



## **A VALORIZAÇÃO DA DIFERENÇA: A INCLUSÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NEGROS ATRAVÉS DOS PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA.**

Denise Conceição das Graças Ziviani  
Doutora em Educação pela USP; Mestre em Psicologia Social pela UFMG; Professora do Núcleo das Relações Etnorraciais e Gênero da Secretaria de Educação de Belo Horizonte.  
deniseziviani@hotmail.com

### **Introdução**

O artigo resume o trabalho de tese cuja metodologia foi a pesquisa-ação, tratando-se de uma pesquisa interventiva que partiu de uma demanda psicossocial originada em situações vividas por estudantes de classes especiais ao longo dos dez anos de Escola Plural – escola de progressão continuada, Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte/MG – que concentravam uma maioria de meninos negros tidos como “fracassados” em leitura e escrita. O estudo partiu para questionamentos da proposta que a política da Secretaria oferecia para corrigir o que a trajetória escolar dos sujeitos apresentava: Qual era a proposta de educação do município para essas crianças e adolescentes defasados na leitura e na escrita? Qual era a história da trajetória escolar desses sujeitos, dentro da proposta política que o município propunha?

Fundamentada na prática dos ciclos de formação a Escola Plural foi implantada a partir do primeiro ciclo de formação, onde o agrupamento foi pelos pares de idade: 6-7, 7-8 e 8 e 9 anos. Daí surgiu o problema: o que fazer com os estudantes vitimados pela cultura da seriação, que os manteve na primeira série, os multirrepetentes, cuja idade estava além do agrupamento proposto?

Em 1995, para resolver este problema criado pela seriação, foram agrupados estudantes com idade acima de dez anos e foi elaborada a proposta das *Turmas Aceleradas*, porque os ciclos de formação romperam com a lógica da exclusão, mas, na ocasião, o grande problema já vinha expresso oficialmente: “o que fazer com os alunos de 10, 11, 12, ou mais ainda na primeira série? Passá-los para o 2º? Deixá-los no 1º ciclo? Como trabalhar com esses alunos? Como recuperar seus interesses pelos estudos? Como lidar com sua indisciplina?”.

Surge então a proposta de *Turmas Aceleradas* que foi uma alternativa criada pelo programa para dar encaminhamento e garantir o desenvolvimento dos estudantes que, por estarem *fora de faixa*, não podiam mais aos dez, onze, doze anos ou mais ser



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades  
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

reenturmados no primeiro ciclo. As *Turmas Aceleradas* foram, então, uma alternativa transitória para a implementação dos ciclos e sua intenção inicial era garantir o direito de os estudantes fora de faixa concluírem os estudos com os pares de sua idade e, para isso, a escola deveria criar projetos interessantes e colocar grupos de professores competentes, que soubessem lidar com adolescentes para conduzir tais turmas. Porém, na prática essa experiência, desde seu início e ao se transformar em “turma-projeto”, sofreu um processo de ressignificação no interior da maioria das escolas, transformando-se em espaços de segregação racial e de gênero, ou seja, criou-se uma alternativa que propunha a mudança, mas a prática de exclusão continuou.

Naquele ano, 2003, a proposta por certo inclusiva da formação continuada apontava o resultado perverso da escola pautada nos ciclos de formação: adolescentes negros do sexo masculino, do segundo e terceiro ciclos, muitos sem o domínio da base alfabética, outros considerados “maus leitores e escritores” eram designados as “turmas-projetos”. O que fazer com eles?

A exclusão decorrente de relações raciais, de gênero e de classe social é o tripé tratado nessa pesquisa. Como o gênero, a raça e a classe social se entrecruzam para produzir o fracasso escolar? Como trabalhar o entrecruzamento raça, gênero e classe social em um processo que reverta o fracasso escolar e que a aprendizagem seja possível?

O estudo envolveu uma das classes de reforço, participante do projeto político pedagógico denominado *Rede Ampliada do Terceiro Ciclo* da Secretaria de Educação do Município, constituída por 21 estudantes: 15 do sexo masculino e 6 do sexo feminino, com idades entre 12 e 17 anos, pertencentes a três escolas distintas. A pesquisa teve por objetivo identificar os mecanismos de exclusão, aos quais estão submetidas crianças e adolescentes negros em processo de alfabetização, no contexto da escola estruturada em ciclos de formação, tendo como base a identidade racial e de gênero dos sujeitos, consistindo não só em analisar tais mecanismos, mas também em construir junto aos participantes da pesquisa um processo educativo que incluiu: 1) uma nova relação pedagógica com base na inclusão social; 2) um processo de aprendizado que considerou o contexto de vida desses estudantes e 3) o empoderamento desses sujeitos por meio da valorização de sua identidade e de seu projeto de vida. A intervenção teve como referência o *Grupo Operativo*, tal como formulado por Pichon-



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades  
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

Rivière (2005), e a *Metodologia das Oficinas em Dinâmicas de Grupo* (AFONSO, 2002), ambos, instrumentais da Psicologia Social.

