

Rapazes negros e pobres na educação de jovens e adultos: um estudo sobre a relação entre masculinidades e raça

Black and poor boys in youth-adult education: A study on the relationship between masculinities and race

Rosemeire dos Santos Brito¹
Universidade Federal do Espírito Santo
roseje4@yahoo.com

Resumo: Este artigo apresenta resultados parciais de um estudo realizado em uma escola de educação de jovens e adultos da rede municipal de São Paulo, com o propósito de verificar possíveis razões para a sobre-presença de rapazes negros e pobres nessa modalidade de ensino. Os conceitos de juventude(s), masculinidade(s), raça, racismo e gênero, pensados de forma articulada, orientaram a análise. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, coletivas e individuais, com estudantes condizentes com esse perfil, tendo em vista acessar símbolos culturais que possivelmente estruturaram masculinidades em sua relação com o rendimento escolar. A análise revela que muitos compartilhavam significados de gênero condizentes com o que esperavam ser o modelo mais aceitável de ser homem nas escolas. O estudo constata também que rapazes negros compartilhavam um padrão marginalizado, em função das contradições envolvidas em sua corporeidade, enquanto símbolo e fonte de expressão de masculinidade.

Palavras-chave: gênero, raça, juventude(s).

Abstract: This article presents the results of a study in a youth and adult education school in the city of São Paulo, in order to identify possible reasons for the major presence of black and poor boys in this type of education. The concepts of youth(s), masculinity(ies), race, racism and gender, designed in an articulated manner, guided the analysis. Semi-structured, collective and individual interviews were conducted with students consistent with this profile in order to access cultural symbols that possibly structured masculinity in its relationship with academic achievement. The analysis reveals that many shared gender meanings consistent with what was expected to be the most acceptable model of masculinity in schools. The study also finds that black boys shared a marginalized standard, depending on the contradictions involved in his corporeality, as a symbol and source of masculinity expression.

Keywords: gender, race, youth(s).

¹ Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação, Departamento de Educação, Política e Sociedade. Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, 29075-910, Vitória, ES, Brasil.

Jovens pobres e negros na educação de jovens e adultos

Neste artigo, é discutida a dimensão simbólica dos conteúdos de gênero existentes em narrativas de jovens rapazes estudantes de uma escola de educação de jovens e adultos (EJA) da rede municipal de São Paulo. São apresentados resultados parciais de uma pesquisa que teve os seguintes propósitos: investigar possíveis relações entre masculinidades, raça e rendimento escolar, analisar continuidades/descontinuidades de significados de gênero e raça compartilhados nas relações entre pares no que se refere à escolarização anterior e posterior à EJA.

A pesquisa deveu-se à constatação de que meninos e rapazes, negros² e pobres, tendem a levar mais tempo para concluir o ensino fundamental e médio, além de estarem em maior número entre os indicados para atividades de reforço paralelo e recuperação. Por tais motivos, estão em maior proporção entre jovens estudantes da EJA, fenômeno que vem sendo denominado como uma verdadeira onda jovem nessa modalidade de ensino (Rosemberg, 2001; Carvalho, 2001; Dal Igna, 2005; Pereira, 2008; Dayrell, 2005; Leão, 2005).

À época da pesquisa³, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD (IBGE, 2008) revelaram que, para o ano de 2007, entre os estudantes de 15 a 17 anos, cerca de 85,2% dos brancos estavam estudando, e 58,7% frequentavam o ensino médio dentro da faixa etária considerada adequada para esse nível de ensino. Já entre pretos e pardos, entretanto, 79,8% frequentavam a escola, mas apenas 39,4% estavam no nível subsequente ao ensino fundamental, revelando que, para uma parcela significativa desses jovens, a experiência de escolarização na etapa anterior é um desafio que ainda enfrentam quando já deveriam estar no ensino médio. E muitos deles buscavam enfrentar essa defasagem na EJA.

Dados mais atualizados indicam que o quadro ainda parece não ser muito diferente. As informações coletadas e analisadas pelo IPEA (2011, p. 20-21) indicam que, embora seja possível verificar avanços graduais nos números da educação no país, observa-se a manutenção de desigualdades que historicamente têm limitado o acesso, a progressão e as oportunidades educacionais da população negra. Apesar da elevação do número de anos de estudo entre a população com 15 anos ou mais, negros possuem, em média, 6,7 anos de estudo, ao passo

que brancos possuem cerca de 8,4 anos. De semelhante modo, a distorção série-idade está mais presente entre crianças e jovens negros do sexo masculino, tanto no ensino fundamental quanto no médio.

Explicar essas diferenças não constitui tarefa simples – ainda que tais dados sejam evidentes desde os anos de 1970, estamos tratando de um campo de pesquisa em construção. É muito recente a busca pela compreensão das razões que levam à produção de resultados escolares diferenciados por sexo, assim como poucos pesquisadores realizam a necessária intersecção entre gênero e raça, enquanto categorias analíticas úteis, na explicação desse quadro (Rosemberg, 2001).

Assim sendo, meu desafio consistiu em verificar como esse campo de pesquisas pode ser aperfeiçoado com a incorporação de gênero e raça como categorias analíticas articuladas, não como se fossem aditivos, mas como processos sociais que podem se interconectar de múltiplas formas.

Foi com esse objetivo que conduzi um estudo de caso, em uma escola da rede municipal da cidade de São Paulo que tem recebido um número cada vez maior de jovens rapazes, negros e pobres, não concluintes do ensino fundamental na idade considerada apropriada. Foram realizadas observações em sala de aula e entrevistas coletivas e individuais com dezesseis jovens, assim como com a direção e equipe técnico-pedagógica da instituição.

