

Questão de gênero e raça: o desempenho escolar de meninos negros¹

Andréia Botelho de Rezende²

Resumo

A pesquisa aqui descrita abrangeu entrevistas com uma professora e quatro meninos negros de uma segunda série em uma escola pública na cidade de São Paulo. Os meninos negros entrevistados apresentavam um desempenho escolar igualmente insatisfatório. Apesar disso, foi possível perceber que eles desenvolviam diferentes estratégias para lidar com as exigências e regras escolares. Em alguns casos, eles assumiam uma atitude “anti-escola” e eram protagonistas freqüentes de conflitos com colegas e professores. Em outros casos, no entanto, eles procuravam meios alternativos para serem reconhecidos e elogiados, por exemplo, sendo prestativos e solícitos. A partir destes resultados, concluímos pela heterogeneidade do grupo de meninos negros em relação as suas posturas e atitudes frente às dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chave: Gênero, Raça, Ensino Fundamental, Masculinidades, Meninos.

1. Introdução

Esta pesquisa teve como motivação inicial o interesse em compreender as possíveis razões que levam meninos negros (pretos e pardos) a apresentarem uma situação escolar bastante desvantajosa em comparação aos outros grupos (meninas brancas e negras, e meninos brancos): eles têm maiores dificuldades em permanecer na escola ao longo dos anos escolares, recebem conceitos de avaliação inferiores aos emitidos aos outros grupos, e são mais freqüentemente indicados para realizarem atividades de reforço (KIMMELL,

¹ Este artigo é uma versão resumida do Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia, intitulado “Formas de ser menino negro: articulações entre gênero, raça e educação escolar na construção das masculinidades negras”, defendido na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e orientado pela professora Dra. Marília Pinto de Carvalho.

² Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e integrante do grupo “Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual” (EDGES), coordenado pelas professoras Dra. Marília Pinto de Carvalho (FEUSP) e Dra. Cláudia Pereira Vianna (FEUSP).

2000; EPSTEIN, 1998; HENRIQUES, 2002; RODERICK, 2003; CARVALHO, 2004, 2005; ROSEMBERG, 1996, 1998, 2001).

A partir de uma análise dos dados da PNAD 1999 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), o estudo de Rosemberg (2001) revelou que a defasagem série-idade é mais acentuada no grupo de meninos e rapazes negros. Henriques (2002) encontrou situação semelhante ao analisar as taxas de escolaridade líquida nos anos 1990, a partir dos dados das PNADs 1992 a 1999, e concluiu que no interior das raças, os indicadores das mulheres tendem a ser superiores ao dos homens. Por outro lado, entre as raças, as taxas das mulheres brancas são superiores às das mulheres negras e as taxas dos homens brancos são superiores ao dos homens negros. (HENRIQUES, 2002)

Já as pesquisas qualitativas de Carvalho (2004, 2005, 2007), realizadas em escolas públicas na cidade de São Paulo, apontam que, entre os alunos que obtiveram conceitos de avaliação negativos e foram indicados para atividades de reforço, estava uma maioria de meninos pobres (até 5 salários mínimos) e negros (pretos e pardos). Carvalho argumenta que os preconceitos de gênero e raça podem ter influenciado as professoras no momento da avaliação dos alunos. Ela explica que, como os critérios de avaliação não estavam muito claros para o grupo de professoras pesquisado, possivelmente elas lançaram mão de repertórios e referenciais pessoais, reproduzindo valores, idéias e símbolos decorrentes da hierarquia sócio-econômica e das relações de gênero e raça, o que culminou na reprodução de desigualdades no interior do grupo dos alunos indicados para reforço.

