

MENINOS NEGROS: MÚLTIPLAS ESTRATÉGIAS PARA LIDAR COM O FRACASSO ESCOLAR

Andréia Botelho de Rezende¹
Marília Pinto de Carvalho²

Resumo

Estudos recentes têm atentado para o fenômeno do fracasso escolar mais acentuado entre os meninos, especialmente entre os meninos negros. Neste artigo, pretende-se compreender este fenômeno considerando as questões de gênero e raça/cor, a partir do olhar das próprias crianças. Com um enfoque qualitativo, entrevistamos quatro meninos negros da segunda série do ensino fundamental de uma escola pública, selecionados a partir da percepção racial da professora. Todos os entrevistados apresentavam alguma dificuldade de aprendizagem, no entanto, foi possível constatar que desenvolviam estratégias diferentes para lidar com essas dificuldades, anunciando trajetórias diversificadas na construção de suas masculinidades e de sua relação com a escola.

Palavras-chave: gênero - raça - masculinidades - infância - desempenho escolar

Abstract

Recent studies have attempted that school failure phenomenon are more pronounced among boys, especially among black boys. In this paper we attempt to understand this phenomenon considering the issues of gender and race/color, from the look of the children themselves. With a qualitative approach, we interviewed four black boys from the second grade at a public elementary school, selected from racial perceptions of teachers. All respondents had some form of learning difficulty, however, it was established that developed different strategies to deal with these difficulties, announcing diverse trajectories in the construction of their masculinity and their relationship with the school.

Keywords: gender/masculinity; race; childhood; school performance

¹ Professora da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP

² Professora Livre Docente da Faculdade de Educação da USP

Há alguns anos vimos estudando os processos escolares cotidianos que levam um maior número de meninos do que meninas a apresentarem dificuldades em sua escolarização, recebendo conceitos negativos e indicações para atividades de recuperação (Carvalho, 2009). Dentre esses meninos, há uma maioria de alunos percebidos como negros e provenientes de famílias de baixa renda, tendência que encontra explicações estereotipadas e discriminatórias no senso comum que, na maioria das vezes, culpam o próprio aluno pelo seu insucesso. No entanto, a culpabilização do aluno, ou por outro lado, a acusação da escola e dos professores pelo fracasso escolar pouco contribuem para um maior entendimento desse quadro, pois na verdade, não se trata de apontar os agentes responsáveis pelo insucesso, mas de entender os processos sociais que configuram a vida escolar destes meninos.

Assim, se a pergunta quem são os meninos que fracassam na escola? parece ter sido, de alguma forma, respondida - é uma maioria de meninos negros provenientes de camadas pobres da população (Rosemberg, 2001; Henriques, 2002; Carvalho, 2009) - a partir dessa constatação é possível formular outras questões: quem são os meninos negros que fracassam na escola? Quem são os meninos negros que apresentam bom desempenho escolar? O que os meninos negros pensam sobre a escola? Como eles lidam com as dificuldades de aprendizagem? Como enfrentam a discriminação racial?

Este artigo, assim, busca discutir a relação que meninos negros estabelecem com o processo de escolarização, a partir de uma compreensão de suas construções de masculinidades ³. Trata-se de tema desafiador em

³ Está baseado em pesquisa realizada como Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação da USP por Andréia Botelho de Rezende, sob orientação de Marília Pinto de Carvalho (Rezende, 2006). Uma exposição mais ampla desta pesquisa será publicada em breve como capítulo do livro *Diferenças e desigualdades na escola*, pela editora Papyrus.

razão da escassez da bibliografia brasileira sobre masculinidades e escolarização, especialmente quando se enfocam as masculinidades negras. Muitas dessas pesquisas são de cunho quantitativo e poucas dão voz aos próprios meninos, centrando-se principalmente na opinião das professoras. Por isso, foi necessário buscar referência em autores estrangeiros e construir mediações para sua utilização no contexto brasileiro.

Vale a pena ressaltar que o conceito de raça adotado nesse artigo é o de "raça social", conforme explicitado, entre outros, por Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, isto é, não se trata de um dado biológico, mas de "construtos sociais, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas eficaz socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios" (Guimarães, 1999, p. 153). Para o autor, a existência de raças humanas não pode ser comprovada pelas ciências biológicas, no entanto, elas são "plenamente existentes no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações dos seres humanos" (idem). No Brasil, em particular, a classificação racial cotidiana das pessoas é feita a partir da percepção que se tem de sua cor, porém orientada pela ideia de raça, "isto é, por um discurso sobre qualidades, atitudes e essências transmitidas por sangue" (Guimarães, 2003, p. 103). Assim, enquanto as pesquisas oficiais utilizam uma classificação baseada principalmente em cores ("branca, preta, parda, amarela ou indígena"), no dia-a-dia usam-se diversas formas combinadas de classificação. Paralelamente, os movimentos antirracistas têm insistido na recuperação de termos como "raça" (ao invés de etnia ou cor) e "negro" (como substituto para preto, pardo, moreno etc).

Já o conceito de gênero aqui utilizado busca enfatizar a não homogeneidade interna no grupo de homens e de mulheres, evitando uma abordagem bipolar. Está baseado em Joan Scott (1995) que propõe uma definição de gênero como um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas culturalmente entre os sexos e como a primeira forma de dar significado às relações de poder.

Especialmente no campo de estudo das masculinidades, recorreremos a Raewyn Connell (1995), com sua formulação e sistematização do conceito de masculinidade hegemônica e a ideia de múltiplas masculinidades. A autora define masculinidade como sendo uma "configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero" e explica que utilizar o termo configuração de prática significa "colocar ênfase naquilo que as pessoas realmente fazem, não naquilo que é esperado ou imaginado" (Connell, 1995, p. 188).

Ao delimitar como objeto desta pesquisa os meninos negros, partimos do princípio de que, apesar de haver um estereótipo do homem e menino negro, há outras formas de sê-lo. De fato, Connell nos alerta que "pesquisas etnográficas e entrevistas tendem a encontrar complexidades e contradições escondidas por debaixo dos estereótipos de gênero" (Connell, 1997b, pág. 142).