No que se refere ao referencial teórico, procurei elucidar a diversidade de símbolos de gênero possivelmente presentes nas narrativas juvenis, que referendaram práticas escolares anteriores às que viviam naquele contexto escolar. Esses dados foram confrontados com aqueles que talvez permitissem significar suas masculinidades na própria EJA, com o objetivo de verificar em que medida esses aspectos influenciavam (ou influenciaram) percursos escolares.

Em relação ao conceito de gênero, trabalhou-se com o caminho sugerido por Joan Scott (1995), recorrendo aos sistemas de significados e representações enquanto elementos presentes em relações escolares pensadas como relações de poder, enfatizando, nas narrativas dos jovens, os símbolos culturalmente disponíveis que evocavam formas de ser masculino e feminino nas escolas. O corpo foi considerado como variável igualmente importante, por ser uma das arenas de construção e disputa de identi-

² Neste trabalho, os termos negros e não brancos são utilizados como representativos da população brasileira que se autoidentifica como preta ou parda, tendo em vista que o exame de indicadores de qualidade de vida indicam que esses grupos de cor geralmente apresentam grau semelhante de baixo acesso a direitos sociais básicos (IPEA, 2011).

³ A pesquisa de campo foi realizada entre o primeiro semestre do ano de 2007 e segundo de 2008. A tese foi defendida em 2009, alguns de seus resultados já foram publicados em revistas e/ou eventos científicos. Apesar do tempo decorrido, demonstra-se que o quadro de juvenilização negra na EJA é um dado de realidade nas atuais estatísticas educacionais, o que justifica a pertinência e a atualidade da presente investigação.

dades de gênero. Tratei de pensar como o social torna-se corporificado e como o corporificado pode ser também decorrente das construções sociais (Fausto-Sterling, 2001). Todavia, convém salientar que a ênfase da análise de gênero reside na análise dos símbolos acionados para configurar referenciais de masculinidade.

E, nesse quesito, trabalhei com o caminho analítico proposto por Connell (1997, 2005; Connell e Messerschmidt, 2005), para quem gênero é o que as pessoas fazem, e não apenas o que é esperado que façam. Foi com base nesse princípio que ela formulou o conceito de masculinidade hegemônica, em reconhecimento não só da existência da diversidade de masculinidades, mas também da existência de relações de cumplicidade, subordinação e marginalização entre múltiplos modelos de ser homem, conforme impacto causado por outras categorias sociais, como raça e classe.

Utilizamos a definição proposta por Connell (2005), que afirma a existência de duas modalidades de hegemonia: a dimensão externa e a interna. No primeiro caso, o modelo de masculinidade que corresponde ao hegemônico é capaz de assegurar a dominação masculina em larga escala. Em sua manifestação interna, a hegemonia significa a manutenção de relações de poder de homens sobre outros homens, por força das dinâmicas particulares de outras hierarquias sociais.

Muitas críticas foram formuladas a essa proposta conceitual sob a argumentação de que tal formulação conceitual resultaria em um binarismo analítico, como argumenta Demetriou (2001), ao propor pensar a masculinidade hegemônica como um bloco híbrido que passou por uma série de transformações a partir dos anos de 1970, a ponto de incorporar elementos das várias outras masculinidades, sendo assim capaz de se reconfigurar e se adaptar às especificidades das novas conjunturas históricas. Esse autor percebe a elaboração conceitual de Connell como presa a um binarismo entre brancos negros, heterossexuais e homossexuais, em sua interpretação, pouco eficiente no esforço de lidar com as complexidades envolvidas nas reconfigurações da masculinidade hegemônica.

Mesmo assim, preferi manter na análise o uso do conceito tal como formulado por Connell e Messerschmidt (2005) e explico minhas razões. Aqui no Brasil, pouco se sabe sobre símbolos, valores, normas e significados construtores da hegemonia externa. Quais deles são próprios de nossa cultura? Como dialogam com aqueles oriundos do conteúdo que circula rapidamente, em múltiplos canais, no contexto de um mundo globalizado e diverso ao mesmo tempo? É menor ainda a presença de pesquisas que contemplem a influência mútua dessas duas dimensões da hegemonia.

Connell e Messerschmidt (2005) apresentam também uma contribuição muito importante para a intersecção entre masculinidades e raça, ao afirmar que as masculinidades negras, em muitos contextos, figuram como subordinadas às brancas, revelando, assim, outros elementos presentes nas relações de poder existentes no interior do próprio gênero que são muito importantes para pensarmos a formação de desigualdades educacionais.

Ao abordar a questão do pertencimento racial, sabia que estava tratando de um campo muito complexo, dada a dificuldade existente em definir quem é negro e quem é branco em nosso país, sem deixar de mencionar o silenciamento do racismo, enquanto ideologia essencialista que separa a humanidade em raças contrastadas e a força do mito da democracia racial em nosso imaginário coletivo (Munanga, 2004; Guimarães, 1999, 2002, 2005).

Preferi adotar estratégia já conhecida e bem-sucedida em outras pesquisas, da área da Sociologia da Educação, que consistiu na autoidentificação racial dos sujeitos, fazendo uso das categorias de cor utilizadas nos censos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por considerá-la como categoria nativa que possibilita analisar como as relações escolares podem estar imbuídas das hierarquias de gênero multicruzadas com práticas reprodutoras de racismo. Na análise, considero cor como tropo para raça.

A raça é vista como conjunto de significados que fundamentam construções sociais baseadas no uso das diferenças biológicas como diferenciais que permitem atribuir inferioridade intelectual, moral e psíquica aos negros e, assim, fundamentar a manutenção de hierarquias e o acesso desigual a direitos. A raça social produz *raças biológicas* fictícias que alimentam os racismos populares manifestados no plano da vida cotidiana (Munanga, 2004; Guimarães 2004a, 2004b; Hasenbalg, 1987; Rosenberg, 1987).