O referencial teórico articulou conceitos goffmanianos como papel, representação e estigma para tratar da instituição, das linguagens, dos discursos e das interações que se constroem no cotidiano. O processo vivido pelos sujeitos durante a pesquisa ação pretendeu qualificar-lhes a expressão oral, através da comunicação com os outros, durante o trabalho com o *Grupo Operativo*. Os estudiosos de processos de exclusão social e linguagem em quem o trabalho se fundamentou para compreender a dimensão comunicativa do grupo na instituição escolar foram: Erving Goffman (1970-1996), Frantz Fanon (1952), Paulo Freire (1976-1996), Albert Memmi (1957), e Lev Semionovich Vigotski (1995). Para a análise do que a intervenção encontrou sobre as relações de gênero e masculinidade a referência foram os estudos da professora Marília Carvalho (2001-2009) e os estudos de pesquisadores(ras) na Inglaterra, no Canadá e nos Estados Unidos cuja preocupação é a relação entre o gênero e desempenho escolar de meninos. Robert Connell (1995-2000), Tony Sewell (1998), ainda Debbie Epstein (1998) e Máirtín Mac And Ghail (1995).

## **2- Fatores que interferem na produção do fracasso em leitura e escrita**

### **2.1-As relações raciais**

Pesquisas foram desenvolvidas, desde meados da década de 1990, em diferentes Estados brasileiros, e geraram dados relevantes sobre preconceito e discriminação na relação interpessoal no processo de escolarização de estudantes negros. Tais estudos apresentam razões de conflitos na interação que geram a impossibilidade de estudantes negros, muitas vezes, encontrarem no contexto da escola condições que lhes predisõem ao fracasso. Esses estudos podem ser divididos de acordo com as perspectivas adotadas por seus(uas) autores(as): 1<sup>a</sup>) socialização de escolares negros e 2<sup>a</sup>) estudo da história de vida acadêmica e profissional de adultos, negras e negros, militantes e não militantes.

Na primeira perspectiva, podemos citar as professoras e pesquisadoras Consuelo Dores Silva (1995), Denise Ziviani (2003) e Eliane Cavalleiro (2000) entre outras, que investigaram não só o ambiente escolar, mas também as crianças negras no âmbito da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e confirmaram que a escola tem constituído



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades  
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

um ambiente em que crianças e adolescentes negros não encontram a acolhida necessária para se reconhecerem como pessoas humanas, o que pôde ser constatado de diversas formas: silêncio pedagógico, ausência de imagens da população negra na decoração da escola, interação conflitiva entre eles e seus pares, apelidos depreciativos, dificuldade de construírem, positivamente, sua representação, identidade e auto-estima, devido à prática pedagógica e a linguagem escolar, inclusive da(o) docente, ambas atribuidoras de uma identidade imposta e destrutiva. Na segunda perspectiva, podemos citar as pesquisas de Santana (2004) e Carneiro (2005), entre outras, que estudaram histórias de vida de adultos negros cujas narrativas revelam terem sofrido na vida profissional e, especialmente, no circuito educacional, nos diferentes níveis cursados, os efeitos do preconceito e da discriminação.

Carneiro (2005), filósofa e militante se dedicou à história de vida de militantes sociais, mulheres e homens. A autora utilizou o conceito de *epistemicídio*, do pensamento de Boaventura de Souza Santos, e refletiu com propriedade sobre as ações que constroem o processo de escolarização de estudantes negros e pobres no qual se investe para que o negro e a negra incorporem o papel de “anti-intelectuais”.

Logo, podemos concluir que não só no ambiente escolar, mas em outros ambientes sociais, a luta pela igualdade de tratamento passa pela reformulação da imagem impingida ao negro – de não civilizado, de inferior e inculto. Far-se-á necessário um reconhecimento da dignidade humana plena dos estudantes negros e pobres.

## **2.2 – As relações de gênero: representações de masculinidades**

Para Joan Scott (1995) o gênero é utilizado para dizer de uma noção relacional e trata-se de uma categoria de análise que estuda as relações sociais. O gênero é uma boa forma para se pensar a história, para se pensar sobre os modos como se constituíram hierarquias de diferenças, inclusões e exclusões (p. 72).

