

Masculinidades e insucesso escolar dos rapazes: uma leitura a partir dos estudos de gênero na educação

Masculinities and boys' school failure: a perspective based on gender studies in education

Silvia Letícia Carvalho¹
Rozineide Iraci Pereira da Silva²

RESUMO: O presente artigo problematiza a relação entre as construções de masculinidade e o insucesso escolar de meninos e rapazes, tema que ocupa espaço crescente nos estudos educacionais brasileiros e portugueses. Parte-se da constatação de que o fracasso escolar atinge de modo desproporcional o público masculino em diferentes etapas de ensino, buscando compreender os mecanismos simbólicos e relacionais que sustentam esse fenômeno para além de leituras centradas apenas em fatores socioeconômicos. Por meio de revisão bibliográfica de natureza qualitativa, foram analisadas produções que articulam a teoria da masculinidade hegemônica, formulada por Connell (2016), às dinâmicas escolares de hierarquização entre pares, resistência ao currículo e desvalorização do esforço acadêmico enquanto traço identitário masculino. Discute-se também a interseção entre gênero, raça e classe social, a partir de estudos sobre rapazes negros e de meios populares (Brito, 2019; Marcelino, 2019). Os resultados indicam que o desempenho escolar masculino está atravessado por disputas simbólicas que colocam em risco a virilidade quando associado a comportamentos tidos como femininos, o que leva parcela significativa dos rapazes a adotar condutas de afastamento do saber escolar como estratégia de afirmação identitária perante o grupo de pares. Conclui-se que a superação do insucesso escolar entre rapazes depende de políticas pedagógicas capazes de dissociar o desempenho acadêmico de estereótipos de gênero, reconhecendo a pluralidade de masculinidades possíveis dentro do ambiente escolar.

Palavras chave: Masculinidades. Insucesso escolar. Gênero e educação.

ABSTRACT: This article problematizes the relationship between constructions of masculinity and the school failure of boys and young men, a topic that has gained increasing attention in Brazilian and Portuguese educational studies. It starts from the observation that school failure disproportionately affects male students at different levels of education and seeks to understand the symbolic and relational mechanisms that sustain this phenomenon beyond interpretations focused solely on socioeconomic factors. Through a qualitative literature review, studies were analyzed that connect the theory of hegemonic masculinity, formulated by Connell (2016), with school dynamics involving peer hierarchies, resistance to

¹ Mestranda do curso de Educação em Ciências pela Christian Business School-CBS, psi.silviacarvalho@gmail.com;

² Ph.D.Doutora em Ciências da Educação, professora orientadora da Christian Business School-CBS.

E-mail: rozineide.pereira1975@gmail.com.

the curriculum, and the devaluation of academic effort as a marker of male identity. The intersection of gender, race, and social class is also discussed, drawing on studies of Black boys and young men from working-class backgrounds (Brito, 2019; Marcelino, 2019). The results indicate that male academic performance is shaped by symbolic disputes in which virility is perceived as being at risk when associated with behaviors regarded as feminine. This leads a significant proportion of boys and young men to distance themselves from school knowledge as a strategy for affirming their identity within their peer group. It is concluded that overcoming school failure among boys and young men depends on pedagogical policies capable of dissociating academic performance from gender stereotypes and recognizing the plurality of possible masculinities within the school environment.

Keywords: Masculinities. School failure. Gender and education.

INTRODUÇÃO

Durante boa parte do século vinte, o debate sobre desigualdade de gênero na educação concentrou-se quase exclusivamente na exclusão das meninas do sistema escolar, na dificuldade de acesso das mulheres a determinados níveis de ensino e nas barreiras enfrentadas por elas em áreas de conhecimento tradicionalmente ocupadas por homens. Nas últimas décadas, no entanto, os indicadores educacionais de países como Brasil e Portugal passaram a revelar um quadro distinto, no qual os meninos e rapazes acumulam índices mais elevados de reprovação, abandono e evasão escolar quando comparados às meninas. Carvalho (2003) chama atenção para esse deslocamento estatístico, sustentando que ele não pode ser lido como um fenômeno neutro, isolado das relações de gênero que atravessam a experiência escolar.

A literatura educacional tende, com frequência, a explicar o fracasso escolar masculino por meio de fatores externos à escola, como a necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho, a desestruturação familiar ou a condição socioeconômica das famílias. Carvalho (2003) rejeita a suficiência dessas explicações, argumentando que elas escondem o papel ativo da construção da masculinidade nas trajetórias de afastamento do saber escolar. Cavaco (2022) reforça essa crítica ao identificar, em pesquisa realizada com estudantes portugueses, que os próprios alunos naturalizam o insucesso masculino recorrendo a estereótipos de gênero, sem reconhecer o papel da instituição escolar na produção dessas desigualdades.

A masculinidade, compreendida a partir da formulação teórica de Connell (2016), não constitui um atributo biológico fixo, mas um projeto identitário construído relacionalmente, disputado e hierarquizado em diferentes espaços sociais, entre os quais a escola ocupa posição central. Dos Santos Henrique, da Rocha e Silva (2024) reconstroem esse percurso teórico ao

mapear como o conceito de masculinidade hegemônica foi incorporado pela pesquisa educacional brasileira, revelando a escola como território de disputa entre modelos de virilidade e as exigências de disciplina, estudo e obediência que caracterizam a vida escolar.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar de que modo as construções de masculinidade se articulam ao insucesso escolar de meninos e rapazes, a partir de um conjunto de estudos brasileiros e portugueses publicados entre 2003 e 2024. Busca se compreender os mecanismos relacionais que tornam o fracasso escolar, em determinados contextos, um recurso de afirmação da masculinidade perante o grupo de pares, bem como as formas pelas quais raça e classe social intensificam essa dinâmica entre rapazes negros e populares.

