

“BRINCAR, JOGAR BOLA, MULHER” - A DESIGUALDADE RACIAL NO BRASIL E A ETNOGRAFIA DAS MASCULINIDADES NO RECÔNCAVO DA BAHIA<sup>1</sup>

*Resumo:* Este artigo reflete e discute resultados parciais de uma investigação exploratória realizada nas cidades irmãs de Cachoeira e São Félix, no estado brasileiro da Bahia. O projeto em Cachoeira/São Félix foi desenvolvido como um projeto piloto no qual equipe que coordenamos entrevistou 12 pares intergeracionais, interrogando sobre experiências e perspectivas ligadas a educação, discriminação, preconceito e cotidiano/desempenho escolar. Em virtude de nosso interesse particular em questões de gênero e masculinidade, demos determinada inflexão a análise que salientasse justamente a conexão de nossos dados e a discussão desses temas.

*Palavras-chave:* Desigualdade racial – espaço escolar – masculinidades – Recôncavo da Bahia.

*Abstract:* This article reflects and discusses preliminary results of an exploratory investigation in Cachoeira and São Félix, twin cities in Bahia, a Brazilian state. The project in Cachoeira/Sao Felix was developed as a pilot project in which we coordinate intergenerational interviews with 12 parent/children pairs, asking about experiences and perspectives related to education, discrimination, prejudice and everyday school performance.

\* Professor adjunto no Centro de Artes, Humanidades e Letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, campus de Cachoeira e no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da mesma universidade. Visiting Scholar no African & African Diaspora Department Studies da Universidade do Texas em Austin (CAPES).

<sup>1</sup> Esse artigo está baseado em apresentação realizada no Simpósio “Cuestiones Raciales En La Era Del Multiculturalismo. Perspectivas Desde Colombia Y América Latina”, ocorrido durante o XIV Congresso de Antropologia em Medellín, Colômbia. Agradecemos aos coordenadores Mara Viveros Vigoya e Sergio Lesmes Espinel a acolhida e os comentários. Discutimos anteriormente o mesmo trabalho no Seminário “Os Significados da Educação entre Duas Gerações: Gênero, Raça, Desigualdades e Expectativas”, ocorrido na cidade de Cachoeira, Brasil, agradecemos os comentários dos colegas presentes, notadamente Carlos Augusto Sant’Anna Guimarães, Rosana Heringer, Luiz Flávio Godinho e Georgina Gonçalves.

*Because of our particular interest in issues of gender and masculinity, we stress determined inflection that precisely emphasized the connection of our data to gender and masculinities issues.*

**Key words:** *Racial inequality – school space – masculinities – Reconcavo of Bahia.*

## INTRODUÇÃO

Este artigo reflete e discute resultados parciais de uma investigação exploratória realizada nas cidades irmãs de Cachoeira e São Félix, no estado brasileiro da Bahia. Tal exploração fez parte de um esforço multicêntrico de pesquisa coordenado pela Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), órgão federal de pesquisa sediado no Recife, em Pernambuco, Brasil<sup>2</sup>. O projeto de pesquisa “Transmissibilidade Intergeracional: Pobreza e Desigualdade Racial: visões e percepções”, coordenado pela FUNDAJ, visava explorar em seis estados do Nordeste brasileiro (a região mais pobre e mais negra do país), de uma perspectiva qualitativa, atenta aos significados socialmente produzidos, variações e modulações das expectativas sobre a educação para pais e filhos, controlando-se raça/cor. Coube a nós realizar a etapa piloto para o estado da Bahia.

O projeto em Cachoeira/ São Félix foi desenvolvido como um projeto piloto no qual a equipe que coordenamos entrevistou 12 pares intergeracionais,<sup>3</sup> interrogando sobre experiências e perspectivas ligadas a educação, discriminação, preconceito e cotidiano/desempenho escolar. De modo que o que aqui brevemente discutimos está referido a esse universo empírico. Em virtude de nosso interesse particular em questões de gênero e masculinidade, demos determinada inflexão a análise que salientasse justamente a conexão de nossos dados e a discussão desses temas. Os resultados para os outros estados ainda estão sendo analisados e logo serão divulgados pela equipe responsável na FUNDAJ.

A seguir iremos apresentar brevemente dados sobre desigualdades raciais na sociedade brasileira e no campo da educação, buscando dar ênfase nas intersecções com desigualdades de gênero, de modo a pôr relevo em determinadas características peculiares do universo masculino nesse contexto. Faremos rápida discussão conceitual sobre desigualdade de gênero, assim como sobre os significados socialmente construídos para a masculinidade no Brasil, para ao final discutir algo de nossos dados para Cachoeira e São Félix. O nosso trabalho sobre masculinidade, raça e educação em Cachoeira e São Félix deve continuar e necessita aprofundamento, mas já nos parece claro que dimensões de gênero devem ser consideradas seriamente para interrogar a formação das identidades raciais em contextos populares e, principalmente, a correlação com a formação dessas identidades e a relação dos jovens com a escola como esperamos poder indicar.

<sup>2</sup> Agradecemos a generosidade e parceria de Carlos Augusto Sant’Anna Guimarães, um dos coordenadores do projeto na FUNDAJ e nosso principal interlocutor nesse processo.

