

**Universidade de São Paulo**  
**Rosemeire dos Santos Brito**

*Masculinidades, raça e fracasso escolar: narrativas de  
jovens na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública  
municipal de São Paulo.*

**São Paulo/SP**

**2009**

**Rosemeire dos Santos Brito**

***Masculinidades, raça e fracasso escolar: narrativas de jovens na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública municipal de São Paulo.***

**Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.**

**Área de Concentração: Sociologia da Educação.  
Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Pereira Vianna.**

**São Paulo  
2009**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

37.047 Brito, Rosemeire dos Santos  
B862m Masculinidades, raça e fracasso escolar : narrativas de jovens estudantes na educação de jovens e adultos em uma escola pública municipal de São Paulo / Rosemeire dos Santos Brito ; orientação Claudia Pereira Vianna. São Paulo : s.n., 2009.  
325- p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Sociologia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Educação de jovens e adultos 2. Relações de gênero 3. Fracasso escolar 4. Racismo 5. Masculinidade 6. Juventude I. Vianna, Claudia Pereira, orient.

---

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Rosemeire dos Santos Brito

Masculinidades, raça e fracasso escolar: narrativas de jovens na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública municipal de São Paulo

Tese apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo para obtenção do título  
de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Sociologia da Educação.

Aprovado em:

## Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

*À Belmira, minha mãe, amiga e irmã em diferentes momentos da vida, com amor, carinho, gratidão e muita saudade.*

## Agradecimentos

Agradeço à querida Belmira, que não está comigo e que foi, em diferentes momentos, minha mãe, minha amiga e minha irmã. Esse trabalho não existira sem seu apoio, carinho, compreensão e acolhida. Não consigo encontrar palavras suficientes para homenagear essa mulher de vida simples, hábitos comedidos e enorme senso de justiça e solidariedade. Estudei durante vários anos na mesa da cozinha de sua casa e ela continua sendo a luz que me guia em todos os momentos da vida, meu exemplo de caráter e dignidade humana.

À Marli, minha segunda mãe afetiva, que sempre me apoiou e acreditou na minha capacidade de ir adiante; sua amizade também é uma dádiva.

Ao meu pai, homem de poucas palavras, que não teve oportunidade de estudar, mas toda vida soube valorizar a importância da educação formal, da dedicação a tudo que fazemos e a disciplina necessária para a realização de tarefas de longa duração. Seu apoio nesta empreitada veio na maior parte de forma indireta, por meio dos aconselhamentos destinados aos netos – “Você tem que estudar, nunca é demais. Olha a sua tia, ela estuda até hoje” –, mas sempre me propiciaram força para continuar acreditando...

Aos meus amados sobrinhos, Jefferson, Jéssica, Angelina, Anninha e Olavo, pois seus sorrisos alegres e o brilho dos olhos somaram-se à paciência de esperar a finalização de um trabalho que parecia sem fim.

À querida Mel, minha amiga há 19 anos e irmã de coração, que dividiu comigo o que tinha de mais precioso, sua mãe. Esse gesto de extrema bondade juntou-se a muitos outros que me auxiliaram a suportar as angústias do processo de pesquisa e da redação da tese. A você, minha eterna gratidão.

À querida amiga Sylvia Nunes, que cursou comigo as aulas dos professores Antonio Sérgio Alfredo Guimarães e Kabengele Munanga. De início, partilhávamos idéias, pensamentos, proposições teóricas e, com o passar dos anos, pude conhecer melhor a pessoa maravilhosa que ela é. Seu brilho e beleza interior são tão intensos que

conseguem encher de luz a minha existência. Obrigada por sua amizade, seu carinho, sua meiguice, paciência e apoio incondicional.

À Coleta, com quem trabalhei durante quatro anos em três projetos de pesquisa do Núcleo de Estudos de População, da Unicamp. Ela que foi e continua sendo minha mestra, grande parte das reflexões presentes nesse estudo são fruto de tudo que desenvolvemos e pensamos juntas nas longas jornadas de trabalho em seu escritório.

À amiga Sandra Unbehaum, com quem tenho pouco contato por conta das limitações de tempo, mas que ao longo dos anos se tornou fonte de inspiração e referência de transparência, coragem, seriedade, competência e caráter.

Às amigas Márcia e Raquel, companheiras de atividade docente, que souberam acolher minhas angústias em relação à qualificação e redação da tese; tê-las como amigas é um privilégio.

Ao querido Agnaldo Holanda, por ter acompanhado meus primeiros passos no Doutorado e pela presença carinhosa e tranquila nas etapas finais do processo de escrita. Eu não teria conseguido finalizar esse trabalho sem seu estímulo.

À maravilhosa Cris, que encarou o desafio de fazer leituras prévias das diversas versões do texto, sempre com um sorriso no rosto, disponibilidade e paciência para lidar com minhas dores e contradições.

Ao querido Lula, pela ajuda fornecida em tempo recorde nos últimos momentos de contato com a tese antes de depositá-la.

Aos amigos do grupo de estudos Educação e Cultura Sexual pelo respeito e apoio em todas as etapas desse estudo.

Aos profissionais da escola e aos jovens entrevistados, pela disposição em me contarem histórias sobre suas experiências escolares. É por meio delas que se percebem desafios educacionais e dificuldades a serem enfrentadas. Suas narrativas permitem pensar alternativas de construção de uma educação não sexista e comprometida com a valorização da diversidade cultural dos(as) educandos(as).

À Cláudia Vianna, minha orientadora e mestra desde os tempos da graduação. Meus sinceros agradecimentos pelo rigoroso cuidado e grande dedicação ao processo de orientação e, sobretudo, pela paciência em lidar com meus defeitos e todas as dificuldades envolvidas nessa longa jornada.

Às professoras Fúlvia Rosemberg e Maria Clara di Pierro, que fizeram parte da banca do exame de qualificação, por indicarem caminhos valiosos que me possibilitaram saber para onde ir...

À Mirtes pelo primoroso trabalho de revisão.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da USP, pela oportunidade de realização dessa pesquisa e do curso de Doutorado.

## RESUMO

BRITO, Rosemeire dos Santos. Masculinidades, raça e fracasso escolar: narrativas de jovens estudantes na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública municipal de São Paulo. 298 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Nesta tese, busca-se uma reflexão sobre a dimensão simbólica dos conteúdos de gênero existentes em narrativas de jovens rapazes estudantes de um projeto de EJA da rede municipal da cidade de São Paulo, o chamado projeto CIEJA. A coleta de dados foi realizada em uma das unidades do referido projeto e o problema do estudo foi construído a partir da percepção da recente concentração de jovens rapazes, negros e pobres, na educação de jovens e adultos. Assim sendo, procurou-se verificar e investigar as possíveis relações entre masculinidades, raça e rendimento escolar, tendo por base os relatos dos jovens sobre as experiências escolares vividas antes e após seu ingresso no CIEJA. A proposta metodológica presente nessa investigação considera que relatos narrativos são portadores de reflexões que dotam de sentido as ações individuais, de tal forma que ao tomar em consideração as histórias contadas sobre a escolarização é possível ter acesso aos símbolos culturais que estruturam e fundamentam as masculinidades em sua relação com o rendimento escolar. Foram realizadas entrevistas com jovens, uma entrevista em grupo com o corpo docente da unidade do CIEJA e outra com a equipe técnica responsável pela gestão e orientação pedagógica da escola. A análise dos dados revela que os jovens compartilham significados de gênero condizentes com o que esperavam ser o modelo hegemônico de masculinidade nas escolas. A hegemonia e o caráter normativo dessa forma de identidade de gênero masculina foram mantidos ao longo de seus percursos escolares, através de práticas lingüísticas e corporais que lhes possibilitavam perceberem-se fortes, capazes de causar problemas e bem sucedidos em práticas esportivas associadas ao universo masculino, como o futebol. Desta forma, a medida do sucesso escolar, para esses jovens, está vinculada ao êxito das estratégias adotadas para preservar no espaço escolar os símbolos de gênero que estruturam o modo como entendem o que significa ser homem. O estudo constata também que jovens negros, embora estabeleçam relações de cumplicidade com o modelo hegemônico, compartilham uma masculinidade marginalizada, em função das contradições envolvidas em sua corporalidade, enquanto símbolo e fonte de expressão de masculinidade. Conclui-se que o projeto CIEJA procura resgatar a condição de sujeitos desses alunos, criando um espaço educacional diferenciado. Todavia, os significados do modelo hegemônico que esses jovens compartilharam, ao longo do ensino fundamental regular, permanecem incólumes durante sua trajetória no CIEJA, apontando assim outras possibilidades de reflexão para a compreensão e intervenção pedagógica junto a esses jovens.

Palavras-chave: fracasso escolar, gênero, masculinidades, raça, educação de jovens e adultos, juventude.

## ABSTRACT

BRITO, Rosemeire dos Santos. Masculinities, race and school failure: narratives by young students in Youth and Adult Education in a public municipal school in São Paulo. 298 f. Thesis (Doctorate) – College of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2009.

In this thesis, I reflect on the symbolic dimension of gender contents found in narratives of young male students in a EJA (youth and adult education) project in the school system of the city of São Paulo, the so-called CIEJA project. Data collection was performed in a unit of the mentioned project and the study problem was around the perception of the recent concentration of young black poor men in this kind of education. Thus, I intended to verify and investigate the possible relations between masculinities, race and school achievement, based on the accounts of those young men about the school experiences they had lived before and after they had joined CIEJA. The methodological design utilized in this investigation considers that narrative accounts convey reflections that grant meaning to individual actions, so that when the histories on schooling are taken into consideration one may access the cultural symbols that provide the structure and foundation of masculinities in their relation to school achievement. Thirty-three interviews were conducted with young men, a group interview was conducted with the faculty of the CIEJA unit in question and another interview was made with the technical team in charge of the management and pedagogical guidance in the school. Data analysis shows that young men share gender meanings in compliance with what they expect to be the hegemonic model of masculinity in the schools. Hegemony and the normative character of this kind of gender identity (male) were maintained throughout their school trajectories, by means of linguistic and body practices which allowed them to perceive themselves as strong, capable of causing problems and successful in sport practices associated with the male universe such as soccer. Thus, the measure of school achievement for these young men is linked to the success in the strategies adopted to preserve in the school ambience the gender symbols that structure the way they understand what being a man means. The study also finds that young black men, although they establish complicity ties with the hegemonic model, share a marginalized masculinity, as a result of the contradictions involving their corporality, seen as a symbol and source of expressing their masculinity. I conclude that the CIEJA project seeks to rescue these students in their condition of true subjects by creating a different educational ambience. However, the meanings of the hegemonic model shared by these young men throughout regular high-school remain untouched along their trajectory in CIEJA, which points to other possible ways of thinking in order to understand and perform pedagogical actions toward these youths.

Keywords: school failure, gender, masculinities, race, youth and adult education, youth.

### **Lista de Siglas**

CE – Coordenadoria de Educação

CEMES – Centros Municipais de Ensino Supletivo

CEU – Centro Educacional Unificado

CIEJA – Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos

CME – Conselho Municipal de Educação

DOT/EJA – Divisão de Orientação Técnica da EJA

EJA – Educação de jovens e adultos

EMEF – Escola municipal de ensino fundamental

EMEI – Escola municipal de educação infantil

FEBEM – Fundação Estadual do Bem Estar do Menor

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PEA – Plano especial de ação

PMSP – Prefeitura Municipal de São Paulo

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

SAAI – Sala de apoio e acompanhamento à inclusão

SENAC – Serviço nacional de aprendizagem comercial

SME – Secretaria Municipal de Educação

SP – estado de São Paulo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP – Universidade de São Paulo

## Sumário

<b>Introdução .....</b>	<b>15</b>
<b>Capítulo 1: Relações entre gênero e fracasso escolar .....</b>	<b>22</b>
Relações de classe e insucesso escolar: uma explicação possível .....	22
A constituição do gênero na pesquisa educacional brasileira sobre fracasso escolar ..	30
Entre interpretações dualistas e o conceito de masculinidade hegemônica .....	37
Fracasso escolar, masculinidades e raça: articulação teórica necessária .....	53
<b>Capítulo 2 - Fracasso escolar, masculinidades e jovens na EJA .....</b>	<b>71</b>
Masculinidades, juventudes e fracasso escolar: o que há de novo?.....	89
EJA, juventudes, masculinidades e raça: em busca de uma hipótese de investigação.	96
Projeto CIEJA: uma política pública de educação de jovens e adultos .....	103
Projeto CIEJA: estrutura organizacional e administrativa.....	109
Projeto CIEJA: unidades educacionais e suas múltiplas faces .....	116
Sobre o desenho metodológico da pesquisa e a escolha da escola .....	119
<b>Capítulo 3 – Narrativas juvenis: uma proposta metodológica de investigação ....</b>	<b>124</b>
Sobre o estudo de caso em educação com análise de narrativas juvenis .....	126
Sobre a análise de narrativas: finalidades, usos e possibilidades.....	145
Projeto CIEJA: entrevistas coletivas e individuais na unidade A.....	152
Construção de narrativas no estudo das masculinidades de rapazes estudantes da EJA .....	177
<b>Capítulo 4 – Masculinidades e narrativas juvenis: sobre rendimento escolar .....</b>	<b>182</b>
Masculinidades e fracasso escolar antes do CIEJA .....	183
<i>Narrativas juvenis masculinas e relações de gênero .....</i>	<i>206</i>
<i>Narrativas juvenis masculinas, corpo, raça e masculinidade hegemônica.....</i>	<i>212</i>
Masculinidades, fracasso escolar e raça no CIEJA: há mudanças? .....	237

<b>Capítulo 5 – Masculinidades nas narrativas juvenis: casos paradigmáticos .....</b>	<b>252</b>
A história de Fernando: eu quero terminar a escola porque eu não aguento mais.....	252
A história de Carlos: Eu não vivo sem jogar bola .....	262
A história de Denis: É da hora ser jogador de futebol! .....	268
A história de Omar: Eu sou um negro do cabelo bom.....	276
A história de Rafael: Você tem que ser macho! .....	282
<b>Capítulo 6 – Considerações finais .....</b>	<b>291</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>298</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>320</b>
Roteiro de entrevista com alunos.....	320
Roteiro de entrevistas com equipe técnica e corpo docente.....	323
Consentimento informado.....	324
Questionário sócio-econômico para alunos .....	325

## Introdução

Nesta pesquisa há o propósito de dar continuidade a um movimento investigativo iniciado na realização de minha dissertação de Mestrado, “*Significados de gênero do fracasso escolar: quando os modelos polares de sexo não são suficientes*”, defendida em 2004, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP. Esse trabalho significou um primeiro esforço de me inserir no diálogo com as pesquisas sobre o tema do fracasso escolar que, até meados dos anos 1990, ainda tinham, em sua maior parte, como resultado analítico a percepção de que a escola pública – dos grandes centros urbanos – atuava diretamente na construção de mecanismos internos de exclusão de crianças pobres por meio de processos de discriminação de classe, o que em uma perspectiva macro contribuía para elevar os índices de reprovação e evasão escolar. O que muitos trabalhos não evidenciavam – já naquele período – eram as razões da maior concentração do alunado masculino entre os estudantes que apresentavam trajetórias escolares marcadas pelo baixo rendimento escolar.

Na busca por respostas para essa primeira indagação, passei a me perguntar sobre a influência de outras categorias na formação dos mecanismos intraescolares de exclusão escolar. Em outros termos, em que medida essa influência não viria também das relações de gênero, e não só das relações de classe, como já indicava a literatura sobre fracasso escolar consolidada na produção acadêmica brasileira?

Com base em tais pressupostos, fui a campo com a ideia de investigar o início da constituição de trajetórias de insucesso escolar, algo também ainda pouco explorado no vasto rol de pesquisas sobre o tema. A coleta de dados foi realizada em uma escola da rede pública estadual de São Paulo, em uma classe de segunda série do ensino fundamental. A escolha por trabalhar com essa série se deveu à necessidade de buscar respostas para a construção dessas trajetórias no início do processo de escolarização. Dei preferência à segunda série, e não à primeira, porque pretendia dedicar-me ao estudo do tema com crianças que já haviam dado os primeiros passos no processo de alfabetização e aquisição de conhecimentos preliminares nas demais áreas de conhecimento. Ressalto que a pesquisa foi conduzida em uma escola que apresentava condições de funcionamento acima da média da maioria das escolas públicas da rede estadual de São Paulo. As instalações eram conservadas, havia recursos pedagógicos diversificados a serem utilizados em sala de aula, os profissionais eram qualificados e

havia um significativo esforço – por parte da direção e do corpo docente – em trabalhar com a diversidade cultural, racial e socioeconômica do corpo discente, composto por crianças cuja renda familiar variava, assim como o repertório de capital cultural.

A pesquisa teve como ponto de partida a ideia de que as relações escolares são, sobretudo, relações de poder, nas quais estão presentes as hierarquias sociais da sociedade mais ampla. A literatura sobre o tema do fracasso escolar já havia explorado, de forma intensa, a presença de discriminações de classe vivenciadas dentro da escola e no interior dessas relações, que geralmente resultavam em maiores índices de repetência e evasão entre as camadas populares, usuárias das escolas públicas. Contudo, apesar do evidente predomínio de meninos e rapazes nos índices estatísticos, eram raros os pesquisadores brasileiros que haviam se mostrado sensíveis à necessidade de incorporar outras categorias na análise do fenômeno. Minha pesquisa para a dissertação de Mestrado somou-se então aos poucos estudos que já indicavam a importância do gênero na construção de desigualdades educacionais.

Naquele estudo, o conceito de gênero foi incorporado como categoria analítica e elemento presente nas relações escolares; o trabalho evitou, entretanto, uma visão binária, que situaria todos os garotos na condição de *fracassados* e todas as garotas na condição de *bem-sucedidas* na escola. Essa visão faz com que a escolarização não apresente nenhuma questão merecedora de investigações de caráter científico, reforçando, em consequência, a tese da vitimização masculina nas escolas, que ainda constitui parte do debate sobre o tema em outros contextos internacionais como, por exemplo, nos EUA e na Grã-Bretanha. Por discordar dessa perspectiva, enfatizei na pesquisa a dimensão relacional do conceito de gênero. Parto do pressuposto de que não havia possibilidade de estudar a influência da configuração das práticas sociais de gênero, presentes nas relações escolares e na formação da masculinidade e da feminilidade sem considerar a coexistência dos dois processos, ou seja, entendi que a masculinidade era formada e vivenciada no espaço escolar em oposição à feminilidade e vice-versa.

Além das poucas pesquisas brasileiras na área de fracasso escolar com esse olhar específico, recorri à literatura internacional, especialmente a produção inglesa e a australiana, países em que o tema já constitui um campo de estudos consolidado desde o final dos anos 1980. O contato com essa produção permitiu-me trabalhar com a

dimensão múltipla das masculinidades e feminilidades. Os diferentes autores mostravam que o problema do fracasso de meninos não era um fenômeno novo e indicavam também que, em oposição ao divulgado na mídia e na imprensa local, era restrito o grupo de meninos que se incluíam nesse quadro.

Assim sendo, os(as) alunos(as) que correspondiam a essa condição eram os que tendiam a apresentar na escola uma forma de masculinidade vista por professores(as) e funcionários(as) da instituição como um desafio permanente ao desenvolvimento de seu trabalho. Eram garotos inclinados a viver uma forma de afirmação da masculinidade, tanto na relação com docentes quanto nas relações entre seus pares, caracterizada por manifestações de agressividade, comportamento indisciplinado e valorização da proeza esportiva. Os autores mostravam ainda que as masculinidades e as feminilidades eram formuladas e autoafirmadas pelos estudantes e demais pessoas envolvidas no processo de escolarização de forma muito diversificada, conforme a raça, a etnia, a renda familiar, as possibilidades de inserção no mercado de trabalho, o capital social e cultural.

Os dados coletados naquela primeira investigação encontraram algo que a literatura já indicava no momento de formulação da hipótese inicial de investigação: o baixo rendimento acadêmico era apresentado por uma minoria de estudantes do sexo masculino que tinham a escola como única fonte de obtenção de capital cultural. Esses garotos também eram os que investiam em um modelo de masculinidade pautado pela agressividade e pelo questionamento da rotina e das normas escolares, embora seus depoimentos indicassem que valorizavam a escolarização como a principal maneira de conquista de sucesso profissional na vida adulta. Para esses alunos, “ser menino na escola” significava ser mau aluno e ser visto pelos colegas como forte, corajoso, enfim, como alguém que deve ser respeitado e temido por sua força física.

A pesquisa revelou também que a escola não aceitava essa forma de afirmação da masculinidade e parecia não estar preparada para realizar intervenções mais sistemáticas nos momentos em que esse padrão era definido pelas crianças como o mais adequado. As atividades pedagógicas estavam concentradas em um currículo escolar previamente definido que não contemplava outros elementos do processo de escolarização.

Por outro lado, era precário o investimento na formação continuada de seus professores(as), de forma a que eles pudessem construir na rotina das diversas atividades pedagógicas a possibilidade de trabalhar com os(as) alunos(as) outras alternativas de constituição da masculinidade, de forma que “ser menino” não significasse necessariamente “ter baixo rendimento”. Os dados obtidos mostravam que a escola apreciava uma forma de masculinidade mais presente nos segmentos médios e médios intelectualizados da população, ou seja, era apreciada uma forma de masculinidade que não necessariamente rompesse com a dominação das mulheres, mas que buscasse obter honra, prestígio social e domínio pela valorização da escolarização, enquanto principal possibilidade de ascensão social e construção de carreiras profissionais caracterizadas pelo sucesso e altos rendimentos. O exercício dessa forma de masculinidade só era vivenciado por alguns alunos da classe, pertencentes aos setores médios e que podiam contar com um capital cultural anterior e concomitante ao que podia ser obtido com a educação escolar.

Já naquele momento, a literatura indicava que uma análise mais detalhada sobre esse fenômeno – o insucesso masculino – poderia ser realizada com a incorporação da categoria raça, enquanto conceito analítico e variável presente na formação dos múltiplos referenciais de masculinidade. As pesquisas desenvolvidas na Grã-Bretanha e na Austrália indicavam que os alunos negros<sup>1</sup> do sexo masculino tinham muito mais possibilidades de assumir essa forma de afirmação da masculinidade – perante a escola e colegas de classe – do que seus colegas brancos.

Após a conclusão e defesa da dissertação de Mestrado, passei a atuar como professora em uma instituição de ensino superior da rede privada. Trata-se de uma faculdade que tem como clientela muitos estudantes de municípios na região metropolitana de São Paulo. Boa parte desses(as) alunos(as) são jovens trabalhadores que financiam o curso superior com dificuldades e percalços financeiros vivenciados ao longo dos anos de escolarização. Logo em meu primeiro ano de trabalho notei que havia muitos estudantes que concluíram o ensino médio na Educação de Jovens e Adultos - EJA. No curso de Pedagogia, composto em sua maioria por estudantes do sexo

---

<sup>1</sup> Neste trabalho os termos “negros” e “não-brancos” são utilizados como representativos da população negra, ou seja, o conjunto da população brasileira classificada pelo IBGE como preta ou parda, tendo em vista o baixo número de pessoas que se autoidentificam como pretas.

feminino, mulheres com idade superior a trinta anos correspondiam ao maior percentual de alunos(as) oriundos(as) dos cursos de suplência. Todavia, nos cursos de Geografia, Matemática, Direito, Educação Física e História, eram, sobretudo, jovens estudantes negros e pobres que estavam entre aqueles que haviam passado por uma trajetória escolar mais acidentada que os demais.

Esse dado empírico percebido em meu cotidiano de trabalho é confirmado pelas estatísticas educacionais mais recentes<sup>2</sup>. De fato, observa-se que meninos e rapazes negros e pobres tendem a levar mais tempo para concluir o ensino fundamental e médio quando comparados a suas colegas do sexo feminino. Eles estão em maior número entre os indicados para atividades de reforço paralelo e recuperação, bem como também estão em maior proporção que as meninas entre os jovens estudantes da EJA, fenômeno que vem sendo denominado por alguns autores como uma *verdadeira onda jovem* na EJA (Dayrell, 2005; Leão, 2005).

Dados do censo escolar 2006<sup>3</sup> revelam que as reprovações ocorrem em maior número na quarta série do ensino fundamental e ao final do mesmo. Muitos alunos pobres, negros e do sexo masculino são reprovados ano após ano e, até mesmo, são “incentivados” pelas escolas a procurar outras instituições escolares, devido aos problemas disciplinares e elevados índices de absenteísmo.

De forma concomitante a tais percepções e com o objetivo de elaborar o projeto de pesquisa de Doutorado, senti a clara necessidade de adentrar no campo dos estudos sobre raça e racismo, enquanto conceitos que auxiliam a compreender a complexa trama da desigualdade educacional no Brasil. Dois cursos de sociologia das relações raciais promovidos e realizados na sede da Fundação Carlos Chagas foram fundamentais para aprofundar minha compreensão sobre a presença da raça, enquanto categoria socialmente construída, na constituição de certas formas de masculinidade, com resultados diferenciados das outras na escolarização de meninos pobres e negros. Assim, nas primeiras versões do projeto de Doutorado assumi claramente o objetivo de verificar e analisar os possíveis cruzamentos entre gênero e raça no posicionamento –

---

<sup>2</sup> Esse quadro será melhor apresentado no segundo capítulo. Ver Censo Escolar (2006).

<sup>3</sup> Serão detalhados no segundo capítulo.

individual e coletivo – de estudantes do sexo masculino frente aos objetivos e significados da escolarização.

Nesta pesquisa, então, busquei analisar as narrativas de jovens estudantes da EJA a respeito de sua trajetória escolar com o objetivo de verificar em que medida a percepção sobre as próprias formas de construção das masculinidades é vista por eles como um obstáculo ao êxito escolar. Examinei também se os possíveis modelos de masculinidades – vividos na trajetória escolar anterior ao ingresso na EJA – ainda se faziam presentes. E, quando presentes, se auxiliavam ou dificultavam o envolvimento desses(as) alunos(as) com os objetivos e significados do processo de escolarização. Dessas duas indagações emergiu outra questão: pode a EJA configurar-se como um espaço educacional de acolhimento da multiplicidade de masculinidades e feminilidades?

Desse modo, no primeiro capítulo da tese analiso a constituição de um campo de investigação sobre o tema do insucesso escolar, cujo foco analítico consiste na verificação da influência das relações de gênero na formação de resultados escolares diferenciados entre os sexos.

No segundo capítulo, explico a escolha pela educação de jovens e adultos e a necessidade de articular à análise das masculinidades a compreensão das narrativas de jovens estudantes da EJA acerca de sua própria trajetória escolar.

O terceiro capítulo apresenta o detalhamento do trabalho de campo e da coleta de dados, assim como a metodologia e o conjunto de técnicas de investigação empregadas.

O quarto capítulo apresenta a análise das masculinidades nas narrativas dos jovens estudantes de EJA, destacando as continuidades no compartilhamento de conteúdos simbólicos de gênero que dotaram de sentido vidas escolares narradas/vividas em situação de permanente oposição à escola, às autoridades escolares e aos significados da escolarização, de forma que os jovens relatam ter construído uma outra medida para o sucesso escolar.

No quinto capítulo apresento as singularidades existentes em cinco casos que podem ser considerados paradigmáticos. Cada um a seu modo, eles destacam elementos

discursivos do modelo hegemônico de masculinidade relatado pelos jovens, indicando como foram utilizados para atribuir sentidos às ações escolares ao longo dos anos de estudo no ensino fundamental regular e, posteriormente, na EJA. O texto é finalizado no sexto capítulo, onde apresento minhas reflexões finais sobre a complexa trama envolvida nas possíveis relações entre masculinidades e desempenho escolar e, entre masculinidades brancas e negras.

## Capítulo 1: Relações entre gênero e fracasso escolar

### *Relações de classe e insucesso escolar: uma explicação possível*

O tema do fracasso escolar vem ocupando o centro do debate educacional sobre as desigualdades educacionais desde as primeiras propostas teóricas de democratização do acesso à escola, enquanto instrumento de consolidação e construção de uma efetiva democracia política no contexto brasileiro. Nesse sentido, desde meados dos anos 1920, pedagogos, filósofos, sociólogos e psicólogos passaram a produzir diferentes explicações sobre as desigualdades educacionais entre ricos e pobres. No início deste capítulo, apresento brevemente as diferentes interpretações sobre o fracasso escolar, entendido como o baixo rendimento acadêmico, cujas principais formas de manifestação são os elevados índices de repetência, evasão e, no contexto atual, podemos até falar em expulsão branda, mesmo que ela não ocorra de forma explícita. O resgate histórico a seguir é fundamentado em uma apresentação sintética da rigorosa análise empreendida pelo trabalho pioneiro de Maria Helena S. Patto (1990).

Segundo Patto (1990), o estudo dessa temática passou a ser objeto de preocupação acadêmica a partir dos anos 1920, quando setores progressistas da sociedade brasileira entravam em contato com o chamado “Movimento da Escola Nova”, criado e desenvolvido nos EUA, que propunha a democratização da escola como a principal via de consolidação de uma efetiva democracia política.

O cuidadoso exame da produção científica nacional – empreendido pela autora – revela que ao longo do século XX o pensamento educacional brasileiro passou por uma verdadeira cisão: filósofos da educação e alguns pedagogos sugeriam que aspectos estruturais e funcionais dos sistemas de ensino eram incompatíveis com as necessidades dos estudantes pobres das escolas públicas. Nessa perspectiva, os elevados índices de reprovação, evasão e expulsão dos(as) alunos(as) provenientes dos setores populares seriam fruto da frequência a uma escola que lhes era pouco interessante. Reafirmava-se assim, portanto, a inadequação dos sistemas de ensino público brasileiro e colocava-se em xeque sua efetiva capacidade de atender os contingentes populacionais que não podiam frequentar a rede privada. Outros pedagogos e, sobretudo, psicólogos diagnosticavam o fracasso escolar em uma avaliação que tendia a identificar na população usuária das escolas públicas a ausência de condições de construção de

trajetórias escolares bem-sucedidas. Para essa corrente teórica, os(as) alunos(as) pobres que frequentavam as escolas, assim como suas famílias, eram portadores de componentes biológicos, psicológicos e sociais incompatíveis com o bom rendimento acadêmico. Para Patto (1990), embora ambas as visões tenham sido formuladas de forma concomitante, a partir dos anos 1960, nota-se o predomínio dessa segunda perspectiva, que busca cada vez mais as causas do fracasso escolar no próprio aluno.

Nos anos 1970, a explicação das desigualdades educacionais passa a ser formulada com a incorporação em cenário nacional da chamada “teoria da carência cultural”, desenvolvida nos Estados Unidos desde os anos 1960. O foco interpretativo dessa corrente teórica consistia em explicar as disparidades de rendimento tendo como ponto de partida as diferenças de ambiente cultural em que viviam as crianças de grupos sociais distintos. Afirmava-se que a pobreza ambiental, ou seja, a carência de “capital cultural” do cotidiano doméstico dos segmentos populares produzia deficiências no desenvolvimento psicológico infantil a ponto de gerar dificuldades de aprendizagem – e de adaptação à rotina e às normas escolares – difíceis de serem administradas e superadas no dia-a-dia das escolas públicas que atendiam essa população. Os termos privação, carência e deficiência cultural, segundo Patto (1990), passaram a ter enorme alcance no pensamento educacional da época e manifestavam sutilmente o preconceito racial e social que sempre caracterizara nossa produção científica sobre as diferenças de rendimento escolar desde os anos 1920. A diferença básica é que nesse período, em vez de se explicitar o preconceito racial e social, deslocava-se o foco para o ambiente de sobrevivência mais imediata dos(as) alunos(as) pobres e negros usuários dos sistemas públicos de ensino, de forma a defini-los não por suas necessidades educacionais concretas, mas com base no que lhes faltava quando comparados aos setores médios da população, por exemplo o baixo nível educacional de seus pais e/ou responsáveis. Conforme Patto (1990), o sucesso dessa teoria no pensamento educacional brasileiro também era uma decorrência do fato de que ela possibilitava conciliar as principais formas de explicação do fracasso escolar de estudantes pobres, ou seja, em vez de oscilar entre a explicação que identificava as causas na escola e aquela que identificava as causas na população atendida, afirmava-se a incapacidade da escola em atender os portadores de carência cultural, por ser uma instituição mantida, organizada, planejada e administrada pelos setores médios (p.124).

*Nesta primeira fase de sua produção, a influência de fatores extra-escolares no rendimento escolar ocupava o primeiro plano. Características dos alunos e de seu ambiente familiar eram relacionadas com o desempenho na escola, em busca dos determinantes do baixo rendimento. [...] Nesta época, a única crítica que se fazia à participação da escola na produção de alta incidência de fracasso escolar entre crianças pobres era a de que atividades nela desenvolvidas eram “carregadas de padrões culturais estranhos ou não satisfatórios para a subcultura a que se destinam, ou seja, defendia-se a idéia de que, por não considerar a realidade sócio-psicológica do aluno marginalizado culturalmente, a escola não poderia “eximir-se de certa responsabilidade” por esse fracasso (Patto, 1990, p.140).*

Assim, “*as causas intra-escolares do fracasso escolar e a crítica ao sistema de ensino haviam sido secundarizadas no marco desta concepção*” (Patto, 1990, p.141).

A primeira possibilidade de se pensar o papel crítico da escola na produção do fracasso escolar ocorreu também nos anos 1970, com a introdução das teorias crítico-reprodutivistas desenvolvidas por Althusser (1974), Bourdieu (1974), Bourdieu e Passeron (1975) e Establet e Baudelot (1971). Tais teorias “*forneceram as ferramentas conceituais para o exame das instituições sociais enquanto lugares nos quais se exerce a **dominação cultural***”<sup>4</sup> (Patto, 1990, p.143). Segundo tais pressupostos, a escola seria uma das instituições sociais responsáveis pela veiculação de conteúdos ideologicamente direcionados e pelo favorecimento da visão de mundo dos setores dominantes de uma sociedade de classes, o que tornava os sistemas de ensino um aparelho a mais a serviço da manutenção de vantagens educacionais e profissionais daqueles que ocupam o topo da pirâmide social.

Contudo, o conceito de capital cultural entendido como uma gama ampla de saberes obtidos intra e extraescola foi incorporado a essas teorias crítico-reprodutivistas através do filtro da teoria da carência cultural, de modo que após enfatizar a necessidade de “*levar em conta o significado sócio-cultural dos padrões de comportamentos dos membros das classes populares*” (Patto, 1990, p.146), no momento seguinte os alunos das escolas públicas eram caracterizados por seu suposto déficit cultural. Portanto, “*mais uma vez, igualmente, a produção do fracasso era localizada na **inadequação da escola a esta criança carente***”<sup>5</sup> ou diferente (Patto, 1990, p.146). Todavia, as relações de

---

<sup>4</sup> Grifos da autora.

<sup>5</sup> Grifos da autora.

classe presentes no cotidiano escolar são depuradas de seu caráter inevitavelmente antagônico, tal como pressuposto nas teorias crítico-reprodutivistas, e passam a ser vistas como expressão de uma dificuldade de comunicação entre o professor e o aluno usuário da rede pública de ensino, devido às diferenças culturais entre eles. No dia-a-dia da sala de aula essa dificuldade de comunicação teria como expressão máxima o total desconhecimento – por parte dos(as) professores(as) – da incapacidade de as crianças entenderem seu vocabulário, as finalidades da educação, a necessidade de respeito às autoridades escolares, assim como o complexo sistema de punições e recompensas que delimitam as regras de convívio e aprendizado.

A escola só vai ser pensada nas pesquisas educacionais como uma organização social que pode ser analisada em uma perspectiva microssociológica no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, quando a estrutura e a dinâmica das relações sociais vividas no cotidiano escolar passam a ser objeto de interesse investigativo. Após anos de atribuição das dificuldades de escolarização nas características psicossociais do alunado, no final dos anos 1970, as pesquisas já enfatizam a necessidade de investigar a produção escolar do fracasso, ou seja, compreender os elementos presentes nos chamados mecanismos intraescolares de produção das taxas de repetência, evasão e expulsão escolar. O estudo qualitativo realizado por Patto (1990) representou e continua sendo um marco na produção acadêmica sobre o tema do fracasso escolar. Após realizar uma pesquisa de natureza qualitativa de longa duração e com a utilização de observações em sala de aula, visitas às famílias e entrevistas com os diversos atores envolvidos no processo de escolarização, a autora esmiuçou a complicada trama de elementos envolvidos na formação, reprodução e manutenção dos chamados mecanismos intraescolares de produção de fracasso escolar.

Em primeiro lugar, suas conclusões sugerem que a produção do fracasso na escola decorre muito mais de sua má qualidade e da suposição de que os(as) alunos(as) pobres não têm habilidades que facilitem o aprendizado, do que de uma compreensão da relação professor-aluno baseada nas teorias do déficit e da diferença cultural. Na verdade, seu estudo evidencia o intenso processo de desvalorização social – anterior e concomitante à inserção na educação formal – do qual são vítimas os usuários pobres da rede pública de ensino.

Em segundo lugar, a pesquisa revela que o trabalho pedagógico se transforma, por força da concepção tecnicista de ensino da época, em trabalho parcelado, portanto alienado, alienante e desumano. Essa desumanização pedagógica atinge os contatos pessoais cotidianos e na relação professor-aluno tende a assumir uma forma em que o corpo discente é reduzido à condição de instrumento da educação, e não de sua finalidade, de forma a constituir a base de efetivas relações de superioridade/inferioridade urdidas no trato cotidiano das escolas com as famílias de baixa renda por elas atendidas e, assim, “*os que se situam nos níveis superiores da pirâmide detêm o poder de punir e de recompensar e monopolizar o saber* (Patto, 1990, p.408-409)”.

Carla Biancha Angelucci e colaboradores (2004), ao realizar uma análise do estado da arte das pesquisas desenvolvidas na Universidade de São Paulo - USP, no período compreendido entre 1991-2002, revelam que a produção tendia a se caracterizar em quatro vertentes analíticas do fracasso escolar. Um número significativo de estudos recentes ainda sugeria que as causas do baixo rendimento de estudantes das escolas públicas deviam ser buscadas na capacidade intelectual dos(as) alunos(as), em função dos “problemas emocionais” que eles tenderiam a apresentar no cotidiano escolar. Nessa vertente explicativa, observa-se a tendência de classificar a criança como psicologicamente imatura, o que resulta na apresentação de quadros de ansiedade, dificuldade de atenção, dependência e agressividade ao longo de todo o processo de escolarização. Portanto, a teoria do déficit é retomada para avaliar os quadros de insucesso escolar, todavia, agora sob nova roupagem – não mais a tese da carência cultural, mas a de dificuldades emocionais adquiridas em relações familiares patologizantes.

Uma segunda perspectiva, segundo os autores, entende o fracasso escolar como resultante de técnicas de ensino inapropriadas ou da falta, por parte do professorado das escolas públicas, de domínio da técnica, ou seja, de um conhecimento técnico específico e capaz de atender as dificuldades de aprendizagem das crianças usuárias das escolas. Nessa tese, as dificuldades dos(as) alunos(as) – de ordem emocional e cultural – seriam facilmente sanadas, caso o professor tivesse acesso a uma formação que o preparasse adequadamente para o trabalho.

Há ainda pesquisas que fundamentam a análise com base na percepção da escola como uma instituição inserida em uma sociedade de classes que funcionaria conforme

os interesses do capital, em cada momento histórico. Ao adotar como referencial as teorias críticas da escola, o foco de investigação deixa de ser o universo microsociológico das relações escolares e passa a ser o campo das políticas educacionais. As soluções indicadas para a superação dos quadros de insucesso escolar sugerem a adequada implementação de políticas educacionais progressistas, por exemplo, as políticas de ciclos de aprendizagem.

Por fim, há uma vertente que enfatiza a dimensão política da escola, compreendendo a instituição escolar como aparato regido pela mesma lógica da sociedade de classes. Portanto, são enfatizadas as relações sociais vividas no dia-a-dia das escolas, todavia agora compreendidas como vínculos que espelham as relações de classe da sociedade mais ampla. A instituição escolar e os profissionais da educação seriam considerados agentes da violência simbólica da exclusão da cultura popular, ao estruturar suas práticas cotidianas na cultura definida como dominante. Os fenômenos psicossociais vistos como indicadores do fracasso escolar são re-significados e percebidos como expressão dos conflitos de classe no interior dos espaços escolares. São essas as pesquisas que vão mais diretamente investir na produção de um conhecimento que incorpora as diferentes percepções dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizado (Angelucchi et al, 2004).

A meu ver, é possível notar um avanço na produção científica sobre o tema do fracasso escolar a partir do trabalho desenvolvido por Patto (1990), o primeiro a apresentar uma análise mais complexa dos diversos fatores envolvidos na produção, manutenção e reprodução de mecanismos de exclusão escolar existentes nos intramuros das escolas públicas. Entretanto, apesar do esforço teórico e metodológico observado nas duas últimas décadas, ainda é notável o peso das concepções psicologizantes e individualizantes na análise dos quadros de insucesso produzidos nas escolas. E, em relação a esse aspecto, concordo com Angelucchi et al (2004) no sentido de que estudos centralizados nessa ótica tendem a retomar pressupostos de teorias educacionais dos anos 1970, como é caso da teoria da carência cultural, re-significada sob o símbolo de uma carência emocional característica do alunado que apresenta baixo rendimento, como decorrência de relações familiares definidas como “pouco saudáveis”, resultado direto, portanto, do meio em que vivem as crianças atendidas nas escolas públicas.

Nas análises macroestruturais, o problema reside na ausência de incorporação das consequências das políticas educacionais nas relações humanas vivenciadas no interior das escolas. A análise empreendida por Angelucchi et al (2004) permite sugerir que o conjunto de pesquisas localizadas dentro dessa corrente não incorpora a dimensão dos sujeitos diretamente envolvidos na implementação das políticas educacionais na rotina dos processos de ensino-aprendizado: *“Nessas teses pode-se afirmar que o fracasso escolar tem relação com fatores de ordem ‘política e social’, mas ao mesmo tempo negar que estes estejam presentes na ‘cultura da organização educacional’* (Angelucchi et al, 2004, p.60).

Não posso também me eximir da tarefa de destacar o incremento analítico promovido pelas pesquisas que percebem a escola como espaço em que também se observam as dinâmicas de poder existentes nos extramuros escolares. Ao compreender as relações escolares como relações de poder, essas pesquisas, sem dúvida, constituíram o ponto de partida para a investigação de outras categorias existentes na complexa rede de interações do cotidiano escolar, com a incorporação de outras hierarquias sociais atuantes na produção das desigualdades educacionais, como as relações raciais e os discursos sobre a população não-branca usuária da rede pública, como já sugerido por Patto (1990).

No cenário atual, o fracasso sistematicamente produzido nas escolas públicas brasileiras pode ser percebido a partir de uma gama muito mais ampla de fatores, que ultrapassam os dados expressos nas taxas de evasão, repetência e expulsão escolar. De acordo com Patto (2007), é pública e notória a consciência de que a escola oferecida às crianças de classes populares é precária e que via de regra *“não garante mais nem mesmo alguma capacidade de ler e escrever”* (p.243). O quadro cada vez mais alarmante de produção de fracasso escolar revela uma educação comprometida com a produção de estatísticas sobre acesso e conclusão do ensino fundamental e médio que, quando confrontadas com os resultados de pesquisas dos níveis de aprendizagem das matérias escolares, revela o desastre educacional brasileiro.

*Usuários dessa escola, com os quais convivemos no cotidiano, referem-se com frequência a filhos ou parentes que estão no Ensino Médio e mal conseguem ler. Alunos e ex-alunos do Ensino Médio regular ou Supletivo falam do quase nada que lhes é ou foi ensinado. Entrevistados sobre o assunto, políticos e especialistas não raro responsabilizam usuários e professores* (Patto, 2007, p.243).

Conforme a autora, as ideias educacionais hegemônicas dos dias atuais têm ainda como característica um discurso científico que reafirma a inferioridade social dos usuários da rede pública de ensino. Essas interpretações tenderiam a fazer uma associação estreita entre criminalidade e pobreza, de forma que espera-se da escola ser capaz de promover a salvação das crianças pobres, retirando-as das ruas e afastando-as dos vícios que poderão levá-las ao universo do crime. Nessa concepção, os(as) alunos(as) das instituições públicas de ensino continuam a ser vistos como “*menos capazes, mais ignorantes, mais propensos à delinqüência – seja por motivos constitucionais seja por deficiências no ambiente familiar*” (Patto, 2007, p.245).

A complexidade dos fatores envolvidos na manutenção do fracasso escolar como realidade brasileira impõe necessariamente o enfrentamento – como já afirmado – dos vários mecanismos presentes na produção das desigualdades educacionais. Segundo dados do censo escolar 2006, para o ano de 2005, do total de concluintes do ensino fundamental, as moças representavam 24,9 % dos que cumpriam essa etapa no período considerado adequado, ao passo que entre o alunado masculino a cifra era de 17,35%. Ou seja: ambos os sexos tendem a concluir o nível de ensino oficialmente considerado obrigatório até os 14 anos; e os rapazes estão em menor número nessa condição.

A defasagem escolar, mensurada pelos índices de inadequação série-idade, em função da organização do ensino em ciclos e da adoção de sistemas de progressão continuada, está mais presente ao final do ensino fundamental; é aí que se concentra o gargalo de reprovações e abandonos, em especial dos meninos, muito mais do que ao longo de seu percurso. Todos esses dados evidenciam que, apesar da obrigatoriedade do ensino fundamental regular, parcela significativa da população brasileira tem encontrado mais dificuldades e levado mais tempo para concluir essa etapa da educação básica, ou seja, “*existe um problema crescente de acesso e permanência na escola para pessoas do sexo masculino* (Carvalho, 2000, p.42)”.

Nesse sentido, ao me propor continuar trabalhando com o tema do fracasso escolar, deparo-me com a necessidade de enfocá-lo em sua dimensão plural, decorrente de fatores múltiplos que muitas vezes se entrecruzam no dia-a-dia das escolas. Parece-me que estamos vivendo o momento em que devemos avançar no debate e produzir investigações voltadas à compreensão das possíveis relações entre os diferentes fatores imbricados na produção desse fenômeno. Meu foco analítico envolve a percepção da

escola como uma instituição permeada por relações de poder; todavia, acredito que essas relações não se caracterizam essencialmente por relações de classe, como já analisado pela literatura. É preciso atentar para o modo como o conceito de gênero é incorporado neste estudo, destacando a contribuição de pesquisas pioneiras que procuraram investigar a influência das relações de gênero na produção de fracasso na escola.

### *A constituição do gênero na pesquisa educacional brasileira sobre fracasso escolar*

É recente a inclusão do conceito de gênero na literatura que tem como foco de investigação o tema do fracasso escolar. Assim como em muitos campos de produção acadêmica, não há um consenso sobre os significados do conceito, e sim delimitações históricas, políticas, teóricas e contextuais, que variam conforme o momento de sua formulação e também de acordo com as dinâmicas de poder envolvidas no interior dos movimentos sociais e na comunidade científica.

A palavra gênero surge analiticamente no chamado **feminismo da segunda onda**, nos anos 1960 e 1970, momento em que autoras feministas inglesas e americanas utilizavam o termo gênero como oposto e complementar ao termo sexo. A palavra se vincula à análise das construções sociais acerca das diferenças biológicas entre homens e mulheres, de forma que o emprego do conceito nos estudos feministas e nos movimentos de mulheres pudesse não só explicitar a realidade da dominação masculina, mas principalmente desnaturalizar as diferenças entre os sexos, fator até então considerado fundante das desigualdades sexuais. Gênero e sexo passam a ser vistos, assim, como elementos completamente distintos; tratava-se na verdade de enfatizar os processos sociais de construção das diferenças sexuais. Do ponto de vista político, o objetivo maior era a igualdade de direitos das mulheres em relação aos homens, em todas as esferas da sociedade, para além da simples conquista de acesso aos direitos políticos. As feministas anglo-saxônicas dessa geração abordavam a condição das mulheres na sociedade ocidental com pesquisas que faziam o questionamento da dominação masculina, inclusive com um repertório teórico e conceitual que possibilitava a crítica das ideologias sexuais que sustentavam sua legitimação ao longo do processo histórico. Essas autoras também procuravam destacar o caráter relacional das definições normativas de feminilidade e masculinidade, afirmando que homens e mulheres se constituíam reciprocamente (Stolcke, 2004). Nesse momento, os estudos

feministas – nas diferentes áreas de produção – eram, sobretudo, pesquisas sobre a condição feminina. Falar em gênero significava falar de mulheres, em uma perspectiva que tendia a universalizar as múltiplas formas de subordinação feminina.

Segundo Joan W. Scott (1995), nesse contexto histórico, a utilização do termo gênero “*indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou ‘diferença sexual’*” (p.72). Além de recusar uma definição de gênero calcada nas diferenças biológicas, essa nova formulação conceitual também reconhecia e possibilitava a incorporação de uma perspectiva analítica relacional, de forma que “*as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado*” (p.72). Essa perspectiva da reciprocidade abriu espaço, no interior dos estudos feministas, para estudos sobre masculinidades, uma vez que as feminilidades tendem a ser definidas também em sua relação com as definições normativas de masculinidades.

Scott (1995), inspirada na desconstrução de Jacques Derrida (Scott, 1995, p.84), afirma que a dimensão analítica do conceito de gênero rejeita todo e qualquer caráter fixo e permanente da diferença sexual. Nesse sentido, o(a) pesquisador(a) deve levar em conta o contexto e, assim, interpretar o modo como as relações de gênero operam no interior da trama de significados e representações que as estruturam. Conforme Silvana Aparecida Mariano (2005), trata-se de buscarmos desmontar a lógica interna das relações de gênero e dos elementos que as compõem, o que nos permite pensar os sujeitos masculinos e femininos como plurais, heterogêneos e contingentes (p.486).

Apoiando-se em Michel Foucault, Scott recusa ainda uma noção de poder que o considera como unificado, coerente, centralizado e presente apenas nos fenômenos macroestruturais. Sugere que o poder presente na teia das relações sociais cotidianas é de natureza capilar; portanto, assim como Foucault, ela compreende o poder como “*constelações dispersas de relações desiguais, discursivamente constituídas em ‘campos de força’ sociais*” (p.86). No interior da complexa trama de significados que fundamentam as relações de poder, há espaço para uma compreensão de sujeito-social ativo na construção de uma postura de recusa ou aceitação das hierarquizações sexuais.

Por considerar necessário recorrer aos sistemas de significados e representações de gênero e por concebê-lo como elemento presente nas relações de poder cotidianas,

Scott propõe uma definição de gênero que enfatiza “*os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas*” (p.86), os conceitos normativos – presentes nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas, jurídicas – que expressam interpretações dos significados dos símbolos e cuja tarefa é tentar limitar concretamente suas possibilidades e garantir a permanência de uma oposição binária fixa entre os sexos. Para romper com a fixidez do binarismo, Scott propõe a investigação e análise dos significados de gênero no interior das constelações de poder presentes nas diversas instituições sociais; portanto, é preciso analisar as estruturas domésticas, mas também as instituições educativas, o sistema político etc. Por fim, ela defende a necessidade de examinar também “*as formas pelas quais as identidades generificadas são substantivamente construídas e relacionar seus achados com toda uma série de atividades, de organizações e representações sociais historicamente específicas*” (Scott, 1995, p.88). Para esmiuçar as relações sociais cotidianas e as dinâmicas generificadas de poder nelas presentes, é preciso saber quais as relações entre esses elementos, pois, como indica Scott, eles não podem operar isoladamente, mas também não estão sujeitos a uma simultaneidade obrigatória, logo é o contexto social, cultural e histórico que vai informar as possíveis combinações entre eles.

Estabelecendo um diálogo profundo com o pensamento de Scott (1995), Linda Nicholson (2000) sugere que o corpo – assim como os significados, normas e representações de gênero – seja considerado como mais uma variável importante que possibilita o uso do conceito de gênero na dimensão analítica e nos esforços empreendidos no desvendamento da trama das relações de poder generificadas. A autora defende, portanto, que não podemos trabalhar com um conceito de gênero que evoque e explicita as diferenças entre homens e mulheres, em que a fundamentação dessas distinções esteja calcada no essencialismo biológico, como teriam feito as feministas americanas e inglesas nos anos 1960 e 1970, sob risco de generalizar as múltiplas experiências masculinas e femininas. Nesse sentido,

*Em resumo, embora muitas [...] sociedades de fato possuam algum tipo de distinção masculino/feminino e também relacionem essa distinção, de forma mais ou menos significativa, ao corpo, diferenças sutis na forma como o próprio corpo é pensado podem ter algumas implicações fundamentais para o sentido do que é ser homem ou mulher e representar, conseqüentemente, diferenças importantes no grau e no modo como o sexismo opera. Em resumo, essas sutis diferenças nos modos como o corpo é lido podem estar relacionadas a*

*diferenças no sentido do que é ser homem ou mulher – diferenças que “vão até o fundo”* (Nicholson, 2000, p.30).

Nicholson denomina de *feminismo da diferença* a produção acadêmica feminista anglo-saxônica dos anos 1970, que, ao evocar o caráter social das diferenças sexuais, buscava na própria biologia variáveis e/ou condicionantes biológicos universais das múltiplas experiências femininas. A autora chama esse duplo movimento de *fundacionalismo biológico* e afirma que, embora ele tenha como uma de suas principais bandeiras a recusa do determinismo biológico, acaba caindo nas armadilhas da biologia ao tentar reconhecer características biológicas comuns a todas as mulheres que estruturariam as suas experiências sociais de gênero. Em sua interpretação, embora se destaque a contribuição dessa produção para a união e a construção de comunidades de mulheres em torno da luta contra o sexismo, tem na tendência “*a erradicar as diferenças entre as mulheres*” (p.33) seu principal ponto frágil. A saída para tal dilema reside em uma proposição semelhante ao posicionamento de Scott (1995), ou seja, é preciso historicizar e contextualizar as experiências generificadas. Sugere ainda ser responsabilidade dos estudiosos do gênero analisar a complexidade envolvida nas semelhanças e diferenças entre as mulheres. Apoiando-me em tal proposição, penso que se trata de investigar os possíveis cruzamentos que permitam identificar continuidades e descontinuidades nas múltiplas feminilidades e masculinidades, socialmente construídas e vividas.

Penso que a contribuição de Scott (1995) e Nicholson (2000) para os propósitos deste estudo residem em dois aspectos centrais: a compreensão de que o gênero deve ser considerado como um elemento estruturante das relações de poder vivenciadas nas diversas instituições sociais e as críticas realizadas por ambas as autoras a noções fixas e binárias de gênero, inclusive aquelas têm como foco de análise os corpos generificados. Na mesma direção, Anne Fausto-Sterling (2001) sugere que é preciso entender como o social se torna corporificado, de forma que a própria sexualidade possa ser vista como algo dentro de relações em situações sociais específicas, sem que o dualismo constitua o eixo organizador das interpretações científicas:

*Em última análise, o dualismo sexo/gênero limita a análise feminista. O termo gênero<sup>6</sup>, posto numa dicotomia, necessariamente exclui a*

---

<sup>6</sup> Grifos da autora.

*biologia. [...] Formulações dicotômicas tanto por parte das feministas quanto de não feministas conspiram para fazer com que a análise sócio-cultural do corpo pareça impossível* (Fausto-Sterling, 2001, p.61).

Com base em tais pressupostos e interessada em continuar analisando a influências das relações escolares na constituição dos quadros de insucesso escolar, penso ser fundamental compreender essas interações sob a ótica das relações de poder generificadas presentes na escola. Aceito também a necessidade de romper com qualquer interpretação de caráter fixo, que tem como resultado principal a reprodução de binarismos de gênero, e assim perpetuar explicações que ressuscitam o determinismo biológico (Scott, 1995; Nicholson, 2000; Fausto-Sterling, 2001).

A inserção do conceito de gênero como categoria analítica nas pesquisas brasileiras sobre fracasso escolar no ensino fundamental é muito recente. Fúlvia Rosemberg (2001) é uma das primeiras autoras que questionam as explicações oficiais brasileiras sobre resultados diferenciados entre os sexos em estatísticas educacionais dos anos 1990 que tendem a considerar os elevados índices de defasagem série-idade entre o alunado masculino como produto da inserção precoce dos rapazes no mercado de trabalho. Para Rosemberg, os resultados diferenciados entre os sexos não são novos, tendo em vista que são por ela denunciados desde os anos 1970. Todavia, argumenta que a vinculação do insucesso masculino às supostas pressões que meninos e rapazes sofrem para trabalhar tende a mascarar as reais condições e os múltiplos fatores envolvidos na construção das masculinidades e feminilidades no contexto escolar em sua relação com o desempenho acadêmico.

No final dos anos de 1990 Carmen D. Silva e colaboradores (1999) dedicaram-se à análise de dados estatísticos de reprovação obtidos em quatro escolas da rede municipal de Pelotas/RS. A equipe também entrevistou professores(as) das escolas, buscando analisar as representações acerca do desempenho escolar que emergiam nos discursos docentes. A partir da análise dos dados estatísticos, o trabalho indica que o baixo rendimento estava mais concentrado entre os estudantes negros e do sexo masculino. Os autores sugerem que o insucesso escolar poderia ser decorrente do fato de que na escola meninos e meninas não recebiam o mesmo tipo de educação. As escolas estariam atuando como agências reprodutoras de uma socialização que destinava às meninas o universo da passividade e da obediência irrestritas, ao passo que os garotos

tendiam a ser vistos como naturalmente mais assertivos, mais inteligentes, mesmo que seu comportamento fosse considerado problemático. Dessa maneira, elas seriam mais facilmente adaptáveis à escola porque já trariam de casa formas de comportamento mais adequadas ao exercício da condição de alunas:

*As justificativas da diferença de desempenho expressam a percepção de que “os meninos são mais inteligentes, porém, indisciplinados; enquanto as meninas são mais atentas e aplicadas, mas menos inteligentes” [...], outras caracterizações dos comportamentos indicam “as meninas como mais responsáveis, dedicadas, estudiosas, interessadas, sensíveis, atentas”. Enquanto “os meninos são malandros, não tem hábitos de estudo, não ficam em casa para estudar, saem para jogar bola, faltam às aulas, são dispersivos, têm interesses fora da escola, são agitados, não prestam atenção, ainda que mais inteligentes” (Silva et al, 1999, p.215).*

Assim como em Silva e colaboradores (1999), na dissertação de mestrado de Thaís Palomino (2003), as explicações para o maior número de garotos presentes nos quadros de insucesso escolar – no ensino fundamental – estão associadas à postura que assumem em sala de aula. Os garotos seriam indisciplinados, inquietos e demandariam mais atenção da professora para aprender. Ao passo que as meninas seriam vistas necessariamente como dóceis, disciplinadas, atentas e maduras para apresentar uma conduta compatível com o papel de aluno. A força dessa percepção, de acordo com a professora entrevistada pela pesquisadora, residia na ideia de que a escolarização seria um processo que transcorria sem nenhuma dificuldade para o corpo discente feminino.

*A professora disse que as meninas “rendem mais porque sabem se comportar, quando eu preciso chamar a atenção... não preciso chamar a terceira. Eles [meninos] o tempo inteiro eu estou cobrando deles atenção, atenção, presta atenção” (fala da professora entrevistada pela pesquisadora) (Palomino, 2003, p.178).*

Nesse caso específico, o estudo ainda revela que essa percepção era um elemento estruturante da interação da professora com os alunos e alunas: aqueles e aquelas que se comportavam de acordo com o padrão esperado – o feminino – ocupavam lugares privilegiados no espaço da sala de aula, recebiam mais atenção da professora e gozavam de maior probabilidade de se classificar como bons alunos.

*A forma como a professora interagia com meninos e com meninas era interpenetrada pela maneira como as crianças estavam distribuídas nas fileiras da sala. O critério para colocar tal criança aqui ou ali ... [...]. A distribuição fixa das crianças nas fileiras da sala, efetuada pela professora, indica que, embora o comportamento e o rendimento*

*tendam a se unir para definirem o bom aluno, o comportamento parece ser o determinante* (Palomino, 2003, p.180).

É importante ressaltar que tais reflexões podem contribuir para a naturalização das construções sociais de gênero em sua relação com o desempenho escolar. A masculinidade acaba sendo definida em uma única possibilidade de significação, de forma que meninos são considerados *naturalmente* mais inteligentes que suas colegas, embora sua postura em sala de aula nem sempre seja condizente com o comportamento adequado ao sucesso escolar. Assim também, meninos e meninas – e a própria diversidade existente entre eles – são agrupados no interior da dicotomia passividade *versus* assertividade, de forma que o bom rendimento “feminino” é visto como resultado de sua adequação às normas disciplinares e não como uma decorrência da aquisição de conhecimento e desenvolvimento cognitivo. Essa compreensão já estava presente no estudo realizado no mestrado e adquire novos contornos com a análise das narrativas de estudantes da EJA sobre as experiências vividas em sua trajetória escolar. Desse movimento investigativo e analítico emergiu uma série de questionamentos, e dentre eles destaco a importância de se verificar em que medida essa dicotomia se faz mais ou menos presente nos relatos sobre as trajetórias. Há que se perguntar também sobre a configuração dos campos discursivos utilizados para classificar estudantes cujo comportamento não se ajusta aos polos dessa dicotomia. Seriam esses estudantes vistos como desviantes? Se há a noção de desvio, qual a relação da mesma com o desempenho escolar? Quais as percepções dos jovens a respeito disso?

A literatura brasileira sobre o fracasso escolar ainda demonstra a força desse movimento interpretativo dualista, que pouco problematiza as diferentes possibilidades de cruzamento das relações sociais de gênero – presentes no dia-a-dia das escolas – com o desempenho acadêmico de meninos e meninas, rapazes e moças. Por tais razões, é necessário nos determos um pouco mais na explicitação da força e também dos riscos envolvidos em análises fundamentadas no binarismo de gênero.

Para dar conta desse objetivo, o exame do uso do conceito de gênero – enquanto categoria analítica – nas pesquisas sobre fracasso escolar no contexto brasileiro torna-se imprescindível. Quais foram as bases teóricas e conceituais desse campo em construção? Quais são os avanços que já podem ser reconhecidos? Quais são os desafios e lacunas a serem preenchidas na consolidação dessa temática como um campo legítimo

de pesquisas no interior dos estudos feministas e na – já consolidada – literatura sobre fracasso escolar?

### *Entre interpretações dualistas e o conceito de masculinidade hegemônica*

Em diferentes países do mundo nota-se uma crescente preocupação com o insucesso do alunado masculino, contribuindo para manter um pânico moral globalizado sobre o tema. Segundo Debbie Epstein et al (1998), explicações simplistas, alarmistas e, muitas vezes, de caráter apenas descritivo tendem a considerar os garotos como os que mais sofrem com os problemas relacionados à qualidade da educação, a ponto de terem seu desempenho escolar mais comprometido que suas colegas do sexo oposto. Desse modo, sugerem os autores, uma oposição binária fixa se instalou no campo dos estudos sobre fracasso escolar, de forma que o sucesso feminino é visto como um ganho histórico dos movimentos feministas, que foi obtido e se manteve ao longo do tempo à *custa* dos prejuízos educacionais masculinos.

Epstein et al (1998) sugerem que o crescimento de um movimento masculino contra-revolucionário, instaurado sobretudo nos estudos Unidos<sup>7</sup>, mas também presente na Grã Bretanha e Austrália, tem contribuído para legitimar a condição dos estudantes do sexo masculino como vítimas educacionais em tempos de globalização e neoliberalismo. O discurso da vitimização é variável de acordo com o contexto de sua produção, dos referenciais teóricos adotados – as especificidades biológicas ou a suposta diferença de desenvolvimento psicológico e cognitivo entre os sexos.

Entretanto, é importante frisar que independentemente das influências dos fatores acima mencionados, a base da produção do discurso é a mesma e requer sempre a presença constante de dois elementos e movimentos complementares. Um deles é que a tese da vitimização sinaliza a força política de uma interpretação que atribui uma relação de causa e efeito cujo propósito, entre outros, é a criação dos novos contornos da dominação masculina presente desde o início do processo de escolarização. Ao situar os alunos do sexo masculino como as vítimas educacionais contemporâneas, a educação feminina e as questões de gênero que a afetam são silenciadas, ao mesmo tempo em que

---

<sup>7</sup> Ver Robert Bly (1990), Steve Biddulph (1994), Neily Lydon (1996), Pollack (1999).

elementos que ainda asseguram formas de dominação masculina nos espaços escolares ficam invisíveis e podem ser ainda mais reforçados.

E, nesse sentido, podemos perceber o segundo elemento que constitui a base desse campo discursivo, ou seja, toda sua mobilização gira em torno da tentativa de re-naturalizar as diferenças sexuais, responsabilizando as conquistas feministas no campo educacional pelas mazelas sofridas pelo corpo discente do sexo masculino. Em resumo, a palavra de ordem desse movimento é a de se posicionar como um campo de oposição às pesquisas educacionais que têm o gênero como foco analítico, que destacam as construções sociais sobre as diferenças biológicas entre os sexos e seus diferentes resultados nas escolas, nas políticas educacionais, nas definições curriculares, nas formas de avaliação, na relação professor-aluno, na trama de relações sociais cotidianas e, de modo especial, na produção de quadros de insucesso acadêmico.

A interpretação do fracasso escolar que emerge no interior desse discurso tende a culpabilizar as instituições escolares, os profissionais da educação, as diretrizes curriculares e a considerar as aulas como pouco motivadoras e capazes de oferecer aos estudantes do sexo masculino o que eles, de fato, precisam para aprender. Essas necessidades específicas tendem a ser adjetivadas e significadas sob o símbolo da carência, e sua suposta não inclusão na rotina escolar é vista como a principal causa de insucesso escolar. Ou seja, o cerne dessa interpretação consiste no argumento de que o alunado masculino tenderia a apresentar certos comportamentos – que rompem com objetivos, normas, pressupostos e significados da educação – em resposta a uma permanente necessidade de competição com seus pares de ambos os sexos e, principalmente, por estarem perdidos, sem receber orientação adequada e sem poder dispor de *modelos masculinos* suficientes ao longo do processo de escolarização, tendo em vista que a feminização do magistério é uma realidade presente nos níveis educacionais elementares em muitos países.

As propostas de intervenção política efetiva variam da possibilidade de contratar mais professores do sexo masculino até a ruptura com sistemas educacionais que têm a coeducação como um dos seus princípios norteadores. De acordo com Epstein et al (1998), esse tipo de interpretação do problema do fracasso de meninos contribui muito mais para o obscurecimento da complexidade envolvida nos entrecruzamentos de gênero e desempenho escolar, bem como pode significar um retrocesso teórico,

conceitual e político que contribuiria para ocultar as experiências e necessidades educacionais de ambos os sexos.

Posicionamento semelhante pode ser encontrado no artigo de Jessica Ringrose (2007), pesquisadora do Institute of Education da University of London. Segundo a autora, a ascendência do fracasso dos garotos à condição de principal questão educacional nos anos 1990 tem contribuído para a fundamentação do argumento, anteriormente citado, de que o sucesso das garotas tem sua contrapartida nos prejuízos educacionais infligidos ao alunado masculino e para a manutenção de uma crise de masculinidade que também se faz presente nas instituições escolares. Ela argumenta ainda que o pânico acerca do baixo rendimento masculino tem solidificado uma narrativa sedutora sobre as garotas, que tende a lhes associar um sucesso imediato no mercado de trabalho, como consequência direta da aquisição de credenciais escolares. Em sua perspectiva, o sucesso feminino se torna uma metáfora poderosa que no interior dos discursos educacionais neoliberais adquire o significado de igualdade de gênero e poder feminino, ou seja, as diferenças de desempenho escolar favoráveis ao corpo discente feminino são usadas pelas autoridades governamentais como expressão da eficácia da escola e da igualdade de gênero.

Ao propor interpretar o pânico sobre o fracasso de meninos e as mobilizações acadêmicas feministas contrárias à tese da vitimização masculina, Ringrose (2007) situa as tensões travadas entre os dois campos discursivos no interior do que denomina pós-feminismo, definido como uma ferramenta conceitual que ajuda a traçar os efeitos complexos dos embates entre os diversos movimentos feministas e as propostas educacionais de cunho neoliberal. Em seu primeiro movimento interpretativo, a autora sugere que a manutenção, a reprodução do pânico sobre o insucesso masculino é o instrumento que possibilita a manutenção do discurso da eficácia escolar, expresso no rendimento acadêmico feminino. Em tal perspectiva, seria menos interessante investigar as efetivas questões de gênero que atravessam e produzem tal quadro. E na verdade, para o discurso neoliberal, é muito mais profícuo sua manutenção, de forma que temas como igualdade, qualidade de educação e condições de permanência na escola deixem de estarem presentes no centro do debate acadêmico.

De outro modo, afirma Ringrose (2007) que posicionamentos teóricos, conceituais e políticos que identificam o pânico sobre o fracasso de meninos como uma

reação de retrocesso às conquistas educacionais femininas tendem a ter como fundamento um feminismo liberal calcado nos discursos de igualdade, que nem sempre incorpora a variável gênero como não monolítica, impedindo políticas de diferença de gênero mais complexas e fortalecendo o programa neoliberal de individualização, personalização e autorresponsabilização pelo desempenho escolar. O melhor desempenho feminino acaba sendo utilizado como exemplo de que o sucesso individual é possível, o que confirma a força das políticas de eficácia escolar de caráter neoliberal.

A dicotomização presente no discurso da vitimização masculina nas escolas também contribui para o não conhecimento das questões de gênero que afetam os resultados escolares dos diferentes grupos de meninos e meninas na escola. Em meu primeiro estudo sobre o tema, Brito (2004; 2006; 2008), ficou evidente que a escola servia melhor alguns grupos de garotos, ou seja, mostrava-se mais receptiva a formas de afirmação da masculinidade que não confrontassem de forma aberta e explícita as normas escolares, a autoridade docente, a vigilância exercida pelos funcionários, a rotina de realização de atividades escolares e os próprios significados da escolarização.

Nossa produção acadêmica sobre os resultados diferenciados entre os sexos começou a incorporar o gênero – como categoria analítica – com forte tendência à perspectiva sustentadora do binarismo, concentrada no ensino fundamental e em trajetórias escolares não concluídas e, mesmo quando não reitera automaticamente a tese da vitimização masculina, possibilita a instauração do arcabouço teórico que a fundamenta, tornando pouco conhecidas as dificuldades que também estão presentes na escolarização feminina. As primeiras pesquisas,<sup>8</sup> ao seguirem como eixo de investigação os critérios de avaliação adotados formal ou informalmente por educadoras do ensino fundamental, resultaram em análises que, de modo geral, destacam o comportamento do aluno em sala de aula em uma perspectiva biologizante, que fundamenta uma variedade de dicotomias que permitem atribuir posturas específicas para meninos e meninas como algo decorrente de um processo de socialização de gênero anterior e externa à escolarização.

---

<sup>8</sup> Silva e colaboradores (1999), Palomino (2003).

Contudo, observa-se no início da corrente década a produção de trabalhos que apresentaram novas possibilidades de investigação e consolidação da temática como um campo de pesquisa no interior dos estudos educacionais. Marília Pinto de Carvalho (2001; 2003a; 2004a; 2004b, 2007a; 2007b, 2008) é uma das autoras que vêm procurando investigar minuciosamente o modo como são constituídas, vivenciadas, mantidas e reproduzidas determinadas configurações de gênero, ou seja, de masculinidades e feminilidades que apresentam diferentes implicações para o rendimento escolar. O foco das pesquisas realizadas pela autora também são os critérios de avaliação por professoras de ensino fundamental; todavia, diferentemente de estudos anteriores, são destacadas as ambiguidades e as diferenças existentes no interior do corpo discente feminino e do masculino. Quando o sexo é a variável considerada, os meninos tendem a estar sobrerrepresentados no reforço paralelo e, a julgar pelos relatos das docentes, 71% deles apresentam problemas de disciplina. Quando a variável considerada na análise é a raça, as professoras tendem a classificar mais como negros alunos do sexo masculino, por elas indicados para atividades de reforço. A combinação desses dados sugere a existência de um tipo de masculinidade negra associada ao baixo rendimento escolar.

Nessa direção, a dissertação de mestrado de Maria Cláudia Dal Igna (2005) indica ainda que os comportamentos são homogeneizados, naturalizados e situados fora da escola, instaurando uma dicotomia que localiza a produção dos significados e das normas de gênero – presentes na socialização do indivíduo – como algo que ocorre sempre no ambiente familiar. Este estudo possibilita perceber uma complexa trama de campos discursivos docentes muitas vezes ambivalentes, que ora reconhecem a diversidade de masculinidades e feminilidades no espaço escolar, ora evocam diferenças biológicas entre os sexos como justificativa para o insucesso masculino. E, mesmo que um aprendizado sociológico de gênero seja reconhecido como elemento presente na vida dos(as) alunos(as), o mesmo é referenciado como social/cultural e fundamentado em uma concepção biologizante das diferenças sexuais. Essa naturalização dos comportamentos possibilitava identificar os meninos como mais inteligentes, mesmo que apresentassem pior rendimento, e também definir a passividade feminina como comportamento adequado em sala de aula, mesmo que em alguns momentos essa passividade tornasse impossível classificar as garotas como inteligentes. As professoras entrevistadas pela autora também revelaram uma série de ambiguidades, pois ao mesmo

tempo em que pareciam reconhecer e valorizar a diversidade de masculinidades e feminilidades no espaço escolar – por, exemplo, celebrando a maior assertividade de alunas que desafiavam as fronteiras de gênero tentando jogar futebol nas aulas de educação física – identificavam como desvios de gênero os comportamentos de garotos que falavam mais baixo e que recusavam ajustar-se ao modelo que os naturalizava como indisciplinados, pouco caprichosos, desatentos etc.

*No que diz respeito ao conhecimento, meninos e meninas estão abaixo da média – são desvios – mas seus desempenhos são classificados e hierarquizados de diferentes formas. Os meninos não atingiram a média devido ao seu comportamento – desatento, inseguro, desinteressado, distraído. Quanto às meninas, suas dificuldades são justificadas por sua (in)capacidade cognitiva, portanto, não atingiram a média por sua falta de conhecimento (Dal Igna, 2005, p.123).*

*[...] pode-se argumentar também que os mecanismos de naturalização, essencialização e dicotomização da masculinidade e da feminilidade são acionados e funcionam ainda de outros modos. Na medida em que as PPs<sup>9</sup> descrevem suas práticas como neutras e imparciais para justificar as diferenças de desempenho escolar entre meninos e meninas, elas invocam a existência de diferenças biológicas naturais, próprias de cada gênero (Dal Igna, 2005, p.124).*

Nesse sentido, a pesquisa de Dal Igna (2005) apresenta uma contribuição que vai além do reconhecimento da multiplicidade de masculinidades e feminilidades no espaço escolar. Ao destacar o caráter instável do insucesso escolar explicado na ótica do gênero, essa autora evidencia um permanente processo de construção e afirmação dos padrões de masculinidades e feminilidades, algo que certamente, tem consequências diversas para o desempenho escolar.

Dessa maneira, o avanço na produção acadêmica sobre fracasso escolar e gênero revela a aprofundamento e os marcos da passagem de uma concepção de masculinidade e feminilidade unívoca para uma compreensão mais dinâmica e fluida, em que a diversidade de masculinidades e feminilidades é reconhecida e, cada vez mais, pesquisada. No entanto, desejo assinalar também o incremento da produção que agora destaca o caráter conflitivo, contraditório e ambíguo que explicita a coexistência de campos discursivos apresentando diferentes explicações para o rendimento escolar dessemelhante entre rapazes e moças. Desse modo, sabemos que a escola pode atender

---

<sup>9</sup> Sigla utilizada pela autora que tem como significado o termo professoras.

melhor determinados modelos de masculinidade, ao mesmo tempo em que rejeita outros, sem que a trama de significados que os compõem seja considerada como conhecimento pedagógico a ser trabalhado com o corpo discente. Nesse sentido, a complexidade envolvida nas relações que se estabelecem de forma diferenciada entre as masculinidades/feminilidades plurais e o rendimento escolar é produto da intersecção do gênero com outras variáveis: classe social, etnia, raça (Epstein et al., 1998a; Mahony, 1998; Cohen, 1998; Reed, 1998; Jackson, 1998; Warrington & Younger, 2000; Gilbert e Gilbert, 1998). Destacam-se também movimentos intermitentes que possibilitam acionar diferentes campos discursivos que se fragmentam em determinados momentos e que se unem em outros, tendo em vista a reafirmação de visões homogeneizantes e biologizantes sobre os diferentes resultados (Dal Igna, 2005).

Dado o crescimento vertiginoso de pesquisas sobre as masculinidades, inclusive no espaço escolar, não posso me isentar da responsabilidade de situar o leitor a respeito das possibilidades de uso conceitual da noção de masculinidade, tendo em vista críticas recentes feitas à sua formulação inicial.

Segundo Robert W. Connell & James Messerschmidt (2005), o conceito foi formulado nos anos 1980 e possibilitou o crescimento de estudos sobre masculinidades ou estudos críticos dos homens na área de educação, trabalho, antiviolença, saúde etc. Ele foi proposto inicialmente em relatórios de estudos sobre a desigualdade social em escolas secundárias australianas, em discussões conceituais sobre a estrutura das masculinidades e a experiência dos corpos masculinos e, por fim, em um debate sobre o papel dos homens na política trabalhista australiana da época.

As primeiras definições do conceito tiveram como eixo estruturador a crítica à literatura que ainda trabalhava com a tese de papéis sexuais fixos para homens e mulheres, com base em suas diferenças biológicas. As masculinidades foram definidas como projetos de gênero vivenciados por rapazes e homens em configurações plurais, circunstanciais, que possibilitavam estabelecer seu posicionamento nas práticas sociais de gênero em diferentes esferas e instituições sociais. O caminho proposto para a análise das masculinidades era o foco nos processos e relações, por meio dos quais homens e mulheres levam vidas imbuídas no gênero. Portanto, para o autor, a masculinidade teria relação com a posição dos homens nas relações de gênero, com as práticas pelas quais homens e mulheres se comprometem mutuamente com essas posições e, sobretudo, com

os efeitos dessas práticas nos usos do corpo, na definição das personalidades e na cultura mais ampla (Connell, 1995a; Connell, 1997).

Ao compreender a masculinidade com base em tais parâmetros, Connell enfatiza seu caráter múltiplo, complexo, dinâmico e permeado por relações de poder. Isso significa dizer que ele reconhece a multiplicidade de modelos de masculinidades disponíveis e possíveis de serem vivenciadas em um dado contexto social, assim como as complexidades envolvidas nas relações entre os diferentes modelos e, por fim, o seu caráter não fixo e/ou estático, e sim histórico, portanto passível de transformações, rupturas, permanências e novas formulações. Aos poucos essa compreensão da importância dos mecanismos de poder na formação das masculinidades possibilitou esmiuçar suas divisões internas, tanto no que se refere às relações entre os diferentes modelos, quanto a respeito da atuação de outras variáveis na formação dos projetos de gênero, como é o caso de classe social, idade, etnia, raça etc<sup>10</sup>.

Connell reconhece, no interior desse modelo dinâmico, a possibilidade da existência de uma forma de masculinidade que represente um conjunto de práticas sociais capazes de expressar o modelo mais correntemente honrado de ser homem, mesmo que ele não fosse o mais recorrente, do ponto de vista estatístico. O foco do autor não está na ideia de que o modelo hegemônico seja considerado a forma normal de ser homem em um dado contexto, e sim o seu caráter normativo. Assim, a masculinidade hegemônica teria como característica central a sua função organizadora, ou seja, ela seria vivida, experimentada por pouquíssimos homens na sociedade, geralmente aqueles que concentram elevados índices de poder em suas mãos, mas seria o modelo ideal de conduta masculina para os demais homens, de modo que todos procurassem se posicionar em relação a ele, a ponto de torná-lo ideologicamente legitimado – em escala global – pela subordinação das mulheres aos homens.

Se havia masculinidade hegemônica, os demais modelos foram definidos como masculinidades subordinadas e até mesmo marginalizadas. As primeiras estariam mais distantes do modelo normativo hegemônico, por exemplo, as masculinidades gays. As segundas podem ser identificadas como modelos formados na intersecção com outras

---

<sup>10</sup> O conceito vem sendo amplamente utilizado pelo feminismo *pós-estruturalista* inglês exatamente nessa vertente.

variáveis, por exemplo, o pertencimento étnico. Assim, as masculinidades marginalizadas representariam a posição vivenciada por homens que se identificam e podem ser cúmplices do modelo hegemônico, mas que estão em situação de marginalidade social em relação àqueles que efetivamente vivem o modelo hegemônico.

As relações entre as múltiplas formas de masculinidade e o modelo hegemônico dificilmente são de aberto antagonismo e/ou oposição; pelo contrário, Connell reconhece que há muito mais cumplicidade do que crítica ao modelo, uma vez que muitos homens podem receber os benefícios da dominação masculina sem desempenhar uma forte versão de masculinidade dominante. As recompensas são obtidas quando demonstram cumplicidade nas relações sociais vivenciadas em seus grupos de pares masculinos em uma dinâmica que se mantém com a complacência das mulheres. Portanto, a hegemonia – em um dado contexto histórico e cultural – se mantém muito mais pela persuasão do modelo normativo do que pela força (Connell, 1995a;1997).

Bruno Welzer-Lang (2001) faz uso do conceito de relações sociais de sexo<sup>11</sup> e também formula o conceito de masculinidade de forma semelhante às elaborações iniciais de Connell, que dialoga mais com a produção conceitual do feminismo anglo-saxão. Entretanto, o autor francês enfatiza com mais veemência as possíveis configurações do conceito nas relações vivenciadas nos grupos masculinos. Utilizando um referencial teórico proveniente da Antropologia, destaca a força normativa do modelo hegemônico de masculinidade que faz com que os homens identifiquem a si mesmos enquanto homens, em uma permanente oposição às mulheres:

*Se hoje se admite a dominação masculina e as relações sociais de sexo têm sido utilizadas para descrevê-las, estas são freqüentemente citadas como relações sociais “entre” os sexos, entre homens e mulheres. Essa divisão naturalista e essencialista se reproduz na própria análise. Desde 1994 [...] mostramos como o grupo de homens é também estruturado pelos mesmos processos. Descrevi como a educação dos meninos nos lugares monossexuados (pátios de colégios, clubes esportivos, cafés..., mas mais globalmente o conjunto de lugares aos quais os homens se atribuem a exclusividade de uso e/ou de presença) estrutura o masculino de maneira paradoxal e*

---

<sup>11</sup> No contexto francês, o termo gênero passou a ser utilizado nos estudos feministas somente nas décadas de 1980 e 1990. Muito antes disso foi constituída uma abordagem em termos de relações sociais de sexo, tanto no plano de pesquisas empíricas sobre questões específicas da condição feminina, quanto nas reflexões teóricas e conceituais (Salomon, 2005). Para Michele Ferrand em entrevista concedida a Rial e colaboradoras (2005), as primeiras feministas francesas procuravam mostrar que as diferenças biológicas entre os sexos não implicavam em si uma relação de dominação de um sobre o outro. Como o termo gênero, do ponto de vista semântico, não apresenta os mesmos significados do idioma inglês, utilizavam o conceito de relação social de sexo com o propósito de colocar em relevo a dominação masculina. Nessa primeira etapa, o objetivo maior era dar visibilidade política para a invisibilidade das mulheres no trabalho produtivo, na escola, na vida política, no controle da procriação e no trabalho doméstico, como consequência direta da longa tradição de realização de pesquisas, na ciência social, em nome do universo masculino. Portanto, toda a mobilização das feministas francesas dessa geração era para a constituição da legitimidade do campo de estudos feministas no cenário acadêmico. Em uma segunda etapa de elaboração, o sexo deixou de ser considerado uma variável complementar e, assim como observado no atual feminismo pós-estruturalista anglo-saxônico, passa a ser uma categoria que enriquece e aprofunda a compreensão do gênero enquanto conceito analítico. As relações sociais de sexo passaram a ser vistas como antagônicas, transversais, dinâmicas e historicamente construídas e capazes de definir de forma hierárquica as posições de homens e mulheres na configuração das práticas sociais. Ao empregarem o termo relações sociais de sexo, as feministas francesas mostravam que a dominação masculina resultava de um duplo processo: a biologização do que era construído socialmente, sendo este o principal mecanismo de perpetuação do poder masculino, e a socialização do biológico, fazendo menção ao peso de valores, símbolos, significados, normas sociais e jurídicas na constituição de corpos generificados, assim como o fazem Scott (1995) e Nicholson (2000) na produção anglo-saxônica. Dadas as dificuldades existentes com a utilização de um conceito tão amplo – relações sociais de sexo – na virada da década de 1980 para a de 1990, o termo *gender* passou a ser utilizado no sentido de *sexo social*, mas ainda considerando-o como um limitador das possibilidades de pesquisa, uma vez que o vocábulo pode ser utilizado para fazer referência ao que é definido essencialmente como cultural, o que pode dar margem à armadilha do sexo biológico como um dado natural e existente antes do social. Esse é um debate que ainda está em aberto na produção feminista francesa, razão pela qual algumas pesquisadoras preferem a terminologia relações de gênero, por considerarem que ela atende melhor a ideia de relações dinâmicas, históricas e contextuais.

*inculca nos pequenos homens a idéia de que, para ser um (verdadeiro) homem, eles devem combater os aspectos que poderiam fazê-los serem associados às mulheres (Welzer-Lang, 2001, p.462).*

O autor também percebe a força da hegemonia, ao reconhecer que mesmo os homens que possuem grande poder em suas mãos – em sua teoria os chamados “grandes homens”<sup>12</sup> – estão sujeitos às hierarquias masculinas nas relações vivenciadas com seus pares masculinos. Welzer-Lang (2001) nomeia os lugares e espaços exclusivamente masculinos como a “casa dos homens”:

*Nessa casa dos homens, a cada idade da vida, a cada etapa da construção do masculino, em suma está relacionada uma peça, um quarto, um café ou um estágio. Ou seja, um lugar onde a homosociabilidade pode ser vivida e experimentada em grupos de pares. Nesses grupos, os mais velhos, aqueles que já foram iniciados por outros, mostram, corrigem e modelam os que buscam o acesso à virilidade. Uma vez que se abandona a primeira peça, cada homem se torna ao mesmo tempo iniciado e iniciador (Welzer-Lang, 2001, p.462).*

Utilizando a metáfora da “casa dos homens”, tal como empregada pelo autor acima citado, é possível afirmar que é no interior dela que ocorrem as relações de cumplicidade e subordinação ao modelo hegemônico de masculinidade em um dado contexto. Viver a cumplicidade com o modelo significa explicitar, no âmbito das relações vivenciadas nos grupos masculinos, a homofobia em relação aos homossexuais – vistos como portadores de uma masculinidade que os aproxima do universo feminino – e, sobretudo, afirmar a identidade de gênero<sup>13</sup> em um contínuo exercício de diferenciação das mulheres. Qualquer transgressão a essas normas pode ter como resultado a impossibilidade de manter a frequência nas rodas masculinas e, em última instância, ser definido no grupo na mesma condição de subordinação das mulheres, como exemplifica o autor:

---

<sup>12</sup> O autor classifica como “grandes homens” aqueles que possuem poder sobre as mulheres e também sobre outros homens, por encarnarem o modelo mais cotidianamente aceito de ser homem. Nos estudos desenvolvidos pelo autor sobre a troca de casais e o comércio de sexo, os “grandes homens” são identificados como aqueles que são vistos sempre na companhia de belas mulheres, possuem dinheiro, bens materiais vistosos e exercem poder sobre os demais homens. Em seus termos: “*todos os homens que aceitam os códigos de virilidade têm ou podem ter poder sobre as mulheres (o que ainda deve ser quantificado); alguns entre estes (chefes, Grandes-homens de todos os tipos) têm também poder sobre os homens* (Welzer-Lang, 2001, p.466).

<sup>13</sup> O conceito de identidade de gênero é entendido na perspectiva de Hermam Brutraert (2006), o qual postula seu uso para descrever a intensidade com a qual as identidades individuais se conformam aos padrões de feminilidade ou masculinidade.

*É verdade que na socialização masculina, para ser um homem, é necessário não ser associado a uma mulher. O feminino se torna até o pólo de rejeição central, o inimigo interior que deve ser combatido sob pena de ser também assimilado a uma mulher e ser (mal)tratado como tal. Estaríamos enganados se limitássemos a análise da casa-dos-homens à socialização infantil ou juvenil. Mesmo adulto, casado, o homem, ao mesmo tempo que “assume” o lugar de provedor, de pai que dirige a família, de marido que sabe o que é bom e correto para a mulher e as crianças, continua a freqüentar peças da casa-dos-homens: os cafés, os clubes, até mesmo a prisão, onde é necessário sempre se distinguir dos “fracos”, das femezinhas, dos “viados”, ou seja, daqueles que podem ser considerados como não-homens (Welzer-Lang, 2001, p.465).*

Nesse sentido, o modelo de masculinidade hegemônico seria pautado pela defesa do heterossexismo, cuja superioridade em relação a outras possibilidades de orientação sexual deve ser continuamente reafirmada. O heterossexismo pode ser compreendido como a discriminação social e a opressão de indivíduos e/ou grupos baseadas em uma distinção feita em relação à orientação sexual: “o heterossexismo é a promoção incessante, pelas instituições e/ou indivíduos, da superioridade da heterossexualidade e da subordinação simulada da homossexualidade (Welzer-Lang, 2001, p.467-468). A homossexualidade é vista como o principal alvo da discriminação heterossexista; todavia, o mesmo ocorre com a bissexualidade, as sexualidades transexuais e, no caso masculino, qualquer sexualidade não heterocentrada.

