



GÊNERO E FRACASSO ESCOLAR NO BRASIL: PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA

Fernanda Guarany Mendonça Leite

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco: fernandaleite@recife.ifpe.edu.br

Resumo: Ao observarmos nas escolas as questões relativas às masculinidades e feminilidades, percebemos a necessidade de adentrar este campo a partir de uma perspectiva etnográfica. A etnografia é uma ciência que defende um olhar antropológico sobre o mundo e seus fenômenos, uma maneira de focalizar as manifestações culturais de povos e comunidades a partir da visão dos sujeitos que estão nele inseridos, na perspectiva do interacionismo simbólico. Portanto, conforme Geertz, (1989) requer uma descrição densa dos acontecimentos e uma compreensão aprofundada dos significados atribuídos pelas pessoas aos eventos culturais. A microanálise etnográfica é um instrumento dessa perspectiva de pesquisa. Os instrumentos necessários ou mais relevantes para este tipo de pesquisa são a observação participante, com uso de gravações de áudio e/ou vídeo, entrevistas semi-estruturadas ou não estruturadas, documentos locais e análise e relato dos dados. Neste artigo pretendemos debater, a partir da contribuição de diversos autores, as relações entre gênero e fracasso escolar no Brasil, mediante a contribuição da perspectiva etnográfica de pesquisa. Inicialmente, apresentaremos a importância do olhar etnográfico para a pesquisa no campo pedagógico; a seguir, definiremos o conceito de fracasso escolar considerado neste trabalho, demonstrando a partir dos dados os problemas existentes sobre o tema em escolas do país; posteriormente, apresentaremos a influência das questões de gênero para o fracasso escolar a partir de pesquisadores da área, defendendo a necessidade de pesquisas e debates permanentes sobre estas questões para a superação do fracasso nas escolas brasileiras.

Palavras-chave: gênero, fracasso escolar, etnografia.

Gênero e Fracasso Escolar no Brasil na Perspectiva Etnográfica

A etnografia é uma ciência que defende um olhar antropológico sobre o mundo e seus fenômenos, uma maneira de focalizar as manifestações culturais de povos e comunidades a partir da visão dos sujeitos que estão nele inseridos, na perspectiva do interacionismo simbólico. Portanto, conforme Geertz, (1989) requer uma descrição densa dos acontecimentos e uma compreensão aprofundada dos significados atribuídos pelas pessoas aos eventos culturais.

A microanálise etnográfica é um instrumento dessa perspectiva de pesquisa. Constituem características da microanálise: o significado, o foco no particular, as variações linguísticas, a perspectiva dialética, o qualitativo, a interação e o contexto em que se dão as relações humanas. Os



instrumentos necessários ou mais relevantes para este tipo de pesquisa são a observação participante, com uso de gravações de áudio e/ou vídeo, entrevistas semi-estruturadas ou não estruturadas, documentos locais e análise e relato dos dados.

Conforme Erickson,

Um dos propósitos principais da etnografia na pesquisa educacional é revelar o que está dentro das “caixas pretas” da vida rotineira nos ambientes educacionais, identificando e documentando os processos pelos quais os resultados educacionais são produzidos. Os processos consistem em ações de rotina e compreensão dos participantes em ambientes educacionais que, porque são habituais e locais, podem passar despercebidos pelos praticantes e pesquisadores. O estudo minucioso da interação através da análise etnograficamente orientada dos registros audiovisuais é um componente potencialmente útil de um estudo etnográfico de educação. (ERICKSON, 2004, p. 87)

Partindo da contribuição do autor, temos ainda orientações sobre a atividade metodológica a que se deve proceder ao fazer pesquisa etnográfica: revisar o evento todo, localizar partes constituintes principais identificadoras do evento, definir aspectos identificadores da organização do evento principal, manter o foco nas ações dos indivíduos e proceder à análise comparativa de dados ao longo do corpo da pesquisa (ERICKSON, 2004, pp.129-135). Essas estratégias permitirão ao pesquisador um olhar focalizado sobre os fenômenos mais relevantes ocorridos durante a observação participante, auxiliando na descrição densa da cultura vivenciada no ambiente de pesquisa, especialmente na escola.