Múltiplas formas de lidar com o desempenho escolar

Nesse sentido, alguns estudos já demonstram, por exemplo, que muitos meninos negros, ao contrário de uma visão estereotipada de que seriam apáticos e indisciplinados perante a escola, se interessam e almejam

finalizar os estudos (Garibaldi, 1992; Polite, 1993; Ladson-Billings, 1994). Na pesquisa que Garibaldi desenvolveu em New Orleans, Estados Unidos, por exemplo, ele afirma que:

Ao contrário do discurso do senso comum, os meninos afro-americanos querem terminar os estudos e muitos gostariam de ser mais desafiados academicamente. Na pesquisa com mais de 2.250 meninos negros em New Orleans, 95% afirmaram que queriam terminar o *high school* [equivalente ao Ensino Médio no Brasil]. No entanto, 40% responderam acreditar que seus professores não esperavam muito deles, e 60% sugeriram que seus professores deveriam estimulá-los mais. (Garibaldi, 1992, p. 6).

É possível inferir a partir do trecho acima que a percepção da escola acerca do menino e do adolescente negros não condiz com o que eles próprios esperam da escola e de si mesmos e, para Garibaldi, essa seria uma das razões do fracasso escolar de muitos meninos.

A pesquisa que sustenta este artigo, portanto, não pretendeu afirmar *a priori* o que significava ser homem ou ser negro. Estudamos a construção das masculinidades em quatro meninos de uma escola pública em São Paulo, que apresentavam diversas semelhanças: eram do sexo masculino, negros, tinham a mesma idade, estudavam na mesma escola com a mesma professora e viviam no mesmo bairro em condições econômicas parecidas. No entanto, a interação com a família e a escola se dava de formas diferentes, ou seja, a construção e reconstrução de suas masculinidades e de seu processo de escolarização ocorriam de maneiras distintas.

Connell (2000) aponta duas formas de se considerar o ambiente escolar enquanto formador de masculinidades. O primeiro seria examinar a escola enquanto uma instituição que favorece esse processo por meio de suas

práticas e valores. O segundo seria investigar a escola enquanto um espaço em que outros agentes estão em jogo e também influenciam nesse processo, como o próprio grupo de meninos (*peer group*). No primeiro caso, Connell destaca três aspectos da instituição escolar que favorecem a formação de masculinidades: o currículo, a disciplina e o esporte. Um currículo acadêmico competitivo combinado com retenções e outras formas de institucionalização do fracasso é um mecanismo poderoso de controle social que define algumas crianças como bem sucedidas e outras como fracassadas. As diferentes formas de lidar com sucesso e fracasso também denotam diferentes significados de gênero e masculinidades distintas.

As formas diferenciadas de disciplinar meninos e meninas também são práticas importantes de masculinização. Os meninos, por exemplo, são mais propensos a receber punições severas, como suspensões. E finalmente, o terceiro aspecto diz respeito à diferenciação de meninos e meninas nos esportes, que é certamente uma ferramenta importante de masculinização. Também Kimmell (2000) aponta a agressividade física enquanto uma prática valorizada e estimulada entre os meninos, não só pela escola, mas pela mídia e pela família:

Desde muito cedo, os meninos aprendem que a violência não é só uma forma aceitável de resolução de conflitos, mas também uma prática digna de admiração. Quatro vezes mais rapazes do que garotas pensam que a agressão física é apropriada quando alguém "fura" a fila na sua frente. 50% de todos os meninos praticam agressões físicas todo ano (Kimmell, 2000, p. 12).

Quanto à segunda forma de analisar a escola enquanto ambiente propiciador de formação de masculinidades, Connell aponta a cultura particular do grupo de colegas (*peer culture*) como um elemento importante

e destaca que são os grupos e não os indivíduos sozinhos, que definem os significados de gênero. Outros autores (Noguera, 2003; Mac an Ghail, 1996, Steinberg, 1996) também destacam a influência que o grupo exerce na formação de uma identidade:

Os grupos têm um papel importante na formação da identidade porque o desejo de ser aceito e de se "encaixar" no grupo, muitas vezes, se torna uma grande preocupação para muitos adolescentes. Algumas pesquisas com adolescentes têm demonstrado que os grupos influenciam bastante na atitude que os jovens assumem em relação à escola e ao sucesso escolar. (Noguera, 2003, p. 444).

Quando o comportamento agressivo verificado em meninos é incitado pela própria escola em práticas de masculinização, como no esporte, por exemplo, não parece haver desavenças entre o comportamento dos meninos e a expectativa da escola. No entanto, há momentos em que esse comportamento não é aceito, principalmente quando cenas de agressão ocorrem dentro da sala de aula. Connell (2000) aponta que a maioria dos meninos aprende a negociar com as regras de disciplina escolar sem muitos problemas, enquanto outros encaram o sistema disciplinar como um desafio, um confronto. Explica que os meninos que agem de forma agressiva e violenta com o professor e seus colegas, até mesmo em momentos "inadequados", pretendem com isso adquirir uma posição de respeito em relação às meninas e perante os outros meninos, especialmente no caso de meninos em que faltam outros elementos para que sejam respeitados ou admirados (Connell, 2000).

De fato, o fenômeno conhecido como fracasso escolar dos meninos, muitas vezes relacionado à indisciplina, tem sido registrado, não somente no Brasil, mas em muitos outros países. Brito (2004) comenta acerca de

algumas explicações desenvolvidas por estudiosos, principalmente de países anglo-saxões, em torno da ideia de que a escola seria um espaço de práticas femininas, as quais beneficiariam as meninas e prejudicariam o desenvolvimento dos rapazes, uma visão de que o sistema escolar não estaria preparado para atender os meninos. Essas explicações, muitas vezes, acabam se configurando como uma verdadeira crítica antifeminista na medida em que consideram os meninos como vítimas de uma sociedade e escola feminilizadas, dominadas por mulheres ou pelo feminismo (Mac an Ghail, 1996). Além disso, também parece haver, nesse discurso, a preocupação com uma pretensa "crise da masculinidade", em que meninos e homens, especialmente depois do movimento feminista dos anos 1960, teriam ficado "perdidos" e em situação de desvantagem em relação às mulheres.

No caso brasileiro, apesar dos estudos sobre a temática serem relativamente novos, parece que o fenômeno do maior sucesso escolar das meninas vem se configurando há muito mais tempo, desde os anos 1940 pelo menos. Isso é o que nos mostra Ferraro (2006) ao indicar que no Censo de 1940:

Nos grupos de 5 a 9 anos e de 10 a 14 anos as taxas femininas de alfabetização já superam as masculinas em aproximadamente um ponto percentual. Portanto, o Censo de 1940 já mostra claramente o início, não da igualdade das mulheres com os homens no que diz respeito à alfabetização, mas da história da inversão na relação entre gênero e alfabetização no Brasil. (Ferraro, 2006, p. 7).