Alguns trabalhos desenvolvidos mais especificamente no âmbito dos estudos sobre relações raciais no Brasil têm apontado processos internos à escola que podem influenciar negativamente o rendimento dos alunos negros: apelidos pejorativos, silêncio escolar sobre o racismo, representação deturpada dos negros nos livros didáticos, e ausência de elogios e de demonstração de afeto por parte dos professores. (FAZZI, 2004; CAVALLEIRO, 1998; SILVA, 1995; ROSEMBERG, 1996, 1998; GONÇALVES, 1985; BICUDO, 1955). Esses processos, na medida em que constroem um estereótipo negativo do negro em relação à sua capacidade intelectual, dentre outras capacidades, podem influenciar as atitudes e as posturas dos alunos em relação à escola e ao processo de escolarização. De forma geral, essas manifestações discriminatórias desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. (MUNANGA, 2001)

Apesar da situação desvantajosa que os meninos negros vivenciam na escola, como apontam os autores supracitados, alguns pesquisadores têm argumentado que os meninos negros não formam um bloco homogêneo no que diz respeito as suas atitudes e expectativas em relação à escola, aos seus colegas e professores. O autor Tony Sewell (1998), em seu artigo *Loose canons: exploding the myth of the “black macho” lad*³, inicia seu texto afirmando que “os meninos negros não são todos iguais” (p. 111). Sewell realizou um estudo com 140 meninos afro-caribenhos numa escola em Londres. Na escola investigada, os meninos afro-caribenhos eram desproporcionalmente punidos com suspensões e expulsões. Apesar desse ambiente hostil, eles desenvolviam várias estratégias de sobrevivência, e diversas formas de lidar com o racismo e com as inadequações de ensino e administração da escola. O autor argumenta que uma compreensão mais apurada e sofisticada acerca da construção das diferentes masculinidades negras poderia levar-nos a um maior entendimento acerca do baixo desempenho escolar dos meninos negros, assim como das estratégias de sobrevivência que estes meninos desenvolvem (p. 111).

Outro trabalho que nos auxilia a visualizar as diversas masculinidades negras construídas na escola é o estudo da pesquisadora Melissa Roderick. (2003). A autora acompanhou a trajetória de quinze rapazes negros durante os quatro anos de uma *high school* (referente ao Ensino Médio no Brasil) em Chicago, Estados Unidos e classificou os alunos em três grupos diferentes dependendo da sua trajetória na *high school*. O primeiro grupo foi composto por cinco rapazes que evadiram da escola; o segundo constituiu-se de quatro meninos que não evadiram da escola, mas também não concluíram o Ensino Médio no final dos quatro anos previstos por falta de créditos acumulados; e o terceiro e último grupo foi formado por seis meninos, os únicos que conseguiram se graduar ao final de quatro anos. Ao destacar as diferenças de desempenho escolar dentro do mesmo grupo racial de meninos, a autora, assim como Sewell, questiona uma visão homogênea e estereotipada dos meninos negros.

Para realizar a pesquisa aqui descrita, partimos de constatações de pesquisadores como Tony Sewell e Melissa Roderick, dentre outros, que desmistificam discursos homogeneizantes acerca de comportamentos e atitudes dos meninos negros, demonstrando

³ No artigo citado, a expressão “loose cannon” (dois “n”) foi substituída por “loose canon” (um “n”), num jogo de palavras bastante revelador. A primeira expressão é utilizada de forma pejorativa para se referir a alguém que causa problemas para outras pessoas. No segundo caso, utilizado pelo autor, a expressão ganha um novo significado e diz respeito à ausência de padrões definidos, fixos.

que nem todos apresentam um quadro de desempenho escolar insatisfatório, e dentre aqueles que se encontram nesta situação, os motivos são diversificados. O conceito de “múltiplas masculinidades”, amplamente divulgado a partir dos estudos de Robert Connell (1995, 1997a, 1997b, 2000) também nos foi bastante útil para conceber o grupo de meninos e homens como heterogêneo.