A literatura brasileira tem sido tímida na apresentação de estudos que consideram a relação entre raça, gênero e classe social na produção do fracasso escolar. Poucos estudos têm se preocupado em realizar um aprofundamento mais sistemático voltado para tal articulação. Apontamentos nessa direção são encontrados, por exemplo,



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades  
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

em trabalhos do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero, do Rio Grande do Sul e de um grupo restrito de pesquisadoras coordenado pelas professoras Fúlvia Rosenberg (1996) na Universidade Católica de São Paulo e Marília Pinto de Carvalho (2001 2006, 2009) na Universidade de São Paulo.

Robert. W. Connell (2000, p. 249) faz um questionamento acerca da escolarização dos meninos, fundamentado em pesquisas que informam que os meninos são mais lentos para ler, mais propensos a serem punidos e a abandonarem a escola, a participarem de programas para crianças com necessidades especiais, e que, nessa instituição, são as meninas que apresentam melhor rendimento, os meninos é que constituem o problema. O autor afirma que professores discutem o problema das crianças na escola e, em relação ao menino, acabam sugerindo que não têm como tratar um padrão cultural externo ao ambiente escolar. Entre os professores, a masculinidade é explicada através do determinismo biológico, pelas diferenças do corpo e pela socialização de papéis sexuais. Ao entrar pela escola, as crianças carregam consigo várias concepções de masculinidade. Daí a razão de Connell (2000, p. 150) chamar a atenção para o fato de as pesquisas não contribuírem com as escolas, que continuam sendo culpadas por problemas sociais de toda espécie. E soma-se também o dado de que, pesquisadores da escolarização têm se limitado a estudar os processos mais amplos dos fenômenos escolares sem tocar na construção das subjetividades nos contextos escolares. Surge assim, para esse autor, a preocupação de que diferentes versões de masculinidade podem ser encontradas num determinado contexto. Logo, diferentes concepções de masculinidade são construídas dentro de determinados cenários ao considerarem as relações de dominação e de subordinação ou submissão.

Cabe aqui retomarmos duas perguntas: mesmo nas escolas públicas de bairros populares, para quais crianças se reserva o papel de gostar de jogar futebol? E para quais crianças se reserva o papel de ser violenta ou ser agressiva?

As masculinidades de adolescentes negros considerados defasados em leitura e escrita podem ter sido construídas ao longo de seis ou mais anos de convivência com meninos(as) brancas e com outros meninos(as) negros e também com professores(as) eventualmente negligentes. São, por certo, relações difíceis, tanto no que diz respeito ao inter-relacionamento pessoal, quanto no que se refere à construção do conhecimento, e



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades  
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

que, portanto, precisam ser levadas em consideração de forma mais cuidadosa e aprofundada.

Todavia, segundo Sewell (1998), não podemos correr o risco de afirmar que meninos negros, em geral, apresentam problemas como: baixa-estima, baixo aproveitamento escolar e, portanto, baixo desempenho escolar. Assim como, provavelmente, não é oportuno afirmar que meninos, negros e brancos, sejam ambos discriminados pela simples razão de serem meninos, pois dessa forma correríamos o risco de generalização. É preciso considerar as especificidades, daí a necessidade de tomar não apenas as relações de gênero, mas também articulá-las com as relações raciais, para ampliar a possibilidade de compreender o fenômeno constatado do fracasso de meninos negros.

Podemos, sim, afirmar, como Debbie Epstein (1998), que “as culturas de masculinidade são racializadas e classificadas; e que raça e classe são sexualizadas e interconectam-se gerando complexidades” e apresentam-nos dificuldades com as quais, nós professoras (es) temos que, necessariamente, aprender a lidar (p. 102).

Pelo que tenho podido observar, a maioria de nós professoras(es) vivenciamos de uma forma bastante tensa a construção das masculinidades dos estudantes com os quais nos relacionamos. A escola pública de Ensino Fundamental – destaco esta rede, por dois motivos: 1) atende à maioria da população; 2) é onde atuo como docente – absorve uma grande quantidade de meninos em idade de formação, que se traduz num longo período de aprendizado, incluindo a aprendizagem de masculinidades. No espaço da sala de aula existem aspectos que vão desde a ocupação do lugar físico até as relações inter-pessoais. Haveria áreas de conhecimento nas quais a participação do menino seria mais acentuada? Em qual delas ele participaria menos? Que razões colaborariam para a participação dos meninos da forma como ela se dá? Como meninos e meninas se comportariam diante de aprovações e reprovações de suas potencialidades e conhecimentos?

