

A TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DA JUVENTUDE NEGRA MASCULINA: DO FUNDAMENTAL À PÓS- GRADUAÇÃO

Autor: **Henrique Restier da Costa
Souza**

ORCID: 0000-0003-2777-4607

Filiação: Centro Federal de
Educação Tecnológica Celso
Suckow da Fonseca

henrique.sociologia@gmail.com

RESUMO

Este artigo procurou apresentar de forma sintética e panorâmica os espaços sociais ocupados pelos homens negros no sistema educacional brasileiro e seus inúmeros desafios. Metodologicamente, sem nos atermos a nenhum grande arcabouço teórico específico, utilizamos duas abordagens: pesquisas quantitativas que se debruçaram sobre a trajetória educacional desse grupo do ensino básico até a pós-graduação e qualitativo, com alguns exemplos concretos de ações afirmativas preocupadas com a relação entre gênero (masculino e feminino), raça e educação. De modo geral, entendemos que as pesquisas, sobretudo quantitativas, que trabalham com o recorte racial e de gênero masculino, se encontram dispersas, dificultando um olhar mais geral e organizado sobre as trajetórias e dificuldades que os homens negros enfrentam na educação. Desse modo, não ganha densidade no debate público, e repercussão nas políticas educacionais. Diante dessa configuração, fizemos a seguinte pergunta: Seria legítimo a adoção de ações afirmativas voltadas prioritária ou exclusivamente para os homens negros na educação?

PALAVRAS-CHAVE:

Educação. Juventude negra masculina. Ações afirmativas

**Trabalho submetido em
05/12/2022 e aprovado em
23/02/2023.**

DOI: [https://doi.org/10.33148/CES\(2140\)](https://doi.org/10.33148/CES(2140))

THE EDUCATIONAL TRAJECTORY OF BLACK MALE YOUTH: FROM ELEMENTARY TO GRADUATE GRADUATION

ABSTRACT

This article seeks to present in a synthetic and panoramic way the social spaces occupied by black men in the Brazilian educational system and its numerous challenges. Methodologically, without sticking to any major specific theoretical framework, we used two approaches: quantitative research that focused on the educational trajectory of this group from basic education to graduate school, and qualitative research, with some concrete examples of affirmative actions concerned with the relationship between gender (male and female), race and education. In general, we understand that research, especially quantitative research that works with the racial and male gender profile, is dispersed, making it difficult to have a more general and organized look at the trajectories and difficulties that black men face in education. In this way, it does not gain density in the public debate, and repercussions in educational policies. Given this configuration, we asked the following question: Would it be legitimate to adopt affirmative actions aimed primarily or exclusively at black men in education.

KEYWORDS: Education. Male Black youth. Affirmative Actions.

LA TRAYECTORIA EDUCATIVA DE LOS JÓVENES NEGROS VARONES: DE LA PRIMARIA A LA GRADUACIÓN DE GRADUACIÓN

RESUMEN

Este artículo busca presentar de forma sintética y panorámica los espacios sociales ocupados por hombres negros en el sistema educativo brasileño y sus numerosos desafíos. Metodológicamente, sin ceñirnos a ningún gran marco teórico específico, utilizamos dos enfoques: una investigación cuantitativa que se centró en la trayectoria educativa de este grupo desde la educación básica hasta la escuela de posgrado, y una investigación cualitativa, con algunos ejemplos concretos de acciones afirmativas preocupadas por la relación entre género (masculino y femenino), raza y educación. En general, entendemos que la investigación, especialmente la cuantitativa que trabaja con el perfil racial y de género masculino, se encuentra dispersa, lo que dificulta tener una mirada más general y organizada sobre las trayectorias y dificultades que enfrentan los hombres negros en la educación. De esa forma, no gana densidad en el debate público, ni repercusión en las políticas educativas. Ante esta configuración, nos planteamos la siguiente pregunta: ¿Sería legítimo adoptar acciones afirmativas dirigidas principal o exclusivamente a los hombres negros en la educación?

PALABRAS CLAVE: Educación. Joven negro masculino. Acciones afirmativas.

Para citar este artigo: SOUZA, H. R. C. A TRAJETORIA EDUCACIONAL DA JUVENTUDE NEGRA MASCULINA: DO FUNDAMENTAL À PÓS-GRADUAÇÃO. *Cadernos de Estudos Sociais*, v. 37, n. 2, jul./dez., 2022. DOI: [https://doi.org/10.33148/CES\(2140\)](https://doi.org/10.33148/CES(2140))
Disponível em: <http://periodicos.fundaj.gov.br/index.php/CAD>. Acesso em: dia mês, ano.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), sendo permitido que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir deste trabalho, desde que seja dado ao autor o devido crédito pela criação original e reconhecida a publicação nesta revista.

1 INTRODUÇÃO

Seria legítimo a adoção de ações afirmativas voltadas prioritária ou exclusivamente para os homens negros no âmbito da educação brasileira contemporânea? Apesar de pouco usual, a pergunta é sincera e, portanto, será levada a sério dentro dos limites sugeridos por esse pequeno artigo. Dessa maneira, pretendo introduzir uma questão praticamente ausente do debate público, acadêmico e ativista: a possibilidade de ações afirmativas voltadas exclusiva, ou prioritariamente para os homens negros. Nesse sentido, é preciso estabelecer, de antemão, que ações afirmativas (neste artigo) devem ser entendidas como um conjunto de iniciativas oriundas do setor público, terceiro setor, ONGS e/ou iniciativa privada, visando a ampliação de oportunidades sociais, econômicas e políticas, para determinados grupos sociais historicamente discriminados (neste caso ou no nosso caso) específico para homens negros. O que pode abarcar editais, premiações, cotas, seminários, capacitações, cursos, formações etc.

Podemos especular que a ausência de ações afirmativas para esse segmento da população brasileira pode ter diversos motivos entre os quais estes cinco: 1) Gênero é quase sinônimo de mulher ou feminino, assim pesquisas que incorporam o gênero, em geral, minimizam ou ignoram o masculino. 2) Apesar de importantes pesquisas e pesquisadores, não há um acúmulo reflexivo sistematizado e difundido sobre as masculinidades racializadas e suas nuances no Brasil. 3) O masculino, mesmo o negro, é normalmente visto como privilegiado pelo patriarcado e o machismo. 4) Homens são percebidos, quase que invariavelmente, como o gênero opressor e/ou dominante, não sendo, portanto, um grupo qualificado para políticas afirmativas, a não ser que seja para “consertá-los” de sua masculinidade “tóxica”. 5) Existe uma forte estereotipia em torno do homem negro que o vincula à violência e ao medo, o que é inversamente proporcional aos símbolos de vulnerabilidade vinculados aos grupos aptos às ações afirmativas (RESTIER; SOUZA, 2019; CAMILO; JUNIOR, 2022; CURRY, 2017; JABLONKA, 2021; LERNER, 2019). Em suma, o gênero dos homens negros tende a desqualificá-los como legítimos proponentes às ações afirmativas. Esse tipo de interpretação, no entanto, parece estar mais assentada em premissas ideológicas do que em dados científicos, sobretudo quando nos atemos aos indicadores sociais e econômicos deles.