Connell e Messerschmidt (2005) ao formularem o conceito de masculinidade hegemônica consideraram que o mesmo poderia ser instrumentalizado em pesquisas de natureza qualitativa ou quantitativa; todavia, ressaltam a historicidade e a contextualidade de suas possíveis configurações na vida cotidiana de mulheres e homens nas diferentes instituições e esferas sociais. Portanto, o conceito de masculinidades múltiplas – que destaca a masculinidade hegemônica como aquela que regula as relações com os demais modelos – foi proposto enquanto instrumento analítico-científico. Não há em momento algum, na proposição dos autores, qualquer argumento no sentido de que o conceito corresponderia integralmente às experiências concretas cotidianas. Na verdade, o longo balanço que apresentam da diversidade de estudos que fizeram uso do conceito evidencia que seus fundamentos foram utilizados para elaborar o mapeamento das configurações de gênero tal como vividas na esfera social.

Nos estudos educacionais, o conceito de masculinidade hegemônica foi usado – especialmente na produção anglo-saxônica – para entender as dinâmicas da vida em sala de aula, incluindo a análise de modelos de resistências e formas de intimidação aos que ousavam viver formas alternativas de afirmação da masculinidade. O conceito também foi usado para explorar as relações entre o currículo escolar e as dificuldades em adotar uma pedagogia que não reproduza o sexismo e o androcentrismo. Ainda no campo dos estudos educacionais, destaca-se o uso do conceito na investigação de estratégias adotadas por professores(as) das diferentes áreas do conhecimento, para a superação do sexismo no cotidiano escolar, com destaque para os profissionais da área de Educação Física. Connell e Messerschmidt (2005) mostram que o conceito também foi aplicado em outras áreas, de forma que tem influenciado estudos no âmbito da criminologia tanto na Grã-Bretanha quanto na Austrália. Nesse campo de produção de conhecimento, o uso do conceito possibilitou estabelecer uma relação entre masculinidades e uma variedade de crimes: estupro na Suíça, assassinatos na Austrália, hooliganismo e os chamados “crimes do colarinho branco” na Inglaterra e tentativas de estupro nos EUA.

Nesse sentido, nota-se que as masculinidades hegemônicas são múltiplas, plurais, históricas e passíveis de serem revistas, reconfiguradas, transformadas e organizadas em novas formas de dominação masculina. Dada a sua natureza relacional e contingencial, as diferentes maneiras de formação da hegemonia de um dado modelo de identidade de gênero masculina podem ter em comum o seu caráter normativo, que atua na organização das relações entre os sexos e ajuda a definir os parâmetros pelos quais os problemas cotidianos das relações de gênero serão equacionados. De igual modo, as diferentes alternativas de masculinidade hegemônica também atuariam, de forma diferenciada, na regulação dos múltiplos modelos de masculinidades a ele associados, subordinados e/ou marginalizados.

Ao reconhecerem a multidimensionalidade ou as diferenças internas do próprio conceito, os autores conseguiram responder a críticas formuladas em função de usos inadequados de proposição teórica inicial dos anos 1980. Essas críticas foram originadas em diferentes áreas do conhecimento: sociológico, psicológico, pós-estruturalista e materialista.

Em primeiro lugar, argumentou-se que o conceito tinha um significado incerto e que tendia a diminuir a ênfase nas questões relacionadas ao exercício do poder e da

dominação. Além disso, para determinadas correntes teóricas sociológicas e pós-estruturalistas, o conceito podia ter como resultado final a produção de uma tipologia estática e rígida. No cerne de tal afirmação está presente a ideia de que o conceito pode contribuir para essencializar o caráter dos homens ou impor uma falsa unidade – em relação ao modelo de masculinidade hegemônica – em uma realidade social fluida, múltipla e contraditória Connell e Messerschmidt (2005).

Algumas versões dessa crítica denunciavam a ausência de uma ferramenta pós-estruturalista específica que pudesse dar conta dessa fluidez e multiplicidade, por exemplo, a atribuição da ênfase na análise das construções discursivas das identidades. Outras versões viam como problema central a heteronormatividade presente na definição de masculinidade hegemônica que, acreditava-se, também contribuiria para essencializar a diferença masculino/feminino, ignorando as diferenças e exclusões dentro das próprias categorias de gênero. É importante ainda mencionar que parte da crítica do feminismo pós-estruturalista afirmava que o conceito apoiava-se sobre a dicotomia sexo biológico *versus* gênero e, assim, marginalizava ou naturalizava o corpo.

Para Connell e Messerschmidt (2005) esse primeiro conjunto de críticas só teria fundamento e sustentação se o conceito tivesse sido formulado em modelos de gênero categóricos e/ou fixos. Segundo os autores, a ideia de uma essencialização do masculino e feminino não se sustenta, uma vez que o conceito foi formulado por eles em uma perspectiva relacional, ou seja, o estudo das masculinidades deve ter – pelo menos como contraponto – a interpretação das feminilidades no interior de certa configuração de práticas de gênero. Se as masculinidades representam os projetos de gênero de homens situados em um dado contexto, é preciso sempre também investigar quais são os projetos respectivos no universo feminino e em que medida eles atuam na formação um do outro. Os autores demonstram que o conceito também tem sido amplamente utilizado em estudos – nos diferentes campos de produção de conhecimento, inclusive em pesquisas educacionais – que mostram que os corpos são afetados e/ou são parte da produção dos processos sociais de gênero.

Além dessas críticas, Connell e Messerschmidt (2005) também respondem a questionamentos sobre a não valorização da dimensão do sujeito como elemento importante na utilização do modelo de masculinidades múltiplas enquanto instrumento analítico. Os autores argumentam que, apesar da força da normatividade do modelo que

encarna o projeto de hegemonia, os diferentes sujeitos – mulheres ou homens – podem relacionar-se com esse projeto de gênero, conforme suas necessidades interacionais em um dado contexto social. Portanto, não são sujeitos apenas construídos nos discursos, mas pessoas que podem fazer usos diferenciados desses mesmos discursos, de acordo com os sistemas de poder existentes em jogo. Portanto, esses mesmos sujeitos produzidos e produtores do discurso jamais são vistos como unitários. Há uma ampla gama de possibilidades de posicionamentos individuais que podem ser negociadas em termos de custos e benefícios. Como já mencionado, certas formas de feminilidade podem valer-se dos discursos do modelo hegemônico e arcar com os riscos de subordinação em relação ao modelo de feminilidade socialmente definido como hegemônico naquela realidade social.

Diante do exposto, trabalho com as características fundamentais do conceito, que residem na combinação da pluralidade de masculinidades com as hierarquias existentes entre elas. Aceito também como válida a ideia de que a masculinidade hegemônica presume a subordinação de masculinidades não-hegemônicas, tendo em vista que esse processo tem sido muito bem documentado em diferentes áreas do conhecimento, em muitos contextos, a ponto de ter como resultado a constituição de um sólido campo de produção de conhecimento sobre masculinidades e educação na produção feminista anglo-saxônica britânica e australiana.

Também concordo com Connell e Messerschmidt (2005) no sentido de que a hierarquia de masculinidades não é um modelo simples de dominação pela força, dado o fato de que muitos estudos – indicados pelos autores – evidenciam que os símbolos da normatividade do modelo hegemônico têm poder de autoridade na organização das práticas sociais da vida cotidiana, portanto, das relações de poder vivenciadas no espaço escolar. E, como já apontado no tópico anterior, esses significados podem ser evocados de forma contraditória, fluida, ambígua em uma gama bastante variável de possibilidades de impacto no desempenho escolar. Verificar e analisar as diferenças existentes no interior do próprio modelo hegemônico, assim como nas relações que ele estabelece com masculinidades classificadas como subordinadas ou desviantes, consiste em um dos pontos fundamentais deste estudo. A análise da pluralidade de masculinidades – nessa perspectiva da incorporação do movimento de tensão entre discursos e significados – necessariamente envolve a inclusão de outras variáveis e

conceitos que delimitam e explicam com maior acuidade as tensões, contradições e incertezas.

Esse é o caminho teórico, conceitual e analítico percorrido neste estudo. E, com tal propósito, espero contribuir para a compreensão do tema com a inclusão das narrativas de jovens estudantes da EJA sobre as trajetórias escolares acidentadas e anteriores ao ingresso nessa etapa de escolarização. Além de incorporar a visão daqueles que apresentaram a consolidação de uma trajetória escolar caracterizada pelo insucesso, é importante verificar em que medida o conceito de raça pode ser articulado ao de gênero, tendo em vista meu objetivo de analisar as implicações dos campos discursivos que fundamentaram as múltiplas experiências de masculinidades ao longo desses processos de escolarização no ensino fundamental. A adoção dessa perspectiva e de tais objetivos implicou a necessidade de definir o modo como o próprio conceito de masculinidade é considerado nesta pesquisa, assim como evidenciar em que medida ele pode ser articulado ao pertencimento racial. Ou seja, questiono também a respeito das ambiguidades, da multiplicidade e de possíveis tensões existentes dentro do que podemos chamar provisoriamente de masculinidade negra.

O uso da raça como conceito analítico poderá fornecer instrumentos para compreender – a partir das narrativas – o modo como os estudantes percebem as tensões envolvidas na formação de suas múltiplas identidades de gênero. Creio que esse movimento investigativo pode auxiliar a ver como a raça e o racismo contribuem para a formação e reprodução de masculinidades que possam ser menos compatíveis com o sucesso escolar. Em outros termos, qual é o papel da raça na formação das masculinidades negras? Como as masculinidades negras e brancas repercutiram no desempenho escolar desses jovens estudantes da EJA?

A formulação de hipóteses sobre as questões acima referidas envolve a necessidade de apresentar o modo como o conceito de raça e a discriminação racial podem operar no espaço escolar. Na sequência, é importante também apresentar algumas pistas sobre possíveis elementos presentes na constituição das masculinidades negras no espaço escolar.

### ***Fracasso escolar, masculinidades e raça: articulação teórica necessária***

A discussão do conceito de raça e racismo tem estado cada vez mais presente no debate acadêmico brasileiro, na Sociologia das relações raciais, na Antropologia, nos estudos educacionais e também nas pesquisas sobre desigualdades sociais, nos diferentes campos de produção do conhecimento. Nos anos 1990, o debate público sobre essa temática também se ampliou, provocado pela mobilização do movimento negro organizado. As questões mais amplamente discutidas atualmente envolvem os posicionamentos pró/contra as políticas de ação afirmativas<sup>14</sup> destinadas aos segmentos raciais historicamente excluídos do acesso ao ensino superior, a recente discussão pública do Estatuto da Igualdade Racial<sup>15</sup> e as formas de aplicação da Lei 10.639<sup>16</sup> nas escolas.

A raça é um dos elementos atuantes na formação dos múltiplos modos de ser masculino na cultura brasileira e, sobretudo, no espaço escolar. Contudo, como as configurações de gênero são plurais, contingenciais e históricas, é importante apresentar de forma precisa como a raça – enquanto categoria analítica – constitui um referencial importante para a análise da relação entre masculinidades e rendimento escolar.

Para compreender as formas específicas e até mesmo a necessidade acadêmica e política de utilização desse conceito neste trabalho, é preciso antes resgatar – ainda que

---

<sup>14</sup> Ver Guimarães (1999), Munanga (2006), Piovesan (2006).

<sup>15</sup> O projeto do Estatuto da Igualdade Racial foi redigido pelo senador Paulo Paim, do PT/RS, e prevê a possibilidade de serem assegurados à população afro-brasileira: o acesso universal e igualitário à saúde pública; a incorporação de atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer compatíveis com os interesses dos afro-brasileiros; reconhecimento da liberdade de crença e valorização das religiões de matriz africana; correção progressiva das desigualdades educacionais pelo sistema de cotas; atribuição de propriedade de terras aos povos remanescentes de quilombos; inclusão da disciplina “História Geral da África e do Negro no Brasil” ao currículo escolar do ensino fundamental e médio; criação de Ouvidorias que prestarão atendimento às vítimas de discriminação racial; criação de políticas de inclusão dos afro-brasileiros no mercado de trabalho. Destaca-se também a criação de um Fundo Nacional de Promoção da Igualdade Racial, voltado ao financiamento e promoção da igualdade de oportunidades e à inclusão dos afro-brasileiros em diversas áreas, assim como a concessão de estudos nos diferentes níveis de ensino.

<sup>16</sup> A Lei 10.639/03 tornou obrigatório – nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares – o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira. O conteúdo programático inclui o estudo de História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e a importância do negro na formação da sociedade nacional, de forma a resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil. Foi vetado o artigo que incluía o dia 20 de novembro – data em que morreu Zumbi dos Palmares – como o dia nacional da consciência negra. Contudo, após a promulgação da lei, alguns estados e diversos municípios decretaram que essa data seria feriado público. Também observa-se o aumento de iniciativas pedagógicas – por força da pressão dos movimentos negros organizados – voltadas ao fornecimento de conhecimento crítico sobre a importância da data para a história do povo negro brasileiro.

resumidamente – suas diferentes formulações ao longo da história para depois abordar o modo como o mesmo passou a ser incorporado na produção científica brasileira do final do século XIX e ao longo do século XX e, por último, o modo pelo qual o conceito é apreendido teoricamente neste estudo, ou seja, em sua relação com as masculinidades e o fracasso escolar.

Segundo Kabengele Munanga (2004), na Idade Média o conceito de raça era utilizado para designar a descendência, a linhagem, ou seja, para delimitar um grupo de pessoas que tivesse um ancestral comum e que possuísse algumas características físicas também comuns. Nos séculos XVI e XVII, o conceito de raça passou a ser utilizado para definir as relações entre as diferentes classes sociais da França. A nobreza local se identificava com os francos de origem germânica em oposição aos gauleses, nobres que eram vistos como um grupo que fazia parte da plebe. Os francos se consideravam distintos e, sobretudo, superiores aos gauleses, por atribuírem a si mesmos “um sangue puro”. Nesse mesmo período ampliaram-se os contatos com outros povos e a Península Ibérica passou a centralizar as abordagens sobre essas questões. O debate sobre a classificação da humanidade em raças diferenciadas se intensificou; afinal, era preciso encontrar uma forma legítima de explicar esses *outros* e atribuir-lhes ou não a condição de seres humanos.

No século XVIII o conceito de raça adquiriu uma nova configuração e passou a ser utilizado de acordo com os sistemas de classificação das espécies vivas desenvolvidos nas ciências naturais. A cor da pele foi considerada um critério central na classificação das raças humanas. E, assim, a espécie humana foi dividida em três raças distintas: raça branca, negra e amarela.

No século XIX, observou-se a ampliação dos critérios de classificação racial, pois, além do critério de cor, outros elementos morfológicos passaram a integrar um complexo sistema de alocação da humanidade em raças diferentes; por exemplo, a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do crânio, o ângulo facial etc.

No entanto, graças aos progressos dos estudos de genética humana desenvolvidos no início do século XX, a ideia da existência de raças humanas diferenciadas de acordo com as características físicas e morfológicas acima citadas não apresentou mais nenhum grau de sustentabilidade científica. Por meio de uma série de

pesquisas comparativas, os pesquisadores descobriram que havia maior probabilidade de diferenças de patrimônio genético no interior dos próprios grupos raciais, do que de um grupo em relação a outro. Ficou evidente que a raça não era uma realidade biológica, e sim apenas um conceito, que no campo das ciências biológicas era inoperante para estudar a diversidade humana.

Tal descoberta levou muitos estudiosos da área das ciências humanas a questionar as pesquisas que ainda consideravam a raça um conceito importante para explicar as diferenças biológicas existentes entre brancos e negros na realidade social brasileira. A inexistência biológica da raça também produziu uma crise de paradigma na nascente Antropologia Física brasileira. Se a raça não existe do ponto de vista biológico, como sua utilização conceitual poderia se mostrar profícua em estudos sobre desigualdades educacionais?

Para autores como Munanga (2004), Guimarães (2004a; 2004b), Hasenbalg (1987), Rosemberg (1987), entre outros, se a raça não é uma realidade biológica, sua realidade social é inegável, enquanto um conjunto de construções que elegem as diferenças biológicas existentes entre brancos e negros para atribuir inferioridade intelectual, moral e psíquica aos não-brancos e fundamentar a manutenção de hierarquias e acesso desigual a direitos. A raça é, portanto, uma construção sociológica que serve como categoria social para a apreensão do processo de dominação e de exclusão dos negros. A raça social produz “raças biológicas” fictícias que continuam alimentando os racismos populares que se manifestam no plano da vida cotidiana.

Guimarães (2004) alerta para o fato de que os discursos sobre diferenças inatas, hereditárias e de natureza biológica são usados na atribuição de características psíquicas, intelectuais e morais diferentes para portadores de características biológicas que possibilitam sua identificação como negros. Essa produção discursiva teve sua origem nas doutrinas individualistas e igualitárias do século XVIII na Europa e na passagem do século XIX para o XX no Brasil. No contexto europeu, esse discurso serviu para separar a Modernidade da Antiguidade e, no caso brasileiro, para distinguir o Brasil Colonial do Imperial. O autor reconhece que, diferentemente das formas anteriores de classificação e hierarquização da diversidade humana, tanto na Europa Moderna quanto no Brasil Imperial, o fator distintivo é a ideia de que as desigualdades

humanas estariam fundadas na natureza. E, nesse sentido, a igualdade legal seria a negação da natureza dos seres. Contudo, o autor salienta:

*[...] não há raças biológicas, ou seja, na espécie humana nada que possa ser classificado a partir de critérios científicos e corresponda ao que comumente chamamos de “raça” tem existência real; segundo, o que chamamos “raça” tem existência nominal, efetiva e eficaz apenas no mundo social e, portanto, somente no mundo social pode ter realidade plena (Guimarães, 2002, p.50).*

A existência do conceito de raça no mundo social enquanto construção sociológica que alimenta o racismo cotidiano é, a meu ver, uma categoria analítica fundamental a esta pesquisa por revelar que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de “cor” enseja são raciais e não apenas produto das discriminações de classe, como advogam algumas correntes teóricas contrárias ao uso desse conceito com base em sua inexistência biológica.

No Brasil esse conceito foi elaborado no final do século XIX no interior de um discurso científico que lhe serviu de suporte, assim como suas formas de expressão no contexto atual. Guimarães (2002) nos mostra que os discursos sobre as diferenças de cor e racismo emergem e adquirem centralidade na produção dos cientistas brasileiros da geração de 1870, nas escolas de direito de Recife e São Paulo e nas escolas de Medicina da Bahia. Nesse momento histórico, esses pensadores<sup>17</sup> estavam às voltas com a responsabilidade de pensar os destinos da nação brasileira, ao mesmo tempo em que constataavam a realidade da miscigenação (Schwartz, 1993). Com a proximidade da abolição da escravatura, tratava-se também de pensar a respeito da possível igualdade política, legal e formal entre todos os brasileiros, segundo princípios do liberalismo clássico. As elites nacionais, especialmente as localizadas no Nordeste do país, também produziam conhecimento que pudesse dar conta de seus anseios frente às desigualdades regionais cada vez mais crescentes entre o Norte e o Sul, como consequência da

---

<sup>17</sup> Segundo Schwartz (1993) os principais cientistas dedicados a essa questão foram: Manoel de Oliveira Lima, do IAGP, Francisco José Oliveira Viana, do IHGB, Tobias Barreto, da Faculdade de Direito de Recife, Silvio Romero, da Faculdade de Direito de Recife, João Baptista Lacerda, do Museu Nacional, Raimundo Nina Rodrigues, da Faculdade de Medicina da Bahia, Euclides da Cunha, do IHGB, Edgard Roquete Pinto, do Museu Nacional, Herman Von Ihering, do Museu Paulista, Oswaldo Cruz, da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Miguel Pereira, da Academia de Medicina do Brasil, e A. A. de Azevedo Sodré, da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro.

decadência do açúcar e do *boom* de desenvolvimento econômico, tecnológico, urbano e cultural trazido pelo café, em São Paulo.

Foi nesse contexto histórico e político que as construções sociais sobre a ideia de raça passaram a fundamentar uma doutrina ideológica, o chamado racismo brasileiro, que atribuía aos negros, mestiços e seus descendentes, inferioridade intelectual, psíquica e moral, com base em suas diferenças biológicas em relação à população branca. Os cientistas dessa geração dedicaram-se, então, à elaboração de um conjunto de teorias – as chamadas teorias raciais brasileiras<sup>18</sup> – inspiradas nas ideias debatidas no contexto europeu. Essas teorias serviram para fundamentar estudos e práticas racistas que definiram de forma extremamente rígida os limites da incorporação dos negros, mestiços e seus descendentes à condição de cidadãos, principalmente após a libertação formal dos escravos.

*Como veremos, nada de novo no **front**<sup>19</sup> das idéias educacionais hegemônicas. Assistimos á continuidade de uma crença que ganhou força sob a influência do “racismo científico” das teorias raciais oitocentistas que, como mostra Schwarcz (1993), tomaram de assalto os nossos “homens de ciencia” desde o Segundo Império: com pretensão de neutralidade científica, passou-se a acreditar na inferioridade do povo brasileiro, porque negro e mestiço, pressuposto ideológico que adquiriu fôlego na Primeira República e justificou uma estrutura social hierárquica e injusta e uma política educacional coerente com essa crença. Essa tese alastrou-se para todos os espaços sociais (Patto, 2007, p.244).*

No entanto, até meados dos anos 1970, a desigualdade social dos negros tendeu a ser fortemente explicada com base nas diferenças entre as classes sociais, sem se levar em conta o peso do racismo, enquanto discurso ideológico capaz de produzir e reproduzir ao longo do tempo as raças sociais, ou seja, os discursos sociológicos que possibilitam considerar pretos e pardos indignos da igualdade social. Mesmo os estudos desenvolvidos pelo famoso Projeto UNESCO<sup>20</sup>, nos anos 1950, não identificaram o

---

<sup>18</sup> Sobre as teorias raciais brasileiras ver Schwarcz (1993), Guimarães (2002), Patto (2007).

<sup>19</sup> Grifos da autora.

<sup>20</sup> O projeto UNESCO foi desenvolvido no contexto brasileiro e teve como resultado uma série de pesquisas produzidas por autores americanos, com financiamento desse órgão. Mais informações, ver Guimarães (2002).

Brasil como um país caracterizado pela existência de preconceito racial<sup>21</sup>. As desigualdades entre brancos e negros tendiam a ser explicadas como resultado dos preconceitos de classe.

Na década de 1970, a nascente sociologia brasileira das relações raciais muda a definição do que podia ser compreendido como racismo, enquanto conceito analítico de crucial importância para o estudo da vida social moderna. Destaca-se a produção de Carlos Hasenbalg, que afirmava que o racismo e o conceito de raça social deveriam ser os conceitos analíticos primários<sup>22</sup> na investigação da posição dos não-brancos nas relações de produção e distribuição.

Segundo Carlos Hasenbalg, em entrevista concedida a Guimarães (2006b), o racismo brasileiro é de natureza regional e se alimenta de práticas discriminatórias, ou seja, de uma cultura racista permeada de atribuições negativas aos não-brancos. Esses estereótipos<sup>23</sup> culturais estão presentes na reprodução das raças sociais e tendem a se tornar profecias autorrealizadoras, limitando as aspirações e as motivações das pessoas não-brancas, levando muitos indivíduos negros e mestiços a adequar seus sonhos ao que é socialmente definido como o espaço apropriado para não-brancos. Portanto, é possível afirmar a existência de um racismo que se manifesta em uma perspectiva macroestrutural, que delimita regionalmente os lugares de brancos e negros no Brasil. Essa manifestação macroestrutural se mantém graças ao racismo presente em escalas microsociológicas, ou seja, no plano das relações sociais vivenciadas nas diferentes esferas e instituições da sociedade brasileira, entre elas a escola. Destaca ainda o autor que as consequências do racismo para os não-brancos vêm sendo analisadas com mais

---

<sup>21</sup> O preconceito racial foi definido pela geração de autores do Projeto UNESCO com base em suas formas de manifestação no cenário norte-americano e também no racismo naquela realidade social. Diferente do ocorrido no Brasil, os EUA e a África do Sul conviveram com a experiência explícita da segregação racial. Os autores do projeto UNESCO que vieram estudar as relações raciais brasileiras partiram dessa perspectiva e, como não encontraram aqui o mesmo quadro, entenderam que inexistiam problemas de convívio racial no Brasil. As dificuldades de ascensão social de negros e mestiços foram atribuídas aos obstáculos existentes a esse crescimento nas relações travadas entre as diferentes classes sociais. Para esses autores, no máximo, teríamos o preconceito de classe como peça-chave para a análise do abismo social entre negros e brancos.

<sup>22</sup> Assim como propõe Joan Scott (1995) em relação ao conceito de gênero.

<sup>23</sup> O termo estereótipo não é utilizado neste trabalho como conceito, e sim como significado semântico. De acordo com o dicionário Houaiss, podemos entendê-lo como uma ideia ou convicção classificatória pré-concebida sobre alguém ou algo, resultante de expectativa, hábitos de julgamento ou falsas generalizações.

profundidade nos últimos 30 anos. Os estudos sobre desigualdades sociais – que incorporaram a raça como conceito analítico fundamental – mostram que há diferenças expressivas na apropriação de oportunidades educacionais, no acesso ao mercado de trabalho, nos salários etc.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD/2007 mostram que, entre cerca de 15 milhões de analfabetos brasileiros, mais de 10 milhões é composto de pretos e pardos, ou seja, os negros representam 66,7% dos não-alfabetizados! As taxas de analfabetismo também variam racialmente, 6,5% para brancos, ao passo que para os negros é mais que o dobro, 14%. Na população com 15 anos ou mais, os brancos apresentam em média 8,1 anos de estudo contra 6,2 dos não-brancos. Os negros (pretos e pardos) também estão em menor número no ensino superior: enquanto o percentual de brancos é de 56%, a soma de pretos e pardos não ultrapassa 22%. Vale ainda destacar que brancos e negros com o mesmo nível de escolaridade são remunerados no mercado de trabalho de forma muito distinta. O rendimento dos brancos é cerca de 40% superior ao dos negros.

Para Carlos Hasenbalg, em entrevista concedida a Guimarães (2006b), os brasileiros não-brancos estariam expostos a desvantagens cumulativas ao longo das fases de sua vida. Essas desigualdades tendem a se transmitir de geração em geração, de forma a perpetuar a condição de marginalidade social dos negros. A reprodução cíclica desse quadro tem como resultados maiores taxas de mortalidade infantil, menos anos de escolarização, trajetórias escolares mais intermitentes, discriminações no mercado de trabalho e diferenças salariais, como exemplifica o autor:

*Estudos demográficos demonstraram as disparidades raciais quanto às probabilidades de superar o primeiro ano de vida e à esperança de vida ao nascer. As pesquisas sobre educação indicam que crianças não-brancas completam menos anos de estudo do que as brancas, mesmo quando se consideram crianças da mesma origem social ou renda familiar **per capita**<sup>24</sup>. As disparidades no acesso, permanência e finalização dos ensinos médio e superior são ainda mais acentuadas. A desigualdade educacional entre brancos e não-brancos irá se refletir posteriormente em padrões diferenciados de inserção desses grupos de cor na estrutura ocupacional. O tema da participação dos grupos raciais no mercado de trabalho é dos que está mais bem estudado. Resumindo e simplificando, esses estudos indicam que*

---

<sup>24</sup> Grifos do autor.

*pretos e pardos estão expostos a diversas práticas discriminatórias no mercado de trabalho. Além de ingressar nele com uma dotação menor de educação formal que a dos brancos, os não brancos estão expostos à discriminação ocupacional, pela qual a avaliação de atributos não produtivos, como a cor das pessoas, resulta na exclusão ou no acesso limitado a posições valorizadas no mercado de trabalho* (Guimarães, ano, 2006b, p.261-262)

No campo educacional o racismo tem como resultado uma segregação implícita dos não-brancos em relação aos estudantes brancos. Conforme Rosemberg & Piza (1996), o segmento racial negro tende a se concentrar na zona rural e no nordeste do país, áreas em que as oportunidades educacionais não são as mesmas que as existentes nos grandes centros urbanos e no eixo sul-sudeste. Para as autoras, esse é um dos fatores que possibilita explicar a maior concentração de analfabetos<sup>25</sup> nesse grupo de raça/cor. No entanto, o artigo de Rosemberg & Piza (1996) também mostra que

*Há evidências, porém, de que apenas a maior concentração de negros na região Nordeste e em zona rural não explique todo o diferencial nos índices de analfabetismo. Dentro de cada região fisiográfica, mesmo nas mais ricas, permanece um evidente diferencial racial* (Rosemberg & Piza, 1996, p.114).

Desse modo, constata-se a evidência de diferenciais educacionais raciais mesmo nas regiões onde há mais oferta de escolas e onde o ensino apresenta mais qualidade, quando comparado às precárias condições de escolarização nas zonas rurais e no nordeste do país. Em investigação anterior Rosemberg (1991) já nos ajudava a compreender que

*[...] as mensagens educacionais são distribuídas desigualmente aos diferentes segmentos que compõem a hierarquia social e que os sujeitos históricos que integram estes mesmos segmentos respondem às mensagens da escola através de expressões culturais que lhes são próprias, podendo contribuir para a manutenção das desigualdades* (Rosemberg, 1991, p.26).

Essa forma de compreender as trajetórias educacionais não apresenta nenhuma identificação com a tendência a culpabilizar as próprias vítimas da discriminação racial pelos resultados escolares alcançados. Ao contrário, a autora argumenta que a escola

---

<sup>25</sup> As autoras explicam que não há um consenso sobre o que pode ser definido como analfabetismo, porém consideram que, com pequenas variações, pode ser assim identificado: “Desde 1940, os censos demográficos vêm então definindo a alfabetização como o ‘domínio simultâneo pelo indivíduo das habilidades básicas do saber ler e escrever um bilhete no idioma que conhece’ (Rosemberg & Piza, 1996, p.113)”.

frequentada pela criança pobre “*é de pior qualidade que aquela freqüentada pelas crianças brancas*” (Rosemberg, 1991, p.31), sugerindo, na sequência, ser possível construir a hipótese de que a qualidade da escola tem repercussões no processo de construção do insucesso escolar entre alunos negros. E, nesse sentido, haveria no Brasil uma segregação espacial das raças, ocorrendo em uma perspectiva regional, mas também no interior de cada região demográfica e nos grandes centros urbanos. De forma que nas grandes cidades os estudantes negros e pardos vivem nas periferias, em bairros geralmente desprovidos de infraestrutura social e cultural e tendo como destino educacional estabelecimentos escolares com pior infraestrutura, mais vulneráveis à violência urbana e com professores(as) mais despreparados, tanto no que se refere à formação inicial quanto à formação continuada (Rosemberg 1998; 2004). O racismo, portanto, gera, produz e reproduz uma segregação espacial da pobreza no que se refere ao acesso a direitos sociais básicos, entre eles a educação. Associada à constatação da baixa qualidade das escolas que atendem esses segmentos populacionais, Rosemberg (1991, p.31) também formula a hipótese abaixo:

*É possível, também, que, diante da discriminação a que estão submetidas, famílias negras de melhor nível sócio-econômico tendem a viver em áreas mais pobres, ou a se servirem de equipamentos sociais utilizados por famílias brancas de nível econômico inferior. Este tipo de convívio poderia, em principio, diminuir tensões provenientes do enfrentamento racial, pois não só a chance de encontrar famílias negras são maiores, como também as diferenças sócio-econômicas poderiam, em parte, amenizar a discriminação racial.*

A relação entre raça e educação no que se refere ao tema do fracasso escolar, foco deste estudo, diz respeito a um complexo processo no qual o racismo contribui para a oferta de educação diferenciada para a população que frequenta as escolas públicas, conforme sua pertença racial. É vasta a literatura sobre as consequências do racismo na educação, embora seja menos frequente sua associação com a categoria gênero e, menos ainda, com o tema das masculinidades. Vários também são os autores e autoras que sugerem a existência de preconceitos e mecanismos de discriminação intraescolar destinados exclusivamente ao segmento negro. E, nesse movimento interpretativo, vale lembrar a afirmação de Patto (1990; 2007), de que o modo como a escola entende e atende a população pobre também deve ser compreendido como o tipo de atendimento escolar prestado à população negra. Conforme a autora, no contexto atual, os estudantes negros são atendidos nas escolas em caráter preventivo, ou seja,

esses alunos são vistos como criminosos em potencial e caberia à escola assumir sua missão salvadora, atuando na prevenção da criminalidade. Consequentemente,

*[...] a continuidade desses mitos sobre o povo e sobre a função social da escola é prova da força do preconceito, que resiste ao conhecimento alcançado a respeito da complexidade dos determinantes do crime da própria criminalização das condutas de pobres e negros como prática de natureza política. Na atual conjuntura de desemprego e de permanência da barbárie que sempre marcou a relação de classes no país, está aberta a porta à destituição da escola como instituição de ensino e à transformação dela em lugar de detenção maquiada dos filhos dos pobres e de violência sem precedentes (Patto, 2007, p.245).*

No que se refere à interferência da raça na produção do fracasso escolar, Fúlvia Rosenberg é uma das autoras que vêm destacando, desde os anos 1980, que os alunos negros são os que apresentam os maiores índices de exclusão e repetência, assim como estão também mais presentes entre os que apresentam trajetórias caracterizadas por saídas e voltas ao sistema escolar (Rosenberg, 1987, p.19). Assim,

*Esta trajetória escolar sinuosa sugere não apenas uma dificuldade de interação entre o sistema escolar e o alunado negro, como a persistência deste segmento racial que tenta, apesar das dificuldades se manter na escola (Rosenberg, 1987, p.19).*

Em relação aos mecanismos de discriminação racial existentes no dia-a-dia escolar, Hasenbalg (1987) sugere que sua presença é uma constante desde a admissão das crianças negras nas escolas públicas. Baseado em dados da época em que escreveu o artigo, denuncia que as escolas situadas nos bairros de classe média tendiam a recusar matrículas às crianças pobres, portanto às crianças negras. “*Esta é, então, encaminhada para outra escola, que vai ser tipicamente de criança pobre ou de criança favelada.*” (Hasenbalg, 1987, p.25). Argumenta ainda o autor que nas escolas que atendem a população pobre, os(as) alunos(as) se veriam confrontados diariamente com o que denomina de “ideologia da impotência”.

*A percepção que os professores tem desse alunado é que eles são filhos de pais bêbados, de pais desempregados, de famílias incompletas, que os meninos vêm sujos para a escola, que não prestam atenção, etc. Muitos componentes dessa profecia se auto-realizam. Uma definição inicial da situação – eu percebo meus alunos como não educáveis, porque vêm de famílias problemáticas, porque eles mesmos são problemáticos, sujos, mal alimentados – afeta os resultados, mesmo quando ela é falsa: eu defini essa criança, logo de início, como não educável e minha atuação pedagógica vai ser tal,*

*que as crianças vão acabar não sendo educadas* (Hasenbalg, 1987, p.26).

Para Nelson do Valle (2000) e Hasenbalg (1987), a população negra se vê historicamente submetida ao que denominam “ciclo de desvantagens cumulativas” que se traduzem em diferenças nos salários, nas possibilidades de inserção no mercado de trabalho ou de mobilidade intergeracional, no acesso à educação, ao saneamento básico, à saúde etc.

Outros mecanismos intraescolares de discriminação racial também se fazem presentes, contudo tendem a ser mais sutis – por exemplo, a pouca incorporação da história de luta dos negros na sociedade brasileira, o que acaba impondo à criança negra o ideal do branqueamento. As sutilezas do discurso racista escolar também se manifestam na adoção de um discurso que afirma o tratamento igual, independente do pertencimento racial, assim como esforços pedagógicos desastrosos, que folclorizam a produção cultural da população negra. É importante também mencionar os instrumentos de exclusão presentes nos livros didáticos (Rosemberg et al, 2003). E assim os mecanismos escolares de discriminação racial são silenciados, uma vez que a criança tem acesso à escola e vê o preconceito racial – do qual é vítima – ser continuamente silenciado (Gonçalves, 1987).

A vasta literatura produzida sobre raça e educação, nos últimos 40 anos, também indica que os mecanismos intraescolares de exclusão e silenciamento dos(as) alunos(as) brancos(as) não se restringem à percepção docente sobre suas famílias e capacidade cognitiva. Para Lucimar Rosa Dias (2007), estudantes negros sofrem uma forma de discriminação muito específica no espaço escolar. A autora entende por discriminação racial – e a localiza como um elemento sempre presente nas relações escolares – o conjunto de práticas que distinguem negativamente uma pessoa ou um determinado grupo a partir de suas marcas raciais.

A discriminação racial tem como elemento fundante o preconceito racial, que segundo a autora acima mencionada deve ser entendido para além das definições usuais e semânticas do termo preconceito, ou seja, não se trata apenas de julgamentos prévios que podem se tornar evidentes em situações de conflito. Em sua interpretação, o preconceito racial representa um conjunto de ideias negativas sobre os membros de um grupo racial ou etnia, que podem estar presentes nas interações sociais,

independentemente de seu grau de conflituosidade – muitas vezes nas interações mais amistosas, em que estão envolvidas brincadeiras e empatia, ideias negativas sobre negros podem vir à tona, sem que sua vinculação com a ideologia que as sustenta, o racismo, se faça imediatamente evidente.

Para entendermos as formas pelas quais o preconceito e a discriminação racial se fazem presentes no espaço escolar e nas interações sociais que constituem o dia-a-dia da escolarização, é preciso atentar para as particularidades de sua manifestação no contexto brasileiro. Sabemos que o racismo se fundamenta, enquanto discurso ideológico, na consideração de que atributos físicos – que diferenciam as aparências de brancos e não-brancos – sejam produtores de qualidades e características sociais: inteligência, moralidade, moral sexual etc.

Vários autores<sup>26</sup> evidenciam que a diferenciação racial entre os brasileiros ocorre de forma distinta de outros contextos em que a questão racial constitui um dilema para a identidade nacional. Diferentemente do que ocorre no contexto norte-americano<sup>27</sup>, por exemplo, aqui as classificações raciais são feitas com base no fenótipo, preponderantemente a cor da pele, dos olhos, tipo de cabelo, características físicas que tendem a ser somadas a outras distinções sociais, como explicitam Rocha & Rosemberg (2007):

*Extensa bibliografia [...] têm evidenciado que o sistema de classificação racial no Brasil é complexo, ambíguo e fluído, resultante do processo sofisticado de combinação de elementos da aparência: cor da pele, traços corporais (formato do nariz, lábios, tipo e cor de cabelo), origem regional [...] e social, isto é, da “aparência geral, composta pela combinação do estilo de vida (‘o jeito’), como o grau de instrução, a renda, o estilo em matéria de moda (cabelos, roupas, carros) e até a simpatia ou antipatia do falante pela pessoa em questão” (Rocha & Rosemberg, 2007, p.764).*

Essa forma específica e ao mesmo tempo sofisticada de manifestação do preconceito racial no contexto brasileiro levou alguns autores a considerar que no Brasil inexistem grupos raciais, e sim grupos de cor. Tal afirmação não significa uma negativa ou um retrocesso na denúncia do racismo tal como se manifesta no contexto brasileiro, mas um reconhecimento de que a cor é uma metáfora para a raça. Segundo Dias (2007):

<sup>26</sup> Guimarães (2002; 2004a; 2003), Rosemberg (1987; 2003).

<sup>27</sup> Nos EUA a pertença racial é atribuída pela descendência, e não pelas características físicas das pessoas.

*Quanto mais escura for a pele de uma pessoa e quanto mais seus cabelos forem crespos mais vezes ela será identificada pelos outros como pertencente ao grupo negro (incluem-se aqui todas as variáveis classificatórias para esse grupo: uma pessoa morena, morena escura, afrodescendente, afro-brasileira etc). Inversamente, quanto mais clara a pele e quanto mais os cabelos forem lisos mais vezes a pessoa será identificada como pertencente ao grupo branco (Dias, 2007, p.48).*

Segundo Nilma Lino Gomes (2003), o corpo, a cor da pele e o cabelo constituem elementos fundamentais para a constituição da identidade do aluno no contexto escolar. Em uma investigação de natureza qualitativa, a autora discute as particularidades e as possíveis relações entre educação, cultura, identidade negra e formação de professores(as), tendo como enfoque principal a corporeidade e a estética. Para tanto, dando continuidade ao movimento investigativo iniciado em seu doutorado, analisa as representações e as concepções sobre o corpo negro e o cabelo crespo dentro e fora do ambiente escolar, a partir dos depoimentos de homens e mulheres negros entrevistados em uma pesquisa etnográfica realizada em salões de beleza étnicos. Nessa pesquisa a escola ocupa o espaço principal nas narrativas sobre a autoimagem de homens e mulheres negros, uma vez que suas memórias estavam impregnadas por episódios em que sentiam que a corporeidade negra, representada inclusive pelo tom da pele<sup>28</sup>, não recebia na escola o mesmo grau de valorização que os corpos dos(as) alunos(as) brancos(as). Em primeiro lugar, porque os corpos dos estudantes negros tendiam - principalmente nos primeiros anos de escolarização - a não ser tocados e sentidos da mesma maneira que os demais. Do mesmo modo, o cabelo negro também era sempre visto e classificado como diferente, por meio da atribuição de uma série de características negativas que o situavam de forma permanente na condição de *cabelo ruim* ou *desarrumado*:

*Quantas vezes não ouvimos frases como o “negro fede”; “o cabelo rastafári é sujo e não se pode lavá-lo”; “o negro que alisa o cabelo tem desejo de embranquecer”; “aquele que é um negro escovadinho”; “por que você não penteia esse cabelo pixaim”; “esses meninos de hoje usam roupas estranhas, parecem pivetes” (Gomes, 2003, p.173).*

---

<sup>28</sup> “Muitas crianças negras percebem, desde muito cedo, que ser chamada de ‘negrinha’ nem sempre significa um tratamento carinhoso, pelo contrário, é uma expressão do racismo (Gomes, 2003, p.175)”.

Com base em tais constatações, é possível supor que, no interior das instituições escolares que atendem a maioria da população negra, pode se estabelecer um conjunto de práticas sociais que influenciam negativamente no acesso às oportunidades educacionais para esse segmento racial. Tomando de empréstimo o conceito de “ciclo de desvantagens cumulativas”, tal como formulado por Hasenbalg (1987) e Valle (2000), talvez possamos pensar que essas práticas se configurem em um ciclo de desvantagens presente no cotidiano escolar, ciclo que pode se caracterizar, entre outras coisas, pela não valorização do patrimônio cultural de negros e seus ancestrais africanos, pelo silenciamento da escola em relação ao racismo presente em suas práticas, pelas múltiplas formas de manifestação de preconceito racial fundamentadas na corporeidade negra e pela profecia auto-realizadora que coloca alunos(as) negros(as) na condição de *não educáveis*.

Entretanto, resgatando a constatação de que as escolas têm cada vez mais assumido uma relação em que os estudantes negros são vistos como aqueles que devem ser salvos das amarras da criminalidade, no interior de um discurso interpretativo que considera as possibilidades de inserção desses estudantes no mundo do crime como uma certeza matemática (Patto, 2007), e sabendo que são os jovens rapazes negros que apresentam as trajetórias escolares mais acidentadas, retomo então o objetivo de articular o estudo das masculinidades no espaço escolar articulado à pertença racial. Ou seja, minha indagação fundamental em relação a esse aspecto está relacionada a um movimento analítico que possibilite desvendar o lugar das masculinidades negras na construção do fracasso escolar. Em termos mais precisos, trata-se de averiguar a relação entre as masculinidades negras e brancas na construção do fracasso na escola, a partir da análise das narrativas de jovens estudantes da EJA sobre suas trajetórias escolares anteriores ao ingresso nessa modalidade de educação.

Em relação a esse aspecto, é muito recente a articulação entre gênero e raça na análise das masculinidades. Em linhas gerais, ainda observamos a tendência dos estudos de gênero e daqueles que analisam as relações raciais percorrerem caminhos separados, com poucas possibilidades de articulação entre seus campos de pesquisa, em especial na educação.

*Gênero e raça entram parcimoniosamente na literatura brasileira sobre educação: apenas quando os textos são produzidos por especialistas no estudo destas hierarquias ou quando tais indicadores*

*são mencionados em trabalhos internacionais. A associação, em mesmo estudo, de análise sobre relações de gênero e raça no contexto educacional é ainda mais rara, quase inexistente (Rosemberg, 1996, p.114).*

No campo da produção acadêmica sobre fracasso escolar, essa necessária articulação também não é simples, porque não se trata de incorporar as duas categorias analíticas como se fossem atributos aditivos, ou como se a raça pudesse simplesmente representar as diferenças internas dos campos discursivos de gênero. O problema teórico central reside no modo como interpretamos as relações entre as construções sociais sobre os sexos e aquelas relacionadas à raça. A saída para esse aparente impasse consiste em articular adequadamente a condição analítica dos dois conceitos, sem que os mesmos sejam situados em patamares idênticos, e sim destacando os sentidos que os termos “sexo” e “cor” evocam no cotidiano escolar. Em ambos os casos, o corpo pode assumir a condição de variável sobre a qual são colocados atributos culturais e sociais, utilizados, por sua vez, em uma demarcação biológica que situa homens e mulheres, brancos e negros, em polos opostos. Esse posicionamento teórico sugere que o “corpo” constitui uma arena importante na configuração, construção e afirmação das masculinidades.

De fato, a literatura que trata do fracasso de meninos no ensino fundamental destaca, entre outros elementos, os usos do corpo como forma de obtenção de um poder compensatório, por parte dos garotos que apresentam baixo rendimento escolar, acompanhados de comportamentos agressivos e pouco compatíveis com as normas escolares (Connell, 1998; Epstein, 1998a; Epstein, 1998b; Gilbert & Gilber, 1998; Jackson, 1998; Mac an Ghahill, 1995; Mahony, 1998; Reed, 1998; Thorne, 1997; Brito, 2004; Brito, 2006, Connolly; 1998).

No caso específico das masculinidades negras, a literatura sugere ainda que o corpo constitui a metáfora e/ou o palco onde a masculinidade é evidenciada nas relações cotidianas vivenciadas na escola. E, nessa direção, uma das formas primárias de afirmação das masculinidades negras no espaço escolar pode ser a relação estabelecida entre meninos e rapazes negros com as práticas esportivas escolares. Em meu estudo anterior, Brito (2004; 2006), esse dado, embora não representasse o foco da investigação, já se fazia presente: os meninos que apresentavam mais dificuldades de aprendizagem eram exatamente os que assumiam uma “corporalidade agressiva” nas

relações entre pares e no futebol jogado nas aulas de Educação Física e em momentos de recreação. O peso do corpo como variável fundamental na afirmação constante de suas masculinidades era tão forte e presente a ponto de identificarem, como único aspecto positivo na escola, a possibilidade de jogarem futebol, momentos em que tendiam a sobressair em relação aos demais pares, quer pelos resultados e pelas performances executadas no jogo, quer pela possibilidade de explicitarem sua força física, o que tornava sua masculinidade inquestionável, independentemente de seu desempenho no processo de escolarização.

Marcelo Alves de Souza (1996a; 1996b) empreendeu interessante análise da essencialização da construção da imagem da nação brasileira via futebol, utilizando-se dos instrumentos de classificação de gênero e raça. Segundo o autor, “*uma elaboração simbólica permitida pelo futebol no Brasil acontece em relação à construção da imagem ideal da Nação* (Souza, 1996a, p.31)” e, nesse sentido, as torcidas de futebol teriam como uma de suas funções o fornecimento de um senso de pertencimento a uma **comunidade imaginada**<sup>29</sup>. Em sua interpretação, essa identificação com a comunidade futebolística, representada pela torcida de um determinado time, é um espaço masculino privilegiado, tendo em vista que,

*Apesar de possuir uma grande participação feminina nas suas torcidas, e de as mulheres estarem presentes inclusive na simbolização do futebol, [...] o futebol é considerado, no Brasil, como uma área predominantemente masculina. De fato, o aspecto de espetáculo ritualístico do futebol também encena um destacado drama de virilidade e de masculinidade. O confronto simulado com uma bola, entre duas comunidades representadas por elementos masculinos, que é inclusive compartilhado pelos torcedores, constitui uma forma de ritual viril* (Souza, 1996b, p.46).

O autor também sugere que a vitória sobre o time adversário pode adquirir a afirmação simbólica da própria potência sexual, e “*é isto que parece caracterizar a representação do ataque como conquista sexual de um corpo feminino defendido por outros homens* (Souza, 1996b, p.49)”. A masculinidade também seria reafirmada no futebol porque ele pertence a uma categoria de esportes que aceita expressões ritualizadas de violência. Por isso se valoriza a capacidade de luta e a guerra: a

---

<sup>29</sup> Grifos do autor.

virilidade masculina deve ser exaltada pela rudeza, pelo combate e pela administração individual da dor física.

Por outro lado, as representações populares sobre o futebol no Brasil associam-no diretamente ao negro, “*pela própria história de sucesso de negros e mulatos no futebol brasileiro* (Souza, 1996b, p.36)”. E nesse sentido, para o senso comum, os negros seriam aqueles que teriam o tipo físico adequado ao modo como essa modalidade esportiva é desenvolvida no Brasil, o chamado “futebol-arte”, caracterizado pelas jogadas individualizadas, pela criatividade e pelo improviso, de forma a produzir um espetáculo ímpar.

Entretanto, a atribuição de características específicas aos negros bem-sucedidos nessa prática esportiva é realizada de modo a situar tais aspectos no campo da natureza; assim, jogadores negros seriam portadores de caracteres biológicos, transmitidos hereditariamente, portanto raciais, que os tornariam mais aptos ao sucesso futebolístico. E desse modo, argumenta o autor, os meninos e rapazes negros sentiriam uma pressão ainda maior que os garotos brancos, na medida em que deles se espera não só que aprendam a jogar, mas que o façam de forma excepcional, simplesmente por serem negros. Ficam, portanto, obscurecidas as construções sociais e culturais que delimitam as possibilidades de aprendizagem esportiva para os diferentes segmentos raciais. Meninos negros e pobres geralmente entram em contato com a bola de forma improvisada, com bolas e campos que pouco contribuem para um aprendizado técnico e profissional. Desse modo, é possível sugerir ser esperado por parte de meninos e rapazes negros o desempenho de uma masculinidade centralizado nas expressões de virilidade que podem ser expostas na prática de futebol. A recusa dessa máxima pode, no limite, significar a identificação com o universo feminino.

O corpo também é o instrumento de afirmação das masculinidades negras no estudo desenvolvido por Osmundo de Araújo Pinho (2005) sobre a etnografia do brau, definido como figura social que simboliza “*representações da identidade da Salvador reafrikanizada*” (Pinho, 2005, p.127). Salienta o autor que essa reafrikanização é uma das formas de expressão da luta política pela representação em torno do negro, do corpo negro e das adaptações locais à reconfiguração identitária afrodescendente. A

personagem do brau caracteriza-se por uma formação identitária vivida por homens jovens, quase sempre negros, que se vestem de forma “aberrante”<sup>30</sup> e apresentam um conjunto de gestos corporais caracterizados pela agressividade. Portanto, é novamente no corpo que se circunscreve e se explicita uma forma de masculinidade negra agressiva, hipersexualizada, continuamente confirmada pela corporalidade. Na interpretação do autor, as masculinidades negras – tal como expressas na figura do brau – incorporam rituais de masculinidades caracterizados por demonstrações de força que não retiram esses jovens homens negros da condição de subordinação racial; pelo contrário, reescrevem essa submissão, situando-os como supersexuados.

Com base em tais proposições, foi possível supor que a dimensão corporal compõe um dos elementos centrais para o estudo e a análise das masculinidades negras no espaço escolar em suas diferentes possibilidades de relação com o rendimento escolar. Tratou-se, portanto, de verificar em que medida as narrativas dos jovens – acerca de suas experiências escolares anteriores – apresentam reflexões sobre o papel dessa cultura corporal na definição dos diferentes padrões de masculinidades. Ao me propor a analisar tal dinâmica no contexto das narrativas, exploro no próximo capítulo o modo como o termo juventude é compreendido conceitualmente e, por fim, analiso o tratamento dado ao tema do insucesso escolar nos estudos educacionais que tiveram os jovens como foco de investigação, assim como nas pesquisas que versam sobre as experiências juvenis na EJA.

---

<sup>30</sup> Adjetivo utilizado pelo autor.

## Capítulo 2 - Fracasso escolar, masculinidades e jovens na EJA

Com o objetivo de fundamentar, neste trabalho, a análise que discorre sobre o modo como o tema do fracasso escolar vem sendo incorporado nas pesquisas que tratam da relação da juventude com a educação considero necessário, em um primeiro momento, explicitar a forma como a juventude é apreendida enquanto categoria analítica que possibilita aprofundar nosso conhecimento sobre as relações entre as masculinidades e o desempenho escolar.

A tarefa de conceituar juventude consiste em enfrentar o desafio teórico e político de adentrar em um terreno impregnado por representações sociais conflitantes e distintas. Segundo José Machado Pais (1990), juventude é uma categoria socialmente manipulada e manipulável, de acordo com os interesses em voga tanto no cenário acadêmico quanto na sociedade civil.

No entanto, afirma o autor, antes de trabalharmos com os critérios de manipulação da juventude como categoria analítica e enquanto sujeito, do ponto de vista teórico, o primeiro grande desafio é explorar as similitudes e as diferenças sociais existentes entre os jovens. Em outros termos, impõe-se ao pesquisador como ponto de partida a necessidade de definir se a juventude, como categoria teórica e analítica, será considerada em uma vertente que homogeneiza os diferentes modos de ser jovem, ou se a pesquisa será conduzida na direção oposta, destacando as múltiplas possibilidades de vivência dessa etapa de vida. Na primeira alternativa, juventude tende a ser vista como uma fase de vida que pode ser vivenciada pelos diferentes sujeitos e grupos sociais da mesma maneira. Na segunda, juventude é compreendida não apenas como uma etapa de vida, e é interpretada como uma condição social experimentada por sujeitos jovens de formas completamente distintas. As variações seriam decorrentes das condições concretas de existência material, por exemplo, a condição de classe, mas também como produto das relações raciais, de gênero, étnicas e das formas variadas de afirmação das identidades juvenis.

*Era esse treino que gostaria também de exercitar ao propor que a juventude fosse principalmente olhada em torno de dois eixos*

*semânticos: como aparente **unidade**<sup>31</sup> (quando referida a uma fase de vida) e como **diversidade** (quando estão em jogo diferentes atributos sociais que fazem distinguir os jovens uns dos outros). De facto, quando falamos de jovens das classes médias ou de jovens operários, de jovens rurais ou urbanos, de jovens estudantes ou trabalhadores, de jovens solteiros ou casados, estamos a falar de juventudes em sentido completamente diferente do da juventude enquanto referida a uma **fase de vida** (Pais, 1990, p.149).*

Em qualquer uma das proposições, conforme Pais (1990), a juventude é uma construção social que pode ser pensada como um mito, “*uma construção social que existe mais como representação social do que como realidade (p.145)*”. As diversas construções sociais sobre a juventude constituem a base das visões mitológicas ou de senso comum que possibilitam segmentar o curso da vida em fases sucessivas, de modo que a etapa correspondente à juventude tende a ser vista de forma singular, parcial e que, muitas vezes, não incorpora o olhar do próprio jovem sobre suas experiências juvenis. Nesse sentido, é preciso desconstruir as elaborações sociais sobre a juventude, que, sob a forma mitológica, tendem a ser consideradas homogêneas. A cientificidade do trabalho de pesquisa decorre dos esforços empreendidos nessa direção, com o rigor metodológico e conceitual que se faz necessário, de forma que “*a representação social da juventude dará lugar a realidade socialmente construída (Pais, 1990, p.146)*”.

De maneira oposta a essa proposição, a corrente sociológica que apresenta a tendência de interpretação da juventude como um período da vida enfatiza o caráter de transição dessa fase, ou seja, trata-se de uma etapa que marca, evidencia, explicita a passagem da infância para a vida adulta. Em cada uma das pontas desse percurso etário, são selecionados os critérios que evidenciarão o final da condição infantil, o ingresso na condição juvenil e, na sequência, a efetiva inserção dos sujeitos e grupos sociais na vida adulta. Todavia, a ideia da existência de certa estabilidade nesse percurso pouco tem se sustentado na produção acadêmica mais recente sobre juventude, dado o caráter fluido e distinto das diferentes possibilidades de passagem por essa transição. E é nesse sentido que a compreensão da juventude circunscrita à chave interpretativa de passagem por uma fase de vida nada mais é que uma construção social.

Para os objetivos deste estudo a juventude precisa ser pensada, estudada, ouvida, relatada e interpretada em sua condição social, sem que se abandone a tarefa de também

---

<sup>31</sup> Grifos do autor.

desvelar as representações sociais historicamente construídas sobre os grupos de jovens. As experiências juvenis constituem modos de vida constituídos e vividos por jovens em situações sociais diferentes, ao mesmo tempo em que a sociedade também constrói as suas próprias formas de interpretação sobre os diferentes modos pelos quais os jovens vivem esses percursos.

Enquanto condição social de existência e vivência de uma etapa de vida, a definição de juventude pode ser desenvolvida tendo como base uma série de pontos de partida: faixa etária<sup>32</sup>, período de vida, contingente populacional, categoria social, geração. Cada uma dessas possibilidades estaria, portanto, vinculada a uma etapa de vida compreendida entre a passagem da infância para a vida adulta. E é assim que certa correspondência a uma faixa etária adquire sentido, mesmo que essa delimitação não ocorra de forma rígida (Abramo, 2005, p.6). Segundo Marília Sposito (2002), o pesquisador não pode isentar-se da responsabilidade de delimitar o objeto de estudo – a juventude – em uma faixa etária específica. Contudo, essa delimitação não precisa ocorrer de forma fixa; na verdade, diferentes estudos poderão trabalhar com faixas etárias diferenciadas, de acordo com a natureza da investigação, proposições teóricas, objetivos e hipóteses a serem confirmadas. Certo grau de flexibilidade também deve constituir o âmago dessa classificação, tendo em vista a necessidade de incorporação dos elementos contextuais, em especial nas pesquisas qualitativas.

Na perspectiva interpretativa da juventude como fase de vida, do ponto de vista biológico, esse período é genericamente definido na sociedade moderna ocidental como aquele em que as mudanças físicas da puberdade se evidenciam (maturação das funções fisiológicas ligadas à capacidade de reprodução), assim como as transformações de natureza intelectual e emocional. A etapa final da vida juvenil tende a ser interpretada como o momento em que se conclui a escolarização, o indivíduo alcança independência financeira, estabelece um domicílio fora da família de origem, inclusive com a concretização de uma união conjugal e a constituição de um novo agrupamento<sup>33</sup>.

---

<sup>32</sup> Segundo Sposito (2002), do ponto de vista da faixa etária, para o conjunto da sociedade brasileira há uma tendência de antecipação da juventude para indivíduos com menos de 15 anos de idade, uma vez que o mundo do trabalho – mesmo que no mercado informal – torna-se a realidade para muitos jovens dos setores populares já no início de sua existência juvenil.

<sup>33</sup> Vale destacar a atual perda de linearidade desse processo, a ser posteriormente discutida.

Nesse sentido, é correto afirmar que seriam jovens aqueles que vivem percursos semelhantes até ingressarem na condição de adultos.

Por sua vez, a juventude – como já salientado – também é interpretada tendo como base o conjunto de representações sociais presentes no imaginário coletivo. As múltiplas visões sociais sobre a juventude, embora apresentem a tendência de terem origem no plano do senso comum, muitas vezes acabam sendo incorporadas no discurso acadêmico e político, a ponto de fundamentarem a constituição de diferentes políticas e programas destinados aos jovens, assim como iniciativas da sociedade civil.

De acordo com Abramo (1997), a juventude adquire visibilidade no Brasil nos anos 1960, quando se deu o engajamento de jovens de classe média, do ensino secundário e superior, na luta em oposição ao regime autoritário, *“através de mobilizações de entidades estudantis e do engajamento nos partidos de esquerda; mas também pelos movimentos culturais que questionavam os padrões de comportamento (p.31)”*. É a partir desse momento que se instala uma das representações sociais mais recorrentes sobre a juventude brasileira, ou seja, para determinados setores, as mobilizações políticas desses grupos juvenis passaram a ser vistas sob o rótulo da transgressão, dos comportamentos anômicos, para os quais se justificavam respostas violentas em prol da defesa da ordem política, econômica e moral.

Nos anos 1980, a juventude aparece sob os marcos de um registro patológico – quando comparada à geração dos anos 1960 – com uma caracterização sociológica que a define como individualista, consumista, conservadora e indiferente aos assuntos públicos, apática (Abramo, 1997, p.31).

Nos anos 1990, as representações sociais sobre a juventude são caracterizadas por outros significados a partir da presença de inúmeras figuras juvenis nas ruas. A juventude passa a ser vista novamente como problema e ameaça social, todavia não mais pelo seu engajamento político no questionamento ao regime autoritário, tal como se deu anos 1960, mas agora em função da violência, interpretada de modo frequente como resultado do desregramento e do desvio.

*Fruto de uma situação anômala, da falência das instituições de socialização, da profunda cisão entre integrados e excluídos, de uma cultura que estimula o hedonismo e leva a um extremo individualismo, os jovens aparecem como vítimas e promotores de uma “dissolução*

*do social”. O pânico, aqui, se estrutura em torno da própria possibilidade de uma coesão social qualquer (Abramo, 1997, p.32).*

Em outro registro interpretativo mais recente “*percebe-se o jovem reduzido apenas ao campo da cultura, como se ele só expressasse a sua condição juvenil nos finais de semana ou quando envolvido em atividades culturais*” (Dayrell, 2003, p.41). Associadas a essa imagem convivem outras em que ora a juventude é vista como momento de crise, dominado por conflitos com a autoestima e a personalidade, ora é vista como uma etapa de vida em que ocorre o distanciamento da família, razões pela quais muitos jovens apresentariam comportamentos considerados transgressores da ordem social. Segundo Dayrell (2003), nesses modelos de juventude socialmente construídos, os grupos juvenis tendem a ser interpretados de forma negativa, dada a ênfase atribuída a características – por eles apresentadas – que não corresponderiam a um determinado modelo de ser jovem.

Em contraposição a interpretações pautadas em tais pressupostos, o autor sugere que os jovens sejam vistos como sujeitos sociais, ou seja, como agentes ativos no processo de construção e atribuição de significados de um modo próprio de ser jovem, com base em suas experiências cotidianas concretas. Nesse sentido, mesmo quando apresentam comportamentos violentos, os jovens estariam apresentando à sociedade as mediações e/ou os canais pelos quais lidam assertivamente com as construções sociais sobre suas experiências, suas possibilidades de inserção social e alternativas de ingresso na vida adulta.

No campo das políticas públicas aparecem diferentes representações sociais do conceito de juventude, para além daquela que tende a perceber a juventude apenas como uma etapa de transição, com propósitos políticos que nem sempre incorporam as necessidades específicas de determinados segmentos juvenis, assim como não fundamentam seus objetivos em uma compreensão de juventude que seja capaz de resgatar e destacar o jovem como sujeito social ativo. Boa parte das políticas públicas e ações da sociedade civil ainda trabalham com um paradigma de juventude que a aproxima da noção de adolescência, destacando a condição de transição da infância para a idade adulta. Nesse caso, as políticas sociais geralmente estão voltadas para a área educacional, no mais das vezes em programas complementares à educação regular que, quando destinados aos segmentos populares, procuram ocupar o tempo livre dos jovens (Abramo, 2005). Nessa perspectiva, as múltiplas experiências juvenis são vistas em uma

concepção universalizante de educação fundamentada em uma igualdade que pulveriza as diferenças raciais, regionais, de classe, de gênero, étnicas etc., ou seja, a pluralidade de identidades juvenis que esses condicionantes sociais conformam.

Outro paradigma bastante presente nas políticas públicas destinadas à juventude, além de não reconhecê-la em sua pluralidade, tende a interpretá-la em uma concepção que associa os jovens – especialmente dos setores populares – a uma ameaça social que se explicita em comportamentos de risco e atitudes de transgressão e ruptura com os interesses coletivos. Os jovens seriam vistos – nessa concepção – como aqueles que vivenciam a transição de forma a se constituírem uma ameaça social aos outros segmentos etários e geracionais. O conceito de juventude é associado politicamente a iniciativas de caráter compensatório voltadas aos segmentos da população que apresentam maior vulnerabilidade social em políticas de saúde, justiça ou segurança social (Abramo, 2005, p.21). Dois problemas emergem dessa compreensão: de um lado, as reais necessidades desses grupos juvenis podem deixar de fazer parte da pauta de políticas públicas; de outro, ocorre um processo de estigmatização da juventude pobre, que tende a ser vista na condição de problemática e como uma ameaça permanente à ordem social. Vale ainda destacar que essa concepção predominou na formulação de políticas públicas destinadas aos grupos juvenis nos anos 1980 e 1990, sendo portanto ainda muito recente seu questionamento teórico/conceitual e político.

Em outra perspectiva, nota-se a tentativa de resgate do capital humano juvenil. O jovem é concebido como o principal agente capaz de resolver os problemas de desenvolvimento. O grande destaque é a ideia de retirá-lo da visão estigmatizante de ameaça social, resgatando um protagonismo juvenil que mais uma vez pouco incorpora as efetivas necessidades das múltiplas experiências juvenis, com o risco de se tornarem alvo do interesse público somente na medida de suas contribuições, em detrimento de suas demandas (Abramo, 2005, p.7).

Em uma perspectiva emergente a partir dos anos 1990 em alguns países, a juventude é compreendida como etapa singular de desenvolvimento pessoal e social; portanto, admite-se o jovem como sujeito de direitos, deixando-se de defini-lo por sua incompletude em comparação à idade adulta, assim como por atitudes interpretadas como desvios de comportamento que devem ser alvo de intervenções específicas. No contexto brasileiro, é possível afirmar que essa tem sido a perspectiva mais profícua no

avanço de políticas destinadas às juventudes que procuram atender a dimensão universalizante e, ao mesmo tempo, diversificada das necessidades desses grupos populacionais. Em igual medida, as múltiplas capacidades de contribuição e participação dos jovens podem ser incorporadas, sem que se perca o norte do atendimento de suas necessidades. Segundo Abramo (2005), essa é uma concepção de juventude consolidada no plano da postulação e no debate acadêmico, o que não tem significado sua imediata tradução no campo das políticas públicas e ações da sociedade civil voltadas aos grupos juvenis.

*Dessa discussão, entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que proporciona. Assim, os jovens pesquisados constroem determinados modos de ser jovem que apresentam especificidades, o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem nas camadas populares. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes. Assim compreendida, toma-se necessário articular a noção de juventude à de sujeito social (Dayrell, 2003, p.42).*

De acordo com o autor acima mencionado, essa visão ampliada e diversificada de juventude, embora ainda não plenamente consolidada nas políticas públicas, se deve à maior visibilidade das culturas juvenis dos setores populares. Suas atuações e linguagens variadas no plano da cultura, do lazer, do cotidiano, da vida comunitária, da vida estudantil trazem para a cena pública as questões que os afetam, que os preocupam e suas necessidades específicas. Esses jovens assumem a condição de atores sociais e fazem uma leitura de mundo que inclui, além do desemprego e da dificuldade de estruturar perspectivas positivas de vida, a necessidade de lidar com novos modos de exclusão material e simbólica e o desejo de ganhar espaços de afirmação identitária. Com sua atuação, procuram assegurar as possibilidades de circular pelo espaço urbano e conquistar condições de vivenciar suas próprias formas de expressão e diversão, em um enfrentamento constante da concepção que tende a considerar a juventude como etapa de transição, cujas principais manifestações caracterizam-se por comportamentos desviantes que consolidam a noção de que a juventude representa uma ameaça à ordem social.

Nesse sentido, o reconhecimento da pluralidade e da importância de considerar o jovem na sua condição de sujeito da própria história representa a necessidade constante de superação dessa visão de juventude pobre sempre inserida na condição de risco, cabendo à sociedade executar ações de contenção de seus comportamentos ameaçadores, assim como a tarefa de preveni-los por meio de ações que contemplem a formação e a ocupação do tempo livre.

Assim também, a aceitação do caráter plural das diversas experiências juvenis coloca pesquisadores(as) diante do desafio de pensar em que momentos as políticas públicas e as ações voltadas às juventudes devem ser universalizantes e quando o foco das intervenções deve se pautar pela contemplação de necessidades sociais específicas. Trata-se, sobretudo, de propiciar “o direito à juventude” no interior de cada grupo juvenil.

### *Por que trabalhar com o conceito de juventude?*

Os estudos sobre as questões que afetam a juventude caracterizam-se por uma constante confusão entre os conceitos de adolescência e juventude, por força dos paradigmas teóricos do campo da Psicologia. Essa confusão conceitual também pode ser vista como produto do fato de que os dois conceitos têm como fundamentos básicos um mesmo tripé: as transformações biológicas que sinalizam o final da infância, mudanças nas estruturas de pensamento e a constituição de processos identitários diferenciados dos já vivenciados na condição de criança.

Em relação aos três aspectos acima mencionados, pesquisadores(as) que trabalham com o conceito de adolescência tendem a destacar as mudanças de caráter biológico. Nessa perspectiva, considera-se que a adolescência estende-se do início da puberdade até a maturidade reprodutiva completa, quando o organismo é capaz de produzir todas as condições necessárias à geração de uma nova vida: fertilização, concepção, gestação e lactação. Nessa concepção, a adolescência pode ser definida como um vir-a-ser, ou seja, uma etapa de transição e/ou ainda um período de moratória e preparação para a vida adulta.

Por sua vez, pode-se afirmar que os estudos que têm como eixo de investigação a adoção do conceito de juventude, embora possam também enfatizar as mudanças acima citadas, também podem destacar as mudanças cognitivas, assim como o caráter

cultural existente nas novas experiências juvenis. Segundo Abramo (2005), é nessa etapa de vida que o jovem vive mais intensamente a força dos processos identitários individuais, coletivos e sociais.

As mudanças cognitivas, por sua vez, estão vinculadas a uma compreensão mais profunda de si mesmo, possibilitando a diferenciação do eu, ao mesmo tempo em que pode ocorrer uma identificação coletiva com os que são da mesma geração e que, portanto, enfrentam – na esfera coletiva e individual – dilemas semelhantes aos vividos pelo eu diferenciado. O jovem também se depara com um conhecimento mais amplo do contexto social em que está inserido, fator que lhe possibilita aceitar e/ou negar os princípios da ordem social em que vive.

O processo de constituição de identidades juvenis pode implicar assumir identidades culturais próprias desses segmentos populacionais, tanto no plano individual como no coletivo. Portanto, diferentemente do observado no universo infantil, pode-se inferir que o jovem tem condições de manifestar mais autonomia na definição das identidades e na escolha das formas de expressão dessas identidades – por exemplo, pela música, pela dança, pela arte, pelo estilo de vida, por uma indumentária específica, por atitudes de menor ou maior conformidade à ordem vigente etc.

Nesse sentido, o conceito de juventude possibilita compreender não só o modo como essas mudanças ocorrem entre os jovens, independentemente de uma delimitação rígida de faixa etária, assim como abre espaço para uma compreensão mais plural acerca das manifestações e consequências das transformações ocorridas nas três dimensões citadas. Portanto, trata-se de uma definição conceitual que procura não se fundamentar no determinismo biológico, motivo pelo qual pode romper com interpretações que tendem a homogeneizar as experiências diferenciadas das múltiplas juventudes. Nesse sentido, enquanto construção social, histórica, cultural e relacional, de modo geral, o conceito de juventude pode incluir aqueles e aquelas que estão no início da puberdade e pode alcançar pessoas que – por uma definição etária rígida – seriam consideradas adultas apesar de sua evidente experiência cotidiana das questões que afetam a vida dos segmentos jovens.

A força do conceito de adolescência advém do peso que lhe foi historicamente atribuído até o final dos anos 1980, quando a mídia e as ações destinadas aos segmentos

juvenis da população tinham a preocupação política de dar especial destaque às questões que afetavam a vida dos jovens com até dezoito anos de idade. Foi somente em meados dos anos 1990 que as preocupações relacionadas às dificuldades de inserção social – entre os maiores de idade – adquiriram centralidade e passaram a ser consideradas parte dos dilemas enfrentados pelos jovens como uma decorrência da crise do trabalho, do aumento da violência, cuja consequência mais imediata para esse público foi a angústia compulsória em função das dificuldades de estruturação de projetos de vida de médio e longo prazos.

*As respostas produzidas até então, sob a referência da defesa dos direitos das crianças e adolescentes, centradas nos fundamentos da proteção e tutela para garantir um desenvolvimento adequado aos sujeitos até atingir a maioridade, se mostraram insuficientes para dar conta das questões emergentes relativas aos processos (e dificuldades) de inserção e atuação no mundo social, vividos por aqueles que já têm mais de 18 anos, mas se encontram ainda num momento diferenciado da vida adulta, exatamente por estarem ainda construindo seus espaços e modos de inserção. As respostas que estavam sendo produzidas no sentido da formação e preparação para uma vida adulta futura não se mostraram suficientes para dar conta dos dilemas vividos nos processos de busca de construção da inserção, da experimentação, da participação, que se colocam com muito mais intensidade nesta fase da vida do que para a infância e primeira adolescência (Abramo, 2005, p.8).*

Essa etapa de vida deixa-se ser vista pelo registro de sua incompletude, o que possibilita a desconstrução de uma visão de juventude supostamente caracterizada como um período de crise, rebeldia e instabilidade. Em oposição a esse postulado, reconhece-se que conflitos, comportamentos transgressivos, crises, incertezas, oportunidades e limitações podem estar presentes em qualquer momento da vida.

Segundo Alberto Melucci (1992), assim como na vida adulta, esse momento também se caracteriza por um esforço permanente de desconstrução e construção da identidade subjetiva, geracional, coletiva etc. O conceito de juventude – em sua dimensão plural – também evidencia que a experiência de moratória social não se apresenta da mesma maneira para todos aqueles que vivem as experiências juvenis, ficando clara a necessária compreensão das diferenças de classe, de raça e gênero no interior das múltiplas possibilidades de ser jovem no cenário brasileiro.

*Juventude, raça e gênero nos estudos educacionais: campos em construção*

Marília Sposito e colaboradores (2002) realizaram um amplo e minucioso balanço sobre a produção discente na área da educação e analisaram o período compreendido entre 1980-1998<sup>34</sup>. O campo desse estudo teve como base uma delimitação de faixa etária juvenil para o levantamento de teses e dissertações, com flexibilidade suficiente para incorporar, conforme o caso, faixas etárias anteriores ou superiores ao universo 15-24 anos. Tomou-se também o cuidado teórico-metodológico de incorporar os diversos usos associados à noção de juventude, por vezes com a análise de trabalhos que se referem aos adolescentes.

O balanço contempla a análise, empreendida pela equipe, de 1.167 teses e 7.500 dissertações, perfazendo um total de 8.667 trabalhos. Desse total foram identificadas 332 dissertações e 55 teses que – no interior dos estudos educacionais – se dedicaram à investigação sobre as questões que afetam os segmentos juvenis da população.

A primeira grande constatação dos autores é de que ocorreu um relativo crescimento na produção discente – na área da educação – sobre a temática da juventude. Entretanto, também reconhecem ser este um campo ainda em construção no início da corrente década, período em que o relatório analítico foi publicado. Note-se também que os jovens tendem a ser identificados nos estudos apenas em sua condição de alunos(as) ou estudantes, salvo as ocasiões em que foram percebidos e analisados também a partir de sua experiência como estudantes que trabalham.

O exame da produção discente revelou e possibilitou a organização dos dados colhidos em 10 eixos temáticos, que expressam a aglutinação dos interesses em voga até 1998:

- Jovens, mundo do trabalho e escola.
- Aspectos psicossociais de adolescentes e jovens.
- Adolescentes em processo de exclusão social.

---

<sup>34</sup> A mesma autora coordena uma equipe de pesquisa que está finalizando um balanço que atualizará o que foi produzido há dez anos.

- Jovens universitários.
- Juventude e escola.
- Jovens e participação política.
- Mídia e juventude.
- Jovens e violência.
- Grupos juvenis.
- Jovens e adolescentes negros.

De modo geral, observa-se que há temas mais fortemente presentes na década de 1980, como é o caso dos estudos relacionados à investigação dos *Aspectos psicossociais de adolescentes e jovens*. Ao passo que outros temas emergem em meados dos anos 1990, por exemplo: *Adolescentes em processo de exclusão social*, *Grupos juvenis e Jovens e adolescentes negros*.

Portanto, percebe-se que a incorporação das dimensões que estruturam a diversidade característica das múltiplas experiências juvenis é algo ainda recente e considerado inovador nos estudos educacionais sobre o tema da juventude. A partir dessa primeira impressão é possível inferir que até meados dos anos 1990 predominou uma visão mais homogeneizadora da juventude. Até então os jovens tendiam a ser vistos apenas em sua condição de estudantes, sendo nova a incorporação das questões identitárias e culturais nas múltiplas possibilidades de ser jovem nos espaços educacionais, assim como a análise de condicionantes sociais que delimitam e estruturam essas experiências e possibilidades de construção de identidades – no plano individual, geracional e social.

*A produção discente sobre Juventude é também fortemente influenciada pela centralidade da escola, provocando uma forte adesão ao estudo do jovem a partir de sua condição de aluno. [...] Mas um dos limites dessa produção discente sobre o aluno ou o estudante residiria na inexistência de nexos empíricos e teóricos capazes de absorver outras dimensões da experiência socializadora e da sociabilidade do educando que afetariam os patamares em que se dá sua vida escolar. As pesquisas estariam, assim, privilegiando, no estudo do sujeito, apenas a sua condição mais visível de aluno,*

*desfigurada do seu modo efetivo de existência* (Sposito et al, 2002, p.20).

Fica evidente que a compreensão do processo de escolarização e da vida escolar dos diversos grupos juvenis implica necessariamente a incorporação de outros aportes de pesquisa que possam ir além da dimensão estritamente pedagógica da educação desses sujeitos. Considerados apenas em sua condição de alunos(as) sujeitos a práticas pedagógicas determinadas, outras dimensões e práticas sociais – também presentes no interior do processo de escolarização – são negligenciadas.

Dentre as diversas dimensões das experiências juvenis no espaço escolar, percebe-se a tímida inserção de questões relacionadas à sexualidade e às relações de gênero – enquanto elementos presentes na vida escolar de jovens estudantes – nos estudos classificados como pertencentes ao tema *Aspectos psicossociais de adolescentes e jovens*. Segundo os autores, até a conclusão da pesquisa, foram encontradas apenas 18 dissertações e duas teses que tiveram esse foco de investigação. Ao analisar qualitativamente tal produção, os autores constatam que as pesquisas estavam dirigidas principalmente à educação/orientação sexual, relacionando-a a representações de gênero e, mais recentemente, a estudos destinados a responder aos desafios propostos pelas questões que dizem respeito à AIDS e à gravidez e maternidade precoces. Nota-se que a maior parte das pesquisas apresenta uma definição de juventude que a aproxima, politicamente, da concepção que considera essa etapa de vida como problemática, motivo pelo qual aos jovens deveriam ser destinados programas capazes de prevenir os comportamentos considerados impróprios, a ponto de as intervenções terem, como resultado final, a produção de uma juventude considerada socialmente sadia.

Segundo Maria Cecília Cortez C. Souza (2002), quase todas essas pesquisas estão relacionadas, de alguma forma, à intervenção escolar como medida de prevenção de problemas, mediante a orientação e a educação sexual, de modo que os estudos acabam assumindo um caráter prescritivo, apresentando amplos receituários pedagógicos que podem servir de alertas feitos à escola em relação ao risco da AIDS, à exposição a doenças sexualmente transmissíveis e à gravidez de jovens.

Dois problemas centrais emergem dessa constatação. O primeiro deles reside no fato de que a sexualidade juvenil tende a ser vista em um registro muito negativo; no limite, como um problema de saúde pública, que requer rigorosas intervenções, controle

e policiamento, e não como uma dimensão importante do próprio processo de viver a juventude em suas múltiplas esferas, inclusive a sexual.

O segundo problema consiste no fato de que as pesquisas pouco incorporam os processos de construção social e estruturação das relações de gênero em sua intersecção com a sexualidade, com as possibilidades de orientação sexual, em sua relação com o processo de ensino-aprendizado e enquanto elementos estruturantes das relações sociais e práticas pedagógicas vivenciadas dentro das instituições escolares.

A invisibilidade do gênero, das masculinidades e feminilidades múltiplas também é ressaltada em análise empreendida por Juarez Dayrell (2002a) – no mesmo relatório – sobre a produção discente no tema *Juventude e escola*. O autor destaca que o tema reúne 45 dissertações e 5 teses, que se dividem em outros subtemas: sucesso e fracasso escolares, significados atribuídos pelos alunos(as) à escola e seus processos, o aluno e as práticas escolares, programas e propostas educativas sob a ótica dos alunos(as) e outros.

Dos subtemas acima mencionados são de nosso especial interesse os três primeiros, dada a sua relação direta com o processo de escolarização, com a dimensão dos significados atribuídos a esse processo pelos diferentes atores nele envolvidos, em especial as juventudes, assim como por serem aqueles em que avaliamos que a análise das relações de gênero e raciais deveria ser incorporada. Segundo o autor acima aludido, 15 dissertações discutem a questão dos processos de exclusão da escola e também vivenciados nas instituições escolares. A maior parte dos trabalhos apresenta uma definição simples acerca do que compreender como um quadro de fracasso escolar: a repetência dos alunos(as) que frequentam a escola.

Esses trabalhos têm o mérito de apresentar o ponto de vista de alunas(os) sobre as dinâmicas envolvidas na reprodução sistemática das repetências juvenis; todavia, as pesquisas não avançam para uma análise e compreensão mais dinâmica e, ao mesmo tempo, mais complexa dos múltiplos fatores envolvidos na produção desses resultados. Em geral entende-se que tal quadro é fruto da própria organização interna da escola, que tenderia a continuar apresentando um currículo deficiente, precária formação docente, falta de material didático e infraestrutura inadequada, assim como fazem a denúncia de

que as relações escolares tendem a se caracterizar pelo autoritarismo e distanciamento da realidade de alunos(as), o que não deixa de ser uma questão importante.

No entanto, argumenta o autor que se trata de uma constatação já amplamente notificada nos estudos educacionais sobre o tema desde o trabalho pioneiro de Patto (1990). Por sua vez, o tom denunciatório e prescritivo pouco contribui para uma compreensão mais ampliada da presença do gênero, ou seja, das dinâmicas de masculinidades e feminilidades na constituição dessas relações escolares. Em geral, o sexo aparece apenas como uma variável descritiva de perfis socioeconômicos sem a necessária articulação com as construções sociais de gênero protagonizadas pelos diferentes atores envolvidos no processo educativo.

O mesmo movimento também pode ser observado nas dissertações e teses que versam sobre os *Significados atribuídos pelos alunos à Escola e seus processos*. Segundo Dayrell (2002a), a maioria das pesquisas tende a reproduzir de forma descritiva o discurso dos alunos(as), sem que avanços no plano analítico sejam efetuados. Novamente o sexo aparece apenas como uma variável de caracterização socioeconômica, que nem sempre resulta em uma compreensão mais profunda das complexidades envolvidas e das possíveis diferenças existentes na construção desses significados, as variáveis sexo, cor/raça, etnia, classe social etc.

*Algumas dissertações examinam as impressões sobre as disciplinas, as relações com os professores, as facilidades e dificuldades de aprendizagem, e várias delas discutem a escola ideal do ponto de vista do aluno, concluindo sobre o significado da escola para estes atores; em sua maioria, no entanto, assumem um caráter opinativo, sem análise do próprio enunciado ou uma descrição das relações sociais e das práticas no interior da escola que, se realizadas, permitiriam uma compreensão mais densa das atribuições de sentido emanadas dos sujeitos investigados (Dayrell, 2002a, p.74).*

A análise empreendida pelo autor sobre o subtema *O aluno e as práticas escolares* revela que as dissertações reunidas indicam esforços analíticos direcionados à compreensão dos prejuízos causados aos jovens estudantes em decorrência das relações de poder por eles vivenciadas no interior das instituições escolares. O rigor disciplinar das escolas tende a ser visto como um processo de reprodução das ideologias de ordem hegemônica. Em uma segunda perspectiva de interpretação das relações de poder no cotidiano escolar são focalizadas as atitudes e comportamentos de resistência dos alunos(as). Mais uma vez, o modo como as relações e práticas escolares também são

influenciadas pelas hierarquias sociais presentes nas relações sociais vivenciadas em outros espaços de socialização deixa de ser considerado como um aspecto importante na construção inovadora de novas perspectivas analíticas que possibilitem ao pesquisador ir além da adoção de uma teoria mais ou menos crítica em relação à educação e, no momento seguinte, construir sua análise tendo como trabalho central a confirmação de hipóteses rigidamente calcadas na teoria mais ampla que fundamenta a pesquisa. Conforme Dayrell (2002a), aqueles que adotam as teorias educacionais de reprodução se baseiam principalmente nas teorias de Foucault, Bourdieu, Bourdieu & Passeron e tendem a apresentar resultados de investigação que confirmam o lugar da escola enquanto aparelho ideológico do Estado.

Já os que adotam as chamadas teorias de resistência têm como principais fontes teóricas os trabalhos realizados na abordagem socioantropológica de Michel Maffesoli e nas teorias de Paul Willis e Jean Anyon. Não se pode deixar de reconhecer e mencionar a importância desses(as) autores(as) na análise das estratégias adotadas por alunos(as) para resistir continuamente a uma cultura escolar que tende a excluí-los e que, na maior parte das observações desses(as) autores(as), não incorpora as culturas juvenis em suas múltiplas possibilidades de expressão e necessidades. Contudo, conforme o autor, ao contrário do referencial teórico adotado, a maior parte dos estudos analisados evidencia a ausência de múltiplas possibilidades de resistência, questionamento e protagonismo juvenil em sua relação com a vivência de diversas alternativas de afirmação da identidade de gênero, ou ainda com base nos múltiplos elementos que podem constituir a condição de classe desses jovens estudantes e, menos ainda, as variações existentes na construção das práticas de resistência entre estudantes brancos e negros.

*As pesquisas incluídas neste bloco contribuem na análise das relações e dos conteúdos transmitidos na sala de aula, mas pouco avançam na compreensão dos sujeitos que participam deste processo. Na discussão sobre os conteúdos, o aluno é visto sob o prisma da cognição, mas não são levadas em conta as outras dimensões que interferem no processo de ensino e aprendizagem, como a idade, o meio social e as experiências vividas fora da escola (Dayrell, 2002a, p.79).*

Em suma,

*A classificação dos subtemas é reveladora dos assuntos através dos quais os alunos aparecem nas pesquisas. Nota-se uma forte preocupação pedagógica, predominando assuntos ligados ao fazer da escola, como os currículos, o ensino e a aprendizagem, as relações*

*entre professores e alunos e os sistemas de avaliação. Também estão presentes temas relacionados a uma avaliação dos resultados da escola, tais como o fracasso, o sucesso e a evasão escolar (Dayrell, 2002a, p.81).*

A questão do corpo e do gênero só vai surgir em alguns trabalhos a partir de 1995 e não constitui a tônica da maioria das pesquisas relacionadas à análise da relação da juventude com a educação. Com isso, conclui o autor, os jovens estudantes tendem a ser apreendidos somente a partir da dimensão cognitiva, em uma condição que naturaliza o ser aluno, em vez de realizar a necessária contextualização histórica, social, cultural.

*Assim, independentemente do sexo, da idade, da origem social ou das experiências vividas, é sua condição de aluno que irá informar a compreensão que o pesquisador constrói desses atores; o momento da fase de vida e sua peculiaridade, a origem social – não como uma abstração, mas como detentora de um certo tipo de experiência –, o gênero e a etnia não são levados em conta, constituindo a vinda do aluno na escola um tempo vazio de sentido, um não tempo. O foco se desvia dos jovens reais para a escola, e o aluno é apenas um pré-texto, um informante que fornece elementos para a reflexão de dimensões da instituição escolar, sejam a avaliação da escola e seus projetos, sejam as práticas pedagógicas que ali ocorrem (Dayrell, 2002a, p.84-85).*

Nesse sentido, explicita o autor que a não superação do “escolacentrismo” presente nessas pesquisas não é problematizada e outras dimensões socializadoras não são incorporadas em sua relação com a produção de quadros de fracasso/sucesso escolar, assim como no que se refere à atribuição de significados às experiências escolares concretas vividas nas relações e práticas sociais presentes no dia-a-dia das escolas. Em última instância, trabalhar com uma concepção de juventude em que os alunos(as) são tratados como não portadores de um sexo, identidades de gênero, pertencimento social e racial, significa não mostrar efetivamente quem são esses jovens.

No que se refere ao estudo do fracasso escolar, tendo como foco os segmentos juvenis, observa-se o crescimento de pesquisas voltadas a essa preocupação, conforme levantamento<sup>35</sup> efetuado na base<sup>36</sup> de dados sobre gênero e educação escolar, trabalho

---

<sup>35</sup> As observações que se seguem são resultado da análise dos resumos dos trabalhos citados.