<sup>3</sup> Agradecemos o excelente trabalho dos estudantes da equipe: Alane Reis, Fred Igor Santiago e Tainara Silva. Assim como a Reitoria da UFRB que nos garantiu as condições para a realização da pesquisa.

## DESIGUALDADE E CULTURA

Como ponto de partida crítico mais geral levamos em consideração determinada dualidade ou inconsistência entre o que poderíamos qualificar como a sociologia da desigualdade racial e a etnografia da cultura negra.

Reconheceríamos como se consolidou certa divisão acadêmica do trabalho nesse campo. Se, notadamente com o Ciclo da UNESCO e o convênio Columbia/Estado da Bahia, nos anos 1950, a sociologia brasileira dedicou-se a flagrar com recursos metodológicos específicos, como o uso de estatísticas e dados agregados, padrões impessoais de desigualdade que se descreveriam como de base racial, a antropologia, caudatária da tradição dos estudos afro-brasileiros, dedicou-se, nos anos heroicos de formação da disciplina, e até bem pouco tempo atrás, à documentação de aspectos culturais – ou seja, estruturas simbólicas performadas – justamente aquilo que se instituiu canonicamente como Cultura Negra nos anos 30 (Maio, 1999; Pinho, 2007<sup>a</sup>; Pinho, 2008).

Ora, assim enquanto de um ponto de vista quantitativo, ou interessado em grandes estruturas sociais, defrontamos-nos com uma sociedade praticamente dividida em duas pela “linha de cor” socioeconômica; do ponto de vista dos estudos antropológicos ou qualitativos, observamos a confirmação da perspectiva êmica, qual seja, a prevalência da miscigenação como dissolvente de tensões sociorraciais, a convivência pacífica entre os sujeitos racializados, e padrões flexíveis de relações raciais interpessoais, favorecidos pelo *continuum* de cor.

Tudo se passa como se a constituição da “diferença” negra, como diferença cultural, não estivesse implicada na localização dos sujeitos sociais negros concretos num espaço de lutas e de desigualdade, que é efetivamente estruturado. Como se a cultura fosse essa entidade etérea, “*liketheairwebreath*” (Foucault, citado em Dreyfus and Rabinow, 1982:49), coleção arbitrária de itens, arrolados pelos que se arrogam especialistas culturais (e nesse caso poderíamos incluir não só antropólogos, mas artistas, jornalistas e intelectuais num sentido amplo). Como se a oposição entre cultura e sociedade, ou estrutura e prática, fosse absoluta e não devedora de determinada acomodação epistemológica corolário das distinções ocidentais da cultura como malfadadas dicotomias, reificadas na divisão do objeto antropológico.

Como aponta Sahlins (1990), no campo da antropologia tais oposições parecem bem estabelecidas no duplo legado do funcionalismo e do estruturalismo, que nos faz esquecer da verdadeira natureza da ação simbólica, na qual o conjunto duplo do passado inescapável e do presente irreduzível, molda as condições por meio das quais os signos, conceitos e categorias são

atuados praticamente, e nas quais os agentes são autores de seus próprios conceitos. Sahlins propõe, dessa forma, que levemos em conta o que ele chama de “*estrutura da conjuntura*”, como uma sociologia de situação das categorias culturais, que nos permitiria descrever os modos práticos de atuação cultural que põem em movimento a estrutura social. Tal reconciliação favoreceria uma visão da cultura, que influenciada pelos Estudos Culturais (Clarke e Hall, 1975), detestados por Sahlins, não veria a cultura como o destino inexorável dos sujeitos, mas como o território de convergências e lutas, pondo em relevo seus aspectos históricos e políticos, em oposição a uma visão, digamos, mítica da cultura, que a concebe como um conjunto de elementos a-históricos, ordenados segundo princípios estruturais abstratos. Entretanto, como diria Paul Gilroy: “*the terrain of meaning and action is also a field of historical development through struggle*” (Gilroy, 1987: 17). Tal visão mítica certamente favorece que releguemos ao negro o papel de mero portador da cultura e não de um ser histórico, presente nas lutas sociais (e culturais), inclusive naquelas que conformam o mesmo campo acadêmico que o elegeu como objeto. Assim, tal disposição crítica, ainda que eventualmente eivada de imprecisão e voluntarismo, aponta um caminho para contestação da referida dualidade.

Mas é para a referida incongruência, ou ponto cego, entre a sociologia das desigualdades educacionais/raciais e a produção da masculinidade como ação significativa prática, que voltamos nosso interesse crítico nesse trabalho, para justamente discutir o que chamaríamos de enigma masculino no desempenho educacional.

## ARTICULAÇÕES CONTRADITÓRIAS DE RAÇA E GÊNERO

Num artigo já clássico, Fúlvia Rosemberg aponta e discute determinada articulações contraditórias de raça e gênero, que nos permitem lançar luz sobre as dicotomias apresentadas anteriormente e que nos forcem a buscar modelos alternativos para compreensão da reprodução de desigualdades sociais, flagradas em termos estatísticos, mas pouco claras em termos microssociológicos.

