

DESVANTAGENS EDUCACIONAIS DE MENINOS E DE HOMENS NEGROS NO BRASIL

Luciana Aparecida de Miranda¹

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, MS, Brasil.

Manuela Azevedo Carvalho²

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, MS, Brasil.

Resumo: Meninos e homens negros no Brasil compõem o grupo social com os piores índices educacionais, tanto na educação básica quanto na superior. Esse é o grupo que apresenta as maiores desvantagens educacionais, com maior incidência de irregularidades nas trajetórias escolares, que menos conclui o ensino médio e o ensino superior. Neste texto, o objetivo foi analisar teoricamente esse fenômeno a partir da relação entre a construção da masculinidade negra e a educação. As análises mostraram que a produção e reprodução de uma “imagem de controle” do grupo têm efeito sobre a não associação e não valorização de atividades intelectuais e construção de carreiras acadêmicas longevas, perpetuando essa condição de desvantagem. A aderência a essa masculinidade, forjada a partir da perpetuação de estigmas que os posicionam de maneira inferior quanto ao desenvolvimento da intelectualidade, auxiliaria nesse posicionamento, associando-lhes e impelindo-os a reproduzir configurações de práticas advindas de construções sociais, mas tomadas como naturalizadas.

Palavras-chave: Masculinidade negra; Desigualdades educacionais; Desvantagens educacionais; Gênero racializado; Imagem de controle.

EDUCATIONAL DISADVANTAGES OF BLACK BOYS AND MEN IN BRAZIL

¹ Minicurrículo: Doutora em Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Desenvolve pesquisa sobre escolarização e desigualdades envolvendo classe, gênero e raça, com interesse particular em trajetórias de exceção e desigualdades escolares.

E-mail: lumiranda.prof@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3087-3649>

² Minicurrículo: Doutora em Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e da Universidade Estadual de Feira de Santana ([UEFS] pelo Programa Universidade Aberta do Brasil [UAB]). Desenvolve pesquisa sobre gênero, sexualidade e educação e sobre escolarização e desigualdades.

E-mail: profa.manuelaac@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3269-9111>

Abstract: Black boys and men in Brazil make up the social group with the worst educational records, both in basic and higher education. This is the group with the greatest educational disadvantages, with the highest incidence of irregularities in school trajectories, and the least completion of secondary and higher education. The aim of this article was to theoretically analyze this phenomenon based on the relationship between the construction of black masculinity and education. The analysis showed that the production and reproduction of an "image of control" of the group has an effect on the non-association and non-valuing of intellectual activities and the construction of long academic careers, perpetuating this condition of disadvantage. Adherence to this masculinity, forged from the perpetuation of stigmas that place them in an inferior position in terms of intellectual development, would help with this positioning, associating them with and pushing them to reproduce configurations of practices that come from social constructions, but are taken as natural.

Keywords: Black masculinity; Educational inequalities; Educational disadvantages; Racialized gender; Image of control.

DESVENTAJAS EDUCATIVAS DE LOS NIÑOS Y HOMBRES NEGROS EM BRASIL

Resumen: Los niños y hombres negros en Brasil constituyen el grupo social con los peores registros educacionales, tanto en la enseñanza básica como en la superior. Es el grupo con mayores desventajas educacionales, con mayor incidencia de irregularidades en las trayectorias escolares y menor conclusión de la enseñanza media y superior. El objetivo de este artículo fue analizar teóricamente este fenómeno desde el punto de vista de la relación entre la construcción de la masculinidad negra y la educación. Los análisis mostraron que la producción y reproducción de una «imagen de control» del grupo incide en la no asociación y no valorización de las actividades intelectuales y en la construcción de largas carreras académicas, perpetuando esa condición de desventaja. La adhesión a esa masculinidad, forjada a partir de la perpetuación de estigmas que los colocan en posición de inferioridad en cuanto al desarrollo de la intelectualidad, ayudaría a ese posicionamiento, asociándolos y empujándolos a reproducir configuraciones de prácticas que provienen de construcciones sociales, pero que son tomadas como naturales.

Palabras-clave: Masculinidad negra. Desigualdades educativas. Desventajas educativas. Género racializado. Imagen de control.

DÉSAVANTAGES ÉDUCATIFS DES GARÇONS ET DES HOMMES NOIRS AU BRÉSIL

Résumé: Au Brésil, les garçons et les hommes noirs constituent le groupe social qui affiche les pires résultats en matière d'éducation, tant dans l'enseignement de base que dans l'enseignement supérieur. C'est le groupe le

plus défavorisé sur le plan éducatif, avec la plus grande incidence d'irrégularités dans les trajectoires scolaires et le moins grand nombre de diplômés de l'enseignement secondaire et supérieur. L'objectif de cet article était d'analyser théoriquement ce phénomène du point de vue de la relation entre la construction de la masculinité noire et l'éducation. Les analyses ont montré que la production et la reproduction d'une "image de contrôle" du groupe a un effet sur la non-association et la non-valorisation des activités intellectuelles et la construction de longues carrières académiques, perpétuant cette condition de désavantage. L'adhésion à cette masculinité, forgée à partir de la perpétuation de stigmates qui les placent dans une position inférieure en termes de développement intellectuel, contribuerait à ce positionnement, en les associant et en les poussant à reproduire des configurations de pratiques issues de constructions sociales, mais considérées comme naturelles.

Mots-clés: Masculinité noire. Inégalités éducatifs. Désavantages éducatifs. Genre racialisé. Image du contrôle.

INTRODUÇÃO

Meninos e homens negros têm despontado nas estatísticas oficiais e nos estudos acadêmicos como os sujeitos que compõem o grupo social por gênero e raça com os piores índices educacionais. São eles os que mais apresentam trajetórias irregulares de escolarização (CARVALHO, 2005; SOARES; ALVES; FONSECA, 2021), que mais evadem e menos acessam os níveis escolares (SIMÕES, 2019), que possuem as piores taxas de frequência escolar líquida e menos concluem o ensino médio (IBGE, 2021) e os que menos frequentam e concluem o ensino superior (IBGE, 2021; ARTES; UNBEHAUM, 2021). Algumas pesquisas mostram que há, ainda, um agravamento das desigualdades educacionais para meninos pretos (ERNICA; RODRIGUES, 2020; SOARES; ALVES; FONSECA, 2021).

