



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MAURICIO DE ALMEIDA CAMPOS

**O NEGRO NO MERCADO DE TRABALHO: EGRESSOS DO CEFETMT -
PERÍODO 2000-2005**

CUIABÁ
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MAURICIO DE ALMEIDA CAMPOS

**O NEGRO NO MERCADO DE TRABALHO: EGRESSOS DO CEFETMT -
PERÍODO 2000-2005**

CUIABÁ
2007

MAURICIO DE ALMEIDA CAMPOS

**O NEGRO NO MERCADO DE TRABALHO: EGRESSOS DO CEFETMT -
PERÍODO 2000-2005**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso, como requisito para obtenção do título de mestre em educação, na área de concentração em Educação, Cultura e Sociedade, na Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Políticas e Educação Popular, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Lúcia Rodrigues Müller.

**CUIABÁ
2007**

Campos, Maurício de Almeida.

O negro no mercado de trabalho: egressos do CEFETMT – período 2000-2005/

Maurício de Almeida Campos – Cuiabá, 2007.

119p.

Bibliografia: 109-116

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lúcia Rodrigues Müller.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação.

1. Educação – alunos negros - Tese.
2. Negros – Mercado de trabalho – Tese.
3. Ensino profissionalizante – CEFETMT – Tese. I. Título.

MT/CEFETMT/BON

CDU: 37.043.1-054(817.2)



Universidade
Federal de
Mato Grosso

Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFMT

MAURICIO DE ALMEIDA CAMPOS

Profa. Dra. Moema De Poli Teixeira

Examinadora Externa (UFF)

Prof. Dr. Darci Secchi

Examinador Interno (UFMT)

Profa. Dra. Maria Lúcia Rodrigues Muller

Orientadora (UFMT)

Cuiabá, 14 de dezembro de 2007.

Vim ao mundo, preocupado em dar um sentido às coisas, querendo Ser na criação do mundo e eis que Me descobro objeto no meio de outros objetos. ...eu paro, e o outro, através de gestos, atitudes, olhares, fixa-me como se fixa um preparado através de um colorante.

(Frantz Fanon)

A todos que acreditam na existência do racismo neste país; só há mudanças se o problema for desvelado.

SOU NEGRO

*Meus avós foram queimados pelo sol da África
Minh'alma recebeu o batismo dos tambores atabaques,
Gongos e agogôs contaram-me que meus avós vieram de
Loanda como mercadoria de baixo preço plantaram cana pro
Senhor de engenho novo e fundaram o primeiro Maracatu
Depois meu avô brigou como um danado nas terras de
Zumbi Era valente como quê na capoeira ou na faca
Escreveu não leu o pau comeu Não foi um pai João humilde e
Manso Mesmo vovó não foi de brincadeira Na guerra dos
Malês ela se destacou Na minh'alma ficou o samba dos
Batuque o bamboleio e o desejo de liberdade.*

(Solano Trindade)

Aos meus pais Antonio Praxedes de Campos* e Geny Maria de Almeida Campos* que, como a minha avó Gertrudes* forão e são exemplos de tolerância e com suas grandezas espirituais e sabedorias infinitas educaram nove filhos.

A minha esposa Auxiliadora Pereira pela dedicação, companheirismo e compreensão pelas minhas ausências nos momentos de produção acadêmica.

Aos meus filhos Núbia Carolina, Pâmela Fabíola, Luiz Mauricio e Dandara Auxiliadora, bem como, aos meus irmãos Vamil, Walter, Edson, Alda, Olga, Ivo, Odil, José Antonio e minhas cunhadas que de formas diferentes eu sempre busquei forças para transpor barreiras e enfrentar os desafios deste percurso.

**In Memoriam*

AGRADECIMENTOS

Nesta jornada acadêmica, inúmeras são as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a materialização deste trabalho.

Primeiramente agradeço a Deus e aos espíritos de Luz que foram os mensageiros da minha paz espiritual, proporcionando-me serenidade, discernimento e coerência nesta empreitada.

Meus agradecimentos especiais:

À Professora Dra. Maria Lúcia Rodrigues Müller, minha orientadora, pelo ‘norte intelectual’, pelas orientações esclarecedoras que me direcionaram ao caminho da pesquisa acadêmica, acolhendo-me nos momentos de dúvidas e de anseios.

À Professora Dra. Moema De Poli Teixeira e ao Professor Dr. Darci Secchi que não mediram esforços na orientação e participação da banca de qualificação e da defesa de dissertação.

À Professora Dra. Michèle Tomoko Sato, ao Professor Dr. Joaquim Oliveira Barbosa e a Antonieta Luiza Costa fiéis amigos que me proporcionaram ricos incentivos na realização deste sonho.

Aos amigos de convivências diretas e incondicionais Anne de Matos, Márcia Regina e Maria dos Anjos que sempre estiveram ao meu lado me apoiando e incentivando-me nesta difícil caminhada, em especial a primeira pela maior convivência, pelos aconselhamentos, sugestões e olhar crítico neste trabalho.

Aos amigos do NEPRE: MSc.: Vanda, Tereza, Lori, Cândida, Cássia, Ângela, Edmara, Maristela, Ivone, Joana e Willian, Elaine, Ednar, Eunice, Márcia de Fátima, Tânia, as bolsistas, bem como, em especial a MSc. Dionéia e, a Ana Lúcia que pela convivência harmoniosa e salutar, criticidade e sugestões esclarecedoras que geraram momentos grandiosos de alegria e produção acadêmica.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação: Mariana, Luiza, Jeison e Patrícia que com dedicação e muita graça proporcionaram um ambiente de informações esclarecedoras e de desprendimentos no trato das questões interpessoais e burocráticas.

Aos funcionários do SDGE do CEFETMT pela ajuda na coleta de dados e esclarecimento das dúvidas referentes à localização dos arquivos contendo as informações sobre os alunos. Em especial ao administrativo Daniel e a Professora MSc. Miriam do DREC pela prestimosa colaboração.

Aos alunos da turma de pós-graduação 2006 que nos embates travados nas caminhadas, estiveram sempre ao nosso lado com seus ombros amigos e palavras incentivadoras.

Aos alunos negros egressos do Curso de Eletrotécnica do CEFETMT que de maneira cordial e prestativa não mediram esforços em conceder as entrevistas.

Aos que não se encontram aqui mencionados, mas que certamente ocupam um lugar especial em meu coração. Meu muito obrigado.

RESUMO

Inserida na área de Educação em conexão com o campo dos Movimentos Sociais esta pesquisa objetivou analisar a interação dos alunos negros egressos do Curso de Eletrotécnica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFETMT) com o mercado de trabalho. O período de realização ocorreu no decurso do biênio 2006-2007, na cidade de Cuiabá-MT. Procuramos evidenciar as sucessivas barreiras que se antepõem aos negros no mercado de trabalho e suas adequações proporcionadas por uma educação técnica profissionalizante. De caráter qualitativo a investigação se pautou pelas narrativas oferecidas mediante a amostra constituída por 18 egressos do CEFETMT, todos negros incluídos em uma escala de gradação que compreende as categorias de cores: preta, mulata e parda, os quais se encontram inseridos no mercado de trabalho. Para a coleta de dados recorremos ao procedimento de entrevistas abertas. As análises se pautaram em autores que discutem sobre educação institucional profissionalizante, bem assim naqueles que tratam acerca de questões referentes à discriminação e preconceito relacionados às populações afro-brasileiras, como: Nogueira (1998) e Schwarcz (2002) que pesquisam a classificação da cor no Brasil. Müller (1999) e Cavalleiro (2000) oferecem suportes teóricos para o entendimento do processo de construção da identidade. Quanto à ascensão social esta é analisada sob as lentes teórico-metodológicas de Hasenbalg (2005), Teixeira (2003a) e Pastore (1979). Os resultados permitiram perceber que há uma relação discriminatória cordial na formação técnico-profissionalizante do negro e o mercado de trabalho seletivo e competitivo. Pelas narrativas foi possível constatar que os componentes do grupo de egressos entrevistados se sentem orgulhosos por terem estudado no CEFETMT. Ademais eles expressaram sobre a gratidão pela instituição, afirmando que esta lhes proporcionou condições para acesso ao mercado de trabalho. De acordo com a literatura analisada depreendeu-se que poucos são os negros que conseguem transpor o bloqueio educacional para alcançar ocupações sociais valorizadas. Ficou patente que muitos destes alunos ficam estacionados no mercado de trabalho, que por uma circunstância ou outra não lhes propiciam mobilidade social.

Palavras-chave: Alunos negros. Ensino profissionalizante. Mercado de trabalho.

ABSTRACT

Inserted in the Educational area, connected to the field of the Social Movements, this research objectified to analyze the interaction of the black egresses students of the Electro technical Course of the Federal Center for Technological Education of Mato Grosso (CEFETMT) concerning the world market. It was carried out in the continuation of biennium 2006-2007, in the city of Cuiabá in the state of Mato Grosso. It was looked for to reveal the successive barriers that the black students face when going to the world market and their adequacies offered by a technical professionalizing education. This study had a qualitative approach; the investigation was based on the narratives offered by means of the sample consisting of eighteen egressed students of the CEFETMT, all of them black in a gradation scale that includes the categories of colors: black, mulatos and medium brown, who are inserted in the world market. For the data gathering it was used the instrument of open interviews. The analyses were based on the authors who discuss about institutional professionalizing education, as well as, the ones who have been debating the questions related to the prejudice and preconception concerning to the afro-Brazilians populations, as: Nogueira (1998) and Schwarcz (2002) who research the color classification in Brazil. Müller (1999) and Cavalleiro (2000) who offer theoretical sources for the agreement of the process of identity construction. The theme of social ascension is analyzed under the lenses theoretician-methodological of Hasenbalg (2005), Teixeira (2003a) and Pastore (1979). The results revealed that there is a cordial discriminatory relation in the technician-professionalizing formation of the black students and the selective competitive world market. Based on the investigated student's oral narratives it was possible to evidence that they feel proud for having studied at the CEFETMT. In addition to this assumption, they expressed their gratitude for the institution, affirming that it provided conditions for their access in the world market. In accordance with analyzed literature it was possible to infer that only few black students are the ones who are able to transpose the educational barrier to reach valued social occupations. It was obvious that many of these black students have been stood in the world market that for any other circumstance does not propitiate them social mobility.

Key words: Black students, Professionalizing education. World market.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrícula da educação básica, modalidade de ensino por cor/raça no Brasil.	38
Tabela 2 - Número de matrícula por cor/raça por modalidade de ensino segundo a região de Mato Grosso	38
Tabela 3 - Concluintes na educação profissional, por faixa etária	43
Tabela 4 - Cor dos alunos do curso de Eletrotécnica referente ao período 2000 a 2005, segundo classificação da funcionária colaboradora e do pesquisador.....	67
Tabela 5 - Distribuição dos alunos por cor e origem.....	68
Tabela 6 - Distribuição dos alunos por cor e sexo.....	68
Tabela 7 - Distribuição da cor e a faixa etária dos alunos para os anos de 2000 a 2005.....	69
Tabela 8 - Taxa de desemprego em grupos selecionados – 2001 a 2004 no Brasil	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	Conselho de Educação Básica
CEFETMT	Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso
CEMAT	Centrais Elétricas Mato-grossenses Rede CEMAT
CENAFOR	Centro Educacional Nacional de Formação Profissional
CFE	Conselho Federal de Educação
CREA	Conselho Regional de Engenharia e Agronomia
DEEB	Diretoria de Estatísticas da Educação Básica
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
DISOC	Diretoria Interna de Estudos Sociais do IPEA
ELETRONORTE	Centrais Elétricas Norte do Brasil S/A
GRUCON	Grupo de União e Consciência Negra
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IE	Instituto de Educação
IFET's	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INAMPS	Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSPIR	Instituto Sindical Interamericano pela Igualdade Racial
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MES	Ministério da Educação e Saúde
NEPRE	Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Relações Raciais e Educação
PAM	Postos de Atendimentos Médicos
PED	Pesquisa de Emprego e Desemprego
PME	Pesquisa mensal de Emprego
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRÓUNI	Programa Universidade para todos
SGDE	Secretaria Geral de Documentação Escolar
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1	21
1 ESTUDO DA COR EXISTENTE NO PANORAMA BRASILEIRO E SEUS EFEITOS SOCIAIS	22
1.1 HISTORICIDADE CLASSIFICATÓRIA DO SUJEITO DE COR	22
1.2 DESIGUALDADE RACIAL: A CONCEPÇÃO DE RAÇA E A DISTINÇÃO ENTRE RACISMO, PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL E O PRECONCEITO CORDIAL	26
1.3 O IDEAL DE BRANQUEAMENTO E O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL	30
CAPÍTULO 2	35
2 COMPARAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL	36
2.1 O NEGRO E O SISTEMA ESCOLAR BRASILEIRO	36
2.2 QUAL A SITUAÇÃO DO ALUNO NEGRO NO ENSINO MÉDIO?	39
2.3 QUAL A SITUAÇÃO DO ALUNO NEGRO NO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE?	42
2.4 O CAMINHO “DOS DESVALIDOS” NO ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL E EM MATO GROSSO: DA ESCOLA DE APRENDIZES E ARTÍFICES AO CEFETMT	46
2.5 CONTEXTUALIZANDO O MOMENTO CONTEMPORÂNEO NO CEFETMT	57
CAPÍTULO 3	63
3 MAPEAMENTO EMPÍRICO DAS DIVERSIDADES DE COR NO CEFETMT	64
3.1 SUPORTE METODOLÓGICO: TÉCNICAS PARA IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS	64
3.2 A CONTRIBUIÇÃO DOS EGRESSOS DO CURSO DE ELETROTÉCNICA DO CEFETMT EM SUA TRAJETÓRIA NO MERCADO DE TRABALHO	74
CAPÍTULO 4	83
4 MOBILIDADE SOCIAL DO NEGRO: A FORMAÇÃO TÉCNICA PARA O MERCADO DE TRABALHO	84
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA ASCENSÃO SOCIAL: A ESCOLHA DA CARREIRA PELA FORMAÇÃO TÉCNICA	84
4.2 AS CONSEQÜÊNCIAS DO TRATAMENTO IGUAL PARA OS CONSIDERADOS DESIGUAIS NO MERCADO DE TRABALHO	95
4.3 EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE RACIAL NO MERCADO DE TRABALHO: MOMENTO DE INCLUSÃO E ASCENSÃO OU ESPAÇO DE EXCLUSÃO SOCIAL	97
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
6 REFERÊNCIAS	109
7 APÊNDICES	117
7.1 APÊNDICE A – FICHA COLETA DE DADOS – I FASE DA PESQUISA	118
7.2 APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS	119

INTRODUÇÃO

Apesar da importância que a educação tem no Brasil, como fator de integração do indivíduo na sociedade, bem como, a sua capacidade de mobilidade e ascensão social, ela tem sido utilizada, muitas vezes, como instrumento de ocultação das conseqüências sociais do racismo, na medida em que as diferenças educacionais, evidenciadas entre brancos e negros, são usadas para justificar as desigualdades raciais, negando-se, assim, a prevalência de práticas discriminatórias de cunho racial no acesso e permanência da população negra nos ciclos formais do sistema educacional.

Especificamente, dentro da educação o ensino médio brasileiro sempre configurou-se como um nível de ensino de difícil enfrentamento, pois, sempre oscilou entre duas alternativas básicas: oferecer um ensino profissionalizante, que é o foco deste estudo, com caráter de terminalidade ou oferecer um ensino propedêutico e voltado ao prosseguimento dos estudos em nível superior com caráter de continuidade.

A educação profissional, particularmente se situa na conjunção do direito à educação e do direito ao trabalho. Se for eficaz para aumentar a laborabilidade contribui para a inserção bem-sucedida no mercado de trabalho, ainda que não tenha poder, por si só, para gerar emprego. O exercício da educação profissional, como direito humano, permite às pessoas ganharem sua própria subsistência e, com isso, alcançarem dignidade, auto-respeito e reconhecimento social como seres produtivos.

A pesquisa se insere na área de Educação em consonância com a de Movimentos Sociais. Objetivou analisar a interação dos alunos negros egressos do Curso de Eletrotécnica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFETMT) com o mercado de trabalho. O período de realização ocorreu no decurso do biênio 2006-2007, no município de Cuiabá-MT.

O interesse deste estudo surgiu pelos seguintes motivos: observando o nosso meio acadêmico, nota-se que o número de pessoas negras é reduzido e que, de modo geral, após o término do estágio obrigatório e supervisionado os alunos não mais regressam à escola para relatarem suas experiências profissionais; muitos deles exercem atividades não condizentes com a sua formação técnica; alguns aspiram ascensão via cursos universitários dentro e fora das suas habilidades adquiridas quando alunos. Alguns estão no mercado de trabalho sem mobilidade outros exercendo suas competências como autônomos.

Por que não há uma uniformidade no ingresso, aceitação e permanência destes egressos no mercado de trabalho? Por que a escola não acompanha a trajetória destes no mercado de trabalho? Quais seriam os obstáculos encontrados, especificamente, pelos alunos negros no mercado de trabalho?

O CEFETMT, com sede na cidade de Cuiabá, capital mato-grossense, em seus cursos profissionalizantes, capacita alunos em nível médio e superior, atendendo alunos oriundos das escolas públicas e privadas da capital, bem assim, dos municípios do Estado de Mato Grosso, como também os advindos de outros estados brasileiros. A missão do ensino profissionalizante é formar alunos dos cursos técnicos e tecnólogos para que estejam preparados para atuar em vários segmentos de trabalho na sociedade. É neste contexto que busco desenvolver este trabalho de pesquisa no curso de Mestrado em Educação oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), ligado ao grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre relações Raciais e Educação (NEPRE), identificando o espaço profissional alcançado pelos alunos negros, egressos do Curso de Eletrotécnica. Este curso é o mais antigo do CEFETMT, criado pela Resolução nº. 86/1966, quando era Escola Industrial Federal de Mato Grosso, começando seu funcionamento no mesmo ano.

Este trabalho constitui a primeira iniciativa que tende despertar a percepção da diversidade étnico-raciais no CEFETMT, para isso, foi necessário recorrer aos arquivos e às fichas de matrículas, para identificar os alunos pelas fotografias como os sujeitos desta pesquisa e posteriormente fazer sua interação com o mercado de trabalho.

É imprescindível, para este estudo, compreender a trajetória e as relações que engendram da educação técnica com o mercado de trabalho. Pode-se fazer correlação de acesso e permanência sob a ótica dos alunos negros oriundos de um curso técnico com toda sua nuança e sua preparação, desempenho de funções intelectuais e/ou para atividades práticas do técnico como princípio educativo traçado na categorização das oportunidades de ascensão social dos alunos negros. Verifica-se, também, que os alunos que terminam os estágios obrigatórios e supervisionados não têm as mesmas oportunidades de permanecer no emprego. São latentes estes obstáculos encontrados pelos alunos no trabalho, principalmente para os negros e as mulheres, onde o direito ao trabalho passa, antes da capacidade profissional pela cor da pele e pela determinação do sexo.

Tudo isto nos leva às seguintes reflexões: estariam sendo vítimas de discriminação? Quais seriam as barreiras enfrentadas por esses alunos para serem aceitos e se manterem no mercado de trabalho? A educação, sendo vista como um capital cultural estaria interferindo na trajetória profissional desses alunos? Estas são algumas das questões que se pretende responder com a realização deste trabalho e questionar o CEFETMT quanto a sua capacidade em poder contribuir para qualquer alteração na sua ação político-social concebendo e conscientizando os funcionários técnicos administrativos e professores a respeito da diversidade identitária étnico-racial dos alunos.

O técnico em Eletrotécnica, formado pelo CEFETMT, é o profissional de grau médio, legalmente habilitado para atuar na coordenação, execução, manutenção e instalação de redes de energia em baixa, média e alta tensão, projetando instalações elétricas residenciais, prediais, comerciais e industriais. Este profissional pode atuar nas concessionárias de energia elétrica e em toda atividade que exista a necessidade de manutenção preventiva e corretiva das instalações elétricas, bem como em empresas de produção de energia elétrica e em todos os ramos da atividade produtiva, industrial, ou ainda como profissional liberal.

A metodologia utilizada pelo CEFETMT para a formação do aluno consiste de aulas teóricas e atividades práticas orientadas pelos professores, elaboração de projetos, pesquisas, atividades nas empresas, trabalho de campo e outros que se fizerem necessários para a formação discente. O ingresso na referida instituição de ensino se faz através do exame de seleção, convênio ou transferência. O candidato deverá atender a condição de ser concluinte do último ano do ensino médio. Pela organização curricular é um curso de regime modular por competência cuja carga horária é de 1220 horas.

Neste contexto, cabe ressaltar o meu interesse pelo tema, pois, por ser negro, o CEFETMT de ontem, direcionou minha trajetória profissional. Ingressei ainda quando era Escola Técnica Federal de Mato Grosso através do curso de admissão (processo em que eram conferidas habilidades básicas do aluno ao ingresso no primeiro grau que corresponderia ao ginásial) em 1971.

Fui aluno da ETFMT de 1971 a 1973, sendo a última turma do primeiro grau no curso Ginásial Industrial em decorrência da reforma instituída pela Lei 5.692/71, ao que vale ressaltar algumas disciplinas cursadas e hoje extintas dos currículos escolares, quais sejam:

a) organização política e social;

b) educação moral e cívica.

Na parte técnica:

a) artes industriais;

b) desenho e tecnologia.

Concluí na mesma escola a quarta série no curso ginásial industrial em marcenaria em 1974; pelos êxitos alcançados nessa fase, com boas notas no boletim, recebia as condecorações simbólicas em forma de medalhas em ouro e prata a cada encerramento do período letivo. Em eventos festivos eu era solicitado para hastear e/ou arriar a Bandeira Nacional, cantando o Hino Nacional, cujo evento era realizado todo início de cada mês.

Pelas boas notas recebidas, continuei meus estudos no segundo grau, optando pelo curso de Eletrotécnica em regime semestral, no período de 1975 a 1977. No início de 1977 dois alunos do curso foram escolhidos, em toda rede de Escolas Técnicas do Brasil, como incentivo pelas boas notas como critério de escolha, para realizarem um mês de estágio atendendo ao convênio entre o Ministério de Educação e Cultura e a empresa Volkswagen do Brasil S.A., evento realizado em São Paulo. Fui um dos contemplados dentre os demais para representar a Escola Técnica.

No final de 1977, prestei o vestibular para ingressar na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em uma época em que o ensino superior era privilégio de poucos. Consegui ser aprovado para o curso superior em Engenharia Elétrica concluindo-o no ano de 1984. Por ser negro e egresso do curso de Eletrotécnica da antiga Escola Técnica Federal de Mato Grosso na década de setenta, me identifico muito com a trajetória profissional dos sujeitos desta pesquisa. Fiz minha ascensão social marcada por processos discriminatórios que não entendia porque acontecia. Na década de 80, ainda estudante de Engenharia Elétrica, submeti-me ao concurso do Ministério de Assistência Social, passei e comecei a trabalhar como agente administrativo do Antigo Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social - INAMPS, onde trabalhei inicialmente no setor de Engenharia e depois, pelas circunstâncias do curso superior ser diurno, cumpria minha carga horária à noite nos Postos de Atendimento Médicos (PAM). Antes de terminar o curso de Engenharia o já falecido Cel. Octayde Jorge da Silva, na época Diretor de Ensino da Escola Técnica convidou-me a dar aulas no período noturno. Aceitei o desafio, levei paralelamente os dois empregos até sete anos depois, pois, tive que pedir demissão no INAMPS e nas horas vagas, dava aulas particulares das disciplinas Matemática e Física. Em 1984, me formei e até hoje sou engenheiro eletricitista e professor do CEFETMT.

Terminado o curso superior, no ano seguinte (1985), fiz Especialização em Metodologia do Ensino Técnico que equivaleria ao curso de Licenciatura Plena para Graduação de Professores da parte de Formação Especial do Currículo de Ensino de segundo Grau.

Em 2005, convidado pelo Grupo de União e Consciência Negra (GRUCON) para fazer o curso de extensão cujo tema: Trabalhando as Diferenças na Educação no Ensino Básico realizado pelo NEPRE, o qual me proporcionou tomar consciência das mais diversas formas implícitas e explícitas de barreiras que dificultam a população negra em ascender socialmente. Isso me fez refletir sobre as minhas dificuldades de aceitação e permanência no mercado de trabalho dinâmico e competitivo.

Em 2006, submeti-me ao processo seletivo de mestrado na UFMT/IE na área de Educação, Cultura e Sociedade. Tive êxito na linha de pesquisa Movimentos Sociais, Políticas e Educação Popular.

Fiz este relato não com o intuito de ser saudosista e com isso dizer que a escola do passado devesse ser a melhor que a de hoje, mas sim por três motivos: o primeiro, é de fazer uma reflexão e avaliar como os negros com todas as barreiras encontradas na sua trajetória profissional, com muita dedicação ao estudo e perseverança vencem. Apesar das oportunidades serem mínimas, consegue romper os desígnios impostos pelos mecanismos discriminatórios presentes na estratificação da estrutura de classes, interposta de maneira declarada e às vezes sutil pela sociedade brasileira.

O segundo, é o fato de ser oriundo de uma família humilde de nove irmãos, onde todos, com o apoio e sabedoria de nossos pais conseguimos estudar. Os sete homens estudaram na Escola Técnica dentre estes, dois ainda quando era Escola Industrial, recebiam fardas, estudavam em período integral e o tempo de estudo, valeu para contagem de tempo de serviço.

O terceiro motivo constitui o “desafio”, a possibilidade de transpor mais uma barreira em minha trajetória, antes fadada pelas estatísticas à exclusão e ao fracasso. É tido como natural o negro não entrar nos programas de pós-graduação. Examinando o histórico de cerca de dois mil mestres e doutores negros existentes no país, vemos que a faixa etária das candidaturas e os regimes de trabalhos estão fora dos perfis privilegiados pelas políticas e pelos programas de pós-graduação. Sou parte desses quase 1% dos negros que chegam ao Mestrado nesse país. A ausência de pesquisadores negros tem reflexo nas decisões dos círculos de poder, pois, a pesquisa científica e os grupos de pesquisadores constituem um grupo privilegiado de exercício do poder. Oxalá que depois de mim, venham muitos e muitos outros e, que o meu exemplo inspire muitos jovens a embarcarem nessa viagem onde o negro seja o protagonista de sua própria história.

A título de organização esta dissertação divide-se em quatro capítulos. No primeiro discutimos os conceitos dos mecanismos discriminatórios presentes na estratificação da estrutura de classe presente na sociedade brasileira, a saber: a construção do racismo, ideologias do branqueamento e mito da democracia racial, atributos demarcadores da discriminação, como estereótipo, estigma, identidade e preconceito de marca. Estudamos ainda a classificação da cor no Brasil para evidenciar o sujeito da pesquisa. Alguns autores que consubstanciam as discussões são: Skidmore (1976), Nogueira (1998), Schwarcz (2002).

No segundo capítulo, mencionamos a trajetória histórica da implantação dos CEFETs e das Escolas Técnicas Federais a partir das Escolas de Aprendizes e Artífices que foram marcadas pelo avanço industrial e tecnológico brasileiro, para então chegar ao CEFETMT de hoje. Nesta parte da pesquisa traça-se ainda um panorama da articulação do ensino médio e profissionalizante no Brasil sob a égide da LDB n.º 9394/1996. Tratamos também sobre a estrutura atual e a participação do negro no ensino médio e técnico profissionalizante. Para tanto são vários os trabalhos que serviram de fontes de investigação como os de Arruda (1990), Souza (1993), Atala (1997), Barbosa (2003) e Sanches (2005). Recorremos a autores consagrados como Kawamura (1979), Frigotto (2002a), Müller (1999) e Franco et al. (2004), bem assim, consultamos alguns aparatos legais como Leis, pareceres e resoluções vigentes os quais forneceram fundamentos teóricos que possibilitaram a discussão acerca do objeto de estudo.

No terceiro capítulo procuramos retratar os procedimentos metodológicos utilizados no decurso da investigação, sendo esta de caráter qualitativo mediante entrevistas em profundidade. Apresentamos a amostra de sujeitos entrevistados constituindo-se de 18 deles e, todos egressos do CEFETMT. Explicitamos acerca da forma de coleta e análises de dados. Avaliamos as dificuldades engendradas no processo discriminatório qualificado aos sujeitos desta investigação, ou sejam, os alunos negros. Os teóricos que fomentaram as discussões neste capítulo foram Bauer e Gaskell (2002), Bogdan e Biklen (1994), Pereira de Queiroz (1991) e Minayo (1998).

No quarto capítulo, abordamos a mobilidade social dos negros, tendo a educação como parâmetro, principalmente a formação técnica profissionalizante dos mesmos. Para avaliar os desafios advindos do mercado de trabalho quanto às desigualdades de oportunidades para este grupo discriminado socialmente, buscamos referências nos seguintes autores: Pastore (1979), Hasenbalg (2005, 1999, 1979), Teixeira (1998, 2003), Oliveira (1999), Pereira e Müller (2005), Jaccoud e Beghin (2002); Além disso, foram analisados dados do IBGE, INEP, IPEA, DIEESE e PNAD (2004).

No desfecho desta pesquisa ressaltamos a proposta da educação técnica profissionalizante ofertada pelo CEFETMT aos alunos negros em sua incursão no mercado de trabalho. Procuramos explicar como os alunos superaram os efeitos discriminadores nas relações interpessoais no mercado de trabalho e as dificuldades da escola em lidar com a diversidade étnico-racial em nível didático-pedagógico.

CAPÍTULO 1

1 ESTUDO DA COR EXISTENTE NO PANORAMA BRASILEIRO E SEUS EFEITOS SOCIAIS

Neste capítulo fazemos um estudo da composição racial brasileira e conceituamos os mecanismos discriminatórios presentes no cotidiano dos indivíduos negros, ressaltando as atitudes que normalmente são internalizadas e, conseqüentemente, por motivos quaisquer, externalizadas pelos processos discriminatórios.

1.1 Historicidade classificatória do sujeito de cor

A preocupação das elites brasileiras com a composição racial da população tem variado ao longo do tempo e esteve presente nas políticas públicas de grande relevância para o país, tais como a importação de trabalhadores europeus para substituir os trabalhadores escravizados no período pós-abolição (ROLAND, 2000). A abolição da escravatura representou o final de um período histórico e uma mudança tão fundamental na formação social brasileira que foi seguida pelo fim do Período Imperial, dando início ao Período Republicano.

