



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

EUNICE PEREIRA ZANDONA

**TRAJETÓRIA ESCOLAR DE JOVENS NEGROS DO ENSINO MÉDIO: desafios e
perspectivas**

CUIABÁ
2008

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

EUNICE PEREIRA ZANDONA

**TRAJETÓRIA ESCOLAR DE JOVENS NEGROS DO ENSINO MÉDIO: desafios e
perspectivas**

CUIABÁ
2008

EUNICE PEREIRA ZANDONA

TRAJETÓRIA ESCOLAR DE JOVENS NEGROS DO ENSINO MÉDIO: desafios e perspectivas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa “Movimentos Sociais, Política e Educação Popular”.

ORIENTADORA
PROFESSORA DOUTORA MARIA LÚCIA RODRIGUES MÜLLER

CUIABÁ
2008

Z27t

ZANDONA, Eunice Pereira.

Trajectoria escolar de jovens negros do Ensino Médio: desafios e perspectivas. / Eunice Pereira Zandona. – Cuiabá (MT): A Autora, 2008.

167 p.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Maria Lúcia Rodrigues Müller.

Inclui bibliografia.

1. Trajetória escolar. 2. Jovens negros. 3. Discriminação racial.
I. Título.

CDU: 37:316.647.82

Dedicatória

*Aos meus filhos Késia, Kébison, Kleber e Ruth (filha do coração)
com quem compartilho a construção
da minha trajetória e horas de intensa
alegria, que renovam as minhas
forças para continuar sempre em frente.
O amor que tenho por vocês é imenso,
próspero e imortal.*

A todos os sobrinhos.

Às crianças, adolescentes e jovens negros do Brasil.

Agradecimentos

Ao meu Deus, pela vida!

Ao meu esposo Sinval Martins Zandona, pelo grande apoio.

À memória de José Pereira da Silva, meu pai. Com ele aprendi que a humildade, a paciência e a tolerância são frutos do amor, coragem para vencer o mundo.

À Rita Francisca do Espírito Santo da Silva, minha mãe. Exemplo de mulher negra, honestidade e respeito ao ser humano.

Aos meus irmãos Ananias, Abdias e Leoniza (*in memoriam*), jovens negros que interromperam sua trajetória escolar por não suportar as agressões sofridas por parte dos professores, antes mesmo de concluírem a 4.^a série do 1.^o grau. E aos demais irmãos, José, Paulo, João, Aparecido, Elias, Maria e Alzira. Admiro todos vocês pela força, coragem e determinação.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Lúcia Rodrigues Müller, que acreditou que eu pudesse ir mais longe, contribuindo de forma decisiva para meu desenvolvimento intelectual e a crescer como pessoa. Meus sinceros agradecimentos pelas orientações e valiosas contribuições que possibilitaram a concretização desta dissertação.

Aos colegas e amigos de trabalho do Instituto de Educação/UFMT, Luci Fátima de Oliveira, Algemiro Ferreira dos Santos e Fátima Maria Pontes Pires, obrigada por tudo.

Às amigas de mestrado Edenar, Elaine, Márcia de Fátima, Tereza, Graciete e Miriam, pela amizade e apoio.

A toda equipe do Núcleo de Pesquisa sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE), com quem tenho caminhado nesta trajetória.

À secretaria da Pós-Graduação, Luiza, Mariana e Jeison. Ao secretário do Instituto de Educação Manoel Messias, pela gentileza e simpatia com que sempre nos atendeu.

Aos funcionários da biblioteca setorial, em especial à Juciley pela atenção e carinho dispensada nos empréstimos de livros.

Às Professoras Doutoras Moema de Poli Teixeira, Kátia Morosov Alonso e Tânia Maria Beraldo, examinadoras nas bancas de qualificação e defesa. Os

apontamentos possibilitaram uma releitura dos dados já obtidos, favorecendo a construção desta pesquisa.

À Vanda e Dionéia, pelas suas contribuições, amizade e apoio.

Aos jovens das escolas pesquisadas, que contribuíram para realização desta pesquisa.

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo investigar a trajetória escolar de jovens negros do Ensino Médio e suas perspectivas em relação ao Ensino Superior. Buscou-se compreender a trajetória escolar desses jovens e suas experiências frente ao preconceito e a discriminação sofrida ou presenciada no contexto escolar, e como esses mecanismos interferiram nas trajetórias escolares dos entrevistados. A pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada em duas escolas públicas da cidade de Cuiabá, Mato Grosso, com estudantes do Ensino Médio, do período noturno. A coleta de dados incluiu aplicação de questionário e, posteriormente, entrevista com 24 jovens negros. Foi possível constatar que o preconceito e a discriminação racial continuam agindo no espaço escolar. As experiências escolares desses jovens negros são diferenciadas em relação aos seus congêneres brancos. Suas trajetórias foram marcadas por exclusão, repetências e discriminação racial. Destaca-se o apoio familiar para superar as dificuldades.