A adoção do termo "masculinidade negra" no singular refere-se à forma socialmente reproduzida para as configurações de práticas de meninos e de homens negros como sendo apenas uma forma de ser menino e homem negros, aderida aos estereótipos vinculados à "imagem de controle" (COLLINS, 2019a) imputada a eles. A partir dessa imagem estruturada e reproduzida socialmente, pesam sobre meninos e homens negros estigmas que os

remetem a posições de desvantagens em variadas esferas, entre elas, a do desenvolvimento intelectual, ao qual eles não são associados.

A partir de uma investigação bibliográfica, com a análise de pesquisas estatísticas oficiais e produzidas em centros acadêmicos, sobre a escolarização de meninos e homens pretos na educação básica e no ensino superior, e de pesquisas teóricas acerca da relação entre gênero e educação e entre gênero racializado e educação, este texto expõe uma proposta de leitura e análise da posição educacional de meninos e de homens negros e da relação entre masculinidade negra e desigualdades educacionais em seu desfavor no Brasil, tendo como mote a problematização e os argumentos complementares da imagem de controle associada a meninos e homens negros e da manutenção de uma “deseducação” deles (HOOKS, 2022).

O texto foi estruturado em duas partes: a primeira é dedicada a mostrar um panorama da posição educacional dos meninos e homens negros no Brasil, a partir das pesquisas acadêmicas e das estatísticas oficiais, e a segunda apresenta a discussão em torno de possíveis fatores motivadores para essa posição, com a problematização dos argumentos mencionados.

O QUE MOSTRAM AS PESQUISAS: PANORAMA EDUCACIONAL

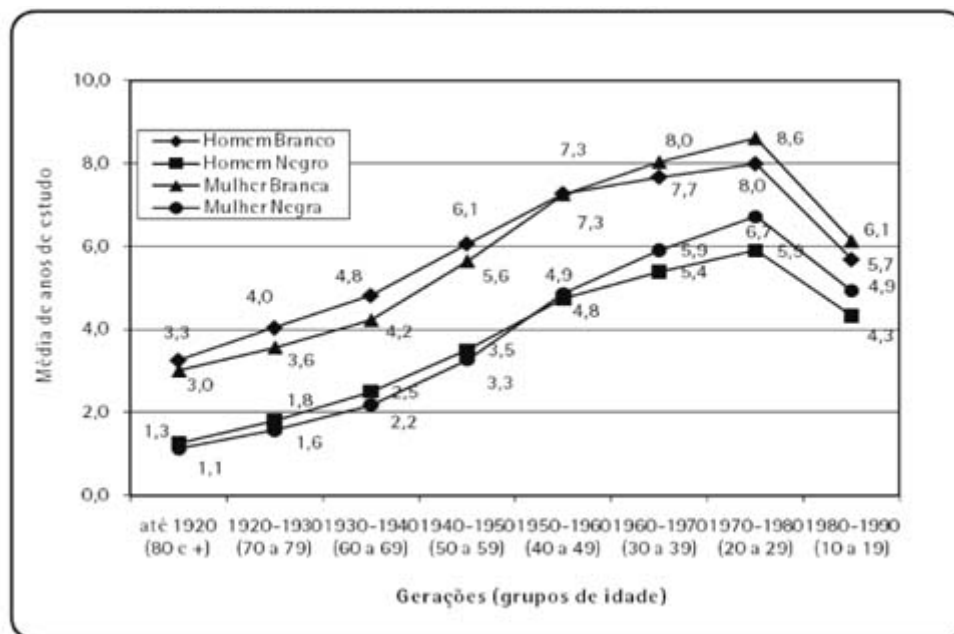
A influência do gênero nos índices educacionais tem sido pesquisada há décadas no Brasil. Ainda nos anos de 1970, Fúlvia Rosemberg (1975) detectou uma tendência à inversão nos dados educacionais envolvendo o atravessamento de gênero. A autora percebeu que, apesar de, globalmente, os homens apresentarem índices educacionais melhores do que as mulheres em termos de alfabetização e de anos de escolarização, os jovens do sexo masculino estavam em piores posições quanto à adequação idade-série, ao desempenho escolar, às taxas de reprovação e às conclusões de curso, com tendência à continuidade de crescimento nos dados em favor das mulheres.

Essa inversão chamou a atenção também de Kaizô Beltrão e José Alves (2009). Os autores se dedicaram a compreender o hiato de gênero na

escolarização e identificaram que, a partir da segunda metade do século XX, as mulheres mais jovens no Brasil conseguiram ampliar sua participação na educação e passaram a apresentar uma reversão do hiato de gênero em todos os níveis educacionais, tendo mais anos médios de estudo do que os homens. Segundo os autores, a partir de 1970, essa reversão, que já havia atingido o ensino fundamental e o ensino médio, chegou ao ensino superior. Ou seja, até então, os homens detinham melhores índices educacionais do que as mulheres, mas foram ultrapassados por elas. Os motivos apontados por Beltrão e Alves (2009) para essa reversão no hiato possuem relação com as conquistas femininas, que possibilitaram às mulheres maior longevidade escolar, direitos sexuais, matrimoniais e trabalhistas, além do próprio alargamento do sistema de ensino brasileiro.

Utilizando como referência o período anterior à década de 1920 até o intervalo do período entre as décadas de 1980-1990, Ferraro (2010) conduziu uma análise sobre a escolarização de grupos sociais por sexo e raça, quando a pesquisa oficial do IBGE acerca da escolarização com esses dados desagregados começou a ser feita no Brasil. Ferraro verificou que os homens brancos, que ocupavam a melhor colocação em anos de estudos, mantiveram esta posição até o intervalo entre 1950-1960, quando, então, passaram a dividir a posição com as mulheres brancas, e que foram ultrapassados por elas no intervalo da década seguinte. A Figura 1 traz um gráfico com dados desta pesquisa:

Figura 1: Gráfico com média de anos de estudo da população de 10 anos ou mais, por gerações (grupos de idade), segundo o sexo e a cor ou raça, no Brasil



Fonte: Ferraro (2010, p. 515).

Os homens negros dividiram as piores colocações com as mulheres negras, tendo ligeira vantagem sobre elas, até o intervalo entre as décadas de 1940-1950, sendo logo após ultrapassados, permanecendo na pior colocação a partir de 1950 (IBGE, 2000).