A necessária articulação entre raça e gênero foi realizada, destacando os sentidos que os termos *sexo* e *cor* evocavam nas narrativas juvenis. Em ambos os casos, o corpo foi considerado como variável sobre a qual podem ser colocados atributos culturais e sociais, em uma demarcação biologizante que situa mulheres e homens, brancos e negros, em polos opostos e hierarquizados.

A tarefa de conceituar juventude consistiu em enfrentar o desafio teórico e político de adentrar em um terreno impregnado por representações sociais conflitantes e distintas. Segundo Pais (1990), juventude é uma categoria socialmente manipulada e manipulável, de acordo com os interesses em voga tanto no cenário acadêmico quanto na sociedade civil. O primeiro grande desafio é explorar as similitudes e as diferenças sociais existentes entre os jovens. Nessa perspectiva,

a juventude é compreendida não apenas como uma etapa de vida e é interpretada como uma condição social experimentada por sujeitos jovens de formas completamente distintas. As variações seriam decorrentes das condições concretas de existência material, por exemplo, a condição de classe, mas também como produto das relações raciais, de gênero, étnicas e das formas variadas de afirmação das identidades juvenis. Portanto, não é possível utilizar o conceito de juventude em uma perspectiva singular – na verdade, o que há é uma pluralidade dinâmica de múltiplas possibilidades de vivência e significação dessa etapa da vida.

A(s) juventude(s) foi(ram) interpretadas em sua condição social, sem que fosse abandonada a tarefa de também desvelar as representações sociais historicamente construídas sobre os grupos de jovens. Enquanto condição social de existência e vivência de uma etapa de vida, a definição de juventude pode ser desenvolvida tendo como base uma série de pontos de partida: faixa etária, período de vida, contingente populacional, categoria social, geração. Cada uma dessas possibilidades estaria, portanto, vinculada a um período compreendido entre a passagem da infância para a vida adulta, sem uma delimitação rígida de uma idade específica para essa finalidade. E é assim que certa correspondência a uma faixa etária adquire sentido. Por tais razões, os jovens daquela unidade educacional foram considerados em sua condição de sujeitos sociais, ou seja, como agentes ativos e capazes de atribuir um sentido próprio ao modo ser jovem, com base em suas experiências concretas (Sposito, 2002; Dayrell, 2003).

Intersecções entre gênero e raça: o que dizem os dados da pesquisa

A proposta metodológica adotada nessa investigação considera que relatos narrativos são portadores de reflexões que dotam de sentido as ações individuais, de modo que as histórias contadas sobre a escolarização são pensadas como a chave de acesso aos símbolos culturais que possivelmente estruturaram as masculinidades em sua relação com o rendimento escolar. Trata-se de um estudo de caso, de natureza qualitativa, em que o uso de narrativas constituiu a principal técnica empregada (Teixeira, 2003; Sarmiento, 2003; Connelly e Clandinin, 1995; Melucci, 2001a, 2005; Bolívar *et al.*, 2001).

Meu intento foi o de realizar a investigação de uma realidade peculiar. Por tal motivo, os instrumentos metodológicos deveriam auxiliar na definição de contornos mais precisos ao longo do trabalho de campo, sem correr o risco de flexibilizar demais e perder o foco. Portanto, ainda que nessas investigações exista certa

crítica a modelos analíticos que procedam de tipologias paradigmáticas, taxonomias e sistemas de classificação, para se chegar a determinadas generalizações do fenômeno estudado, o interesse pela análise dos conteúdos simbólicos das masculinidades narradas representava um cerne real no horizonte de possibilidades.

Faço uso também de observações inspiradas na etnografia educacional do cotidiano escolar. Convém esclarecer que a relação de complementaridade entre entrevistas e observação sempre constituiu um caminho a ser percorrido desde as primeiras formulações do projeto de pesquisa. E, no que se refere ao início do trabalho de campo, significou o primeiro contato com a realidade. As observações em sala de aula tinham os seguintes propósitos: possibilitar a construção de novas relações de comunicação ao longo do tempo de permanência na escola, desenvolver a relação dialógica e assegurar a confiança dos atores para a realização das entrevistas; constituir uma terceira fonte de acesso às histórias narradas nas interações cotidianas, por considerá-las carregadas dos significados de gênero presentes nas vivências escolares anteriores e atuais; perceber o conjunto de símbolos de masculinidade que eram ou não compartilhados por indivíduos que passaram por percursos escolares semelhantes.

Assim sendo, adotei uma estratégia dupla de observação: para não interferir na dinâmica de funcionamento das aulas, durante as mesmas, eu assumia, sempre que possível, a condição de observadora da realidade, limitando-me a registrar tudo que ocorria. Em outros momentos, vivenciei mais a condição de participante, travando interações verbais com os sujeitos da pesquisa dentro e fora do espaço escolar. Sendo assim, era comum obter informações relevantes ao atravessar uma ponte que dava acesso à instituição escolar, no ponto de ônibus, enquanto aguardava junto com os alunos o início das aulas, assim como quando tinha o prazer de desfrutar da companhia de estudantes e professores(as) nas muitas idas e vindas à escola. Ao final do dia, as informações que haviam sido registradas no diário de campo durante as aulas eram revistas, seguidas do acréscimo daquelas que não puderam ser redigidas no momento das conversas informais travadas nos demais horários.