De fato, as crianças vivem em contextos sociais cujas representações de masculinidade e de feminilidade são diferentes e tais concepções se fazem presentes no ambiente da escola. Assim, faz-se necessário questionar a cultura escolar em suas relações e sua prática porque carregam fatores que exercem uma influência importante nas origens da construção da identidade de meninos e de meninas, podendo tanto



construir relações igualitárias, quanto reproduzir estereótipos e discriminação de gênero, conclui Carvalho (2004, p. 38).

### 3.0 – Fracasso escolar: a história de um conceito

O historiador Eric Hobsbawn (2001) critica a forma de apropriação da história do passado. Para ele, cabe aos historiadores dismantlar a ideologia presente na apropriação das ideias e do conhecimento científico produzido. Essa é uma contribuição importante que a história pode dar para a sociedade. A história pode não dizer sobre o que acontecerá, entretanto, ela pode dizer dos problemas que teremos que enfrentar (p. 37-38). Logo, se queremos, de fato, enfrentar o fracasso escolar apresentado por crianças de classe populares, que por razões ideológicas tornou-se uma constante na história de vida da família pobre, teremos que, como ressalta Hobsbawn (2001), “continuar tentando”, porque a situação de “fracasso escolar” dessas crianças tem feito parte da história da educação no Brasil (p. 47).

Darwin não formulou o evolucionismo biológico com o objetivo de explicar o racismo ou as diferenças sociais. Suas idéias foram transpostas para o universo social, onde se daria uma seleção de aptos e não aptos num mundo supostamente igualitário. Essa transposição – da biologia para as leis sociais – resultou em uma biologização falaciosa da vida em sociedade, que serviu para justificar a exploração e a opressão dominante dos países colonialistas, dentro e fora de seus limites territoriais. Por isso, compete afirmar, como Hobsbawn (2005) o faz, que o “darwinismo social” e a antropologia racista estavam a serviço não da ciência do século passado, mas da sua política (PATTO, 1990, p. 34).

Por que uma classe social estaria por trás dos interesses da Ciência? Hobsbawn (2005) ajuda-nos a compreender:

O racismo atravessa o pensamento de nosso período numa extensão difícil de julgar hoje, e nem sempre fácil de compreender. (Por que, por exemplo, o horror generalizado da miscigenação e a crença quase universal entre os brancos de que os mestiços herdavam as *piores* características das raças de seus pais?). Exceto pela sua conveniência enquanto legitimização da dominação do branco sobre indivíduos de cor, ricos sobre pobres, isto talvez seja mais bem explicado como um mecanismo através do qual uma sociedade fundamentalmente desigualitária, baseada sobre uma ideologia fundamentalmente igualitária, racionalizava suas desigualdades, uma tentativa para justificar e defender aqueles privilégios que a democracia (implicitamente nas suas instituições) precisava inevitavelmente desafiar. O



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

liberalismo não tinha nenhuma defesa lógica diante da igualdade e da democracia, portanto a barreira ilógica do racismo foi levantada: a própria ciência, o trunfo do liberalismo, podia provar que os homens *não* eram iguais. (HOBBSAWN, 2005, p. 370-371, grifos do autor).

Até onde pode o homem chegar utilizando a Ciência de forma arbitrária? O racismo envolveu o século XIX de forma tão intensa que nos dificulta a sua compreensão. Tomar a afirmação do autor e transformá-la em pergunta é necessário para construir a argumentação que segue: como entender a razão que leva muitos brancos a pensar que os mestiços herdavam somente as características negativas de seus pais?

Segundo Patto (1992), a literatura registra que, para ganhar característica de ciência, o racismo utilizou a prática de escavação de cemitérios para buscar as classes dos inferiores e superiores. Em 1854, a ideologia burguesa afirmava que alguns nascem para pensar, portanto, dedicam-se ao “trabalho intelectual” e outros com aptidão para o trabalho dedicam-se a profissão braçal, profissão que justificava, por si, o baixo valor de troca como mercadoria. Em 1960, psicólogos e pedagogos brasileiros fechavam o diagnóstico do fracasso escolar em torno da avaliação de características biológicas, psicológicas e sociais e, cada vez mais, a causa do fracasso escolar era atribuída ao estudante. Era a primeira versão da teoria da carência cultural, afirmando que a dificuldade da criança associava-se ao meio, à história não-escolar e à sua vida familiar. Perdeu-se a dimensão pedagógica. Em 1972, essa teoria passou a explicar as diferenças de ambiente cultural em que as crianças das classes pobres cresciam. Foi uma teoria facilmente incorporada no Brasil dos anos 70 porque trazia a visão de uma sociedade não negadora do capitalismo. Ela estava em consonância com a forma em que a produção científica da época se consolidava e reforçava o pensamento brasileiro de que os pobres, os negros e os mestiços eram incapazes (Patto, 1990, p. 91-94).