Vale destacar, ainda, que, somente no intervalo entre os anos 1940-1950, é que os homens negros alcançaram uma média de 3,3 anos de estudo no Brasil, cifra alcançada pelos homens brancos antes de 1920 e ultrapassada pelas mulheres brancas no período seguinte (1920-1930), com 3,6 anos de estudo (Figura 1). Ou seja, a desvantagem do homem negro em relação ao branco é de, aproximadamente, três décadas. Quando o homem negro conseguiu a mesma quantidade de anos de estudo do homem branco no início do período de apuração da pesquisa, este já tinha quase o dobro de anos de estudo (6,1) em relação ao homem negro (Figura 1).

Ainda no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, Marília Carvalho (2001, 2003, 2004a, 2004b, 2005, 2009), em seus estudos acerca das diferenças de desempenho escolar entre meninas e meninos, passou a indagar quais eram os meninos que fracassavam na escola, na tentativa de

compreender como a construção de masculinidades atravessava o desempenho escolar. Na pesquisa que realizou com professoras da primeira etapa do ensino fundamental, Carvalho (2004a; 2005) destacou a possível influência de concepções e crenças dessas professoras no desempenho escolar e no direcionamento de meninos negros de camadas populares a classes de reforço, dentro das quais esse era o grupo percebido por elas como aqueles com maiores dificuldades de aprendizagem. Os dados obtidos por Carvalho (2005) mostraram que as professoras tendiam a ter maior rigor na avaliação de aprendizagem dos meninos negros e a encaminhá-los (mais que outros alunos) ao reforço, ainda que seus desempenhos fossem semelhantes aos de outras crianças, ao mesmo tempo em que tendiam a “clarear”, em suas classificações raciais, mais estudantes de melhor desempenho, em concordância com um estereótipo de masculinidade negra pouco afeita aos estudos.

Outras pesquisas sobre desempenho escolar também passaram a demonstrar desigualdades entre os grupos por sexo e raça. Paula Louzano (2013), ao analisar os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), entre 2001 e 2011, constatou que os meninos negros formavam o conjunto de sujeitos em maior desvantagem educacional no Brasil, sendo os meninos pretos “o grupo mais vulnerável ao fracasso escolar, em todas as regiões e para todos os níveis de educação dos pais” (Louzano, 2013, p. 123).

A partir dos resultados da Prova Brasil no município de São Paulo, entre os anos de 2007 e 2015, Maurício Ernica e Érica Rodrigues (2020) também mostraram como a interseccionalidade de gênero, raça e classe produzem efeitos na escolarização. Para os autores, os dados mostraram uma “estrutura de desigualdades estável”, detectando, assim como Louzano (2013), que, entre os meninos negros, são os meninos pretos que possuem as piores oportunidades educacionais em todos os contextos analisados. De acordo com o estudo de Ernica e Rodrigues acima referido, mesmo quando se aumenta o nível socioeconômico ou quando se compara os resultados de escolas mais equitativas, eles permanecem pior posicionados nos níveis de aprendizagem e

com pouca variação positiva em seu próprio nível de aprendizagem. Já as meninas brancas e pardas foram os grupos com os maiores níveis de aprendizagem, respectivamente. Depois vieram os meninos brancos e pardos, seguidos pelas meninas pretas. Estas, quando em distritos mais equitativos, chegaram a níveis bastante próximos aos dos meninos pardos e os ultrapassaram no agrupamento mais equitativo, mais pobre e com maior número de pessoas negras. Essa pesquisa mostrou, então, que, entre o grupo de meninos negros, que acumula os piores efeitos das desigualdades, são os meninos pretos o grupo em maior desvantagem.

Em investigação sobre o direito à educação, com base em dados do Censo Escolar de 2007 a 2015, os meninos pretos também figuraram como o grupo em pior posição. José Soares, Maria Teresa Alves e José Fonseca (2021) elaboraram modelos estatísticos regressivos para demonstrar a possibilidade de grupos sociais permanecerem na escola, ou seja, perfazerem trajetórias escolares que garantam o direito à educação. O modelo formulado pelos autores estabeleceu três tipos de trajetórias: a trajetória regular, a trajetória com poucas irregularidades e a trajetória com muitas irregularidades, classificando os tipos de trajetórias baseados nos critérios de presença de evasão, presença de repetência, número de anos de atraso escolar, número de anos de sucesso escolar e ano escolar atingido em 2015. No sistema de classificação desenvolvido pelos autores, os estudantes com maior número de anos de evasão, de repetência e de atraso escolar e menor número de anos de sucesso escolar e menor ano escolar atingido em 2015, obtinham maior pontuação no sistema para serem classificados com trajetórias com muitas irregularidades.

Na análise dos grupos, a partir do conjunto de raça, sexo e nível socioeconômico da escola, os estudantes pretos do sexo masculino de escolas com o quartil mais baixo tinham a menor probabilidade (0,20) de perfazerem trajetórias educacionais regulares, sendo seguidos por meninos pardos de escolas com o quartil mais baixo (0,28), meninos pretos de escolas com o quartil médio-baixo (0,30) e meninas pretas de escolas com o quartil mais

baixo (0,32). Entre os estudantes com as maiores probabilidades de trajetórias regulares, figuraram as meninas brancas de escolas com mais alto quartil (0,78), meninas pardas de escolas com mais alto quartil (0,75), meninas brancas de escolas com médio-alto quartil e meninos brancos de escolas com mais alto quartil (ambos com 0,70) e meninas pretas de escolas com mais alto quartil (0,67). De acordo com a pesquisa, os meninos pretos compõem, ainda, o grupo com menor probabilidade de trajetória regular nos grupos de escolas com mais alto quartil (0,56) e de escolas com médio-alto quartil (0,44), médias próximas às de meninas pretas de escolas com médio-alto quartil (0,57) e de meninas pretas de escolas com médio-baixo quartil (0,43), respectivamente (SOARES; ALVES; FONSECA, 2021). Ou seja, mesmo quando aumentados os quartis das escolas, os meninos pretos permanecem em desvantagem.