2. Classificação Racial

A pesquisa aqui descrita envolveu entrevistas com uma professora e com quatro alunos de uma segunda série de uma escola pública na cidade de São Paulo. Durante a entrevista, a professora Priscila⁴ foi solicitada a classificar seus alunos e alunas segundo as cores do IBGE (branco, preto, pardo, amarelo e indígena). A partir dessa classificação, foram escolhidos os meninos classificados como “pretos” para comporem os sujeitos desta pesquisa. Além da hetero-classificação racial, a professora também foi solicitada a identificar quais eram seus bons e maus alunos e alunas. Priscila resistiu bastante a atender essa solicitação, argumentando que seus alunos se destacavam em diferentes aspectos e áreas do conhecimento e, portanto, todos eram bons. Ao final, depois de muita contestação, a professora identificou onze (dentre quarenta) como sendo bons alunos e nenhum como mau aluno. Os quatro meninos entrevistados para a pesquisa aqui descrita não estavam entre essas onze crianças. De fato, entre as crianças classificadas como “pretas” pela professora apenas uma menina foi identificada como sendo boa aluna. Além disso, dentre essas onze crianças, oito eram meninas (quatro brancas, três pardas e uma preta) 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 certo perfil de feminilidade”. (Carvalho, p. 561, 2001).

Essa percepção parece também ser compartilhada pelos alunos, na medida em que Lauro, um dos alunos entrevistados, quando indagado sobre quem seriam os bons alunos em sua sala, mencionou somente nomes de meninas.

⁴ Todos os nomes utilizados são fictícios.

As entrevistas com os quatro alunos classificados como “pretos” pela professora foram realizadas em duplas: Flávio e Ícaro, Lauro e Reinaldo, respectivamente. Os meninos foram indagados, a partir de um roteiro semi-estruturado, sobre os significados de ser bom ou mau aluno, sobre suas brincadeiras favoritas, sobre a relação com a professora e os colegas, e sobre sua auto-classificação racial.

A pergunta sobre a identidade racial dos meninos foi colocada ao final da entrevista, já prevendo-se que essa questão poderia incitar algum desconforto entre os meninos. Assim, foi-lhes mostrado um quadro com as cinco cores do IBGE (branco, preto, pardo, amarelo e indígena) e solicitado que eles se classificassem em uma delas. Todos se identificaram como “pretos”. No entanto, Flávio e Reinaldo contestaram esse termo e disseram que preferiam o termo “moreno”.

Alguns estudos que analisaram a PNAD 1976 e a Pesquisa do Datafolha de 1995 também destacaram a diminuta expressão que o termo “preto” apresenta entre os brasileiros e a ampla preferência pelo termo “moreno” (TELLES, 2003; SILVA, 1996). Silva (1996) explica que até “mesmo indivíduos fenotipicamente brancos preferem se autodenominar morenos” (p.80) e argumenta que esta preferência parece ter relações com o elogio à morenidade e à mestiçagem, do qual Gilberto Freyre foi um dos mais importantes defensores.

Para Queiroz (2001), o termo “moreno”, quando utilizado por pessoas não-brancas, se configura como uma forma de “evitar o pólo mais escuro na escala de mestiçagem”, ou seja, como uma tentativa de branqueamento. Esta tentativa de branquear-se representa o desejo dos não-brancos de se afastarem dos estereótipos negativos relacionados aos negros e, conseqüentemente, de se aproximarem das qualidades creditadas aos brancos. Munanga (2004) explica que o

ideal (de branqueamento) inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente brasileiro, rodando sempre na cabeça dos negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca baseada na “negritude”, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior. (MUNANGA, 2004, p. 16).

No caso de Flávio e Reinaldo, este desejo de branquear-se se revelou na negação dos termos “preto” e “negro”⁵, e na preferência pelo termo “moreno”. Quando perguntados se

⁵ Durante a entrevista, quando Flávio e Reinaldo contestaram o termo “preto”, foi-lhes perguntado se eles preferiam o termo “negro”, o qual também foi rejeitado.

já haviam sofrido ou presenciado algum tipo de discriminação, Flávio relatou que “viu um aluno xingando o outro de preto”. Já Lauro afirmou ter batido em um colega que “cochichava com outro que ele era preto”. Esses relatos nos mostram que o termo “preto” adquiriu uma conotação pejorativa no ambiente escolar freqüentado por aqueles meninos. Por isso, não nos surpreende que eles tenham resistido a utilizar este termo na auto classificação. Mesmo Lauro, que não contestou o termo abertamente como Reinaldo e Flávio, relatou uma situação em que foi insultado por um colega, que o chamou de “preto”.