Palavras-chave: Trajetória escolar. Jovens negros. Discriminação racial.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the school trajectory of young blacks in high school and the outlook for Higher Education. The aim was to understand the trajectory of school youth and their experiences against the prejudice and discrimination suffered or presence in the school, and how these mechanisms interfere in school trajectories of the interviewees. The research, quality stamp, was held in two public schools in the city of Cuiaba, Mato Grosso, with students in high school, the evening. The data collection application included a questionnaire and, later, interview with 24 young blacks. It was possible to see that prejudice and racial discrimination still in acting school. The school experiences of these young blacks are differentiated in relation to their white counterparts. Their paths were marked by exclusion, repetition and racial discrimination. It is the family support to overcome the difficulties.

Keywords: Trajectory school. young blacks. Racial discrimination.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Percentual de pobres, por cor/raça autodeclarada – Brasil e Grandes Regiões em 2001.....	26
Tabela 2 – Renda média dos brasileiros por raça/cor e ano, em R\$.....	27
Tabela 3 – Rendimento-hora da população ocupada, em R\$, por cor/raça em 2004.	30
Tabela 4 – Número de matrículas no Sistema Educacional do Brasil, por cor/raça em 2006.	35
Tabela 5 – Número de matrículas no Sistema Educacional do Estado de Mato Grosso, por cor/raça em 2006.	36
Tabela 6 – Estudantes de 18 a 24 anos por cor e nível de ensino freqüentado no ano de 2003, em percentuais.	39
Tabela 7 – Taxas de Aprovação, Reprovação e Abandono do Ensino Fundamental, segundo a Região Geográfica – 2004 e 2005.	41
Tabela 8 – Indicadores de Aprovação, Reprovação e Abandono do Ensino Médio segundo a Região Geográfica – 2004 e 2005.	41
Tabela 9 – Brasil: Simulação de Rendimento Escolar (Fluxo Estudantil) 2004.	44
Tabela 10 – Média de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por/raça no Brasil e em Mato Grosso – 2005.	50
Tabela 11 – Sexo, ano/série dos jovens participantes do questionário, em números absolutos e percentuais, Ensino Médio - Escola A (periferia).....	76
Tabela 12 – Distribuição por ano/série, cor/raça dos jovens respondentes do questionário socioeconômico, na pergunta fechada, em números absolutos e percentuais, Ensino Médio - Escola A (periferia).	77
Tabela 13 – Distribuição por série/turma e cor/raça dos jovens respondentes do questionário socioeconômico, na pergunta fechada, em números absolutos e percentuais, Ensino Médio - Escola A (periferia).	77
Tabela 14 – Distribuição dos jovens por faixa etária, cor/raça, em números absolutos e percentuais, na pergunta fechada – Ensino Médio Escola A (periferia).	78
Tabela 15 – Distribuição dos jovens por cor/raça, série/ano, em números absolutos e percentuais, na pergunta aberta – Ensino Médio Escola A (periferia).	79
Tabela 16 – Decurso de tempo para a conclusão do Ensino Fundamental, por cor/raça e anos de estudo, na pergunta fechada, Ensino Médio - Escola A (periferia).	82
Tabela 17 – Sexo, série/ano dos jovens participantes do questionário, em números absolutos e percentuais, Ensino Médio - Escola B (central).	83
Tabela 18 – Distribuição por ano e cor/raça dos jovens respondentes do questionário socioeconômico, na pergunta fechada, em números absolutos e percentuais, Ensino Médio - Escola B (central).	84

Tabela 19 – Distribuição por série/turma e cor/raça dos jovens respondentes do questionário socioeconômico, na pergunta fechada, em números absolutos e percentuais, Ensino Médio - Escola B (central).....	84
Tabela 20 – Distribuição dos jovens por faixa etária, cor/raça, em números absolutos e percentuais, na pergunta fechada – Ensino Médio Escola B (central).....	85
Tabela 21 – Distribuição dos jovens por cor/raça, série/ano, em números absolutos e percentuais, na pergunta aberta – Ensino Médio Escola B (central).....	86
Tabela 22 – Decurso de tempo para a conclusão do Ensino Fundamental, por cor/raça e anos de estudo, na pergunta fechada, Ensino Médio – Escola B (central).	87
Tabela 23 – Número de jovens ocupados com trabalho remunerado – Escolas A e B.	88
Tabela 24 – Profissão dos pais e mães – Escolas A e B.....	89
Tabela 25 – Escolaridade dos pais e mães - Escolas A e B.....	90
Tabela 26 - Renda familiar dos jovens entrevistados, de acordo com a cor/raça, na pergunta fechada, Ensino Médio, reunindo as Escolas A e B (periferia e central).	91
Tabela 27 – Situação educacional dos jovens em 2006 (Em %).	109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Proporção de negros no Brasil em escalas decenais e quinquenal: 1976, 1986, 1996 e 2001.....	28
Gráfico 2 – Anos Médios de Estudo, 1992-2001. IPEA, Desigualdade racial: indicadores socioeconômicos 2003.....	33
Gráfico 3 – Percentual de estudantes com 18 a 24 anos ou mais / Ensino/Cor/Raça em 2005. Síntese dos Indicadores Sociais????.....	39
Gráfico 4 – Taxas líquidas de matrícula no ensino médio, segundo cor/raça no Brasil, 1994-2006.....	43
Gráfico 5 – Média de anos de estudo, segundo a cor/raça e faixa etária – Brasil 1995-2005.....	46
Gráfico 6 – Distribuição dos jovens por faixa etária/raça/cor, respondentes do questionário socioeconômico, na pergunta fechada – Ensino Médio Escola A (periferia).....	79
Gráfico 7 – Categorias de cor, segundo a autoclassificação, na pergunta aberta, em proporções percentuais, Ensino Médio – Escola A (periferia).....	80
Gráfico 8 – Representação percentual da reunião das categorias preta, parda, negra e morena na autoclassificação da pergunta aberta, Ensino Médio – Escola A. .	80
Gráfico 9 – Percentuais da composição racial dos jovens respondentes do questionário socioeconômico, na <i>pergunta aberta</i> , Ensino Médio – Escola A....	81
Gráfico 10 – Percentuais da composição racial dos jovens respondentes do questionário socioeconômico, na <i>pergunta fechada</i> , Ensino Médio – Escola A.	81
Gráfico 11 – Distribuição dos jovens por faixa etária/raça/cor, na pergunta fechada – Escola B (central).....	85
Gráfico 12 – Proporção percentual da autoclassificação racial dos jovens, Ensino Médio - Escola A (periferia).....	87
Gráfico 13 – Proporção percentual da autoclassificação racial dos jovens, Ensino Médio - Escola B (central).....	88
Gráfico 14 – Nível Educacional de negros e brancos no Brasil - 1980 a 2003.....	106

