



MASCULINIDADES, RACISMO E O DESAFIO DE CORPOS NEGROS NA ESCOLA: NARRATIVAS DE HOMENS NEGROS

Sandra Regina de Souza Marcelino¹

Resumo: Neste artigo, apresento relatos de três homens negros moradores da cidade do Rio de Janeiro e Baixada Fluminense sobre suas experiências de gênero e raça no cotidiano escolar. Procuramos conhecer qual era o significado da escola para esses homens e suas percepções acerca de situações de racismo vivenciadas nesse lugar. Em seguida, analisamos como a escola reforça a construção das masculinidades e do racismo desafiando a trajetória escolar de meninos e jovens negros. Consideramos que os corpos brancos são marcadores de privilégios e desejáveis na escola fortalecendo as desigualdades e legitimando expectativas mais baixas para os meninos negros.

Palavras-chave: Racismo; Masculinidades; Experiências escolares.

MASCULINITIES, RACISM AND CHALLENGE BLACK BODIES IN SCHOOL: NARRATIVES OF BLACK MEN

Abstract: In this article, I present reports of three black men living in the city of Rio de Janeiro and Baixada Fluminense about their experiences of gender and race in school daily life. We sought to know what was the meaning of the school reinforces the construction of masculinities and racism by challenging the school trajectory of black kids and black Young people. We consider that white bodies are markers of privilege and desirable in school, reinforcing inequalities and legitimizing lower expectations for black kids.

Key words: Racism; Masculinities; School experiences.

MASCULINIDAD, RACISMO Y DESAFÍAN LOS CUERPOS NEGROS EN LA ESCUELA: NARRATIVAS DE HOMBRES NEGROS

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). E-mail: srsandramarcelino@gmail.com



Resumen: En este artículo, presento informes de cinco hombres negros que viven en la ciudad de Río de Janeiro y Baixada Fluminense sobre sus experiencias de género y raza en la vida diaria de la escuela. Intentamos saber cuál era el significado de la escuela para estos hombres y sus percepciones sobre las situaciones de racismo experimentadas en este lugar. Luego analizamos cómo la escuela refuerza la construcción de masculinidades y racismo al desafiar la trayectoria escolar de los niños y jóvenes negros. Consideramos que los cuerpos blancos son marcadores de privilegio y deseables en la escuela, fortalecen las desigualdades y legitiman las expectativas más bajas para los niños negros.

Palabras clave: Racismo; Masculinidad; Experiencias escolares.

LE RACISME ET LES MASCULINITÉS DÉFIENT LES CORPS NOIRS À L'ÉCOLE: RÉCITS D'HOMMES NOIRS

Résumé: Dans cet article, je présente les rapports de trois hommes noirs habitant à Rio de Janeiro et à la Baixada Fluminense sur leurs expériences de genre et de race dans la vie quotidienne de l'école. Nous avons cherché à savoir quelle était la signification de l'école pour ces hommes et leur perception des situations racistes vécues dans cet endroit. En suite, nous analysons la manière dont l'école renforce à la construction des masculinités et du racisme, remettant en cause la trajectoire académique des garçons noirs et des jeunes. Nous voyons les corps blancs comme des indicateurs de privilège et souhaitables à l'école, renforçant les inégalités et légitimant des attentes moins élevées pour les garçons noirs.

Mots-clés: Le racisme; Les masculinités; Expériences scolaires

INTRODUÇÃO

O debate da discussão de gênero – masculino e feminino – ocupa um espaço que opera as relações sociais, políticas, econômicas que se somam as categorias classificatórias, tais como raciais, sexuais, regionais entre outras. Queremos dizer com isso que ao problematizarmos o sujeito, seja homem ou mulher, não podemos pensá-los de forma generalizada, pois há uma gama de diversidades e diferenças presentes no somatório do gênero.

Embora o nosso objetivo neste texto não seja adentrar sobre este debate, o gênero tem aparecido com bastante ênfase através de diferentes discursos políticos e de

correntes conservadoras que vêm polemizando o que é ser homem e o que é ser mulher reforçando os papéis em torno da masculinidade e da feminilidade.

O conceito de gênero segundo Scott (1990, p. 71) indicava uma rejeição do determinismo biológico no uso dos termos de “sexo” ou “diferença sexual” e buscava enfatizar a dimensão social do gênero. A autora esclarece que o termo problematizava os privilégios socioculturais da masculinidade e as normativas de feminilidade contrapondo alguns estudos femininos desconsiderando assim o caráter relacional entre homens e mulheres. A masculinidade não era uma questão, pois o lugar social do homem sempre esteve bem definido e legitimado através dos discursos políticos, religiosos, filosóficos. Ao se referir aos homens, a representação por excelência era do sujeito branco e heterossexual.

A partir de 1960 acontece uma “desestabilização” desse modelo de homem, o que alguns teóricos chamaram de “Crise da masculinidade”, um debate que começou a ser impulsionado nos Estados Unidos. O avanço dos movimentos feministas e principalmente a visibilidade dos gays eclodiu uma nova questão: a dicotomia da masculinidade. De um lado foi atribuído a masculinidade hegemônica e “normal” para os homens cujo perfil estava associado a uma heteronormatividade, ou seja, a reprodução das normas heterossexistas e da dominação masculina. Do outro lado, o oposto, caberia aos homossexuais o rótulo da masculinidade subalterna e “anormal”.

Somente a partir de 1990, no Brasil, os estudos sobre masculinidades começaram a ganhar uma dimensão de interesse a investigação e pesquisa. Fátima Regina Cecchetto (2004) acredita que a entrada dos homens nos estudos de gênero como objeto de investigação ocorreu de forma mais consistente a partir dos estudos de homossexualidade, aqui no Brasil, com destaque aos trabalhos de Peter Fry e Edward Mac Rae.