Portanto, consideramos a perspectiva etnográfica como a postura mais adequada para observar o cotidiano da sala de aula, especificamente neste caso, para nos permitir aprofundar as questões de fracasso escolar e gênero no Brasil.

Assim sendo, o objetivo deste artigo é discutir a importância da postura etnográfica de pesquisa para a compreensão do fenômeno do fracasso escolar e sua relação com as questões de gênero na escola.

Concepção de Fracasso Escolar e Relação com as Questões de Gênero

O fracasso escolar no Brasil é um fenômeno que deve ser observado na perspectiva etnográfica, pois transcende as concepções formuladas previamente pelo pesquisador, exigindo adentrar o campo para observação participante dos eventos. Requer deixar de lado hipóteses construídas e estar disposto a rever conceitos e visão de mundo. Portanto, a microanálise



etnográfica não pode ser instrumento banal, pois requer um perfil atento e um olhar aguçado, bem como revisão exaustiva dos dados de pesquisa, demandando tempo prolongado e postura flexível.

Partindo de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), descrevemos brevemente a seguir a história recente da abertura da escola pública no Brasil e a universalização do acesso, que culminaram na crise do modelo de escola atual diante do fracasso escolar verificado.

O mais expressivo e significativo momento da luta pela democratização da escola pública no Brasil inicia-se nos anos 1980, período em que pesquisas começam a voltar-se para a compreensão dos fenômenos decorrentes da acessibilidade, dos efeitos dela advindos e de como se consolidaram as relações entre as classes populares e a escola. Esse é um período de efervescência no quadro educacional do país. Cria-se uma grande expectativa de participação e de inclusão, que provoca em toda a sociedade brasileira, especialmente nas classes sociais menos favorecidas, um impulso por reivindicação de direitos até então (so)negados.

No texto da LDB em vigor, lemos, em seu Artigo 5º: “O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo” (BRASIL, 1996), complementado pelo § 2º do mesmo artigo: “O Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório” (idem). Em contrapartida, o PL 1258/88, Artigo 3º, sobre o mesmo tema, definia como competência do Poder Público: “assegurar a todos o direito à educação escolar, em *igualdade de condições de acesso e permanência* pela oferta de ensino público e gratuito em *todos os níveis*” (apud BRZEZINSKI, 2001, p. 268, grifo nosso). Portanto, a despeito de a legislação vigente assumir compromisso com o acesso ao ensino fundamental como direito, perdeu-se a perspectiva mais ampla que se pretendia imprimir à Lei, quando defendia a igualdade de condições não apenas de acesso, mas de permanência, bem como a oferta de vagas em todos os níveis de ensino.

Outro documento originado a partir desse debate aponta que

a educação como direito público universal pressupõe a inclusão social (...). Isso significa, portanto, acesso e permanência de todos, em todos os níveis e modalidades educacionais. Significa ser sujeito do processo educativo, construí-lo e assumi-lo coletivamente. Aponta para além do reconhecimento formal do direito de todos à educação, para que todos exijam o atendimento desse direito pelo governo. Essa concepção se contrapõe a qualquer política de financiamento atrelada aos critérios de lucro, pois pressupõe que não haja nenhum tipo de privilégio para uma parcela minoritária da sociedade.

(PROPOSTAS emergenciais para mudanças na educação brasileira, 2003, p.5)



Como se pode perceber, a luta de diversos segmentos da sociedade pelo direito à educação veio se intensificando. O ingresso das classes menos favorecidas na escola foi se consolidando. Evidentemente, eram esperadas repercussões e resistências advindas do direito conquistado com luta por essas classes.

É relevante destacar que, a despeito de diversos estudos e pesquisas apontarem para resultados pessimistas ocorridos a partir da democratização, o acesso à escola foi significativamente ampliado. Segundo Relatório da UNESCO, 96% do total da população em idade obrigatória foram matriculados na escola, praticamente universalizando o acesso ao Ensino Fundamental. Com base em dados do Censo Escolar ainda em 2003, divulgados pelo INEP, houve 34.438.749 matrículas no Ensino Fundamental.