A idéia de negatividade do termo “preto” e, portanto, negatividade da raça negra é constantemente reforçada, não só pela escola, mas também por outros veículos, como a mídia. D’Adesky (2001), dentre outros autores, descreveram as várias formas de depreciação e marginalização do negro propagadas pela mídia, expressas desde a ausência de pessoas negras na publicidade até a propagação de imagens depreciativas na televisão e no cinema. Nesse contexto, é possível afirmar que mesmo os dois meninos que não contestaram o termo “preto”, Lauro e Ícaro, talvez não o tenham feito devido à relação de hierarquia estabelecida numa entrevista e não a uma falta de conhecimento sobre o sentido pejorativo do termo.

Apesar de serem bastante jovens (apenas oito anos), os meninos pareciam já ter internalizado a ideologia racista propagada em nossa sociedade. Na verdade, esse processo de internalização do racismo ocorre mesmo antes dos oito anos de idade. Eliane Cavalleiro (1998), por exemplo, pesquisou crianças de quatro a seis anos em uma escola de Educação Infantil em São Paulo e conseguiu identificar falas e comportamentos racistas já entre as crianças dessa idade. Os efeitos do racismo, traduzido nesta pesquisa pela rejeição do termo preto ou negro, configuram-se como a rejeição de si próprio. Na fuga do estereótipo negativo ligado à raça negra, os dois meninos se classificaram como “morenos” numa tentativa de se aproximar à raça branca desejada. Nesse sentido, parece que a questão *Qual é sua cor?* ecoou como *Qual a cor que você gostaria de ter?*

3. Desempenho Escolar

De acordo com a professora Priscila, dentre os quatro alunos pesquisados, apenas Reinaldo não havia sido indicado para atividades de reforço durante a primeira e a segunda séries. De fato, entre os quatro meninos, Reinaldo foi o único a afirmar que era um bom aluno, pois a própria professora teria lhe dito isso. Quando solicitado a explicar por quê a

professora assim o considerava, o aluno contou que era porque ele lhe dava pequenos presentes, como pulseiras, por exemplo. Ele reconhecia que tinha dificuldades de aprendizagem, mas também afirmava que estava sempre disposto a obedecer e agradar a professora, o que segundo ele, lhe garantia uma avaliação satisfatória⁶. Esta crença de Reinaldo de que uma avaliação escolar positiva dependeria de atitudes de obediência, submissão e agrado, e não da aprendizagem, pode ser explicada pelos significados de raça construídos na escola, em que o menino negro geralmente é percebido como não propenso aos estudos, como intelectualmente inferior (CARVALHO, 2004, 2005; FERGUSON, 2000). Por isso, para Reinaldo, parecia restar apenas o ato de agradar.

Quanto ao aluno Ícaro, a professora nos contou que ele era o mais velho da turma (tinha nove anos) e, portanto, deveria estar na terceira série. Segundo ela, o aluno ainda era pré-silábico⁷, apresentava um processo de aprendizagem bastante lento e participava de atividades de reforço constantemente. Apesar deste quadro de problemas de aprendizagem, durante a entrevista, Ícaro afirmou que gostava da escola, que considerava a escola importante para conseguir um bom emprego no futuro, que já sabia ler e escrever, e que gostaria de ser professor de matemática. Esta estratégia de negação dos problemas que Ícaro lançava mão parecia não favorecer seu rendimento escolar. Ao negar que tinha problemas na escola e “fantasiar” que já sabia ler e escrever, Ícaro parecia dificultar seu processo de aprendizagem. Além disso, esta atitude era interpretada pela professora como “falta de interesse”, “motivação” ou “maturidade”, o que se constituía como mais um obstáculo na vida escolar de Ícaro.