Os diversos estudos de Connell (2013) são relevantes ao reconhecer que as construções das masculinidades acontecem de forma assimétrica, política e negociada. Sendo assim, as formas de masculinidades na sociedade podem ser mais ou menos valorizadas de acordo com os espaços, circunstâncias e relações nas quais estão inseridas. Conforme Kimmel (1998, p. 106) enfatiza: “*não podemos falar de*



masculinidade como se fosse uma essência constante e universal, mas sim como um conjunto de significados e comportamentos fluidos e em constante mudança". Essa reflexão descortina o olhar sobre o corpo masculino, tendo em vista que ser homem negro, homem negro gay ou homem negro e favelado entre outras características, expressam experiências que se modificam mediante as diferentes adições identitárias.

Proponho aqui neste artigo uma reflexão a partir de sujeitos masculinos e negros tendo em vista, a interseccionalidade do gênero e da raça. Segundo Crenshaw (2002, p. 177), esses sistemas de múltiplas subordinações criam desigualdades básicas geradoras de opressão, discriminação, marginalização.

O texto tem por objetivo levantar um debate sobre o racismo, a masculinidade e a educação buscando compreender quais os efeitos da raça e do gênero quando se é um menino negro. Sendo eles o alvo predileto “das balas achadas” em seus corpos e desde a infância condenados ao “fracasso escolar e social” pelo sistema e pelo racismo estrutural, nas seções a seguir três jovens negros que romperam com a profecia autorealizadora do fracasso narram os significados e as memórias de suas experiências escolares.

QUEM SÃO OS HOMENS NEGROS QUE AQUI FALAM?

Os três interlocutores que aqui dialogam desviaram-se das estatísticas ao tornarem-se exitosos rompendo com a profecia auto realizadora do fracasso, todavia, continuam sendo alvo do sistema e da violência que rodeiam seus corpos. Chamaremos cada um deles através de codinomes de personalidades negras: Malcolm, Zumbi e Ganga. O nome adotado aqui para cada um deles é intencional, político e estratégico. Ao fazer a memória dessas personalidades notáveis na história de luta e resistência negra, os nossos interlocutores com perfis bastante distintos e histórias que ora se encontram, ora se distanciam, enfatizam suas trajetórias de homens negros. Retratos de luta e resistência cotidiana diante do racismo que os acompanham desde a mais tenra idade.



Quem é **Malcolm**? É o mais jovem de todos, bem articulado, muito crítico, ativista de coletivo negro. Tem 25 anos e a pele negra menos pigmentada dentre os outros interlocutores que aqui falarão. Baixa estatura, cabelos ora invisíveis embaixo de uma touca, ora recebendo os adornos de um turbante, com dreads ou soltos desalinhados. Reside em um município da Baixada Fluminense. A região formada por 13 (treze) municípios sinaliza os maiores índices de criminalidade do Estado do Rio de Janeiro, segundo os dados do Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA) e do Fórum Nacional de Segurança Pública, divulgados em 2018. Apesar dos desafios sociais e econômicos vivenciados, Malcolm graduou-se em Ciências Sociais em uma das universidades privadas de maior prestígio no país. Sempre estudou em escolas públicas e no seu histórico, segundo ele, não consta nenhuma reprovação. Desde muito cedo assumiu uma postura combativa e crítica se destacando na escola por sua representatividade e boas notas. Filho único e criado em uma família matrilinear, sua mãe e sua tia em relação à escolaridade têm o ensino médio completo e seus avós maternos tinham até a antiga 4ª série primária.

Zumbi tem 39 anos. Negro de pele escura, cabelos com longas tranças de dreads, fala pausadamente. Nascido também em um município da Baixada Fluminense, hoje reside no centro do Rio de Janeiro. Seu pai tinha ensino fundamental completo e sua mãe tornou-se pedagoga quando ele já cursava a pós-graduação. Coursou a graduação e o mestrado em História em uma Universidade Federal. Estudou em escola particular católica. Conta que foi reprovado uma vez na 5ª série² e que foi a melhor coisa que aconteceu em sua vida, pois foi um divisor de águas para o seu desempenho escolar. O histórico familiar, principalmente do lado paterno, é formado por pessoas analfabetas e com baixo nível de escolaridade.

Gama tem 26 anos. Negro, pele escura, alto. Cabelos em estilo black. Fala muito pausada e bem articulada. Morador da Zona Norte do Rio. Nasceu em uma família com muitos exemplos de altos níveis de escolaridade. Estudou em um colégio

² Atual 6º ano – nomenclatura utilizada após a reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96.



federal e foi atleta durante muitos anos. Atualmente Gama está concluindo o curso de medicina. Atento as questões sociais e humanas, reconhece a educação como passaporte importante no processo de mobilização social sem desconsiderar os desafios que atravessam a trajetória de pessoas negras.

Os relatos a seguir, por se tratar de depoimentos colhidos a partir de um bate-papo como aproximação da discussão, não segue um rigor propriamente metodológico, mas usamos de alguns critérios para coletar os dados e chegar até os interlocutores.

A aproximação dos interlocutores ocorreu através de redes de minhas redes de contatos e vínculos acadêmicos. O roteiro com as perguntas que nortearam a conversa foi estruturado em três blocos. No primeiro buscamos saber a percepção do papel da escola e a socialização dos jovens entrevistados; em seguida, a percepção sobre o racismo na escola e o diálogo familiar; e por fim, o processo de construção da masculinidade.

O início da nossa conversa fez uma aproximação exigindo um esforço para que os entrevistados revisitassem seu passado escolar traçando um marco do ensino fundamental e médio. Essa escolha teve como objetivo os escassos trabalhos sobre meninos/adolescentes negros exitosos no decorrer da educação básica.

MEMÓRIAS DA ESCOLA E SEUS SIGNIFICADOS

Falar sobre “*os tempos de escola*” é resgatar memórias que marcam importantes registros no processo de construção do sujeito. A escola é um espaço de experiência que atravessa toda a infância e a adolescência e é a partir dela que o contato com o outro e as relações sociais fora do nicho familiar são consolidadas. Para além das aprendizagens formais e não formais, na escola as diferenças raciais, de gênero, sexualidade, deficiências entre outras assumem assimetrias e desigualdades ocupando seus devidos lugares. Dessa forma, as diferenças, as igualdades, a convivência, o despertar da afetividade e as inúmeras experiências vivenciadas ao longo dos anos escolares são memórias arquivadas por todo ser humano que passou pela escola.