Esse quadro não se restringe ao contexto brasileiro. Cavaco (2022) demonstra que Portugal apresenta padrão estatístico semelhante, no qual rapazes acumulam taxas mais elevadas de retenção e de abandono escolar precoce ao longo do ensino básico e secundário. A recorrência desse padrão em dois países com sistemas educacionais distintos sugere que a questão não decorre de particularidades isoladas de uma política nacional específica, reforçando a hipótese de que fatores relacionais mais amplos, ligados à construção social da masculinidade, atravessam essas trajetórias em diferentes contextos culturais.

A pertinência de investigar esse fenômeno para o campo da educação ultrapassa o interesse estatístico. Toledo e Carvalho (2018) sublinham que o modo como meninos e rapazes lidam com o desempenho acadêmico produz efeitos duradouros sobre suas trajetórias profissionais, sua permanência no sistema de ensino superior e sua relação futura com práticas de leitura, escrita e argumentação. Compreender os mecanismos pelos quais a masculinidade interfere nessas trajetórias constitui condição necessária para a formulação de políticas educacionais capazes de reduzir as desigualdades de gênero observadas ao longo de toda a escolarização, e não apenas nos anos iniciais.

O artigo está organizado em cinco partes além desta introdução. A segunda seção apresenta o percurso metodológico adotado na seleção e análise dos estudos. A terceira seção desenvolve o referencial teórico, estruturado em cinco eixos temáticos que emergiram da leitura dos textos selecionados. A quarta seção discute os resultados encontrados, articulando os principais achados dos estudos revisados. Por fim, a quinta seção apresenta as considerações finais e os desdobramentos possíveis para a pesquisa educacional e para a prática pedagógica.

METODOLOGIA

A pesquisa configura-se como um estudo de revisão bibliográfica de caráter qualitativo, orientado pela leitura analítica e comparativa de dez produções acadêmicas dedicadas ao tema das masculinidades e do insucesso escolar de meninos e rapazes. O corpus reúne artigos publicados em periódicos brasileiros e portugueses de reconhecida circulação na área educacional, entre os quais Educação e Pesquisa, Cadernos de Pesquisa, Educação e Sociedade, Retratos da Escola, Revista Brasileira de Educação, Ex Aequo e Educação e Realidade, além de uma obra teórica de referência sobre gênero, de autoria de Connell (2016).

A seleção dos textos obedeceu a três critérios principais: pertinência temática direta ao problema das masculinidades associadas ao desempenho escolar masculino, reconhecimento acadêmico dos periódicos e diversidade metodológica das pesquisas reunidas, contemplando estudos etnográficos, entrevistas, grupos focais e levantamentos do tipo estado do conhecimento. Essa diversidade permitiu observar o fenômeno estudado a partir de diferentes contextos escolares, etários e regionais, do ensino fundamental ao ensino de jovens e adultos, em escolas públicas brasileiras e portuguesas.

O procedimento analítico ocorreu em três etapas sucessivas. Na primeira, realizou-se a leitura integral dos dez textos selecionados, com registro sistemático dos principais achados, categorias conceituais e recortes metodológicos empregados por cada autor ou autora. Na segunda etapa, os textos foram reagrupados a partir de eixos temáticos comuns, identificados por recorrência conceitual, entre eles a fundamentação da masculinidade hegemônica, as hierarquias entre pares, a resistência escolar e a interseccionalidade entre gênero, raça e classe. Na terceira etapa, procedeu-se à redação do referencial teórico e da discussão dos resultados, organizando o diálogo entre os autores de forma temática, e não cronológica, de modo a explicitar convergências e tensões conceituais entre as diferentes pesquisas.

A escolha pela organização temática, e não cronológica, do referencial teórico decorre da constatação de que os estudos revisados dialogam entre si independentemente da data de publicação, de modo que uma ordenação estritamente cronológica fragmentaria artificialmente discussões que se complementam. Carvalho (2003), por exemplo, antecipa em duas décadas discussões retomadas por Cavaco (2022) e por Santos et al. (2017), o que justifica sua aproximação analítica ao invés da simples menção sequencial por data de publicação.

O tratamento dos dados bibliográficos seguiu, ainda, o cuidado de identificar, em cada texto, o desenho metodológico original empregado pelos autores e autoras, de modo a

preservar, na presente revisão, a natureza dos achados relatados. Estudos etnográficos, como o de Toledo e Carvalho (2018), foram tratados como descrições situadas de um contexto escolar específico, ao passo que levantamentos do tipo estado do conhecimento, como o de Dos Santos Henrique, da Rocha e Silva (2024), foram incorporados enquanto mapeamento de tendências mais amplas da produção acadêmica sobre o tema, evitando-se a equiparação indevida entre naturezas distintas de evidência empírica.

Cabe reconhecer os limites inerentes a esse desenho metodológico. Por se tratar de revisão bibliográfica fundamentada em estudos majoritariamente qualitativos e de escopo localizado, os achados aqui discutidos não pretendem generalização estatística, mas sim a construção de um quadro compreensivo capaz de orientar futuras investigações empíricas sobre o tema. A escolha por um número delimitado de estudos responde à necessidade de aprofundamento analítico, em detrimento da exaustividade bibliográfica, coerente com o formato e os objetivos de um artigo científico.