Diante do que foi colocado, Patto (1992) apresenta uma síntese da seqüência histórica, para a explicação do fracasso escolar das crianças de classes populares no Brasil: 1) explicações racistas e médicas no século XIX; 2) explicações de natureza biopsicológicas – “problemas físicos e sensoriais intelectuais e neurológicos, emocionais e de ajustamento”, a partir de 1930 até a metade da década de 70; e 3) de lá e até recentemente, o fracasso escolar tem sido justificado a partir da teoria da carência cultural, nos moldes em que tal concepção foi gerada nos Estados Unidos (p. 108).



A teoria da carência cultural nasceu nos Estados Unidos (1960-1970), durante o movimento de reivindicação de negros e latinos, que exigiam uma explicação sobre a posição que ocupavam na sociedade norte-americana. Segundo as pesquisas americanas da época, esse insucesso devia-se ao nível de formação de negros e latinos ser inferior ao dos brancos e ao fato de negros e minorias latinas serem portadores de deficiências físicas e psíquicas contraídas em suas famílias, de quem os filhos recebiam cuidados precários. Em sua trajetória, a teoria da carência cultural sustentou que as crianças das chamadas minorias raciais não apresentavam um bom desempenho escolar, porque seu ambiente familiar dificultava o desenvolvimento de habilidades e capacidades necessárias a um bom desempenho escolar. Embora, diferentes, essas três explicações têm um ponto comum: a determinação de que as dificuldades escolares localizavam-se nos estudantes e em suas famílias (PATTO, 1992, p. 108).

Diante de tudo isso, a questão que permanece é a seguinte: se adolescentes de classes populares estão inseridos na cultura letrada, assim como também as suas famílias, ambos, adolescentes e famílias têm o direito de se apoderarem da leitura e da escrita, que fazem parte do direito social à educação, conforme o artigo 6º da Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil.

#### **4.0- O processo do grupo: fases e conquistas**

O grupo viveu diferentes fases, que foram assim sistematizadas: na fase inicial, o grupo se constituía e alguns participantes da pesquisa apresentaram resistência para com a leitura e, principalmente, para com a escrita; na segunda fase, concretizou-se o desejo do grupo de ler e escrever; e na terceira fase, fizeram a avaliação e viveram o luto pela perda (término) do grupo e a elaboração da tarefa realizada.

Na primeira fase, o grupo foi se constituindo de modo aberto, contou com a presença de membros variados, pelas muitas faltas e pela evasão. Nos primeiros encontros os participantes do sexo masculino buscavam fazer prevalecer no grupo as suas demandas, as suas sugestões e decisões. A disciplina escolar estabelecidas para o uso da tinta, do caderno escolar era coletivamente rejeitada. O caderno era, para esse grupo, um objeto desnecessário à medida que resistiam ao registro das atividades escritas. A escrita surgiu de modo enviesado em materiais cuja perspectiva se



diferenciava daquela proposta pela posição do caderno e lápis depositados de modo passivo sobre a carteira. O grupo utilizou caixas de sapato para pintar e escrever suas primeiras palavras. Embora os participantes permanecessem fazendo “bagunça”, com a tinta e os painéis de papel craft, eles conseguiram dar à sala de aula a “cara do grupo”. Na segunda fase, momento em que puderam estabelecer a *comunicação grupal*, eles formaram uma rede de cooperação que favoreceu o planejamento do grupo. A *cooperação e comunicação* permitiram aos membros assumirem a *tarefa interna*, quando puderam expressar a si mesmo e trabalhar a *tarefa externa*, quando cada um assumiu seu nível de escrita, o que se concretizou, para a maioria deles, enquanto escrita na posição vertical. O planejamento e engajamento na tarefa de ler e escrever foi sendo possível, à medida que exerciam prerrogativas de cidadania. No envolvimento em atividades com a horta, o planejamento da oficina de ritmo, a oficina de cartão de natal, a oficina de rap os adolescentes do sexo masculino estabeleceram um diálogo com a escola de origem, que lhes permitiu a mudança na interação e a modificação da imagem com que eram percebidos inicialmente pela escola.

### **5.0 - Três escolas<sup>1</sup> diferentes e as múltiplas formas de masculinidade**

As três escolas dos participantes da pesquisa promoviam vivências de masculinidades para os estudantes enviados às “turmas-projeto” e apresentavam alguns dados semelhantes e outros específicos –1) dados semelhantes: o futebol, a bagunça e a “preguiça” em realizar as tarefas escolares foram encontrados em duas dessas escolas; 2) dados específicos: a mochila fechada ou vazia, na Escola “Santa Edwiges”; a acusação de ser violento com meninas, escolares menores ou docentes, na Escola “Doralice”; a ocupação do tempo no pátio ligada à permanência no corredor e o descrédito no desempenho intelectual, na Escola “Ana Terra”. Na Escola “Doralice” aparece também a produção do menino tímido premiado pelo silêncio.

