

PORQUE OS MENINOS ABANDONAM A ESCOLA NOS ANOS INICIAIS: ARTICULAÇÕES DE GÊNERO E RAÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM CACHOEIRA (BAHIA-BRASIL)

Resultado de investigação finalizada

Grupo de Trabalho nº 11 – Gênero, desigualdades e cidadania

Beatriz Giugliani¹

Resumo

O trabalho foi elaborado a partir de investigação antropológica em crianças de escola pública de Cachoeira, na Bahia. Essa pesquisa faz parte da Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, em que se investiga a cultura negra no contexto escolar. O artigo pretende discutir as diferenças de escolarização entre meninos e meninas no ensino básico (na sua maioria, negros e provenientes de famílias de baixa renda). Busca compreender os processos que têm conduzido um maior número de meninos, em relação a meninas, a abandonarem a escola. Em decorrência da investigação desses elementos cotidianos, importa privilegiar análises que atentem à complexidade das interações entre relações de gênero e raça na produção das desigualdades educacionais.

Palavras chave: Relações de gênero e raça, Desempenho escolar, Ensino Básico.

1- Introdução

Esta comunicação é um fragmento do trabalho de pesquisa que faz parte da Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais – UFRB, defendida em abril de 2013. Trata-se de um estudo etnográfico que investiga o significado da Cultura Negra no contexto escolar da Escola Municipal Montezuma, em Cachoeira (BA-Brasil), por 14 meses, entre 2011 e 2012.

A pesquisa investiga com os estudantes da 4ª série A (5º ano)²/2011-2012³ (crianças de 9-12 anos) da Escola Montezuma situada na cidade de Cachoeira no Recôncavo Baiano (BA-Brasil), suas relações com a cultura negra, como estes estudantes representam a Cultura Negra no contexto escolar.

Como ponto de partida crítico, pretende-se esboçar algumas análises dos dados coletados a partir destas mesmas experiências etnográficas. Em campo há 14 meses, nos é possível trazer alguns aspectos das práticas discursivas e das representações sociais vivenciadas em campo. Para este artigo, daremos determinada inflexão ao analisar as investigações realizadas pela pesquisadora acerca da questão racial/cor e de gênero no contexto educacional.

2 - Gênero, Raça e Educação

¹ Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2013). Orientador: Professor Dr. Osmundo Pinho.

² No dia 06/02/2006 o Presidente da República sancionou a Lei nº 11.274 que regulamenta o ensino fundamental de 9 anos. Portanto, a 4ª série passa a ser 5º ano/ no concreto, no dia a dia escolar, ainda encontramos as duas denominações.

³ O presente estudo investigou a partir de setembro/2011 duas classes de estudantes: a 4ª série A (5º ano A) /2011 e a 4ª série A (5º ano A)/2012, num total de 33 estudantes.

Gênero, segundo Judith Butler (1999), deve ser considerado como performativo, por não ser uma afirmação ou uma negação, mas sim uma construção que ocorre através da repetição de atos correspondentes às normas sociais e culturais. Assim, a autora, inspirada em Foucault, sustenta “que os gêneros são efeitos de discursos construídos para justificar uma verdade interior do “eu” coerente e estável no tempo e no espaço como efeito da produção disciplinar da heterossexualidade compulsória” (Mattos, 2011, p. 249). Gênero, portanto, é um modo de subjetivação dos sujeitos, “o ‘eu’ nem precede nem se segue ao processo de atribuição de gênero, mas surge, apenas, no interior e como matriz das próprias relações de gênero” (Butler, 1999). Segundo esta autora, sexo, assim como o gênero, é materializado através de práticas discursivas, de normas que nunca são finalizadas, pois permanecem num processo constante de reafirmação.

O conceito de gênero que norteará a nossa discussão permite pensar em relações que não são fixas, ao contrário, está o tempo todo em tensão, de forma que homem e mulher têm posições de relativa mobilidade no campo social. As identidades, primariamente sexuais, são construídas de uma forma cada vez mais social, na medida em que ocorre um movimento de desnaturalização do sexo.

Essas identidades, que se constroem em contraposição uma a outra, acabam por favorecer a naturalização das desigualdades socialmente constituídas, na medida em que prescreve ações “típicas” esperadas para cada sexo. Seguindo tal perspectiva, “a polaridade excludente ou a oposição binária não é a única forma de aprender a diferença, e nem a ênfase na diferença a única maneira de perceber homens e mulheres” (Carvalho, 1999).

Se o conceito de gênero que embasa esta análise procura se afastar de uma compreensão biológica, entendendo que as diferenças observadas entre meninos e meninas têm como origem as construções sociais de masculinidades e feminilidades, historicamente definidas (Scott, 1994), esta análise também questiona a oposição binária, suprarreferida, esta visão bipolar dos sexos. Joan Scott (1994) fala sobre uso saber seguindo Foucault, com o significado de compreensão produzida pelas culturas e sociedades sobre as relações humanas – relações sobre homens e mulheres – e por isso sempre relativo.

Em estudo publicado originalmente em 1988 (Scott, 1994), encontram-se elementos importantes para a abordagem aqui pretendida. Num primeiro momento, a autora, dava como fato, no final dos anos de 1980, o interesse pela consideração das categorias gênero, raça e classe por parte de pesquisadoras feministas que queriam “inscrever as mulheres na história”. Esclarecia ainda que este interesse demonstrava, por um lado, “o envolvimento dos/as pesquisador/as e uma análise da natureza de sua opressão”. Por outro, “uma compreensão de que as desigualdades de poder estão organizadas ao longo de, no mínimo, três eixos” – classe, raça e gênero.