Utilizando dados da PNAD de 2017 para analisar as discrepâncias de acesso à educação entre os grupos sociais formados pelo conjunto de sexo, raça e classe, Armando Simões (2019) construiu curvas estatísticas acerca de como o fenômeno das desigualdades educacionais no Brasil atravessa esses grupos, mostrando o desafio premente da universalização do acesso à educação básica. As curvas mostram a prevalência dos homens negros (os dados não foram desagregados entre pretos e pardos) enquanto grupo social que apresenta os piores índices de acesso à educação básica, seja entre a população com maior quintil de renda (5º quintil, os 20% mais ricos), seja entre os de menor quintil (1º quintil, os 20% mais pobres).

A partir da segunda etapa do ensino fundamental (6º ano), essa desigualdade fica mais proeminente. Enquanto 99,1% dos homens jovens negros do 5º quintil acessa o 6º ano, para os demais grupos de sexo e raça esse percentual é de 99,8%. No 1º quintil a desigualdade é maior, com apenas 84,2% dos homens negros acessando esse nível, sendo seguido por 88,8% de homens brancos e mulheres negras e 92,4% de mulheres brancas. Mas, é no ensino médio que essa diferenciação toma proporções ainda maiores. No 5º quintil, os homens negros que chegam ao terceiro ano do ensino médio correspondem a 85,8%, enquanto os homens brancos são 92,5%, as mulheres

negras são 95,1% e as mulheres brancas, 97,6%. Para o 1º quintil, os números são de 40% para os homens negros, 48,6% para os homens brancos, 52%, mulheres negras e 57,7%, mulheres brancas. Em todos os cenários e níveis de ensino, as mulheres brancas são o grupo melhor posicionado, as mulheres negras se igualaram ou ultrapassaram os homens brancos, mas os homens negros permaneceram distantes de seus pares, seja na classificação por gênero, seja na por raça.

Os homens negros são os que menos acessam o ensino médio e também os que menos mantêm uma frequência líquida ajustada nesse nível e menos o concluem. De acordo com a PNAD de 2019 (IBGE, 2020), a taxa de frequência líquida de homens negros no ensino médio foi de 61,4%, enquanto a de mulheres negras foi de 72,4%, de homens brancos, 76,1% e de mulheres brancas, 83,1%. Quanto à conclusão do ensino médio, a PNAD de 2019 (IBGE, 2020) apurou que, entre os jovens de 20 a 22 anos, apenas 58,9% dos homens negros haviam concluído o ensino médio, sendo seguidos por mulheres negras (70,3%), homens brancos (75,5%) e mulheres brancas (82,3%). Percebe-se, então, um padrão de desvantagens para indivíduos negros, com prevalência de homens negros como grupo com as maiores desvantagens em termos de frequência líquida e conclusão do ensino médio.

Quando as taxas se referem ao nível educacional posterior, o ensino superior, o padrão de posicionamento na escala de desvantagens entre os grupos também prevalece. Segundo a PNAD de 2019, são os homens negros, da população entre 18 e 24 anos, os que possuem menor taxa de frequência líquida, com apenas 15,7% (tendo as mulheres negras, 22,3%, os homens brancos, 30,5% e as mulheres brancas, 40,9%), e menor taxa de conclusão do ensino superior, sendo, em 2019, na apuração feita com pessoas entre 27 e 30 anos, apenas 11,4%, seguidos por mulheres negras (17%), homens brancos (28,7%) e mulheres brancas (37,4%) (IBGE, 2021, p. 5). Amélia Artes e Sandra Unbehaum (2021) mostraram que as desvantagens educacionais acumuladas ao longo da educação básica pelos homens negros produzem efeitos na participação desse grupo no ensino superior brasileiro, destacando que, para

ter-se menores desigualdades no ensino superior, seria necessário investir em estratégias de diminuição das desigualdades escolares que atravessam a trajetória dos homens negros na educação básica.

As pesquisas acadêmicas sobre diferentes parâmetros da escolarização dos grupos sociais, como o desempenho escolar e o acesso e permanência na escola, e os dados estatísticos mostram um cenário de desvantagens educacionais para o grupo de homens negros. São eles os sujeitos com as menores chances de longevidade escolar, os que têm menos sucesso escolar, os que mais evadem e que possuem maiores dificuldades para manterem-se em trajetórias regulares de escolarização. Também são os que menos concluem o ensino médio e os que estão mais distantes da escolarização de longa duração, alcançando e concluindo o ensino superior.

PROBLEMATIZANDO O QUE MOSTRAM AS PESQUISAS

Além da explicitação desse cenário, outras pesquisas foram elaboradas a fim de analisar os fatores que contribuem para a permanência dessa desigualdade. Na tentativa de investigar os motivos para o pior desempenho e a maior propensão à evasão escolar desses meninos negros, Marília Carvalho (2009a; 2009b) apontou que as principais explicações elencadas na literatura para o fenômeno, até então, eram a apatia e a indisciplina a eles atribuídas. Entretanto, estudos mostram posturas variadas de meninos negros de camadas populares na escola (REZENDE; CARVALHO, 2012) e atitudes diferentes de docentes frente a meninos negros e brancos diante das mesmas situações de mau comportamento (CARVALHO, 2005; 2009B; REZENDE; CARVALHO, 2012; ARTES; RICOLDI, 2015; TOLEDO; CARVALHO, 2018). Essas perspectivas têm mostrado que a culpabilização do grupo, pelo viés dos processos de socialização, como a atribuição de comportamentos agressivos e de indisciplina, não é a análise mais fidedigna para compreender o fenômeno. Uma chave de análise seria compreender a construção das masculinidades.

Essa hipótese foi elaborada por Carvalho (2004a, 2005), a partir da análise dos resultados de suas pesquisas com docentes sobre o desempenho

escolar dos estudantes. Para a autora, não somente o gênero e as características sociais e comportamentais atribuídas a ele poderiam influenciar o desempenho escolar, mas a própria construção das diferentes masculinidades poderia atravessar esse processo. Interessava à autora, compreender como o conjunto de categorias que se articulavam e posicionavam os sujeitos em um sistema de hierarquias era capaz de influenciar na escolarização.