Os resultados da democratização do ensino durante esse extenso período de lutas demonstram que a intenção de oferecer acesso à escola para as camadas populares não foi tão bem sucedida quanto se esperava, tampouco promoveu os fins a que se propunha, pois a despeito da ampliação das vagas, problemas relacionados à permanência podem ser verificados. Mesmo diante de atuais políticas públicas de promoção escolar, temos ainda diante de nós um quadro nacional de reprovação, evasão, insuficiência de desempenho, baixo rendimento, dificuldades de aprendizagem, limitações de leitura, de escrita e de cálculo e situações de fracasso escolar, com distorções significativas entre meninos e meninas, aspecto sobre o qual versaremos mais adiante.

A reprovação escolar em 2002 superou a casa dos quatro milhões de estudantes, cabendo destacar que mais de 860.000 deles foram reprovados ao final da 1ª série, ou seja, no início de sua experiência de escolaridade obrigatória.

Dados da síntese de indicadores sociais publicados pelo IBGE em 2001 relativos à defasagem idade-série, revelam a realidade brasileira, destacando índices de desempenho das Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas. Segundo esses dados, ao final da escolaridade obrigatória, aos 14 anos, 72,7% dos discentes no Brasil estão em situação de atraso escolar. Aos oito anos de idade, 33,8% deles já estão fora de faixa etária em relação à série cursada. Os motivos podem ser diversos, mas observa-se que a reprovação ainda concorre para a distorção idade-série de forma significativa.

No entanto, muito mais grave do que a realidade apontada pelos índices é a situação individual dos alunos e alunas que originam tais estatísticas. Deles é o fardo mais pesado, visto que



são pessoalmente excluídos do sistema. Sabe-se que a grande maioria desses discentes vem de classes sociais desfavorecidas, que é a partir da exclusão e da humilhação deles e de suas famílias, também responsabilizadas em diversas situações pelo fracasso, que se formam as estatísticas. Essa manifestação de exclusão tem evidências marcadamente fortes nas relações de gênero e é sobre elas que nos deteremos mais enfaticamente a seguir, visto representar um dos graves problemas na perspectiva do fracasso escolar.

Gênero e Fracasso Escolar: achados de pesquisas etnográficas

Diversos autores têm trazido contribuições importantes, fruto de pesquisas sobre as questões de gênero e fracasso escolar. Entre eles, destacamos os trabalhos de Carvalho (2003 e 2004) e Brito (2006).

Em Carvalho (2003), a autora aponta diferenças de desempenho escolar entre meninos e meninas no Brasil. Destaca que para compreender o fracasso escolar entre gêneros precisamos de outros indicadores, devido às melhorias de fluxo promovidas pela implementação de políticas de ciclos, promoção automática, combate à repetência e evasão no país. Segundo ela, com a substituição do antigo sistema seriado pelos ciclos, sem que haja discussão, sem melhoria na escola e sem formação contínua, pode haver diluição dos critérios de avaliação e dependência mais acentuada desses critérios perante a subjetividade, levando a uma tendência a lançar mão das desigualdades e preconceitos ao avaliar. Essa tendência se revela arbitrária e prejudica o rendimento escolar especialmente dos meninos.

A autora destaca três explicações frequentes para o fracasso escolar: o trabalho infantil, a eventual facilidade de adaptação das meninas à escola e o espaço mais restrito de circulação das meninas em outros ambientes, fazendo-as encarar a escola como local privilegiado de relações sociais, levando a sua valorização. Carvalho aprofunda o debate sobre as “explicações” apontadas, afirmando que o trabalho infantil dos meninos ocorre principalmente no campo e o das meninas, doméstico e não remunerado, em casa e apontando hipóteses opostas para a repercussão disso para o fracasso escolar, significando que o trabalho infantil não pode ser considerado isoladamente como justificativa para o fracasso dos meninos na escola.