REFERENCIAL TEÓRICO

Gênero como categoria de análise do insucesso escolar

A incorporação do gênero como categoria analítica no estudo do fracasso escolar representa um deslocamento importante em relação às explicações tradicionais desse fenômeno. Carvalho (2003) argumenta que, embora as estatísticas educacionais brasileiras revelem, desde as últimas décadas do século vinte, uma desvantagem sistemática dos meninos em relação às meninas, esse dado raramente é interpretado à luz das relações de gênero, sendo antes atribuído a causas isoladas como a pobreza ou o trabalho infantil. A autora sustenta que essa lacuna interpretativa impede a compreensão mais ampla dos processos escolares, deixando de considerar como as masculinidades são construídas e reforçadas dentro da própria instituição.

Esses dois temas, o fracasso e a violência escolares, vêm sendo discutidos no Brasil como se eles nada tivessem a ver com as relações de gênero, quando na verdade estamos falando o tempo todo de determinadas formas de masculinidade. Essas masculinidades fazem parte da trajetória de um grupo significativo dos nossos rapazes, principalmente aqueles que estão mais abaixo no conjunto das hierarquias de classe e de raça, um caminho que muitas vezes desemboca em atitudes anti escola, em fracasso escolar, transgressão e, no limite, em violência social (CARVALHO, 2003, p. 192).

Cavaco (2022), ao investigar as percepções de estudantes portugueses do ensino básico e secundário sobre o próprio insucesso, identifica um movimento semelhante de naturalização do fenômeno. A pesquisa, conduzida por meio de entrevistas e grupos focais, revela que os alunos reconhecem as estatísticas desfavoráveis aos rapazes, mas explicam essa

disparidade recorrendo a estereótipos que associam o desempenho escolar a características tidas como femininas, como a disciplina e a obediência. A masculinidade hegemônica funciona, nesses relatos estudantis, como um filtro que molda tanto o comportamento em sala de aula quanto a interpretação retrospectiva do próprio fracasso, raramente atribuído à atuação da escola enquanto instituição.

Santos et al. (2017), em investigação junto a docentes e discentes portugueses, encontram um padrão discursivo próximo ao descrito por Cavaco (2022), no qual o abandono escolar masculino é frequentemente descrito por professores e alunos como uma opção pessoal, vinculada à facilidade de inserção precoce no mercado de trabalho. A pesquisa revela que esse discurso, ao deslocar a responsabilidade do fracasso para uma escolha individual do rapaz, oculta o modo como a cultura escolar valoriza um perfil de aluno associado a atributos tradicionalmente femininos, como a quietude e a submissão às normas, o que produz um desconforto identitário para os meninos que buscam afirmar se enquanto masculinos dentro do espaço escolar.

Esses três estudos, situados em contextos nacionais distintos, convergem na crítica às leituras que isolam o fracasso escolar de sua dimensão relacional e simbólica. A recorrência de discursos de naturalização, tanto entre estudantes quanto entre professores, indica que a associação entre masculinidade e desvalorização do saber escolar não é um dado espontâneo, mas um produto histórico e cultural que a própria escola ajuda a manter, através de práticas pedagógicas, expectativas docentes e organização curricular.

Carvalho (2003) recorda ainda que a incorporação do gênero como categoria de análise educacional não constitui novidade absoluta na produção acadêmica internacional, tendo sido já amplamente utilizada em estudos anglo saxões sobre a escolarização feminina desde meados do século vinte. A novidade reside justamente na inversão do foco, deslocado das meninas para os meninos, o que exige da pesquisa educacional brasileira e portuguesa um esforço teórico específico, capaz de evitar tanto a vitimização acrítica dos rapazes quanto a reprodução de discursos que naturalizam sua desvantagem escolar como decorrência de uma suposta incompatibilidade natural entre virilidade e estudo.

A autora adverte, nesse mesmo movimento argumentativo, que a introdução do gênero como chave interpretativa do fracasso masculino não deve funcionar como instrumento de desqualificação das conquistas obtidas pelas meninas ao longo das últimas décadas. Carvalho (2003) defende que o reconhecimento da desvantagem escolar dos rapazes precisa caminhar junto à manutenção das políticas de equidade voltadas às meninas, sob risco de o tema ser capturado por agendas que pretendem relativizar as desigualdades históricas enfrentadas pelas

mulheres no acesso à educação e ao mercado de trabalho qualificado.

A crítica formulada por Cavaco (2022) acrescenta a essa discussão um elemento particularmente relevante para a formação docente, ao demonstrar que os próprios professores portugueses entrevistados em sua pesquisa reconhecem o insucesso escolar masculino como problema relevante, mas hesitam em relacioná-lo a suas próprias práticas pedagógicas cotidianas. A autora descreve um distanciamento entre o diagnóstico do problema, amplamente aceito no discurso docente, e a disposição para revisar critérios de avaliação, métodos de ensino e formas de organização da sala de aula que poderiam estar contribuindo para a perpetuação dessa desigualdade.

Masculinidade hegemônica: fundamentos e disputas conceituais

A teoria da masculinidade hegemônica, sistematizada por Connell (2016), constitui referência conceitual central para compreender as dinâmicas discutidas na seção anterior. A autora define as masculinidades não como um conjunto fixo de traços associados aos homens, mas como configurações de práticas sociais construídas em relação de poder, tanto entre homens e mulheres quanto entre diferentes grupos de homens. A masculinidade hegemônica corresponde, nessa formulação, ao modelo culturalmente valorizado em determinado contexto, que subordina outras formas de masculinidade e ocupa posição dominante na hierarquia de gênero, sem que isso implique, necessariamente, que a maioria dos homens corresponda integralmente a esse padrão.