As masculinidades são categorias de inteligibilidade do sujeito, elaboradas a partir de configurações de práticas que variam ao longo do tempo, nas culturas e nas interações sociais. Masculinidades são, então, categorias variadas e variantes, que não devem ser lidas como fixas e imutáveis. Masculinidades se reproduzem, mas também se produzem nos jogos hierárquicos desenvolvidos nas interações e diante das mudanças nas dinâmicas sociais estruturais, que colocam constantemente em xeque a hegemonia de uma masculinidade construída contextual e culturalmente (CONNELL, 1995A; 1995B; CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013). A construção de práticas de gêneros mais ou menos valorizados se dá sempre sob um aspecto relacional. E vale sustentar que a hegemonia de uma masculinidade também é relacional no interior dos próprios grupos sociais os quais se analisa, ou seja, nas relações de dominação estabelecidas com as mulheres, mas também nas relações no grupo de homens, sejam elas de dominação, marginalização ou cumplicidade, constituindo uma disputa sistemática por um tipo de masculinidade hegemônica, com a qual se relacionam outras masculinidades (CONNELL, 1995a; 1995b). Essas relações são atravessadas, ainda, como ressaltam Raewyn Connell e James Messerschmidt (2013), por influências mútuas entre masculinidades construídas em níveis global, regional ou local. Para Connell (1995b), o gênero é complexo e, inclusive, contraditório. E essa seria a chave para explicar sua plasticidade ao longo da história, impedindo que ele seja visto como uma categoria imutável, ou como um “totalitarismo de gênero”.

Entretanto, ainda que existam configurações variadas de gênero, existe a valorização de práticas que pretendem constituir-se como um conjunto que assentam um modelo para a masculinidade hegemônica. Embora seja uma categoria mais abstrata que concretizada em homens que a exerçam, ela é, como definiram Connell e Messerschmidt (2013, p. 245), normativa e “exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens”.

Entre as formas de demonstração das configurações de práticas que se apoiam na tentativa de reivindicar um *status* de masculinidade hegemônica, ainda que ela exista mais no plano imaginário que concreto, está o uso dos corpos. Connell e Messerschmidt (2013) mencionam como homens jovens exploram esse uso a partir de práticas esportivas e de envolvimento sexuais com muitas parceiras, fazendo desse corpo objeto e agente da “encorporação” dessa hegemonia. Entretanto, as configurações são negociadas em relação com sociabilidades várias e na estrutura das relações sociais de gênero, cuja própria hegemonia é disputada e pode estar em um espaço de maior trânsito e nuances. Como afirma Pinho (2004, p. 65. Grifos do autor) “*hegemônicos e subalternos* não estão definidos essencialmente, mas sim como sujeitos políticos engajados em jogos de poder e dominação, que ocorrem em contextos sociais estruturados, porém abertos à inovação”.

Geralmente, esse “modelo” que se tenta fixo é instaurado por meio de normativas sociais pautadas a partir de uma noção de binarismo de gênero e de heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2010), imputando a todos os sujeitos a heteronormatividade (BUTLER, 2019), que determina e controla a forma como homens e mulheres devem ser, parecer, agir e relacionar-se. Mas também existem outras variantes que interagem na produção de hierarquias sociais, como classe e raça, sobretudo no nível local, que são atravessadas por concepções de masculinidades regionais e globais.

Quando se interseccionam a classe e a raça ao gênero, são desenvolvidos modelos que regulam a existência dos sujeitos delimitados quanto a essas categorias e ao conjunto supostamente coeso que elas

formam. Assim, para além das normativas de gênero, se as categorias de classe e raça estiverem fora do padrão de vantagens, instauram-se noções sociais vinculadas à desvantagens várias. O conjunto dessas desvantagens é inserido em um sistema de hierarquias que geram dominação a partir do estabelecimento de identidades estereotipadas, imputando-as práticas validadas para comportamentos, discursos e expectativas sociais dentro da categoria interseccionalmente formada.

Assim, os homens negros e pobres compõem um grupo em desvantagem na hierarquia das masculinidades. Suas masculinidades não são vistas como centrais nem hegemônicas, em termos de poder social ou autoridade. Essas masculinidades podem ser negociadas, sobretudo em nível local e regional, em uma espécie de “encorporação” encenada por meio de uma noção de masculinidade hegemônica, que se contrapõe a um modelo de feminilidade e reivindica o poder de uma “típica masculinidade hegemônica” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013). Os homens negros seriam, como defende Hooks (2022, p. 33), o grupo que mais suportaria “as piores imposições de identidade patriarcal masculina de gênero”. Destituídos de outros recursos de reivindicação de poder social e de autoridade, muitos homens negros suplantariam à reprodução do que a autora considera como “as formas mais fáceis de provar a masculinidade patriarcal”: a violência e a agressividade. E, dentro de uma sociedade hierarquicamente marcada por classe e raça, sendo vistos como naturalmente violentos, essa forma de reivindicar algum tipo de poder nas relações, os tornaria facilmente *estereotipáveis*, sobre os quais se constroem ativamente, no Brasil, as percepções sociais mais negativas, fazendo com que recaia sobre os homens pobres, de masculinidades racializadas, grandes determinações sociais quanto a suas práticas, gostos, estilos de vida e perspectivas de futuro (GIUGLIANI, 2020). Essas determinações não se coadunariam a ideais positivos, representando modelos negativos de uso de seus corpos, que contribuíram para afastá-los de destinos intelectualizados.

O conceito de “imagem de controle”, criado por Patrícia Collins (2019a), mostra um sistema de dominação formulado para controlar a construção e a percepção social de mulheres negras, e pode ajudar a refletir sobre o processo de construção estereotipada das masculinidades negras. As imagens de controle associadas a mulheres negras, as remete a sujeitos inferiores e menos humanos: “essas imagens de controle são traçadas para fazer com que o racismo, o sexismo, a pobreza e outras formas de injustiça social pareçam naturais, normais e inevitáveis na vida cotidiana.” (COLLINS, 2019a, p. 136). O sistema hierárquico construído é realimentado a partir da noção de naturalização a partir da qual as condições de vida são potencialmente produzidas no seio de contradições sociais. Nesse processo de construção e perpetuação de imagens de controle é fundamental que não somente níveis hierárquicos mais altos exerçam a opressão, mas que pares tratem de corroborar esse pensamento. Assim, as imagens de controle, produzindo e reproduzindo desigualdades, produzem efeitos não somente em nível hierárquico a partir de outros grupos em vantagem, mas introjetam-se no cotidiano no interior dos grupos de pares.