É a partir da época desse texto de Joan Scott (1994) que se multiplicam estudos com ênfase em algumas dimensões de gênero, classe e raça, onde se destaca estudos como o de Michel Apple (1987) sobre currículo e o de Enguita (1996) sobre ação de classe, gênero e etnia na educação. No Brasil, destacam-se os estudos de Rosemberg (1993) sobre relação de raça e gênero com analfabetismo; de Rosemberg e Piza (1995/96) sobre as relações de gênero e de raça na produção de desigualdades educacionais; de Carvalho (1999, 2001, 2004) sobre relações de gênero e etnia, desempenho escolar e raça, classe social, desigualdades educacionais (Ferraro, 2010, p. 507).

Assim, pensar nas desigualdades de gênero na educação significa pensar em como o processo educacional pode reforçar a separação e a valorização diferenciada dos conteúdos e das experiências associadas ao feminino e ao masculino, e em como este mesmo processo pode reproduzir preconceitos e discriminações associadas ao sexo e à sexualidade.

Portanto, a escola, como qualquer outra formação social, deve ser pensada como sendo ativamente constituída (Apple, 1989; Rosemberg, 1991) sobre os fundamentos das diversas hierarquias

e contradições que informam as relações sociais, especial as de gênero, raça e classe. O conceito de raça adotado é o de "raça social", conforme explicitado por Guimarães (1999), isto é, não se trata de um dado biológico, mas de "construtos sociais, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas eficaz socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios" (p. 153). Para esse autor, se a existência de raças humanas não encontra qualquer comprovação no bojo das ciências biológicas, elas são, contudo, "plenamente existentes no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações dos seres humanos" (ibidem).

O cruzamento das perspectivas de gênero e raça vem sendo desenvolvido e mencionado já há algum tempo. No entanto, não tem conseguido consolidar, ao menos no campo da educação, instrumentos e estratégias metodológicas que permitam pensar em políticas e iniciativas de enfrentamento às desigualdades que incorporem as desigualdades de gênero e raça como partes estruturantes da desigualdade educacional do país.

Estudo recente (Artes e Carvalho, 2010) nos coloca a par de uma importantíssima comprovação a respeito da defasagem escolar dos meninos e que revelam que fatores externos como a inserção no mercado de trabalho não explicam este fenômeno, Assim, as autoras concluem: "A compreensão desse fato requer que se enfrente a discussão sobre as masculinidades e se abra a caixa preta das relações intra-escolares, pois os fatores externos não são suficientes para explicá-lo" (p. 70).

Ora, para a nossa investigação nesta escola pública em Cachoeira, Fernández (1994) nos apresenta algumas pistas na tentativa de identificar que processos estão presentes na escola e nas representações que possibilitem entender as diferenças no desempenho entre meninos e meninas já no ensino básico. A autora comprova que a maioria da população infantil trazida à consulta psicopedagógica por apresentar fracasso escolar ou dificuldades de aprendizagem, estava composta por meninos – dos 500 casos de crianças com menos de 14 anos, 70% eram meninos.

Este fenômeno é analisado por ela a partir da relação entre as atividades docentes e o papel de gênero feminino. Além disso, associa a maior incidência de insucesso escolar nos meninos à repercussão, na subjetividade de homens e mulheres, da superdimensão que tradicionalmente tem-se dado ao lugar da mãe (e da professora), em detrimento do papel do pai no processo de educação dos filhos. E é desse modo que o menino e a menina vão se construindo como sujeito, como homem ou mulher; a condução do processo educativo, desde a instituição familiar até a escola está repleta de estereótipos de gênero, autorizando ou interditando, determinados campos de conhecimento e de ação, como femininos ou masculinos.

Embora, no Brasil o magistério seja uma atividade profissional predominantemente feminina, há poucas investigações que articulem os estudos sobre gênero com a profissão de professor. A profissão docente é eminentemente feminina, não só quantitativamente, mas principalmente pela condição social da mulher que estende para a escola seu papel feminino, vivenciando o espaço da escola como um espaço privado e não público.

Para Fernandez (1994), "(...) as formas culturais estabelecem uma identificação entre ser mulher e ser mãe e uma conseqüente falta de relação entre ser homem e ser pai" (p. 22). A constituição da subjetividade feminina tem a maternidade incorporada – as mulheres têm de ser mãe. Essa forma cultural não estabelece, para o homem, o mandato de paternidade. Ambos os gêneros são, assim, privados de desfrutarem, o homem de sua paternidade, e a mulher de sua sexualidade (Silva et al., 1999, p. 213).

3 - Dos indicadores e gráficos do campo

É preciso ressaltar aqui a inexistência de números/microdados que mostrem a escolarização por gênero, talvez por serem dados ainda pouco discutidos, suas tentativas de inserção continuam sendo tímidas.

O tema da igualdade de oportunidades entre os sexos na e pela educação, como revela Rosemberg (1996), seja no plano do conhecimento ou de metas e ações em políticas educacionais, vem entrando aos poucos nas agendas de balanço do século e, estimamos que se estabeleçam como metas para o novo milênio.