A questão é, seriam legítimas, adequadas ou mesmo desejáveis tais medidas de ampliação de oportunidades prioritariamente para homens negros? Arriscaria dizer, que sim. E para sustentar tal afirmação, de forma introdutória e sintética, utilizo alguns indicadores educacionais. A seleção desses indicadores seguiu por duas direções, o ensino básico (fundamental e médio) e o superior (graduação e pós-graduação), seguido de uma sucinta

análise sobre a docência universitária, que se mostra importante para a reflexão crítica sobre uma política afirmativa comentada no trabalho. Penso que esse conjunto de dados possa nos dar um quadro-guia para averiguarmos o grau de pertinência das ações afirmativas para o grupo dos homens negros e quais poderiam ser mais adequadas ao seu perfil.

Munido desse objetivo, começo fazendo uma pequena apresentação sobre as dinâmicas entre o gênero masculino e as relações raciais, e os seus desdobramentos no campo da educação. Em seguida, exponho os indicadores visando localizar o homem negro na estratificação educacional brasileira e discorro sobre algumas políticas voltadas para as mulheres e homens na educação. Por fim, faço um balanço crítico sobre as potencialidades e limites das ações afirmativas para esse grupo social.

2 GENERIFICANDO O HOMEM NEGRO

No Brasil, os estudos dos homens e masculinidades têm sido um campo com um crescimento e interesse elevados nos últimos anos. Os homens se tornaram seres “generificados” e, portanto, sujeitos de diferentes análises vindas dos mais diversos movimentos sociais e perspectivas teóricas. Não obstante o crescimento e dinamismo desse campo, ainda é possível constatar uma lacuna sobre análises sócio-históricas que se debrucem sobre os processos de constituição das masculinidades dos homens negros, sobretudo no *Sul Global*, como o Brasil. Em geral, essas masculinidades são tratadas como meros recortes com um alcance muito limitado de reflexão. Por outro lado, também não é comum no campo das relações raciais, o homem negro aparecer como categoria de análise central, via de regra ele aparece diluído na categoria negro, ou pessoas negras, logo, não generificado.

Isso faz com que ele seja um personagem de alta exposição e pouca reflexão, não somente sobre a incidência do racismo e do sexismo sobre seu corpo e subjetividade, mas também em relação às suas marcantes contribuições na construção do patrimônio material e imaterial negro-brasileiro. Dessa maneira, o homem negro se torna uma espécie de enigma, pois é aquele que todos veem e interagem, mas pouco se conhece do ponto de vista dos marcadores de raça e gênero.

No âmbito do debate público, muitas vezes, ele aparece discursivamente de maneira ambígua. Por um lado, como a síntese de todos os males da população negra: violência, insensibilidade, preterimento, violação, alienação, ignorância, perversão e abandono, enfim o “degenerado perfeito”, sobretudo aqueles oriundos das classes populares e trabalhadoras. De outro, como um privilegiado pela “estrutura patriarcal”, sem maiores detalhes sobre como efetivamente se daria esses privilégios (CURRY, 2017; FAUSTINO, 2014; SOUZA, 2009; SANTOS, 2020). Nossa intenção, portanto, é fugir dessas dicotomias essencializantes na

tentativa de explorar outras possibilidades de enxergar o homem negro como humano, demasiadamente humano.

Desse modo, é fundamental que as abordagens sobre os fenômenos sociais mais diversos, cada vez mais, agreguem efetivamente reflexões sobre o gênero masculino negro. Isso tem o potencial de abrir todo um conjunto de novas percepções sobre um tema ainda pouco explorado pela literatura dos respectivos campos e dos movimentos sociais negros: a experiência diaspórica dos homens negros no Brasil e no mundo.

Pensemos em exemplos como: de que maneira poderíamos abordar economia, trabalho, política de segurança, saúde, seguridade social, habitacional, educacional, entre outros tópicos, agregando os homens negros como um vetor relevante na interpretação e produção de indicadores socioeconômicos, políticas públicas e comunitárias? Creio que ao trazer o homem negro, *racializado* e *generificado*, para o centro dos grandes debates nacionais, toda uma realidade latente poderá vir à tona impactando várias áreas do saber, além de potencialmente legitimar os homens negros como pensadores sobre si e o mundo que o circunda.

Apesar de já existir um acúmulo razoável na literatura brasileira especializada sobre educação com recortes de gênero, classe e raça, o marcador masculino continua sendo pouco explorado. Apesar disso, os estudos que existem, indicam que os meninos negros detêm os piores índices, seja na distorção idade-série, evasão, expulsão, sugestões para atividades de recuperação e na relação professor-aluno (CARVALHO, 2004; ROSEMBERG, 2001; FERRARO, 2010, RIBEIRO, 2015, GIUGLIANI, 2019; MELO 2022). Essa constatação encontra eco na produção estrangeira que têm se debruçado há décadas nas razões dos meninos estarem com um desempenho inferior aos das meninas, sobretudo os meninos negros e de baixa renda (CARVALHO, 2003; GIUGLIANI, 2019). Os estudos também indicam uma predisposição ideológica calcada nos estereótipos raciais e de gênero, em subestimar a capacidade intelectual desses meninos que além de tidos como ineptos, tendem a ser considerados bagunceiros, rebeldes e brigões, e, portanto, descartáveis.

Com isso se desenvolveu uma normalização do fracasso escolar quando se pensa em meninos negros, sendo o tratamento oferecido, na maioria das vezes, baseado na indiferença e na censura, dificilmente no incentivo ao amadurecimento e desenvolvimento de suas potencialidades, oportunizando o crescimento destes meninos na esfera educacional e no mundo do trabalho. Se por um lado, podemos considerar que parte deles incorporam essas estereotípias construídas historicamente, retroalimentando o discurso racista e sexista, por outro, pesquisadores como Connel (2000) salientam que em muitos contextos, esses jovens, em especial aqueles oriundos das classes trabalhadoras, forjam uma “masculinidade de protesto”,

ou seja, uma postura de enfrentamento e desafio à autoridade escolar como forma de conquistar ou resguardar status, sublinhar distinções entre seus pares, e se divertir.