QUADRO

Quadro 1 – Classificação de cor/raça realizada pela pesquisadora e a autoclassificação dos jovens entrevistados nas perguntas aberta e induzida, Ensino Médio, reunindo as Escolas A (periferia) e B (central).....	96
---	----

LISTA DE SIGLAS

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
NEPRE	Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Relações Raciais e Educação
PEM	Pesquisa Mensal de Emprego
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
MT	Mato Grosso
ONU	Organização das Nações Unidas
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 DESIGUALDADES RACIAIS NO BRASIL.....	22
1.1 Contextualização histórica das desigualdades sócio-raciais	22
1.2 Desigualdades de renda e pobreza	26
1.3 Desigualdades raciais no mercado de trabalho, na saúde e nas condições de moradia.....	29
1.4 Desigualdades raciais na Educação	32
1.5 Situação educacional dos jovens negros.....	42
1.6 Mobilidade social	47
1.7 Jovens negros: desafios e perspectivas	48
2 RACISMO NO BRASIL: PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO CONTEXTO ESCOLAR	52
2.1 As múltiplas faces do racismo, do preconceito e da discriminação racial.....	52
2.2 As teorias raciais	58
2.3 O mito da democracia racial	61
2.4 A identidade racial e o contexto escolar	62
2.5 Preconceito e discriminação racial no contexto escolar.....	65
2.6 Os jovens e as relações raciais no espaço escolar	68
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	72
3.1 Considerações metodológicas.....	72
3.1.1 Caracterização das escolas	74
3.1.2 - Questionário Socioeconômico	75
3.1.3 Perfil dos jovens: questionário socioeconômico.....	76
3.2 As entrevistas	92
3.2.1 Classificação racial.....	93
3.2.2 A cor dos entrevistados.....	96
3.3 Identidade e trajetória	100
4 TRAJETÓRIA ESCOLAR DE JOVENS NEGROS	104
4.1 Trajetórias.....	104
4.2 Juventude	107
4.3 Juventude e Educação	108
4.3.1 Apoio familiar e escolaridade dos pais: ultrapassando a barreira ..	112

4.3.2 O jovem negro e o contexto escolar: as interrupções no estudo....	114
4.4 Trajetórias marcadas pelas desigualdades e discriminação.....	118
4.5 Racismo Brasil: existência do preconceito e da discriminação.....	129
4.6 Perspectivas de futuro: continuidade dos estudos.....	131
4.7 O sonho em entrar na Universidade	135
4.8 Cotas e políticas afirmativas	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICE I.....	160
APÊNDICE II.....	162

INTRODUÇÃO

*“Um dia meus filhos viverão numa nação
onde não sejam julgados pela cor de sua pele,
mas pelo conteúdo do seu caráter”.*
(Martin Luther King)

O Brasil ao longo de várias décadas foi considerado o país da “democracia racial”. Entretanto, pesquisas realizadas englobando a temática das relações raciais desvelam que são comuns resultados de investigações científicas apontarem que, a realidade vivenciada pela população negra em nosso país mostra cada vez mais que estamos longe de nos tornarmos uma sociedade democrática com direitos iguais para todos. De acordo com as análises de indicadores sociais, segundo dados constantes de pesquisas publicadas pelo IBGE (2003), IPEA (2006), INEP (2006), observa-se que há uma distância substancial entre o dito e o vivido, o falado e o pensado.