Esse duplo movimento permitiu que eu estivesse dentro e fora do campo ao mesmo tempo, ou seja, assegurava que o contato com a realidade social se intensificasse ao longo do tempo de permanência na escola, mas, ao mesmo tempo, garantia a exterioridade do meu olhar, pois “o distanciamento crítico exige que se escape às redes de significação com que nesses mundos de vida se ‘naturalizam as relações e acontecimentos’” (Sarmiento, 2003, p. 160).

Participaram do estudo 16 estudantes⁴, 15 rapazes e uma moça⁵, todos cursantes de módulos correspondentes às séries finais do ensino fundamental. Em relação à autoidentificação racial, quatro percebiam-se como pretos, seis como pardos, cinco como brancos e um como amarelo, somando, portanto, segundo a categoria raça/cor, dez alunos negros, cinco brancos e um amarelo.

Apenas estudantes brancos relataram frequência anterior, total ou parcial, em escolas particulares, ao passo que todos os negros eram oriundos de escolas públicas.

Os estudantes negros viviam em moradias alugadas, cedidas ou em abrigos, com renda familiar situada entre dois e três salários mínimos, já entre os brancos, alguns viviam em casas próprias e a renda familiar situava-se entre três e cinco salários mínimos.

Esses dados de caracterização socioeconômica sugerem que a população jovem que tem buscado aquela escola como alternativa de conclusão do ensino fundamental pode ser diversificada, incluindo sujeitos com menores condições de viver a chamada experiência de moratória social, ao passo que há outros em melhores condições sociais. Em resumo, não são todos que podem dedicar-se exclusivamente aos estudos, para muitos, o ingresso no mercado de trabalho é condição obrigatória (Abramo, 2005; Melucci, 2001b).

As narrativas revelaram que nenhum rapaz descrevia-se como vítima das escolas anteriores; pelo contrário, as repetências e evasões eram descritas em tom de inevitabilidade e, principalmente, com exaltação e orgulho. Quanto mais refletiam sobre as trajetórias intermitentes, vangloriavam-se, movimentavam-se nas cadeiras, falavam alto uns com os outros, riam, batiam na mesa e apresentavam expressões de altivez e contentamento, descrevendo a si mesmos como causadores de problemas e detentores do controle do espaço da sala de aula, por meio de recursos da linguagem e explicitação das masculinidades em comportamentos corporais ritualizados.

Ao invés de a escola ser um espaço em que não encontravam fontes de inspiração masculina, as situações narradas pelos jovens revelaram o oposto: as instituições escolares ocuparam o papel de arena pública de defesa e contestação de modelos de masculinidades compartilhados nas relações entre pares, evidenciando não serem os professores e funcionários as principais referências masculinas, e sim os próprios colegas de convívio. É a

eles que prestavam contas e a quem buscavam continuamente reafirmar a própria masculinidade.

A coerência no compartilhamento desses símbolos culturais indicava a primazia da necessidade de construir na escola, um espaço privilegiado e legítimo de afirmação da masculinidade hegemônica, no sentido de perceberem esse referencial de masculino como o modo mais correto de ser homem no interior das relações travadas com seus pares. Tal objetivo apareceu nas narrativas como algo mais importante que o próprio processo de escolarização. O sucesso escolar acabava se traduzindo no sucesso do reconhecimento da macheza individual diante dos colegas.

O bom desempenho acadêmico, traduzido pelos próprios jovens, em notas elevadas, disciplina, rapidez na realização de atividades e respeito por parte do corpo docente, era geralmente associado ao universo feminino. As garotas eram geralmente descritas como as mais inteligentes, por expressar condutas compatíveis com o que os rapazes interpretavam como comportamento esperado pelas instituições escolares. O insucesso escolar era narrado como algo que deve obrigatoriamente existir, caso o rapaz quisesse não ser associado, pelos pares, ao universo feminino.

Na sala de aula, a maioria das meninas se comportam mais [...] e prestam mais atenção na aula. Os meninos gostam mais de bagunçar, então elas aprendem mais (Hugo, 19 anos, preto).

[Um aluno do sexo masculino que procura ser culto e bem comportado] é separado dos outros meninos, ele é excluído da galera. A maioria não se isola por conta própria. A gente não dá atenção pra eles, a gente entra na sala e não percebe que o aluno está ali. Ele é o CDF, como todo mundo diz, a gente não presta atenção (Hugo, preto, 19 anos).

Dentre as várias estratégias linguísticas, o discurso revela uma percepção simbólica dos não identificados com o modelo masculino como *bobões*, *nerdões*, *fracos*, *puxa-saco dos professores*, *baba-ovo*, etc. Os depoimentos eram carregados de orgulho pela defesa desse padrão, algo que deveria ser mantido cotidianamente pela diferenciação em relação às mulheres e a outros colegas que viviam outras formas de masculinidade mais compatíveis com o bom rendimento escolares.

E, além de se valerem de recursos da linguagem para policiar não identificados com o modelo hegemônico, re-

⁴ Todos(as) assinaram consentimentos informados, assim como pais ou responsáveis pelos menores de idade. Os nomes são fictícios para preservar a identidade dos(as) entrevistados(as).

⁵ Apenas uma moça participou da pesquisa porque, de fato, havia maior presença masculina entre o alunado jovem e não concluinte do ensino fundamental. Sua contribuição foi considerada como um contraponto importante para os depoimentos masculinos, contudo, neste texto, optei por explorar depoimentos masculinos acerca das jovens moças estudantes daquela escola, por considerar que uma única entrevista feminina não constitui uma fonte de dados segura para estabelecer qualquer grau de generalização.

latavam também sentidos para as ações que justificavam ameaças e/ou uso de confrontações físicas como forma de intimidação aos diferentes, de modo que parecia haver o investimento em um padrão de masculinidade que estava o tempo todo na ofensiva, no ataque, engajado na luta pela manutenção regular, renovação, reparo e ajuste.