O autor nos convida, assim, a refletir que a ascensão das mulheres no espaço escolar já vinha se configurando mesmo antes da segunda onda do movimento feminista.

Por outro lado, é importante destacar que nem todos os meninos obtêm notas insuficientes ou apresentam altos índices de evasão ou retenção. (Kimmell, 2000; Carvalho, 2009). Diversos autores têm apontado que, quando as categorias classe e raça são consideradas, não parece fazer sentido falar em fracasso escolar de meninos, mas especificamente de meninos e homens negros:

O baixo número de homens nas faculdades é, na verdade, um baixo número de homens não-brancos. Na verdade, a diferença entre o número de alunos e alunas brancos na universidade é relativamente baixa, 51% de mulheres e 49% de homens. No entanto, somente 37% dos estudantes negros são homens, 63% mulheres, 45% dos alunos hispânicos são homens, comparado com 55% de mulheres [...] Essas diferenças entre os meninos - de raça, ou de classe, por exemplo - geralmente não são captadas pelos críticos que pretendem "resgatar" os meninos. Essas diferenças geralmente são vistas como incidentais porque, aos olhos dessas pessoas, todos os meninos são iguais, ou seja, são agressivos, competitivos, pequenos demônios. (Kimmell, 2000, p. 4).

Pesquisas brasileiras também indicam o mesmo fenômeno. Henriques (2002), para analisar o desempenho escolar de crianças, considera as categorias sexo, raça e situação sócio-econômica. Ele conclui que há uma forte relação positiva entre o segmento de renda das famílias com o desempenho escolar das crianças, mas destaca que há também um

importante componente racial que independe desta situação econômica (Henriques, 2002).

Carvalho (2009) encontrou uma maioria de meninos, e entre esses, negros, com conceitos negativos e indicados para atividades de reforço⁴. A autora tentou demonstrar como os critérios de avaliação, por não estarem muito claros para as professoras, podem permitir que preconceitos de gênero, cor e raça se articulem de forma a levar uma maioria de meninos negros a obterem os piores conceitos. Outro dado interessante da pesquisa de Carvalho é que as professoras geralmente classificavam uma maioria de meninas como sendo boas alunas. No entanto, entre os alunos considerados "ótimos" e "excelentes" destacavam-se meninos brancos. Esses garotos não eram passivos e obedientes, pelo contrário, eram considerados indisciplinados. Apesar disso, mantinham um bom rendimento escolar acadêmico, o que lhes garantia uma ótima avaliação da professora.

Ao introduzir as categorias raça e classe nos estudos sobre fracasso escolar, no entanto, é preciso estar atento para não cairmos na armadilha de homogeneização e enfatizar a ideia de vitimização, desta vez, dos meninos negros. A concepção dos meninos e homens negros enquanto vítimas das várias instituições é facilmente encontrada num segmento da literatura norte-americana, bem representada pelo livro de Gibbs (1988), *Young, black and male in America: an endangered species (Jovem, negro e homem na América: uma espécie em extinção)*. A tese de que meninos e homens negros são as verdadeiras vítimas é, muitas vezes, sustentada tendo em vista algumas estatísticas marcadamente desfavoráveis a eles. Na escola, os índices de evasão e repetência e as notas em exames nacionais são favoráveis aos outros grupos (meninas e meninos brancos, e meninas

⁴ Muitas escolas brasileiras de ensino fundamental oferecem aos alunos/as com baixo desempenho escolar atividades extras conhecidas como "recuperação" ou "reforço".

negras). Além disso, eles são mais frequentemente suspensos e expulsos; e alguns estudos mostram que os meninos negros são desproporcionalmente considerados como tendo dificuldades de aprendizagem e indicados à educação especial (Noguera, 2003).

Alguns dados, apresentados em Noguera (2003) mostram que os rapazes negros lideram o *ranking* de homicídios, como vítimas e causadores; a taxa de suicídio tem aumentado mais rápido entre eles do que em outros grupos; e também têm contraído HIV mais rapidamente do que qualquer outro segmento da população. Além, disso, enquanto ainda bebês, eles têm a maior probabilidade de morrer durante o primeiro ano de vida e, se sobrevivem, enfrentam os percalços do único segmento da população norte-americana que tem uma expectativa de vida menor a cada ano. Quanto ao mercado de trabalho, em muitas cidades, eles são os últimos a serem empregados e os primeiros a serem despedidos. (Noguera, 2003).

Contudo, apesar das estatísticas desfavoráveis aos meninos e homens negros, não são todos eles que estão nessa situação e é necessário ter atenção às diversidades. Muitos meninos e homens negros se interessam pela escola, pretendem ou já cursam o Ensino Superior, e levam uma vida saudável com boas condições financeiras.

Na pesquisa desenvolvida por Roderick (2003), por exemplo, em que a pesquisadora acompanhou a trajetória de quinze meninos negros durante a *high school* (referente ao Ensino Médio no Brasil), é possível visualizar a diversidade de masculinidades e de desempenho escolar destes meninos. A pesquisadora classificou os alunos em três grupos, conforme as quatro áreas seguintes: (a) desempenho escolar na 8ª série, (b) mudança de domicílio, (c) relação com os professores, e (d) mudança de atitudes, objetivos e identidade. No primeiro grupo, composto por cinco meninos, todos

abandonaram a escola. Eles já apresentavam notas baixas na 8ª série, tiveram dificuldades em se adaptar às novas exigências do curso, adotaram uma postura de recusa à escola, e estavam engajados em grupos que os influenciaram negativamente. O segundo conjunto constitui-se de quatro meninos que não evadiram da escola, mas também não se formaram no final dos quatro anos previstos por falta de créditos acumulados. Eles mudaram de casa reiteradas vezes e faltavam frequentemente às aulas. Esses meninos, que tinham boas notas na 8ª série, também tiveram dificuldades em se adaptar às exigências da *high school*, mas não tiveram envolvimento com gangues. O terceiro e último grupo era formado por seis meninos que conseguiram se formar ao final de quatro anos. Da mesma forma que o grupo anterior, eles eram reconhecidos como bons alunos na 8ª série e tiveram dificuldades para se adaptar ao curso, no entanto, desenvolveram uma postura de responsabilidade sobre os estudos na medida em que permaneciam em atividades extraclasse e buscavam ajuda dos professores. Diferentemente dos outros grupos, eles foram capazes de desenvolver uma forma de lidar com suas dificuldades por meio da aproximação com os professores e, com isso, esses puderam ajudá-los de forma mais eficiente. Além disso, alguns deles apresentavam fortes vínculos com uma doutrina religiosa, outros tinham um compromisso com o esporte (os atletas da escola tinham que manter boas notas para continuar participando das atividades). Este trabalho de Roderick (2003) foi particularmente importante para nós, por evidenciar diferentes trajetórias escolares entre meninos negros de condição socioeconômica semelhante.