Connell (2016) descreve as instituições sociais, entre elas a escola, como espaços de trabalho de gênero, nos quais as identidades masculinas e femininas são ativamente disputadas e regulamentadas através de práticas cotidianas, rituais e expectativas. Segundo a autora, o afastamento escolar de determinados grupos de rapazes pode configurar-se como estratégia de resistência simbólica, voltada à manutenção de um estatuto de dominação masculina que se sentiria ameaçado pela submissão às normas disciplinares e ao esforço intelectual valorizado pela cultura escolar.

Dos Santos Henrique, da Rocha e Silva (2024) realizam levantamento do estado do conhecimento sobre a aplicação do conceito de masculinidade hegemônica na pesquisa educacional brasileira, identificando um crescimento expressivo de estudos que recorrem a essa categoria para interpretar fenômenos escolares diversos, da indisciplina ao desempenho acadêmico. Os autores defendem a necessidade de articular essa matriz teórica a perspectivas decoloniais, de modo a evitar a transposição acrítica de um modelo conceitual construído majoritariamente a partir de realidades anglófonas para o contexto educacional brasileiro,

marcado por especificidades raciais, regionais e de classe que exigem tratamento próprio.

O conceito de masculinidade hegemônica foi usado em estudos na educação para entender a dinâmica da vida escolar, incluindo padrões de resistência e de bullying entre meninos. Ele foi usado para explorar as relações com o currículo e as dificuldades na pedagogia de sala de aula. Também foi usado para elucidar as identidades de professores homens e as relações de gênero em organizações escolares, bem como as estratégias de reforma da educação de meninos (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 248).

A amplitude de aplicações descrita por Connell e Messerschmidt (2013) confirma o potencial heurístico do conceito para além do estudo do desempenho escolar, alcançando temas como a formação docente e as políticas de reforma educacional voltadas especificamente a meninos. Essa multiplicidade de usos justifica a escolha da masculinidade hegemônica como eixo articulador do presente artigo, uma vez que ela permite conectar fenômenos aparentemente distintos, como a hierarquia entre pares, a resistência curricular e a interseccionalidade racial, sob um mesmo quadro interpretativo relacional.

Importa esclarecer que o próprio conceito de masculinidade hegemônica sofreu revisões relevantes desde sua formulação original, nos anos oitenta, até a reelaboração apresentada por Connell e Messerschmidt (2013). Os autores reconhecem críticas anteriores ao modelo, sobretudo quanto ao risco de tratá-lo como categoria estática ou de atribuir aos homens subordinados um papel meramente passivo diante da masculinidade dominante. A resposta a essas críticas envolveu a incorporação de uma perspectiva mais dinâmica e geograficamente situada, capaz de admitir a existência de múltiplas masculinidades hegemônicas locais, regionais e globais, articuladas entre si de modos distintos conforme o contexto histórico analisado.

Essa revisão conceitual mostra-se particularmente útil para o campo escolar, no qual coexistem, dentro de uma mesma instituição, diferentes hierarquias locais de masculinidade que podem inclusive contrariar padrões valorizados em escala mais ampla. Dos Santos Henrique, da Rocha e Silva (2024) reconhecem essa complexidade ao afirmarem que a pesquisa educacional brasileira ainda carece de estudos que investiguem, com maior profundidade empírica, a coexistência de múltiplos modelos de masculinidade dentro de uma mesma escola, considerando que turmas, séries e turnos distintos podem produzir configurações de gênero bastante diversas entre si.

Hierarquias entre pares e o valor simbólico do desempenho escolar

Se a masculinidade hegemônica oferece o quadro teórico geral, a pesquisa etnográfica de Toledo e Carvalho (2018) permite observar, em escala micro, como essa dinâmica se manifesta concretamente entre crianças de dez anos em uma escola pública paulista. As

autoras identificam que, contrariamente a uma leitura simplificada segundo a qual bom desempenho escolar seria automaticamente incompatível com a masculinidade, os meninos observados constroem formas de conciliar as duas dimensões, desde que consigam administrar habilmente as relações de poder estabelecidas com os colegas.

O estudo de Toledo e Carvalho (2018) demonstra que o engajamento escolar é constantemente ressignificado por práticas de masculinidade valorizadas pelo grupo, de modo que um menino pode ser reconhecido como bom aluno sem perder seu lugar na hierarquia social do pátio e da sala de aula, contanto que demonstre, em outras esferas de convívio, atributos como força física, ousadia ou capacidade de liderança perante os pares. O sucesso acadêmico funciona, nesse contexto, como mais um recurso de afirmação identitária, e não como um obstáculo automático à masculinidade.

Toledo (2016), em análise posterior sobre as tensões entre as exigências institucionais da escola e as normas de masculinidade vigentes entre os alunos, complementa esse achado ao descrever o dilema enfrentado por rapazes que buscam o sucesso escolar em contextos nos quais o comportamento exigido pela instituição, como atenção prolongada, obediência e verbalização das dúvidas, é lido pelo grupo de pares como comportamento feminilizado. A autora argumenta que os meninos bem sucedidos precisam equilibrar constantemente o desempenho acadêmico com sinais visíveis de força e independência, sob pena de sofrerem sanções simbólicas dentro do grupo.