Pesquisadores de várias nacionalidades e filiações teóricas e disciplinares continuam participando da construção desses campos, numa perspectiva que focaliza tanto relações de gênero e sexualidade quanto suas importantes articulações com dimensões como raça/etnia, classe, geração, nacionalidade, religião, dentre outras.

Dentre tantos questionamentos e provocações instigantes, fazemos coro à pergunta da pesquisadora (Rosemberg, 1996): “como as hierarquias de gênero interagem com as de raça e classe para produzir um sistema educacional excludente?” (p. 59).

Colocar em foco a hierarquia racial como geradora de contradições sociais que se articulam às relações de classe parece, nos planos do conhecimento e da ação prática, uma perspectiva promissora para se compreender e transformar o sistema educacional em sociedades multirraciais (Rosemberg, 1991, p. 26).

É justamente nesta perspectiva promissora que se busca compreender e transformar o sistema educacional numa sociedade como a brasileira é que destacamos a formação populacional de Cachoeira. Em números absolutos temos uma população residente urbana constituída de aproximadamente 31.199 mil habitantes. Deste total, 13.020 de cor/raça preta, 3.325 de cor/raça branca, 696 de cor/raça amarela, 14.854 de cor/raça parda e 131 de cor/raça indígena.

A exclusão de base racial está presente, por exemplo, na escola pesquisada, em cuja população é de maioria negra, haja vista, todo um contexto racista e discriminatório recorrentes de descrições dominadas por estereótipos e pelo silenciamento de acontecimentos históricos, socioeconômicos e culturais. Saliento que, embora sejam muitos os estudos em torno da reforma curricular, da cultura popular, raça, sexualidade e agência, os debates sobre conhecimento, poder e autoridade ainda não chegam a surtir efeito considerável a ponto de transformar as práticas culturais e escolares.

Reiteramos: estamos investigando uma escola de maioria negra – autodeclarada – que tem como base um currículo racista e discriminatório, onde a preponderância de visões está atrelada a posturas e “mentalidades etnocêntricas, mentalidades que tendem a tudo explicar recorrendo a comparações hierarquizadoras”, que tendem a “construir e reforçar estereótipos e preconceitos sobre grupos marginalizados e sem poder e, por conseguinte, de lhes atribuir responsabilidades exclusivas pelas situações que lhes são impostas” (Santomé, 2011, p. 165).

Seguirmos à luz dos dados, e buscando identificar as diferenças na escolarização e gênero, veremos que, na cidade de Cachoeira, nossa cidade pesquisada, as mulheres alfabetizadas entre 5 a 9 anos de idade estão em vantagem em relação aos homens desta mesma idade, bem como as mulheres de 10 anos ou mais. Veremos no gráfico (anexo 1), as meninas passam a superar os meninos em relação à questão da alfabetização no município de Cachoeira⁴.

Infelizmente, na ausência de microdados, não conseguimos estabelecer os índices por cor/raça x alfabetismo nesta faixa etária correspondente da presente pesquisa. Porém, outros números/dados foram encontrados e nos ajudam diretamente, como é o caso do número de meninos e meninas entre 7 a 12 anos residentes no perímetro urbano da cidade⁵. Embora tenhamos maioria masculina em cada uma

⁴ Fonte: IBGE@idades/2010

⁵ Um estudo sobre a trajetória da relação entre gênero e alfabetização no Brasil no período de 1940 a 2000, revela que as mulheres passam a superar os homens quanto à alfabetização desde o Censo de 1940-desde os grupos mais jovens (5 a 9 anos e 10 a 14 anos). Ver Ferraro, 2009.

das faixas, a diferença é irrisória (1667 meninas de 7 a 12 anos x 1749 meninos de 7 a 12 anos) – 82 meninos a mais. Este dado vem corroborar e aumentar a complexidade do fracasso dos meninos negros.

Trazemos agora o detalhamento em forma de gráfico (anexo 2) para que possamos verificar o universo das cinco escolas de ensino fundamental /básico – de 2º ano ao 5º ano – existentes em Cachoeira que atendem a população, então, de 7 a 12 anos – zona urbana, incluindo a escola pesquisada. O que mostra a figura – anexo 2, em números, é a soma dos estudantes matriculados que concluíram o ano letivo por sexo nas unidades de ensino fundamental/básico na cidade estudada.

Este quadro impressiona e nos faz indagar: onde estão os meninos que eram maioria nos dois anos iniciais de escolarização? O que ocorreu com eles ao longo desta trajetória escolar? Especificamente na Escola Montezuma que é das cinco unidades de ensino que recebem estudantes de ensino básico, os meninos são maioria na 1ª a 3ª série (2º a 5º ano) dados /2012, mas já na 4ª série (5º ano) este percentual sofre uma queda significativa. Em anexo 3 (a/b), fica visivelmente claro, a ausência de meninos na última série/ano do ensino básico.

A partir dos dados e das observações e das investigações dos processos cotidianos que fizemos neste período – setembro/2011 a dezembro 2012 na Escola Montezuma, somos levados a admitir que estes se repetem nesta unidade de ensino. E agora a pergunta é: por que abandonaram a escola, uma vez que as taxas de repetência diminuíram drasticamente em decorrência de políticas de “melhoria do fluxo escolar, o que não indicam, portanto, necessariamente, uma real melhoria no acesso ao conhecimento e nem mesmo uma efetiva diminuição nos problemas escolares de aprendizagem, antes refletidas no número de repetências”, atualiza Carvalho (2004, p. 250).