A pesquisa empírica

Para este trabalho, além das entrevistas realizadas com quatro alunos (Flávio, Reinaldo, Ícaro e Lauro⁵), utilizamos também observações em sala de aula e trechos das entrevistas da professora Priscila, na tentativa de comparar as falas da professora e dos alunos acerca dos significados de ser bom ou mau aluno. As entrevistas com os meninos foram realizadas em Junho de 2006, quando eles estavam na segunda série. Sua escolha teve como base o critério de que se conhecessem desde o ano anterior e tivessem sido classificados pela professora como "pretos"⁶. A opção por entrevistar apenas alunos classificados como "pretos" pela professora foi uma forma de selecionar aqueles mais frequentemente percebidos como "pretos" ou "negros" na sociedade.

As entrevistas foram realizadas em duplas para que eles se sentissem mais à vontade. Flávio e Ícaro, Lauro e Reinaldo foram entrevistados nessa ordem, durante o horário normal de aula. Flávio e Reinaldo eram certamente os mais desinibidos e os mais comunicativos. Reinaldo, que foi entrevistado juntamente com Lauro, chegou a interromper algumas vezes o colega, e sua entrevista foi a mais longa. Ícaro era o mais tímido e falava muito baixo. De maneira geral, os meninos cooperaram com o trabalho, respondendo a todas as perguntas. Todos tinham oito anos de idade e foi um grande aprendizado entrevistá-los.

Ao transcrever as fitas, a primeira evidência foi a dificuldade em entrevistar crianças: o tempo de silêncio entre a pergunta e a resposta parece ser mais longo do que na entrevista com adultos, a linguagem é diferente e, algumas vezes, aquele silêncio após a pergunta significava que

⁵ Todos os nomes citados de professoras e alunos são fictícios.

⁶ Durante as entrevistas com a professora, foi solicitado que ela classificasse seus alunos conforme a classificação oficial utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE (branco, preto, pardo, amarelo e indígena).

eles não a haviam entendido. Perguntamos a Flávio, por exemplo, se ele já havia sofrido ou visto alguém sofrer preconceito, mas percebemos que talvez ele não tivesse entendido a pergunta e insistimos:

A: Você já viu alguém sofrer preconceito? [...] Você sabe o que é preconceito?

Flávio: Não.

A: Por exemplo, alguém não gosta da sua cor e te xinga por causa disso. Já aconteceu isso com você ou você já viu isso acontecer com alguém?

Flávio: Já, eu já vi chamando meu amigo de preto. O Guilherme, meu primo, que tem o olho puxadinho.

Além da linguagem, outra característica peculiar da entrevista com as crianças foi a própria dinâmica do diálogo, em geral rápido, de perguntas e respostas curtas. Quando as respostas eram mais longas, não estavam exatamente relacionadas à pergunta feita.

Classificações raciais: lidando com as ambiguidades do pertencimento racial no Brasil

Embora classificados pela professora como "pretos", Reinaldo e Flávio contestaram este termo e afirmaram ser "morenos". O fato de Reinaldo e Flávio serem mais falantes e estarem mais à vontade na entrevista pode explicar essa atitude de contestar abertamente o método classificatório utilizado. Suas falas deixam claro seu incômodo:

A: Dê uma olhada nas cores escritas neste papel. Eu gostaria de saber o que você acha que você é: Branco, Preto, Pardo, Amarelo ou Indígena.

Flávio: (risos) Amarelo eu não sou, (risos), amarelo eu não sou.

A: Amarelo você não é...

F: Eu sou...eu era moreno, né? Mas eu fiquei dessa cor aqui, queimei no sol, agora eu sou esse aqui (aponta na folha a palavra preto).

A: Preto?
F: Não sei, né? Preto ou moreno, né?
A: E você acha bom ser dessa cor?
F: Acho, todas as cores, né?
A: E como você chegou à conclusão de que você é moreno ou preto?
O que você viu em você que...
F: O que eu vi em mim? Do papel? Ah, eu não sei...
A: A cor da pele, o seu cabelo, ou seus pais?
F: Ah, eu era moreno, né? Agora eu fiquei um pouco preto.
A: Quando você era moreno? No ano passado você era moreno?
F: No tempo da época de pipa.
A: E por que você era moreno e ficou preto?
F: Porque eu ficava no sol.
A: Eu gostaria que você me dissesse qual a sua cor: branco, preto, pardo, amarelo ou indígena.
Reinaldo: Que cor é essa? (pardo)
A: O pardo é aquele que está entre branco e preto.
Reinaldo: (Silêncio) Preto, mas se tivesse moreno...

Silva (1996) observa que moreno é um termo de amplo uso entre os brasileiros, lembrando que até "mesmo indivíduos fenotipicamente brancos preferem se autodenominar morenos" (p. 80). E destaca que "o termo moreno parece ser aplicável no Brasil a qualquer tipo físico, com exceção das pessoas loiras e ruivas" (idem). Queiroz (2001) afirma que o termo moreno é utilizado como forma de "evitar o polo mais escuro na escala de mestiçagem" (a cor preta).

O fato de Flávio ser chamado por seus familiares e amigos de moreno nos revela, além da tentativa de evitar "o polo mais escuro na escala de mestiçagem", que o termo "preto" não é frequentemente utilizado, como explica Guimarães (2003) comentando os dados censitários: "A categoria 'preto' é diminuta; a proporção, no Brasil, dos que se declaram pretos nunca passou contemporaneamente de 5%". Em nossa pesquisa, este termo revelou uma conotação pejorativa alta o bastante para justificar a indignação dos meninos e sua não utilização:

A: Por exemplo, alguém não gosta da sua cor e te xinga por causa disso. Já aconteceu isso com você ou você já viu isso acontecer com alguém?

Flávio: Já, eu já vi chamando meu amigo de preto. O Guilherme, meu primo, que tem o olho puxadinho.

A: Ele é japonês?