[...] Porque esses caras sempre têm o lado *nerd*. [...] E os moleques sentam do lado esperto porque nós pega os moleques e arrebia [faz gesto e barulho de socos]. [...] Na minha sala tinha um moleque assim [...] que eu batia todo dia, porque tem que ser mais esperto, era muito bobo, bobo, besta, bobão (Fernando, 18 anos, branco).

As narrativas também sugerem um modelo de masculinidade que investia na adoção de um discurso homofóbico traduzido na negativa em reconhecer qualquer amizade com rapazes que pudessem ser identificados como *gays*. Em outras ocasiões, havia a concordância com o recurso do humor depreciativo e, até mesmo, com a necessidade de fazer uso da força física contra os que percebiam como *afeminados*. Em última instância, trata-se de um compromisso com a preservação das chamadas *subjetividade macho*, o que implicava em considerar tarefas escolares como símbolo de afeminação (Smith, 2007).

[...] eles desonram a masculinidade dos homens [falando alto] (Hugo, preto, 19 anos).

[...] Na nossa sala nós nunca deixou estudar veado, nunca! [falando alto e cerrando os punhos na mesa]. Nós fazia [sic] a bicha ir estudar em outra sala (Fernando, amarelo, 18 anos).

Tinha uns que eram... só andavam com as meninas. Tinha uns que pelo jeito de andar você via que era meio baitola e aí os caras zoavam, veado, essas coisas aí, de vez em quando eu também zoava um pouco, chamava de boiola, os meninos falavam e eu falava com os meninos (Carlos, pardo, 17 anos).

No que se refere à narração sobre as interações com os(as) professores(as), ao longo dos anos de escolarização, esses jovens sugerem o uso de estratégias de enfrentamento e intimidação como a tônica das interações cotidianas. As intervenções dos docentes parecem ser interpretadas como tentativas de ruptura, redefinição e resgate do espaço escolar, cenário que esses alunos pareciam ver como a arena de manifestação da sua masculinidade.

[...] Eu não gostava dela [da professora] não, porque ela era abusada e uma vez nós saímos na mão na sala, eu e ela, porque ela era folgada, era cheia de tirar os outros, porque

o marido dela era polícia e ela era cheia de tirar uma com os outros (Fernando, amarelo, 18 anos).

Tem professor que é o capeta dentro da sala, porque [...] briga com todo mundo, taca giz, dá vontade de matar esse professor. Mas graças a Deus, na minha sala tinha astúcia, então *às vezes* esse tipo de professor a gente não atacava fisicamente (Rafael, pardo, 17 anos, grifos meus).

De modo muito semelhante ao encontrado por Teixeira *et al.* (2008), muitos relatos das experiências escolares anteriores à EJA sugere a existência de um entendimento que lhes permitia esperar que os bons resultados escolares poderiam ser cedidos pelos(as) professores(as), nas diferentes séries de ensino, sem a contrapartida do desempenho e valorização da escolarização.

Eu fui na diretoria lá, chorei para a diretora me deixar de recuperação e ela deixou, aí ela deixou, aí eu fui uma semana na recuperação, mas eu repeti [risos] (Amauri, branco, 16 anos).

Dá revolta na pessoa porque pra mim faltou 0,2 para eu não repetir de ano e ela me reprovou (Manoel, branco, 15 anos).

Se o bom rendimento escolar está associado às garotas, as narrativas desses rapazes também revelam que, apesar desse fato, eles muitas vezes se sentem portadores de uma inteligência maior, caracterizada pela esperteza, qualidade que deve ser utilizada em seu benefício tanto no que se refere à utilização do espaço da aula como ao tipo de relação e às alianças que podem ser feitas com colegas de classe a cada momento. Assim, consideram que boas notas podem e devem ser obtidas sem grande empenho, e sim com esperteza, malandragem, com o uso deliberado dos resultados obtidos por aqueles(as) que se dedicam mais intensamente aos estudos.

[...] dia de prova assim... nós ia sentar [sic] perto das meninas, pegava a que fosse mais fácil, porque tinha umas que gostavam de mim e eu já aproveitava e pegava as respostas ou elas faziam a prova para mim. [...] as meninas é que copiavam lição pra mim (Fernando, amarelo, 18 anos).

Por sua vez, convém salientar que as práticas homofóbicas presentes nas narrativas das experiências escolares anteriores ao ingresso na EJA aparentemente não se fazem mais tão prementes nessa modalidade educacional, na medida em que o convívio se dava entre pares muito semelhantes, contudo, posturas misóginas parecem ser intensificadas, especialmente quando se referiam às colegas situando-as em uma escala de inferioridade social maior do que a destinada às outras formas de feminilidade do ensino fundamental regular. As jovens estudantes da EJA são descritas como as *meninas erradas*, talvez por terem vivenciado referenciais de gênero menos compatíveis com

o padrão de garotas *obedientes, quietas, meigas, delicadas, sedutoras e bem-sucedidas* no jogo do gênero.

Eu estou correndo dessas meninas desse colégio. Ave Maria! Deus me livre e guarde! Saravá meu pai! Só dá demônio nessa escola aqui! Pelo amor de Deus! Eu não pego nenhuma. [...] As meninas daqui é horrorosa, nada a ver. A maioria veio de abrigo, não tem onde morar, mora em abrigo. É tudo desleixada, descuidada, não se cuida, [...] não se veste bonito, não se faz por onde vestir, não procura emprego pra comprar umas roupas bonitas, não fazem por onde, querem andar maloqueiras (Fernando, amarelo, 18 anos).