Levando em consideração os dados constantes de pesquisas respaldadas por tais Institutos, é possível de se afirmar que, os indicadores sociais de moradia, mercado de trabalho, renda familiar, saúde, saneamento básico e educacional revelam a dimensão da desigualdade racial, contundente e facilmente visível pelos déficits relacionados ao grupo populacional negro. Para a sociedade como um todo, esses índices comprometem o projeto de um país democrático e com oportunidades iguais para todos.

Sabe-se que historicamente as desigualdades raciais têm se apresentado em diferentes momentos do ciclo de vida do indivíduo, mas interessa-nos aqui mostrar aquela que se inicia em um espaço onde virtualmente todos entram – a escola –, no entanto, segundo o IPEA (2006, p.129), somente 84% concluem a 4ª série e 57% terminam o ensino fundamental. O funil se estreita ainda mais no nível médio, no qual o índice de conclusão é de 37%, sendo que, entre indivíduos da mesma coorte¹ apenas 28% saem com diploma.

¹ Coorte é um grupo de indivíduos que seguem juntos no tempo ou idade (IBGE, 2003). De acordo com a definição do dicionarista Aurélio Buarque de Hollanda Ferreira, tal expressão significa um conjunto de pessoas que têm em comum um atributo relativo a um dado período de tempo (Novo Dicionário Aurélio Versão Eletrônica – 5.11a. 3. ed. Editora Positivo, 2004).

Para esse Instituto de Pesquisa, os indicadores educacionais revelam que as pessoas de cor preta e parda continuam em desvantagem em relação à população considerada de cor branca. A taxa de analfabetismo da população preta e parda é de 16%, enquanto que para a população branca cai para 7%. No Brasil, 18% da população branca apresenta menos de 4 anos completos de estudos, já para a população negra esse percentual é de 30%.

Não sem propósito, alicerçadas em dados obtidos em fontes oficiais como INEP (2006), é possível afirmar que o sistema educacional brasileiro não atende com equidade alunos brancos e negros, evidenciando as desigualdades educacionais e o conseqüente prejuízo na trajetória de vida dos alunos negros.

Isso porque, em consonância com as mencionadas fontes, a discriminação e o preconceito raciais são aspectos inerentes às relações sociais. Esta discriminação vivenciada pela população afro-brasileira ocorre tanto no acesso à educação escolarizada como no próprio interior das unidades escolares e em outros ambientes sociais como no mercado de trabalho, por exemplo.

Nessa esteira de pensamento, para se compreender as análises empreendidas nesta pesquisa, considera-se imprescindível definir, primeiro que tudo, os conceitos de preconceito e discriminação, procurando desdobrar a maneira como esses conceitos se entrelaçam.

Nogueira (1979, p. 27) elucida que o preconceito repousa em posicionamentos atitudinais a englobar os “[...] aspectos cognitivos, (estereótipos, teorias explicativas, etc), afetivos (insatisfação estética, antipatia, desconfiança, ódio) e comportamentos (agressões verbais e físicas, segregação, discriminação)”.

Diz esse autor que o preconceituoso recorre a tais elementos como referência para avaliar e categorizar as pessoas negativamente. Reitera que o preconceito opera como uma peneira na percepção dos sujeitos, vez que os leva a enxergar a realidade de maneira equivocada.

Cavalleiro (2006) destaca a definição de preconceito como um sentimento negativo, na maioria das vezes, e prévio em relação às pessoas ocupantes de qualquer outro papel social significativo. Ratifica que ele é mantido apesar de os fatos o contradizerem, vez que não se sustenta em nenhuma experiência concreta. Esta maneira de pensar as diferenças entre os grupos sociais, sinaliza suspeita, intolerância, ódio irracional ou aversão a indivíduos pertencentes a uma mesma raça, religião, a outras raças, credos e religiões.

Tal como Nogueira (1979), Cavalleiro (2006) afirma que, o preconceito envolve aspectos emocionais e cognitivos, sendo este um modo efetivo e categórico de funcionamento mental que abarca pré-julgamento rígido e julgamento errado dos grupos humanos.

No que concerne ao conceito de discriminação, socorre-se de Souza (2003), quando ela se vale do Programa Nacional de Direitos Humanos – Brasil (1998) para assim definir o termo: “[...] o nome que se dá para a conduta (ação ou omissão) que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos tais como raça, sexo, idade, opção religiosa e outros” (PNDH/BRASIL, p. 15 apud SOUZA, 2003). Nesse viés, continua a pesquisadora, a discriminação seria a manifestação do preconceito e do estereótipo. Enquanto que, a discriminação racial estaria ligada a preferências por cor/raça.

Ademais, a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1996, estabeleceu a seguinte definição para explicitar a discriminação racial como:

[...] qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferências baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha como objeto ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, o gozo ou exercício, em condições de igualdade, dos direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, social ou cultural, ou em qualquer outro domínio da vida pública. (PNDH/BRASIL, 1998, p. 12 apud VIANA, p. 10).