A pergunta de Rosemberg é clara e nos serve de guia e provocação: “Como as hierarquias de gênero interagem com as de raça e classe para produzir um sistema educacional excludente como o brasileiro?” (Rosemberg, 2001: 518).

As respostas disponíveis parecem insuficientes por uma série de motivos. Manejam, em primeiro lugar, o modelo essencialista da “dupla desvantagem” (“ter nascido pobre e mulher”), configurando, de modo algo fatalista e automático, a correlação entre as desigualdades, e notadamente a

desigualdade educacional e o gênero, a partir de indicadores que pecam por seu caráter excessivamente geral ou global, ou inversamente por sua fragmentação. A unilinearidade das análises baliza a adoção de metas uniformes para políticas educacionais, sem consideração de variáveis locais, regionais, raciais, de gênero, de classe e outras, fazendo da dominação de gênero tábula rasa, intransparente a outros determinantes da vida social.

Rosemberg insiste ao perguntar: a dominação de gênero assume contornos equivalentes em todas as instituições sociais? Em todas as fases da vida? Significa sempre discriminação contra as mulheres?

Devemos incorporar de modo significativo na análise, sem dúvida, a diferença registrada de renda entre os grupos de raça/gênero. Que, como veremos, preserva e revela a persistência de uma distância muito grande entre a renda dos homens brancos e a dos demais grupos. Assim, vemos que em 1996 os homens brancos recebiam, em média, 1,76 vezes a mais que as mulheres brancas. Em relação aos homens negros, os homens brancos recebiam 2,21 vezes mais. A mulher negra apresentava renda média 3,70 vezes menor que a do homem branco. Como podemos ver a seguir.<sup>4</sup>

**Tabela 1 - Média da renda da ocupação principal<sup>1</sup> por sexo segundo cor/raça Brasil 1996 - 2007**

Cor/Raça	MASCULINO										
	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Branca	1.326,1	1.339,3	1.315,9	1.211,5	1.212,2	1.177,5	1.118,5	1.096,1	1.139,2	1.238,4	1.278,3
Negra <sup>2</sup>	599,9	594,2	586,2	551,2	566,0	565,4	514,6	540,2	569,9	611,7	649,0
	FEMININO										
Branca	753,3	750,9	759,9	714,3	732,8	724,8	666,4	673,9	717,6	778,3	797,1
Negra <sup>2</sup>	357,9	343,4	353,5	330,7	356,7	355,1	336,1	348,7	364,2	402,1	436,5

NOTA1 - A população negra é composta de pretos e pardos.

OBS - (1) A PNAD não foi realizada em 2000.

(2) Em 2004 a PNAD passa a contemplar a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Como parece claro, levando-se em conta os dados não haveria uma correlação linear e, como os estudos de interseccionalidade apontam (Creenshaw, 1995), a articulação concreta e historicamente consolidada entre raça e gênero não segue um modelo único cumulativo de desigualdades, mas apresenta padrões diferenciais resultantes da interação de fatores complexos, como Rosemberg aponta. As mulheres, em sociedades multirraciais como a nossa, marcadas pelo racismo e pela desigualdade estruturante, são, dentre outras coisas, membros de grupos sociais racializados e suas realizações educacionais refletem esses condicionamentos estruturais de modo diferenciais. Mas ora, e o que se passa com os homens?

O que aparece convencionalizado na literatura como a defasagem dos rapazes nos indica um padrão desigual de desempenho educacional dos homens

<sup>4</sup> As tabelas apresentadas foram encontradas em Rosemberg, 2001; IPEA, 2008; 2009.

*vis-à-vis* as mulheres. As razões para esses resultados configuram a parte sociológica, digamos assim, do enigma masculino que buscamos interrogar. No que se refere a anos médios de estudos temos observado nas últimas décadas um crescimento em geral da taxa para a população com um todo, entretanto; a partir dos anos 1990 o crescimento masculino perde força e velocidade, como vemos na tabela a seguir.

**Tabela 1 - Anos médios de estudos na população de 5 anos e mais, por ano e sexo. Brasil**

Sexo	Ano				
	1960	1970	1980	1989	1996
Masculino	2,4	2,5	3,3	5,1	5,7
Feminino	1,9	2,4	3,2	4,9	6,0
<b>TOTAL</b>		<b>2,4</b>	<b>3,3</b>	<b>5,0</b>	<b>5,9</b>

FONTES: Censos demográficos 1970 e 1980; PNADs 1990 e 1996 (apud IPEA/PNUD)

Observamos nos anos 1990, período do decréscimo de crescimento da taxa masculina de anos de estudos, uma distribuição desigual dos sexos, culminando com uma diferença de quase dois pontos percentuais em 1999, o que em tese agregaria maiores possibilidades de renda, como vemos na próxima tabela.

**Tabela 2 - Distribuição de estudantes de 5 anos e mais pelos níveis de ensino e sexo. Brasil**

Níveis de ensino	SEXO / ANO			
	HOMENS		MULHERES	
	1992	1999	1992	1999
Pré-escolar	11,9	9,4	10,8	8,6
Fundamental	75,2	70,6	73,0	66,8
1 a 4	48,6	39,7	44,6	34,8
1 a 8	25,9	29,6	27,5	30,3
Médio	9,1	15,0	12,0	18,3
Superior	3,7	4,9	4,1	6,4
<b>Total'</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

FONTES: PNADs 1992 e 1999

'Incluídos os sem informação sobre o nível escolar.