A comparação entre os dois estudos de Toledo, isolado e em coautoria com Carvalho, permite qualificar a compreensão sobre a relação entre masculinidade e desempenho escolar, ao expor que essa relação não é uniforme, mas depende da capacidade individual e coletiva de negociar sentidos entre as exigências escolares e as normas de virilidade partilhadas pelo grupo de pares. Essa negociação constante explica por que, mesmo diante de indicadores estatísticos desfavoráveis aos meninos em geral, existem trajetórias masculinas de sucesso escolar plenamente compatíveis com o reconhecimento social entre pares.

A metodologia etnográfica empregada por Toledo e Carvalho (2018) merece destaque metodológico próprio, uma vez que a observação prolongada do cotidiano escolar permitiu às pesquisadoras captar nuances de interação entre pares que dificilmente emergiriam de entrevistas isoladas ou questionários fechados. A convivência continuada com o grupo investigado possibilitou identificar rituais cotidianos de afirmação de masculinidade, como disputas físicas amistosas, brincadeiras verbais e jogos de futebol no intervalo, que funcionam como arenas paralelas de reconhecimento social, capazes de compensar, aos olhos do grupo, eventuais sinais de aproximação excessiva com o comportamento valorizado pela escola.

Esse achado metodológico reforça a compreensão de que a masculinidade escolar não se define exclusivamente dentro da sala de aula, mas em uma rede mais ampla de espaços e tempos escolares, incluindo o recreio, os corredores e o trajeto até a escola. Toledo (2016) reconhece essa multiplicidade de cenários ao descrever como certos rapazes desenvolvem repertórios diferenciados de comportamento conforme o espaço ocupado, adotando postura mais dócil durante a explicação do conteúdo e postura mais assertiva e competitiva nos momentos de convívio livre entre os colegas, em um exercício constante de administração da própria imagem perante o grupo.

Raça, classe e masculinidades: interseccionalidades no fracasso escolar

A discussão sobre masculinidades e insucesso escolar não pode prescindir da consideração sobre raça e classe social, dimensões que intensificam e reconfiguram as dinâmicas descritas nas seções anteriores. Brito (2019), a partir de pesquisa realizada em uma escola de educação de jovens e adultos em São Paulo, analisa as trajetórias de rapazes negros e pobres cujo afastamento escolar prévio está entrelaçado à construção de identidades masculinas atravessadas pelo racismo estrutural. A autora demonstra que, para esses sujeitos, as estratégias de sobrevivência cotidiana em contextos de vulnerabilidade colidem repetidamente com as normas disciplinares escolares, produzindo um ciclo de expulsões simbólicas e reais que culmina no retorno tardio aos estudos por meio da modalidade de jovens e adultos.

Marcelino (2019) aprofunda essa discussão ao examinar de que modo o racismo e as concepções hegemônicas de masculinidade se cruzam na produção do fracasso escolar entre meninos negros. O autor argumenta que esses meninos são frequentemente percebidos pela instituição escolar como ameaça em potencial, e não como sujeitos em processo de aprendizagem, o que gera práticas de vigilância e punição desproporcionais capazes de comprometer precocemente suas trajetórias educacionais. Essa leitura racializada da masculinidade, segundo o autor, retroalimenta um ciclo de exclusão que combina preconceito racial e estigmatização de gênero, dificultando qualquer possibilidade de reversão sem intervenção pedagógica deliberada.

A leitura conjunta de Brito (2019) e Marcelino (2019) revela que a categoria masculinidade hegemônica, discutida isoladamente, é insuficiente para compreender integralmente o fracasso escolar de rapazes negros e populares. A raça e a classe social funcionam como eixos que multiplicam as barreiras enfrentadas por esses meninos, de modo que a resposta pedagógica ao problema não pode limitar-se a estratégias genéricas de gênero,

exigindo o reconhecimento explícito das especificidades raciais e sociais que atravessam cada trajetória escolar.

Essa constatação dialoga diretamente com a proposta de Dos Santos Henrique, da Rocha e Silva (2024) sobre a necessidade de abordagens decoloniais na pesquisa educacional brasileira. Ao situar as masculinidades negras e populares no centro da análise, os estudos de Brito (2019) e Marcelino (2019) contribuem para desestabilizar uma leitura homogeneizante da masculinidade escolar, demonstrando que o modelo hegemônico de virilidade valorizado entre os pares assume contornos distintos conforme o pertencimento racial e a posição de classe dos rapazes envolvidos.

Brito (2019) chama atenção, ainda, para a dimensão etária específica de sua pesquisa, realizada junto a rapazes já adultos matriculados na modalidade de educação de jovens e adultos, o que permite observar os efeitos de longo prazo do afastamento escolar precoce vivido durante a infância e a adolescência. A autora descreve como esses homens retornam à escola carregando memórias de humilhação e fracasso, associadas tanto às dificuldades de aprendizagem quanto aos conflitos com professores e colegas ocorridos durante a trajetória escolar interrompida, o que exige da modalidade de jovens e adultos uma postura pedagógica particularmente atenta às marcas subjetivas dessa história de exclusão.

Marcelino (2019) complementa essa reflexão ao propor que a formação docente incorpore, de maneira sistemática, discussões sobre racismo estrutural e masculinidades negras, de modo a qualificar a atuação de professores e professoras diante de meninos negros em sala de aula. O autor argumenta que a ausência dessa formação específica tende a reproduzir, mesmo sem intenção deliberada, práticas de vigilância desigual que penalizam com maior rigor comportamentos considerados normais quando praticados por colegas brancos, aprofundando o ciclo de exclusão descrito ao longo de sua pesquisa.