Este fenômeno indicando uma nítida diferença de desempenho escolar entre meninos e meninas, nos faz prestar atenção às estatísticas nacionais, mesmo que precárias no que se refere à desagregação por sexo (Carvalho, 2001, p 554).

A autora nos informa ainda que a estatísticas nacionais no que se refere a esta desagregação (por sexo), marcam as diferenças em todo o ensino fundamental e médio Assim que, mesmo se tomarmos os dados sobre evasão e repetência⁶ ou as informações de defasagem entre série cursada e idade da criança, todas essas cifras sinalizam que os meninos teriam maiores dificuldades escolares (ibidem).

Antes de nos indagarmos e antes mesmo de descrevermos as situações do campo de pesquisa, achamos necessário atualizar os gráficos por média de anos de estudos desagregada por sexo/cor no território brasileiro – anexo 4.

O referido gráfico (anexo 4) - média de anos de estudo da população ocupada com 16 anos ou mais de idade segundo sexo/cor Brasil (1999-2009) - disponibiliza um recorte histórico de indicadores da educação brasileira com base no documento “Retrato das desigualdades de gênero e raça” (4ª edição/ 2011), é uma iniciativa da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Este esforço viabiliza e estimula a produção de dados estatísticos confiáveis para tais questões, colocando-as à disposição dos órgãos da administração pública e da sociedade em geral.

Observa-se assim a manutenção das desigualdades, que tem, historicamente limitado o acesso, a progressão e as oportunidades, principalmente, da população negra.

Ainda, fica demonstrado que a diferença, entre homens e mulheres se complexifica, considerando ao mesmo tempo a variável da cor/raça, “apontando que os maiores problemas se referem ao grupo de estudantes negros do sexo masculino” (Carvalho, 2004, p. 250).

4 - Os meninos em sala de aula

⁶ Reiteramos: é preciso atentar aqui para o fato de que estas estatísticas tem uma relação indireta com a efetiva aprendizagem, uma vez que a diminuição das taxas de repetência resulta principalmente de políticas educacionais de melhoria de fluxo, que conduziriam à aprovação automática de alunos e, portanto, não reflete necessariamente uma real melhoria no acesso ao conhecimento (Carvalho, 2001, p. 554).

Algo não vai bem com Júnior⁷. A professora já o retirou da sala várias vezes, e a diretora o recoloca de volta na sala de aula. Quase todo o dia é esta a ‘rotina’. O que há com Júnior? Júnior, de toda maneira, terá de adequar-se ao dia-a-dia indiferente da escola. Não trouxe seu material – lápis e caderno – para a escola, demonstra inquietação, pede para ir ao banheiro. Depois de chamar várias vezes a atenção dele, a professora tenta abstrair – desde que não perturbe o andamento da sala de aula, não se ocupa mais com ele.

Das duas turmas de 4ª série A /5ºano A pesquisadas (em 2011/2012), frequentavam respectivamente 7 meninas e 7 meninos (sendo que somente 4 meninos concluíram o ano letivo)⁸ e 12 meninas e 4 meninos (neste grupo, dentre os 4 estudantes em recuperação, 3 eram meninos).

Dispusemos, nesta investigação, atividades pedagógicas – jogos e brincadeiras corporais e que, de toda sorte foram muito bem vindas tanto aos meninos quanto as meninas. Ao brincar, a criança abre as portas de um universo de saberes que lhe é própria, evidenciando suas (re)produções culturais. Há, muito além das fronteiras sociais de gênero no brincar, uma fronteira entre a função do brincar reconhecida pelo adulto em relação à função simbólica do brincar.

Pode-se registrar junto com Sarmento (2005) que “a generalização da escola e a sua transformação como escola de massas promoveram, num movimento comum, a institucionalização da infância e da escola pública movimento este que não deixou de se expandir continuamente até hoje”; a infância, por meio da universalização de estatutos e direitos, no âmbito quer do direito internacional, quer da constituição de uma infância global.

A construção simbólica da infância na modernidade desenvolveu-se em torno de processos de disciplinação da infância (Foucault, 2000), que são inerentes à criação da ordem social dominante e assentaram em modos de “administração simbólica”, com a imposição de modos paternalistas de organização social e de regulação dos cotidianos, o desapossamento de modos de intervenção e a desqualificação da voz das crianças na configuração dos seus mundos de vida e a colonização adultocentrada dos modos de expressão e de pensamento das crianças, afirma Sarmento (2005, p. 369).

Aqui é que entra a professora definindo o que ensinar, o que avaliar, o que aprovar. O aprender nas séries iniciais muitas vezes se reduz a copiar, reproduzir, imitar, registrar, calar, culpabilizar-se pela autoria. E esse é um movimento mais “adequado” às meninas e recusado pelos meninos que são diferentes da professora. Assim como jogar capoeira é coisa de menino e a Roda de Samba é coisa de menina, como vivenciamos quando em campo, em observação participante/2011.

Em nossa investigação buscamos também estabelecer possíveis conexões entre o desempenho escolar dos estudantes (sujeitos aprendentes) e as relações de gênero que estão presentes tanto nos aprendizes como nos que ensinam - a diferença de gênero que preestabelecem um padrão social de comportamento para cada um e por fim, a estreita relação entre gênero e saber.