Podemos constatar, nas trajetórias desses sujeitos, uma alta incidência de ocorrências escolares recebidas, sendo que a mãe – em apenas um caso, o pai – era solicitada a responder pela agressividade / violência praticada pelo filho. Parecia haver

---

<sup>1</sup> As escolas receberam nomes fictícios: “Escola Doralice”, “Escola Ana Terra” e “Escola Santa Edwiges”.



nas Escolas “Doralice” e “Santa Edwiges” um consenso entre docentes de que os estudantes do sexo masculino eram agressivos. Assim, dos dez estudantes dali investigados, oito eram “meninos violentos”, porque agrediam: meninas, depois meninos e, por último, ameaçava os (as) professores (as).

A Escola “Doralice” adotava, mais intensamente do que as outras duas, um processo “pedagógico” bastante contraditório, composto de ocorrências, conversas arbitrárias com a família, em geral representada pela mãe, o que certamente contribuía para “produzir” meninos com as características mencionadas. A biografia de um dos participantes aponta que, o fato de ter grande vivência de rua e porte avantajado fazia com que ele fosse visto como “menino violento e ameaçador”. A mesma representação a instituição construiu de outro participante quem apresentava trajetória de vida na rua e também numa instituição de passagem. De fato, ambos “comprovavam” uma masculinidade produzida pela vivência da rua.

E mais, na Escola “Doralice”, a homossexualidade parecia servir para examinar, avaliar, punir e definir o lugar dos meninos, tanto é que, dentre os quinze estudantes do sexo masculino, dois foram considerados pelas docentes como “violentos” e tiveram sua sexualidade e masculinidade questionada. Para a professora deles, a homossexualidade era inaceitável para os meninos.

Os dados encontrados nessa pesquisa revelam que os estudantes defasados em leitura e escrita, a quem era atribuído o perfil de “usuário de ‘turmas-projeto’” tornavam-se, para as três escolas, *desacreditados intelectualmente*; e tudo indica que isso era definido já no primeiro ciclo de formação. A subjetividade de meninos pobres e negros com defasagem em leitura e escrita, freqüentadores do reforço escolar e das “turmas-projeto” na Escola “Ana Terra” ficava marcada, na linguagem docente, pelo distanciamento intelectual.

Nove dos participantes da pesquisa estavam, em suas diferentes escolas, mais voltados para os jogos de futebol na quadra indicando que, das muitas vezes em que não lhes era permitida a convivência da sala de aula. Eles movimentavam-se entre os corredores, pátios e quadras de futebol. O futebol indicava-lhes um caminho para chegar a uma identidade, coisa que suas diferentes escolas os negavam.

Com a subjetividade que falta às estatísticas do fracasso escolar, a trajetória dos meninos participantes dessa investigação identificou mecanismos de exclusão de



estudantes na escola de progressão continuada com base na sua identidade racial, de classe e de gênero. E comprovou que existe uma relação entre a defasagem na escola e o papel representado por eles no ambiente da instituição escolar. O que apontamos em estudo anterior (ZIVIANI, 2003) sobre a escolarização de meninos negros foi constatado pela história dos participantes dessa pesquisa: meninos negros apresentam um tempo, significativamente, mais longo que seus pares dos níveis iniciais para aprender a ler e a escrever, o que para eles implica continuar tentando concretizar o seu direito de ser cidadão, de exercer cidadania.

#### **4.1 – As representações de feminilidades**

A feminilidade discrepante apresentou-se como problemática nas três escolas. Das seis entrevistadas, encaminhadas para as “turmas-projeto”, três apresentavam um modelos de feminilidade que incomodava ao modelo proposto pela escola. Duas delas optaram pela submissão feminina cultivada no ambiente familiar, eram adolescentes quietas e recatadas.

Seis participantes indicaram que existem múltiplas formas e possibilidades de ser feminina. Mesmo entre estudantes “indisciplinadas”, “defasadas em conteúdos escolares e freqüentadoras das ‘turmas-projeto’”, os dados encontrados na história da trajetória escolar dessas estudantes apontam que, na educação da menina pobre com dificuldade escolar e defasagem nos conteúdos, quando o conflito surge, ainda prevalece como responsável pela sua formação o espaço privado. Freqüentar programas ou projetos de educação de tempo integral parecem ser ações voltadas para o menino. Aquilo que poderia ser resolvido com diálogo e escuta na formação escolar da menina, acaba gerando uma série de mal entendidos.

