de poder e afirmação com o maior sucesso escolar das raparigas.

Referências Bibliográficas

Aboim, S. (2008) "Masculinidades na encruzilhada: hegemonia, dominação e hibridismo em Maputo", in *Análise Social*, XLIII ,2, 273-295.

Abrantes, Pedro (2003) Os Sentidos da Escola – Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade, Oeiras, Celta Editora.

Almeida, Miguel V. (1995) Senhores de Si – Uma Interpretação Antropológica da Masculinidade, Lisboa, Fim do Século.

Almeida, Miguel Vale (1996) "Género, Masculinidade e Poder - Revendo um caso do sul de Portugal", *Anuário Antropológico* 95,161-190.

Amâncio, Lúcia (2004) "A(s) masculinidades(s) em que-estão", in: Amâncio, Lúcia (org.), *Aprender a Ser Homem. Construindo masculinidades*, Lisboa: Livros Horizonte, 13-27.

Araújo, Helena C. (2010) "Escola e construção da igualdade no trabalho e no emprego" in Virgínia Ferreira , *A igualdade de mulheres e homens no trabalho e no emprego em Portugal: políticas e circunstâncias*, Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, 217-245.

Araújo, Helena C. (2002) "Há Já Lugar para Alguém Mapeamento em torno de Género e Educação? Uma tentativa exploratória" in *Investigar em Educação – Revista da Sociedade Portuguesa de Educação*, 1, 101-146.

Araújo, Helena C., Fonseca, Laura, & Silva, Sofia Marques (2010) *Percursos biográficos de jovens na escola e na comunidade: O abandono escolar revisitado*. Porto: Afrontamento.

Arnot, Madeleine (2007) "Identidades Masculinas de Classe Trabalhadora e Justiça Social: uma reconsideração de *Learning to Labour* de Paul Willis à luz da pesquisa contemporânea" in *Educação, Sociedade e Culturas*", 25, 9-41.

Bandeira, Gustavo A. (2010) "Um currículo de masculinidades nos estádios de futebol", in *Revista Brasileira de Educação*, 15,44, 342- 410.

Bourdieu, Pierre (1970) *La Reproduction*, Paris, Minuit.

Bourdieu, Pierre (1982), "Reprodução cultural e reprodução social", in Grácio, S., Miranda, S. & Stoer, S. R. (org.) (1982). *Sociologia da Educação - I. Antologia: Funções da escola e reprodução social*, Lisboa: Livros Horizonte.

Connell, R.W. (1995) *Masculinities*, Cambridge, UK: Polity Press.

Connell, R. W. (1997) "La Organización Social de la Masculinidad", in: Valdés, Teresa y Olavarria, José (eds), in *Masculidad/es: Poder e Crisis*, Santiago, Chile: Ediciones de las mujeres, 24.

Connell, R.W. (2001) "Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de genero para la escuela", in *Nomadas*, 14, 156-171.

Correia, José Alberto (2000) "A Construção Científica do Político em Educação", *Educação, Sociedade e Culturas*, 15, 19-44.

Foster, Victoria, Kimmel, Michael e Skelton, Chistin (2001) "What about the boys? An overview of the debates", in: W. Martino & B. Meyenn (Eds) *What about the boys? Issues of masculinity in schools*. Buckingham, Open Univeristy Press.

Julio, Josimeire M., & Vaz, Arnaldo M. (2009) "Perspectivas de investigação da sala de aula a partir de uma teoria social de género" in *Reunião Anual da Associação Brasileira da Pós Graduação e Pesquisa em Educação*, 32.

Lusher, D. & Robins, G. (2007) "Hegemonic and Other Masculinities in Local Social Contexts" in *Men and Masculinities*, [On-line], <http://jmm.sagepub.com/cgi/rapidpdf/1097184X06298776v1>.

Marshall, T.S. (1967), "Cidadania e Classe Social" cap.III de *Cidadania, Classe Social e Status*, Rio: Zahar Editores, 1967, 57-114.

Meyenn, Bob & Martino, Wayne (2001) *What about the boys? : issues of masculinity in schools*, ed. Wayne Martino and Bob Meyenn Open University Press, Buckingham [England] ; Philadelphia.

Nóvoa, António (2005) Evidentemente. *Histórias de Educação*, Porto, Asa Editores. Saavedra, Luisa, (2004) "Diversidade na Identidade: a escola e as múltiplas formas de ser masculino", in *Psicologia educação e Cultura*. VIII, 1,103-120.

Santos, Willian T. M. (2007) "*Modelos de masculinidade na percepção de jovens homens de baixa renda*" in: Barbarói, Santa Cruz do Sul, 27,130- 157.

Silva, P., Gomes, P. B. & Goellner, S. V. (2008) "Educação Física no sistema educativo português: um espaço de reafirmação da masculinidade hegemónica" in *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 22, 219-233

Stoer, Stephen, Magalhães, António e Rodrigues, David (2004), *Os Lugares da Exclusão Social. Um dispositivo de diferenciação pedagógica*, S. Paulo, Cortez Editora

Stoer, Stephen R. e Araújo, Helena C. (2000), *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi)periferia Europeia*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Stoer, Stephen e Magalhães, António (2005), *A Diferença Somos Nós – A Gestão da*

Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais, Porto, Edições Afrontamento, 1ª ed.

Willis, Paul (1977). *Aprendendo a ser Trabalhador – Escola, resistência e reprodução social*, Porto Alegre, Editora Artes Médicas Sul Lda.