Ora, meninos e meninas, embora sentados na mesma sala, ouvindo o mesmo professor, recebem uma educação diferente. Os professores interagem de maneira diferente com suas/seus estudantes. Sadker (1995; Silva et ali, 1999, p. 213) tenta detectar estas formas sutis da relação dos professores com seus estudantes, e suas observações buscam rastrear desde os currículos, livros didáticos, histórias infantis, personagens históricos até o tipo de pergunta, os estímulos e reforços utilizados pelos professores, a organização do espaço.

A própria escola, ao empurrá-los para o fracasso acadêmico, ao identificá-los com um padrão negativo de “garoto negro”, poderia estar contribuindo para que eles assumissem essas formas de masculinidade como única via para controlar algum poder e autonomia, “elementos indispensáveis na

7 A minha intenção aqui é frisar e indicar o Júnior como aquele menino que é mais agitado, que não faz as tarefas, que não traz nem lápis nem caderno para escola, que está mais presente na sala da diretora do que em sala de aula. Que ele a diferença e por isso mesmo, excluído como outros que são invisibilizados por esta mesma razão

8 Os outros 3 evadiram já no mês de outubro.

confirmação de identidades masculinas, já que a masculinidade está organizada em escala macro, em torno do exercício do poder” (Carvalho, 2004, p. 281).

5 - Das desigualdades educacionais, raciais, sociais e de gênero

Considerando, juntamente com as desigualdades de raça, as de gênero também são estruturantes da desigualdade social e educacional brasileira. Aterrizar no empírico (Rosemberg, 1996) é o que nos autoriza a procurar entender a própria construção destas desigualdades de oportunidades na dinâmica social no geral, e educacional mais especificamente.

A hipótese de Hasenbalg (1983) e Silva (1983) que ocorreria, no Brasil, uma segregação espacial das raças pode fornecer importantes pistas para a compreensão e correção dos mecanismos de discriminação racial. Adoção, no Brasil e em vários países do Terceiro Mundo, de modelos baratos de educação pré-escolar de massa destinado às crianças pobres e negras: a segregação racial e social. Reduzem-se custos e diminui-se a qualidade, isto é, crianças negras iniciam suas experiências educacionais frustrantes e de segunda classe.

Para entender tal processo de desigualdade educacional entre negros e brancos, Rosemberg (2006) nos atenta para três ordens de explicações complementarmente relacionadas ao racismo: herança do passado escravista; expressões do racismo simbólico que ocorrem dentro da escola (plano simbólico); segregação espacial de populações negras e pobres nos espaços geográficos brasileiros (plano material). Esta última nos serve em especial, haja vista, a região na qual a escola pesquisa está inserida – Cachoeira, no Recôncavo Baiano, Bahia, Nordeste brasileiro – a região mais pobre e mais negra do país. Cachoeira possui uma população de 88% de negros (pretos e pardos).

Coerentemente com o que as afirmações dos autores supracitados, este estudo etnográfico pode comprovar a carência de condições escolares e de equipamentos, enfim, de pior qualidade comparada àquelas frequentadas por estudantes brancos, mesmo controlando-se o nível econômico. Um ensino de qualidade passa também pela organização e um conjunto de estrutura material adequada. Enfim, todos os aspectos citados acima, redundariam numa escola mais organizada com evidentes vantagens para estudantes, professores e funcionários. Afirmamos então: a escola que a criança negra proveniente de família pobre frequenta é a de pior qualidade se consideradas as condições físicas e organizacionais.

Escolas carentes apresentam diferenças significativas em comparação com escolas não carentes. Estas diferenças são mais acentuadas nas séries iniciais que nas finais (Rosemberg, 1996). E se não fosse suficiente, este dado nos coloca diante de outro problema que é a desqualificação da educação infantil que, aliado às questões de segregação espacial das raças e de pobreza marcam o quadro de desigualdade de oportunidades e de discriminação: “é essa desigualdade no custeio/qualidade que penaliza as crianças pobres e negras de diferentes formas” e que Rosemberg denomina de “morte educacional anunciada” (1996, p. 64).

Assim, Regina P. Pinto (1993, p. 26), com base em resultados de pesquisas e denúncias de lideranças negras, fala da escola como um “ambiente hostil” a crianças negras ou no mínimo, indiferente ao racismo que ocorre tanto na instituição escolar, quanto na sociedade. “Este ambiente hostil tem sido detectado no currículo, no material didático das mais diferentes disciplinas, nas relações entre alunos e nas relações entre professores e alunos” (ibidem).

Ora, num país como o Brasil, em que não existe uma linha de cor rígida, ou seja, onde o preconceito racial é dado em relação à aparência, aos traços físicos do indivíduo, a fisionomia, ao sotaque, aos gestos (Nogueira), “a experiência decorrente do problema da cor varia com a intensidade das marcas e com a maior ou menor capacidade que tenha o indivíduo de contrabalança-la com outros característicos e condições, como elegância, talento, polidez, instrução, etc.” (1985 p. 78-79).