#### **5- Considerações finais**



Nesta tese, a consideração da perspectiva de gênero, de raça e de classe social foi essencial para realizar as análises dos dados. Embora o estudo priorize a trajetória escolar de estudantes do sexo masculino, compreendemos a necessidade de enfatizar o aspecto relacional do conceito de gênero, estudando também as meninas no contexto em que surgiu a pesquisa.

Os participantes dessa pesquisa, vale ressaltar, vindos de três escolas distintas, mas da mesma rede de ensino da capital mineira, mostram que existem diversos modos de viver a masculinidade no ambiente escolar e embora o grupo de meninas pesquisadas seja menor, dentre elas, podemos constatar também diferentes formas de viver a feminilidade. O modo de eles serem masculinos e de elas serem femininas se articula com a percepção e a significação da realidade vivenciada por ambos, e não poderia ser explicado pela dicotomia entre o modo de ser homem e o modo de ser mulher.

A escola, por sua vez, produz um discurso e realiza uma prática que contribuem para a construção do menino e da menina nos moldes condizentes com a reprodução do meio sócio-cultural em que a instituição está inscrita. Desta forma, foi possível apreender uma multiplicidade de masculinidades e de feminilidades construídas em três escolas diferentes, entre os(as) estudantes negros(as) pesquisados(as). Mas, se todos os meninos e adolescentes tinham em comum o fato de freqüentarem as “turmas-projeto” e estarem em situação de fracasso e defasagem escolar, a vivência da masculinidade se diferenciava entre eles, considerando-se cada um deles, assim como cada uma de suas respectivas escolas.

As histórias das trajetórias escolares das estudantes participantes dessa pesquisa comprovam que, tanto a família quanto a escola adotavam práticas que colaboravam, cada vez mais, para que elas permanecessem no espaço privado. Suas escolas (as mesmas dos estudantes) também promoviam para as participantes do sexo feminino das “turmas-projetos” diferentes vivências de feminilidade. Três estudantes apresentavam modelos de feminilidade, distintos entre si, mas que incomodavam o modelo aceito pela escola. Duas estudantes ostentavam um modelo que, de diferentes modos, era reproduzido nos contextos familiar e escolar – o da submissão feminina. Uma estudante apresentava uma feminilidade marcada pela resistência a esses dois contextos. Vale dizer que, de fato, a diferença é uma forte característica no que diz respeito à vivência de feminilidades.



Sobre a interação entre professoras (es) e os (as) estudantes, tanto para os adolescentes negros do sexo masculino, como para as adolescentes do sexo feminino, sobretudo durante as interações que visavam a apropriação da leitura e da escrita pesavam aspectos geradores de estigmas, que interferiam, de modo negativo, na forma de ensinar e no aprendizado deles (as). Pode-se dizer que, a indisciplina, o estigma de “estudante violento”, de “mau aluno”, associado ao estigma de “incapaz de apropriação da leitura e da escrita”, de “leitor incompetente”, prevaleceu por mais de cinco anos, para 95% dos casos, consistindo num conjunto de fatores que desembocavam na concretização do estudante como freqüentador das “turmas-projeto”, pois era estigmatizado como “fracassado” pela/na escola.

Durante a fase de intervenção, a partir dos trabalhos de grupo, foi possível criar as condições para que estudantes participantes da pesquisa vivenciassem atividades alternativas àquelas realizadas cotidianamente nas escolas regulares, utilizando diferentes formas de comunicação e expressão, produzindo reconhecimento de si próprios e dos outros, do coletivo, elementos essenciais para que se (re) inserissem de modo positivo, tanto no ambiente de suas escolas como no ambiente social do bairro, o que indica que provocaram mudanças no nível cognitivo e no exercício de práticas de cidadania.

Ao considerar a raça, o gênero e a classe social na verificação e na análise dos dados obtidos, constatamos que a subjetividade marca não só o processo de avaliação escolar, como comprova Carvalho (2009), mas, principalmente, a interação negativa – resultante do desempenho inadequado que gera o tratamento discriminatório – da professora quando “ensina” a criança e o adolescente que lá estão para aprender, determinando sua trajetória escolar de estudantes encaminhados (as) para as classes de reforço em leitura e escrita, sendo que, no caso dos participantes dessa pesquisa, os estudantes do sexo masculino foram encaminhados em proporção três vezes maior do que as estudantes do sexo feminino.