<sup>36</sup> Pesquisa concluída em 2007 levantou 1.100 títulos entre artigos, dissertações e teses que analisam a educação formal em seu cruzamento com as temáticas de gênero/mulheres/sexualidade no período de 1990 a 2005 (CNPq/Pr-SMT 45/2005 - Pesquisadoras responsáveis: Flávia Inês Schilling; Cláudia Pereira Vianna, Marília Pinto de Carvalho e Fátima Salum Moreira).

coordenado por Flávia Schilling et al (2008). Trata-se de pesquisas que buscaram analisar as articulações entre gênero e raça/cor (Carvalho, 2004), narrativas de meninos de rua acerca dos significados da escolarização e também a respeito do modo como se veem – ora na condição de fracassados, ora na condição dos resistentes a uma organização escolar que não os tem como finalidade educativa (Dieguez, 1995) –, os significados e resultados do fracasso escolar para o alunado feminino (Abramowicz, 1992), a relação entre gênero e cor para jovens evadidas do ensino formal (Guimarães, 1998), explicações do insucesso escolar que sinalizam a existência de um hiato entre uma cultura da escola e as culturas juvenis (Campos, 2002) e estudo das masculinidades jovens homossexuais no Ensino Médio (Ramires Neto, 2006). Esse vasto rol de pesquisas tem como grande ponto os esforços empreendidos pelos autores na busca dos múltiplos significados atribuídos à escolarização por parte dos segmentos jovens, indicando e reafirmando o caráter multifacetado da produção e constituição de trajetórias escolares caracterizadas por quadros de baixo rendimento acadêmico. É também notável o aumento de investigações que procuraram articular as categorias gênero e raça/cor na análise do insucesso escolar.

No que diz respeito à incorporação do tema das masculinidades no campo da produção acadêmica sobre gênero e educação escolar, observa-se a preocupação em deslindar processos de formação e negociação de masculinidades, com base nos aportes teóricos de Connell (1995; 1997), como é o caso do trabalho de Almeida (2004), análises históricas sobre os processos de constituição de masculinidades (Bispo Jr., 2004), análise das masculinidades de profissionais da educação (Saboya, 2004) e, por fim, há também estudos que buscam compreender as consequências dos modelos de masculinidades presentes nas relações familiares para professoras atuantes na rede pública de ensino (Bem, 2004).

Esses dados evidenciam a efetiva formação de um campo de estudos educacionais que procura não só buscar os lugares do gênero nas experiências escolares dos jovens, mas também analisar a constituição desses lugares em sua relação com a preservação de outras hierarquias sociais, como é o caso da categoria raça/cor. É nessa direção que construo o argumento de que uma das maneiras pelas quais poderemos aprofundar a análise e nosso conhecimento sobre as juventudes e seus processos de escolarização consiste em compreender o modo como constituem, experimentam, vivenciam e se posicionam face ao próprio processo de escolarização, tendo como base

interpretativa o estudo da influência do gênero e da raça nas narrativas juvenis que apresentam reflexões sobre suas próprias trajetórias escolares.

Para dar conta desse esforço analítico, considerei que era preciso incorporar no escopo teórico e conceitual dessa pesquisa elementos que pudessem estar presentes na configuração das masculinidades juvenis escolares, tendo em vista já ter estudado na pesquisa anteriormente realizada (Brito, 2004; Brito, 2006; Brito 2008) alguns dos fatores que atuam na construção das masculinidades infantis. Na busca por pistas interpretativas que pudessem subsidiar-me na construção de hipóteses de investigação, realizei um novo movimento de busca bibliográfica que me ajudasse a esmiuçar o modo como jovens do sexo masculino constituem e fundamentam mecanismos pelos quais afirmam suas masculinidades no interior dos espaços escolares. Notei que as relações entre pares constituíam um aspecto central nas estratégias adotadas por meninos no contínuo processo de autoafirmação de gênero; pareceu-me que a centralidade desse aspecto era muito mais evidente quando o foco das interações sociais eram os jovens, assunto que abordarei com mais precisão no próximo tópico.

### ***Masculinidades, juventudes e fracasso escolar: o que há de novo?***

O problema do baixo rendimento masculino, como já salientado, é alvo de grande preocupação e está presente no debate público em vários países do mundo, em especial na Grã-Bretanha e na Austrália, países em que o tema já constitui um campo de pesquisa solidamente consolidado no interior dos estudos educacionais que incorporam o gênero e suas possíveis articulações com outras hierarquias sociais. Ao mesmo tempo intensificaram-se as explicações sobre a temática, que oscila entre a culpabilização das conquistas alcançadas pelo movimento feminista e o reconhecimento da necessidade de trabalhar, de fato, com as questões de gênero em uma perspectiva relacional, perspectiva analítica em que o estudo das masculinidades e sua relação com o desempenho escolar apresenta-se como um campo de produção de conhecimento já consolidado e cada vez mais investigado na produção intelectual anglo-saxônica.

Entre os múltiplos olhares lançados à experiência das masculinidades no cotidiano escolar, com foco nas experiências juvenis, destacam-se os que se propuseram analisar a influência dos grupos de pares masculinos na formação das masculinidades,

ou seja, que procuraram esmiuçar e investigar com um olhar mais apurado a complexa trama de significados, interações, trocas simbólicas e manifestações de poder que permeiam as interações masculinas no espaço escolar. Autores(as) feministas que trabalham com essa vertente de investigação têm procurado conduzir seus trabalhos, no mínimo, tendo a análise das feminilidades como contraponto fundamental. Em linhas gerais, essas pesquisas indicam que as masculinidades tendem a ser afirmadas e explicitadas a partir da cultura corporal partilhada nas relações entre pares e também tendo como fundamento o modo como rapazes se posicionam em relação à sexualidade, à prevenção da gravidez, às relações afetivas e à posição das estudantes de sexo feminino no espaço escolar. Os estudos ainda sugerem que o modo como esses jovens se posicionam no interior dos campos discursivos existentes em cada um desses fatores tem como resultado o estabelecimento de possibilidades de interpretação do sucesso feminino e do conseqüente insucesso masculino, o que contribui para silenciar as necessidades educacionais femininas.

Leanne Dalley-Trim (2007), em pesquisa qualitativa realizada em uma escola australiana, examinou os diferentes modos pelos quais jovens do sexo masculino, com 14 anos de idade, constroem a si mesmos como sujeitos masculinos corporificados no interior de uma sala de aula. Em seu trabalho também procurou identificar os saberes discursivos presentes nas interações sociais, assim como as práticas corporificadas que atuam na produção das masculinidades e que, portanto, são concretamente empregadas pelos garotos para definir a posição que ocupam nas configurações de gênero existentes no espaço escolar.

A autora evidencia que, naquele contexto social, as masculinidades eram múltiplas, construídas e sempre reafirmadas em práticas discursivas de oposição às feminilidades, mas, sobretudo, de diferenciação de outras formas de masculinidade. Em consequência, a masculinidade de alguns jovens parecia estar em permanente risco, enquanto outros assumiam posturas mais ofensivas. Inspirada nos aportes teóricos e conceituais do feminismo pós-estruturalista, a pesquisa também analisa as práticas discursivas de gênero – atuantes na formação das masculinidades – que se manifestavam por meio dos corpos generificados.

O estudo sugere que muitos rapazes procuravam engajar-se física e socialmente em versões de masculinidades pautadas pela integração entre homofobia e misoginia.

Para os adeptos dessa forma de afirmação da identidade de gênero, ser homem significava objetivar, ridicularizar, reprimir e humilhar as moças, assim como seus pares homossexuais, em defesa de um heterossexismo visto como a orientação sexual normal.

Em adição às manifestações verbais, os rapazes engajavam seus corpos na defesa e no enaltecimento de suas masculinidades. Entre as situações mais frequentes destacam-se: gritar e ser barulhento, gritar e causar interrupções, rir alto, mostrar-se forte, mostrar-se mais empático e assim conquistar popularidade, envolver-se em brigas e manifestar, por meio do corpo, a recusa ao reconhecimento da autoridade docente, ou seja, explicitavam a masculinidade por meio de atos ritualizados em seus corpos, atitudes registradas também nos estudos desenvolvidos por Welzer-Lang:

*Em nossas sociedades, quando as crianças do sexo masculino deixam, de certo modo, o mundo das mulheres, quando começam a se reagrupar com outros meninos de sua idade, elas atravessam uma fase de homosociabilidade na qual emergem fortes tendências e/ou grandes pressões para viver momentos de homossexualidade. Competições de **pintos**<sup>37</sup>, maratonas de punhetas (masturbação), brincar de quem mija (urina) o mais longe, excitações sexuais coletivas a partir da pornografia olhada em grupo, ou mesmo atualmente em frente às stripe-poker eletrônicas, em que o jogo consiste em tirar a roupa das mulheres... Escondidos do olhar das mulheres e dos homens de outras gerações, os pequenos homens se iniciam mutuamente nos jogos do erotismo. Eles utilizam para isso estratégias e perguntas (o tamanho do pênis, as capacidades sexuais) legadas pelas gerações precedentes (Welzer-Lang, 2001p, p.462).*

Na pesquisa desenvolvida por Dalley-Trim (2007), a realização de performances que evidenciavam e confirmavam a masculinidade perante o grupo, ou seja, todo o trabalho corporal servia para posicionar os meninos como os “causadores de problemas<sup>38</sup>” e reforçar ainda mais os padrões hegemônicos de masculinidade que permeiam as relações escolares. Nas nuances de masculinidades encontradas pela autora no interior daquela escola australiana, destaca-se o grupo de rapazes que se empenhavam em cultivar uma identidade hiper-heterossexual que os posicionasse e permitisse que fossem vistos como símbolo de perigo e ameaça. Suas práticas de afirmação da masculinidade envolviam as expressões corporais já mencionadas e, sobretudo, assumiam o papel de líderes na tarefa cotidiana de policiar as outras

---

<sup>37</sup> Grifos do autor.

<sup>38</sup> Grifos da autora.

possibilidades de afirmação de masculinidade no espaço escolar, mesmo que, para tanto, tivessem que recorrer às ameaças de violência física. Nessa dinâmica, o contato com os identificados como afeminados só era permitido nas situações em que se ocupavam com a tarefa de situá-los como portadores de masculinidades subordinadas ao modelo hegemônico que encarnavam.

Assim como observado nas interações com os garotos vistos como afeminados, as técnicas e expressões estilizadas do corpo também eram utilizadas para ridicularizar, silenciar e excluir as garotas dos grupos masculinos. A linguagem verbal e corporal era utilizada para posicionar as moças na condição de objetos sexuais. As estratégias de intimidação e controle sobre elas envolviam o desprezo pelas conversas definidas como femininas, interpretadas como triviais e, portanto, abertas à gozação. Por vezes, as garotas eram simplesmente chamadas de vagabundas e se viam sujeitas à perseguição verbal. Vale destacar que o repertório corporal e linguístico desses rapazes também era utilizado para fazer comentários livres sobre os corpos femininos, assim como policiar sua sexualidade.

A autora conclui que as consequências para a maioria do alunado feminino eram desastrosas, pois a ampla maioria adotava – como estratégia de sobrevivência à misoginia – o silenciamento, a ponto de limitar sua sociabilidade e interação com os colegas de classe aos momentos em que as tarefas escolares exigiam esse contato.

Ainda aproveitando os preciosos resultados da pesquisa desenvolvida por Dalley-Trim (2007), outra alternativa de identificação, por parte dos rapazes, com um modelo de masculinidade que lhes assegurasse a hegemonia, consistia em posicionar a si mesmos como os “rapazes engraçados” da escola. Tratava-se de um agrupamento de rapazes que estavam sempre empenhados em chamar a atenção pelo uso constante do humor, o que lhes possibilitava reafirmar sua heterossexualidade frente à simples ameaça de homossexualidade, assim como o controle sobre as moças por meio da dominação do espaço linguístico da classe. Essa masculinidade *mais brincalhona* possibilitava que a homofobia e a misoginia fossem reproduzidas no cotidiano escolar com menos agressividade, mas certamente com os mesmos efeitos negativos para os alvos da discriminação.

Miriam A. Eliasson e colaboradores (2007)<sup>39</sup> analisaram o uso constante do abuso verbal nas relações sociais vivenciadas nos grupos de pares masculinos, assim como nas relações de rapazes/rapazes e rapazes/garotas na faixa etária entre 14 e 15 anos, em uma escola secundária suíça. O abuso verbal é definido pelas autoras como as falas com efeitos prejudiciais para o seu receptor ou para o grupo, com clara intenção de magoar. Entretanto, assim como observado por Dalley-Trim (2007), por vezes os abusos verbais são caracterizados como mera brincadeira. Na escola em que realizaram a pesquisa, afirmaram ser comum encontrar interações nos grupos masculinos que consistiam em trocas de insultos em relação à sexualidade, em que o direito de resposta não era tomado como um sinal de ofensa, mas sim como o direito de rir e retornar o xingamento e, assim, ter uma oportunidade de agir – aos olhos dos demais – como macho. Toda e qualquer indicação de sofrimento causado pelas ofensas verbais era vista como insegurança em relação à própria masculinidade.

Os rapazes que conseguiam viver de forma bem-sucedida esse *jogo de gênero se quisermos* utilizar o termo cunhado por Thorne (1997), eram os que podiam angariar respeito dos demais, a ponto de serem vistos pelos colegas de ambos os sexos como bonitos, legais, atraentes, populares etc.

Contudo, o uso das ofensas verbais também era uma constante nas interações dos rapazes com as moças, e aqueles que não se engajavam em tais práticas podiam ser situados no mesmo espaço de subordinação das moças, sendo que a eles eram destinados insultos que questionavam sua habilidade intelectual, especialmente aos que se esforçavam para fazer as tarefas escolares de forma autônoma. Esses eram definidos como os *chatos*, *os nerds*, ou seja, como portadores de uma masculinidade que contrastava com o modelo hegemônico caracterizado pela valorização dos esportes, pelas trocas de insultos e pela popularidade.

A pesquisa Eliasson e colaboradores (2007) também evidencia o uso de um repertório linguístico misógino direcionado às moças. Nesse caso, os insultos verbais eram utilizados como instrumento de controle dos corpos e da sexualidade feminina. As observações e entrevistas realizadas pelas autoras revelam ser comum as garotas terem

---

<sup>39</sup> Ver também Robinson (2005).

seu aspecto físico ridicularizado, por exemplo, quando os rapazes diziam que elas precisavam perder peso, tirar o bigode etc. e, no limite, quando não gostavam de uma delas, faziam uso de termos pejorativos, como prostitutas e vadias. Os revides femininos não só eram raros, como considerados inúteis por elas, tendo em vista a visão consensual de que as brincadeiras masculinas eram inofensivas e inevitáveis. As únicas exceções ocorriam quando se instalavam conflitos de mais durabilidade, e somente nesses casos algumas garotas recorriam aos discursos sexistas, questionando a masculinidade dos rapazes, o que tinha como resultado nova agressão verbal; ou seja, a partir do momento em que elas assumiam posturas mais assertivas na troca de insultos, tinham grandes chances de ser classificadas como vulgares, estúpidas, estouvadas, imaturas e sem-cabeça – tanto pelos rapazes quando por suas colegas do sexo feminino.

Deborah Chambers e colaboradores (2004) analisam os vínculos entre masculinidade e sexualidade em entrevistas realizadas com jovens de 12 a 15 anos em escolas inglesas. Os depoimentos revelam haver uma conexão muito direta entre controle e policiamento da sexualidade feminina enquanto instrumento de dominação sobre as mulheres e, principalmente, como meio de afirmação e reafirmação da masculinidade hegemônica. Para os jovens do sexo masculino entrevistados, ser homem significa preocupar-se menos com a contracepção e ter vários relacionamentos. Todavia, a sexualidade feminina ativa é vista como algo vergonhoso, digno de pena e até mesmo nojo. A dicotomia virgem/vadia é utilizada para definir a feminilidade legítima como passiva, no tocante à sexualidade, mas o mesmo não se aplica ao universo masculino.

Além dos aspectos acima mencionados, a afirmação da masculinidade hegemônica incluía o uso dos corpos como instrumento de controle e policiamento dos corpos femininos. As autoras relatam que muitos rapazes praticavam formas de intimidação sexual em que se sentiam autorizados a tocar o corpo das garotas. E concluem identificando o silenciamento das moças, assim como já apontado em outros estudos, com a visível complacência da escola, pois os(as) professores(as) também tendiam a ver os comportamentos masculinos como o de palhaços envolvidos em uma brincadeira tola, e não como expressão de uma forma elaborada de afirmação da dominação masculina. Ou acreditavam que algumas moças eram merecedoras do comportamento masculino.

A pesquisa desenvolvida por Jon Swain (2005) também revela o conjunto de práticas sociais e materiais usadas pelos rapazes para definição de suas identidades de gênero que envolvem geralmente o que fazem com seus corpos no espaço escolar. Desse modo, o corpo funcionaria como uma espécie de capital físico, ao qual podem ser agregados valores que afirmam a conformidade ao modelo hegemônico de masculinidade ou não. E, tal como encontrado na pesquisa de Souza (1996a; 1996b), a corporalidade masculina mais amplamente valorizada era aquela que obtinha status e atenção no campo das práticas esportivas. Ser visto como um atleta em potencial significava também ser percebido como poderoso, habilidoso, bruto, veloz, competitivo, em suma, como aquele que encarnava o modelo de macho mais amplamente aceito nos grupos masculinos.

Deborah Youdell (2005), ao analisar as maneiras pelas quais as masculinidades se apresentam em escolas secundárias inglesas, também encontrou resultados semelhantes aos já mencionados. A autora evidencia que ser forte fisicamente, com um corpo definido esportivamente, e também apresentar força emocional, são elementos que cada vez mais definem os jovens rapazes e permitem que eles se definam como masculinos. Em oposição, esses retratavam as moças como emocionalmente fracas e com habilidade física pouco desenvolvida.

Nesse sentido, parece que a corporalidade adquire uma centralidade não existente nas masculinidades infantis. E, pelo menos provisoriamente, parece-me que os gestos e atitudes corporais constituem não só ritos de iniciação, mas rituais que marcam, sinalizam, de modo decisivo, o ingresso desses jovens em uma nova etapa da vida. Por sua vez, esse repertório corporal constitui um capital físico a ser somado ao repertório linguístico e ambos atuam na constante necessidade dos rapazes se autoafirmarem, mas também serem reconhecidos por seus pares masculinos como “machos”, mesmo que tais investimentos ocorram às expensas do rendimento escolar e do silenciamento das necessidades educacionais das moças. Em resumo, o modelo de masculinidade hegemônica que parece emergir dessas constatações parece combinar os seguintes fatores:

- Engajamento ativo dos corpos na ritualização de gestos corporais que reafirmem as masculinidades diariamente.

- Adoção mais explícita de práticas homofóbicas e misóginas, enquanto instrumentos que asseguram e reafirmam a masculinidade.
- Uso de práticas linguísticas também ritualizadas que permitem diferenciar os modelos hegemônicos de masculinidades daqueles considerados subordinadas e/ou das feminilidades.
- Uso do corpo e do repertório linguístico para o policiamento das feminilidades e das masculinidades subordinadas.
- Silenciamento das moças.

Considero os fatores acima mencionados como pistas de investigação que podem auxiliar-me na interpretação dos elementos formadores das masculinidades juvenis, a partir dos dados obtidos nas narrativas dos jovens alunos da EJA entrevistados neste estudo. Será que, no contexto brasileiro, o corpo e a linguagem são elementos que marcam a passagem das masculinidades infantis para as juvenis? Se forem, como essas mudanças são vivenciadas pelos diferentes segmentos raciais?

A busca por respostas a esses questionamentos envolve a necessidade de explicar por que escolhi analisar as narrativas de jovens estudantes da EJA, evidenciando as concepções de juventude tradicionalmente presentes nos estudos sobre essa temática e salientando o modo como o tema do fracasso escolar, em uma leitura de gênero e raça, está presente nos estudos educacionais dessa área.

### ***EJA, juventudes, masculinidades e raça: em busca de uma hipótese de investigação***

Segundo Maria Clara Di Pierro e colaboradores (2001), a educação de jovens e adultos constitui um tema importante para as políticas educacionais brasileiras somente nos anos 1940, momento em que se evidencia uma preocupação em oferecer para os segmentos marginalizados da população oportunidades educacionais. Essa iniciativa levou à ampliação de ações e programas governamentais nos anos 1940 e 1950, assim como abriu espaço para uma reflexão mais sistematizada sobre as consequências psicossociais do analfabetismo para os excluídos do processo de escolarização. Os autores salientam, contudo, que essa reflexão pedagógica não chegou a produzir

nenhuma proposta metodológica específica e também não mudou o paradigma pedagógico para essa modalidade de ensino.

Foi somente no início dos anos 1960 que, por inspiração do modelo de alfabetização proposto por Paulo Freire, afirmou-se a necessidade de realizar uma educação de adultos que levasse o trabalhador, utilizando a terminologia freiriana, a fazer a crítica e leitura do mundo. A educação deveria estar voltada à transformação social e ao questionamento da sociedade de classes e, como destaca Di Pierro e colaboradores (2001), não ter como foco apenas a adaptação da população ao crescimento tecnológico desenvolvido sob a tutela estrangeira. Assim:

*O paradigma pedagógico que então se gestava preconizava com centralidade o diálogo, como princípio educativo e a assunção, por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo (Di Pierro e colaboradores, 2001, p.60).*

Nos anos 1970, no auge da ditadura militar, essa perspectiva foi abandonada com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que teve como principal resultado a conformidade dos educandos à legitimação do regime (Di Pierro, 2005). Nesse mesmo período, o sistema educacional brasileiro foi direcionado para o atendimento dos recursos humanos necessários ao crescimento industrial, caracterizado pela elevada concentração de riquezas. Para Di Pierro, embora a escolarização básica de educação de jovens e adultos tenha adquirido institucionalidade<sup>40</sup>,

*Aprovada em plena ditadura militar, a “doutrina do ensino supletivo” (como a denominaram seus formuladores) não incorporou as ricas contribuições que os movimentos de educação e cultura popular do início da década de 1960 legaram à Educação de adultos (difundidas em todo o mundo pela obra de Paulo Freire). Ao contrário, atendeu ao apelo modernizador da educação a distância e aderiu aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e instrução programada, que fundamentaram a difusão de modalidades de educação não-presencial em centros de estudos supletivos e telecursos, que se somaram aos cursos presenciais na configuração de um subsistema de ensino supletivo em expansão (Di Pierro, 2005, p.1117-1118).*

---

<sup>40</sup> A autora refere-se à Lei 5.692 de 1971 que reformou o ensino de 1º. e 2º. Graus e regulamentou o ensino supletivo, transferindo para essa modalidade educacional a responsabilidade de repor a escolaridade não concluída na infância e na adolescência.

Nesse sentido, a educação de jovens e adultos ao longo da segunda metade do século XX foi sendo configurada como uma espécie de educação compensatória, que define o ensino supletivo apenas pela sua condição de instrumental de reposição da escolaridade não adquirida por jovens e adultos. Segundo Di Pierro (2005), esse paradigma compensatório foi reforçado pela destinação escassa de recursos financeiros para a educação de jovens e adultos, fator que foi acompanhado pela ausência de preparo específico de educadores atuantes nessa modalidade de ensino.

Nos anos 1980, o fim da ditadura militar e a democratização política criaram o ambiente político e cultural favorável ao desenvolvimento de uma nova concepção sobre as finalidades da educação de jovens e adultos, assim como abriu espaço para a recuperação das formas de educação popular comprometidas com a formação para a cidadania e que considerassem os educandos como sujeitos de direitos.

No entanto, continuando sua análise histórica dos paradigmas presentes na formulação das políticas educacionais voltadas à escolarização de jovens e adultos, Di Pierro (2005) identifica que o paradigma compensatório manteve-se presente nos anos 1990, apesar da tendência de municipalização de ensino e do crescimento da oferta de vagas nas redes estaduais e municipais.

Assim, até os anos 1990, as políticas são formuladas no interior de uma compreensão que homogeneiza os sujeitos da aprendizagem, ou seja, em uma perspectiva que não considera como elementos importantes a sua diversidade de classe, de geração, de gênero, étnica, cultural e territorial. No cerne dessa homogeneização localizava-se uma compreensão que situava os estudantes na condição de trabalhadores pobres, tanto pela sua condição de camponeses ou migrantes rurais (ou sua descendência) quanto pela de trabalhadores com baixa qualificação nos cenários urbanos (Di Pierro, 2001, 2005; Soares, 2005; Passos, s/da; s/db; s/dc; Haddad, 2000).

Nos anos 1980, no bojo do processo de redemocratização e da consequente reconstrução da sociedade civil como “*instância dotada de capacidade de resistência e iniciativa, construtora de direitos de cidadania no espaço público*” (Di Pierro, 2005, p.1121), é que se começa a pensar em identidades coletivas específicas existentes no interior da população atendida pela educação de jovens e adultos, de grupos, portanto, portadores de necessidades educacionais muito específicas. Nesse momento, devido à

força do novo sindicalismo, originado ainda no período militar, a condição de classe dos educandos adquiriu uma visibilidade até então inexistente, e sua denominação passou de *trabalhadores pobres* para a de *alunos(as) trabalhadores(as)*. A inversão pode parecer pouco significativa, todavia, na segunda denominação sobressai a condição de aluno dos sujeitos educativos, em vez da condição de trabalhador que precisa de alguma escolarização. Essa nova compreensão abriu espaço para o desenvolvimento de pesquisas sobre a evasão e o fracasso escolar, que demonstravam a inadequação da organização escolar e dos projetos pedagógicos, de modo especial do ensino noturno, pois os mesmos desconsideravam a condição de trabalhadores desses estudantes.

Esse primeiro reconhecimento de uma diversidade social específica ensejou, nos anos 1990, a emergência de movimentos que passaram a reivindicar o reconhecimento político e cultural de outras identidades sociais singulares, como é o caso do sexo, da raça, da idade, da etnia, da região etc (Di Pierro, 2001; 2005), (Haddad; Di Pierro, 2000). Esse processo foi acompanhado também do crescimento de propostas direcionadas à promoção de uma educação comprometida não só com o respeito à diversidade cultural, mas especialmente com a valorização das diferenças que caracterizam o contexto nacional e a própria população usuária dessa modalidade de ensino.

No que se refere à incorporação do gênero no estudo dos múltiplos aspectos envolvidos na Educação de Jovens e Adultos, nota-se que a maior parte das pesquisas está centralizada nas experiências femininas de escolarização nessa modalidade de ensino, ou seja, para esses estudos gênero é sinônimo de “mulheres”, inclusive em estudos fundamentados na proposta de articulação entre gênero e raça, na medida em que são as mulheres negras que constituem o foco de investigação, tanto na condição de alunas quanto na condição de docentes (Reis, 2001; Araújo, 2006; Fortes, 2006; Alves, 2006). A dissertação de mestrado de Maurmann (1999) constitui um dos trabalhos que procuraram analisar dificuldades de aprendizagem da matemática entre jovens, com a preocupação de verificar possíveis continuidades e descontinuidades entre os sexos. Entretanto, o sexo foi focado apenas como variável, e não como categoria analítica que possibilitasse apreender a possível trama de significados de gênero envolvida na construção dessas dificuldades de raciocínio lógico.

Di Pierro ressalta (2005) que, dada a recente juvenilização dos estudantes da EJA, torna-se mais premente a preocupação de como atender as especificidades culturais e educacionais desses jovens alunos(as). É tímida ainda a incorporação de variáveis como gênero e raça, mesmo diante da expressiva quantidade de rapazes pobres e negros que têm cada vez mais se encaminhado ao ensino supletivo.

Podemos, portanto, concluir com a autora que a educação de jovens e adultos atualmente convive com a marca de uma educação compensatória, voltada para a reposição dos conteúdos escolares não adquiridos na escolarização anterior. E que, ao mesmo tempo, sofre a influência de novas pesquisas acadêmicas, dos movimentos sociais e de entidades da sociedade civil que reivindicam o atendimento da diversidade cultural, social, racial, étnica, etária presente entre os usuários da educação de jovens e adultos. Pode a EJA atender a esse desafio? Vejamos o que diz a literatura.

Segundo Miguel Arroyo (2005), a educação de jovens e adultos é um campo ainda não consolidado em pesquisas, políticas públicas e diretrizes educacionais, na formação de educadores e em intervenções pedagógicas (p.19). Contudo, sua configuração como um campo específico de responsabilidade do Estado é um dos temas educacionais emergentes no cenário atual. Um indicador de positividade da EJA é que, dada a diversidade de experiências e propostas educacionais que caracterizaram seu crescimento ao longo do século passado, essa modalidade da educação básica constitui um dos espaços privilegiados para o desenvolvimento e atendimento das identidades culturais e sociais singulares. Arroyo manifesta a esperança de que a educação de jovens e adultos possa o ser o grande palco de resgate do protagonismo da juventude, algo que geralmente não ocorre nos processos educacionais anteriores ao ingresso na suplência. O autor recomenda que a EJA procure cada vez mais articular-se às políticas sociais destinadas às juventudes para que assim, de fato, possa garantir os direitos educacionais específicos dessa população. Sugere então que o momento atual é o de repensar a configuração e a estrutura interna da EJA, conforme as identidades singulares que vêm da sociedade.

Além dos aspectos já mencionados, recomenda Arroyo (2005) que os estudantes sejam vistos apenas na sua condição de alunos(as), ou seja, fora do olhar que ao longo das décadas os enxergou primariamente por meio de sua condição de evadidos,

reprovados, defasados, alunos(as) com problemas de frequência, de aprendizagem, não concluintes.

Nesse sentido, propõe que a EJA não seja mais colocada no registro da educação compensatória ou pelo que denomina política de continuidade de escolarização. A EJA deve configurar-se, pelo contrário, como a educação a que esses sujeitos têm direito no momento presente, como explicita: “*essa postura supõe ver a juventude e a vida adulta como tempos de direitos. Da totalidade dos direitos e especificamente do direito à educação* (Arroyo, 2005, p.25)”.

De fato, é necessário focalizar as especificidades culturais e sociais dos sujeitos educandos na formulação das políticas de EJA, na definição das propostas curriculares, nas modificações de práticas pedagógicas, nas formas de avaliação etc. Todavia, como já mencionado, a maior parte de jovens que frequentam a EJA atualmente é composta por estudantes do sexo masculino, pobres e negros.

A literatura sobre fracasso escolar que tem procurado analisar as implicações das relações de gênero no desempenho escolar revela que gênero é um elemento importante nos critérios de avaliação adotados formal ou informalmente por professoras do ensino fundamental (Carvalho, 2001; 2003; 2004a; 2004b; 2007a; 2007b, 2008). A adoção de tais critérios tende a ser intensificada conforme o pertencimento racial dos educandos, o que sugere a existência de perfis de masculinidades pobres e negras, consideradas pelas instituições escolares como incompatíveis com o bom rendimento. Portanto, parece-me importante focalizar a complexa trama dos possíveis elos existentes entre masculinidades e discriminação racial no espaço escolar, a ponto de esses estudantes serem inseridos na condição dos não-educáveis (Hasenbalg, 1987).

No estado da arte sobre a produção discente na área da Educação de Jovens e Adultos, Haddad et al (2000b) analisaram a produção acadêmica na pós-graduação no período compreendido entre 1986 e 1998. O tema do fracasso escolar aparece em pesquisas qualitativas que buscaram compreender as concepções dos estudantes da EJA sobre a escola, sobre o processo de alfabetização e também acerca da relação entre escola e trabalho. Em linhas gerais, os estudantes consideram a escola uma de suas principais possibilidades de ascensão social; todavia, as representações sobre a escola tendem a sofrer transformações com o passar do tempo. Relatam terem alimentado

grandes expectativas no início da escolarização e que essas teriam sido frustradas, levando-os à desistência. Uma nova valorização da escola ocorre quando retomam os estudos já na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (op.cit, p.49). As trajetórias escolares intermitentes são descritas pelos estudantes como produto das dificuldades da escola regular incorporar sua realidade *enquanto estudantes trabalhadores*.

Nesse mesmo estudo, evidencia-se que as pesquisas que se detiveram na análise do perfil dos estudantes da EJA também destacaram suas carências socioeconômicas e culturais, enfatizando as discontinuidades entre os conteúdos e metodologias de ensino e a realidade desses estudantes trabalhadores. É, portanto, sob o marco de sua condição de classe que esses estudantes tendiam a ser analisados na produção discente compreendida nesse período. Pouco se sabe a respeito da influência do gênero e da raça na constituição de trajetórias que tiveram, entre seus vários resultados, o ingresso desses estudantes na EJA, na situação de alunos(as) trabalhadores(as).

Constitui uma das importantes exceções a esse quadro a pesquisa desenvolvida por Joana Célia Passos (s/da) que, ao incorporar a raça em seu instrumental analítico, destaca que os jovens negros estudantes da EJA evidenciam “*certa naturalização das dificuldades e dos empecilhos que encontram no percurso escolar, ao mesmo tempo que afirmam ter sido nada agradável percorrer esse trajeto com tantas dificuldades* (op.cit, p.9). Essa constatação confirma a tese construída por Hasenbalg (1987), que situa a qualidade da educação e o menor número de anos de estudos concluídos pelos segmentos negros como elementos constituintes do chamado ciclo de desvantagens cumulativas, responsável pela reprodução histórica das desigualdades raciais. Conforme Passos (s/da; s/db; s/dc), os jovens negros também estão em maior número entre os que não visualizam possibilidades futuras de oportunidades e sucesso escolar, fator que produz implicações diretas nas decisões que esses jovens tomam em relação à sua permanência na escola. É também entre esses estudantes que encontra um tom maior de indignação quando apresentam reflexões sobre suas trajetórias educacionais, o que não os impede de assumir uma postura de culpabilização individual pelo próprio insucesso escolar.

O estudo acima citado também explicita que é na EJA que jovens negros e não negros vão se sentir sujeitos sociais da própria escolarização, ou seja, é nessa modalidade de ensino que se descobrem como autores do próprio processo de

aprendizagem. É por isso que fazem críticas às experiências educacionais vividas na EJA, mas é por isso também que as valorizam, associando-as ao seu desejo de “vencer na vida”, construindo novas oportunidades de inserção social. Diante do exposto, reformulo as questões que orientam este estudo, ou seja, questiono se a EJA pode ser uma modalidade educacional que:

- Constitua um espaço político em que a diversidade de gênero pode ser acolhida e incluída no processo de escolarização.
- Seja um espaço de desenvolvimento e resgate do protagonismo juvenil.

Derivado dessas questões amplas emerge um questionamento mais específico: a EJA pode configurar-se como um espaço de ruptura da relação existente entre os modelos de masculinidades hegemônicas e o desempenho escolar? A EJA pode ser um espaço político não reprodutor das práticas de racismo? Como a EJA trabalha com os múltiplos referenciais masculinos, em sua relação com a raça?

### ***Projeto CIEJA: uma política pública de educação de jovens e adultos***

Escolhi trabalhar nesta pesquisa com a análise de uma forma particular, contextual e situada de educação de jovens e adultos, no município de São Paulo. Meu primeiro movimento em busca de uma escola da rede municipal onde pudesse desenvolver minhas investigações levou-me a fazer um levantamento no site oficial da Secretaria Municipal de Educação - SME. Lá pude tomar conhecimento – de forma preliminar e panorâmica – de um projeto de educação de jovens e adultos, existente dentro da própria rede, que funcionava com características diferenciadas daquelas encontradas nos cursos de suplência oferecidos nas escolas.

Segundo dados da primeira Revista do CIEJA (2004), Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos - CIEJA, mantido em prédio da Secretaria Municipal de Educação, naquele ano o projeto havia atendido 13 mil alunos(as) matriculados(as). Trata-se de uma política pública herdeira dos antigos Centros Municipais de Ensino Supletivo – CEMES –, que funcionava em uma estrutura dividida em três módulos: os módulos I e II correspondiam aos quatro primeiros anos do primeiro ciclo (da 1<sup>a</sup>. à 4<sup>a</sup>).

série) e o módulo III, ao segundo ciclo do Ensino Fundamental (da 5<sup>a</sup>. à 8<sup>a</sup>. série). O primeiro CEMES foi criado em 1994<sup>41</sup>.

Do ponto de vista da organização curricular, em seu início a política pública do CEMES tinha como eixo destinar-se a um público identificado centralmente na condição de “alunos trabalhadores”, portanto era uma política governamental fundamentada na percepção de que os estudantes que frequentam a EJA podem ser definidos exclusivamente em função dessa condição (Di Pierro, 2001, 2005; Soares, 2005; Passos, s/da, s/db, s/dc; Haddad, 2000b). Havia uma percepção de que os estudantes que não conseguiam concluir o ensino fundamental e/ou não tiveram acesso a ele na idade adequada eram trabalhadores que não tinham possibilidades de frequentar uma escola que pudesse atender suas possíveis necessidades de flexibilização de horários, métodos e técnicas de ensino. Na verdade, esses(as) alunos(as) eram pensados essencialmente como adultos que trabalham e são portadores de alguma forma de saber oriundo de suas próprias experiências particulares, motivo pelo qual havia até certa aceitação da não-necessidade de sua permanência na instituição escolar durante quatro horas.

Assim, em 1994 os CEMES consistiam em 14 unidades espalhadas nas diversas regiões da cidade de São Paulo, situadas geralmente em prédios municipais adaptados, construídos ou locados para esse fim, ou em espaços cedidos por entidades públicas ou privadas. As várias unidades tendiam a concentrar-se em bairros mais localizados na periferia da cidade, portanto em localidades pouco providas de equipamentos de lazer, espaços de troca e interação cultural, serviço público de saúde de qualidade e capaz de atender à demanda local etc. Havia por parte dos formuladores dessa política pública a ideia de que os diversos CEMES deveriam localizar-se próximos ao seu público-alvo: jovens que não concluíram o ensino fundamental e/ou adultos que não tiveram acesso à escolarização moradores dos bairros mais desprovidos dos serviços públicos.

A proposta educacional dos CEMES consistia em ensino semipresencial, com curso apostilado, atendimento individualizado, flexibilidade de horário. Alunas e alunos

---

<sup>41</sup> Após parecer do Conselho Municipal de Educação. Ver: São Paulo (SP). Conselho Municipal de Educação. Parecer 1.344/92. Autoriza a criação dos CEMES. São Paulo. **Diário Oficial do município de São Paulo**, 21 Out. 1992.

deveriam estudar em casa o conteúdo das apostilas e poderiam comparecer à escola durante a realização de oficinas, que funcionavam como verdadeiros plantões de dúvidas, onde geralmente cada aluno(a) era atendido(a) individualmente, em disciplinas separadas. Aos(às) professores(as) cabia a responsabilidade de realizar esses atendimentos, preparar provas que deveriam avaliar alunos(as) e, assim, assegurar sua promoção ou retenção. As oficinas eram agendadas previamente e cabia ao aluno zelar pela frequência e busca de esclarecimentos específicos.

Por ser uma política pública configurada como um projeto, desde sua criação em 1994, o Conselho Municipal de Educação realiza uma avaliação do projeto a cada ano, podendo assegurar ou não sua continuidade. Contudo, desde o parecer do CME que autorizou a criação dos CEMES no final da gestão da prefeita Luíza Erundina, o projeto tem sofrido modificações pontuais, conforme o desenho da política educacional, direcionada à educação de jovens e adultos, em cada gestão. Cabe a esse órgão realizar anualmente avaliações diagnósticas do projeto a partir da aferição dos índices de frequência dos alunos(as), número de estudantes atendidos por unidade, número de concluintes etc.

No processo avaliativo de 2001 verificou-se que a modalidade de ensino semipresencial era pouco atrativa para o público-alvo da educação de jovens e adultos – havia baixo número de matrículas, assim como elevados índices de retenção ao final das avaliações preparadas pelos docentes. Foi a partir de então que se pensou na reorganização estrutural do projeto, tanto no que se refere aos seus objetivos pedagógicos, quanto à forma de frequência às aulas, proposta de avaliação etc. Segundo a equipe da Divisão de Orientação Técnica da Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria Municipal de Educação<sup>42</sup>,

*Esta avaliação indicou que os CEMES não respondiam as efetivas necessidades de inclusão de jovens e adultos no mundo escolar, de forma significativa em uma cidade como São Paulo. Mostrou ainda a necessidade de implantação de programas para jovens e adultos com ênfase nas questões contemporâneas e próprias do mundo do trabalho e do mundo da cultura (Revista do CIEJA, n.1, 2004, p.5).*

---

<sup>42</sup> Ver revista do CIEJA, no.1 (2004).

A partir dessa constatação começou a se preparar a nova configuração do projeto, que deveria então estar integrado à realidade do aluno, às suas possíveis necessidades de preparação para o mundo do trabalho, da cultura e também para o exercício da cidadania. Essa nova roupagem – gestada no âmbito da Secretaria Municipal de Educação – surgiu sob a forma de documento oficial no Decreto 43.052/03, que revoga o decreto anterior de criação dos CEMES e estes últimos passam a ser denominados de CIEJAs – Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos. Os CIEJAs têm como eixo para o trabalho pedagógico a tarefa de articular o processo de ensino-aprendizado ao mundo do trabalho e ao mundo da cultura, de forma a garantir a articulação do Ensino Fundamental com a Educação Profissional.

Para tal finalidade, o currículo deve ser organizado – em todas as unidades – em quatro módulos, divididos em dois ciclos do ensino fundamental. O Ciclo I compreende os quatro primeiros anos do ensino fundamental e o Ciclo II, os quatro últimos anos.

Os componentes curriculares contemplam três áreas e os chamados Itinerários Formativos. As áreas curriculares dividem-se entre: Linguagem e Códigos (Língua Portuguesa, Artes, Informática, Educação Física e Língua Estrangeira/Inglês), Ciências da Natureza e Matemática (Ciências e Matemática) e Ciências Humanas (História e Geografia). Os Itinerários Formativos são entendidos como o conjunto de conteúdos que poderão articular os estudantes, capacitando-os profissionalmente. Para os CIEJAs foram criados os seguintes Itinerários Formativos:

1. Área de Serviços de Atendimento e Vendas: oferece qualificações profissionais básicas nas funções de telefonista, vendedor-atendente de estabelecimentos comerciais, recepcionista de clínicas e consultórios, atendente de telemarketing.
2. Área de Alimentação: fornece qualificações profissionais básicas nas funções de auxiliar de cozinha, atendente de lanchonete, lancheiro, chapista, preparador-atendente de bufê, cozinheiro-confeiteiro.
3. Área de Beleza: oferece qualificações básicas nas funções de manicure & pedicure, auxiliar de cabeleireiro, cabeleireiro básico (cortes), cabeleireiro básico (penteados).

4. Área de Serviços domiciliares: oferece qualificações de porteiro, auxiliar de serviços gerais/ pequenos reparos, prestador de serviços de manutenção de edificações, zelador.
5. Área de lazer e desenvolvimento social: oferece qualificações nas funções de monitor de oficinas de lazer, monitor de recreação e cultura, cuidador de crianças e idosos, agente comunitário para a saúde e qualidade de vida.

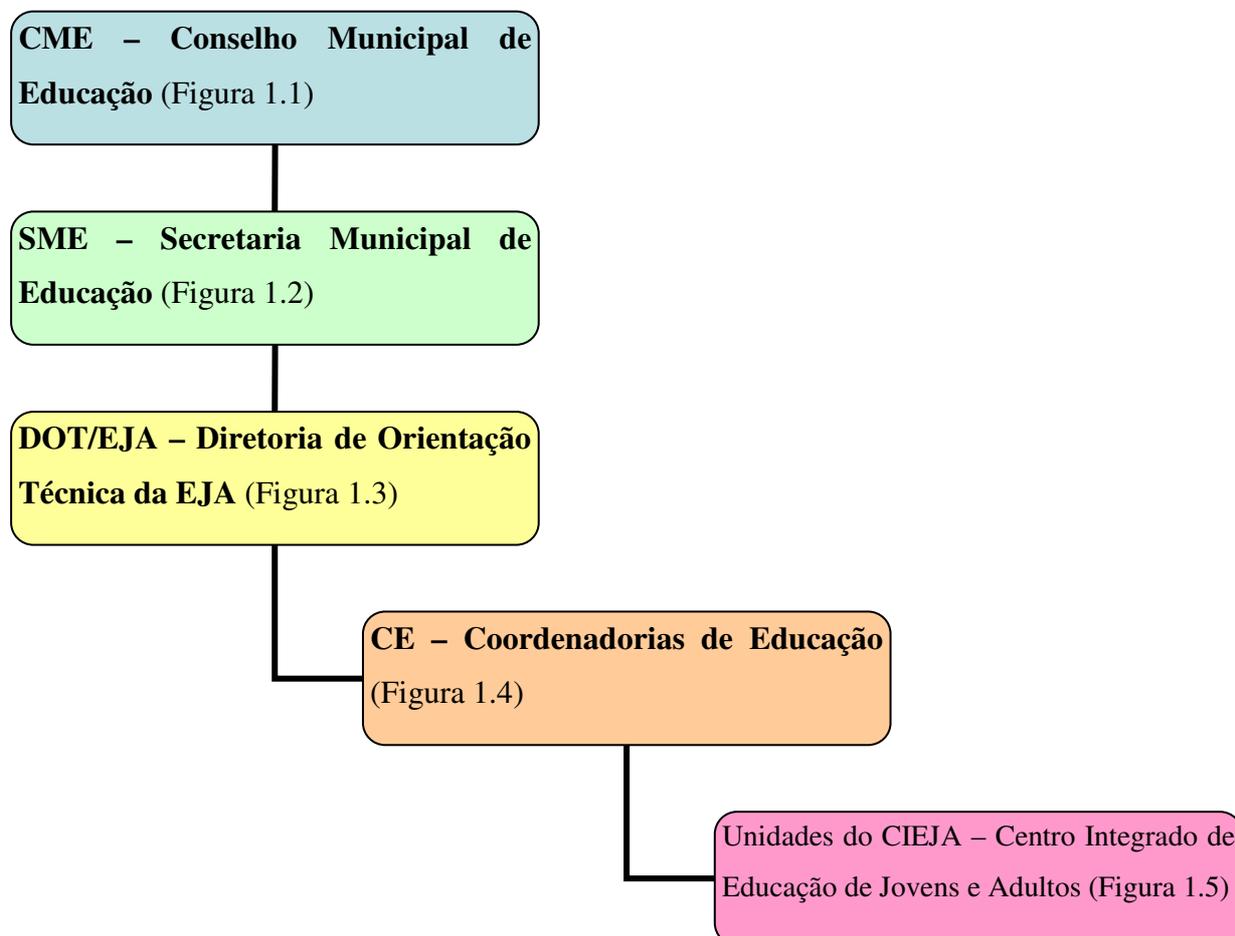
O curso supletivo passou a ser presencial, com encontros diários que duram duas horas e quinze minutos, de segunda a sexta-feira, e “*Visando atender ao educando trabalhador, os encontros foram organizados nos seguintes horários: das 7h30 às 9h45, das 10h00 às 12h15, das 13h00 às 15h15, das 15h30 às 17h45, das 17h45 às 20h00 e das 20h15 às 22h30*” (Revista do CIEJA, 2004, p.5). Os educadores atendem a duas turmas de educandos/dia e, às sextas-feiras, todos participam do horário coletivo de formação. O projeto prevê que essa formação se realize no âmbito dos encontros semanais realizados semanalmente em cada unidade e também na formação geral oferecida pelas Coordenadorias de Educação – CE - e de momentos de formação específica oferecidos aos gestores dos Centros pela Secretaria Municipal de Educação. A formação promovida pela SME é organizada pela Divisão de Orientação Técnica da EJA – DOT-EJA – e organiza-se nos seguintes eixos temáticos:

1. Alfabetização e Letramento: ênfase na leitura e na escrita, que se configuram como metas de todo trabalho de EJA, independentemente do ciclo ou da área de estudo.
2. Competência e Interdisciplinaridade: foco na relação entre o trabalho por competências e o trabalho interdisciplinar.
3. Pedagogia de Projetos: estratégia para promover a interdisciplinaridade e a integração curricular entre a educação básica e a educação profissional.
4. Avaliação de Competências na Educação: análise sobre o papel da avaliação formativa num currículo integrado e organizado por competências.

Logo no começo da implantação do projeto, os CIEJAs também ofereceram espaço para a acolhida do projeto *Transgêneros: resgatando histórias e poetizando diferenças*. Trata-se de um projeto desenvolvido pelo Programa Círculo de Leituras da Secretaria Municipal de Educação, em parceria com o Projeto Vida, o Projeto de Orientação Sexual da Secretaria e a Divisão de Orientação Técnica de Educação de Jovens e Adultos – DOT-EJA. O projeto busca estimular a inclusão dos transgêneros (travestis e transexuais), propiciando seu retorno ao ambiente escolar.

*Projeto CIEJA: estrutura organizacional e administrativa*

**Figura 1 – Administração do projeto CIEJA no âmbito da SME –  
Secretaria Municipal de Educação<sup>43</sup>**



No que se refere à administração do projeto CIEJA no âmbito da educação municipal, cabe ao Conselho Municipal de Educação (Figura 1.1) autorizar anualmente sua continuidade. Esse órgão é responsável pela elaboração de pareceres anuais que regulamentam ou não a continuidade do projeto. O parecer é elaborado tendo por base Relatórios Anuais de Desenvolvimento do projeto, encaminhados pela SME – Secretaria Municipal de Educação (Figura 1.2) – e elaborados pela DOT/EJA – Diretoria de Orientação Técnica da EJA (Figura 1.3). Cabe às CEs – Coordenadorias de

<sup>43</sup> Fonte: PMSP/SME/CONAE/DOT-EJA, Regimento Escolar do CIEJA, 2002.

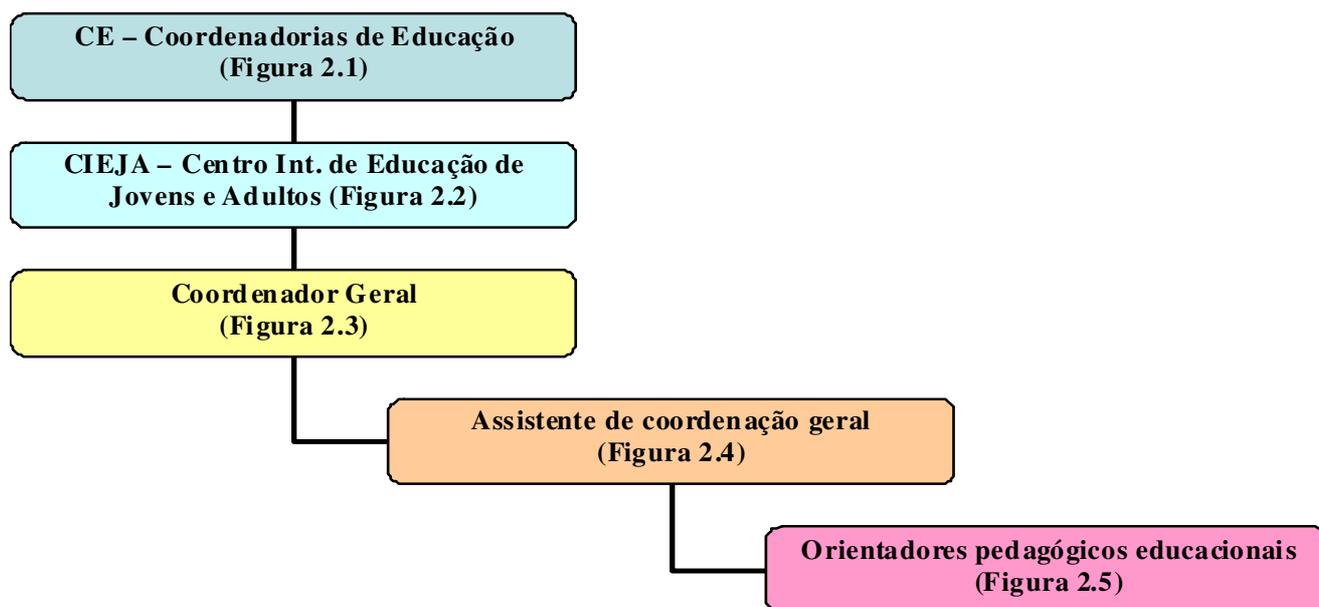
Educação – zelar pelo cumprimento das diretrizes gerais do projeto nas unidades que estão sob sua administração, assim como também responsabilizar-se pelo encaminhamento das verbas financeiras às unidades e pela compra de material.

Assim sendo, cada uma das unidades do CIEJA faz parte da rede pública municipal de ensino em São Paulo; e, por se tratar de um projeto que periodicamente se renova, os profissionais da educação que trabalham nas unidades estão formalmente lotados em outras escolas da rede, de modo que deverão ser novamente encaminhados a essas instituições de ensino caso o projeto seja extinto em algum momento.

Diferentemente do que ocorre em uma escola municipal, em qualquer nível de ensino, nas unidades do CIEJA a gestão é organizada de modo particular. Em primeiro lugar, não há cargo efetivo de direção, cabe ao coordenador do projeto – em cada coordenadoria de educação – indicar os profissionais da educação que farão parte da equipe técnica, responsável pela gestão do projeto no âmbito da unidade educacional. A equipe técnica, por sua vez, é formada pelo coordenador geral, por um assistente de coordenação geral e orientadores pedagógicos educacionais. A equipe docente é formada por professores(as) do Ensino Fundamental I e da Educação Profissional para os módulos I e II, professores(as) do Ensino Fundamental II e da Educação Profissional para os módulos III e IV. Cada unidade também conta com uma equipe de Apoio de Ação Educativa composta de secretário escolar, auxiliar de secretaria, agentes escolares e agentes administrativos.

No que se refere especificamente à gestão de cada unidade do CIEJA, o projeto prevê que a administração seja realizada conforme o organograma a seguir:

**Figura 2 – Organização da gestão de cada unidade do CIEJA<sup>1</sup>**



<sup>1</sup> Fonte: Fonte: PMSP/SME/CONAE/DOT-EJA, Regimento Escolar do CIEJA, 2002.

Segundo o Regimento Escolar do CIEJA<sup>44</sup>, Art.14, cabem ao coordenador geral as seguintes tarefas:

1. Assegurar o cumprimento das disposições legais, das diretrizes da Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação e do Regimento do projeto CIEJA.
2. Gerenciar democraticamente a elaboração do Projeto Político Pedagógico de sua unidade, zelar pelo seu cumprimento e estimular a participação da comunidade escolar e local na elaboração e adoção de tal projeto.
3. Gerenciar as ações educacionais de sua unidade.
4. Zelar pela disciplina dos integrantes do CIEJA.
5. Encaminhar recursos, processos, petições, representações, ofícios dirigidos às autoridades competentes.
6. Organizar, acompanhar, avaliar, coordenador as atividades técnicas de sua unidade, o desempenho do corpo docente e discente.
7. Coordenar e acompanhar as atividades administrativas relativas aos recursos humanos, providenciar o trâmite de documentos de vida escolar e funcional, comunicar às autoridades competentes situações graves e atuar em situações emergenciais.
8. Esforçar-se para que o prédio e os bens patrimoniais do CIEJA sejam mantidos e preservados, realizando periodicamente seu inventário, informando aos órgãos competentes as necessidades de reparos, reformas e ampliações.
9. Coordenar a utilização do espaço físico da unidade, em conformidade com o atendimento e acomodação da demanda local, criação e supressão de grupos classe, assim como horários de funcionamento e

---

<sup>44</sup> Fonte: PMSP/SME/CONAE/DOT-EJA, Regimento Escolar do CIEJA, 2002.

cessão das dependências da unidade para outras atividades educacionais e/ou culturais em parceria com entidades e comunidade.

10. Apresentar relatório bimestral ao Conselho do CIEJA<sup>45</sup>, constando a prestação de contas da aplicação dos recursos financeiros.
11. Encaminhar aos órgãos competentes propostas de celebração de acordos ou convênios com órgãos públicos ou entidades da sociedade civil e empresas para a oferta de educação profissional.

A função de assistente de coordenação (figura 2.4) prevê, segundo o Regimento, a realização de tarefas vinculadas à colaboração nas atividades exercidas pelo coordenador geral, participação na formulação e execução do projeto político-pedagógico e, por fim, a substituição temporária do coordenador geral, no máximo durante trinta dias.

Quanto à orientação pedagógica e educacional (figura 2.5), o projeto do CIEJA prevê a existência de sua função em número variável, conforme a demanda de cada unidade. Suas atribuições preveem a realização de atividades relacionadas a:

1. Elaboração de atividades relativas à sua área de atuação, de forma a garantir a organização e o registro das ações pedagógicas e da vida escolar dos(as) alunos(as).
2. Participar e assessorar a elaboração e a execução do projeto político-pedagógico, especialmente no que se refere às atividades da equipe docente, os projetos especiais da unidade, as reuniões técnico-pedagógicas (encontros de formação das sextas-feiras), assessorar a equipe docente na elaboração de pesquisas e preparação de material.
3. Acompanhar o processo de avaliação e aprendizagem dos(as) alunos(as).
4. Organizar e coordenar o processo de formação continuada dos docentes.

---

<sup>45</sup> Cada unidade deve ter um Conselho formado por vinte membros, eleitos em assembleia por seus pares, respeitando as seguintes categorias: 50% do corpo discente, representado por alunos do CIEJA, 25% de representantes da equipe docente do CIEJA e 25% restantes formado por membros da equipe técnica e de apoio de ação educacional do CIEJA.

5. Proporcionar ao alunado a compreensão da metodologia, do funcionamento do CIEJA, assim como das dimensões e do projeto político-pedagógico da unidade.
6. Cumprir outras funções inerentes à sua função, desde que solicitadas pelos órgãos competentes superiores.

Os CIEJAs também poderão contar com o apoio de instituições auxiliares compostas por espaços de convívio, lazer e cultura, que pautam suas ações e práticas pelo compromisso e valorização da educação pública, assim como de outras unidades educacionais da rede municipal<sup>46</sup> que forneçam atividades culturais e/ou educacionais gratuitas. Os grêmios estudantis também podem compor o quadro de instituições auxiliares dos CIEJAs, zelando pelo cumprimento das diretrizes traçadas no projeto político-pedagógico.

Quanto à organização curricular, o projeto CIEJA prevê a adoção de um referencial pedagógico sócio-interacionista<sup>47</sup>, concebendo a educação como uma prática que considera o conteúdo curricular como um insumo que deve ser trabalhado de forma contextualizada e significativa. Espera-se que os conhecimentos e habilidades anteriores dos(as) alunos(as) constituam o ponto de partida das atividades docentes, especialmente no que se relaciona ao desenvolvimento de pesquisas e incentivo à descoberta e à elaboração de novos instrumentos de construção da realidade.

O currículo também deve enfatizar o desenvolvimento de competências, articulando o universo da cultura com o mundo do trabalho, na expectativa de que esse investimento possa significar melhores possibilidades de inserção e/ou reinserção profissional dos educandos.

---

<sup>46</sup> Os Centros Educacionais Unificados (CEUs) constituem o principal exemplo de recurso existente dentro da própria rede municipal para essa finalidade. Os primeiros CEUs foram criados pela administração municipal da cidade de São Paulo em 2003 e hoje constituem vinte e uma unidades educacionais que oferecem educação, cultura, esporte e lazer em um mesmo complexo. As instalações variam de unidade para unidade, conforme o bairro e o tamanho do terreno. Contudo, cada uma dessas instituições inclui: creche, escola de educação infantil, escola de ensino fundamental, playground, centro comunitário, teatro, cinema, biblioteca, quadras de esportes, piscinas, vestiários, ateliês, estúdios para oficinas de vídeo, TV, rádio e fotografia, telecentro, pista de skate e área verde.

<sup>47</sup> Conforme Regimento do CIEJA, Capítulo VII, Art.54.

Por tal razão, o currículo necessariamente articula um Itinerário Formativo que vai da formação profissional à formação geral. Esse itinerário é desenvolvido por docentes capacitados, geralmente em parcerias estabelecidas entre a SME e entidades da sociedade civil capazes de atender tal demanda<sup>48</sup>. Conforme também já mencionado, o currículo organiza-se em módulos flexíveis, progressivos, podendo os mesmos ser constituídos de projetos e outras situações de aprendizado desenvolvidas no âmbito de cada unidade.

O currículo também tem como um de seus eixos organizativos a valorização de atividades interdisciplinares que possam contribuir para o desenvolvimento de uma proposta educacional que não se pauta pela rígida separação de conteúdos disciplinares.

No que se relaciona à avaliação dos discentes, o projeto adota os conceitos previstos no sistema de avaliação da rede municipal de ensino, conforme abaixo:

1. PS - O aluno apresenta resultado plenamente satisfatório, o que lhe assegura a promoção para módulos e/ou níveis superiores da educação.
2. S – O aluno apresenta resultado satisfatório, o que também lhe garante a promoção para módulos e/ou níveis superiores da educação.
3. NS – O aluno evidencia resultados insatisfatórios, que impossibilitam sua continuidade educacional em módulos e/ou níveis de ensino superiores ao que está cursando.

Vale ainda mencionar que o projeto adota também o regime de progressão continuada, com a possibilidade de aprovação ou retenção para outro módulo ao término de sua realização.

Por fim, para ser aluno do projeto, o aluno deve necessariamente submeter-se a um exame de classificação, desenvolvido pela unidade do CIEJA, quando não apresenta o certificado de conclusão de uma série específica do ensino fundamental regular. Esse exame dos resultados obtidos pelo discente na escolarização anterior, tem como propósito a realização de um diagnóstico de competências e habilidades desenvolvidas,

---

<sup>48</sup> O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC é uma das instituições parceiras no desenvolvimento da formação profissional dos estudantes da EJA atendidos nos diversos CIEJAs.

possibilitando à equipe do CIEJA a realização do encaminhamento desse estudante ao módulo considerado adequado ao seu desenvolvimento. O projeto do CIEJA ainda prevê a possibilidade de considerar conteúdos e competências adquiridos no mundo do trabalho e/ou outros meios informais. Para tal, cabe ao candidato também submeter-se a um exame classificatório, que permitirá ao corpo docente do CIEJA a apresentação de um parecer e indicação de matrícula do aluno em um dos módulos disponíveis na instituição de ensino.

### ***Projeto CIEJA: unidades educacionais e suas múltiplas faces***

O projeto CIEJA, como vimos, organiza-se em torno de uma visão que homogeneiza os estudantes da EJA em sua possível condição de trabalhadores, ou seja, apesar da transformação dos antigos CEMES em CIEJAs com ensino presencial, ao articular a formação geral a um Itinerário Formativo, o projeto CIEJA mantém sua identidade inicial de modalidade educacional que se destina a alunos(as) que não tiveram acesso e/ou não puderam concluir o ensino fundamental na idade própria devido a sua condição de trabalhadores, ou seja, o mundo do trabalho é tomado como referencia básica na definição e compreensão dos percursos escolares anteriores ao ingresso no CIEJA, em detrimento de outros componentes da diversidade cultural desses(as) educandos(as). Assim sendo, o espaço destinado a essas outras dimensões parece restringir-se a relatos de experiências pontuais com outras temáticas existentes na Revista do CIEJA (2004), evidenciando que tais temas não constituem possíveis eixos do projeto.

Nota-se no cerne dessa homogeneização uma compreensão calcada no paradigma que vê alunas e alunos da EJA apenas como trabalhadores(as), sem considerar outros elementos presentes em sua diversidade de classe, de geração, de gênero, pertencimento étnico, cultural e territorial (Di Pierro, 2001, 2005; Soares, 2005; Passos, s/da, s/db, s/dc; Haddad, 2000).

Cada centro procura buscar uma identidade própria, ou seja, uma maneira específica de conduzir essa articulação, ao mesmo tempo em que se compromete com o resgate e a valorização da dignidade humana, traçando estratégias pedagógicas de inclusão da realidade social dos educandos, de forma a instrumentalizá-los para a realização de novas leituras acerca do mundo em que vivem. Essa busca traduz-se, geralmente, em um projeto que cada unidade deve elaborar anualmente, o chamado

PEA – Projeto Especial de Ação –, que deve ser elaborado em consonância com o Projeto Político Pedagógico – o PPP.

Se este constitui o ponto comum na busca por uma identidade própria, os caminhos percorridos nessa busca variam localmente. Há unidades que procuram unir a formação acadêmica e a formação profissional, oferecendo aos(as) alunos(as) todas as alternativas de Itinerários de Formação Profissional, ao passo que há unidades que escolhem apenas uma das opções. Essa formação profissional nem sempre ocorre de forma paralela ou concomitante ao ensino regular. Muitas vezes, restringe-se à realização de oficinas pontuais, coordenadas e realizadas pelos(as) professores(as) da educação profissional, nas quais participam professores(as) e alunos(as) do CIEJA.

As diversas unidades do CIEJA procuram oferecer a carga horária mínima prevista, que é de 2.490 horas ao ano, ao passo que algumas conseguem atender a carga máxima, de 3.240 horas. O cumprimento dessa carga horária implica a presença obrigatória, por parte dos estudantes, nos quatro dias da semana e também em sua participação nas atividades extracurriculares propostas pela escola.

As atividades extracurriculares variam de uma unidade para outra. Em algumas delas significa a participação em projetos específicos, por exemplo, o *Projeto Escola Aberta*, que oferece atividades diversificadas, tais como: cursos de pintura em tecido e tela, biscuit, ginástica terapêutica, crochê, plantões de dúvidas para alunos(as) e ex-alunos(as), oficinas de bijuteria, tricô, unhas artesanais, tapeçaria, flores de meia de seda, corte e costura, confeitaria e panificação, bonecas de pano, fuxico, textura em paredes, artesanato em material reciclável, dança do ventre, confecção de pulseiras e bolsas, capoeira, curso de fotografia, informática, dúvidas e curiosidades da Língua Portuguesa, redação comercial, viagem literária, xadrez, coral etc.

Há também complementação de carga horária, com a realização de estudos do meio, compreendendo visitas a exposições, museus, idas a teatros, caminhadas em parques públicos, caminhadas no centro histórico da cidade de São Paulo etc. Por vezes, as atividades extracurriculares envolvem a participação de professores(as) de diversas áreas de conhecimento, que organizam e coordenam os estudos em uma perspectiva interdisciplinar.

Nessa busca constante por uma identidade específica, ou seja, uma forma única de atender à demanda local de EJA, articulada às diretrizes gerais do projeto CIEJA, tal como traçadas pela DOT-EJA e SME, alguns centros já apresentam tentativas de reconhecimento da diversidade dos educandos<sup>49</sup>, verificando a diferença entre faixas etárias dos estudantes (podem estar entre os 14 e 81 anos), local onde moram, motivos de retorno à escola (repetências múltiplas, necessidades financeiras, conhecer novas pessoas, resgate da dignidade, pertencimento étnico e racial, pertencimento regional) etc. Contudo, como já mencionado há também o entendimento de que, independentemente dos caminhos percorridos até a procura de uma vaga no CIEJA, todos(as) apresentam um ponto em comum: viveram uma experiência escolar que se expressa em um histórico de fracasso, motivo pelo qual tendem a ser vistos no projeto CIEJA como aqueles que foram vitimados em uma escola excludente. Além disso, como já mencionado, apesar da abertura para a valorização e o reconhecimento da diversidade cultural dos educandos, o projeto tem como eixo a homogeneização de todas as diferenças ao considerar que esses estudantes são trabalhadores pobres.

Nessa procura por um caminho original, uma forma própria de trabalhar com essa diversidade, articulando formação geral e profissional, nota-se que, embora o corpo discente seja visto, na maior parte das vezes, na condição homogeneizadora que os considera apenas como trabalhadores reais ou potenciais, há também relatos de percepções mais refinadas que procuram incorporar ao processo de ensino-aprendizado outras dimensões dessa diversidade.

Assim, há unidades que abriram suas portas para a inclusão de alunos(as) portadores de necessidades especiais com a criação de estratégias pedagógicas específicas para esse público. Outros centros esforçam-se para selecionar conteúdos curriculares compatíveis com as experiências de vida dos alunos(as), por exemplo, valorizando a Literatura de Cordel. Alguns se abrem à incorporação da temática do gênero enquanto elemento importante no processo de desenvolvimento da cidadania dos alunos(as), discutindo as condições de formação da sociedade androcêntrica em que

---

<sup>49</sup> Minhas reflexões sobre a inclusão da diversidade social dos educandos no trabalho pedagógico de determinadas unidades do projeto CIEJA são produto dos relatos dessas unidades educacionais na Revista do CIEJA (2004), portanto não refletem uma análise concreta de todas as atividades desenvolvidas em cada centro.

vivemos, com a realização de atividades lideradas pelos próprios estudantes. No que se refere às questões de gênero no âmbito da escola, há centros que trabalham com o projeto de Inclusão de travestis e transgêneros da SME nos encontros de formação docente. As discussões proporcionadas por tal projeto mobilizam o corpo docente a repensar práticas pedagógicas e alternativas de efetiva inclusão de travestis e transgêneros na escola (Revista do CIEJA, 2004).

No reconhecimento da diversidade social de seus educandos, outros relatam a preocupação com o tema das relações étnico-raciais nas escolas, que se reflete na realização de atividades pedagógicas voltadas para o resgate da dignidade negra, da valorização da autoestima dos alunos(as) negros(as) e da história, da cultura e das tradições africanas – oficina de confecção de máscaras africanas, por exemplo. Ainda que tais atividades sejam pontuais, elas são indicações concretas de um modelo de educação que propõe minimamente incorporar tais dinâmicas em seu processo de ensino-aprendizado, sendo este o principal elemento que me levou a decidir realizar minha investigação em uma das unidades do projeto CIEJA.

### ***Sobre o desenho metodológico da pesquisa e a escolha da escola***

Após ter coletado o conjunto inicial de informações acerca do projeto CIEJA com a leitura do primeiro número da Revista do CIEJA (2004), realização de consultas a documentos normas, diretrizes, decretos e relatórios do Conselho Municipal de Educação, disponibilizados na página da SME na Internet, passei a contatar as diversas coordenadorias para verificar a possibilidade de realização da pesquisa na unidade que estivesse sob sua administração. Os vários contatos telefônicos realizados indicavam o mesmo caminho: era preciso ir até a própria escola e apresentar uma proposta direta, pois as mesmas gozavam de autonomia administrativa que lhes possibilitava aceitar ou não a condução de um estudo dessa natureza.

Tinha especial interesse em trabalhar com as escolas que demonstrassem estar mais abertas à discussão das temáticas de gênero e também das questões relacionadas às relações sociais no âmbito da sociedade e da história brasileiras. Considerei que seriam essas as unidades educacionais que apresentariam indícios de construção de um modo de percepção dos alunos que iria além de sua condição de alunos trabalhadores.

Sendo assim, no início do segundo semestre de 2006, contatei diversos centros e um deles me pareceu bastante receptivo à realização da pesquisa. Logo no contato inicial, me convidaram para estar presente na primeira reunião de formação com os professores(as), antes do início das aulas. Fiquei animada e lá fui eu cheia de ideias, dúvidas, incertezas e um caderno de campo embaixo do braço, pronto para ser recheado com anotações e registros.

A escola<sup>50</sup> situava-se próxima a avenidas de grande circulação, em um bairro residencial calmo e silencioso. Chamou-me a atenção a ausência de portões fechados; pelo contrário, o portão central está sempre aberto e todos que entram logo avistam o balcão da secretaria e a primeira sala de aula. Trata-se de um imóvel alugado pela prefeitura para o projeto CIEJA, com oito salas de aula, um laboratório de informática, uma pequena cozinha e copa para professores e funcionários, um banheiro masculino e outro feminino para os(as) alunos(as) e outros dois também separados por sexo para os(as) docentes. Nota-se também a ausência de qualquer cadeado que possa impedir o livre acesso dos(as) alunos(as) aos espaços reservados aos profissionais da educação. A secretaria conta com uma sala onde se realizam atividades administrativas diversas e na qual também existe um balcão que se divide em dois: o primeiro fica próximo à porta de entrada e é utilizado para a distribuição de merenda aos(as) alunos(as). O segundo fica em um corredor e é o ponto em que se atende qualquer pessoa que procure a escola e, ao mesmo tempo, em que alunos, professores e funcionários entram ou saem da instituição escolar, passando pelo mesmo corredor.

Esse corredor também dá acesso às duas primeiras salas de aula, ao laboratório de informática, à copa/cozinha, e ao seu final está outro corredor que possibilita acesso ao pátio. Nesse pátio encontra-se um quadro de avisos em que geralmente estão afixados os horários de atividades culturais gratuitas e/ou de baixo custo oferecidas por órgãos da administração municipal e estadual, outras entidades públicas ou privadas. Nesse espaço também se encontram informes sobre projetos de atendimento aos estudantes da EJA, por exemplo, a oferta de cursos de capacitação profissional de curta duração.

---

<sup>50</sup> Em função dos compromissos éticos assumidos com os participantes do estudo, não apresentarei nenhum dado que possibilite identificar o centro onde conduzi o trabalho de campo.

No pátio estão localizados os banheiros destinados ao corpo discente, um pequeno jardim, uma mesa grande, com várias cadeiras em volta e uma estante onde se veem alguns livros e revistas.

A reunião foi realizada no pátio. A mesa estava decorada com uma toalha e todos, à medida que chegavam, acomodavam-se nas cadeiras. O tom das conversas incluía relatos de viagens feitas durante as férias, expectativas relacionadas ao início das aulas, dicas de novos livros, comentários sobre o número de estudantes matriculados naquele semestre e também sobre o desenvolvimento de outros que ainda estavam cursando módulos no CIEJA. Chamou-me a atenção o envolvimento de todos(as) nos mesmos assuntos, independentemente do nível hierárquico do cargo desempenhado na escola. Após esse momento de acolhida geral, nos dirigimos para uma das salas de aula. A diretoria apresentou a pauta da reunião e indicou que a possibilidade de realização da minha pesquisa era um dos assuntos a serem discutidos.

Antes de abrirem o diálogo para minha apresentação, ocuparam-se em discutir estratégias pedagógicas que pudessem ser mais adequadas para o trabalho com alguns(mas) alunos(as) portadores(as) de necessidades especiais, destacando o caso de um aluno que frequentava a escola junto com a mãe<sup>51</sup>. Em seguida, as orientadoras pedagógicas passaram informes sobre as reuniões na coordenadoria, relatando momentos em que tiveram que apresentar resultados concretos do desenvolvimento do projeto CIEJA naquela escola, tendo em vista a renovação do mesmo. Todos os professores participavam ativamente da discussão e uma funcionária da secretaria registrava a conversa para a posterior redação de uma ata. No final, discutiram sobre um texto cuja leitura havia sido proposta no último encontro de formação.

Desde esse primeiro momento, fiquei com a forte impressão de que havia ali um diálogo aberto e coletivo sobre os objetivos do projeto, assim como um senso de comprometimento intenso com a EJA. Ao final da discussão, a diretora me apresentou com um grande sorriso: *Essa é a professora Rosemeire. Ela tem uma proposta de*

---

<sup>51</sup> Ao longo de meu período de observação das aulas – a ser apresentado em mais detalhes nos próximos capítulos – pude notar que esse tipo de situação não constituía uma exceção. Era comum observar a frequência de alunos portadores de necessidades especiais acompanhados de seus pais e/ou responsáveis, que assumiam o desafio de retomar os estudos para poderem não só acompanhar de forma mais próxima a educação de seus filhos, mas também auxiliar os professores na contenção de manifestações de agressividade etc.

*pesquisa que pode ser muito interessante para nós, então vamos ouvi-la.* Expliquei que cursava Doutorado na Universidade de São Paulo e que já há alguns anos me interessava pelas questões educacionais. Naquele estudo em particular, estava mobilizada para conhecer o perfil dos jovens estudantes da EJA. Imediatamente vários professores(as) concordaram que estavam recebendo um número cada vez maior de estudantes jovens, especialmente no segundo horário do período matutino (das 10h às 12h15). Muitos docentes expressaram o temor de não saber trabalhar adequadamente com esse alunado jovem e afirmaram que um estudo dessa natureza poderia ser de grande valia para a continuidade do projeto CIEJA naquela escola. Alguns também disseram que se interessavam por saber como atender melhor os alunos negros, tendo em vista que a maior parte dos jovens estudantes serem pretos ou pardos.

Perguntei se poderia observar as aulas, visando conhecer de perto a dinâmica de funcionamento da escola e os(as) alunos(as). Todos foram prontamente receptivos e me disseram que apenas seria necessário informar os dias em que eu estaria fazendo essas observações.

Diante de toda essa abertura e demonstração de interesse, expliquei-lhes que teria enorme prazer em conduzir meu estudo naquela instituição e que dali pra frente iria agendar as atividades com a coordenação e com os professores. Ao final do encontro, fui convidada a participar do lanche coletivo e continuamos a conversar em um clima mais informal. Alguns professores vieram me perguntar o que eu havia estudado no mestrado, expliquei que tinha analisado a influência das masculinidades no desempenho acadêmico. Alguns demonstraram especial interesse por essa questão e disseram que, se descobrisse algo nessa direção, seria importante que os resultados fossem compartilhados com a equipe docente, para que pudessem conhecer de forma mais profunda quem são esses rapazes que frequentam a EJA.

É claro que a acolhida e a receptividade foram elementos cruciais na minha decisão por essa escola, uma vez que a pesquisa de natureza qualitativa envolve sempre a tarefa de lidar diretamente com a solicitude das pessoas, assim como é necessário permanecer bastante em campo – nem sempre com observações, mas com solicitação de mais esclarecimentos, mais detalhes, outros exemplos, documentos etc. Todavia, dois outros fatores foram decisivos para minha resolução. Primeiro, o fato de que havia ali um grande interesse em conhecer melhor essa juventude que preenchia cada vez mais o

quadro discente da instituição. A conversa com os docentes, coordenação e orientação pedagógica mostrava que havia ali – ainda que de forma pouco precisa – a compreensão de que esses estudantes eram portadores de histórias de insucesso escolar no ensino fundamental e que nem todos(as) eram alunos(as) trabalhadores(as), pois recebiam considerável número deles exatamente no período matutino. Em segundo lugar, contribuiu o fato de que havia também a percepção – de forma pouco articulada – de que outros conjuntos de elementos faziam parte da configuração do perfil desses(as) alunos(as), entre eles as relações de gênero e o pertencimento racial. Professores e professoras demonstravam perceber que as diferenças no rendimento, na trajetória escolar, nas razões para terem voltado a estudar tinham a ver com o sexo e o pertencimento racial de cada um. E revelavam profunda motivação em saber como esses fatores atuavam conjuntamente, que resultados produziam, para assim poderem elaborar estratégias de desconstrução do discurso sobre esses temas nas reuniões de formação e, posteriormente, envolver-se ativamente na desconstrução de modelos fixos de masculinidades e feminilidades.

### Capítulo 3 – Narrativas juvenis: uma proposta metodológica de investigação

Na busca por compreender as narrativas de jovens estudantes da EJA, no que se refere à análise sociológica dos significados de gênero e, nesse âmbito teórico, das masculinidades tal como se apresentam nos relatos juvenis, pareceu-me importante analisar as percepções pessoais dos próprios estudantes acerca dos anos de escolarização no ensino fundamental regular e também no CIEJA.

Segundo Marília P. Carvalho; Rita A. T. Vileta; Nadir Zago (2003), a pesquisa qualitativa em Sociologia da Educação passou por um movimento de expansão ao longo dos anos 1990, assim como ocorreu em outras áreas das Ciências Sociais e também na pesquisa educacional em geral. Essa explosão teria sido iniciada nos anos 1970, quando se observou o afastamento do cunho empirista e a inauguração de novos métodos, técnicas e paradigmas de investigação<sup>52</sup>.

A pesquisa social e/ou qualitativa pode ser pensada como uma arquitetura, resultado de seu longo processo de edificação a partir de vigas, eixos escolhidos cuidadosamente e combinados para assegurar a produção de conhecimento que lhe é peculiar (Teixeira, 2003, p.82). Por isso envolve um ponto de partida e um extenso conjunto de inquietações, indagações, incertezas, raciocínios, revisões e aberturas para o que não estava previsto nas primeiras formulações.

A construção do objeto, embora deva estar presente – ainda que preliminarmente – no próprio projeto da pesquisa, se dá efetivamente ao longo da constituição da relação entre teoria e realidade social observada, sentida, percebida, interpretada. E foi assim, no decorrer do convívio com os processos sociais e sujeitos da investigação que este trabalho adquiriu contornos mais definidos e o problema da pesquisa se constituiu lentamente no interior de uma trama hierárquica de atos de produção de conhecimento:

*Atos de ruptura com o conhecimento imediato, de construção e prova dos fatos, atos que não se reduzem a uma ordem cronológica das operações concretas da pesquisa, pois, na realidade, é todo o ciclo que está presente em cada uma delas (Teixeira, 2003, p.82).*

---

<sup>52</sup> Sobre a análise histórica do processo de crescimento e expansão das metodologias de natureza qualitativa na sociologia da educação americana, europeia e brasileira, ver Carvalho et al. (2003, p. 7-29).

Nesse movimento, o objeto foi-se formulando aos poucos, deslindou-se e foi sendo arquitetado a partir de reflexões e raciocínios, da abertura ao exercício de um questionamento constante, no qual o tema de estudo foi-se lapidando, ao mesmo tempo em que integrava três percursos que fazem parte do processo de formação de uma pesquisa: as questões originadas e decorrentes da própria história de vida da pesquisadora, as interlocuções e diálogos travados no âmbito da comunidade acadêmica e, por fim, as inquietações, desenhos e sonhos que a pesquisadora traz consigo.

No caso da pesquisa educacional essas utopias trazem no bojo o tipo de educação e o tipo de sociedade que essa educação pode produzir (Teixeira, 2003). A pesquisa qualitativa considera ainda que *“os interesses inscritos na produção científica, entendida como uma atividade que busca a objetividade no exercício da objetivação, sem contudo negar a discussão dos valores, em nome de uma pretensa neutralidade”* (Teixeira, 2003, p.84).

Para isso, exige uma atitude reflexiva diante da própria prática de pesquisa, e o raciocínio crítico acerca do que fazer e do como fazer deve ser o guia que conduz a investigação e os contatos com o objeto de estudo. O mesmo tipo de raciocínio crítico – em estudos de cunho qualitativo – também se direciona aos resultados, às descobertas, aos possíveis usos e finalidades do estudo. Nesse sentido, uma pesquisa qualitativa se abre a questões concretas, procura respondê-las cientificamente, mas também produz novos questionamentos, deixa perguntas em aberto, fazendo do conhecimento algo vivo, em um processo que não se encerra com a redação de dissertações e teses, sua posterior publicação e debate na comunidade científica. O processo de abertura a um novo repensar se mantém, mesmo após a conclusão do estudo. Nesse ir-e-vir da análise crítica do próprio processo de pesquisa também se distinguem os comprometimentos ideológicos ou políticos da investigação, seus vínculos com o contexto sócio-histórico em que está inserida, tanto quanto seus aspectos teórico-metodológicos. Questões dessa natureza já estão, de algum modo, presentes antes mesmo dos primeiros movimentos investigativos.

No caso deste estudo, preocupava-me pensar e indagar acerca dos modelos de masculinidades que são vividos, produzidos, mantidos e reproduzidos no espaço escolar, como algo que diz respeito ao modo como nos comprometemos, enquanto sociedade, com a reprodução de tais padrões de afirmação da identidade de gênero

masculina. De modo semelhante, também me interessava investigar alguns dos motivos que poderiam levar à manutenção de expressivos índices de insucesso escolar nas escolas públicas, especialmente entre o alunado masculino integrante da Educação de Jovens e Adultos. Tal preocupação não está ancorada na percepção do corpo discente masculino como vítima de um sistema educacional que não contempla suas necessidades masculinas, e sim na percepção de que para um expressivo número de estudantes o direito constitucional de acesso à Educação Básica não se concretiza. O que os modelos de masculinidade produzidos em nossa sociedade tem a ver com esse problema?

A pesquisa qualitativa também pode ser pensada como uma tessitura, o que implica o reconhecimento de sua natureza diversa, ou seja, cada estudo é carregado das especificidades que o compõem, das estratégias adotadas em campo, da proposição e utilização original de métodos, técnicas, de forma que *“uma investigação nunca repetirá a outra, embora elas possam se aproximar, dialogar entre si e se completar. Daí a pertinência da formulação no plural”* (Teixeira, 2003, p.85). Essa tessitura também se compõe internamente pelos vínculos sociais e vivências subjetivas, pois a pesquisa se realiza em meio às interações sociais e situações discursivas. Falar, ouvir, fazem parte de uma longa trajetória de encontros face a face entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, que interagem mutuamente na construção de uma relação de natureza dialógica.

A pesquisa social na área da Sociologia da Educação tem, portanto, o propósito de entender *“os processos sociais implicados nas questões e fenômenos educacionais, deslindando as estruturas e agenciamentos humanos que os constituem e, assim, desnaturalizando-os por meio da análise de suas determinações sociais”* (Teixeira, 2003, p.98). Por tais razões, recorre ao questionamento das bases, das origens, questionando teorias totalizantes e/ou as que atribuem determinismos de natureza biológica, social, psíquica e cultural às diversas questões, problemas, dificuldades e percalços que atravessam a educação.

### ***Sobre o estudo de caso em educação com análise de narrativas juvenis***

Além de essa pesquisa ser de natureza qualitativa, caracterizada pela longa construção do objeto de estudo, dos pressupostos teóricos e metodológicos, de sua abertura para a reflexão permanente do pesquisador, das estratégias adotadas, dos

compromissos assumidos, é também um estudo sobre uma realidade dinâmica e ao mesmo tempo muito peculiar. Assim, logo no início do processo de investigação ficou clara a necessidade de adotar um instrumental teórico de cunho qualitativo, por ser este o que possibilita maior convívio com os sujeitos, por ser tal metodologia a que está mais aberta à possibilidade de reconstrução de hipóteses, formulação de novas questões, abertura para o encontro com o novo, com o inesperado, com dados que podem ser encontrados no universo da empiria e que podem remodelar a natureza e o processo de investigação.

Segundo Manuel Jacinto Sarmiento (2003), um estudo de caso comporta a adoção de diferentes abordagens e correntes teóricas, assim como diferentes práticas investigativas e perspectivas metodológicas, para atender aos pressupostos da pesquisa qualitativa porque

*[...] tal formato apresenta a plasticidade suficiente para que, sendo utilizado de forma tão diferenciada, possa permanecer como poderosamente presente na base de alguns dos mais importantes contributos para o estudo das escolas e demais organizações sociais (Sarmiento, 2003, p.137).*

Nesse sentido, esta pesquisa constitui um estudo de caso tanto por focalizar uma organização escolar específica, quanto por centrar-se em análises de narrativas de um conjunto restrito de estudantes, jovens estudantes desse CIEJA que não se encaixam exclusivamente na condição de alunos(as) trabalhadores(as), aqueles portanto que frequentam a escola no segundo horário do período matutino, das 10h às 12h15.

Por focalizar as narrativas desses estudantes sobre suas trajetórias escolares anteriores, trata-se de um estudo de caso com forte referência na análise de narrativas juvenis, que se aproxima e se assemelha aos estudos biográficos, mas que não tem como pretensão a mera recuperação da biografia dos indivíduos. Não estou interessada em conhecer a história de vida em sua totalidade, pelo contrário, essa narrativa é focalizada, está concentrada em uma temática norteadora, as múltiplas experiências e vivências das masculinidades, bem como as interpretações e os sentidos a elas atribuídos, no âmbito do processo de escolarização e constituição do desempenho acadêmico ao longo dos anos de frequência no ensino fundamental regular.

A adoção de tal estratégia metodológica também não me isenta da responsabilidade de construir uma análise holística do modo de funcionamento das

masculinidades na construção dos resultados escolares. Isso implicar averiguar os elementos que compõem cada modelo de masculinidade, assim como as relações de complementaridade, subordinação e marginalização entre as várias formas possíveis de ser aluno do sexo masculino no espaço do ensino fundamental (Connell, 1995a; 1997).

Por sua vez, neste estudo de caso adoto um paradigma crítico de investigação que assinala,

*[...] a centralidade do poder nas relações sociais, sugerindo na investigação dos fenômenos simbólicos e culturais que a ‘cultura é uma forma de luta política acerca do significado dado às ações das pessoas situadas dentro de relações assimétricas de poder limitadas’* (Sarmiento, 2003, p.143).

A adoção dessa perspectiva crítica de interpretação e análise implica alguns pressupostos epistemológicos. O primeiro deles postula a impossibilidade de existência de uma ciência, portanto de um estudo de caso, centralizado na análise dos significados das ações masculinas presentes nas narrativas dos jovens, sem que as singularidades presentes nessas narrativas sejam devidamente consideradas. Tal afirmação não sugere, necessariamente, a inexistência de continuidades, de regularidades em símbolos compartilhados, todavia indica a possibilidade de diferenças, de infinitas variações, de ambiguidades e contradições na atribuição de sentido aos comportamentos vivenciados e narrados no âmbito da educação escolar anterior ao ingresso na EJA. Portanto,

*Uma implicação deste primeiro pressuposto é a recusa tanto da explicação causal quanto da definição de critérios universais de verdade. As dimensões autonômicas de ação e os processos simbolizadores impedem a afirmação de leis exógenas às condições de ocorrência de uma e padrões de julgamento de sentido de outras. Uma perspectiva assim é, por definição, antideterminista e relativista* (Sarmiento, 2003, p.145).