6 - Da Gincana do Dia das Crianças - outubro/2012

Do modo como assistimos a Gincana do Dia das Crianças na Escola Montezuma, em outubro de 2012, que absorveu todas as crianças do turno da manhã – entre 8 a 14 anos - nos foi possível verificar que as tarefas foram formuladas, notadamente, de maneira a excluir os meninos – ou eles próprios se sentiram excluídos -, se agrupando numa canto do hall de entrada, local das apresentações. Enquanto as meninas estavam envolvidas e performadas a partir das tarefas dadas⁹, os meninos esperavam ser atendidos. Descobrimos, depois de algum tempo observando, porque estava ali, um grupo significativo de meninos, reunidos no canto do hall e com os instrumentos musicais em punho¹⁰.

Desde o início da apresentação das tarefas da Gincana, haviam solicitado à diretora um espaço para dançar e tocar pagode. Porém, a gincana continuava, porém, entre uma atividade e outra eles aproveitavam e tocavam os instrumentos, uma forma de chamar atenção? Insistir para que fossem atendidos? Eis que aconteceu a falha técnica e a diretora, então, deu voz ao grupo dos meninos. Eles correram até o centro do hall – para que não se perdesse tempo, e finalmente dançaram. Foram minutos tão esperados aqueles que eles não contiveram sua alegria.

Como já colocou o antropólogo Osmundo Pinho, “o sexo e a raça se encontram no corpo socialmente produzido e representado, e é no corpo, como esse artefato sociológico e discursivo, que se articulam as estruturas reprodutoras da sujeição” (2011, 234). Se levarmos em conta as imagens e o relato acima, as formas de masculinidades anunciadas são exatamente construídas internamente no contexto escolar, na medida em que esses “sujeitos sociais subalternizados o são também e principalmente através dos modos sociais através dos quais seus corpos são produzidos, interpretados, acessados, disciplinados e representados em contextos materiais concretos” (p. 235).

Contextos materiais concretos aqui referidos nos parece fazerem conexão com o desinteresse que os meninos têm pela escola. Na experiência da Gincana, esteve clara a demonstração de alheamento deles em relação ao que se passava em torno. A chance de serem contemplados nas suas expectativas criaram frustrações e incertezas, algo que poderia acontecer – por acaso [sem um olhar específico para aquele momento de criação - ou simplesmente ser ignorado]. Pode parecer que a escola não seja um lugar que os meninos gostem de estar. Não parece os encantar como deveria ser toda a escola básica.

Vimos que os meninos são maioria na 1ª e 2ª série (2º e 3º ano) do ensino básico, e que nas duas séries/anos seguintes (3ª e 4ª série/ 4º e 5º ano) eles passam a ser quase metade em relação a elas - microdados coletados através da Secretaria Municipal de Cachoeira e junto às escolas, apoiada nos Diários de Classe/ dez/2012 – anexo 2 e anexo 3 (a) e (b).

O “Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça” – 4ª edição – 2011 disponibiliza dados da cobertura escolar, ou seja, dados que informam o percentual de pessoas que frequentam escolas ou creches. No geral, este número aumentou, passando de 54,7% , em 1995, para 64,5%, em 2009. O documento frisa ainda que o grande desafio ainda é a educação infantil. Ainda os dados enfatizam que a distorção idade-série aumenta de acordo com o avançar das séries e o nível de ensino. No entanto, identifica-se que, entre 1995-2006, houve um decréscimo de 42% para 20,8% na distorção idade-série de 1ª a 4ª série / 2º ao 5º ano. Em 2007, este percentual atingiu 23,4%, chegando a 23,7% em 2009. Porém, para este estudo interessa enfatizar que, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, observa-se a maior distorção idade-série entre crianças e jovens negros do sexo masculino. No ensino médio, a taxa de distorção idade série atinge 41,0% dos jovens negros, contra 26,9% dos jovens brancos. No entanto, atinge 38,2% das jovens negras, contra 24,1% das mulheres brancas.

⁹ Exemplo de tarefa da Gincana que mobilizaram somente as meninas: dançar (mas não cantar – algo que chamou muita a atenção da pesquisadora) uma música dos anos 1980.

¹⁰ Em anexo 5 – fotos dos meninos “a espera” no canto do hall da escola (a), (b) e (c), e depois quando conseguem se apresentar (d).

E mais: a permanência na escola é maior também entre as jovens negras - 7,8% anos em média, enquanto os jovens negros permanecem na escola em média por 6,8% anos. (IPEA/2011)¹¹, portanto, as meninas/jovens abandonam menos a escola e sofrem um número menor de reprovações.

Os dados que trouxemos sobre o ensino básico no município de Cachoeira (BA) – através dos gráficos ao longo desta análise, ficam assim refletidos e consoantes com as informações estatísticas acima referidas (IPEA/2011) sobre a desigualdade entre meninos e meninas no que diz respeito à permanência no interior das instituições escolares de ensino básico.

Assim, promover o debate e o diálogo sobre as desigualdades de gênero e a construção das identidades de gênero e das identidades sexuais no interior da escola talvez seja um caminho próspero. Portanto, os movimentos sociais, nossos educadores, não podem deixar de analisar, então, como as representações são construídas e assumidas através de memórias sociais que são ensinadas, aprendidas, mediadas e apropriadas no contexto das formações discursivas e institucionais particulares de poder. Ignorando esta questão, “corre-se o risco de reproduzir uma política que seja muda a respeito de sua própria formação pedagógica, e deixe, assim, de perceber como contribui para silenciar ou intimidar, em nome de um apelo desinteressado à justiça social” (Giroux, 2011, p. 151).