[...] tem muitas meninas que só de você olhar assim, você já vê que ela não presta, fumam maconha, eu acho que até pedra devem fumar, cigarro. [...] As mais assanhadas arrastam os meninos pra casa delas para fazer besteira, fazer sexo sem camisinha, coisa que não presta, essas daí tem filho, eu acho (Carlos, pardo, 17 anos).

Tudo leva a crer que as escolas pouco conhecem a respeito do caráter normativo da masculinidade hegemônica, seus conteúdos culturais e simbólicos e suas consequências para ambos os sexos.

Corpo, raça e masculinidade hegemônica

O movimento interpretativo feito na análise da relação entre raça e masculinidade foi guiado pela busca das singularidades e descontinuidades de significados de gênero referendados pelos rapazes, tendo em vista que rapazes negros possivelmente significaram suas ações escolares da mesma forma que os brancos, em relação de cumplicidade com o modelo hegemônico apresentado nas narrativas. Cabia então averiguar se a raça era ou não era um fator diferenciador a ponto de configurar outra forma de referencial de gênero.

Para tal empreendimento, aceitei o caminho que, durante o trabalho de campo, entendi como proposto pelos estudantes. Como afirmavam que suas amizades não se caracterizavam por diferenciações de cor, tratei de indagar mais detalhadamente sobre os amigos que tiveram durante sua permanência no ensino fundamental regular. E, nesse primeiro momento, os depoimentos sugeriam a inexistência de qualquer empecilho à configuração de grupos de amizade entre brancos e negros nas escolas, ainda que esses últimos fossem identificados por todos como pertencentes ao modelo de aluno problemático condizente com o modelo de masculinidade que narravam.

No entanto, entre os entrevistados autoidentificados como brancos, eram comuns os relatos de brincadeiras corriqueiras, consideradas por muitos como inofensivas, nas quais os colegas negros eram situados, quase sempre, em condições de marginalização e inferioridade. As si-

tuações narradas sugeriam ser comum a prática de abuso verbal; conforme Araújo (2007), geralmente configurado no terreno da jocosidade, de forma que tais iniciativas raramente eram vistas como formas de preconceito e/ou discriminação racial no cotidiano escolar. Já entre os negros, esse tipo de postura era menos frequente.

Aos poucos, fui percebendo que os estudantes negros eram situados em posição de marginalidade na cumplicidade com o modelo hegemônico (Connell, 2005, 1997; Connell e Messerschmidt, 2005), tendo em vista seu duplo processo de inferiorização racial: de um lado, estavam associados ao rótulo de crianças negras não educáveis (Hasenbalg, 1987), de outro, eram descritos pelos próprios pares como *feios e sujos*, a ponto de não se verem como portadores de beleza e atratividade sexual, dado o peso da normatividade da estética branca,

Era tipo uns humoristas, falavam que os mais feios eram os neguinhos. Encontravam um neguinho, já começava a comparar com os apelidos, tipo o Mussum. Os mais moreninhos os outros sempre conseguiram zoar, se você vê na televisão, os mais feios é [sic] os neguinhos que falam, todo mundo vê um neguinho: é o Mussum, Vera-Verão, aí já começa a zoar, já chamam de Muçum, Picolé de Asfalto, tem vários aí, graxa, é isso aí que eu falei, que nem um branquinho sentava ali, ele via o moreninho, ele gostava de zoar os moreninhos, Vera-Verão, C&A. [...] A gente levava na brincadeira, todo mundo zoava, aí a gente levava na brincadeira mesmo (Carlos, pardo, 17 anos).

Eu já ouvi falar de negrinho do pastoreio. O cabelo dele está na chapa (risos) (Gilson, pardo, 15 anos).

Do cabelo eu já zoei bastante [rindo], esponja de privada, cabelo duro (Rafael, pardo, 17 anos).

Eu sou um negro do cabelo bom. Eu sou um preto que tem o cabelo bom. [...] Cabelo bom ajuda (Omar, preto, 16 anos).

Esse último aspecto me pareceu crucial para compreender a dinâmica de funcionamento daquele referencial de masculinidade negra. As relações entre pares masculinos eram descritas como altamente competitivas, de forma que as conquistas heterossexuais eram utilizadas discursivamente, por muitos deles, como forma de demonstração da virilidade para os demais, ainda que as narrativas pudessem não apresentar relação direta com o vivido.

A escola era baseada em mulher, o tempo inteiro, era um querendo pegar a outra (Rafael, pardo, 17 anos).

E, nessa condição, as experiências escolares narradas revelaram que características biológicas, sobretudo a cor da pele e o cabelo crespo dos garotos negros, eram acionadas para confirmar sua posição de inferioridade em relação aos brancos (Gomes, 2003). Alguns estudantes

negros procuravam ver a si mesmos como *negros do cabelo bom*, reafirmando a normatividade da estética branca ainda presente em muitos setores da indústria de comunicação de massa, nos livros didáticos, na relação professor-aluno e também nas relações sociais vividas entre os próprios estudantes (Cavalleiro, 2000; Rosemberg *et al.*, 2003; Araújo, 2007, 2006). Passei então a me perguntar se haveria, para esses últimos, alguma tentativa de obter poder compensatório na relação com seus pares masculinos (Epstein *et al.*, 1998; Epstein, 1998; Cohen, 1998; Jackson, 1998; Warrington e Younger, 2000; Gilbert e Gilbert, 1998; Carvalho, 2001).

Novamente tive de voltar aos dados, e esse reexame minucioso levou-me à percepção de que a valorização da proeza esportiva era um elemento-chave, amplamente defendido por todos, na conquista do sucesso da masculinidade hegemônica.