O segundo pressuposto epistemológico consiste na busca pela compreensão dos “*sistemas de interpretação gerados na (e geradores da) ação pelos atores sociais*” (Sarmiento, 2003, p.146). Para os objetivos desta pesquisa, a aceitação desse pressuposto implica a busca dos sentidos da ação que são produtos e produtores de ações masculinizadas, enquanto forma de expressão dos modelos de masculinidade e dos liames entre eles no âmbito das relações escolares. Nesse sentido, o esforço de ouvir, perceber, sentir e interpretar essa rede de significados tem relação direta com a interação estabelecida com os sujeitos da pesquisa – os jovens estudantes do CIEJA. Esse estudo

das ações “*é sempre um estudo interpretativo de uma ação interpretada*”<sup>53</sup> pelos actores” (Sarmiento, 2003, p.147).

O terceiro pressuposto é uma decorrência do anterior, no sentido de que a interpretação “*faz-se no quadro de interações comunicativas, as quais utilizam a linguagem verbal como material primeiro de realização*” (Sarmiento, 2003, p.148). Incorporar a comunicação na condição de pressuposto básico na produção de conhecimento não significa reduzi-la a sua dimensão oral, pelo contrário, é de igual importância o uso de gestos, objetos, comportamentos não verbais. Considera-se que esses elementos são componentes fundamentais das narrativas juvenis, pois sinalizam os limites do que pode ser explicitado ou não na comunicação verbal, indicam modos de narrar, apresentam indícios de contradições, ambiguidades, continuidades, descontinuidades, relações de concordância e discordância no constante ir-e-vir de significados compartilhados na esfera coletiva das narrações. Tal postura possibilita trabalhar concretamente com a incompletude do conhecimento produzido, obtido na coleta de dados, e possibilita investir de forma mais profícua na dimensão simbólica da linguagem, não como expressão fiel das situações narradas, mas como expressão do conjunto de símbolos que dotam de sentido vidas escolares que também são vividas em uma complexa trama de masculinidades e feminilidades.

Tenho, por conseguinte, meu interesse dirigido tanto para os comportamentos e atitudes narradas pelos atores investigados, quanto para as interpretações que fazem dessas posturas, e para os processos e conteúdos de simbolização da realidade presentes nos conteúdos das narrativas. Conforme Apple (1996):

*Tais dimensões, no quadro de um interpretativismo crítico, não podem deixar de ser associadas à consciência de que o poder da linguagem envolve também a linguagem do poder. Aliás, reside aqui, na consideração e relevância da questão do poder, e do poder da linguagem, a principal diferença entre os paradigmas interpretativo e crítico (p.130).*

O quarto pressuposto epistemológico dessa perspectiva de interpretação consiste no princípio da reflexividade, entendido como a capacidade de o pesquisador realizar o constante exercício da autoobservação, de não considerar portanto a si próprio como

---

<sup>53</sup> Grifos do autor.

não portador de uma linguagem que expressa poder, logo, investida de poder. Por sua vez, *“esse princípio é a principal barreira que pode impedir a transposição não vigiada dos enviesamentos e preconceitos ideológicos do investigador sobre a sua observação e as suas interpretações”* (Sarmiento, 2003, p.150). O conceito da reflexividade metodológica lembra-nos, portanto, que a construção da própria narrativa desta pesquisa consistirá em cortes, seleções, pontos que serão destacados pela pesquisadora, o que confirma o caráter incompleto do estudo, mas ao mesmo tempo sinaliza sua abertura a novos questionamentos acerca do que eventualmente não foi percebido, elementos e fatores cuja importância foi relativizada ao longo do processo analítico.

Esta pesquisa tem como marco conceitual e analítico a proposta de Scott (1995) e Nicholson (2000), que destaca a necessidade de compreender o gênero a partir de interpretações acerca da construção das relações de gênero em sua trama interna de significados, ou seja, os signos que expressam conteúdos semânticos ativos na construção das hierarquias sexuais, portanto na construção social das masculinidades no espaço escolar, tema central desta tese. Como já mencionado no primeiro capítulo, Scott (1995) inspira-se no método da desconstrução de Jacques Derrida ao sugerir que os conteúdos de gênero presentes nos significados culturais, nas normas de convivência etc. sejam vistos como textos que devem ser lidos, interpretados e analisados na pesquisa social. Nicholson (2000) vai além de Scott ao propor que o corpo também seja considerado como um dos textos dotados de potencial analítico, uma vez que sobre ele também pode se fazer presente toda uma carga simbólica que delinea os limites e formas de uso compatíveis com a ordem de gênero vigente em determinado contexto. Portanto, o corpo constitui mais um dos atributos capazes de explicitar a dimensão simbólica de expressão das identidades das masculinidades e das feminilidades.

De modo semelhante, Connell (1995a; 1997) sugere que o caminho para a análise das masculinidades deve ser constituído no estudo dos processos e relações por meio dos quais homens e mulheres, rapazes e moças constroem suas vidas, assumem posições nas configurações de gênero a partir dos significados culturalmente disponíveis e utilizados na escolha das posições assumidas. Trata-se de um processo social complexo, multifacetado, contextual, historicamente variável, sem, contudo, perder o seu eixo central: os diferentes sujeitos históricos levam vidas imbuídas no gênero porque fazem uso da complexa trama de significados e normas culturalmente disponíveis e, assim, lidam com os efeitos dessas práticas nos usos do corpo, na

definição das personalidades e das identidades, nos comportamentos e posturas que serão assumidos nas diferentes esferas da vida social, inclusive na educação.

Com base em tal referencial teórico, reconheci a importância de buscar os significados, as representações, os valores, o que está presente na esfera da cultura, ou seja, a dimensão simbólica dos conteúdos de gênero que permeiam as relações vivenciadas no cotidiano escolar, a constituição das redes de amizades masculinas e também o modo como os jovens alunos da EJA atribuem sentido à sua história escolar, como seres que apresentam formas específicas de exercício da sexualidade e de afirmação de uma masculinidade constituída a partir dos símbolos culturais disponíveis e escolhidos como os mais coerentes com os posicionamentos assumidos nas configurações de gênero. Todavia, tal percepção evidenciava a complexidade da tarefa metodológica. Como ter acesso à dimensão simbólica do corpo a partir dos discursos dos jovens rapazes? Como ter acesso aos conteúdos simbólicos de gênero – na esfera individual e coletiva – vividos nas experiências escolares anteriores ao ingresso na EJA?

Essa busca levou-me à procura de um referencial metodológico que pudesse dar conta da profundidade, da densidade de tal proposta de investigação. Mais do que definir qual era a técnica correta, como as questões deviam ser formuladas, qual era a hipótese central que poderia conduzir a coleta de dados, passei a refletir sobre as possibilidades da adoção de uma metodologia que me possibilitasse ter algum acesso a esse universo nem sempre visível e claro do simbólico. Como poderia levar jovens rapazes estudantes da EJA a (re)-construir significados generificados sobre sua trajetória escolar anterior ao ingresso na EJA? Como eu também poderia incentivá-los a analisar o uso que fizeram dessa carga simbólica na construção do insucesso escolar? E como agora atribuem sentido a sua condição de alunos da EJA, a partir da sua condição de sujeitos que constroem e reconstroem continuamente símbolos que estruturam suas masculinidades? E, no limite, como poderia incentivá-los a refletir sobre os parâmetros simbólicos e culturais das masculinidades que vivenciam nessa nova etapa de sua escolarização? Em suma, questionamentos sobre o como fazer, como indagar, como me relacionar com os jovens, como conquistar sua empatia, como assegurar-lhes um ambiente em que se sentissem seguros, respeitados e acolhidos passaram a constituir os eixos que orientaram a formação do (2003) chama de “arquitetura da pesquisa”. Os estágios anteriores da elaboração dessa arquitetura já tinham sido pensados e consistiram no esforço intelectual de apreensão das teorias e conceitos que formariam o

escopo conceitual da tese, ou seja, que possibilitariam a montagem do objeto de estudo, a delimitação de seus recortes, a definição de suas dimensões, em última instância, a localização do problema da pesquisa.

Assim sendo, pareceu-me claro que de algum modo eu deveria empreender esforços para mobilizar jovens rapazes, estudantes da EJA, a relembrar os acontecimentos, fatos, situações, escolhas, posicionamentos, relações etc. que resultaram na não-conclusão do ensino fundamental no período considerado adequado para sua faixa etária e em seu posterior ingresso na educação de jovens e adultos. Todavia, essa percepção também era desafiadora, na medida em que me perguntava: será que a simples enunciação de acontecimentos é capaz de expressar os significados de gênero que atuaram e foram utilizados pelos atores na construção e na manutenção de formas específicas de masculinidades no espaço escolar?

Esses questionamentos me levaram a perceber várias questões fundamentais para a continuidade da pesquisa. Em primeiro lugar, seria muito difícil reconstruir totalmente as trajetórias escolares. Esse movimento investigativo talvez significasse o retorno às escolas em que esses jovens estudaram (em diversos bairros, regiões e até mesmo outros municípios da região metropolitana de São Paulo), entrevistar professores e direção, captar a percepção de suas próprias famílias e amigos. Também se faria necessário, eventualmente, resgatar documentos escolares anteriores que pudessem explicitar os marcos das trajetórias de insucesso escolar, por exemplo, explorar boletins e notas e frequência, medidas disciplinares formalmente registradas, encaminhamentos feitos pelas instituições escolares a outros órgãos e serviços etc. Essa era uma das possibilidades de pesquisa que estava disponível em minhas formulações. Contudo, acreditava que tal tarefa seria demasiado complexa, pois poderia me levar a um número enorme de instituições, documentos e entrevistas a serem realizadas.

Havia também a possibilidade concreta de fazer todo um planejamento de pesquisa e não encontrar mais os mesmos docentes e funcionários das escolas. E, por fim, corria ainda o risco de demonstrar dados de uma realidade já conhecida a partir do momento em que esses jovens ingressaram no curso de suplência. Suas trajetórias eram acidentadas, e nelas provavelmente havia a combinação de baixo rendimento acadêmico, evasão e reprovações e, em alguns casos, talvez esses elementos estivessem

também associados a comportamentos considerados pela escola como pouco compatíveis com melhores resultados.

Diante desses obstáculos e possibilidades, pareceu-me urgente o desenvolvimento de uma investigação que tentasse compreender uma dimensão ainda pouco explorada na pesquisa acadêmica brasileira sobre fracasso escolar: o peso das configurações e das masculinidades nos sentidos que os jovens da EJA atribuem ao processo de escolarização e nos compromissos que assumem com tais sentidos. A possibilidade de levar adiante um processo de pesquisa que tivesse como mote o simples resgate das trajetórias escolares, a partir da inclusão dos diversos atores envolvidos na educação anterior desses jovens, também me causava incômodo e desconforto, porque a percepção dos próprios estudantes poderia perder-se em meio às demais informações, caso conseguisse obtê-las.

Como advoga Dayrell (2002a), nós já temos pesquisas que procuraram apresentar o ponto de vista de alunos(as) sobre as dinâmicas envolvidas na reprodução sistemática das repetências juvenis; contudo, muitas vezes os depoimentos são colhidos sem que ocorra um avanço significativo na elaboração de aportes teóricos e conceituais capazes de fundamentar novas interpretações acerca dos múltiplos fatores que podem estar relacionados à manutenção e reprodução desses resultados. Segundo o autor, diversos estudos apresentam uma escola deficiente do ponto de vista curricular, com docentes mal-formados, carentes de material didático e infraestrutura, e caracterizada por relações de excessivo autoritarismo no trato com a juventude, inclusive no que se refere à ausência de conhecimento da realidade material, social e cultural dos alunos(as), por parte dos profissionais da educação. Tal quadro evidencia a invisibilidade do gênero, das masculinidades e feminilidades enquanto conceitos importantes na investigação dos fatores envolvidos no fracasso desses jovens na escola e/ou fracasso da escola.

Entretanto, Dayrell (2002a) também demonstra que pouco adianta trazer à tona relatos juvenis que se traduzem em longas citações de entrevistas em dissertações e teses e que, muitas vezes, pouco contribuem para o aperfeiçoamento de um campo de pesquisa no que se refere à sua densidade analítica. Não basta atribuir centralidade aos relatos juvenis, sem que tal empenho não se traduza na problematização de novas questões. Portanto, como a centralidade dos relatos juvenis era o horizonte

metodológico que pretendi seguir, assumi o compromisso de não reduzi-los à condição de objetos do processo de investigação. Na verdade, queria construir com eles uma relação dialógica que possibilitasse o ir-e-vir das narrativas, que me permitisse adentrar na teia de significados que estruturaram suas masculinidades e que dotaram de sentido suas experiências escolares anteriores, enquanto sujeitos que vivem e se comprometem a viver segundo normas, valores e símbolos de gênero que lhes permitem assumir determinadas posições, e não outras, nas relações escolares. Nem sempre esse intento foi transformado em realidade ao longo do trajeto de investigação, mas permanece meu interesse em colocar em evidência as narrativas dos jovens sobre seus resultados escolares e sobre as masculinidades vividas ao longo de seu processo de escolarização.

Essa motivação levou-me a atribuir destaque aos acontecimentos, situações, sentidos, significados e interpretações dos próprios jovens; passei também a me questionar sobre o que significa *narrar* e em que medida a *narrativa* pode ser considerada um caminho para a compreensão das dimensões simbólicas presentes nas construções sociais de gênero. Também entrei em contato com a produção acadêmica espanhola na esfera educacional, que tem procurado, desde os anos 1980, repensar e construir um novo olhar sobre os diversos atores envolvidos na pesquisa, assim como sobre as múltiplas formas de coleta, organização e análise dos dados. Abriu-se então para mim uma nova possibilidade de investigação qualitativa: as pesquisas centradas nas análises de narrativas com base em estudos italianos e espanhóis. No contexto espanhol<sup>54</sup>, tanto na Sociologia como na Antropologia, há estudos sobre histórias de vida de professores(as) e sobre estudos do currículo no ensino, como resultado de um campo de pesquisa orientado sociologicamente nas histórias de vida,. Há ainda pesquisas sobre o jardim da infância que tiveram como referência a análise dos contos infantis e seus usos na escola. No trabalho de Connelly & Clandinin (1995), as narrativas de professores(as) sobre currículo eram vistas como metáforas que possibilitavam a compreensão da relação ensino-aprendizado. Portanto, consideram que *“as narrativas de vida são o contexto em que se dá sentido as situações escolares”* (op.cit, p.16). Para eles, as investigações focadas em narrativas consideram que o curso da vida, inclusive nos espaços escolares, é vivido na construção e reconstrução de aspectos das histórias pessoais e sociais. As pessoas atribuem sentido para suas ações e

---

<sup>54</sup> Ver Connelly & Clandinin (1995, p.13-15).

para a própria vida contando histórias em que são os personagens centrais ou parte da história de outros. Ao contar e recontar suas histórias, evidenciam a trama de significados que permeia os posicionamentos assumidos em determinado momento. Ainda que os mesmos não possuam exata correspondência com situações realmente vividas, ao narrar evidenciam os símbolos utilizados na reflexão dos comportamentos vividos, defendidos, esperados e até mesmo desejados.

Nesse sentido, ao eleger a narração como objeto de estudo privilegiado, considera-se que “*a ação social se acha sempre incorporada em um discurso, o do ator e/ou o dos outros*” (Melucci, 2005, p.93-94, tradução minha). O ato de narrar e o modo como o sujeito narra são considerados como textos culturais que possibilitam ter acesso à maneira como o sujeito atribui sentido intersubjetivo para as próprias ações, assim como também possibilitam perceber a influência da dinâmica social na estruturação das ações individuais e coletivas. Na compreensão de Melucci (2001a), os discursos e seus textos fornecem aos sujeitos parâmetros para a formação da própria identidade, assim como estabelecem os critérios utilizados na delimitação das mesmas. Portanto, as narrativas possibilitam acesso à trama de significados que faz um dado indivíduo ou grupo social conferir valor a formas específicas de ação, inclusive no que se refere às relações sociais de gênero, logo, às masculinidades. Por se interessar pelos modos como as pessoas dão significado ao seu mundo mediante a linguagem, a investigação que parte de narrativas é interdisciplinar:

*É um lugar de encontro onde confluem e interseccionam diversas ciências humanas e sociais: a teoria lingüística e literária, antropologia social e etnografia, sociologia, história oral, retórica, psicologia narrativa, filosofia, hermenêutica* (Bolívar et al., 2001, p.53, tradução minha).

*Não é talvez casual que os desenvolvimentos recentes no âmbito das ciências sociais, na fronteira entre a sociologia, a psicologia social, a antropologia, a lingüística, os estudos de gênero e os estudos culturais abriram um campo de estudo que faz do discurso e da narração seu objeto privilegiado* (Melucci, 2001a, p.93, tradução minha)<sup>55</sup>.

---

<sup>55</sup> Segundo Connelly e Clandinin (1995), o interesse pela narrativa atravessa diversas áreas de conhecimento, como a teoria literária, a história, a antropologia, a arte, o cinema, a teologia, a filosofia, a psicologia, a lingüística, a educação e inclui também alguns aspectos da biologia evolucionista .

Dentro dessas novas configurações, os fenômenos sociais, dentre eles as questões educacionais, são vistos como textos através dos quais é possível ter acesso aos valores e significados construídos primariamente pelos sujeitos que narram suas vidas, suas histórias e, no caso do presente estudo, suas experiências escolares, percursos imbuídos de significados de gênero, como já exposto no primeiro capítulo.

Conforme Melucci (2001a), ao imputar sentido ao que diz fazer e ao que faz, o sujeito precisa reconhecer certo sentido de unidade e permanência, ainda que se veja diante da multiplicação de faces de identidade no contexto de uma sociedade complexa. Com base nessa ideia, passei a considerar que o modo como os jovens constroem ativamente esse senso de unidade e permanência, enquanto seres que assumem determinadas formas de masculinidade era um elemento-chave na compreensão da trama de significados presentes na estruturação das masculinidades ao longo do processo de escolarização no ensino fundamental. Nessa nova perspectiva de investigação, considera-se que não há uma distância insuperável entre o que os sujeitos dizem e fazem e a realidade concretamente vivida. Ao contrário, considera-se que as declarações acerca do que fizeram, do que fazem e do que pretendem fazer são carregadas dos sentidos que orientam a organização de suas vidas. Além disso, as situações narradas são ainda expressão das reflexões protagonizadas pelos próprios sujeitos que são alvo da investigação científica, de modo que a relação pesquisador-objeto de estudo seja pensada em uma dimensão que não considera os sujeitos investigados como submersos no universo de uma falsa consciência absoluta. Essa perspectiva favorece o desenvolvimento do princípio da reflexividade, como exposto no tópico anterior, pois o pesquisador deixa de ser visto como o único capaz de captar, perceber, interpretar e analisar os sentidos das ações e, no caso deste estudo, os símbolos de gênero dessas ações, ao assumir que

*Os atores produzem o sentido do que fazem implica paralelamente em uma redução consciente das pretensões do observador e um reconhecimento explícito de que o registro do seu olhar está situado (Melucci, 2005, p.92, tradução minha).*

*O sentido de uma ação, o que a faz inteligível, somente pode ser dado pela explicação narrativa do agente sobre as intenções, motivos e propósitos de curto prazo e mais amplamente – no horizonte da vida (Bolívar et al., 2001, p.59, tradução minha).*

Há, portanto, um deslocamento de eixo analítico ou de atenção, as estruturas materiais ou estruturais deixam de ser focalizadas em uma condição determinante e passam a ser consideradas como fatores estruturantes dos discursos que constituem a base da formação identitária, tanto na esfera individual quanto na coletiva. “*A narrativa de um indivíduo deve empregar em sua construção [...] as regras comumente aceitas (ao menos em seu grupo de interlocutores)*” (Bolívar et al., 2001, p.26, tradução minha).

Portanto, a narrativa também é capaz de recuperar o que Bolívar e seus colaboradores (2001) denominam de sentido comunitário, uma vez que são as histórias e relatos comuns, transmitidos nas interações sociais e nas tradições culturais, que criam as chamadas “comunidades de sentido e crenças” que se inscrevem em cada pessoa.

*Um indivíduo pode chegar a dar um sentido individual a sua existência dentro de um marco sócio-histórico prévio que determina a constituição de sua identidade. [...] Quer dizer, aquele conjunto de identificações e compromissos que proporciona o que consideram bom, valioso, que se deve fazer etc., o horizonte dentro do qual pode adotar uma postura. Este quadro ou horizonte já está dado pela comunidade a que se pertence* (Bolívar et al., 2001, p.95-96, tradução minha).

Ainda segundo Melucci (2001a), o tema da narração, além de ser de interesse de especialistas e pesquisadores de diversas áreas do conhecimento humano, também se converte em um atrativo para as massas, ou seja, na cultura contemporânea cada vez mais buscam-se alternativas de acesso à percepção de si, independentemente da capacidade técnica e dos dotes criativos dos sujeitos. Narrar constitui uma necessidade premente na cultura da era da informação e da sociedade complexa, porque o ato de narrar, de contar e re-contar as próprias histórias é um dos modos pelos quais se busca construir algum senso de unidade e coesão identitária, é uma das maneiras de responder à incansável pergunta: quem sou eu? As formas variam entre as narrativas que são construídas e re-construídas nas relações sociais cotidianas, até outras possibilidades menos evidentes, mas também sociologicamente interessantes, como: viagens que têm como propósito a descoberta ou redescoberta do eu, o recurso às drogas, experiências espirituais, alterações sensoriais que podem ser experimentadas em rituais coletivos ligados ao universo da música – são alguns dos vários exemplos da centralidade da narração na atribuição de sentido à vida no contexto atual. Assim,

*A narração permite a definição das fronteiras e a manutenção da continuidade, não como nexos unívocos de causa-efeito, mas sim como*

*uma possibilidade de reconhecer o fio que nos ata ao passado e ao futuro* (Melucci, 2001a, p.94, tradução minha)

Por sua vez, esse novo panorama metodológico considera que as narrações possuem uma dinâmica social que possibilita ter acesso às construções dos discursos que permeiam as narrativas individuais e coletivas. Há sempre uma dinâmica eu-outro, portanto, uma natureza relacional. O(s) sujeito(s) narra(m)-se para os) outro(s) e também relata(m) o(os) outro(s), inclusive aqueles que se narram de forma diferenciada, que assumem concretamente outros percursos. Ao narrarmos para os outros, segundo Melucci (2001a), há um pedido de reconhecimento, esperamos que os outros reconheçam os sentidos que atribuímos às nossas ações e às nossas histórias como algo válido, aceito e compartilhado pelos demais. Assim, *“narrar tem, pois, a ver com a identidade em dois sentidos: enquanto os sujeitos se constituem através das narrações, porém também enquanto através delas se apresentam aos outros”* (Melucci, 2001a, p.97).

Desse modo, ao se constituir através de discursos específicos, entre eles o de gênero, os atores identificam interlocutores que partilham os mesmos significados presentes naquele determinado discurso, ou seja, pessoas que atribuem os mesmos sentidos de gênero ao relatarem suas vidas e ações individuais, independentemente dos fatos narrados corresponderem exatamente ao vivido.

Esse giro interpretativo permitiu-me perceber que era mais importante trilhar o caminho metodológico indagando-me e analisando o modo como os sujeitos – os jovens rapazes da EJA – narravam suas experiências masculinas no decorrer do ensino fundamental regular, do que considerar os relatos como algo correspondente ao efetivamente vivido, experimentado, ou ainda como dados que verdadeiramente corresponderiam ao que os jovens fizeram ao longo dos anos no ensino fundamental. Mais importante do que tomar esses dados como tradução de realidades vividas *stricto sensu*, notei que era fundamental deslocar meu olhar para o jeito como construíam as narrativas, de que maneira falavam, como se comportavam ao relatar as diversas situações, se apresentavam constrangimentos ou posturas que evidenciassem orgulho em relação ao fato narrado, como suas expressões faciais e corporais poderiam contribuir para a percepção dos símbolos de masculinidade presentes em sua narrativa.

Em suma, apenas a título de ilustração, passei a pensar que, se um rapaz me relatasse uma situação de indisciplina e atribuísse um sentido para o insucesso escolar em razão da reiteração desse comportamento, eu não deveria considerar a indisciplina estudantil e/ou masculina como um elemento explicativo imediato na interpretação da influência das masculinidades na constituição dos resultados escolares. Pelo contrário, deveria sair das armadilhas da relação causa-efeito e procurar a percepção individual daquele sujeito acerca de seu próprio comportamento, como ele se sentia ao narrar, que tipo de expressões demonstrava, em que medida elementos que permitissem identificar algum grau de orgulho, valor, arrependimento etc.; por outro lado, era preciso também verificar se essas interpretações eram mais ou menos compartilhadas por outros que estivessem situados em um mesmo campo de ação, ou seja, que tivessem vivido e compartilhado/narrado experiências semelhantes. Era mais importante saber qual o sentido que o indivíduo atribuía para tal conduta, em que medida tal significado era compartilhado por aqueles que eventualmente narrassem situações semelhantes e, em última instância, indagar em que medida tais símbolos são a expressão de modelos de masculinidade socialmente vividos, compartilhados, experimentados e valorizados.

Ao me situar em tal postura metodológica, também tive que trabalhar com o pressuposto de que os sujeitos se colocam na narração em uma relação que nunca é inteiramente transparente. Na investigação voltada para a compreensão das narrativas esse é um dado de realidade preocupante, desafiador, mas ao mesmo tempo instigante. As pessoas escolhem o que querem, o que sentem e/ou que acham que devem narrar. É preciso então estar alerta às histórias contadas, mas também às não explicitadas durante a pesquisa. Há sempre certo grau de opacidade. Contudo, tal característica enriquece ainda mais as possibilidades de análise, porque as escolhas podem expressar os limites, inclusive os materiais/estruturais, das narrativas individuais e coletivas.

Ao delimitar o que narrar, o que contar, como contar, é claro que o ator pode estar definindo concretamente até onde quer que a investigação alcance suas experiências individuais, até onde quer ser olhado, sentido, pensado. Entretanto, é possível também que ele esteja indicando os parâmetros da constituição de marcos identitários importantes que podem não ser percebidos se o pesquisador não estiver atento às escolhas feitas durante a atribuição de significados às narrativas ao longo do desenrolar do estudo. O informante também pode estar fornecendo pistas férteis dos significados, dos símbolos culturais culturalmente compartilhados e aceitos pelos

demais na busca constante pelo reconhecimento do outro. Portanto, nesta pesquisa, a ausência de total transparência – inerente ao processo de investigação que tem por foco as narrativas – foi considerada como mais uma oportunidade de informação, como mais um texto a ser lido, e não como algo que limita e fecha completamente as portas de acesso ao universo simbólico do que é narrado.

*O modo em que os indivíduos recontam suas histórias – aquilo que enfatizam ou omitem, sua posição como protagonistas ou vítimas, a relação que o relato estabelece entre o que conta e o público –, todos eles moldam o que os indivíduos podem declarar de suas próprias vidas (Bolívar et al., 2001, p.24, tradução minha).*

Esses elementos atuaram na formulação de novas perguntas e convém agora explicitar o que vem a ser uma investigação que toma por base as narrativas. Quais são as características e as técnicas de investigação que podem ser utilizadas em uma pesquisa dessa modalidade?

Segundo Connelly & Clandinin (1995), a narrativa é tanto o fenômeno que se investiga, quanto o método de investigação. Mesmo que, no campo de estudo, a narrativa se torne o elemento central, a investigação nela focada sempre transcorre dentro de uma relação que precisa ser construída ao longo do tempo, de forma que ocorra uma natureza colaborativa no processo de condução e realização do estudo. Ou seja, é preciso criar condições para que ocorra um certo grau de igualdade de condições entre os participantes, de forma que a relação pesquisador-ator social se estabeleça dentro dos parâmetros denominados pelos atores como comunidade de atenção mútua. Em outros termos, é necessário garantir a chamada dialogicidade freiriana, no sentido de que o pesquisador deve estar aberto ao mundo de significados dos sujeitos que constituem seu objeto de estudo, colocando todos os seus sentidos disponíveis na tarefa de adentrar em seus universo de percepções, concepções, sentimentos, contradições, dúvidas, incertezas etc.

Assim a narrativa vai sendo construída mutuamente. Esse grau de comunicação, de troca e interação só ocorre, de fato, se todos os participantes tiverem voz dentro da relação, seja em uma discussão coletiva, em uma entrevista individual, no processo de elaboração de histórias de vida etc. É preciso dar tempo e espaço para que cada um conte sua história, até que o narrador sinta que ela ganha autoridade e validade diante dos demais. Considerei que, no caso do presente estudo, era importante criar condições que

propiciassem aos sujeitos entrevistados essa sensação de segurança, não só em relação à possibilidade de julgamentos que poderiam ser feitos pela pesquisadora. Era preciso, antes disso, garantir que os sujeitos sentissem que não seriam alvo da violência simbólica de outros colegas também participantes do estudo. Ao narrar os sentidos de gênero atribuídos às ações e comportamentos vividos na trajetória escolar anterior àquele momento, não se tratava de situação totalmente desprovida da possibilidade de ocorrer alguma forma de violência simbólica. No próximo tópico detalharei as estratégias adotadas em campo que permitiram aos sujeitos explicitar os sentidos de gênero que conferiram às próprias ações, confiando que tais significados seriam compreendidos, aceitos e respeitados pelo pesquisador e/ou demais pessoas envolvidas na construção das narrativas.

Além da necessidade de criar o ambiente adequado à explicitação das narrativas, é preciso também distinguir concretamente o tempo da história narrada do tempo do discurso. O primeiro está mais relacionado a uma compreensão epistemológica dos eventos tal como vividos. Contudo, como já discutido anteriormente, a investigação que se centra nas narrativas não considera as situações, as vivências narradas de forma *stricto sensu*, pois há um deslocamento do sentido da investigação, em que é muito mais importante analisar o modo como as múltiplas experiências são contadas. Assim sendo, a maneira em que as narrativas são continuamente construídas e contadas pelo sujeito é que constitui a principal via de acesso aos discursos, a toda a dimensão simbólica do gênero que interessa ao presente estudo. Logo, o sentido que deve conduzir a escrita não é o da causalidade, e sim o da totalidade da narrativa. Os detalhes presentes nas experiências narradas precisam atribuir um sentido à própria narrativa do sujeito, ou seja, precisam explicar como ele se percebia como alguém que era algo e como, no presente, se percebe como pessoa que é de determinado modo, assim como o que gostaria de e/ou o que pretende ser no futuro. Ou seja, se as minúcias das vivências individuais e coletivas forem capazes de atribuir um senso de continuidade a quem narra, aí sim, teremos de fato uma narrativa que pode ser considerada como dado importante na análise e na compreensão dos significados sociais das ações. Neste estudo, a intenção é apresentar ao leitor narrativas concretas de masculinidades vividas ao longo dos anos de escolarização de jovens rapazes no ensino fundamental.

Outros pressupostos epistemológicos importantes de uma investigação que prioriza as narrativas são o tempo e o espaço. De acordo com Connelly & Clandinin

(1995) “*o tempo e o espaço se convertem em construções escritas em forma de trama e cenário* (p.35, tradução minha)”. O tempo configura-se na relação de continuidade existente nas vivências narradas em uma perspectiva de passado/presente/futuro. Já o cenário deve ser “*o lugar onde a ação ocorre, onde os personagens se formam, onde vivem suas histórias e onde o contexto social e cultural joga um papel de restringir ou permitir* (op.cit, p.36). Portanto, a trama de uma narrativa é sempre constituída pelo elemento temporal, assim como pelo contexto social em que os significados das ações são atribuídos pelos sujeitos. Segundo Bolívar et al. (2001, tradução minha) “*a trama proporciona unidade e inteligibilidade à multiplicidade e heterogeneidade de acontecimentos* (p.24)”, pois ela delimita a categoria temporal que marca o começo e o final da narrativa, providencia os critérios para selecionar o que pode ser incluído nos relatos, ordena os fatos temporalmente, de modo que culminem em alguma conclusão final e clarifica ou torna explícitos os significados dos fatos escolhidos pelo sujeito para serem narrados. A trama ainda transforma o tempo vivido em tempo narrado, articulado em uma história. No caso desta pesquisa, o tempo é constituído pela relação entre o passado experimentado nos anos de escolarização anteriores ao ingresso na EJA, pelas experiências vividas pelos alunos como estudantes de um curso de suplência, assim como por suas perspectivas futuras de inserção social. O cenário em que essa trama se desvela constitui-se por diferentes instituições escolares pelas quais esses sujeitos passaram, a que frequentam no momento presente, as que pretendem ou não frequentar após a conclusão do ensino fundamental na EJA e também as próprias relações sociais que são narradas nas experiências escolares, os personagens que fazem parte dessas interações, as relações entre pares masculinos no espaço escolar, a relação professor-aluno nos diferentes momentos da trajetória escolar, assim como aquelas que também se estabelecem com os funcionários das diversas instituições escolares. Nesse sentido, o cenário não é apenas o ambiente físico em que se desenrolam os acontecimentos narrados, e sim todo o conjunto de elementos que tornam possível a atribuição dos significados narrados pelos sujeitos. O espaço não é só localidade física onde se desenrolam as ações individuais e coletivas desses jovens, e sim todos os fatores que estiveram presentes na configuração de sentido dessas ações, tudo aquilo que ajudou a formar os padrões e as relações de masculinidades vivenciadas nas instituições escolares.

Outro elemento importante dessas investigações, segundo Connelly & Clandinin (1995), é que as mesmas são estruturadas em relatos que se dão em vários níveis. Em um primeiro nível estão tanto as histórias pessoais quanto as compartilhadas e coletivamente construídas. Porém, como pesquisadores, devemos ir além da explicação do relato vivido para explicar o relato da investigação. Esse relato deverá ser capaz de apresentar a análise dos significados, dos sentidos atribuídos às histórias narradas pelos sujeitos, apresentar portanto uma outra voz que também narra, embora em uma perspectiva analítica, a minha voz de narradora das histórias e dos sentidos vividos nessas histórias. Não há um consenso e nem sempre é claro o momento em que deve se dar a separação entre a coleta das informações narradas pelos jovens e a elaboração do relato da pesquisa propriamente dito, pois isso vai depender dos contornos definidos para cada investigação. Mas é importante perceber o momento em que a voz da relação colaboradora – presente nas etapas de coleta de informações – abre espaço para a constituição da voz do pesquisador, do relato da pesquisa propriamente dito. No caso deste estudo, essa voz passou a ser mais relevante no momento em que me vi às voltas com os dados coletados em campo e que passei a tentar encontrar seus sentidos, a esboçar a narrativa da pesquisa.

Entretanto, como os esquemas da trama narrativa podem necessitar ser revistos continuamente, por vezes a confecção da narração se inicia na própria experiência de coleta de dados e informações que constituirão o material a ser analisado. No caso desta pesquisa, isso significou a realização de uma segunda entrevista com alguns dos sujeitos participantes para que detalhes importantes na constituição da narrativa pudessem ser revistos, repensados, reelaborados, aprofundados com a apresentação de exemplos mais minuciosos. Tal recurso permitiu que a trama se fosse configurando aos poucos, que seu esboço fosse desenhado continuamente até chegar ao texto final, a narrativa da pesquisa no formato de uma tese de doutorado.

A narrativa seria ainda considerada por Bolívar et al (2001) como um modo básico de organização do pensamento, de organização do conhecimento que se tem sobre si e os outros, logo, de organização da realidade, de atribuição de sentidos a ela.

*A narrativa autobiográfica oferece um terreno onde explorar os modos como se concebem o presente, se divisa o futuro e, sobretudo, se conceitualizam as dimensões intuitivas, pessoais, sociais e políticas da experiência humana e da experiência educativa (Bolívar et al, 2001, p.19, tradução minha).*

Na perspectiva desses autores, a narrativa seria a trama em que se faz presente um discurso consistente, no qual uma experiência humana vivida é revelada em um relato. Quando bem estruturada, constitui fonte de expressão de pautas culturalmente estabelecidas, entre elas, os significados de gênero.

*A narrativa é uma experiência expressada como um relato (como enfoque de investigação), as pautas/formas de construir sentido, a partir de ações temporais pessoais, por meio de descrições e análise dos dados biográficos; é uma particular reconstrução da experiência (do plano da ação ao sintagma da linguagem), através do que – mediante um processo reflexivo – se dá significado ao sucedido ou vivido (Bolívar, et al. 2001, p,20, tradução minha).*

*Em sua forma autobiográfica consiste em dar sentido global ao passado e presente, entre o que o narrador era e é, estabelecendo uma consistência que, apesar das possíveis transformações, mantenham uma identidade (Bolívar, et al. 2001, p.21, tradução minha).*

Por sua vez, o conhecimento científico que pode ser obtido a partir das narrativas admite a relevância da linguagem, partindo do princípio de que ela não se limita a representar a realidade, mas também a constrói a partir dos modos como os humanos dotam sua vida de sentido, tendo a linguagem como canal de explicitação e compartilhamento desses significados. A linguagem, independentemente de ser em sua modalidade oral ou escrita, constitui o canal por meio do qual as histórias narradas individual e coletivamente atribuem um sentido à organização da vida, possibilitando ao indivíduo a formação de um senso de unidade sobre si mesmo e os demais com quem convive nas diferentes esferas da vida social. O eu contemplado e analisado nas investigações sobre narrativas é essencialmente dialógico. É o eu que constitui um senso identitário pela relação dialógica com outros,

*A narrativa é uma estrutura de construção de significados. Os humanos pensam, percebem e dão sentido à experiência de acordo com as estruturas narrativas. As formas simbólicas se processam e representam na memória por cadeias de sequência temporal. [...] Os relatos são ações em que aparecem relações, opções, consequências, estruturam os modos de escolha e as possíveis avaliações do realizado. Na medida em que a linguagem media o funcionamento da experiência (pensar, sentir, atuar), a narrativa expressa e representa a experiência e a dinâmica da ação humana (Bolívar et al., 2001, p.23, tradução minha).*

### *Sobre a análise de narrativas: finalidades, usos e possibilidades*

No que tange às formas de coleta de dados em um estudo de caso que toma por base as narrativas, múltiplas são as possibilidades: diários de campo produzidos ao longo das experiências compartilhadas entre pesquisador/sujeitos da pesquisa, entrevistas, observação de outras pessoas, ações de contar relatos, escrita de cartas, produção de escritos autobiográficos, análise documental (programas de classe, boletins, normas escritas, regulamentos), imagens, metáforas, filosofias pessoais, histórias de vida, história oral, documentos pessoais ou de vida, testemunhos – no limite, qualquer forma de reflexão oral ou escrita que seja expressão de um discurso organizado em torno de uma trama argumentativa permeada por significados atribuídos à ação, organizados em uma sequência que permita reconstruir os elos entre passado/presente/futuro.

As histórias de vida são decorrentes da narração autobiográfica, em retrospectiva, em que o sujeito situa-se na condição de protagonista da trama ao narrar os fragmentos – por ele escolhidos – que considera mais significativos na atribuição de sentidos às suas experiências de vida. Geralmente essa seleção é construída na relação dialógica e reflexiva entre pesquisador/sujeito da investigação, na medida em que o sujeito pode ser guiado em torno de uma ou mais temáticas específicas na construção de seus relatos de vida. Esse registro autobiográfico também pode se dar a partir do uso da linguagem escrita sob a forma de diários íntimos, cartas, confissões, auto-retratos, histórias pessoais etc., ocorrendo uma coincidência entre a voz do autor, a voz do narrador e a do personagem.

Há também as histórias de vida elaboradas por escrito por biógrafos ou investigadores. Nesses casos, a construção do relato se dá na terceira pessoa e, para tanto, pode-se fazer uso de elementos que ajudarão a formar a totalidade da trama narrativa, por exemplo, documentos, fotografias ou outros múltiplos materiais biográficos. Nesse caso a voz do narrador não se confunde com a voz do personagem da trama narrativa.

Como a investigação voltada para a análise de narrativas abre a possibilidade da criação de novos usos e técnicas de investigação, em outras situações, as histórias de

vida consistem em uma ou mais entrevistas livres “*onde um locutor evoca seu passado sem direção precisa, em elaboração prévia, sem controle*” (Bolívar et al., 20001, p.30, tradução minha).

Conforme já foi mencionado anteriormente, este estudo tem um foco muito preciso: resgatar a dimensão simbólica das experiências de masculinidades vivenciadas ao longo das trajetórias escolares de jovens estudantes da EJA, a partir das narrativas juvenis. Como vimos, grande é o leque de opções e possibilidades de coleta de dados no âmbito de uma pesquisa voltada para a análise de narrativas.

Todavia, meu intento era realizar um estudo de caso e, embora a adoção desse modelo de investigação permita a utilização de diferentes abordagens e correntes teóricas, assim como técnicas de pesquisa e perspectivas metodológicas, ao definir que se tratava de um estudo com foco em uma realidade peculiar – narrada pelos jovens estudantes de uma das unidades do CIEJA –, era preciso que os instrumentos empregados auxiliassem na definição de contornos mais precisos, que não significassem um grau de abertura ao universo da empiria que colocasse em risco o foco da pesquisa. Portanto, ainda que nessas investigações exista certa crítica a modelos analíticos que procedem de tipologias paradigmáticas, taxonomias, sistemas de classificação, para se chegar a determinadas generalizações do fenômeno estudado, o interesse pela análise dos conteúdos simbólicos das masculinidades narradas representava um cerne real no horizonte de possibilidades.

Por tal razão, adoto técnicas específicas, trabalho com uma hipótese que nada mais é do que uma pergunta em aberto, que pode ser respondida ou não, mas que não deixa de ser um fio condutor de todo o empreendimento analítico da pesquisa. No interior da gama de alternativas de pesquisa, decidi utilizar dois instrumentos principais: entrevistas semiestruturadas de cunho narrativo – coletivas e individuais – e observação de aulas na unidade do CIEJA em que realizei o estudo.

Segundo Nadir Zago (2003), “*amplamente utilizada nas Ciências Humanas e Sociais, a entrevista é empregada conforme diferentes perspectivas teóricas, razão pela qual também se diferencia quanto aos objetivos e modalidades de condução*” (p.294). Por consequência, a escolha por esse percurso metodológico não é neutra e tem relação com os objetivos da pesquisa. Contudo, seu uso se justifica porque as conversações

travadas nas entrevistas possibilitam realizar investigações sobre o social, sobre o fenômeno que se quer investigar e também permite que os caminhos adequados na busca de respostas a essas indagações seja construído ao longo das interações travadas com os sujeitos da pesquisa. Ao contrário do que pode ocorrer com questionários fechados, as entrevistas constituem uma forma de obtenção de dados que se coaduna com o imprevisto, com o inesperado, com o que pode ser repensado, indagado, pensado de outro modo.

De semelhante modo, a utilização de entrevistas em profundidade – semiestruturadas – em torno de uma temática específica (as masculinidades) atende aos propósitos de construção da trama narrativa, pois os atores sociais, ao mesmo tempo em que são incentivados pela pesquisadora a organizar sua narração em torno do assunto que é objeto central das conversações, também têm a possibilidade de explorar aspectos, situações, vivências e experiências que não fazem parte do conjunto de questões formuladas no roteiro de entrevista. Esse tipo de diálogo em torno de um eixo, portanto, ajuda a evitar o risco de a conversação fugir completamente dos tópicos que interessam analisar e, caso seja conduzido no contexto de uma relação dialógica construída ao longo do processo de investigação, certamente não representará um espaço opressivo para os entrevistados (Sarmiento, 2003, p.162). Trata-se de uma técnica de pesquisa largamente utilizada em estudos qualitativos, inclusive nas investigações que se centram no exame de narrativas, pois se fundamenta em diálogos que devem fluir em uma relação amistosa, não dominada pelo cálculo, pela frieza racionalizadora ou pelo distanciamento objetivo que caracterizam muitas das técnicas quantitativas.

Faço uso também de observações inspiradas na etnografia educacional do cotidiano escolar de jovens estudantes da EJA, no contexto daquela unidade do projeto CIEJA. Convém esclarecer que a relação de complementaridade entre entrevistas e observação sempre constitui um caminho a ser percorrido desde as primeiras formulações do projeto de pesquisa. E, no que se refere ao início do trabalho de campo, significou o primeiro contato com a realidade a ser observada, narrada e analisada.

Essa inspiração na etnografia educacional não significou, contudo, uma mudança de desenho investigativo. Não estava mobilizada a produzir uma etnografia<sup>56</sup> daquela realidade social, tendo em vista meu interesse primário em resgatar as narrativas juvenis no que tange às múltiplas experiências de masculinidade ao longo da frequência no ensino fundamental regular. Essa constatação me levou a um novo conjunto de indagações logo após a aceitação da pesquisa por parte da equipe técnica da escola e do corpo docente. O que observar? Como observar? Como registrar as informações? Que tipo de cruzamento pode ser feito com os dados obtidos em entrevistas coletivas e individuais? Como as observações podem ajudar na construção da trama narrativa? E, por fim, que tipo de observação fazer?

A observação do cotidiano escolar – daquela realidade social – inspirava-se na etnografia educacional na medida em que as situações, percepções, minhas inquietações, angústias e incertezas passaram a ser registradas em um diário de campo que posteriormente foi considerado como elemento-chave na seleção dos sujeitos que participariam das próximas etapas da pesquisa. Segundo Woods (1987),

*Assim como o investigador está presente no tipo de informação que recolhe e nas conclusões da investigação, não há modo de realizar a observação dos contextos de ação que não seja, num certo sentido, sempre participante* (Woods, 1987, p.55).

Não obstante, segundo o autor, o nível dessa participação é gradativo, podendo o pesquisador passar da condição de mero observador para a de sujeito de ação e autoobservação, o que o coloca perante a contínua necessidade de definir o seu grau de envolvimento na realidade observada<sup>57</sup>. Para os objetivos deste estudo, as observações em sala de aula tinham os seguintes propósitos: possibilitar a construção de novas relações de comunicação ao longo do tempo de permanência na escola, de forma a

---

<sup>56</sup> A etnografia, além de pressupor longo tempo de permanência e contato com a realidade social investigada, também pressupõe o uso de diários de campo, nos quais se devem fazer registros sistemáticos de todos os aspectos observados durante a permanência do pesquisador em campo. Do mesmo modo, do ponto de vista analítico, embora possam existir hipóteses e questões anteriormente formulados, o principal objetivo do etnógrafo é realizar uma descrição densa da realidade vivida, de forma que os dados possam ser mobilizadores de categorias, classificações e, no limite, a própria análise deriva diretamente da realidade observada. Como pretendia explorar o *vivido* a partir do *narrado*, penso que a utilização sistemática do método etnográfico atribuiria centralidade ao presente, sem considerar da mesma maneira outras temporalidades igualmente importantes na construção de um relato biográfico. Sobre o uso da etnografia nos estudos educacionais ver Sarmiento (2003), Elsie; Ezpeleta(1986).

<sup>57</sup> Explorarei no próximo tópico os processos de negociação de minha entrada e permanência no campo.

desenvolver a relação dialógica e assegurar a confiança dos entrevistados para a realização das entrevistas; constituir uma terceira fonte de acesso às histórias narradas nas interações cotidianas por considerá-las carregadas dos significados de gênero presentes nas vivências escolares anteriores e atuais; perceber o conjunto de símbolos de masculinidade que eram ou não compartilhados por indivíduos que passaram por percursos escolares semelhantes.

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

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

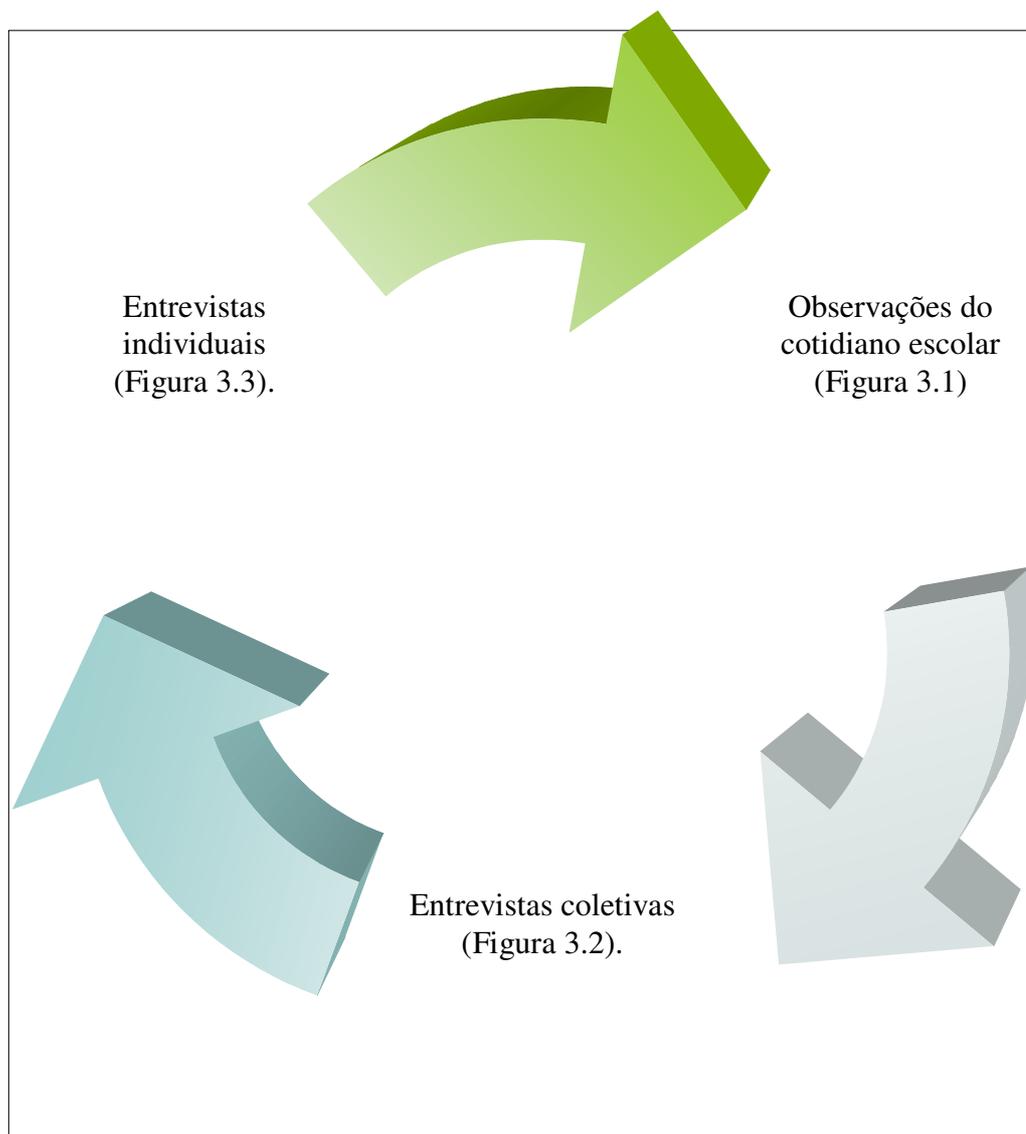
Para assegurar a construção da totalidade da narrativa, cruzei as informações obtidas nas observações (Figura 3.1), nos relatos orais oriundos das entrevistas coletivas (Figura 3.2) e nas entrevistas em profundidade (Figura 3.3) realizadas com sujeitos a partir dessas conversações travadas no âmbito do grupo. Essa forma de triangulação dos dados traduz-se em um ato metodológico que visa evidenciar, explicitar a dimensão

simbólica dos conteúdos de gênero presentes nas narrativas juvenis, a partir de três fontes de dados, assim como também permite confirmar as informações, as suposições, as desconfianças e também corrigir eventuais vieses ideológicos em que eu incorresse.

As observações do cotidiano escolar permitem acessar os conteúdos de gênero compartilhados no momento presente, mas também aqueles que foram vividos e dotados de sentido no decorrer das experiências escolares antecedentes ao ingresso no CIEJA; portanto, constituem uma pista importante dos caminhos percorridos, do que esses jovens eram, do que são e do que pretendem ser, do ponto de vista da relação entre masculinidades e rendimento escolar.

Os relatos originados nas entrevistas coletivas e/ou entrevistas semiestruturadas coletivas permitem acessar não só o universo de símbolos de gênero partilhados nas experiências anteriores, mas também os possíveis limites dos significados que podem ser aceitos nas relações entre pares masculinos, definindo os contornos do que pode formar as masculinidades na esfera coletiva, assim como permitem evidenciar possíveis elementos que só existiriam no âmbito individual. Já as entrevistas individuais possibilitam aprofundar a presença desses significados ao longo de histórias singulares em uma trama organizada em torno de uma sequência cronológica, dotada de sentido intersubjetivo, de forma que o indivíduo se sinta como alguém que apresenta uma trajetória coerente com o modo com que busca responder à pergunta “quem sou eu”, para si e para os demais, no decorrer da vivência das experiências de gênero. Assim sendo, a construção dos significados contidos nas narrativas presentes na pesquisa propriamente dita consiste no esforço empreendido por esse modelo de triangulação dos dados, conforme a figura a seguir:

*Figura 3 – Forma de triangulação dos dados*



Para efeito de complementação das observações em sala de aula, foram também realizadas entrevistas com a coordenadora geral e orientadoras pedagógicas, com o objetivo de conhecer com mais profundidade as especificidades do projeto naquela unidade e esclarecer dúvidas presentes em minhas anotações de campo. Também fiz uma entrevista coletiva com os(as) professores(as) que atuavam no horário investigado (das 10h0 às 12h15) para obter mais informações sobre as narrativas juvenis nas histórias contadas e partilhadas pelos(as) professores(as).

### ***Projeto CIEJA: entrevistas coletivas e individuais na unidade A***<sup>58</sup>

Meu primeiro contato com o campo, conforme já relatado, foi na reunião de formação de professores em julho/2006. As observações em sala de aula e outros espaços da escola iniciaram-se em agosto daquele ano, no segundo horário do período matutino das 10h às 12h15. Comparecia à escola duas vezes por semana conforme o agendamento realizado com as orientadoras pedagógicas e os(as) professores(as). Essas observações continuaram durante o primeiro semestre de 2007, período em que foram realizadas três entrevistas coletivas; no segundo semestre, dediquei-me à realização das entrevistas individuais.

A história desse centro iniciou-se em 1999<sup>59</sup>, ainda na vigência do projeto CEMES, cujo objetivo central era atender grupos de trabalhadores que necessitavam concluir o ensino fundamental, interpretados no bojo desse projeto educacional como alunos que não tinham condições de frequentar a escola diariamente e tampouco cumprir a carga horária exigida por outras escolas. Por tal razão, naquele centro, o ensino a distância destinava-se aos que cursavam o módulo III (da 5ª. à 8ª. série) e o atendimento presencial, aos estudantes dos Módulos I e II (da 1ª. à 4ª. série).

Essa configuração foi alterada em 2001, quando o projeto CEMES foi convertido para o modelo CIEJA – Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos –

---

<sup>58</sup> Embora já mencionado anteriormente, vale reafirmar que em função do compromisso ético assumido com os(as) participantes da pesquisa, não revelarei a unidade em que realizei o estudo, assim como qualquer informação que possibilite sua identificação e/ou dos sujeitos da investigação.

<sup>59</sup> Essas informações constam do relatório de avaliação do Plano Especial de Ação - PEA 2008, fornecido pela orientação pedagógica e educacional dessa unidade escolar. Esse documento sintetiza o planejamento das atividades pedagógicas de cada unidade a cada ano. No final do período letivo, a escola apresenta a coordenadoria de educação, um relatório detalhado sobre a execução do PEA, detalhando metas atingidas e futuras estratégias para alcance dos objetivos não atendidos.

e a partir daquele momento o ensino passou a ser presencial para todos os módulos. No processo de reestruturação, o CIEJA passou a ter quatro módulos e não mais três, tendo em vista que o módulo três foi subdividido em dois. Os módulos ganharam o formato de grupos-classe, com curso presencial e sua consequente disposição de horários, com aulas diárias: seis períodos de duas horas e quinze minutos. O processo de formação também passou a articular-se com a profissionalização básica, através dos Itinerários Formativos a serem desenvolvidos por técnicos do SENAC. Na época da pesquisa, havia articulação entre a formação geral e a educação profissionalizante com o Itinerário Formativo em Informática para todos os alunos<sup>60</sup>.

Do ponto de vista da concepção de princípios, mantiveram-se aqueles relacionados à construção da autonomia discente – o que pressupõe a existência da autonomia docente: responsabilidade, solidariedade, respeito ao bem comum, preparação para a cidadania, exercício da criticidade, respeito à democracia, articulação entre a formação básica e a educação profissional, construção da história e da cultura como referências para a identificação humana e, por fim, valorização das identidades e diversidades culturais<sup>61</sup>.

A organização curricular procura seguir as referências do construtivismo sociointeracionista, que concebe a educação a partir dos princípios abaixo:

- O conteúdo deve ser trabalhado de forma contextualizada e significativa, incorporando a realidade social do(a) educando(a).
- Os Itinerários Formativos constituem o eixo da articulação entre educação fundamental e profissional.
- Organização do currículo em módulos flexíveis, sequenciais e progressivos.

---

<sup>60</sup> Esse itinerário formativo passou a ser oferecido a partir de 2005, pois até 2004 a escola trabalhava com formação profissional voltada para prestação de serviços, com aulas desenvolvidas por professores do SENAC. Na época da coleta de dados no campo, os próprios professores da unidade eram responsáveis pelas aulas de informática.

<sup>61</sup> Fonte: Relatório do PEA (2008), fornecido pela orientação pedagógica da escola.

- Os módulos devem ser constituídos a partir de projetos, flexibilidade, dialogicidade, interação grupal e interdisciplinaridade.

Para dar conta de tais desafios, assegurar um processo contínuo de formação e avaliação dos trabalhos, a equipe dessa unidade do projeto CIEJA reunia-se todas as sextas-feiras, com exceção do ano de 2006. Nos momentos iniciais, esses encontros de formação ocorriam em horários distintos, com pequenos grupos de professores(as); todavia, a partir de 2007, todo o grupo passou a se encontrar nas sextas-feiras, no período vespertino, ocasião em que se reúnem com a equipe de orientação pedagógica e educacional. Nessas discussões coletivas com todo o quadro docente são abordadas questões políticas relacionadas ao projeto e sua continuidade, aspectos pedagógicos da rotina de trabalho dos(as) professores(as), debate grupal sobre possibilidades de atendimento de alunos(as) com dificuldades de aprendizagem particulares e/ou outra fonte de problemas. É também nesse momento que as orientadoras pedagógicas passam informes à equipe e apresentam documentos da coordenação de educação.

Há também ocasiões em que esse espaço é aproveitado para a discussão de textos teóricos relacionados a temas da educação que possam ser do interesse de todos e/ou considerados fundamentais para o desenvolvimento do projeto. Após cerca de duas horas de reunião com todo o quadro docente, seus membros se organizam em grupos separados por áreas de conhecimento e/ou período de trabalho e juntos avaliam as aulas da semana e preparam os próximos encontros com os(as) alunos(as), sendo assessorados pelas orientadoras pedagógicas, que circulam entre os grupos. Ao longo dos anos de existência dessa unidade educacional nos moldes do projeto CIEJA observou-se, a cada ano, o aumento de alunos/as matriculados, assim como de concluintes, especialmente após 2004:

<b>Ano</b>	<b>Formandos</b>	<b>Denominação</b>
2000	1	CEMES
2001	39	CEMES
2002	256	CEMES
2003	165	CIEJA
2004	285	CIEJA
2005	268	CIEJA
2006	312	CIEJA
2007	146*	CIEJA
<b>Total</b>	<b>1472</b>	<b>CEMES/CIEJA</b>

Outra mudança provocada a partir da reestruturação da unidade escolar, na passagem do projeto CEMES para o CIEJA, foi a chegada de alunos(as) jovens e de alunos(as) com necessidades especiais. Segundo dados da própria escola, muitos desses jovens estudantes são ex-alunos/as das EMEFs – Escolas Municipais de Ensino Fundamental. Há por parte das equipes técnica e docente uma preocupação central, presente em muitas reuniões coletivas, algo que interpretam como o *não querer aprender* desses estudantes, que resulta em outra inquietação, as chamadas diferenças de *ponto de chegada*, ou seja, a angústia decorrente da percepção de que os alunos apresentam pontos de partidas distintos, que nem sempre conseguem ser superados ao longo da permanência naquele CIEJA, resultando em um aprendizado aquém do que foi trabalhado.

Para lidar com parte dessa dificuldade, essa unidade do projeto CIEJA passou a contar com uma sala de atendimento especializado para portadores de necessidades especiais no ano de 2007, a sala de apoio e acompanhamento à inclusão - SAAI . Tal recurso destina-se, segundo depoimento de uma das orientadoras educacionais, ao atendimento adequado de alunos(as) que possuem necessidades especiais “mais graves” e que, portanto, necessitariam de acompanhamento individualizado. Assim sendo, no ano de 2007, a escola abrigava 42 turmas e 864 estudantes como mostra a tabela abaixo:

Tabela 2 - Quantidade de turmas por módulo - ano 2007

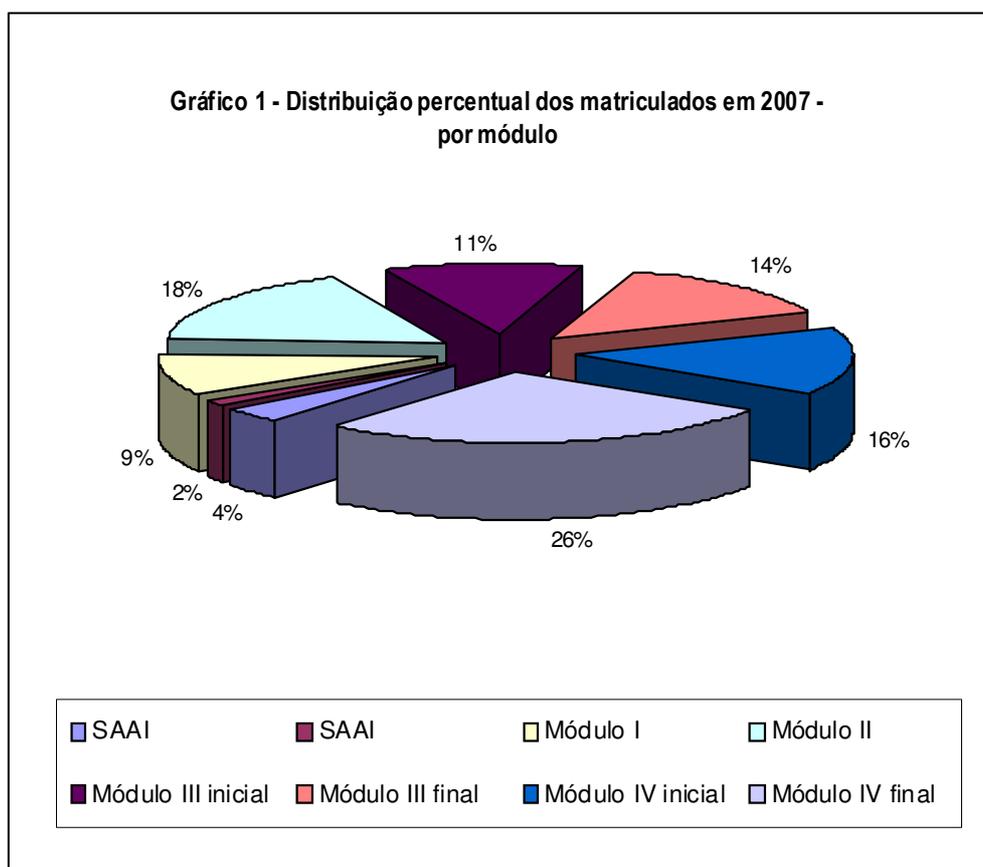
Módulo	Série correspondente no ensino fundamental	Quantidade
Módulo I	1a. e 2a. séries	5
Módulo II	3a. e 4a. séries	7
Módulo III inicial	5a. série	6
Módulo III final	6a. série	6
Módulo IV inicial	7a. série	7
Módulo IV final	8a. série	11
<b>Total</b>		<b>42</b>

Fonte: relatório do PEA 2008

A tabela a seguir apresenta o total de alunos matriculados na unidade de ensino, em 2007, em cada um dos módulos e possibilidades de atendimento escolar:

<b>Módulo</b>	<b>Quantidade</b>
SAAI	32
SAAI	13
Módulo I	82
Módulo II	152
Módulo III inicial	97
Módulo III final	120
Módulo IV inicial	135
Módulo IV final	233
<b>Total</b>	<b>864</b>

Fonte: relatório do PEA 2008



Fonte: relatório do PEA 2008

O gráfico acima evidencia que no ano de 2007 havia maior concentração de matrículas nos últimos dois módulos, que juntos respondem por 42% dos(as)

matriculados(as). Esses dados coadunam-se com as estatísticas educacionais mais recentes, que indicam serem as últimas séries do ensino fundamental os atuais gargalos de reprovação e evasão. Parte desses jovens parece, de fato, estar cada vez mais se direcionando para a Educação de Jovens e Adultos.

Na escola em questão, a maior parte do alunado jovem concentrava-se no segundo horário matutino (das 10h às 12h15). A primeira questão a ser solucionada consistia em decidir que turma acompanhar: módulo I, II, III ou IV? No gráfico acima vemos que os números expressavam a existência de maior concentração de estudantes nos dois últimos módulos.

Durante a primeira semana de observação percebi que os dois primeiros módulos – correspondentes ao primeiro ciclo do ensino fundamental – apresentavam maior quantidade de pessoas adultas e menos jovens. Eram turmas também compostas por alunos(as) que ainda estavam sendo alfabetizados e que, portanto, possivelmente não haviam vivido um tempo de permanência no ensino fundamental regular, suposição confirmada – pelos relatos dos(as) professores(as) e orientadoras pedagógicas – pelo fato de que muitos haviam iniciado a vida escolar já na modalidade de educação de jovens e adultos daquela unidade do projeto CIEJA.

As turmas eram pequenas – em qualquer dos módulos –, com o máximo de 25 alunos(as) por sala. Todavia, dada a constante rotatividade de frequência, na maior parte das salas nunca encontrei mais que doze estudantes ao longo de toda a minha permanência em campo. As salas de aulas destinadas aos dois primeiros módulos costumavam apresentar uma organização espacial semelhante à encontrada em outras escolas: filas de carteiras individuais, um quadro no fundo ou próximo à porta de entrada da classe. Já as salas destinadas aos dois módulos finais costumavam ter outra disposição: geralmente os(as) alunos(as) sentavam-se ao redor de grandes mesas e o professor circulava e atendia a dúvidas e questionamentos individuais, ao mesmo tempo em que incentivava o trabalho coletivo, facilitado pela proximidade espacial. Havia também salas menores, em que esses estudantes dos últimos módulos sentavam-se em carteiras individuais, distribuídas em círculos, o que também facilitava o diálogo e a livre exposição de ideias e pensamentos durante as aulas.

A escola não tinha grades, portões e muros altos, nem tampouco contava com qualquer sinal sonoro que indicasse o início das aulas e seu término. Os(as) alunos(as) chegavam sozinhos, em duplas ou em pequenos grupos, passavam pelo pequeno corredor da secretaria, recebiam a merenda escolar que era rapidamente consumida no pátio, enquanto aguardavam a chegada dos(as) professores(as), que sinalizavam o início das atividades do processo de ensino-aprendizado ao entrarem nas salas de aula. Por vezes, as interações sociais no pátio da escola ultrapassavam essa demarcação e alguns(mas) professores(as) tomavam a iniciativa de trazer os(as) alunos(as) para a sala de aula. Notei que, diferentemente do que já tivera oportunidade de observar em outras escolas, professores, funcionários e coordenação da escola geralmente conheciam cada estudante pelo nome. Assim que chegavam à escola, ao receber a merenda, eram cumprimentados individualmente, envolvendo-se às vezes em conversações mais duradouras sobre acontecimentos no final da semana, a conquista de um posto no mercado de trabalho, o esclarecimento de uma ou outra dúvida escolar etc. Em diversas ocasiões pude notar contatos afetuosos dos(as) professores(as) com os(as) alunos(as) e vice-versa; beijos e abraços eram parte da rotina de cumprimentos diários entre o corpo docente e seus aprendizes. Surpreendeu-me também a ausência de vigilância interna e externa à escola. Sendo assim, as pessoas entravam e saíam do espaço escolar e não observei conflitos de natureza violenta. Algumas vezes, percebi a presença de estudantes fora do espaço escolar, no momento em que deveriam lá estar. Ficavam em pequenos grupos, sentados próximos a um trailer situado em frente da escola.

O contato reiterado com professores(as), as duas orientadoras pedagógicas e a coordenação da instituição escolar revelou a perspectiva – compartilhada por todos os profissionais da educação – de que o projeto CIEJA naquela unidade significava, em primeira instância, a autonomia, a responsabilidade do aluno.

*É uma estrutura diferente, uma escola mais aberta. Eu acho que isso é o principal fator que atrai o adolescente (Deise, orientadora pedagógica).*

*Tem a questão da responsabilidade, que eles se sentem mais responsáveis, porque às vezes acontece alguma coisa e a gente chama e fala: olha, aqui é uma escola de adultos, então você tem que entender que não tem ninguém na porta para te controlar. A responsabilidade é sua. Você tem que entrar. Você tem que ficar na aula. Você tem que participar. Você tem que ir embora na hora certa, não vai ter ninguém na porta te vigiando, então tem que ter responsabilidade para ficar no projeto, senão não tem como, porque o*

*menor que não frequenta, nós temos que comunicar a família e aí se não tem o resultado, você tem que encaminhar para o conselho tutelar, então eles sabem que isso vai ser feito. A gente não tem no dia-a-dia de ficar aquela coisa de inspetor no portão e o portão trancado. Ele tem que ter responsabilidade e ele sabe que se não tiver, ele não tem como permanecer aqui, então de uma certa forma ele tem uma responsabilidade maior (Sandra, coordenadora geral).*

No que se refere à infra-estrutura pedagógica da instituição, no ano de 2007 contava-se com os seguintes recursos: vinte e dois computadores, um retroprojetor, três televisores, dois aparelhos de DVD, três aparelhos de som portáteis, um data-show e dois globos. Na verba recebida mensalmente pela coordenadoria de educação, não há previsão de gastos com equipamentos dessa natureza, pois os recursos destinam-se apenas às necessidades de manutenção e funcionamento da instituição escolar. Cabe à coordenação geral solicitar à coordenadoria novos recursos pedagógicos e aguardar seu envio. Vale ainda mencionar a inexistência de espaço para prática esportiva.

A busca por essa escola ocorre por indicações feitas “boca a boca”, indicações de profissionais de escolas municipais e estaduais de ensino fundamental regular – quando o aluno ultrapassa a faixa etária considerada adequada para frequentar determinada série –, convênios com abrigos de menores na região, encaminhamentos feitos pelo Poder Judiciário, no caso de jovens em regime de liberdade assistida e/ou semiliberdade. Nota-se também um número significativo de estudantes jovens portadores de necessidades especiais, sendo que alguns deles contam com a possibilidade de frequentar a escola tendo suas mães e/ou outro responsável como companheiros no processo de escolarização. Portanto, a diversidade no que tange ao alunado é uma constante no dia-a-dia da escola, de forma que a instituição é vista pelo próprio corpo docente como um pronto-socorro para entidades e outras unidades escolares de ensino fundamental regular.

Por sua vez, o currículo escolar é desenvolvido por uma professora polivalente nos módulos I e II. E no III e IV organiza-se por áreas ou rodadas de conhecimento. O semestre é dividido em três, as três áreas de conhecimento do projeto CIEJA: Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa, Artes, Informática, Educação Física e Língua Estrangeira/Inglês), Ciências da Natureza e Matemática (Ciências e Matemática) e Ciências Humanas (História e Geografia). O aluno frequenta aulas seis ou sete semanas, conforme o número de encontros, de uma única área e depois passa para outra, percorrendo todas elas com mais ou menos o mesmo número de encontros. A

coordenação e a equipe docente da escola defendem que essa forma de organização pode contribuir mais para o processo de ensino-aprendizado, rompendo com a fragmentação do conhecimento presente no ensino fundamental regular, em que geralmente o aluno tem cinco aulas por dia, com a duração de quarenta e cinco minutos, no máximo cinquenta minutos cada.

Há também flexibilidade em relação à frequência. Os diários de classe constituem-se de modo diferenciado e cada aluno tem uma ficha pessoal chamada de passaporte, com foto e identificação. O professor registra a presença ou até mesmo um dos estudantes pega todos os passaportes e vai atribuindo presença ou ausência, para auxiliar o professor. Em diversas situações observei que a atribuição de presença por parte dos(as) professores(as) condicionava-se à realização de tarefas e efetiva participação nas aulas. Nos casos de reiteradas faltas, o aluno tem a possibilidade de justificar e fazer reposição, comparecendo à escola em outro horário, fora do que está matriculado. Em situações peculiares, quando essa forma de compensação de carga horária não é possível, há também a alternativa de realização de trabalhos, quando a justificativa do aluno é considerada coerente e legítima pela coordenação, orientação pedagógica e professores(as)

*[...] O fato dele passar por áreas de conhecimento que ele fica sete semanas, então é essa estrutura que a gente criou, que foi criado, que a gente criou e que a gente continua querendo que fique do jeito que foi criado, porque senão... se a gente tivesse mudado igual outros CIEJA, que mudou para aula de quarenta e cinco minutos, com vinte alunos, teria sido uma porcaria, teria sido uma porcaria, não importa se você tem dez alunos, vinte alunos, se tivesse voltado para aula de quarenta e cinco minutos (Lígia, professora de matemática, )*

*Eles não ficam mudando de quarenta em quarenta e cinco minutos. Eles estudam as matérias e esgotam o assunto e depois passam para outro, porque quando você começa a formar o raciocínio em Matemática, aí acaba a aula e você vai pra Geografia, é claro que isso é... (Suzana, professora de ciências,)*

*É insano! O cara nem alfabetizado está... (Lígia, professora de matemática).*

No que tange à organização da gestão escolar, a equipe técnica (coordenação e orientação pedagógica) e o corpo docente acreditam viver nessa instituição uma forma de administração muito mais democrática, em que as decisões são tomadas coletivamente, tanto no que se refere a situações vivenciadas no dia-a-dia das aulas, a formas de atendimento de necessidades específicas de aprendizado, quanto nas decisões

administrativas. Aliás, esse fator é percebido como um dos pilares de sustentação do projeto na unidade.

*É assim... o trabalho em equipe é essencial, se não existir o trabalho em equipe, o CIEJA não funciona, [...] por exemplo, a equipe técnica, nós tomamos as decisões, elas são tomadas em equipe, lógico, se eu estou sozinha em uma situação de emergência, eu vou decidir e comunico a minha equipe. Agora, tudo que é previsto, a gente tem esse fluxo de troca de informações, de opiniões, e chegamos num consenso e decidimos por tal coisa, [...] tudo é feito em equipe (Sandra, coordenadora geral).*

A coordenadora do centro está no projeto desde 1998. Anteriormente atuava na coordenação de educação, fazendo parte da equipe técnica que elaborava o antigo projeto CEMES, cujo início ocorreu com a utilização de espaços emprestados de outras escolas da rede municipal. Quando conseguiram alugar aquele espaço, é que passaram a ocupá-lo em definitivo.

Todos os professores que atuam no projeto – desde a época do CEMES – compõem oficialmente o quadro de outras escolas da rede municipal. São profissionais da educação que se identificam com a EJA e os objetivos do projeto. A maior parte da equipe docente apresentava na época da pesquisa mais de quatro anos de trabalho na unidade. Todos submeteram-se ao processo seletivo – publicado em Diário Oficial da cidade São Paulo – e passaram por uma avaliação, uma entrevista com a equipe e com a supervisora de ensino. Todos também apresentaram um projeto próprio de trabalho com a EJA, conforme a proposta daquele CIEJA. A partir de 2001, além do projeto, os educadores também passavam por avaliação e obtinham uma classificação que era produto do resultado da prova somado ao tempo de exercício na carreira. Segundo relatos da coordenação, da orientação pedagógica e dos próprios educadores, o trabalho em equipe exige que o profissional realmente se identifique com o projeto; se isso não ocorre, ao final de cada ano, a própria equipe pode avaliar que o profissional não apresenta perfil adequado ao projeto e sugerir seu retorno à unidade de origem. O docente que não se identifica com a proposta educacional tem também a liberdade de pedir exoneração daquela designação de cargo no final do período letivo. Durante todo o meu período de convívio com a escola, só tomei conhecimento do afastamento de um educador, por iniciativa dele próprio.

A equipe técnica (coordenação e orientação pedagógica) submete-se anualmente a avaliação desenvolvida pela supervisão de ensino e pelo coordenador de educação da coordenadoria que administra aquela unidade do CIEJA. Os(as) professores(as) são avaliados(as) pela equipe técnica da unidade de ensino, que é também responsável pela elaboração de um relatório anual, em que relata os resultados obtidos pelo centro. Na época da coleta de dados, o setor de orientação pedagógica era composto de duas orientadoras que já haviam sido professoras naquela unidade. Já a escolha do coordenador geral, geralmente, ocorria pela indicação do coordenador da educação. Durante a realização da pesquisa, a coordenadora geral aposentou-se e a equipe do CIEJA conseguiu autorização – do coordenador da educação – para escolher internamente quem iria ocupar o cargo, selecionando a antiga assistente de direção para o cargo de coordenadoria geral. Para a equipe técnica e docente, esse fato representou um avanço significativo na organização do trabalho coletivo, pois afirmavam que nem sempre as indicações contemplavam alguém que já tinha experiência com o trabalho na EJA ou era sensível à importância do trabalho coletivo ou alguém identificado com as características e os objetivos do projeto CIEJA, tal como eram desenvolvidos na unidade.

Assim sendo, ao longo do tempo fui fazendo minhas observações em sala de aula<sup>62</sup> e pude perceber que as etapas posteriores da pesquisa deveriam ser realizadas nas duas salas de módulo IV, pois os anteriores apresentavam maior número de pessoas analfabetas, menor número de jovens e maior frequência de adultos que nunca tiveram oportunidade de investir no processo de escolarização. Os jovens que atendiam ao perfil visado na pesquisa estavam concentrados nessas duas salas de aula, de modo que foi nelas que escolhi fazer as entrevistas coletivas e individuais.

Naquela unidade escolar, o ano de 2007 foi iniciado com a campanha de doação de livros para organização de uma biblioteca. A partir da arrecadação, organizou-se um mutirão para separar e catalogar os volumes obtidos e eleger o nome da biblioteca. E, para que todos pudessem ter acesso ao acervo, professores e funcionários organizaram

---

<sup>62</sup> Essas observações serão exploradas analiticamente no próximo capítulo.

os horários e revezaram-se no atendimento<sup>63</sup>. Foi também no decorrer desse ano que a escola passou a contar com uma segunda sala de acompanhamento e apoio à inclusão – SAAI –, destinada a atender alunos portadores de necessidades especiais matriculados nas salas regulares. Para organizar o atendimento dessa aula, fez-se um levantamento dos(as) alunos(as) com diagnóstico que indicasse a necessidade de atendimento especializado, fora do horário de aula, em conformidade com a proposta da SAAI.

Esse ano também foi marcado pelos esforços empreendidos para a diminuição da evasão escolar, pois, embora a escola apresente bons resultados em relação ao número de concluintes, a evasão de muitos estudantes jovens ainda é um dado preocupante. Com a finalidade de evitar a instalação de um quadro de abandono escolar, a equipe técnica adotou algumas estratégias: passou a contatar, via telefone, os(as) alunos(as) que tivessem se ausentado por mais de uma semana, assim como procurou deixá-los cientes da necessidade de reposição de aulas, ao fim de cada rodada de conhecimento, cobrando mais pontualidade durante a compensação.

No ano de 2007 também foram realizadas diversas atividades extracurriculares, incluindo visitas a exposições, idas ao teatro e ao cinema, participação em palestras e concertos de música. O objetivo dessas atividades é articular o conhecimento que está sendo desenvolvido em sala de aula com o universo cultural e artístico.

O segundo semestre desse ano foi marcado por discussões em torno da reestruturação da EJA, o que também desencadeou um processo de reformulação do projeto CIEJA. A equipe daquela unidade, em articulação com as demais, elaborou um documento para apreciação da equipe DOT/EJA, reforçando os seguintes aspectos:

- Manutenção dos seis horários flexíveis de atendimento, do horário coletivo comum para o desenvolvimento do PEA e de outras ações.
- Articulação da formação escolar básica com o mundo do trabalho e da cultura.

---

<sup>63</sup> O espaço destinado à biblioteca era uma pequena sala, separada do pátio por paredes de madeira e janelas de vidro. Em seu interior havia uma grande mesa com cadeiras em volta, algumas estantes com livros e revistas. A sala ficava trancada durante os horários de entrada e saída de aulas e seu acesso era possibilitado em períodos específicos.

- Construção de um currículo em módulos flexíveis, sequenciais e progressivos constituídos a partir de projetos e outras situações de aprendizagem. Os conhecimentos e habilidades anteriores dos(as) alunos(as) constituirão o ponto de partida para a resolução de problemas e o desenvolvimento do incentivo à pesquisa por parte dos docentes.
- Desenvolvimento de uma metodologia que vise atender aos princípios da dialogicidade, projetos de problematização, interação grupal, integração curricular e autonomia.

No decorrer daquele ano, a equipe ainda trabalhou no planejamento do Projeto de Orientação de Estudos, que consiste na criação de plantões de dúvidas, com vários horários de atendimento para melhor acompanhamento do processo de ensino-aprendizado.

O contato cotidiano com a realidade escolar possibilitou perceber os instrumentos de avaliação utilizados. Os relatórios do PEA – a cada ano – e o discurso da equipe técnica e dos educadores revela que procuram adotar um processo de avaliação contínuo que se vale não só de instrumentos escritos, mas também considera a participação do aluno em sala de aula, sua autoavaliação e a avaliação conjunta (docentes e alunos) dos encontros realizados. Do ponto de vista formal, os resultados dessa avaliação contínua devem resultar em um desses conceitos: PS (Plenamente Satisfatório), S (Satisfatório) e NS (Não Satisfatório) em cada uma das áreas de conhecimento. Para efeitos de progressão para um novo módulo, consideram-se os resultados obtidos nas três áreas e a equipe docente decide conjuntamente pela promoção ou retenção do estudante.

Para selecionar aqueles que comporiam os três grupos recorri a três estratégias diferentes: as minhas anotações de diário de campo, os canais de comunicação construídos com esses jovens ao longo das observações e os relatos de professores(as) sobre seus estudantes. Tive que lidar com as ausências regulares de boa parte desses estudantes à escola. Era comum marcar, programar uma conversa e contar com um número expressivo de não-comparecimentos, o que inviabilizava a realização da atividade. De início, achava que tais comportamentos representavam uma desistência de participação na pesquisa. Todavia, ao longo do tempo pude perceber que não se tratava

exatamente disso, mas que era um sinal do modo como esses jovens se relacionavam com a escola, dada a flexibilidade de horário e as possibilidades de compensação de ausências, mediante justificativa; era igualmente recorrente ver alunos com expressivo número de faltas que se utilizavam de todos os recursos perante docentes e equipe técnica para compensá-las com trabalhos, evitando ao máximo a frequência em outro horário, como condição obrigatória da conclusão do curso e posterior formatura.

Para definir o perfil dos estudantes que participariam das entrevistas coletivas e depois das entrevistas individuais em profundidade, considerei um conjunto de fatores. Em primeiro lugar, avaliei que seria interessante conversar com jovens que haviam passado pelo processo de escolarização no ensino fundamental regular ao longo dos anos 1990, momento de introdução das políticas de ciclo e dos regimes de progressão continuada – como forma de avaliação – na rede estadual e municipal de São Paulo. Queria perceber como suas trajetórias escolares foram se tornando intermitentes ao longo desse período. Desejava também indagar se haviam passado por reprovações sistemáticas e/ou se havia maior número de evadidos. Isso me levou a definir que deveria entrevistar jovens que estivessem na faixa etária de 14 (idade mínima para o ingresso na EJA) a 20 anos de idade (limite máximo de idade para aqueles que tivessem passado pelo ensino fundamental regular nos anos 1990), apesar das ambiguidades envolvidas na definição do que podemos considerar como juventude tendo como critério a faixa etária.

Outro critério de seleção dos jovens a serem entrevistados foi a necessidade de formar grupos de pertença racial distinta para averiguar em que medida a raça constitui um elemento diferencial na constituição das masculinidades narradas, tanto no que se refere aos significados de gênero que podem ou não ser compartilhados nos grupos, quanto para demarcar o que não pode ser partilhado, o que só se revela no âmbito da relação pesquisadora-sujeitos da investigação.

Um fator também considerado para a escolha dos jovens foi o grau de desenvolvimento da relação de empatia, confiança e dialogicidade, fundamentais em uma investigação desse caráter. Essa relação foi construída aos poucos, no ir-e-vir das observações, dos questionamentos acerca do que eu fazia, por que escrevia tão rápido. Em minhas primeiras incursões na realidade, embora tivesse sido apresentada como alguém que estava ali para conhecê-los, para desenvolver um estudo que poderia ser

importante para melhorar a qualidade da educação, dada a rotatividade de frequência, era comum alunos(as) muito faltantes me verem como mais uma estudante da EJA, indagando por que eu escrevia tão rápido, se eu já havia terminado a lição, se sabia como fazer determinado exercício, por que não havia pegado a merenda etc. Aos poucos fui explicando que estava ali para observar as aulas, sem julgar os comportamentos, e tomava especial cuidado em ressaltar que não estava a serviço da coordenação ou das orientadoras pedagógicas. Alguns me olhavam com desconfiança, mas aos poucos foi-se ampliando nosso conhecimento mútuo, e conversávamos, a ponto de me narrarem fatos do cotidiano vividos fora do ambiente escolar. Mesmo assim, muitos me viam como professora, especialista da educação, por ter feito faculdade e pós-graduação. No início, em vez de me chamarem pelo nome, me chamavam de professora, assim como a seus educadores. À medida que aprofundávamos nossa convivência e diálogos, aos poucos foram se acostumando a me chamar pelo meu próprio nome. Tomei o cuidado de só iniciar os convites para participação nas entrevistas coletivas quando já conhecia cada um deles, quando podia me comunicar chamando-os pelo próprio nome. Quando também já conhecia parte de suas narrativas, a partir dos relatos dos educadores.

Outro elemento importante para a escolha de quem participaria das demais etapas do estudo era a frequência às aulas, pois, considerando a alta rotatividade, não podia me arriscar a selecionar um grupo com dez alunos(as) e contar no final com apenas três deles; isso inviabilizaria todo um planejamento de pesquisa, assim como sua continuidade. Por isso acabei optando pelos que menos faltavam, a partir das indicações dos(as) professores(as).

Finalmente, também considerei fundamental organizar grupos que já se conhecessem, que tivessem uma relação de convívio mais duradoura, porque provavelmente também partilhavam as histórias narradas sobre as experiências escolares anteriores que tanto interessavam à pesquisa. A escolha por pessoas que já convivessem, sem a rotatividade característica dos faltosos, possibilitaria perceber as continuidades e descontinuidades na atribuição de um sentido de unidade narrativa ao se referirem à vida escolar, aos acontecimentos e experiências vividos nas escolas, enquanto seres do sexo masculino, que vivem em maior ou menor conformidade com determinados modelos de masculinidades.

Para facilitar a locomoção de todos, combinei com os(as) alunos(as), com a coordenação e com a equipe docente que as entrevistas coletivas<sup>64</sup> poderiam ser realizadas na própria escola. Os(as) alunos(as) preferiram participar dessa atividade em seu horário de aulas, condição que foi aceita sem maiores complicações por parte da equipe docente e técnica. Era possível detectar um certo contentamento por parte dos que participaram das três entrevistas coletivas, pois isso significava sair da rotina das aulas e parecia constituir um respiradouro amplamente desejado por todos. As três entrevistas coletivas foram realizadas em uma sala de aula que tinha uma grande mesa, com várias cadeiras em volta. Sentávamos em um grande círculo e, muitas vezes, solicitava que se acomodassem mais próximos uns dos outros para facilitar a gravação das conversações. Eu sempre começava a conversa dizendo que tinha interesse em conhecê-los melhor, que não estava ali para julgá-los, que tudo que dissessem era importante, que não interessava divulgar os nomes das pessoas que participavam do estudo – seus nomes seriam substituídos por nomes fictícios e nada que permitisse identificá-los, assim como suas escolas anteriores e a atual, poderia ser divulgado. Explicava que não eram obrigados a participar, nem tampouco essa participação deveria significar a resposta obrigatória a todas as questões que eu fizesse, pelo contrário, sua participação no processo de pesquisa poderia ser interrompida a qualquer momento, caso assim desejassem. Antes de começar a conversa, pedia autorização para utilizar o gravador e explicava que a gravação era necessária porque tudo que diziam era importante e, caso não gravasse, poderia correr o risco de perder informações valiosas por não dar conta de anotar tudo no mesmo tempo em que se expressavam oralmente. Não tive nenhum problema com a utilização do gravador, todos rapidamente concordavam com sua necessidade e ficavam um pouco admirados, pareciam orgulhosos por concederem uma entrevista gravada. Cada entrevista coletiva teve a duração média de duas horas e, ao final, solicitava que preenchessem um cadastro socioeconômico, em anexo, e manifestava meu interesse em realizar entrevistas individuais. Perguntava quem gostaria de participar dessa nova etapa do estudo, registrava as concordâncias e dizia que iria entrar em contato, via telefone, para

---

<sup>64</sup> Todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Informado, documento em que afirmavam concordar com os propósitos da pesquisa. Os menores de idade também levaram um consentimento assinado pelos pais e/ou responsáveis.

agendarmos um horário. Participaram dessas conversações um total de 17 alunos(as) com dois grupos de seis e um de cinco. Apresentavam o seguinte perfil:

Francisco tinha 16 anos, preto<sup>65</sup>, sempre estudou em escolas públicas e não trabalhava. Morava com os pais e seus quatro irmãos (três irmãs e um irmão) nos arredores da escola, em uma casa alugada. A renda familiar era de três salários mínimos. O pai era operário de uma empresa e sua mãe, dona de casa. No que se refere à escolaridade dos pais, Francisco diz não saber se o pai havia estudado, mas que a mãe tinha concluído a quarta série do ensino fundamental. Informa que a renda familiar cobria as necessidades básicas de alimentação, moradia e transporte, e o orçamento era complementado com o que ele e os irmãos recebiam do Programa Bolsa Escola. Ao relatar sua trajetória escolar – anterior ao ingresso na EJA – refere-se a si mesmo como aquele que os(as) professores(as) indicavam ser portador de um comportamento de *marginal*. Diz ter repetido a 5ª.série, mais de uma vez, porque não assistia às aulas, preferia ficar no pátio da escola jogando futebol com os amigos. Francisco concluiu o ensino fundamental no CIEJA.