Roland (2000) argumenta que o Brasil foi o país que recebeu o maior número de escravos entre meados dos séculos XVI e XIX: Estima-se em 3,5 a 3,6 milhões, representando 38% dos escravos trazidos da África para as Américas. Por outro lado, de 1890 a 1920 cerca de 4,4 milhões de trabalhadores europeus foram trazidos para o país, custando altas somas ao governo. A relação custo/benefício do investimento na mão de obra negra não foi considerada adequada num quadro de relações de trabalho livre, tendo em vista as idéias racistas desenvolvidas e justificadas pela ciência do momento: as populações negras e indígenas, consideradas inferiores, representavam um ônus para o país.

Para Queiroz (2004, p. 30) após a realização do primeiro levantamento de informação sobre a raça no Brasil, em 1872, um número significativo de estudos tem sido realizado e os pesquisadores têm buscado apreender o significado da diversidade dos termos usados no cotidiano das relações raciais no país. Complementando, acrescenta Queiroz (2004) que um dos eixos dessa discussão tem sido a crítica à simplificação das categorias de

classificação racial utilizada pelas pesquisas oficiais, em comparação com a riqueza da terminologia usada pela população para definir sua própria cor.

Observa Araújo (1987, apud Queiroz, 2004) que a variedade de termos que falam da cor na sociedade brasileira, estaria apontando para a importância e complexa questão da classificação social a partir da condição racial. Nesse sentido, o debate em torno da “classificação legítima” estaria sempre aberto.

Desde o censo de 1872, percebe-se que já se investigava atributos referentes à cor da população, usando-se o termo “caboclo” como opção de cor junto a brancos, pretos e pardos. A essa categoria estaria incluída toda a população indígena do país, sem se preocupar em distinguir tribo/etnias. O termo “pardo” usado nesse período abarcava todos os mestiços, dando, porém, mais ênfase na mestiçagem de brancos com negros.

Nesse primeiro recenseamento oficial da população brasileira, segundo Roland (2000), realizado em 1872, registrou-se 38,1% de brancos, 19, 7% de pretos e 42,2% de pardos. Segundo Skidmore (1976) a população escrava constituía então, 15% do total de 9 milhões e 900 mil habitantes. Percentual inferior mesmo ao percentual de pretos. Para Mattoso (1982) a abolição fortaleceu nas camadas superiores a consciência do que separa o homem branco do preto ou mestiço: o que antes significava uma condição social de ser ou não ser livre, transforma-se numa fronteira determinada pela cor da pele.

Observou Osório (2003) que o censo lançou mão das categorias que a sociedade brasileira utilizou corriqueiramente para a classificação e hierarquização racial de seus membros.

Numa outra interpretação, como aquela freqüentemente observada nos movimentos negros, a grande variedade de termos que aparecem nos levantamentos acerca da condição racial da população indicaria ausência de identidade racial (Teixeira, 2000).

Em 1890, ano da realização do segundo censo, a cor parda foi substituída por “mestiço”, que incluía também diversos resultados de fusão com a população indígena, mantendo-se as outras três categorias de cor: brancos, pretos e caboclos.

Nos anos de 1900 e 1920 não foram coletadas informações em torno da cor. Esse item aparece novamente no censo de 1940, com as seguintes categorias de escolha: preto, branco e amarelo¹. Quando não fosse possível esta qualificação o entrevistador lançaria um traço horizontal no lugar reservado para a resposta. Isso resultou na constituição de um

¹ A cor amarela foi incluída para dar conta da imigração japonesa ocorrida fundamentalmente entre 1908 até 1930 (PETRUCCELLI, 1998).

grupo genérico sob a designação de pardos, para os que se denominavam como caboclos, mulatos, morenos, etc. (OLIVEIRA, 1985, p.09).

Segundo Hall (2002) a cor de um ser humano é sempre presumida, uma vez que esta é uma categoria classificatória criada culturalmente. Para ele, a atribuição ou a auto-atribuição de cor é a tentativa de situar um sujeito em um contexto social usando uma presumida aparência para o referido sujeito nas relações de poder como dominante, subalterno, igual e, diferente.

A reivindicação da introdução do chamado “quesito cor” nos instrumentos de coleta de informações oficiais tem se constituído uma das principais bandeiras do Movimento Negro no Brasil.

Como ocorreu no censo de 1940, em 1950 a população foi distribuída em quatro grupos: brancos, pretos, amarelos e pardos.

Queiroz (2004) cita Harris (1967) referindo-se aos aspectos das relações raciais da América Latina, e no Brasil em particular, resultando na ausência de grupamentos raciais nitidamente definidos, assinalando que no Brasil seria possível a um indivíduo mudar de identidade racial durante a vida, porque no cálculo da identidade racial interferem outros critérios como a educação e o nível socioeconômico. No Brasil, não haveria propriamente grupos raciais porque não existem na sociedade brasileira, papéis definidos para os diversos segmentos raciais, especificamente determinados pelo seu pertencimento racial. Para Harris (1967, apud Queiroz, 2004), é a interação entre cor e outros atributos que torna ambíguo o material estatístico brasileiro a respeito das raças. Assim um brasileiro nunca é simplesmente um “homem branco” ou um “homem preto”; ele é rico, ou instruído branco; ou rico e instruído homem de cor; ou pobre e ignorante homem de cor, ou pobre e ignorante branco.

Nos censos de 1960 a forma de coleta foi modificada estabelecendo 05 opções de escolhas correspondentes às cores: branca, preta, amarela, parda e índia².

Em 1970, mais uma vez, o quesito cor foi excluído dos recenseamentos, voltando a aparecer em 1976 no levantamento da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) ligada ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), incluído em seu implemento a variável cor, desdobrando em dois quesitos: classificação por categorias de cor aberta e categorias de cor estruturadas.

O primeiro quesito permitia ao informante definir sua condição racial usando os termos do cotidiano. O resultado do levantamento deu conta de mais de uma centena de

² Os índios que vivessem fora dos aldeamentos ou postos indígnas, seriam assinalados como pardos.

termos apresentados espontaneamente pelos informantes, mas mostrou que 57% deles poderiam ser enquadrados nas categorias censitárias. As demais respostas se distribuíram entre as categorias “morena”, “morena clara” e “clara”. Isso evidenciou que mesmo que as categorias censitárias limitem a riqueza de termos raciais usados pela população e eliminem seu caráter ambíguo, elas estariam conseguindo expressar o modo como a maioria dos brasileiros se percebe racialmente.

Nos censos de 1980 a população, tal como no censo anterior, foi dividida em brancos, pretos, amarelos e pardos e os indígenas continuaram a ser incluídos no grupo de pardos (mulato, mestiço, índio, caboclo, mameluco, cafuzo, etc.).

Em 1991 a cor foi coletada, mas os únicos dados divulgados foram os valores absolutos e percentuais de cada subpopulação. É importante registrar, também, que a metodologia atual do IBGE utiliza a auto-classificação, sendo que as opções foram dadas previamente. No último censo a pessoa entrevistada deveria escolher uma dentre as seguintes categorias: branca, preta, parda, amarela, indígena, respondendo a pergunta: qual é a sua cor ou raça? A cor parda engloba as mulata, mestiça, cabocla, mameluca e cafuzo.

No ano de 1998, a Pesquisa Mensal de Emprego (PME)³ foi a campo com um suplemento temático com os mesmos quesitos utilizados pela PNAD de 1976. Esse levantamento teve por objetivo subsidiar as discussões de eventuais modificações para o Censo de 2000 (OSÓRIO, 2003, p.41).

Até agora, ainda que com críticas, foi geralmente aceito o método utilizado pelo IBGE, devendo-se avançar no debate das políticas públicas decorrentes, por exemplo, no campo das discussões das ações afirmativas.

Petrucelli (2000) em estudo dos dados levantados pelo PME de 1998 afirma que as categorias de cor, encontradas nesse levantamento num total de 143, foram construídas culturalmente para dar conta de nuances fenotípicas, permitindo uma identificação da cor “[...] dentro de uma escala cromática em posições relativas de distanciamento social variado com a categoria negro”. Tais denominações também são entendidas pelo autor como uma das estratégias utilizadas para contrabalançar práticas de discriminação. Constroem-se matizes que se aproximam do componente de pele mais claro, na tentativa de uma melhor aceitação social. Dessa forma a atribuição de cor a uma pessoa é feita de maneira que depende do convívio e, normalmente, vem revestida de significados no interior de um contexto histórico-cultural e social específico.

³ A PNAD é realizada anualmente exceto nos anos censitários, portanto, tão importante quanto o Censo.

Nesta pesquisa foram utilizadas quatro categorias, preto, pardo, mulato e branco para identificar os 18 sujeitos entrevistados.

De acordo com Maggie (1991), na concepção de Queiroz (2004), o embasamento da discussão em torno dos sistemas de classificação racial brasileiros estaria a naturalização da cor. Para a autora, no pensamento social brasileiro a cor aparece como algo concreto. Contudo embora tanto no discurso acadêmico e científico como na fala do senso-comum a cor surja como algo natural, pois, o concreto, nestas condições, constitui síntese de múltiplas determinações e os sistemas classificatórios a partir dos quais os significados são demarcados servem para marcar as distinções presentes no mundo social. Distinções essas que não estão contidas na natureza das coisas e dos seres, mas são produtos da construção cultural ou social. Os signos inscritos na pele são tão somente metáforas para falar de diferenças sociais que alimentam os processos discriminatórios.

Fica patente nesta discussão que no sistema de classificação racial brasileiro a cor da pele e a visão estereotipada vinculada aos negros continuam sendo as marcas que demarcam a vida política e socioeconômica, bem como, o processo discriminatório do mesmo na nossa sociedade.

1.2 Desigualdade racial: a concepção de raça e a distinção entre racismo, preconceito, discriminação racial e o preconceito cordial

O termo raça tem sido utilizado por muito tempo em nossa sociedade como forma de identificar diferentes grupos sociais; na maioria das vezes como indicador de desigualdade física e biológica. A Biologia e a Antropologia Física criaram a idéia de raças humanas a partir de traços fenotípicos e genótipos. Para Guimarães (2003) foi justamente essa idéia que hierarquizou sociedades e populações humanas.

Com o progresso realizado pela ciência biológica na área da genética humana, biologia molecular e bioquímica os pesquisadores concluíram que “[...] cientificamente as raças não existem” (MUNANGA, 2003). Nesse sentido, muitas teorias, hoje consideradas pseudociências, foram superadas e, entre elas, as características fenotípicas humanas como indicador racial. O conceito de raça é carregado de ideologia e como toda ideologia esconde uma coisa não proclamada, encontra-se aí a relação de poder e de dominação. A palavra raça é etno-semântica e tem um sentido político e ideológico, pois é determinada pela estrutura global social e pelas relações de poder que governam essas estruturas.

Contudo se cientificamente cor e traços fisionômicos não indicam ascendência racial, “[...] na sociedade ainda se fala em raça. A palavra ainda tem valor social, ainda que não tenha nenhum valor científico” (MÜLLER, 2005, p. 8).

Munanga (2003) explica que o racismo tomou forma de racismo moderno e seu uso tem sido generalizado, relativizado a um conjunto de pessoas pertencendo a uma mesma categoria social; nesse caso, os negros, os homossexuais, os pobres, etc. Para o autor o uso popular do racismo qualifica qualquer atitude, ou comportamento de rejeição e de injustiça social como racismo. Ele explica que a maioria dos pesquisadores brasileiros que atuam na área das relações raciais e interétnicas recorre com frequências ao conceito de raça, não mais para afirmar sua realidade biológica, mas sim para explicar o racismo, na medida em que este fenômeno continua a se basear em crença na existência das raças hierarquizadas, raças fictícias ainda resistentes nas representações mentais e no imaginário coletivo de todos os povos e sociedades contemporâneas. Ou seja, o racismo de hoje praticado nesta sociedade não precisa mais do conceito de raça ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, o que mudou na realidade são os termos ou conceitos, mas o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão ficou intacto.

A diferença entre racismo, preconceito racial e discriminação racial têm estado presentes tanto em estudos realizados sobre o tema como nos documentos oficiais no Brasil. Essa preocupação responde a um esforço de distinguir conceitos que, muitas vezes, são tratados como sinônimos. Ao retomar aqui esse debate não se procura enfrentar o problema do ponto de vista conceitual, mas sim, ganhar precisão na identificação dos fenômenos envolvidos no processo de perpetuação da desigualdade racial no país, visando à reflexão sobre os instrumentos passíveis de mobilização para enfrentá-los, principalmente no meio educacional e no mercado de trabalho.

Buscando diferenciar racismo e preconceito racial de discriminação racial, Santos (2001) conceitua o racismo e o preconceito racial como modos de ver certas pessoas ou grupos raciais, enquanto a discriminação seria a manifestação concreta de um ou de outro. A discriminação racial é definida por esse autor como uma ação, uma manifestação ou um comportamento que prejudica certa pessoa ou grupo de pessoas em decorrência de sua raça ou cor. Assim, quando o racista ou o preconceituoso age, ocorre a discriminação. Em que pese seu caráter comum de crença, o racismo e o preconceito também entendido por Santos (2001, p. 85) como fenômenos diferentes. O racismo parte do pressuposto da “[...] superioridade de um grupo racial sobre outro”, assim como da “[...] crença de que determinado grupo possui

defeitos de ordem moral e intelectual que lhe são próprios”. O preconceito racial, por outro lado, limita-se à construção de uma idéia negativa sobre alguém produzida a partir de uma comparação realizada como padrão que é próprio àquele que julga.

A esse esforço de conceituação também se dedicou o Comitê Nacional⁴ que preparou o relatório apresentado pelo governo brasileiro na conferência de Durban. Buscando diferenciar preconceito de discriminação, o relatório brasileiro define o preconceito como uma predisposição negativa dirigida a pessoas, grupos de pessoas ou instituições sociais. O preconceito “[...] tende a desconsiderar a individualidade, atribuindo a *priori* aos membros de determinado grupo características estigmatizantes com as quais o grupo, e não o indivíduo é caracterizado”. O racismo, por sua vez, é conceituado como uma ideologia que preconiza a hierarquização dos grupos com base na etnicidade. Quanto ao conceito de discriminação, o relatório brasileiro adotou a definição elaborada pela Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, que considera discriminação racial “[...] qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tem por objetivo o efeito de anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício num mesmo plano (em igualdade de condição) de direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio da vida pública”.

Procurando responder se o preconceito poderia como pressupõe o inciso IV do art. 3º da Constituição Federal, ser um dos modos pelos quais se manifesta a discriminação, o jurista Hélio Silva Jr. contribui para tal esforço conceitual. Segundo ele, “[...] em seu sentido estrito, preconceito consiste em uma construção mental ou afetiva, uma idéia preconcebida sobre uma pessoa ou grupos de pessoas”. Adotando a definição consagrada pelos organismos internacionais, esse autor conceitua discriminação como “[...] qualquer distinção, exclusão ou preferência que tenha por efeito anular ou destruir a igualdade de oportunidade e tratamento”. Com base nessa definição, o autor afirma que existe discriminação “[...] sempre que uma pessoa seja impedida de exercer um direito (ao trabalho, por exemplo), por motivos injustificados, arbitrários, racistas, não podendo usufruir as mesmas oportunidades e o mesmo tratamento de que gozam outras pessoas, em função da raça, sexo, idade ou qualquer outro critério arbitrário”.

Jaccoud e Beghin (2002, p.39) avançando um pouco mais no esforço de conceituar o fenômeno de discriminação explicam que a literatura especializada tem

⁴ Comitê Nacional para a preparação da participação brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (2001, p. 3).

apresentado distinções entre diferentes tipos de discriminação racial. A distinção mais freqüente é aquela que diferencia a discriminação direta da indireta. A discriminação racial direta seria aquela derivada de atos concretos de discriminação, em que o discriminado é excluído expressamente em razão de sua cor. A discriminação indireta é “[...] aquela que redundando em uma desigualdade não oriunda de atos concretos ou de manifestação expressa de discriminação por parte de quem quer que seja, mas de práticas administrativas, empresariais ou de políticas públicas aparentemente neutras, porém, dotadas de grande potencial discriminatório”.

Visando subsidiar a reflexão sobre o assunto, doravante adotamos as definições subseqüentes, segundo os seguintes estudiosos Jaccoud e Beghin. Considera-se racismo uma ideologia que apregoa a existência de hierarquia entre grupos raciais. Preconceito racial será entendido como toda predisposição negativa em face de um indivíduo, grupo ou instituição assentada em generalizações estigmatizantes sobre a raça a que é identificado. Discriminação racial é definida como toda e qualquer distinção, exclusão ou preferência racial que tenha por efeito anular a igualdade de oportunidade e do tratamento entre os indivíduos.

Os brasileiros sabem haver, negam ter, mas demonstram, em sua imensa maioria, o preconceito contra negros. Agem de acordo com uma frase cunhada no início dos anos 60 pelo sociólogo Florestan Fernandes (1920-1995): O brasileiro não evita, mas tem vergonha de ter preconceito.

Mediante tais discussões pode-se inferir que a maioria dos brasileiros parece demonstrar ter ou estar inclinada a atitudes preconceituosas em relação às pessoas negras, mas quer sempre minimizá-las. Uma demonstração de cordialidade, talvez para não ofender ainda mais aquele que se discrimina. É o que se pode depreender do seguinte posicionamento:

A contribuição brasileira para a civilização será de cordialidade. Daremos ao mundo o homem cordial. A lhanza no trato, a hospitalidade, a generosidade, [...] representam, com efeito, um traço definitivo do caráter brasileiro, na medida, ao menos, em que permanece ativa e fecunda a influência dos padrões de convívio humano [...]. (HOLANDA, 1994, p. 106).

No entanto, esse mesmo historiador adverte: “[...] seria engano supor que essas virtudes possam significar boas maneiras, civilidade” (Idem, p. 107). Segundo ele, a palavra cordial há de ser tomada, neste caso, em seu sentido exato e estritamente etimológico. Nossa forma ordinária de convívio social é, no fundo, justamente o contrário da polidez. Ela pode iludir na aparência e isso se explica pelo fato de a atitude polida consistir precisamente em uma espécie de mímica deliberada de manifestação que são espontâneas no homem cordial: é

a forma natural e viva que se converteu em fórmula. Além disso, a polidez é de algum modo, organização de defesa ante a sociedade. Detém-se na parte exterior, epidérmica do indivíduo, podendo mesmo servir, quando necessário, de peça de resistência. E a cordialidade equivale a um disfarce que permite a cada qual preservar intactas suas sensibilidade e suas emoções.

Para demonstrar neste trabalho uma situação da presença do racismo cordial vejamos a resposta de um dos depoentes R (mulato)⁵ quando lhe foi perguntado sobre a existência da convivência harmoniosa nos vários ambientes que ele transitava:

Profissional R: Eu, por exemplo, já vivi uma situação dessa e uma pessoa me chamou de negro fedido. Fiquei muito ofendido com aquilo; aquilo doeu mesmo no coração e eu falei: eu não sou um negro fedido. E eu fui falar com a minha esposa, contei o que aconteceu: uma certa senhora uma vez na rua, sem ver, eu passei com o meu carro numa poça de água e a senhora gritou, seu negro fedido. Chegando à minha casa descobri que tenho perfumes cheirosos e caros. Quer dizer ela não falou a verdade. De qualquer forma não deixa de existir aquela mancha, aquele sinal aquela marca. No Brasil, veja só, na escola, no trabalho em qualquer lugar da sociedade que vou entrar, existe o racismo; como uma guerra fria, ela está lá, mas é como se não estivesse, como se fosse um fantasma, esta lá, existe, todo mundo sabe que ele está ali, é o preconceito de marca, é a marca da nossa pele.

Quanto ao preconceito de cor ou de marca racial retro referido, na acepção de Nogueira (1998, p.243), implica na preterição do grupo discriminado quando em competição, em igualdade de outras condições, com indivíduos do grupo discriminador, ou seja, mais genericamente, são os traços raciais – densidade da pigmentação da pele, textura da cor dos cabelos, formato do nariz e dos lábios, etc. –, os elementos geradores de preconceito dos membros do grupo discriminado, sendo que estes tendem a lutar individualmente pela ascensão social e solucionar os problemas que os afetam. O preconceito de cor ou de marca racial atua sobre suas vítimas não apenas de fora. Mas também de dentro, através da autoconcepção e da auto-avaliação.

Diante destas evidências não é possível deixar de considerar que o preconceito racial compromete não apenas a qualidade de vida e trabalho da maioria dos trabalhadores brasileiros, mas sua condição de cidadãos e seres humanos neste país.

1.3 O ideal de branqueamento e o mito da democracia racial

⁵ Ver na página 72 como identificamos os alunos entrevistados.

As doutrinas raciais serviram aos propósitos da elite brasileira; desta forma, adeptos do Darwinismo social acreditavam que, no passado havia raças puras e que o cruzamento estava “degenerando a raça”. Para eles, a operação de seleção natural criaria raças puras, a partir da diversidade, desde que fossem adotadas medidas eugênicas⁶ para conduzir a mudança biológica no sentido do progresso.

A elite intelectual brasileira percebia a população negra como inferior, de acordo com Munanga:

[...] todos, salvo alguma exceção tinham algo em comum, influenciados pelo determinismo biológico do fim de século XIX e início deste, eles acreditavam na inferioridade das raças não brancas, sobretudo a negra, e na degenerescência do mestiço. (MUNANGA, 2004, p. 55).

O fim do sistema escravagista colocava uma população de ex-escravos na rua, e a preocupação com uma população predominantemente mestiça foi percebida pela elite dominante como problemática para formação da nação brasileira. A mestiçagem era um problema a ser resolvido para consolidar a identidade nacional:

O medo da desagregação total da nação brasileira quer pela miscigenação com uma raça inferior quer pela simples destruição da raça branca por mãos negras ocupava a mente desses primeiros emancipacionistas. (SANTOS, 2002, p.105).

Nesse sentido, para Skidmore (1976), à medida que as potências européias cresciam – econômica e politicamente – consolidavam sua dominação sobre novas partes do mundo, os pensadores europeus começaram a formular explicações para o sucesso, oferecendo razões “científicas”. Entre elas, as questões hereditárias e o meio físico o que certamente colocava o Brasil em desvantagem e, conseqüentemente, o condenava pelo atraso cultural, econômico e social, devido à composição racial da população, dessa forma a ideologia do branqueamento. De acordo com Skidmore:

[...] ganhou foros de legitimidade científica, de vez que as teorias racistas passaram a serem interpretadas pelos brasileiros como confirmação de suas idéias de que a raça superior - a branca – acabaria por prevalecer no processo de amalgamação. (SKIDMORE, 1976, p.63).

A preocupação das elites brasileiras era com a composição de uma sociedade onde prevalecesse o domínio dos brancos; assim seria necessário buscar uma identidade brasileira na mestiçagem. Nos dizeres de Schwarcz:

⁶ “Eugenia significa *eu-bona*; *genus* – *geração*. Foi criado pelo cientista britânico Francis Galton em 1883. [...] buscava provar, a partir de um método estatístico e genealógico, que a capacidade humana era em função de hereditariedade e não de educação. No Brasil esse conhecimento sobre raça implicou em um ‘ideal político’. De modo que ocorreram medidas eugênicas através de proibições de casamento inter-raciais, visto que os adeptos dessa ‘ciência’ acreditavam na degeneração de raças misturadas. [...]”. (SCHWARCZ, 2002, p. 60-215).

Com esse objetivo que são criadas ou reformadas uma série de instituições culturais que visavam ‘resgatar’ o folclore, a arte e a história nacionais e que projetos oficiais são implementados no sentido de reconhecer a mestiçagem a verdadeira nacionalidade. (SCHWARCZ, 2002, p.276).

Com o cruzamento considerado uma “degeneração” formulou-se uma teoria que a imigração atenderia os anseios das elites em branquear o país.

O anseio de uma onda branca (imigrantes) para combater a presença negra explicava-se nos discursos da Assembléia, nos textos dos jornais, nas obras literárias e ‘filosóficas’. (SANTOS, 2002, p.102).

Segundo Skidmore, o intelectual que deu à teoria do branqueamento o status de cientificidade foi João Batista Lacerda (antropólogo e diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro), o qual previu que dentro de um século, o Brasil teria uma população totalmente branca. Enquanto que para Silvio Romero o processo de branqueamento demoraria uns seis ou sete séculos. Em relação à mestiçagem Lacerda preconizou:

Contrariamente à opinião de muitos escritos, o cruzamento do preto com o branco não produz geralmente progênie de qualidade intelectual inferior; se esses mestiços não são capazes de competir em outras qualidades com as raças mais fortes de origem ariana, se não tem instinto tão pronunciado de civilização quanto elas, é certo, no entanto, que não podemos por o *métis* ao nível das raças realmente inferiores. (LACERDA apud SKIDMORE, 1976, p. 82, grifo do autor).

A ideologia do branqueamento fez com que no Brasil a discriminação racial fosse percebida pela cor da pele e se manifesta de acordo com a posição social do indivíduo. Neste sentido, Nogueira ressalta que:

A variedade de combinações de traços, que podem ir do preto ‘retinto’, de cabelos encarapinhados, lábios grossos e nariz platirríneo ao branco de cabelos finos e loiros, lábios finos e nariz afilado, uma vez posto o critério de origem e considerado apenas o fenotípico, faz com que os limites entre as diversas categorias-brancos, mulatos claros, mulatos escuro, pretos sejam indefinidos, possibilitando o aparecimento de casos de identificação controversa, podendo, além disso, a identificação de um indivíduo, quanto a cor, ser influenciada pela associação com outras características de status como grau de instrução, a ocupação e hábitos pessoais, com tendência a atenuar a cor dos indivíduos socialmente bem-sucedidos. (NOGUEIRA, 1998, p147).

Para difundir o ideal de branqueamento foi preciso medidas que articulassem as instituições educacionais, assim, será através da escola que se buscará atingir tal objetivo. A escola seria o espaço responsável para modelar a nação brasileira (MÜLLER, 2003).

A discriminação pela cor da pele ainda não constitui no Brasil um direcionamento para as políticas públicas que possam vir a viabilizar os direitos sociais, culturais e econômicos da população negra. A cor, nesta perspectiva, é entendida como “[...] princípio classificatório fundamental na sociedade brasileira de que decorre uma sociedade altamente estratificada e desigual” (SCHWARCZ, 1970-1995, p.293).

A escravidão era reconhecida como um legado de atraso, mas que não tinha influenciado nas relações entre negros e brancos:

[...] a escravidão mesma, cuja sobrevivência manchava a consciência de liberais como Nabuco, era tida pelos abolicionistas americanos, europeus e brasileiros, como mais humana e suportável no Brasil, justamente pela ausência dessa linha de cor. (GUIMARÃES, 1999, p.37).

Otávio Ianni⁷, mediante um mergulho na história social do Brasil, mostra que durante a escravatura formou-se uma poderosa cultura racista. Diz ainda que o mito da democracia racial se caracteriza por ser um modelo ideológico que supõe a negação da diferença, uma avaliação negativa de qualquer que seja a diferença e sugere um ideal implícito de homogeneidade que deveria se realizar pela miscigenação.

Com Gilberto Freyre iniciaram-se as discussões sobre a questão da igualdade racial. Assim o mestiço começou a ser visto como elemento importante de nossa cultura. O uso das idéias de Freyre sobre as relações entre senhores e escravos principiou o mito da democracia racial no Brasil.

Segundo Guimarães (2002), Freyre percebia na miscigenação e na ascensão social dos mulatos, fator fundamental para a compreensão da sociedade brasileira. A mestiçagem como ponto de equilíbrio da sociedade brasileira passa então a ser um meio de engrandecimento da nação. Na opinião do autor, Freyre promoveu “[...] uma revolução ideológica no Brasil moderno ao encontrar na velha, colonial e mestiça, cultural luso-brasileira nordestina a alma nacional”.

O mito da democracia racial arraigou um pensamento na sociedade brasileira que permitiu dissimular as desigualdades raciais e impediu que a população negra tivesse consciência dos mecanismos de exclusão presentes em nossa sociedade, e tão sutilmente delineados, que fazem com que a própria vítima tenha dificuldades em percebê-los. Tal estereótipo trouxe sérias conseqüências à população negra brasileira, pois “[...] a problemática da discriminação tem profundas raízes históricas e uma forte relação com os processos de exclusão que afeta os grupos sociais marginalizados por motivos socioeconômicos” (CANDAU, 2003, p.19). No imaginário social, prevalece o pensamento de que a sociedade não é hierarquizada e discriminadora, uma vez que este “[...] gravou no inconsciente coletivo a falsa convicção de inferioridade do negro, manifestada sob forma do preconceito a brasileira, ou seja, um preconceito sutil, disfarçado, com vergonha de ter preconceito” (Idem p.21).

⁷ Os escritos de Otavio Ianni foi observado e analisado na coletânea de Estudos Avançados 50: Dossiê - o negro no Brasil. USP. Vol. 1. São Paulo: 1987.

Como podemos afirmar que existe a democracia racial num país em que as experiências de democracia política são precárias e que a democracia social, se existe, é incipiente? Isto é uma contradição, um paradoxo num país oriundo da escravatura, autocrática, com ciclos de autoritarismo muito acentuados (IANNI, 1987, p.14-15). Esse autor afirma ainda que o mito da democracia racial de ser político e social acaba servindo aos interesses das elites dominantes.

A ideologia brasileira de relações inter-raciais ao mesmo tempo em que condena as manifestações ostensivas de preconceito e concita à miscigenação e ao igualitarismo racial, encobre uma forma sutil e sub-reptícia de preconceito cujas manifestações e cuja intensidade se condicionam ao grau de visibilidade dos traços negróides e, portanto, a aparência racial ou fenotípicas dos indivíduos (NOGUEIRA, 1998, p.199). Comparando este tipo de preconceito ele diz que os traços negróides inspiram a mesma atitude e o mesmo sentimento de aversão e pesar que constituem produzir os “defeitos” ou deformações físicas.

Nas teorias assimilacionistas de branqueamento, o negro internaliza uma imagem negativa de si. Essa representação faz com que se rejeite, não se estime e busque alcançar os valores tidos como bom e perfeito reconhecidos e legitimados socialmente. Para o ser negro o “[...] pré-conceito e estereótipos são reafirmados no sentido de inferiorizar o padrão estético, moral e cultural e todas as suas manifestações, especificamente as religiosas” (SILVA, 2005, p.17).

Na opinião de Ianni (1987), o processo de branqueamento social dita como um indivíduo de certa etnia passa a circular (seja por competência, seja por capacidade de circulação) em certos meios sociais sem nunca tocar na questão racial. Na verdade a relação que essa pessoa tem com a questão social é como que a questão racial não existisse.

As discussões aqui empreendidas servirão de lentes para a leitura e análises dos dados coletados no campo investigativo. No próximo segmento procuramos fazer um resgate do ensino profissionalizante no Brasil, mediante uma comparação histórica.