Relevante destacar que no Brasil, a Constituição Federal de 1988 refuta qualquer discriminação por raça/cor, credo, sexo, todavia mesmo assim, pessoas de cor negra foram e continuam - às vezes camufladamente, às vezes não - discriminadas. As formas veladas de discriminação racial constituem o tipo mais perverso de racismo, pois, a responsabilidade criminal de tais condutas fica quase sempre inviabilizada (SOUZA, 2003).

Então, diante dessa realidade o objetivo desta pesquisa é justamente investigar a trajetória escolar de jovens negros do Ensino Médio, os desafios e perspectivas, procurando compreender os elementos e mecanismos que interferem e/ou interferiram em suas trajetórias escolares, e se estes jovens negros concebem os entraves no acesso ao Ensino Superior como consequência de sua cor.

Para tanto, pautei-me pelas seguintes reflexões: como os jovens negros lidam com situações de racismo, preconceito e discriminação sofridos ou presenciados em sua trajetória escolar? Tais mecanismos dificultam seus percursos escolares limitando o acesso à Universidade?

Centrada na intenção de emitir respostas a essas indagações, esteirei-me nos aportes teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa em que a fala dos sujeitos respondentes foi privilegiada. Foram entrevistados 24 jovens negros, de ambos os sexos, estudantes do ensino médio de duas escolas públicas de Cuiabá/MT. A escolha por jovens negros do Ensino Médio que estudam no período noturno objetivou também compreender seus desafios e perspectivas em um país que convive ainda com desigualdades sociais e raciais.

Nesse caminhar, a relevância desse estudo repousa no fato de que, ao buscar respostas para situações cotidianas no ambiente escolar, no concernente à problemática racial brasileira, tratarei da questão que está a afetar uma porção de pessoas da sociedade que, embora seja denominada *minoría*, segundo Souza (2003), na realidade compõe a *maioría* da população brasileira.

Meu interesse em desenvolver esta pesquisa se deu, primeiramente, em razão de reflexões sobre a minha trajetória de vida escolar e profissional, visto que, enquanto professora negra atuante no Ensino Fundamental e Médio, tive a oportunidade de observar e ouvir relatos de alguns jovens sobre suas inquietações relacionadas às expectativas futuras e a convivência com o racismo. Esses fatos se deram precisamente no período de 1994 a 2004, como professora da Educação de Jovens e Adultos. De outro norte, meu interesse ganhou força com as reflexões feitas sobre temas ligados à questão racial durante o Curso de Especialização em Relações Raciais e Educação na Sociedade Brasileira, oferecido pelo Núcleo de Estudos sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE/UFMT), em 2005. A cada questionamento surgiam lembranças de situações de preconceito, discriminação, dentro e fora da sala de aula, vividos e presenciados na minha trajetória de vida escolar.

Em suma, este estudo constitui o resultado da busca de respostas para os quesitos supramencionados e, não sem razão, não poderia ser diferente, vez que se torna impossível não refletir sobre as situações de preconceito e discriminação racial no contexto escolar, principalmente quando fui instigada a discutir sobre o tema nas diferentes disciplinas, nas atividades programadas, leituras e estudos feitos no transcurso do Curso de Mestrado em Educação.

O olhar mais aprofundado sobre as relações raciais ao longo desta pesquisa permitiu amadurecer minhas idéias e conceitos, bem como o reconhecimento da minha própria identidade. Todo ser humano constrói sua história a partir da

experiência com os “outros” que lhe são significativos, criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece. Construimos diferentes identidades ao longo da nossa trajetória de vida, onde a escola é um dos espaços que interfere e muito nesse complexo processo de construção das identidades. Certamente que essas lembranças se identificam com a problemática geral referente às relações raciais, nas quais se evidenciam a necessidade de superação do racismo na sociedade brasileira.

Na acepção de Santos (2005), o negro tem a grande tarefa de se autodefinir como negro e também a de firmar sua identidade para ter condições de enfrentar as hostilidades, as discriminações e os preconceitos que no processo da vida vão se lhe apresentando, tendo em vista a sociedade em que está inserido.

Logo, a investigação em apreço se situa na área de Educação em conexão com a linha de pesquisa “Movimentos Sociais, Política e Educação Popular” do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). As análises se assentam nos veios das abordagens teóricas de autores como: Hasenbalg (1979; 2005), Munanga (1999; 2004), Rosemberg (1987; 1998), Cavalleiro (2001; 2006), Oliveira (1999; 2006), Sposito (2001; 2003), Gomes (1995; 2007), Müller (2006), Teixeira (1987; 1998; 2003), Telles (2003) e Henriques (2001; 2002). Além de estudos baseados em outros pesquisadores, tomando como referência dados oficiais de órgãos como IBGE, IPEA, PNAD, INEP e PNUD.

A título de organização esta dissertação segue estruturada em quatro capítulos, os quais se encontram sintetizados na subseqüência.

No primeiro, busco compreender como se opera a desigualdade racial no Brasil no que se refere ao campo educacional, à distribuição de renda, às oportunidades de emprego, às condições de moradia e saúde. Pela análise dos dados coletados sobre o assunto, são apresentados os números que indicam a intensidade da desigualdade social e da prática da discriminação racial que se opera na sociedade brasileira. De acordo com os indicadores sociais, tornou-se de fundamental importância analisar a situação educacional dos jovens negros frente à desigualdade racial na educação, enfocando a informação/educação como ferramenta imprescindível na busca de ações políticas de inclusão e de reconhecimento, dirigidas à correção de desigualdades sociais e discriminações raciais.