E acrescento que esse tipo de masculinidade pode, em muitos casos, estar associado a uma crítica, consciente ou não, ao racismo que parte desses alunos sofrem no ambiente escolar. Ademais, são numerosos os estudantes perspicazes e inteligentes que provavelmente só precisam de atenção, respeito e estímulo, tanto em casa como na escola. Em todo caso, em maior ou menor grau, o viés racial, de classe e de gênero atravessam suas trajetórias.

3 OS MENINOS NEGROS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ao que tudo indica, a relação conturbada dos meninos com a escola começa muito cedo. Segundo o estudo do Instituto Unibanco *Aprendizagem em foco nº 56 (2019)* baseado em cálculos que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) Anísio Teireira produziu a partir dos dados do Censo Escolar entre 2010 a 2016, existe uma maior evasão e reprovação dos meninos em relação às meninas no plano nacional e internacional. Menos da metade deles (49,3%) consegue chegar ao final do ensino médio de maneira regular; 1/3 apresentavam distorções idade-série; e quase 1/4 (18%) evadiram. Já em relação às meninas, 61,3% cursaram o 3º ano e os percentuais de atraso (23,2%) e evasão (15,5%) eram menores que os dos meninos (HIROMI; GOIS, 2019, p. 1). Essas defasagens foram encontradas ao longo de todo o fluxo entre o ensino fundamental e médio, com um especial agravamento na distorção idade-série no 6º ano do ensino fundamental, onde de acordo com o Censo Escolar de 2018, os meninos alcançaram a taxa de 31,6% e as meninas de 19,2% (HIROMI; GOIS, 2019, p. 2).

Essa configuração desfavorável para os meninos se revela também em âmbito internacional. O boletim Pisa¹ em Foco 49 de 2015, apontou algumas desigualdades de gênero, como a que demonstra que seis em cada dez alunos do sexo masculino não atingiram o nível básico de proficiência em nenhuma das três áreas aferidas pelo Pisa, quais sejam, Leitura, Matemática e Ciências. Ademais, “os meninos nos países da OCDE, por exemplo, são oito pontos percentuais mais propensos do que meninas a relatar que a escola é um *desperdício de tempo*” (HIROMI; GOIS 2019, p. 2, grifo nosso). Algumas questões emergem desta última afirmação: por que mais meninos veem a escola como um desperdício de tempo? Que tipo de ambiente escolar seria mais equânime para ambos? Não temos a pretensão de respondê-las, mas autoras como Camille Paglia (2015) e Christina Hoff Sommers (2013) nos dão alguns indícios. Sommers postula que meninos tendem a ser desorganizados, difíceis de controlar, fisicamente expansivos e que isso seria um comportamento habitual deles, mas que esse quadro tem se

¹ Avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências produzida pela OCDE.

tornado, cada vez mais, um problema para as escolas, pois elas veriam os comportamentos das meninas como os ideais.

Segundo a filósofa, essa iniquidade não seria algo desejável para a sociedade, as escolas precisam ser mais amistosas com os meninos e propõe algumas ações: 1) Fomentar a leitura, usando materiais que os atraiam como quadrinhos e não-ficção, que segundo alguns estudos, são suas preferências; enquanto as meninas priorizam ficção e poesia 2) Inspirar a imaginação masculina, na qual histórias de ação, heróis e ficção científica podem gerar maior engajamento dos meninos na realização de trabalhos e participação em aula; 3) Parar com a “Tolerância Zero”², que suspende e expulsa meninos em muito maior número que meninas, porque seus comportamentos são vistos como perigosos e ameaçadores. 4) Trazer o recreio de volta, que têm diminuído constantemente, fazendo com que os jovens tenham pouquíssimo tempo livre sem monitoramento.

Ademais, as brincadeiras tradicionais que envolvem, algum tipo de competição, uso da força e habilidades físicas mais acentuadas, como “cabo de guerra” e “queimado” estão cada vez mais sendo retiradas, com a justificativa de serem muito violentos e danosos à autoestima dos estudantes que não possuem bom desempenho nesse tipo de brincadeiras e jogos. Isso, segundo a autora (SOMMERS, 2013), tem prejudicado os meninos que precisam extravasar sua energia, e não ficar confinados em sala durante horas. Em suma, para Sommers (2013), as escolas estão ficando mais sedentárias, menos competitivas e focadas em sentimentos. Com isso, estão cada vez mais distantes das necessidades dos meninos, o que no médio e longo prazo se tornaria um problema para toda a sociedade. Paglia (1993), vai na mesma direção entendendo que os “valores femininos” como cooperação, sensibilidade e compromisso são predominantes nas escolas fazendo com que os meninos, muitas vezes, sintam-se sufocados, presos em um ambiente dominados por mulheres. É claro, as autoras estão pensando a sociedade norte-americana, e suas possíveis respostas precisam ser devidamente contextualizadas e verificadas, mas o importante são os indícios que elas nos deixam.

No Brasil, a pesquisadora Marília Pinto de Carvalho (2003) tem desenvolvido um trabalho que lateralmente incorpora questões raciais no escopo da masculinidade na educação. É importante dizer que a pesquisadora não compartilha das leituras supracitadas. Segundo Carvalho (2003, p. 192), a culpa poderia recair na “feminização da escola”, uma justificativa, considerada eminentemente conservadora, em que a presença massiva de professoras não

² Essa é uma prática norte-americana, no entanto esse fenômeno que tornam os meninos mais penalizados que as meninas, sobretudo com a expulsão da escola, é algo que também existe na realidade brasileira. Em parte, está vinculada, às expectativas e ao tipo de comportamento juvenil e masculino que tende, com mais frequência a certa contestação e insubordinação da autoridade. Na sociabilidade masculina, essa objeção à autoridade é parte do próprio processo de afirmação, e busca por prestígio dos meninos dentro de seu grupo (FARGE, 2013).

proporcionaria aos meninos, em especial aqueles oriundos de lares sem pais, exemplos masculinos. Recomenda, então, que os temas sobre violência e fracasso escolar sejam debatidos em sinergia, porque alguns modelos de masculinidade, sobretudo das classes mais abaixo na estratificação social estariam mais suscetíveis ao seu uso, influenciando em “atitudes anti-escola, em fracasso escolar, transgressão e, no limite, em violência social” (CARVALHO, 2003, p. 192).