Omar tinha 16 anos, preto, natural de São Paulo, não trabalhava e vivia com a mãe e a irmã em uma casa alugada de três cômodos situada nos arredores da escola; sempre estudou em escolas públicas. Seu pai é baiano e a mãe nasceu em São Paulo; na época da pesquisa estavam separados havia dez anos. Omar relata ter vivido a maior parte de sua infância em um município da Grande São Paulo, cidade onde mora a maior parte de seus familiares maternos e amigos. Seus pais se separaram quando ele tinha cerca de 6 anos, logo após a morte de seu irmão mais velho (16 anos), vítima de assassinato. Enquanto viviam juntos, seu pai era comerciante e a mãe, dona de casa. Os ganhos do pai lhe possibilitavam atender as necessidades básicas do sustento familiar e propiciar algumas atividades de lazer, como frequência a shopping centers, parques públicos, quermesses. Após a separação, seu pai continuou no ramo de comércio, como proprietário de um pequeno supermercado. Relata que sempre tem contato com o pai, que faz questão de contribuir para o sustento dos filhos. A mãe trabalha como diarista e

---

<sup>65</sup> A classificação raça/cor é fruto da autoatribuição, conforme as categorias de cor do IBGE: preto, branco, pardo, amarelo, indígena. Os informantes foram incentivados a se identificarem durante a própria entrevista e também tiveram que confirmar essa informação durante o preenchimento do cadastro socioeconômico.

ganha cerca de dois salários mínimos por mês. No que se refere à escolaridade dos pais, a mãe teria estudado até a 7<sup>a</sup>.série e pai até a 2<sup>a</sup>.série do ensino fundamental. Quando aborda sua trajetória escolar – anterior ao ingresso na EJA – informa que odiava ir para a escola, porque tinha rendimento escolar muito escasso, brigava muito com os colegas e estava sempre envolvido em trocas de tapas e discussões que podiam ter como desfecho o arremesso de carteiras em colegas de classe. Seu relato apresenta um único aspecto positivo na vida escolar do ensino fundamental regular: as aulas de Educação Física e os intervalos, momentos em que podia dedicar-se ao que mais gostava, o futebol. Omar ainda conta que era chamado de *vagabundo* tanto por seus pais, quanto pelos professores e funcionários das escolas em que estudou. E que, apesar de seu constante envolvimento em brigas, era muito popular, querido e amigo de todos. Acreditava que o fato de ser “*um negro do cabelo bom*” ajudava a conquistar mais amigos na escola. Conta que sua trajetória foi intermitente porque repetiu a sexta série e parou de estudar por dois anos porque não suportava mais a escola. Voltou a estudar por insistência da mãe e por desejar arrumar um emprego e melhorar seu poder de consumo. Chegou àquela escola por indicação de uma tia e lá concluiu o ensino fundamental.

Denis tinha 17 anos, pardo, não trabalha, sempre frequentou escolas públicas, tem onze irmãos, mas viveu a maior parte da infância nas ruas com alguns de seus irmãos. O pai e a mãe são naturais de São Paulo e não tinham escolaridade. A família vivia em uma favela situada no extremo da zona sul de São Paulo, localidade desprovida de recursos educacionais, culturais, assim como equipamentos de saúde e lazer públicos. Até os 7 anos de idade, morou em um barraco – nessa favela – com os pais e os irmãos. Seu pai trabalhava como ajudante geral e a mãe era diarista. Seu relato mostra que o sustento da família era obtido graças aos rendimentos da mãe, pois seu pai era alcoólatra e drogadito, portanto, gastava os recursos oriundos de seu trabalho na manutenção dos próprios vícios. Denis informa que a vida familiar girava em torno das necessidades de alimentação e moradia; as atividades de lazer restringiam-se à idas ao Parque do Ibirapuera, ocasião em que a mãe comprava refrigerantes, pão com mortadela e os deixava correr, brincar e empinar pipas. O desemprego materno, quando tinha 7 anos de idade, significou a ida de todo o agrupamento familiar para as ruas. No início iam junto com a mãe e uma tia para trabalhar como vendedores, engraxates, lavadores e guardadores de carro. Aos poucos, seus irmãos mais velhos passaram a viver nas ruas temporariamente, de forma que iam para casa, ficavam uma semana na rua, depois

voltavam. Na época, a família já havia perdido o barraco em que viviam, já tinham ido morar em uma residência abandonada no mesmo bairro. De lá para cá, sua vida consistiu em temporadas vivendo nas ruas, outras em diversos abrigos do poder público e/ou entidades a ele conveniadas, assim como seus irmãos. Essa intermitência também caracterizou sua trajetória escolar, que tendia a acompanhar os momentos de vida na rua e os momentos de vida nos abrigos. Informa ter permanecido mais tempo na escola quando foi viver no abrigo – em que mora atualmente – situado na zona oeste de São Paulo. Optou por concluir o ensino fundamental no CIEJA por acreditar que lá estaria entre iguais, tendo em vista que muitas crianças e adolescentes do abrigo também estudavam lá. Atualmente três irmãos mais novos ainda vivem com ele no abrigo; quanto aos demais, um está preso por furto de carro e outros formaram novas famílias e estão casados. Seu pai já é falecido e não tem contato com sua mãe. Afirma ter voltado a estudar porque quer conseguir um trabalho melhor, que lhe possibilite viver com um padrão de consumo diferente do de seus familiares. Denis concluiu o ensino fundamental no CIEJA.

Hugo tinha 19 anos, preto, sempre frequentou escolas públicas, trabalhava como ajudante geral, recebendo mensalmente R\$ 350,00. É baiano, tinha uma irmã por parte do pai e três irmãos por parte da mãe. Seus pais são separados; sua mãe não frequentou escolas e o pai teria estudado até a terceira série do ensino fundamental. Viveu na Bahia até os 17 anos e veio para São Paulo morar com a mãe em um bairro próximo à escola. Hugo vive em uma casa cedida de dois cômodos e a renda familiar é de dois salários mínimos. Relata ter iniciado seus estudos aos 5 anos de idade na pré-escola em São Paulo. Ao término desse nível de ensino, a família voltou para o sul da Bahia, onde ele passou a viver com o pai, trabalhando e estudando na roça. Informa que a única escola pública disponível, no local onde morava, estava situada a sete quilômetros de sua casa. Era preciso atravessar um cafezal, um seringal, uma fazenda de cacau e uma mata para chegar até lá. Refere-se a si mesmo como um aluno muito briguento, desatento, não repetente, mas como aquele que parou de estudar várias vezes, por força das necessidades de trabalho no mundo da lavoura. A primeira interrupção na trajetória escolar teria ocorrido aos 12 anos, seguida de outras em idades posteriores. Ao falar da escola – naquela época – seus olhos brilham, dizendo que era o lugar que ia para se divertir e fazer amizades, ou seja, em suas próprias palavras, “*era a única forma de ver pessoas*”. Diz ter procurado aquela escola porque era a única que tinha EJA em um

horário compatível com seu trabalho. Diz ter voltado a estudar para conseguir melhor colocação no mercado de trabalho e optou por aquele centro, por indicação de um professor da escola pública em que fazia suplência à noite, por ser esta a única escola que tinha supletivo matutino, haja vista que Hugo trabalhava em uma metalúrgica no período vespertino (das 14h às 22h). A mãe não havia passado por nenhuma forma de escolarização e seu pai tinha estudado até a terceira série. Hugo também concluiu o ensino fundamental no CIEJA.

Bruno tinha 16 anos, branco, não trabalhava e morava com os pais em um bairro situado nas imediações da escola. Nunca cursou o ensino fundamental regular, pois sua família é engajada em um movimento missionário evangélico americano, razão pela qual sempre mudavam muito de um estado a outro, conforme os compromissos assumidos pelos pais em sua condição de missionários. Vale também ressaltar que vivem com recursos da igreja, cuja renda varia conforme a localidade em que estão vivendo. À época da pesquisa a renda familiar era de quatro salários mínimos. Foi alfabetizado por uma tia e diz terem localizado aquela escola pela Internet. Afirma que agora quer validar seus estudos e obter um certificado que tenha legitimidade oficial para depois poder ingressar no mercado de trabalho. Na residência própria de três cômodos também morava uma tia e um primo que também estudava em sua classe. Bruno conseguiu obter o certificado de conclusão do ensino fundamental no CIEJA.

Gilson tinha 15 anos, pardo, não trabalhava e, assim como seu primo Bruno, nunca frequentou o ensino fundamental regular. Nasceu no Rio de Janeiro, mas agora vivia na mesma casa que Bruno com a mãe e um irmão. Seus pais estavam separados havia oito anos e ele tem sete irmãos, alguns já casados. Assim como o primo Bruno, relata ter vivido em vários lugares do país, como Itabuna e Salvador, na Bahia, por força dos compromissos da família com as missões da Igreja. De modo semelhante a Bruno, a renda da família provinha dos recursos oferecidos pelo movimento missionário e na época da pesquisa era de quatro salários mínimos. Vivia em São Paulo havia dois anos. Seu pai é natural de São Paulo e a mãe é carioca, ambos possuem segundo grau completo. Relata ter procurado aquela escola porque precisa validar seus estudos e obter um diploma oficial. Informa também que não poderia dar continuidade à escolarização em casa porque agora sua mãe está ocupada com a educação de irmãos menores. Gilson, assim como seu primo, também concluiu o ensino fundamental no CIEJA.

Marcelo tinha 16 anos, branco, não trabalhava, sempre estudou em escolas públicas e nasceu em Belém do Pará. Morava com os pais nas imediações da escola em uma casa alugada de três cômodos. A mãe é baiana e o pai é natural do Mato Grosso do Sul, ambos possuem segundo grau completo e o sustento da família é fruto do trabalho do pai como operário, cuja renda é de três salários mínimos. Marcelo é filho único e diz que sua trajetória escolar é produto de interrupções protagonizadas por ele. Afirma não gostar de estudar e não vê sentido em frequentar a escola. Por insistência dos pais, aceitou a indicação de uma vizinha e procurou o CIEJA. Esperava concluir o ensino fundamental para conseguir um emprego que pudesse lhe garantir melhor remuneração que a do pai. Contudo, acabou interrompendo o processo de escolarização no CIEJA.

Washington tinha 16 anos, pardo, não trabalhava, natural de São Paulo, tinha quatro irmãos e sempre havia estudado em escolas públicas. Assim como Denis, morava em um abrigo conveniado à instituição escolar, onde foi criado. Seus relatos sobre a escolarização anterior ao ingresso no CIEJA são permeados de incertezas. Washington não sabia quando havia ingressado na escola, apenas informava que entrou atrasado porque seus pais não o matricularam na idade considerada adequada para ingresso no ensino fundamental regular. Também diz ter interrompido os estudos quando se mudou de um abrigo para outro. Informa que foi morar no abrigo porque sua mãe – abandonada pelo marido – teria ficado desprovida de condições financeiras que possibilitassem garantir o sustento material dela e dos filhos, razão pela qual preferiu entregá-los para um orfanato. Washington concluiu o ensino fundamental no CIEJA.

Rafael, 17 anos, pardo, sempre estudou em escolas públicas e trabalhava como ajudante geral em um supermercado, o que lhe propiciava R\$ 350,00 por mês. Morava em uma cidade da grande São Paulo, situada a quarenta minutos da escola, com a mãe, um irmão mais novo e os avós. A família residia em casa própria de quatro cômodos e a renda familiar era de três salários mínimos, composta do salário de Rafael, a pensão alimentícia recebida pelo irmão mais novo e os bicos realizados pela mãe fazendo salgados e bolos para vender. Rafael relata não ter tido contato com seu pai porque ele e a mãe tiveram um curto relacionamento, no Pará, enquanto seu avô trabalhava como missionário evangélico. Após sete meses do nascimento de Rafael, a família regressou para o estado de São Paulo e a mãe teve outro filho, fruto de uma nova relação. Informa que a mãe havia concluído o ensino médio. Quando comenta sobre sua trajetória escolar anterior ao ingresso no CIEJA afirma que estava sempre envolvido em brigas, diz não

gostar de estudar porque achava muito chato. O único aspecto que reconhece como positivo na escola também eram as aulas de Educação Física e os intervalos, momentos em que podia se dedicar ao que mais gostava, jogar futebol e handebol. Rafael conseguia trabalhos por meio de uma associação que encaminhava jovens para o mercado de trabalho na condição de aprendizes. Diz que voltou a estudar para poder trabalhar e que, para participar dos convênios estabelecidos por aquela associação, era preciso estar obrigatoriamente estudando. Como seu trabalho era no período vespertino, aceitou a indicação de um colega de trabalho e optou pelo CIEJA por ser uma unidade educacional que tinha suplência no período matutino e também por estar situada próxima ao seu local de trabalho. Após a realização de diversas atividades de compensação por suas faltas, Rafael concluiu o ensino fundamental no CIEJA.

Fernando, 18 anos, amarelo, não trabalhava, tinha estudado em escolas públicas e feito parte da suplência em um colégio particular, que trabalhava com EJA no período noturno gratuitamente. Morava com os pais, uma irmã e um sobrinho recém-nascido em um apartamento alugado de três dormitórios situado em um bairro mais afastado da escola, todavia repleto de equipamentos culturais, educacionais, assim como de saúde e intensa vida noturna. O pai trabalhava como corretor de imóveis, tinha concluído a quarta série do ensino fundamental e também encontrava-se cursando a EJA no mesmo colégio em que Fernando havia estudado antes de ir para o CIEJA. A mãe era funcionária pública aposentada e tinha ensino superior incompleto em Geografia. Relata que a família, embora sempre tenha vivido naquele bairro em imóveis alugados, podia gozar de um padrão de vida que possibilitava adquirir bens de consumo não necessariamente vinculados às necessidades de sobrevivência mais imediatas, como alimentação, moradia e transporte. A família teria sofrido forte abalo financeiro, quando seu pai perdeu o emprego como gerente de uma grande loja de roupas e materiais esportivos. Afirma que atritos com a mãe são constantes porque ele é muito baladeiro e popular. Assim como seus colegas, relata ter vivido uma trajetória escolar caracterizada pela intermitência, fruto de seu desânimo com a escola após ter repetido a sétima série uma vez e ter interrompido a escolarização nos dois anos seguintes. Informa que preferiu ingressar na EJA porque não sabe nada e achava que o supletivo era mais fácil que a escola regular. Optou por aquela escola por indicação de uma assistente social. Fernando não chegou a concluir o ensino fundamental no CIEJA.

Carlos, 17 anos, pardo, não trabalha e mora com a mãe, a avó, uma tia e um irmão mais velho. A família vive em uma casa cedida, de três cômodos, situada em um bairro próximo à escola. Assim como outros colegas, também não conviveu com o pai, que teria interrompido o relacionamento com sua mãe quando ele tinha alguns meses; desde então, sua mãe trabalha em um bingo à noite, tendo estudado até a quarta série do ensino fundamental. O irmão trabalha como garçom em um hospital particular e a família conta com uma renda de três salários mínimos. Relata que ele e o irmão foram criados pela mãe durante o dia e que à noite – quando ela estava trabalhando – ficavam com a tia, moradora do mesmo quintal. No que se refere à própria trajetória escolar, informa ter repetido uma vez a sexta e outra vez a sétima série do ensino fundamental. As repetências são justificadas devido a suas constantes faltas. Carlos diz que faltava para jogar futebol em uma escola profissionalizante de seu bairro. Relata ter ficado quatro meses sem comparecer à escola quando estava na sétima série e que, quando voltou, não teria mais sido aceito pela direção, que lhe recomendou que buscasse outra instituição escolar. Afirma ter voltado a estudar porque a frequência aos treinos só é permitida caso ele esteja cursando a escola. Acabou conhecendo o CIEJA por indicação de uma vizinha e aceitou retomar os estudos lá por ser a única escola que oferecia suplência no período matutino, algo que possibilitava sua frequência aos treinos de futebol à tarde. No CIEJA, Carlos continuou apresentando quadro de absenteísmo, em função de seus compromissos com o treino técnico de futebol, de forma que foi retido no módulo III e só concluiu o ensino fundamental a partir da intervenção da escola, que procurou alertá-lo sobre a elevada quantidade de faltas.

Gustavo, 16 anos, branco, cursara escola particular antes de ingressar no CIEJA, trabalhava na imobiliária do pai e morava com os pais em um bairro situado nas imediações da escola. Seu pai estudou até a segunda série do ensino fundamental em escolas regulares e teria concluído o ensino fundamental naquele CIEJA. A mãe concluía o ensino médio e trabalhava em um bingo. A renda familiar era composta pela soma dos rendimentos dos pais, que na época da pesquisa era de quatro salários mínimos. A família vivia em casa própria, de quatro cômodos. Em relação às atividades do pai, Gustavo relata que ele já havia sido proprietário de um açougue e tinha trabalhado como caminhoneiro. Tais atividades foram interrompidas quando foi preso devido a um suposto envolvimento em atividades criminais; e somente após sua liberação é que um novo negócio foi iniciado, uma pequena imobiliária situada em um

cômodo anexo à residência familiar. Desde então, Gustavo passou a trabalhar com o pai, preparando contratos e realizando conferência de documentos. Em relação à trajetória escolar anterior ao ingresso na EJA, relata ter repetido a quinta e a sexta séries e também ter ficado dois anos sem estudar. Procurou aquela escola por indicação do próprio pai e esperava conseguir um emprego melhor ao concluir o ensino fundamental. Após a finalização da coleta de dados, Gustavo transferiu-se para o período noturno e concluiu o ensino fundamental no CIEJA.

Manoel, 15 anos, branco, não trabalhava e também era proveniente da rede particular de ensino. É filho único e, assim como alguns de seus companheiros, também não conviveu com o pai, tendo sido criado pela mãe, o avô e a avó, que também cuidavam de um seu irmão com diagnóstico de esquizofrenia. Manoel relata ter vivido a maior parte de sua infância em um bairro nobre da zona oeste, onde morava em uma casa com sete cômodos e teve possibilidade de estudar em um bom colégio da rede privada. Sua mãe é graduada em Artes Plásticas e trabalha como professora, com renda média de cinco salários mínimos. Todavia, durante sua infância o padrão de vida da família era garantido graças aos rendimentos do avô, que trabalhava como funcionário público. No que se refere à escolarização, relata ter ido para a escola pública a partir da quarta série e a partir daí seu rendimento acadêmico passou a cair. Ficou reprovado na sétima série e depois interrompeu os estudos. Relata sentir saudades do tempo que não precisava ir para a escola e podia passar o dia inteiro fumando e navegando na Internet. Salienta que só voltou a estudar porque sua mãe teria tomado conhecimento daquela escola e o teria obrigado a voltar. Manoel concluiu o ensino fundamental no CIEJA.

Pedro, 16 anos, pardo, não trabalhava e sempre estudou em escolas públicas. Viveu com o pai e a mãe somente até os 7 anos, quando então se separaram. Na época da pesquisa vivia com a mãe e os irmãos em uma casa alugada de três cômodos, situada nas imediações da escola. A mãe tem ensino fundamental completo e o pai concluiu o ensino médio, mas já era falecido. A renda familiar é de três salários mínimos e era composta dos rendimentos obtidos pela mãe em um serviço de bufê. Quando relata sua escolarização anterior ao ingresso no CIEJA afirma ter sido expulso da escola, em função de problemas disciplinares. Salienta ter interrompido a escolarização na sétima série e ter ficado dois anos sem frequentar a escola. Soube daquela escola pela indicação feita por uma vizinha a sua mãe. Após o final da coleta de dados no campo, soube que Pedro acabou abandonando a escola.

Amauri, 16 anos, branco, trabalhava na lanchonete do pai e sempre estudou em escolas públicas. Morava em casa própria de quatro cômodos com os pais e quatro irmãos. Referia-se a si mesmo como um *cara da Zona leste*, onde viveu durante parte de sua infância morando em uma favela. A família teria vindo para a zona oeste para fugir dos constantes conflitos entre os traficantes do bairro. Seu pai estudou até a segunda série do ensino fundamental e a mãe não frequentou a escola. Na zona leste, seu pai conseguiu comprar uma lanchonete e a família pôde melhorar o padrão de vida, deixando de viver na favela. A mãe trabalha como diarista e o pai é operário em uma fábrica durante a noite e trabalha na lanchonete durante o dia. A renda familiar é de quatro salários mínimos. Amauri relata que sua trajetória escolar foi interrompida porque ele repetiu a sexta série por faltas e teria ficado mais dois anos sem frequentar a escola. Afirma que boa parte de suas ausências na escola eram decorrentes da necessidade de ajudar o pai na lanchonete durante o dia, para que ele pudesse dormir um pouco e seu irmão mais novo pudesse se ocupar dos cuidados com os outros irmãos menores. Assim como Pedro, Amauri também se evadiu e não concluiu o ensino fundamental no CIEJA.

Carla<sup>66</sup>, 17 anos, preta, não trabalhava, sempre estudou em escolas públicas. Morava com o pai, três irmãos e a madrasta em uma casa alugada de quatro cômodos, situada em um bairro próximo à escola. Sua mãe concluiu o ensino fundamental e o pai estudou até a 6<sup>a</sup>. série. Carla é natural de São Paulo, mas morou na Bahia com a mãe até os 11 anos, quando voltou a morar com o pai em São Paulo. A mãe continua na Bahia com os seis irmãos de Carla, a avó e uma tia. Relata também ter morado algum tempo no Paraná, outro tempo em um município da região metropolitana de São Paulo, ocasião em que trabalhou como babá de uma prima. Quando regressou à casa de seu pai, afirma que as escolas públicas não aceitavam matriculá-la no meio do ano, alegando que aos 14 anos ela era muito velha para estar na sexta série. Informa que soube daquela escola por indicação de sua avó paterna, que lá havia estudado. Carla era representante de classe na época da coleta de dados e, posteriormente, concluiu o ensino fundamental no CIEJA.

---

<sup>66</sup> Essa moça manifestou o desejo de participar da entrevista coletiva e seu depoimento foi considerado como um importante contraponto na análise dos comportamentos assumidos pelos rapazes durante a conversação.

Desse total de 17<sup>67</sup> jovens entrevistados nos grupos, oito rapazes concordaram em participar da etapa seguinte da pesquisa: as entrevistas individuais. E cada um deles também concordou em discutir comigo os resultados da primeira entrevista em uma segunda conversa gravada, com o propósito de explorar questões que não haviam sido examinadas a contento. Assim sendo, foram realizadas três entrevistas coletivas com a duração de duas horas cada e dezesseis entrevistas individuais com cerca de uma hora e meia de duração cada uma.

### ***Construção de narrativas no estudo das masculinidades de rapazes estudantes da EJA***

Como já mencionado no tópico anterior, as três entrevistas coletivas foram realizados com o propósito de incentivar os jovens informantes na construção de narrativas que pudessem ser permeadas do universo simbólico e normativo presente na constituição das múltiplas masculinidades escolares em sua intersecção com os resultados acadêmicos obtidos antes e após o ingresso no CIEJA.

Para a realização das entrevistas, convidei alunos(as) conforme os critérios já explicitados anteriormente e tendo por base o material oriundo das observações feitas em sala de aula e o conjunto de impressões, opiniões, comentários e interpretações tecidos pelos professores(as) entrevistados(as). Essas entrevistas coletivas foram realizadas nas salas de aula em que havia possibilidade de comportar o maior número de pessoas. Adotei a estratégia de organizar o espaço de forma que pudéssemos sentar em círculo.

Os alunos/as me conheciam, pois já havíamos travado diversas conversações fora da sala de aula, ou enquanto aguardávamos o início das aulas e alguns deles também me faziam companhia no transporte coletivo, quando regressava para casa após a realização das atividades de pesquisa. Mesmo assim, surpreendeu-me a manifestação de alegria e certo alívio quando marcamos as entrevistas coletivas para o horário das aulas; muitos explicitavam alto e bom som que estavam à disposição para participar de procedimentos semelhantes em qualquer dia que eu desejasse. Tratei de registrar essa informação em meu diário de campo, pois acreditava que ela constituía uma fonte de

---

<sup>67</sup> Esses jovens são oriundos das duas turmas de Módulo IV daquele horário e correspondiam aos que apresentavam menor índice de faltas. Como já salientado, as turmas podem ter até 25 alunos por sala, contudo, geralmente não tem mais do que dez por aula, considerando os elevados índices de absenteísmo.

expressão dos símbolos da escolarização – vivenciados e atribuídos por esses jovens – no contexto do processo de ensino-aprendizado no CIEJA. Assim sendo, comecei todas as entrevistas coletivas com essa inquietação. Afinal, por que parece que os alunos desejam fugir da sala de aula?

Tal como também já exposto, não recebi nenhuma resposta negativa quanto à participação nessa etapa da pesquisa; pelo contrário, o clima das entrevistas coletivas era de empatia e curiosidade. Para evitar que eles se sentissem respondendo a um questionário infundável e para o qual deveriam elaborar respostas desejáveis pela pesquisadora, tomei o cuidado de memorizar as questões norteadoras, recorrendo minimamente ao roteiro de perguntas, de modo que o tom da entrevista era o de uma conversação informal, exceto pela presença do gravador. Nenhum dos entrevistados recusou-se a responder a uma ou outra questão. Contudo, por vezes eu me deparava com um aluno que tinha um discurso mais direto e pouco ilustrativo, razão pela qual eu procurava instigá-los a elaborar um pouco mais as respostas, narrando situações e experiências vividas. No entanto, na grande maioria dos casos, as narrativas ocorriam espontaneamente e meu trabalho consistia em explorar as minúcias dos fatos e situações contadas. Às vezes ocorria de muitos falarem ao mesmo tempo e eu intervinha resgatando o fio condutor da conversação.

As entrevistas coletivas e individuais foram realizadas segundo os fundamentos e perspectivas de uma investigação focada em narrativas juvenis. Procurei mediar um processo de construção de narrativas individuais e compartilhadas que estivessem organizadas por meio da combinação de tempo e espaço. Assim sendo, começava<sup>68</sup> perguntando acerca da vida familiar e dos significados de gênero construídos e vivenciados nesse contexto temporal e espacial. Continuava, resgatando o início do processo de escolarização e os vários anos escolares vividos antes do ingresso na EJA. Estimulava-os a relembrar as histórias de cada ano do ensino fundamental, explorando em detalhes as relações constituídas com os(as) vários(as) professores(as), grupos de pares na escola, funcionários e família, procurando articular analiticamente as situações narradas com os resultados escolares também expostos ao longo de nossa interação.

---

<sup>68</sup> Ver roteiros de entrevistas anexados no final da tese.

Prosseguia resgatando os sentidos atribuídos às ações vivenciadas nos espaços escolares que justificassem a não-conclusão do ensino fundamental na idade considerada adequada. Procurava verificar com as questões norteadoras a importância dos significados e normas de gênero na construção desses significados, assim como procurava também avaliar o peso da raça e do racismo na configuração das masculinidades narradas nesses dados. Por fim, tentava averiguar o conjunto de elementos simbólicos que constituíam os valores atribuídos à escolarização no contexto do CIEJA e analisar quais os valores compartilhados, do ponto de vista da raça e do gênero, na constituição de modelos de masculinidades mais ou menos aceitos socialmente naquele contexto. E finalizava meu ritual analítico indagando-me sobre a influência das configurações de gênero na EJA nos resultados escolares obtidos por esses estudantes no momento presente, assim como em relação ao que pensam e sonham fazer com as credenciais escolares obtidas ao concluírem o ensino fundamental na EJA.

O marco analítico da pesquisa, portanto, segue esse roteiro temporal e espacial, tendo em vista a constituição de uma trama que seja capaz de evidenciar a análise das experiências narradas antes e depois do ingresso no CIEJA. Os quadros abaixo mostram esses dois momentos de interpretação e confrontação dos dados obtidos nas conversações coletivas e nas entrevistas individuais.

**Quadro 1 – Marco Analítico**

**Foco 1 – As masculinidades e significados atribuídos à escolarização antes da EJA**

TEMPO	ESPAÇO	VARIÁVEIS CONSIDERADAS NAS NARRATIVAS JUVENIS
Passado	Escolas públicas e privadas de ensino fundamental	<p>Narrativas e significados presentes nas justificativas de desempenho escolar.</p> <p>Narrativas sobre transferências, expulsões, punições, repetências e evasões.</p> <p>Positividades e negatividades significadas na escolarização anterior ao ingresso na EJA.</p>
		<p>Narrativas sobre as relações com o corpo de funcionários das escolas.</p>
		<p>Dimensão simbólica dos significados presentes na auto-avaliação do rendimento escolar nos anos de ensino fundamental regular.</p>
		<p>O cotidiano escolar de meninos e meninas.</p> <p>Diferenças de rendimento acadêmico entre os sexos.</p> <p>Usos do corpo na construção das masculinidades vivenciadas nos espaços e tempos escolares.</p>
		<p>Símbolos presentes na constituição de redes de amizade generificadas no contexto escolar.</p>
		<p>Posicionamento individual e coletivo em relação à homossexualidade.</p>
		<p>Valores e normas presentes na socialização de gênero nas experiências vividas na escola e outros espaços.</p>
		<p>Auto x hetero-identificação racial na constituição das masculinidades negras.</p>

**Quadro 2 – Marco analítico**

**Foco 2 - As masculinidades e significados da escolarização no CIEJA**

TEMPOS	ESPAÇO	VARIÁVEIS CONSIDERADAS NAS NARRATIVAS JUVENIS
Presente e Futuro	CIEJA	Narrativas sobre possíveis diferenças existentes entre rapazes e moças no contexto do CIEJA.
		Elementos atuantes na constituição das relações entre pares no CIEJA.
		Narrativas que atribuam valores de gênero ao rendimento escolar obtido no CIEJA.
		Significados de gênero presentes na constituição dos relacionamentos amorosos e nas experiências de lazer.
		Significados de gênero presentes nos relatos sobre experiências sexuais e amorosas.
		Relatos sobre experiências profissionais e perspectivas futuras em relação ao mundo profissional.
		Positividades e negatividades da EJA no CIEJA, explorando rendimento acadêmico, relação professor-aluno, relação entre pares.
		Os usos do corpo na construção dos significados de gênero vivenciados nas experiências narradas e ambientadas no contexto do CIEJA.
		Perspectivas em relação à continuidade dos estudos.

#### **Capítulo 4 – Masculinidades e narrativas juvenis: sobre rendimento escolar**

Conforme já referido no segundo capítulo, parti do princípio de que as experiências masculinas juvenis, no âmbito da escola, tendem a ser vivenciadas e compartilhadas na esfera das relações travadas nos grupos de pares masculinos. Tais interações seriam caracterizadas por uma intensa e complexa trama de significados, trocas simbólicas, relações de competitividade e manifestações de poder no interior dos agrupamentos e em sua relação com distintas concepções de feminilidade presentes em nossa sociedade. Os usos do corpo, o posicionamento em relação à sexualidade, prevenção a gravidez e relações afetivas constituem as estruturas culturais por meio das quais as ações são dotadas de um sentido masculino legitimado na sociabilidade cotidiana (Dalley-Trim, 2007; Eliasson e colaboradores, 2007; Chambers e colaboradores., 2004; Swain, 2005; Youdell, 2005).

As entrevistas foram realizadas de modo que os estudantes pudessem discorrer livremente sobre suas histórias e pontos de vista considerados prechos de conteúdos simbólicos sobre a construção das masculinidades no âmbito do ensino fundamental regular. Suas narrativas constituem o material a ser analisado neste capítulo.

Considero que os julgamentos pessoais, as incertezas e as histórias narradas como expressivas de experiências escolares se assemelham no que se refere às interrupções, às repetências, ao alto grau de absenteísmo e aos conflitos vividos pelos jovens em sua relação com os objetivos e significados da escolarização. As narrativas procuram, em um primeiro momento, explicar o que a escola representava para esses jovens, quais os significados atribuídos ao êxito acadêmico e, destacadamente, o que eles compreendiam como sucesso na escola. Busquei ainda analisar as continuidades existentes nos significados de gênero presentes nas múltiplas experiências narradas. Nesse primeiro momento, oriento a organização das narrativas a partir do que os jovens entrevistados evidenciam do que há de comum em seus relatos sobre a escola e o rendimento escolar. No próximo capítulo darei destaque às singularidades dessa trama.

No caso da investigação aqui apresentada, antes de explorar as situações vividas no contexto da EJA, as narrativas contidas nas entrevistas – coletivas e individuais – tiveram por foco experiências escolares anteriores ao ingresso nessa modalidade educacional.

### ***Masculinidades e fracasso escolar antes do CIEJA***

Resgatando as narrativas sobre o início da escolarização percebe-se que a maior parte dos jovens é proveniente de escolas públicas da rede municipal da cidade de São Pedro, de outros municípios e também da rede estadual desse estado. A maioria dos estudantes ingressou no ensino fundamental regular na idade considerada adequada, tendo antes cursado a educação infantil em creches e escolas municipais. Há casos em que o início da escolarização se deu em um processo de inclusão mais precarizado, com matrículas efetuadas em idade superior à considerada adequada e afastamentos gerados pela necessidade familiar de composição da renda a partir da soma do trabalho dos adultos e das crianças.

No entanto, embora a maioria tenha iniciado a escolarização em condições apropriadas aos parâmetros legais, ao discorrerem sobre os anos posteriores revelam uma história de conflitos e enfrentamentos, de contendas solucionadas por meio de interações nem sempre harmoniosas com professores(as) e colegas de classe, conflituosidade que também parece ser encontrada nos sentidos que atribuem ao próprio desempenho escolar e ao que entendem como verdadeiro sucesso na escola. Assim sendo, reconhecem-se como aqueles que se engajaram ativamente na construção do próprio insucesso escolar. Ao refletirem sobre as experiências vividas na escolarização anterior ao ingresso na EJA, descrevem professores(as), metodologia de ensino e, sobretudo, uma escola que não era para eles.

*“A escola é chata. Os professores eram folgados. Eu odiava ir para a escola”,* eram frases comuns nas narrativas que sintetizavam as críticas também direcionadas ao processo de ensino-aprendizado. A educação oferecida era avaliada como insuficiente ou de má qualidade, fazendo da escola um cenário sempre associado à monotonia, à rotina, a algo enfadonho, um lugar onde preferiam não estar.

*Sempre foi chato, por exemplo, tem aqueles professores chatos, o líder de todos, né. Eu tenho um professor lá, o apelido dele era pinguim na escola, porque ele era mala e andava esquisito, mas tipo... ele não fazia nada na sala, ele não passava nada. Era aula vaga todo dia, professor não tem, ficava na mesa e ficava fazendo as coisas dele. [...] Quase todos os alunos vão forçados. Eu não gosto de estudar, eu sou um pouco desligado, estudar é chato (Rafael, pardo, 17 anos).*

*Eu estudava na quarta, daí tinha uma professora só, ela chegava, ela pegava um livro e falava para copiar de uma página até outra e ficava lá sentada na mesa e nós ficava lá sentado, escrevendo. Eu não sabia nada, nada, nada e ela ia lá e passava nós, passou eu... então eu*

*fiz a prova, tinha que fazer X nos negócios e eu não sabia nada, aí eu fiz e passei (Denis, pardo, 17 anos).*

*Eu nunca tinha aula, era só aula vaga. Eu não gostava do diretor da escola porque um dia ele quis me bater, ele me pegou pelo braço, me trancou na sala dele, me manteve e ele andava com um policial, né. Ele mandou o policial me bater e tudo e ele me bateu na rua. [...] Eu tive que fugir da escola (Francisco, 16 anos, preto).*

*Olha, [...] eu detestava ir pra escola. Eu detestava ir pra escola (Omar, 16 anos, preto).*

*Eu sinto saudade de não ter que estudar, ficar o dia inteiro em casa, fazendo o que eu quisesse, ficar lá só de boa (Manoel, 15 anos, branco).*

Em uma primeira leitura dos dados presente nas narrativas juvenis convivi com a ideia de que possivelmente se sentissem então vitimados por uma escola que os obrigava a realizar atividades cansativas, a lidar com professores pouco motivados com a atividade docente e que, em síntese, prejudicava sua escolarização, porque oferecia muito pouco em função do elevado número de aulas vagas e má qualidade de ensino. Tais percepções me fizeram voltar a dialogar com a corrente tese – em parte da produção acadêmica sobre fracasso escolar masculino – de que as escolas não atenderiam a contento as necessidades do alunado masculino.

No centro desse debate reside a ideia de que esses jovens estariam buscando espaços de afirmação de masculinidade no cotidiano escolar por não disporem de modelos masculinos suficientes para sua educação, tanto na esfera doméstica quanto no interior das instituições escolares. Segundo Penni Cushman (2008), essa interpretação do insucesso masculino supõe que o problema pode ser resolvido com a maior contratação de professores homens nas escolas primárias, para suprir a ausência de modelo masculino na vida dessas crianças criadas em famílias chefiadas por mulheres e educadas em instituições escolares compostas por profissionais majoritariamente constituídos por mulheres.

Sob esse ponto de vista, seria fácil articular uma compreensão do insucesso escolar desses jovens como um dos resultados da ausência sistemática de homens em que eles pudessem se espelhar ao longo de toda a escolarização no ensino fundamental regular. De igual modo, também seria possível resgatar os relatos sobre a vida familiar e verificar se seus pais constituíram ou não referenciais masculinos considerados adequados na própria interpretação juvenil.

No que se refere ao cenário doméstico, as narrativas sobre a vida familiar na infância demonstram que vários tiveram pouco convívio com os pais. Rafael não conheceu o pai e foi criado pela mãe e seus avós. Omar é filho de pais separados, mora com a mãe e a irmã. Denis viveu nas ruas e descreve um relacionamento distante com seu genitor, a quem se refere como um alcoólatra, que veio a falecer em função de problemas de saúde decorrentes do alcoolismo. Washington diz ter sido criado por sua mãe até o momento em que foi encaminhado para um orfanato, mas expressa o desejo de ter vivido com o pai. Carlos também não conviveu com o pai e foi cuidado pela mãe, a avó e uma tia paterna. Gustavo morou vários anos somente com a mãe e os irmãos, enquanto seus pais estavam separados. Quando o casal reatou a relação, o pai passou algum tempo encarcerado, longe da vida familiar. Manoel também não conheceu o pai, passou a infância com a mãe, os avós maternos e um tio. Pedro relata que seu pai saiu de casa quando tinha 7 anos, desde então vive com a mãe e os irmãos. Por conseguinte, nesse quesito corresponderiam ao perfil de estudantes que vêm sendo contemporaneamente objeto de preocupação na Grã-Bretanha, na Austrália, nos EUA e na Nova Zelândia.

De acordo com Cushman (2008), argumenta-se que esses alunos estão crescendo com a falta de um modelo positivo de papel masculino no lar e na escola, logo, no campo da educação formal seriam vítimas de um viés educacional feminino. A principal medida de enfrentamento da questão no contexto australiano tem sido a adoção de políticas públicas de incremento do corpo docente masculino, especialmente no ensino primário, entendendo que cabe a esses profissionais a responsabilidade de masculinizar o currículo e a metodologia de ensino como forma de contemplar as necessidades masculinas infantis e juvenis. Na maior parte das vezes, essas ações governamentais são traduzidas no maior emprego de professores homens, que acreditam ser necessário desenvolver uma atmosfera de disciplina firme, em oposição ao que entendem como o clima de indisciplina promovido pelo corpo docente feminino. Para tanto, procuram demonstrar que são bem organizados, seguros, capazes de exercer o autocontrole, ao mesmo tempo em que também buscam desenvolver os conteúdos curriculares de forma que as aulas sejam divertidas para o alunado masculino. Há ainda investimentos na intensificação dos contatos extraclasse, geralmente durante a realização de atividades esportivas caracterizadas pelo alto grau de fisicalidade, resultando na valorização de um

modelo de masculinidade que envolve autodisciplina, competência técnica, sucesso esportivo, força, coragem e agressividade.

Contudo, adverte o autor, esse clamor por mais professores homens parece estar baseado na necessidade daqueles que modelam a masculinidade em conformidade com as características que fazem parte do modelo hegemônico, ou seja, como um modelo de poder, autoridade, agressão e competência técnica, aspectos que algumas vezes também podem estar associados a objetividade, força física, disciplina, ousadia, neutralidade emocional, competitividade, sucesso nos esportes, interesse em veículos e manutenção incontestada da heterossexualidade.

De fato, à medida que aprofundávamos o diálogo nas conversações grupais e individuais, pude perceber que nenhum deles atribuía qualquer sentido às suas ações individuais ou coletivas, presentes nas narrativas, como produto da carência de modelos de masculinidade que considerassem adequados para eles e com os quais pudessem conviver e constituir uma relação de identificação. Tampouco se descreviam como vítimas do sistema educativo e, embora apresentassem em vários momentos críticas a professores, colegas e escolas anteriores, tais avaliações não eram acompanhadas de um clamor coletivamente compartilhado, tampouco estavam associadas a manifestações de um profundo sentimento de injustiça. Na verdade, as primeiras frases relacionadas à escolarização anterior eram sucintas, rápidas e proferidas sem que utilizassem outros elementos da linguagem corporal na composição da narrativa. A escolarização anterior era analisada de forma objetiva e com um tom permanente de obviedade e naturalidade: a escola era ruim, as relações eram vividas daquele modo e não havia muito o que questionar, nem sensações de arrependimento a serem alimentadas. Pelo contrário, as repetências e evasões eram descritas em tom de inevitabilidade e, principalmente, com exaltação e orgulho que pouco combinam com a tese da vitimização masculina. Quanto mais refletiam sobre seu papel na construção da trajetória escolar caracterizada pelo baixo rendimento, vangloriavam-se, movimentavam-se nas cadeiras, falavam alto uns com os outros, riam, batiam na mesa e apresentavam expressões de altivez e contentamento, descrevendo a si mesmos como os estudantes que sempre causaram problemas e ainda como detentores do controle do espaço da sala de aula, com a frequente recorrência a recursos da linguagem e explicitação das masculinidades por meio de comportamentos corporais ritualizados. Descreviam as escolas anteriores como *“lugares onde comportamentos sexualizados e sexualizantes ocorrem”* (Smith, 2007, p.

180). Os risos, as gargalhadas e as narrativas evidenciavam a satisfação em se apresentarem como protagonistas do insucesso, ainda que as situações fossem relatadas de forma exagerada e em algum grau não correspondente ao vivido. Todavia, como já anunciado no capítulo metodológico, parto de um dos princípios básicos da investigação voltada para a análise de narrativas, a inexistência de um distanciamento concreto entre o narrado e o vivido no que se refere à atribuição de sentido às ações subjetivas. Considerarei portanto que, ao construir um discurso em que se descreviam como os problemáticos, esses jovens atribuam um significado próprio as suas ações escolares, composto de um conjunto de símbolos que constituía uma forma específica de masculinidade compartilhada no âmbito do coletivo, de forma que a relação com os significados e resultados escolares era definida em função dos compromissos assumidos com a preservação desse modelo.

Nesse sentido, a partir dos relatos, em vez de a escola ser um espaço em que não encontram fontes de inspiração masculina, as situações narradas pelos jovens revelam o oposto: as instituições escolares – enquanto cenário presente nas narrativas – ocuparam o papel de arena pública de defesa e confrontação de modelos de masculinidade compartilhados nas relações entre pares, evidenciando não serem os professores e funcionários das escolas as principais referências e modelos masculinos, e sim os próprios colegas de convívio escolar. É a eles que prestam contas e a quem buscam continuamente reafirmar a própria masculinidade.

O primeiro aspecto a ser destacado é que esses jovens, de forma individual e coletiva, consideram como aspectos concernentes ao universo feminino o bom rendimento escolar, traduzido em notas altas, bom comportamento, disciplina e rapidez na realização das atividades e, em especial, boas relações com o corpo docente. O início do processo de escolarização é geralmente descrito como os momentos em que se constituíram as primeiras relações nos grupos masculinos, que tenderam a ser intensificadas no segundo ciclo do ensino fundamental regular. Quando se referem a esse momento nas narrativas – muitas vezes concentrando-se em uma etapa ou série mais marcante – as garotas são geralmente descritas como as mais inteligentes por serem capazes de expressar uma conduta compatível com o esperado por professores e pelas próprias instituições escolares. Assim, iniciam seus relatos descrevendo uma percepção do insucesso escolar compartilhada no âmbito das relações masculinas, como

algo que deve obrigatoriamente existir caso o rapaz não queira ser associado a tudo o que pertence à esfera das feminilidades.

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

*Na minha sala era mais as minas [melhores alunas], as minas, por isso que eu já pegava amizade mais com as meninas (Fernando, amarelo, 18 anos).*

*Era as meninas lá da frente, eram as que sentavam lá na frente, quem sentava na frente também (Carlos, pardo, 17 anos).*

*Em todas as escolas que eu estudei, nenhuma menina bagunçava. É difícil você ver uma menina que bagunça assim, só se for uma menina que fuma, algum negócio assim, se for uma menina assim, não presta (Carlos, pardo, 17 anos).*

*[...] Menina é sempre mais inteligente assim, né, meninos alguns, é claro, mas eu acho que as meninas, menina é muito mais inteligente do que o homem, né. [Elas] ficavam sempre quietas, bem quietas [...] e a atenção mesmo forte [dos professores] era para os mais inteligentes assim (Omar, 16 anos, preto).*

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

Desse modo, o discurso presente nas narrativas revela a adoção, por parte desses jovens, de um modelo de masculinidade em que a força, o controle, a dominação e uma luta incessante pela não-identificação com características definidas como femininas são algo inerente à atribuição de significados masculinos na escolarização. Os relatos apresentam ainda masculinidades relacionadas umas com as outras (Dalley-Trim, 2007), pois esses jovens expressam ter dotado suas ações de um sentido que expressa a necessidade constante de não se verem identificados ao feminino ou aos modelos de masculinidades simbolicamente próximos ao universo feminino. Apresentam portanto um discurso que evidencia as hierarquias existentes na relação com as mulheres – colegas de classe e professoras – e com outros grupos de pares masculinos. Essas hierarquias precisavam ser constantemente renovadas com a adoção de uma série de estratégias linguísticas utilizadas na diferenciação de outras formas de identidade de gênero masculina e do universo feminino do bom comportamento, da assiduidade e do sucesso acadêmico.

Dentre as várias estratégias linguísticas, o discurso revela uma percepção simbólica dos não identificados com o modelo masculino como “bobões”, “nerdões”, “fracos”, “puxa-saco dos professores”, “baba-ovo” etc. O modelo de masculinidade compartilhado nas conversações coletivas revela o orgulho pela defesa desse padrão, algo que deveria ser mantido cotidianamente pela diferenciação em relação às mulheres e a outros colegas que viviam outros significados de gênero. Para tanto, além de valer-se de recursos da linguagem que os associavam ao universo feminino, relatam sentidos para as ações que justificavam ameaças e/ou uso de confrontações físicas como instrumento de afirmação de dominação do modelo de masculinidade caracterizado pela força e pelo desprezo ao sucesso escolar. Há, portanto, o investimento em um padrão de masculinidade que estava o tempo todo na ofensiva, no ataque, ou seja, engajado na luta pela manutenção regular, renovação, reparo e ajuste.

[...] *Porque esses caras sempre têm o lado nerd, aqui desse lado [descrevendo a distribuição espacial dos grupos masculinos na sala de aula] e o lado esperto. E os moleques sentam do lado esperto porque nós pega os moleques e arrepiá [faz gesto e barulho de socos] [...] porque essa escola é chata e eles são bobos, tem que deixar de ser bobo, tem que ficar esperto. Na minha sala tinha um moleque assim [...] que eu batia todo dia, porque tem que ser mais esperto, era muito bobo, bobo, besta, bobão* (Fernando, 18 anos, branco).

*Eram os nerdão, tudo merda, merda, merda [falando alto e batendo o punho na mesa]* (Fernando, 18 anos, branco).

*O professor perguntava e os nerdão lá da frente ia lá e respondia. Daí ele vinha perguntar para mim e eu falava: você já perguntou para eles aí, vem perguntar para mim agora?* (Carlos, 17 anos, pardo).

Outra estratégia linguística presente nas entrevistas consistia na adoção de um discurso homofóbico no policiamento constante do modelo de masculinidade que julgavam legítimo. O discurso narrativo revela não só uma dedicação permanente na identificação dos “afeminados”, mas, sobretudo, a adoção de estratégias de exclusão desses estudantes por considerarem que eles apresentavam símbolos culturais de masculinidade que não condiziam com as características do modelo visto como digno de ocupar posição hegemônica na complexa trama de masculinidades no cotidiano escolar. Assim sendo, apresentam um discurso que revela o compromisso com o que Smith (2007) identifica como “*subjetividades macho*”, o que implicava equiparar as tarefas escolares a uma afeminação inferior, considerando-as inapropriadas para eles como homens. Assim como aparentar ser culto ou estudioso sempre provoca uma censura agressivamente homófoba. Nas entrevistas menciona-se toda uma preocupação

em não ser visto como um homem que pode se relacionar afetiva e sexualmente com outros homens. E os indícios da assimilação de um rapaz a essa forma de orientação sexual era, primeiro, seu grau de comprometimento com a própria escolarização e, secundariamente, sua não conformidade aos valores simbolicamente compartilhados e interpretados como instrumentos que validavam a masculinidade hegemônica.

Portanto, a adoção de práticas linguísticas fundamentados no humor, com o claro objetivo de humilhar, diferenciar e diminuir indicava a preocupação constante em delimitar as fronteiras e impossibilitar o acesso dos diferentes à “casa dos homens” (Welzer-Lang, 2001) que esses jovens esmeravam-se em construir e preservar. Por sua vez, assumir-se publicamente como homofóbico – e tal engajamento se dava no plano de brincadeiras e interações humorísticas – angariava livre acesso no interior do grupo daqueles que se identificavam como portadores da masculinidade hegemônica, portanto como aqueles que dominavam a sala de aula e a própria escola. Nesse sentido, a masculinidade gay também era vista como subordinada à masculinidade hegemônica que esses jovens empenhavam-se em cuidar e desenvolver (Connell 1995a; 1997; 2005). O engajamento discursivo na homofobia, ao longo da construção das narrativas nas formas mais implícitas, traduzia-se na negativa em reconhecer qualquer rede de amizade com rapazes que pudessem ser identificados como gays. Em outras ocasiões a concordância de alguns com o recurso do humor depreciativo e, até mesmo, com o uso da força física, enquanto forma de reafirmação da masculinidade hegemônica como radicalmente oposta ao modelo gay subordinado, se expressava com a adoção de uma cumplicidade silenciosa, que permitia a violência verbal e de uma tolerância abstrata e passiva, que não conseguia romper com os pressupostos do modelo de masculinidade hegemônica compartilhado pelos jovens. Qualquer movimentação na direção do respeito e da possibilidade de ver esses estudantes tidos como afeminados fora do registro da anormalidade, desvio, disfunção e deficiência, tendia a ser silenciada diante da pressão do grupo (Castro e colaboradoras., 2004). Portanto, considere a influência coercitiva presente nos grupos de discussão como fonte de expressão de possíveis pressões vivenciadas no contexto das interações masculinas ao longo das múltiplas experiências escolares dos entrevistados.

*Eu vou ser realista. Eu acho que isso é uma coisa... é um preconceito que eu vou levar porque eu acho que as únicas pessoas que eu converso que são homossexuais são os professores que eu já tive, professores que são homossexuais, é a única forma, eu tenho que encarar isso, mas eu acho que eu tenho preconceito com esse tipo de*

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

*O veadinho, o gayzinho, é munheca quebrada [risos no grupo]. Esse ano mesmo, na outra escola, teve um menino que é gay, na faixa dos 16 anos, 17 anos, [...] ele é bem estudioso, ele se desenvolve muito bem, pra dizer a verdade, ele sabe conversar muito bem com a professora de inglês, pronunciando a palavra, falando inglês (Hugo, preto, 19 anos).*

*Tinha uns caras na minha escola que era menino e queria ser menina. E tinha umas meninas que era menina e queria ser menino, aí o bicho pegava daquele jeito. Na nossa sala nós nunca deixou estudar veado, nunca! [falando alto e cerrando os punhos na mesa]. Nós fazia a bicha ir estudar em outra sala (Fernando, amarelo, 18 anos).*

*Esse negócio aí não vira não, trocar idéia com veado, esses negócios, quer dar a rosquinha, mano! O moleque quando era pequeno, o moleque era veado e ninguém olhava pra cara dele. Eu não olho, filho. Eu não tenho nada contra (Gustavo, branco, 16 anos).*

*Eu não concordo com o que eles fazem, mas o que eu posso fazer? Tem bastante gente, tem uns que é chato, folgado, mas como eu vou te falar como amigo, a pessoa é bem mais sincera do que uma pessoa normal, [...] são bem mais gente fina. Alguns eu converso, mas não vem dando pra cima de mim não porque senão o negócio embaça (Rafael, pardo, 17 anos).*

*Eu não tenho nada contra veado. Ser veado é que nem religião, cada um tem a sua [...] eu não ando com veado, mas só que não tenho nada contra eles. Quando eu conheci ele [referindo-se a um ex-colega de classe], ele não era veado, ele virou veado agora (Manoel, branco, 15 anos).*

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

Ao lado de personificações linguísticas de masculinização, relatam também a utilização de práticas corporais que envolvem um empenho permanente em gritar e ser barulhento, gritar e interromper, rir de tudo, brincar, apresentarem-se como durões, insensíveis, emocionalmente controlados, legais. Entendiam que não poderiam recusar o envolvimento em brigas, exceto em circunstâncias reconhecidas pelos grupos de pares masculinos como injustas. De igual maneira, esse trabalho corporal também significava fazer uso do corpo por meio da elevação do tom de voz em discussões com os(as) professores(as), momentos em que se sentiam autorizados a recorrer a um vocabulário de baixo calão, o que lhes fornecia simbolicamente a sensação de restauração da sua

condição de alunos causadores de problemas, aqueles portanto que efetivamente controlam e administram a rotina escolar (Dalley-Trim, 2007).

*Às vezes a gente não quer brigar, mas tem cara que já chega batendo. O cara provoca e a gente não aguenta, [...] se demorar, apanha. O cara que corre, a gente deixa correr, o cara que fica tem que apanhar, tem que apanhar porque ele está provocando. Para falar a verdade, se um cara me chamar pra brigar – ele sozinho – e eu correr dele, no outro dia, eu não venho na escola porque eu vou estar com vergonha. Eu tenho certeza de que eu vou entrar na escola e ser chamado de covarde (Hugo, preto, 19 anos).*

*Se tiver uns vinte maloqueiros querendo pegar você sozinho, aí não dá. Eu acho que pode [correr] se for um cara armado (Francisco, preto, 16 anos).*

*Ai eu chutei a bola, bateu nele assim... daí ele veio e me deu um soco na boca, daí eu fui lá e falei para os moleques lá, daí os moleques foram lá e apavorou ele, deram até tapa na cara dele, [...] fizeram o diabo a quatro com ele lá, o moleque era maior folgado mano (Amauri, branco, 16 anos).*

*Uma vez eu estava na quarta série, [...] aí a professora perguntou em que ano nasceu, aí quando chegou a minha vez, eu falei que não sabia, aí todo mundo começou a dar risada, [...] daí eu xinguei, saí xingando da sala, falei uma par de palavrão e saí da sala. Ah... mandei todo mundo ir tomar no cu, ir se foder e saí da sala. [...] Ah... sei lá, dava a maior raiva, dava vontade de sair chutando tudo, só porque ficavam rindo da minha cara porque eu não sabia (Denis, pardo, 17 anos).*

*Eu tinha muita discussão com professor [...] ah... tinha a de Português e tinha a de História que eu não gostava, porque a de História falou: eu não gosto de você, eu vou te reprovar. Toda vez que nós entrava na sala tinha bate-boca porque ela não respeitava, ela era maior folgada e eu também não gostava de levar desaforo para casa, falava um monte, xingava, aí a diretoria ia lá e me dava suspensão. A maioria [das vezes] eu repeti porque eu fiquei quase um ano inteiro em casa, de suspensão, mas aí tranquilo e tal. Aí elas me transferiram de classe para pegar outros professores, para ver se dava e aí continuou do mesmo jeito, aí foi indo [...] eu repeti e aí eu vim parar aqui. Tinha vezes que eu me sentia ruim, não, não vou mentir para você [...] tinha uns que falavam alto, tinha uns que falavam baixo, tinha uns que xingavam: filho-da-puta, vai tomar no cu. Eu também não deixava quieto não, filha [falando alto]. Eu xingava também, não estava nem aí mesmo (Fernando, amarelo, 18 anos).*

Esse dado explicita que os jovens foram atribuindo sentido à escolarização e à construção de uma trajetória em que o insucesso escolar é um elemento central por meio da defesa de uma masculinidade vinculada ao comando, ou seja, a manutenção de um senso de autoridade, de forma que a escola deixou de ser para esses rapazes um espaço de ensino-aprendizado e passou a ser um palco de manifestação explícita de sua

necessidade de demonstrar domínio das situações, das relações, em suma, cenário constante de reafirmação da dominação masculina. O discurso presente nas narrativas revela um sentido atribuído a manifestações de indisciplina que se associa a essa necessidade de administrar o espaço da sala de aula, assumindo o controle da dinâmica das próprias aulas, mesmo que para isso causem perturbações constantes. Uma das primeiras estratégias adotadas para promoção da desordem consistia no uso da linguagem – falar alto durante as aulas, conversar a maior do tempo que deveria ser dedicado à realização de tarefas... Assim, o tempo escolar vivido dentro da classe é descrito como o tempo de afirmação da dominação que julgam dever exercer.

E, na maioria dos casos, o controle do cenário das aulas também era obtido ao preferirem sentar-se sempre no fundo da classe, junto a companheiros que recorriam a práticas linguísticas e corporais homofóbicas, perturbadoras, ofensivas e, em última instância, deslegitimadoras da autoridade docente. O discurso revela que na interpretação desses jovens rapazes, sentar-se na frente da classe não significava apenas estar perto fisicamente das garotas, mas, sobretudo, ser identificado como não-macho ou feminino, de forma que, no entendimento coletivo desses estudantes, “o verdadeiro homem” é aquele que senta no fundo, que tumultua a aula, que fala alto o tempo todo, que conversa, não realiza as tarefas, preferindo dedicar-se às interações com aqueles que compartilham dos mesmos valores e símbolos de masculinidade.

*Eu sempre sentei no fundão. [...] eu praticamente não fazia nada, ficava conversando, as meninas é que copiavam lição pra mim. Os caras [nerds] nem abriam a boca, entravam na sala quietos e saíam calados. E nós botava o terror, né meu! A gente bagunçava pra caralho, deixava os professores doidos, tinha professor que nem deixava nós entrar na sala. [...] Aí nós ficava lá no pátio causando, [...] com nós o chicote estralava! (Fernando, 18 anos, branco).*

*Eu sentava lá no fundo também com eles porque os meninos eram mais bagunceiros, não faziam lição e ficavam conversando, zoando na sala. [...] Em nenhuma escola que eu estudei as meninas sentou no fundo, nenhuma, nenhuma, nenhuma, nunca, era só menino. Você pode ir em qualquer escola aí, se você achar uma menina no fundo, é raridade [...]. Eu sentava com os bagunceiros. Eu sentava lá no fundo, aí os moleques me chamavam para fazer um trabalho [...], mas se eles não me chamassem, eu ia lá para os bagunceiros e bagunçava mais. [...] Tem professor que nem liga. Os professores dão mais atenção para os que estão fazendo lição e deixa meio que de lado. Os caras estavam lá no fundo lá, zoando pra caramba e o professor está lá na frente, explicando a lição, às vezes eles reclamam, né. Às vezes eles nem ligam, explicam para quem está interessado na lição (Carlos, 17 anos, pardo).*

*Olha [rindo], eu era um menino bem levado porque... era não, sou ainda, apesar de tudo eu sou ainda. Eu faço muita bagunça, eu admito assim... porque eu sou adolescente ainda, tenho muito o que fazer ainda pela vida, mas eu sou muito bagunceiro. [...] eu também gosto muito de conversar, conversar, nossa, é uma das melhores coisas que eu faço dentro da sala de aula, apesar de aprender também, mas sempre conversando. Olha,[...] na sexta série, eu tinha um professor tão bravo, mas tão bravo, que ele pegou a cadeira e tacou... tinha um vidro na porta... é uma porta normal, mas só que com um vidro no meio... nossa, ele ficou tão nervoso, tão nervoso... que tacou a cadeira na porta! Foi por causa de mim e também as brigas que tinha também. Nossa, eu conversava muito e ele vinha e falava comigo, eu fingia que estava falando com outra pessoa, só para irritar ele mesmo. Ah... eu já estava indo até para o Conselho tutelar por causa das bagunças que eu faço. [...] A gente era aluno barra pesada mesmo. A gente... nossa! A gente não estava nem aí para o professor. A gente conversava muito mesmo. [rindo] (Omar, 16 anos, preto).*

*A gente deixava o professor louco na bagunça [rindo]. Os professores saíam e arrancavam até o cabelo. [...] Isso é mais padrão, tipo os mais CDFs sentam lá na frente. Aqueles que não querem nada com nada sentam mais no meio e os bagunceiros lá no fundo. Pode ver em qualquer escola é assim, os bagunceiros sempre no fundão. Quando você vê aquela turma lá no fundo, pode ver que é tudo tranqueira, pode jogar para fora da sala que é tudo tranqueira. No meio são mais os que viajam e os da frente são mais aqueles CDFs mesmo, são os que aprendem tudo, fazem tudo, está ali colado no professor, pendurado nas coisas do professor (Rafael, 17 anos, pardo).*

O controle do espaço e a necessidade de sua utilização como palco de explicitação e afirmação desse modelo de masculinidade não se restringia ao contexto da sala de aula. Os relatos indicam que, muitas vezes, reafirmavam esse domínio do uso do espaço, saindo da classe – com ou sem autorização do professor –, preferindo a realização de outras atividades no pátio ou até mesma fora da instituição escolar. Em outras ocasiões também relatam a preferência por nem entrar para as aulas, permanecendo nas quadras esportivas, locais onde podiam dedicar-se a atividades consideradas mais prazerosas, assim como interagir com outros rapazes que compartilhavam os mesmos significados de gênero. Há nessas narrativas o mesmo tom de exaltação, de autoadmiração pela ousadia de fazer algo que não condizia com a rotina e com as normas escolares, o que evidencia uma percepção de que a assiduidade e a permanência em aula eram vistas como características dos fracos, dos bobos, dos menos espertos, dos não-inteligentes, em suma, como algo que concerne às garotas e a homens afeminados.

*Nós ficava lá no pátio causando (Fernando, amarelo, 18 anos).*

*Olha, eu não consigo ficar um minuto sem sair da sala, cara, é isso aí, eu acho que é inevitável. [...] Toda hora eu estou saindo. Eu falo para a professora que está abafado [rindo], mas é só para ficar lá fora mesmo (Omar, preto, 16 anos).*

*Às vezes nós – eu e os moleques – fugia da sala, sempre tinha uns moleques que fugiam da sala, [...] nós saía, a professora saía da sala, às vezes para ir falar com a diretora assim... e nós saía da sala. A gente ia lá pro pátio, ficava se escondendo, aí a professora sempre pegava eu e ele [seu melhor amigo na classe] e mandava pra diretoria (Denis, pardo, 17 anos).*

*Eu pulava o muro direto e saía (Pedro, pardo, 16 anos).*

*Eu nem sei, na hora do intervalo, a gente comprava refrigerante de dois litros, nós pulava e depois voltava (Manoel, branco, 15 anos).*

A literatura sobre insucesso masculino já indica, há pelo menos uma década, a existência de uma forte associação entre rendimento escolar e a postura dos estudantes do sexo masculino, inclusive enquanto elementos formadores dos critérios de avaliação adotados formal ou informalmente por professores(as) (Rosemberg, 1987; Carvalho, 2001; 2003; 2004a; 2004b, 2007a; 2007b; 2008). Em estudo anterior mostrei que a postura considerada inadequada por meninos que apresentavam histórico de fracasso escolar, nos primeiros anos do ensino fundamental, era composta por alheamento ao que ocorria durante as aulas, dependência na realização de tarefas e permanente agitação. Naquela pesquisa, três estudantes destacaram-se como aqueles que vivenciavam a masculinidade de acordo com tais atributos, destacando ainda a maior positividade – por eles atribuída – da proeza esportiva, do mundo da quadra e do futebol. Contudo, como também tive possibilidade de realizar observações do cotidiano escolar naquela pesquisa, percebi que, muitas vezes, uma reprimenda mais severa por parte da educadora era suficiente para contê-los, mesmo que por um curto espaço de tempo e, assim, parecia não haver um enfrentamento explícito, direto e contínuo entre professora e alunos perturbadores (Brito, 2004, 2006, 2008).

Segundo Carvalho (2001, p.567), há estudantes que conseguem conquistar respeito e status nos grupos masculino sem, contudo, comprometerem o rendimento acadêmico. Trata-se de alunos que conseguem “*equilibrar-se entre o mundo do pátio de recreio e da cultura dos meninos e o mundo da sala de aula, descobrindo ou inventando uma posição masculina bem-sucedida em meio a essa tensão*”. A julgar pelo discurso presente nos relatos juvenis, essa combinação harmônica parece não ser tolerada e sequer desejada no interior das relações sociais vivenciadas entre aqueles que

compartilham o modelo de masculinidade hegemônica, de forma que a quadra constitui um espaço público de ritualização dessa forma de masculinidade, logo, o lugar onde preferem abertamente estar, mesmo que isso venha a comprometer a assiduidade e o compromisso com a escolarização. É lá no mundo da quadra e do pátio que se realizam as performances corporais e linguísticas de masculinidade, fora da vigilância dos(as) professores(as) e, muitas vezes, sem a necessidade de diferenciar-se constantemente dos demais, uma vez que lá estão entre iguais.

A quadra esportiva aparece nas narrativas como um palco legitimado de explicitação da masculinidade que se particulariza pelas manifestações de força física, agressividade, destreza corporal, competência técnica em atividades esportivas, ou seja, como o teatro de exposição pública do verdadeiro homem, de forma que as positivities reconhecidas discursivamente nas experiências escolares tendem a estar vinculadas aos diversos jogos e atividades esportivas realizados nesses espaços. Em oposição ao público discente das séries iniciais do ensino fundamental, as narrativas revelam uma percepção de que a vida escolar poderia ser caracterizada de forma mais positiva se houvesse mais investimento – por parte das instituições escolares – na utilização desses espaços e na realização dessas atividades, sugerindo a ampliação oficial do tempo vivido e dedicado à valorização do modelo de masculinidade que julgam ser correto seguir.

*Todo mundo da escola jogava bola, os meninos. [...] Na educação física a gente era um time. Os bagunceiros sempre jogam bem, os inteligentes não gostam de jogar bola, os mais inteligentes não gostam de jogar bola não, eles ficam sentados conversando na hora do intervalo, por isso que os bagunceiros criticam eles, zoam com eles, por causa que eles são CDF, por isso que chamam de CDF, só sabe estudar, [...] CDF significa cabeça de ferro (Carlos, pardo, 17 anos).*

*Eu acho que todo mundo – pode perguntar para todo mundo – todo mundo gosta da Educação Física. [...] Quem não gostaria de ter um pouco mais de [educação] física? (Omar, preto, 16 anos).*

*A única atividade que gostava de fazer mesmo era jogar futebol, handebol (Rafael, pardo, 17 anos).*

Diferentemente do observado com o alunado infantil (Brito, 2004, 2006, 2008), ao analisar as narrativas juvenis, notei que esses jovens apresentam um discurso em que relatam o incremento e a intensificação dos conflitos com professores(as), principalmente no segundo ciclo do ensino fundamental. Ao relatar as diversas

situações vivenciadas em sala de aula, além de demonstrar certo prazer em me contar as múltiplas experiências de indisciplina, perturbação e estratégias em que se valeram da linguagem para controlar o andamento das aulas, esses jovens também indicam que, com o passar dos anos, utilizavam-se cada vez mais dos seus próprios corpos como instrumento de explicitação de força física, confirmação da mesma por meio de atitudes agressivas, engajamento em constantes brigas, lutas e desavenças de diversas ordens, dentro e fora da sala de aula, com colegas e educadores.

Nas várias menções feitas a episódios dessa natureza nem sempre os entrevistados situavam-se como protagonistas das situações, muitas vezes contavam histórias em que os personagens centrais eram terceiros, mas não deixavam de expressar admiração, alegria, contentamento, ou seja, explicitavam o caráter positivo dessas memórias por elas reafirmarem dois dos símbolos de masculinidade valorizados nas múltiplas narrativas: a força e a coragem. Assim sendo, antes de desejarem ser vistos como alunos, esperavam ser considerados como fortes, bravos e destemidos. Ou seja, dedicavam-se com afinco a um desempenho de masculinidade agressiva e ofensiva em que procuravam assegurar diante dos colegas seu status de autoridade ou pelo menos daqueles que tinham a audácia de angariar para si tal condição no interior da sala de aula e na rotina de ocupação e utilização de outros espaços escolares.

*A escola é um monte de maloqueiros. [...] Tinha uns caras que metade era da 1010 e metade era da São Remo, aí tipo... acontecia uma briga da 1010 com a São Remo, aí chamava uma par de moleques na saída, aí chamava a polícia direto, direto, direto a polícia ia lá (Carlos, pardo, 16 anos).*

*[...] Tinha os dois lados, então a gente pegava as laranjas que eles davam no refeitório e fazia a guerra. Tinha o Ducha, era doido aquele moleque, mano, folgado pra caralho! Ele catava assim a pet e enchia de água e tacava, pegava na cabeça de qualquer pessoa. Ele tacou uma vez e pegou na menina, pegou na cabeça dela, ela ficou lá toda chorando (Manoel, branco, 15 anos).*

*Os moleques eram folgados... tipo assim... você está passando, aí você olha para a cara deles assim e eles: o que você quer, moleque? Por que você está me olhando? Eles já acham que você quer brigar com ele já... daí qualquer coisinha que você olhasse para eles, já era motivo de brigar. [...] Tinha um moleque da nossa sala que sempre estava no seguro desse grandão, no seguro, junto com ele pra ninguém bater nele, aí quando nós ia pra sala, nós catava ele dentro da sala mesmo. A professora saía, às vezes para ir na diretoria ou para conversar com outra professora, aí nós batia nele dentro da sala (Denis, pardo, 17 anos).*

*Tinha as rivais, tinha as salas rivais, [...] tinha a 7ª.D, a 7ª.A e a C e nós era aliado com os caras da C e os caras da A com a da B. [...] Na hora do intervalo assim... os GCM [guarda-civil municipal] ficavam até dividido no corredor, ficava metade pra lá e metade pra cá, no pátio era a mesma coisa, se não saísse da frente, nós saía na mão com os caras porque nós não gostava um do outro. A gente jogava cadeira um no outro, o bagulho era louco, era tipo gangue mesmo, aí foi dividindo, aí nós ganhou, aí se escarraram os caras lá em cima, não teve mais 7ª.A e B, só teve B e C (Fernando, amarelo, 18 anos).*

*O motivo era sempre aquelas histórias de quando você não se dá bem com o seu colega, aí um xinga a mãe do outro, aí já começa por aí. A maioria das brigas de quinta série é sempre isso, pelo menos foi no meu caso. [...] Eu conversava com todo mundo da escola, mas sempre tem um para testar a fé de alguém, aí a gente acaba brigando (Omar, preto, 16 anos).*

*Na minha sala tinha pelo menos uns vinte por cento da panela do arrastão, [...] então tinha aquela panela do arrastão que chegava na hora do intervalo, tinha dia, não era todo dia, mas todo mundo dava a mão assim e saía no pátio, quem estava na frente era só as bicudas só... pegava assim... umas trinta, quarenta pessoas, um segurava na mão do outro e saía correndo. Quem estava na frente tomava bicuda ou então ia sendo arrastado (Rafael, pardo, 17 anos).*

Há, entretanto, uma ênfase a ser destacada: fazem questão de afirmar constantemente que, caso o(a) professor(a) não corresponda ao esperado, tentando manter sua autoridade com gritos, reprimendas mais severas, xingamentos etc., podem fazer uso da ameaça de recorrência à força física. Considero tal forma de intimidação como um elemento discursivo que revela o viés de uma masculinidade em que a agressividade e a explicitação da força física constituem elementos que situam esses rapazes como verdadeiros homens no que se refere à administração dos conflitos na relação professor-aluno. Portanto, nas narrativas há sempre a necessidade de demonstrar a centralidade da afirmação constante da masculinidade entre os colegas de classe e professores(as) como algo anterior e mais importante que o compromisso com a própria escolarização. As intervenções dos docentes parecem ser interpretadas como tentativas de ruptura, redefinição e resgate do espaço escolar, cenário que esses alunos interpretam como a arena de manifestação da sua masculinidade. Assim sendo, o discurso dos jovens parece indicar que se sentem questionados em sua capacidade de afirmar constantemente a própria masculinidade ao serem interpelados pelos(as) professores(as).

*Eu também não vou mentir, não, briguei muita na escola. [...] Tinha uma escola que todo mundo me chamava de japonêsinho [ele é negro, mas tem os olhos puxados] [...] e tudo eu metia cara e ia, arrumava*

*confusão, brigava. Eu modifiquei as brigas, depois de certa idade que eu peguei. Eu modifiquei com a idade. De primeiro, eu brigava fora da sala, no corredor, mas depois as pessoas mexiam comigo dentro da sala e eu não reagia, nem nada, mas quando eu saía do lado de fora, eu resolvia o problema. Eu já quebrei uma carteira por uma causa de uma menina. Eu estava no corredor, era recreio e ela estava dentro da sala e começou a rasgar as coisas do meu caderno. Eu tinha acabado de fazer o meu dever todo, eu tinha respondido e ela estava rasgando as folhas. Eu entrei, só bati a mão na carteira [risos] e quebrou (Hugo, preto, 19 anos).*

*Teve uma vez na sala também, eu fiz uma das piores coisas que um aluno pode fazer. Eu e a minha sala toda, fiz a minha sala toda ficar calada e coloquei cola super-bonder na cadeira da professora. A professora ela não sentava, nem a pau, mas quando todo ficava calado dentro da sala, ela sentava, aí nesse dia todo mundo ficou calado. E eu já tinha passado a super-bonder na carteira, todo mundo ficou quieto. Ela chegou, deu bom dia, todo mundo respondeu e ela foi e sentou. Quando ela sentou, eu só vi o negócio esquentar lá. E na hora de levantar, como é que levanta? A sala toda ficou na secretaria... foi obrigado a chamar a secretaria para poder... teve que cortar [...] teve que cortar a roupa dela e usar o uniforme de uma funcionária. Tem vez que a gente distrai um pouco brincando e eu tinha uns amigos lá que gostavam muito de brincar na sala... e a gente estava sentado no chão lá, no fundo da sala e jogando o jogo. E aí ela ficou nervosa, expulsou eu, expulsou o menino e aí no outro dia eu falei: não, tem que fazer alguma coisa nessa sala aí para modificar porque eu fiquei chateado! [...] E daí no outro dia a gente resolveu fazer essa brincadeira com ela (Hugo, preto, 19 anos).*

*Uma professora que eu não gostava, uma de Matemática lá que eu conhecia, uma das únicas que eu conheci [fazendo menção a seu alto índice de absenteísmo]. Eu não gostava dela não, porque ela era abusada e uma vez nós saímos na mão na sala, eu e ela, porque ela era folgada, era cheia de tirar os outros, porque o marido dela era polícia e ela era cheia de tirar uma com os outros. [Falando alto] ah... tirar, mexer, tipo tirar as pessoas... ela vir te falar uma coisa e ela vir te tirar, te esculachar, aí eu fui e falei um montão. Daí ela falou: se você é homem para falar tudo isso então vem me bater! Daí eu fui lá e bati. (Fernando, amarelo, 18 anos).*

*Ah eu brigava muito, nessa época eu brigava muito, aí a diretora aconselhou eu a ir ao conselho tutelar, três vezes ainda [rindo], na quarta eles falou assim que ia tomar a minha guarda, ia colocar eu não sei onde, quase, foi por pouco...[...] [rindo] eu acho que a minha mãe tinha até um pacotinho com tanta convocação que ela tomou de mim! Eu tenho certeza disso, ela falou pra mim, convocação, suspensão assim... eu acho que eu tenho umas cinco, seis, por aí... (Omar, 16 anos, preto).*

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

*Olha, eu já vi muito apagador voando. Uma vez que peguei um giz desse tamanho assim... e todo mundo conversando, eu taquei bem na testa e ele careca [o professor] [risos], meu amigo! (Omar, preto, 16 anos).*

*Teve uma vez que ele tinha passado uma lição pra gente estudar pra prova [...] e eu tenho o costume de que quando eu estou estudando [gira o caderno indicando o gesto que costumava fazer quando estava ocupado com alguma tarefa escolar] eu faço isso e ele veio brigar comigo: eh... puta falta de respeito fazer isso com o caderno! Eu falei: está bom, parei, desculpa. Aí ele pegou e do nada ele veio com uma folha de advertência e entregou na minha mão. Ele falou: isso aqui é uma advertência e você vai ficar afastado da escola uma semana! Eu falei assim: vocês estão vendo isso? Eu peguei a folha, rasguei e joguei no chão. Amanhã eu estou aqui e quero ver quem vai me tirar da escola [eleva a voz para indicar que gritou com o professor em tom ameaçador]. Aí deu o maior rolo, me levaram para a diretora [...] e eu fiz ele perder a licença de professor dele (Rafael, pardo, 17 anos).*

*Eu lembro do Norberto. A gente zoava ele, ele xingava nosso pai, a gente tacava coisa nele. Ele zoava com a gente e a gente aloprava (Manoel, branco, 16 anos).*

Nesse sentido, a escola acaba se constituindo como o cenário onde deve ser obtido o sucesso da masculinidade, e não o acadêmico, tendo em vista que este último aproxima do universo feminino, colocando sob suspeita a própria virilidade no âmbito das relações vivenciadas nos grupos de pares masculinos. Se o bom rendimento escolar está associado às garotas, as narrativas desses rapazes também revelam que, apesar desse fato, eles muitas vezes se sentem portadores de uma inteligência maior, caracterizada pela esperteza, qualidade que deve ser utilizada em seu benefício tanto no que se refere à utilização do espaço da aula, como ao tipo de relação e às alianças que podem ser feitas com colegas de classe a cada momento. Assim, consideram que boas notas podem e devem ser obtidas sem grande empenho, e sim com esperteza, malandragem, com o uso deliberado dos resultados obtidos por aqueles(as) que se dedicam mais intensamente à escolarização. Para isso, dizem acreditar que o espaço da sala de aula deve estar a serviço de suas necessidades de movimentação – nos diferentes momentos – de forma a garantir a constante explicitação da masculinidade reafirmada, inclusive no que se refere à realização de lições e obtenção de resultados sem esforço.

*[Eu sentava] com os moleques no fundão, mas dia de prova assim... nós ia sentar perto das meninas, pegava a que fosse mais fácil, porque tinha umas que gostavam de mim e eu já aproveitava e pegava as respostas ou elas faziam a prova para mim. Na minha sala era mais os bagunceiros. Nós ia nas meninas, vamos pegar as meninas e eu, vamos, vamos copiar... eu praticamente não fazia nada, ficava*

*conversando, as meninas é que copiavam lição pra mim* (Fernando, amarelo, 18 anos).

De semelhante modo, os relatos revelam a crença de que, de certo modo, a escola deveria legitimar o fato de considerarem mais importante dedicarem-se à necessidade permanente de afirmação do próprio modelo de masculinidade aos olhos dos companheiros. Seu discurso indica que os resultados escolares poderiam ser cedidos, dados, ofertados pelos(as) professores(as), nas diferentes séries de ensino, sem serem necessariamente resultado de uma conquista no cotidiano de dedicação e valorização da escolarização. Embora reconheçam e apresentem narrativas em que se vangloriam das perturbações, dos elevados índices de absenteísmo, do comportamento disruptivo, das estratégias linguísticas e corporais adotadas para garantir a dominação masculina na sala, há também um sentido compartilhado coletivamente de que as notas deveriam ser a ele dadas genuinamente, mesmo que não tivessem colaborado para tal.

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

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

O maior sucesso feminino na realização das tarefas escolares, na obtenção de melhores conceitos nas avaliações e na explicitação de comportamentos mais condizentes com a rotina das aulas, nos relatos desses jovens, não situa as garotas necessariamente na condição de mais inteligentes que os rapazes, embora muitas vezes o termo inteligência apareça nos depoimentos como algo que está associado ao universo feminino. Na verdade, eles parecem atribuir um sentido para as ações femininas na sala de aula como fruto da habilidade delas de jogar o *jogo do gênero* em benefício próprio. Nesse sentido, as meninas seriam mais *inteligentes* porque saberiam valer-se do seu charme, da aparência física, de sua beleza juvenil, enfim, de ferramentas de sedução que seriam utilizadas principalmente com professores homens.

*As professoras tratam os alunos e as alunas da mesma forma, agora os professores tratam as meninas com mais atenção. Elas têm um charme. [...] vai com aqueles dois faróis e antenas lá pra frente do professor, fazer o quê?* (Hugo, preto, 19 anos).

*Eu acho que quase toda a vida foi assim. O professor foi mais puxa-saco das meninas* (Omar, preto, 15 anos).

*Elas conquistam qualquer coisa, se elas quiserem. Elas conquistam com muita facilidade. Mulher conquista qualquer coisa. Elas fazem*

*charminho. Mulher tem um charme que é foda! Elas levam tudo na meiguice* (Francisco, preto, 16 anos).

As garotas também seriam mais habilidosas no *jogo do gênero* porque parecem saber separar os diferentes momentos escolares, envolvendo-se em atividades disruptivas que não chegam a comprometer sua condição de boas alunas. De semelhante modo, também conquistariam mais privilégios por se colocarem sempre dispostas a auxiliar os(as) professores(as). Esses jovens rapazes consideram ainda que as estudantes recorrem a tais posturas para angariar proteção e tratamento diferenciado por parte dos(as) professores(as), o que permite inferir que o lugar do sucesso escolar está associado ao universo feminino também porque entendem que este sexo é que precisa de proteção, a ponto de fazer uso de armas de sedução para conquistá-la.

Nesse sentido, eles é que seriam, de fato, mais espertos, brilhantes e inteligentes, as garotas seriam apenas mais dependentes, desprotegidas, frágeis, fracas e sedutoras. Em algumas ocasiões, no decorrer das entrevistas, tais colocações pareciam vir acompanhadas de um sentimento de injustiça; entretanto, à medida que aprofundavam as próprias reflexões, eles estabeleciam vinculações dessas características ao mundo do feminino, ou seja, de um espaço cultural e simbólico do qual eles não queriam fazer parte.

*Os protegidos, os chamados baba-ovo [...] estão sempre na cola do professor: ah.... professor, eu posso te ajudar? Deixa eu apagar a lousa pra você. Ah... professor, deixa eu escrever, eu escrevo pra você hoje. Aí o professor acaba protegendo. Tem professor que chega na sala, aí chega naqueles alunos CDF: aí, como você está? [...] E o pessoal no fundão lá são os esquecidos. É protegido assim pelo modo de tratar, os malucos puxam tanto o saco que o próprio professor acaba dando mais atenção para aqueles que puxam o saco do que para os outros. [...] Tem vez que os bagunceiros ainda fazem uma liçãozinha ou outra, ia pedir uma explicação e o professor vinha: Caramba! Vou ter que explicar de novo! Esse moleque é tapado! Aí chegava no CDF e [o aluno perguntava]: professor, eu não entendi isso. Não entendeu, eu vou te explicar, ia lá e explicava com todo aquele carinho, todo aquele amor, era mais essas [garotas] mesmo, os protegidos, os professores protegem eles* (Rafael, pardo, 17 anos).

*Elas prestam mais atenção, mas também paparicam mais os professores* (Manoel, branco, 15 anos).

Porém se no interior da complexa trama de significados compartilhados nesse modelo de masculinidade as garotas são definidas como menos inteligentes, pouco espertas, mais fracas e carentes de proteção. Elas ocupam ainda um espaço privilegiado

na constante necessidade de reconstrução do padrão de masculinidade que esses jovens parecem ter considerado como a única possibilidade legítima de serem homens no espaço escolar. As garotas seriam objetivadas nas relações sociais estabelecidas com esses rapazes na condição de alunas e também na esfera das relações de amizade, paqueras e namoros, constituindo-se como objetos e alvos de conquista. Ao refletirem e atribuírem sentidos às ações individuais e coletivas vividas nas múltiplas experiências escolares anteriores ao ingresso na EJA, esses jovens rapazes também ressaltam a percepção de que as escolas eram vistas como espaços de conquistas heterossexuais e, portanto, como arenas públicas de explicitação da virilidade no interior dos grupos masculinos, tendo como base o maior número de garotas com as quais poderiam se relacionar, as disputas amorosas vencidas no âmbito individual e coletivo, o grau de beleza e sensualidade das jovens que eram alvo de suas investidas, enquanto elementos que lhes possibilitavam angariar mais status de macho dentro do grupo.

Nesse sentido, antes de a escola ser considerada uma instituição responsável pelo acesso à educação formal, era o lugar de demonstração de competência sexual, tendo como base a quantidade e a beleza das ficantes e namoradas. Para Castro e colaboradoras (2004), no discurso juvenil o ficar configura-se como uma interação afetiva e sexual onde se pode lidar com as demandas referentes às relações de namoro, consideradas mais rígidas. Desse modo, o ficar é uma alternativa ao namorar que se caracteriza pelo relaxamento de vínculos emocionais mais complexos e pertinentes às relações estáveis. Portanto, ficar com o maior número possível de garotas no cenário escolar parece ter constituído uma necessidade na trajetória desses jovens que, muitas vezes, foi considerada como uma prioridade maior que o compromisso com o êxito acadêmico.

Por sua vez, os relatos revelam que ficar com garotas consideradas pelo grupo como não portadoras de uma aparência física valorizada, desejável e invejável, acarretava perda de status – pois é preciso acumular as vitórias valorizadas pelos grupos no interior do mercado de relações afetivas e sexuais vividas no espaço das instituições escolares. Os dados revelam que os jovens compartilhavam esses significados, esmerando-se continuamente em tentativas de manutenção da qualidade de conquistadores, ocultando dos demais colegas a ausência de iniciação sexual, tendo em vista a também necessária narração das realizações sexuais como outro instrumento

valorizador da masculinidade no contexto das relações de cumplicidade com o modelo hegemônico de masculinidade.

*Eu tinha amizades lá e tinha muita menininha também, era muito bom! Na escola sempre as meninas me chamavam de bonitinho [...] porque eu era sempre o mais bonitinho da sala, não é querendo me gabar não. [...] Agora eu tenho a maior lábia boa, mano. As meninas falam: você ganha nós pela lábia! E eu falo: é lógico, o pai é bom de conversa !(Fernando, amarelo, 18 anos).*

*Acho que tenho alguns [amigos virgens], porque às vezes os meninos mentem, falam que já fez e nunca fez, falava que já fez pra nós não zoar: olha o virgem lá! [...] Ah... falam: você nunca estourou um cabacinho! Você nunca estourou um cabacinho? Eles têm vergonha de falar que é virgem (Carlos, pardo, 17 anos)..*

*Eles falam que é bom [transar], não, eu nunca falei para eles isso [que ainda é virgem], eles nunca perguntaram, mas também se perguntarem eu não vou falar, vou falar que já transei, eu nunca vi ninguém falando não, só meu primo que já me falou (Denis, pardo, 17 anos).*

*O meu primeiro beijo foi na quinta série, foi em 2001, o primeiro beijo. [...] daí pra frente desembestou, aí eu comecei a ficar cara de pau mesmo, [...] de ficar mexendo com as meninas. [...] Eu não tive ainda [a primeira relação sexual] eu sou virgem ainda, é difícil acreditar, eu tenho 17 anos, mas eu sou virgem ainda (Rafael, pardo, 17 anos).*

*Quando pegava menina feia [...] os caras alopravam. [Chamavam de] feia, baranga, tirícia, zoavam pra caralho! Tirícia, candanga, fededeira, era esses nomes (Fernando, amarelo, 18 anos).*

Os relatos sugerem que esses jovens buscaram, ao longo do percurso no ensino fundamental regular, adotar um modelo de masculinidade que esperavam ocupar a posição de hegemonia entre outras possibilidades de afirmação da identidade de gênero masculina. Na trama de significados que compõem tal padrão destacam-se diferentes associações entre o uso da linguagem e do corpo como instrumentos de reafirmação constante dos símbolos culturais de masculinidade compartilhados nas relações sociais.