CAPÍTULO 2

2 COMPARAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL

Neste capítulo serão tratados alguns aspectos das desigualdades raciais na educação brasileira. Em seguida, apresentaremos a evolução histórica do ensino profissionalizante no Brasil. Também serão abordados alguns aspectos das limitações, para o trabalhador negro, existentes no mercado de trabalho brasileiro.

2.1 O negro e o sistema escolar brasileiro

O sistema educacional brasileiro, ou melhor, as escolas historicamente, têm sido um importante quadrante na produção e reprodução social e cultural da sociedade, precisamente naquilo que a caracteriza enquanto uma sociedade autoritária (CHAUÍ, 1987), naquilo que ela tem de desigual, opressivamente hierarquizada, preconceituosa e discriminatória, levando em conta os aspectos socioeconômicos com as dimensões étnico-raciais.

Cardoso (2000), no caso específico da questão racial, observa que a escola é branca não porque a maioria dos negros está fora dela, mas por existir a partir de um ponto de vista branco. Ou seja, sem valorizar a diversidade étnico-racial, ela privilegia um único componente, o branco, reificando, sufocando e anulando os demais. Assim, classe, raça, cor, gênero e orientação sexual articulam-se de maneira complexa, variada e inseparável no interior do campo escolar e nas relações desse com outros campos sociais, produzindo padrões opressivos, dinâmicos e sofisticados.

A escola brasileira, mais especificamente no tocante às relações étnico-raciais, além de ainda não se encontrar à altura dos desafios postos pela luta contra o racismo e a discriminação, tem se revelado um pólo de expulsão de crianças e jovens negros(as). Quando não evade, o estudante negro é o mais reprovado, frequenta os piores cursos e tende a ser empurrado para escolas menos equipadas, com piores recursos pedagógicos e turnos mais curtos (SILVEIRA, 2000).

Neste sentido, a escola é apontada como um instrumento essencial à implantação de ações que visem diminuir o preconceito racial (OLIVEIRA, 2001). Todavia,

escolas (públicas e privadas), em sua maioria não incluem em suas atividades, discussões que possam ajudar a reverter os quadros da desigualdade.

Os grupos sociais mais vitimados, no caso do Brasil – em relação ao desemprego, ao analfabetismo, à falta de qualificação, ao acesso e permanência na educação, à inclusão no ensino superior etc. -, são negros (IPEA, 2001). Os negros sofrem a consequência perniciosa do mito da democracia racial, de uma ideologia falaciosa de cordialidade racial como estratégia central na constituição do desigual acesso de oportunidades na distribuição dos bens sociais das populações negras.

Segundo Lima (2001), os grupos vulneráveis abarcando todas aquelas pessoas que se vêem destituídas do exercício da cidadania, em razão de condicionantes históricos (colocados sem desvantagem em relação às outras pessoas), devem ser potencializados em sua ação, com vistas a adquirirem condições de competitividade, sem a qual a pobreza deles se aprofunda. O problema central é que esse grupo mais vulnerável, em destaque neste estudo, no caso brasileiro, faz parte de quase metade da população, que está em desvantagens no acesso e permanência no sistema educacional, assim como no mercado de trabalho.

Para essa modalidade de ensino o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por intermédio de sua Diretoria de Estatísticas da Educação Básica (Deeb), incluiu no Censo Escolar brasileiro de 2005, pela primeira vez, informações estatísticas a respeito do quesito cor/raça no questionário para a educação infantil, ensino fundamental, o ensino médio, o ensino profissional e da educação especial. As alternativas para a variável cor/raça foram estabelecidas de acordo com os critérios definidos pelo IBGE, ou sejam: branca, preta, parda, amarela e indígena. O dado foi obtido nas escolas mediante documento comprobatório ou por autodeclaração do aluno, quando maior de 16 anos, ou por declaração do responsável.

Os resultados deste Censo Escolar revelaram que 18,1% dos alunos não responderam ao quesito cor. Quanto ao total dos que responderam 46,1% declararam-se pardos, 41,6% brancos, 10% pretos e o restante 2,4%, de cor/raça amarela e indígena.

Reportaremos apenas os dados concernentes ao número de matrícula no ensino médio e o ensino profissional brasileiro que consideramos relevantes para este trabalho, de acordo com a tabela, a seguir:

Tabela 1 - Matrícula da educação básica, modalidade de ensino por cor/raça no Brasil.

	Total	Branca		Preta		Parda		Outros	
	n	n	%	n	%	n	%	n	%
Médio	7 215 948	3 132 641	43,4	753 923	10,4	3 163 348	43,8	166 036	2,3
Profissional	491 047	300 923	61,3	42 841	8,7	138 023	28,1	9 260	1,9

Fonte: MEC/Inep/Deeb. Censo Escolar 2005.

A distribuição cor/raça como se observa é desigual; no ensino médio ela está equilibrada entre parda com 43,8% e a branca com 43,4% apresentando uma grande discrepância entre a branca e a preta (61,3% e 8,7%, respectivamente). Na educação profissional a maioria se declarou branca.

Especificamente para Mato Grosso o Inep gerou os dados da tabela abaixo para matrícula por cor/raça tanto no ensino médio quanto para o profissional:

Tabela 2 - Número de matrícula por cor/raça por modalidade de ensino segundo a região de Mato Grosso

Ensino/Cor	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não declarado	Total
Médio*	44459	11805	55066	1522	1126	37381	151359
Profissional**	555	78	288	04	01	3845	4771

Fonte: MEC/Inep/Deeb. Censo Escolar 2005

Nota: inclui ensino médio integrado à educação profissional*⁸
nas modalidades de oferta concomitante e subsequente**⁹

A Tabela 2 exara dados que permitem perceber que os pretos estão em desvantagens em relação aos brancos tanto no ensino médio quanto no profissional.

O Censo escolar acusa que levando em consideração o sexo na matrícula da educação profissional para a região Centro Oeste, na área da indústria tem-se uma elevada participação do sexo masculino. Para um total de 3288 registros ocorre que 2948 casos se referem ao sexo masculino e, um quantitativo de 340, para o feminino.

Compreendemos que a introdução do quesito cor/raça neste Censo Escolar pelo MEC tem como um dos objetivos lançar luzes sobre a discriminação que ocorre no âmbito das escolas, desvendando o processo de exclusão pelo qual passam os alunos negros. Desta forma, poderão ser elaboradas as políticas públicas de correção da desigualdade, através da proposição de alterações curriculares, para que todos quaisquer que sejam cor ou raça, tenham educação de qualidade.

⁸ Na forma integrada o aluno cursa no mesmo currículo a educação profissional e média, com uma única matrícula para os dois cursos.

⁹ Na forma concomitante e subsequente os alunos estão cursando ou já terem cursado o ensino médio, com matrículas distintas para os dois cursos (ensino médio e educação profissional)

Esses dados preliminares são um diagnóstico da necessidade de se repensar o papel da escola na valorização da história e da cultura afro-brasileira. Assim valorizar a história e cultura do povo negro, como prática pedagógica, pode ser uma forma de garantir à criança, ao adolescente e ao adulto negro o pertencimento a uma realidade positiva e incentivadora, bem contrária ao processo de invisibilidade que a sociedade mato-grossense lhes impõe.

2.2 Qual a situação do aluno negro no ensino médio?

A história do Ensino Médio, profissionalizante ou não, sempre revelou seu caráter dualista, a princípio explícito e posteriormente implícito, ocorrendo conforme argumenta Garcia (2002, p. 47):

[...] o ensino para profissões intelectualizadas, mais valorizadas socialmente e destinadas às elites e frações de classes médias mais elevadas, e o ensino para as profissões manuais, destinadas às camadas mais pobres da população. Nesta última voltada mais especificamente à população negra desvalida.

Desde a implantação dessas categorias de ensino, até os dias atuais, segundo expressa Franco et al. (2004), suas propostas curriculares foram organizadas tendo por base a oferta de conteúdos comuns, universais e unitários. O ensino médio sempre oscilou entre duas alternativas básicas: oferecer um ensino profissionalizante com caráter de terminalidade (ao final da educação secundária) ou oferecer um ensino propedêutico e voltado ao prosseguimento dos estudos em nível superior. A presença de alunos negros no ensino médio é fragmentada no processo de enturmação. Isso significa dizer que nas escolas, as turmas são formadas em média por 40 alunos e, dentre estes apenas cinco são negros (dado extraído dos registros do CEFETMT em 2007).

A prática pedagógica inserida no contexto escolar, especialmente no ensino médio, pressupõe a relação teoria-prática, que por sua vez, constitui um dever dos educadores na busca de condições necessárias para a sua realização (VEIGA, 1994). Dito isso, as práticas pedagógicas expressam as relações, conhecimentos elaborados e construídos pela escola. O conhecimento torna-se mecanismo de inserção ou exclusão em espaços sócio e culturalmente construídos, por isso o nosso entendimento de que as disciplinas do currículo, a organização da escola, a formação e atuação de seus professores e funcionários são elementos de extrema relevância para a expectativa do aluno negro e negra no mercado de trabalho.

As articulações entre o trabalho realizado e o tipo de cidadão que se deseja formar possibilitam entrevermos em que medida o trabalho educativo da escola responde às necessidades das camadas menos prestigiadas da população, nas quais se encontram os negros e, como essa escola pode transformar suas ações e suas práticas em vista da promoção da equidade racial, social e econômica.

Segundo Henriques (2001), no Brasil, a melhoria dos níveis médios de escolarização e, portanto, a diminuição na desigualdade do acesso à educação não tem servido para diminuir a distância entre brancos e negros em termos de escolaridade, pois existe um diferencial de 2,3 anos de estudo que permanece inalterada há mais de 70 anos. Ampliando a discussão afirma Queiroz (2002) que há um processo de retenção de estudantes no ensino fundamental que se expressa de forma mais intensa entre os negros, refletindo, sequencialmente no ensino médio.

Outras manifestações que precisam ser pensadas dentro do contexto sociedade-escola são a complexidade das relações capital-trabalho, capital-escolarização e capital-dominância racial, sem essas percepções dificilmente nos instrumentalizamos para um embate, até porque não se compreende que as perdas do passado manifestam-se no desenvolvimento social, cultural e econômico. Nesse embate devem-se considerar os dados do IBGE (2002), que demonstram que pretos e pardos estudam menos, em média 0,5 a 5,4 anos de estudos. Recorremos também ao pensamento de Araújo (2004), que nos auxilia nessa discussão quando expressa que como os negros e afro-descendentes estudam menos, ocupam espaços de trabalho menos qualificados e de menos prestígio, com carga horária elevada, baixos salários e condições desvalorizadas no status social. Negros e negras constituem os contingentes que tanto são mais levados a evadir, quanto a trabalhar prematuramente, dadas as maiores dificuldades para a manutenção e a reprodução enfrentadas pelas famílias negras (DIEESE, 2001, p. 131).

O ensino médio, como etapa final da educação básica, precisa ser compreendido como etapa inclusiva da educação escolar para alunos negros. A possibilidade de inserção em campos competitivos, lucrativos, sócio e culturalmente prestigiado está intimamente relacionada com a conclusão do ensino médio (integral, concomitante e subsequente).

A discriminação racial começa no ensino médio, afirma o sociólogo e pesquisador do IBGE José Luiz Petruccelli em análise dos dados do Censo 2000. Justificando a afirmativa acima, o pesquisador analisa que: dos brasileiros que concluíram o nível médio de ensino, 67,6% são brancos, 4,3% são pretos, 26,5% atribuído aos pardos e, 0,9% são

amarelos. Só 0,2% são indígenas. Já há no ensino médio um filtro racial, segundo afirma o mencionado autor. Como a oferta do ensino superior é menor que a demanda potencial, quem consegue entrar é a população branca. Se o nível médio fosse mais equilibrado, a desigualdade seria menor na universidade. Do jeito que está o que se vê é que os negros ficam fora da universidade e a discriminação se estende também ao mercado de trabalho.

Segundo dados do Censo 2000 do IBGE, para a população adulta, as diferenças começam a indicar que pretos e pardos têm impedimentos sociais e econômicos para permanecerem estudando. Esse dado vem corroborar as informações sobre o alto índice de adultos nas terceiras séries do ensino médio e supletivo. Assim, na medida em que vão aumentando os grupos de idade, aumenta o abandono dos estudos, contribuindo para o crescimento da evasão escolar. Os dados estatísticos deste Censo confirmam então o abandono mais cedo dos estudos por parte da população preta e parda. As pessoas brancas que terminaram o ensino médio têm, segundo esses dados, uma proporção superior aos pretos e pardos.

Essas desigualdades entre o acesso a escola e o seu gradativo abandono, é explicado pelas estatísticas na proporção de anos de estudos entre pretos, pardos e brancos de 15 anos e mais. A partir de 8 anos de estudos, a população branca apresenta percentual maior do que pretos e pardos, reforçando a indicação de que há empecilhos que retiram dos jovens negros a chance de avançar nos estudos.

Este nível de ensino teve uma ampliação de 84% no número de matrículas entre 1994 e 2003, de acordo com os registros do MEC. Entretanto, isto ainda não contemplou a demanda. No Censo realizado pelo IBGE, em 2001, somavam-se 10 milhões os jovens na faixa etária entre 15 e 17 anos. Destes, 4 milhões estavam cursando o ensino médio. Isto é, 40% dos jovens desta idade estavam nas séries consideradas ideais para a idade, 1 milhão deles estavam cursando o ensino fundamental ou cursos profissionalizantes, enquanto que os milhões de jovens restantes estavam fora das salas de aula.

Todavia devemos acrescentar a esses dados que a dificuldade dos pretos e pardos está associada a aspectos que são específicos de sua realidade, a saber: a baixa auto-estima; a invisibilidade da contribuição da população negra para o desenvolvimento da sociedade brasileira; os estereótipos negativos associados à sua cor e ao seu grau de inteligência; e a postura de alguns professores quanto à sua educabilidade reforçam ainda mais esse clima de desmotivação. Não devemos esquecer que as teorias raciais elaboradas sobre a população brasileira a partir do século XIX ainda são persistentes como fonte de explicação para os atrasos da sociedade (SCHWARCZ, 2002).

O acesso, permanência e conclusão de um nível educacional mais elevado, para os jovens negros, mesmo que seja o ensino médio, é avaliado como uma perspectiva de mobilidade social, conforme Pinto (1987a). Entretanto, a autora chama a atenção para o fato de que as conseqüências da escolarização para a população negra e branca não alcançam os mesmos níveis de benefícios.

A preparação de professores (as) para o enfrentamento nesta etapa de ensino deve, também, ajudar a desmistificar o estado de naturalização da incapacidade intelectual e produtiva destes alunos.

2.3 Qual a situação do aluno negro no ensino técnico profissionalizante?

As mudanças introduzidas no ensino médio ligando-o ao ensino técnico do CEFETMT, têm levado esse centro de ensino à sua maior adequação ao aparelho econômico. No entanto, como diz Kawamura (1979), as transformações tecnológicas inseridas de modo peculiar de ensino preparatório para a profissão e as tentativas de acompanhar a expansão tecnológica têm provocado nessa escola a sua rápida obsolescência frente às transformações econômicas ocorrentes. Tal caráter tem se manifestado nas medidas tomadas em termos de complementação do ensino profissional nas empresas, através de convênios entre estas e as escolas, de modo sistemático. A instituição do regime de estágio nas organizações econômicas tem permitido o ingresso nelas dos semi profissionais (técnicos de nível médio) e mesmo de não-profissionais (forçando estes a retornar as escolas, oficializando sua condição de técnico).

Os alunos nesta fase de estudo, devido a sua escolarização precedente não vêm com formação adequada e com conhecimento nas matérias básicas como matemática refletindo na física e química, dados observados pelo pesquisador com 25 anos de cátedra e confirmado pelos estudos de Casassus (2002, p.98), no qual ele afirma que

As crianças aprendem a ler, mas têm dificuldades para compreender o significado e realizar interpretações [...]. Aprendem números, relações numéricas, signos e estruturas matemáticas, mas não são capazes de resolver problemas simples ou complexos, como tampouco são capazes de aplicar às situações cotidianas o que aprenderam a partir da matemática.

O modelo de ensino modular por competência em vigor durante a pesquisa, por levar em consideração o fator tempo no repasse de conteúdo, dificulta na adaptação e no

desenvolvimento intelectual destes alunos. Estes apresentam dificuldades em articular conhecimentos gerais com os específicos. O Decreto 2208/97 estabelece que os currículos do ensino técnico profissionalizante sejam estruturados em disciplinas que possam ser agrupadas em módulos. Cada módulo concluído poderá ensejar uma qualificação, dando direito à respectiva certificação.

Tal documento prevê ainda, em seu artigo 11, a implementação através de exames, da certificação de competência, para fins de dispensa de módulos ou de qualificação profissional propriamente dita.

Para Franco et al. (2004) ser competente é ser capaz de mobilizar conhecimentos, informações e até mesmo hábitos, para aplicá-los, com capacidade de julgamento, em situações reais e concretas, individualmente e com sua equipe. As ausências das capacidades de julgar, considerar, discernir e prever os resultados de distintas alternativas, eleger e tomar decisões podem ser traduzidos como falta de competências. Parafraseando o Parecer CNE/CEB nº. 15/98, sem conhecimentos, as competências permanecem apenas no plano intelectual. São inúteis como orientadores das práticas humanas.

Diante do novo modelo de formação por competências, a avaliação na educação profissional, embora não dispense a avaliação diagnóstica, processual, deverá ser organizada sob as bases de um trabalho final de curso ou módulo, no qual o aluno possa apresentar uma competência esperada a ser avaliada com base nela.

Neste enfoque, na pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira (Inep) no levantamento do Censo Escolar do Brasil, em 2005, incluindo os concluintes a educação profissional no Centro Oeste brasileiro, obtendo os seguintes dados por faixa etária e segundo a área profissional se coaduna com o curso estudado no CEFETMT o qual direcionado ao setor industrial.

A seguir exibem-se os dados obtidos, segundo os registros do Censo Escolar 2005 realizado pelo Inep. É o que se aprecia na Tabela 3:

Tabela 3 - Concluintes na educação profissional, por faixa etária

Total	Até 17 anos	18 a 19	20 a 24	25 a 29	30 a 39	Acima de 39
799	19	57	275	210	176	62

Fonte: MEC/Inep/Deeb. Censo Escolar 2005
Concluintes nas formas concomitantes e subseqüentes

Nota-se na Tabela 3 a defasagem em que os alunos se encontram na educação profissional. A maioria dos alunos encontra-se em idades avançadas na conclusão de seus cursos profissionalizantes.

Com relação ao sexo dos concluintes da educação profissional o Censo escolar 2005 revela que dos 799, se tem um quantitativo de 721 alunos e apenas 78 alunas. Disso depreende-se que o ensino técnico segue as regras do mercado de trabalho privilegiando os homens nesta modalidade de ensino.

Quanto às competências básicas adquiridas pelos alunos, estas passam a ser cada vez mais valorizadas no âmbito do trabalho e, quando a convivência e as práticas sociais na vida cotidiana são invadidas em escala crescente por informações e conteúdos tecnológicos, ocorre um movimento de aproximação entre as demandas do trabalho e as da vida pessoal, cultural e social. É esse movimento que dá sentido à articulação proposta na lei entre educação profissional e ensino médio. Tal conexão concentra duas modalidades educacionais expressando dois significados importantes. De um lado afirmam a comunhão de valores que, ao presidirem a organização de ambas, compreendem também o conteúdo valorativo das disposições e condutas a serem transmitidas para seus alunos. De outro, a articulação reforça o conjunto de competências comuns a serem ensinadas e aprendidas, tanto na educação básica quanto na profissional.

Mas sobre essa base comum, é indispensável destacar as especificidades da educação profissional e sua identidade própria. Na acepção de Franco et al. (2004, p. 68-69), esta traduz também dois sentidos. O primeiro diz respeito ao modo como os valores que comungam com a educação básica operam para construir uma educação profissional eficaz no desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. O segundo refere-se às competências específicas a serem constituídas para a qualificação e a habilitação profissional nas diferentes áreas. A identidade da educação profissional não prescinde, portanto, da definição de princípios próprios que devem presidir sua organização institucional e curricular. Mas na sua articulação com o ensino médio, a educação técnica deve buscar como expressar, na sua especificidade os valores estéticos, políticos e éticos que ambos comungam.

Entrelaçando o campo escolar desta pesquisa ao processo discriminatório, percebemos que as diferenças nas formações qualitativas, entre os alunos, precisam ser estudadas isto porque, as desigualdades curriculares vêm progressivamente acirrando-se, por meio da escolha de cursos que norteiam e limitam trajetórias escolares e formativas, em função do valor que lhes é atribuído e pela composição dos seus públicos preferenciais, em termos sociais, raciais e de gênero, verificando-se os efeitos produzidos pelo conjunto às

expectativas dos agentes sociais envolvidos no processo educativo, especialmente no que tange à inserção de negros e negras no mercado de trabalho. Não é um acaso que grandes contingentes negros orientam suas estratégias escolares em direção a cursos profissionalizantes noturnos e, nas universidades, dirigem-se majoritariamente para cursos de História, Geografia e Letras¹⁰ em nível de bacharelado (JUNQUEIRA, 2006, p. 29). Acrescente-se a esta lista os cursos de Licenciatura que proporcionam aos negros e negras, maiores possibilidades de acesso através do vestibular. No entanto, sabemos que infelizmente todos estes cursos geram menor retorno econômico e social.

Nesta modalidade de ensino técnico os alunos negros na sua maioria optam pela capacitação no trabalho manual e repetitivo. A sua formação permite-lhes aspirar espaços nos diversos cursos do ensino superior, os quais lhes propiciam maior inserção no mercado de trabalho competitivo e diversificado. Após o negro ter estudado um curso técnico profissionalizante verifica-se, segundo Junqueira (2006, p.31), a ausência ou precariedade de redes pessoais de solidariedade (muitas delas inicialmente tramadas no convívio escolar) que garantem o acesso a melhores oportunidades de emprego (em um país onde, com frequência, ter conhecidos e amigos ainda demonstra ser fundamental).

Contudo, o aluno negro encontra, muitas vezes, nos ambientes relacionais situações que o diminui, podendo limitar sua auto-afirmação. Os estereótipos que lhes são atribuídos são uma dessas formas de retirar-lhes a auto-estima.

Estereótipos podem ser definidos como imagens prontas e disponíveis sobre os grupos sociais, imagens essas que podem ser re-atualizadas pela simples menção de se pertencer a um determinado grupo. Os estereótipos dizem respeito à maneira predeterminadas de pontos de vista que interferem e afetam as interações e estas, por sua vez, conduzem a discriminação racial (PETTIGREW apud GOFFMAN, 1982).

Silva (2002), ao se referir aos estereótipos, caracteriza-os como uma forma rígida, anônima, que reproduz imagens e comportamentos racistas; separa os indivíduos em categorias aceitáveis e não aceitáveis socialmente; e sustenta a forma peculiar do preconceito brasileiro, que é o de marca.

Esse tipo de preconceito é determinado pela tonalidade da pele e pelo nível sócio-econômico. Através de imagens depreciativas, os “[...] estereótipos por sua vez dão

¹⁰ Segundo dados do INEP, obtidos a partir do questionário socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o curso que tem maior índice de participação de negros é o de História, com 8,5% do total de estudantes. Em seguida vêm Geografia (6,6%) e Letras (5,6%). A menor taxa: Odontologia (0,8%).

origem ao estigma que, imputado ao indivíduo negro, dificulta sua aceitação no cotidiano, na vida social, impondo-lhe característica de desacreditado” (CAVALLEIRO, 2000, p. 24).

2.4 O caminho “dos desvalidos” no ensino profissional no Brasil e em Mato Grosso: da escola de aprendizes e artífices ao CEFETMT

A trajetória da educação profissional no Brasil tem raízes mais profundas, embora seus primórdios registrem apenas decisões circunstanciais especialmente destinadas a “[...] amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, assumindo um caráter assistencialista, o que, aliás, tem marcado toda a sua história (FRANCO et al. 2004, p. 11). Embora o Brasil estivesse centrado fortemente no modelo agro-exportador, no contexto situado entre o final do Império e o início da República, na ótica de Santos (2003, p. 211-212), teve uma forte pressão dos diversos grupos da sociedade para transformá-lo num país cuja base econômica deveria estar fundada na produção industrial. O país enfrentava, paralelamente, graves problemas de ordem social em consequência da consolidação do projeto de migração e da abolição dos escravos, que constituíam uma população marginalizada e discriminada, devido ao preconceito racial e ao pouco ou nenhum preparo destes para o exercício de um trabalho nas cidades. Aumentavam-se assim o número de desocupados nos grandes centros urbanos.

O ensino profissional, entre os últimos anos do Império e as primeiras décadas de implantação do projeto político republicano, passa a ser tratado sob novo enfoque no cenário educacional brasileiro. Uma nova fase na estrutura de formação de mão-de-obra no Brasil seria inaugurado com os adventos que sucederam à programação da República em 1889, são momentos de debates sobre os destinos do país e um elemento ideológico novo foi incorporado ao modelo até então vigente, a partir da chegada dos padres salesianos: o ensino profissional como antítese ao pecado, segundo Santos (2003, p.211), e que a ideologia do desenvolvimento baseado na industrialização passou a dominar os debates em torno de um projeto para o país, para atingir o progresso, a industrialização e a emancipação econômica.

Na concepção de Müller (1999) havia a convicção de que necessitávamos alcançar o estágio dos países mais avançados, apesar das dúvidas a respeito das possibilidades de nossa população (p. 57). Continua essa pesquisadora explicitando que, ao predominar o ideal do branqueamento, não se acertou as contas com o passado escravista. No entanto, essas

idéias não se tornaram hegemônicas, era mais aceitável falar de nossa “cordialidade”, nossa “índole pacífica” e dos “atributos” raciais como a coragem e inteligência do branco, a mansidão do negro, a bravura do índio, etc.

Convicto da inferioridade de negros, mestiços e índios, Veríssimo (1985)¹¹ preocupava-se com o soerguimento da “parte boa”, a população branca e, dizia que:

Somos um país sem povo. Somos o produto de três raças perfeitamente distintas. Duas selvagens e, portanto descuidosas e uma em rápido declínio depois de uma gloriosa, brilhante e fugaz ilustração. (VERISSIMO, 1985, p. 30 apud MÜLLER, 1999, p. 60).

As formas de legitimação republicana passavam necessariamente pela construção da identidade nacional e esta construção ainda não tinha espaços institucionais capazes de concretizá-los sistematicamente. Na acepção de Müller (1999):

A escola, principalmente a escola primária, ainda não era percebida como o espaço ideal para forjar-se a nacionalidade. Até os primeiros anos deste século, a preocupação predominante era com a educação do cidadão branco, fosse membro da elite ou das camadas pobres (p. 60).

Naquele momento, o sentido da difusão da educação primária era a disciplinarização e moralização do povo; por isso o interesse na difusão da educação moral e cívica. A presença da disciplina cívica no programa do curso primário não escondia o mecanismo de defesa e disseminação dos princípios republicanos e o interesse em se criar um sentimento de patriotismo naqueles que teriam a responsabilidade de colaborar com o desenvolvimento industrial brasileiro.

Dentre as iniciativas da União consta a criação em 1909 das Escolas de Aprendizes e Artífices, uma em cada das 19 capitais dos estados, que se destinavam a ministrar ensino profissional primário gratuito, e voltado para a formação de operários e contramestres. Eram organizadas com base em um currículo centrado essencialmente em conhecimento teóricos e práticos necessários ao exercício de um determinado ofício.

No preâmbulo do decreto de criação dessas escolas são apresentadas as seguintes justificativas para editá-lo:

Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilitem às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; e para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, mas como fazê-lo adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime [...]. (NAGLE, 1974).

¹¹ José Veríssimo – jornalista, crítico literário e educador. Em 1890 foi Diretor da Instrução Pública do estado do Pará e de 1892 a 1898, Reitor do Externato do Ginásio Nacional, ex Colégio de D. Pedro II.

Paralelamente, as décadas dos 10 e dos 20 são períodos em que se começa a gestar uma fermentação social. Esses anos foram de discussão das medidas que tornaria a população brasileira capaz de produzir a arrancada do país rumo à modernização e ao progresso, como enfatiza Müller (1999, p.64). Não se tratava ainda da União intervir plenamente na resolução das questões sociais ou intervir de uma forma tão centralizadora e abrangente como se processou a partir dos anos 30. Portanto, embora uma clara estratificação ocupacional ao longo de linhas raciais, com os não-brancos concentrados na base da hierarquia, tenha evoluído no período 1888-1930, não se formou um mercado de trabalho racialmente segmentado, nem a classe trabalhadora branca imigrante sentiu a ameaça de deslocamento por parte do trabalho não-branco mais barato (HASENBALG, 2005, p.243).

No entanto, em termos nacionais, as inovações só foram colocadas em prática muitos anos mais tarde, no Estado Novo, na gestão Gustavo Capanema, quando a radiodifusão começou a ser utilizada também para a divulgação de temas pedagógicos e nacionais (MÜLLER, 1999, p.65).

Mato Grosso era naquela época um Estado carente de infra-estrutura para subsidiar o desenvolvimento da produção industrial e sua população vivia quase em total isolamento, pois, a única forma de acesso a Cuiabá era por via fluvial, dada à inexistência de rodovias. A produção econômica baseava-se na agropecuária e no extrativismo vegetal e mineral, contando também com alguns poucos engenhos de açúcar, única produção industrial, de caráter artesanal.

Assim, a Escola de Aprendizes e Artífices de Mato Grosso foi criada no governo do Presidente Nilo Peçanha¹², pelo Decreto nº. 7.566 de 23 de setembro de 1909. Sobre esse assunto Arruda (1990) afirma que essa instituição iniciou suas atividades em 1º de janeiro de 1910, formando profissionais na área de alfaiataria, carpintaria, marcenaria, sapataria, ferraria, selaria, artes gráficas e tipografia. Os alunos matriculados à época recebiam orientações sobre aspectos da vida profissional, desde limpeza das oficinas e equipamentos até a entrega do trabalho final.

Tratando do mesmo assunto, Machado (1989) enuncia que o Presidente Venceslau Brás, ao assumir a Presidência da República, em 1914, elaborou uma concepção mais definida sobre a forma de profissionalização referindo-se à rede de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, nas diferentes unidades da federação:

¹² Nilo Peçanha assumiu a presidência da República em 14 de junho de 1909, em substituição a Afonso Pena, que havia falecido na mesma data. O seu mandato terminou no dia 15 de novembro de 1910, sendo substituído pelo Marechal Hermes da Fonseca.