Flávio: É, e ele xingou de preto.

A fala de Flávio deixa claro que o termo "preto" está associado a algo negativo, pois é usado para ofender, xingar, como também revelou Lauro:

A: Você já viu alguém xingar ou bater em alguém porque ele era negro?

Lauro: Eu já bati no meu amigo. O menino estava cochichando com uma menina, aí eu bati.

A: E você acha que ele estava cochichando que você era negro?

Lauro: Sim.

Flávio e Reinaldo não utilizam o termo preto e também parecem não aprovar o termo "negro". Mesmo quando a palavra negro, e não preto, é utilizada por mim na entrevista, Flávio prefere o termo "moreno" e justifica dizendo que as pessoas sempre se referiram a ele como sendo moreno, e não como preto ou negro:

A: Alguém já disse que você é preto ou negro?

F: Não.

A: Ninguém nunca falou?

F: Não, falou que eu era moreno.

A: Ah, falou que você era moreno.

F: Ainda sou.

Flávio e Reinaldo expressam ambiguidade e conflito, pois apesar de se classificarem como "pretos", apresentam grande resistência aos termos negro e preto. Isso revela que estas crianças, apesar de não saberem o significado do termo "preconceito", o vivem no dia-a-dia e reagem tentando se afastar da negatividade que esta pertença racial acarreta e dos estereótipos negativos relacionados aos negros. Para Oliveira (*apud* Cavaleiro, p. 123, 1998) "as crianças negras apresentam o desejo de

morenear." A autora destaca a insatisfação e a vergonha da criança negra com relação a si própria: a vontade de tornar-se branca e o desejo de ser outra pessoa. Para Oliveira, "a criança negra, ao se voltar para o seu próprio corpo, encontra as marcas daquilo que é menosprezado - a cor da pele".

Silva (1997) explica que a discriminação racial vivenciada pelas crianças negras faz com que elas rejeitem a si próprias. O conflito vivenciado pelos negros, expresso mais abertamente nas falas de Flávio e Reinaldo, e de forma mais sutil por Lauro, mostra o quadro hostil de socialização destes meninos. Parece que esse processo de internalização do racismo ocorre bem antes dos oito anos. Cavaleiro (1998), por exemplo, pesquisou crianças de quatro a seis anos de idade e conseguiu identificar falas e comportamentos racistas já na educação infantil. Os efeitos do racismo, traduzido nesta pesquisa pela rejeição dos termos preto ou negro, configuram-se como rejeição de si próprio. Na fuga do estereótipo negativo ligado à raça negra, os meninos se classificaram como "morenos" numa tentativa de se aproximar da raça branca. Dessa forma, a pergunta *Qual é sua cor?* ecoa como *Qual a cor que você gostaria de ter?*

Boas alunas, alunos bonzinhos: percepções da professora e dos meninos

Durante entrevista com a professora perguntou-se quem seriam seus bons alunos. Priscila resistiu a responder, afirmando que os alunos se destacavam em aspectos diferentes e que todos eram bons, mas ao final, depois de muita contestação, classificou onze (dentre quarenta) como sendo bons alunos. Os meninos aqui entrevistados não estavam entre essas onze crianças. Aliás, entre as crianças classificadas como pretas apenas uma menina foi identificada como sendo boa aluna. Além disso, dentre as 11

crianças, oito eram meninas (quatro brancas, três pardas e uma preta, na classificação da professora) e apenas três eram meninos (dois brancos e um pardo).

A tendência das professoras identificarem mais meninas do que meninos como sendo "bons alunos" foi também verificada na pesquisa de Carvalho (2001):

Parece que não apenas se reconhece a existência de problemas escolares maiores entre os meninos, como também a imagem de "bom aluno" estaria mais associada às meninas brancas (e orientais), talvez a um certo perfil de feminilidade. (Carvalho, p. 561, 2001).

A esse respeito, a fala de Lauro confirma essa tendência de considerar as meninas como sendo "boas alunas":

A: O que é o bom aluno?

Lauro: O bom aluno fica quieto, se comporta e faz toda lição. Tem a Gisele. Gisele, Lilian e a Rose.

Assim, para Lauro e para a professora, parece haver relação entre uma forma de feminilidade (submissa e obediente) e ser boa aluna, já que ele cita apenas meninas. O próprio Lauro não se percebia como bom aluno, pois reconhecia não preencher os requisitos para tal: afirmava não obedecer à professora e revelou que já havia ficado de reforço, o que parece mostrar que tinha dificuldades de aprendizagem e, portanto, nem sempre conseguia fazer as lições.

A entrevista de Lauro foi realizada na presença de Reinaldo. Quando estávamos discutindo a questão de ser bom aluno e Lauro afirmou que não era, Reinaldo imediatamente interrompeu para dizer que, ao contrário do

colega, ele era bom aluno, pois obedecia à professora: "Eu também [sou bom aluno]. Quando a professora manda fazer alguma coisa, eu saio correndo."

Reinaldo entendia que ser bom aluno é ser obediente. No entanto, enquanto essa regra parece valer para as meninas, não necessariamente vale para os meninos, como revela Carvalho (2001):

Enquanto os meninos bons alunos eram descritos como 'bem humorado', 'uma liderança positiva', 'engraçado', 'curioso', 'danado fora da sala de aula', muitas meninas eram apontadas como boas alunas, apesar de serem caladas, obedientes e não questionadoras.

O mesmo se evidenciou na fala da professora Priscila, ao comentar sobre os meninos considerados bons alunos em sua classe:

O G., apesar de ser bagunceiro, bem bagunceirinho (risos), é uma criança que conversa sobre muitos assuntos, ele fala sobre os livros que a mãe dele está lendo, ele fala sobre os filmes que ele assistiu, ele tem bons textos, tem interesse em aprender coisas novas. Não que os outros não tenham, mas a facilidade que ele mostra...

Também para a professora Priscila, portanto, os meninos percebidos como bons alunos são aqueles que conseguem fazer as tarefas, são participativos e podem até ser bagunceiros. Reinaldo, no entanto, não percebia inteiramente estes critérios, na medida em que afirmava ser bom aluno por obedecer à professora. Ele também pensava que era preciso agradá-la: durante a entrevista, comentou que dava presentes à professora e por isso era bem querido por ela. A própria obediência parece se configurar enquanto uma forma de agrado nesse sentido:

Reinaldo: A professora falou que ela gostava mais de mim (no ano anterior).

A: É? Falou na frente de todo mundo?