No segundo capítulo, apresento os mecanismos do racismo no Brasil: preconceito e discriminação racial no contexto escolar, as situações de preconceito e a discriminação racial vivenciadas por alguns entrevistados no contexto escolar.

No terceiro capítulo, abordo a metodologia adotada neste estudo que, como já enfatizei em linhas atrás, encontra ressonância no enfoque qualitativo de pesquisa. E, como instrumentos de coleta de dados, lancei mão do uso do questionário semi-estruturado e da entrevista. Segundo argumenta Minayo (1994, p. 21-21), a pesquisa qualitativa possibilita estudar “[...] o mundo dos significados das ações e das relações humanas que é um lado não perceptível e captável em equações, médias e estatísticas”.

No quarto capítulo, procuro discutir sobre a trajetória escolar de jovens negros, apresento a análise e a discussão das entrevistas, buscando compreender como os jovens negros lidam ou lidaram com situações de racismo, preconceito e discriminação sofridos ou presenciados na trajetória escolar, e se esses mecanismos dificultaram seus percursos escolares limitando o acesso à Universidade.

Por último, apresento as considerações finais mediante a compreensão de que o racismo na sociedade brasileira tem sido alvo de ampla discussão, mas que apesar disso continua atuando de forma sutil na trajetória escolar dos jovens negros; a escola com suas contradições e limites representa para esses jovens um espaço importante nas suas trajetórias, pelo valor atribuído a ela como um dos fatores que pode possibilitar a ascensão social.

1 DESIGUALDADES RACIAIS NO BRASIL

*Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele,
por sua origem ou ainda por sua religião.
Para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se
podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.
(Nelson Mandela)*

Este capítulo intenta apresentar uma tessitura de discussões acerca de alguns aportes teórico-epistemológicos relacionados às desigualdades raciais no Brasil, uma vez que, tais dados subsidiam as análises do objeto deste estudo, qual seja, a trajetória escolar de jovens negros do Ensino Médio, seus desafios e perspectivas para o ingresso no Ensino superior.

1.1 Contextualização histórica das desigualdades sócio-raciais

São notórias as discussões acerca de que, o Brasil destaca-se no cenário internacional como uma sociedade marcada por altos índices de desigualdades sociais. Também florescem os debates de que essas desigualdades são intensas e atingem, sobretudo, a um grupo populacional nas várias situações de sua vida, tornando claras as dificuldades que esse grupo enfrenta em nosso país – a população negra.

A propósito, sobre o assunto, o Relatório do Programa Nacional de Desenvolvimento Humano (PNDH/BRASIL/2005) revela a existência de uma situação de desigualdade de condições para o grupo populacional negro em diversos níveis como: saúde, educação, emprego, habitação e renda.

As desigualdades de oportunidades, quando analisadas entre os grupos populacionais negros e brancos, revelam a dimensão das desigualdades sofridas pela população negra, deixando evidente que o desenvolvimento social no Brasil exclui a população negra. Por isso, para Henriques (2001), essas desigualdades são tão intensas e estão diretamente relacionadas ao pertencimento racial, que

associadas às formas de discriminação, impedem o desenvolvimento das potencialidades e o progresso social da população negra.

Tomando por âncora os dados da PNAD, em pesquisa divulgada pelo IBGE (2006), adita-se que no ano de 2006, a população residente do Brasil era composta por 49,7% de brancos, 42,6% de pardos e 6,9% de pretos, além dos 7,7% de amarelos e indígenas, ou seja, a população negra² representa quase metade da população brasileira. Porém, esta representatividade numérica não é correspondente positivamente nos diversos indicadores sociais.

Nos indicadores de renda, segundo estudos divulgados pelo IPEA (2003), os negros representavam 65% dos pobres e 70% dos miseráveis, enquanto que os brancos representavam 35% dos pobres e 30% dos indigentes.

Isso já era discutido por Ianni (1991, p.15), no século passado, mais precisamente antes da década dos anos 70, quando em suas reflexões, ele já dizia que, a questão racial no Brasil é política, além de social, cultural e econômica, uma vez que, segundo esse autor, “Pode-se imaginar que as condições para a conquista da democracia envolvem também as desigualdades políticas, sociais e outras, escondidas nas diversidades raciais”.

Em tempos atuais, isso também é ratificado por Heringer (2002), quando ela afirma que, as desigualdades vivenciadas pela população negra apresentam-se em todas as etapas da vida social do indivíduo, desde a saúde na infância, passando pelo acesso à educação e cristalizando-se no mercado de trabalho, implicando no valor dos rendimentos obtidos e nas condições de vida como um todo. Por isso, para a autora, essas desigualdades são graves e afetam a capacidade de inserção dos negros na sociedade brasileira, comprometendo oportunidades iguais para todos.