Esse comportamento de negação dos problemas e de afirmação de um pretensão sucesso tem sido identificado na literatura americana como *cool pose*. Majors (1991, 1992), estudioso das questões dos homens negros, identificou o *cool pose* como uma atitude teatral que o homem negro desenvolve para mostrar que ele corresponde às expectativas da sociedade: “esses papéis teatrais ajudam o homem negro a satisfazer as

⁶ Reinaldo não foi citado como “bom aluno” pela professora, o que parece mostrar que ela teria dito que ele é um aluno “bom” no sentido de “bonzinho”, “agradável”, pois ele lhe dava presentes.

⁷ Esta terminologia está baseada nas hipóteses de escrita do processo de alfabetização, segundo os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985, 2001). As autoras descreveram períodos pelas quais a criança passa durante o processo de aquisição da linguagem escrita. Segundo as autoras, a criança, durante o período de contato com os sinais gráficos, vai evoluindo gradativamente. De forma simplificada, essa evolução foi caracterizada “em quatro sistemas ordenados de escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético”. (FERREIRO, 2001, p. 89).

expectativas e normas da sociedade, fazem com que ele pareça competente, além de ser uma forma de sobrevivência” (MAJORS, 1991, p. 248, minha tradução). 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, 2003, p. 570), o que parece também se configurar no caso de Ícaro.

4. Coisa de menina, coisa de menino?

Além das questões sobre o desempenho escolar, também perguntamos aos meninos sobre suas brincadeiras favoritas e com quem eles costumavam brincar. Reinaldo foi o único a indicar somente brincadeiras em que poderiam participar ambos meninos e meninas: esconde-esconde, pega-pega e pique-esconde. Lauro, Ícaro e Flávio também mencionaram essas brincadeiras, mas adicionaram outras tipicamente masculinas, como: carrinho, bola, “negócio de dar rodo” (brincar de dar rasteira nos colegas).

Já quando indagados sobre os colegas com quem eles costumavam brincar, novamente, Reinaldo foi o único a citar nomes de meninas e meninos. Os outros alunos mencionaram apenas nomes de meninos. Tendo em vista essas respostas, perguntei mais diretamente para Lauro, Ícaro e Flávio se eles também gostavam de brincar com as meninas. Somente Lauro respondeu que sim, enquanto Ícaro e Flávio responderam que não e justificaram dizendo que meninas só gostavam de brincar de casinha.

Essas respostas mostram que os meninos, apesar de serem muito jovens, faziam diferenciações entre “papéis” masculinos e femininos, ao descreverem brincadeiras distintas para cada sexo. Numa outra questão, perguntamos aos meninos sobre a possibilidade de haver alguma vantagem ou diferença em ser menino ou menina. Todos disseram que não. Essa resposta negativa pode ser fruto de certo incômodo em responder a uma entrevistadora, portanto, uma “menina”, sobre algumas diferenças ou vantagens que eles percebem enquanto meninos.

De fato, somente Reinaldo parecia ser coerente nesse sentido. Enquanto os três meninos diferenciavam o quê e com quem brincavam, Reinaldo não parecia fazer tal diferenciação entre os sexos. De alguma forma, podemos afirmar que Reinaldo estava desenvolvendo uma masculinidade mais flexível comparado aos outros meninos e também mais respeitosa em relação às mulheres, às meninas, e ao que é considerado feminino. Enquanto os outros meninos pareciam marcar sua masculinidade exatamente

inferiorizando as brincadeiras vinculadas às meninas, Reinaldo demarcava sua masculinidade afirmando que ele era um bom aluno, e que ele agradava e respeitava as professoras (e, portanto, as mulheres).