A criminalidade aumenta, a vagabundagem campeia, o alcoolismo ceifa, cada vez mais, maior número de infelizes, porque, em regra, não tendo as pobres vítimas um caráter bem formado e nem preparo para superar as dificuldades da existência, tornam-se vencidos em plena mocidade e se atiram à embriaguez e ao crime. Dê-se, porém, outra feição às escolas primárias e às secundárias, tendo-se em vista que a escola não é somente um centro de instrução, mas também de educação e, para esse fim, o trabalho manual é a mais segura base; instalem-se as escolas industriais, de eletricidade, de mecânica, de química industrial, escolas de comércio, que os cursos se povoarão de alunos e uma outra era se abrirá para o nosso País. (MACHADO, 1989, p.26).

Nesse clima, a saída para a situação parecia residir em um programa educacional que viabilizasse a formação mínima a essa *população desvalida da sorte*, oferecendo-lhe uma forma de ingresso em atividades no setor industrial, para executar simples tarefas, segundo Arruda (1990).

O objetivo básico das Escolas profissionalizantes era municiar o aluno de uma arte que o habilitasse a ganhar a vida e a se manter como artífice. Essas escolas, para Barbosa (2003, p. 80), obedeciam a uma finalidade moral de repressão: “[...] educar pelo trabalho os órfãos, os pobres e desvalidos da sorte, retirando-os das ruas. Assim, inicia-se a formação profissional como política pública na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho”.

Segundo Queluz (2000), a educação era vista não só como o elemento primordial para a constituição da nação e para a qualificação de seus operários, mas também como fator de independência de outros povos. Tal visão deixava de lado a ênfase na salvação dos desafortunados, ainda que presente na legislação, e procurava estabelecer uma nova filosofia educacional, um novo modelo de escola do trabalho, voltada para o padrão da produtividade industrial e para a formação eficiente do operário qualificado nacional.

Mas na medida em que o processo industrial foi se intensificando no país, as necessidades da indústria emergente passaram a exigir um trabalhador mais preparado, em condições de satisfazer às exigências de organização da produção da época. O registro histórico da industrialização e crescimento econômico após 1930, na análise de Hasenbalg (2005, p. 243), indica que a incorporação de parte da população não-branca à classe trabalhadora industrial ocorreu sem qualquer reação organizada do lado dos trabalhadores brancos. As práticas discriminatórias sutis e informais provaram ser eficientes no controle da penetração de negros e mulatos na classe média assalariada.

No campo da Educação, o ensino industrial ganhou novos contornos e as Escolas de Aprendizes sofreu várias transformações em sua organização pedagógica, como ampliação do currículo, introdução de novos ofícios e aperfeiçoamento no recrutamento de pessoal. Nesse contexto, as massas populares começaram a exigir à educação formal e assim

se atribuiu à educação um valor mágico com o poder de mudar as pessoas e alterar sua posição na estrutura de classe conforme diz Atala (1997).

Com as mudanças de objetivos e, por que não, do status a instituição deixa de ser destinada aos pobres, pois segundo Fonseca (1961), abria-se as portas dessas escolas para pobres e ricos, importando apenas que fossem os mais aptos. Os deserdados da fortuna parecem ter sido deixados à sua própria sorte ou, melhor, mantidos na posição de desvalidos da sorte, pois as suas condições sociais pouco contribuía para que eles se tornassem os mais aptos da sociedade.

Na época, segundo Atala (1997), a divisão social do trabalho encontrava-se em ritmo acelerado, a estrutura social torna-se mais complexa, a hegemonia fundiária cai, trazendo como consequência o surgimento da burguesia industrial.

Segundo Souza (2002), mesmo tendo ocorrido uma reorganização política no país em consequência da revolução de 1930, as antigas preocupações com a educação profissional continuaram, até porque o presidente provisório empossado, Getúlio Vargas, representava o interesse de vários grupos distintos, dentre eles os industriais, e isso fazia com que aquele assunto fosse pauta de constantes discussões. Uma dessa pautas refere-se a institucionalização dos direitos trabalhistas e, com isto, aos brasileiros principalmente aos negros que dotados de determinada habilidade e inseridos no mercado de trabalho formal, quando contratado pelas empresas, seus direitos trabalhistas eram assegurados. Hasenbalg (2005) reafirma que as indústrias brasileiras adotaram práticas de recrutamento e promoção menos discriminatórias que os setores hierarquizados de empregados de nova classe média no comércio, bancos e administração pública. Os negros e mulatos recém-incorporados à classe trabalhadora industrial beneficiaram-se da legislação social promulgada pelo estado, sob o sistema corporativo de controles trabalhistas de Vargas.

[...] a década de 30 introduz alterações gerais na política trabalhista nacional. Foi particularmente importante, para o trabalhador negro, a medida que estabeleceu a vigência do salário-mínimo. Tal medida garantiu, ao negro e ao mulato, certa equidade na competição salarial com os brancos envolvidos nos mesmos níveis ocupacionais. (HASENBALG, 2005, p.259).

A partir de 1937 essas unidades de ensino profissional passaram a se reportar ao MES - Ministério da Educação e Saúde, no governo Vargas, via Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, as Escolas de Aprendizes Artífices passaram a se denominar Liceus Industriais com a finalidade de ministrar o ensino profissional em todos os ramos e graus. Nesse momento, foi lançada a primeira semente de transformação definitiva das antigas escolas de ofícios em escolas de ensino industrial.

Machado (1989) confirma, ao citar que o registro do crescimento da matrícula no ensino industrial no período de 1930 a 1945 foi de 129%, e explica:

Não há dúvidas de que a concepção predominante acerca do ensino profissional continuará sendo como aquele destinado às “classes menos favorecidas”. É claro que neste sentido também se procura evoluir, conferindo às escolas profissionais denominações mais adequadas que colégio da misericórdia, escola de ingênuos, orfanato, asilo de menores desvalidos, reformatório, e outras de mesmo gênero. (MACHADO, 1989, p.38).

Em 1932 foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, buscando diagnosticar e sugerir rumos às políticas na área da educação. Preconizou na análise de Franco et al. (2004, p.12), uma escola democrática que proporcionasse as mesmas oportunidades para todos e que, tendo por base uma cultura geral flexível, possibilitasse especializações para as atividades de preponderância intelectual (humanidades e ciências) ou de predomínio manual e mecânico (cursos de caráter técnico).

Com a promulgação da Lei Orgânica em 1942, a Escola de Aprendizes e Artífices de Mato Grosso transformou-se em Escola Industrial de Cuiabá que, pela Lei nº. 3.552 de 16 de fevereiro de 1959, passa a ter personalidade jurídica própria e autonomia administrativa e técnica. Nesse ano, a instituição passa a oferecer o Ginásio Industrial com duração de quatro (4) anos, preparando para alfaiataria, tipografia, linotipia e encadernação.

A partir de 1964, segundo Machado (1989), iniciou-se um período de valorização do ensino de formação profissional de nível médio, cuja regulamentação ocorreu em 1968, com a criação do CENAFOR (Centro Educacional Nacional de Formação Profissional) que tinha como propósito capacitar docente para o ensino profissional. Em decorrência da proposta de racionalização de todos os setores da vida social, apresentada pelo governo militar, ocorreram transformações na estrutura do sistema de ensino. Souza (1993) salienta que o novo discurso era fundamentado na *Teoria do Capital Humano* desenvolvida por Teodoro Schultz, a qual explicava as diferenças de desenvolvimento social entre as nações, grupos e indivíduos, mas principalmente entre nações, com base no conceito de qualificação humana, garantidora de maior produtividade e maior competitividade. Essa ideologia passa a sustentar o discurso favorável ao ensino profissionalizante.

Essa teoria propunha forte participação do Estado na definição de políticas e no gerenciamento das verbas destinadas ao sistema educacional.

Em 1965, são estabelecidas novas diretrizes para o Ensino Técnico, que recomendam a extinção do 1º ciclo nas Escolas profissionalizantes e a concentração de esforços na ampliação da matrícula nos cursos técnicos com o argumento de que: “[...] a

formação de técnicos de 2º ciclo é o fator preponderante para maior industrialização, já que as indústrias buscam técnicos e não estudantes de ginásio”(SOUZA, 1993, p.17).

Assim, a escola de Cuiabá transformou-se em Escola Industrial Federal de Mato Grosso em função da Lei nº. 4.759 de 20/08/1965 que dispunha sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais.

Em 1968, passa a chamar-se Escola Técnica Federal de Mato Grosso, por meio da portaria Ministerial nº. 331, assinado pelo então Presidente Artur da Costa e Silva.

Até meados da década de 1970, a formação profissional limitava-se ao treinamento para a produção em série e padronizada, com a incorporação maciça de operários semi-qualificados, adaptados aos postos de trabalho, desempenhando tarefas simples, rotineiras e previamente especificadas e delimitadas. Apenas uma minoria de trabalhadores precisava contar com competências em níveis de maior complexidade, em virtude rígida separação entre o planejamento e a execução. Havia pouca, margem de autonomia para o trabalhador, uma vez que o monopólio do conhecimento técnico e organizacional cabia, quase sempre apenas aos níveis gerenciais. A baixa escolaridade da massa trabalhadora não era considerada entrave significativo à expansão econômica.

Com a reforma do ensino de 1º e 2º graus, introduzida pela Lei nº. 5.692/71 (LDB) que tinha como um dos objetivos conter a demanda para o ensino superior e definir a educação profissionalizante compulsória, iniciou-se de fato, a questão da profissionalização no país. Acaba-se de vez com o ensino de 1º grau na instituição (antigo curso ginásial), passando a oferecer à comunidade apenas o 2º grau profissionalizante.

Assim, a formação profissional passou a ter predominância no ensino de 2º grau, com a criação das propaladas habilitações profissionais que tinham como meta principal atender às necessidades do mercado de trabalho. O parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº. 45 de 1972 estabeleceu dois tipos de habilitações profissionais: um realizado pelas escolas técnicas tradicionais, e o outro ministrado pelas escolas em geral, de acordo com a legislação em vigor. Para Barbosa (2003, p.85-86) com essa lei pensou-se numa modernização do Brasil em curto prazo, por meio de qualificação de recursos de nível médio, propondo conciliar os objetivos de educar e profissionalizar. No entanto, toda a reestruturação foi feita com o objetivo de manter a ordem estabelecida e de criar mão de obra produtiva, com qualificação.

Nesse período, em plena ditadura militar, a conjuntura política se caracterizava pelo centralismo de poder, fato que aumentou a estrutura tecno-burocrática, com a extinção de partidos políticos, e com o controle sindical, o controle legislativo e judiciário, a censura aos

meios de comunicação e um forte aparato repressivo. Como afirma Machado (1989), nesse contexto, o ensino técnico e a educação brasileira passaram a se reorganizar no sentido de atender às novas necessidades da base econômica integrada ao capitalismo mundial:

Agora, qual a relação do ensino técnico com o controle político e ideológico a partir de 1964? Sua função não seria apenas em nível de contribuição técnica? Como veremos adiante, a posição do técnico dentro da empresa é de grande importância para a produção. Ele é o intermediário entre os engenheiros, administradores em geral e os trabalhadores diretamente ligados à produção. Seu papel político, determinado pela própria posição dentro da estrutura da empresa e pela sua função de porta-voz dos interesses daqueles que controlam o poder político e econômico. Desta forma não só é grande o controle sobre os técnicos, no trabalho, devido a sua posição estratégica, como também é grande a tarefa de moldar, seja pela disciplina, seja pelo conteúdo do ensino, aquele profissional que melhor se ajuste às necessidades empresariais. (MACHADO, 1989, p.66).

Com relação à participação dos negros e os índios na política republicana, estes são apropriados como objetos culturais, simbólicos e marcos fundadores de uma civilização brasileira, mas têm negado o direito a uma existência singular plena como membros de grupos étnicos (GUIMARÃES, 2002, p.121). O mencionado estudioso continua na sua explanação dizendo que estes são marcos da fronteira da civilização brasileira, remanescentes dos antepassados que criaram a nação, restos e vestígios das origens.

Segundo Hasenbalg (2005, p.257) os não-brancos também permaneceram fora de algumas das mais importantes áreas de conflito social em que poderiam aprender a atuar politicamente.

Na medida em que negros e mulatos permaneceram fora dos setores mais combativos da classe trabalhadora industrial, [...], eles foram excluídos da aquisição de habilidades políticas e de técnicas organizacionais que poderiam ter sido transferidas para os movimentos sociais negros. Assim, quaisquer que fossem as manifestações de protesto negro durante a República, os militantes negros não podiam contar com aliados externos nem com uma maior experiência ganha nas lutas sociais do período.

Ao mesmo tempo a Escola integrou-se às exigências do mercado de trabalho e os cursos profissionais cumpriram o papel previsto pela ideologia dominante, oferecendo cursos técnicos com parte de Currículo de Educação Geral e parte de formação específica.

O crescimento da Escola, contudo, logo viria determinar que se procedesse a uma reavaliação desse objetivo inicial como meio de tornar a instituição adaptada às reais necessidades do ensino técnico profissionalizante, determinadas pelas carências de um mercado em expansão.

A partir de 1980, as novas formas de organização e de gestão modificaram estruturalmente o mundo do trabalho. Um novo cenário econômico e produtivo estabeleceu-se com o desenvolvimento e o emprego de tecnologias complexas, agregadas à produção e à

prestação de serviços, e pela crescente internacionalização das relações econômicas. Em consequência, passou-se a requerer sólida base de educação geral para todos os trabalhadores: educação profissional básica aos não-qualificados: qualificação profissional de técnicos; e educação continuada, para atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação de trabalhadores.

Barbosa (2003) considera que foram muitos os problemas causados pela obrigatoriedade da profissionalização prevista pela Lei nº. 5.692/71. Na tentativa de contornar tais problemas, o Governo apresenta a Lei nº. 7.044/82, substitui o caráter compulsório e universal da profissionalização, que passou a ser facultativo para os estabelecimentos de ensino. Esta lei:

[...] contribuiu ainda para aumentar o caos do sistema público que nem formava para o trabalho e nem dava condições ao estudante para progredir nos seus estudos, levando na prática a um único resultado, que foi a deteriorização completa do sistema educacional público e, em consequência, a expansão da rede particular de ensino criando uma dicotomia, uma imensa vala social entre a escola pública e a particular, onde a primeira é direcionada às camadas populares da sociedade, exiladas de um ensino de qualidade que pudesse ao menos dar os instrumentos culturais para uma sociedade mais justa, e a segunda, em contraposição a esta, direcionada às classes dominantes detentoras do poder econômico e político, ficando para estas a oportunidade do conhecimento que ditará as regras da nova sociedade. (BARBOSA, 2003, p.88).

Aqui se faz necessário ressaltar, diz Sanches (2005, p.46), que fugindo à confusão e dúvidas estabelecidas pela Lei nº. 5.692/71, para o ensino profissionalizante, destacam-se as Escolas Técnicas Federais, atuais Centros Federais de Educação Tecnológica, como sistema que deram certo, pelo menos parcialmente. Em Mato Grosso, Cuiabá, a Escola Técnica Federal manteve a tradição de oferecer um ensino de qualidade, sendo respeitada pela sociedade, e o autor citado complementa e induz a outra discussão: “[...] na verdade, os CEFET’s hoje, ultrapassaram a condição de escolas somente para o filho dos outros, ou escola para os deserdados da sorte e outros” (BARBOSA, 2003, p.88).

Nas décadas de 1970 e 1980, multiplicaram-se os estudos referentes aos impactos das novas tecnologias, que revelaram a exigência de profissionais mais polivalentes, capazes de interagir em situações novas e em constante mutação. Como resposta a este desafio, escolas e instituições de educação profissional buscaram diversificar programas e cursos profissionais, atendendo novas áreas e elevando os níveis de qualidade da oferta.

A conjuntura nacional daquele momento já apontava para o avanço neoliberal, para a abertura do Brasil, para a competitividade internacional, a política de globalização da economia impõe ao país os ajustes dessa política, através da reforma constitucional. Nesse

contexto, a Educação Tecnológica teve que se adequar à nova política e mais uma vez é colocada a serviço da economia de mercado.

Em 20/12/1996, a Lei nº. 9.394 conhecida como Lei Darcy Ribeiro (a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) deu nova diretriz para a Educação no País. A assinatura do Decreto Presidencial nº. 2.208/97 e Portaria 646/97/MEC, específicos para a Educação profissional, modificam o perfil educacional das ET's / CEFET's ao separar ensino propedêutico da Educação Profissional.

As medidas legais estabelecem uma separação entre o ensino médio e o profissional. O ensino médio passa a ter seguintes finalidades conforme analisa Manfredi (2002, p.15):

A consolidação e o aprofundamento dos ensinamentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando prosseguir nos estudos; a preparação básica para o trabalho e para a cidadania do educando e o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. [...] A Educação Profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias da educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho e abrangerá três níveis: básico, técnico e tecnológico (artigo 2º, Decreto 2.208/97).

O Decreto, pela forma autoritária e imediata em atender ao segmento produtivo, na análise de Sanches (2005, p.47), não tem preocupação com o desenvolvimento humano e social, no sentido de dar uma formação que possibilite ao trabalhador e cidadão, a incorporação dos avanços tecnológicos para atendimentos das necessidades humanas.

A intenção da reforma para Barbosa (2003) é fazer com que o estudante siga a profissão técnica, justificando em 60 a 70% dos egressos dessas instituições federais de ensino nos últimos anos, seguiram para o ensino superior, deixando de exercer a função de técnico para a qual se prepararam.

Em 1998 implanta-se a reforma prevista pela lei na ETFMT, passando a estruturar-se para oferecer: Ensino Médio (Educação Propedêutica) e três níveis de educação profissional, o básico, o técnico e o tecnológico, provocando mudanças estruturais, físicas, pedagógicas e curriculares nos cursos da ETFMT.

O polêmico Decreto nº. 2.208/97, citado anteriormente, em seu artigo 8º, determinou que os currículos do ensino técnico fossem estruturados em disciplinas e que poderão estar agrupados em módulos. Para Barbosa (2003, p. 103):

[...] a modularização permite maior flexibilidade às instituições e também contribui para a ampliação e agilização do atendimento às necessidades do mercado, dos trabalhadores e da sociedade. O que, em teoria, torna a educação mais útil e ágil para

posicionar-se frente às mudanças provocadas pela globalização no setor socioeconômico do Estado de Mato Grosso, em franco desenvolvimento.

Por outro lado, acreditamos que, além da dualidade presente nesse nível de ensino ser estrutural, esse formato de reforma apenas reforçaria as diferenças, simulando uma escola democrática, principalmente nas escolas públicas onde são ampliadas as distâncias entre o proposto e o que realmente é feito.

O que ocorreu na antiga Escola Técnica Federal com essas medidas? O que se verificou na instituição foi total insegurança por parte dos professores, gerando insatisfação e contrariedade, uma vez que a reforma e, conseqüentemente, a implantação das novas modalidades no ensino técnico, como a modularização e o incentivo para oferecer o ensino médio aconteceram rapidamente, sem capacitação dos docentes e sem propostas e discussões para viabilizar a determinação do Governo Federal. Acreditamos que, no CEFETMT, o ensino modular por (in)competência passou a ser uma grande pedra no meio do caminho dos profissionais responsáveis pelas relações professor x aluno x competência. Outro fator agravante foi a necessidade de professores para a educação técnica específica e a adequação dos profissionais da formação geral para as áreas tecnológicas.

Mudanças provocam resistência e inquietações em virtude de falta de orientação necessária para se ter, no tempo e espaço, meio de transição pautado em bases concretas.

Módulos, competências, habilidades e bases científicas e técnicas passaram a ser palavras que geraram grandes inquietações na comunidade docente e discente do CEFETMT.

Porém, com o processo de cefetização, as resistências começaram a ser vencidas. O fato de a antiga Escola Técnica ser um Centro de Educação Tecnológica gerou expectativas tendo em vista possibilidades de mudanças.

A Lei nº. 8.948/94 transformou todas as Escolas Técnicas em CEFET's, mas cada instituição necessitava elaborar um processo de reestruturação para gerar um decreto específico de alteração e, assim, pelo Decreto Presidencial de 16/08/2002, publicado no Diário Oficial da União de 19/08/2002, a Escola Técnica Federal de Mato Grosso transformou-se em Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso.

Os CEFET's surgiram em 1978, com a Lei nº. 6.545, pela transformação das ETF's de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em Centros Federais, ao se preverem uma necessidade futura de técnicos de nível superior, devido à expansão dos conhecimentos tecnológicos e as alterações nos sistemas produtivos.

Os CEFET's são instituições sem igual no mundo, porque reúnem em uma única instituição a possibilidade de verticalização da educação profissional, tendo inserida em si uma escola técnica de nível médio e cursos superiores tecnológicos realizando, assim, uma permuta saudável dos conhecimentos científicos e tecnológicos dos professores do 3º grau com o conhecimento tecnológico prático dos professores das disciplinas de formação profissional do 2º grau. (BARBOSA, 2003, p. 89).

Os cursos oferecidos pelo CEFETMT até 1992 funcionavam em regime semestral com duração de três anos, correspondendo a seis semestres para o diurno e sete semestres para o noturno, sem obrigatoriedade de estágios supervisionados, permitindo, assim, apenas a formação de 2º grau.

Até 1992, então, o que se via realmente era a procura pela instituição por jovens pertencentes a famílias de classe socioeconômica média e alta e fugindo das regras alguns da classe baixa, à procura de uma formação de segundo grau de boa qualidade, para futuramente dar continuidade aos seus estudos de nível superior.

A partir de 1993, a escola passa a oferecer os cursos em regime anual denominado integrado, com duração de quatro (4) anos, com estágio obrigatório enquanto disciplina no ementário do curso. Com a nova estrutura de quatro anos, observou-se uma mudança do perfil do alunado que ingressava na escola na pesquisa realizada pelo Instituto Osvaldo Lordi em 1995, que 75% dos ingressantes eram oriundos da rede pública de ensino, sem levar em conta o perfil racial dos alunos.

No período de 1998 a 2000, o CEFETMT enfrentou o desafio de implantar cursos técnicos denominados pós-médios, para alunos que já tivessem cursado o 2º grau, bem como a chamada concomitância, modalidade permitida pela LDB, mediante a qual o estudante mesmo cursando o 2º grau do ensino médio, poderia cursar o ensino técnico simultaneamente.

2.5 Contextualizando o momento contemporâneo no CEFETMT

O estado de Mato Grosso dispõe de um grande potencial mineral, hídrico, florestal, agropecuário e turístico que constituem indicadores de expansão e grandes possibilidades de diversidade de atividades produtivas. As mudanças socioeconômicas ocorrem num processo veloz, reservando para o Estado um papel estratégico no contexto

nacional e internacional, como também nos processos de integração e expansão do desenvolvimento da economia brasileira e da América Latina (BARBOSA, 2003).

Outro aspecto a considerar é o crescimento populacional do Estado que tem sido influenciado pelo processo migratório de brasileiros de outras regiões principalmente do sul do país. Cuiabá passa a ser referência para estudantes não apenas da cidade, mas do Estado.

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso localiza-se no centro da capital mato-grossense, convivendo com a tradicionalidade cuiabana assim, também, com o progresso. Nessa mesma cidade, deslocado do centro, no bairro Bela Vista se situa a sua Unidade Descentralizada (UNED) do *campus* Bela Vista.

O CEFETMT possui hoje efetivamente 364 servidores entre docentes e administrativos, sendo 253 professores e 111 administrativos. Atualmente trabalham na escola 29 professores substitutos (dados da Gerência e Desenvolvimento de Recursos Humanos, em 17/04/2007).

Atualmente esta instituição possui 2440 alunos matriculados nos diversos cursos regulares, profissionalizantes e no ensino médio. Especificamente deste universo, no curso de Eletrotécnica, encontram-se matriculados 190 alunos (dados da Diretoria de Ensino, atualizados em 28/02/2007, obtidos em 17/04/2006).

No prédio do CEFETMT funcionam as estruturas organizacionais administrativas e pedagógicas, bem como: sala de aula, biblioteca, complexo poliesportivo, salas de multimeios, salas de música e o teatro, sala de Cultura Hélio Vieira. E no *campus* Bela Vista, estão instalados o laboratório do curso de Química e são ministradas as aulas teóricas, almoxarifado da escola, o curso de Design de Móveis e a marcenaria; aulas práticas dos cursos de Geoprocessamento e Construções Prediais. Para o futuro são previstas novas construções para adequações às exigências do mercado de trabalho.

No que se refere à ação rumo à interiorização do Estado, o CEFETMT mantém convênios com as prefeituras, desenvolvendo cursos regulares como exemplo: Gestão/Secretariado, Construções Prediais e Eletrotécnica no município de Sapezal, Construções Prediais e Eletrotécnica em Poconé, além de outros cursos em outras localidades.

Oferece atualmente dezoito (18) cursos: sendo dez (10) de nível técnico, três (3) cursos de nível tecnológico e três (3) cursos de pós-graduação *lato sensu*, conforme relacionados na seqüência:

Pós-graduação: Especialização em Redes de Computadores, em Geo Informatização em Planejamento de Cidades e em Gestão Ambiental.

Tecnológico: Desenvolvimento de Sistema para Web, Automação Industrial e Controle Tecnológico de Obras.

Técnico: Eletrotécnica, Eletrônica, Telecomunicações, Topografia e Geoprocessamento, Construções Prediais, Sistema de Informação (informática), Processamento de Dados, Química, Refrigeração e Ar Condicionado, Gestão: Habilitação em Secretariado, Turismo: Hotelaria.

Ensino Médio-(antigo propedêutico)

De acordo com o projeto político pedagógico, também tem sido um objetivo da atual direção do CEFETMT oferecer aos alunos e comunidade, além do Ensino Médio e Técnico Profissional, outros cursos como de idiomas, de informática, cursinho pré-vestibular, atividades como banda, coral, teatro, natação dança e outros esportes e, ocasionalmente, projetos ligados à arte, reciclagem e de caráter preventivo.

Mas, qual é o papel do CEFETMT no contexto educacional atual?

A rede nacional de CEFET's é formada por 34 instituições de educação. São autarquias federais que oferecem ensino superior, de graduação e pós-graduação, para a formação de profissionais e especialistas na área tecnológica. Oferecem, também, a formação pedagógica de professores e especialistas.

Com a cefetização, os primeiros beneficiados seriam os alunos que nutrem a pretensão de continuar seus estudos”, diz Barbosa, pois possibilita o acesso ao 3º grau pela verticalidade de oferta na área científica – tecnológica, “o que antes poderia ser visto como uma discriminação do sistema, comprometendo o princípio da igualdade de oportunidades. (BARBOSA, 2003, p. 114).

Na atual conjuntura, com a globalização da economia, as indústrias brasileiras necessitam se ajustar à modernidade, a rápidas inovações tecnológicas e para isso é preciso tornarem-se competitivas. Nessa perspectiva, os CEFET's são vistos como alternativas para os empresários que passam a propor um sistema de educação profissionalizante voltada exclusivamente para o mercado de trabalho. Sobre o assunto, Atala argumenta:

Nesse novo modelo de ensino técnico, trabalhadores são adestrados ou tecnicamente preparados em atividades específicas rompendo com a possibilidade de uma escola igualitária para todos, com o princípio educativo de formar o cidadão preparado para enfrentar os desafios das constantes mudanças tecnológicas que vem ocorrendo no mundo do trabalho e, conseqüentemente, não estará comprometido com as transformações sociais. (ATALA, 1997, p.29).

Os responsáveis pela implantação do projeto neoliberal ditam a política educacional, enfatizando que a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado: “[...] para eles, faz-se necessário que o sistema educacional se ajuste ao mundo dos empregos.

Isto não significa, no entanto, que a educação deve garantir o emprego ou criar fontes de trabalho, mas sim promover a empregabilidade” (ATALA, 1997, p.30).

Nessa aparente descentralização não estaria o governo mantendo a escola a serviço do setor produtivo?

Frigotto (2002a) ao criticar os efeitos econômicos na Educação cita que estes se expressam negativamente de várias formas: pelo desmantelamento da escola pública e reforço da educação como negócio, pelo dualismo em quantidade e qualidade dos serviços educacionais diversos para as classes trabalhadoras e a classe dominante. As novas diretrizes para a educação, redefinidas pelo setor produtivo, seriam a sociedade do conhecimento, qualidade total e educação para a competitividade.

No CEFETMT realizam-se encontros periódicos entre pais e mestres o que se presume é que quando este grupo age, e quando nesta ação pretende uma transformação social (trata-se de um grupo agindo no que lhe é específico para influir na organização global) devendo definir o tipo de sociedade e o tipo de homem e mulher que parecem adequados às suas aspirações e necessita definir-se como grupo, uma vez que a instituição que compõe a sua ação específica constitui meios para que seja apressada a existência daquela sociedade e daquele homem e daquela mulher.

O CEFETMT cumpre perante a comunidade mato-grossense o papel que lhe foi dado pela própria sociedade ao longo das décadas de sua existência, de excelente qualidade na formação do técnico de 2º grau (Projeto Político Pedagógico/CEFETMT). Atualmente o que se verifica é a sua procura não apenas para o ensino técnico profissional, mas para a formação básica que atenda às exigências de um passaporte para as Universidades quando temos o ensino médio e o pós-médio muito procurado também por aqueles que enfrentam um vestibular concorrido e não conseguiram adentrar a Universidade. Outra questão é a procura nos cursos modulares por aqueles profissionais que deixaram de estudar a muito tempo e, agora podem voltar à escola para, como técnicos, buscarem certificação oficial; ainda há outros que por estarem no mercado de trabalho, investidos de alguma habilidade técnica são exigidos registros nas entidades representativas social e politicamente para executarem suas atividades nas empresas.

Sobre essa discussão Barbosa analisa:

O século XXI que apenas se inicia não pode mais aceitar dicotomias como formação profissional/educação geral, formação científico-tecnológica. É fundamental oferecer ao homem-cidadão uma educação que lhe possibilite um desenvolvimento pleno, integral, capaz de prepará-lo para enfrentar os desafios do futuro[...] diante do quadro que se forma no mundo moderno globalizado, parece-nos que o rumo da educação tecnológica deveria ser direcionado para ajudar o homem a se transformar

e a transformar a sociedade [...] possibilitar ao homem formar-se em suas múltiplas dimensões, onde através de sua própria história possa desenvolver suas potencialidades e sua intelectualidade e seja capaz de exercer sua cidadania plena. (BARBOSA, 2003, p.133).

De acordo com os dados obtidos mediante pesquisa documental no CEFETMT, este prepara atualmente seu Plano de Desenvolvimento Institucional para vigorar a partir de 2008, com vistas a reorganizar ao que estabelece o Decreto da Presidência da República nº. 6095, de 24 de abril de 2007, para se integrar à rede de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET's.