Quanto às meninas serem mais adaptadas à escola, a autora diz que essa passividade feminina não se confirma no campo, pois nem todos os meninos são “agressivos” e nem todas as meninas são “disciplinadas”. Portanto, não se justifica o fracasso a partir do gênero masculino a partir do perfil de masculinidade que a escola acredita que os meninos possuam.



Quanto à terceira justificativa alegada para o fracasso, há uma corrente que afirma que as meninas teriam uma visão mais otimista da escola como espaço de socialização, o que não se confirma também no campo. O olhar etnográfico da autora a partir dos procedimentos e instrumentos metodológicos nos levam a defender a etnografia como uma postura de pesquisa mais adequada à observação do cotidiano escolar, permitindo a percepção dos comportamentos escolares de meninas e meninos que levaram a autora a apontar tais justificativas como insuficientes para explicar o fracasso escolar. Portanto, o que nos cabe como tarefa primordial é trazer a questão de gênero para o centro do debate sobre fracasso escolar, antes de mudar currículos e materiais didáticos.

Noutra pesquisa, Carvalho (2004) discute a diferença de desempenho escolar entre meninos e meninas, diante da variável cor/raça. Foi aplicado como instrumento um questionário em que duas professoras deveriam responder “Qual é cor/raça?” de cada aluno e aluna da sua turma. A autora observou que sete meninos que foram definidos como negros por suas professoras eram os únicos que estavam submetidos a aulas de recuperação e reforço, embora não fosse seguro atribuir a eles, do ponto de vista fenotípico, o pertencimento a raça negra. Ela denuncia:

O desempenho escolar é uma referência na determinação do pertencimento racial, incorporado à própria identidade de alunos e alunas [...] A identidade racial das crianças seria construída tendo como referência não apenas características fenotípicas, mas também seu desempenho escolar, com forte articulação entre pertencimento à raça negra e dificuldades na escola. Caracteriza-se o grupo de alunos com problemas na escola como mais pobre, mais masculino e mais negro que o conjunto das crianças (CARVALHO, 2004, pp. 273-4).

Diante desses dados de pesquisa, observa-se claramente que a escola atribui as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar aos sujeitos a partir de critérios fluidos e subjetivos, que não dão conta do contexto real dos alunos e alunas diante da aprendizagem. Esses critérios só puderam ser observados a partir da microanálise etnográfica que a autora se dispôs a realizar.

Trazemos ainda dados do trabalho de Brito (2006), sobre masculinidades, feminilidades e fracasso de meninos na escola. A autora realiza estudo de caso de natureza qualitativa em uma escola da rede estadual de São Paulo, utilizando entrevistas com professora de 2º ano de Ensino Fundamental, observações em sala de aula com inspiração etnográfica, entre outros recursos.



A fim de esclarecer os conceitos de masculinidade e feminilidade, recorreremos a Mattos (2008):

Masculinidade e feminilidade precisam ser entendidos como projetos de gênero. São processos dinâmicos de configurações práticas através do tempo, que transformam seus pontos de início em estruturas de gênero. Encontram-se configurações de gênero na prática, [...] que os psicólogos tradicionalmente chamam de ‘personalidade’ ou ‘caráter’.(MATTOS, 2008, p. 21).

Portanto, conforme a autora, tais conceitos são projetos de gênero, que se relacionam a personalidade e ao caráter de cada pessoa, tornando-as ímpares, singulares, em mudança dinâmica ao longo do tempo, não permanentes.

No trabalho de Brito, masculinidades e feminilidades são relacionadas à concepção docente de bons e maus alunos e alunas, conforme a professora observada os define. Esta professora é convidada a falar sobre seus alunos e os classifica, conforme seu próprio critério como “bons”, “medianos” e “difíceis”, considerando a maior parte das meninas no grupo mediano e a maior parte dos meninos entre os difíceis e a minoria destes entre os bons. A autora se fundamenta nos trabalhos de Connell (1995 e 1998) para compreender as masculinidades e feminilidades na sala de aula e a repercussão dos comportamentos atribuídos aos gêneros para o fracasso ou sucesso na escola. Observa que nem todos os meninos fracassam, mas aqueles que apresentam uma postura antiescola, na qual sua masculinidade está pautada. Por outro lado, há outra forma de manifestação da masculinidade, a “masculinidade da razão”, segundo a qual, conforme Connell