A memória cresce da história de cada um. Para Halbwachs (2003, p. 160) “a memória é uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional”. É nesta perspectiva que procuramos conhecer: Quais memórias os nossos interlocutores guardavam da escola? Como era a relação com os professores e colegas? Era a escola um espaço desafiador?

Essas perguntas formuladas partem do entendimento que as experiências das crianças negras na escola quase sempre são marcadas por exclusões e discriminações raciais, estereótipos negativos e um acúmulo de desvantagens. Ao se tratar de meninos negros, diversas pesquisas apontam como o gênero e a raça apresentam efeitos violentos sobre esses corpos e suas trajetórias escolares. (Carvalho, 2004; Passos, 2006).

Historicamente, a entrada oficial da população negra no sistema educacional brasileiro foi resultado de lutas do movimento negro através de agendas políticas reivindicando a igualdade de direitos no campo da educação. A escolarização formal foi tardia, entretanto, as associações e irmandades negras no início do século passado já tinham a preocupação de educar e tornar letrados os ex-escravizados e os filhos destes. Para os autores Gonçalves e Silva (2000, p. 140), foi na ausência de políticas públicas que essas associações passaram a oferecer educação formal para os adultos e crianças negras, visando alfabetizá-los e promovendo uma formação mais completa.

Na primeira metade do século XX, não houve impedimentos diretos das crianças negras frequentarem as escolas, no entanto, várias situações de discriminação racial aconteciam, o que afastavam precocemente os alunos negros das salas-de-aula.

A memória que os três interlocutores trazem se diferenciam. Zumbi recorda de uma forte experiência ainda no jardim da infância e relata:

A minha escola, como era uma escola particular e católica, as pessoas que tinham condições melhores de vida, costumavam colocar seus filhos lá. Meus pais sempre trabalharam muito, então conseguiram me colocar nessa escola. A minha entrada na escola foi muito sofrida, então inicialmente eu não gostava muito da escola. O sofrimento é porque a gente tinha situações... hoje é algo muito grave, como por exemplo, primeiro a gente tinha aquela coisa dos alunos prediletos e era bem visível [...]. A situação de privilégio com determinados alunos; o gosto aparente da professora



pelos alunos em detrimento dos outros; as situações de castigos que eram muito severas. Como é que com 4 anos de idade, você vai falar para uma criança que vai dar um líquido rosa para ela e colocar o líquido rosa na frente dela e falar que se ela não ficar quieta, ela ia ter que tomar aquilo ali e ia ver crescer nariz, boca... ia ficar tudo grande!? [características negras]. A professora falava isso pra gente. Isso não era um dia ou dois. Ela fazia a gente pedir perdão de joelhos porque a gente estava sendo bagunceiro para que ela não desse aquilo ali pra gente.

Sobre a experiência dos alunos negros nesse ambiente, Gomes (2003) ressalta que a escola pode interferir na construção da identidade negra e o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, muitas vezes, pode tanto valorizar as identidades e diferenças quanto segregá-las, discriminá-las, silenciá-las.

Para Malcolm a escola ocupava o lugar de socialização:

A escola para mim sempre foi um espaço de muita interação, espaço da construção das amizades... lugar de construção inicial daqueles grupos, a primeira formação dos grupos e só! Eu lembro que a escola foi o lugar que me deu a primeira identidade de ser. Não era a identidade negra, foi a questão musical, do rock n'roll, a questão do grupo, de jovens... Eu tenho pouca lembrança dessa fase de 1ª 4ª série mesmo. Eu lembro que era um lugar que eu já despontava como aluno prodígio... adorava História e tinha os amigos. [Malcolm faz questão de ressaltar a importância das relações sociais construídas, mas adverte sobre as ausências de debates críticos e de formação cidadã].

Em seguida, tece críticas em relação à escola:

Eu costumo dizer que a escola tem pouca influência na minha vida no sentido de formação crítica... tristemente eu falo isso. O papel dela é pouco. Tudo o que eu entendo sobre o mundo e etc vem por parte da minha família e do que ela me proporcionou dentro dos movimentos sociais. Eu vim desse lugar. A igreja, a capoeira, a pastoral da juventude, consideravelmente a pastoral afro... Então é estranho eu falar sobre a escola.

Já as lembranças de Gama são destacadas pela organização, formação cidadã e a construção de amizades:

Eu sempre gostei muito da questão social do meu colégio... a diversidade e os amigos foi algo muito importante para mim. Eu amava meu colégio e amo até hoje porque sei que isso não acontecia só comigo. O colégio conseguia com sua filosofia transmitir isso de geração em geração. O que eu não gostava, talvez era a matemática. Eu sempre gostei mais da área de humanas e biológicas. O colégio era muito rígido na questão de horário, uniforme e eu as vezes era um pouco relapso, atrasado com isso, mas eu acho que o colégio sempre teve coisas muito mais legais e positivas do que negativas.



Estamos cientes que a experiência que cada um experimenta é responsável pelo tom que norteia as percepções e concepções do cotidiano. Sendo a escola um espaço desafiador ou não, as memórias dos locais de assento e as relações tecidas têm muito a dizer sobre o lugar que ocupa, que se vê e é visto na sala de aula, conforme podemos observar nos relatos abaixo:

Eu nunca fui um aluno que fiquei por trás dos bastidores. Eu nunca fui um aluno do fundo, mas também nunca fui um aluno dos nerds. Eu era um aluno que tinha uma certa notoriedade frente aos outros colegas, era famosinho talvez... Mas a escola acaba valorizando aqueles que sentam na frente e menos quem está atrás. Na minha experiência eu não vi nenhum exercício ou tentativa de equalizar esses lugares, ou potencializar. Existe um padrão de quem atinge, ou seja, quem está na frente é quem atinge e os outros são relegados literalmente. (Malcolm)