Esse, entretanto, é um caminho que precisa também de muito cuidado para não criminalizarem exatamente a masculinidade daqueles meninos racializados das classes populares que enfrentam os maiores desafios fora e dentro da escola. Em suma, não há saídas fáceis. Em todo caso, em seus estudos empíricos no Ensino Fundamenta. Carvalho (2004) notou certo subjetivismo nas avaliações que acabaram prejudicando os meninos, em especial os negros, devido às representações negativas baseadas na raça e no gênero masculino que enquadram, muitas vezes, esses meninos em um lugar de indisciplinados contumazes e com baixas expectativas intelectuais. Com isso, as perspectivas que Sommers (2013) e Paglia (1993) apresentam ganham novos contornos, pois as representações sociais racializadas sobre os corpos masculinos potencializam as representações de agressividade, à margem dos critérios de docilidade e seus indicadores negativos.

As pesquisas ainda mostram que a média de conclusão do ensino fundamental e do ensino médio (80,5% e 55,8% respectivamente) de meninos e jovens negros são as menores dentre outros grupos (HIROMI; GOIS, 2019, p. 4). Até mesmo abaixo das meninas e jovens negras que tinham no Ensino Fundamental uma média de conclusão de 87,7% e no Ensino Médio de 66,7%. As meninas brancas são as mais bem colocadas, tendo no Ensino Fundamental média de 94,1%, no Ensino Médio 81,2%, os meninos brancos 88,4% e 70,4% respectivamente. Com isso, a hierarquia da estratificação escolar de cima para baixo é: meninas brancas, meninos brancos, meninas negras e meninos negros.

Dentre os diversos fatores que impactam o maior fracasso escolar desse grupo, podemos destacar, não só as estereotípias já supracitadas, mas as demandas desde muito cedo para contribuírem no orçamento familiar. Em sua faceta mais trágica, de acordo com a Oliveira (2021), o país, até 2019, possuía 1,8 milhões de crianças em contexto de exploração do trabalho infantil. Destes, 65% eram meninos negros abaixo de 14 anos. Essa entrada no “mercado de trabalho” de forma precária e precoce irá impactar mais à frente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) onde os homens negros representam 70% dos estudantes. Um agravante nesse quadro é que segundo o INEP o número de instituições que oferecem essa política educacional tivera uma redução de 34% nos últimos dez anos, dificultando ainda mais as possibilidades educacionais desse grupo social (SOUZA, 2021).

A antropóloga Beatriz Giugliani (2019) constatou em sua pesquisa de doutorado que diferente das meninas, a maioria dos meninos, em especial negros, estudam e trabalham para contribuir em casa e se sustentar. A maioria destes trabalhos são intermitentes, bicos, de pouca rentabilidade, que ao mesmo tempo que dificultam percursos educacionais, lhes dão certa autonomia e sentido de dever em cumprimento para com sua família, algo muito atrelado ao papel masculino de provimento. Inclusive uma das falas de seus entrevistados é: “Por que a vida é mais difícil pros homens, tem que trabalhar, tem que fazer os corre” (GIUGLIANI, 2019, p. 125). Denotando que o construir-se homem negro dos segmentos periféricos é um desafio árduo que começa cedo.

No entanto, o educador William Melo (2022) postula que as dificuldades dos jovens negros extrapolam questões socioeconômicas. De acordo com estudo desenvolvido por Maurício Ernica e Érica Castilho Rodrigues em 2020 no Estado de São Paulo, “em nenhum agrupamento (por faixa de nível socioeconômico) os meninos pretos saem da desvantagem, e o aumento do nível socioeconômico, apesar de acompanhar um aumento dos níveis de aprendizagem dos alunos, não parece contribuir tanto para meninos pretos...” (MELO, 2022, p. 137). Isto é, a pressão econômica em torno dos meninos negros é importante, mas, parece que as estereótipias, além de outros fatores, atravessam e se sobrepõem às demandas econômicas. Por óbvio, é preciso maior aprofundamento teórico e empírico sobre o marcador de classe em pesquisas posteriores, agregados a outros como sexualidade, faixa etária, origem familiar e região.

Além disso, Melo (2022), apoiado em uma pesquisa do IPEA e em suas próprias investigações, advoga uma considerável relação causal “entre anos de estudo e chances de sofrer homicídio” (MELO, 2022, p. 139). Assim, para o autor, políticas educacionais voltadas para a escolarização dos jovens negros do sexo masculino contribuem não somente para o seu desenvolvimento como cidadão e trabalhador, mas também para o exercício do seu direito à vida.

3.1 Os reflexos da pandemia na educação de meninos negros

Não é nenhuma novidade os efeitos nocivos da pandemia pela Covid-19 na vida das famílias brasileiras e nos mais diversos aspectos da vida social como um todo. Na educação não poderia ser diferente. A publicação da Fundação Carlos Chagas “Abandono escolar e a pandemia no Brasil: efeitos nas desigualdades escolares” (2021) utiliza os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Covid-9 de 2020 (PNAD COVID-19) para abordar os impactos da pandemia na dinâmica do abandono escolar, com o recorte de duas faixas etárias (11 a 14 anos e 15 a 17 anos), interseccionando sexo, raça/cor. Nesse sentido, as desigualdades se acentuaram com agudos prejuízos para as pessoas negras em geral, e, em específico, para os meninos negros. Conforme os resultados, a despeito de representarem a maior porcentagem de

indivíduos na faixa etária de 11 à 14 anos, matriculados no ensino fundamental, os meninos negros são os que têm menos acesso às atividades (40,6%), os que não fizeram as atividades escolares (44,5%) e a maioria dos que não frequentam a escola (45,1%). Meninas negras têm, nesta mesma ordem, 35,1%, 25,3% e 23,6%. Meninos brancos 14,2%, 17,4% e 15,3% e meninas brancas possuíam a maioria dos melhores percentuais 10,1%, 12,7% e 16%. Como é possível verificar, existe uma forte discrepância entre os grupos brancos e negros e, principalmente, dos meninos negros com os demais (ARTES, 2021).

No Ensino Médio, entre adolescentes de 15 a 17 anos foram encontrados resultados semelhantes. Em todos os critérios avaliados, os mesmos em relação ao ensino fundamental, meninos negros se encontram em desvantagem. Apesar de serem a maioria da população nessa idade (30,8%), eles eram 39,5% dos que não frequentavam a escola, enquanto a porcentagem de meninas e meninos brancos era de apenas 13,9% e 18,3%, e das meninas negras de 28,3%. O não recebimento de atividades escolares em casa também chama a atenção, os meninos negros são 42,4%, as meninas negras são 33, 1%, mais de 10 pontos percentuais de diferença. Em relação aos meninos brancos essa diferença aumenta para quase três vezes, visto que eles têm 13,6% e as meninas brancas 10,8%, ou seja, iniquidades abissais, com diferenças consistentes dentro do próprio grupo negro (ARTES, 2021).