Entretanto, os estudantes negros compartilhavam sentidos de valorização da proeza esportiva com uma intensidade muito maior que a observada em seus colegas brancos. Em seus relatos, o mundo da quadra, dos esportes, era descrito como a sua única esperança de obtenção de algum prestígio e/ou *status*. O que marca as diferenças de percepção é que os estudantes brancos parecem estar certos da existência de outras possibilidades, outros destinos sociais, já os negros entendem que serão bem-sucedidos somente se estiverem fazendo uso de seu corpo de modo semelhante a alguns jogadores profissionais, também negros, destacados pela imprensa como exemplos de sucesso:

Eu queria ser jogador de futebol,[...] Quando você faz gol, a torcida grita e dá a maior emoção. É da hora ser jogador de futebol! Eu acho que ganha bem, tem o Ronaldinho e o Ronaldo. Eu acho que o Ronaldinho ganha bem, o Kaká, o Carlito Tevez, o Cicinho, o Roberto Carlos, tem muito jogador que ganha bem (Denis, pardo, 17 anos).

[...] às vezes eles [negros] tem preconceito porque nós [brancos] é maioria, mas eu não tenho preconceito não, porque às vezes a gente tem mais vantagem que eles na escola, assim, faculdade principalmente. O pessoal que é da cor mais escura... tipo que nem você [a pesquisadora] assim, sem maldade nenhuma, é mais complicado, porque eles ficam naquela... você sabe como é que é, racismo é foda! Para mim é indiferente, eu nunca tive preconceito, pode ser azul, amarelo, preto, lilás, rosa (Fernando, amarelo, 18 anos).

Passei então a me perguntar: qual é o lugar do corpo negro no futebol? E em que medida essa corporeidade

pode estar associada a elevados graus de fascinação, admiração e respeito? Ao engajarem seus corpos nos rituais futebolísticos, atribuindo prioridade a esses investimentos, em detrimento da própria escolarização, quais são os benefícios alcançados por esses rapazes na dinâmica das relações escolares?

Aos poucos, a análise foi revelando que o futebol propiciava aos jovens negros a obtenção e o desenvolvimento de um capital físico⁶ capaz de lhes fornecer elementos distintivos e positivos, tanto na esfera das relações de sociabilidade nos grupos masculinos como na potencialização de seu poder de conquista das garotas. Ao jogar futebol, passavam a ser considerados fortes, habilidosos e capazes de executar movimentos considerados belos em nossa cultura futebolística. O corpo negro aparece como duplamente significado e submetido à estética branca, pois é objeto de atribuição de características negativas e, pode, por meio do futebol, receber nova significação, sendo visto como belo, viril, forte, portanto, como instrumento de afirmação da honra, obtenção de prestígio e admiração. E, desse modo, jovens negros, além de não construírem projetos de longevidade escolar, estão sobrerrepresentados entre os que têm como ambição profissional apenas a carreira futebolística.

Conclui-se que a vinculação das possibilidades de ascensão social ao universo futebolístico parece constituir-se como um verdadeiro imperativo para esses jovens negros e um destino inexorável para o modelo de masculinidade negra por eles narrado. Sem o devido conhecimento da estratificação social presente nesse mercado, os dados sugerem que alguns acabam se adequando à profecia autorrealizadora que lhes atribui à condição de não educáveis e que, mais tarde, vão preencher as estatísticas das colocações menos rentáveis no mercado de trabalho, confirmando o ciclo de desvantagens cumulativas existente para a população negra (Hasenbalg, 1987).

Referências

- ABRAMO, H.W. 2005. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: M.V. FREITAS (org.), *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo, Ação Educativa, p. 19-36.
- ARAÚJO, J.Z. 2006. A força de um desejo: a persistência da branquitude como padrão estético audiovisual. *Revista da USP*, 69:72-80. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i69p72-79>
- ARAÚJO, M. 2007. O silêncio do racismo em Portugal: o caso do abuso verbal racista na escola. In: N.L. GOMES (org.), *Um olhar*

⁶ Goldberg (2010, p. 9), inspirada no sociólogo francês Pierre Bourdieu, afirma que "no Brasil contemporâneo, [...] o corpo funciona como um importante capital nos mais diversos campos, mesmo naqueles em que, aparentemente, ele não seria um poder ou um mecanismo de distinção".

