

**“QUEM TEM FOME, TEM PRESSA, TEM SEDE E A ESCOLA PODE ESPERAR,
PORQUE APRENDER DEMORA”: MASCULINIDADES, TRABALHO E
ABANDONO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO**

**Claudemir Carlos Almeida¹; Ângela Meire de Freitas Pinheiro²; Cícero Felix Martins³,
Guilherme Alves da Silva⁴, Priscila Alves Almeida⁵**

¹ Universidade Regional do Cariri – URCA – Tauá/CE – Brasil – claudemir.carlos@urca.br

² Universidade Regional do Cariri – URCA – Crato/CE – angela.pinheiro@urca.br

³ Universidade Regional do Cariri – URCA – Crato/CE – cicero.martins@urca.br

⁴ Universidade Regional do Cariri – URCA – Tauá/CE – guilherme.alvestau@gmail.com

⁵ Universidade Regional do Cariri – URCA – Tauá/CE – pri.almeida@urca.br

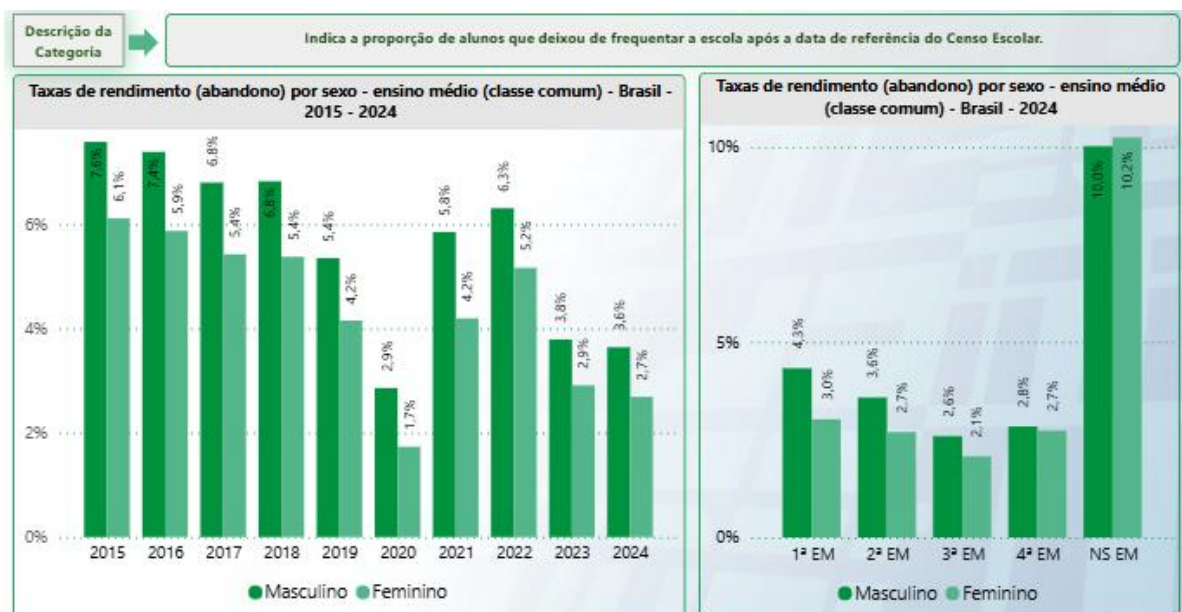
RESUMO

Este artigo analisa as relações entre masculinidades, trabalho e abandono escolar no ensino médio, a partir das narrativas de jovens homens que interromperam suas trajetórias escolares e retornaram à Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa, de natureza qualitativa, fundamenta-se na observação participante e na realização de entrevistas semiestruturadas, analisadas à luz da perspectiva interpretativa. Os dados evidenciam que o trabalho ocupa lugar central na construção das masculinidades, funcionando como critério de reconhecimento social e pertencimento, frequentemente em tensão com a permanência escolar. Observa-se que, diante de condições concretas de vida marcadas por necessidades econômicas, o tempo da sobrevivência se sobrepõe ao tempo da escolarização, produzindo trajetórias de interrupção. Conclui-se que o abandono escolar masculino não pode ser compreendido como escolha individual, mas como resultado de relações sociais que articulam gênero, trabalho e desigualdades. O estudo aponta para a necessidade de práticas educativas que considerem as masculinidades como construções históricas e relacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Masculinidades. Abandono escolar. Trabalho. Educação.