Embora Collins (2017, 2019a, 2019b) trate, em seus estudos, especificamente de mulheres negras norte-americanas, o conceito desenvolvido por ela pode ser aplicado a qualquer grupo que experimente a opressão. Como afirma José Rodriguez (2020, p. 13) a autora “formulou um modelo abstrato de crítica interdisciplinar aplicável a toda e qualquer experiência de opressão, mesmo que tenha sido construído a partir da experiência das mulheres negras dos Estados Unidos da América”. Assim, admite-se que este conceito pode ser mobilizado para compreender a formação de hierarquias que subalternizam o homem negro e pobre no campo educacional em relação aos demais grupos sociais interseccionados por gênero, classe e raça.

A partir do estabelecimento de “imagens de controle” desvantajosas para o homem negro, este sujeito é situado em determinadas posições, engendradas em “estigmas” e “estereótipos”, que determinam as experiências

cotidianas e as projeções sob as quais essas imagens se circunscrevem. O estabelecimento desse padrão, que controla e regula a existência desses sujeitos, afirma que não é permitida uma variação de existência, estando o homem negro situado dentro de um estereótipo que, antes de limitá-lo a ser homem ou a ser negro, identifica-o e objetifica-o como “homem negro”. Assim, as masculinidades negras não são tidas como plurais, como configurações de práticas, mas como um padrão único, com um conjunto delimitado de práticas de uma masculinidade singular, racializada, estereotipada, situada e bem delimitada nos comportamentos associados a ela e nas expectativas sociais ancoradas nas tecnologias que compõem o padrão da “imagem de controle” imputada a esse homem, sendo, portanto, os homens negros dotados, então, de uma só “masculinidade negra”.

Essa masculinidade negra vista como uma identidade única, fixa, os enquadra socialmente em um estereótipo de homem que conjuga práticas associadas à violência, à lascividade, à força física, à aversão ao cultivo de atividades do intelecto, à propensão aos prazeres vulgares do sexo e da bebida, à criminalidade e, por vezes, apesar de parecer contrassenso, à preguiça (FANON, 2008; BASTIDE; FERNANDES, 2008; GUIMARÃES, 2012; RIBEIRO, 2015; hooks, 2015; 2019; VIGOYA, 2018; MOURA, 2019). Por vezes, ainda, persiste um aparente tom elogioso ao associar o homem negro à força física e ao trabalho, porém, são essas mesmas características que os afastam das características intelectuais e que tiram sua humanidade (BASTIDE; FERNANDES, 2008).

Aquilo que se espera enquanto comportamento masculino, intensifica-se para a masculinidade racializada. Há uma associação ao negro como viril, forte, destemido (FROSH; PHOENIX; PATTMAN, 2002; PINHO, 2005; MARCELINO, 2019). De modo que “os padrões de masculinidade transmitidos e incorporados por meninos e homens jovens – especialmente os mais pobres e os negros – terminam por afastá-los das escolas, ao invés de aproximá-los” (QUERION; LIMA; MADSEN, 2011, p. 129). “Os homens negros são muitas vezes concebidos como sujeitos desprovidos de habilidades intelectuais” (Hooks,

2015, p. 679), transformados em corpo para o sexo, para a luta, para o trabalho (PINHO, 2004).

Assim, como afirma Hooks (2004, p. 38), os garotos negros que são intelectuais, que não “compram” a ideia de “ser um corpo sem mente”, podem ser ridicularizados e ter sua masculinidade posta em dúvida. A autora afirma que, mesmo em famílias negras “nas quais as meninas são encorajadas a ler, um menino que gosta de ler é visto como suspeito, no caminho para se tornar um ‘maricas’.” (Hooks, 2022, p. 99). Por isso, para Hooks, mais do que não ter acesso à educação, os homens negros são “alvos da deseducação”, já que “eles foram e são ensinados que o ‘pensar’ não é um trabalho valioso, que ‘pensar’ não os ajudará a sobreviver” (Hooks, 2015, p. 679). Além disso, não somente o que pensam sobre si os posiciona no campo intelectual, mas inclusive as cobranças dos pares. Segundo Hooks (2015), para muitos homens negros, torna-se imperativa a aderência a um modelo de “homem de gueto” para não ser excluído entre os próprios pares. E essa aderência impõe valorizações e interdições e produz efeitos negativos em sua trajetória educacional.

Estudos que analisam a construção e negociação de masculinidades entre pares e/ou com docentes no ambiente escolar (WILLIS, 1991; CONNELL, 2000; TOLEDO; CARVALHO, 2018; TOLEDO, 2022) já mostraram que a negociação de masculinidades na escola, por meio das posturas, comportamentos e maior ou menor aderência aos estudos produz efeitos hierárquicos na valorização dessas masculinidades e no próprio desempenho escolar. Toledo (2022) mostrou, ainda, que a aderência a valores outros, como a um estilo da criminalidade, em expansão nas “favelas”, também tem influenciado o posicionamento e a negociação das masculinidades de meninos na escola, com a desvalorização de práticas relacionadas a uma dedicação aos estudos, vista pelos alunos como “meninos femininos” e inferiores. E que, para meninos negros, em especial pretos, parece mais difícil acertar a “dose de masculinidade”, como define a autora, na articulação entre ser um “bom aluno”, mas manter características valorizadas como “masculinas”, incidindo sobre

eles maiores efeitos negativos de processos de hierarquização (TOLEDO; CARVALHO, 2018; TOLEDO, 2022).

Em sua pesquisa, Toledo (2022) destaca que um dos meninos negros participantes verbalizou a subestimação que sentia por parte dos professores. Segundo o aluno, percebia no olhar dos professores que eles pensavam: “esse daí, vai dar caixão ou vai dar cadeia”. Embora o aluno não tenha dito ter relacionado essa percepção a ser negro, mas sim por sentar-se ao fundo na sala de aula e por “zoar” bastante, a autora chama a atenção para o fato de que aquele era um dos poucos alunos heteroclassificados pelos professores como preto, interrogando se a escola não estaria, mesmo que apenas com olhares, reproduzindo uma associação entre o mundo do crime e a masculinidade negra e pobre.