Por conseguinte, percebe-se também que há uma inversão de prioridades, consideram que o verdadeiro sucesso escolar consistiria na preservação de status no interior dos grupos masculinos, na imposição de certo senso de autoridade nas interações com colegas e professores(as) e, sobretudo, na sugestão de que o êxito escolar corresponderia ao triunfo do modelo de masculinidade hegemônica, conforme sintetizado no quadro a seguir:

**Quadro 3- Os símbolos compartilhados no modelo de masculinidade hegemônico**

Significado	Estratégias linguísticas	Estratégias corporais	Objetivos
1) Sucesso escolar relacionado ao universo feminino.	Associação linguística dos bons alunos à condição de afeminados ou femininos.	Sugestão de uso de agressividade física como instrumento de diferenciação.	<p>1) Obtenção e manutenção de status no interior dos grupos de pares que compartilhavam esses significados de gênero.</p> <p>2) Sucesso escolar como vitória da masculinidade hegemônica</p>
2) Subordinação de outros modelos de masculinidade.	Associação linguística dos bons alunos à condição de afeminados ou femininos.	Sugestão de uso de agressividade física como instrumento de diferenciação.	
4) Homofobia.	Homossexuais gays e/ou rapazes vistos como objetos de depreciação humorística.	Sugestão de uso de agressividade física como instrumento de diferenciação.	
5) Desejar ser visto como autoridade.	Elevação do tom de voz e uso de vocabulário ofensivo nos conflitos com docentes.	Gritar e ser barulhento, provocar interrupções durante as aulas, rir de tudo, brincar, apresentar-se como durão, insensível, emocionalmente controlado, legal, aquele que enfrenta e envolve-se em lutas corporais, livre movimentação do corpo e seu uso na definição da organização espacial da sala de aula e outros espaços ritualizados como palco de exposição da masculinidade hegemônica.	
6) Senso de autoridade angariado pela maior esperteza e inteligência.	Definição de inteligência como produto da esperteza.	Procurar sentar perto dos(as) <i>menos espertos</i> em momentos oportunos.	
7) Êxito acadêmico como algo que pode ser obtido sem esforço e/ou concedido por professores, colegas e instituições escolares.	Baixo rendimento como resultado do lhe que não lhes foi concedido.	Livre utilização do espaço da sala de aula em momentos de avaliação.	<p>1) Obtenção e manutenção de status no interior dos grupos de pares que compartilhavam esses significados de gênero.</p> <p>2) Sucesso escolar como vitória da masculinidade hegemônica</p>
8) Maior sucesso feminino como produto de sedução e fraqueza.	Sucesso feminino como fruto do apelo da beleza e necessidade de proteção.		
9) Escola como espaço de obtenção e explicitação de conquistas heterossexuais	Masculinidade é legitimada verbalmente pelo número e qualidade das conquistas heterossexuais.		

*Narrativas juvenis masculinas e relações de gênero*

As narrativas juvenis analisadas no tópico anterior indicam que as masculinidades constituem uma construção cultural e discursiva sempre em movimento, em relação a outros padrões de afirmação da identidade de gênero masculina, de forma que alguns modelos podem ser situados em uma posição de hegemonia, subordinação e marginalidade (Connell, 1995a; Connell, 1997; Connell, 2005; Dalley-Trim, 2007).

Os relatos obtidos nas entrevistas individuais e coletivas revelam uma série de continuidades discursivas indicadores do universo simbólico compartilhado em um modelo de masculinidade comum aos jovens rapazes entrevistados, que claramente se define como aquele que procurou assegurar a posição hegemônica, do ponto de vista normativo, na relação com as feminilidades e outras formas de masculinidades. Por sua vez, a coerência no compartilhamento desses símbolos culturais também indica a primazia da necessidade de construir na escola um espaço privilegiado e legítimo de afirmação da masculinidade hegemônica, de modo que esse objetivo tende a ser considerado como mais importante que o próprio processo de escolarização; o sucesso escolar acaba se traduzindo no sucesso do reconhecimento da macheza individual no âmbito das relações com pares masculinos que atribuem os mesmos sentidos masculinos às suas próprias ações escolares.

Para realizar esses objetivos, os jovens fazem uso da linguagem associada a todo um repertório de práticas corporais para assegurar a condição de autoridade e a própria dominação masculina nos cenários escolares, em detrimento do bom rendimento acadêmico, interpretado como algo que impossibilitaria o sucesso do modelo de masculinidade adotado. De acordo com Dalley-Trim (2007), uma das consequências dessa performance discursiva da masculinidade hegemônica consiste no reconhecimento do imperativo heterossexual, associado às práticas de homofobia interconectadas com a misoginia.

Em relação às garotas, a manutenção sistemática desses símbolos culturais ao longo da trajetória escolar desses rapazes no ensino fundamental regular permite que elas sejam vistas em uma condição que combina subordinação e objetivação. Já no que se refere aos rapazes que vivem outras experiências de masculinidades, além de serem interpretados como hierarquicamente inferiores, são alvo de práticas linguísticas e

corporais, muitas vezes semelhantes às destinadas ao alunado feminino, como ferramentas de policiamento e manutenção das prerrogativas do modelo hegemônico.

Consequentemente, no que se refere à misoginia, revelam ter conduzido um percurso educacional em que as garotas eram ridicularizadas, silenciadas, excluídas e posicionadas como objetos sexuais de conquista e perseguição. As práticas linguísticas utilizadas para identificar o êxito acadêmico como algo relacionado à esfera feminina, embora elas não sejam vistas como realmente inteligentes por possuírem menos *esperteza*, possibilitam objetivar e humilhar o mundo das feminilidades, afirmando o poder masculino e o controle das garotas. Ao lado disso, os diversos usos do corpo constituem a metáfora dos símbolos de gênero disponíveis e utilizados por esses rapazes para garantir a dominação masculina e a primazia dos interesses da masculinidade hegemônica em detrimento do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizado de toda a coletividade. Os relatos sugerem a reivindicação de um espaço que entendem ser objeto do controle deles e não das autoridades escolares. Assim sendo, as práticas homofóbicas e misóginas serviriam para fazer com que as garotas e os garotos tidos como afeminados soubessem qual era o seu lugar e sua condição de sujeição ao silêncio e à dominação masculina (Dalley-Trim, 2007). Ao relatarem assumir um posicionamento em que preferiam ser vistos como os causadores de problemas, esses jovens revelam uma atribuição de sentido às ações individuais vividas no âmbito da escolarização no ensino fundamental regular em que – a julgar pelo discurso – gostariam de ter-se posicionado como o centro das atenções na classe, enquanto ferramenta de consolidação de suas identidades masculinas e heterossexuais. Consequentemente acabam monopolizando o espaço linguístico e comunicativo, em função das constantes perturbações e estratégias corporais adotadas para assegurar o silenciamento dos diferentes.

Ainda segundo Dalley-Trim (2007), o acesso das garotas ao espaço de comunicação e aos eventos das aulas acaba sendo restringido, situando-as em uma condição de marginalização, de forma que elas acabam existindo na periferia da classe, exceto quando são alvo de objetivação sexual, momentos em que sua visibilidade constitui outro instrumento de confirmação da masculinidade hegemônica.

Os relatos também apresentam uma reflexão sobre as ações masculinas vividas no contexto da escolarização anterior ao ingresso no CIEJA em que se nota a forte carga de abuso verbal presente nas estratégias linguísticas de preservação da masculinidade

hegemônica compartilhada por esses jovens. De acordo com Eliasson e colaboradores (2007), o abuso verbal pode ser praticado não somente por meio do uso de termos pejorativos, mas também por meio de falas indiretas ou sinais paralinguísticos, como o tom de voz, a linguagem corporal, os gestos e as expressões faciais. No que se refere à narração sobre as interações com os(as) professores(as) ao longo dos anos de escolarização, esses jovens sugerem o uso desse dispositivo como a tônica da relação professor-aluno, em uma dinâmica caracterizada pela justificação da recorrência a tal recurso em função das tentativas dos docentes em estabelecerem-se como as autoridades oficiais no mundo da sala de aula, recusando-se a reconhecer o senso de superioridade presente entre os jovens rapazes que afirmavam sua masculinidade por meio da valorização da força, da coragem, da capacidade de intimidar e se impor aos demais etc.

Por sua vez, os relatos também insinuam a existência – como já mencionado – de uma combinação entre práticas linguísticas e corporais, mais precisamente entre abuso verbal e violência física, especialmente no que se refere às interações com os docentes e estudantes vistos como afeminados. De acordo com Eliasson e colaboradores (2007), nas várias estratégias de afirmação de masculinidade hegemônica, o abuso verbal constitui um imperativo a ser seguido, de forma que caso um garoto se recuse a se engajar em tais práticas de abuso, ameaça ou insultos, termina por ser visto no registro da anomalia, do desvio, do diferente, logo, do feminino, que também deve ser submetido à dominação masculina. Não ser abusivo com garotas e homossexuais significa ser visto como mulher. E, para tanto, vale recorrer ao uso de termos semelhantes aos encontrados nas narrativas exploradas no tópico anterior. Desse modo, em conformidade com as prerrogativas da masculinidade hegemônica nos espaços escolares, o abuso verbal pode ser utilizado como instrumento de afirmação dessa forma de identidade masculina com o questionamento humorístico da habilidade intelectual de moças e rapazes que orientam suas vidas escolares em torno da conquista do êxito acadêmico e valorização das credenciais escolares. Tal como exposto anteriormente, esses precisam ser vistos em uma condição de inferioridade e estupidez, são os bobos, os nerds, os idiotas, os deficientes, os estúpidos, os fracos, os que precisam de proteção, os não inteligentes e pouco espertos.

Por sua vez, ao mencionarem a ameaça de violência nas relações cotidianas vividas com os colegas e professores(as) do ensino fundamental regular, entendo que esses jovens construíram e seguiram um modelo de masculinidade hegemônica em que

quiseram ser sempre vistos como capazes de utilizar a violência, enquanto forma de ver a si mesmos como rapazes fortes. Os relatos também indicam que tais ameaças dificilmente eram direcionadas às garotas, exceto em alguns casos, mas direcionavam-se com mais frequência ao professorado, algo que se deve a duas razões: primeiro, ameaçar fisicamente uma garota poderia significar vê-la fora da condição de subalternidade e fragilidade, reconhecendo-a como igualmente forte ou como um garoto. Segundo, ameaçar o professor significava poder angariar para si o reconhecimento da força e da coragem, portanto, da autoridade e capacidade de dominar aos olhos dos demais colegas de classe e, principalmente, aumentar o status no grupo de pares masculinos. Esse dado revela a contradição existente no interior da própria masculinidade hegemônica, pois ao mesmo tempo em que devem mostrar-se como poderosos, expressam sua vulnerabilidade diante das pressões existentes nos círculos masculinos (Eliasson e colaboradores, 2007; Youdell, 2005).

Os jovens entrevistados, ao fazer relatos em que procuravam se apresentar à pesquisadora como os que podem usar o poder oriundo da utilização sistemática do abuso verbal direcionado às garotas, aos supostamente afeminados ou homossexuais e professores(as), sinalizam a força de tais práticas na consolidação da heterossexualidade masculina como o ponto dominante de orientação sexual. Para Eliasson e colaboradores (2007), práticas discursivas dessa natureza também são encontradas no universo feminino discente; contudo, não têm o mesmo poder de discriminação que a utilização de termos como *bicha*, *veado*, *baitola* e *boiola* para se referir aos supostos homossexuais masculinos. Esse estudo ainda sugere que as garotas que fazem uso da mesma carga de conteúdo pejorativo em suas interações são vistas como símbolos de vulgaridade, portanto como portadoras de uma feminilidade considerada indesejável, ao passo que o mesmo não ocorre no contexto masculino; pelo contrário, os garotos que aspiram e buscam defender modelos de masculinidade hegemônica só têm a ganhar status com o exercício de uma linguagem agressiva nas escolas, garantindo a dominação masculina, por ser este um repertório linguístico a que eles têm mais acesso e que legitima o eixo de orientação heterossexual.

As narrativas também sugerem que esses jovens procuraram – ao longo da vida escolar – adaptar-se a um modelo de masculinidade hegemônica que lhes pudesse garantir instrumentos de controle no cotidiano escolar, evidenciando que a medida do sucesso na conformidade dos rapazes a tal padrão é sempre em relação às possibilidades

de domínio, agressão e intimidação direcionados às garotas e mulheres, ou aos garotos e homens que vivem formas não dominantes de masculinidade. Assim sendo, assumir tal postura pode ter como recompensa poder nas relações entre pares, popularidade na relação com a comunidade discente escolar e, assim, a masculinidade hegemônica pode significar para esses jovens uma posição de liderança, autoridade, sucesso, bem-estar, controle, expressando o privilégio coletivo dos rapazes sobre as moças (Robinson, 2005).

De acordo com Jean Kane (2006), em pesquisa realizada no contexto anglo-saxônico, boa parte dos rapazes envolvidos em quadros de exclusão social, traduzidos sob a forma de encaminhamentos à direção escolar, advertências verbais e escritas, suspensões, mudanças de classe e encaminhamentos a outras escolas, são aqueles que se posicionam como desafiadores dos professores e da organização escolar, tal como encontrado nos relatos juvenis expostos no tópico anterior. Nesse sentido, os desafios às autoridades escolares, embora justificados como respostas a gritos e tratamento desrespeitoso por parte dos profissionais da educação, podem ser indícios das estratégias adotadas para conformar os professores aos símbolos e prerrogativas do modelo de masculinidade hegemônica que esses jovens compartilham na relação com seus pares masculinos.

Por fim é importante também mencionar que as estratégias adotadas para o controle do espaço e a visão de que o êxito acadêmico pode ser fornecido por professores(as) e colegas de classe são semelhantes às encontradas por Teixeira e colaboradores (2008) em pesquisa realizada em uma escola técnica federal na região metropolitana de Belo Horizonte sobre o desempenho acadêmico de rapazes e moças em um laboratório de física. Assim sendo, ao interpretarem o êxito escolar como algo que pode ser fruto da concessão dos docentes, na verdade, segundo os autores, os jovens rapazes tentam impor seus desejos, sempre que seu resultado escolar caracterizava-se pelo insucesso, pois na lógica existente no modelo de masculinidade hegemônica por eles adotado não há lugar para perdedores e fracassados. Nesse sentido, mesmo que as experiências e as queixas existentes nos relatos dos jovens – no que se refere a esse aspecto – não apresentem correspondência direta e imediata com o vivido, pode ser que exista por trás de tais narrativas o desejo e a percepção de que a escola possa se constituir como um ambiente mais permissivo para eles do que para as garotas,

principalmente por ser um espaço majoritariamente ocupado por um quadro de profissionais femininas.

Parece haver aqui, portanto, uma interpretação por parte desses jovens de que sua obediência e reconhecimento da autoridade de professoras pode ser algo que deslegitima sua masculinidade aos olhos dos pares, tendo em vista que as mulheres ocupam sempre a posição de subalternidade dentro do modelo hegemônico normativo de masculinidade; assim, ao desafiarem as professoras, questionando sua autoridade, podem, na verdade, estar indicando o desejo de se posicionarem como homens que controlam e dominam as mulheres, capacidade que poderia ser vista como duvidosa caso respeitassem professoras e garotas.

Consequentemente, parece que as escolas ainda conhecem pouco sobre o caráter normativo da masculinidade hegemônica, seus conteúdos culturais e simbólicos e suas consequências para ambos os sexos. Por sua vez, esses jovens acabam criando mecanismos de autoexclusão das escolas, o que se mostra no elevado número dos que acabam tendo a EJA como única alternativa de conclusão de ensino fundamental e, posteriormente, do próprio ensino médio. Resgato aqui meu questionamento inicial: será que a EJA pode lidar com a dimensão de gênero da diversidade cultural desses estudantes? Será que encontraremos na EJA alternativas de questionamento, reflexão, crítica e construção de formas de masculinidade que não signifiquem o silenciamento e a invisibilidade das moças no cotidiano escolar? Antes de me dedicar a responder a essas questões a partir do que observei no dia-a-dia das aulas no CIEJA, dos dados obtidos nas entrevistas com professores(as) dos módulos III e IV e também com os estudantes, penso ser ainda necessário entendermos como a masculinidade hegemônica pode fazer uso do racismo, enquanto discurso ideológico que produz uma forma de masculinidade marginalizada, em sua relação com os símbolos de gênero culturalmente disponíveis para rapazes que apresentam trajetórias escolares acidentadas, caracterizadas pelo baixo rendimento escolar e nas quais procuraram se situar como causadores de problemas, briguentos e pouco mobilizados a adaptar-se à rotina e às normas escolares. Nesse movimento analítico, resgato algumas das proposições presentes no segundo capítulo desta tese ao indagar sobre o peso da raça e do racismo na formulação do desenho normativo das masculinidades negras no espaço escolar. Avanço questionando sobre as estratégias corporais e linguísticas adotadas pelos

estudantes negros<sup>69</sup> para conquistar e assegurar status e poder nos grupos de pares masculinos.

*Narrativas juvenis masculinas, corpo, raça e masculinidade hegemônica*

No primeiro capítulo explicito meu intuito de verificar o lugar da raça e do racismo na configuração das masculinidades negras, a partir das narrativas dos jovens estudantes, em uma perspectiva temporal que analisa possíveis influências da pertença racial na definição das identidades de gênero masculinas dos jovens em três períodos diferentes: no ensino fundamental regular, no CIEJA e quanto às aspirações educacionais futuras. Para a composição da trama narrativa, considero como cenário as diferentes instituições escolares pelas quais esses jovens passaram, assim como a unidade do CIEJA em que realizei o estudo. Nesse movimento interpretativo, pergunto-me fundamentalmente se a raça, enquanto construção social que fundamenta um discurso ideológico – o racismo atuante na produção de desigualdades educacionais (Hasenbalg, 1987; Valle, 2004, Rosemberg, 1991) –, constitui uma forma de associação particular na definição da carga simbólica e normativa que se fará presente nas masculinidades dos rapazes que se autoidentificaram como pretos e pardos. Durante o processo de análise dos dados, procurei então resgatar os sentidos do “e”, ou seja, indaguei-me acerca das possíveis associações entre raça e gênero na configuração de um modelo de masculinidade possivelmente distinto do compartilhado pelos demais ou na definição de formas também diferenciadas de relações de cumplicidade com o modelo hegemônico de masculinidade, com todas as suas dimensões, características, prerrogativas, compromissos, privilégios e prejuízos, sob o ponto de vista da relação desses estudantes com os objetivos e significados de escolarização por eles construídos.

Para construir tais indagações analíticas, adotei como dado inicial o fato – já analisado na literatura – de que, no contexto escolar, os alunos negros e mestiços tendem a regular suas aspirações acadêmicas em conformidade com que é socialmente definido como o lugar dos não-brancos. As escolas também tenderiam a tratar esses estudantes como necessariamente menos inteligentes, menos capazes e, portanto, não educáveis, o que nos termos de Hasenbalg (1987) configura o que denomina de uma

---

<sup>69</sup> Trabalho com o termo negro conforme o significado político cunhado pelo movimento negro brasileiro que considera que negros corresponde à soma de pretos e pardos, dada a baixa probabilidade das pessoas se autoidentificarem como pretos, em função da carga de negatividade associada culturalmente aos pretos nas manifestações populares de racismo.

verdadeira ideologia da impotência, ou seja, as instituições escolares situam-se como incapazes, despreparadas para educar alunos(as) que já estariam condenados(as) ao insucesso, transformando as carreiras escolares dessas crianças e jovens em trajetórias escolares em que o fracasso termina por ser a principal característica. Conforme Patto (2007), a escola também atenderia esse segmento racial em uma perspectiva preventiva, considerando-os como criminosos em potencial, de modo que o contexto escolar apresenta-se para esse alunado como um centro de contenção da existência latente de uma propensão à criminalidade. Por fim, também considerei que, no contexto escolar, alunos(as) negros(as) se sujeitariam a um ciclo de desvantagens cumulativas existente no âmbito microssociológico das relações sociais cotidianas, que se caracterizaria também pela não-desvalorização da sua corporalidade negra, representada pelo tom da pele e tipo de cabelo (Gomes, 2003). Nesse sentido, no processo de compreensão das narrativas coletadas durante o processo da pesquisa propriamente dita, fui me perguntando sobre as seguintes questões:

Se a corporalidade constitui um dos canais de comunicação dos símbolos do modelo hegemônico de masculinidade, a julgar pelos relatos dos jovens rapazes, qual é o lugar do corpo negro nessas construções?

Os(as) alunos(as) negros(as) comprometer-se-iam com determinados significados do modelo hegemônico compartilhado pelos demais ou apresentariam outros conteúdos simbólicos de gênero?

A adoção das prerrogativas do modelo hegemônico de masculinidade lhes asseguraria uma posição de hegemonia, subordinação ou marginalidade (Connell 1995, 1997; Connell & Messerschmidt, 2005)?

No limite, há continuidades nos depoimentos dos não-brancos e brancos?

Os relatos, tal como analisados anteriormente, indicam que a cumplicidade com o modelo hegemônico de masculinidade é um elemento central na construção da trama narrativa desses estudantes, independentemente da pertença racial. Brancos e negros apresentam um consenso ao discorrer sobre seu comprometimento com a inversão de prioridades ao longo dos anos de escolarização no ensino fundamental, de forma que o sucesso escolar tem como principal instrumento de medida a eficácia do sujeito em dotar de sentido e adaptar suas ações escolares aos símbolos culturais da masculinidade hegemônica. Assim, brancos e negros relataram engajamento ativo em constantes

interrupções e perturbações das dinâmicas das aulas, com a adoção de estratégias linguísticas e corporais que esperavam assegurar suas posições de autoridade dentro do cotidiano escolar. De semelhante modo, não há também diferenças nas reflexões dos estudantes – ao relatarem suas várias histórias – no que diz respeito à intensificação dos conflitos com os docentes no segundo ciclo do ensino fundamental, de forma que todos procuraram se posicionar diante da pesquisadora como fortes, bravos, rudes e capazes de equacionar os enfrentamentos na relação professor-aluno por meio de abuso verbal e ameaças de violência física, ou seja, esse é um significado de gênero compartilhado indistintamente. Todos esmeravam-se por se mostrar como os briguentos, os corajosos, os de pavio-curto, como os que não levam desaforo para casa, mesmo que queiram se apresentar discursivamente como capazes de usar a força física como mecanismo de solução de conflitos. Ao me relatarem histórias dessa natureza, a despeito da condição racial, esses jovens procuravam me mostrar que, no contexto escolar, o olhar do grupo de pares tem uma relevância fundamental na reafirmação contínua da identidade de gênero masculina, principalmente entre aqueles que entendem que um posicionamento mais disciplinado e comprometido com a escolarização os situaria em uma posição feminina.

Tal constatação me fez perceber que o movimento interpretativo a ser feito na análise da relação entre raça e masculinidade deveria ser guiado pela busca das singularidades, das discontinuidades, de significados específicos compartilhados apenas na formação das masculinidades negras, tendo em vista que os dados evidenciavam que os mesmos apresentavam relações de cumplicidade com o modelo hegemônico consensual. Cabia então verificar quais eram os parâmetros dessa condição de cúmplices e seus usos, benefícios, prejuízos e influência no desempenho escolar.

Nesse sentido, meu primeiro passo analítico consistiu em verificar qual era o lugar da raça e do racismo no interior da cotidianidade vivenciada nos grupos de pares masculinos, tendo em vista que as masculinidades são vivenciadas sempre em relação umas com as outras e em meio a interações caracterizadas pela competitividade, pela distribuição desigual de poder, pela disputa de território e privilégios, mesmo quando os diferentes sujeitos e grupos se coadunam e se beneficiam dos privilégios do modelo normativo hegemônico (Connell & Messerschmidt, 2005).

Não se tratou de tarefa simples, nem totalmente cumprida, mas, de certo modo, significou um mergulho interpretativo no universo do simbólico das interações

cotidianas que, possivelmente, atuariam como instrumentos reprodutores de racismos. Assim sendo, o primeiro desafio que enfrentei foi o da tendência ao silenciamento do racismo no contexto escolar, geralmente ocorrendo a partir de duas formas correlatas de silêncio: não são abordadas as particularidades culturais da população negra brasileira e o processo de discriminação no dia-a-dia das escolas tende a ser negado (Silva, 1987; Da Silva, 2005; Gomes, 2007; Araújo, 2007; Arroyo, 2007).

Para tanto, parto dos pontos defendidos por Guimarães (2005, p.11): primeiro, de que a *“raça é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural”*, portanto, que está vinculado a formas de classificação sociais, fundamentadas em atitudes negativas frente aos negros – no caso brasileiro, como bem reivindica o movimento negro organizado, a soma de pretos e pardos – e *“informada por uma noção específica de natureza, como algo endeterminado”*. A realidade das raças se limita ao universo do social e, no caso do presente estudo, a uma de suas esferas: o campo discursivo responsável pela reprodução sistemática dos racismos populares no âmbito das interações travadas no cotidiano escolar, com diferentes consequências para o rendimento escolar e também posicionamentos diversos em relação ao modelo de masculinidade hegemônico, diante dos quais os rapazes expressam o desejo de assumir, ao menos, relações de cumplicidade para evitar sua identificação com o mundo subordinado das feminilidades e de orientações sexuais interpretadas como femininas.

No que se refere à análise das possíveis associações entre raça e gênero na configuração das masculinidades, a busca pela dimensão simbólica, do discurso e de seus significados nas interações cotidianas ainda continua como o caminho analítico a ser percorrido, especialmente porque o racismo – enquanto discurso ideológico – se perpetua por meio da trama discursiva em que se sustenta, expressando-se por meio de situações corriqueiras, aparentemente banais e para muitos inofensivas, mas que têm como resultado final a naturalização do mundo social, conforme afirma Guimarães (2005, p.12):

*O racismo é, portanto, uma forma bastante específica de ‘naturalizar’ a vida social, isto é, de explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como naturais. A atitude na qual se baseia o racismo, assim como todas as outras formas de naturalização do mundo social, está presente – para ficar com exemplos corriqueiros, banais e, para muitos, inofensivos – quando se considera que alguém, portador de uma certa identidade racial ou regional (como um baiano, por exemplo) deva reagir a condições climáticas ou sociais de uma certa maneira ‘predita’ por*

*sua identidade social (sentir mais frio ou menos calor que um gaúcho, por exemplo), independentemente de sua história de vida e da compleição física e orgânica dos dois indivíduos; ou ainda quando se acha que um certo Estado da Federação é menos desenvolvido que outro porque o primeiro é povoado por mestiços; ou quando se consideram os naturais de um Estado mais musicais que os de outro Estado, em razão do sangue negro que corre em maior quantidade nas suas veias. Em todos estes exemplos, encontra-se presente, de modo implícito, a idéia de uma natureza geral que determina aspectos individuais ou socioculturais.*

Assim sendo, “o racismo deve ser visto como sendo tanto estrutural como simbólico, resultando de conflitos por recursos materiais e culturais” (Essed, 1991, p.78). Em sua dimensão estrutural, reproduz as dinâmicas e as políticas públicas produtoras das desigualdades de acesso à riqueza coletivamente produzida e aos direitos, que têm por base uma noção de sujeito de direitos individualizante (Arroyo, 2007). Já em seus aspectos culturais fundamenta e mantém práticas sociais, que na esfera microssociológica, atuará na perpetuação das condições sociais produtoras desses diferenciais. Nesse sentido, enquanto conduzia – no âmbito da relação dialógica com os jovens – as várias etapas da pesquisa, tive especial preocupação sobre as possíveis maneiras de chegar a esse conteúdo do cotidiano escolar presente ou não nas narrativas. As questões que me guiavam naquele momento estavam, primariamente, relacionadas ao como: como perguntar? O que abordar nas perguntas? Como incentivá-los a refletir sobre as relações raciais no interior das relações entre pares masculinos, sem direcionar a respostas?

Num primeiro momento, pareceu-me que o racismo não tinha lugar próprio no campo discursivo relacionado aos símbolos de gênero compartilhados no âmbito das múltiplas relações de cumplicidade com o modelo hegemônico de masculinidade. Destacou-se o incômodo de alguns rapazes em se autotranscreverem racialmente de acordo com as categorias de cor do IBGE. Não foi raro encontrar resistências: muitos se afirmavam como morenos, moreno-claros, chocolate etc. ou como não pertencentes a nenhuma das alternativas e, somente após minha intervenção, acabavam optando por uma delas. No momento seguinte, sem que houvesse qualquer iniciativa de minha parte nessa direção, faziam questão de se mostrar pouco empáticos a posicionamentos racistas afirmando que todos eram iguais, que diferenças de cor não existiam, que eram amigos de todos quando estavam em outras escolas etc. Por diversas vezes, posicionavam-se como antirracistas, narrando longas amizades construídas – nas escolas anteriores ao ingresso no CIEJA – com colegas negros.

*Para mim não existe esses bagulhos aí não* (Gustavo, branco, 16 anos).

*Eu não tenho preconceito com nenhuma das cores, isso eu posso te deixar claro. A maioria dos meus amigos é negro e eu gosto pra caramba. [...] De onde eu moro, quase todos eles são negros. A minha irmã é casada... é casada não, é amigada com um cara que é negro, escurão e só. Eu conheço bastante gente negra, como os brancos também, normal. [...] às vezes eles tem preconceito porque nós [brancos] é maioria, mas eu não tenho preconceito não, porque às vezes a gente tem mais vantagem que eles na escola, assim, faculdade principalmente. O pessoal que é da cor mais escura... tipo que nem você assim, sem maldade nenhuma, é mais complicado, porque eles ficam naquela... você sabe como é que é, racismo é foda! Para mim é indiferente, eu nunca tive preconceito, pode ser azul, amarelo, preto, lilás, rosa* (Fernando, amarelo, 18 anos).

*Eu não prestava atenção porque dois dos meus melhores amigos são negros* (Rafael, pardo, 17 anos).

Assim sendo, as primeiras conversas sobre a questão da raça na configuração das redes de amizade masculinas pouco revelaram acerca das possibilidades de acesso a esse outro campo discursivo ideológico, de forma que eu pudesse estabelecer correlações analíticas entre raça e masculinidades e suas possíveis relações com o modelo hegemônico consensualmente compartilhado. Salvo algumas exceções, os jovens sistematicamente – nesse momento inicial – não narravam qualquer situação que apresentasse um conteúdo de interação social em que tivessem a percepção do racismo.

*Eu me considero preto. Eu acho que tem preconceito porque eu já fui atingido nessa área aí, em vários sentidos, no sentido de achar emprego, na escola, nego preto, eu já fui atingido aí* (Hugo, preto, 19 anos).

Notei, portanto, que os caminhos investigativos necessários à apreensão desse universo eram, possivelmente, mais sinuosos que os relacionados à percepção dos conteúdos simbólicos de gênero presentes na atribuição de sentidos masculinos às ações escolares incompatíveis com o bom desempenho acadêmico. Contudo, aceitei o caminho que, ao menos naquele momento, entendi como proposto pelos estudantes. Como afirmavam que suas amizades não se caracterizavam por linhas de cor, tratei de indagar mais detalhadamente sobre os amigos que tiveram durante sua permanência no ensino fundamental regular, quem eram eles, como eles eram, como atribuíam sentido à escolarização, em que lugar da classe procuravam sentar-se etc.

Esse caminho revelou-me que os(as) alunos(as) negros(as) eram descritos(as) como aqueles(as) que optavam por sentar-se no fundo da classe – justamente onde se

situavam os garotos adeptos do modelo de masculinidade hegemônica –, onde se dedicavam à perpetuação de comportamentos perturbadores, combinando estratégias linguísticas e corporais que pudessem assegurar-lhes condições de dominação e controle da dinâmica das aulas, desafio aos(as) professores(as) e silenciamento do alunado feminino. Portanto, baixo rendimento é visto como algo inerente à masculinidade hegemônica e, aparentemente, como algo que também se faz presente na configuração dos significados culturais que estruturam as masculinidades juvenis negras no âmbito do espaço escolar.

Mesmo assim, permanecia a indagação: a raça é um fator presente e diferencial nos significados compartilhados nas interações sociais que esses rapazes narravam? Nesse primeiro momento, achei que não, pois os dados pareciam revelar uma realidade de afirmação de masculinidade, com base nos pressupostos e prerrogativas do modelo considerado hegemônico, sem que a raça se apresentasse como um fator capaz de produzir particularidades no interior dessas relações. Todavia, foram os próprios informantes que me surpreenderam com a explicitação de uma forma discursiva em que combinavam contar histórias com a exposição dos componentes simbólicos da raça social no contexto das relações cotidianas travadas com seus pares masculinos. Ao discorrerem sobre as relações sociais entre brancos e negros nas escolas, foi comum encontrar relatos que envolviam brincadeiras depreciativas dos brancos aos não-brancos, em especial em relação à cor da pele e ao tipo de cabelo negro. Embora reconhecessem e fizessem questão de afirmar a inexistência de qualquer forma de tratamento desigual, tendo por base mecanismos de discriminação racial, os jovens também se mostraram confortáveis em expor práticas linguísticas de abuso verbal semelhantes às encontradas nas estratégias de consolidação da homofobia e misoginia (Dalley-Trim, 2007; Eliasson e colaboradores, 2007).

Ao discorrerem sobre esses múltiplos significados, as gargalhadas, as risadas, as movimentações assumidas pelos corpos foram consideradas como expressão de significados também consensualmente compartilhados em uma perspectiva racial, na medida em que apresentavam visões do negro enraizadas nos racismos populares em

que esses jovens foram certamente socializados. Assim sendo, narravam<sup>70</sup> brincadeiras corriqueiras, banais, consideradas inofensivas pela maioria das pessoas, nas quais o racismo constituía o elemento central das interações, situando os colegas negros em condições de marginalização e inferioridade. Contudo, como essas práticas de abuso verbal estavam configuradas no terreno da jocosidade – assim como o abuso verbal de gênero – e raramente eram percebidas como fontes de produção e formas de expressão do discurso racista no cotidiano escolar. Conforme Araújo (2007, p.85),

*O abuso verbal racista é considerado uma manifestação explícita de racismo, exatamente por haver uma verbalização do preconceito ou estereotipização racista. [...] As piadas e os epítetos racistas alimentam a importância de características fenotípicas como a cor da pele, perpetuando a associação de grupos racializados a características negativas. [...] Na escola, o abuso verbal faz parte do cotidiano de muitas crianças e jovens. Sofrer de obesidade, usar óculos para ler, ou simplesmente vestir a marca “errada” são muitas vezes motivos para ser insultado. Porém, o abuso verbal racista reveste-se de grande intensidade sendo a forma mais freqüente de racismo entre as crianças.*

Assim sendo, as narrativas juvenis revelavam interações entre brancos e negros, no campo das relações entre pares masculinos, em que o insulto racial<sup>71</sup> era largamente utilizado com o intuito implícito ou explícito de inferiorizar, diminuir e conformar os negros em uma condição de subalternidade em relação aos brancos. Esses epítetos consistiam na utilização contínua de apelidos que tinham a função de estigmatizar, diferenciar e situar os não-brancos como racialmente inferiores.

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

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

*Bombril, esse é o maior. Assolan também (Hugo, preto, 19 anos).*

*Era tipo uns humoristas, falavam que os mais feios eram os neguinhos. Encontravam um neguinho, já começava a comparar com os apelidos, tipo o Mussum. Os mais moreninhos os outros sempre*

---

<sup>70</sup> Narrativas dessa natureza ocorreram em menor número entre os rapazes negros, sendo mais freqüentes nos entrevistados brancos. Considerei esse dado como expressão do longo aprendizado de silenciamento da discriminação racista destinado aos alunos negros no contexto escolar, como advogam Cavalleiro (2000) e Silva (1987).

<sup>71</sup> Segundo Araújo (2007), “para além da ofensa e da exclusão, o recurso ao abuso verbal racista entre crianças servia sobretudo para definir categorias raciais e vigiar as suas fronteiras” (p.87).

*conseguiram zoar, se você vê na televisão, os mais feios é os neguinhos que falam, todo mundo vê um neguinho: é o Mussum, Vera-Verão, aí já começa a zoar, já chamam de Mussum, Picolé de Asfalto, tem vários aí, graxa, é isso aí que eu falei, que nem um branquinho sentava ali, ele via o moreninho, ele gostava de zoar os moreninhos, Vera-Verão, C&A. [...] A gente levava na brincadeira, todo mundo zoava, aí a gente levava na brincadeira mesmo. [...] Tinha o cara lá que chamava Sovaco, um neguinho, aí o outro foi chamar ele de Sovaco, aí ele ficou nervoso (rindo). [...] O Sovaco era um bandido, era um neguinho e era um bandido na novela e ele era o fedido, aí os caras chamavam ele de Sovaco, era o apelido dele, aí ele tinha a cabeça fedida por causa do boné e os caras começou a chamar ele Sovaco (Carlos, pardo, 17 anos).*

*Nossa! Vai me falar que quando você estudou também não rolava um apelido não! Balãozinho (rindo), picolé de asfalto, Vodu, Kichute, pé-grande, [...] Vodu de encruzilhada, pista de laje, frango de macumba, camarão cinza-chumbo, eclipse, tem uns que não é preto, é eclipse, aquecimento global [todos riem] (Fernando, amarelo, 18 anos).*

*Macaco (rindo) (Amauri, branco, 16 anos).*

*Já os moleques chamavam aquele que eu falei que ficava passando a mão nos outros de macaco, (...) mas ele não era preto, ele era branco. Eles chamavam ele de macaco [...] chamavam ele de macaco porque ele ficava pulando, sei lá, alguma coisa assim (Denis, pardo, 17 anos).*

*[...] Neguinho, todo mundo já me chama assim, é normal. Eu nunca vi isso como preconceito. Eu acho até legal. Eles gostam de mim. Eles conversam comigo. Eles são legais (Omar, preto, 16 anos).*

*Neguinho, para esse lado de racismo nunca teve na sala, de racismo assim de cor... deixa eu ver... tinha tanto apelido, todo mundo da sala tinha apelido, era muito apelido e também faz tempo que eu não vejo o pessoal da sala. [...] O [nome do colega] mesmo... aquele negão que andava com a gente, o apelido dele a vida inteira foi cavalo porque a gente ficava jogando bola e no futebol ele sempre foi de cavalariagem mesmo, quando ele estava jogando bola e tipo... quando ele brigava, ele só usava a perna. Depende do preto, se for aquele preto mirradinho, sem ação é os neguinhos. Quando é os malucos toda presença... tipo está lá... está pegando as minas, tipo os negão carecão e para as meninas: você gosta dos negão? Ih... eu adoro... e aí começa. Os neguinhos... tem aqueles moleques que é de cor, mas que é todo mirradinho, fica no canto dele sem ação. O pessoal fala com ele e ele não faz nada. [...] E daí chega aqueles negão tudo presença e as meninas falam: caramba, que negão, hein! (Rafael, pardo, 17 anos).*

As falas acima são consideradas neste estudo como expressão dos olhares e visões compartilhadas sobre o lugar dos negros nas instituições escolares e na sociedade mais ampla. Destaca-se a associação do negro a ocupações profissionais pouco valorizadas, sendo também visto como objeto de rituais próprios da religiosidade

africana, em uma leitura extremamente etnocêntrica e racista dos mesmos. Os(as) alunos(as) negros(as) também são cotidianamente considerados(as) mais sujos(as) e são também mais animalizados(as), vistos(as) como portadores(as) de uma força bruta situada no âmbito do primitivo.

Conforme já denunciado pela vasta literatura relacionada à classificação e ao vocabulário racial, os relatos dos jovens expressam que no cotidiano escolar o modo de classificação racial entre as crianças é múltiplo e não bipolar, com destaque para a inferiorização da categoria preto-negro (Rosemberg & Rocha, 2007). De acordo com Fazzi (2000), a sociabilidade discente também seria caracterizada por verdadeiros rituais de atribuição de menor valor à categoria preto-negro, visando reconstituir o processo de construção do preconceito racial no dia-a-dia de crianças e jovens a partir do uso de um amplo repertório de termos/categorias depreciativas:

*Tais como nega, preta, negão, negona, neguinha, negra, preta, branquelo, além de categorias de xingamento como carvão, preto de carvão, macaco, capeta, tição, burro preto, leite azedo, macarrão sem corante, etc [...]. Os considerados pretos/negros são, então, alvo permanente de hostilidades e de rituais de inferiorização, estigmatizados e depreciados pelo grupo, fazendo com que as experiências inter-raciais na infância no Brasil sejam produtoras estruturantes do preconceito racial (Fazzi, 2000, p.4).*

Os pretos/negros também seriam vítimas do estigma dos apelidos que associam negro ao universo da natureza ou da animalidade, a coisas e, nesses casos, “a saída mais freqüente de alunos negros diante da hostilidade (também recomendada pela escola) é ‘fingir que não é com eles, tentar não ligar, tentar ignorar’ (Niemeyer, 2002, p.66). Inspirada em tais referenciais, notei que, de fato, é possível perceber que o abuso verbal de cunho racista, tal como apresentado nos relatos juvenis, é portador do conjunto de símbolos raciais que situam os alunos negros em uma posição de inferioridade em relação aos brancos, conforme o quadro a seguir:

Quadro 4 – Vocabulário racial dos jovens nas narrativas<sup>1</sup>

<b>Categoria</b>	<b>Termos/Apelidos</b>	
<b>Cor</b>	Neguinho Negão	Nego preto Preto-fosco
<b>Categorias de xingamento</b>	Picolé de asfalto Graxa C & A Kichute Pé-grande Pista de laje	Camarão cinza-chumbo Eclipse Aquecimento global Ática Macaco branco Leite Sacolinha do Extra
<b>Feiúra</b>	Neguinhos Mussum	Vera-Verão
<b>Bandidagem</b>	Sovaco	
<b>Cabelo ruim</b>	Esponja de privada Cabelo duro	Bombril Assolan
<b>Ocupações de menor prestígio social</b>	Neguinho do pastoreio	
<b>Sujeira</b>	Sovaco	
<b>Desvalorização das religiões africanas</b>	Vodu	Vodu de encruzilhada Frango de macumba

<sup>1</sup> Classificação construída com inspiração no artigo de Rocha & Rosemberg (2007) e também na tese de doutorado de Souza (2005).

Nessa pesquisa, o abuso verbal racista – tal como exposto acima – é considerado como veículo de transmissão e estruturação do racismo ao longo dos anos de escolaridade. Considero que os risos e as brincadeiras que ocorriam quando narravam apelidos – exemplos do consenso estabelecido em relação ao olhar estereotipado direcionado aos rapazes negros – também evidenciavam uma percepção extremamente importante na trama de relações competitivas entre os pares masculinos: os negros eram vistos como desprovidos de beleza. E a beleza é um elemento de fundamental importância na conformidade desses rapazes a um dos pressupostos básicos do modelo de masculinidade hegemônica compartilhado pelos jovens, a necessidade de provar continuamente a heterossexualidade normativa por meio das conquistas afetivas e sexuais que deveriam ser enumeradas constantemente nas interações cotidianas, como se as garotas fizessem parte de uma coleção que deveria ser sempre exposta ao olhar do outro. Nesse sentido, não ser visto como bonito significava ter um ponto de partida aquém do esperado no que se refere aos jovens rapazes negros. E assim, como já demonstrado pela literatura, as metáforas utilizadas em tal visão eram o corpo e o cabelo negro.

O corpo só é considerado no registro do belo quando pode ser fonte de expressão de força bruta e virilidade; já o cabelo é um dos caminhos possíveis na compreensão da associação de feiura aos negros, conforme Gomes (2003, p.174):

*O corpo localiza-se em um terreno social conflitivo, uma vez que é tocado pela esfera da subjetividade. Ao longo da história, o corpo se tornou um emblema étnico e sua manipulação tornou-se uma característica cultural marcante para diferentes povos. Ele é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes. O corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma delas. O cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, todavia, a sua simbologia difere de cultura para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo identitário.*

Como a escola lida com o corpo negro, o cabelo crespo e a cultura negra? Como crianças, adolescentes, jovens e adultos negros se veem na escola? A julgar pelos relatos dos jovens, o corpo e o cabelo negros são canais de linguagem constantemente acionados para reforçar o padrão estético do branco. Nesse sentido, tais opiniões e julgamentos, expressos por meio das lembranças sobre as brincadeiras e piadas, não me

surpreenderam. Na verdade, esses jovens explicitaram uma visão da corporalidade negra e seus elementos que se coaduna com todo um silenciamento sobre as diferenças étnico-raciais no espaço escolar. E, mais que isso, torna evidente a força de uma pedagogia lenta e silenciosa que aos poucos vai condicionando os estudantes negros a uma posição de marginalidade e subordinação. Esse amplo aprendizado está presente desde o início do processo de escolarização, quando na educação infantil as crianças negras convivem com diferenciais de tratamento na relação professor-aluno, de modo que além de não serem vistas como bonitas, capazes e inteligentes, tendem também a receber um tratamento menos afetivo em comparação com as crianças brancas, o que permite “*supor que, na relação professor/aluno, as crianças brancas recebem mais oportunidades de se sentirem aceitas e queridas do que as demais* (Cavalleiro, 2000, p.73). Sugere ainda a autora que as crianças percebem a dinâmica de tratamentos diferenciados dentro da escola e as negras, além de já se darem conta das diferenças étnicas, percebem também o tratamento diferenciado dado pelos adultos, o que as compele a uma internalização da inferioridade que lhes é atribuída por meio das interações sociais, ou seja, a criança negra inicia o processo de escolarização sendo constantemente incentivada a sentir vergonha de ser quem é e, por conseguinte,

*Isso leva os alunos negros a experimentarem o desejo, impossível, de tornarem-se brancos e eliminarem, assim, a cor indesejável, característica mais perceptível do estigma de sua inferioridade. Na impossibilidade, só lhe resta desejar ser uma cópia da criança branca, que é respeitada e recebida positivamente no espaço escolar* (Cavalleiro, 2000, p.99).

Nesse ínterim, o aluno negro, desde os primeiros anos de escolarização, vê seu cabelo sendo eleito como uma das metáforas corporais de afirmação e consolidação de discursos racistas que lhe garantirão um espaço de marginalização nas relações escolares, com destaque para a sociabilidade vivenciada entre os pares masculinos. Segundo Gomes (2003), alunas(os) negros(as) sofrem o que chama de um “*verdadeiro patrulhamento ideológico*” em relação à sua estética (p.176). O cabelo crespo natural, as tranças e o cabelo alisado são sempre vistos em um registro negativo. O primeiro reafirma a condição de “cabelo ruim” para o negro, o segundo, muitas vezes, é visto como tentativa grosseira de criar uma forma de beleza onde ela não está prevista. Já a terceira alternativa tende a ser vista como um esforço desesperado de aproximação com o padrão estético branco, visto socialmente com o mais belo. Contudo, sem adentrarmos na profundidade simbólica do racismo presente em cada uma das três visões, percebe-se

o cerceamento da liberdade como a pedra de toque que define negros como não belos (Gomes, 2003).

Por sua vez, essa pedagogia silenciosa do cerceamento e da diferenciação discriminatória do corpo e do cabelo negro é realimentada por outros elementos presentes na associação dos estudantes negros à subalternidade. As piadas e brincadeiras relatadas pelos jovens entrevistados revelam que eles compartilham visões sobre o negro que se coadunam com o padrão de beleza veiculado e reproduzido pela indústria de comunicação de massa, especialmente a televisão, por meio de suas telenovelas, assim como pela propaganda televisiva. De acordo com Joel Zito Araújo (2005, p. 78-79),

*Na história da televisão brasileira, a maioria dos personagens reservados para os atores negros foram inspirados como atualização dos estereótipos criados pelos romances folhetinescos no período escravocrata. [...] Posteriormente, apareceram imagens relativamente positivas do negro – como portadores da ginga, do balanceado, da alegria, do liberalismo sexual, ou como bons de bola – mas que foram sendo desapropriadas, ao longo do século<sup>72</sup>, como características da cultura negra para se tornar patrimônio imaginário da cultura brasileira como um todo, virando um jeito de ser e de definir o brasileiro. [...] Na verdade, além de estar longe dos papéis de heróis, a presença de atores e personagens negros na televisão sempre esteve distante da proporção real de afro-descendentes do país.*

Nesse sentido, o discurso veiculado pela mídia televisiva reafirma o tom de subalternidade dos negros, restringido o acesso de atores à representação de papéis em que estejam desvinculados do rótulo de escravos, papéis estereotipados e servis, com poucas possibilidades de interpretação de papéis heróicos, em que possam ser vistos na condição de belos. Tal discurso é reforçado pela imagem do negro nos espaços publicitários da mídia televisão, nos quais, além de estarem presentes em menor número que os brancos, também estão em uma condição estereotipada (empregadas domésticas, papéis subalternos em geral, esportistas, músicos e bandidos), assim como pela exclusão dos negros da condição de lideranças sociais e políticas do telejornalismo, onde geralmente a população negra é apresentada exclusivamente na condição de pobre e favelada, à mercê de um mundo de violência, ignorância, homicídio e drogas (Araújo, 2005, p.87).

---

<sup>72</sup> O autor refere-se ao século passado.

Tais imagens encontram respaldo na pedagogia racista que produz o silenciamento sobre as questões raciais no cenário escolar, conforme análise sobre os conteúdos raciais de livros de Língua Portuguesa – para a quarta série – realizada por Da Silva (2005). Segundo o pesquisador, os personagens negros aparecem menos nos textos e geralmente estão também em menor proporção entre os humanos e individualizados, o que indica sua menor importância. As imagens e a textualidade nos livros analisados também não associam os negros ao contexto escolar, atribuindo a condição de escolarizado quase exclusivamente aos brancos. Além disso, os personagens brancos tendem a ser sobre-representados no universo das profissões, o que resulta em uma naturalização do branco, situando-o como o representante legítimo da espécie, como padrão de humanidade.

Voltemos à trama das masculinidades e às possibilidades de adaptação, conformação e estabelecimento de relações de cumplicidade com o modelo hegemônico. Como já indicado anteriormente, um de seus componentes é a enumeração das conquistas sexuais e afetivas no cenário escolar e fora dele. Nas experiências juvenis masculinas vividas no interior dos grupos de pares, ser homem está associado a um ideal de virilidade que pode ser explicitado e comprovado com a manifestação oral e numérica das conquistas nas interações vividas entre os pares, em uma condição que objetiva as garotas.

*A escola era baseada em mulher, o tempo inteiro, era um querendo pegar a outra. E não que eu seja safado, quando eu tiver a minha, vai ser só ela, mas enquanto eu estiver solteiro, vou beijar muito (Rafael, pardo, 17 anos).*

*É lógico, isso aí a gente conversa e quando sai e fica com uma menina assim, a gente fala, a gente chega e fala assim: nossa, eu peguei uma menina e é maior da hora! Sai com ela, levei ela pra casa, essas coisas aí... gostosa, com corpo bom. De vez em quando eu pego uma, duas na balada, mas só pra beijar só. [...] Na balada é assim, você ficou com uma agora, já era, você pode ficar com quantas você quiser, [...] hoje em dia é normal, ficar com dez é normal para as meninas até no Playcenter [...], na outra vez que eu fui lá eu peguei sete, eu peguei sete (Carlos, pardo, 17 anos).*

*Micareta é tipo Babado Novo, Ivete Sangalo, Chiclete com Banana, Águia de Haia, é trio elétrico, é a mesma coisa de você estar num show, mas começa cedinho também, aí você pega, você pega, a última que eu fui, peguei 27, dá para pegar, é fácil mano. Na micareta você não tem que dar ideia, você chega, beija na boca, não quer, beija outra e sai fora (Fernando, amarelo, 18 anos).*

Diante de tais dados, voltei à leitura e releitura das narrativas para verificar em que medida os próprios estudantes negros viam-se ou não como belos, em conformidade com a norma estética do padrão de beleza branco – instrumento que poderia ser simbolicamente acionado como sinal de identificação com o modelo hegemônico de masculinidade no âmbito da trama de sociabilidade vivida no interior dos grupos de amizade masculinos. E, de fato, há uma percepção mais explícita da internalização do discurso da feiura negra ao longo dos anos de escolarização no ensino fundamental regular, conforme o depoimento abaixo:

*Eu sou um negro do cabelo bom. Eu sou um preto que tem o cabelo bom. A Nelly Furtado, você tem que ver, mano! Eu vi um show dela que ela fez com o Justin Timberlake lá, precisava de ver, o cabelo dela era lisinho e ela fez o cabelo dela ficar desse tamanhozinho. [...] eu sou um negro do cabelo bom [risos]. Ele fica seco também, mas... o meu cabelo é enrolado. Os meus [amigos] eram mais brancos. Eu sempre tive mais brancos, bem mais branco. Cabelo bom ajuda (Omar, preto, 16 anos).*

*O meu cabelo é do estilo do dele também, mas só que está guardado [estava com a cabeça raspada]. O meu cabelo é melhor que o seu [referindo-se a meu cabelo cacheado] (Francisco, preto, 16 anos).*

Com o ir-e-vir das conversações e do exercício contínuo de reflexão por meio das histórias contadas, aos poucos fui percebendo que os estudantes negros, ao escolherem assumir relações de cumplicidade com o modelo hegemônico de masculinidade, eram situados em uma posição de marginalidade (Connell, 1995; Connell, 1997; Connell & Messerschmidt, 2005), tendo em vista a interiorização do racismo em dois vieses diferentes: de um lado, ao se associarem à condição de garotos que causavam problemas, acabavam se conformando ao rótulo que identifica as crianças negras como não educáveis (Hasenbalg, 1987) e possibilitavam a atualização da profecia autorrealizadora de fracasso escolar, a eles reservada desde os primeiros anos de escolarização. Por outro lado, também situavam-se em posição de marginalidade social no âmbito das relações sociais vividas com seus pares masculinos, ou seja, com colegas que compartilhavam os mesmos símbolos de gênero do modelo hegemônico, ao se verem como não portadores de beleza, deixando de reconhecer as especificidades estéticas da beleza negra em sua positividade. Ao se verem como negros que tinham um cabelo bom reafirmavam a normatividade da estética branca presente na indústria de comunicação de massa, nos livros didáticos, na relação professor-aluno e também nas

relações sociais vividas entre os próprios estudantes (Araújo, 2005; Da Silva, 2005; Cavalleiro, 2000).

Passei então a me perguntar se haveria alguma tentativa de obter poder compensatório na relação com seus pares masculinos. Na literatura que versa sobre o fracasso de meninos, vários autores já evidenciavam o posicionamento indisciplinado como uma forma de afirmação da masculinidade hegemônica e, no caso de estudantes negros e oriundos da classe trabalhadora, como uma forma de obtenção de uma fonte alternativa de poder, tendo em vista que em função de sua postura, esses alunos tendiam a não gozar do mesmo grau de atenção, disponibilidade e vantagens na relação professor-aluno que seus colegas adeptos de formas de afirmação das masculinidades em relação de compatibilidade com o bom rendimento acadêmico (Epstein et al, 1998; Mahony, 1998; Cohen, 1998; Reed, 1998; Jackson, 1998; Warrington & Younger, 2000; Gilbert e Gilbert, Carvalho, 1998, 2001, 2003, 2004a, 2004b, 2007a, 2007b, 2008; Brito, 2004, 2006, 2008).

No entanto, os relatos juvenis indicavam que a identificação com os símbolos de masculinidade hegemônica não era mais uma fonte de poder alternativo, e sim o principal instrumento de consolidação do controle da dinâmica das aulas e silenciamento das garotas; portanto, era o instrumento de poder central a essa forma de afirmação da identidade de gênero masculina, a explicitação do poder, a demonstração de quem é que manda, consolidando a imagem desses jovens rapazes como bravos, fortes e capazes de fazer uso da violência para reassegurar continuamente um senso de autoridade. Não me pareceu, portanto, que os rapazes negros recorressem a tais estratégias como forma de obtenção de um poder compensatório nas relações competitivas estabelecidas com os colegas brancos, logo, com as masculinidades brancas.

Novamente tive que voltar aos dados, aos relatos, às narrativas, na busca de elementos que pudessem me indicar se havia, por parte dos jovens negros, a utilização de outros recursos, de outras formas de obtenção de prestígio e status no interior dos grupos masculinos, de forma que sua condição de marginalização – pelo critério de beleza – viesse a ser minimizada. Tais esforços significaram um novo exame dos princípios de masculinidade hegemônica compartilhados por esses jovens – ao longo de sua frequência no ensino fundamental regular – na procura por elementos distintivos raciais. Esse exame mais minucioso dos relatos levou-me à percepção de que a

valorização da proeza esportiva era um elemento chave, amplamente defendido por todos, independentemente da condição racial, na conquista do sucesso da masculinidade hegemônica em detrimento do bom rendimento acadêmico. Ou seja, todos relatavam apreciar o mundo do pátio e da quadra, gostar de jogar futebol e das aulas de Educação Física, a ponto de identificá-las como única memória positiva dos anos escolares anteriores.

Entretanto, somente os estudantes negros compartilhavam sentidos de valorização da proeza esportiva com uma intensidade muito maior que a observada em seus colegas brancos. Além de relatarem gostar da quadra, das aulas de Educação Física, três desses jovens assumiram ter como projeto de vida tornarem-se jogadores de futebol profissional, a exemplo dos que são frequentemente destacados nos jornais e na mídia televisiva. Denis, Carlos e Omar, ao relatarem sua trajetória escolar anterior ao ingresso na EJA e ao atribuírem sentidos às suas ações escolares em uma perspectiva que congregava três temporalidades (passado, presente e futuro), identificavam a dedicação ao futebol como um eixo sempre presente em qualquer um desses tempos, assim como em todas as narrativas. Em um primeiro momento, preocupei-me com o grau de representatividade desses três casos. Seria possível identificar tal característica como algo que diferenciava os compromissos com a masculinidade hegemônica de negros e brancos?

A questão da representatividade é um problema permanente em investigações cujo foco se centra nas narrativas, no sentido de levarem o pesquisador a se perguntar sobre as possibilidades de generalização de histórias individuais para toda uma coletividade, neste caso as masculinidades negras. Contudo, como sugerem Connelly & Clandinin (1995) e Bolívar et al (2001), a representatividade das narrativas contidas nas entrevistas não pode ser considerada em função da quantidade de entrevistas realizadas ou pelo número de casos obtidos, e sim em razão da profundidade dos relatos, das histórias de vida narradas e significadas nas entrevistas em profundidade, em uma perspectiva que possibilite aos sujeitos verem-se como eram no passado, como são no momento presente e como esperam ser no futuro. Ora, todos esses pressupostos estavam presentes nos dados obtidos nos relatos desses três estudantes, de modo que considerei essa centralidade atribuída ao futebol como projeto de vida, como exemplo de um possível espaço de obtenção de um poder diferenciado para os estudantes negros marginalizados em suas relações de cumplicidade com o modelo hegemônico. Os

relatos evidenciam que o futebol constituiu uma constante na vida desses estudantes, antes mesmo de ingressarem no ensino regular, continuou durante sua frequência ao ensino fundamental regular e permanece como horizonte profissional a ser conquistado após a conclusão da educação no CIEJA.

*A gente ficava no campo empinando pipa, jogando bola, até dar o horário de voltar para casa [referindo-se às vezes em que preferia não comparecer às aulas] e aí nós voltava. Eu gosto de futebol [...] porque eu sempre ganhava e [quando fazia lição] eu sempre errava tudo porque eu ficava pedindo ajuda para os moleques na escola, sempre que tinha prova assim, eu ficava com o maior medo, não dava nem vontade de ir para a escola (Denis, pardo, 16 anos).*

*Eu queria ser jogador de futebol, aí o cara falou pra mim que se eu não estudasse, eu não ia conseguir nada, um cara que jogava futebol em uma praça. Ele sempre jogava futebol lá e levava nós pra jogar bola. Aí eu estava morando na rua ainda, daí ele falou que eu tinha que procurar um abrigo para estudar, senão eu não ia ser jogador de futebol, aí eu vim pra cá, para estudar e ser jogador de futebol, porque eu gosto de futebol. Quando você faz gol, a torcida grita e dá a maior emoção. É da hora ser jogador de futebol! Eu acho que ganha bem, tem o Ronaldinho e o Ronaldo. Eu acho que o Ronaldinho ganha bem, o Kaká, o Carlito Tevez, o Cicinho, o Roberto Carlos, tem muito jogador que ganha bem (Denis, pardo, 16 anos).*

*Eu fui pra lá, estudei três anos lá, aí eu estava fazendo a sétima, aí eu repeti por causa do futebol. Eu deixava de ir pra escola para ir no futebol, mas só que onde eu jogava, eles não sabiam que eu faltava na escola para ir para lá, aí depois que descobriram, eles falou que eu tinha que estudar. [...] Ah... eu jogava lá perto de casa em uma escolinha de time, aí eu comecei a jogar lá e os caras gostou de mim e me convidaram para fazer teste no Corinthians, aí eu fui lá e passei. [...] Ah... eu jogo bola desde pequeno, na rua brincando com os amigos. [...] Eu ficava umas quatro ou cinco horas jogando bola na quadra com meus amigos, até hoje eu vou lá e jogo bola com eles na quadra lá perto de casa. [...] Eu falava assim: eu vou conseguir no futebol, eu não estou estudando, se não conseguir, eu ter que trabalhar em supermercado, alguma coisa assim. [...] A minha mãe até reclama comigo porque eu jogo muito. Eu fico o dia inteiro jogando bola, [...] desde pequeno. É porque jogador ganha bem, hoje em dia eu acho que é a melhor profissão que tem (Carlos, pardo, 17 anos).*

*Física, cara, só Educação Física, só quadra, futebol [como algo que gostaria que tivesse na escola]. Eu acho que desde a primeira vez que começa a ir para a quadra, aprende a jogar futebol, vôlei, handebol, pular corda, esses negócios tudo... [...] todo mundo gosta de Educação Física. [...] Eu sempre tirava oito, nove [na Educação física] era cinco, seis [nas outras matérias], tinha matéria que eu tirava até três, zero, mas eu acho que as provas difíceis mesmo era sempre Matemática e Português. [...] Eu sempre jogava futebol na rua. [...] Eu comecei no Corinthians, eu comecei esse ano, em janeiro.*

*Eu acho que se eu fizer uma faculdade assim, vai ser Educação Física*  
(Omar, preto, 16 anos).

Parece que a opção pelo mundo da quadra, dos esportes, de modo mais específico, fornecia a esses jovens uma esperança de sucesso profissional e prestígio que sequer imaginam ser possível obter em outras ocupações, e os relatos evidenciam que semelhante percepção não está presente nos relatos juvenis dos não-negros, que muitas vezes afirmam desejar continuar os estudos, utilizar as credenciais escolares para inserir-se profissionalmente em atividades mais valorizadas que a de seus pais etc. A meu ver, o que marca as diferenças de percepção é que os estudantes brancos parecem estar certos da existência de outras possibilidades, outros destinos; já os negros entendem que serão bem-sucedidos somente se estiverem fazendo uso de seu corpo de modo semelhante aos jogadores profissionais, também negros, amplamente destacados pela mídia televisiva e grandes jornais como heróis da nação, principalmente em épocas de copa do mundo. Passei então a me perguntar qual é o lugar do corpo negro no futebol e em que medida essa corporalidade pode estar associada a elevados graus de fascinação, admiração e respeito. Em suma, ao engajarem seus corpos nos rituais futebolísticos, atribuindo prioridade a esses investimentos, em detrimento da própria escolarização, quais são os benefícios alcançados por esses rapazes?

Essa indagação remete a duas implicações, a meu ver: verificar as possíveis associações entre masculinidades e sucesso nos esportes e, principalmente, analisar o papel do futebol nas masculinidades negras, ou seja, em que medida a raça é um elemento pró-sucesso na modalidade esportiva pensada como símbolo da identidade nacional brasileira.

Ronald E. Hall (2001) ao analisar os conteúdos de gênero das masculinidades negras nos EUA constata que os homens afro-americanos são vistos a partir do estereótipo de fortes, mas intelectualmente obtusos, representando a figura do negro pateta. Em termos mais minuciosos, segundo o autor, são vistos como brutos, primitivos, temperamentais, violentos, sexualmente poderosos e crianças ao mesmo tempo.

O autor acima citado destaca ainda que o conceito de masculinidade americano e europeu, independentemente da pertença racial, está associado à performance atlética, ou seja, à ideia da dominação, de modo que, na dimensão física, ser alto, escuro, bonito e bem-sucedido na seara esportiva pode equivaler diretamente a ser visto como

masculino. Para o autor, em uma era em que as leis tornaram a violência física ilegal, o esporte vira uma arena legítima de expressão da dominação masculina, razão pela qual o boxe americano é caracterizado pelo predomínio de afro-americanos, os quais, em virtude de sua tez escura, acabam sendo percebidos socialmente como os membros mais masculinos da espécie humana, os mais atraentes fisicamente, os mais capazes sexualmente, os mais fortes e os mais viris.

Smith (2007), no contexto britânico, afirma que o futebol constitui um elemento chave na construção das masculinidades hegemônicas nas escolas. O jogo é visto pelos rapazes como um lugar de práticas de masculinização caracterizadas pela fisicalidade e ação social corporificada, ou seja, por um conjunto de técnicas de autolegitimação que fornecem uma plataforma pública de exibição de competência em uma forma cultural que personifica o ápice da masculinidade e comunica, para os demais, ideais de força, competição, poder e dominação. Nesse sentido, o futebol atuaria como um fornecedor de *capital físico*, embora nem sempre contribua para situar os jovens negros fora da condição de marginalidade na trama competitiva dos múltiplos modelos de masculinidades no cenário escolar. O mundo da quadra, do pátio, do sucesso no futebol também forneceria aos jovens um confortável espaço de popularidade dominante.

Para Martino; Frank (2006) os vínculos entre masculinidade hegemônica e esportes envolve a possibilidade de êxito em várias modalidades: futebol e rúgbi primeiro, tênis e voleibol por último. Contudo, dessas várias práticas, o futebol ocupa a posição de validador primário de masculinidade aos olhos dos garotos que compartilham significados de gênero comprometidos com o modelo hegemônico de masculinidade, de forma que, se um sujeito tem posição de destaque no campo de futebol, é ínfima a possibilidade de ter sua masculinidade questionada no grupo de pares masculinos.

Eric Anderson (2002) aprofunda o escopo analítico ao sugerir que esportes de contato sejam vistos como aqueles nos quais a masculinidade hegemônica é reproduzida e definida, e, assim, ser um atleta representa o ideal do que significa ser um homem, em clara oposição ao que significa ser feminino ou gay. De modo semelhante, Cushman (2008) indica que as masculinidades dominantes estão sempre associadas com esportes caracterizados pela rudeza, brutalidade e verdadeiros testes confrontacionais de superioridade física, como é o caso do rúgbi, na Nova Zelândia. E, dada a popularidade

dessa atividade esportiva, por causa de seu status como jogo nacional, tais valores são exaltados e vistos como qualidades masculinas naturais.

Análise semelhante foi empreendida por Jon Swain (2005), que defende o ponto de vista de que as práticas sociais e materiais por meio das quais os rapazes definem suas identidades de gênero envolvem geralmente a atribuição de sentidos ao que fazem com seus corpos, de forma que os corpos seriam seu capital físico, um diferencial de poder que aumenta suas chances de competitividade no interior das relações sociais vivenciadas nos grupos masculinos. A fonte mais estimada e prevaiente de obtenção de status está na fisicalidade atlética, vinculada ao corpo como sinal de força, brutalidade, poder, habilidade, aptidão, velocidade e, para muitos garotos, a demonstração de proeza esportiva (particularmente através do futebol) é vista como a forma mais aceitável e desejável de ser macho.

As narrativas dos jovens entrevistados, como vimos, atribuem significados carregados de positividade ao mundo da quadra, do pátio, das aulas de Educação Física e, em especial, ao futebol, sendo que este constitui o projeto de vida e ascensão social dos estudantes negros.

As aulas de Educação Física, segundo Jocimar Daolio (2006), geralmente constituem um espaço privilegiado de valorização das habilidades motoras masculinas que, em grande medida, começaram a ser desenvolvidas no início da infância, quando meninos são muito mais incentivados a desenvolver e praticar movimentos corporais que facilitam seu melhor desempenho em muitas práticas esportivas, por exemplo, o aprendizado informal do futebol nos espaços improvisados nos bairros e ruas, o incentivo a subir em árvores etc. Desse modo, sugere o autor, as meninas acabam sendo muito mais vistas – em comparação com os meninos – na condição de inábeis ao sucesso esportivo. Por sua vez, um menino pode ser considerado por seus professores como “*agressivo, ativo, autoritário, capaz, dedicado, esportivo, forte (fisicamente), independente, líder e machista*” (Daolio, 2006, p.79). Por vezes, essa tendência é reforçada nas aulas de Educação Física, em especial quando os professores privilegiam os chamados esportes de combate, que envolvem o uso de habilidades motoras que os meninos já têm mais desenvolvidas que as garotas. Por tais razões, não me surpreendi com a intensa carga de positividade atribuída pelos rapazes às aulas de Educação Física, pois esse espaço e cenário do processo de ensino-aprendizado tem se configurado como

uma área quase exclusivamente masculina, ou seja, como uma área privilegiada de afirmação e acomodação dos meninos ao modelo de masculinidade hegemônica.

Todavia, havia ainda que averiguar por que o futebol parece representar para esses jovens sua única possibilidade de obtenção de sucesso profissional, ainda que não com bons resultados escolares. Segundo Marcos Alves de Souza (1996b, p.114),

*O futebol no Brasil está carregado de valores sociais que fazem com que este esporte esteja apto a integrar amplas parcelas da sociedade brasileira, via identificação nacional. Trata-se de um fenômeno social onde uma grande parte da população brasileira, sobretudo masculina, pratique e/ou assista regularmente partidas de futebol.*

Nesse sentido, o futebol constitui-se como um elemento de identificação nacional que possibilita a construção de um senso de pertencimento e identificação a uma comunidade imaginada. Contudo, além desse aspecto, dentre as várias formas de se praticar futebol, uma é mais particularmente valorizada que as outras no contexto brasileiro – evocamos e reivindicamos como patrimônio cultural e simbólico nacional o que se convencionou chamar de futebol-arte<sup>73</sup>. E neste caso é fundamental destacar que

*[...] as representações eruditas e populares a respeito dessa prática específica baseiam-se em um reducionismo biológico. Pela própria história de sucesso de negros e mulatos no futebol brasileiro, representa-se o nosso estilo de praticá-lo como fundado em supostas características naturais desses jogadores de ascendência negra (Souza, 1996b, p.119).*

As representações populares do futebol-arte associam-no diretamente ao negro. Do ponto de vista do senso comum, este seria portador de habilidades inatas, racialmente herdadas e transmitidas, que lhes propiciaria a “*prática maliciosa da bola, características essenciais do futebol-arte*” (Souza, 1996b, p.119). Em outras palavras, afirma o autor, “*a atribuição de características negras como fundantes do nosso futebol, devido ao sucesso do negro nesta esfera de atividade, é dada como hereditária, ao invés de ser explicada em função do racismo de nossa sociedade*” (op.cit, p.128).

Nessa perspectiva, o engajamento ativo desses jovens na atribuição de sentido à escola apenas pelo fato de poderem jogar futebol, participar das aulas de Educação Física, a ponto de formularem um projeto de vida de inserção no futebol profissional –

---

<sup>73</sup> Segundo o autor, o futebol nativo “*tem jogo de cintura, ou seja, malícia e malandragem [...], no jogo de cintura e na malandragem, em vez de enfrentar o adversário de frente, diretamente, é sempre preferível livrar-se dele com um bom movimento de corpo, enganando-se de modo inapelável* (Souza, 1996, p.124)”.

sem o contraponto de um projeto de longevidade escolar – pode significar sua adaptação ao imperativo de que todo homem deve saber jogar futebol, mas o negro deve fazê-lo de forma extraordinária e sobressair. Além disso, por serem incentivados – desde a mais tenra infância – ao aprendizado do futebol-arte, esses jovens podem se ver inseridos em uma área em que se resgata a possibilidade de seus corpos serem vistos como belos, por ser esta *“uma modalidade caracterizada pelo uso excepcionalmente habilidoso do corpo e das pernas, o que cria um jogo bonito de se ver”* (Souza 1996b, p.130). Assim, o jogador deixa de ser visto apenas na sua condição de competidor, de guerreiro, de líder e vencedor e pode ser associado a todos esses atributos com uma carga de beleza que, geralmente, não está presente nas representações do corpo negro, como vimos anteriormente.

Nesse sentido, o futebol propicia aos jovens a obtenção e o desenvolvimento de um capital físico capaz de lhes fornecer elementos distintivos e positivos, tanto na esfera das relações de sociabilidade nos grupos masculinos, como na potencialização de seu poder de conquista das garotas, quando passam a ser considerados fortes, habilidosos e capazes de executar movimentos considerados belos em nossa cultura futebolística. Em outros termos, a primazia dada ao futebol na vida desses estudantes pode significar que este constitui a principal alternativa de resolução das contradições da corporalidade negra: um corpo que é objeto de atribuição de uma série de identificações negativas passa a ser considerado elemento chave de conquista de honra, prestígio, status e admiração. É possível ainda afirmar que o sonho de tornar-se bem-sucedido na prática do futebol-arte, impregnado pela valorização de certa carga de individualismo, possibilite aos jovens a sensação de desvinculação da condição de marginalização social das masculinidades negras no cenário escolar.

O futebol também permitiria se autoidentificarem e serem vistos como viris, condição fundamental na cumplicidade com o modelo hegemônico e normativo de masculinidade compartilhado nos grupos masculinos ao longo dos anos de escolarização, por ser essa modalidade esportiva caracterizada pelo *“confronto simulado com uma bola, entre duas comunidades representadas por elementos masculinos, que é inclusive compartilhado pelos torcedores, constitui uma forma de ritual viril”* (Souza, 1996b, p.136). Assim sendo, há novamente uma alternativa de resolução das contradições do corpo negro, pois, se hipoteticamente os rapazes negros teriam menor possibilidade de serem bem-sucedidos no mercado afetivo e sexual das escolas, o

futebol é simbolizada como uma área alternativa de explicitação da própria virilidade. *“Vencer um inimigo no futebol significa uma autoafirmação simbólica da própria potência. É isto que parece caracterizar a representação do ataque como conquista sexual de um corpo feminino defendido por outros homens”* (op.cit, p.141).

Nesse sentido, vincular as possibilidades de ascensão social ao universo futebolístico constitui-se em um imperativo e um destino inexorável para as masculinidades negras no espaço escolar. O negro tem que se empenhar mais, tem que ser mais competente e o futebol parece ser percebido por esses estudantes como o único espaço social e profissional em que conseguirão lidar de forma mais satisfatória com a condição de marginalização no interior das relações entre as múltiplas masculinidades. Por sua vez, os relatos sugerem que as escolas e os profissionais da educação pouco sabem sobre os conteúdos de gênero e raciais envolvidos na identificação positiva de estudantes negros com a carreira de jogadores profissionais. Parece não haver uma clara percepção da força do discurso racista que canaliza sonhos e aspirações dos jovens às explicações biologizantes de suas supostas habilidades inatas nessa atividade esportiva. O negro teria mais chances de sucesso no futebol por ser portador de um corpo considerado inadequado ao exercício de atividades mais privilegiadas e exigentes de outras competências. De acordo com esse pensamento, no espaço da dança, do carnaval e do futebol, o corpo negro é visto com uma positividade que não elimina a subordinação e a marginalidade social, de modo que esses jovens acabam se adequando à profecia auto-realizadora que lhes atribui a condição de não-educáveis (Hasenbalg, 1987).

A partir da constatação de que esses jovens constroem e se envolvem em uma noção de sucesso escolar que significa o sucesso da masculinidade hegemônica e, no caso das masculinidades negras, de sua subordinação à condição de uma masculinidade marginalizada – dadas as contradições da corporalidade negra –, no próximo tópico analiso as possíveis relações de continuidade e/ou descontinuidades da dinâmica de gênero presente nos relatos sobre suas múltiplas experiências no ensino fundamental regular.

### ***Masculinidades, fracasso escolar e raça no CIEJA: há mudanças?***

O primeiro contato do(a) aluno(a) com o projeto CIEJA naquela unidade geralmente ocorre quando ele(a) procura a escola para obter informações e/ou realizar a inscrição. No momento seguinte, é encaminhado(a) para uma avaliação, quando então recebe detalhes mais precisos sobre a dinâmica de funcionamento da escola.

Relatos de profissionais da educação envolvidas nessas primeiras ocasiões revelam haver uma preocupação em acolher o(a) aluno(a), ou seja, de recebê-lo(a) fora de uma visão que os considere apenas como portadores de uma trajetória escolar mal sucedida. Segundo professores(as), orientadores(as) e funcionários(as) responsáveis por essa acolhida existe a preocupação em resgatar a autoestima do(a) aluno(a).

A segunda etapa desse acolhimento é desenvolvida na primeira semana, quando as aulas têm como foco o desenvolvimento do entrosamento dos(as) alunos(as), a abertura de espaço nas aulas para ouvir os relatos discentes sobre os sentimentos existentes em relação às experiências escolares anteriores, suas frustrações em relação às avaliações formais etc. É nesse período que se intensificam os contatos diários dos estudantes do projeto com todo o corpo de profissionais da educação e, segundo os relatos, após algum tempo todos já se conhecem pelo nome, as histórias de vida já são compartilhadas com naturalidade e as relações se tornam mais afetivas. Para a escola a prioridade reside na construção de vínculos afetivos que possam ajudar na construção de significados positivos à escolarização no CIEJA.

*Eles vêm ao CIEJA, eles fazem uma inscrição que é prévia. Eles podem fazer a qualquer tempo e existem avaliações que são marcadas em datas específicas. Eles participam da avaliação e nessa avaliação existe uma orientação geral de como funciona o projeto, tudo é explicado para o aluno, então ele faz a avaliação, a avaliação é corrigida para colocá-lo no módulo correspondente, [...] ele vem, faz a matrícula e vem fazer o curso. [...] Tem todo o acolhimento também por parte do adulto que está com ele na sala de aula, dos colegas. A gente procura todo começo de ano fazer uma semana diferenciada com os alunos, então eles se entrosam um com o outro, então [...] desde o princípio eles percebem que a dinâmica é outra (Dóris, assistente da coordenação geral).*

*Eu acho que tem um diferencial nessa avaliação diagnóstica porque as coordenadoras já vão explicando como é que é o funcionamento da escola, no que a gente acredita, então eu acho que isso aí já é diferente pra eles (Suzana, professora de ciências).*

Essa dedicação ao resgate da autoestima dos(as) alunos(as) também envolve, segundo as narrativas, esforços na construção de um senso de responsabilidade no aluno

em relação ao que ocorrerá em sua vida escolar no CIEJA; por exemplo, as presenças são atribuídas em conformidade ao grau de participação do estudante nas aulas e seu compromisso com a realização das diferentes atividades propostas pelos professores. Há por parte da equipe a percepção de que o aluno deve ser tratado como protagonista do próprio processo de escolarização, motivo pelo qual deve receber diagnósticos claros e precisos sobre seu desenvolvimento, necessidades de aprendizado, esforços que se somam às tentativas de oferecer atendimento individualizado durante as aulas, tornando o processo educacional mais impessoal.

*O fato do professor marcar isso, falar: olha, você veio, mas você não fez a tarefa. É uma forma dele pensar: ele já notou que eu estou aqui. Ele sabe o meu nome. Então eu acho que isso acaba pesando como um diferencial mesmo dos alunos que a gente tem aqui, então eles acabam se adaptando à escola, muitos até mudando de comportamento. [...] A gente sabe que não é o ideal, mas a gente não tem fórmula, a gente vai tentando um trabalho diferenciado com ele, atendimento individualizado, porque a gente também tem esta oportunidade, porque as nossas turmas são menores, então todos eles acabam tendo um ganho, se não é em termos de aquisição de conteúdo, é através desse vínculo que a gente consegue estabelecer na maioria dos casos. [...] Na maior parte dos casos a gente tem conseguido criar esses vínculos. A gente vê que tem aqueles que vão e depois voltam, vira e mexe ele está aqui para conversar com a gente, então um ganho significativo seria essa questão afetiva mesmo, isso em termos de conhecimento, eu acho que uma coisa leva à outra, quando ele se sente mais seguro, ele também acaba percebendo que ele tem mais oportunidades de procurar (Dóris, assistente da coordenação).*

*Eles são resistentes, mas depois acabam entendendo o contexto. A gente fala: o que adianta você ter um certificado na mão, se você não tem o conhecimento? O certificado vai te ajudar a conseguir um emprego, mas ele não vai te manter nele. Você pode até conseguir um emprego com o certificado na mão, mas se não tiver o conhecimento, se você não tiver autonomia para desenvolver o seu trabalho da maneira como eles necessitam, você fica um mês e vai embora (Sandra, coordenadora geral).*

*Você vê como essa impessoalidade da escola regular compromete tanto o pedagógico, que eles não conseguem dar uma reviravolta! (Graça, professora de ciências).*

Durante minha permanência na escola, como já mencionado anteriormente, pude notar que os(as) alunos(as) são geralmente recepcionados(as) com entusiasmo e compreensão. Abraços e trocas de carinhos eram ações rotineiras nos pátios, corredores e salas de aula, tanto entre professores(as) e alunos(as), quanto com os demais profissionais envolvidos no projeto CIEJA naquela unidade, a ponto de geralmente

conhecerem cada estudante pelo nome próprio. Essa percepção também se fez presente nos relatos dos jovens, como se segue:

*[Essa escola] tem toda a diferença, ela termina mais cedo, ela leva a gente pra ver coisas fora da escola, para ir visitar teatros, nas outras escolas é mais difícil mesmo. Tem diferença porque essa escola aqui tem uma época para dar só uma matéria e a outra escola que eu estudava era vários professores para dar várias matérias no mesmo dia (Hugo, preto, 19 anos).*

*E muita coisa que os professores dão aqui é mais direto o assunto, eles não ficam enrolando, enrolando. Aqui dão mais atenção porque tem menos pessoas (Gilson, pardo, 15 anos).*

*Eu vou falar uma coisa, antes de conhecer essa escola aqui era força mesmo, era por causa do serviço forçado, mas dessa escola aqui até que eu estou gostando. Aqui os professores tiram mais dúvidas e são mais do jeito que eu gosto (Rafael, pardo, 17 anos).*

*Graças a Deus tem essa escola aqui, porque aqui é poucas pessoas e eles têm mais paciência para educar e nas outras escolas não. O tratamento dessa escola aqui é como de algumas particulares aí, sei lá, aqui eles tratam com maior amor e carinho (Gustavo, branco, 16 anos).*

*A felicidade de todo mundo é estudar aqui (Fernando, amarelo, 17 anos).*

*Eu não sei se todo mundo pensa assim, mas eu estou aprendendo muito mais aqui do que nas outras escolas (Manoel, branco, 15 anos).*

*Nas outras escolas com a sala lotada, a professora não tem consciência de explicar para todo mundo, coisa que aqui não (Carlos, pardo, 17 anos).*

*Na outra escola eu não aprendia nada (Pedro, pardo, 16 anos).*

*Eu acho que foi bem mais melhor do que as outras escolas que eu passei porque lá eles ensinam e nas outras escolas que eu passei, a professora só ficava mandando copiar. A gente explica, eles explicam como é para fazer, às vezes não tem muito espaço (para atendimento individualizado), mas na minha sala sempre dá porque não vai muita gente na minha sala (Denis, pardo, 17 anos).*

*Muitos deles me conhecem pelo nome [referindo-se aos funcionários da escola], sempre quando chega dá bom dia, quando sai dá tchau, [...] às vezes a gente falta e eles falam: por que você não veio ontem? E não sei o que... eles ficam preocupados com a gente (Denis, pardo, 17 anos).*

Os depoimentos acima expressam que – para os jovens entrevistados – essa escola representa um efetivo espaço de acolhida e investimento na qualidade de sua formação, a ponto de indicarem receber mais atenção por parte dos professores, o que

lhes garante preencher lacunas de aprendizado na trajetória anterior e identificar temas e conteúdos curriculares para os quais só conseguiram melhores resultados no contexto do CIEJA. Em vez dos significados negativos atribuídos aos outros cenários, quando se referem ao CIEJA predominam as características positivas de acolhimento e receptividade por parte da equipe de profissionais da educação. Portanto, a escola visivelmente dedica-se ao compromisso coletivo com o resgate da condição de sujeitos desses jovens e adultos, para além de sua condição de repetentes, evadidos, fracos, indisciplinados, enxergando-os apenas em sua condição de alunos(as) e de estudantes que têm direito a uma educação de qualidade no momento presente, ou seja, tentando atendê-los fora da concepção de educação compensatória historicamente associada à EJA (Arroyo, 2005).

Todavia, os relatos dos docentes também indicam que, apesar do espaço acolhedor e do resgate do protagonismo juvenil, os jovens ainda são homogeneizados na condição de alunos(as) trabalhadores(as), pois a finalidade da educação – na percepção dos professores – encontra-se diretamente vinculada a melhores oportunidades no mercado de trabalho. Quando se referem a ex-alunos(as) bem-sucedidos(as), geralmente evocam memórias e relatos daqueles(as) que conseguiram promoções, melhores inserções e melhorias diversas no campo profissional, evidenciando a identidade do projeto como política pública direcionada a esse público-alvo.

*[Ele] sai mais avançado, pelo menos que seja, todo mundo caminhou pra cima. A gente percebe assim... O aluno chega aqui todo tímido assim e a gente observa quando ele sai, sai de nariz empinado, a gente observa como ele sai, começa a olhar para o mundo. Ele muda a postura dele e não é o nariz empinado de medo, não, é o nariz empinado de olhar para o mundo, de mudar a vida, [...] tem gente que mudou a vida radicalmente, pega aquele menino [...] que tem o salãozinho de cabeleleiro. Ele não tinha nada e aí falou assim: Pô! Computador pra ele era uma coisa e ele chegou aqui, primeiro que ele percebeu que era um aluno brilhante, aí quando ele entrou na sala de informática então... logo comprou um computador. No dia seguinte, um mês depois já tinha dois, um no salão e outro lá... ele controla tudo, já abriu outro salão. A vida dele mudou. Ele controla. Ele conseguiu abrir conta em banco. O salão dele não tinha cartão Visa, nem Máster, hoje tem. [...] Ele controla tudo no Excel, o que entra e o que não entra. Ele vai no banco e sabe como está a conta. Ele falou que a escola forneceu isso para ele (Lígia, professora de matemática,).*

*Outro dia fui procurar um local lá na Nove de Julho, aí subi no ônibus e perguntei para o motorista, ele falou: a senhora pode falar com o cobrador que ele indica o ponto para a senhora. Quando eu fui passar na catraca, encontrei um ex-aluno nosso, ficamos*

*conversando, conversando, daí ele falou: ah... eu indiquei. Ele indicou por quê? Porque ele estava no ônibus com um livro e a pessoa sentou ao lado e perguntou, ele acabou indicando a escola. Ele [aquele que recebeu a indicação] está matriculado, está cursando, está muito contente, então é assim no ônibus mesmo (Graça, professora de ciências).*

*Tem várias coisas, tem trabalho, chegar a alcançar um cargo superior porque o patrão fala que se ele terminar a oitava série, ele alcança esse cargo (Debora, professora de geografia).*

*É tem esse grupo porque tem muitas empresas hoje em dia, se você não tiver o ensino fundamental completo, porque desse monte de ISO aí, você vai ser mandado embora (Lígia, professora de matemática.).*

Nesse sentido, ainda que seja em uma perspectiva que visualiza os estudantes apenas na sua condição de alunos(as) trabalhadores(as), muitas vezes, fazendo menção às ocupações que exercerão futuramente, eu me questionava se haveria mudanças na trama de configuração de significados de gênero vinculados ao modelo hegemônico de masculinidade que associa sucesso escolar ao universo feminino e que considera que a masculinidade só é legítima quando é formada por elementos como: força física, abuso verbal, agressividade, brutalidade, grosseria, investimento na proeza esportiva e valorização de conquistas sexuais. Será que a EJA – no âmbito desse projeto – também representava para os estudantes negros uma alternativa de consolidação de suas masculinidades, de forma que pudessem orientar-se na direção de projetos alternativos, que não vissem como sua única oportunidade de êxito profissional se tornarem jogadores de futebol de grandes clubes? No limite, se os(as) alunos(as) eram vistos(as) pelo projeto e pelos próprios profissionais da educação na condição de trabalhadores, havia possibilidades de ruptura com os mecanismos de preservação da masculinidade hegemônica e com o silenciamento das garotas naquele espaço educativo?

Para analisar se no contexto da educação desses jovens no CIEJA há mudanças na configuração das masculinidades (brancas e negras) em sua relação com o rendimento escolar, senti a necessidade de resgatar os objetivos do Projeto CIEJA, analisar as percepções dos profissionais da escola onde fiz o trabalho de campo, assim como incluir minha própria avaliação das situações observadas em sala de aula. Em momento posterior, incorporo os relatos, as expectativas, os posicionamentos e as opiniões dos próprios jovens entrevistados.