Referências bibliográficas

Artes, Amélia Cristina Abreu e Carvalho, Marília Pinto de. O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou verdade? *Cadernos Pagu* (34), janeiro-junho de 2010, p. 41-74.

Butler, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

Carvalho, Marília Pinto de. A História de Aida: ensino, classe, raça e gênero. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n° 1, p. 89-106, janeiro-junho, 1999.

Carvalho, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como os professores avaliam meninos e meninas. *Estudos feministas*, v. 9, n° 2, Florianópolis, 2001, p. 554-574, 2001.

Carvalho, Marília Pinto de. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n° 121, p. 11-40, janeiro-abril, 2004.

Foucault, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis, Vozes, 2000.

Fernández, Alicia. A mulher escondida na professora. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

Ferraro, A. R. 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.

Ferraro, A. R. Gênero e Alfabetização no Brasil de 1940 a 2000: História quantitativa da relação. *Revista de Didáticas Específicas*, n° 1, pp. 30-47, 2009.

Giroux, Henry. Memória e Pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: Silva, Tomaz Tadeu (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 9ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Guimarães, A. S. A. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n° 54, p.147-156, jul, 1999.

Hasenbalg, Carlos. As desigualdades raciais revisitadas. *Revista Ciências Sociais Hoje*, n. 2, ANPOCS, 1983.e Silva (1983).

IBGE@idades/2010

Mattos, Carla

¹¹ No documento “Retrato das desigualdades de Gênero e Raça” 4ª edição/2011

dos Santos. Perspectivas femininas e o *funk* erótico-sexual na periferia do Rio de Janeiro – notas etnográficas sobre gênero, raça/cor e violência. In: HERINGER, Rosana e PINHO, Osmundo. Afro Rio Século XXI: Modernidade e relações raciais no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Garamond, 2011.

Pinho, Osmundo S. A. Heróis Ultra-Modernos: raça, gênero, e modernização desigual na periferia do Rio de Janeiro. In: Heringer, Rosana; Pinho, Osmundo. (org.). Afro-Rio Século XXI – Modernidade e Relações Raciais no Rio de Janeiro. 2ª edição, Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

Pinto, R. P. Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez (86):25-38, ago. 1993.

Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça/Instituto de Pésquisa Econômica Aplicada [et AL.]. – 4ª edição - Brasília, IPEA, 2011, 39 pp.

Rosemberg, Fúlvia. Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro: Pontos para Reflexão. Programa de Ação Afirmativa em debate. São Carlos, UFSCAR, Setembro, 2006. Disponível in: www.acoesafirmativas.ufscar.br. Acesso em fevereiro de 2013.

Rosemberg, Fúlvia. Educação Infantil, classe, raça e gênero. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n° 96, p. 58-65, fev. 1996.

Rosemberg, Fúlvia. Raça e Educação Inicial. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n° 77, p. 25-34, maio, 1991.

Santomé, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas do currículo. In: In: Silva, Tomaz Tadeu (org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. 9ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Sarmiento, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

Scott, Joan W. Preface a gender and politics of history. Cadernos Pagu. Campinas, n° 3, p. 11-27, 1994.

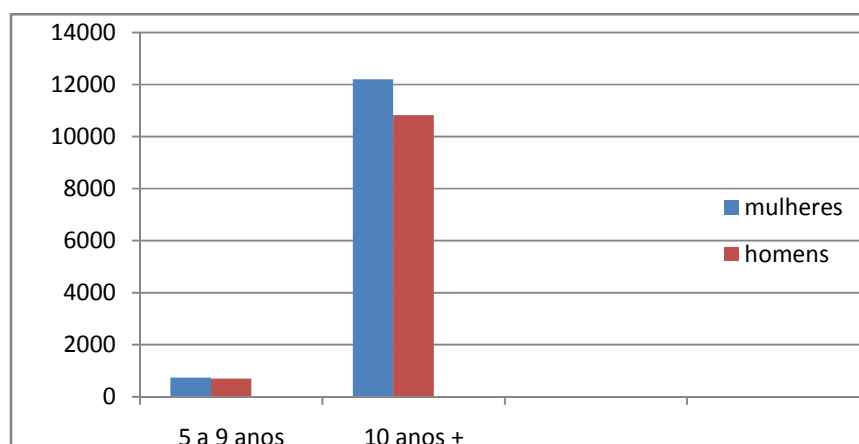
Silva, Cármen A. Duarte et al. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. Cadernos de Pesquisa, n° 107, p. 207-225, julho, 1999.

Silva, Nelson V. Cor e o processo de realização socioeconômica. In: Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos. Brasília. ANPOCS, 1983, p. 198-219. (Ciências Sociais Hoje, 2).