Sempre sentei atrás. Eu não queria ser visto. Até a 4ª série eu realmente sentava atrás porque eu não queria ser visto [...]. No outro colégio [também católico e particular], eu sentava do meio da sala para o final, mas na frente nunca. Na pré-escola já aparece um ou dois negros na sala, aí eu lembro que só sentava na frente pessoas brancas, mas aí os negros sentavam do meio para o final. Na 1ª série a gente não sentava na frente mesmo! Até mesmo quando as professoras intervinham, nós não éramos escolhidos para sentar na frente. A J. que era tida como uma menina muito crânio, era uma menina negra que era muito inteligente, muito esforçada, mas ainda assim estava aquém das demais brancas, embora ela arrebetasse muito mais que as outras, mas nem ela sentava na frente. (Zumbi)

Algumas estratégias são tomadas pelos alunos negros como forma de proteção. Malcolm por ser um “bom aluno”, comportado, inteligente e bastante articulador conseguia circular e ser visto com um determinado “prestígio”. É cruel a forma como o racismo cria iniquidades entre as diversas tonalidades da pele negra. No caso de Malcolm, além de ter o “corpo domesticado” condizente ao perfil desejado pela escola e corresponder intelectualmente, a cor da sua pele por ser mais clara o coloca em vantagem dentro da desvantagem.

Tal realidade nos faz refletir que a escola, muitas vezes, deposita pouca credibilidade intelectual aos alunos identificados socialmente como negros, fortalecendo assim os discursos em torno dos estereótipos negativos sobre o corpo negro. O racismo é algo que está arraigado no cotidiano escolar e as crianças entendem os códigos de organização ainda que não sejam explicitamente verbalizados conforme Jango sinaliza



(2017, p.159): “*Existe uma padronização dos espaços da sala de aula conforme as relações travadas no seu interior, ou seja, existem espaços valorizados e desvalorizados, e as crianças que os ocupam carregam o estigma do lugar*”.

Dada a importância da escola na construção dos significados, o contato com os professores e com os colegas guardam memórias ora de acolhimento, ora de distanciamento do corpo negro. De acordo com Gomes (2003, p.174) “o corpo é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes”.

Tinha alguns professores que de fato me ignoravam, mas tinham outros professores que tinham por mim uma atenção. Eu tive a professora S. que de fato ela tinha um olhar bastante atento sobre o conjunto da turma e ela tentava dar atenção dividida para todos. Tinha a X. que era uma professora negra, mas que tinha um pouco mais de dificuldade com o conjunto da turma e ela tinha aquelas suas preferências e não eram negras. (Zumbi).

Os professores eram muito atenciosos. Eram brancos e é o lugar em que estão as pessoas com ensino superior que majoritariamente são brancas. Eram poucos professores negros lá. Meus professores sempre foram muito profissionais, humanos, tanto na forma acadêmica quanto na questão pessoal. Todos gostavam de mim. Mantenho contato via redes sociais até hoje... às vezes nos encontramos pela rua. Isso foi mais um fator para tornar a escola atrativa.

As memórias sobre a escola são inúmeras. A escola vai se fazendo cada vez mais presente na experiência humana e ocupa uma representatividade diferente para pessoa.

Ainda que Malcolm e Gama não tenham relatado situações parecidas como a vivenciada por Zumbi, os meninos negros precisam desde cedo aprender quais são as regras da escola. Regras essas que não funcionam igualmente para todos os meninos. Os corpos negros desafiam e são desafiados na escola e são essas memórias que discorreremos a seguir.

CORPOS NEGROS NA ESCOLA COMO ALVO DO RACISMO

O racismo é está presente na sociedade brasileira e, concordamos, dentro das escolas. A operacionalização do racismo se efetiva nas práticas educativas, nos murais escolares quando as representações dos corpos são sempre de personagens brancas, nos



livros didáticos, nas expectativas dos professores, nas festividades escolares entre outras. São inúmeros os exemplos do cotidiano escolar que os marcadores da cor dividem corpos negros dos corpos brancos. Por mais que se tente ocultar, as questões étnico-raciais aparecem seja através da “política da avestruz” exercida pelos professores (Munanga, 2005, p. 15) ou nas falas justificadas como “piada ou brincadeira”.

Eu lembro de várias vezes, não comigo, porque era difícil de eu ser visto enquanto preto né, mas eu lembro de várias piadas feitas por alunos e reiteradas por professores. Lembro de um aluno que era um dos mais negros da sala, hoje é da aeronáutica, bem-sucedido, e geralmente as piadas clássicas como macaco, sempre no tom de “brincadeira” [...] Tem muito esse lugar do tom da brincadeira e lembro do negligenciamento total da escola sobre a questão racial. (Malcolm)

A questão das situações de racismo através de xingamentos vivenciadas por Gama não difere de outros meninos no ambiente escolar, no entanto, encontra dentro da família um movimento nem sempre recorrente para as crianças negras. Além de conviver com exemplo de pessoas negras bem-sucedidas dentro de suas relações familiares, havia um empoderamento racial proferido por seus pais:

Vivenciei sim, bullying. Me chamavam de preto, de macaco, mas eu não cheguei a vivenciar nenhuma briga ou alguma agressão física devido essa questão e levava isso para casa de uma forma natural, tranquila... Acho que eu conversava com a minha mãe... acho que conversava mais com o meu pai isso que com a minha mãe. O meu pai sempre colocou eu e meus irmãos numa posição que éramos lindos da forma que somos. Sempre quando a gente vinha com esses assuntos, ele enaltecia as qualidades de ser negro. Nunca falou de que tínhamos que ser 4, 5, 10 vezes melhor não... Ele dizia: você é bom pra caraca! É lindo desse jeito! Ele dizia que nós éramos lindos e inteligentes e dizia que o erro não era nosso era deles por serem ignorantes.

No espaço escolar, conforme ressalta Cavalleiro (2003, p.98), há toda uma linguagem não-verbal expressa por meio de comportamentos sociais, formas de tratamento, gestos, tom de voz entre outras disposições que transmitem valores marcadamente preconceituosos. Zumbi em sua fala destaca atividades escolares como peças teatrais, festas, desfiles em que o corpo negro é preterido e invisível. E acrescenta:

“Uma coisa que é comum nas crianças negras é que a gente nunca é protagonista! Eu lembro da J. tomando uma bronca da professora. Ela era uma menina brilhante, mas ela era preterida. Ela fez uma redação maravilhosa e aí a professora não aceitou a



redação dela, o tema dela. Eu falo que ali era racismo porque a Elisabeth de fato, ela tinha um problema com os alunos negros.”