Há formas de masculinidade muito mais compatíveis com os programas educacionais das escolas e as necessidades disciplinares. Isso é especialmente verdadeiro para as masculinidades de classes médias organizadas em torno de carreiras, que enfatizam a competição muito mais através do conhecimento do que da confrontação física (CONNELL, 1998, p. 163, apud BRITO, 2006, p.141)

Masculinidades e feminilidades em pesquisa podem ser mais bem compreendidas, observadas e analisadas a partir da contribuição da “inspiração etnográfica”, conforme a própria Brito definiu a abordagem metodológica aplicada a esta pesquisa por ela desenvolvida.

Considerações Finais



A partir das pesquisas aqui apresentadas e de muitas outras que não nos foi possível abordar neste artigo, esperamos ter deixado claras a influência e a importância da abordagem etnográfica para os estudos sobre gênero e fracasso escolar no Brasil. Defendemos que a observação, compreensão e descrição densa das questões de gênero no cotidiano da sala de aula e suas repercussões sobre o fracasso escolar podem ser aprofundadas com maior segurança a partir da microanálise etnográfica, com observação participante e uso de recursos que permitam rever e refletir em profundidade sobre os acontecimentos do dia a dia da escola.

Diante das dificuldades de aprendizagem de alunas e alunos, geradas por inúmeras situações e sob influência das concepções docentes sobre gênero e fracasso escolar e como pesquisadores desta temática, dispusemo-nos a refletir sobre a necessidade do olhar etnográfico e sobre a importância de reacender o debate sobre o tema. Preocupa-nos que o fracasso escolar seja influenciado tão fortemente por conceitos e preconceitos docentes sobre meninos e meninas, interferindo nos processos avaliativos e provocando repetências sucessivas e evasão da escola de pessoas que têm direito a ela e a usufruir seus benefícios. Esperamos que o debate se aprofunde a partir de pesquisas densas que promovam reflexão sobre as questões de gênero, as desigualdades sociais existentes na escola e o fracasso escolar, para que o acesso à sala de aula se reverta em permanência e em experiência de sucesso para meninas e meninos, mulheres e homens no nosso país.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei nº 9394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1996.

BREZINSKI, I. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 6ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRITO, R. *Intrincada Trama de Masculinidades e Feminilidades: fracasso escolar de meninos*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v36., p. 129-149, jan/abr 2006.

CARVALHO, M. *O Fracasso Escolar de Meninos e Meninas: articulações entre gênero e cor/raça*. Cadernos Pagu (22) 2004, p. 247-290.

_____. *Sucesso e Fracasso Escolar: uma questão de gênero*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v29., p. 185-193, jan/jul 2003.

CONNELL, R. *Disruptions: improper masculinities and schooling*. In: KIMMELL, M., *Men's lives*. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

_____. *Masculinities*. Berkeley: University of California Press, 1995.



III CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

_____ et al. *Estabelecendo a diferença: escolas, famílias e divisão social*. 7ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. LTC: Rio de Janeiro, 1989.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2003 / INEP*. Brasília: O Instituto, 2003.

MATTOS, C. *A abordagem etnográfica na investigação científica*. In: Atualidades em Educação Revista INES-ESPAÇO, nº16, Rio de Janeiro, jul./dez. 2001, p. 42-59.

MATTOS, C. (org.) *Etnografia na Educação: textos de Frederick Erickson*, 2004.

MATTOS, C. *Gênero e Pobreza: práticas, políticas e teorias educacionais: Imagens de escolas*. 2008.

PERFIL dos Municípios Brasileiros: gestão pública 2001 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2002.

PROPOSTAS emergenciais para mudanças na educação brasileira. Brasília, DF, 18 a 21/02/2003. Disponível em <http://www.cefetrn.br/documentos/Propostasemergenciais.pdf>.