William Melo (2022) cita e desenvolve uma iniciativa, em parceria com a Universidade Internacional das Periferias (Uniperiferias) chamada: a Ciência do Afeto, que visa a permanência e um clima de maior acolhimento dos jovens negros do sexo masculino. Apesar de sua óbvia importância a nível micro, e a possibilidade de servir como exemplo para outras experiências, dada a gravidade da situação dos meninos e jovens negros na educação básica, o aumento de tais iniciativas em escala com apoio institucional amplo privado e público é vital para as mudanças necessárias. O próprio autor ressalta a importância de “mais estudos de impacto em Educação, estudos experimentais que mensurem efeito de programas, políticas e ações que consigam reduzir desigualdades raciais e de gênero...” (MELO, 2022, p. 146). Quer dizer, tanto as ações quanto a mensuração destas precisam ganhar volume para que esse quadro se altere a médio e longo prazo.

4. OS JOVENS NEGROS NO ENSINO SUPERIOR

A menor presença de jovens negros do sexo masculino na universidade a princípio, não seria um grande problema, caso eles estivessem frequentando cursos e escolas técnicas e profissionalizantes que favorecessem sua inserção rápida em um mercado de trabalho de forte especialização, economia robusta, bom retorno financeiro, estabilidade e perspectivas de ascensão, mas ao que parece, esse também não é o caso. Além do mais, mesmo com o diploma

em mãos, os homens negros são aqueles que encontram maior dificuldade para trabalhar em cargos que necessitam do ensino superior como veremos mais à frente.

De toda forma, no que diz respeito ao Ensino Superior, o quadro de desvantagem dos homens negros pouco se altera. Conforme análise dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/2019) Contínua Anual realizada pelos economistas Ana Luiza Matos de Oliveira, professora da Flacso Brasil, e Arthur Welle, doutorando na Unicamp, os homens negros, em 2019, eram o menor grupo nas instituições de ensino superior públicas, com um percentual de 23%, atrás de mulheres e homens brancos com 25% e mulheres negras com 27%. (PINHO, 2021). As mulheres negras atualmente são o maior grupo sócio racial na graduação pública brasileira, é claro que com diversas distorções regionais e de áreas de conhecimento.

A cientista social Cláudia Monteiro Fernandes (2021), em sua tese de doutorado “Desigualdades raciais e de gênero na educação superior no Brasil”, aponta um cenário parecido. Baseando-se na PNAD de 2019, Fernandes (2021) investiga a quantidade de estudantes frequentando a educação superior, segundo os grupos de sexo raça/cor no Brasil. Encontrou os seguintes números: homens negros, 1.295.927, mulheres negras, 1.738.839 homens brancos, 1.570.046 e mulheres brancas, 1.944.503. Nesse caso, na educação superior pública as mulheres brancas estão na dianteira seguidas pelas mulheres negras, homens brancos e por fim os homens negros. Isto é, os homens negros continuam na última posição.

Além da menor presença, o artigo “Os cotistas evadem mais da universidade? Alguns indicadores da UFRJ” (PICANÇO; ASSIS; et. al, 2022) aponta que entre 2012 e 2014 “os homens negros são aqueles com maior percentual de evasão nos três anos analisados, seguidos pelos homens brancos, e mais distantes, as mulheres negras e as mulheres brancas”. (PICANÇO; ASSIS; et. al, 2022). Ainda que não seja possível generalizar esse dado, ele nos indica uma preocupação que precisa ser verificada em outras pesquisas.

Além da evasão, há a relação nível educacional e inserção no mercado de trabalho. De acordo com um estudo do IDados (*apud* CONTEE, 2020) baseado na PNAD contínua (Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 35,1% dos trabalhadores negros com ensino superior no primeiro trimestre de 2020 trabalhavam em cargos de nível médio ou fundamental, enquanto o percentual de trabalhadores brancos era de 28,5% no mesmo período. Ao trazer uma análise incorporando o gênero, ainda no primeiro trimestre de 2020, os homens negros “...que tinham ensino superior e estavam em cargos de nível médio ou fundamental era de 37,9%” (CONTEE, 2020). Já a taxa dos homens brancos era de 29,6%, mulheres brancas 27,8% e mulheres negras 33,2% (FREIRE, 2020). Em síntese, enquanto as mulheres brancas possuem o menor desequilíbrio entre formação e

empregabilidade qualificada, os homens negros apresentam o maior. Isso quer dizer que esse grupo possui um menor retorno financeiro e simbólico de seu investimento educacional.

Em suma, tendo como base um abreviado conjunto de dados educacionais com recorte racial e de gênero, podemos inferir provisoriamente que a sinergia entre a construção de um imaginário racista e sexista que entende os meninos, jovens e homens negros como possuidores de uma masculinidade bruta, deficitária e perigosa, os expõem a uma série de precariedades. Histórico de discriminações, carência de encorajamento educacional (familiar e escolar), escassez de oportunidades, penúria material, baixas expectativas, dentre outros fatores, conspiram para formatar um quadro educacional sombrio para esse segmento da população negra, mesmo com o advento das cotas sócio raciais. Tão dramático que até aqueles que conseguem galgar os estudos superiores encontram barreiras para desenvolverem suas capacidades intelectuais dentro da universidade e no mercado de trabalho. O que impacta de forma especialmente negativa suas trajetórias em diversos aspectos da vida.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA MENINOS E JOVENS NEGROS?

A pergunta é: existem políticas públicas educacionais voltadas prioritária ou exclusivamente para esses meninos e homens negros? Porque para as mulheres brancas e negras há. Cito dois exemplos: a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), em parceria com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), lançou no final de 2021, o projeto Mulheres Apoiando a Educação (M.A.E.) que por meio de uma bolsa mensal de R\$ 1.000,00 durante um ano, com uma jornada de trinta horas semanais procura trazer a família, no caso as mulheres, para dentro da escola com a intenção de resgatar aqueles estudantes que se afastaram, principalmente em decorrência da pandemia pela Covid-19.

Trata-se de um projeto legítimo e necessário que está ajudando mães, tias e avós que terão, não somente a oportunidade de participar de forma mais próxima da comunidade escolar, como obter um retorno financeiro providencial em um momento tão complicado economicamente no país. Existem, todavia, duas questões que merecem um olhar mais detido. A primeira é que o projeto exclui por completo os familiares do sexo masculino, logo, mesmo que eles se ocupem mais proximamente da educação de seus dependentes, e estejam mais presentes no âmbito doméstico, não dispõem da oportunidade de participar do projeto. A justificativa de que as mulheres são, em geral, aquelas mais participativas dos estudos de seus filhos e afins, e principais administradoras das finanças domésticas, embora verdadeira, não encerra a questão. Por um motivo razoavelmente simples, a existência de milhares de homens que se envolvem com a educação de seus filhos e dependentes, fazem a gestão orçamentária doméstica e precisam desses recursos.