Reinaldo: Até essa professora aqui falou que eu sou bom aluno. (referindo-se à professora atual).

A: E por que você acha que você é bom aluno?

Reinaldo: Não sei... Acho que é porque eu dou muitas coisas para elas. Eu dou um monte de negócio, dou fitinha de colocar no braço...

A: E você não acha que você é bom aluno porque você sabe ler?

Reinaldo: Eu sei um pouquinho só, mais ou menos.

De alguma forma, parece que a professora incitava este comportamento em Reinaldo, elogiando-o pela sua obediência e por agradá-la com presentes. Assim, ela parecia elogiar um comportamento geralmente bem avaliado em meninas, e não em meninos, um comportamento mais relacionado ao mundo feminino, no qual Reinaldo via vantagens, pois lhe trazia elogios.

Mas a obediência e o agrado não pareciam ser somente uma questão de busca de aprovação. Reinaldo comentou, após a entrevista, que já estava pensando sobre o presente que daria para a professora da quarta série quando chegasse a tal nível. A escola adotava o Sistema de Ciclos, Reinaldo sabia que havia a possibilidade de retenção na quarta série e, por isso, achava que se ele presenteasse a professora, não seria reprovado. Além disso, afirmou que tinha uma prima que só havia conseguido passar para o Ensino Fundamental II devido aos presentes que dava à professora. Indagado sobre qual presente daria para sua futura professora da quarta série, ele respondeu que teria que ser algo mais caro que uma fitinha de colocar no braço, talvez uma caixinha de música com uma bailarina.

Não parece ser possível explicar o comportamento subserviente de Reinaldo apenas com base na teoria de gênero. Na pesquisa de Cavaleiro (1998), por exemplo, a autora destaca a fala de uma professora acerca de dois alunos "pretinhos, que não sabiam o que fazer para agradar" e que essas

"crianças procuravam agradar de tudo quanto era jeito". (Cavaleiro, p. 151, 1998). Dessa forma, parece que os meninos negros, ao contrário dos meninos brancos, são estimulados a agir de forma submissa e a agradar às professoras. Por outro lado, alguns meninos negros, como Reinaldo, veem essa submissão como uma das poucas possibilidades de serem elogiados. O fato de esse comportamento ser estimulado em meninas e em negros, mas não em meninos brancos (pois estes são elogiados mesmo quando são bagunceiros), parece nos apontar pelo menos uma forma de construção de um comportamento mais submisso entre os negros e entre as mulheres.

Outra hipótese que poderia explicar a diferenciação de tratamento entre meninos brancos e negros é exatamente o estereótipo dos meninos negros. Muitas vezes, eles são considerados violentos, bagunceiros e agressivos, e isso gera desconforto e até medo em muitas professoras. De alguma forma, ao elogiar o menino negro pela sua obediência, a professora parece estar elogiando-o exatamente por ter se distanciado deste estereótipo. Se o que se espera de meninos brancos é que eles sejam os "bons" alunos, ou como comentou Carvalho (2001), os alunos "excelentes", das meninas e dos negros espera-se um comportamento "adequado", o que pode reduzi-los a "alunos bonzinhos".

Lidar com as dificuldades escolares: múltiplas soluções

Além de Reinaldo, Flávio e Ícaro responderam "sim" quando perguntados se eram bons alunos. Flávio, quando questionado se era bom aluno, respondeu: "Sim, (o bom aluno) faz toda a lição, leva tudo certo, não briga dentro da sala." Novamente, parece que o comportamento é visto como algo importante para ser considerado "bom aluno".

Ícaro, por sua vez, afirmou ser um bom aluno, mas Priscila, sua professora na primeira série, nos revelou:

O Ícaro, que apesar de já ter oito anos de idade, já era para ele estar na segunda série, ele é silábico com valor sonoro⁷. Eu faço muita intervenção com ele nas atividades de escrita e leitura e ele avança muito lentamente. Ele precisaria de uma ajuda maior, apesar dele ser silábico com valor sonoro.

A professora da segunda série contou, numa conversa informal no corredor, que Ícaro tinha muita dificuldade e que ele ainda não sabia ler e escrever. No entanto, quando perguntei se sabia, ele próprio respondeu que sim:

A: Você acha que você é um bom aluno?

Ícaro: Sim.

A: O que é um bom aluno?

Ícaro: Que está aprendendo a ler, sabe fazer as coisas, sabe escrever.

A: E o que é o mau aluno?

Ícaro: Que não sabe ler, não sabe escrever.

A: Você já ficou de reforço?

Ícaro: Já, o ano passado.

A: E porque você ficou?

Ícaro: Porque eu não aprendia muito escrever.

A: Hoje você já sabe escrever?

Ícaro: Já.

Ícaro afirmou também que gostou de frequentar o reforço, pois pôde aprender mais. Além disso, quando perguntado sobre o que gostaria de ser quando crescesse, ele revelou que gostaria de ser professor de matemática. Isso parece nos mostrar que Ícaro mantinha boas expectativas quanto à escola e a seu futuro. No entanto, essas expectativas e a importância que

⁷ Priscila se refere a uma das hipóteses para compreensão da escrita alfabética apresentadas pelas teorias da Psicogênese da Língua Escrita conforme desenvolvidas principalmente por Ferreiro e Teberosky (1985). Difundidas no Brasil como método de alfabetização, essas hipóteses são frequentemente tomadas como fases ou etapas, o que permite à professora afirmar que o aluno é ou está "silábico", "silábico com valor sonoro", etc.

ele verbalmente atribuía à escola não condiziam com seu desempenho escolar. Roderick (2003) também percebeu em sua pesquisa com alunos negros do Ensino Médio, que aqueles que não conseguiram finalizar os estudos afirmavam almejar a conclusão do Ensino Médio e demonstraram ter grandes aspirações. Sendo assim, por que, apesar de reconhecerem a importância da escola, alguns meninos negros não conseguem ter um desempenho acadêmico razoável? Ou ainda, por que, apesar de todos os percalços e dificuldades, alguns alunos permanecem acreditando e reafirmando a importância da escola?