Os dados da PNAD 2006 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) nos mostram um retrato mais preciso, focado justamente no que chamamos de defasagem dos rapazes. A proporção de defasados na faixa mais elevada de idade nos mostra uma diferença de mais de dez pontos percentuais. Ou seja, na faixa de 14 anos, mais de seis dentre cada dez rapazes estaria defasado na correlação idade/anos de estudo, contra pouco mais de cinco mulheres.

**Tabela 1 - Defasagem idade/anos de estudo, por sexo e idade (10 a 14 anos)**

IDADE	DISTRIBUIÇÃO DE DEFASADOS POR SEXO (%)		PROPORÇÃO DE DEFASADOS POR FAIXA ETÁRIA PARA CADA SEXO (%)	
	HOMENS	MULHERES	HOMENS	MULHERES
10 ANOS	16	15	41,4	33
11 ANOS	18	17,6	46,2	36,6
12 ANOS	21	20,1	53,7	41,3
13 ANOS	21,6	22,3	58,2	46,7
14 ANOS	23,4	24,2	63,7	53
<b>Total'</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>52,5</b>	<b>41,7</b>

FONTES: Microdados PNAD 2006.

A distribuição por raça/cor também nos revela dados significativos que indicam a incidência de variações de gênero com prejuízo para os homens. Enquanto os homens brancos estão defasados em torno de 40% contra as mulheres brancas, que apresentam um indicador dez pontos menores, para os homens negros a defasagem é bem maior, para cada dez homens negros, mais de seis estariam defasados, enquanto que as mulheres negras apresentam defasagem próxima a 5%, superior, entretanto àquela encontrada entre os homens brancos. Dessa forma, as mulheres brancas apresentaram o menor índice de defasagem, e os homens negros, o pior. Essa configuração reclama por interpretações mais refinadas que escapem a unilinearidade e ao automatismo denunciados por Rosemberg.

**Tabela 2 - Defasagem idade/anos de estudo, por sexo e raça (10 a 14 anos)**

RAÇA	DISTRIBUIÇÃO DE DEFASADOS POR SEXO (%)		PROPORÇÃO DE DEFASADOS POR RAÇA PARA CADA SEXO (%)	
	HOMENS	MULHERES	HOMENS	MULHERES
Branco	33,2	34,7	39,7	32,4
Negro	66,8	65,3	62,5	49,3
TOTAL	100	100	52,5	41,7

FONTES: Microdados PNAD 2006.

Um sem número de explicações tem sido arrolado para enfrentar essa dificuldade. Alguns autores sugerem que no caso há o fato de que pais pobres insistem mais na educação dos meninos, produzindo maior repetência e continuidade do atraso, evitando assim a evasão. Outros indicam a entrada precoce no mercado de trabalho das crianças e adolescentes do sexo masculino, um argumento muito disseminado, e que encontra eco nas percepções do senso comum. Por razões de gênero, os rapazes precisam dividir o tempo da escola com o tempo do trabalho, porque os homens precisariam constituir-se como provedores e têm para o salário destinação mais urgente que as mulheres, que podem, em função dos ideais de gênero, depender economicamente de seu pai ou marido. De todo modo, diria Rosemberg e outros, seguimos lidando com dados pobres, diluídos e pequena retaguarda de produção acadêmica, confrontando um vale-tudo de interpretações associadas a percepções do senso comum.