INTRODUÇÃO

A permanência de jovens homens na escola tem se configurado como um desafio persistente no cenário educacional brasileiro, especialmente quando analisada sob a perspectiva das relações de gênero. De acordo com o quinto relatório do Inep sobre o Plano Nacional de Educação – PNE, os meninos apresentam menores índices de conclusão do ensino médio quando comparados às meninas (Brasil, 2024). Além disso, os dados do Censo Escolar dos últimos 10 anos, indicam que de 2015 a 2024, os rapazes tem largado na frente quando tratamos de abandono escolar em relação às mulheres (Brasil, 2014). Estes dados indicam a necessidade de compreender esse fenômeno para além de explicações individualizantes.



Nesse contexto, torna-se fundamental deslocar o olhar de uma compreensão centrada no desempenho escolar para uma análise que considere gênero como uma categoria de análise e suas relações sociais com a educação. A escola, frequentemente concebida como espaço neutro e universal, revela-se, na prática, como uma instituição que produz classificações, expectativas e hierarquias que incidem de forma desigual sobre os estudantes (Dayrell, 2001).

Antes de seguir, vamos distinguir sexo de gênero, sem perder de vista que tal distinção não pretende simplificar debates complexos, mas oferecer um ponto de partida claro. O sexo refere-se a características anatômicas e biológicas atribuídas ao nascimento. Embora, como Louro, (2004) argumenta, mesmo essas classificações biomédicas são atravessadas por interpretações culturais e expectativas normativas. Já o gênero, conforme o pensamento de Joan Scott (1995), diz respeito às construções sociais, simbólicas e históricas que organizam as relações entre homens e mulheres. A autora destaca que o termo surgiu entre feministas norte-americanas para justamente rejeitar o determinismo biológico implícito em palavras como “sexo”, “diferença sexual” ou “natureza feminina e masculina”.

Louro, (2004) mostra que a escola funciona como uma instituição generificada, na qual meninos e meninas aprendem não apenas conteúdos curriculares, mas também roteiros

de comportamento, regras de apresentação do corpo, de vestuário e formas de pertencimento.

Essa dimensão torna visível como práticas escolares comuns, tais como distribuição de tarefas, punições, organização de filas, formas de reconhecimento ou expectativas de disciplina, operam seletivamente sobre os estudantes e fabricam trajetórias distintas.

Para Connell, a masculinidade, área de estudo de gênero, não é uma essência natural, nem algo que nasce junto com o corpo masculino; é um conjunto de práticas sociais, historicamente situadas, que produzem efeitos na forma como os sujeitos se relacionam consigo mesmos e com os outros (Connell, 2015). A masculinidade é, portanto, uma construção relacional: ela existe sempre em relação às feminilidades e a outras masculinidades. Em vez de um modelo estável, fixo e único, Connell (2015) defende que há múltiplas masculinidades, que emergem de contextos sociais, raciais, de classe e culturais específicos.

Ao considerar as masculinidades como construções sociais, torna-se possível compreender que os meninos não chegam à escola como sujeitos neutros, mas já atravessados por normas que orientam comportamentos, emoções e projetos de vida. Conforme aponta Connell (2015), as masculinidades são múltiplas e organizadas hierarquicamente, sendo a masculinidade hegemônica aquela que valoriza a autonomia, a força e a capacidade de prover.