Como dado também relevante, a pesquisa apontou que as alternativas oferecidas pela escola são diferenciadas para meninos e meninas e, no caso do menino negro e pobre, este dado está ainda mais associado à extrema vulnerabilidade social vivida por sua família, que corrobora com a desigualdade educacional, traduzida pela possibilidade de meninos negros poderem apresentar um ritmo mais lento na alfabetização, freqüentar



classes especiais e projetos de recuperação numa proporção três vezes maior do que as meninas. Conclui-se que tanto meninos negros como meninas negras são encaminhados para classes especiais e projetos de recuperação em função, respectivamente, das representações de masculinidade e feminilidade que predominam entre seus docentes.

## 6- Referências bibliográficas

AFONSO, Lúcia. **Oficinas em dinâmicas de grupo: um método de intervenção psicossocial**. Belo Horizonte: Campo Social, 2002. 151 p.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. 2005. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, Marília Pinto. Como as Professoras Avaliam Meninos e Meninas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, V. 9, n. 2, p. 554 – 574, 2001.

\_\_\_\_\_. Quem São os Meninos que Fracassam na Escola? **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004, p. 11- 40.

\_\_\_\_\_. **Avaliação escolar, gênero e raça**. Campinas: Papirus, 2009, 128 p.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2000. 110 p.

CONNELL, Robert W. Políticas da Masculinidade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: jul./dez, 1995.v. 2. n.20, p 185-206.

\_\_\_\_\_. La Organización Social de La Masculinidad. In.: VALDÉS, Teresa; OLAVARIA, J (eds.). **Masculinidades: poder e crises**. Santiago, Chile: Isis Internacional, 1997.

\_\_\_\_\_. Disruptions: improper masculinities and schooling. In.: KIMMELL, M. S. MESSNER, M. a. (eds.) **Men`s lives**. Boston: Allyn and Bacon, 1997 b

\_\_\_\_\_. Teaching the Boys. In: \_\_\_\_\_. **The men and the boys**. Berkeley: UC Press, 2000. p. 148 -176.

EPSTEIN, Debbie. Real boys don`t work: underachievement, masculinity, and the harassment of `sissies`. In.: \_\_\_\_\_. et al. (orgs.) **Faling boys? Issues in gender and achievement**. Buckingham: Open University Press, 1998. p. 96-108.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Rio de Janeiro: Editora Fator, 1952/1983, 190 p .

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 150 p.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de la interacción**. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo, 1970. p. 9-47.

\_\_\_\_\_. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988. 158 p.

\_\_\_\_\_. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1996, 233. p.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades  
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II  
Campus de Ondina

- HOBBSAWM, Eric J. **Sobre a história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. 336 p.  
\_\_\_\_\_. **A era do capital. 1845-1875**. São Paulo: Paz e Terra, 2005. 459 p.
- MAC AN GHAILL, Máirtín. **The making of men: masculinities, sexualities and schooling**. Buckingham: Open University Press, 1994. 208 p.
- MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 127p.
- OLIVEIRA, Ivone M. **Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1994. 119 p.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990, 383 p.  
\_\_\_\_\_. **A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro**. **Psicologia USP**, São Paulo v.3, n.1-2, p. 107-121, 1992.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo Grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 286 p.
- SANTANA, Patrícia Maria de Souza. **Professoras Negras: trajetórias e travessias**. Belo Horizonte: Mazza, 2004. 159 p.
- SCOTT, Joan W. **Gênero: Uma Categoria Útil de Análise Histórica**. **Educação e Realidade**. Porto Alegre. n. 20, v. 2, p. 71 – 100, jul. /dez. 1995.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. **Proposta político pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Assumindo a escola emergente. Caderno n. 1. 1994**. Belo Horizonte, MG.  
\_\_\_\_\_. **O primeiro Ciclo de Idade de Formação: algumas considerações acerca dos processos de enturmação, organização do trabalho e avaliação (2002)**. Belo Horizonte: SMED, 2002. 40 p.  
\_\_\_\_\_. **Turmas aceleradas: Retratos de uma nova prática**. Caderno n. 2. 1996. 40 p.
- SWEELL, Tony. **Loose Cãons: exploding the myth of the black macho lad**. In.: EPSTEIN, Debbie et al (orgs.). **Failing boys: Issues ind gender and achievement**. Buckingham: Open University Press, 1998,
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000. 108 p.
- VIGOTSKI, Lev Seminovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- ZIVIANI, Denise Conceição das Graças. **A flor da pele: a alfabetização de crianças negras entre o estigma e a transformação**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – UFMG, Belo Horizonte, 2003. 273 p.  
\_\_\_\_\_. **A Inclusão e a diferença: estudo dos processos de exclusão e inclusão de crianças e adolescentes negros através da alfabetização no contexto da Escola Plural**. Tese (Doutorado em Educação) – USP –Universidade de São Paulo, 2010.400p.