O projeto parece pressupor que, por serem maioria no espaço doméstico e terem sofrido um forte impacto econômico devido à Covid-19, as mulheres devem ter exclusividade de acesso a esse trabalho remunerado com dinheiro público. Essa é uma lógica desproporcional, porque caso o projeto contemplasse a família, independente do sexo, a maioria continuaria sendo de mulheres, mas não impediria que os homens participassem, relativizando, inclusive, a ideia recorrente de que não há homens no espaço doméstico (sendo exclusividade da mulher) e comprometidos com a educação familiar. O efeito basicamente seria o mesmo, e por um lado traria alguns benefícios extras, porque como apontado pela literatura (VALDÉS; OLAVARÍA, 1998), meninos precisam de referências masculinas positivas para desenvolverem suas noções de masculinidade de forma segura e saudável. E a evasão, já discutida acima, é formada em sua maioria por meninos, mormente negros. Isto é, a presença de homens (negros) oriundos das famílias dos alunos, comprometidos com o trabalho pedagógico, poderia impactar positivamente na redução do abandono escolar desse grupo mais vulnerável.

Nos EUA, por exemplo, dois projetos trazem os homens negros para dentro das escolas com consequências muito positivas. O “Dads on duty” (2021) (Pais de plantão, em tradução livre), projeto idealizado por Michael Lafitte traz para a escola (*Southwood High School* em Shreveport) 40 pais voluntários que se revezam em diferentes dias e turnos, sem formação pedagógica, apenas sendo pais, dando atenção, amor e criando uma atmosfera fraterna e disciplinar com os adolescentes (ACIDIGITAL, 2021). A iniciativa tem contribuído na redução da evasão e dos altos índices de violência. Na avaliação dos fundadores do projeto, isso mostra a importância da figura paterna no desenvolvimento da sociabilidade de meninos e meninas, em especial dos primeiros.

Outra iniciativa norte americana que merece registro é o “Clube de cavalheiros” (2021) criado pelo professor Raymond Nelson com a intenção de “ajudar as crianças que não têm seus pais em casa por razões diferentes” (CONTI OUTRA, 2021). Essa ausência paterna causa dificuldades no aprendizado escolar e no próprio processo de socialização, tanto é, que o professor conversa “sobre temas diversos, como por exemplo: como tratar os idosos, respeito às mulheres, cavalheirismo, cumprimentos cordiais, entre outras pequenas lições do dia a dia.” Essa interação, por sua vez, tem melhorado tanto o desempenho escolar como contribuído para as crianças “terem integridade e respeito por si mesmas e pelos outros, apesar das situações que vivem em casa.” Em suma, todas iniciativas lideradas por homens negros que perceberam suas presenças como importantes para crianças e jovens negros. Um exemplo como esse tanto a sociedade civil, os movimentos sociais negros e o Estado deveriam observar e aplicar, com as devidas adaptações, à realidade brasileira, e acompanhar seus resultados replicando as exitosas.

Uma outra política educacional brasileira, objeto de nossa atenção, é aquela recém implantada pela Universidade de São Paulo (USP), através da Pró-Reitoria de Inclusão e Pertencimento (PRIP) (2022) da mesma universidade. Que tem como missão “propor ações para o fomento de oportunidades mais igualitárias, com respeito, estímulo e valorização da diversidade”. A política consiste em um programa de pós-doutoramento exclusivo para doutoras negras que oferecerá três bolsas anuais, no valor de R\$ 8.479,20 mensais, com possibilidade de prorrogação por mais 12 meses, inicialmente pelos próximos três anos. Baseado no entendimento, que consta no edital, de que há uma “desigualdade de acesso aos níveis finais da formação acadêmica ainda severa, sobretudo para a população feminina”. E que as bolsas dessa política visam estimular a “diversidade racial em todos os âmbitos da universidade” (PRIP, 2022).

Ao que tudo indica, os homens negros não fazem parte das preocupações da PRIP para diversificar racialmente a universidade brasileira, visto que o feminino, do ponto de vista interseccional, seria o mais prejudicado, e portanto, o privilegiado no edital. Apesar da evidente importância de uma política como essa, diversos estudos, como já vistos, apontam a trajetória educacional acidentada dos homens negros ao longo do ensino fundamental, médio e graduação. Na pós-graduação, não é diferente, a cientista social Claudia Monteiro Fernandes (2021) trabalha não apenas com o perfil dos estudantes de graduação, mas também o “de pós-graduação, dos titulados mestres e doutores, dos professores com nível superior concluído e, por fim, dos professores universitários.” (FERNANDES, 2021, p. 9). Assim, entre 2000 e 2019, na pós-graduação no Brasil (mestrado e doutorado), os homens negros eram o grupo com o menor percentual de presença dentre os quatro grupos analisados. Em 2019, por exemplo, a configuração era de 33,5% (128.894) para as mulheres brancas, 26,9% (103.488) para os homens brancos, 21,3% (81.882) para as mulheres negras e 16,2% (62.279) para os homens negros (FERNANDES, 2021, p. 148). Isto é, sistematicamente, esse grupo vem enfrentando dificuldades específicas em suas trajetórias acadêmicas, que ainda despertam pouco interesse dos especialistas no assunto.

Quanto aos titulados, até 2010 tanto os homens negros como brancos eram maioria, em 2019, há uma inversão de gênero nos dois grupos raciais, ou seja, as mulheres negras e brancas tomam a dianteira em relação às suas contrapartes masculinas, ficando com respectivamente 13,1% (150.062) e 36,4% (417.613), enquanto os homens negros com 12,6% (144.494) e brancos 35,7% (409.609) (FERNANDES, 2021, p. 164). A pesquisadora não entra propriamente nos motivos dessa virada, mas identifica a proporção ainda díspare entre as mulheres dos dois grupos raciais, e acrescento que a dos homens negros também, pois o número

de mulheres brancas é quase três vezes superior do que a deste grupo, e dos homens brancos, idem. Quer dizer, via de regra, os homens negros possuem o menor percentual de diplomados na Pós-graduação.