Essa associação entre a masculinidade negra e a criminalidade, de acordo com Cavalleiro (2020), não se restringiria a rapazes, mas aconteceria, inclusive, com meninos negros desde a mais tenra infância. Em sua pesquisa em uma pré-escola pública, a fim de investigar o racismo nesse espaço escolar, a autora percebeu que ele se revela nas mais ínfimas e cotidianas atitudes entre os adultos e as crianças e também entre pares, as próprias crianças, e que as crianças negras são capazes de perceber a diferenciação no tratamento dispensado a elas e a crianças brancas, bem como de sentirem os efeitos dos processos de hierarquização colocados em prática naquele espaço. Isso, para a autora, deturparia a percepção que elas possuíam de sua própria raça e causaria sentimentos de inferioridade, minando perspectivas. Ao conversar com a mãe de um aluno negro da educação infantil, cujo filho certo dia chegou em casa com um carrinho velho, que tinha sido esquecido por outra criança em um tanque de areia, esta lhe disse que, ao indagar o filho sobre o objeto, este a teria respondido que o pegou, porque um amiguinho teria dito a ele “que preto tem que roubar mesmo” (CAVALLEIRO, 2020, p. 91). Para a autora, os estigmas atribuídos ao negro dificultam sua aceitação e impõem a ele um descrédito de si próprio.

O modo como a escola pode influenciar na sensação de demarcação de um destino de grupo, produzindo efeitos negativos no interesse de homens negros nas aprendizagens escolares, foi discutido por Giugliani (2019) em sua pesquisa com rapazes negros do ensino médio de uma escola pública baiana. Quando indagados sobre os motivos de terem ido para a recuperação, eles elencaram situações autoritárias e discriminatórias por parte de alguns professores, que os deixavam desestimulados e sem vontade de dar continuidade aos estudos. A autora destacou a ação de um professor em particular, de Matemática, que era o que mais tinha alunos em recuperação. Segundo relatos dos alunos, este professor teria-se dirigido a um grupo de rapazes negros da turma e dito que, como perspectiva de trabalho, aqueles rapazes só poderiam ser: “mendigos”, “garis” e “limpadores de chão”, associando-os, portanto, a um destino de grupo das mais baixas funções no mundo de trabalho ou mesmo a condições altamente precárias de vida (como serem “mendigos”), para as quais a formação escolar, intelectual, não seria requerida.

Essas noções sobre a masculinidade negra estereotipada, presentes na memória coletiva, produzidas e reproduzidas nas interações sociais e na própria estrutura social, são capazes de influenciar a construção da subjetividade e as experiências sociais individuais desses homens negros, que contribuem para sua formação enquanto sujeito que se posiciona no mundo. Colando a suas identidades destinos que, por vezes, se repetem geracionalmente, transmitidos como se inscritos de forma natural em suas vidas, reiterando a crença nos pressupostos que pautam a imagem de controle que os circunda, sem que se discuta as condições sociais da formação de homens negros que correspondem a ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Meninos e homens negros formam o grupo social de gênero e raça pior posicionado em escalas que medem diferentes parâmetros educacionais,

como desempenho escolar, anos de estudo, conclusão da educação básica e acesso e conclusão do ensino superior, com especial agravante hierárquico, ainda, para meninos e homens pretos e pobres.

Uma possibilidade de problematizar esse cenário de posicionamento educacional é cercar a construção identitária dos sujeitos, que passa pela estrutura social e cultural de crenças e pelas interações sociais, que têm tendido a reforçar essa estrutura. Compreender como os sujeitos estão posicionados nas escalas educacionais quanto a suas categorias de inteligibilidade, como gênero e raça cruzados, pode fornecer pistas para investigar os fatores que auxiliam na construção desse panorama de desigualdades educacionais, em que meninos e homens negros situam-se reiteradamente nas piores posições e, por vezes, com distâncias significativas dos demais grupos, em relação crescente para com meninas e mulheres negras, meninos e homens brancos e meninas e mulheres brancas.

A partir de análises acerca da construção e dos mecanismos de manutenção da instituição de um padrão singular para as masculinidades negras, convertendo-a em uma “masculinidade negra”, admitindo que as expectativas sociais de configurações de práticas para essa masculinidade estereotipada coexistem com uma imagem de controle que está além do sujeito e que seria capaz de forjar a expectativa social sobre o que seria um homem negro, influenciando não somente o que é pensado sobre ele enquanto sujeito coletivo, mas podendo introjetar-se no próprio sujeito e nos símbolos inconscientes da cultura, compreende-se que, aderindo a uma masculinidade negra estereotipada, a posição educacional mais provável para o grupo seja desvantajosa, com tendência ao afastamento da escola e de carreiras intelectuais, verificado nos índices de maiores chances de perfazer uma trajetória com muitas irregularidades na educação básica, menor frequência líquida no ensino médio, menor taxa de conclusão da educação básica e de ingresso e conclusão do ensino superior, como vêm mostrando as estatísticas.

REFERÊNCIAS

ARTES, Amélia; RICOLDI, Arlene M. Acesso de negros no ensino superior: o que mudou entre 2000 e 2010. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 858-881 out./dez. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/tttVNfkLTtGXpmb8JDFcdnD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 nov. 2020.

ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra. As marcas de cor/raça no ensino médio e seus efeitos na educação superior brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, e228355, p. 1-23, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/Gdzt7NqL7ncDdBfGH9KLWZD/>. Acesso em: 08 fev. 2022.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branços e Negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulista**. 4 ed. São Paulo: Global, 2008.

BELTRÃO, Kaizô I.; ALVES, José E. D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 125–156, 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/8mqpbrrwhLsFpxH8yMWW9KQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 mar. 2021.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo*. LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 191-219.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 185–193, 2003.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Avaliação escolar, gênero e raça**. Campinas: Papirus, 2009b.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero, raça e avaliação escolar: um estudo com alfabetizadoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 138 p. 837–66, 2009a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000300008>. Acesso em: 10 fev. 2022.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 554-574, dez. 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/whzMRVSVmcVCgfY9CkfMt4n/>. Acesso em: 08 fev. 2022.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, n. 22, p. 247–290, jun. 2004b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332004000100010&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 26 maio. 2020.

CARVALHO, Marília Pinto de. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 77–95, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100007>. Acesso em: 08 fev. 2022.

CARVALHO, Marília Pinto de. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 11-40, jan./abr. 2004a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000100002>. Acesso em: 08 fev. 2022.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2020.

COLLINS, Patrícia Hill. Feminismo precisa ser cuidadoso para não “perder sentido”. Entrevista concedida a Andréa Martinelli. **Portal Geledés**. São Paulo, out. 2019b, s.p. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/feminismo-precisa-ser-cuidadoso-para-nao-perder-sentido-diz-patricia-hill-collins/>. Acesso em: 25 ago. 2021.