Entre essas múltiplas masculinidades, Connell identifica uma específica: a masculinidade hegemônica, que corresponde ao padrão cultural e simbólico que ocupa o topo da hierarquia de gênero. Não é a masculinidade mais comum ou a mais praticada, mas aquela que legitima a dominação masculina e organiza as expectativas sociais sobre “o que um homem deve ser”. Essa hegemonia se expressa em valores como autonomia, força física, controle emocional, heterossexualidade compulsória, racionalidade e autoridade.

No trabalho de Macedo (2024), o autor identifica a constituição de uma formação discursiva que associa a identidade masculina ao trabalho e à provisão material, na qual ser homem implica, de forma quase indissociável, estar inserido em atividades laborais remuneradas. Nesse enquadramento, o trabalho não se apresenta apenas como meio de subsistência, mas como elemento estruturante da masculinidade, funcionando como critério de reconhecimento social e de validação identitária.

Nos relatos dos entrevistados da dissertação de Macedo (2024), essa lógica aparece de maneira acentuada, evidenciando que o trabalho é compreendido como uma obrigação moral vinculada ao que socialmente se define como o “papel de homem”. Tal papel

está diretamente relacionado à responsabilidade de prover a família, ainda que isso implique a interrupção de outras dimensões da vida, como a escolarização.

Nesse sentido, o trabalho assume um papel central na constituição das identidades masculinas. Trabalhar não é apenas uma necessidade econômica, mas também um marcador de reconhecimento social. Para muitos jovens, especialmente aqueles em contextos de vulnerabilidade, a inserção precoce no mercado de trabalho aparece como condição de pertencimento e afirmação de si como homem.

É nesse ponto que se estabelece uma tensão estrutural entre escola e trabalho. Enquanto a escola opera no tempo da espera, da formação e do investimento a longo prazo, o trabalho se impõe como urgência, como necessidade imediata. Como sintetiza a expressão que intitula este artigo “quem tem fome, tem pressa, tem sede e a escola pode esperar, porque aprender demora”, o tempo da sobrevivência frequentemente se sobrepõe ao tempo da escolarização e peso social da sobrevivência é maior para o gênero masculino.

Como aponta bell hooks, é comum que garotos aprendam, tanto em casa quanto na escola, que o trabalho é a principal fonte de sentido para suas vidas, sendo o dinheiro apresentado como promessa de satisfação e o trabalho como o caminho legítimo para alcançá-lo (hooks, 2025).

Bell hooks (2025) contribui para essa discussão ao evidenciar que os meninos são socializados para negar suas vulnerabilidades, sendo ensinados a lidar com a dor em silêncio. Esse processo de silenciamento emocional dificulta a construção de vínculos com a escola, especialmente em contextos nos quais o fracasso escolar é vivido como ameaça à identidade masculina.

Arroyo (2017) nos ajuda a entender o direito a educação a partir dessa lógica de mercado, do trabalho e do dinheiro. O autor afirma que, na sociedade contemporânea, o mercado se torna um critério fundante e universal de valor, no qual “somente um ser que ganha dinheiro pode ser sujeito de direito”, evidencia-se assim, como o trabalho passa a operar como medida de reconhecimento social e de humanidade. O direito humano é conferido se satisfazer o critério da rentabilidade. Neste caso quando, o direito à educação é, de fato, de todos?

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar as relações entre masculinidades, trabalho e abandono escolar no ensino médio, a partir das narrativas de jovens homens que vivenciaram processos de interrupção de suas trajetórias escolares.

A pesquisa que fundamenta este estudo é de natureza qualitativa, orientada pela perspectiva interpretativa, conforme proposta por Creswell (2010). Essa abordagem permite compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, valorizando suas narrativas como forma de produção de conhecimento.

A pesquisa foi realizada no município de Tauá, localizado no interior do Ceará, no contexto de uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Inserido na região dos Inhamuns, marcada por dinâmicas próprias do semiárido, o cenário investigado revela especificidades que atravessam as trajetórias escolares dos sujeitos. Os participantes são jovens homens que, após interromperem seus percursos no ensino médio, retornaram à escola por meio da EJA, espaço que se configura como possibilidade de retomada da escolarização, mas também como território de histórias marcadas por rupturas, responsabilidades precoces e negociações constantes entre trabalho e estudo.