Em vista disso, a adoção de uma política exclusiva para as mulheres negras parece temerária, pois exclui um grupo, que apresenta as mais sérias distorções de representatividade tanto na Graduação quanto na Pós-graduação. O edital também destaca que sua finalidade é “Atrair pesquisadoras negras nas diversas áreas do conhecimento, aumentando, assim, as chances de postulantes negras nos processos seletivos para docentes da Universidade de São Paulo.” Assim, além da Pós-graduação, a intenção da política é formar potenciais docentes negras para a USP.

Retornando ao trabalho de Cláudia Fernandes (2021), no que diz respeito à docência, a autora trabalha com o período de 1980 a 2019 para aferir a distribuição dos professores universitários segundo diversos critérios sociodemográficos. Em síntese, as mulheres brancas atravessam uma pequena redução neste intervalo temporal, passando de 37,9% da década de 80 para 31,8% em 2019. Já as mulheres negras ascenderam percentualmente de 3,7% para 11,2%. Os homens brancos caem mais dez pontos percentuais, de 50,7% para 39,5%, enquanto os homens negros sobem expressivos 10,6%, saindo de 5,9% e alcançando em 2019 16,5%, ampliando a vantagem sobre as mulheres negras (FERNANDES, 2021, p. 184). Além disso, esse foi o grupo com maior rendimento médio real dos professores universitários em 2019, perfazendo R\$ 10.154, seguido por homens brancos R\$ 9.277, mulheres negras R\$ 7.913 e mulheres brancas R\$ 7.774 (FERNANDES, 2021, p. 211). É evidente, que com as especificidades regionais e de cada universidade essa dinâmica vai variar.

Isso quer dizer que a despeito de sua menor proporção geral ao longo da graduação e pós-graduação, os homens negros, têm um pequeno, mas consistente avanço na docência. Especificamente no caso da USP os indicadores apontam em torno de 2,2% os docentes negros ativos em 2015 (MARTINS, 2017). Esse é um percentual irrisório. Ainda que não tenhamos esse dado com o recorte por gênero, se considerarmos que a maioria seja formada por homens negros, ainda assim, não me parece razoável justificar a exclusividade da política, afinal mulheres e homens negros são duas categorias que enfrentam historicamente profundas desigualdades educacionais diante de mulheres e homens brancos.

Talvez uma prioridade na distribuição das bolsas, fosse mais equilibrado. Das três bolsas anuais, duas direcionadas para as mulheres negras e uma para os homens negros, significaria o dobro para elas, o que é bastante ponderado dentro dos indicadores disponíveis. Em suma, o ponto aqui são os desafios, limites e potencialidades das políticas afirmativas que conjugam

raça e gênero, que até então têm privilegiado o feminino. O que historicamente é bem razoável, mas quando racializamos o gênero ou generificamos a raça pelo viés masculino, outras dinâmicas surgem que merecem um olhar mais detido.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A apresentação sintética de uma gama de estudos sobre as trajetórias escolares dos principais grupos de raça e gênero no Brasil, com ênfase nos homens negros, juntamente com algumas ponderações críticas em torno de duas políticas afirmativas exclusivas para mulheres (negras) e a apresentação de duas iniciativas estrangeiras capitaneadas por homens negros, tiveram por objetivo principal demonstrar a necessidade de incorporar com mais robustez e rigor, indicadores e análises sobre o gênero masculino, que minimize pressupostos ideológicos, em especial dentro do grupo racial negro. Isso porque não é evidente, que na estratificação social brasileira, homens negros absorvam necessariamente dividendos patriarcais que o colocarão à frente das mulheres negras e brancas no sistema educacional.

Como foi possível verificar, a dinâmica das hierarquias sociais sugere fenômenos que apresentam complexidades próprias que dialogam, mas transcendem meramente um suposto acúmulo de opressões, baseados em marcadores sociais não convencionados com a norma. Quando se trata das pessoas negras, elas se encontram, no campo educacional, muito distantes das pessoas brancas, com um prejuízo maior para os homens negros. Na graduação, as mulheres negras apresentam um destaque positivo sem entrar no mérito das distribuições por curso, o que, por certo, traria distorções qualitativas importantes para análise.

A questão é que tanto a racialização quanto a generificação são fundamentais para termos um panorama mais realístico das iniquidades educacionais. Dessa maneira, os homens negros que comumente ocupam um lugar mais desfavorável do que as mulheres brancas, em um discurso não racializado poderiam ser inseridos na categoria homem e, portanto, atribuir-lhes certos “privilégios” não verificáveis na prática. De outra parte, as mulheres negras, que usualmente são vistas como a “base da pirâmide social”, pela associação desvantajosa de raça e gênero, em todas as fases educacionais (básico, graduação e pós-graduação) estão mais bem colocadas que os homens negros, e até em termos relativos, em certos momentos, aos homens brancos. Mesmo dentro do grupo branco, as mulheres brancas, do ponto de vista quantitativo, possuem uma melhor inserção, que os homens brancos na maior parte do sistema de ensino.

Esses exemplos podem servir para a reflexão sobre como as visões universalizantes a respeito da dominação masculina ainda são correntes nos debates acadêmicos e no âmbito das políticas públicas do Estado Brasileiro. Essas visões podem causar a invisibilização das

experiências históricas e concretas dos jovens e homens negros. Além de poder causar possíveis distorções na elaboração de políticas públicas e iniciativas de empresas privadas que conjuguem raça e gênero. Ademais, do ponto de vista político, não se pode negligenciar que a tendência é que os grupos disputem espaços, visibilidade e recursos em benefício próprio, por mais que os discursos sejam de equidade. Por fim, fim, é de responsabilidade dos homens negros estarem atentos aos seus lugares sociais, não aderirem acriticamente, ou se filiarem ideologicamente, a perspectivas que não procuram considerá-lo como um sujeito coletivo permeado de história e contradições. Cabe a esse grupo desenvolver estratégias de valorização da masculinidade negra e de ser proponente de ações voltadas para o seu próprio grupo buscando realocá-lo na estratificação educacional.