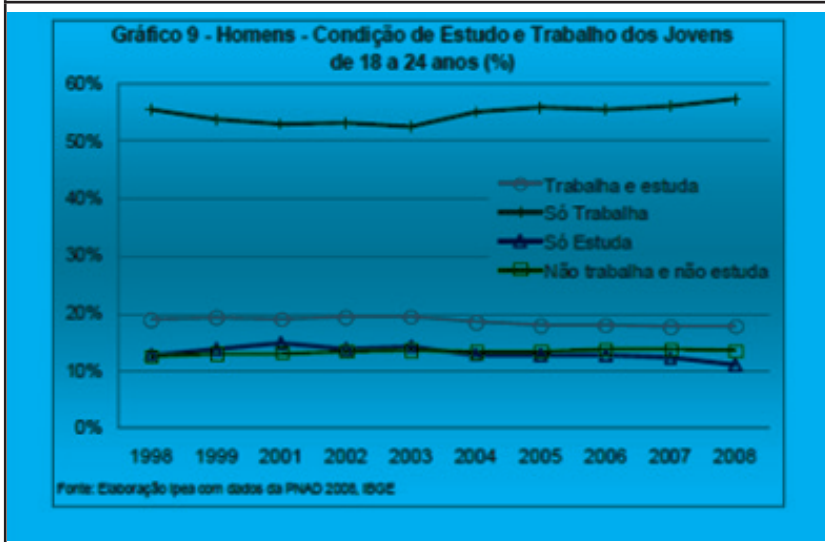
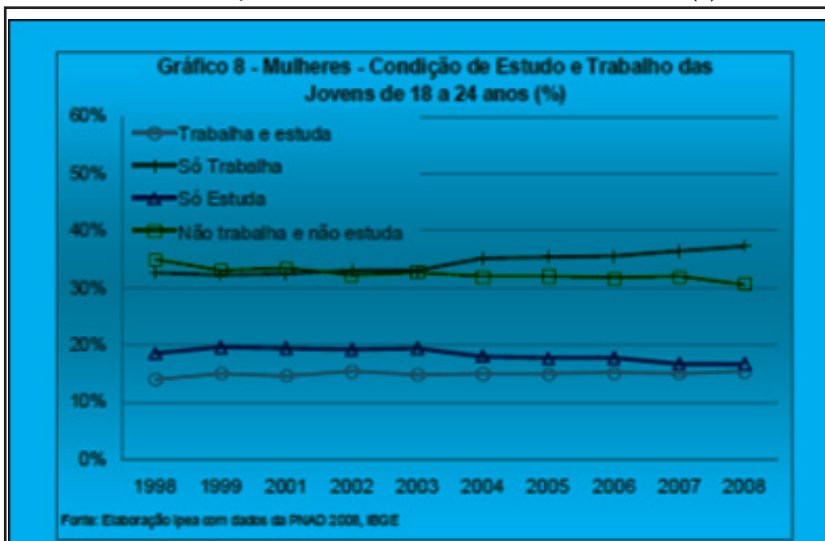
## JUVENTUDE DESIGUAL E TRABALHO DOMÉSTICO

Segundo dados publicados pelo IPEA no “Comunicado da Presidência nº 36 - PNAD 2008: Primeiras Análises - Juventude - Desigualdade racial” (2009) o jovem adolescente brasileiro (15 a 17 anos) tem diminuído sua participação no mercado de trabalho. Nos últimos dez anos, a taxa de participação no mercado de trabalho caiu de 45%, em 1998, para 37%, em 2008. Os homens, geralmente mais que as mulheres, sofreriam grande pressão para entrarem precocemente no mundo do trabalho. Situação



retratada no gráfico a seguir, onde vemos que em dez anos o percentual dos homens jovens que só trabalham permaneceu entre 55 pontos percentuais. Dentre todos os jovens dessa categoria, os que apenas estudam representam, entretanto, aproximadamente apenas 10% para todo o período. A situação das mulheres é bem diferente. Oscila entre 20 e 15% o número de meninas que apenas estuda e não trabalha.

Gráfico 8 - Mulheres - Condição de Estudo e Trabalho das Jovens de 18 a 24 anos (%)



A tabela nos mostra um quadro de contrastes entre a inserção masculina e feminina para jovens entre 18 e 24 anos, que conformaria a hipótese de que os rapazes têm pior desempenho escolar, porque estariam sendo puxados precocemente pelo mercado de trabalho.

Se introduzirmos, entretanto, o trabalho doméstico na equação, as coisas tornam-se mais complexas, o que nos permitiria ressaltar a importância do trabalho doméstico para definição de lugares estruturais da diferença para o gênero na sociedade brasileira.

Segundo estudo de Amélia Cristina Abreu Artes e Marília Pinto de Carvalho, no Brasil, em 2007, 89,9% das mulheres com 16 anos ou mais afirmavam cuidar de afazeres domésticos e somente 50,7% dos homens o faziam. Enquanto as mulheres dedicavam, em média, 27,2 horas por semana a essas atividades, os homens dedicavam 10,6 horas. Na faixa etária dos 10 aos 14 anos, as meninas gastavam aproximadamente 14 horas semanais em afazeres domésticos, enquanto os meninos disponibilizavam menos de 9 horas. Do mesmo modo, comentam as autoras, a frequência à escola é mais presente no universo feminino e diminui com a idade. Enquanto aos 10 anos 99,1% das meninas e 98,4% dos meninos frequentam a escola, este índice diminui para 94,1% e 93,6%, respectivamente, aos 14 anos. Uma tendência como essa, verificada aqui, uma vez generalizada, explicaria a ausência das meninas na escola na faixa de idade entre 18 aos 24 anos observados anteriormente.

Entretanto, e significativamente, uma parcela importante dos jovens que não estudam, também está fora do mundo do trabalho: 28,7% dos meninos e 11,7% das meninas. Se o trabalho é apresentado como a principal justificativa para o abandono escolar, como explicar, então, que nesse estudo mais de 76 mil rapazes não frequentam a escola e não trabalham?

Assim, quanto mais incorporamos elementos na análise mais complicada fica o nosso enigma masculino, e mais claro torna-se a imbricação fundamental entre os padrões de reprodução social da sociedade, e a categorização racializada de gênero, conformando efetivamente dispositivos de articulação das trajetórias individuais a padrões estruturais mais gerais. Poderíamos considerar, e essa é efetivamente a nossa perspectiva, que a produção e sustentação de significados socialmente definidos para masculinidade jogaria peso importante na reprodução estrutural do sistema. Ou seja, seria para a articulação que engendrarão vínculo entre a cultura (rede de categorias e sentido) e a estrutura social, como padrões persistentes, que voltariamos o nosso olhar.