Resistência escolar como estratégia identitária

Silva (2017) examina o processo de construção da identidade masculina em contexto escolar português, propondo uma leitura da resistência à escola como mecanismo ativo de afirmação de virilidade entre rapazes de meios populares. A autora descreve como o desprezo declarado pelo saber escolar, manifesto em condutas de indisciplina, absenteísmo e desinteresse ostensivo pelas atividades acadêmicas, funciona como forma de proteção da identidade masculina em grupos nos quais o esforço intelectual é lido como traço feminilizado.

Essa análise de Silva (2017) complementa os achados de Toledo (2016) sobre o dilema

entre desempenho e virilidade, indicando que, quando a negociação entre as duas dimensões se revela inviável, uma parcela dos rapazes opta pelo afastamento deliberado do saber escolar como saída identitária disponível. A autora sustenta que essa resistência não deve ser interpretada como simples deficiência cognitiva ou desinteresse individual, mas como resposta relacional a um ambiente escolar que associa sucesso acadêmico a atributos incompatíveis com os modelos de masculinidade valorizados pelo grupo de pares.

A proposta de Silva (2017) reivindica, ainda, a necessidade de a escola construir espaços que permitam a convivência de múltiplas formas de masculinidade, de modo que o sucesso acadêmico deixe de ser lido como ameaça à virilidade dos alunos. Essa recomendação converge com a leitura de Connell (2016) sobre o potencial das instituições escolares enquanto espaços de disputa e, simultaneamente, de transformação das normas de gênero vigentes, desde que haja intervenção pedagógica deliberada voltada a essa finalidade.

A autora portuguesa localiza sua análise em um debate mais amplo sobre juventudes populares europeias, no qual a resistência escolar figura como resposta a um sistema educativo percebido, por parcela dos estudantes, como distante de suas expectativas de futuro profissional imediato. Silva (2017) reconhece que essa percepção não constitui exclusividade dos rapazes, sendo compartilhada por parte das meninas de mesma origem social, o que a leva a defender que a resistência escolar deve ser compreendida como fenômeno de classe atravessado pelo gênero, e não apenas como expressão isolada de masculinidade.

Essa nuance introduzida por Silva (2017) evita uma leitura reducionista que atribuiria exclusivamente ao gênero a explicação da resistência escolar entre populações populares, reconhecendo a necessidade de articular, de maneira permanente, as categorias de classe e gênero na compreensão desse fenômeno. Tal cuidado analítico converge com a crítica formulada por Brito (2019) e Marcelino (2019) quanto à insuficiência de explicações monocausais para o insucesso escolar, reforçando a pertinência de abordagens interseccionais ao longo de toda a discussão desenvolvida neste artigo.

A leitura de Brito (2019) e Marcelino (2019) em paralelo aos estudos de base majoritariamente branca revisados neste artigo expõe uma lacuna importante na produção sobre masculinidades escolares, que tende a tratar o rapaz como categoria genérica sem qualificação racial explícita, ainda quando a amostra pesquisada seja predominantemente composta por estudantes negros. Marcelino (2019) defende que essa invisibilização metodológica compromete a compreensão integral do fenômeno, uma vez que a raça não constitui variável acessória, mas dimensão constitutiva da forma como a masculinidade é lida, vigiada e punida no ambiente escolar brasileiro.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A leitura conjunta dos dez estudos selecionados permite identificar um padrão relacional comum entre contextos brasileiros e portugueses, apesar das diferenças regionais e etárias entre as pesquisas: o insucesso escolar de meninos e rapazes está frequentemente associado a uma economia simbólica de masculinidade que circula entre os pares e que a instituição escolar, em maior ou menor grau, ajuda a perpetuar. Carvalho (2003) e Cavaco (2022), embora situadas em países diferentes e separadas por quase duas décadas, chegam a diagnósticos semelhantes sobre a naturalização discursiva do fracasso masculino, o que sugere a persistência de um padrão cultural pouco sensível às transformações educacionais ocorridas no período.

Um achado relevante da revisão diz respeito à ausência de essência fixa entre masculinidade e insucesso escolar. Os estudos de Toledo e Carvalho (2018) demonstram que rapazes conseguem, em determinadas condições, conciliar bom desempenho acadêmico e reconhecimento entre pares, desde que administrem cuidadosamente outros marcadores de virilidade valorizados pelo grupo, como a força física e a liderança social. Esse achado contrasta com o quadro descrito por Silva (2017) e por Toledo (2016), no qual a impossibilidade de conciliação leva ao afastamento deliberado do saber escolar. A comparação entre esses estudos indica que a relação entre masculinidade e desempenho escolar não obedece a uma lógica determinista, dependendo antes das condições relacionais específicas de cada grupo de pares e de cada instituição escolar.

A dimensão racial e de classe social intensifica significativamente essa dinâmica, conforme demonstrado por Brito (2019) e Marcelino (2019). Os rapazes negros e pobres analisados por essas pesquisas enfrentam barreiras adicionais que combinam estigmatização racial e vigilância disciplinar desproporcional, produzindo trajetórias de exclusão mais severas do que aquelas descritas nos estudos centrados em populações majoritariamente brancas. Esse contraste reforça a pertinência do chamado de Dos Santos Henrique, da Rocha e Silva (2024) por uma leitura decolonial da masculinidade hegemônica no campo educacional brasileiro, capaz de considerar as especificidades históricas do racismo estrutural na produção do fracasso escolar.