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019a.

COLLINS, Patricia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 6-16, jan./jun. 2017.

CONNELL, Raewyn. **Masculinities**. Cambridge: Polity Press, 1995a.

CONNELL, Raewyn. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, pp. 185-206, 1995b. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71725/40671>. Acesso em: 07 mar. 2022.

CONNELL, Raewyn. **The men and the boys**. Bekerley: UC Press, 2000.

CONNELL, Raewyn; MESSERSCHMIDT, James. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, janeiro/abril, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2013000100014/24650>. Acesso em: 07 mar. 2022.

ERNICA, Maurício; RODRIGUES, Érica C. Desigualdades educacionais em metrópoles: território, nível socioeconômico, raça e gênero. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GVtXJSMqhnxtcpMkz69Vqk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2021.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERRARO, Alceu Ravello. **Escolarização no Brasil**: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.2, p. 505-526, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/kJNprm7QKSZG5qcKz7xhTPd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 mar. 2024.

FROSH, Stephen; PHOENIX, Ann; PATTMAN, Rob. **Young Masculinities**: understanding boys in contemporary society. New York: Palgrave, 2002.

GIUGLIANI, Beatriz. **O abandono dos jovens homens negros no Ensino Médio**: um estudo interdisciplinar na escola pública no município de São Félix, Bahia. 2019. 361f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/40885900/O_ABANDONO_DOS_JOVENS_HOMENS_NEGROS_NO_ENSINO_ME-DIO_Tese_de_Doutorado20191109_127399_txjv15. Acesso em: 28 mar. 2023.

GIUGLIANI, Beatriz. Vida que não merece viver: articulações sobre o abandono escolar e masculinidades negras. **Revista CS**, Cali, v. 31, p. 359-384, 2020. Disponível em: https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/3425/3930. Acesso em: 28 mar. 2023.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. **Classes, Raças e Democracia**. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

hooks, bell. **A gente é da hora**: homens negros e masculinidade. São Paulo: Elefante, 2022.

hooks, bell. Escolarizando homens negros. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 23, n. 3, set./dez. 2015, p. 677–89. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-026X2015v23n3p677>. Acesso em: 30 mar. 2022.

hooks, bell. **Olhares Negros**: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

hooks, bell. **We Real Cool**: black man and masculinity. New York: Routledge, 2004.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil. **Estudos e Pesquisas**: Informação Demográfica e Socioeconômica, Rio de Janeiro, 2 ed., n. 38, p. 1-12, 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf. Acesso em: 25 set. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) 2019**: resultado anual – microdados da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

LOUZANO, Paula. Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p.111-133, jun. 2013. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/205/23>. Acesso em: 23 abr. 2021.

MARCELINO, Sandra R. de Souza. Masculinidades, racismo e o desafio de corpos negros na escola: narrativas de homens negros. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, v. 11, n. 30, p. 174-196, set./nov. 2019. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/804>. Acesso em: 19 abr. 2023.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

PINHO, Osmundo de Araújo. Etnografias do brau: corpo, masculinidade e raça na reafricanização em Salvador. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 127-145, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/w7bBdcwdb9Twn3HDyPrD8bM/?lang=pt>. Acesso em: 06 fev. 2021.

PINHO, Osmundo de Araújo. **Qual é a identidade do homem negro?** Democracia Viva, Rio de Janeiro, jun./jul. 2004. n. 22, p. 64-69, 2004. Disponível em: http://www.academia.edu/1420907/Qual_%C3%A9_a_identidade_do_homem_negr. Acesso em 06 fev. 2021.

QUERINO, Ana Carolina; LIMA, Cleiton Euzébio de; MADSEN, Nina. Gênero, raça e educação no Brasil contemporâneo: desafios para a igualdade. In BONETTI, Alinne de Lima; ABREU, Maria Aparecida A. **Faces da desigualdade de gênero e raça no Brasil**. Brasília: IPEA, 2011.

REZENDE, Andreia B. de; CARVALHO, Marília P. de. Formas de ser menino negro: articulações entre gênero, raça e educação escolar. In CARVALHO, Marília P. de (Org.). **Diferenças e desigualdades na escola**. São Paulo: Papirus, 2012, p. 39-73.

RIBEIRO, Alan Augusto. Homens negros, negro homem: para discutir masculinidades negras na escola. **Gênero e educação [On-line]**, nov. 2015. Disponível em: https://generoeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/Homens-negros-Negro-homem-para-discutir-masculinidades-negras-na-escola_AlanRibeiro.pdf. Acesso em: 11 abr. 2021.

RODRIGUEZ, José Rodrigo. O universal também está nas margens. In BUENO, Winnie. **Imagens de controle: um conceito do pensamento de Patrícia Hill Collins**. Porto Alegre: Zouk, 2020, p. 11-17.

ROSEMBERG, Fúlvia. A escola e as diferenças sexuais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 0, n. 15, p. 78–85, 1975. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1814/1787>. Acesso em: 14 abr. 2023.

SIMÕES, Armando A. Acesso à educação básica e sua universalização: missão ainda a ser cumprida. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, Brasília, v. 2, p. 17–72, 2019. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/3974/356>. Acesso em: 02 ago. 2023.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa G.; FONSECA, José Aguinaldo. Trajetórias educacionais como evidência da qualidade da educação básica brasileira. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, v. 38, e. 167, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/9ZRM8LBTqQMhMDQNJdWjQZQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 dez. 2022.

TOLEDO, Cinthia Torres. **Da “frente” ao “fundão” da sala de aula: masculinidades e envolvimento escolar na periferia de São Paulo**. 2022. 195f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-17052022-141105/publico/CINTHIA_TORRES_TOLEDO_rev.pdf. Acesso em: 25 jan. 2023.

TOLEDO, Cinthia Torres; CARVALHO, Marília Pinto de. Masculinidades e desempenho escolar: a construção de hierarquias entre pares marília pinto de carvalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 1002-1023, jul./set. 2018. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5496/pdf>. Acesso em: 25 jan. 2023.

VIGOYA, Mara Viveros. **As cores da masculinidade**: experiências interseccionais e práticas de poder na Nossa América. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2018.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.