## SIGNIFICADOS DA MASCULINIDADE EM CACHOEIRA E SÃO FÉLIX

Levando em conta o visto anteriormente, interrogaríamos de que forma os significados associados à masculinidade são construídos no Brasil, de um modo em geral e nos contextos em questão. Mas especificamente, em conformidade com trabalhos como os citados, discutirmos como formas de masculinidade são construídas internamente à sala de aula. Ou, dito de outro modo, como a sala de aula e a escola são arena ou contexto socialmente estruturado para a performance de identidade de gênero, e sua efetiva construção intersubjetiva. De que maneira, para os meninos e rapazes a escola, a sala de aula, o pátio, e o seu entorno seriam lócus de processos de subjetivação de gênero, independente, ou mesmo para além, dos processos educativos institucionais.

O significado prático de “*ser homem*”, e a forma socialmente estruturada de constituir e objetificar os valores e ideais de masculinidade, estão definidos pela interação dos atores com as inúmeras agências por meio das quais são adquiridos/produzidos/transformados determinados significados, hábitos e práticas atribuídas à conduta masculina. Seria assim, na família, na igreja, nas brincadeiras de crianças, no jogo de futebol, no grupo de amigos, que os sujeitos aprendem a dissociar homens e mulheres. E também, é óbvio na escola, e talvez mesmo de modo privilegiado, considerando a importância da escola como espaço para construção de grupos de pares. Onde os rapazes, tem a chance de pôr à prova sua masculinidade e de compará-la a de outros rapazes, competindo, em ambiente restrito, pela posição adequada ou desejada no interior das hierarquias de gêneros (e raciais/sexuais). Não podemos descurar, além do mais, do papel da família, ou melhor dizendo dos pais, e a interação do universo familiar com o universo da escola, em relação, particularmente e de modo específico para o nosso caso, para as diferentes expectativas para meninos e meninas.



*Cachoeira e São Félix, unidas pela ponte D. Pedro II.*

Como já dissemos, os dados que temos para Cachoeira e São Félix<sup>5</sup> são prospectivos e não conclusivos – mas indicam uma atitude diferenciada dos pais com relação ao incentivo dos filhos. O que poderíamos dizer é que em alguma medida cuidar da educação das crianças é coisa da mulher. Como observamos no depoimento de um pai sobre o desempenho escolar da filha:

*“Ela, ela primeiro, ela estudava aqui no colégio, perdeu o ano, ela perdeu esse último ano agora, ela tá na 7ª, na 8ª, ela perdeu a 7ª, a 6ª série, aí T. pegou ela e botou em represaíla, e mandou estudar lá no XXX que é um bom colégio, acho que é em São Félix, esse XXX, é um colégio estadual de fama, mas mandou mais porque é mais longe pra ela ficar né, porque ela perdeu o ano aqui no YYY, que era pago,*

<sup>5</sup> Em 2008, o IBGE estimou a população da cidade de Cachoeira em 32.252 habitantes. Destes, 15.724 são homens e 16.480 mulheres. Estima-se em 2004 que a população na faixa etária de 10 a 19 anos era de 7.350 pessoas. 12.527 tinham entre 20 e 49 anos, ou seja, um terço da população de Cachoeira é formado de jovens. Cachoeira, depois de Salvador, é a cidade baiana que reúne o mais importante acervo arquitetônico no estilo barroco. Seu casario, suas igrejas, seus prédios históricos preservam ainda a imagem do Brasil Colonial, tempo em que o comércio e a fertilidade do solo fizeram de Cachoeira a vila mais rica, populosa e uma das mais importantes do Brasil, durante os séculos XVII e XVIII. Os dados do PNUD, no Atlas de Desenvolvimento Humano de 2003, conferem ao município uma renda *per capita* no início do segundo milênio de R\$ 119,5. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, daquele mesmo período é da ordem de 0,681, colocando a cidade em 42º lugar em relação a outros municípios do Estado. Segundo a Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia, em 2004 o contingente populacional ocupado no mercado formal de trabalho em Cachoeira, não chegava aos 3 mil, contabilizando 2.840 pessoas. Destes, cerca de 1.234 tinham o ensino médio completo. No que se refere à educação, em 2008 o município tinha 5.416 alunos matriculados no ensino fundamental em escolas públicas, e 808 em escolas privadas. No ensino médio, tinha-se 1.596 alunos matriculados, destes, 957 encontravam-se matriculados na única escola da zona urbana que possui essa modalidade de ensino, os demais estavam distribuídos entre três escolas da zona rural, sendo uma delas privada.

*ela brincou demais, o professor deu queixa que ela não queria nada e tal, aí T., nós participamos lá, fomos lá e discutimos, o professor, eeh, porque quem segue, eu num digo, eu não participo muito, não sei eu não participo muito do currículo escolar das meninas, quem mais é T., minha mulher que segue mais entendeu?” (R., 65 anos).*

Perguntaríamos quais as circunstâncias presentes no universo social para definir as estratégias de inserção social via educação, e quais os significados diferenciais para a masculinidade, haja vista a presumida atração do mercado de trabalho e a percepção de que educação é assunto feminino nos lares. E, principalmente, de que “bom comportamento” – de um modo em geral e mais ainda na escola – não é exatamente “coisa de macho”.