Para concluir seu curso no CEFEMT os alunos devem se submeter ao estágio supervisionado e obrigatório, que os diplomam e lhes concedem aptidão para exercerem suas profissões de técnicos. Para ilustrar esta postura vejamos a Pesquisa realizada por Ferreira (1990, apud Souza, p.64) em três Escolas Técnicas de São Paulo, entre elas a Escola Técnica Federal, apresenta o seguinte dado: de 483 egressos entrevistados somente 32,2% cumpriram o estágio exigido por lei e receberam o diploma de técnico; 45,4% concluíram o curso, mas não realizaram estágio, ficando, portanto, prejudicado o objetivo das Escolas Técnicas: formar técnicos. Dos egressos diplomados 59% trabalham na área para a qual foram habilitados. Entretanto, estudando e comparando seus salários com os dos que trabalham fora da área de habilitação, os primeiros apresentam desvantagens. Recebendo de dois a cinco salários mínimos, os habilitados na área têm um percentual de 46,4%, enquanto que, fora da área, 48%. Na área de habilitação somente 2,7% recebem acima de dez salários mínimos. Já entre os que trabalham em outras áreas o percentual é de 4,1%. Somente 28,89% pretendem continuar trabalhando na área de formação. Entre os vários motivos apontados, 22,9% afirmaram ter arranjado empregos melhor remunerados fora da área e 37,7%, que não conseguiram emprego de técnico. Estes dados refletem o cenário atual dos egressos do curso de eletrotécnica do CEFETMT inseridos no mercado de trabalho.

Nota-se que, em nenhum momento deste tópico, aventou-se dar conotação da presença ou participação do aluno negro no âmbito escolar tendo em vista que o CEFETMT através dos seus dirigentes, professores e administrativos e entre o próprio alunado dá-se a aparência de igualdade de tratamento a todos. Isto significando que o racismo implícito está presente nos diversos setores da instituição e principalmente na sala de aula através das brincadeiras jocosas.

O racismo existe, seus efeitos na vida de quem ele vitima são graves, e a todo tempo negamos a sua existência e insistimos dizendo que a escola oferece a todos o mesmo tratamento. É nesse aspecto que localizamos o problema, visto que não somos iguais, somos

diferentes, e o que se quer é o respeito à diferença. O racismo configura-se como um fator de vulnerabilidade da população negra e afro-brasileira porque é invisível, insensível, não se conhece, não se reconhece, operando pelas vias mais violentas das relações humanas, dificultando a elaboração dos mecanismos de superação.

A noção de desigualdades decorrentes de fatores raciais remonta a mensuração das diferenças entre negros e brancos, entendendo que “[...] para atingir uma situação de igualdade racial completa, é necessário que os grupos (brancos e não-brancos) se distribuam igualmente na hierarquia social e econômica”, conforme Henriques (2001, p.3)

Novos desafios são colocados todos os dias para o CEFETMT, e a lida com a diversidade étnico-racial, com certeza, vem à tona e caberá ao potencial humano ali existente a incumbência de enfrentá-los como tem sido feito em toda a sua história.

CAPÍTULO 3

3 MAPEAMENTO EMPÍRICO DAS DIVERSIDADES DE COR NO CEFETMT

Neste capítulo procuramos destacar os percursos trilhados e os recursos utilizados no decorrer da pesquisa, bem assim, situar as características dos sujeitos entrevistados. Apresentamos o levantamento quantitativo da participação dos alunos no Curso de Eletrotécnica do CEFETMT, construindo tabelas com os dados retirados das fichas de identificação dos alunos, relacionando sua cor (pela fotografia) com a sua origem de estudos. Fizemos ainda cruzamento desses dados com as variáveis: idade e sexo. Procuramos também entrelaçar algumas categorias teóricas com as narrativas dos depoentes.

3.1 Suporte metodológico: técnicas para identificação dos sujeitos

A primeira etapa da pesquisa foi realizada nos meses de janeiro e fevereiro de 2007, na Secretaria Geral de Documentação Escolar (SGDE), antiga Coordenação de Registro Escolar (CORE), onde ficam arquivadas as pastas que contêm as fichas da primeira matrícula dos alunos no CEFETMT, contendo cópias de documentos pessoais, tais como: carteira de identidade, CPF, certidão de nascimento, carteira de reservista (no caso do sexo masculino), histórico escolar, certificado de conclusão do ensino médio e foto 3x4.

Estes documentos constituíram a única forma de obter informações sistematizadas sobre a trajetória escolar dos alunos, bem como verificar sua cor por meio da foto 3x4. A foto constitui nas fichas um instrumento da maior relevância, uma vez que essas fichas não contêm a identificação da cor dos alunos.

As fichas elaboradas pelo pesquisador, referindo-se ao Apêndice A, foram preenchidas a partir dos documentos dos alunos que se formaram pelo CEFEMT no período compreendido entre os anos de 2000 a 2005. Esses documentos traziam os seguintes dados: Número de Matrícula; Nome; Cor; Naturalidade; Data de Nascimento; Idade; Sexo; Tipo de Rede de Ensino; Anos no Ensino Médio; Ano e Idade de Ingresso no CEFETMT. Incluiu-se ainda, “observações extras”, onde foram coletadas informações referentes aos processos de trancamento de matrícula e outras situações que foram encontradas nos documentos observados. A escolha deste período para realização da pesquisa corresponde ao tempo em

que a maioria dos egressos esteja afirmando e demarcando suas trajetórias no mercado de trabalho, procurando se estabilizar financeiramente e/ou constituir família para alguns.

Para realizar esse levantamento contou-se com o apoio dos funcionários do local, SGDE, para o manuseio das pastas dos alunos que estavam organizadas de maneira que não poderiam ser alteradas.

Esse processo não foi tarefa fácil, pois exigiu horas de dedicação, paciência e cautela na análise de cada documento, extraindo-se assim, informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa.

Durante o período concernente a pesquisa, o sistema de ensino no CEFETMT mudou com muita frequência e os cursos mudaram, também, seus códigos de identificação e o número da matrícula dos alunos. Em 2000 os formando estavam sob o regime anual e semestral, em 2001, foi adotado o regime modular por competência e os alunos que estavam formando entraram no regime seriado, considerado de transição e, para a adequação da nova grade curricular, em 2002 volta o regime semestral para adequar os formandos. Já em 2003 foi efetivamente implantado o regime modular por competência em conformidade com a matriz curricular, oferecendo flexibilidade no modelo de ensino. Os regimes anual e semestral compreendiam três anos de duração e o regime modular por competência se refere a dois anos.

Pela ata do resultado final do ano letivo elaborada pela Secretaria Geral de Documentação Escolar (SGDE/CEFETMT), de 2003, os alunos que não conseguiram suas aprovações tiveram que fazer opção à nova estrutura da matriz curricular, adaptando as disciplinas às habilidades no regime modular por competência.

O levantamento de dados está direcionado aos alunos que chegaram ao final do período com o conceito Apto. A categoria de Inaptos estava representada pelos alunos que foram reprovados por faltas, desistências e reprovados na totalidade de pontos. Houve, também, transferências internas de turnos de alguns alunos, com mudanças do diurno para o noturno e vice-versa.

Foram analisados documentos entre os anos de 1998 a 2003 correspondendo ao ingresso dos alunos e os que formaram, respectivamente entre 2000 e 2005, perfazendo um de total de 237 fichas analisadas. Deste quantitativo, 190 fichas continham as fotos dos alunos, enquanto que 30 delas se encontravam sem esses meios de identificação. Disso decorreu que no ano de 2000, 14 fichas não apresentavam fotos; na seqüência, em 2001 quantificaram-se 05 fichas e em 2002, contabilizou-se 11 fichas sem fotos. Do total desses registros verificou-se, também, que em 2005, 10 alunos desistiram, isto é, após a greve de 45 dias eles não

retornaram e, 07 alunos ainda não concluíram seus cursos. Quanto às fichas de identificação discente referentes a 2001 e 2002, frise-se que tivemos maiores dificuldades para encontrá-las, em razão de que os alunos se situavam no sistema seriado e, oriundos de turmas remanescentes de mais de três anos.

No escopo deste estudo, classificamos um universo de 190 alunos que concluíram seus cursos no período analisado (2000 a 2005). Desse grupo recortamos uma amostra de 18 egressos negros para a realização das entrevistas.

O período estudado de 2000 a 2005 se justifica pela necessidade de observar a inserção, aceitação e permanência destes alunos oriundos do curso técnico que com pouco tempo de formação técnica ainda não fizeram opção pela Universidade (continuidade nos estudos), estando eles em busca de uma projeção social no mercado de trabalho. Parte-se assim, do pressuposto de que estejam empenhados em busca da estabilidade financeira, para então, se aventurarem em novos horizontes de estudos e no mundo do trabalho.

Para a classificação do grupo de pertencimento, mediante o exame das fotos dos sujeitos entrevistados, conforme orienta Teixeira (2003), utilizamos as categorias de cor oficiais do IBGE, quais sejam: branca, amarela, preta, parda e indígena. A esse grupo acrescentamos outra categoria intermediária, denominada “mulatos”, que no dizer daquela autora possibilita a “ampliação do debate”. Para ela, é exatamente esse grupo “mulato” que talvez “[...] represente o maior problema de uma classificação racial no Brasil” (TEIXEIRA, 2003, p.36). Assim, fizemos uso das categorias pardos e mulatos, seguindo um critério de gradação de cor, em que os pardos, seriam mais claros e os mulatos são os que mais se aproximam do grupo preto e, em geral são os mais pretendidos, segundo a tabela 4 abaixo.

Para a classificação das fotografias levamos em consideração a cor da pele que os alunos apresentavam, bem como traços e formatos dos olhos, lábios e nariz e o tipo de cabelo, pois conforme Iolanda de Oliveira (1999, p.48) “[...] é a tais características físicas que são atribuídos significados sociais, dando origem ao estigma que é a fonte de discriminação”.

Tratando desse mesmo assunto Schwarcz (1999) ressalta que o resultado da indeterminação nas distinções raciais, faz com que o fenótipo, ou melhor, certos traços físicos como o formato, o tipo de cabelo e a coloração de pele se transformem nas principais variáveis de discriminação. Isso é reiterado por Teixeira (1986) ao aludir que o fato dos indivíduos se encontrarem classificados por sua cor de pele e demais características físicas a ela vinculadas sugere a forma como podem ser socialmente caracterizados.

Segundo Osório (2003) a classificação racial brasileira é única, e reflete preocupações engendradas pela história nacional, sendo uma delas lembradas por Oracy

Nogueira (1987) que nos fala do preconceito racial de marca, em que portar os traços ou marcas do “fenótipo” do grupo discriminado constitui inferioridade.

Nogueira (1998) aponta que a marca que permite a identificação das potenciais vítimas de preconceito é a cor, para a qual existe uma espécie de escala de gradação que vai do estritamente branco (o nível ideal) ao completo preto.

É dentro dessa escala constituída pela gradação de cor que se encontram os sujeitos da nossa pesquisa, a saber, pardos, mulatos e pretos e que no decorrer da investigação a referência a negros se refira aos alunos não brancos, abrangendo as categorias pretas, mulatas e pardas. Cabe registrar que o maior contingente de transferência interna no curso profissionalizante de Eletrotécnica é do turno diurno para o noturno, constituído em maioria por alunos negros.

Com base na mencionada classificação e, com a colaboração de uma funcionária do CEFETMT, foi possível montar a seguinte tabela:

Tabela 4 - Cor dos alunos do curso de Eletrotécnica referente ao período 2000 a 2005, segundo classificação da funcionária colaboradora e do pesquisador

	Preto (%)	Mulato (%)	Pardo (%)	Branco (%)	Total
Colaboradora	30 (15,79)	60 (31,58)	62 (32,63)	38 (20,00)	190
Pesquisador	21 (11,05)	62 (32,63)	68 (35,79)	39 (20,05)	190

Observa-se na Tabela 4 que ocorreram divergências entre a classificação feita pela colaboradora e pelo pesquisador, mais especificamente, nas categorias de cor preta e parda. Não aparecendo nenhum aluno, para ambos, na categoria de cor amarela (aparência indígena e asiática).

As divergências da classificação entre a colaboradora e o pesquisador evidenciam que a cor no Brasil não possui critérios estabelecidos. Os sistemas de classificação intercalam entre pretos e brancos, dando origem a vários tipos de nomenclaturas para definir a cor de uma pessoa. Petruccelli (1998) afirma que a cor concerne de maneira primordial ao olho, ela se inscreve assim no universo das aparências. Desta forma, cada pessoa tem uma visão e/ou percepção ao analisar determinados traços físicos que só constitui como uma cor, dentro de um contexto histórico-cultural específico.

Tabela 5 - Distribuição dos alunos por cor e origem

Escola	Preto		Mulato		Pardo		Branco		Total	
	Col	Pes	Col	Pes	Col	Pes	Col	Pes	Total	%
Público	27	20	55	57	57	61	34	35	173	91,05
Privado	04	02	03	05	06	06	04	04	17	8,95
Total	31	22	58	62	63	67	38	39	190	100

Nota: A denominação Col se refere a colaborador e PES a pesquisador.

Analisando a Tabela 5, percebe-se que a escola pública continua sendo a solução para os alunos galgarem oportunidades melhores na vida através do estudo. Pela quantidade de alunos com traços brancóides, sendo este grupo, maior em relação aos alunos pretos, pressupõe-se que estes últimos tenham mais dificuldade para passar no teste de seleção para ingresso na instituição em questão.

Percebe-se também uma “[...] linha de cor no sistema educacional”, conforme afirma Pinto (1987a, p.25), a qual aparece em função da situação econômica, isto é, “[...] a população negra se concentra majoritariamente na escola pública”. Isto também fica evidente nos dados do Censo escolar de 2005, quando se conta com um índice de 49,03% de alunos negros na rede municipal e, 30,61% na rede estadual, contra apenas 10,76% de alunos negros na escola particular, apesar do número discrepante de alunos que não declararam sua cor.

Tabela 6 - Distribuição dos alunos por cor e sexo

Sexo	Preto		Mulato		Pardo		Branco		Total	
	Col	Pes	Col	Pes	Col	Pes	Col	Pes	Total	(%)
Feminino	0	0	3	3	10	10	5	5	18	9,47
Masculino	29	22	57	58	53	58	33	34	172	90,53
Total	29	22	60	61	63	68	38	39	190	100

Nota: Col-colaborador / Pes- pesquisador

A Tabela 6 mostra que o curso técnico de Eletrotécnica é procurado mais por alunos do sexo masculino do que feminino, em função da própria exigência do mercado de trabalho que discrimina a mão de obra feminina na área técnica. Para o período estudado percebe-se que a quantidade de mulheres pretas é nula, isto coaduna com o depoimento do profissional D (mulato), em que ele diz:

O negro enfrenta mais dificuldade em permanecer neste mercado de trabalho, dando preferência aos brancos, não sabendo por que isto acontece, e continua dizendo que negro e mulher, nessa área de eletrotécnica, é raríssimo; mulher que faz esse curso é

quase perda de tempo, dificilmente tem mulher. Tem que partir para outra área. Negro e mulher principalmente se for negra.

Pereira de Queiroz (1976, p.655) contribui com esta discussão quando se referiu a ascensão da mulher negra comparando a mulher mulata na época da escravidão dizendo “[...] a mulher negra era pouco valorizada enquanto mulher e enquanto ser humano”.

Conforme Castro (2005, p.47), as dificuldades na classificação relacionam-se ao fato de que, atribuir categorias de cor para as pessoas, acompanhadas dos termos claro e escuro, dá margens para diversas possibilidades de classificação, reforçando Teixeira (1978, p.90) quando ela afirma:

[...] escuro e claro são categorias relativizadoras, que atenuam a possibilidade de conflito porque permitem, de forma mais acentuada, a manipulação e a ambigüidade, já que o que é claro na relação com alguém pode ser mais escuro frente a um outro, enquanto as possibilidades de relativização dos termos branco e preto são muito reduzidas.

A categoria ‘moreno’ sem atributos era também, freqüentemente, empregada pela colaboradora que nos auxiliou nessa empreitada. Essa categoria também não apresenta uma definição de cor específica. Ela é imprecisa e ambígua. Ela permite a alocação de praticamente todos os indivíduos com suas várias possibilidades de atribuição. Entre o branco e o preto em termos absolutos ela é capaz de abranger características suficientes para substituir qualquer categoria (TEIXEIRA, 1978, p.90).

Com base na gradação das categorias de cor apontadas por Teixeira (1978), foi possível a construção da tabela mostrada na seqüência:

Tabela 7 - Distribuição da cor e a faixa etária dos alunos para os anos de 2000 a 2005.

Faixa etária	Preto		Mulato		Pardo		Branco		Total	
	Col	Pes	Col	Pes	Col	Pes	Col	Pes	Tot	(%)
14 – 25	20	15	41	41	42	46	24	25	127	66,84
26 – 35	07	04	09	12	16	16	08	08	40	21,06
36 – 45	02	02	07	06	07	08	05	05	21	11,05
46 – 55	0	0	01	01	0	0	01	01	02	1,05
Total	29	21	58	60	65	70	38	39	190	100

Nota: Col - colaborador / Pes- pesquisador

Nota-se na Tabela 7, que para cada categoria de cor os alunos jovens estão precocemente assumindo postos de trabalhos e, o contingente de preto é proporcionalmente menor. Isso sugere a sua urgência de buscar um espaço no mercado de trabalho (QUEIROZ, 2004, p.126). Observa-se, também, que os alunos mais velhos estão no mercado de trabalho como auxiliares de eletricitista e voltam a estudar para se qualificarem e tornarem-se técnicos

com é exigido no mundo do trabalho especializado. A permanência dos alunos brancos nas diversas faixas de idade é maior que a dos pretos, enquanto que a de alunos mulatos e pardos se equivale. Disso depreende-se que os alunos pretos com mais idade estão fora da escola ou abandonam os cursos e, os alunos brancos normalmente, constituem um contingente em melhor situação econômica. Essa amostragem sugere que o CEFETMT está passando por processo de branqueamento do seu alunado e, que a posição na idade dos pretos evidencia que eles compõem o segmento mais submetido a desvantagens.

Para ilustrar esta situação de defasagem na idade da maioria dos alunos que estão no mercado de trabalho com capacitação em nível técnico profissionalizante, vejamos o relato do profissional R (preto) a este respeito:

[Qual a melhor maneira de se conviver com o racismo?]

Profissional R: Falta alguém de influência neste país que precisa lembrar que a maior parte da população que elegem nossos representantes neste país são os negros; os negros que são os operários, os pedreiros serventes, carpinteiros, estão construindo nossas casas, arrumando nossos carros. Que dê uma oportunidade talvez não para mim, que já estou com quase 40 anos de idade, mas aos meus filhos. Que exista uma política social melhor neste país principalmente na distribuição de renda, serviços, etc.; que dê oportunidade ao negro e este possa mostrar que é altamente capacitado para desempenhar qualquer tipo de função, qualquer tipo de trabalho e mostrar quem nos somos, realmente, neste país.

A taxa de escolarização líquida oficial¹³, oferecida pelo Inep, mostrada por escalas etárias sobre alunos que estão freqüentando a escola, em nível de ensino apropriado para a sua idade, no ensino regular está representada da seguinte forma:

- 3 a 6 anos, ensino infantil
- 7 a 14 anos, ensino fundamental
- 15 a 18 anos, ensino médio.
- 19 a 24 anos, ensino superior.

Entrecruzando essas escalas etárias com a Tabela 7, mostrada anteriormente, observa-se que a faixa etária em nível de ensino médio para os alunos que estão freqüentando o ensino regular de 1º e de 2º graus do ensino profissionalizante, há uma maior concentração destes na faixa de idade de 14 a 25 anos. Pressupõe-se que para a maioria dos discentes, de acordo com os dados exarados na tabela em pauta, existe incompatibilidade no que se refere ao ajustamento da série estudada com a idade dos mesmos, indicando uma defasagem - ou distorção - entre idade e série.

¹³ Dados obtidos do estudo realizado por Rafael Guerreiro Osório consultor da Diretoria de Estudos Sociais do Ipea em 2002.

Segundo Osório (2003) a fase compreendida entre 16 e 24 anos é das mais relevantes, uma vez que é nela tendem a ocorrer a conclusão da formação escolar e o ingresso na vida profissional. Assim, os sucessos escolares e ocupacionais nessa faixa etária têm importância destacada e se refletem e/ou determinam o restante da vida do trabalhador.

Observa-se, também, nas tabelas já mostradas, que no CEFETMT ocorre o processo de branqueamento dos alunos pela concentração maior de pardos e brancos no curso de Eletrotécnica. Essa procura de embranquecimento e aceitação social pelo negro por meio da incorporação de valores e comportamentos, que se negam a existência do racismo excluem e tolhem a incursão do aluno negro no ensino técnico profissionalizante. Em observações nos corredores do CEFETMT, notamos que nas rodas de convívio social, nos intervalos de aulas, os poucos negros que ali estudam não se integram entre si. Isto nos leva a supor uma busca de identidade de pertencimento ao grupo dos não negros, vez que parece haver uma tendência dos negros em fazer parte ou se dividirem de tal forma que suas presenças são abarcadas pelos grupos de alunos brancos.

Quanto à construção da identidade, esta se processa nas interações sociais dentro de um contexto histórico social. Os estudos sobre identidades costumam classificar como identidade pessoal, os atributos específicos do indivíduo e identidade social, os atributos que assinalam a pertença a um grupo ou categoria (JACQUES apud SOUSA, 2005).

Ao falar de identidade individual, de auto-representação não se pode remeter a um indivíduo isolado, pois se trata de um sujeito inserido num contexto social, de relações, que tanto influencia como é influenciado por elas.

A identidade não está no indivíduo, mas emerge na interação entre os indivíduos e as práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados (LOPES, 2002). Assim, ela não é fixa; está sujeita à mudança. Considerando o tempo que a criança passa na escola, pode-se argumentar que as práticas discursivas, nesse contexto, desempenham papel importante no desenvolvimento de sua conscientização sobre sua identidade e a dos outros.

Neste sentido, pode-se afirmar que a linguagem influencia de modo significativo na construção da identidade. Desta forma, para uma pessoa ter uma auto-imagem positiva ou negativa de si, dependerá do meio em que ela está inserida. Nessa perspectiva, a identidade do indivíduo negro pode ser comprometida e tornar-se conflituosa a partir da representação que tem de si na relação com o outro; principalmente se esta relação for perpassada por estereótipos e adjetivos depreciativos sobre seu pertencimento racial.

O contato social que os alunos estabelecem na escola e no trabalho pode ampliar e intensificar as relações; portanto, esses espaços são fundamentais para que tanto

egresso negro, quanto o não-negro do curso de Eletrotécnica do CEFETMT afirmem suas identidades, envoltos por uma instituição escolar estruturada de forma a veicular valores implícitos e explícitos presentes no imaginário social.

As interações escolares são fundamentais na construção da identidade dos egressos, no seu ingresso, aceitação e permanência no mercado de trabalho, numa auto-estima positiva. É preciso “[...] compreender que o indivíduo só pode se construir na interação com os outros a despeito de sua distinção em relação a estes outros a despeito de sua diversidade” (OLIVEIRA, 2003, p.114).

Figueiredo (2002, p.104) se arrisca em afirmar que quase todos nós nascemos embranquecidos, visto que há uma predominância dos aspectos da cultura branca – se é que assim podemos denominá-la – em nossa sociedade, e só enegrecem ou se tornam negros ao longo dos anos os que optam por incluir em suas vidas os aspectos identificados com a “cultura negra” e se tornam curiosos em conhecer o seu passado e a sua história.

Para o presente estudo foram considerados sujeitos os egressos negros e suas nuances que aportam numa graduação de cor do preto, do mulato e do pardo, conforme orienta Teixeira (2003, p.36), em meio à sua aceitação e permanência no mercado de trabalho com as suas características competitivas.

Após levantamento e análise dos dados colhidos, foi desenvolvida a pesquisa qualitativa com entrevistas em profundidade que, parafraseando Bauer e Gaskell (2002), este instrumento de coleta parte do pressuposto que o mundo social não é um dado natural, sem problemas, ele é ativamente construído por pessoas em suas vidas cotidianas, mas não sob condições que elas mesmas estabeleceram.

Procurando localizar estes egressos no lócus de trabalho, buscamos na Diretoria de Relações Empresariais e Comunitária (DREC/CEFETMT), os seus endereços. Para nossa surpresa descobrimos que o CEFETMT não possui cadastro dos alunos que estejam ou não no mercado de trabalho. O técnico-administrativo que trata da relação escola-empresa explicou-nos que os alunos ao se formarem, após concluírem seus estágios obrigatórios não são obrigados a manterem seus cadastros atualizados. O que se pode deduzir é que estes alunos após esta fase determinam a própria trajetória profissional e que os amigos constituem a rede de apoio que os indicam para se qualificarem e se adequarem no mercado de trabalho.

Partindo de uma lista de empresas situadas em Cuiabá-MT, que acolhem os egressos do CEFETMT na área de Eletrotécnica e com a ajuda de amigos, localizamos alguns egressos negros perfazendo um quantitativo de 18 sujeitos, aos quais solicitamos

individualmente seus depoimentos marcados pela educação técnica que os conduziram ao mundo do trabalho. Para tanto, nesta pesquisa social estamos interessados na maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre suas ações e a dos outros (BAUER e GASKELL, 2002, p.85):

As maneiras como as pessoas se relacionam com os objetos no seu mundo vivencial, sua relação sujeito-objeto e observada através de conceitos tais como opiniões, atitudes, sentimentos, explicações, esteriótipos, crenças, identidades, ideologias, discursos, cosmovisões, hábitos e práticas, merecem ser investigados. Deve-se partir do pressuposto que o mundo social é um dado natural, sem problemas, ele é ativamente construído por pessoas em suas vidas cotidianas, mas não sob condições que elas mesmas estabeleceram.

O caráter flexível deste tipo de abordagem, na interpretação de Bogdan e Biklen (1994, p.17), permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal e:

[...] ainda que se possa, ocasionalmente, recorrer a grelha de entrevistas pouco estruturadas, é mais típico que a pessoa do próprio investigador seja o único instrumento, tentando levar os sujeitos a expressarem livremente as suas opiniões sobre determinados assuntos. Dado o detalhe pretendido, a maioria dos estudos são conduzidos por pequenas amostras.

Também foi importante a exposição da Dra. Moema De Poli Teixeira¹⁴ em palestra proferida no PPGE/UFMT, em 04/09/2006, ela atesta que a pesquisa qualitativa trabalha a partir de estudos aprofundados de pequenos grupos e do contato direto, pessoal e bastante próximo com o objeto, fazendo uso de entrevistas, observações participantes e trabalho de campo na fase de análises de dados.

A metodologia de caráter qualitativo teve como instrumento de coleta de dados entrevistas em profundidade, em que o pesquisador lançou mão de um roteiro de questões que direcionasse os diálogos (Apêndice B). Ao entrar em contato com os egressos o mesmo se apresentou e fez uma descrição da pesquisa, enfatizando aos sujeitos sobre a importância de suas participações. Todos os entrevistados foram solícitos oferecendo suas contribuições.

Solicitou-se aos depoentes a permissão para efetuar a gravação das conversas, as quais em momento posterior foram transcritas e editadas para fins de análise e sustentação teórica. As interlocuções ocorreram em ambientes privados proporcionando uma atmosfera de total confiança em que a franqueza dos relatos se tornou espontânea.

¹⁴ Doutora em Antropologia pelo Museu Nacional da UFRJ e professora do Programa de Pós-Graduação em Estatística da Escola Nacional de Estatística/IBGE e pesquisadora do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira/PENESB.

Segundo Pereira de Queiroz (1991, p.17) todo indivíduo é moldado e a sua personalidade é formatada pelo coletivo, isto é, o indivíduo cresce num meio sócio-cultural e está fundamentalmente marcado por ele. Sua história de vida se encontra, pois, a cavaleiro de duas perspectivas: a do indivíduo biológico e suas peculiaridades, de sua sociedade com sua organização e seus valores específicos.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de março a junho de 2007 com a flexibilidade de horário e local escolhido pelo entrevistado. A maioria das entrevistas foi realizada na sala designada aos professores do Curso de Eletrotécnica do CEFETMT, a qual normalmente, se encontra à disposição dos docentes. Houve cinco entrevistas realizadas nas respectivas residências dos entrevistados e uma na residência do pesquisador, em razão da dificuldade de um dos entrevistados, conciliar a carga horária excessiva de trabalho na empresa em que trabalha, com as solicitações do pesquisador. Assim este último se dispôs a colaborar com a pesquisa se deslocando até a casa do entrevistador a fim de contribuir por meio de seus depoimentos. O tempo de cada entrevista variou de 25 a 35 minutos.

3.2 A contribuição dos egressos do curso de Eletrotécnica do CEFETMT em sua trajetória no mercado de trabalho

A identificação dos entrevistados seguiu os critérios delineados pelo entrevistador, o qual recorreu à ordem alfabética. Utilizou-se as letras tais como A, B, C,...., cada uma antecedida da palavra “Profissional” e precedida pela nuance de cor dos egressos entre parênteses. Por exemplo: Profissional A (preto); Profissional B (preto); Profissional C (mulato); Profissional D (pardo) e assim sucessivamente. Em referência às interlocuções entre pesquisador e entrevistados, cabe explicitar que a descrição dos diálogos, se encontra recuada em fonte 10, com espaçamento simples. As perguntas do entrevistador se encontram descritas dentro de colchetes.

Vale ressaltar que até o presente momento o perfil racial dos egressos do ensino médio e profissionalizante constitui um tema completamente ignorado no processo didático-pedagógico do CEFETMT, caracterizando este trabalho como o primeiro passo de investigação para revelar esta face da realidade técnica educacional da instituição.

Ao examinar o Projeto Político Pedagógico do CEFETMT, percebemos a ausência de elementos que privilegiem questões que englobam estudos referentes à população

afro-brasileira. A partir disso, podemos inferir, então, que esse tema parece pouco relevante para explicar o acesso dos estudantes negros ao sistema de ensino do CEFETMT e, posteriormente, o acompanhamento dos mesmos no mercado de trabalho. O que se percebe é que de modo geral não há uma paridade na participação dos estudantes pertencentes aos diversos segmentos raciais nos mais variados cursos regulares oferecidos a comunidade. Pois, no processo de enturmação há prevalência de alunos brancos. No entanto, hoje, na Diretoria de Ensino do CEFETMT, já existem indícios no interesse de verificar a cor do alunado.

Essa postura dos professores do CEFETMT de não se envolverem com a questão racial no seu cotidiano escolar, parece trazer conseqüências para os alunos no mercado de trabalho, o qual se configura como um dos locais onde mais se intensifica o processo discriminatório. Observemos a resposta de um dos entrevistados quando lhe foi perguntado:

[Os professores do CEFETMT, trabalham não envolvendo questão racial no cotidiano escolar, nesse sentido como você observa esta postura?].