Outro aspecto que parece nos mostrar que Reinaldo realmente não afirmava sua masculinidade por meio da desvalorização do feminino refere-se às atividades que ele desempenhava em sua casa. Perguntamos ao aluno se ele trabalhava e ele afirmou que sim. Vejamos o que ele fazia:

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 (referindo-se a um tipo de artesanato em que o *biscuit* é utilizado). 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 poderia ser motivo de vergonha para muitos meninos, mas não é para Reinaldo. Esse fato nos parece mostrar que ele realmente está construindo uma masculinidade bastante diferente dos outros três. Reinaldo parece 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 nos surpreende, portanto, que as professoras o elogiem.⁸

Além disso, Reinaldo realmente não era o aluno tipicamente bagunceiro e briguento. Em algumas observações feitas na sala de aula da professora Priscila, foi possível perceber que ele evitava bater ou xingar os outros alunos e alunas, e estava sempre preocupado em fazer o que a professora mandava. Essa atitude em sala de aula parecia ser uma escolha consciente de Reinaldo, na medida em que, quando entrevistado, afirmou que preferia não brincar com os meninos considerados bagunceiros: “Com o Caíque eu não brinco não, ele é muito bagunceiro.”

Flávio, ao contrário, parecia ter um comportamento mais agressivo. Flávio dizia que gostava de brincar de “dar rodo”, uma brincadeira de “lutinha” comum entre os meninos. A brincadeira de “lutinha” oscila entre o brincar e o agredir e se configura, segundo Cruz (2004), como uma forma de aproximação possível entre os meninos, e entre meninos e meninas. No que diz respeito à oscilação entre brincar e agredir, Rita Fazzi (2004) encontrou situação parecida entre as crianças pesquisadas no que diz respeito aos

⁸ A construção de uma masculinidade mais flexível em Reinaldo tem certamente influências familiares, no entanto, essas, assim como as que poderiam estar presentes nas trajetórias dos outros meninos, não foram aqui analisadas.

xingamentos aos negros e pretos. A autora explica que os insultos raciais não impediam que a situação anterior de apaziguamento fosse restaurada: “parece existir, no mundo infantil observado, uma permanente oscilação entre uma situação integradora e outra preconceituosa” (p. 182).

Além do comportamento mais agressivo, expresso através das brincadeiras de “lutinha”, Flávio diferenciava bastante os significados de ser menina e menino. Essa diferenciação parecia ser utilizada como uma forma de marcar uma masculinidade, e não necessariamente para inferiorizar ou desvalorizar as feminilidades, desde que não fosse atribuída a ele próprio. Ao apresentar esta configuração de masculinidade, é compreensível que tenha desenvolvido estratégias de aproximação com meninos que envolvam a agressividade, na medida que a afetividade está vinculada a uma característica feminina, o que ele preferia evitar.

Considerações Finais

A partir das falas dos quatro meninos entrevistados, pudemos constatar a influência que a escola produz na formação das diferentes masculinidades. No caso de Reinaldo, por exemplo, sua relação com as professoras parece moldar a forma como ele constrói sua masculinidade, pautada numa atitude amigável com as professoras e com as meninas. Já Lauro e Flávio, estabeleciam uma diferenciação clara entre o que significava 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 a negação das dificuldades, o que parecia agravar seu quadro de dificuldades de aprendizagem.

Não foi possível encontrar e investigar alunos considerados ao mesmo tempo “pretos” e “bons alunos” pela professora Priscila. Os quatro meninos entrevistados apresentavam alguma dificuldade de leitura e escrita. Ainda assim, esta pesquisa nos possibilitou perceber algumas formas e estratégias que os meninos negros desenvolvem para lidar com essas dificuldades e com o processo de escolarização em geral. De fato, algumas dessas formas, como a apresentada por Ícaro, parecem piorar a situação. Ícaro poderia ser considerado um caso típico de “fracasso escolar”: é indicado para atividades de reforço, recebe conceitos negativos e têm dificuldades de aprendizagem.