- além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte, Autêntica, p. 77-97.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. 2001. *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid, Editorial La Muralla, 323 p.
- CARVALHO, M.P. 2001. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Estudos Feministas*, 9(2):554-574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200013>
- CAVALLEIRO, E. 2000. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo, Contexto, 112 p.
- COHEN, M. 1998. A habit of healthy idleness: boys' underachievement in historical perspective. In: D. EPSTEIN; J. ELWOOD; V. HEY; J. MAW (orgs.), *Failing Boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham, Open University Press, p. 19-35.
- CONNELL, R.W. 1997. La organización social de la masculinidad. In: T. VALDÉS; J. OLAVARIA (eds.), *Masculinidad/es: poder y crisis*. Santiago. Isis Internacional, p. 31-48.
- CONNELL, R.W. 2005. *Masculinities*. Berkeley, University of California Press, 324 p.
- CONNELL, R.W.; MESSERSCHMIDT, J. 2005. Hegemonic masculinity: rethinking the concept. *Gender and Society*, 19(6):829-859. <http://dx.doi.org/10.1177/0891243205278639>
- CONNELLY, F.M.; CLANDINI, D.J. 1995. Relatos de Experiencia e Investigación narrativa. In: J. LARROSA; R. ARNAUS; V. FERRER; N.P. DE LARA; F.M. CONNELLY; D.J. CLANDINI; M. GREENE (orgs.), *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes, p. 11-59.
- DAL IGNA, M.C. 2005. *Há diferença? Relações entre desempenho escolar e gênero*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 167 p.
- DAYRELL, J. 2005. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: L. SOARES; M.A. GIOVANETTI; N.L. GOMES (orgs.), *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte, Autêntica, p. 53-68.
- DAYRELL, J. 2003. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, 24:40-52. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>
- DEMETRIOU, D.Z. 2001. Connell's concept hegemonic masculinity: a critique. *Theory and Society*, 30(3):337-361. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1017596718715>
- EPSTEIN, D.; ELWOOD, J.; HEY, V.; MAW, J. 1998. Schoolboy frictions: feminism and failing boys. In: D. EPSTEIN; J. ELWOOD; V. HEY; J. MAW (orgs.), *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham, Open University Press, p. 3-18
- EPSTEIN, D. 1998. Real boys don't work: underachievement, masculinity and the harassment of sissies. In: D. EPSTEIN; J. ELWOOD; V. HEY; J. MAW (orgs.), *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham, Open University Press, p. 96-109.
- FAUSTO-STERLING, A. 2001. Dualismos em duelo. *Cadernos Pagu*, 17(18):9-79.
- GILBERT, R.; GILBERT, P. 1998. *Masculinity goes to school*. London, Routledge, 293 p.
- GOLDBERG, M. 2010. *O corpo como capital: estudos sobre gênero, sexualidade e moda na cultura brasileira*. 2ª ed., São Paulo, Estação das Letras e Cores, 176 p.
- GOMES, N.L. 2003. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, 29(1):166-185. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>
- GUIMARÃES, A.S.A. 1999. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. *Novos Estudos Cebrap*, 54:147-156.
- GUIMARÃES, A.S.A. 2002. *Classes, raças e democracia*. São Paulo, Editora 34, 231 p.
- GUIMARÃES, A.S.A. 2004a. Preconceito de cor e racismo no Brasil. *Revista de Antropologia*, 47(1):9-43. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-77012004000100001>
- GUIMARÃES, A.S.A. 2004b. *Preconceito e Discriminação*. 2ª ed., São Paulo, Editora 34, 160 p.
- GUIMARÃES, A.S.A. 2005. *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. 2ª ed., São Paulo, Editora 34, 238 p.
- HASENBALG, C.A. 1987. Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso. *Cadernos de Pesquisa*, 63:24-26.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). 2008. *Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar*. Brasília, IBGE, 213 p.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). 2011. *Retrato das Desigualdades de gênero e raça*. 4ª ed., Brasília, IPEA, 39 p.
- JACKSON, D. 1998. Breaking out of the binary trap: boys' underachievement, schooling and gender relations. In: D. EPSTEIN; J. ELWOOD; V. HEY; J. MAW (orgs.), *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham, Open University Press, p. 77-96.
- LEÃO, G.M.P. 2005. Políticas de juventude e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: L. SOARES; M.A. GIOVANETTI; N.L. GOMES (orgs.), *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte, Autêntica, p. 69-86.
- MELLUCCI, A. 2001a. *Vivencia y convivencia: teoría social para una era de la información*. Madrid, Editorial Trota, 184 p.
- MELLUCCI, A. 2001b. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Rio de Janeiro, Vozes, 199 p.
- MELLUCCI, A. 2005. *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis, Vozes, 374 p.
- MUNANGA, K. 2004. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: A.A.P. BRANDÃO (org.), *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*. Niterói, Editora da UFF, p. 17-33.
- PAIS, J.M. 1990. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. *Análise Social*, 106(25):139-165.
- PEREIRA, F.H. 2008. *Encaminhamentos à recuperação paralela: um olhar de gênero*. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 109 p.
- ROSEMBERG, F. 1987. Relações raciais e rendimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 63:19-24.
- ROSEMBERG, F. 2001. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. *Educação e Pesquisa*, 27(1):47-68. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022001000100004>
- ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; DA SILVA, P.V.B. 2003. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, 29(1):125-147. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022003000100010>
- SARMENTO, M.J. 2003. O estudo de caso etnográfico em educação. In: N. ZAGO; M.P. CARVALHO; R.A.T. VILELA (orgs.), *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro, DPeA, p. 137-183.
- SCOTT, J. 1995. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, 20(2):71-99.

- SMITH, J. 2007. “Ye”ve got to “ave balls to play this game sir!”Boys, peers and fears: the negative influence of school-based “cultural accomplices” in constructing hegemonic masculinities. *Gender and Education*, **19**(2):179-198.
<http://dx.doi.org/10.1080/09540250601165995>
- SPOSITO, M.P. 2002. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação. In: M.P. SPOSITO, *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília, MEC/Inep/Comped, p. 7-35.
- TEIXEIRA, A.B.M.; VILLANI, C.E.; DO NASCIMENTO, S.S. 2008. Exploring modes of communication among pupils in Brazil: gender issues in academic performance. *Gender and Education*, **20**(4):387-398.
<http://dx.doi.org/10.1080/09540250802190222>
- TEIXEIRA, I.A.C. 2003. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em Sociologia da Educação. In: N. ZAGO; M.P. DE CARVALHO; R.A.T. VILELA (orgs.), *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro, DPeA, p. 81-109.
- WARRINGTON, M.; YOUNGER, M. 2000. The other side of the gender gap. *Gender and Education*, **12**(4):493-508.
<http://dx.doi.org/10.1080/09540250020004126>

Submetido: 04/03/2014

Aceito: 07/01/2016