Desse modo, podemos citar o depoimento de W.L.C.S. sobre sua trajetória escolar até o momento:

*“Eu estudei... tipo eu nunca estudei num colégio público, geralmente nunca fiz recuperação até o ano retrasado né... que eu perdi de ano; fui expulso do último colégio que eu estudei, fui um dos piores alunos do colégio na realidade, mas tá sendo uma trajetória boa. Eu... agora esse ano tô querendo estudar, mudar um pouquinho meu passado né? Tá manchado pra cavalho.”*

Como relatado por um dos estagiários/entrevistadores do projeto, o jovem em questão fez questão de enfatizar o seu total desinteresse em estudar, salientando as ocasiões em que “perdeu o ano”, as brigas no colégio, de quando matava aula, e que a única coisa boa que se lembrava da escola são as garotas. Dando a entender que ele crê que seu comportamento transgressor, e eventualmente desordeiro, é atrativo para os relacionamentos com as meninas: “É o que eu estava lhe falando, eu só queria brincar, jogar bola, mulher; nunca me interessei por estudo, velho.”

Dados de outra pesquisa que realizamos em São Gonçalo, no Rio de Janeiro, entre jovens da comunidade popular do Jardim Catarina, indicam a importância do trabalho para a identidade homens jovens, em associação à percepção de que o mesmo trabalho é o lugar da opressão:

*É porque a gente vê lá na rua, a gente passa e vê muitos jovens passando sabe, então, há uma certa discriminação por quem trabalha na rua, o pessoal fala pra caramba. Então a gente sofre de discriminação porque quando a gente arruma uma namorada: Pô, você trabalha de que? Pô, sou vendedor. Vendedor de que: (risos). Entendeu? É uma dificuldade muito grande, com preconceito com tudo; é bom a gente ter o trabalho da gente quando a gente terminou o segundo grau, a gente corre atrás também, mas só não tem retorno. (R. 23 anos).*

Diferentemente do que Sansone (1996) parece apontar em seu trabalho, entretanto, entre os nossos entrevistados em São Gonçalo, a ética do consumo parece conviver com, e mesmo pressupor, como já sugerimos anteriormente,

a ética do trabalho como um valor central, não como um valor em si, mas como um meio de acesso justamente ao mundo do consumo e à dignidade pessoal. Trabalhar parece algo muito importante para esses jovens e mesmo definidor de seu lugar no mundo e de suas chances de felicidade.

Outro aspecto em que poderíamos traçar um paralelo entre os jovens no Jardim Catarina e em São Félix refere-se à percepção do preconceito, notadamente com relação a homossexuais, que aparece com bastante ênfase nos dois casos, e que nos sugere a importância da estigmatização de homossexuais como meio de afirmação da identidade masculina “correta”. Na verdade, a presença de homossexuais no campo em São Gonçalo, parecia ser uma coisa realmente comum. Tivemos oportunidade de identificar em várias circunstâncias a presença de homens e mulheres homossexuais. Na escola, no barzinho da esquina, em festas etc. De certo ponto de vista, existiria uma banalização do comportamento homossexual, associado a outras formas de comportamento “desviante”.

*“PERGUNTA: E vocês têm algum amigo gay? Conhecem algum menino por aqui?”*

*R: Ih, um montão!*

*V: Conheço dois que moram lá na rua e um do colégio que tem o cabelo enroladinho - ‘ai gente’(imita o menino efeminado). “(Pinho, 2011)”.*

Mas talvez as coisas não sejam assim tão simples, e seríamos levianos em afirmar decididamente algo nesse sentido. Porque, inclusive existe claramente preconceito e rejeição, mesmo entre os rapazes que convivem habitualmente com homossexuais.

*“PERGUNTA: Você conhece alguém que seja homossexual? Como ele é? O que vc acha deles?”*

*R.: Se eu conheço? Conheço. É, ele é branquinho, muito viadinho, tem muito por aqui por perto. Eu acho uma coisa muito feia, uma vez ou outra quando passa na rua, assim, o viadinho fica olhando, sempre mexe também; às vezes da vontade de voltar e tentar da um soco; sacanagem, eu acho isso muito feio” (R., 19 anos)*

Ou na opinião de uma mulher:

*“PERGUNTA: O que vc acha da relação sexual entre pessoas do mesmo sexo?”*

*C: O que acho? Como assim? Viado com viado?”*

*PERGUNTA: Homem com homem, mulher com mulher... Você conhece? O que você acha disso?”*

*C”: Ah, sei lá! Como disse eu não tenho preconceito, mas acho que isso não poderia existir não.*

*PERGUNTA: Por que?”*

*C: Porque não, se Deus fez o homem tem de ser homem, se fez a mulher tem de ser mulher. Não mulher gostar de mulher e homem gostar de homem. É muito feio” (C., 20 anos).*