De fato, Ícaro era o que apresentava o desempenho escolar mais precário dentre os quatro meninos. Segundo a professora da segunda série, ele era o único que ainda não estava alfabetizado e, no entanto, o garoto dizia ser bom aluno, que já sabia ler e escrever. Esse comportamento de negação dos problemas e de afirmação de um pretenso sucesso tem sido identificado na literatura americana como "cool pose". Majors (1991), estudioso das questões dos homens negros, identificou o "cool pose" como uma atitude teatral que o homem negro desenvolve para mostrar ao outro que ele corresponde às expectativas da sociedade: "esses papéis teatrais ajudam o homem negro a satisfazer as expectativas e normas da sociedade, fazem com que ele pareça competente, além de ser uma forma de sobrevivência". (Majors, 248, 2001). Roderick (2003) afirma que, na escola, essa "negação enfraquece a possibilidade de se reagir ao problema e reforça a opinião da professora de que o aluno está desmotivado e não consegue aprender". (Roderick, p. 570, 2003). Ícaro, ao negar as dificuldades de aprendizagem acabava se distanciando do problema, que permanecia e até podia ser agravado.

Portanto, os quatro meninos negros entrevistados apresentavam alguma dificuldade de aprendizagem, mas não reagiam da mesma forma. Enquanto Reinaldo tentava supri-la agradando a professora e sendo obediente; Ícaro parecia tentar ignorar os percalços da sua escolarização, afirmando ser bom aluno e que já sabia ler e escrever. Lauro declarava ter dificuldades e ser bagunceiro, mas isso não parecia incomodá-lo, talvez porque ele associasse o fato de ser bom aluno como um aspecto feminino. Já Flávio dizia ser bom aluno: apesar das dificuldades, ele tentava fazer as lições e não brigava dentro da sala.

Escola e brincadeiras: diferentes formas de ser menino

De forma geral, quando indagados acerca de quais brincadeiras eles mais gostavam, Reinaldo foi o único que indicou somente jogos em que podem participar meninos e meninas: esconde-esconde, pega-pega e pique-esconde. Lauro, Ícaro e Flávio também citaram essas brincadeiras, mas adicionaram outras tipicamente masculinas, como: carrinho, bola, "negócio de dar rodo" (brincar de dar rasteira nos colegas). Já quando perguntamos com quem eles geralmente brincavam, Reinaldo foi o único a citar nomes de meninas e meninos e os outros citaram apenas meninos. Ícaro e Flávio responderam que não brincavam com meninas e justificaram dizendo que elas gostavam de brincar de casinha.

De alguma forma, seria possível afirmar que Reinaldo era o único entre os três que apresentava uma masculinidade mais positiva (no sentido de não se basear na negação de uma feminilidade) e também mais respeitosa em relação às questões ligadas ao feminino. Assim, enquanto os outros pareciam marcar sua masculinidade negando e inferiorizando as brincadeiras

das meninas, Reinaldo demarcava sua masculinidade afirmando, sempre que podia, que era um bom aluno, que agradava as professoras (e, portanto, as mulheres). Assim, sua relação com as meninas e com as professoras parecia ser bem diferente daquela estabelecida pelos outros trêz. Outro aspecto parece nos mostrar que Reinaldo não afirmava sua masculinidade por meio da desvalorização do feminino: quando perguntado se trabalhava, respondeu que sim, afirmando:

Só trabalho de vez em quando, eu faço crochê com minha família. Eu aprendo quando eu vou vendo elas, elas me dizem o que é para fazer. Tem massinha de bolacha. A gente coloca a massinha, passa a cola, e põe coisa branca ou preta para ser o doce que tem por dentro da bolacha.

Fazer crochê e bolachas de enfeite ao lado das mulheres da família poderia ser motivo de vergonha para muitos meninos, mas não era para Reinaldo. Esse fato nos parece mostrar que ele estava construindo uma masculinidade bastante diferente dos colegas. Reinaldo parecia ser o galanteador, aquele que agrada as mulheres para conseguir o que quer, aquele que não se afasta das meninas, mas ao contrário, brinca, respeita e agrada. Não era à toa que, como ele mesmo disse, as professoras o elogiavam.

Além disso, Reinaldo não era o aluno tipicamente bagunceiro e briguento. Em observações nas aulas da professora Priscila, observou-se que ele não batia em ninguém, mas costumava andar pela sala, conversando com os colegas. Numa de suas falas, ele contou que preferia não brincar com os meninos considerados bagunceiros: "Com o Caíque eu não brinco não, ele é muito bagunceiro."

Nesse sentido, Reinaldo tinha uma atitude bastante parecida com os rapazes negros que conseguiram concluir os estudos na pesquisa de Roderick (2003): sabiam escolher as amizades e dizer "não" a alguns colegas, eram bastante comunicativos, e estabeleciam uma relação de proximidade com as professoras. De fato, Reinaldo conseguiu ser percebido enquanto sujeito na sala de aula. Nenhum outro menino revelou que a professora havia dito que gostava dele. Lauro chegou a confirmar que a professora da primeira série disse que gostava mais de Reinaldo.

Lauro, Ícaro e Flávio, ao contrário, pareciam ter um comportamento mais agressivo. Flávio disse que gostava de brincar de "dar rodo", uma brincadeira de "lutinha" comum entre os meninos (para uma discussão mais aprofundada sobre as brincadeiras de "lutinhas", ver Cruz, 2004). Além disso, ao contrário de Reinaldo, os três meninos diferenciavam bastante os significados de ser menina e menino. O que parece não estar claro é se, para esses meninos, essa diferenciação supunha uma inferiorização do feminino. Com base somente nas falas, parece que essa diferenciação era utilizada como uma forma de marcar uma masculinidade, e não necessariamente para inferiorizar ou desvalorizar as feminilidades.

Considerações finais

Karl Marx escreveu em *18 Brumário de Luís Bonaparte*: "Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado" (2004, p. 96). E se os homens e mulheres fazem suas escolhas a partir de situações que lhes estão dadas, não poderia ser diferente para os meninos negros aqui investigados.

Nesse sentido, a história dessas crianças não poderia ser contada sem considerarmos sua condição social como meninos negros, pobres, que estudavam em escola pública. Essa condição comum não significava, contudo, como pudemos observar, que todos reagissem da mesma forma às dificuldades. Ao contrário, há diversas maneiras de ser aluno negro e não parece que o único caminho seja o fracasso escolar.

No caso de Reinaldo, por exemplo, sua relação com as professoras parecia moldar a forma como ele construía sua masculinidade, pautada numa atitude amigável e mesmo subserviente com as professoras e com as meninas. Já Lauro e Flávio, ao contrário, estabeleciam uma diferenciação clara entre o que significa ser menino e menina, incorporando ações mais estereotipadas e uma masculinidade mais agressiva. Ícaro, por sua vez, preferia o silêncio, o afastamento das professoras (e das pesquisadoras) e a negação das dificuldades de aprendizagem, o que parecia agravar o quadro e conduzir as professoras a considera-lo desmotivado.