Há por parte da escola (direção, orientação pedagógica e professores) a ideia de que esses jovens rapazes chegam ao CIEJA com narrativas em que procuram

identificar-se como os causadores de problemas, como desafiadores de professores(as) e autoridades escolares; portanto, se considerarmos a percepção dos profissionais, a iniciação desses jovens na EJA se dá com a tentativa de manutenção desses símbolos próprios do modelo hegemônico de masculinidade compartilhado nos grupos masculinos ao longo da escolarização no ensino fundamental regular.

*Em termos de conhecimento é muito variável [o ponto de chegada dos alunos jovens]. A gente tem adolescente que é muito rápido, que tem uma desenvoltura bastante grande e tem aqueles que são quase... que nem alfabetizados. A gente tem um caso de um aluno que chegou aqui da oitava série e não sabia fazer uma conta de mais, então tem aluno que não sabe tabuada, tem aluno que não sabe escrever, esse aluno que a gente falou agora está na quinta série e mal sabe escrever, então existe uma diferença grande em nível de conhecimento. Em termos sociais, alguns deles chegam com [pausa] muitos vícios da escola. Então eu venho, eu não quero fazer nada, eu estou aqui e basta eu estar presente. Ele não quer participar! Ele acha que o fato dele vir para a aula e sentar na cadeira é o suficiente! E aí o que acontece? Como os nossos professores trabalham de outra maneira, o que eles fazem? Quando eles percebem que o aluno vem e não participa, então eles fazem uma observação, então aquele dia não conta. Ele esteve presente fisicamente, mas ele não participou de nada, ele não fez uma atividade e quando ele percebe aquilo começa a pesar, então ele vai chamando, eu acho que é o momento de conscientizar mesmo: você veio e não participou de nada! O que você aprendeu hoje? [...] Então eu acho que eles começam a ter mais essa coisa de participar mesmo (Dóris, assistente da coordenação geral).*

*Eu acho que eles trazem aquela sensação de frustração, às vezes tem alguns que trazem isso de maneira muito acentuada (Sandra, coordenadora geral).*

*Os alunos adultos não estudaram pela questão da migração mesmo, entre os mais velhos tem bastante isso. Mulher que vai na escola é puta! Entre os meninos mais novos não. Os meninos mais novos são assim... a escola que eles tinham não servia para eles (Lígia, professora de matemática,).*

*Eles explodiam bombas na escola. Eles falam que não estavam nem aí pra vida, às vezes falam um pouco de incompreensão, de estar só pelo barato. Eu já tive semestre do aluno olhar para mim e eu achei que ele ia dar um soco em mim. Os alunos falaram: professora, a senhora vai querer levar um soco na cara? E eu tive quase certeza. A aula já tinha começado há mais de vinte minutos e eu não conseguia fazer com que o bicho largasse a revista que ele estava lendo, que pegou aqui da escola, pedi, pedi... [...] Aí eu cheguei perto dele e fui tomar a revista, na hora que eu tomei a revista, ele olhou pra mim assim e eu vi o movimento de dar um soco, eu senti o movimento dele. Eu fui para trás, fui para a lousa e fiquei só esperando. Aí ele foi, pegou a mochila e falou: quero ver a senhora tomar essa de mim! Aí eu falei: quer que eu vá buscar mais uma, fique à vontade! Aí saí pra fora e falei: não lancei a presença dele e deixei ele na dele. Mas eu falei: da*

*próxima vez eu vou fazer tudo para tirar ele da sala, hoje eu não vou tirar porque eu acho que ele ia me bater mesmo!* (Debora, professora de Geografia).

*Na verdade é assim, [...] esses meninos que são assim de L.A.<sup>74</sup>... eles já chegam querendo se impor. Eles já começam a contar a história para ser todo mundo fica de cabelo em pé, mas como a gente já tem currículo, já é o décimo, vigésimo caso [risos], a gente até adota assim* (Lígia, professora de Matemática, professora).

*Eu não sei se a gente pode falar, a não ser eles, mas o que eu noto é que o adolescente gosta de dizer que ele causava problemas. Eu acho que é uma autoafirmação também* (Eva, professora de ciências).

*As meninas eu sei que não dão trabalho nenhum, nem no primeiro horário. Os meninos sempre deram muito mais trabalho do que as meninas* (Lígia, professora de Matemática, professora).

Os depoimentos acima expressam a percepção consensual, entre os profissionais da educação que estiveram mais diretamente envolvidos com o processo de pesquisa, de que a inserção desses jovens no CIEJA, muitas vezes, se dá ou por meio de comportamentos apáticos e distanciados do processo de ensino-aprendizado ou por enfrentamentos mais intensos com os docentes, como estratégia de imposição de uma autoimagem como aluno *causador de problema*.

Os relatos dos professores, coordenação geral e orientação pedagógica sugerem que a diversidade discente que caracteriza aquele CIEJA é utilizada como um instrumento de contenção dos usos que podem ser feitos, pelos jovens, dessas práticas discursivas voltadas à preservação da dominação masculina no cenário escolar. De acordo com os depoimentos dos docentes, como esses jovens são inseridos em classes mistas, com alunos(as) de diversas faixas etárias, diferentemente do que tende a ocorrer em outras escolas, multiplicam-se os olhos de vigilância, de forma que, ao longo do tempo, eles acabam se adaptando à rotina daquela instituição escolar.

*Eu não sei se você chegou a perceber isso, mas eles se cobram entre eles, tem a cobrança dos colegas. Eu acho que isso na escola regular é pelo contrário, é o incentivo para não ir na aula, existe isso, o adolescente tem muito disso, vamos combinar de ficar lá fora, vamos combinar de fazer isso e aqui você vê o contrário, você vê o grupo cobrando e você tem o adulto junto, então tem sempre aquele eixo ali, parece que está mais centrado* (Sandra, coordenadora geral).

---

<sup>74</sup> Estão em regime de liberdade assistida.

*A gente não tem problema no segundo horário com os adolescentes porque tem os mais velhos que bancam a ordem [risos], o pessoal sabe disso. (Lígia, professora de matemática).*

Na busca por respostas a esses novos questionamentos, recorri aos meus registros das situações observadas em sala de aula em busca de elementos que pudessem fornecer um panorama mais amplo do cotidiano escolar, para além do que pode ser narrado nas diversas conversações com alunos(as) e professores(as).

A análise das múltiplas situações observadas evidencia que, embora as classes sejam menores e compostas também por um número menor de alunos(as) do que o observado nas escolas regulares, nem sempre há pleno envolvimento dos estudantes no processo de ensino-aprendizado, principalmente daqueles que constituíam o público-alvo deste estudo, os jovens rapazes. Todavia, notei que as estratégias de resistência às aulas, aos docentes e demais autoridades escolares envolviam mecanismos mais sutis do que os que foram narrados nas reflexões sobre as trajetórias anteriores ao ingresso no CIEJA. Havia jovens (rapazes e moças) que simplesmente não entravam nas aulas, preferindo ficar na rua, conversando, comendo e tomando refrigerante em um quiosque em frente à escola e, às vezes, fazendo uso de substâncias entorpecentes em pequenas rodas de amigos.

Dentro do mundo da sala de aula, muitas vezes observava rapazes e moças ausentando-se com bastante frequência sob a alegação de que iam ao banheiro e/ou que estavam com calor. O término das aulas era aguardado com ansiedade e geralmente cerca de dez minutos antes do horário oficial de finalização já estavam separando cadernos e outros materiais e se direcionavam para a porta das salas, na expectativa de desfrutar de qualquer minuto extra que pudessem obter. Observei comportamento semelhante a esse durante a realização das entrevistas coletivas; embora os jovens já me conhecessem, suas expressões de alegria e contentamento se deviam à participação em uma atividade desvinculada da aprendizagem. Era como se quisessem encontrar qualquer subterfúgio para simplesmente fugir das aulas, evidenciando que esse lugar continuava sendo um espaço em que preferiam não estar, apesar da dedicação da escola ao acolhimento e atendimento pedagógico.

Portanto, parece que o que caracteriza a experiência juvenil naquele CIEJA era uma relação de objetividade com a escolarização, no sentido, de que a educação de jovens e adultos lhes forneceria o esperado diploma de ensino fundamental, sem que

houvesse projetos de construção de uma carreira de longevidade escolar. No dia-a-dia das várias rodadas de conhecimento, comportamentos apáticos, distantes, distraídos não eram incomuns; pelo contrário, pareciam constituir a verdadeira tônica do posicionamento dos(as) alunos(as), independentemente do sexo e da raça, em relação a novos significados que poderiam ser atribuídos à escolarização, a partir de suas experiências naquela escola. Vejamos a título de exemplo as situações abaixo retiradas de meu diário de campo.

*Era aula de Geografia e a turma estava organizada para assistir ao filme “Diários de Motocicleta”. Um aluno ocupava-se com a revisão dos passaportes<sup>75</sup>. A professora, antes de iniciar a projeção do filme, saiu da sala à caça dos ausentes. Quando começa a passar o filme, imediatamente um aluno portador de necessidades especiais pergunta se haverá questões sobre o filme. A professora explica que teriam uma discussão coletiva no dia seguinte e depois uma surpresa, enquanto isso ocupa-se com o fornecimento de explicações sobre as diversas paisagens geográficas e humanas que vão sendo mostradas nas diversas cenas do longa-metragem. Noto que duas moças sequer olham para a televisão, ocupam-se em inventar piadinhas, riem sobre o modo como um dos alunos sugava o leite fornecido na merenda. Em outros momentos, uma delas passa o tempo fazendo grafismos no caderno, completamente alheia ao que ocorria na aula. Em outros momentos levantam para ir ao banheiro e/ou procuram algo que as faça rir e sentir que não estão ali. Para isso vale provocar os colegas, especialmente o aluno portador de necessidades especiais que, instigado pelas jovens, faz interrupções constantes e também não para de falar. Em outro momento, elas passam a cantar, atraindo novamente a atenção do colega e provocando interrupções. Os alunos adultos reclamam, pedem silêncio e lançam olhares de censura às barulhentas. A professora parece notar o desinteresse de alguns, em especial das duas garotas e em várias ocasiões acelera o filme, escolhendo as partes mais interessantes para explorar o conteúdo de sua disciplina. As garotas saem e a professora explica que não podem ir embora antes do término da aula. A docente sai com elas para conversarem fora da sala, depois retorna com as duas e uma menina diz que quer ir embora ao meio-dia, quinze minutos antes do horário oficial de encerramento das aulas. A outra diz que precisa trabalhar, pede para ir embora novamente e eu noto que elas adiantaram o relógio de parede da classe em vinte minutos, sem que a professora notasse tal recurso e estratégia. Insiste uma das garotas: “o governo está me pagando para ficar só até meio-dia. Professora, deixa eu ir embora, pelo amor de Deus!”. A professora novamente adianta o filme e acaba cedendo à pressão deixando todos irem embora, sem se dar conta que o horário do relógio havia sido alterado.*

*Era aula de Matemática e a professora inicia os trabalhos indagando quem queria presença em sua disciplina ou em outras. Dois rapazes*

---

<sup>75</sup> Nome dado às fichas individuais de frequência de cada aluno.

*chegam atrasados e reivindicam a presença em uma atividade extracurricular realizada na Estação Ciência, alegando terem comparecido à escola no dia e horário combinado e não havia mais ninguém. Uma pequena discussão se instala entre a professora e esses estudantes, em seguida escreve uma série de exercícios na lousa e vários estudantes se engajam nas tarefas, parecendo muito motivados a aprender. Contudo, um rapaz sentado a meu lado ocupa-se com os jogos de seu celular. Um rapaz liga um aparelho de som que havia na classe e é repreendido pela educadora, que diz que a partir daquele momento estava proibido mexer naquele aparelho. Depois repreende uma garota que estava fora da classe: “Senta aí, você sempre sai quando eu explico algo importante”. Noto que apenas dois alunos parecem estar, de fato, envolvidos com as tarefas, um rapaz e uma moça. A professora repreende um rapaz que estava com o walkman ligado e ele responde dizendo que estava escutando tudo que ela dizia, apesar disso. Depois ri e faz outras brincadeiras com os colegas próximas, após nova reprimenda da professora acaba gritando: “Caralho, só tem essa música. Essa música é da hora!” Vinte minutos antes do final da aula, uma garota já está com a mochila nas costas e a postos para ir embora, um rapaz dorme e outra garota rabisca a parte interna da capa do livro, completamente alheia a tudo que ocorre durante a aula. A professora ameaça não atribuir presença para os que não se envolveram com as tarefas e um menino resolve sair da classe. Um rapaz tira o sapato e distrai a classe com tal gesto, sendo alvo de nova reprimenda da educadora. Há circulação de alunos em movimento dentro/fora da sala de aula e a professora explica que as aulas de informática são destinadas prioritariamente aos alunos matriculados nos dois últimos módulos, após questionamento feito por uma senhora. Às 12h um rapaz se levanta para ir embora, parece não aguentar mais ficar ali e novamente a professora ameaça não atribuir presença naquele dia, em seguida passa a examinar os cadernos e diz: “A partir da próxima aula, eu só dou presença para aqueles que fizerem tudo” e com isso encerra a aula.*

As situações acima constituem exemplos de inúmeras ocorrências da mesma natureza. As aulas são vistas como algo enfadonho, monótono, chato, assim como também nota-se que para os alunos jovens dos dois sexos há amplo engajamento em estratégias de escape dos conteúdos e das atividades desenvolvidas ao longo das duas horas e quinze minutos em que deveriam ocupar-se e envolver-se com tais afazeres. Além disso, de forma condizente com as narrativas dos jovens sobre as experiências escolares anteriores ao ingresso no CIEJA, também é possível perceber momentos de maior acirramento dos conflitos entre rapazes e professores. Ao contrário das garotas, são eles que apresentam expressões de agressividade, gritando, fazendo uso de termos de baixo calão, ameaças de uso da violência física e saindo da sala após momentos de discussões mais acaloradas. Quanto às moças, verifica-se que a monotonia e a chatice das aulas é um significado atribuído à escolarização que elas certamente compartilham;

todavia, suas atitudes de resistência estão muito mais direcionadas a um permanente estado de desatenção e distanciamento, em vez de se envolverem em situações de enfrentamento mais aberto e explícito com os docentes.

Esses dados podem indicar a manutenção da percepção negativa do que significa estudar e envolver-se profundamente com o processo de ensino-aprendizado. A análise dos depoimentos sobre a atribuição de sentido às ações escolares no contexto do CIEJA revela que, para esses jovens, a principal característica positiva dessa escola é o fato de só frequentarem aulas de segunda a quinta-feira e com aulas de menor duração do que as ministradas em escolas regulares, inclusive nas instituições da rede municipal e/ou estadual que oferecem educação de jovens e adultos.

*Eu estou vindo direto, não tem como não passar também porque é só duas horas de aula (Carlos, pardo, 17 anos).*

*Bom lá é supletivo, você estuda duas horas e quinze e isso é ótimo. [...] porque eu acho que se você perguntar para todos os alunos, todo mundo que estuda, acho que todo mundo ia gostar de estudar duas horas e quinze, não tem um que não ia gostar (Omar, preto, 16 anos).*

*[O que há de diferente naquela escola] só o horário e dia de aula [em tom rápido e objetivo], não têm mais nada de diferente. Essas professoras não gostam de mim não. Elas não gostam de mim não, porque sempre tem os professores bravos, os professores chatos e os professores firmeza, aqui é a mesma coisa, não vai mudar em nada. [...] Eu quero terminar a escola porque eu não aguento mais, aí estou aqui, estou aqui, vou terminar a oitava e depois vou para o colégio normal (Fernando, amarelo, 18 anos).*

As observações em sala de aula revelam que, do ponto de vista da afirmação da masculinidade hegemônica, há menor recorrência de práticas corporais como forma de afirmação da força, da capacidade de controle e domínio, em relação às narrativas sobre as experiências escolares anteriores, principalmente com relação à organização sexual do espaço, de forma que as garotas e aqueles que poderiam ser associados ao universo feminino ficassem sempre na parte da frente da sala de aula. Como já descrito anteriormente, as classes naquela unidade do CIEJA são de proporção reduzida, de modo que o espaço tende a ser organizado em círculos que comportam no máximo 25 alunos(as) em sua totalidade. A relação professor-aluno, nas diversas jornadas de conhecimento, são mais informais, impessoais e caracterizadas pela maior existência de vínculos afetivos. O(a) aluno(a) convive com o(a) profissional de uma determinada área de conhecimento por várias semanas e, como as turmas são menores, os agrupamentos de alunos(as) também são de menor proporção que os que são relatados nas

experiências escolares no ensino fundamental regular. As narrativas sobre a vida escolar no CIEJA e as observações em sala de aula indicam não haver de forma tão explícita e rotineira a adoção de práticas corporais vinculadas à explicitação de força física, capacidade de controle e domínio da sala de aula, de forma que episódios de conflito aberto entre professores(as) e aluno(as) estão restritos a situações esporádicas.

No que se refere à influência das relações entre pares nas múltiplas formas de cumplicidade com o modelo hegemônico de masculinidade, com base nos relatos dos jovens, é possível notar que há menos recorrência ao discurso de cunho homofóbico, porque esses rapazes se sentem entre iguais no contexto do CIEJA.

*Porque na minha escola só tinha bagunceiro também e nessa escola só tem bagunceiro também* (Pedro, pardo, 16 anos).

*Aqui é os repetentes, é os que na outra escola não prestava a maioria* (Carlos, pardo, 17 anos).

*Aqui é diferente, aqui é tudo na média. No [nome da escola anterior] tinha os moleques que te arrastavam. Tinha os nerdão que você zoava, aqui é só o pessoal tudo igual, não tem nenhuma desigualdade assim* (Manoel, branco, 15 anos).

O convívio reiterado com os(as) profissionais da educação daquela unidade do CIEJA permitiram perceber haver por parte da instituição escolar a compreensão de que seus(as) alunos(as) jovens são portadores de uma diversidade cultural que vai para além de sua condição de alunos(as) que já trabalham e/ou que almejam ingressar no mercado de trabalho formal. Em várias das reuniões coletivas notei que havia interesse em descobrir outras motivações para o comportamento apático de alguns(mas) alunos(as), a agressividade de outros(as) e falta de assiduidade. Contudo, os questionamentos eram feitos, lançados no debate coletivo, sem que esses outros elementos fossem efetivamente percebidos pelo corpo de profissionais da educação, de forma que rapidamente avançavam o diálogo na busca de soluções coletivas de melhor atendimento daquele(a) aluno(a) específico(a).

Assim sendo, há interesse e disponibilidade à incorporação de outras dimensões da diversidade sociocultural dos(as) educandos(as) e pouco conhecimento sobre as dinâmicas envolvidas na preservação e cumplicidade com o modelo hegemônico de masculinidade; rapazes e moças acabam sendo percebidos em uma visão naturalizada, em uma concepção que situa os rapazes como necessariamente mais indisciplinados e

problemáticos. De igual modo, alguns rapazes negros continuam tendo como único horizonte profissional o sucesso no futebol, como projeto de vida mais importante que a própria escolarização. Considerando que o projeto CIEJA tem a pretensão de ser uma política pública que articula formação geral e profissionalizante, a partir de uma visão que homogeneíza seus jovens alunos(as) na condição de trabalhadores, será que não poderiam ser construídas alternativas de maior investimento na formação docente, de forma que outros elementos da diversidade social dos educandos também pudessem ser considerados como de igual importância?

Os relatos evidenciam que esses jovens vivem trajetórias escolares caracterizadas pela intermitência e tais percursos são orientados por vidas imbuídas no gênero que se coadunam com todos os atributos negativos do modelo hegemônico de masculinidade, no interior de uma dinâmica de preservação desses conteúdos simbólicos de gênero, que tende a ser mantida e preservada na EJA, porque pouco se sabe e se fala a respeito dela. O comportamento apático, distanciado e, por vezes, indisciplinado não é visto pela instituição escolar como um elemento da atribuição de um sentido à escolarização que se fundamenta na defesa e manutenção de conteúdos simbólicos de gênero que associam tais posturas ao que pode ser considerado como próprio do universo masculino na escola.

Os dados ainda evidenciam que as práticas de homofobia não se fazem mais tão prementes em função do fato de que os rapazes não se veem mais confrontados com a necessidade constante de provar para seus colegas masculinos a própria condição de masculinidade. Todavia, as práticas misóginas são mantidas e aparentemente intensificadas, contribuindo para um silenciamento ainda maior das garotas, mesmo que algumas se engajem em condutas perturbadoras semelhantes às deles. Os jovens rapazes apresentam conteúdos discursivos que explicitam que se sentem autorizados a fazer comentários pejorativos sobre as moças que frequentam as aulas naquela escola, situando-as em uma escala de inferioridade maior do que a destinada às outras formas de feminilidades do ensino fundamental regular. Assim, toda a carga de policiamento, vigilância e cerceamento de liberdade que antes destinava-se aos identificados como afeminados agora destina-se às garotas que viveram trajetórias escolares também caracterizadas por alguma forma de insucesso e que, do ponto de vista do gênero, aos olhos dos rapazes possivelmente viveram formas de feminilidades não correspondentes ao padrão de garotas obedientes, quietas, meigas, delicadas, sedutoras, que sabem fazer

uso do jogo do gênero demonstrando fragilidade e necessidade de proteção por parte dos professores.

As garotas estudantes do CIEJA são descritas como meninas erradas porque fumam, algumas já tiveram filhos e ainda porque não apresentam o padrão de beleza considerado capaz de angariar pontos no mercado de conquistas afetivas e sexuais, conteúdo de gênero da masculinidade hegemônica que também se mantém no CIEJA.

*Na minha escola só tinha bagunceiro e nessa escola só tem bagunceiro também* (Pedro, pardo, 16 anos).

*Você vem pra escola pensando que ia ter mulher e só encontra fubanga na escola!* (Manoel, branco, 15 anos).

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

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

Penso que um projeto de valorização concreta e efetiva dessa condição de sujeitos de direitos implicaria obrigatoriamente lidar com os conteúdos simbólicos da diversidade de gênero e raça como parte da história e daquilo que caracteriza a diversidade cultural desses jovens. Para que a EJA (no projeto CIEJA) não acabe se tornando um espaço de preservação e legitimação do modelo de masculinidade hegemônica e conseqüente marginalização das masculinidades negras, é preciso oferecer uma educação que possa atuar na ampliação do leque de oportunidades de sucesso profissional para os jovens negros.

Entretanto, os dados coletados em campo revelam que a EJA – a julgar pelas experiências narradas e observadas nesse CIEJA – acaba se tornando um novo espaço de reafirmação dessa forma de masculinidade hegemônica que se distancia do compromisso com a escolarização, que associa o sucesso escolar ao universo feminino e que busca manter-se às custas do silenciamento das mulheres – professoras e alunas –

no cotidiano escolar. Por sua vez, os racismos populares continuam sendo mantidos por não haver também uma percepção mais refinada dos mecanismos sutis que estão na base de sua formulação.

Vejamos agora como tal percepção se traduz nos relatos de vida de cinco jovens, cujas narrativas revelam de forma mais minuciosa os significados de gênero do modelo hegemônico mantidos e preservados ao longo das experiências escolares relatadas no ensino fundamental regular e no próprio CIEJA.

## **Capítulo 5 – Masculinidades nas narrativas juvenis: casos paradigmáticos**

Neste capítulo exponho as histórias de cinco jovens que atribuíram sentidos à sua escolarização. Exploro também as particularidades existentes nas múltiplas formas de relação de cumplicidade com o modelo hegemônico. A história de Fernando mostra que a centralidade de sua trajetória é permeada pela noção de que o insucesso escolar é um instrumento primário de identificação e preservação da masculinidade hegemônica nas relações com os pares masculinos. A história de Carlos apresenta a coerência de uma masculinidade negra, situada em uma relação de marginalidade com o modelo hegemônico, que se constitui a partir da adoção de um projeto de vida que vê o futebol como única possibilidade de sucesso para meninos negros e pobres. A história de Denis apresenta uma análise minuciosa das múltiplas formas de cumplicidade com os símbolos culturais do modelo hegemônico, assim como o sonho do menino negro que só vê sentido em continuar estudando porque espera tornar-se um jogador de futebol profissional. A história de Omar, além de ver no futebol o único horizonte profissional possível, apresenta a análise concreta das contradições envolvidas no corpo negro, um corpo que não é visto como belo, mas que precisa ser considerado forte, bruto, rude e capaz de suportar dores. Por fim, apresento ainda a história de Rafael, escolhida como exemplo paradigmático por apresentar a intensidade da homofobia e do mercado de conquistas afetivas e sexuais como símbolos inquestionáveis de masculinidade.

### ***A história de Fernando: eu quero terminar a escola porque eu não aguento mais***

Fernando é um rapaz alto, magro, geralmente estava bem-vestido, com calça jeans, camisetas e tênis de marca. Durante sua participação nos grupos de discussão, destacou-se como um dos jovens mais falantes, simpáticos e sorridentes, mas também como um rapaz que tentava se impor aos demais falando mais alto, fazendo piadinhas, utilizando vocabulário humorístico de tom depreciativo, sendo um dos responsáveis pelo cerceamento dos significados de gênero que poderiam ser compartilhados no coletivo. Durante uma conversa com o grupo, quando um dos rapazes (apenas um) tentou expressar que a ideia – comum aos demais – de que não podiam ser amigos de homossexuais era puro machismo, Fernando fez uma intervenção imediata afirmando que, se ele não concordava com a visão dos outros, certamente estava tendo relações sexuais com um homossexual masculino; sua atitude evidenciou a pressão existente nos

grupos masculinos para a adoção da heterossexualidade como a norma para o exercício de qualquer forma de orientação sexual, inclusive com a adoção de estratégias de policiamento da masculinidade hegemônica que combinavam homofobia e misoginia.

Na época da pesquisa, Fernando tinha 18 anos, classificou-se como amarelo<sup>76</sup> e é filho de uma funcionária pública aposentada, natural do Piauí. Seu pai é paranaense e trabalhava como corretor de imóveis. Relatou que os pais vêm de uma origem pobre, moraram na mesma pensão quando eram solteiros e vieram para São Paulo em busca de melhores oportunidades de trabalho. A mãe migrou para essa cidade aos 13 anos de idade e passou a viver com uma irmã que já estava aqui, depois mudou-se para o pensionato e conseguiu emprego em uma grande universidade. Em princípio trabalhava como faxineira e aos poucos foi galgando outras posições; trabalhou vinte e oito anos na mesma instituição e conseguiu se aposentar como chefe do departamento de arquivo de um dos institutos de ensino superior da universidade. O pai trabalhou como vendedor e, depois, foi gerente de uma famosa loja de artigos esportivos. Após a falência da empresa, passou a exercer a função de corretor de imóveis.

Quanto à escolaridade, seu pai teria estudado até a quarta série e na época da pesquisa também era um estudante da EJA, contudo frequentava as aulas no período noturno em um colégio particular no mesmo bairro em que viviam. As aulas eram gratuitas, fruto de um projeto social dessa instituição. A mãe de Fernando concluiu o ensino médio, ingressou no ensino superior no curso de Geografia, mas teria interrompido sua frequência na graduação cerca de quinze anos atrás.

Fernando tem uma irmã mais velha, com 22 anos, que é mãe de um bebê recém-nascido. A jovem cursava ensino superior, estava desempregada e morava no apartamento alugado com o irmão, os pais e o bebê. A renda da família era composta pela soma dos rendimentos da mãe com os do pai. Fernando alegava que sempre gozaram de um bom padrão de vida, mas que naquele momento seus pais estavam quitando dívidas, motivo pelo qual o poder de consumo havia se reduzido. Mesmo assim continuavam vivendo em um bairro de classe média, situado na zona oeste da cidade, a cerca de vinte minutos da escola onde ele cursava a suplência do ensino fundamental. Dizia ainda saber que tinha outro irmão de 12 ou 13 anos, fruto do

---

<sup>76</sup> Embora possa ser hetero-identificado como branco.

relacionamento de seu pai com outra mulher em uma separação temporária do casal. Suas memórias da infância descrevem um relacionamento mais próximo com a mãe, do ponto de vista afetivo. A relação com o pai teria sido caracterizada por maior rigidez, principalmente quando Fernando atingiu a maioridade.

*A minha mãe era bem atenciosa assim. O meu pai quando eu era pequeno, ele era também, mas agora ele não é muito assim porque eu estou mais velho e tal. Ele fala que eu já sei me cuidar, que eu já sou um homem, tenho 18 anos nas costas e tal. A minha mãe sempre me deu atenção desde pequeno, sempre está do meu lado perguntando, cuida de mim quando eu estou doente, faz tudo por mim e o meu pai é mais sossegado, mais na dele, mais quietão, mais normal.*

Relata ter vivido um cotidiano familiar em que pôde gozar de muito mais liberdade e menor vigilância por parte do pai em comparação ao experimentado por sua irmã em idade semelhante à dele. Ela teria sido alvo de uma vigilância mais intensa quanto ao comportamento, corpo, paqueras e namoros. Quando solicitado a explicar os fatores que possivelmente estivessem envolvidos na construção de tal dinâmica, recorria a elementos biológicos para afirmar que o cerceamento da liberdade não se faz necessário com filhos homens.

*O meu pai já pegou muito no pé porque a minha irmã, na minha idade assim, era muito danada, com 17, 15 anos. Ela aprontava muito na escola e meu pai tinha muito ciúmes. O meu pai não gostava que ela namorava e tal, mas depois ele acostumou e ficou normal, comigo ele sempre foi sossegado. Eu sou homem, é mais fácil, não é aquela coisa difícil, é bem mais fácil porque eu sou homem, para o meu pai é normal, já para a minha mãe é bem o contrário, porque o meu pai está bem ligado qual é o papel de homem, o que o homem tem que fazer, o meu pai já está mais sossegado, já com a minha irmã, ele não admitia, ele ficava bravo. [Havia] o medo dela ficar grávida, o que aconteceu.*

Do ponto de vista da socialização de gênero, Fernando apresenta relatos sobre sua infância em que expressa ter vivido também com um grau maior de independência e desobrigação no que se refere ao aprendizado e à realização de tarefas domésticas, ao contrário do que teria ocorrido com a irmã.

*Eu tenho que arrumar o meu quarto só, mano. Ela [sua irmã] ajudava mais em casa, a lavar a louça, limpar o chão, fazia um monte de coisas, serviço de mulher e só.*

Como foi relatado no quarto capítulo, Fernando apresenta uma narrativa sobre sua trajetória escolar em que localiza a escola como o lugar onde preferia não estar. A escolarização é pensada e refletida por meio de uma série de atributos negativos: o

ensino era ruim, os professores não sabiam qual o seu verdadeiro lugar, havia os *bobões* que faziam lição e se dedicavam ao aprendizado. Os relatos não apresentam uma coerência narrativa capaz de evidenciar os momentos exatos em que ocorreram as repetências. Há momentos em que Fernando afirma ter começado a repetir desde a quarta série, em outros enfatiza que tais eventos só passaram a ocorrer na sétima série. Penso que o que nos importa reter é o relato consistente de uma trajetória escolar intermitente que tem a retenção ao final do ano letivo como um de seus marcos. Além disso, suas reflexões também explicitam uma clara associação entre sucesso escolar e universo da feminilidade, por considerar os bem-sucedidos como semelhantes às garotas, logo, bobos, nerds, fracos, etc. Em suma, Fernando apresenta o relato coerente de uma história de resistência à escola que tem como fio condutor uma interpretação de gênero que associa a acomodação à rotina, às normas e aos objetivos da escolarização como algo que não condiz com os símbolos de masculinidade hegemônica, de acordo com o modelo que considerava ideal em uma perspectiva normativa. Ao relatar suas múltiplas estratégias de adoção de uma postura antiescola, a princípio dá um tom de vitimização às suas falas e, logo depois, passa a apresentar orgulho e certeza de ter feito o que era certo, o que deveria ser feito, em sua condição de homem que vive de acordo com as prerrogativas do modelo hegemônico de masculinidade. Assim sendo, frequentar as aulas com assiduidade, empenhar-se na realização de tarefas, executar as atividades nos momentos em que elas eram propostas pelos professores e não perturbar as aulas eram condições que facilmente o associariam ao universo do feminino e dos afeminados.

*Eu estudava lá no colégio onde eu morava. Eu estudei lá a minha vida inteira, desde a primeira série, desde que eu saí da creche. Eu estudei lá, estudei lá, aí começou a repetir a quarta, a terceira, aí eu fui para a quarta, quinta e sexta, aí quando chegou na sétima foi que aconteceu tudo isso, que eu não queria mais saber de estudar, que eu desanimei porque eu repeti. Eu ia pra escola, mas eu cabulava, não estava nem aí pra nada. Os professores brigando comigo, suspensão, suspensão, até a hora que eu falei: oh... mãe, eu decidi parar e vou ficar parado. Ela falou: quando você quiser voltar, eu não vou te forçar a nada, quando você quiser voltar, você me dá um toque. Aí fiquei dois anos... aí eu fiquei dois anos sem estudar, aí eu vim parar aqui. Não, a quarta eu não repeti, nem a quinta, nem a sexta, eu repeti a sétima duas vezes. Eu fiz um ano normal, fazia lição e tudo e repeti, aí o outro eu repeti porque eu não ia [...] porque eu não queria estudar, eu tinha enjoado. Eu não queria estudar de jeito nenhum. Eu estava de boa, sossegado. Eu tinha desanimado. Eu tinha repetido. Eu tinha que ver tudo que eu tinha visto de novo. Eu já tinha repetido dois anos, chegou no terceiro ano, eu falei: não, eu não quero, aí eu*

*parei, não queria, fiquei sossegado, de boa. Um eu repeti porque estava com nota vermelha e outro eu repeti por falta. [As notas vermelhas foram obtidas] em quase todas as matérias, se escapou, eu acho que foi História, Inglês e em inglês eu sou horrível, eu não sei como eu tirei nota azul. História, Inglês e Educação Física porque o resto...*

As lembranças de Fernando sobre o relacionamento com professores remetem a uma intensificação de conflitos no segundo ciclo do ensino fundamental; num primeiro momento destacam-se relatos que possibilitam considerá-lo como vítima de injustiças nas avaliações dos docentes, especialmente no que está relacionado à sua postura em sala de aula. Contudo, à medida que a narrativa ia adquirindo contornos mais definidos por meio do acúmulo de relatos e interpretações que dotavam as ações de sentido, Fernando revelava-se um rapaz disposto ao enfrentamento e ao questionamento da autoridade docente, eventos para ele próprios da trajetória escolar daqueles que deveriam e poderiam ser vistos realmente como homens. A relação com os docentes pode até ser amistosa, desde que o educador saiba manter-se em seu lugar, respeitando os símbolos do modelo de masculinidade que ele busca manter preservado e fora de qualquer possibilidade de questionamento.

*Ah... eu tinha muita discussão com professor. Eu discuto muito com professor porque eu não gosto de levar desaforo pra casa, como eu já discuti com o pessoal aqui, mas eu estou tranquilo. Ah... tem muitos professores que gostam de achar que tudo eles estão certos, que eles podem mandar em tudo, mas não é por aí, também tem a parte do aluno e tem que entender isso e tem muito professor que é folgado, que é chato. Onde eu estudava, eu fiquei bravo com a professora porque me acusaram de uma coisa que não fui eu que fiz, porque não podia fumar no meu colégio e eu fumava. Eu não era o único não, tinha muitos que fumavam, mas só que ninguém nunca ficou sabendo, mas só que aí me pegaram fumando, aí eu falei que fumava, tal, tal... fui suspenso e eu fiquei com muita raiva dessa professora de Matemática porque ela me culpou por uma coisa que eu não fiz, porque eu não fumei dentro da sala. E eu era o único da sala que tinha cigarro e a professora sabia que eu fumava, que já tinha perguntado e tal... e os outros pessoal fumava tudo escondido e a culpa veio em mim. Eu tinha quatorze, treze anos. Eu nunca fumei na escola, foi na rua. [...] É claro que eu levei a culpa de todo mundo e fiquei quase um mês em casa de suspensão por causa dos outros. E na hora de descobrirem quem foi, expulsaram o moleque da escola, que era da minha sala e que eu mesmo falei, porque eu não queria assumir, porque não fui eu. Eu sabia que o que ele tinha feito era errado, ele assumiu a culpa.*

Os relatos de Fernando revelam que a postura antiescola e o entendimento de que a dedicação aos estudos era algo mais apropriado ao universo feminino

mantiveram-se quando ele deixou o ensino fundamental regular e ingressou na EJA. Informa ter passado por diversas escolas, onde teve o mesmo tipo de comportamento, tendo inclusive frequentado a educação de jovens e adultos na mesma instituição que seu pai estudava. Quando questionado sobre os possíveis significados da escolarização já no CIEJA, Fernando apresentava frases objetivas que, muitas vezes, sugeriam que estava ali apenas para cumprir as determinações do juiz responsável por seu regime de liberdade assistida – o envolvimento com drogas, roubos e assaltos teria provocado sua prisão meses antes do ingresso no CIEJA. E, assim como observado em suas reflexões sobre a percepção masculina do sucesso escolar e as várias estratégias de resistência e enfrentamento da autoridade docente, ao relatar as circunstâncias relacionadas à sua inserção no universo da criminalidade, Fernando não parecia apresentar sinais evidentes de arrependimento. Quando tentava fazê-lo, as frases eram curtas e precisas, o que me dava a impressão de que ele se esforçava para me convencer de que tais atividades faziam parte de uma realidade situada no passado. No entanto, quando contava histórias sobre os roubos, as associações com criminosos e também sobre os ganhos materiais e simbólicos, verificava-se novamente o mesmo tom de altivez presente nas narrativas sobre a postura antiescola que parece ter dotado de sentido suas ações escolares. Assim sendo, a criminalidade parecia inseri-lo em uma condição mais privilegiada, potencializando suas possibilidades de afirmação e identificação com o modelo hegemônico de masculinidade. Essa condição permitia que descrevesse a si mesmo como detentor de poder, como aquele que podia comprar tudo que desejasse, que podia ser mais esperto que os outros e, de modo especial, conquistar muitas mulheres, sendo esta uma das condições fundamentais de sua aceitação nos círculos masculinos como um verdadeiro homem, ou seja, como aquele que vive cotidianamente de acordo com os símbolos da masculinidade hegemônica, no limite, como alguém que exerce controle, domina e é uma autoridade.

*Eu não gostava da escola. Eu não queria estudar, aí depois disso, eu conheci o outro lado da moeda que é o roubo, o tráfico, esses negócios. [...] Foi assim... eu tinha vários amigos e tinha um que fazia isso, [roubava] carro, mansão, banco... assalto. E ele começou a chamar os meus amigos e eu era o único que nunca quis, nunca quis, nunca quis, até o dia que eu fui e comecei a ir direto. Fui fazer várias fitas! Ganhar dinheiro pra caralho! Mas só que aí você vê assim... você esse lado da moeda assim, você tem duas opções, ou é o paletó de madeira, o caixão, ou senão é a cadeia, porque um dia eu posso ter mais do que você e no outro dia eu posso não ter nada, eu posso estar na rua, então entre ficar desse lado, eu preferi ficar do outro porque teve muitos que morreram, amigo meu... morreram trocando tiro com*

*os homens, com os velhos. E teve outros que foi preso e está preso até hoje. E eu também fui preso esse ano. Eu fui preso no comecinho do ano. Eu fui preso no tráfico de drogas. Ah... eu já fui roubar carro, supermercado, mansão. [...] Eu até fui um dos comandantes dos moleques, eu era e eu falei que sosseguei, eu falei pro moleque: óh... meu, estou sossegado, continuem vocês aí na pegada! [...] Com o dinheiro você tem tudo: mulher, droga, carro, tudo! É que a gente sempre comprou as coisas junto. [...] [Meus pais] nunca perceberam porque eu nunca apareci com nada em casa, mas até então eu escondia o tênis, deixava debaixo do armário, **amuquiado** embaixo da cama, falava: não, o meu parceiro que me deu. Eu escondia roupa, uma par de coisas, deixava escondido, né meu!*

Fernando relata ter interrompido sua trajetória no mundo da criminalidade a partir do momento em que foi preso, ocasião em que teria sido vítima de uma moça que trabalhava disfarçada para a polícia. Relata também ter sido vítima de espancamento por parte dos policiais responsáveis por seu aprisionamento, depois teria sido encaminhado para a Fundação Casa, onde – segundo seu entendimento – ficaria até os 21 anos caso não contasse com um tio que é advogado e que, imediatamente, procurou ajudá-lo. Após a intervenção jurídica familiar, foi concedida a liberdade assistida, durante seis meses, sob pena de revogação caso ele não voltasse a estudar. Fernando informa que foi encaminhado ao CIEJA pela assistente social do próprio fórum, onde tem que prestar contas sobre seu comportamento periodicamente. Sua narrativa, em um primeiro momento, apresenta um esforço em mostrar-se como alguém que passou a cumprir rigorosamente as normas judiciais do regime de liberdade assistida; todavia, à medida que vai relatando mais detalhadamente o cotidiano pós-prisão e ingresso no CIEJA, o que se nota é o empenho por apresentar-se como alguém mais esperto que as próprias autoridades do Poder Judiciário. O discurso de Fernando revela um esforço contínuo em mostrar-se como aquele que consegue criar as próprias regras e viver em conformidade com o que acredita ser certo para sua idade, fazendo questão de afirmar o descumprimento dos limites legais da sua condição como algo que reafirma sua liderança, sua força e bravura. Ao me contar sobre suas atividades de lazer, faz questão de enfatizar que se dedica ao que mais gosta de fazer, sem levar em conta os limites de horário impostos pela autoridade judiciária.

*Eu falei com o juiz, o juiz me liberou e tal e eu peguei liberdade assistida, acaba esse mês. Estudar, é obrigatório estudar. Se trabalhar tudo bem, mas se não trabalhar também não tem problema, até às dez da noite em casa, mas eu não fico, eu não fico e você tem que ir lá toda semana assinar e falar com sua assistente social, só isso. Eu não fico, eu não fico, eu não fico [sem sair após às dez da noite], só no começo que minha mãe tinha medo, mas depois isso não*

*aparece, eu era menor na época, eu protegido, não aparecia, eu podia tomar um enquadre que não dava nada. [...] Eu vou mais para a Vila Olímpia, Armazém, Santa Aldeia. Armazém é samba, Santa Aldeia também é black, punk [...] Ah... eu sempre causei também, já peguei várias na balada, rave, micareta. [Rave] é uma balada eletrônica. Eu namorei com uma menina que trampava com isso aí, mas não vira. Eu vou falar uma coisa para você, rave é coisa pra louco, meu! Você se estraga, se você não usa droga, você enche a cara de cachaça. Você não aguenta ficar doze horas acordado sem fazer nada. Começa na sexta e termina domingo, tem raves que é assim.*

Fernando enfatiza ainda mais a sua identificação com o modelo hegemônico de masculinidade, que associa heterossexualidade, objetivação das garotas e confirmação da masculinidade pela enunciação numérica das conquistas afetivas e sexuais ao me contar histórias sobre o início de sua vida sexual.

*A mulherada de rave e micareta são as melhores, não tem pra ninguém. Micareta é mais fácil porque você pega mais minas. Micareta é tipo Babado Novo, Ivete Sangalo, Chiclete com Banana, Águia de Haia, é trio elétrico, é a mesma coisa de você estar num show, mas começa cedinho também, aí você pega, pega, pega, a última que eu fui peguei vinte e sete, dá para pegar, é fácil, mano. Na micareta você não tem que dar ideia, você chega, beija na boca, não quer beijar, beija outra e sai fora.*

Nesses momentos, seu tom de voz aumentava, olhava-me nos olhos e fazia questão de gesticular muito, apresentando-se como um grande conquistador, ou seja, como um rapaz que comprova sua heterossexualidade pela vivência de relações caracterizadas pelo *ficar*, em situações que considera desnecessário o envolvimento mais sério e responsável, assim como o estabelecimento de vínculos afetivos de maior profundidade. Sua trama narrativa apresenta relatos de objetivação das meninas, mesmo no cotidiano da sala de aula, onde faz questão de situar-se como mais *esperto* que elas, estabelecendo relações mais próximas com o universo feminino para que elas pudessem copiar suas lições e auxiliá-lo na realização de tarefas escolares. Ao apresentar histórias sobre sua sexualidade, as personagens femininas são também objetivadas e silenciadas. Fernando informa que seu aprendizado sexual se deu nas conversações com colegas nos grupos masculinos e, secundariamente, por meio de informações obtidas com sua mãe e na escola; em ambos os casos, descreve aconselhamentos relacionados à prevenção de gravidez, AIDS e doenças venéreas. A dimensão afetiva e prazerosa da sexualidade parece ser tema exclusivo do movimento contínuo de contar e recontar histórias no contexto das interações vividas nos grupos masculinos, situações em que faz questão de

apresentar um discurso que o situa na condição de um grande realizador de conquistas amorosas.

*[Eu sentava] com os moleques no fundão, mas dia de prova assim... nós ia sentar perto das meninas, pegava a que fosse mais fácil porque tinha umas que gostavam de mim e eu já aproveitava e pegava as respostas, ou elas faziam a prova pra mim, porque os meninos não tinha muitos inteligentes na minha sala não, não tinha quase nenhum praticamente, na minha sala era mais os bagunceiros, nós ia nas meninas: vamos pegar as meninas? E eu: vamos. Vamos copiar. Eu praticamente não fazia nada, ficava conversando, as meninas é que copiavam lição pra mim [...] Eu tinha acho que 13 anos, acho que estava na quinta série, depois de lá eu nunca mais parei [de transar]. [Eu aprendi] com os moleques. Eu fui conhecer mesmo, ver o que era, fazer o que é certo mesmo com uns 14, 15, 16, aí até hoje não paro, estou aí nas pistas direto. Eu gosto mais que lasanha! Mas é bom pra caralho! Eu gosto, né, cada um gosta, tem gente que gosta, tem gente que não gosta, eu já adoro, por mim eu fazia todo dia. [...] As meninas falam: você ganha nós pela lábia! E eu falo: é lógico, o pai é bom de conversa! [...] Eu arrastava as meninas pra minha casa, as menininhas. Eu sempre fui ligeiro, eu nunca fui o moscão da sala, sempre onde eu passo... eu tento fazer amizade com todo mundo e tento pegar várias, é de lei, é de lei! Porque homem é homem, homem vai ficar andando com menina? Você anda com menina só para o útil mesmo, depois manda embora, depois manda embora e já era.*

Nesse sentido, os relatos de Fernando revelam a noção de que o compromisso e a seriedade com o processo de aprendizado é um comportamento inadequado no interior da trama de símbolos de gênero de rapazes que vivem vidas escolares imbuídas em um modelo de masculinidade normativo que esperam ser aquele que vai ocupar a posição de hegemonia. Aos poucos, Fernando vai revelando uma história de identificação com tais parâmetros, inclusive quando relata as experiências vividas fora da escola, quando estava inserido no mundo da criminalidade. Parece que os significados de gênero que permearam suas experiências escolares no ensino fundamental regular mantiveram-se após sua autoexclusão, quando repetiu a sétima série pela segunda vez. Nesse ínterim, a escola é descrita como um lugar em que preferia não estar, ao mesmo tempo em que é significada como espaço privilegiado de afirmação da masculinidade hegemônica. Ao fazer os relatos sobre sua vivência em uma nova proposta de educação – o projeto CIEJA –, Fernando mantém a tônica discursiva que apresenta o processo de ensino-aprendizado como algo enfadonho, chato, suportável apenas porque constitui parte das obrigações a serem cumpridas no regime de liberdade assistida. Há relatos objetivos que associam as possíveis credenciais escolares obtidas no CIEJA com a chance de conseguir um emprego, mas Fernando não apresenta, em contrapartida, qualquer sonho

ou projeto de vida que tenha como proposta fundamental a constituição da longevidade escolar como meio de realização de uma carreira profissional; tampouco há indicações de qualquer preferência pela realização de uma atividade ocupacional específica – quando questionado sobre o assunto, faz questão de enfatizar que não voltará para o mundo do crime, mas associa o trabalho, diretamente, apenas às possibilidades de aquisição material. Ao responder sobre as diferenças existentes entre o CIEJA e as escolas anteriores, faz questão de sublinhar a menor duração das aulas como o único elemento positivo. Os demais atributos negativos se mantêm: o ensino é chato, aparentemente desprovido de sentido e, portanto, é algo que deve acabar logo. A relação com os professores também é descrita como conflitiva, embora não apresente relatos de enfrentamentos tão evidentes quanto os que estão presentes em sua narrativa sobre os anos de frequência ao ensino fundamental regular.

*Eu optei por isso e estou lutando aí pra terminar, pra chegar no primeiro, segundo, terceiro colegial. **Eu quero terminar a escola porque eu não aguento mais**<sup>77</sup>, aí estou aqui, vou terminar a oitava e depois vou para o colégio normal. [...] [Eu quero] terminar só, só, arrumar um emprego, o que vim está bom. Depois que eu terminar a escola, se eu conseguir antes, está bom, mas se eu não conseguir fazer o que? Quando terminar a escola, eu vou atrás. [Eu quero] só o carro, o Stilo da Fiat, Fiat Stilo. Você não vai lembrar, é o que eu quero ter, com fé em Deus eu vou ter, se eu estiver trabalhando. [Respondendo à pergunta sobre o que há de diferente no CIEJA] [...] o horário e o dia de aula só, não tem mais nada de diferente, só o horário e os dias de aula, de resto, nada, porque sempre tem os professores bravos e os professores chatos e os professores firmeza, aqui é a mesma coisa, não vai mudar em nada e de tamanho, porque a minha [escola anterior] era o triplo disso aqui. [...] Essas professoras não gostam de mim não. Eu não tenho nada contra, mas também não tenho nada a favor. Eu não ligo não, quer me tratar diferente do outro, problema seu, eu não saio perdendo nada, só me ensina o que eu tenho que aprender aí e já era.*

Os dados acima explicitam a força da relação entre baixo rendimento escolar e aumento das possibilidades de ser identificado como um verdadeiro homem, a ponto de essa característica apresentar-se como o elemento comum da percepção que esse jovem construiu sobre si mesmo ao longo de toda a trajetória escolar, englobando três conjuntos de temporalidades: passado, presente e futuro. Em resumo, as narrativas de Fernando revelam seu engajamento ativo na construção de uma trajetória escolar caracterizada por advertências, suspensões, fracasso escolar e evasões decorrentes da

---

<sup>77</sup> Grifos meus.

centralidade atribuída à construção e permanente reconstrução da escola como espaço de afirmação da masculinidade hegemônica, de forma que se observa uma verdadeira inversão de prioridades: a escola é revestida – do ponto de vista simbólico – de uma série de negatividades, de forma que os únicos indícios de positividade estão relacionados à constituição do espaço escolar como um local privilegiado de convívio com pares masculinos que compartilharão os mesmos símbolos de gênero que ele.

### ***A história de Carlos: Eu não vivo sem jogar bola***

Carlos é um jovem que se autoidentificou como pardo, possui olhos esverdeados, cabelos curtos, estatura mediana e porte atlético. Vestia-se sempre de forma simples e costumava vir para a escola trajando bermudas, camiseta e tênis. Em uma primeira impressão, aparentava ser um rapaz tímido, quieto e monossilábico, contudo, à medida que conversávamos mais, aos poucos foi se revelando mais falante, orgulhoso da própria narrativa e, por vezes, fazia questão de mostrar-se forte e capaz de fazer uso da violência física, caso julgasse que tal recurso se fazia necessário para solucionar algum conflito vivido no dia-a-dia escolar, especialmente nas interações com os colegas dos grupos masculinos.

Na época da coleta de dados no campo, Carlos tinha 17 anos, vivia com a mãe e o irmão de 18 anos. Quando incentivado a refletir sobre a vida familiar na infância, apresentava um tom de voz mais baixo e entristecido, dizendo que quase não teve convívio com o pai, tendo em vista a interrupção do relacionamento do casal logo após seu nascimento. Sua mãe já trabalhava em um bingo, manteve o emprego e conseguiu sustentar materialmente os dois filhos com os recursos financeiros oriundos de seu emprego, recebendo auxílio de sua cunhada no que se referia aos cuidados com as crianças. Carlos informa que a mãe trabalhava à noite, ele e o irmão ficavam com a tia paterna e durante o dia podiam contar com a presença da mãe. Seu irmão trabalhava como garçom e Carlos treinava futebol profissional em um grande clube da cidade de São Paulo, o que lhe rendia mensalmente 200 reais por mês, acrescidos de 50 reais direcionados aos gastos com condução. A renda da família era composta pelos rendimentos do irmão e da mãe.

Carlos vivia em um bairro próximo à escola. Trata-se de uma localidade desprovida de recursos públicos de saúde, lazer e cultura, embora conte com boa

infraestrutura de transporte – a julgar pelo número de linhas de ônibus disponíveis –, embora os coletivos sejam sempre sujos, mal-conservados e, por vezes, escassos. Ao lembrar sua infância, Carlos relata ter vivido uma vida simples, mas que não tinha chegado a sofrer privações materiais: *“Ela teve que cuidar sozinha mesmo, foi difícil, mas nós nunca passou fome, nada disso aí não”*.

A trajetória escolar foi iniciada na educação infantil em uma creche. Depois Carlos ingressou no ensino fundamental, com 7 anos de idade, em uma escola pública, onde estudou até a quarta série. No segundo ciclo do ensino fundamental, mudou-se para outra escola pública porque aquela unidade escolar só atendia o primeiro ciclo. As memórias e histórias contadas sobre a escolarização são acompanhadas de relatos de sua relação com o futebol, com o mundo do campo e da quadra. Carlos contou que começou a jogar bola informalmente em uma quadra pública de seu bairro, depois passou a treinar de forma mais sistemática em uma escola de futebol também do bairro, salientando os vínculos dessa instituição com um dos grandes times da cidade de São Paulo. Após algum tempo de treino, diz que o treinador ficou encantado com seu futebol e capacidade técnica, sugerindo que ele fizesse um teste no próprio clube famoso. Carlos aceitou de imediato a ideia, relatou ter feito o teste e passado, de forma que suas narrativas sobre o tempo escolar estão sempre relacionadas ao futebol, ao sonho de se tornar jogador profissional, projeto mais importante que o desempenho escolar. Quando destacava a importância do futebol em sua vida, Carlos apresentava um tom de voz mais assertivo e altivo que nas demais ocasiões.

*O meu irmão também jogava bola, aí eu me espelhei nele, [eu] jogava lá perto de casa, em uma escolinha de time, aí eu comecei a jogar lá, os caras gostaram de mim e me convidaram para fazer um teste, aí eu fui lá e passei, eu acho que foi em 2004. Eu jogo bola desde pequeno, na rua assim... brincando com os amigos. Com os meus amigos [...] eu vou e jogo bola com eles na quadra lá perto de casa... é tipo um parque assim, parque não, é uma praça, lá tem uma quadra que a gente joga. [Na escola] eu jogava na Educação Física, no intervalo. [...] Os meus amigos incentivavam muito, falavam que eu tinha futuro, foi onde eu preferi ir para o futebol, vontade de ganhar dinheiro, ajudar a minha mãe também porque a minha mãe é sozinha, é difícil. [...] A minha mãe até reclama comigo porque eu jogo muito. Eu fico o dia inteiro jogando bola, quando eu não treino, eu fico jogando bola na rua, na quadra, desde pequeno, é porque jogador banha bem, hoje em dia eu acho que é a melhor profissão que tem. [...] Eu não vivo sem jogar bola. Eu treinava lá [na escola do bairro], aí o treinador começou a pegar na minha, a gostar do meu futebol, aí ele foi lá e me levou: vou te levar para fazer um teste [...], para ver se você passa, aí ele foi lá e me levou lá, [...] aí eu treinei três vezes só e passei. [...]*

*Esse teste aí tinha mais de cem crianças, cem garotos. Eu fui escolhido entre três, foram escolhidos três só, eu e mais dois.*

Do ponto de vista dos significados atribuídos ao bom rendimento escolar, em um primeiro momento, Carlos faz questão de identificar-se como um bom aluno, como um estudante sério, comprometido e disciplinado na realização das atividades e demais tarefas propostas pelos professores. Contudo, as ambiguidades presentes em seus relatos aos poucos foram evidenciando a legitimação da ideia de que as meninas são naturalmente melhores alunas que os rapazes, em função de seu comportamento mais condizente com a rotina e as normas escolares. O discurso revela um jovem que valorizava a escola, ao mesmo tempo em que também considerava mais importante unir-se aos rapazes que compartilhavam os mesmos símbolos de gênero condizentes com o modelo hegemônico de masculino e, especialmente, aqueles que eram grandes admiradores de suas habilidades com a bola, a ponto de destacá-lo como um exemplo de homem. Assim, embora reconhecesse ter tido em sua trajetória laços de amizade com garotos que viviam sob a égide de modelos alternativos de masculinidade, as expressões de prazer, contentamento e orgulho estavam presentes somente quando contava histórias supostamente vividas com os rapazes que atribuíam mais sentidos à vida escolar como espaço de confirmação da masculinidade hegemônica, aos olhos de seus pares masculinos e professores, do que à experiência da escolarização.

*Eu sempre fui um bom aluno. Eu acho que eu repeti por causa do futebol, senão eu já estava na oitava já, tranquilo, na oitava, no primeiro. Eu sempre fui um bom aluno. Eu nunca tive problema com professor e nem nada. Eu acho que um bom aluno não é só inteligência não, não adianta você ser um bom aluno e não ter uma cabeça boa, então era isso, eu não era tão inteligente assim, mas eu tinha uma cabeça boa, era disciplinado. [...] Eu fui para lá, estudei três anos lá, aí eu estava fazendo a sétima, aí eu repeti por causa de falta por causa do futebol. Eu deixava de ir pra escola para ir no futebol, mas só que onde eu jogava, eles não sabiam que eu faltava na escola pra ir lá, aí depois que eles descobriram, aí falou que não dava mais porque eu já tinha repetido, tinha muita falta. Eu sentava com os bagunceiros, eu sentava lá no fundo, [...]. Os bagunceiros [...] moravam lá perto de casa, éramos amigos porque a gente jogava bola junto, porque a gente gosta de jogar bola, [...] na educação física a gente era um time. Os bagunceiros sempre jogam bem, os inteligentes não gostam de jogar bola não, eles ficam sentados conversando na hora do intervalo, por isso que os bagunceiros criticam eles, zoam com eles, por causa que eles são CDF, por isso que chamam de CDF, só sabe estudar. [...] eu gostava mais de ficar com eles porque eles fazem bagunça, mas eu ficava com os mais inteligentes, mas se fosse para escolher, eu ficava com os bagunceiros.*

Percebe-se que Carlos apresenta uma visão do sucesso escolar semelhante à de outros rapazes entrevistados. Sua narrativa revela uma relação de cumplicidade com o modelo hegemônico que era mais indireta, sutil e menos explícita do que os que procuravam apresentar-se como agressivos, causadores de problemas etc. Ele revela sua conformidade às prerrogativas desse modelo quando relata preferir associar-se aos bagunceiros, aos que perturbavam, mesmo que reconhecesse os incômodos que eles causavam nas aulas. Portanto, a indisciplina masculina é naturalizada e o sucesso escolar obtido em função de uma postura mais condizente com o aprendizado não é valorizado e muito menos descrito como algo que também poderia ocasionalmente existir nas experiências escolares daqueles que identificava como causadores de problemas. Além de ter a percepção de que o bom rendimento acadêmico é algo mais condizente com uma trajetória escolar feminina, seus relatos sugerem a crença de que tais resultados possam ser consequência da habilidade feminina em potencializar o grau de atenção e a qualidade do atendimento prestado pelos professores, simplesmente por serem mulheres, especialmente no que se refere aos professores homens.

*Em todas as escolas que eu estudei, nenhuma menina bagunçava, é difícil você ver uma menina que bagunça assim, só se for uma menina que fuma, algum negócio assim, se for uma menina assim, não presta, eu estou falando, porque se prestasse não fumava. Tinha o professor lá que era assim [...] ele dava mais atenção para as meninas, parece que ele era pedófilo porque dava mais atenção para as meninas, ficava elogiando e pagando pras meninas, falando que elas é linda e não sei o quê... e com nós só reclamação.*

Este caso foi considerado paradigmático porque apresenta concretamente todo o investimento feito pela masculinidade negra na constituição de um projeto de vida que possibilite exercer com sucesso e destaque a condição de provedor, uma das condições básicas de confirmação da masculinidade hegemônica na vida adulta. E no caso dos rapazes negros, como Carlos, parece que a única alternativa possível de sucesso é sua transformação em jogadores profissionais de grande destaque na mídia, a exemplo de outros jogadores brasileiros oriundos da periferia das grandes cidades e/ou pequenas cidades do interior. Assim sendo, antes de desejar ser um bom aluno, Carlos queria ser um jogador de futebol bem-sucedido, a ponto de considerar que deveria fazer tudo para realizar esse sonho, mesmo que isso significasse abandonar a escola, repetir o ano, ser expulso etc. Quando perguntado se havia alguma possibilidade de sua trajetória escolar ter sido constituída de outra forma, faz questão de enfatizar:

*Só se não tivesse o futebol, ou largava o futebol, ou eu largava a escola, ia ser difícil porque depois para arrumar outra coisa! É o meu sonho, é isso, [se tiver que escolher] o futebol, com certeza.*

A centralidade do mundo esportivo em sua vida também permeia as reflexões sobre outras possibilidades de ocupação profissional. A grande aposta de Carlos é o sucesso futebolístico; contudo, quando analisa as possibilidades de fracasso desse desejo, desvaloriza ocupações que não estejam relacionadas ao mundo das práticas esportivas, de forma que só consegue imaginar um plano de longevidade escolar que, minimamente, esteja vinculado à possibilidade de se transformar em professor de educação física, para continuar trabalhando com esportes.

*Ah... sei lá, trabalhar em supermercado, se não conseguisse no futebol, porque eu falava assim: eu vou conseguir no futebol, eu não estou estudando, se eu não conseguir, eu vou ter que trabalhar em supermercado, alguma coisa assim. [...] Eu quero continuar estudando, eu vou estudar até eu terminar, terminar o colegial e se não der certo no futebol, arrumar um emprego bom. Ah... se não der certo no futebol, aí vou terminar, conversar com a minha mãe e com meu irmão pra pagar uma faculdade pra mim de Educação Física.*

A percepção dos atributos negativos à corporalidade negra, em uma perspectiva que considera o corpo como canal transmissor do discurso da masculinidade hegemônica, revela-se de forma mais sinuosa na narrativa de Carlos. Em nenhum momento ele deu indicações mais diretas de uma internalização imediata de elementos que o colocassem em uma condição de marginalidade social em relação aos outros rapazes por ser portador de um padrão de beleza considerado inferior. Devo confessar que, em princípio, parecia que essa constatação não se aplicava a este caso. Contudo, durante a realização das duas entrevistas individuais em profundidade, ele permitiu vir à tona a ideia de que negro não é necessariamente bonito, revelando que a transmissão desse discurso racista se dava principalmente por meio de brincadeiras entre colegas de classe, e assim, raramente provocava uma situação de conflito mais aberto, de maneira semelhante ao que ocorria em relação aos insultos verbais envolvidos nas práticas homofóbicas e misóginas. Assim, o caráter negativo com que se reveste a corporalidade negra é justificado por uma natureza que lhe é atribuída e que se reproduz. A única possibilidade de associação do corpo negro a elementos positivos é o destaque no futebol.

*Se você vê na televisão, os mais feios é os neguinhos, que falam. [...] Ninguém nunca chegou em mim e zoou, porque zoavam de japonês, japonês preto, porque eu tenho o olho puxado assim e me chamavam*

*de japonês preto. [...] A gente levava na brincadeira, todo mundo zoava, aí a gente levava na brincadeira mesmo. Teve uma vez que deu briga, porque o menino estava com dor de cabeça, aí o menino começou a zoar ele, aí ele foi pra cima dele. [...] O branquinho zoou o moreninho, mas hoje eles já são amigos de novo, porque ele estava ali e o moreninho estava com dor de cabeça, aí eles começou a zoar ele, aí ele ficou nervoso, aí foi pra cima do branco. Tinha o cara lá que chamava de Sovaco, um neguinho, aí o outro foi chamar ele de Sovaco, aí ele ficou nervoso [rindo].*

Assim como já sublinhado no capítulo anterior, em um primeiro momento, Carlos reconhece a qualidade do acolhimento promovido pela equipe de profissionais do CIEJA, sua maior disponibilidade e dedicação dos(as) professores(as) aos(às) alunos(as); todavia, quando procura encontrar sentidos próprios relacionados à escolha pelo CIEJA e a sua permanência na escola, o que se nota é a mesma relação de objetividade presente nos relatos de outros rapazes que fizeram parte do estudo. A escola era boa porque tinha suplência no período da manhã, com aulas de menor duração que as demais escolas de EJA da própria rede municipal de São Paulo, permitindo que ele pudesse dedicar-se com afinco ao treinamento futebolístico; em suma, a escola não constituía um obstáculo ao que considerava realmente importante.

*A minha mãe sempre me apoiou. Ela falou: se você acha que é o melhor para você, você só não pode deixar de estudar, por isso eu estou aqui, senão eu não estudava aqui não, eu estava só jogando bola. Aqui eles sabem explicar, eles explicam para a sala inteira não é só para... como na outra escola... explicava só para os mais inteligentes e os outros eram deixados de lado, aqui é o contrário, os que estão estudando, ela passa uma lição e os outros ela conversa pra tentar fazer também. [...] A nossa sala só tem amigos, só tem parceiro, todo mundo conversa, não tem um que zoa o outro assim, a nossa sala nem zoava. [Nas escolas anteriores] tinha muito aluno na sala, ela gritava, os meninos bagunçavam e ela gritava, aqui não, ela explica, vai lá, passa a lição, aí conversa com você, pergunta se você está entendendo.*

A força da valorização dada por Carlos ao futebol revela a centralidade da associação entre esse esporte e masculinidade<sup>78</sup>, no que se refere às possibilidades de uso do corpo negro como capital físico que, embora não seja capaz de retirá-los de uma situação de marginalidade social na trama das relações competitivas/conflitivas entre os múltiplos modelos de masculinidade, parece ser capaz de criar momentos de resgate da positividade, de forma que as visões negativas sobre o negro e sua estética ficam

---

<sup>78</sup> Sobre a masculinização do futebol brasileira ver Knijnik (2006) e Daolio (2006).

suspensas quando esse se destaca na figura de um jogador talentoso já nas aulas de Educação Física.

Associada a essa condição, a história de Carlos evidencia o quanto rapazes negros e pobres acabam aceitando internamente o discurso racista que não os vê como inteligentes e capazes de desenvolvimento intelectual. A profecia autorrealizadora de que negro só pode ser bem-sucedido se for jogador de futebol acaba se confirmando com o sentido atribuído por esses próprios jovens à escolarização, pouco valorizada porque acreditam não precisar estudar, já que terão sucesso garantido no mundo do futebol. Assim sendo, é possível construir a hipótese da existência de um ciclo repetitivo de produção de fracasso escolar de uma forma peculiar aos rapazes negros: eles estabelecem relações de cumplicidade com o modelo hegemônico de masculinidade, mas estão situados em uma posição marginal por serem considerados portadores de um corpo ruim, visto como não belo. Segundo Hasenbalg (1987), ao longo do percurso escolar, esses jovens passam por mecanismos intraescolares de discriminação racista, nos quais são identificados como não educáveis. Por sua vez, os jovens realimentam essa ideia ao se situarem como aqueles que não precisam estudar por já terem um destino profissional caracterizado pelo sucesso pelo fato de serem negros, sem perceber que o discurso biologizante que está na base da identificação do futebol com negros só é possível porque o corpo negro é inferiorizado em outras esferas. Por fim, ao avaliarem que não precisam estudar – porque serão jogadores – correm o sério risco de se verem inseridos no mercado de trabalho de forma precária, como tem sido o ingresso de muitos jovens pobres na população economicamente ativa.

### ***A história de Denis: É da hora ser jogador de futebol!***

Denis, de 17 anos, que se autotranscreveu como pardo, morava em um dos abrigos atendidos por aquela unidade do CIEJA. A instituição onde vivia estava situada na zona oeste da cidade, em rua de grande circulação, em um bairro de classe média dotado de melhor infraestrutura de transportes, serviços públicos, instituições culturais e alternativas de lazer do que o bairro onde Carlos vivia. Contudo, a história escolar de Denis é repleta de suas memórias sobre as condições de vida na infância, os anos em que morou nas ruas, as passagens por múltiplas instituições de assistência social e outros abrigos.

Como já mencionado na apresentação do perfil de cada um dos entrevistados, Denis vem de uma família com doze filhos, que vivia em um barraco situado em uma favela da zona sul de São Paulo, portanto, em uma área também desprovida de recursos públicos, fontes de lazer e entretenimento. Ele relata que a mãe trabalhava como faxineira quando era criança. Os relatos sobre o pai são mais escassos e estão centralizados na lembrança de que o mesmo não participava diretamente da composição da renda familiar; embora trabalhasse, seus rendimentos eram direcionados ao consumo de álcool, situação que motivava, entre o casal, inúmeros conflitos, cujo desfecho geralmente significava a utilização da violência física como forma de comunicação. Portanto, as histórias narradas sobre esse período de vida remetem-nos a um cotidiano de privação material e afetiva, tendo em vista que os poucos recursos financeiros eram utilizados com gastos com alimentação e, ocasionalmente, sua mãe podia dispor de algum dinheiro para levar os filhos a parques públicos, atividade de lazer geralmente muito apreciada pelas crianças. Ao lembrar o relacionamento de seu pai e sua mãe, Denis relata um cotidiano familiar caracterizado pelo uso da violência como forma de equacionamento das contendas, em um ciclo contínuo que envolvia seus pais e também seus irmãos mais velhos.

*Mas só que meu pai bebia, não fazia nada, só ficava bebendo só. [...] O meu pai morreu bebendo pinga. [...] O meu pai ficava bebendo, voltava para casa à noite, batia na minha mãe, aí meus irmãos às vezes batiam nele também porque ele ficava batendo na minha mãe, todo dia tinha briga em casa, todo dia. O meu pai não batia em nós não, ele sempre batia na minha mãe, mas sempre que ele batia na minha mãe, os meus irmãos iam para cima dele porque os meus irmãos já eram mais velhos. Eles iam pra cima dele, batiam nele, jogavam ele pra fora de casa. Eu lembro que às vezes ela levava nós para o Ibirapuera. Ela comprava pão, mortadela e levava nós para o Ibirapuera para brincar, [...] quem mais levava nós para sair era minha mãe porque meu pai só comprava as coisas para nós, mas não levava.*

Os relatos de Denis informam que o convívio familiar sofreu um forte abalo quando sua mãe perdeu o emprego e, aparentemente, não teve mais condições de trabalhar, algo que teria ocorrido quando ele tinha 7 ou 8 anos, época em que alguns de seus irmãos mais velhos já tinham o hábito de ir para as ruas para conseguir algum trabalho temporário, pedir dinheiro, usar drogas etc. Descreve que logo a mãe também passou a recorrer a tais alternativas para tentar manter a família. Para Denis, a precariedade das condições de vida e a miséria fizeram com que perdessem o barraco em que viviam, de forma que passaram a viver em uma casa abandonada e, depois, ele

próprio seguiu os passos dos irmãos, passando a viver nas ruas com alguns deles. Seus relatos sobre os anos em que viveu nas ruas do centro de São Paulo destacam uma luta diária travada pela sobrevivência, ou seja, em prol da necessidade de satisfação das necessidades mais imediatas, como alimentação, proteção dos poucos pertences pessoais e do local onde dormiam e, sobretudo, administração das brigas com outros grupos de crianças e fuga da violência perpetrada pela polícia.

*Eu morava com a minha mãe, daí ela trabalhava e tudo, daí ela perdeu o emprego, começou a ficar difícil para nós, aí ela começou a ir para a rua para arrumar as coisas para dentro de casa, ir nas casas pedir, aí nós ia para a rua tomar conta de carro. Aí ela começou a dormir na rua, dormir na casa abandonada, aí ela começou a dormir lá. [...] A minha mãe trabalhava, ia para o trabalho, fazia tudo direitinho, depois que ela começou a ir para a rua, ela começou a beber, fumar, daí começou a fazer tudo errado porque não tinha as coisas dentro de casa. A minha tia ia pra rua para arrumar as coisas para dentro de casa e aí minha tia chamou ela e ela foi, aí depois de um tempo começou a fumar, aí todo mundo lá na rua bebia e aí ela começou a beber também. Aí uma vez meu irmão saiu à noite, aí eu fui atrás dele, aí ele foi para a rua, passou o dia fora, aí eu fui junto com ele, mas só que ele não tinha me visto, aí quando ele entrou dentro do ônibus, eu entrei junto com ele, aí ele me viu, aí ele não ia me levar de volta, aí ele me levou junto com ele, aí ele foi pra rua, ficou usando droga, aí ele ofereceu pra mim, aí eu usei. Aí eu fiquei usando droga, depois eu nunca mais voltei pra casa, fiquei só na rua usando droga. Às vezes tinha arrastão, aí o arrastão fica um monte de gente na rua, um monte de cara do SOS [SOS – Criança], de perua para pegar todo mundo da rua. Quando tinha isso, eu tinha maior medo, eu ficava todo apavorado. Eu só ficava perto da minha irmã, aí quando tinha isso, eles pegavam nós e levavam nós para o SOS, aí nós fugia de novo, voltava pra rua. [...] E sempre tinha briga também entre os moleques de rua, porque um ficava tomando cola do outro. Eu só andava com os meus irmãos. [...] sempre tinha um grandão querendo tomar cola um do outro: aí nós comprava a cola e já saía de perto para ninguém tomar. A gente escondia as cobertas em um bueiro, aí a gente pegava e achava um lugar para dormir e dormia, sempre num lugar diferente. [...] De manhã eu dormia o tempo inteiro porque eu ficava acordado até três horas da manhã, de tarde ficava arrumando dinheiro, arrumando comida para comer e arrumando dinheiro. [Eu] pedia, ficava tomando conta de carro, ficava pedindo no banco quando as pessoas saem, nos ônibus, à noite eu ficava arrumando dinheiro também.*

A vida escolar, como já relatado, acompanhava um movimento constante entre sair de casa e viver nas ruas, voltar para casa e depois um novo retorno às ruas. Denis informa que, quando sua mãe trabalhava fora, ficava em casa sob os cuidados dos irmãos mais velhos, salientando que, desde o início de sua trajetória escolar, as não-idas à escola eram uma constante porque eles e os irmãos, muitas vezes, passavam o tempo

brincando na vizinhança. Sua trajetória escolar, portanto, foi marcada pela intermitência desde o começo. Destaca-se em seu relato a percepção – comum a outros rapazes entrevistados no CIEJA – de que estudar é uma coisa enfadonha, chata e monótona, tornando a escola um espaço não desejado enquanto estava no ensino fundamental regular. De maneira semelhante, o sucesso escolar também era visto como algo que concerne ao terreno da feminilidade, mesmo que por vezes interpretasse o melhor desempenho das garotas como fruto dos usos que elas faziam do jogo de gênero, e não necessariamente como produto de mais inteligência.

*A minha mãe sempre cobrou de mim ir pra escola, mas eu ficava cabulando aula, não ficava indo, aí quando eu fui pra rua então, aí que eu não fui mesmo pra escola. [...] Eu ia uma semana, aí não ia uns três dias e nós ficava bagunçando na escola. A gente ficava no campo empinando pipa, jogando bola, até dar o horário de voltar para casa e aí nós voltava, [...] porque eu achava que estudar era chato, ficar lá ouvindo a professora falar, falar...[...] só a primeira [referindo-se à única série cursada integralmente fora da EJA], depois eu comecei a faltar, mas eu também faltava as vezes na primeira série. Eu fugia mais da escola por causa que tinha que estudar mesmo, tinha que ficar fazendo lição, esses negócio. Eu acho que as meninas iam bem, elas faziam lição quando a professora pedia. [...] As meninas lá da sala, elas iam contar para a professora. A professora quando ela saía, ela sempre colocava alguém olhando, ela falava: fica olhando a sala aí pra mim, se acontecer alguma coisa, você me fala quando eu voltar. Aí sempre ficava alguém olhando As meninas que também bagunçavam... quando a professora saía, elas também saíam da sala, às vezes, mas não iam lá para fora, elas ficavam só fora da sala, na porta. Aí depois quando elas viam que a professora estava vindo, elas entravam e começavam a fazer a lição, algumas paravam de fazer lição até a professora..*

No que ainda se refere aos significados de gênero presentes nos relatos de Denis, percebe-se sua cumplicidade com o modelo hegemônico de masculinidade, não só em função da identificação de bom rendimento acadêmico como algo feminino, mas também pelas histórias contadas de envolvimento em lutas físicas, pela percepção de que um homem não pode fugir de situações dessa natureza e, de modo especial, pela cumplicidade silenciosa com práticas homofóbicas, fatores que certamente asseguravam seu livre trânsito na “casa dos homens”, ou seja, no universo simbólico da masculinidade hegemônica presente nas narrativas de jovens que tiveram trajetórias escolares também caracterizadas por interrupções temporárias, decorrentes de repetências sistemáticas e/ou evasão escolar. Denis informa que cursou a primeira série enquanto ainda vivia com a família. A partir desse momento, passou a viver, de fato, nas ruas do centro de São Paulo, intercalando períodos em que estava acomodado em

abrigos com aqueles em que voltava para a rua, de forma que a conclusão desse ciclo de ensino realizou-se durante sua passagem pelos diversos abrigos.

*Eu fiz a primeira série, aí eu fiquei na rua, aí não tinha feito mais nenhuma série, Aí no outro abrigo eu fiz a segunda série, a terceira e eu estava para acabar a terceira, daí eu vim pra cá, fiz a terceira e fiz a quarta e fui lá para o CIEJA. [...] Daí eu vim pra cá, aí eu fiz a quarta série, ficava indo pra rua, [...] aí depois eu vim pra cá pro abrigo e fui lá pro CIEJA, aí eu fiz a terceira e quarta, a quinta e sexta e estou fazendo a sétima e oitava já. Tem um abrigo lá embaixo também, perto da escola [onde tentou concluir a quarta série], aí eu e outro moleque que morava aqui, nós sempre ficava brigando com eles, aí teve uma vez que nós saímos na mão, começamos a tacar pedra neles, aí a professora levou nós pra diretoria e mandou nós voltar pra casa. Tem um abrigo aqui embaixo, quando eu estudava aqui embaixo, a gente sempre brigava com os moleques de lá, um olhava pra cara do outro, olhava feio pra cara do outro e isso já era motivo de brigar. Tinha um lá que era o maior grandão, todo mundo tinha medo dele, mas mesmo assim nós ia pra cima, porque os moleques eram folgados, [...] não tinha como você não topar, o cara ia vir pra cima de você, você ia ficar lá parado apanhando, tinha que bater também, se tentava correr, ele corria atrás, te batia. Tinha um moleque que ficava passando a mão nos outros, aí os moleques chamavam ele de bichinha porque ele ficava passando a mão nos moleques, [...] ficava passando a mão no pinto dos moleques lá na sala.*

Nesse sentido, os depoimentos de Denis revelam o esforço permanente pela preservação de uma forma de masculinidade que tem como símbolos discursivos a naturalização do insucesso masculino como algo que estaria na essência da masculinidade, assim como a ideia de que o verdadeiro homem situa-se – no espaço escolar – como um causador de problemas, como briguento, corajoso, forte e, necessariamente, como aquele que zela pela preservação das fronteiras simbólicas entre mundo feminino/afeminados e machos, mesmo que tal policiamento – a julgar pelo discurso de Denis – se desse por meio da legitimação do abuso verbal direcionado aos identificados como homossexuais. O silêncio de Denis, assim como os sorrisos ao narrar tais eventos, revelavam sua aceitação de tais postulados, mesmo que não apresentasse relatos que indicassem um envolvimento mais explícito em práticas homofóbicas. Sua narrativa também expressa a cumplicidade com o modelo hegemônico de masculinidade a partir da satisfação expressa por ele ao relatar que era geralmente visto como forte, como alguém que detinha um capital privilegiado de bravura, devido a sua longa história de vida nas ruas e em abrigos.

*Os moleques lá tudo tinham medo de mim [...] menos os outros lá do abrigo, era maior engraçado [rindo satisfatoriamente] porque tinha*

*uns moleques da primeira série, eu não conhecia os moleques e os moleques tudo sabia o meu nome que eu era de abrigo, tinha um moleque lá que eu não conhecia e ele: e aí Denis? E eu nunca tinha vista e os moleques sabiam até o meu nome. [...] Eu acho que eles pensavam que nós ia bater neles, se eles cumprimentassem nós, eles iam ganhar moral. [...] Eles tinham medo porque eu era de abrigo, ele pensava que abrigo era tipo FEBEM<sup>79</sup>, que matava os outros, aí eles tinham medo de mim. Eles eram tudo maior que eu, mas tinha tudo medo.*

Ainda no que se relaciona aos componentes do padrão de masculinidade que Denis e demais participantes da pesquisa procuraram demonstrar, destacava-se também a necessidade constante de contar histórias e mais histórias de conquistas afetivas e sexuais, em uma perspectiva que valorizava muito mais a dimensão quantitativa dos relacionamentos, não importava sua duração ou envolvimento emocional. O que valia era a explicitação de uma conquista em que o rapaz pudesse comprovar mais uma vez sua masculinidade, aos olhos dos colegas, a partir da beleza da garota, em um movimento de constante objetivação das moças que podiam ser exibidas como troféus. As diversas conversações com Denis revelavam que era essa, aparentemente, a tônica de sua narrativa. Sua cumplicidade com tais valores se mostrava por meio de caminhos sutis, que combinavam a participação em conversas masculinas em que se falava livremente do corpo das colegas de classe e, sobretudo, a recusa em assumir para os colegas sua condição de virgem, evidenciando uma lógica em que a virgindade pode ser interpretada como ausência de virilidade, logo, como algo que ameaça sua identificação com as prerrogativas e significados do modelo hegemônico de masculinidade.

*Ah...quando a gente vê a mulher, a gente fala: aquela mulher ali, não sei o que. [Os amigos] falam que é bom [sexo], mas eu nunca falei para eles isso [que ainda é virgem]. Eles nunca perguntaram, mas também se perguntarem eu não vou falar. Vou falar que já transei. Eu nunca vi ninguém falando não, só meu primo que já me falou. Faz tempo que eu não namoro [rindo timidamente], eu nem lembro mais, um ano, foi aqui mesmo no abrigo.*

Uma primeira interpretação dessa ausência de relatos detalhados e carregados de expressões de satisfação e orgulho em relação à explicitação da virilidade, por meio da enumeração das conquistas, poderia significar que tal símbolo de gênero não fizesse parte do conjunto de símbolos que Denis procurava compartilhar com colegas que tiveram trajetórias escolares semelhantes à dele. No entanto, penso que sua recusa

---

<sup>79</sup> Referindo-se à atual Fundação Casa.

sistemática em reconhecer-se como virgem indica a força normativa desse significado, de modo que procurava engajar-se em práticas de objetivação do corpo e da beleza feminina, evitando deixar transparecer qualquer história que evidenciasse que ele não tivesse ainda iniciado sua vida sexual, algo que certamente identificava como um empecilho significativo à necessidade de re-confirmação cotidiana da virilidade. Esses dados me fizeram refletir sobre os possíveis lugares e sentidos da escola para Denis, especialmente no que se refere ao tempo escolar vivido já no CIEJA. Afinal, por que ele voltou a estudar? O que esperava da escolaridade?

Denis descreve aquela unidade do CIEJA como a instituição escolar em que mais aprendeu, em uma análise comparativa com suas experiências escolares no ensino fundamental regular. E, assim como vários dos outros rapazes entrevistados, também identifica o acolhimento feito pela equipe de profissionais do CIEJA como um diferencial para o aprendizado, portanto, trata-se de uma instituição escolar que acolhe e ensina. De semelhante modo, o CIEJA é visto positivamente por ser o lugar em que as relações entre as múltiplas masculinidades se tornam menos competitivas, ou melhor, deixam ser caracterizadas pela competitividade inerente à trama de convívio cotidiano com diferentes formas de afirmação da identidade de gênero masculino. Para Denis, o CIEJA também é o espaço em que os significados do modelo de masculinidade hegemônica adotado ao longo da escolarização anterior existem sem que ele tenha que lidar com o confronto constante com outros símbolos de masculinidade mais condizentes e/ou compatíveis com o sucesso acadêmico.

*Eu acho que foi bem mais melhor do que as outras escolas que eu passei porque lá eles ensinam e nas outras escolas que eu passei, a professora só ficava mandando copiar. A gente explica, eles explicam como é para fazer, às vezes não tem muito espaço [para explicar individualmente], mas na minha sala sempre dá porque não vai muita gente na minha sala. [Aprendi] a ler, porque eu não sabia. Eu sabia bem pouquinho e quando eu fui pra lá eu aprendi mais, ler em silêncio. Eu não consigo ler em voz alta, eu começo a gaguejar. Em Matemática também, eu aprendi mais com a professora do Módulo II, eu aprendi bastante, eu acho. [Referindo-se aos professores e funcionários da escola] me conhecem pelo nome, sempre quando chega dá Bom dia, quando saí da tchau Todos lá da sala são meus amigos. Os alunos não é a mesma coisa das outras escolas. Os alunos lá são tudo mais velho e nas outras escolas não tinha aluno mais velho que nem eles.*

Porém, apesar da identificação do CIEJA como a unidade escolar responsável por avanços em seu aprendizado e melhor acolhimento, quando questionado sobre as reais motivações do retorno à escola, os olhos de Denis brilham e revelam o sonho de se tornar um jogador profissional, tal como Carlos. A escola é percebida como um trampolim que pode possibilitar a realização de um desejo alimentado desde os anos vividos no ensino fundamental regular, com relatos que expressam a naturalidade com que Denis se vê identificado com o mundo da quadra e da bola, mesmo que a prática dessa atividade esportiva se desse em espaços improvisados do seu bairro de origem e/ou nas quadras das escolas, para onde se direcionava quando preferia ausentar-se da sala de aula. O futebol representava o verdadeiro projeto de vida de Denis, e isso se percebia quando ele narrava sobre suas experiências no mundo das ruas do centro de São Paulo, onde, apesar da precariedade de condições de existência, ele persistia em uma busca incessante por um sentido e um senso de pertencimento ao futebol, como algo que ele naturalmente tinha nascido para fazer.

*Eu queria ser jogador de futebol, aí o cara falou pra mim que se eu não estudasse, eu não ia conseguir nada, um cara que jogava futebol em uma praça. Ele sempre jogava futebol lá e levava nós pra jogar bola. Aí eu estava morando na rua ainda, daí ele falou que eu tinha que procurar um abrigo pra estudar, senão eu não ia ser jogador de futebol, aí eu vim pra cá para estudar e ser jogador de futebol, porque eu gosto de futebol. Quando você faz gol, a torcida grita e dá a maior emoção. É da hora ser jogador de futebol! Eu acho que ganha bem, tem o Ronaldinho e o Ronaldo. Eu acho que o Ronaldinho ganha bem, o Kaká, o Carlito Tevez, o Ciçinho, o Roberto Carlos, tem muito jogador que ganha bem.*

Nesse sentido, parece que as mensagens construídas nos meios de comunicação de massa que atribuem um talento natural do corpo negro para o futebol encontram endereço certo nos estudantes pobres e negros que são vistos pela escola como não educáveis (Hasenbalg, 1987), os quais, por sua vez, acabam se adaptando a essa condição quando percebem o mundo da quadra como uma espécie de respiradouro que lhes possibilita sair, mesmo que momentaneamente, da condição dos não inteligentes e feios. Denis relatava que sua prática com a bola foi iniciada nos espaços improvisados de seu bairro, geralmente quando eles e os irmãos mais velhos cabulavam as aulas e lá permaneciam até o horário em que deveriam voltar para casa. Embora reconheça melhorias na qualidade de seu aprendizado, seu sonho profissional não está necessariamente articulado a um projeto de longa vida escolar, embora em um primeiro momento a escola pareça ser necessária para a realização de tal intento. O que se observa é uma relação também instrumentalizada, objetivada e funcionalista com o

conhecimento; na verdade, parece tratar-se muito mais de um senso de cumprimento de uma obrigação e/ou uma pré-condição para que possa realizar o que pode finalmente destacá-lo como bem-sucedido no contexto das relações vividas nos grupos masculinos.

### ***A história de Omar: Eu sou um negro do cabelo bom***

Omar, um jovem de 16 anos que se autoidentificou como preto, era filho de pai baiano que sempre trabalhou como comerciante. Sua mãe nasceu em São Paulo e era dona de casa. Ele também é natural de São Paulo, e viveu parte considerável de sua infância em um município da região metropolitana, próximo a vários tios, primos e primas. É o caçula de uma família com três filhos, sendo que seu irmão mais velho morreu assassinado aos 16 anos, quando Omar tinha cerca de 6 anos. Pouco tempo depois seus pais se separaram e ele passou a viver exclusivamente com a mãe. Relata que seu pai sempre procurou arcar com as responsabilidades financeiras em relação ao sustento material dos filhos e também procura participar afetivamente da vida das crianças, mantendo visitas regulares, levando-os para passear no shopping, comer fora etc. As condições de vida na infância são descritas – assim como no caso de Carlos – como simples e suficientes para cobrir os gastos necessários com alimentação, transporte e algumas atividades de lazer, tais como: frequência a parques infantis situados em *shoppings centers*, parques públicos e quermesses. No que se refere à escolaridade dos pais, Omar informa que seu pai estudou até a quarta série do ensino fundamental e a mãe até a sétima.