Alguns autores (CONNELL, 2000; MAC an GHAILL, 1996) afirmam que a valorização de comportamentos agressivos e violentos em meninos poderia levar alguns

alunos a apresentarem quadros de insucesso escolar, pois haveria uma incoerência entre “ser agressivo” e “ter êxito nos estudos”. No entanto, nesta pesquisa, verificou-se que o quadro crítico de insucesso escolar não se configurava pela masculinidade agressiva (de Flávio, por exemplo), mas por um comportamento apático, como o de Ícaro. Essa apatia é por vezes interpretada pelas professoras como desmotivação e desinteresse, mas parece ser antes uma forma de lidar com os problemas por meio de uma atitude de negação das dificuldades.

Com isso, não pretendo afirmar que a configuração de uma masculinidade agressiva não dificulte a vida escolar dos meninos: Flávio não é exemplo de sucesso escolar. No entanto, é preciso atentar para o fato de que parece haver diversas formas de ser menino, e não apenas uma, que podem levá-los a apresentarem dificuldades de aprendizagem. Nesta pesquisa, a apatia de Ícaro e as masculinidades mais agressivas de Lauro e Flávio são exemplos disso. Reinaldo, por outro lado, tem uma personalidade mais flexível; sua aproximação com as professoras e os elogios, ainda que não lhe poupem das dificuldades de aprendizagem, parecem colaborar para sua permanência na escola.

Referências Bibliográficas

BICUDO, Virgínia L. Atitude dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor dos seus colegas. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan (orgs.). *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo: Anhembi, 1955.

CARVALHO, Marília P. de. Desempenho escolar, gênero e raça: desafios teóricos de uma pesquisa. In: PAIXÃO, L.; ZAGO, N. *Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2007.

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

_____. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, vol.34, n.121, p.11-40, 2004.

_____. Quem é negro, quem é branco: Desempenho escolar e classificação racial de alunos. *Rev. Bras. Educ.*, n. 28. Jan./Abr. 2005.

CAVALEIRO, Eliane S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1998.

CONNELL, Robert. *Masculinities*. Berkeley: University of California Press, 1995.

_____. La organización social de la masculinidad. IN: VALDES, T; OLAVARIA, J. (orgs.) *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 Mara. *Meninas e meninos no recreio: gênero, sociabilidade e conflito*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2004.

D'ADESKY, Jacques. A mídia como reflexo da exclusão e depreciação do negro. In: _____. *Pluralismo étnico e Multiculturalismo: Racismos e Anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

EPSTEIN, Debbie et al. (orgs). *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press, 1998.

FAZZI, Rita de Cássia de. *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERGUSON, Ann Arnett. *Bad Boys: public school in the making of black masculinity*. Ann Harbor: The University of Michigan Press, 2000.

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. 24 ed. atualizada. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GONÇALVES, L. A. *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1985.

KIMMELL, Michael. *What about the boys: what the current debates tell us and don't tell us about boys in school*. 6th Annual Gender Equity Conference at Center for Research on Women, Jan. 2000. (mimeo).

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

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.

MAJORS, Richard; BILLSON, Janet M. *Cool pose: the black manhood in America*. New York: Lexington, 1992.

_____ et al. 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.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Identidade Nacional versus Identidade Negra. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.

_____. (org). *Superando o racismo na escola*. 3 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

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

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, p. 151-197, 2001.

_____. Raça e desigualdade racial no Brasil. In: AQUINO, Julio Groppa. *Diferenças e preconceito na escola*. São Paulo: Summus, p. 73-91, 1998.

_____. Educação infantil, classe, raça e gênero. *Cadernos de Pesquisa*, SP, n. 96, fev. 1996.

SEWELL, Tony. Loose canons: exploding the myth of the black macho lad. In: EPSTEIN, Debbie et al. (orgs) *Failing boys: Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press, 1998.

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

TELLES, Edward. Classificação racial. In: _____. *Racismo à brasileira*. Rio de Janeiro: Relume Damará: Fundação Ford, p. 103-135, 2003.