São muitas as explicações para essas desigualdades. Há os que afirmam que o problema racial brasileiro está diluído nas desigualdades sociais em geral. Para outros, as circunstâncias de o povo negro estar à margem da sociedade, “[...] têm motivações históricas associadas a princípios, opiniões, crenças ou interpretações que admitem a existência de diferenças subjetivas entre os seres.” (HERINGER, 2002, p. 5). Isto também está espelhado nas palavras de Müller (2006, p.105) ao argumentar que:

² No contexto deste trabalho, o termo negro será utilizado para caracterizar o segmento racial composto por pretos e pardos. Segundo Gomes (1995, p.45) “[...] o termo negro nos remete a sujeitos sociais históricos, a diversidades raciais e culturais”.

Muitas dessas desigualdades são atribuídas ao racismo internalizado nas nossas relações sociais. Por esse motivo, nos referimos à expressão relações raciais quando queremos frisar que são nessas relações onde podem acontecer o racismo, a discriminação e a conseqüente desigualdade racial.

Disso depreende-se que o racismo e a discriminação racial continuam agindo na estrutura social do país, aumentando as desigualdades entre brancos e negros em nossa sociedade. Isso permite pensar que, para a população negra, apesar dos avanços, a desigualdade ainda permanece tanto no que se refere ao acesso à educação quanto ao acesso a ocupações e aos rendimentos em todos os setores de produção, pois pesquisas que tratam dessa temática apontam que os negros, na maioria das vezes, se encontram em posição de desvantagens. É o que se pode apreciar em Garcia (2007, p.38), ao analisar historicamente os números das desigualdades, segundo o qual mostra que:

Os negros aparecem claramente numa condição socioeconômica e educacional inferior à do branco, em virtudes de práticas discriminatórias e preconceituosas que vêm ocorrendo, sutis ou não, para forjar a desigualdade entre negros e brancos em todos os espaços que permitam certa visibilidade social.

Essas argumentações encaminham a pensar que a discriminação e o preconceito são práticas excludentes que, implícita ou explicitamente se presentificam na vida da população negra, dificultando-lhe as oportunidades de ascensão social. Como bem pontua Marcelo Paixão (2006 apud Gomes 2007, p. 21-22), o racismo, tal como praticado no Brasil, tende a considerar tais aspectos de realidade normais, desde que envolvam primordialmente a população afro-brasileira. O modelo brasileiro de relações raciais consagra e eterniza as disparidades entre brancos, negros e indígenas em nosso país.

Mas se o preconceito e a discriminação são predisposições que levam as pessoas a julgarem *negativamente* o *outro*, o que se pode pensar sobre a expressão *racismo*? Qual então a sua acepção terminológica?

No intuito de encontrar respostas a essas indagações, recorreu-se, primeiramente, a Ferreira (2004), em que dentre uma variedade de acepções sobre o verbete racismo, pinçou-se a seguinte conceituação: “Qualquer doutrina que sustenta a superioridade biológica, cultural e/ou moral de determinada raça, ou de determinada população, povo ou grupo social considerado como raça”.

Avançando na literatura que desdobra o assunto também lançou-se mão da obra de Todorov (1993), na qual ele discute questões acerca daquilo que possa

significar o termo *racismo*. Nos dizeres desse autor, tal palavra designa dois domínios muito diferentes da realidade. Para quem:

[...] trata-se, de um lado, de um *comportamento*, feito o mais das vezes, de ódio e desprezo com respeito a pessoas com características físicas bem definidas e diferentes das nossas; e, por outro lado, de uma *ideologia*, de uma doutrina referente às raças humanas. As duas não precisam necessariamente estar presentes ao mesmo tempo. O racista comum não é um teórico, não é capaz de justificar seu comportamento por argumentos 'científicos'; e, reciprocamente, o ideólogo das raças não é necessariamente um 'racista' no sentido corrente do termo. (TODOROV, 1993, p. 107, grifos do autor).

Eis que o termo racismo designa um tipo de comportamento, que segundo Todorov (2003), pode produzir efeitos catastróficos para determinada pessoa ou populações que sofrem ou sofreram a discriminação racial, seja ela de forma cordial ou explícita.

Sobre o assunto, pesquisas realizadas tanto no âmbito educacional como em outros espaços sociais já apresentaram debates e argumentos de que no Brasil, alimenta-se a cultura de uma democracia racial, levando ao indiciário de que o racismo se presentifica, inclusive em situações consideradas como naturais.

Outra pesquisadora a contribuir com tal discussão é Cavalleiro (2006), ao expressar que o racismo é uma prática que reproduz na consciência social coletiva um vasto conjunto de falsos valores e dissimuladas verdades tomando os resultados da própria ação como comprovação dessas verdades falseadas.

Nesse norte, o racismo configura-se como uma ideologia, a qual permite o domínio sobre um grupo, a exemplo, judeu, negro ou muçulmano, pautado apenas em atributos negativos imputado a cada um deles. Desse ponto de vista, o racismo atribui a inferioridade a uma raça e está baseado em relações de poder, legitimadas pela cultura dominante (MUNANGA apud CAVALLEIRO, 2006).