Nem sempre damos a devida atenção as dimensões simbólicas ocorridas no dia a dia da escola e que diz muito sobre as afetações ao corpo negro. O silêncio ecoa gritante. Segundo Luiz Alberto Gonçalves (1985, p. 318), ao tratar do silêncio como um ritual pedagógico e que favorece à discriminação racial, o autor comenta que “educar a criança negra pressupõe quebrar o silêncio que a cerca”. O professor Marcelo Andrade em um artigo do livro “Diferenças Silenciadas” (2015) ressalta as diferenças entre silêncio e silenciamento. Na escola esses dois componentes estão fortemente presentes.

O corpo é simbólico e revela muito da nossa cultura e quem somos. Ao se tratar de corpos negros, estes são vistos como “a carne mais barata do mercado”. Essa representação não é por acaso, haja vista, que foram esses os corpos comercializados e escravizados no período colonial e no início do século XX usados como estudos para justificar e associar os traços físicos à natureza biológica de comportamento criminoso. Posteriormente foram associados à hiperssexualização ao mesmo tempo são aqueles que, de um modo geral, não representa o “padrão de beleza”.

E, afinal, o que é ser um menino negro na escola? Indagamos aos nossos interlocutores como eles vivenciaram essa realidade. Zumbi nos aponta dois caminhos: “ser o pária ou ter a sorte de ser o bibelô” e sintetiza:

Ser menino negro, você vai ser sempre o preterido nas relações com os professores, salvo um ou outro que tem um pouco mais de consciência e que vai naquela dimensão coletiva da aula, mas a ideia é essa. Sem contar que a gente também está muito imbuído com dessa ideia que nós precisamos do branco pra se sentir afirmado. Não somos vistos como o padrão de beleza nem entre nossos pares e nem entre os outros.

Gama recorda que no Ensino Fundamental e Médio ser menino negro apesar de ter muitos amigos, muitas meninas não apreciam e diz: “*Eu sempre usei cabelo afro desde os dez anos de idade... hoje todo mundo usa, mas antigamente a aceitação era menor, as pessoas tinham mais preconceito e viam o black, o dread como algo sujo e associado ao mendigo, ao imundo...*”



Há um esforço, muitas vezes, das crianças negras serem vistas como não-negras quando a cor da pele é passível de negociações. Malcolm relata que apesar de ser preto de pele clara, como bem sinaliza, odiava a sua cor e recorda a postura de sua mãe na simplicidade que lhe cabia e sem ter o debate racial, marcando o lugar positivamente de ser negro. Fanon (2008, p. 160) traz essa reflexão sobre a negação do corpo negro e dos arquétipos que o envolvem a partir do imaginário colonial: “O carrasco é o homem negro; Satã é negro; Fala-se de trevas, quando se é sujo, se é negro. Na Europa, o preto, seja concreta, ou simbolicamente, representa o lado ruim da personalidade.” Neste sentido, questionamo: Qual criança negra quer estar associada à cor preta?

Podemos extrair dessa fala de Fanon o que Malcolm relata sobre os estereótipos traçados para os meninos negros:

Ser menino negro na escola é aquele que de um modo geral é sempre visto como o potencialmente bagunceiro, o estranho, aquele que não é bonito, aquele que jamais vai ter o lugar do príncipe ou da princesa. É aquele que é sempre visto como marginal pela própria escola, é visto como escravo, como bandido...até porque o referencial fora é o de bandido não tem jeito, ou então o referencial do trabalhador f como o pai, o tio... se lasca, mas que não sai do lugar! É o zoado o tempo inteiro, é aquele que, muitas vezes, fica escondido, que fica agressivo e aí tem duas respostas, ou ele se torna o silenciado, o tímido... aquele que não fala nada ou aquele que vai se colocar a partir da agressividade, da violência. Se impor a partir desse lugar do masculino.*

Em comum, Gama, Malcolm e Zumbi sobre os corpos negros destacam que as relações afetivas na adolescência na escola não acontecem, principalmente por não serem os corpos negros das meninas e dos meninos os alvos das preferências dos adolescentes brancos ou negros. Eles sempre são escolhidos como os melhores amigos, o legal, mas nunca o parceiro afetivo.

Não tem jeito. Nessa época, o adolescente negro, ou pelo menos, dentro dessa experiência que eu vivi, o símbolo, o padrão de beleza para mim eram as mulheres brancas. Mulheres negras não passavam pelo meu olhar nem de beleza, nem de nada. É complexo, porque você também quer ter o reconhecimento da sua masculinidade, da sua autoestima e aí passa pela menininha branca que vai dizer que não quer namorar com você. E o dizer “não” dela, você se afasta, ou então ela te ridiculariza na frente de todo mundo. (Malcolm)



Uma outra ocorrência presente no ambiente escolar que diz respeito aos corpos negros é a expectativa dos professores sobre esses sujeitos. Diversas pesquisas apontam que o desempenho dos alunos tem muito a ver com o olhar dos professores (Barbosa; Randall, (2004); Cavalleiro (2003); Schiavoni; Martinelli (2005)). Maria Tereza Ramos em sua dissertação feita na década de 1970 observou a relação de professores que atuavam ao mesmo tempo em escolas públicas e privadas. Identificou que esses professores quando lecionavam nas escolas privadas tinha um bom relacionamento com os pais das crianças e se empenhavam para que os alunos tivessem um bom rendimento. Isso ela chamou de “otimismo educacional”. Ao se tratar da clientela pobre e estava sobrerrepresentada por negros, ocorria o oposto e a relação versava para o que denominou de “ideologia da impotência”, associando-os a aspectos sujos, vindos de lares conflituosos, pais bêbados ou desempregados.