Os dados aqui apresentados são um recorte do meu trabalho dissertativo apresentado ao Mestrado profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA. Aqui, trato da relação que os dois jovens homens participantes da pesquisa fazem com escola, abandono e trabalho. A pesquisa foi produzida por meio de observação participante e da realização de entrevistas semiestruturadas. A escolha dos participantes considerou suas trajetórias de abandono e retorno à escola, possibilitando a análise das condições que atravessam esses percursos.

As entrevistas foram conduzidas de forma a favorecer a livre expressão dos participantes, permitindo que suas experiências emergissem de maneira não linear, marcada por pausas, hesitações e silêncios. Esses elementos foram considerados parte constitutiva dos dados, uma vez que, como aponta hooks (2025), o silêncio também é uma dimensão significativa na construção das masculinidades.

Escrever este texto em tempos de inteligência artificial implicou lidar com tensões, dúvidas e silêncios ainda presentes no campo acadêmico acerca do uso dessas tecnologias, frequentemente associados a desconfianças sobre autoria e rigor intelectual. Nesse contexto, o uso de ferramentas de IA é assumido como uma posição ética e política, orientada por uma utilização consciente, crítica e situada.

O ChatGPT (versão 5.2) foi empregado como apoio na mediação com textos densos da área da Educação, auxiliando na organização de ideias, retomada conceitual e

verificação de coerência argumentativa, especialmente em momentos de exaustão. Já o Notebook LM foi utilizado para a organização e análise sistemática de referências bibliográficas, permitindo maior articulação entre autores e conceitos. Essas ferramentas foram integradas a práticas tradicionais, como leituras integrais, fichamentos e anotações autorais, compondo um processo híbrido de estudo no qual a tecnologia atuou como ampliação da capacidade interpretativa.

Os nomes atribuídos aos participantes: Cícero e Matias, não foram definidos de forma aleatória, mas emergiram de um gesto simbólico orientado pela própria pesquisa, ao solicitar que escolhessem nomes de homens que representassem referências em suas trajetórias de vida. As escolhas realizadas revelam a centralidade das relações familiares na construção de suas identidades, uma vez que ambos recorreram a figuras próximas: Cícero, em memória do tio assassinado, e Matias, em referência ao pai.

DESENVOLVIMENTO

O TRABALHO COMO MARCADOR DE MASCULINIDADE

Nas narrativas dos participantes, o trabalho emerge como um elemento central na construção das masculinidades. Desde cedo, os jovens são interpelados a assumir responsabilidades, sendo convocados socialmente a contribuir com a renda familiar. Essa inserção precoce no mundo do trabalho não é vivida como escolha, mas como exigência social. Matias nos conta que:

Eu parei de estudar porque um dia a gente acabou batendo uma laje. Não sei se você sabe o que é uma laje, laje. A gente trabalha bastante nesse dia. Era um dia de sexta-feira e a gente passava a semana toda trabalhando. Era uma aula de inglês, eu cheguei. Eu nunca fui interessado em línguas estrangeiras não. Aí eu peguei e acabei dormindo na carteira. A professora de inglês era até a Renata, uma menina que ensinava na época. Aí pegou em mim assim e eu adolescente já tava passando da fase da adolescência já. Aí ela disse, vai pra casa, vai que você está cansado. Aí eu olhei pra ela e disse, eu vou, mas eu não vou voltar mais não. Eu queria comprar uma moto, tinha esse sonho de comprar essa moto e tal. [Matias]

Essa história é contada por Matias ainda nos primeiros minutos da entrevista, a partir da pergunta *“Como era a sua vida na escola antes de abandonar?”* Ele começa sua resposta afirmando que gostava de estudar: “eu sempre fui um cara que gostou muito do colégio. Sempre fui uma pessoa participativa. Eu sempre sentei na frente, sempre gostei de fazer amizade com os professores. Eu não achava nada ruim não.” O abandono não se dá por rejeição ao estudo em si como enunciou, mas pela impossibilidade de sustentar a identidade de aluno e a de trabalhador.