O início de sua trajetória escolar começou em uma Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI. Depois foi para uma escola pública de ensino fundamental regular que atendia crianças no primeiro ciclo desse nível de ensino; a seguir foi matriculado em outra escola pública que atendia o segundo ciclo, quando já estava vivendo em São Paulo, na zona oeste da cidade, próximo ao CIEJA. O bairro se caracterizava pela precariedade de equipamentos públicos de cultura e lazer, assim como pelo transporte de má qualidade, apesar da existência de várias linhas de ônibus que atendiam aquela região. Era vizinho de Carlos.

Como já mencionado no capítulo anterior, as memórias de Omar sobre a vida escolar no ensino fundamental regular estão repletas de histórias de indisciplina, ausência de compromisso com a realização de tarefas escolares e formas mais veladas de enfrentamento da autoridade docente, ou seja, ele não se posicionava como um aluno

que entrava em conflito aberto com os professores, preferindo enfrentá-los por meio da indiferença em relação ao processo de ensino-aprendizado, de forma que enquanto me narrava perturbações provocadas nas aulas, abria em enorme sorriso que evidenciava certo orgulho pelo engajamento em uma postura questionadora da rotina e das normas de comportamento. Eu pude notar que a mesma altivez e expressão de satisfação facial estava presente quando me falava sobre as inúmeras vezes em que recebeu advertências, suspensões, ocasiões que geralmente exigiam o comparecimento da mãe nas escolas.

[rindo] *Olha, eu era um menino bem levado porque... era não, sou ainda, porque apesar de tudo eu sou ainda, eu faço muita bagunça, [...] eu sou muito bagunceiro. [rindo novamente] Olha, eu não consigo ficar um minuto sem sair da sala, cara, é isso aí, eu acho que é inevitável, você mesmo viu hoje? Toda hora eu estou saindo, eu falo para a professora que está abafado [rindo], mas é só para ficar lá fora mesmo. Eu também gosto muito de conversar, conversar, nossa! É uma das melhores coisas que eu faço dentro da sala de aula, apesar de aprender também, mas sempre conversando. Olha, [...] na sexta série eu tinha um professor tão bravo, mas tão bravo que pegou a carteira e tacou! [...] Nossa, ele ficou tão nervoso que tacou no vidro da porta! Foi por causa de mim e também as brigas que tinha também. Nossa, eu conversava muito e ele vinha e falava comigo, eu fingia que estava falando com outra pessoa, só para irritar ele mesmo. Ah... eu já estava indo até para o Conselho Tutelar por causa das bagunças que eu faço [rindo]. [...] Olha, eu repeti por causa de bagunça. Eu sou bagunceiro, eu também não faço muito bem as lições e aí vai. [...] A gente era aluno barra pesada mesmo. A gente não estava nem aí para o professor. A gente conversava mesmo. Eu acho que minha mãe tem até um pacotinho com tanta convocação que ela tomou de mim! Mas eu acho que caso de arrependimento assim, eu não me arrependo não porque em muitas situações eu estava certo e ninguém ligava para isso, e nas outras eu estava errado e eu sabia.*

Assim como no depoimento de outros rapazes entrevistados, percebe-se também na narrativa de Omar o uso da conversa, da indiferença em relação ao docente como recurso linguístico e corporal que lhe assegurava manter-se, aos olhos dos outros garotos, como um causador de problemas e, sobretudo, capaz de interferir na dinâmica e no próprio andamento das aulas. Outro instrumento de manutenção do senso de controle consistia também no uso do corpo para definir a organização espacial da classe, de forma que ela representasse uma divisão explícita e rígida entre os bons alunos e aqueles que não correspondiam a essa forma de avaliação. O tom de orgulho e entusiasmo esteve sempre presente nos relatos de Omar sobre tal divisão – ele fazia questão de explicitar que sempre sentava no fundo da classe, onde ficavam os garotos que atribuíam os mesmos sentidos de gênero a seus comportamentos em sala de aula. Além disso, Omar também utilizava a separação espacial na classe como instrumento de

diferenciação das meninas e dos supostamente afeminados, em uma visão que considerava o sucesso escolar como algo que não corresponderia à postura mais amplamente aceitável de um verdadeiro homem. Assim sendo, de modo semelhante aos outros casos paradigmáticos, sua escolarização era circunscrita em uma teia de significados negativos – estudar era ruim, chato, insuportável e, no limite, um projeto de vida desprovido de sentido naquele momento de sua trajetória.

*Sempre, sempre [sentou no fundo da classe], a não ser quando a professora me colocava lá na frente, mas sempre lá atrás eu sentava. [Na frente] eram os CDFs [rindo] [...] aluno inteligente que só pensa em estudo, tem que fazer tudo, tira nota vermelha e já começa a chorar, esses aí eram os CDFs. [...] Eu não estudava, cara. Nossa, era só bagunça, cara! Eu não estudava mesmo! Eu fazia alguma coisa ou outra, mas estudar era difícil. Eu não sei... eu acho que a gente... eu estava enjoado assim da aula do professor, principalmente de Português, eu acho que é uma aula que irrita, a aula de Português. [Minhas notas] era cinco, seis, tinha matéria que eu tirava até três, zero, mas eu acho que as provas mais difíceis mesmo era sempre matemática e português. Eu não sei... menina é sempre mais inteligente assim. Meninos alguns...claro, mas eu acho que as meninas, menina é mais inteligente do que o homem. [Elas estão] sempre quietas, bem quietas. [Os professores] sempre gostam dos alunos mais quietos, [...] eu acho que a atenção mesmo forte era para os mais inteligentes assim. Eu parei sim, eu fiquei um tempo sem ir, eu fiquei uns seis meses e eu acho que foi isso que fez eu repetir na sexta série. Eu faltei seis meses. Eu não gostava de ir para escola, dormia até mais tarde.*

Se a escola, com base nos relatos de Omar, deveria ser o espaço de explicitação dos significados de gênero compartilhados por ele e outros rapazes que procuravam regular sua trajetória escolar em conformidade com a preservação e o cerceamento do modelo hegemônico de masculinidade, em oposição às meninas e aos afeminados, contar histórias e mais histórias das conquistas realizadas confirmava a virilidade do aluno no interior dos grupos de pares masculinos. Em relação a esse aspecto, embora Omar apresentasse um discurso em que também se identificava com a figura do conquistador, ao mesmo tempo parecia ter internalizado os elementos do discurso racista direcionados ao corpo e ao cabelo negro, que no universo da escola e da sociedade mais ampla, possibilitam identificar os negros como feios por serem portadores de uma corporalidade que não condiz com o modelo estético da beleza branca. Quando incentivado a se autoclassificar racialmente na última entrevista individual, Omar falava timidamente, parecia ter vergonha de se reconhecer como preto. Admitiu ser alvo de chacotas e piadinhas relacionadas à sua cor e ao seu cabelo, sem,

contudo perceber a natureza do discurso racista do qual é vítima, situando-o no universo das brincadeiras comuns às relações sociais vividas nos grupos masculinos.

*Tem muita mulher, na escola tem muitas.[...] Eu converso com algumas meninas, tem vez que até fico com elas. [...] Eu ia muito na balada, nossa como eu ia! Eu saía de casa sete horas assim, meia-noite, eu ia e voltava pra casa quatro horas, seis, sete, teve vez que eu cheguei da balada meio-dia [rindo], tinha saído seis horas da tarde e cheguei meio-dia. [...] Era eu e meus amigos que tinha lá, sempre em grupo, sempre em grupo. Você tem que chegar nela, está dançando, conversa, aí se ela quiser, normal. Eu sou um negro do cabelo bom. Eu sou um preto que tem o cabelo bom. [...] eu sou um negro do cabelo bom [risos]. Ele fica seco também, mas... O meu cabelo é enrolado. [...] Os meus [amigos] eram mais brancos. Eu sempre tive mais brancos, bem mais branco. Cabelo bom ajuda. Tem uns que falam [sobre a cor e o cabelo] não para você escutar, mas tem gente que ignora, ficam comentando, daí deixa você de lado. [...] Neguinho, todo mundo já me chama assim, é normal. Eu nunca vi isso como preconceito, eu acho até legal, eles gostam de mim, eles conversam comigo, eles são legais.*

Os relatos de Omar sugerem que ao longo de sua trajetória no ensino fundamental regular ele se viu sempre vinculado ao modelo hegemônico de masculinidade, mesmo que suas ações escolares não estivessem pautadas por uma agressividade tão explícita como no caso de Fernando. Seu compromisso com a preservação e o policiamento desses símbolos de gênero garantiam que ele fosse inserido em uma relação de cumplicidade com o padrão hegemônico, no entanto não o retirava da condição de masculinidade marginal, por ser negro e, logo, portador de uma estética incompatível com a normatividade da estética branca como símbolo de beleza. É possível sugerir que Omar se veja desprovido do capital físico necessário ao sucesso no campo das conquistas afetivas e sexuais no espaço da escola e, assim como Carlos e Denis, encontre uma fonte alternativa de obtenção de capital físico na valorização das aulas de Educação Física, a ponto de identificá-las como o único aspecto positivo da escolarização no ensino fundamental regular, ao mesmo tempo em que procurou traçar para si um projeto de vida semelhante ao de Carlos: tornar-se jogador de futebol profissional, ganhar muito dinheiro e, apenas em última instância, destacar-se como atleta em outra modalidade esportiva que tenha a corporalidade negra como condição natural para aquela atividade. A busca e, de certo modo, a certeza de sucesso no mundo esportivo levaram Omar a treinar na mesma escola que Carlos iniciou sua carreira no futebol. Seguindo o exemplo do amigo, Omar almeja desempenhar-se bem, de forma que também seja incentivado pelo treinador a fazer um teste em um grande clube da

cidade de São Paulo. Para potencializar as alternativas de obtenção de capital físico e resgate da positividade do corpo negro, Omar também se engajou em um projeto de formação de atletas para alunos de escolas públicas oriundos dos setores populares. Quando questionado sobre suas perspectivas em outras áreas de atuação, assim como Carlos, Omar chega a imaginar-se no ensino superior, desde que esteja fazendo um curso de Educação Física. Quero chamar a atenção do leitor para o fato de que, aparentemente, esses jovens não se veem capazes de angariar algum grau de satisfação profissional fora dos espaços ocupacionais em que seu corpo é interpretado como naturalmente mais preparado e habilidoso que o corpo branco, sem que isso necessariamente se traduza em melhorias salariais e eliminação das desigualdades raciais. Portanto, trata-se de uma busca pelo sucesso que minimiza a importância da educação, situando-a apenas como um requisito necessário para a aceitação nas escolas e clubes de futebol. A desvalorização da escolarização, por sua vez, coloca esses jovens em uma condição permanente de não educáveis, de fracassados e menos inteligentes.

*Eu gostava assim mais [da Educação Física] porque era o horário mais livre da escola, podia correr e quando a gente é pequeno, a gente quer saber de brincar, de se divertir e era isso, era o que a gente mais gostava. Eu acho que todo mundo... pode perguntar para todo mundo, todo mundo gosta da Educação Física, tem outros que preferem outra coisa, mas eu sempre Educação Física. Olha, eu sempre jogava futebol na rua, [...] até quando eu mudei para cá o meu primo me incentivou no Corinthians. Aí a minha mãe, o meu pai conversou lá e viu, eu fiz uma aula grátis e comecei a fazer essa... até que eu comecei a fazer no Corinthians. Aí depois o meu primo fez USP e eu tentei também. Ele falou que era legal lá, aí eu fiz USP e foi aí que eu comecei a me interessar pelos esportes, até porque eu me dou muito bem com eles. Eu acho que se eu fizer uma faculdade assim, vai ser Educação Física. [Eu] sempre jogava na quadra, sempre tinha o inter-classes lá, era bem legal.*

A escolha do futebol e dos esportes em geral como elementos de afirmação de positividade do corpo negro, assim como sua definição como projeto de vida profissional correspondem aos esforços dos rapazes negros em manter as relações de cumplicidade com o modelo de masculinidade hegemônica, que é branco, portanto que prevê, valoriza e está fundamentado na estética branca, tomada como parâmetro da definição de beleza humana (Connell 1995a, 1997; Connell & Messerschmidt, 2005). A glorificação do futebol também possibilita que esses jovens invistam de forma mais explícita em atributos que reforçam sua condição de sujeitos corajosos, bravos, destemidos, capazes de administrar e resistir à dor, competitivos. Assim, as narrativas sobre os momentos em que se dedicam ao treino técnico do futebol, assim como aqueles

em que jogam informalmente no cenário escolar e em seus bairros, representam o desempenho de uma forte versão de masculinidade dominante, porque enfatiza discursivamente, por meio dos rituais corporais necessários a essa prática, a agressividade que lhe é inerente e que lhe assegura a condição de modelo normativo.

O corpo negro, portanto, é naturalizado como o mais apropriado para o desenvolvimento de talentos excepcionais no mundo do futebol porque encarnaria, mais do que o branco, o conjunto de movimentos e habilidades motoras que possibilitam o chamado futebol-arte, muito valorizado no Brasil. A corporalidade negra, portanto, é afetada pelos processos sociais de gênero e raça de um modo muito particular. No âmbito das relações de gênero, trata-se de uma corporalidade que se situa em uma posição de inferioridade por não corresponder ao padrão de beleza da estética branca, confirmando assim o lugar de marginalização da masculinidade negra em sua relação de cumplicidade com o modelo hegemônico. Na esfera das relações raciais, essa corporalidade é dotada de um potencial biológico inato e propício ao sucesso no futebol, visão que também essencializa a imagem do negro como mais bruto, selvagem e, ao mesmo tempo, como dotado de uma ginga e malícia necessária ao futebol (Souza, 1996b; Silva, 2005; Araújo, 2000). O negro é valorizado no futebol por ser considerado mais rude e capaz de apresentar um corpo capaz de sofrer, aguentar, fazer uso da violência para vencer. A resistência é, portanto, ao mesmo tempo uma retórica, uma estética e uma ética que possibilita defender a honra de seu time e, no limite, a própria masculinidade, tendo em vista que o futebol é organizado de um modo polarizado – de um lado estão os machos, de outro, os não machos (Alabarces, 2006). Assim sendo, as narrativas expressam que ao assumirem o desafio de realizar rituais corporais – no futebol – em que a dor não seja visível, o corpo negro é revestido de positivities que permitem aos estudantes negros entrar, temporariamente, na “casa dos homens” em uma posição privilegiada, ainda que momentânea e incapaz de retirá-los da condição de não educáveis (Welzer-Lang, 2001; Hasenbalg, 1987; Guimarães, 2006; Silva, 2000).

Os relatos desses três rapazes negros indicam a adoção de uma estratégia de obtenção de um capital físico como fonte de poder alternativa, que lhes possibilita estabelecer relações de sobreposição com o modelo hegemônico branco, especialmente quando se destacam nas quadras de futebol, o que propicia experiências de atribuição de positividade ao corpo negro, sem contudo retirá-lo totalmente da condição de corpo esteticamente inferior. Por sua vez, são pressionados pelas escolas de bairro e/ou

treinamento oficial nos clubes para não abandonarem a educação escolar porque o sucesso no mundo do futebol e a possibilidade de se tornarem grandes craques é, antes de tudo, uma aposta, um desejo, um sonho, uma expectativa, e não uma certeza concreta. As narrativas explicitam que os jovens têm a convicção de que ser um jogador profissional famoso é a única chance de serem bem-sucedidos, inclusive no que se refere à possibilidade de cumprimento de suas futuras posições de provedores. Acreditam já haver um espaço social previamente destinado a eles, onde julgam que as credenciais escolares são desnecessárias ou de menor valor e assim acabam reafirmando para a escola a sua condição de não educáveis, ou seja, daqueles com quem não se deve despender muito tempo e/ou realizar investimentos mais significativos durante o processo de ensino-aprendizado. Do ponto de vista da distribuição de poder e riqueza na sociedade mais ampla, histórias dessa natureza podem ajudar a manter a posição de marginalização das masculinidades negras, mesmo quando, do ponto de vista normativo e discursivo, elas estabeleçam relações de cumplicidade com a forma hegemônica, que é branca e heterossexual.

#### ***A história de Rafael: Você tem que ser macho!***

Rafael, 17 anos, se autotranscreveu como pardo. Assim como Carlos, não conviveu com o pai e foi educado por sua mãe e avós maternos. Na época da pesquisa, residia em casa própria, situada em um município da região metropolitana de São Paulo, onde vivia com a mãe, os avós maternos e um irmão de 14 anos. Rafael é natural do Pará, estado onde a família viveu temporariamente quando seu avô trabalhava como missionário de uma igreja evangélica.

A mãe de Rafael tinha 45 anos e, segundo relatos do filho, foi a única, entre quatro irmãos, a concluir o ensino médio. Rafael informou que ela trabalhou vários anos na Fundação Casa, onde atuava ensinando cuidados parentais para jovens grávidas. Após uma reestruturação das unidades, perdeu o emprego e passou a fazer bicos, trabalhando ocasionalmente em uma floricultura do bairro onde moram e/ou preparando encomendas de salgados e bolos em sua própria residência. Como já mencionado, o rapaz trabalhava como ajudante-geral em um supermercado próximo à escola e a renda familiar era composta pela soma de seu salário, dos rendimentos da mãe e da pensão alimentícia de seu irmão mais novo.

Assim como vários dos rapazes entrevistados, Rafael também iniciou a carreira escolar em uma escola pública municipal de sua cidade e, embora tenha se posicionado no grupo de discussão como um bom aluno, nas conversações individuais reconheceu que tinha problemas com os resultados escolares desde os primeiros anos no ensino fundamental. Ao narrar histórias sobre a etapa posterior (o segundo ciclo), Rafael revelou que suas experiências escolares passaram a ser marcadas pela repetência, devido a seus elevados índices de absenteísmo. Nessa época, frequentava a escola no período vespertino, quando muitas vezes ele preferiu ficar em casa e não comparecer às aulas. A mesma dinâmica ocorreu quando ingressou na EJA em uma escola municipal de sua cidade, tendência que foi mantida durante o período da coleta de dados no CIEJA, tendo em vista que entrei em contato com ele diversas vezes para marcarmos as entrevistas individuais e, em várias ocasiões, Rafael preferia conversar na própria escola sem, contudo, comparecer às aulas, o que gerou um ciclo contínuo de agendamento e remarcação de entrevistas.

*Eu comecei tipo... normal, [...] fiquei até a quarta série normal, nos trancos e barrancos eu fui passando, porque da primeira à quarta série eu era muito preguiçoso na escola. [...] Eu não prestava atenção, eu ficava viajando. Eu não ficava conversando, não bagunçava, mas eu viajava muito, aí eu passei para a quinta, fiz a quinta, sexta, passei normal, mas daí da sétima pra frente eu comecei a repetir, repetir, repetir, por causa de falta. A primeira vez, eu não vou negar não, eu tenho até vergonha de falar, mas foi vagabundice, foi vagabundice. Eu não ia pra escola porque eu não estava querendo nada com nada. Eu ficava em casa jogando videogame. [...] Eu repeti a sétima série várias vezes, desde 2000 [pensa] acho que eu fui pra quarta e quinta série em 2000, em 2001 eu fui pra quinta série, é 2001, 2002, 2003, desde 2003 [repete a sétima série do ensino fundamental]. Eu repeti duas vezes o período normal, o ano inteiro e o resto já foi no supletivo. Eu fiz o primeiro ano e repeti, fiz o segundo e repeti de novo, na terceira vez eu já comecei no supletivo de noite, na mesma escola, aí era 2003/2004, 2005 foi mais duas, 2006 mais duas, seis vezes, agora eu passei a sétima aqui no CIEJA.*

Assim como já analisado no capítulo anterior, é importante resgatar que Rafael apresentava um discurso de gênero permeado por ambiguidades que revelavam a sinuosidade de sua cumplicidade com os símbolos discursivos do modelo hegemônico masculino, tal como apresentados e compartilhados nos grupos de discussão. Assim sendo, esforçava-se por se apresentar a mim como um bom aluno; todavia, percebia-se o mesmo entusiasmo que os demais ao contar histórias de enfrentamento linguístico e corporal com os docentes, inclusive relatando situações em que a ameaça da violência física foi reivindicada como prática que expressava o compromisso simbólico com a

violência, enquanto elemento capaz de afirmar a condição de verdadeiro homem nos grupos de pares masculinos. Nesse sentido, a cumplicidade com o modelo hegemônico se revelava pela valorização das perturbações causadas em sala de aula, utilizadas como estratégia de construção permanente de um senso de controle e domínio da dinâmica das aulas por parte dos rapazes que procuram construir suas masculinidades como alunos causadores de problemas. O discurso de Rafael é também um instrumento revelador da necessidade de se opor constantemente àqueles que atribuíam significados positivos ao rendimento acadêmico.

*Tem aqueles professores que são legais, todo mundo gosta, todo mundo faz, agora tem aqueles professores que é..., não, eu não vou falar, senão eu vou falar besteira [rindo], tem professor que é o capeta dentro da sala de aula, porque sabe... tipo ri, briga com todo mundo, taca giz, dá vontade de matar esse professor. Mas graças a Deus, na minha sala tinha astúcia, então às vezes esse tipo de professor a gente não atacava fisicamente. A gente deixava o professor louco na bagunça [rindo]. Os professores saíam e arrancava até o cabelo. Ah... ficava tacando avião, o professor ficava mandando parar, com a gente era assim, era legal com a gente, a gente era legal com ele. Na minha escola, em todas as salas é assim até hoje. Eu sempre sentei no fundo [...] isso é mais padrão, tipo os mais CDF sentam lá frente, aqueles que não querem nada com nada sentam mais no meio e os bagunceiros sentam lá no fundo, pode ver, em qualquer escola é assim, os bagunceiros sempre no fundão. Quando você aquela turma lá no fundo, pode ver que é tudo tranqueira, pode jogar para fora da sala porque é tudo tranqueira. No meio são mais os que viajam, ou estão ali mais tipo... ah... eu não quero fazer nada hoje não. E os da frente são mais aqueles CDFs mesmo, são os aqueles aprendem tudo, fazem tudo, está ali colado no professor, pendurado nas coisas do professor. [Sobre os CDFs] os malucos iam tudo de óculos, dá uma raiva, se achavam melhor que os outros!*

Se as ambiguidades e a exaltação das práticas de indisciplina revelam o comprometimento desse jovem com os pressupostos simbólicos da masculinidade hegemônica, o caminho para sua interpretação do lugar das meninas e das moças no rendimento acadêmico é permeado por sinuosidades que, num primeiro momento, não possibilitam fazer uma associação direta de um sentido para o sucesso escolar como algo que concerne ao universo feminino, tendo em vista que suas narrativas revelam experiências escolares em que os estudantes do sexo masculino, comprometidos com os imperativos simbólicos da masculinidade hegemônica, estavam em maior número dentro da sala de aula. Porém, Rafael fornece indícios de que as garotas ocupavam mais que os rapazes a condição de boas alunas, pois suas associações com eles restringiam-se a circunstâncias especiais. Geralmente sentavam perto dos rapazes apenas quando

estavam envolvidas em relacionamentos afetivos, o que possibilita inferir que, em outras circunstâncias, dedicavam-se à obtenção de melhores resultados escolares. As garotas também são relatadas como mais zelosas com o material escolar e mais dedicadas à realização de tarefas escolares, além de dificilmente serem citadas como protagonistas de condutas perturbadoras.

*O meu caderno era tudo rasgado, era um lixo o meu caderno e me dava uma raiva, meu. [...] Mulher é mais frescurenta em tudo, tipo... jeito de falar, canetinha enfeitada, aquelas canetas gel toda colorida e saem escrevendo em uma porrada de cor, esse estilo mesmo. Homem não, cara, cata o caderno joga assim, joga na mesa, já abre... Elas ficavam mais entre elas, era aquele negócio de ficar com canetinha com ursinho na ponta, caderninho do Poof, era tudo nesse esquema. Às vezes tinha bagunceiro, aqueles negócios de namorinho no meio da sala, [...], o pessoal ficava sentado junto, agarrado com a mina. A mina fica do lado dele, ele fica do lado dela e fica aquele negócio, tem bastante disso também.*

Essa percepção ambígua de que o sucesso escolar era algo mais condizente com o universo feminino permitia que Rafael, ao relatar suas histórias, considerasse o engajamento mais sério e criterioso na escolarização como algo não compatível com a postura do verdadeiro macho. Os bons alunos, embora não referenciados diretamente como igual a meninas, eram relatadas como fracos, protegidos, puxa-sacos, bobões, atributos simbólicos que na trama discursiva formadora do modelo hegemônico de masculinidade tendem a ser muito mais identificados com as feminilidades/afeminados do que o oposto. A valorização da força, da bravura, da coragem, da persistência e da construção de um corpo capaz de suportar a dor é um elemento que também aparece nas histórias contadas por Rafael sobre sua inserção profissional na condição de jovem aprendiz.

Rafael começou a trabalhar quando já estava frequentando a sétima série em um curso de suplência, encaminhado por uma associação de sua cidade, que também realiza um trabalho de treinamento militar com os jovens rapazes por ela tutelados, enquanto estão desempenhando suas funções de aprendizes em diferentes setores da economia. Desse modo, relata não só o convívio rotineiro com severos treinos, mas também a fascinação pelos ganhos que conseguem auferir simbolicamente ao participar de tais atividades, pois eles tendem a reforçar a sua masculinidade.

*É tipo um encaminhamento de menor. [...] É estilo exército, escoteiro que fala. Você vai e nos domingos tem os treinamentos lá, você arrasta, rala pra caramba, [...] às vezes tem pernoite, [...] tipo aqueles acampamentos [em] algum pedaço que tenha bastante mato por lá.*

Outra postura que expressa a cumplicidade com o modelo hegemônico de gênero, tal como descrito no capítulo anterior, percebe-se na visão de que as únicas positivities do processo de escolarização consistem na definição do espaço escolar como um lugar onde se contam histórias de conquistas no mercado afetivo e sexual, assim como pela valorização exclusiva do mundo da quadra e das aulas de educação física como os espaços que apresentam maior quantidade de experiências agradáveis.

*A maioria era homem, acho que teve dois anos, acho que foi na quinta e na sétima – primeira sétima – que teve bastante mulher na sala, aí eu dei graças a Deus, aquele lá foi o ano que eu mais beijei na minha vida, aqueles dois anos, tinha muita mulher na escola, eu não sei o que estava acontecendo, tipo para quarenta alunos, era trinta mulheres e dez moleques, estava assim só naqueles dois anos. Nossa, eu estava no céu! Eu tomei bastante bota, mas saí vitorioso naquele ano, [...] eu beijei bastante também. Ah... não parei para contar não, eu levei, mas eu também enchi uma folha de caderno, eu acho [risos]. A gente chegava e elas: ih... sai fora! Você chega nas meninas e elas: ih...sai fora, se manca, nem se você nascer de novo! [...] É complicado, mas foi um ano que eu me diverti também. [...] O que eu mais gostava era Educação Física, aliás, vamos colocar na sequência certa: mulher e Educação Física, porque era a hora que a gente pegava mais para se divertir, jogar bola, não tinha aquele negócio assim de: ah... vamos fazer exercício. A professora pegava, dava a bola na nossa mão assim e divertam-se! E o tempo que a gente estava na escola era para ficar fazendo lição, encheção de saco, [a educação física] era o tempo de lazer na escola e mulher é tudo.*

Por fim, Rafael também procurava orientar-se segundo o modelo normativo de masculinidade hegemônica, ao narrar com entusiasmo e admiração histórias de possíveis recorrências ao uso da violência física como forma de enfrentamento dos conflitos de relacionamento e convívio no interior dos grupos masculinos, de forma que o senso de coragem e bravura é narrado quase como um imperativo a ser seguido, caso o rapaz queira ser visto continuamente como um verdadeiro homem por seus colegas de escola, ou ainda como a forma natural de ser homem no espaço escolar.

*Todo dia quando você saía era porrada, todo dia. Você saía fora, você encostava ali, tinha até o lugarzinho, a gente encostava ali e ficava vendo as brigas. Era borracha... ai que você roubou minha borracha! Ai que você encostou no meu cotovelo! Qualquer coisinha era motivo de briga lá, chamava os traficantes lá pra resolver, era maior rolo. [...] Hoje em dia, até naquele tempo, todas as escolas tem, não tem jeito, qualquer coisa... o pessoal é tudo folgado, arrogante, qualquer coisa: ah... te pego na saída, é sempre nessa. A maioria era lá fora, que o pessoal falava: te pego na saída, esses negócios assim... mas tinha vezes que acontecia dentro da sala mesmo, [...] lá fora o pau comia até um cansar ou os dois cansar, cansou, eles param. [Agora] mulher não sabe brigar, mulher não sabe dá soco. A única coisa que mulher sabe é puxar cabelo [rindo], era uma arrancando o*

*cabelo da outra e a gente parava e ficava dando risada [rindo]. A gente ficava gritando pra começar: treta, porrada! Na hora que começava, aí todo mundo ficava só olhando e dando risada só, não tem jeito briga de mulher!.*

O caso a seguir foi escolhido como paradigmático por ser o que melhor apresenta a força do discurso homofóbico na consolidação e permanente exercício de construção da masculinidade hegemônica, pela preservação de seus símbolos nos grupos masculinos e policiamento de outras formas de afirmação da identidade de gênero. Ao contrário do que manifestou nos grupos, onde manteve uma postura mais contida em relação a esse aspecto, Rafael exaltava-se, elevando o tom de voz, mexendo-se na cadeira, rindo e falando alto sobre estratégias adotadas para cercear a frequência de estudantes percebidos como gays, que ao apresentarem uma postura não condizente com os valores do modelo hegemônico, eram tratados como alvos preferenciais de abuso verbal, ameaça de violência física e até mesmo seu uso, como formas de afirmação da superioridade sobre essa masculinidade definida simbolicamente como subordinada.

*Uma vez entrou um na segunda sétima série que eu fiz, entrou um dentro da sala, não durou duas semanas porque nós fizemos ele pedir para mudar de sala, logo depois, a escola zoando dele e ele pediu pra mudar de escolar, porque a escola não... ninguém gosta de veado. [...] Eu não acho que é preconceito não, pra mim veado é aberração, pra mim não é gente! E tipo... acaba zoando: saí daqui veado do caramba! Saí daqui o bichinha! Tipo... excluindo... ficava dando tapa na cabeça, ficava infernizando mesmo. Vira homem, enquanto você não virar homem, você não vai ser querido aqui não, seu tranqueira! Era esse esquema... até que ele pediu para mudar de escola, com duas semanas ele pediu para mudar de sala porque não estava aguentando a minha sala. [...] eu nunca fui de bagunçar, mas veado eu sempre entrava no meio pra zoar e não deu um mês, ele saiu da escola, o Michel, era chamado de Bichel. [O verdadeiro homem] tem que ser macho, não querer cair a mãozinha assim e não falar estranho, só de falar estranho a gente pega pesado logo. É aqueles negócio assim... tipo... tem que gostar de mulher, está explicado, tem que gostar de mulher, tem que gostar de mulher! [...] O meu avô sempre falava assim: você tem que ser macho! Tem que ser macho igual seu pai foi pra fazer você! O meu avô falava assim: está vendo aquilo ali? Aquilo ali é uma aberração, aquilo ali não é gente, aquilo ali é uma aberração! Se um dia você for um daquilo lá, pode ter certeza de que você não é meu neto. Era mais nesse esquema... e a mesma coisa vai ser com o meu filho, se algum eu tiver um filho e for isso, não vai ser meu filho. Eu só não vou matar porque eu não vou estragar a minha vida por causa de tranqueira, mas simplesmente não vai ser filho meu.*

Os relatos de Rafael evidenciam o entendimento de que a escola deve se tornar um verdadeiro inferno para os identificados como homossexuais, conforme análise realizada por Luiz Ramires Neto (2006). Suas narrativas apresentam o comprometimento com uma trama discursiva que envolve o uso do corpo e da linguagem não só para se diferenciar das mulheres e dos supostamente afeminados, indicando que tais significados vêm à tona em momentos em que há a passagem da cobrança genérica de atitudes comumente associadas à masculinidade heterossexual para a agressão verbal e/ou física explícita. Nessa trama o direito à educação dos que não vivem integralmente em conformidade ao modelo de masculinidade hegemônico, heterossexual e branco, pode ser interpretado como uma grave afronta, que coloca em xeque os próprios símbolos de masculinidade que esses jovens relatam preservar. Assim sendo, trata-se de adotar uma estratégia de ofensiva brutal e agressiva que produza no homossexual a certeza de que naquele contexto ele é um estranho, um intruso, um invasor, a ponto de forçá-lo a abandonar os estudos ou ao menos trocar de escola.

Por sua vez, como salienta Ramires Neto (2006), os estudantes gays ou até mesmo aqueles que ainda não apresentam claramente sua orientação sexual tendem a ser descritos como desprovidos de masculinidade e, portanto, devem ser alvo de combates permanentes que envolvem o abuso verbal por meio de chacotas, piadas, ameaça de uso da violência física, assim como a recorrência ao recurso de policiamento das fronteiras simbólicas que permitem a constante reconstrução e afirmação da masculinidade hegemônica, diferenciando-a das mulheres e dos não-machos. Para o autor, a resposta dos estudantes gays que são alvo de toda essa carga de agressividade, muitas vezes, se dá sob a forma de um silenciamento que não é sequer percebido pela escola e, em alguns casos, pela própria família. Em outros casos, o enfrentamento pode significar assumir personalidades duplas, envolver-se em encontros casuais com moças e/ou em constantes brigas.

As entrevistas realizadas com Rafael são indicadoras da permanência de tais significados de gênero. Suas histórias estão permeadas pela narração de situações em que explicita a manutenção de redes de amizades masculinas, originadas no convívio com pares ainda no ensino fundamental regular. Essas interações tendem a ser descritas como eventos que atuam na manutenção do combate aos homossexuais, como forma de dar sentido ao *estar na escola*, de forma que uma das medidas de sucesso escolar passa pela possibilidade de unirem-se em prol da eliminação simbólica e/ou afastamento

daqueles que apresentam características opostas às do padrão de masculinidade que consideram como modelo ideal de conduta masculina. Assim sendo, *estar na escola* implica construir um percurso de afastamento de tudo aquilo que pode feminilizar os rapazes, processo que tem por base a percepção de que o bom rendimento escolar não condiz com o comportamento de um verdadeiro homem e que se completa com a concepção de que a simples presença de alunos(as) que possivelmente vivem outras formas de orientação sexual constitui uma ameaça latente à masculinidade hegemônica, motivo pelo qual esses(as) estudantes devem ser alvo privilegiado de combate. A escola é narrada e percebida simbolicamente como o campo de batalha onde se travam as lutas pela preservação dos significados de gênero vinculados ao modelo hegemônico e normativo. No que se refere à atribuição de sentidos à escolarização no âmbito do CIEJA, mesmo que Rafael reconheça que aquela escola é melhor que as demais, nota-se uma relação de objetividade e instrumentalidade com o processo de ensino-aprendizado: é o lugar em que precisa estar para manter-se trabalhando.

*Se eu não tivesse sido tranqueira como eu fui, eu não estava nem aqui hoje, eu tinha terminado a escola já, já estava livre, estava trabalhando de boa, estava sossegado, sem me preocupar com nada, só nesse sentido, para eu não estar aqui hoje, para eu não estar fazendo supletivo. Olha a minha situação hoje, eu trabalho de tarde, tenho que acordar cinco horas da manhã pra vir pra cá, pra pegar condução, estou lascado da vida!.*

Essas cinco histórias relatadas pelos jovens revelam que a cumplicidade com o modelo hegemônico de masculinidade se dá, cada um a seu modo, pela naturalização do insucesso masculino como algo que condiz com o modelo de masculinidade hegemônico e normativo que serviu de eixo organizativo da atribuição de sentidos à escolarização. As histórias ainda indicam que a aceitação desses significados, por vezes, se dá de forma silenciosa, ou seja, nem sempre as situações em que esses significados estão presentes nas narrativas se relacionam a conflitos abertos e/ou situações de enfrentamento mais explícito. E muitas vezes a concordância com tais símbolos de gênero se dá devido aos benefícios que esses jovens informam auferir a partir de sua cumplicidade com a hegemonia dessa forma de afirmação da identidade masculina.

Assim sendo, esses cinco casos me fazem retomar a questão que motivou a construção de uma das perguntas que nortearam esta investigação: a EJA pode se configurar como um espaço de escolha e valorização da diversidade cultural de seus educandos? Ou seja, tal questionamento nos remete a pensar sobre possibilidades de

ruptura com as dinâmicas de preservação da dimensão simbólica da masculinidade hegemônica – tal como vividas no ensino fundamental regular – no contexto da EJA, de forma que os sentidos da escolarização possam adquirir outros significados para rapazes negros e brancos.

## Capítulo 6 – Considerações finais

Desde suas primeiras formulações dos conceitos de gênero, raça, racismo e masculinidades, este estudo se insere entre os que se dedicam ao reconhecimento das múltiplas feminilidades e masculinidades no espaço escolar, conforme influxos de outras determinações sociais como: classe, raça, etnia e geração (Epstein et al., 1998; Mahony, 1998; Cohen, 1998; Reed, 1998; Jackson, 1998; Warrington & Younger, 2000; Gilbert & Gilbert, 1998; Connolly, 1998; Sewell, 1998; Ringrose, 2007).

Esse reconhecimento levou-me ao interesse pela busca de uma das dimensões que perpassam o fenômeno do fracasso escolar de jovens estudantes da Educação de Jovens e Adultos atendidos em um projeto específico dessa modalidade de ensino, o projeto CIEJA. Do ponto de vista teórico e conceitual, adotei como ponto de partida para a investigação e, posteriormente, para a análise das informações obtidas, o caráter múltiplo, complexo e dinâmico das masculinidades (Connell, 1995a, 1997; Connell & Messerschmidt, 2005). Para os autores citados, as relações entre referenciais de masculinidade são pautadas pelo poder e pela disputa por um padrão de masculinidade que seja reconhecido como correspondente ao que deveria ser um homem em nossa sociedade. Esse modelo hegemônico desempenha a função de referência normativa, guia de conduta para todos aqueles que se comprometem com a valorização de seus significados. Por sua vez, a trama dos componentes do modelo hegemônico de masculinidades tende a ser compartilhada e defendida no interior dos espaços exclusivamente masculinos, o que Welzer-Lang (2001) denomina “a casa dos homens”.

A pesquisa evidencia que nos relatos juvenis sobre as experiências escolares anteriores e posteriores ao ingresso no CIEJA, os grupos de pares constituem esse espaço simbólico e contínuo de produção, afirmação e reafirmação dos conteúdos de gênero que asseguram a posição de hegemonia ao modelo de masculinidade que esses jovens acreditam ser o mais correto, a julgar pelos elementos presentes nas narrativas.

Para tanto, os relatos apresentam a adoção conjunta de práticas linguísticas e corporais que dotam de sentido ações individuais e coletivas de perturbação da dinâmica das aulas e do silenciamento das moças como recurso para assegurar um senso de controle e autoridade sobre os(as) demais alunos(as) e professores(as). O estudo também revela que esses comportamentos sofrem alterações à medida que o menino ingressa na condição juvenil, de forma que os comportamentos que caracterizavam as

experiências infantis tendem a ser substituídos por posturas mais assertivas que envolvem manifestações explícitas de agressividade, ameaça de uso da violência, uso do corpo como forma de transmissão do conteúdo simbólico do modelo de masculinidade hegemônica, no interior de um ciclo de ações que caracteriza a expectativa de serem vistos como fortes, bravos, brigões, valentes, corajosos, viris e, no limite, como aqueles que têm o direito de se fazer obedecer nas relações sociais narradas/vivenciadas com colegas de classe e professores. Nessa perspectiva, as narrativas também expressam o entusiasmo na defesa desses significados ao longo do tempo, assim como apresentam o orgulho desses jovens ao contarem e re-contarem histórias de conflito aberto com professores. Essas narrativas muitas vezes revelaram um modo peculiar de avaliar e conduzir o processo de ensino e aprendizado ao longo dos anos de frequência ao ensino fundamental regular.

Assim sendo, com base em tais parâmetros, formulo a tese de que a medida do sucesso na escola – para os jovens entrevistados – corresponde ao êxito obtido na preservação dos significados de gênero. Ou seja, de todo o conteúdo simbólico que ancora o modo como entendem que um verdadeiro homem deve se comportar e se relacionar na escola, inclusive no que se refere à atribuição de sentido à escolarização. Portanto, nessa interpretação, ser bem-sucedido nos cenários das diversas escolas não corresponderia a obter bons resultados nas avaliações formais e informais realizadas pelos profissionais da educação. Ao contrário, o campo de avaliação é o contexto das relações entre pares. É nesse cenário que o jovem deve apresentar conformidade e esforço contínuo pela preservação da carga simbólica que sustenta a posição de hegemonia do modelo que espera defender. E, para tanto, é preciso que se distancie da figura do bom aluno porque essa está mais fortemente associada – nos grupos masculinos – ao universo feminino, de forma que um rapaz que procurasse apresentar seriedade e dedicar-se mais intensamente ao aprendizado e realização de tarefas escolares poderia ser visto como afeminado, como não-homem, portanto, não portador de masculinidade e com isso ser impedido de adentrar na “casa dos homens” (Welzer-Lang, 2001).

Entre as várias explicações para o sucesso na escola, as narrativas aqui coletadas destacam uma inversão de prioridades, de forma que o tempo gasto para marcar a condição de homem nas relações escolares – aos olhos dos pares masculinos – é definido como muito mais importante do que aquele voltado para garantir o empenho

nos estudos, tendo em vista sua associação com características vistas como femininas: fraqueza, menos inteligência, menos esperteza e mais necessidade de proteção.

Para fazer jus à condição de homens, os jovens narraram experiências escolares que envolviam um uso mais evidente do corpo como forma de divulgação dos conteúdos discursivos do modelo de masculinidade que serviu como eixo de orientação e atribuição de sentidos aos percursos escolares caracterizados pela intermitência, pela evasão e pela repetência. O corpo deve mostrar força, garra, competitividade, resistência à dor, virilidade, portanto não só pode, como deve, ser mais utilizado em outros espaços escolares definidos como exclusivamente masculinos: as aulas de Educação Física, esportes de contato e o futebol. O corpo é também um canal de comunicação das prerrogativas da masculinidade hegemônica porque é o instrumento utilizado para a constante necessidade de confirmação da virilidade nas relações competitivas vividas nos grupos de pares masculinos, espaços onde se instalam batalhas simbólicas de enunciação de conquistas afetivas e sexuais nas escolas e fora delas. Desse modo, além de o corpo ter que se apresentar como símbolo de força, as narrativas sobre as estratégias de conquista – que envolvem diferentes usos do corpo – devem possibilitar o reconhecimento da virilidade do jovem que narra pelo outro que ouve suas histórias.

Em relação a esse último aspecto, a pesquisa revela a complexidade envolvida nas múltiplas relações que podem ser estabelecidas com o modelo de masculinidade hegemônica, conforme o pertencimento racial dos estudantes. Se o corpo é tomado como símbolo de masculinidade, a corporalidade negra é identificada nas narrativas em uma posição de marginalidade, considerando a força de uma cultura escolar permeada de atribuições negativas aos não-brancos (Hasenbalg, 1987; Valle, 2000; Guimarães, 2004b; Cavalleiro, 2000), de forma a limitar as aspirações e as motivações dos alunos negros ao que a sociedade e a escola consideram como seu lugar apropriado.

No caso dos jovens entrevistados neste estudo, evidencia-se a conformação de alguns a um projeto de vida que assume como única possibilidade de sucesso a alternativa de se profissionalizarem como jogadores de futebol e se tornarem famosos, nos moldes dos que são frequentemente enaltecidos pela indústria de comunicação de massa como verdadeiros heróis, especialmente nas épocas em que se realizam as copas mundiais. As narrativas fazem concluir que o problema parece residir menos na escolha dessa carreira e mais em vê-la como única alternativa de atribuição de positividade a uma corporalidade identificada como inferior – no mercado de conquistas afetivas e

sexuais – por não corresponder ao modelo da estética branca. Na verdade, as aspirações dos estudantes negros revelam o dilema das múltiplas relações de cumplicidade com o modelo hegemônico de masculinidade, pois embora a ele se associem, tal associação lhes reserva uma posição de masculinidade marginal que só não é inferior ao modelo subordinado das masculinidades gays.

Em uma perspectiva macrossociológica, ao se verem como portadores de habilidades motoras inatas que facilitariam seu desempenho no futebol, esses jovens acabam se conformando à normatividade do modelo hegemônico de masculinidade (que é branco), que reafirma constantemente a sua condição marginal por não vê-los como belos. Por parte dos jovens negros, esse ciclo tende a ser alimentado em função da centralidade atribuída aos investimentos no futebol ao longo de suas múltiplas vivências escolares, a ponto de se sentirem autorizados a considerar a obtenção de credenciais escolares como algo que lhes é desnecessário. Assim sendo, apresentam relatos em que evidenciam estabelecer relações instrumentais com o conhecimento, frequentando a escola apenas pela obrigatoriedade definida pelas instituições responsáveis pelos treinamentos de futebol e/ou outras atividades esportivas que valorizam a corporalidade negra. Os dados revelam que esses jovens não conseguem perceber o futebol como uma aposta, como algo que pode dar certo ou não, diminuindo a importância da escolaridade na obtenção de outras posições profissionais.

Em suas narrativas, esses jovens parecem atribuir sentidos a suas vidas escolares por meio da manutenção da masculinidade hegemônica ao longo dos anos de escolarização e nas diversas modalidades de ensino. Acrescento a essa formulação a constatação de que as masculinidades brancas e negras – comprometidas com a configuração das relações de gênero – se sobrepõem em determinados momentos e tempos da narração, mas em outros se separam para configurar a posição de marginalização social da masculinidade negra, ao definir o corpo negro – um dos canais fundamentais de afirmação da masculinidade – como inferior ao branco. A construção desta tese me remete à busca de resposta a algumas das questões que nortearam a hipótese inicial da investigação:

- A EJA constitui um espaço político em que a diversidade de gênero possa ser acolhida e incluída no processo de escolarização?

- A EJA pode se configurar como um espaço de desenvolvimento e resgate do protagonismo juvenil?
- A EJA pode constituir-se como um espaço de ruptura da relação existente entre o modelo de masculinidade hegemônica e os resultados escolares insatisfatórios?

Por fim, a EJA pode ser um espaço não reprodutor dos discursos racistas?

Em relação à primeira indagação, a pesquisa mostra que o projeto CIEJA foi formulado nos marcos do paradigma compensatório, que, até meados dos anos 1990, estava na base da formulação de políticas educacionais da EJA ancoradas em uma compreensão que homogeneizava os sujeitos da aprendizagem na condição de trabalhadores pobres (Di Pierro, 2001, 2005; Soares, 2005; Passos, s/da, s/db, s/dc; Haddad, 2000). Contudo, percebe-se naquele centro um intenso investimento na tentativa de resgatar a condição de sujeitos de direitos dos(as) alunos(as) e isso implica vê-los(as) para além da condição de fracassados(as) na escola regular, mas também em resgatar sua autoestima, incentivando-os(as) a se perceberem como alunos que têm direito ao aprendizado independentemente dos percursos escolares vividos no passado. Penso que esse empenho não se dá em um vazio sociopolítico; ao contrário, é fruto da longa trajetória de constituição de uma identidade da própria EJA que, por estar historicamente inserida nos marcos das lutas dos movimentos populares por educação, é a modalidade de ensino que mais criou espaços de valorização da diversidade de experiências e propostas educacionais. A EJA posiciona-se da forma mais próxima possível ao sentido de resgate do protagonismo juvenil, vendo seu corpo discente na condição de alunos e não só a partir de sua realidade de alunos trabalhadores (Arroyo, 2005). A análise documental do projeto revela que há abertura para o reconhecimento político de outras identidades sociais singulares (Di Pierro, 2001, 2005; Haddad, 2000).

Desse modo, embora exista abertura e receptividade à valorização da diversidade cultural de seus educandos, no contexto daquela unidade do projeto, essa postura pedagógica ainda não se traduziu na concretização daquele espaço escolar como cenário de discussão e desconstrução dos símbolos de masculinidade hegemônica e suas complexas associações com o desempenho acadêmico. Para os jovens entrevistados, apesar do empenho da equipe docente e técnica, a educação na EJA é vista sob o rótulo de modalidade compensatória, de forma que muitos dos atributos negativos – narrados

em suas reflexões sobre o ensino fundamental regular – se mantém em suas considerações sobre a escolarização no CIEJA. Nesse sentido, a escolarização continua sendo vista como algo que é chato, um mal necessário ao mercado de trabalho, algo que devem suportar e, no caso extremo dos garotos negros, algo desnecessário ao sucesso almejado no futebol. Assim sendo, a pesquisa revela que, naquele contexto escolar, a EJA configura-se muito mais como um espaço de preservação das prerrogativas da masculinidade hegemônica, uma vez que lá os estudantes se sentem entre iguais, diminuindo a carga ofensiva do modelo de masculinidade que dotou de sentido suas vidas escolares. Esses mecanismos de reprodução se tornam possíveis porque não há no cotidiano da escola a percepção de que a diversidade de gênero deva ser incluída no processo de escolarização. Ao contrário disso, a medida do sucesso do projeto para os profissionais da educação está fortemente vinculada à concepção que homogeneíza os alunos na condição de alunos trabalhadores, de forma que o projeto é bem-sucedido porque é capaz de assegurar desenvolvimento de mais autonomia na condução da vida, assegurar melhores postos no mercado de trabalho e propiciar a continuidade dos estudos em níveis educacionais posteriores.

Inspirada em Arroyo (2007) formulo então a seguinte indagação: como pensar e trabalhar com a diversidade se o pressuposto estruturante do trabalho pedagógico homogeneíza esses jovens na condição de alunos trabalhadores, em detrimento de outras dimensões da sua diversidade cultural?

Penso que uma das medidas mais imediatas pode ser a incorporação de tais temas nos encontros de formação realizados semanalmente, prática que pode ser somada à incorporação do gênero e da raça como parte do conteúdo curricular a ser trabalhado pela escola. Minhas observações do cotidiano escolar indicam que há vontade política e anseio de lidar com tais questões; todavia, lacunas de formação provavelmente não permitem ter uma visão mais minuciosa, precisa e verdadeira da influência de outros conteúdos simbólicos na configuração da relação do(a) aluno(a) com a própria escolaridade na EJA. Na verdade, é preciso que a escola associe a luta política pela manutenção de um projeto ímpar – que acolhe, inclui e resgata a autoestima – com o empenho em transformar aquele espaço em lugar de construção de formas de afirmação da identidade de gênero masculina que não estejam necessariamente implicadas com a desvalorização da escola e o silenciamento feminino. De igual modo, concordando com

Arroyo (2007, p.116), é preciso romper a concepção de igualdade que orienta o olhar institucional para alunos negros e brancos,

*A concepção de igualdade e universalidade com que o sistema escolar se auto-identifica, deveria merecer uma atenção especial no diálogo entre a pedagogia multirracial popular e o sistema. A mesma concepção igualitária e universalista inspira o pensamento pedagógico, as didáticas e as teorias do currículo e os cursos de formação. O diálogo aí é igualmente difícil e tenso. A estratégia será questionar essas lógicas e essas concepções de igualdade e de universalismo que tanto se aproximam das concepções de democracia racial. Não aceitá-las acriticamente.*

## Bibliografia

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.6, p.25-36, Set/Out/Nov/Dez, 1997.

ABRAMO, Helena Wendel. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, Maria Virgínia (org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005, p. 19-36.

ABRAMOWICZ, Anete. **A menina repetente**. Campinas: Papirus, 1995.

ALABARCES, Pablo. Fútbol, violencia y política en la Argentina: ética, estética, y retórica del aguante. **Esporte e Sociedade**, Argentina, n.2, p. 1-14, Março-Junho/2006.

ALMEIDA, Alexandre do Nascimento. **Construindo contextos: a produção de identidades masculinas na fala-em-interação**. 2004. Porto Alegre: UFRGS, Dissertação de Mestrado, 2004.

ALVES, Francisca Elenir. **Mulheres trabalhadoras, sim. Alunas, por que não? Estudo sobre gênero, trabalho e educação na Bahia**. 2006. Brasília: Universidade Católica de Brasília, Dissertação de Mestrado, 2006.

ANDERSON, Eric. Openly gay athletes: contesting hegemonic masculinity in a homophobic environment. **Gender and Society**, Thousands Oaks, v.16, n.6, p.860-877, December/2002.

ANGELUCCHI, Bianca Carla et al. O estado da arte na pesquisa sobre fracasso escolar: um estudo introdutório, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p.51-72, Janeiro/Abril, 2004.

APLLE, Michael. W. **El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora**. Barcelona: Paidós, 1996.

ARAÚJO, Joel Zito. A força de um desejo: a persistência da branquitude como padrão estético audiovisual. **Revista da USP**, São Paulo, p.72-80, março/maio, 2006.

ARAÚJO, Joel Zito. Identidade racial e estereótipos sobre o negro na TV brasileira. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn. (orgs.). **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p.77-97.

ARAÚJO, Marta. O silêncio do racismo em Portugal: o caso do abuso verbal racista na escola. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.77-97.

ARAÚJO, Renata Rodrigues de. **Sobre noções de constituição do sujeito: mulheres alfabetizadas têm a palavra**. 2006. Rio Claro: Unesp, Dissertação de Mestrado, 2006.

ARFUCH, Leonor. **El Espacio Biográfico: dilemas de la subjetividad contemporânea**. Buenos Aires: Fondo de Cultura, 2002.

ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio.; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005, p.19-52.

ARROYO, Miguel González. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.111-131.

BEM, Berenice. **O gaúcho, a dominação masculina e a educação na fronteira sul-riograndense: o passado e o presente**. 2004. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, Dissertação de Mestrado, 2004.

BIDDULPH, Steve. **Criando meninos**. São Paulo: Fundamento, 2002.

BLY, R. **Iron John: a book about men**. Reading, MA: Addison Wesley, 1990.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madrid: Editorial La Muralla, 2001.

BOURDIEU, Pierre. What makes a social class? On the theoretical and practical existence or groups. **Berkeley Journal of Sociology**, Berkeley, v.32, p.1-18, 1987.

BRASIL. Presidência da República. Lei 10.639. Altera a lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Torna obrigatório o ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira em todos o currículo escolar. Brasília, **Diário Oficial da União**, 10 Jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Dados do Censo Escolar de 2006. Brasília, 2006.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar. Brasília, 2007.

BRITO, Rosemeire dos Santos. Fracasso de meninos no ensino fundamental: as contribuições da categoria gênero na compreensão desse quadro. In: CARVALHO, Marília Pinto; PINTO, Regina Pahim (orgs). **Mulheres e desigualdades de gênero**. São Paulo: Contexto, 2008, p.149-169, (Série justiça e desenvolvimento/IFP-FCC).

BRITO, Rosemeire dos Santos. Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar de meninos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.127, p. 129-150, jan./abr. 2006.

BRITO, Rosemeire dos Santos. **Significados de gênero do fracasso escolar: quando os modelos polares de sexo não são suficientes**, 2004, Dissertação de Mestrado, São Paulo: USP-FEUSP, 2004.

BRUTSAERT, Herman. Gender-role identity and perceived peer group acceptance among earl adolescents in Belgium mixed and single-sex schools. **Gender and Education**, London, v.18, n.6, p.635-649, November, 2006.

CAMPOS, Carmelita Leitão. **O sucesso e o fracasso escolar no ensino médio da rede pública do Distrito Federal**. 2002. Brasília: Universidade Católica de Brasília. Dissertação de Mestrado, 2002.

CARRARA, Sérgio; SIMÕES, Júlio. Sexualidade, cultura e política: a história da identidade homossexual masculina na antropologia brasileira. **Cadernos Pagu**, Campinas, v.28, p.65-99, janeiro-junho 2007.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **A educação de jovens e adultos nas gestões Covas-Alckmin (1995-2005): o que virá depois?** 2006, São Paulo: USP-FEUSP, Dissertação de Mestrado, 2006.

CARVALHO, Marília Pinto. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Estudos Feministas**, Porto Alegre, v. 9, n.2, p. 554-574, 2001.

CARVALHO, Marília Pinto. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p.185-193, 2003a.

CARVALHO, Marília Pinto; ZAGO, Nadir; VILELA, Rita Amélia Teixeira. Introdução. In: CARVALHO, Marília Pinto; ZAGO, Nadir; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b, p.7-29.

CARVALHO, Marília Pinto. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero, cor/raça. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.22, p.247-290, Janeiro/Junho 2004a.

CARVALHO, Marília Pinto. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.121, p. 11-40, Janeiro/Abril, 2004b.

CARVALHO, Marília Pinto. **Gênero e trajetórias escolares no ensino fundamental: um olhar sobre os critérios de avaliação das professoras**, 2007, São Paulo: USP-FEUSP, Tese de livre-docência, 2007a.

CARVALHO, Marília Pinto. Desempenho escolar, gênero e raça: desafios teóricos de uma pesquisa. In: PAIXÃO, Léa Pinheiro; ZAGO, Nadir (orgs.). **Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2007b, p.182-202.

CARVALHO, Marília Pinto. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 90-124.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; DA SILVA, Lorena Bernardete. **Juventudes e Sexualidade**. Brasília, Unesco, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CHAMBERS, Deborah; TINCKNELL, Estella; LOON, Joost Van. Peer regulation of teenage sexual identities. **Gender and education**, London, v.6, n.3, p.397-415, September/2004.

COHEN, Michèle. A habit of healthy idleness: boys' underachievement in historical perspective. In: EPSTEIN ET AL. (ORGS). **Failing Boys? Issues in gender and achievement**. Buckingham: Open University Press, 1998, p.19-35.

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

CONNELL, Robert W. Políticas da Masculinidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.2, n.20, p.185-206, jul./dez., 1995b.

CONNELL, Robert W. La organización social de la masculinidad. VALDÉS, T; OLAVARIA, J. (eds.), **Masculinidad/es: poder y crisis**, Santiago/Chile: Isis Internacional, 1997.

CONNELL, Robert W. Disruptions: improper masculinities and schooling. In: KIMMELL, Michael; MESSNER, Michael (orgs.). **Men's lives**. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James. Hegemonic masculinity: rething the concept. **Gender and Society**, London, v.19, n.6, p.829-859, December/2005.

CONNELLY, Michel F.; CLANDININ, Jean D. LARROSA, Jorge et al. (orgs.). Relatos de Experiencia e Investigación narrativa. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995, p.11-59.

CONNOLLY, Paul. **Racism, gender identities and young children: social relations in a multi-ethnic inner-city primary school**, London: Routledge, 1998.

CORROCHANO, Maria Clara; NAKANO, Marilena. Jovens, mundo do trabalho e escola. In: SPOSITO, Marília Pontes. **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002, p.95-135. (Série Estado do Conhecimento).

CORTI, Ana Paula de Oliveira. Adolescentes em processo de exclusão social. In: SPOSITO, Marília Pontes. **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002, p.157-185. (Série Estado do Conhecimento).

CORTI, Ana Paula de Oliveira; SPOSITO, Marília Ponte. A pesquisa sobre juventude e os temas emergentes. In: SPOSITO, Marília Pontes. **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002, p.203-221. (Série Estado do Conhecimento).

CUSHMAN, Penni. So what exactly do you want? What principals mean they say male role model. **Gender and Education**, London, v.20, n.2, p.123-136, March/2008.

DAL IGNA, Maria Claudia. **Há diferença? Relações entre desempenho escolar e gênero**. 2005. Porto Alegre: UFRGS, Dissertação de Mestrado, 2005.

DALLEY-TRIM, Leanne. “The boys” present... hegemonic masculinity: a performance of multiple acts. **Gender and education**, London, v.19, n.2, p.199-217, March/2007.

DAOLIO, Jocimar. A construção cultural do corpo feminino, ou o risco de transformar meninas em “antas”. **Cultura, Educação Física e Futebol**. 3ª.ed.rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2006, p. 73-85.

DAYRELL, Juarez. Juventude e Escola. In: SPOSITO, Marília Pontes. **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002a, p.69-95. (Série Estado do Conhecimento).

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, p.117-136, jan./jun.2002b.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.24, p. 40-52, Set/Out/Nov/Dez, 2003.

DAYRELL, Juarez. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES et al (orgs.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005, p. 53-68.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**. 2007. São Paulo:USP-FEUSP, Tese de Doutorado, 2007.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, n.55, p.58-77, novembro/2001.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, p.1115-1139. 2005.

DIEGUEZ, Lizete Ramos. **O discurso do fracasso ou da resistência?** 1995. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria. Dissertação de Mestrado, 1995.

DOS PASSOS, Joana Célia. **Escolarização de jovens negros e negras**, (mimeo), (s/da).

DOS PASSOS, Joana Célia. **A presença de jovens negros e negras em programas de EJA**, (mimeo), (s/db).

DOS PASSOS, Joana Célia. **Jovens negros/as, processos de escolarização e expectativas de futuro**, (mimeo), (s/dc).

DOS REIS, Heloísa Helena Baldy. Espetáculo futebolístico e violência: uma complexa relação. In: DAOLIO, Jocimar (org.). **Futebol, cultura e sociedade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p.105-131.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

ELIASSON, Miriam A.; ISAKSSON, Kerstin; LAFLAMME, Lucie. Verbal abuse in school. Constructions of gender among 14 – to – 15 – year – olds. **Gender and Education, London**, v.19, n.5, p.587-605, September/2007.

ELMOR, Marilena Germano. **Masculinidade em Jogo: um estudo sobre papéis masculinos num grupo de adolescentes no futebol**. 2002, Campinas: Unicamp-Faculdade de Educação, Dissertação de Mestrado, 2002.

ELSIE, Rockwell; EZPELETA, Justa. Escola e classes dependentes: uma história do cotidiano. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

EPSTEIN, Debbie. Boys 'own stories masculinities and sexualities in schools, **Gender and Education**, London, v. 9, n.1, p.105-115, 1997.

EPSTEIN, DEBBIE ET AL. Schoolboy frictions: feminism and failing boys. In: EPSTEIN, Debbie et al. (orgs). **Failing boys? Issues in gender and achievement**. Buckingham, Open University Press, 1998a, p.3-18.

EPSTEIN, Debbie. Real boys don't work: underachievement, masculinity and the harassment of sissies. In: EPSTEIN ET AL. (ORGS). **Failing boys? Issues in gender and achievement**. Buckingham, Open University Press, 1998b, p.96-109.

ESSED, P. **Understanding everyday racism**. Newbury Park: Sage, 1991.

FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em duelo. **Cadernos Pagu**, Campinas, v.17, n.18, p. 9-79, 2001/02.

FAZZI, R. C. **Preconceito racial na infância**. 2000. Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Tese de Doutorado, 2000.

- FORTES, Maria Carolina. **Adultos, escolarização e trajetórias de vida: compreendendo sentidos**. 2006. Porto Alegre: UFRGS, Dissertação de Mestrado, 2006.
- FREITAS, Maria Virginia. Jovens no Ensino Supletivo: diversidade de experiências. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO – MEC. INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTUDOS E APOIO COMUNITÁRIO – IBEAC. **Seminário Internacional: Educação e escolarização de Jovens e Adultos**. Brasília, 1997.
- GIGLIO, Sérgio Settani. Futebol-arte ou futebol-força? O estilo brasileiro em jogo. In: DAOLIO, Jocimar (org.). **Futebol, cultura e sociedade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p.53-73.
- GILBERT, Rob; GILBERT, Pam. **Masculinity goes to school**. London, Routledge, 1998.
- 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.166-185, jan./jun. 2003.
- GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.87-105.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 97-111.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.63, p.27-29, 1987.
- GORARD, S., REES, G., SALISBURY, J. Reappraising the aparent underachievement of boys at school, **Gender and Education**, London, v.11, n.4, p.441-454, 1999.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n.54, p.147-156, jul.1999.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com “raça” em Sociologia, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, Janeiro/Junho, 2003.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v.47, n.1, p.9-43, 2004a.

GUIMARÃES, ANTONIO SÉRGIO ALFREDO. **Preconceito e Discriminação**. 2ª. ed.rev. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo/Ed.34, 2004b.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. 2ª. ed.rev. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo/Ed.34, 2005, 256 p.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Depois da democracia racial. **Tempo Social**. São Paulo, v.18, n.2, p.269-287, 2006a.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Entrevista com Carlos Hasenbalg. **Tempo Social**, São Paulo, v.18, n.2, p.259-268, 2006b.

HADDAD, Sérgio et al. HADDAD, Sérgio (org.). **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n.35, p. 197-211, maio/agosto 2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v.14, n.1, p.30-40, 2000.

HALL, Ronald E. The Ball curve calculated racism and the stereotype of African american men. **Journal of Black Studies**, Thousand Oaks, v.32, n.1, p.104-119, 2001.

HASENBALG, Carlos A. Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.63, p.24-26, 1987.

HEILBORN, Maria Luiza. Entre as tramas da sexualidade brasileira. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.14, n.1, p.43-59, janeiro-abril/2006.

JACKSON, David. Breaking out of the binary trap: boys 'underachievement, schooling and gender relations. In: EPSTEIN ET AL. (ORGS). **Failing boys? Issues in gender and achievement**. Buckingham, Open University Press, 1998, p.77-96.

JORDAN, E. Fighting boys and fantasy play: the construction of masculinity in the early years of school, **Gender and Education**, London, v.7, n.1, p. 69-86, 1995.

KANE, Jean. School exclusions and masculine, working-class identities. **Gender and education**, London, v.18, n.6, p. 673-685, November/2006.

KIMMELL, Michael. What about the boys? What the current debates tell us, and don't tell us about boys in school, **Special Report, 6th Annual Gender Equity Conference**, Buckingham, January, 2000.

KNIJNIK, Jorge Dorfman. **Femininos e masculinos no futebol brasileiro**. 2006. São Paulo: USP-IP, Tese de Doutorado, 2006.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación: notas sobre La vida humana como novela. **La experiência de la lectura: estudos sobre literatura y formación**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2003.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Experiência da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p.31-45, jan./abr. 2006.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Políticas de juventude e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005, p. 69-86.

LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia (org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005, p.9-19.

LINGARD, B.; DOUGLAS, P. **Men engaging feminisms: pro-feminism, backlashes and schooling**, Buckingham: Open University Press, 1999.

LYDON, N. Man Trouble. **Guardian**. 14 de Maio, 1996.

LYRA, Jorge et al. “A gente não pode fazer nada, só podemos decidir sabor de sorvete”; Adolescentes: de sujeito de necessidades a um sujeito de direitos. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.22, n.57, p.9-21, Agosto/2002.

MAC AN GHAILL, Máirtín. **The making of men: masculinities, sexualities and schooling**. Buckingham: Open University Press, 1995.

MARIANO, Silvana Aparecida. O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.13, n.3, p.483-505, setembro-dezembro/2005.

MARTINO, Waine; LINGARD, Bob; MILLS, Martin. Issues in boy's education: a question of threshold knowledges? **Gender and education**, London, v.16, n.4, p.435-454, December/2004.

MARTINO, Wayne; FRANK, Blye. The tyranny of surveillance: male teachers and the policing of masculinities in a single sex school. **Gender and Education**, London, v.18, n.1, p.17-33, January/2006.

MAURMANN, Eulália Alves Correa. **Resolução de problemas dedutivos de três termos: um estudo com adultos em processo de alfabetização**. 1999. Brasília: Unb, Dissertação de Mestrado, 1999.

MELUCCI, Alberto. **Culture in gioco: differenze per convivere**. Milano: Saggiatore, 2000, p. 47-73.

MELLUCCI, Alberto. **Vivencia y convivencia: teoria social para una era de la información**. Madri: Editorial Trota, 2001a.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**, Rio de Janeiro: Vozes, 2001b.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global**, São Leopoldo/RS: Ed.Unisinos, 2004.

MELLUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MIRIAM, A. et al. Verbal abuse in school: constructions of gender among 14 – to – 15 years olds. **Gender and education**, London, v.19, n.5, p.587-605, September 2007.

MOURA, Eriberto Lessa. O futebol como área reservada masculina. In: DAOLIO, JOCIMAR (org.). **Futebol, cultura e sociedade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p.131-149.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (org). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói/RJ, 2004, p.17-33.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.8, n.2, p.9-41, 2000.

NIEMEYER, A.M.; SILVA, M.J.S. Que o silêncio revela: um estudo sobre a juventude negra em escolas públicas da periferia paulistana, Bahia, 2000. [Apres. no 1º. **Simpósio Internacional: O desafio da Diferença, Articulando Gênero, Raça e Classe**].

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise Social**, v. XXV, n.106/106, p.139-165, 1990.

PALOMINO, Thaís Juliana. **Meninos e meninas em escola de periferia urbana**. 2003. São Carlos: UFSCAR, Dissertação de Mestrado, 2003.

PATTMAN, Rob; FROSH, Stephen; PHOENIX, Ann. Constructing and experiencing boyhoods in research in London. **Gender and education**, London, v.17, n.5, p.555-561, December/2005.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1990.

PATTO, Maria Helena Souza. Escolas cheias, cadeias vazias: notas sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.21, n.61, p.243-266, 2007.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.6, p.15-24, Set/Out/Nov/Dez, 1997.

PEREIRA, João Baptista Borges. A criança negra: identidade étnica e socialização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.63, p.41-46, 1987.

PINHO, Osmundo. Etnografias do brau: corpo, masculinidade e raça na reafrikanização em Salvador. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.13, n.1, p.127-147, 2005.

PINHO, Osmundo. A vida em que vivemos: raça, gênero e modernidade em São Gonçalo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.14, n.1, p.169-199, 2006.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas e direitos humanos. **Revista da USP**, São Paulo: n.69, p.36.44, março/maio, 2006.

POLLACK, William. **Meninos de verdade: conflitos e desafios na educação de filhos homens**. São Paulo: Alegro, 2000.

RAMIRES NETO, Luiz. **Habitus de gênero e experiência escolar: jovens gays no ensino médio em São Paulo**, 2006, Dissertação de Mestrado, São Paulo: USP-FEUSP, 2006.

REAY, Diane. Spice girls, nice girls, girlies and tomboys: gender discourses, girls cultures and femininities in the primary classroom, **Gender and Education**, London, v. 13, n.2, p. 153-166, 2001.

REIS, Márcia Terra. **Mulheres negras das classes populares e a educação de jovens e adultos no CMET Paulo Freire**. 2001. Porto Alegre: PUC/RS, Dissertação de Mestrado, 2001.

RENOLD, Emma. "Other" boys: negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school. **Gender and Education**, London, v.16, n.2, p.247-266, June/2004.

RIAL, Carmen; LAGO, Maria Coelho; GROSSI, Miriam Pillar. Relações sociais de sexo e relações de gênero: entrevista com Michele Ferrand. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.13, n.3, p.677-689, setembro-dezembro/2005.

RINGROSE, Jessica. Successful girls? Complicating post-feminist neoliberal discourses of educational achievement. **Gender and education**, London, v.19, n.4, p.471-489, July/2007.

ROBINSON, Kerry H. Reinforcing hegemonic masculinities through sexual harassment: issues of identity power and popularity in secondary schools. **Gender and Education**, London, v.17, n.1, p.19-37, March/2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p.47-68, jan./jun. 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações raciais e rendimento escolar, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.63, p. 19-24, 1987.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e educação inicial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.77, p.25-34, Maio/1991.

ROSEMBERG, FÚLVIA; PIZA, Edith. Analfabetismo, gênero e raça no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, v.28, p.110-121, dezembro/fevereiro, 95/96.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, Júlio G. (org) **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**, São Paulo, Summus, 1998, p.73-91.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; DA SILVA, Paulo Vinícius Baptista. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p.125-147, jan./jun. 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Desigualdades de raza y género en el sistema educativo brasileño**, 2004a, (mimeo).

ROSEMBERG, Fúlvia. O branco no IBGE continua branco na ação afirmativa? **Estudos Avançados**, São Paulo, v.18, n.50, p.61-64, 2004b.

ROSEMBERG, Fúlvia; DA ROCHA, Edmar José. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.132, p.759-799, set./dez. 2007.

ROTHING, Ase. Homotolerance and heteronormativity in Norwegian classrooms. **Gender and Education**, v.20, n.3, p.253-266, May/2008.

SABOYA, Maria Clara Lopes. **Direção escolar: na interface do masculino e feminino. Um estudo de gênero sobre diretores de escolas e suas representações sobre seu trabalho**. 2004. São Paulo: USP-FEUSP, Dissertação de Mestrado, 2004.

SAKKA, Despina; DELUYANNI-KOUMITZI, Vassiliki. Adolescent boys' and girls' views of fatherhood in the context of the changing women's position. **Gender and Education**, London, v.18, n.1, p.51-74, January/ 2006.

SALOMON, Marlon. A propósito da história das mulheres e do gênero: entrevista com Gabrielle Houbre. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.12, n.2, p.135-143, maio-agosto/2004.

SÃO PAULO (SP). CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Parecer 1.344/92. Autoriza o funcionamento dos Centros Municipais de Ensino Supletivo – CEMES. São Paulo.

**Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, 21 Out. 1992.

SÃO PAULO (SP). CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Parecer 10/02. Autoriza o funcionamento do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos - CIEJA. São

Paulo. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, 07 Nov. 2002.

SÃO PAULO (SP). CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Parecer 88/06. Aprova a Matriz Curricular do Projeto CIEJA para 2007. São Paulo. **Diário Oficial da Cidade de São**

**Paulo**, 21 Dez. 2006.

SÃO PAULO (SP). PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – DOT/EJA. **Revista do CIEJA: diferentes olhares sobre a prática curricular no CIEJA**, ano I, n.1, novembro, 2004.

SÃO PAULO (SP). PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa. Diretoria de Orientação Técnica. Divisão de Orientação Técnica de Jovens e Adultos. **Regimento Escolar do CIEJA**, 2002.

SÃO PAULO (SP). PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Decreto 43. 052. Cria os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJAS. São Paulo, 2003, **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, 04 Abr. 2003.

SÃO PAULO (SP). PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica da EJA. Relatório de Desenvolvimento do Projeto CIEJA no ano de 2004; Relatório complementar do ano de 2003. São Paulo, 2005, **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, 05 Jan. 2005.

SÃO PAULO (SP). PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica da EJA. Relatório de Desenvolvimento do Projeto CIEJA no ano de 2005, São Paulo, 2006, **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, 21 Dez. 2006.

SÃO PAULO (SP). PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica da EJA. Relatório de Desenvolvimento do Projeto CIEJA no ano de 2006, São Paulo, 2007, **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, 13 Dez. 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 137-183.

SARTI, Cynthia Andersen. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.12, n.2, p.35-50, maio-agosto/2004.

SCHILLING, Flávia et al. Base de dados preparada por SCHILLING, Flávia et al. In: Prometo CNPq/Pr-SMT 45/2005. Disponível em: [cpvianna@usp.br](mailto:cpvianna@usp.br). Acesso em 13 de Agosto de 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

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

SEWELL, Tony. **Black masculinities and schooling: how black boys survive modern schooling**. London: Trentham Books, 1997.

SEWELL, Tony. Loose canons: exploding the myth of the “black macho”lad. In: EPSTEIN ET AL. (ORGS). **Failing boys? Issues in gender and achievement**. Buckingham, Open University Press, 1998, p.111-127.

SILVA, Carmem et al. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.107, p.207-227, 1999.

SILVA, Nelson do Valle. Extensão e Natureza das Desigualdades Raciais no Brasil. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn. (orgs.). **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p.33-53.

SMITH, Jeffrey. “Ye”ve got to “ave balls to play this game sir!”Boys, peers and fears: the negative influence of school-based “cultural accomplices” in constructing hegemonic masculinities. **Gender and Education**, London, v.19, n.2, p.179-198, March/2007.

SOARES, Leôncio. **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

SOUZA, Marcos Alves. A “nação em chuteiras”: raça e masculinidade no futebol brasileiro. 1996. Brasília: UNB, Dissertação de Mestrado, 1996a.

SOUZA, Marcos Alves. Gênero e raça: a nação construída pelo futebol brasileiro. **Cadernos Pagu**, Campinas, v.6-7, p.109-152, 1996b.

SOUZA, Maria Cecília Cortez C. Aspectos psicossociais de adolescentes e jovens. In: SPOSITO, Marília Pontes. **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002, p.35-67. (Série Estado do Conhecimento).

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.6, p. 37-52, Set/Out/Nov/Dez, 1997.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.13, p.73-93, Jan/Fev/Mar/Abr, 2000.

SPOSITO, Marília Pontes. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação. In: SPOSITO, Marília Pontes. **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002, p.7-35. (Série Estado do Conhecimento).

SPOSITO, Marília Pontes. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**, São Paulo: Ação Educativa, 2003a.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.24, p.15-39, Set/Out/Nov/Dez/2003b.

SPOSITO, Marília Pontes; CORROCHANO, Maria Carla. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. São Paulo/USP, **Tempo Social**, São Paulo, v.17, n.2, p. 141-172, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes; HADDAD, Sérgio. **Um balanço preliminar de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas – Políticas de EJA e Juventude em 6 municípios da grande São Paulo. Relatório da Primeira Fase de Pesquisa**, São Paulo, Julho/2005, disponível em [www.acaoeducativa.org.br](http://www.acaoeducativa.org.br), acessado em dezembro/2007.

STOLKE, Verena. La mujer es puero cuento: la cultura del género. **Estudios Feministas**, Florianópolis, v.12, n.2, p.77-105, maio-agosto/2004.

SWAIN, Jon. Sharing the same world: boys' relations with girls during their last year of primary school. **Gender and Education**, London, v.17, n.1, p.75-91, March/2005.

TEIXEIRA, Adla B. M.; VILLANI, Carlos E.; DO NASCIMENTO, Sylvania S. Exploring modes of communication among pupils in Brazil: gender issues in academic performance. **Gender and Education**, London, v.20, n.4, p.387-398, July/2008.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Por entre planos, fios e tempos: a pesquisa em Sociologia da Educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 81-109.

THORNE, Barrie. **Gender Play: Girls and Boys in School**. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 1997.

TILLY, Louise A. Gênero, história das mulheres e história social. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.3, p.29-62, 1994.

TINKLIN, Teresa et al. Gender and attitudes to work and family roles: the views of young people at the millennium. **Gender and Education**, London, v.17, n.2, p.129-142, May/2006.

TORRÃO FILHO, Amílcar. Uma questão de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, v.24, p.127-152, janeiro-junho/2005.

VARIKAS, Eleni. Gênero, experiência e subjetividade: a propósito do desacordo Tilly-Scott. **Cadernos Pagu**, Campinas, v.3, p.63-84, 994.

VIANNA, Cláudia Pereira. **Os nós do nós: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo**. São Paulo: Xamã, 1999.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n.95, p.407-428, maio-agosto/2006.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.121, p. 77-104, 2004.

WARRINGTON, Molly; YOUNGER, Michael. The other side of the gender gap. **Gender and Education**, London, v. 12, n. 4, p. 493-508, 2000.

WATSON, Sandy White. Boys, masculinity and school violence: reaping what we sow. **Gender and Education**, London, v.19, n.6, p.729-737, November/2007.

WEDGWOOD, Nikki. Just one of the boys? A life history case study of a male physical education teacher. **Gender and Education**, London, v.17, n.2, p.189-201, May/2005.

WELLER, Vivian. A presença feminina nas (sub)culturas juvenis: a arte de se tornar visível. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.13, n.1, p.107-127, 2005.

WELLER, Vivian. Gênero e Juventude. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.13, n.1, p.103-107, 2005.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9, n.2, p. 460-481, 2001.

WOODS, P. **La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.** Barcelona: Paidós/MEC, 1987.

YOUDELL, Deborah. Sex-gender sexuality: how sex gender and sexuality constellations are constituted in secondary schools. **Gender and education**, London, v.17, n.3, p.249-270, August/2005.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática da pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309.

## Anexos

### *Roteiro de entrevista com alunos*

#### Módulo I – Identificação

#### Módulo II – Os significados da escolarização na vida familiar

Tempo	Espaço	Questões norteadoras
Passado	Contexto familiar	Conte-me um pouco sobre sua vida. Para começar, como era sua família – seus pais, irmãos, etc.?
		Como era a relação entre seus pais? Como foi a vida familiar para você e seus irmãos?
		Seus pais e/ou responsáveis são de onde? Eles estudaram? Até que série? Qual era a importância da educação para eles?
		Conte-me um pouco sobre o trabalho de seus pais e/ou responsáveis e as condições de vida em sua infância.

#### Módulo III – Início da trajetória escolar

Tempo	Espaço	Questões norteadoras
Passado	Instituições escolares públicas ou privadas	Conte-me um pouco sobre seu ingresso na escola. Como foi? Como era a escola?
		Como era a relação com os professores?
		Fale-me de sua experiência escolar em cada uma das séries que estudou. (Explorar rendimento, relação professor-aluno, relação do estudante com a família, funcionários e colegas de classe).

#### Módulo IV – Os sentidos atribuídos às trajetórias acidentadas

Tempo	Espaço	Questões norteadoras
Passado	Instituições escolares públicas ou privadas	Conte-me como você veio para esta escola (explorar reprovações, transferências, expulsões, evasão).
		O que você acha que ajuda a explicar sua trajetória escolar (explorar relação professor-aluno, relação entre pares, relação com funcionários das escolas).
		Você acha que poderia ter sido diferente? Você gostaria que tivesse sido diferente?
		Como você avalia a sua trajetória? E sua família? Amigos? Namorado(a)?
		O que você mais gostava na escola? O que você não gostava?
		O que poderia ter sido diferente?

### Módulo V – Os significados de gênero presentes nas ações escolares

<b>Tempo</b>	<b>Espaço</b>	<b>Questões norteadoras</b>
<b>Passado</b>	<b>Instituições escolares públicas ou privadas</b>	Tinha diferença entre ser menino ou menina na escola? Por quê? Conte um pouco de sua experiência (Explorar cotidiano escolar, relação com rendimento).
		E para seus colegas havia alguma diferença? Por quê? Conte um pouco de sua experiência.
		Conte-me um pouco sobre os amigos que tinha na escola. Eram meninas? Eram meninos? Por que eram seus amigos? O que vocês gostavam de fazer na escola? O que não gostavam?
		O que você pensa sobre homossexuais? Você tinha algum(a) amigo(a) homossexual na escola? O que você pensa a respeito? O que seus colegas pensavam? (Explorar relação entre pares e com o rendimento escolar).
		Fale-me um pouco sobre o que aprendeu sobre ser menino e ser menina. (Explorar escola, casa, bairro e outras instituições).

### Módulo VI – A presença da raça na constituição das masculinidades

<b>Tempo</b>	<b>Espaço</b>	<b>Questões norteadoras</b>
<b>Passado</b>	<b>Instituições escolares públicas ou privadas</b>	Retomar a auto-classificação do aluno e perguntar por que ele se identifica com aquela cor.
		Você acha que as pessoas te vêem com essa cor? Por quê? (Explorar possíveis ambigüidades)
		Como você acha que as pessoas de sua/dessa cor eram vistas na escola? (Explorar apelidos, brincadeiras).
		Durante sua experiência escolar quem eram os melhores alunos? Qual era a cor deles? Como eles eram tratados pelos professores? E pelos colegas?
		Quem eram os piores alunos?

### Módulo VII – Ingresso na EJA

Tempo	Espaço	Questões norteadoras
Presente	CIEJA	Por que você voltou a estudar?
		Como está sendo a experiência nessa escola? Há alguma diferença em relação às escolas anteriores?
		Há alguma diferença entre os professores, colegas de classe e funcionários da escola?
		Você acha que a escola está conseguindo te fazer aprender?
		O que você acha que tem de bom nessa escola? E de ruim? O que você mudaria?
Futuro		Qual é a sua expectativa em relação aos estudos?

### Módulo VIII – Significados de gênero na EJA

Tempo	Espaço	Questões norteadoras
Presente	CIEJA	Tem diferença entre os rapazes e moças que estudam aqui?
		Fale-me um pouco dos amigos que você tem aqui nessa escola? Por que eles(as) são seus amigos?
		Quem são os melhores alunos? Quem são os piores?
		Conte-me um pouco sobre seus relacionamentos. Como começou as paqueras, namoros, transa?
		Hoje você está ficando com alguém? Namorando? Conte-me um pouco disso.
		Conte-me da primeira vez que você ouviu falar em sexo? Você conversa sobre esse assunto com seus pais? Colegas?
		Como o sexo foi abordado em casa, na escola e com os amigos?
		O que você faz nas horas vagas? Quais são suas opções de lazer? O que você gosta de fazer nos finais de semana?
		Que estratégias são adotadas na hora da paquera? Como você escolhe alguém para ficar? Namorar?
		Você tem filhos? Você gostaria de ter um filho(a)? Você gostaria de cuidar do seu filho(a)?
		Você está trabalhando? O que você faz? Fale-me de suas pretensões profissionais futuras.

*Roteiro de entrevistas com equipe técnica e corpo docente*

**Módulo I – Identificação**

**Módulo II – O ingresso na EJA e a opção pelo projeto CIEJA**

<b>Tempo</b>	<b>Espaço</b>	<b>Questões norteadoras</b>
<b>Passado e Presente</b>	<b>Escolas anteriores e CIEJA</b>	Conte-me um pouco sobre sua formação acadêmica e início de sua trajetória profissional.
		Fale-me sobre o início de sua atuação na EJA.
		Como você ficou sabendo do projeto CIEJA? O que você sabe sobre o histórico do projeto CIEJA na administração municipal?
		Há quanto tempo você está aqui? Por que você escolheu trabalhar no projeto CIEJA? Por que você ficou no projeto?

**Módulo III – Cotidiano escolar e narrativas juvenis**

<b>Tempo</b>	<b>Espaço</b>	<b>Questões norteadoras</b>
<b>Presente</b>	<b>CIEJA</b>	Fale-me de sua experiência com estudantes jovens?
		Há diferenças entre rapazes e moças?
		Os(as) alunos(as) jovens contam histórias sobre seu passado escolar? O que contam?

**Módulo IV – Projeto CIEJA e resgate do protagonismo juvenil**

<b>Tempo</b>	<b>Espaço</b>	<b>Questões norteadoras</b>
<b>Presente</b>	<b>CIEJA</b>	Como os(as) alunos(as) jovens chegam ao CIEJA? O que a escola faz para recebê-los?
		Como esses jovens se portam ao longo de sua permanência no CIEJA?
		Como eles saem da escola no que se refere ao aprendizado?
		Vocês tem contato com ex-alunos(as) do CIEJA?
		Em sua avaliação, qual é o impacto do CIEJA na vida escolar e na formação da juventude que é atendida nessa unidade?
		Você acha ser necessário mudar algo para atender melhor a população juvenil? Quais são os desafios que a diversidade de educandos(as) traz para seu trabalho?

*Consentimento informado***UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA REALIZAÇÃO DE  
PESQUISA SOBRE JUVENTUDE E EJA**

Fui convidado a participar desta pesquisa e recebi informações claras sobre seu objetivo de analisar as características da juventude na Educação de jovens e adultos.

Fui convidado a colaborar com o projeto participando de uma entrevista em grupo e possivelmente entrevista individual, com duração aproximada de uma hora e meia.

Recebi a garantia de que meu nome não aparecerá em nenhum outro lugar (a não ser na identificação da entrevista para o pesquisador e na ficha de cadastro sócio-econômico) e nada que possa me identificar será revelado, ficando assim garantido o meu anonimato e a minha privacidade. Foi garantido que meu nome não será mencionado no corpo de nenhum relatório, em eventuais artigos, livros ou outras publicações futuras. Apenas os resultados destas entrevistas serão publicados e apresentados em seminários e outros eventos de divulgação e poderei ter acesso ao material, após a conclusão do mesmo.

Entendo que minha colaboração não me causará nenhum dano ou prejuízo e que posso interrompê-la a qualquer tempo, se assim o desejar.

---

Nome legível

**Questionário sócio-econômico para alunos**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Módulo: \_\_\_\_\_

Qual é a sua cor? ( )branco ( )pardo\_\_ ( )amarelo ( )preto\_\_ ( )indígena\_\_\_\_\_

Em que bairro você mora: \_\_\_\_\_

Você mora em casa/apartamento: ( )própria/o ( )alugada/o ( )cedida/o\_\_\_\_\_

Quantos cômodos tem sua casa: \_\_\_\_\_

Com quem você mora: \_\_\_\_\_

Qual é a idade de seus pais e/ou responsáveis: \_\_\_\_\_

Eles estudaram? Até que série? \_\_\_\_\_

Seus pais e/ou responsáveis trabalham?\_\_\_\_ O que eles fazem? \_\_\_\_\_

Você trabalha?\_\_\_\_\_ O que você faz? \_\_\_\_\_

Qual é seu horário de trabalho?\_\_\_\_\_ Quanto você ganha? \_\_\_\_\_

Qual é a renda da sua família? \_\_\_\_\_

Você já foi reprovado: \_\_\_\_\_ Quantas vezes? \_\_\_\_\_

Em que série(s)? \_\_\_\_\_

Você saiu da escola? \_\_\_\_\_ Quantas vezes? \_\_\_\_\_

Em que série(s) \_\_\_\_\_

Por que você voltou a estudar? \_\_\_\_\_

Como soube dessa escola? \_\_\_\_\_