Profissional C (pardo): O CEFET por ser uma escola sólida e lá ter esse tipo de ensinamento, a pregação da igualdade, os que entram e saem de lá com a cabeça diferente, porque lá tem que conviver. Ou você convive ou você sai, pois, eles (os professores) não vão mandar os negros embora, então, você entrou lá por escolha sua e se quiser vai ser assim.

Nesta mesma questão a maioria dos alunos respondeu conforme o profissional E (pardo):

“Na escola nunca convivi com nenhum fato envolvendo o racismo”.

De acordo com o depoimento acima podemos constatar que aparentemente não existe racismo no interior da escola, porém, o aluno mostra que não está preparado para enfrentamento do racismo.

A questão da formação pedagógica é um dos problemas que interferem diretamente na vida escolar dos alunos negros; pois, ao desconsiderar o motivo da concentração do aluno negro nos estratos mais baixo, também não se percebe o discurso ideológico, em relação à aprendizagem desses alunos.

Para Rosemberg (2003), os professores tendem a identificar as dificuldades interpostas à escolaridade da população negra com os problemas enfrentados pela pobreza não considerando a especificidade racial. Nesse sentido, o maior empecilho para os alunos negros na conclusão dos estudos não seria o ingresso na escola, não seria as condições de pobreza, mas as dificuldades vivenciadas através dos processos intra-escolares.

Para a referida autora, os alunos negros tendencialmente freqüentam as piores escolas o que acaba por dificultar sua realização educacional; sua trajetória escolar é mais curta e mais sinuosa, comparada à trajetória dos alunos brancos. Em todos os dados comparativos, constatou-se a defasagem do grupo negro em relação aos brancos, no que se refere à escolaridade: Assim eles:

Enfrentam maiores dificuldades de acesso e permanência na escola, assim como freqüentam escolas de pior qualidade, redundando em maior índice de reprovação e atraso escolar do que aquele observado entre os brancos (ROSEMBERG, 1998, p. 79).

Os egressos entrevistados foram unânimes em afirmar que o racismo existe no Brasil e o justificam das mais variadas formas. Vejamos algumas respostas:

Profissional B (pardo): Sim existe. Visualiza quando tem uma posição melhor no sentido de direção, tem dificuldade das pessoas serem submissa à determinada situação comandada por negros.

Profissional N (mulato): Existe e muito. Eu percebo com algumas restrições que tem contra negros, indígenas, pessoas de cor de pele diferente em ambientes, como lojas.

Profissional F (preto): Existe. Principalmente pela cor, né, a cor negra sofre mais racismo.

Profissional J (preto): Muito, muito sem igual. Eu penso que o Brasil, hoje, caminha para se tornar um país como os Estados Unidos, quando diz respeito ao racismo brasileiro.

Profissional O (mulato): Existe. Só que esse racismo não é declarado. Esse racismo, as pessoas escondem, na verdade, que são racistas é um racismo parcial. Na verdade as pessoas falam na sua frente que não são racistas, mas tem atitude de racista.

Profissional L (preto): Todo mundo sabe que ela existe, ela existe ainda, porém, ela é maquiada que ninguém enxerga onde está, assim, eu considero o racismo no Brasil, na escola ou em qualquer lugar que agente tiver. Se ele existe só que é maquiado, o povo diz que não enxergam ninguém vê, mas quando agente é chamado: seu pretinho sem valor, seu negrinho sem qualidade, só aconteceu porque é preto aí agente vê que o racismo existe. Já vi colegas sendo chamado atenção no que ele foi chamado atenção outro colega falou: oh, se fosse branco não seria assim, isso aconteceu porque passou do meio dia. Lógico que quem está envolvido naquela situação é uma ofensa, para quem não está não se importa.

Os ex-alunos afirmam que o ensino técnico abriu as portas para o acesso ao mercado de trabalho. Para Queiroz (2004, p.113) desagregando o CEFET dos demais colégios públicos, percebe-se que este estabelecimento é responsável pela participação de uma parcela considerável de estudantes mulatos e pretos, sobretudo de pretos nas carreiras de alto prestígio.

Todos confirmam que as atribuições desenvolvidas nas empresas estão de acordo com as habilidades adquiridas no curso de Eletrotécnica. Na análise de Franco et al. (2004, p.61),

O cidadão que busca uma oportunidade de se qualificar por meio de um curso técnico está, na realidade, em busca do conhecimento para a vida produtiva. Esse conhecimento deve se alicerçar em uma sólida educação básica que prepare o cidadão para o trabalho com competências mais abrangentes e mais adequadas às demandas de um mercado em constante mutação.

Entrevistamos o profissional A, cuja cor é preto, após sua formação técnica em Eletrotécnica, revelou-se uma pessoa muito expansiva e argumentativa nas respostas. É conhecedor dos problemas enfrentados pelos negros no mercado de trabalho. Eis algumas questões tratadas com este profissional que por ser, hoje, engenheiro civil possui uma percepção do mundo do trabalho mais abstrato e contextualiza sua participação política, social e cultural.

[Em sua opinião, existe uma verdadeira ou aparente convivência harmoniosa entre as pessoas de cor no ambiente escolar? E no ambiente de trabalho?]

Profissional A: Olha, esta convivência é falseada por algum processo, e, muitas vezes tem que aceitar, pois, são amizades muito aproximadas. Acho na escola a gente tem acompanhamento. São algumas situações outras não, muitas vezes não aceitam. Certas coisas, que incomodam eles (os brancos), aí transparecem realmente a questão do racismo, e em seguida desavença. Até então, você aceita tudo, é normal a convivência, mas quando você começa a impor alguma situação no exercício do trabalho, aí começa realmente a questão do racismo.

[A questão da discriminação racial influenciou na sua ascensão social?]

Profissional A (preto): Eu passei por cima sem observar estes fatos, por que, assim, é no meio onde trabalho tem muito mais a parte técnica do que a parte da saúde que trabalho há 10 anos. É uma parte bem técnica. A maioria das pessoas é branca. Eu não tive dificuldade, porque assim na inserção na área que eu trabalhava, a maioria era branca; não tive nenhuma dificuldade de impor as questões técnicas, não sei se era pela função, ou cargo que tinha mais, assim, no início, quando estava começando minha vida profissional, tive dificuldade em impor as idéias que eu tinha, mesmo que fossem melhores.

[Os professores do CEFETMT ou escola técnica sempre trabalham no sentido de não envolver as questões raciais no cotidiano escolar. Quando você estudou aqui sentiu ou conviveu com algum fato que possa ser relatado?]

Profissional A (preto): Não, nem aqui nem quando aluno da UFMT na engenharia; a gente sente, é na profissão mesmo.

[Você conhece algum negro que esteja em posição de destaque no ambiente de trabalho? Igual a você?]

Profissional A (preto): Não, não conheço ninguém não, na área que eu trabalho. Ultimamente, não.

[Existem muitos negros no seu ambiente de trabalho?]

Profissional A (preto): Não. Somente eu.

[Quantos brancos?]

Profissional A (preto): Olha, tem dez.

[Suas considerações finais referentes à relação racial no seu dia-a-dia]

Profissional A (preto): Olha, em toda minha vida profissional, às vezes eu vejo assim, quando a gente trabalha com pessoas assim, de nível técnico de formação ou com função semelhante existe menos problemas de racismo. Eles vêem você como profissional competente; sempre tive um estreitamento com outros profissionais. Eu tenho até uma situação: quando era diretor administrativo do Pronto Socorro, muitas das vezes, assim, eu era mais discriminado pelas pessoas que tinham pouca instrução, pelos que cuidavam do hospital do que pelos profissionais, como os médicos. Principalmente, das pessoas que eram atendentes, porque, assim, lá eu era uma pessoa aberta para conversar e resolver os problemas; o Pronto Socorro é um lugar complexo demais, envolve sentimento quando as pessoas têm fragilidade de saúde, a parte sentimental, a família, então às vezes, eu era diretor, via o racismo nas pessoas simples, que colocavam você ocupando este cargo: será que você vai resolver mesmo, eu falava pode deixar que resolvo, sou o diretor. Eles achavam quem deveria estar ali, deveria ser branco; fiquei dois anos e pouco lá, senti muito esta posição das pessoas em relação aos problemas internos, e eram os mais simples, tudinho, e precisa lá não me vê como pessoa que poderia resolver seus problemas. Nesse fato já vê que, então, eu senti muitos desses problemas lá, não assim especificamente na minha profissão, mas as pessoas vêem que um branco tem que estar atuando para que as coisas resolvam.

Segundo Queiroz (2004, p.89) fazendo referências aos seus estudos realizados na UFBA, destaca que o CEFET se caracteriza:

Como um espaço importante para a estratégia de avanço da situação social de mulatos e pretos, via carreira universitária. Algumas evidências sinalizam no sentido de que a formação aí recebida permite aspirar espaços no ensino superior que não estão, de modo geral, ao alcance dos estudantes oriundo das demais escolas públicas. Estes estudantes têm chances de ingressar em carreiras valorizadas, particularmente a área técnica, tais como Engenharia Civil, Arquitetura, Nutrição [...].

A escolha da interlocução com o Profissional A (preto), o qual atua há bastante tempo no mercado de trabalho, fugindo do período estipulado para o desenvolvimento da pesquisa, foi proposital. Nosso intuito é o de demonstrar a capacidade de ascensão social que um ex-aluno do CEFETMT pode alcançar na mobilidade social ascendente, elaborada por Pastore (1979, p.4), enfatizando:

Quando um indivíduo passa de uma ocupação de status baixo para uma ocupação de status mais alto – de classe média, por exemplo, tal movimento tende a ser acompanhado de vários ganhos em termos de oportunidades econômica, educacionais e sociais, assim como de mudanças de valores, de atitudes e de horizonte cultural. Os reflexos se fazem sentir, no indivíduo e nos seus dependentes funciona como um mecanismo de promoção social.

E finaliza afirmando que em uma sociedade sem mobilidade torna-se estagnada e apenas reproduz sua estrutura social ao longo do tempo. Por isso, pouco pode oferecer em termos de promoção humana e progresso social.

Teixeira (2003, p.172-173) discute sobre esse mesmo tema afirmando:

Aquele que já ascendeu um pouco mais em relação à maioria dos outros negros tende a ampliar sua visão do preconceito e da discriminação. Faz menção à

discriminação que sofre por parte de negros em situação inferior e também reflete sobre a diferença que se estabelece no tratamento de um negro que adquiriu certo status social e aprende a usar os principais *códigos* de que conferem distinção social.

E continua sua explanação explicando:

Dessa perspectiva de análise, aquele negro que adquire os códigos – as leis sociais – de comportamento e atitudes, de educação, que definem o falar, o trajar, não será estranhado e terá o acesso que procura. Interessante observar que faz parte do código, um comportamento que não pode ser nem de subserviência, de alguém que se humilha ou que adota a cultura dos derrotados; nem pode ser também o oposto, ou, seja, o comportamento de alguém que afronta os mesmos códigos, sendo ‘extravagante’ ou “arrogante” demais para evitar o estranhamento. O comportamento correto para aquele que pretende ter seu acesso liberado deve ficar dentro desses padrões e limites, mostrando que a pessoa domina e segue os códigos e as leis sociais (Idem).

E finaliza a autora dizendo que para os que conseguem ingressar nessas áreas de maior prestígio social, onde o negro ainda é minoria, toda discriminação que sofrerá, sofrem ou possam vir a sofrer no mercado de trabalho é encarada enquanto *desafio*. (TEIXEIRA, 2003, p.169-170). Figueiredo, por sua vez fortalece essa idéia ao expressar que “Os negros que ascendem, são vistos, quase sempre, como exceção à regra do grupo, majoritariamente representado nos estratos inferiores da hierarquia social” (FIGUEIREDO, 2002, p.52).

Em Cuiabá-MT a maioria das empresas que absorve os técnicos oriundos do Curso de Eletrotécnica para realização de estágios supervisionados, é de origem privada e multinacional como AMBEV, SADIA, BUNGE, CEMAT, ELETRONORTE, ENCOMIND, algumas do Governo como UFMT, SINFRA, CREA, e particulares como TRAE Transformadores, CRUISER Linha Aérea, DSS-Telecomunicações e Informáticas, DOCCENTER, ENCON ENGENHARIA e muitas outras¹⁵. Percebe-se pela dinâmica de como se realiza o estágio e pela estrutura das empresas supõe-se que após o estágio, poucos alunos se inserem nos quadros funcionais dessas organizações empresariais pelo ínfimo número ou nenhum egresso do CEFETMT, encontrado ali. Em algumas empresas, deste porte, encontramos estes profissionais prestando serviços temporários. Isto se comprova pela entrevista com o profissional C (pardo), o qual declarou:

[Qual o nome da empresa que você trabalha?]

Profissional C (pardo): Engeset Engenharia.

[Esta empresa lhe dá oportunidade de aperfeiçoamento e de assumir posição de liderança?]

¹⁵ Dados fornecidos pelo DREC/CEFETMT em 16/04/2007.

Profissional C (pardo): Dá sim tanto é que assumo uma posição impar na empresa que só eu executo que é a fiscalização com equipamento de medição restrito da Cemat.

No espaço de competição que é o mercado de trabalho o negro, muitas vezes, procura controlar as situações de conflito com os não-negros, os quais parecem atribuir ao negro à responsabilidade no exercício profissional ao aludirem que ele deve ser o melhor em tudo que faz. Vejamos a resposta do profissional F (preto) quando foi indagado sobre o fato:

[Como você observa as oportunidades e visibilidade do negro no mercado de trabalho?]

Profissional F: Tive uma oportunidade boa, cheguei a ser encarregado de departamento, tinha pessoas trabalhando sob minha palavra e isto me levou a uma posição melhor porque na hora de fazer a seleção na empresa o novo departamento só queriam os melhores e dentre os melhores eu entrei nessa condição de o melhor. É por isso que estou lá. Agora eu vi um negro que trabalhou comigo e ele tem um filho que tem 12 anos, e ele dizia ao filho: meu filho você tem que ser o melhor na escola ou em qualquer lugar que você estiver porque se você for o melhor sempre você estará inserido em algum lugar. E eu tenho certeza que se o negro jogar fora essa dor que sente no coração, esse negócio de dizer é porque sou negro, a oportunidade começa em baixa, começando por baixo, eu tenho certeza que você vai mostrar que é o melhor e sendo melhor logo vai galgar altas posições. Bom seria se tivéssemos um Presidente da República negro, né, pelo menos 30% do senado e da câmara dos deputados. Neste período de férias estive em Salvador e percebi outdoor, propagandas, tudo que se refere o marketing só com negros; se a mídia colocasse mais negros no visual, exemplo, o jornal nacional somente um negro e quatro brancos. Para ele chegar lá teve potencial, teve que mostrar que sabe fazer. O que falta no Brasil é uma política social que faz ou um ministério específico.

Hasenbalg (2005, p.210) contribui nessa discussão nos informando do porque da apatia aos efeitos mais simbólicos do racismo que limitam as aspirações e motivações da pessoa de cor neste enfrentamento. Segundo esse pesquisador:

No Brasil contemporâneo, pelo menos, os negros e mulatos em geral reduzem suas aspirações e deliberadamente limitam sua competição com os brancos, simplesmente para evitar serem lembrados “de seus lugares” e sofrerem humilhação pessoal implícita em incidentes discriminatórios. De fato, evitar a discriminação parece constituir a principal causa da técnica de socialização utilizada pelos pais não-brancos, para ajustar aspirações subjetivas às possibilidades objetivas e proteger seus filhos de frustrações futuras.

Porém, na percepção de Figueiredo (2002, p.53) os profissionais negros disputam no mercado de trabalho com os profissionais brancos. Afirma o autor que estes primeiros não têm a seu favor os recursos étnicos de que desfrutam outras minorias. E, por outro lado, têm contra a sua ascensão social o racismo da sociedade brasileira, que os fazem constantemente ter de darem provas das suas capacidades profissionais.

Nesta pesquisa verificou-se, também, com os egressos a possibilidade do CEFETMT adotar a Lei das cotas como políticas compensatórias que consiste no combate ao preconceito na escola através dos ideais de igualdade, de pluralismo cultural e de justiça

social. Não obstante, as respostas dos depoentes foram diversas quanto a ser a favor ou contra, de acordo como se pode observar nas narrativas subsequentes:

[O CEFETMT não adota políticas de cotas para negros quando o aluno ingressa, qual a sua opinião a respeito deste fato?]

Profissional B (pardo): Questão das cotas, eu não vejo porque, ainda mais no CEFET, uma escola bem democrática, quando ao acesso a ela, né, através do teste de seleção. Acho que deva continuar da forma que está. Vejo o CEFET com a participação ativa dos mulatos, negros, pardos.

Profissional C (mulato): Minha sincera opinião é que a política de cotas é um racismo, porque se você adota política de cota você está chamando o aluno negro, o aluno índio de burro. Porque eles precisam ter uma vaga só para eles, se não tiver eles não vão conseguir competir como branco.

Profissional D (mulato): Seria uma vantagem para o negro; mas tem muita gente que não tem condições de estudar em uma escola boa, aí, é bom separar aqueles que têm condições de estudar, pois, aqueles que vêm estudando em escola boa entram facilmente e aqueles que não têm, vai encontrar dificuldades, então é bom separar.

Profissional E (pardo): Deveria ter cota para pobre e não para negro, especificamente. A cota é uma forma de racismo.

Profissional F (preto): Eu não sou a favor da política de cota. Dá para entender que somos inferiores aos outros. Pelo contrário, não somos. Eu vim de berço pobre, de escola pública, já consegui passar no primeiro vestibular que fiz no CEFET, inclusive, se for olhar, fui o primeiro colocado no ano que fiz e a nota que tirei poderia ingressava em qualquer curso. Já tentei o vestibular e fui classificado no vestibular da UFMT, não fui aprovado por falta de estudar um pouco mais, fiz tudo isto sem fazer cursinho, só com bagagem de escola pública; então, eu particularmente não sou a favor. Ao invés do governo adotar política de cotas ele deve dar condições do negro, do índio, do mulato, até mesmo do branco pobre de poder estudar e chegar a posição que ele almeja galgar. O problema maior brasileiro não é o mercado de trabalho, é pessoas qualificadas para poder trabalhar, e o governo deve dar maior incentivo através do PRÓ UNI. Se eu tivesse feito um cursinho teria passado na UFMT. E se o governo desse algum incentivo às empresas que contratam o aluno que acabou de sair da faculdade, da escola técnica e dêem incentivos de imposto ou algo dessa natureza, eles vão contratar [...].

Profissional G (preto): Sou a favor das cotas. Acho que o Brasil tem uma grande dívida com a população negra, essa dívida é histórica e tem que começar a pagar agora. Muitos falam que a escola que adota a política de cotas é preconceituosa. Eu não penso assim, pois se ela adotar, agora, no futuro meu filho, meu neto não vai sofrer tanto quanto estou sofrendo. O problema não é a cota e sim a base da educação no Brasil. A cota apenas minimiza o problema.

Profissional A (preto): Eu acho que seria importante o sistema de cota na escola técnica, mesmo porque o sistema de cotas vai ajudar a identificar uma defasagem que tem do negro pela própria história que ele não conquistou; já conquistou muito espaço, só que poderia dar uma abertura no que foi reprimido anteriormente. O que já foi comprovado é que o sistema de cota, para os que estão entrando, segundo os últimos testes, quem teve cota, não só os negros, como, também, outros dentro dos programas do governo, por exemplo, a inserção de pessoas com menos condições financeira ou social. Foram comprovados nas provas que estes tiveram notas melhores pelo próprio esforço dele, dando oportunidade, eles abraçam com firmeza e formam bons profissionais.

As políticas de ação afirmativa não dispensam, de forma alguma, as políticas de caráter universalista, de equidade de oportunidades, argumenta Ahyas Siss (2003, p.191). E diz onde e quando essas políticas de caráter reparadoras devem ser aplicadas:

Se assim fosse, seriam antes privilégios, que reparadoras de direitos. Nesse sentido, elas nos oferecem uma crítica à razão política etnocêntrica e estamental. Elas devem, portanto ser implementadas por tempo determinado nas áreas – quase todas, no nosso caso – em que as desigualdades de acesso e de realização com base na raça ou cor das pessoas se manifestem comprovadamente.

Nessa linha de raciocínio, Ahyas Siss (2003, p.191) expressa seu posicionamento referente às opiniões antagônicas que permeiam os interlocutores brasileiros sobre a Lei das cotas e ação afirmativa, dizendo ele que:

No Brasil, embora muitos intelectuais afro-brasileiros ou não, a maioria das organizações do Movimento Negro Nacional e alguns parlamentares se posicionem de forma positiva quanto à possibilidade da elaboração e implementação pelo governo federal de um programa de ação afirmativa voltado para beneficiar os afro-brasileiros essa proposta não goza de consenso. Não se eliminam privilégios históricos impunemente. Na maioria das vezes, um alto preço é cobrado. Felizmente, o resultado desse pagamento é a democratização da sociedade.

Do que foi exposto neste capítulo, depreendeu-se que a política das cotas nas escolas e universidades devem ser valorizadas como ação afirmativa positiva no processo de inclusão social, bem como criar novos espaços no meio técnico e acadêmico na formação de multiplicadores que acreditam na diversidade como objeto para atingir a igualdade, principalmente no mercado de trabalho.

Em linhas gerais, a participação do negro tanto na escola como no mercado de trabalho deve ser institucionalizada, isto é, incorporada no cotidiano das relações inter e intrapessoais proporcionando a sua ascensão equivalente ao espaço dos brancos.

CAPÍTULO 4

4 MOBILIDADE SOCIAL DO NEGRO: A FORMAÇÃO TÉCNICA PARA O MERCADO DE TRABALHO

O presente capítulo discute as possibilidades de mobilidade para o aluno negro, egresso do ensino técnico profissionalizante.

4.1 Caracterização da ascensão social: a escolha da carreira pela formação técnica

Integrante de uma mão-de-obra migrada pelo interior do Brasil durante o Regime Colonial, Imperial e no início da República, os negros participaram como homens livres e como escravos de uma complexa relação, onde os mesmos foram considerados mercadoria e força de trabalho. O negro foi pioneiro na construção deste país como gerador de mão-de-obra nas plantações de lavouras, na exploração do minério e nas construções. Como homem livre o negro foi canalizado para o setor da produção extrativa e pastoril enquanto que a lavoura e a mineração ficaram com o trabalho do escravo (ALEIXO, 1980, p.25,26). Examinando essa questão, Hasenbalg (2005, p.145) afirma que essa capacidade de adaptação, sobrevivência e eventual recuperação da economia escravista permitem-nos entender por que o Nordeste continuou a importar um número significativo de escravos e como a região aumentou o volume físico de suas exportações agrícola.

Os negros ditaram regras de uma cultura de subsistência nas artes brasileiras da dança, culinária, cultos religiosos e outras; os negros escravizados construíram a riqueza deste país. Hoje seus descendentes têm herdado as mazelas de uma política ocupacional, educacional e de renda excludente. As populações negras estão convictas que no campo educacional e mercado de trabalho, conforme adita Ghiraldelli Jr. (1994, p.75), “[...] o seu poder e suas riquezas dependem cada vez mais de sua preparação para alcançá-los”.

Os espaços educacionais e de trabalho requerem uma cultura nova de inclusão e passam tanto pela implementação de políticas estatais de erradicação das desigualdades raciais como pelo fortalecimento de espaços de diálogos e de parcerias entre o Estado e segmentos da sociedade civil.

Embora a desigualdade racial esteja presente de várias formas na sociedade brasileira, é no mercado de trabalho que se expressa com clareza a eficiência dos mecanismos discriminatórios. Fatores aparentemente objetivos tornam-se, no mercado de trabalho, requisitos que hierarquizam as diferenças naturais entre trabalhadores e, no caso

do Brasil, colocam os negros em desvantagem em relação aos não-negros. Neste quadro, as exigências de escolaridade têm desempenhado papel relevante.

O saber transmitido de forma sistemática através da escola e sua universalização só foram incorporados aos direitos dos cidadãos bem recentemente, já no século XX, quando se passou a considerar como condições básicas para o exercício da cidadania a educação, a saúde, o bem-estar econômico e a profissão.

A educação profissional, particularmente, situa-se na conjunção de direito à educação e do direito ao trabalho. Como expressa Franco et al. (2004, p.72), se for eficaz para aumentar a laboralidade contribui para a inserção bem-sucedida no mercado de trabalho, ainda que não tenha poder, por si só, para gerar emprego. O exercício da educação profissional, como direito humano, permite às pessoas ganharem sua própria subsistência e com isso alcançarem dignidade, auto-respeito e reconhecimento social como seres produtivos.

A qualidade da preparação para o trabalho dependerá cada vez mais do reconhecimento e acolhimento de diferentes capacidades de aprendizagem: de interesses, trajetórias e projetos de vida diferenciados, entre outros fatores, por sexo, idade, herança étnica e cultural, situação familiar e econômica e pertinência a ambientes socioregionais próprios de um país muito diverso.

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFETMT) propicia aos egressos do curso de Eletrotécnica, sua inserção ao mercado de trabalho, bem como a sua continuação dos estudos. Observa-se que ele se torna co-responsável pelo direcionamento profissional, intelectual e cultural do aluno em conjunto com a sua família. Nessa linha de entendimento é possível afirmar que o capital cultural que a escola engendra na formação dos indivíduos, força-lhes a escolher após sua formação média como técnico, direcionando-os para o mercado de trabalho, ou a continuarem seus estudos. Tratando desse assunto, Bourdieu (1992, p.219) contribui dizendo:

Caso se leve a sério o fato de que os indivíduos cultivados devem sua cultura à escola – quer dizer, um programa de percepção, de pensamento e de ação – constata-se que assim como a diferenciação das escolas ameaça a integração cultural da classe cultivada, também a segregação efetiva tendente a reservar de modo mais ou menos completo o ensino secundário e o ensino superior às classes mais favorecidas tanto do ponto de vista econômico, e, sobretudo, do ponto de vista cultural.

Esse teórico complementa a discussão tratando acerca da interação aluno-escola:

O que os indivíduos devem à escola é, sobretudo um repertório de lugares-comuns, não apenas um discurso e uma linguagem comuns, mas também terrenos de

encontro e acordo, problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas comuns (op cit, p.207).

Em relação aos nossos estudantes negros, quando terminam o curso técnico de Eletrotécnica, às vezes não importa as atividades paralelas e de baixo nível intelectual que a empresa lhes oferta. Eles desejam participar da vida da empresa pensando que a sua contribuição está sendo de grande valia para o reconhecimento, crescimento e projeção da mesma no mercado. Após o período de experiência, percebe-se que é ofertado aos negros sempre trabalhos subalternos e subempregos, negando-lhes a igualdade de oportunidades para desenvolverem suas potencialidades e aceitação de sua cidadania. Neste mundo do trabalho, podemos projetar um paralelo com a pesquisa de Norbert Elias (2000), considerando os indivíduos brancos como estabelecidos, normalmente aceitos e inseridos no mercado de trabalho e, os negros como os *outsiders*, que precisam provar suas aptidões para assumirem qualquer responsabilidade no mesmo espaço. Dessa maneira ele expõe:

Não há nada de accidental em se descobrirem aspectos semelhantes nas relações estabelecidos-*outsiders* que não estão vinculadas a diferenças raciais ou étnicas em si, mas ao fato de um dos grupos ser estabelecido, dotado de recursos superiores de poder, enquanto o outro é um grupo *outsiders*, imensamente inferior em termos de seu diferencial de poder e contra o qual o grupo estabelecido pode cerrar fileiras (ELIAS , 2000, p.31)

Com relação ao preconceito que dificulta o ingresso e/ou manutenção do negro no mercado de trabalho, Iolanda de Oliveira (1999, p.41) não tem dúvida que:

Fatores históricos contribuíram fortemente para manter esta situação, estando entre estes, principalmente as teorias sobre o racismo que deram origem aos ideais de branqueamento, as quais no Brasil se tornaram senso comum. Negros, mestiços e brancos, em grande parte, incorporaram tais ideais, naturalizando a situação de inferioridade dos afro-descendentes, possibilitando, assim, o alargamento dos espaços discriminadores em todos os setores sociais.

Essa teoria de branqueamento, velada pela democracia racial e estigmatizada pelo processo histórico da divisão social pela cor dos indivíduos com o objetivo de suprimir os negros, passa pelo processo civilizador de Norbert Elias (2000, p.196). No dizer desse teórico:

O controle mais complexo e estável da conduta passou a ser cada vez mais instilado no indivíduo desde seus primeiros anos como uma espécie de automatismo. A teia de ações tornou-se tão complexa e extensa, além do autocontrole consciente do indivíduo, um cego aparelho automático de autocontrole foi estabelecido.

Em todos os tipos de discriminação racial a da exclusão socioeconômica, na qual a população negra está inserida, é a mais perversa e gera muitas conseqüências, principalmente, em razão de que inibe a ascensão do negro no mundo do trabalho. Por causa

disso o direito do trabalho passa, antes da capacidade profissional, pela idade, pela determinação do sexo e fundamentalmente, pela cor da pele. Somos, sim, um país preconceituoso que reflete nas oportunidades de trabalho o ódio racial e a intolerância à diversidade. Iolanda de Oliveira (1999, p.33) verificou, em sua pesquisa, que há uma:

Inter-relação entre raça e estrato social como determinantes da pobreza, os quais sendo provocados por fatores socioeconômicos semelhantes, têm nas políticas públicas do Estado um fator importante no processo de suplementação do isolamento de grupos raciais específicos que historicamente têm sido marginalizados na sociedade.

Nesse entendimento, ela acrescenta:

[...] a redução das desigualdades, entretanto, reduz a diferença entre a qualidade de vida de afro-descendentes e brancos, mas a discriminação racial permanece, porque ela é algo que ultrapassa as condições materiais da vida, estando vinculada, à resíduos das teorias raciais e a forma contemporânea e emergente de discriminação racial (Idem, p.36).

Na análise dos dados da pesquisa do censo socioeconômico, coletado pelo DIEESE, em novembro de 2002, Jaccoud e Berghin (2002, p.17) dizem que:

Os aspectos mais perversos da discriminação contra o negro no espaço do trabalho se dão nos processos de promoção ou mobilidade para o corpo de chefia, liderança ou comando, que têm maiores responsabilidades, visibilidade e remuneração.