A responsabilidade da instituição escolar nesse processo aparece de forma recorrente entre os estudos revisados, ainda que sob diferentes ângulos analíticos. Santos et al. (2017) demonstram como o discurso docente sobre o abandono masculino, ao atribuí-lo a uma opção pessoal do aluno, isenta implicitamente a escola de qualquer responsabilidade sobre a

produção da desigualdade de gênero observada. Carvalho (2003) já alertava para o risco de essa lacuna interpretativa ser apropriada por discursos conservadores que reivindicam tratamento supostamente equânime entre meninos e meninas sem questionar as próprias práticas escolares que produzem a desigualdade. Esse alerta permanece atual, sobretudo diante da persistência de narrativas que descrevem o fracasso escolar masculino como consequência natural da masculinidade, sem examinar o papel ativo do currículo, das práticas pedagógicas e das expectativas docentes nessa produção.

Os achados reunidos sugerem, ainda, que a diversidade metodológica dos estudos selecionados, etnografias, entrevistas, grupos focais e levantamentos teóricos, converge para um quadro compreensivo comum, o que reforça a robustez das conclusões apresentadas apesar da heterogeneidade dos contextos investigados. Essa convergência metodológica não elimina a necessidade de estudos adicionais capazes de investigar empiricamente estratégias pedagógicas de enfrentamento do problema, uma vez que a maior parte dos textos analisados concentra-se no diagnóstico do fenômeno, sem avançar substancialmente sobre intervenções escolares testadas e avaliadas.

Outro elemento relevante que emerge da comparação entre os estudos diz respeito ao papel do espaço físico da escola na construção das hierarquias de masculinidade descritas por Toledo e Carvalho (2018). O pátio, o corredor e o trajeto até a escola configuram-se como territórios paralelos à sala de aula, nos quais os rapazes exercitam disputas de reconhecimento que compensam eventuais aproximações do comportamento valorizado institucionalmente. Esse achado sugere que políticas voltadas à superação do insucesso escolar masculino não podem restringir-se ao espaço da sala de aula, devendo alcançar também a gestão pedagógica dos momentos de convívio livre entre os estudantes, frequentemente relegados a segundo plano nas discussões sobre currículo e avaliação.

A comparação entre os estudos revisados permite formular ainda uma hipótese sobre a variação da intensidade do fenômeno conforme a faixa etária dos estudantes observados. As crianças de dez anos investigadas por Toledo e Carvalho (2018) demonstram maior flexibilidade na conciliação entre desempenho acadêmico e masculinidade do que os adolescentes descritos por Silva (2017) e por Toledo (2016), o que sugere um endurecimento progressivo das normas de virilidade ao longo da escolarização, provavelmente associado à proximidade da inserção no mercado de trabalho e à maior pressão social exercida sobre jovens em transição para a vida adulta. Os estudos revisados não adotam desenho longitudinal capaz de testar diretamente essa hipótese, que permanece como questão em aberto para investigações futuras.

A relação entre os achados de Silva (2017) e de Marcelino (2019) sugere, por fim, que a resistência escolar assume significados distintos conforme o pertencimento racial e social dos rapazes envolvidos. Enquanto Silva (2017) descreve a resistência como recurso relativamente disponível a estudantes portugueses de meios populares, sem consequências institucionais mais severas além da reprovação, Marcelino (2019) registra que comportamentos semelhantes, quando praticados por meninos negros, tendem a ser lidos pela instituição escolar como indício de periculosidade, acionando respostas disciplinares desproporcionalmente mais duras. Essa assimetria reforça a centralidade da raça na compreensão do fenômeno estudado, impedindo qualquer generalização que trate a resistência escolar masculina como fenômeno uniforme entre diferentes grupos sociais.

Merece registro, finalmente, a limitação inerente a uma revisão bibliográfica de escopo delimitado como a presente, que reúne dez estudos predominantemente qualitativos e situados em contextos escolares específicos do Brasil e de Portugal. Os resultados aqui discutidos não substituem investigações empíricas de campo, mas oferecem um quadro interpretativo consistente, fundamentado teoricamente, capaz de orientar tanto novas pesquisas quanto reflexões sobre a formação docente voltada à superação das desigualdades de gênero na escola.

A articulação entre os achados de Cavaco (2022) e de Santos et al. (2017), analisada em conjunto com a crítica de Carvalho (2003) sobre a apropriação conservadora do tema, indica um risco permanente para a pesquisa educacional dedicada às masculinidades escolares: o de fornecer, ainda que involuntariamente, argumentos para discursos que buscam relativizar políticas de equidade de gênero conquistadas ao longo das últimas décadas. A discussão desenvolvida neste artigo procura evitar esse risco ao situar o insucesso escolar masculino como problema institucional e relacional, e não como suposta prova de desvantagem natural dos rapazes em relação às meninas, preservando a validade das políticas voltadas à superação das desigualdades históricas enfrentadas pelas mulheres na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão realizada permite concluir que o insucesso escolar de meninos e rapazes não pode ser compreendido de maneira isolada das relações de gênero que atravessam a vida escolar cotidiana. Os estudos analisados demonstram, de forma convergente, que a masculinidade hegemônica opera como referência simbólica que orienta o comportamento dos rapazes diante do saber escolar, seja permitindo a conciliação entre desempenho

acadêmico e reconhecimento entre pares, seja produzindo o afastamento deliberado do estudo como estratégia de afirmação identitária.