Neste trabalho, não foi possível encontrar e investigar alunos considerados "pretos" e bons alunos pela professora, já que os quatro meninos entrevistados apresentavam alguma dificuldade de leitura e escrita. Ainda assim, foi possível perceber diferentes formas e estratégias que meninos negros desenvolvem para lidar com essas dificuldades e com o processo de escolarização em geral.

Connell (2000) afirma que uma masculinidade mais agressiva estaria levando alguns meninos ao fracasso escolar. No entanto, nesta pesquisa, verificou-se que o quadro mais crítico de fracasso não se configurava pela masculinidade agressiva (de Flávio, por exemplo), mas por um comportamento apático, como de Ícaro. Essa apatia é por vezes interpretada pelas professoras como desmotivação e desinteresse

(Carvalho, 2009), mas parece ser apenas uma forma de lidar com os problemas por meio de uma atitude de negação das dificuldades.

Com isso, não queremos afirmar que a configuração de uma masculinidade agressiva não dificulte a vida escolar dos meninos. Flávio não era um exemplo de sucesso escolar. No entanto, é preciso atentar para o fato de que parece haver formas de ser menino, e não apenas uma, que podem levar ao fracasso como aluno. Neste trabalho, a apatia de Ícaro e as masculinidades mais agressivas de Lauro e Flávio são exemplos disso. Reinaldo, por outro lado, tinha uma personalidade mais flexível; sua aproximação com as professoras e os elogios que recebia pareciam facilitar sua permanência na escola e talvez lhe propiciem maior longevidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

BRITO, Rosemeire. *Significados de gênero do fracasso escolar*, São Paulo, FEUSP, 2004 (Dissertação de mestrado).

CARVALHO, Marília P. de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v.9, n. 2, p. 554-74, 2001.

_____. *Avaliação escolar, gênero e raça*, Campinas: Papyrus, 2009.

CAVALEIRO, Eliane S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*. Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da USP, 1998.

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. *Educação e Sociedade*. Porto Alegre, v. 2, n.20, p.185-206, jul/dez, 1995.

_____. La organización social de la masculinidad. IN: VALDES, T; OLAVARIA, J. (eds) *Masculinidade/s: poder e crisis*, Santiago, Chile: Isis Internacional: 1997a.

_____. Disruptions: improper masculinities and schooling. IN: KIMMELL, M. S. / MESSNER, M. A. (orgs) *Men's lives*. Boston: Allyn and Bacon, 1997b.

_____. Teaching the boys. IN: _____. *The men and the boys*. Berkeley: UC Press, 2000.

CRUZ, Tânia M. *Meninas e meninos no recreio: gênero, sociabilidade e conflito*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2004.

FERRARO, Alceu. R. *Género y alfabetización em el Brasil de 1940 al 2000: trazando la trayectoria de la relación*. Texto apresentado durante o XVI Congresso Mundial de Sociologia em Durban, África do Sul, Julho, 2006.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GARIBALDI, Antoine M. Educating and Motivating African American Males to succeed. *Journal of Negro Education*, Vol. 61, N. 1, 1992.

GIBBS, Jewelle T. *Young, black and male in America: an endangered species*. Dover, MA, Auburn house, 1988.

GUIMARÃES, Antonio. S. A. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. *Novos Estudos Cebrap*. São Paulo, n. 54, p.147-156, Jul. 1999.

_____. Como trabalhar com "raça" em sociologia. *Educação e Pesquisa*, vol.29, no.1, p.93-107, Jan./June 2003.

HENRIQUES, Ricardo. *Raça e Gênero nos Sistemas de Ensino: os limites das políticas universalistas em educação*. Brasília, UNESCO, 2002.

KIMMELL, Michael. *What about the boys: what the current debates tell us and don't tell us about boys in school*, 2000.

LADSON-BILLINGS, Gloria. *The Dreamkeepers: Successful teachers of African American Children*. California, Jossey Bass: 1994.

MAJORS, Richard, TYLER, Richard, PEDEN, Blaine, HALL, Ronald E. Cool pose: a symbolic mechanism for masculine role enactment and coping by Black males. In: _____, GORDON, Jacob U (orgs.). *The American Black*

male: his present status and his future. Chicago, Nelson-Hall Publishers, p.245-259, 1991.

MAC an GHAILL, Máirtín. What about the boys: schooling, class and crisis masculinity. *The Sociological Review*, Oxford, v.44, 3, p. 381-397, Aug. 1996.

MARX, Karl. *O 18 Brumário de Luis Bonaparte*. 3ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p 9-42, 2000.

NOGUERA, Pedro. The trouble with black boys: the role and influence of environmental and cultural factors on the academic performance of African American males. *Urban Education*, Vol. 38, n. 4, p. 431-459, Julho 2003.

POLITE, Vernon C. Reproduction and resistance: an analysis of African American's responses to schooling. In: SHUJAA, M. (org). *Too much schooling, too little education: a paradox of Black life in White societies*. Trenton, NJ: African World Press, p. 183-222, 1993.

QUEIROZ, Delcele M. *Quem são os negros? Classificação racial no Brasil: aproximações e divergências*. Texto apresentado na 24ª Reunião anual da ANPED, 2001.

REZENDE, Andréia Botelho de. *Formas de ser menino negro: articulações entre gênero, raça e educação escolar na construção das masculinidades negras*. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade de São Paulo.

RODERICK, Melissa. What's happening to the boys? Early high school experiences and school outcomes among African American Male adolescents in Chicago. *Urban Education*, vol. 38, n. 5, p. 538-607, Set. 2003

ROSEMBERG, Fulvia. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. *Cadernos Pagu*, n.16, pág. 151-197, 2001.

SCOTT, Joan W. Prefácio a Gender and politics of history. *Cadernos Pagu*, n.3, p. 11-27, 1994.

SILVA, Ana Célia A. Ideologia do embranquecimento. In: *As idéias racistas, os negros e a educação*. Ivan Costa Lima, Jeruse Romão (orgs). Florianópolis, NEN, p. 11-20, 1997.

SILVA, Nelson do V. Morenidade: modos de usar. *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 30, p. 79-95, 1996.

STEINBERG, L. *Beyond the classroom*. New York: Simon & Schuster, 1996.