A pesquisadora Mércia Consolação Silva (2002), em seus estudos referentes aos dados desse mesmo documento (censo socioeconômico, 2002) aponta o acesso ao emprego como uma das maiores dificuldades do negro no mercado de trabalho, uma vez que muitas empresas com bons salários e benefícios não contratam negros ou, quando o fazem, são para postos menos qualificados e com menores remunerações. Ela diz que os negros são colocados em setores menos avançados tecnologicamente, exigindo ainda desse trabalhador que realize trabalhos repetitivos e de menor capacitação mesmo que ele tenha habilidades tecnológicas.

Quanto mais o trabalho for representativo socialmente e qualificado, menor é a presença e participação de negras e negros nesses espaços laborais. Iolanda de Oliveira (1999, p.37) confirma que: “[...] durante o período de acelerado desenvolvimento econômico brasileiro, aos negros e mestiços ficaram reservados os empregos de menor qualificação que os dos brancos”.

Complementamos essa idéia com os argumentos de Silva (2002) quando ela se refere aos dados do DIEESE, afirmando que ao considerar diferentes ramos de atividade, a proporção de pretos e pardos ocupados é maior nos ramos agrícola, construção civil e

prestação de serviços, enquanto os brancos estão mais presentes na indústria de transformação, no comércio de mercadorias, na área social e na administração pública.

Dentro dos limites expostos, frise-se que a participação do técnico em Eletrotécnica oriundo do CEFETMT, no processo econômico-social mato-grossense acontece de maneira privilegiada em relação a outras profissões, pois, ele sai para o mercado de trabalho com uma formação técnica e o seu relacionamento com o aparelho econômico é feito de três formas básicas: a de profissional liberal, a de profissional assalariado e a de profissional empresário. Na acepção dada por Mills (1976 apud KAWAMURA, 1979, p.22): a primeira traduz a idéia de que mesmo que esse técnico não possua os meios de produção, ele tem grande independência de decisões sobre sua vida profissional; estabelece seus próprios honorários, organiza seus horários e as condições de trabalho em função da situação do mercado e de suas inclinações pessoais. O profissional assalariado mantém relações de trabalho por contrato com determinado capitalista ou organização, em que vende sua força de trabalho por determinada remuneração. O profissional-empresário ou profissional-proprietário é entendido aqui como o técnico ou engenheiro no exercício de suas atividades específicas.

Tendo os alunos negros, egressos do curso de Eletrotécnica do CEFETMT como sujeito e a sua inserção ao mercado de trabalho como objeto desta pesquisa, partimos da idéia de que a questão racial é um forte determinante que gera diferenças no âmbito do trabalho, no contexto social, econômico, conforme argumenta Iolanda de Oliveira (1999, p. 36), “A raça é um fator determinante do padrão de vida, sendo comprovada a situação de inferioridade da população negra e mestiça na habitação, no trabalho, na educação, em relação à saúde, à expectativa de vida e aos índices de mortalidade infantil”.

Isso está expresso na narrativa de um dos egressos por nós entrevistado:

Profissional M (preto) [...] no ambiente de trabalho que é mais complicado, porque as vezes o racismo pode até não vir da empresa, como o povo acha geralmente que vem, né, mas vem no você executar o trabalho, porque o eletrotécnico, ele é um multifuncionário, porque ele tem várias funções, por exemplo, na indústria e no campo, na área de distribuição que ele tem que atender o cliente.

Outro profissional, de cor parda, revela que não ter problema com a questão do racismo no ambiente de trabalho e na escola, considera uma situação normal para o enfrentamento social:

Profissional B (parda) Na verdade, como já falei o racismo existe, eu pessoalmente nunca tive problema, encaro de uma forma tranqüila, transparente. Quando as pessoas chegam a mim com este problema, para mim é tudo normal, que é assim mesmo, que não é racista, mas no fundo no fundo, há as piadinhas lá, nas brincadeiras de sala, tanto do professor e no ambiente de trabalho você sente da mesma forma.

Quanto a um profissional mulato, segundo suas declarações, isso com ele não acontece, mas sim com outros colegas de trabalho:

Para o profissional Q (mulato): Comigo ainda não aconteceu, pelo menos que eu tenha visto, mas já vi acontecer com colegas de trabalho. Já vi falar lá e pessoal reclamar, que cliente chamou fulano de negro, preto sem vergonha, né, sendo que ele estava executando seu trabalho e tudo, aí, a empresa preferiu por bem, mandar uma pessoa de cor um pouco mais clara, né, e o cliente atendeu.

Fazendo um panorama do mercado de trabalho para trabalhadores negros, nos valeremos dos resultados da pesquisa Mapa da População Negra no Mercado de Trabalho, realizada pelo DIEESE, por encomenda do Instituto Sindical Interamericano pela Igualdade Racial (INSPIR), o qual nas análises dos dados aponta uma situação de reiterada desigualdade para os trabalhadores negros, de ambos os sexos, no mercado de trabalho das seis regiões metropolitanas estudadas: Belo Horizonte, Distrito Federal, Porto Alegre, Recife, Salvador e São Paulo. A coerência dos resultados em nível Nacional revela que a discriminação racial é um fato cotidiano, que interfere em todos os espaços do mercado de trabalho brasileiro.

A população negra se insere no mercado de trabalho urbano brasileiro de forma claramente desvantajosa em relação à população não-negra. De acordo com os dados da Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED), desde os primeiros estudos, realizados com dados de 1998, notou-se que há necessidade de maior engajamento dos afro-brasileiros no mercado de trabalho. A pesquisa demonstra que as taxas de desemprego são mais elevadas para esta população, que está ainda em maior proporção em ocupações mais vulneráveis, com rendimentos sempre menores que os da população não-negra. Os indicadores analisados nesse estudo mostram que as desigualdades entre negros e não-negros diminuíram entre 1998 e 2004, ainda que de forma pouco expressiva. Essa redução, no entanto, está associada à persistência da deterioração do mercado de trabalho, que afetou todos os segmentos populacionais, especialmente a população não-negra.

Percebe-se que as desigualdades encontradas no mercado de trabalho permeiam as questões educacionais conforme observado nos textos do IPEA, DIEESE e de outros autores que para justificar os diferenciais de cor em vários indicadores do mercado de trabalho, análises conservadoras têm lançado mão de argumentos que responsabilizam a diferença de escolaridade dos negros em relação à população não-negra como fator que explicaria a condição socioeconômica vivenciada pelos afro-brasileiros.

Embora se reconheça que o processo escolar, em um mercado de trabalho expressivamente heterogêneo como o brasileiro, apresenta papel fundamental na promoção

social dos trabalhadores, em especial dos negros, os dados da PED para o biênio 2003-2004 evidenciam que os negros continuam mais penalizados.

Uma justificativa para esse comportamento, que tem se acentuado, é que o contexto recente de elevado desemprego propiciou o crescimento de exigências quanto ao nível de instrução para preenchimento de postos de trabalho. Esta crescente demanda de escolaridade, nem sempre justificável para o desempenho das funções, corroborou a expulsão do mercado de trabalho dos menos escolarizados.

Em muitas situações, os negros são obrigados a deixar os estudos mais cedo para buscar uma colocação no mercado de trabalho ou tentar conciliar estudo e trabalho. Um dos profissionais inseridos na categoria *mulato* confirma estas interferências na sua projeção social, quando lhe foi perguntado:

[Não pretende ir para a universidade e sim voltar ao CEFETMT para fazer curso em nível de tecnologia?]

Profissional H (mulato): Eu vou fazer um curso de tecnólogo, vou ver se passo no teste de seleção aí, a minha vontade é fazer engenharia elétrica. Devido a ser curso de tempo integral, como pai de família é complicado. Vou fazer o teste de seleção de tecnólogo e se não dar muito certo, quero fazer ciências de computação na particular.

Com relação à educação, Henriques (2001) reconhece que a heterogeneidade na escolaridade da população adulta brasileira explica grande parte da desigualdade de renda no Brasil. A literatura sobre desigualdade racial no interior do mercado de trabalho também concede importância significativa ao papel da educação na explicação da desigualdade racial.

Durante os anos 70 e início dos 80, os escritos de Carlos Hasenbalg (1979; 1985) e de Nelson do Valle Silva (1985; 1992) inauguraram a recente linha de interpretação acerca das desigualdades raciais no Brasil, que se voltava para investigar as possibilidades da coexistência entre racismo e crescimento industrial capitalista. Seu ponto de partida questionava o argumento de Fernandes (1965; 1972) e sustentava que o preconceito e a discriminação teriam adquiridos novos significados e funções na estrutura social que emergiu após a abolição. Racismo e discriminação relacionavam-se com os benefícios simbólicos e materiais obtidos pelos brancos sustentados na desqualificação dos seus competidores não-brancos; isso refuncionava a discriminação, dando-lhe novo sentido na ordem industrial. O desafio analítico passava a se, então, explicar as desigualdades raciais, uma vez que o legado escravista já não era mais considerado uma variável causal. Suas interpretações chamavam a atenção para novas indagações relativas à produção das desigualdades raciais no Brasil contemporâneo. Os pesquisadores chegaram à conclusão irrefutável de que no Brasil a

condição racial é sistematicamente fator de privilégio e vantagem para os brancos e desvantagem e exclusão para os pretos e pardos. A resposta da entrevista ao profissional E (mulato) confirma que os melhores cargos na empresa são ocupados por profissionais brancos:

[Existem muitos negros na empresa que você trabalha?]

Profissional E (mulato): 95% são negros.

[E que ocupa cargos elevados?]

Profissional E (mulato): Somente 2, eu e meu chefe.

[E quantos brancos?]

Profissional E (mulato): Todos da área administrativa são brancos, os 5% restantes. O serviço braçal, mais pesado fica especificamente os pretos.

Contribuindo nesta análise Rafael Guerreiro Osório (2003)¹⁶ diz que em essência, as desigualdades de remuneração no mercado de trabalho, que terminam por se traduzir em desigualdades de bem-estar com prejuízo dos negros em relação aos brancos, têm dois motivos principais: o primeiro é a segmentação do mercado de trabalho devido a fatores culturais: existem ocupações de negros e de brancos, e as de negros são os trabalhos sujos e pesados, aqueles que foram desempenhados por escravos e hoje são socialmente desprezados. O segundo e principal motivo é a educação: negros enfrentam obstáculos variados que os impedem de completar sua trajetória educacional na mesma proporção e na mesma velocidade que os brancos.

Jaccoud e Beghin (2002) ressaltam que a taxa de participação no mercado de trabalho é similar entre brancos e negros. A taxa de desemprego mostra uma leve variação por cor ou raça: em 2001, enquanto um indivíduo branco economicamente ativo tem probabilidade de 6% de estar procurando emprego sem achá-lo, para um negro a probabilidade é de 7%. Contudo, enquanto 41% dos brancos têm empregos formais (empregados com carteira ou funcionários públicos), este é o caso apenas para 33% dos negros. Dentre os brancos, 12% estão empregados sem carteira, ao passo que, para os negros, esse percentual é de 17%. As autoras destacam ainda mesmo que se controlasse um conjunto de outras variáveis como: idade, nível educacional, sexo e região de residência, os negros continuariam em situação de desvantagem em relação aos brancos.

¹⁶ Consultor da Diretoria de Estudos Sociais do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Membro do Conselho Nacional de Combate à Discriminação - Ministério da Justiça

As simulações revelam que em 1999, em termos de desemprego, a diferença nas taxas entre negros e brancos era da ordem de três pontos percentuais, deve-se, esses dados, quase que exclusivamente à discriminação racial gerada no próprio mercado de trabalho. Isso porque, como mencionado anteriormente, considera-se que as outras variáveis que poderiam explicar essas desigualdades foram controladas, porém observa-se que as diferenças de rendimentos estão relacionadas, também, com as desigualdades educacionais, conforme dados levantados por Soares et al. (2002). No entanto, uma parcela não negligenciável dessas distâncias tem sua origem na discriminação racial gerada no próprio mercado de trabalho.

A tabela abaixo revela a taxa de desemprego entre brancos e negros na pesquisa elaborada pela DISOC/IPEA de 2001 a 2004. Os negros continuam a estar em condições mais desfavoráveis em relação aos brancos:

Tabela 8 - Taxa de desemprego em grupos selecionados – 2001 a 2004 no Brasil

Raça	2001	2002	2003	2004	Variação %
Branca	8,4	8,4	9,1	8,2	-0,2
Negra	11,1	10,6	11,2	10,5	-0,6

Fonte: IBGE/Pnad – 2001 a 2004, elaboração: DISOC/IPEA.

Os negros tiveram queda nas suas taxas de desemprego em 2004. Apesar disso, os negros continuam a estar em condições mais desfavoráveis em relação aos homens brancos. Isto ocorre tanto em termos de probabilidade de se conseguir uma ocupação como em relação à remuneração. Neste último caso, em 2004, os homens auferiam, em média, uma remuneração 60% maior que a das mulheres. Os brancos, por sua vez, tinham uma remuneração 100% superior a dos negros. Esse diferencial continua igualmente alto na comparação entre trabalhadores com o mesmo nível de escolaridade, idade e horas trabalhadas, ou seja, 38% em favor dos brancos e de 15% em favor dos negros.

A questão educacional conforme se observa nos dados do IPEA, DIEESE não contribui para um ambiente de equidade no mercado de trabalho, pois de modo generalizado, ainda, as informações apuradas no biênio 2003-2004 demonstram que os negros com maior nível de escolaridade ampliaram consideravelmente as possibilidades de obtenção de um posto de trabalho. Porém, maior escolaridade não garantiu equiparação de oportunidades com os não-negros, uma vez que as taxas de desemprego são sempre maiores para os negros.

Neste quadro, o exame da desigualdade dos rendimentos entre pessoas negras e não-negras demonstra ainda que, entre os ocupados de menor escolaridade, os ganhos do

trabalho tendem a ser mais próximo. Ao contrário, conforme se amplia o grau de instrução, elevam-se às diferenças entre os rendimentos pagos para negros e não-negros.

A partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD/2004 é possível concluir que, entre 1993 e 2003, os brasileiros brancos se beneficiaram mais tempo com os estudos. Em média cada ano a mais na escola significou um acréscimo de renda equivalente a 20% do salário mínimo. Para negros, a relação é ainda mais indireta: cada ano de estudo elevou o rendimento em 15,3%, dessa forma podemos concluir que o avanço no estudo traz mais ganho de salários aos brancos do que aos negros.

Todavia, tudo leva mais do que simplesmente a crer que negros e negras estejam em maior desvantagem, afinal, eles têm podido apresentar pouco progresso na conquista de profissões de maior prestígio e no estabelecimento de seus próprios negócios. Fartas estatísticas demonstram que, além de preteridos no momento de ocupar postos de trabalho de melhor qualidade, status e realização profissional, os negros também enfrentam piores condições de trabalho, com menor estabilidade, jornadas de trabalho mais extensas e, conseqüentemente, maiores riscos de acidentes (DIEESE, 2001, p.140; INSPIR, 1999). Pessoas negras permanecem concentradas principalmente em atividades manuais, que requerem pouca ou nenhuma qualificação profissional (além de serem altamente desqualificantes como atividades) e pouca ou nenhuma escolaridade. É notório que, mesmo quando se encontram em igualdade de condições em termos de anos de escolaridade, negros e brancos possuem rendimentos diferentes. Isso se verifica também na relação entre homens e mulheres, mas a balança, mais uma vez, pende mais favoravelmente para os indivíduos brancos, independente do gênero a que eles pertençam (PAIXÃO, 2003).

Pereira e Müller (2005) no texto “Bem Estar e Desigualdade Racial em Mato Grosso” abordam que o perfil racial da população ocupada em Mato Grosso reflete o perfil demográfico encontrado para o Estado, isto é, 62% dos ocupados afro-descendentes, o que representa um contingente de 757 mil trabalhadores. Esta participação de negros na população ocupada é superior à registrada para o país como um todo e para a região Centro-Oeste.

As melhores vagas ofertadas no mercado, segundo dito pelas autoras são ocupadas por trabalhadores brancos, e os postos de trabalho de menor renda, produtividade, e de baixo status social e ocupacional (emprego doméstico, vendedores ambulantes, etc...) são ocupados majoritariamente pelos negros. Tal evidência, no entanto não permite afirmar que o mercado de trabalho é racista, pois a posição desfavorável dos negros pode estar refletindo a sua baixa escolaridade e qualificação. A elevada diferença educacional entre negros e brancos

ocupados, em torno de 2 anos, pode estar contribuindo em grande medida para a inserção desfavorável do negro no mercado de trabalho.

Nesta perspectiva, Rafael Osório (2003) diz que as desigualdades observadas no mercado de trabalho são a concretização da propagação de discriminações que os negros começam a sofrer quando nascem (origem social desprivilegiada) às quais outras se somam dentro do sistema educacional. As implicações futuras deste quadro são óbvias: a desigualdade entre negros e brancos no Mato Grosso tende a se reproduzir, a despeito do aumento do nível global de escolarização, pois os brancos vão mais longe a suas trajetórias educacionais do que os negros.

A conclusão revelada pelos dados da PNAD é que em Mato Grosso, assim como em toda região Centro-Oeste e no Brasil há uma relação perversa entre inserção no mercado de trabalho e raça, pois se observa um enegrecimento social da pirâmide ocupacional à medida que se aproxima da base, onde estão situados os postos de trabalhos mais precários, seja do ponto de vista da demanda como da oferta de mão-de-obra. Por outro lado, há um evidente embranquecimento do topo da pirâmide, onde estão concentrados os empregos com maior produtividade, proteção trabalhista, enfim, empregos de qualidade.

O mercado de trabalho em Mato Grosso é mais intensamente discriminador que a média da região Centro Oeste e do país com os trabalhadores negros de baixa escolaridade (até 4 anos de estudo), com efeito, o diferencial salarial no Brasil. Este diferencial cai para 50% e 40% para a região Centro Oeste.

Outro fato importante observado pelas autoras diz respeito à especificidade do mercado de trabalho mato-grossense traduzindo uma relação inversa entre escolaridade e discriminação salarial, ou seja, na medida em que aumenta a escolaridade observa-se uma forte tendência de redução da desigualdade salarial entre brancos e negros com 12 anos ou mais de estudo (nível superior). Esta tendência não é observada para o resto do país, cujo grau de desigualdade entre os distintos níveis educacionais se mantém constante.

Em fim de 2002 na análise de Rafael Osório dos dados compilados pelo IPEA sobre desigualdade racial produzida para o Estado de Mato Grosso, o pesquisador chega à conclusão no fato de que os negros se encontram sempre em maior proporção à medida que consideramos os estratos progressivamente mais pobres tem uma implicação importante: seja qual for a linha de pobreza adotada, se sua aproximação for realizada por insuficiência de renda, os negros serão sobre-representados entre os pobres no Mato Grosso - assim como acontece ao considerarmos o Brasil inteiro, ou em qualquer outra unidade da federação.

4.2 As conseqüências do tratamento igual para os considerados desiguais no mercado de trabalho

Durante toda esta trajetória não se percebe claramente a desigualdade de tratamento entre grupos raciais no CEFETMT ou em escolas profissionalizantes de qualquer parte deste País, pois, como analisa Queiroz (2004, p.12):

No Brasil a invisibilidade da raça como um mecanismo gerador de desigualdades entre os grupos sociais, repousa na crença amplamente difundida, de que os brasileiros desfrutam de uma situação racial harmoniosa e equilibrada em termos de tratamento e de acesso aos bens sociais, isto é, de igualdade no acesso aos bens materiais e simbólicos.

Até o início dos anos 30, as relações entre os segmentos raciais foram tratadas no país como uma questão não problemática (GUIMARÃES et al. 1995a). O Brasil aparece, não apenas internamente, mas também aos olhos daqueles que o visitavam, como uma realidade de relações raciais harmoniosas, um paraíso racial, em comparação, sobretudo, com os Estados Unidos, onde a segregação produzia freqüentes episódios de violência, como distúrbios urbanos e linchamentos, fenômenos desconhecidos no Brasil (SKIDMORE, 1976). Mesmo entre os abolicionistas, o elemento que galvanizava as preocupações do movimento não eram as relações raciais, mas o que a escravidão representava como obstáculo ao projeto liberal.

Somente a partir dos anos 60 do século passado, começa a ser questionada, mais fortemente, a visão do Brasil como um país de relações raciais harmônicas, mediante os estudos que mostram as barreiras à integração no negro à sociedade (FERNANDES, 1978). Nos anos 70 e 80, o aprofundamento dos estudos raciais, nessa vertente, irá evidenciar que o tempo decorrido desde a extinção do trabalho escravo já não autoriza invocar a escravidão como fator explicativo da posição social dos descendentes de africanos e que as desigualdades existentes no mercado de trabalho, na distribuição de renda, no acesso à educação são desigualdades entre os segmentos raciais e não apenas de classe; a persistência histórica do racismo não deve ser explicada como mero legado do passado, mas como servindo aos complexos e diversificados interesses do grupo racialmente dominante no presente (HASENBALG, 1987, p.11).

Dessa perspectiva, as desigualdades presentes no CEFETMT seriam reflexos de sua estrutura de classes presente na sociedade brasileira. Para Guimarães (1995a), essa visão se constitui no período pós-abolição e reflete o alheamento da elite brasileira em relação às questões que afetam os negros e o povo brasileiro em geral.

Um egresso (denominado profissional C, pardo) revela na sua entrevista uma situação de constrangimento na empresa que trabalhava, aonde veio a pedir demissão tendo em vista não ter se preparado para enfrentar o momento do racismo na sua trajetória educacional nem familiar, quando lhe foi perguntado:

[Os professores do CEFETMT, trabalham no sentido de não envolver questão racial no cotidiano escolar, nesse sentido você nunca conviveu com nenhuma situação envolvendo o racismo na escola? E no mercado de trabalho?]

Profissional C (pardo): no CEFET, não convivi com nenhuma situação de racismo, éramos iguais negros e brancos. Já convivi com crise racista no campo de trabalho, na firma anterior que trabalhava. Posso contar, é um pouco grande a história: eu saí com o dono da empresa para comprar uma caixa de 50 baterias de controle. De lá ele sai com 20 para entregar aos clientes; aí, voltando com 30 dentro da caixinha, dei baixa no sistema e durante o mês foi saindo as baterias. Teve um dia que o dono na empresa queria levar 5 baterias para um cliente, chegando lá não tinha, aí, chegou ao almoxarifado o dono, isto na segunda feira, estava cheio de funcionários, aí, ele reclamou: como que pode Meire, acabou a bateria que compramos na semana passada, como pode sumir tanta bateria de uma vez só, mas preto é complicado. Eu fiquei quieto, se fosse outra pessoa o sangue ferve, já partia para cima. Isto aconteceu no meio do pessoal, todo mundo olhando a cena; só que eu como precisava do emprego, né, fiquei na minha. Falou um monte de besteira e saiu. Na hora do almoço entrei no sistema e, desde o dia que comprei, até o dia que ele falou que eu era ladrão. Aí, procurei no sistema as ordens de serviços que tinham saído as 30 baterias, tudo certinho. Peguei uma ordem de serviço e os clientes para onde saiu às baterias; peguei e mostrei para o cara: olha as 30 baterias, não roubei nada, ele pegou levou para a mesa dele. E mais 2 horas depois ele voltou pedindo desculpas, dizendo isto é norma da empresa, e tal. Tive que fazer este procedimento. Falei: não esquento com isto. Passei pouco tempo na empresa e saí.

O que se percebe nesse depoimento é a falta de preparo da pessoa ofendida, na reivindicação de seus direitos de cidadania e, desconhecimento dos preceitos legais que poderia invocar e coibir este ato discriminatório. O cidadão, empregado de carteira assinada, seja a empresa que for não possui relação de vassalagem com seus superiores hierárquicos dentro da empresa. Neste cenário o que se faz necessário são políticas públicas implantadas pelo CEFETMT que possam diminuir as diferenças estruturais e ao mesmo tempo, conscientizar a população interna da existência da discriminação, de forma a garantir que a inserção e as oportunidades no mercado de trabalho ocorram de forma igualitária e justa.

Este tipo de situação foi avaliado por Nogueira (1998, p.198), que respaldando o depoimento acima, diz que as referências a características negróides de uma pessoa “de corpo presente”, se reservam ou para as situações em que é obviamente necessária e inevitável a indicação ou para as situações em que se permitem as “relações jocosas” ou, finalmente, para as situações de conflito.

4.3 Educação e desigualdade racial no mercado de trabalho: momento de inclusão e ascensão ou espaço de exclusão social

Na contemporaneidade, os países democráticos, considerados como modelo de democracia por excelência, seguem o modelo econômico capitalista, excludente por natureza; expropriação por poucos da riqueza produzida coletivamente pelos trabalhadores. De sorte que estes países não possuem uma democracia plena, pois são excluídos do processo de decisão-política: os negros, os indígenas, os empobrecidos, as mulheres, os filhos de estrangeiros nascidos no país. Também não respeitam os direitos elementares da Declaração Universal dos Direitos Humanos, cujo teor é de caráter individual, excluindo a maioria do acesso à educação de qualidade e para todos sem exceção, saúde de qualidade, moradia, segurança e participação na distribuição da renda de maneira justa, direito a participação política, entre outras. Não estão assegurados direitos sociais ou coletivos das grandes maiorias, de grupos étnicos, direitos sociais. Segundo Semeraro (2004, p.61) “[...] a construção permanente do consentimento democrático exige participação ativa e coletiva, transparência nas relações, amadurecimento livre de idéias e criação de valores ético-políticos [...]”.

A educação pública brasileira tem de ser reestruturada para contribuir também, como lhe compete para o progresso científico e técnico, para o trabalho produtivo e o desenvolvimento econômico. Parafraseando Ghiraldelli Jr. (1994, p.155) a reivindicação universal da melhoria das condições de vida, com todas as suas implicações econômicas, sociais e políticas, não pode permanecer insensível ou mais ou menos indiferentes à educação de todos os graus. Se nesse ou naquele setor, como no ensino de grau médio e, especialmente, o técnico, a precária situação em que ainda se encontra a educação, está ligada ao estágio de desenvolvimento econômico e industrial. Em outras palavras, se deste dependem os seus progressos, é legítimo indagar em que sentido é medida a educação, em geral, e, em particular, a preparação científica e técnica pode ou deve concorrer para a emancipação econômica do país e ter seu caráter inclusivo socialmente dos menos favorecidos.

Foi possível observar neste trabalho que os sujeitos da investigação estão longe de desenvolver seu potencial de maneira plena, dada às condições de restrição e de determinação do próprio poder coercitivo vigente na sociedade brasileira, principalmente na empresarial que acolhem os egressos negros de um curso técnico profissionalizante. A jornada de trabalho é tão intensa que não permite espaço de reflexão aos mesmos no sentido de compreenderem sua condição de mercadoria, expropriação do próprio pensar livre, e da luta por sua

emancipação e no exercício do direito de participação. Sobre essa questão Miguel Arroyo (2002, p.47) afirma “[...] nesta educação não há mais espaço para a cidadania, só para a inserção produtiva, só preparar para produção, para o trabalho, para uma boa profissão, para ser alguém produtivo. É aí que mercantilizamos a escola [...]”.

Um dos grandes problemas nas escolas de hoje, revela-se na sua incapacidade de transformar-se para se adequar a um fim importante. Houve época em que a escola como a de hoje era importante do modo como ela existia. Depois não servindo mais ao fim a que antes era adequada, transformou-se ela mesma em fim, apoiada e, até, compelida por órgãos estatais que ajudam a burocratizá-la e formalizá-la, eles mesmos justificando sua existência na cegueira do papelatório, e por nós professores, incapazes de escapar à prisão da transmissão precária de informações (GANDIN, 2001, p.14).

O acesso desigual dos grupos sociais ao sistema de ensino brasileiro é um tema que, há décadas, vem ocupando a agenda dos estudiosos no campo da educação. Muitas interpretações têm sido formuladas no sentido de buscar as desigualdades presentes na sociedade. As análises têm buscado demonstrar que o sistema de ensino é um dos espaços de reprodução das desiguais condições de existência dos indivíduos e grupos (QUEIROZ, 2004, p.9).

Essas características do sistema de ensino, conforme analisa Queiroz (2004), se expressa de formas diversas. Ela continua dizendo que a escola contribui para a reprodução das desigualdades sociais na medida em que existem duas redes de ensino diferenciadas, uma delas pública, de ensino precário, de baixa qualificação a que estão sujeitos os segmentos empobrecidos da sociedade, entre os quais os negros estão mais representados; na medida em que os currículos escolares privilegiam conteúdos da cultura de determinados grupos, deslegitimando a cultura de outros segmentos sociais; na medida em que na escola são reforçados os estereótipos e preconceitos vigentes na sociedade, como as representações sobre gênero, raça e outras tantas, responsáveis pela reprodução da imagem depreciativa de determinados segmentos sociais.

Todos esses elementos contribuem para uma seleção, no interior do sistema de ensino, em que os estudantes de determinados segmentos vão sendo eliminados, num processo que Bourdieu e Passeron (1973) denominaram *mortalidade escolar*. Esse processo atinge com particular intensidade aqueles estudantes nos quais se associam várias categorias de exclusão, isto é, quando se articulam, por exemplo, características como a classe, a raça, o gênero. Esse processo torna mais radical na medida em que avança em direção aos níveis mais elevados de ensino, por isso mesmo, alvo de disputas acirradas. Como afirma Hasenbalg

(2005, p.69), as diferenças raciais e o racismo bem como a discriminação racial são verificados mais acentuadamente em ambientes competitivos numa sociedade de classes. A exclusão se exacerba na proporção em que se elevam os graus de escolaridade, ampliando-se, deste modo, a desigualdade entre segmentos sociais.

O ensino superior mostra-se, deste modo, um ponto privilegiado para examinar a atuação do sistema de ensino na reprodução das desigualdades sociais. Muitos estudos têm voltado sua preocupação para esse espaço porque aí se reflete de modo mais evidente, a seleção que se opera ao longo da escolarização anterior. Para Bourdieu (1998a, p.41), os mecanismos de eliminação que atuam durante a carreira escolar expressam mais claramente seus efeitos nesse nível do sistema educacional. Reflete-se, assim, “[...] nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos, a depender da sua classe, gênero, raça”

A ausência nas instituições de ensino, de informações sobre a condição racial dos alunos que freqüentam seus cursos é um ato que tem contribuído para dificultar a análise da situação dos segmentos raciais nesse espaço do sistema de ensino (QUEIROZ, 2004).

A escola é a instituição mais eficiente para segregar as pessoas, por dividir e marginalizar parte dos alunos com o objetivo de reproduzir a sociedade de classes. Meksenas (2003), ao se referir a esse mesmo assunto alerta:

O processo de escolarização é diferente para uma das classes sociais, embora a ideologia tente mostrar que é o mesmo. A classe empresarial recebe uma escolarização que lhe permite obter os conhecimentos necessários para o seu exercício de classe dirigente. A classe trabalhadora passa por uma rede de escolarização que lhe possibilita apenas exercer um trabalho disciplinado dentro de sua condição de classe dirigida (MEKSENAS, 2003, p.72).