Quando a soma da raça e do gênero se tornam determinantes para um suposto sucesso escolar ou ocupações de lugares sociais de prestígio, os corpos negros sempre são condicionados à inferioridade, a inteligência e a competência são desafiadas constantemente a uma reafirmação e prova como uma forma de credencial para a sua legitimação. Marcelo Paixão (2008, p. 74) diz que o modelo ocidental preserva para os brancos, para os negros e para as muitas tonalidades de mestiços, de antemão, que saibam qual é o seu lugar e as expectativas em termos pessoais, estéticos, profissionais, ocupacionais, intelectuais, afetivos, entre outros aspectos relevantes da trajetória de vida.

Sobre essa questão, Gama sente na pele por fazer parte de um contingente ainda mínimo de estudantes de medicina negros. Tendo em vista que o curso é considerado de prestígio e frequentado por estudantes de classe social privilegiada, ele reconhece que a sua formação causa estranhamento mesmo por parte de professores:

Apesar de dizer que o colégio que estudei é totalmente inclusivo, eu continuo dizendo que os professores têm uma expectativa ainda menor diante desses alunos [negros]. Eu posso falar por mim. Às vezes eu encontro alguns professores na rua e troco um papo e aí eles me perguntam o que estou fazendo na vida e eu digo que faço medicina, aí eles olham para mim e dizem: - Medicina? Olham com aquela cara de espanto. Então eu acho que talvez, eles não esperam que alunos negros consigam uma ascensão tanto social quanto econômica como esperam dos alunos brancos. Está muito atrelado ao



racismo da sociedade essa questão da escolaridade tendo em vista que a população negra é menos escolarizada, então eles nunca sabem qual é o passado que tem essa família, se tem pais, mãe, avós.. então já preconcebem que você não tenha forças e nem visão suficiente para chegar a um ensino superior, doutorado ou o que seja...

A partir dos relatos aqui apresentados, podemos considerar que os corpos negros carregam impressos através da textura do cabelo, da cor da pele, dos traços físicos os efeitos da tônica do racismo. Efeitos esses que se configuram na negação dos afetos, nas piadas e xingamentos, apelidos, no olhar dos professores e da escola que não reconhecem nesses corpos possibilidades além dos determinismos sociais. A “epidermização do racismo” (Bernardino-Costa, 2016) presente no debate de Fanon sobre o sujeito negro está a todo instante marcando os corpos negros e suas subjetividades.

MASCULINIDADES, RACISMO E EDUCAÇÃO

Ser homem negro não é a mesma coisa que ser homem branco, do mesmo modo que ser mulher negra não está no mesmo segmento que ser mulher branca. Se adicionarmos outras variáveis não altera a afirmação. Mas por que racializar os gêneros? Sexualidades? Suscitar mais preconceitos? Criar e recriar categorias? Esses questionamentos são recorrentes aos ouvidos de quem é negro ou negra independente das interseccionalidades que carregam.

Fanon ressalta que “o negro é um homem negro” (2008, p.26) e é preciso sair das “amarras” impostas pela cor. Descolonizar os corpos negros é descer aos “verdadeiros infernos”. Com isso, a tônica do racismo através da alienação intelectual reserva para os corpos negros o lugar de subalternização e para os corpos brancos a reafirmação da subalternidade desses outros corpos.

Oliveira (1998, p.91) citando Kimmel e Messner diz que as identidades hegemônicas se veem como modelo universal e acabam reforçando nos outros a diferença como o marcador visível.



Assim, os homens brancos de classe média quando se olham no espelho se veem como um ser humano universalmente generalizável. Eles não estão capacitados a enxergar como o gênero, a raça e a classe afetam suas experiências. Não é o que ocorre com os negros, pobres, mulheres, gays e todos os que de uma forma ou de outra veem-se como “diferentes”. O que torna os sujeitos marginais e/ou oprimidos são os mecanismos mais visíveis em nós, porque são os que nos causam dor em nossas vidas cotidianas.

O homem negro é sempre um homem negro, já o homem branco é simplesmente um homem. A adjetivação do ser homem, implícita ou explicitamente, categoriza quem carrega os privilégios e quem acumula o ciclo de desvantagens. O homem negro “precisa” ser viril, ser forte, são aqueles que despontam nos esportes “pra pretos”, ou seja, futebol, basquete e corrida.

O conceito masculinidades, como mencionado no início deste texto, tem se constituído muito recentemente. Não é possível falar em masculinidade no singular. As representações em torno das masculinidades se diferenciam mediante aos diferentes grupos que a ela compõe. Assim como a feminilidade, a masculinidade é formada a partir de representações sociais que são construídas e repletas de signos e códigos atribuídos ao “ser homem”.

Sendo as masculinidades diversas, falar de masculinidades negras é somente uma entre tantas outras. Poderíamos questionar: Quais os condicionantes da masculinidade negra heterossexual? Como se constrói a masculinidade do homem negro trans? Quais desafios cercam a masculinidade negra homossexual?

As masculinidades podem ser redimensionadas a partir de distintas experiências, todavia, as masculinidades negras encontram-se numa dimensão de subalternidade, tendo em vista que aos corpos masculinos negros são estereotipados negativamente, negados, controlados, potencializados a uma sexualidade animal e ao mesmo tempo, o alvo de ser “abatido”.

A (hiper)sexualidade é um fator determinante na construção da masculinidade negra. Tomando essa questão como um elemento em consonância na fala de nossos interlocutores e o que tem sido produzido na literatura, Correa (2018, p.72) usa a expressão “falo animalesco” ao refletir sobre a redução do homem negro ao imaginário construído em torno do tamanho e desempenho de sua genitália. Estas estigmatizações recaem sobre os homens negros hiperssexualizando, desumanizando os mesmos, ou



seja, destituindo-os dos prestígios, recursos e prerrogativas de ser “homens-humanos” (Restier, 2017).

Zumbi aborda essa discussão em sua fala:

Vários mitos alimentam a sociedade como um todo... A hipersexualidade, a coisa do pênis, essa história toda... Então assim, isso é ruim. Aí tem homens que constroem a sua masculinidade assim, baseado nesse mito porque ele tem uma espécie de “defeito”, ele tem uma carência que ele não consegue suprir com nada, como eu falei... a gente tem essa trajetória ao longo de toda a vida... os loiros são mais bonitos e etc... de repente, ele encontra um “filão” que ele tem uma hipersexualidade, que ele tem o maior pênis do mundo e ele que isso é uma coisa que pode atrair as mulheres que ele sempre quis, mas nunca teve a oportunidade. Então o cara também acaba incorporando esses valores. Existe uma cobrança em torno desse mito. A gente não é cobrado nas outras questões... ninguém vai te cobrar pra ser um baita de um intelectual.