Anexos

Anexo 1

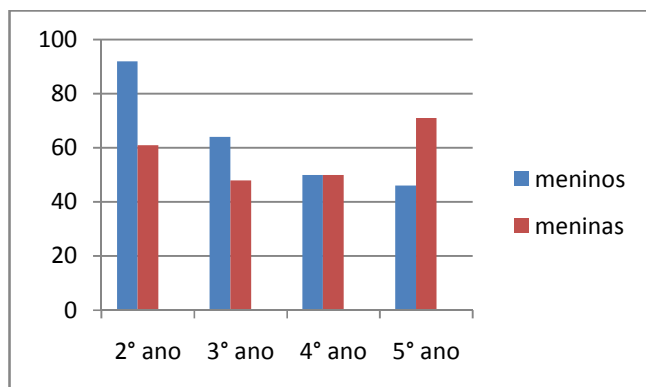
População residente urbana por idade (5 a 9 / 10 +) alfabetizadas



Fonte: IBGE@idades/2010

Anexo 2

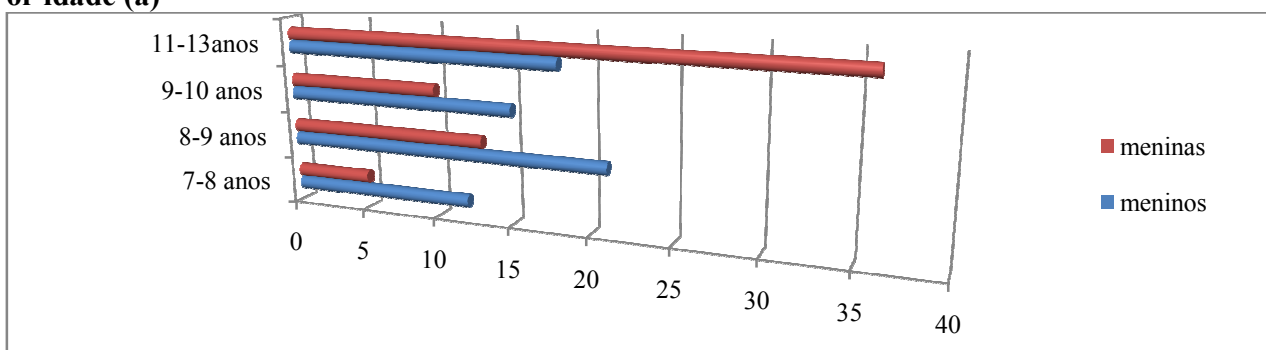
Estudantes por sexo/ano de estudo – 2º-5º ano do ensino básico/fundamental na cidade de Cachoeira BA - zona urbana (2012)¹²



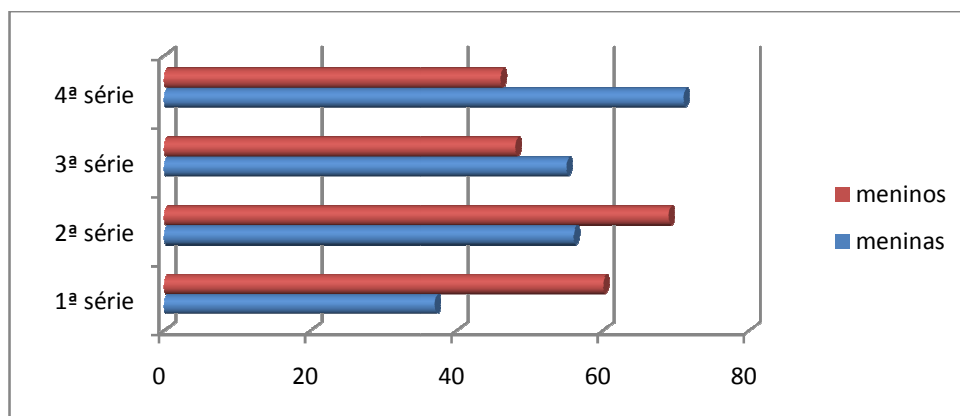
Anexo 3

Ausência dos meninos nas duas últimas séries/anos do ensino básico¹³

Por idade (a)



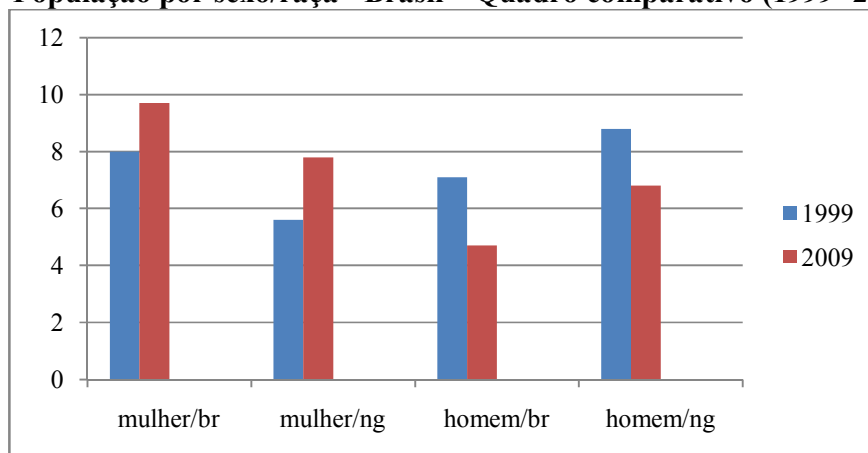
Por série (b)



¹² Dados obtidos junto à Secretaria Municipal de Cachoeira (BA) e junto às secretarias das unidades de ensino (dez/2012)

¹³ Nota-se que os meninos são maioria nas séries iniciais (1ª e 2ª série/ 2º e 3º ano do ensino básico).

Anexo 4

População por sexo/raça - Brasil – Quadro comparativo (1999- 2009)¹⁴

Anexo 5



14 Fonte: Retrato das desigualdades de Gênero e Raça – 4ª edição - 2011