A invisibilidade de uma característica dessa natureza, num espaço de produção e transmissão de conhecimento sobre a sociedade, como é a instituição técnica-universitária CEFETMT, e situado num estado como Mato Grosso, com população tão diversa racialmente, deveria surpreender, não fosse a crença disseminadora de que vivemos, efetivamente, numa democracia racial. Essa crença transforma num fato corriqueiro o silêncio sobre a cor nos mais diversos setores da sociedade. Outros estudos têm chamado atenção para a inexistência de informações sobre essa característica. Teixeira (1998) relata a dificuldade que teve, na universidade por ele investigada, pela inexistência de informação sobre cor, raça ou etnia de alunos e docentes. Lembra a autora que Thales de Azevedo, em *As elites de cor*, já reclamava da dificuldade do pesquisador em encontrar dados para a investigação da identidade racial.

Numa sociedade fortemente hierarquizada, como a sociedade brasileira, de marcante traço senhorial, a auto-imagem de uma democracia racial talvez se deva justamente à banalização do preconceito, da discriminação e da desigualdade ante aqueles que estão na base desta hierarquia social.

A escola por considerar todos iguais ignora as diferenças. O educando depara com situação discriminadora no mercado de trabalho, que por não estar preparado ou atento ao processo discriminatório não refutam a contento, pois conforme Nogueira (1998, p. 196):

A ideologia brasileira de relações raciais é ostensivamente miscegenacionista e igualitária, ao mesmo tempo que encobre sob a forma de incentivo ao branqueamento e de escalonamento dos indivíduos em função de sua aparência racial, um tipo sutil e sub-reptício de preconceito (NOGUEIRA, 1998, p.196).

E finaliza dizendo que:

[...] no Brasil, o indivíduo se faz valer pelas suas próprias qualidades individuais, independentemente de sua filiação racial ou de considerações de berço. Ao mesmo tempo, se dá ênfase ao fato de que, neste país, não apenas a admiração, mas também a amizade, a deferência e o amor entrelaçam os indivíduos e as famílias, independentemente de sua origem ou de sua aparência racial (NOGUEIRA, 1998, p.196).

Santos (2004) referindo-se ao mercado de trabalho associa as taxas de desigualdades raciais aos menores índices de instrução do trabalhador negro. Seguindo ainda observações feitas pela autora tendo como base o pensamento de Hasenbalg (1979) e Silva (1980), acredita-se que as desigualdades entre brancos e negros não podem ser explicadas nem pela herança escravista, nem pela pertença de negros a classes sociais distintas, mas que tais desigualdades resultam inequivocamente de diferenças de oportunidades de vida e de forma de tratamento peculiares a esses grupos sociais. Eis a resposta do profissional B (pardo) a respeito da mobilidade do negro dentro da empresa que trabalha:

[Você conhece algum negro (preto) que esteja em posição de destaque no ambiente de trabalho?]

Profissional B (pardo): Sim tem um supervisor de manutenção na empresa que trabalho e já está no cargo de supervisor já algum tempo mais ou menos quatorze anos, numa área assim bem importante para a empresa e desempenha suas funções com caráter.

Já o profissional I (preto) reconhece a capacidade de um profissional negro nesta situação, respondendo ao mesmo questionamento:

Profissional I (preto): conheço meu ex-supervisor ele tem a função de gerente na seção de engenharia do tribunal, ele é negro declarado e tem uma posição de muita responsabilidade e destaque dentro do tribunal.

É de se ressaltar que dentre os entrevistados este dois foram os únicos que identificaram um preto assumindo posição de comando na empresa, porém, nota-se na primeira declaração a falta de mobilidade para este indivíduo pelo tempo em que ocupa o cargo. Ainda cabe mencionar que o ex-supervisor citado pelo profissional (I) ingressou no serviço público através de concurso.

Em outra entrevista o profissional G (preto) responde sobre a sua trajetória na empresa em que trabalha quanto à oportunidade de ascensão, quando lhe foi indagado:

[A empresa lhe dá oportunidade de aperfeiçoamento a assumir posições de comando e ou liderança?]

Profissional G (preto): [...] antes de estar no departamento que agora estou eu era encarregado de outro departamento e fui promovido e deixei de ser encarregado e assumi uma função mais light.

[Que função você desempenha na empresa?]

Profissional G (preto): Sou operador elétrico (pausa para lembrar) elétrico energético e trabalho na Cemat. Está satisfeito? Se melhorarem o salário, fica melhor ainda (riso).

Esse egresso do CEFETM classificou espontaneamente a sua renda na empresa comparando-a com a de outros colegas, apresentando dúvidas quanto à ação do racismo na diferença salarial. É o que se pode averiguar por meio da seguinte narrativa:

Profissional G (preto): [...] Voltando na situação do racismo, sou o único negro que trabalha no departamento. Somos 8 pessoas. Sou o único; aí existem pessoas mais claras, sou negro de verdade mesmo, preto mesmo, e o meu salário é o menor que todo mundo. Agora, é por causa disto? Talvez seja.

Essa reflexão revela também que a formação técnica profissional hierarquiza os postos de trabalho bem como o tempo de trabalho na empresa. Esse mesmo depoente justifica sua posição atual na empresa, quando lhe foi perguntado:

[Qual a cor dos seus superiores?]

Profissional G (preto): Temos um superintendente branco, um gerente branco, um coordenador branco, um supervisor branco e um operador negro (risos) que sou eu.

[A cor deles influencia no seu desempenho?]

Profissional G: Não, não porque eles estão mais tempo que eu trabalhando no sistema, né, por isso são superiores e a formação deles é maior que a minha.

Diante do panorama exposto neste capítulo, o qual tratou em linhas gerais acerca da mobilidade social do negro, em meio a sua formação técnica para o mercado de trabalho, pôde-se compreender por intermédio do quadro teórico entrelaçado às narrativas dos entrevistados, que ainda se tem muito a trabalhar para desfazer esses estereótipos relacionados

aos discursos de que o negro está para o trabalho braçal assim como o branco está para o intelectual. Esses mitos negativos têm trajetórias históricas e parecem arraigados e naturalizados no imaginário social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa investigou a relação dos alunos negros egressos do curso de Eletrotécnica do CEFETMT com o mercado de trabalho. Através das entrevistas pôde-se observar como o processo educativo na área técnica influencia na trajetória e ascensão social do egresso negro que de alguma forma obteve sucesso no mercado de trabalho. Focamos a prática profissional do aluno negro, ou melhor, as habilidades adquiridas por eles face às oportunidades de trabalho que lhes são engendradas durante sua formação técnica.

Devido à amplitude das formas de inserção, a nossa análise centrou-se nos aspectos das desigualdades de tratamento, as cobranças com maior veemência dos negros do que aos não-negros. Nossa preocupação nos levantamentos dos dados não esteve na precisão quantitativa, porém, centrou-se na obtenção de dados empíricos que nos permitissem interpretações nos níveis mencionados e no processo de transformação histórico-estrutural. Os dados específicos sobre a categoria dos egressos e a sua cor no mercado de trabalho foram levantados e analisados a partir de documentos do IBGE/ DIEESE, leis (LDB) e publicações especializadas (na maioria estudos feitos por pesquisadores individuais, revistas e *sites*).

Verificou-se que há uma dificuldade de inserção do negro e sua ascensão em áreas do mercado de trabalho de maior status social. Reservando-lhes apenas a ocupação das áreas de menor remuneração e projeção social, evidenciando o mecanismo de branqueamento para as melhores posições. Este fato é bastante sério e gera problemas sociais graves, demonstrando a presença de vários fatores que impedem essa inserção: problemas históricos, educacionais, governamentais, e ainda o racismo presente em nossa sociedade. Mesmo com o negro alcançando a igualdade jurídica com a abolição, até hoje, mantém-se não só a desigualdade econômica e social entre brancos e negros, mas ainda a antiga ideologia que definia bem a diferença entre os dois e reservava ao negro uma posição de submissão.

O preconceito racial dentro do mercado de trabalho, continua a ser exteriorizado de maneira discreta e branda, ou seja, o preconceito de cor existe e penetra em maior ou menor grau, todas as classes sociais, sem, contudo, associar-se com manifestações ostensivas. Frise-se também a dificuldade destes alunos em conciliar estudo e trabalho em prol do desejo de realização de seus sonhos em melhorar a renda familiar e ingresso na Universidade.

Assim, se, de um lado o processo de trabalho passa a prescindir o trabalhador de qualificação, de outro, passa a requerer os profissionais altamente qualificados para novas funções, como coordenação, manutenção, planejamento, organização e mesmo criação tecnológica. Para tanto, os alunos negros para chegarem a estes níveis de especializações devem forjar-se às perspectivas que a educação técnica pode lhes proporcionar. Muitos destes

egressos do curso técnico estão assumindo estas funções nas empresas que lhes acolheram como estagiário ou como profissional qualificado. Deste modo, a própria formação técnica do técnico coloca o profissional numa posição elitista e privilegiada, já outorgada pela sua formação escolar.

Devido à manutenção dos privilégios para os egressos do CEFETMT, essa instituição de ensino profissionalizante toma medidas no sentido de preservar seu caráter elitista em relação à própria deterioração das vantagens relativas específicas do técnico no mercado de trabalho. Isto se explica pela introdução da hierarquização no próprio ensino técnico, onde fica preservada, para determinada parcela da população, uma formação privilegiada em relação àquela para o conjunto dos seus egressos. Por sua vez, a hierarquização do ensino técnico permite de um lado inculcar a aceitação da condição de subordinação no trabalho pelos egressos. No entanto, continua mantendo a idéia de distinção de ser um curso profissionalizante perante a classe empresarial na sociedade mato-grossense. Do outro lado, possibilita aos discentes manter o privilégio em conviver em um meio tecnológico, ao menos ideologicamente, numa tentativa de contornar a deterioração das vantagens relativas do conhecimento adquirido e aplicado no mercado de trabalho para o conjunto da categoria. Nestas condições passam a ocupar essencialmente funções operativas, na proporção em que se concentram em operações repetitivas e parcelares de adaptação tecnológica – de manutenção de equipamentos, máquinas e materiais, de controle de qualidade e outras -, não podendo deter o controle do conjunto do processo de trabalho, encontrando-se, assim, sujeito às determinações impostas pelo mecanismo do trabalho coletivo.

Os egressos entrevistados demonstraram-se orgulhosos de terem sido privilegiados em estudar no CEFETMT e todos são gratos à formação técnica que essa escola lhes proporcionou no tocante ao ingresso e aceitação no mercado de trabalho. Os ex-alunos dizem que não sofreram episódios de discriminação no CEFETMT. Porém, não mencionaram terem sido preparados ou, pelo menos, advertidos das situações de discriminação que iriam enfrentar no mercado de trabalho. Em alguns depoimentos foram tácitos em declararem que sofreram discriminação; em outros apenas presenciaram a existência de tais atitudes com os colegas de trabalho. Todos concordam que num espaço de competição que é o mercado de trabalho o processo discriminatório e o preconceito racial aparecem. Contudo, estes alunos admitem que as brincadeiras jocosas nas relações sociais envolvendo atos de racismos entre professor-aluno, entre aluno-aluno e nas empresas, constituem fatos sociais discriminatórios do racismo cordial; temos como exemplo as credenciais do negro quando é chamado por

‘negão’, ‘xuxa’, ‘pelé’, ‘branca de neve’, ‘tody’, ‘musum’ e outros adjetivos depreciativos. As situações vivenciadas, muitas vezes, não são consideradas como incômodas, como se não fossem relevantes. É dessa maneira que as possíveis situações de discriminação e preconceito racial são resolvidas no Brasil, transformando-se em um mecanismo de adaptação, baseado em estratégias para se manter socialmente e sobreviver a determinadas situações construídas ideologicamente. É dessa forma que as atitudes de discriminação e preconceito racial encontram espaços para suas manifestações de várias formas.

Registre-se que neste estudo não foi considerado o perfil do empresariado mato-grossense nem tampouco analisado a influência do fator econômico dos egressos individualmente e a ajuda do grupo de apoio familiar no processo de orientação e preparo dos egressos para o enfrentamento com o mercado de trabalho.

Estes alunos deixando a escola e já no mercado de trabalho exercendo ou não as competências e habilidades adquiridas, quando estudavam no CEFETMT, adquiriram autonomia em escolher sua própria trajetória profissional; alguns optam por constituírem famílias e ficam estagnados no trabalho. Percebe-se, mais especificamente, que diferentemente de outras categorias de trabalhadores, estes profissionais são plenamente autônomos em seu processo e escolha de trabalho não tendo que se submeterem a uma regulação alheia a sua formação técnica. No entanto, quando estes profissionais se encontram em dificuldades que por circunstancia qualquer se afastam do trabalho ou são demitidos da empresa que trabalham, para se reintegrarem como técnico na mesma empresa ou em outra no mesmo ramo de atividade, ficou patente, nas entrevistas, que eles necessitam da rede de apoio constituída por amigos conquistados na primeira incursão no mercado de trabalho para fazerem as indicações dentro da mesma empresa ou outra empresa a qual prestou serviços. Dentre os entrevistados, por ser uma pesquisa voltada especificamente para aqueles egressos que estavam exercendo suas atividades de técnico no mercado não foi encontrado nenhuma mulher, dentro do período concernente a pesquisa, que preenchiam os quesitos necessários que são ser negra e estar exercendo atividades técnicas. O número de mulheres que se formam pelo curso de Eletrotécnica é muito reduzido após o termino do curso; as que formam, partem para outros ramos de atividades. Neste trabalho não referi ao problema da evasão escolar no curso de Eletrotécnica por mais que seja um referencial importante a ser analisado com um aprofundamento mister a pauta.

Convém ressaltar que a presença e participação dos professores negros que já é pequena nessa escola, estão reduzindo drasticamente por diversos fatores, um dos principais é pela aposentadoria por tempo de serviço. Dentre os professores e administrativos que estão

entrando, até o momento no quadro funcional do CEFETMT, não há registro de negros (pretos ou mulatos) no processo seletivo, alguns se auto classificam como pardos. Todas estas vertentes contribuem para apontarmos o racismo velado na instituição. Discretamente, no CEFETMT, percebem-se esses preconceitos que permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no mesmo espaço escolar, também, entre os funcionários. No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceito neles introjetados não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar nossos alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e para a formatação da identidade nacional.

Como se percebe o trabalho desenvolvido com os alunos negros do curso de Eletrotécnica constituído em uma amostragem sobre a percepção dos valores e marcada pela nuance de sua cor, cujos atributos influenciam na sua trajetória no meio social, político, econômico e cultural de Mato Grosso, tanto com relação à formação educacional quanto sua preparação, para inserção e permanência do mercado de trabalho, não configura numa participação estanque de uma pesquisa. Ela deve ser contextualizada e ampliada através do tempo e espaço por outros indicadores socioeconômicos que contribuam, com ações, para gerar oportunidades, produzir auto-estima elevada e fomentar ações reparadoras para esta categoria racialmente discriminada.

Finalizando, faz-se necessário ressaltar a falta de acompanhamento dos egressos na sua vida profissional após conclusão de seu curso técnico pelo CEFETMT e, também, quanto a não introdução no seu currículo estudos das relações de diversidade étnico-racial perpetrada no mercado de trabalho sob o sinônimo de discriminação racial.

O desafio neste trabalho é despertar o modo de como a escolarização e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas realizadas nessa etapa de ensino venham a contribuir para a inserção de alunos negros e negras no mercado de trabalho, produzindo uma escola que busca outros princípios civilizatórios pautado na tolerância, no respeito, na ética, na solidariedade, na igualdade de direitos e oportunidades.

No entanto, creio que a educação produzida no CEFETMT integrada ao meio empresarial deste Estado é capaz de oferecer tanto aos alunos como aos funcionários, principalmente aos professores, a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que assimilaram cultura racista na qual foram socializados. Acredito que a escolaridade constitui um fator determinante para a

ascensão, continuando a ser um canal de mobilidade importante para negros, em que pese o seu ingresso no mercado de trabalho por concurso.

6 REFERÊNCIAS

ALEIXO, Lucia Helena Gaeta. **Mato Grosso: trabalho escravo e trabalho livre (1850-1888)**. Dissertação de Mestrado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-SP. 1980. (biblioteca NDIHR-UFMT).

ARAÚJO, Tereza Cristina N. **A classificação de “cor” do IBGE: notas para uma discussão. Raça Negra e Educação**. Caderno de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, nº 63, 1987, pp.14-16.

ARAÚJO, Ubiratan Castro de. **O negro no mercado de trabalho – Projeto especial de qualificação social e profissional da população afro-brasileira**. Brasília: MEC, 2004, p. 14-18.

ARROYO, Miguel; GOMES, Carlos Minayo et al (Org). **O direito do trabalhador à educação. In: Trabalho e conhecimento: dilema na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 4ª ed, 2002.

ARRUDA, Thelmy da Costa. **A função política e social das Escolas Técnicas Federais**. Dissertação de Mestrado pela Faculdade de Educação da UNB. Brasília-DF: 1990.

ATALA, Ali Vegi. **O Ensino de Química e a formação da cidadania nos cursos da ETF**. Dissertação de Mestrado-UFMT/IE. Cuiabá-MT: 1997.

BARBOSA, Joaquim. **Ciência, tecnologia e cidadania: um trinômio (não quadrado) imperfeito em busca de ressonância frente aos desafios do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso**. Tese de Doutorado pelo IE/UFMT. Cuiabá-MT: 2003.

BECKER, S. Howard. **Métodos de pesquisas em ciências sociais**. Tradução: Marcos Estevão R. Aguiar. São Paulo: Hucitec, 4ª ed, 1999.

BOGDAN, Robert C., BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria João Álvares et alli. Ed. Porto Editora, 1994.

BOUDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Didel, 2ª ed, 1998.

CANDAU, Vera Maria (Coord.). **Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARDOSO, Edson Lopes. **Afinal, qual a sua cor?** Educação Municipal (Informativo da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), ano5, n. 13, abr. 2000.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CASTRO, Edmara da Costa. **Identidade e trajetórias de alunos negros da UFMT nos Cursos de Nutrição, Enfermagem e Medicina**. Dissertação de Mestrado. UFMT/IE. Cuiabá: 2005

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil.** 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

CEFETMT. **Projeto Institucional de Transformação da ETFMT em CEFETMT.** Projeto Político Pedagógico. Cuiabá-MT: 1999.

DIEESE. **Estudo e Pesquisa, A população negra em mercados de trabalho metropolitanos.** Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Salvador, São Paulo e Distrito Federal. Ano I – Nº. 3, nov/2004.

_____. **A situação do trabalho no Brasil.** Dieese: São Paulo, 2001.

_____. **A desigualdade racial no mercado de trabalho.** Boletim do Dieese. Ed. especial, nov. 2002.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: formação do estado e civilização.** Volume II. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classe.** São Paulo: Ática, 1978.

FRANCO et al. Maria Laura P. Barbosa. **Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual.** Campinas - São Paulo: Autores Associados, 2004.

FIGUEIREDO, Angela. **Novas elites de cor: Estudo sobre os profissionais liberais negros de Salvador.** Annablume/Sociedade Brasileira de Instrutores/centro de estudos Afro-Asiáticos. São Paulo, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho, conhecimento, consciência e educação do trabalho: impasses teóricos e práticos.** In.: trabalho e conhecimento: dilema na educação do trabalho. Carlos Minayo Gomes et al. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

GANDIN, Danilo. **Escola e transformação social.** 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **Historia da educação.** São Paulo: Cortez, 2 ed. rev., 1994.

GOFMAN, Erving. **Estigmas: Notas sobre a manipulação deteriorada.** Rio de Janeiro: Zahar editores, 1982.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Como trabalhar com “raça” em sociologia.** São Paulo: Educação e Pesquisa. Volume 29, n° 01, p.93 -107, 2003.

_____. **Democracia Racial: o ideal, o pacto, o mito.** In. OLIVEIRA, Iolanda (org.) Cadernos de Pesquisas: Relações raciais e educação - Temas contemporâneos. –Niterói: Ed.UFF, 2002.

_____. **Racismo e anti-racismo no Brasil.** São Paulo. Editora 34, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomas Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro, 8. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HARRIS, Marvin. **Padrões raciais nas Américas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdade racial no Brasil**. Traduzido por Patrick Burglin; 2 ed. - Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

_____. 1976: “**As desigualdades revisitadas**”. In: **Momentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos**. Brasília, Anpocs, 1987.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Rio de Janeiro: IPEA, 2001, TD n°. 807.

HOLANDA, Sérgio Buarque (1902-1982). **Raízes do Brasil**. 26 ed. Rio de Janeiro, 1994, p. 106-7.

IANNI, Octavio. **Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1971.

IBGE - Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio-PNAD 1995 a 2005, Mato Grosso.

_____. **Censo 2000 e 2002**.

_____. **Pesquisa Mensal de Emprego/ março, 2004**. Disponível em www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticia. Acesso em 15.11.07.

INSPIR - Instituto Intersindical Interamericano pela Igualdade Racial **Mapa da população negra no mercado de trabalho**. São Paulo: Inspir/Dieese, 1999.

JACCOUD, Luciana de Barros ; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: IPEA, 2002.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Expectativas sobre a inserção de jovens negros e negras no mercado de trabalho: Reflexões preliminares**. In.: BRAGA, Maria Lucia de Santana et al. Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Coleção Educação para todos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

KAWAMURA, Lili Katsuco. **Engenheiro: trabalho e ideologia**. Ensaio 57. São Paulo: Ática, 1979.

LIMA, Benevenuto. **Desigualdades Sociais e Direitos Humanos**. Comunicação apresentada no I Colóquio Anual de Direitos Humanos de São Paulo, 2001.

LOPES, Luis Paulo da Moita. **Identidades Fragmentadas: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** Campinas, SP: Mercado das letras, 2002.

MACHADO, Lucíla Regina de Souza. **Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro.** São Paulo: Cortez, 2ª ed, 1989 (coleção educação contemporânea).

MAGGIE, Yvonne. **A ilusão do concreto: uma introdução à discussão do sistema de classificação racial no Brasil.** XV encontro anual da ANPOCS, Caxambu, 1991.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MATTOSO, Kátia de Queirós. **Ser escravo no Brasil.** São Paulo: Ed. Brasiliense. 1982

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da educação: Introdução ao estudo da escola no processo de transformação social.** São Paulo: Loyola, 11ª ed. 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social-Teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

Ministério da Educação PROEP. **Diretrizes nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.** Brasília: MEC, 2000.

Ministério da Educação Profissional/ Legislação Básica. 5ª ed., Brasília, 2001.

Ministério da Educação: Ensino de 2º Grau - habilitação Profissional. Brasília, 1995.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. **Relações raciais nas escolas de Mato Grosso.** PAIXÃO, Lea Pinheiro (Orgs.) Educação, Diferenças e Desigualdades. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

_____. **Professoras negras no Rio de Janeiro: História de um branqueamento.** In Relações raciais e educação: novos desafios. OLIVEIRA, Iolanda (org).Rio de Janeiro : DP&A, 2003.

_____.**As construtoras da nação: professoras primárias na Primeira República.** Niterói: Intertexto, 1999.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola.** Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2ª ed. Brasília: 2005.

_____.**Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, Oracy. 1917. **Tanto Preto quanto Branco: estudos de relações raciais.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

_____. **Preconceito de marca: As relações raciais em Itapetininga.** Apresentação e edição: Maria L.V. de C. Cavalcanti - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

OLIVEIRA, Iolanda. **Desigualdades Raciais: Construções da infância e da Juventude**. Niterói: Intertexto, 1999.

_____. **Relações Raciais e Educação: Temas Contemporâneos**. Niterói: EdUFF, 2000.

_____. (org.). **Relações raciais e educação: a produção de saberes e práticas pedagógicas**. Cadernos PENESB. Niterói: EdUFF, 2001.

OLIVEIRA, Lúcia Helena Garcia de, PORCARO, Rosa Maria e ARAÚJO, Tereza Cristina N. **O lugar do negro na força de trabalho**. Rio de Janeiro: IBGE, 1985.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de cor e raça do IBGE**. IPEA. Texto para discussão n. 996. Brasília, nov. 2003

PAIXÃO, Marcelo. **Desenvolvimento humano e relações raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PASTORE, José. **Desigualdade e mobilidade social no Brasil**. São Paulo: T. Queiroz Ed. 1979.

PETRUCCELLI, José Luís. **A cor denominada um estudo do suplemento da pesquisa mensal de emprego de julho de 1998**. Textos para discussão, Diretoria de Pesquisa, nº 03. IBGE: Rio de Janeiro, 2000.

PEREIRA DE QUEIROZ, Maria Isaura. **Coletividades negras. Ascensão socioeconômica dos negros o Brasil e em São Paulo**. Centro de estudos rurais e urbanos e Departamento de Ciências Sociais, FFLCH, USP, São Paulo-SP, 1976.

_____. **Variações sobre a técnica de gravador no registro de informação viva**. São Paulo. T. A. Queiroz, Editor: 1991.

PEREIRA, Rosângela Saldanha; MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. **Bem-estar e desigualdade racial em Mato Grosso**. Texto apresentado no curso de extensão “Trabalhando as diferenças na Educação Básicas Lei Nº 10.639/03 no Município de Cuiabá”, 2005.

PINHO, Vilma aparecida de. **Relações Raciais no Cotidiano Escolar: percepções de professores de educação física sobre alunos negros**. Dissertação. (Mestrado em Educação). UFMT/IE, Cuiabá, 2004.

PINTO, Regina Pahim. **A Educação do Negro: uma revisão bibliográfica**. In.: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, (62): 3-34. Agosto, 1987a.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Universidade e desigualdade: brancos e negros no ensino superior**. Brasília: Líber Livro Ed., 2004.

QUELUZ, Gilson Leandro. **Concepção de Ensino Técnico na República Velha: 1909-1930**. Curitiba: CEFETPR, 2000.

ROLAND, Edna Maria Santos. **Discriminação racial no mercado de trabalho e o quesito cor, 2000.** Artigo disponível no site: www.google.com.br, acesso em 02.04.2006.

ROSEMBERG, Fulvia. **Raça e desigualdade educacional no Brasil.** In: AQUINO; Julio Groppa (org.). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas.* São Paulo: Summus, 1998.

_____. BAZILI, Chirley et al. **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão de literatura.** In *Educação e Pesquisa.* São Paulo: FEUSP, 2003.

SANCHES, Maria Ubaldina Costa. **A visão dos Jovens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso.** Dissertação de Mestrado. Cuiabá. UFMT/IE, 2005.

SANTOS, Gislene A. **A invenção do ser negro: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros.** São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS, Cássia Fabiane dos. **Negros na UFMT: trajetória escolar de alunos dos cursos de História, Economia e Direito.** Dissertação (Mestrado em Educação). UFMT/IE, Cuiabá 2004. (Monografia não publicada).

SANTOS, Isabel Aparecida dos. **A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito alguns caminhos.** In CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e anti – racismo na escola: repensando nossa escola.* São Paulo: Summus, 2001.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Retrato em Branco e Preto, Jornais, Escravos e Cidadãos em São Paulo no final do século XIX.** São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

_____. **O espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930.** 4ª edição. São Paulo: companhia da Letras, 2002.

SEMERARO, Giovanni (org.). **Filosofia e política na formação do educador.** In *O educador político e o político educador.* Aparecida, SP, Idéias & Letras, 2004.

SILVA, Ana Célia. **A desconstrução da discriminação no livro didático.** In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando racismo na escola.* 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação/ Secretária de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-34.

SILVEIRA, Evanildo da. **Racismo: o preconceito faz a escola.** *Jornal da Unesp*, abril, 2000.

SISS, Ahyas. **Afro-Brasileiros, cotas e ação Afirmativa: razões históricas.** Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro.** Tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1976.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. **Linguagens escolares e reprodução do preconceito.** In *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03.* Brasília: Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/ Ministério da Educação, 2005.

SOUZA, Maria Elena Viana. **Construção de identidade dos alunos negros e afrodescendentes: Alguns aspectos, trabalho apresentação.** Anped GT: Afro-brasileiro e educação/21, 2002.

SOUZA, Maria Gregório de. **Escola e Mercado de Trabalho: Um estudo sobre a Escola Técnica Federal de Mato Grosso na percepção dos seus alunos.** Dissertação de Mestrado: supervisão e currículo. USP/SP, 1993.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **Família e identidade racial: os limites da cor nas relações e representações de um grupo de baixa renda.** Rio de Janeiro. Dissertação de mestrado, 1986.

_____. **“Negros e Universidade”. Identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Editora Pallas, 1998.

_____. **“Negros e Universidade”. Identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2003.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática.** 3ª ed. Campinas: Papirus, 1994.

7 APÊNDICES

7. 1 APÊNDICE A – FICHA COLETA DE DADOS – I FASE DA PESQUISA

Nome:		Sexo. ()			
Matricula:	Data de Nas. / /	Naturalidade:			
Conclusão Ensino Fundamental / Tipo de Rede de Ensino:					
Pública		Privada			
Ingresso No Cefet/MT	Ano:	Idade:			
Conclusão do Curso	Ano:	Idade;			
Processo de trancamento:			Processo de Transferência:		
Aproveitamento de Estudo:					
Aproveitamento de Competência Profissional:					
Cor	Preto	Mulato	Pardo	Branco	Amarelo
Colaborador					
Pesquisador					

7.2 APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

1. Qual a sua cor?
2. Em sua opinião, quais fatores dificultaram ou facilitaram seu acesso ao mercado de trabalho?
3. Que função você desempenha na empresa? Está satisfeito?
4. Suas atribuições na empresa estão de acordo com as habilidades adquiridas quando estudava no CEFETMT? Em que ponto você faz a relação?
5. A empresa lhe dá oportunidade de assumir posições de comando e/ou liderança?
6. A empresa lhe dá oportunidade de estudar, pesquisar ir atrás do seu planejamento pessoal de vida ou seus sonhos?
7. Qual é a cor do seu superior no ambiente de trabalho? A cor dele influencia no seu desempenho?
8. Sempre está trabalhando exercendo as habilidades adquiridas quando estudava?
9. No relatório final de estágio você sugere algo que o CEFETMT deva fazer para melhorar a sua aceitação e permanência no mercado de trabalho?
10. O CEFETMT não adota políticas de cotas para negros quando o aluno ingressa, qual a sua opinião a respeito deste fato?
11. Em sua opinião, existe uma verdadeira ou aparente convivência entre as pessoas de cor no ambiente escolar. E no seu local de trabalho? Como isto acontece?
12. Você conhece algum negro que esteja em posição de destaque no ambiente de trabalho?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)