A teoria de Connell (2016) revelou-se instrumento interpretativo consistente para articular achados de pesquisas empíricas realizadas em contextos escolares distintos, brasileiros e portugueses, do ensino fundamental à educação de jovens e adultos. A aplicação dessa matriz teórica exige, ao mesmo tempo, atenção às especificidades locais, sobretudo no que se refere à intersecção entre gênero, raça e classe social, dimensão sem a qual a análise do fracasso escolar masculino permanece incompleta, conforme demonstram os estudos sobre rapazes negros e populares.

As implicações pedagógicas decorrentes dessa revisão indicam a necessidade de formação docente capaz de reconhecer os mecanismos relacionais que produzem o afastamento escolar masculino, bem como para a construção de práticas curriculares e disciplinares que não associem automaticamente o sucesso acadêmico a atributos lidos como femininos. A escola, enquanto espaço de disputa e produção de identidades de gênero, possui potencial para atuar também como espaço de transformação dessas normas, desde que haja intencionalidade pedagógica voltada a essa finalidade.

Vale reiterar que a diversidade de contextos analisados, do ensino fundamental à educação de jovens e adultos, de escolas paulistas a instituições portuguesas, reforça o caráter estrutural do fenômeno discutido, afastando a hipótese de que se trate de particularidade circunscrita a determinada rede de ensino ou região geográfica. Ao mesmo tempo, essa diversidade deixa claro que as respostas pedagógicas necessárias devem considerar as especificidades locais de cada rede escolar, uma vez que os mecanismos concretos de produção da desigualdade de gênero observados variam conforme a faixa etária, a composição racial e a condição social dos estudantes envolvidos.

Importa reconhecer, ainda, que a discussão sobre masculinidades e insucesso escolar não deve conduzir a uma leitura que responsabilize os próprios rapazes por sua trajetória de afastamento do saber escolar. Os estudos revisados demonstram, de maneira convergente, que esse afastamento resulta de uma teia de relações entre pares, expectativas docentes, organização curricular e, no caso de rapazes negros e populares, também de racismo estrutural, o que desloca a responsabilidade primária do indivíduo para o conjunto de relações institucionais que produzem e sustentam essas trajetórias ao longo da escolarização.

A contribuição central deste artigo reside em reunir, sob um mesmo quadro interpretativo relacional, estudos que, isoladamente, iluminam apenas fragmentos do problema investigado. A integração entre a fundamentação teórica de Connell (2016), os

achados etnográficos de Toledo e Carvalho (2018), as análises interseccionais de Brito (2019) e de Marcelino (2019) e a discussão sobre resistência escolar proposta por Silva (2017) permite construir compreensão mais ampla das masculinidades escolares do que aquela oferecida por qualquer um desses estudos isoladamente.

Um último aspecto merece registro nas considerações finais deste artigo, relacionado à formação inicial e continuada de professores e professoras. Nenhum dos estudos revisados identifica, nos currículos de formação docente analisados, disciplinas ou módulos específicos voltados à discussão sistemática das masculinidades escolares, o que sugere uma lacuna formativa relevante diante da magnitude do problema descrito ao longo deste artigo. A incorporação desse debate nos cursos de licenciatura e nos programas de formação continuada representa medida concreta capaz de qualificar a atuação docente frente às dinâmicas de gênero que atravessam o cotidiano escolar.

Como desdobramento desta pesquisa, recomenda-se o desenvolvimento de investigações empíricas voltadas à avaliação de estratégias pedagógicas específicas de enfrentamento do insucesso escolar masculino, articulando abordagens qualitativas e quantitativas, capazes de acompanhar longitudinalmente trajetórias escolares de rapazes em diferentes contextos sociais e raciais. Somente a partir de um conhecimento mais amplo sobre essas trajetórias será possível construir políticas educacionais capazes de romper o ciclo de reprodução das desigualdades de gênero identificado ao longo deste artigo.

REFERÊNCIAS

BRITO, Rosemeire dos Santos. Rapazes negros e pobres na educação de jovens e adultos: masculinidades em jogo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, e240015, 2019.

CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-193, jan./jun. 2003.

CAVACO, Carmen. Insucesso escolar numa perspectiva de gênero: a percepção dos alunos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 43, e241548, 2022.

CONNELL, Raewyn. *Gênero em termos reais*. São Paulo: nVersos Editora, 2016.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, jan./abr. 2013.

DOS SANTOS HENRIQUE, Eduardo; DA ROCHA, Luciano Daudt; DA SILVA, Gabriela. Masculinidade hegemônica e educação: um estado do conhecimento. *Retratos da Escola*, v. 18, n. 40, p. 331-352, 2024.

MARCELINO, S. R. D. S. Masculinidades, racismo e o desafio de educar meninos negros. *Revista ABPN*, v. 11, n. 29, p. 182-204, 2019.

SANTOS, Maria Helena et al. Gênero e (in)sucesso escolar: perspectivas de professoras/es e alunas/os. *Ex Aequo*, n. 36, p. 115-131, 2017.

SILVA, Sofia Marques da. Uma possível reflexão sobre o insucesso escolar dos rapazes: identidades e resistência. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 30, n. 2, p. 155-178, 2017.

TOLEDO, Cinthia Torres. Masculinidades na escola: entre o sucesso e o fracasso. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1189-1210, 2016.

TOLEDO, Cinthia Torres; CARVALHO, Marília Pinto de. Masculinidades e desempenho escolar: a construção de hierarquias entre pares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 1002-1023, jul./set. 2018.