Malcolm destaca a relação que perpassa a masculinidade a partir de diferentes dimensões e reflete sobre o poder econômico e a raça como um forte marcador de privilégios, principalmente para os jovens.

Eu acho interessante em pensar em masculinidades porque mesmo sendo um corpo preto as configurações são diferentes, mas aí eu acho que as masculinidades estão muito atreladas a coisa da sexualidade e nesse sentido, ela marca muito por essa lógica da pegação. A masculinidade está marcada por vários fatores, me parece... Por um lado é a noção de quem pega mais; o cara que faz mais sucesso com as meninas; por outro lado é o da violência, é o lugar da imposição, daquele que comanda a parada que é o papel do homem definir o que faz ou deixa de fazer... é a noção da autoridade oriunda da marcação de uma certa violência, meio autoritária; por um lado o afetivo-sexual. O afetivo-sexual está f porque as mulheres não querem, de um modo geral nem a mulher branca e nem a preta não querem porque o príncipe é o branco. Aí tem uma questão que é a dimensão financeira, econômica... quem é que tem a condição financeira melhor? São os brancos. Quem é que vai ter a moto? É o branquinho. Mas tem muito a questão financeira, o empoderamento financeiro.*

Levando em conta que as masculinidades se constroem nos âmbitos individual e coletivo através dos ensinamentos familiares e dos espaços de socialização dos meninos e jovens negros, nossos interlocutores citaram diferentes agências e espaços que influenciam nessa construção: a escola, o clube, o futebol, os banheiros escolares, o grupo de amigos da escola e da vizinhança, a família, a divisão dos espaços e tarefas domésticas, entre outros.



Gama destaca que devido ser criado num ambiente com duas mulheres: a mãe e a irmã, isso contribuiu para que ele se tornasse alguém mais sensível em relação às mulheres e mais distante das reproduções do machismo e ignorâncias. Sendo assim Gama expressa:

A minha masculinidade nunca esteve presa num formatinho de que ser homem é ser durão, é falar que mulher tem que fazer isso e homem aqui... não! Isso sempre foi muito fluido. Todo mundo tem que fazer tudo: lavar louça, limpar, comer, tá ali todo mundo junto...

Ao se tratar da escola, Malcolm não hesita em dizer que é um espaço de reprodução de padrões sociais desde o jardim da infância e segue no decorrer da escolarização. Menciona as brincadeiras que os professores separam a partir de um recorte de gênero, do mesmo modo a formação das filas. Zumbi destaca a organização das festas escolares em que a desigualdade de gênero e o reforço da masculinidade se fazem presentes quando cabe para as meninas levarem os salgados e os meninos o refrigerante, estimulados na fala dos professores quando dizem que os meninos “não sabem cozinhar”.

Levando em consideração que a escola influencia nas performances dos meninos e em suas relações cotidianas, no interior da escola os principais problemas de indisciplina, violência, transgressões e repetências referem-se aos meninos (Carvalho, 2004; Santos, 2007; Castro; Abramovay, 2006) e com destaque maior para os meninos negros. Isso foi percebido em pesquisas como a da professora Marília Pinto de Carvalho (2004) que buscou compreender os processos que conduziam acentuadamente os meninos e meninas negras provenientes de famílias de baixa renda a obterem menor rendimento no que tange ao desempenho escolar. A autora identificou como as variáveis raça e renda tendiam a pesar negativamente para o grupo de estudantes negros, principalmente para os meninos, a partir da heteroatribuição dos professores em relação à identificação racial dos alunos. Segundo Carvalho, o grupo de alunos encaminhados para o reforço escolar eram identificados pelos professores como negros e pertencentes as famílias de baixa renda. Situação inversa ocorria em relação aos elogios atribuídos ao



“bom aluno”: 37% eram brancos e apenas 20% negros e com renda acima de dez salários mínimos.

No plano das discriminações, o clima escolar em relação ao preconceito e a discriminação pode servir à reprodução das desigualdades e, conseqüentemente, reduzir as possibilidades de desempenho e mobilidade educacional de crianças e jovens negros, conforme a pesquisa divulgada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI) em parceria com o Instituto Nacional e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, (INEP) e com a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE).

Nesta conversa, nossos três interlocutores nos levaram a pensar sobre a diáde gênero e raça e os desafios que perpassam os corpos de meninos negros. Apesar de todos atualmente se perceberem homens negros bem-sucedidos, pois consideram ocupar um lugar ainda de difícil chegada, permanência e conclusão como é o ensino superior, reconhecem que suas trajetórias vivenciadas igualmente por “corpos brancos” são dotadas de privilégios e menos acidentadas, daí uma das razões de perceberem-se como pessoas de sucesso.

Gama embora reconheça que o preconceito afeta o desempenho escolar, ele associa o preconceito à falta de exemplos de pessoas negras em posições de prestígio.

Acho que o preconceito tem a ver sim, mas também faltam exemplos. Se o menino negro não tem o exemplo, ele não vai ver na matéria, no colégio a possibilidade de ser médico, engenheiro... O menino negro muitas vezes não tem esse exemplo, ele desconstrói aquilo ali e não dá importância para aquela relação dele com o ensino, entendeu? Mas eu acho que a raça e o desempenho escolar estão muito pautadas no exemplo. Se você é negro, mas vê alguém que galgou, que teve sucesso, você vai ter exemplo para aquilo, mas se não...

Barbosa e Randall (2004) faz uma abordagem interessante em uma pesquisa sobre a influência dos pais, especificamente da mãe, e das professoras na escola. Do cruzamento das variáveis sexo, renda e cor, as autoras chegaram à conclusão que os fatores socioculturais têm um peso e a reprodução da lógica dominante de “quem tende a fracassar” se faz presente nos discursos mães. Sendo assim, as expectativas maternas sobre o destino escolar dos filhos evidenciaram que sobre as meninas recaem uma visão



mais positiva em relação aos meninos; as mães de crianças “não brancas” desenvolvem expectativas mais baixas e a renda é um fator forte na formação de expectativas.