REFERÊNCIAS

- ACIDIGITAL. **Homens levam presença paterna à escola dos EUA para acabar com a violência.** Acidigital, 10 nov. 2021. Disponível em: <https://www.acidigital.com/noticias/homens-levam-presenca-paterna-a-escola-dos-eua-para-acabar-com-a-violencia-54566>. Acesso em: 2 ago. 2022.
- ARTES, Amélia. **Abandono escolar e a pandemia no Brasil: efeitos nas desigualdades escolares.** 6 ago. 2021. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/abandono-escolar-e-a-pandemia-no-brasil-efeitos-nas-desigualdades-escolares/> Acesso em: 10 set. de 22.
- CARVALHO, Marília Pinto de. **Quem são os meninos que fracassam na escola?** *Cadernos de Pesquisa*, SP, v. 34, n. 121, p. 11-40, jan./abr. 2004.
- CARVALHO, Marília Pinto de. **Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 185-193, jan./jun. 2003.
- CONNEL, Robert William. **The men and the boys.** Australian Print Group: Maryborough, Vic, 2000.
- CONTEE. **35% dos negros com ensino superior trabalham em cargos que dispensam diploma.** CONTEE, 29 out 2020. Disponível em <https://contee.org.br/35-dos-negros-com-ensino-superior-trabalham-em-cargos-que-dispensam-diploma/>. Acesso em: 30 jul. 2022.
- CONTI OUTRA, **Professor cria um ‘clube de cavalheiros’ para ajudar os alunos que não tem pai.** Conti outra, 21 abr. 2021. Disponível: <https://www.contioutra.com/professor-cria-um-clube-de-cavalheiros-para-ajudar-os-alunos-que-nao-tem-pai/>. Acesso em: 28 jul. 2022.
- CURRY, Tommy J. **The man-not: race, class, genre, and the dilemmas of black manhood.** Philadelphia: Temple University Press, 2017.
- Edital de Bolsas de Pós-doutorado para Seleção de Pesquisadoras Negras. PRIP-USP, 2022. Disponível em: https://prip.usp.br/wp-content/uploads/sites/1128/dlm_uploads/2022/09/Edital-de-bolsas-de-pos-doutorado-para-selecao-de-pesquisadoras-negras-1.docx-1-1.pdf Acesso em: 17 jun. 2022.
- FARGE, Arlete. **Virilidades populares.** In: VIGARELLO, Georges (ed.). *História da Virilidade 1: A invenção da virilidade - Da Antiguidade às Luzes.* Rio de Janeiro: Vozes, 2013, p. 495-523.
- FAUSTINO, (NKOSI) Deivison. **O pênis sem o falo: algumas reflexões sobre homens negros, masculinidades e racismo.** In: BLAY, Eva Alterman (Org.). *Feminismos e masculinidades: novos caminhos para enfrentar a violência contra a mulher.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, p. 75-104.
- FERNANDES, Claudia Monteiro. **Desigualdades raciais e de gênero na educação superior no Brasil.** 2021. 245 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciência Humanas, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2021.

FREIRE, Sabrina. **35% dos negros com ensino superior trabalham em cargos que dispensam diploma.** 28 out de 2020. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/351-de-negros-com-ensino-superior-trabalham-em-cargos-de-nivel-medio-ou-fundamental/> Acesso em: 7 jun. 2022.

GIUGLIANI, Beatriz. **O abandono dos jovens homens negros no ensino médio: um estudo interdisciplinar na escola pública no Município de São Félix (Bahia).** Tese (Doutorado), Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em estudos Étnicos e Africanos da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/40885900/O_ABANDONO_DOS_JOVENS_HOMENS_NEGROS_NO_ENSINO_MEDIO_Tese_de_Doutorado20191109_127399_txjv15?auto=download&email_work_card=download-paper Acesso em: 25 mar. 2023.

HIROMI, Fabiana; GOIS, Antônio. **Evasão maior entre meninos requer atenção.** Aprendizagem em foco – n° 56 – out. 2019.

JABLONKA, Ivan. **Homens justos: Do patriarcado às novas masculinidades.** São Paulo: Todavia, 2021.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens,** São Paulo: Cultrix, 2019.

MARTINS, Leandra Rajczuk. **Perfil racial dos docentes da USP analisa baixo índice de professores negros.** 23 mar. 2017. Disponível em: <https://aun.webhostusp.sti.usp.br/index.php/2017/03/23/perfil-racial-dos-docentes-da-usp-analisa-baixo-indice-de-professores-negros/> Acesso em: 14 set 2022.

MELO, William. **Masculinidades negras e Educação: entre passados e futuros.** In: CAMILO, Vandelir; JUNIOR, Paulo Melgaço da Silva (Orgs.). *Masculinidades negras: novos debates ganhando formas.* São Paulo: Ciclo Contínuo, 2022, p.135-147.

OLIVEIRA, Pedro Ivo. **Meninos negros são maioria no trabalho infantil, afirma secretário.** Agência Brasil, Brasília, 16 de jun. de 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2021-06/meninos-negros-sao-maioria-no-trabalho-infantil-afirma-secretario>. Acesso em: 15 ago 2022.

PICANÇO, Felícia; ASSIS, Marianna; IZABEL, Daniela Santa, Et. al. **Os cotistas evadem mais da universidade? Alguns indicadores da UFRJ.** 4 mai. 2022. Disponível em: https://pp.nexojournal.com.br/opiniaio/2022/Os-cotistas-evadem-mais-da-universidade-Alguns-indicadores-daUFRJ?fbclid=IwAR0pK8Q1TifGCKxfsknE0MfYHlfkGxSt9zwbtm92-ICB_ff5WxSHNp8QNok Acesso em: 7 jul. 2022.

PINHO, Angela. **Mulheres negras são hoje o maior grupo nas universidades públicas do país.** 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/08/mulheres-negras-sao-hoje-maior-grupo-nas-universidades-publicas-do-pais.shtml> Acesso em: 26 ago. 2022.

RESTIER, Henrique; SOUZA, Rolf Malungo de Souza (Orgs.). **Diálogos Contemporâneos sobre Homens Negros e Masculinidades.** São Paulo; Ciclo Contínuo Editorial, 2019.

RIBEIRO, Alan Augusto Moraes. **Homens negros, Negro homem: para discutir masculinidades negras na escola.** 2015. Disponível em: https://generoeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/Homens-negros-Negro-homem-para-discutir-masculinidades-negras-na-escola_AlanRibeiro.pdf Acesso em: 5 jul. 2022.

SANTOS, Daniel dos. **Como fabricar um Gangsta: masculinidades negras nos vídeos de Jay-Z e 50 Cent.** Salvador: Editora Devires, 2020.

SOUZA, Karen. **Por que a distorção Idade-Série é maior entre meninos negros?** 2021. Disponível em: <https://www.frm.org.br/conteudo/mobilizacao-social/noticia/por-que-distorcao-idade-serie-e-maior-entre-meninos-negros> Acesso em: 10 Jun. 2022.

SOUZA, Rolf Malungo. As representações do homem negro e suas conseqüências. **Revista Forum Identidades.** n. 3, v. 6, jul-dez de 2009.

VALDÉS, Teresa; OLAVARÍA, José (Org). **Masculinidades y equidade de género em América Latina.** Santiago, Chile. FLACSO-Chile, 1998.