A ruptura escolar narrada por Cícero não se organiza a partir de um episódio

vivido na sala de aula ou na escola, mas de um acontecimento externo que reconfigura profundamente sua posição no interior da família: a viagem do pai para São Paulo. Ao narrar esse momento, Cícero situa sua saída da escola como resposta a uma necessidade concreta e imediata, marcada pela insuficiência do dinheiro enviado pelo pai e pelo “aperto” financeiro vivido em casa:

Como eu parei de estudar, foi mais porque quando eu tava no primeiro ano, né, que eu tinha dezesseis, aí meu pai foi pra São Paulo. Porque ele pensou que ia ganhar muito bem lá as coisas, só que não ganhou muito bem, mandava pouquinho dinheiro aqui pra casa, aí começou a apertar, aí eu também não gosto de deixar minha mãe com dificuldade. Aí eu saí da escola e comecei a trabalhar mesmo. [Cícero]

Ao afirmar que “não gosta de deixar a mãe com dificuldade”, Cícero explicita uma reconfiguração familiar: na ausência do pai, ele se reconhece como o homem que permanece, portanto, aquele sobre quem recai a responsabilidade de contribuir financeiramente para o sustento da família.

Cícero é um homem preto, significativamente mais jovem que Matias, tem 18 anos apenas, Cícero chega à entrevista vestindo bermuda, camisa e chinela, pediu desculpa pela demora, embora ele não estivesse atrasado. Ele disse que havia acabado de sair do trabalho, tomado banho, comido e seguido direto para o Ceja. Ele realmente apresentava um cansaço corporal, uma voz embargada e os olhos avermelhados. O corpo de Cícero somado à sua narração elucida que o abandono não é resultado de um conflito com a escola, mas de uma vida extraescolar que exige, desde cedo, disponibilidade total para o trabalho e para a manutenção da família.

Connell (2015) aponta que a masculinidade hegemônica se organiza em torno da ideia de provisão, atribuindo aos homens a responsabilidade de sustentar a si mesmos e, em muitos casos, suas famílias. Nesse sentido, trabalhar torna-se um requisito para o reconhecimento social, sendo frequentemente associado à ideia de maturidade e valor. Bell hooks (2025), ao discutir a socialização dos meninos, destaca que eles são ensinados a suprimir suas emoções e a demonstrar força, mesmo diante de situações adversas. Esse processo contribui para a construção de uma identidade masculina que valoriza a resistência e a negação da vulnerabilidade.

Nesse contexto, o trabalho não aparece apenas como atividade econômica, mas como prática de afirmação identitária. Trabalhar significa “ser homem”, assumir responsabilidades e demonstrar capacidade de enfrentar as dificuldades. Essa lógica, no

entanto, entra em conflito com as exigências escolares, que demandam tempo, dedicação e continuidade.

Nesse sentido, quando Matias e Cícero abandonam a escola para se dedicar ao trabalho, suas decisões não podem ser lidas como fracasso individual ou desvalorização da educação, mas como movimentos coerentes com um modelo de masculinidade que valoriza a produção e o sucesso financeiro como critérios centrais de reconhecimento. Embora o trabalho apareça na narrativa dos dois, no caso de Cícero ele assume um significado que ultrapassa a ideia de sucesso financeiro e se inscreve, no campo da sobrevivência. Sua decisão de abandonar a escola está diretamente relacionada ao “aperto” vivido pela família após a ida do pai para São Paulo, momento em que a escassez passa a rondar a família de Cícero. Esse sentimento reaparece de maneira enfática no final da entrevista, quando Cícero afirma que, mesmo podendo voltar no tempo, faria a mesma escolha:

Tipo assim se eu tivesse uma chance de voltar no tempo e fizesse a mesma coisa? Não. Eu ia parar do mesmo jeito se papai fosse para São Paulo. Que é ruim macho a situação em casa. Porque o caba vive aquilo, num gosta não. O caba comer regrado. Num gosto disso ai não. Se num for para ter **fartura**, nem tente. [Cícero]

É interessante pensar que o dinheiro e a fartura estão sempre condicionando as decisões de Cícero quando tratamos de educação, quando ele se afasta da escola, mas também quando ele se aproxima. Ele iniciou seu ensino médio no Instituto Federal do Ceará – IFCE – e quando pergunto se ele teve a mesma felicidade que mãe quando ingressou lá, ele afirmou que sim e a justificativa era o dinheiro: “*era. era. Porque o povo dizia que escola boa faz a pessoa ganhar bem*”.

CONCLUSÕES

Gostaria de não tirar conclusões, mas aprendizados. Até aqui posso constatar que o abandono escolar masculino no interior do Estado do Ceará está diretamente relacionado às expectativas sociais que associam a masculinidade à provisão material e à responsabilidade precoce. Que o trabalho ocupa lugar central nas trajetórias dos jovens, frequentemente em disputa com a permanência escolar. Constatamos também que a escola, ao não reconhecer as condições concretas de vida dos estudantes, contribui para processos de exclusão.

Outro aprendizado que fica, e que atravessa essa análise, é que a evasão escolar cis-hetero-masculina não pode ser reduzida a “desinteresse”, “preguiça” ou “indisciplina”. As histórias de Matias e Cícero mostram que o abandono não acontece fora da vida: ele acontece

dentro dela. E a vida, para esses homens, foi organizada cedo por uma pedagogia social que ensina que ser homem é provar valor, sustentar o próprio peso, proteger a casa, “dar conta”, produzir. O trabalho aparece como eixo decisivo não apenas por uma razão econômica, mas como um marcador de identidade: abandonar a escola, em determinados contextos, não é necessariamente “fracassar”; pode ser interpretado como entrar, de vez, no lugar de homem, lugar que a masculinidade hegemônica consagra no mercado, na produção e na lógica do sucesso.

Mas o trabalho, aqui, não tem um único sentido. Em Matias, ele se mistura a sonho, consumo, comparação com outros homens, e até vergonha: o corpo que dorme na sala, exausto, entra em choque com a imagem masculina de controle e força. Em Cícero, o trabalho emerge como sobrevivência e responsabilidade familiar diante da ausência do pai e do “aperto” que a fome e a escassez anunciam. Ou seja: o trabalho não aparece apenas como escolha racional; ele aparece como destino social disponível, como herança, como exigência, como medida de humanidade. E essa conclusão é dura: quando o mundo afirma que “só é sujeito de direito quem produz”, o direito à educação fica condicionado, vira um privilégio de quem consegue ficar e não um direito de quem precisa.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2014.

CONNELL, Raewyn. *Gênero: uma perspectiva global*. São Paulo: nVersos, 2015.

CRESWELL, John W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Porto Alegre: Penso, 2014.

HOOKS, bell. *A vontade de mudar: homens, masculinidade e amor*. São Paulo: Elefante, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024. 2. ed. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 136–161.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71–99, jul./dez. 1995.

CONNELL, Raewyn. Gênero: uma perspectiva global. Revisão técnica e tradução de Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2015.

MACEDO, Perycles Emmanoel Gomes de. Onde estão os meninos da escola? Reflexão da construção das masculinidades no processo de evasão escolar dos homens. 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/56363>. Acesso em: 02 de jan de 2026.

HOOKS, bell. A vontade de mudar: homens, masculinidade e amor. São Paulo: Elefante, 2025.

ARROYO, Miguel G. O direito à educação e a nova segregação social e racial - tempos insatisfatórios?. Educação em Revista, v. 31, n. 3, p. 15-47, 2015.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