Vale chamar a atenção que quando falamos em relações de gênero e raça no âmbito escolar é preciso questionar o lugar do racismo, da heteronormatividade, do machismo, a partir da funcionalidade da manutenção dos privilégios de corpos brancos na sociedade e nos processos de reprodução através de discursos, práticas cotidianas e pedagógicas, o currículo, as brincadeiras, atividades. Considerando a reflexão de Marcelino (2019, p. 118), “*o racismo necessita moldar o inconsciente naturalizando o sucesso das pessoas brancas e atuando sobre a afetividade para escamotear os critérios de seleção*”. Assim, os corpos brancos são marcadores de privilégios e desejáveis na escola fortalecendo as desigualdades e legitimando expectativas mais baixas para os meninos negros.

BREVES CONSIDERAÇÕES

Tentamos instigar o olhar do leitor para as relações que se estabelecem a partir da interseccionalidade de gênero e raça tendo em vista, a construção das masculinidades. Os efeitos do olhar sobre os corpos negros para mudanças de paradigmas só se efetivam a partir da problematização dos corpos brancos e dos lugares que eles ocupam na sociedade. São esses corpos dotados de privilégios e a ideologia da branquitude que legitimam o fracasso dos meninos negros na escola; que revelam as discrepâncias nos níveis de escolaridade, nas posições profissionais, no genocídio, reforçando uma masculinidade hegemônica em detrimento de uma subalterna.

O trato dessas e de outras questões que colocam os negros em situações de outsiders diariamente precisam adentrar a escola, ocupar as salas de aula, os currículos. Reconhecemos também que refletir sobre masculinidades é pensar nas relações de poder e nas assimetrias que são construídas nas relações de gênero entre homens e mulheres, seguidos das múltiplas interseccionalidades.

Destarte, eu, mulher negra, ao buscar uma reflexão sobre os corpos negros masculinos torna-se um convite para pensar nos processos seculares de colonização dos



lugares, dos pensamentos, dos afetos e relações, das expectativas estabelecidas sobre esses corpos visto sempre a partir de uma perspectiva biológica, patológica ou criminal. Nunca de sucesso! Daí, sem dar por encerrada essa reflexão, mas entendendo-a como promissora de continuidades, creio ser oportuno desencadear outras reflexões a partir da tríade gênero, raça e educação para se pensar as reinvenções de possibilidades de corpos negros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Marcelo. Diferença que desafia a escola: apontamentos iniciais sobre a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. In: _____. (Org.). A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; RANDALL, Laura. Desigualdades sociais e a formação de expectativas familiares e de professores. Caderno CRH, Salvador, v. 17, n. 41 p. 299-308, maio/ago. 2004.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. A prece de Frantz Fanon: Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona! Civitas: Revista de Ciências Sociais, v. 16, p. 504-521, 2016.

[CARVALHO, Marília Pinto de](#). Quem são os meninos que fracassam na escola?. Cad. Pesqui. [online]. 2004, vol.34, n.121, pp.11-40.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; (Coord.). Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: Unesco; Inep, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CECCHETTO, Fátima Regina. Violência e estilos de masculinidades. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

CORREA, Marco Aurélio da Conceição. RevistAleph. ISSN 1807-6211 [Dezembro, 2018] Nº 31, p. 68-101.

CONNELL, Robert; MESSERSCHMIDT, James. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. Estudos Feministas, Florianópolis, 21(1): 424, jan-abr, p. 241-282, 2013.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Estudos Feministas, ano 10 , 1º semestre 2002, p.171-188.

DIAS, Maria Tereza Ramos. Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso. 1979. Dissertação (Mestrado) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1979.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Bahia: Editora Edufba, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial – um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau 1ª a 4ª série. 1985. Dissertação (Mestrado) – UFMG, Belo Horizonte, 1985.

_____; Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento Negro e Educação. Revista Brasileira de Educação, n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000.

HALBWACHS, Maurice. A Memória Coletiva. São Paulo: Centauro, 2003.

JANGO, Caroline F. “Aqui tem racismo”: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

KIMMEL, Michael S. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 4, n. 9, p. 103-117, out. 1998.

MARCELINO, Sandra R. S. Racismo e (in)sucesso escolar: Percepções e vivências escolares com adolescentes dos anos finais do ensino fundamental II. Tese de Doutorado (Educação) – PUC-Rio, 2019.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília: MEC, 2005.

OLIVEIRA, Pedro Paulo. Discursos sobre a masculinidade. Estudos Feministas, Rio de Janeiro, IFCS/UFRJ, v.6, n.1, 1998.

PAIXÃO, Marcelo. A dialética do bom aluno: relações raciais e o sistema brasileiro. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

RESTIER, Henrique. Como é ser um homem negro no Brasil? Justificando. Disponível em <http://www.justificando.com/2017/07/03/como-e-ser-um-homem-negro-nobrasil/>, 2017. Acesso em 05/10/2019.

PASSOS, Joana Célia. Educação Superior: a importância das “redes de apoio” na trajetória escolar de alunos negros universitários. In: REUNIÃO ANUAL ANPed. 28., 2006, Caxambu. Anais [...]. Caxambu: Anped, 2006.

SANTOS, Lilian P. Garotas indisciplinadas numa escola de Ensino Médio: um estudo sob enfoque de gênero. São Paulo: USP [Dissertação de Mestrado em Educação].



SCHIAVONI, Andreza; MARTINELLI, Selma de Cássia. Percepção de alunos sobre as expectativas do professor acerca do seu desempenho: um estudo comparativo entre alunos com e sem dificuldades de aprendizagem. *Interação em Psicologia*, v. 9, n. 2, p. 311-319, 2005.

SCOTT, Joan W. - "Gênero: uma categoria útil de análise" – *Educação e Realidade* - Porto Alegre - v. 6 - no. 2, p. 71-99, 1990.

Recebido em: 30/09/2019

Aceito em: 30/10/2019