Em Cachoeira e em São Félix, onde ainda não tivemos a oportunidade de realizar trabalho de campo na mesma extensão que em São Gonçalo, apontaríamos preliminarmente que a percepção do preconceito não parece modificar-se por gênero a não ser pelo fato de que os meninos reconheceram com mais clareza situações em que foram agentes de discriminação, não só contra gays, mas também contra negros:

*Já tipo assim, sobre gay, cheguei quase a agredir, tem um tempinho já, um gay e até discriminação racial, velho, também, e eu que sou negro... sou quase negro, sou moreno. Tipo assim, eu humilhei um cara porque ele era preto, ele fez uma onda que eu não gostei, a gente terminou discutindo, velho, aí saiu isso assim, mas foi da boca pra fora... hoje em dia eu falo com ele, ele sabe que não foi maldade, foi só num momento de raiva. (W. , 18 anos).*

Como já apontamos, a pesquisa é exploratória e demanda maior aprofundamento. Estaríamos na verdade definindo melhor as nossas questões a partir do trabalho de campo piloto, questões que esperamos poder desenvolver no seguimento da nossa investigação. Essas questões poderiam ser definidas como: Poderíamos considerar variáveis de gênero são relevantes para definir as expectativas geracionais com relação à educação? As mães, de outra forma, investiriam mais na educação dos filhos, indistintamente se rapazes ou moças? Haveria, como de certa forma intuímos, a percepção de uma crise moral (de autoridade) que oporia as gerações? Tal crise assumiria diferenças por gênero?

Um dos pais entrevistados fala da falta de disciplina dos estudantes dos dias de hoje, argumentando que isso é reflexo da má educação doméstica, e responsabilizando as mães pela indisciplina dos filhos:

*“Os alunos hoje em dia estão muito mal educados e maltratam os professores inclusive com palavras de baixo calão, não sei porque isso está acontecendo, deve ser, eu acho que seja porque eles não tenha educação doméstica os alunos hoje, naquele tempo, no meu tempo inclusive, os professores tinham mais autoridade com os alunos, eu acho que é isso que ta acontecendo, não é que os professores esteja mal, mal, vamo dizer assim mal preparados, eles são, que minha mulher tem pós graduação de português tudo e tal, pós graduação ainda, e... mas ela chega reclamando, nervosa, é isso que acontece, eu acho que o que mudou realmente foi a educação das crianças em casa, foi a educação doméstica, que os meninos, a mãe pra se ver livre, manda pro colégio e quando reclamam a mãe não gosta ainda, mãe e vó, é isso que ta acabando com o ensino.” (ênfase adicional).*

O que nos aparece relativamente claro é que a escola parece ser um lugar desvalorizado pelos rapazes. E apesar de as meninas parecerem ter as mesmas expectativas profissionais dos rapazes, elas são mais exitosas na escola, o que não quer dizer, como vimos, que elas terão no futuro salários melhores. Os dados em Cachoeira e São Felix não permitem indicar uma



conexão evidente entre gênero e sucesso escolar, mas em consonância aos dados para outros contextos, esperaríamos que assim fosse. Como, e sob que condições dadas, do ponto de vista da desigualdade racial na região, é a questão que precisamos reconhecer nos próprios dados.

De um modo ou de outro, não temos dúvida que as variáveis de gênero são fundamentais para interrogar o enigma masculino na educação, e em especial o enigma dos rapazes negros que, como vimos, são os últimos na escala do desempenho escolar, com todas as graves consequências e conexões que esse insucesso parece guardar.

## REFERÊNCIAS

ALVITO, Marcos. Homens e Meninos. In: \_\_\_\_\_. **As Cores de Acari Uma Favela Carioca**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001, p. 219-260.

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

BRASIL. PNUD - **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)**, Atlas de Desenvolvimento, 2003.

CRENSHAW, Kimberlé W. The Intersection of Race and Gender. In: \_\_\_\_\_. **Critical Race Theory: The Key Writings that Formed the Movement**. The New Press, New York. 357-383, 1995.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Estudos Feministas**. v. 10, n. 1/2002. p. 171-188.

IPEA. *Comunicado da Presidência*. n. 36. PNUD 2008. Primeiras Análises: Juventude. Desigualdade Racial. Brasília: Ipea, 2009.

KIMMEL, Michael. A Produção Simultânea de Masculinidades Hegemônicas e Subalternas. **Horizontes Antropológicos. Corpo, Doença e Saúde**. UFRGS. n. 9. 1998. p. 103-118.

PINHO, O.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**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010, v. 1, p. 173-251.

ROSA, Waldemir. **Homem Preto do Gueto**. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Antropologia, Universidade de Brasília. Brasília. 2006.



ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Formal, Mulher e Gênero no Brasil Contemporâneo. **Estudos Feministas**. a. 9, 2. sem. 2001.

SAHLINS, Marshall. Estrutura e História. In \_\_\_\_\_. **Ilhas de História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990. p. 172-194.

SANSONE, Lívio. Nem somente preto ou Negro: o sistema de classificação racial no Brasil que muda. **Estudos Afro-Asiáticos**. n.23, 1996.

SOUZA, Raquel. Rapazes negros e socialização de gênero: sentidos e significados de “*ser homem*”. **Cadernos Pagu** (34), janeiro-junho de 2010.