Nos trabalhos apresentados pelos diversos teóricos pesquisados neste estudo, percebe-se uma clara exposição da necessidade de ultrapassar as barreiras sociais, econômicas e ideológicas que dificultam o acesso da população negra ao usufruto dos direitos que são de todos os brasileiros.

Depois de breve contextualização histórica sobre as desigualdades sócio-raciais no Brasil, o próximo tópico procura aprofundar a discussão acerca dessas desigualdades concentrando os elementos renda e pobreza. É o que examinar-se-á na seqüência.

1.2 Desigualdades de renda e pobreza

Segundo expressa Haddad (2007), a pobreza no Brasil tem identidade. Ela é ligada diretamente aos pretos e pardos, aos camponeses, aos nordestinos, às mulheres e aos mais velhos. Reitera esse teórico que, a pobreza está vinculada não somente à renda e ao trabalho, mas também com a infra-estrutura física nos locais de moradia, com a ausência de políticas sociais, estando os negros e os brancos pobres sujeitos à violência, a não garantia dos direitos básicos de cidadania.

A propósito, os indicadores de rendas ligados à pobreza e às disparidades regionais também podem ser lidos em sua interseção com as desigualdades raciais. Isto está expresso nos dados exibidos na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Percentual de pobres, por cor/raça autodeclarada – Brasil e Grandes Regiões em 2001.

População	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Brasil
Branca	33,6	46,9	15,6	20,4	20	22,4
Negra	48,4	61,9	32,1	38,9	33,6	46,8
Total	44,3	57,4	21,5	23,3	27,6	33,6

Fonte: IBGE/PNUD/2002

De acordo com os dados abrigados nessa tabela, segundo o PNUD (2002), acerca das desigualdades regionais, em 2001, a região Nordeste concentrava mais da metade (57,4%) da população vivendo abaixo da linha da pobreza no Brasil.

A Região Norte vinha em segundo lugar (44,3%). Nas outras regiões o percentual de pessoas abaixo da linha de pobreza era Sudeste (21,5%), Sul (23,3%) e Centro-oeste (24,7%). Em todas as cinco regiões geográficas do país o percentual de negros abaixo da linha de pobreza era nitidamente superior ao percentual de brancos na mesma situação.

Jaccoud e Beghin (2002, p. 27) ao analisarem as desigualdades de renda e pobreza apresentadas em dados da PNAD (2001) mostram “[...] que um indivíduo branco brasileiro médio mora em domicílio cuja renda mensal per capita é de R\$ 482,00, o que, apesar de não ser muito, corresponde a mais do que o dobro da renda de um indivíduo negro médio, cuja renda per capita é de apenas R\$ 205,00 por mês”. Ao longo do período de 1995-1999 essa diferença se manteve estável.

Os dados constantes da Tabela 1 vêm confirmar aquilo que Telles (2003), discutindo sobre o racismo à brasileira já argumentava ao dizer que, a população negra está quase totalmente ausente da classe média, ainda que as experiências de poucos negros tenham apontado que o racismo permanece independentemente da classe social.

Ainda sobre a distribuição de renda, os dados estampados na Tabela 2 apresentam a renda média dos brasileiros no interstício compreendido entre os anos 1995 a 2001:

Tabela 2 – Renda média dos brasileiros por raça/cor e ano, em R\$.

Ano	Todos	Branco	Negro
1995	357,00	481,00	201,00
1996	364,00	488,00	203,00
1997	365,00	494,00	205,00
1998	370,00	500,00	209,00
1999	350,00	472,00	200,00
2001	356,00	482,00	205,00

Fonte: IBGE/PNAD. Pesquisa englobando o período temporal de 1995 a 2001, realizada em janeiro de 2002.

Nessa tabela, o que imediatamente salta aos olhos, são os baixíssimos rendimentos circunscritos à população negra em relação à branca e, às outras categorias de raça/cor. Vê-se que, ao longo de seis anos, os negros obtiveram em suas remunerações menos da metade que o salário da população branca. E o mais crítico, é a gradação ínfima de aumento salarial de um ano a outro, tomando como exemplo o acréscimo de apenas R\$2,00 de 1995 a 1996 e também deste último para 1997

Analisando a distribuição de renda entre negros e brancos Jaccoud e Beghin (2002) mostraram que os primeiros possuem menos renda que estes últimos em todos os pontos da distribuição dos rendimentos financeiros. Para as autoras, a lacuna entre negros e brancos cresce acompanhando o crescimento da riqueza das pessoas. “Um branco, em qualquer que seja o centésimo de renda da distribuição dos brancos, tem mais ou menos o dobro de renda de um negro no centésimo equivalente na distribuição de renda dos negros” (p, 27).

A Síntese de Indicadores Sociais (2005) elaborada pelo IBGE, com base em dados da PNAD (2004), indica que os negros são dois terços (66,6%) dos 10% mais

pobres e 15% de 1% dos mais ricos do país, apesar de representarem 48% da população brasileira, tal como podemos examinar no Gráfico 1 subsequente:

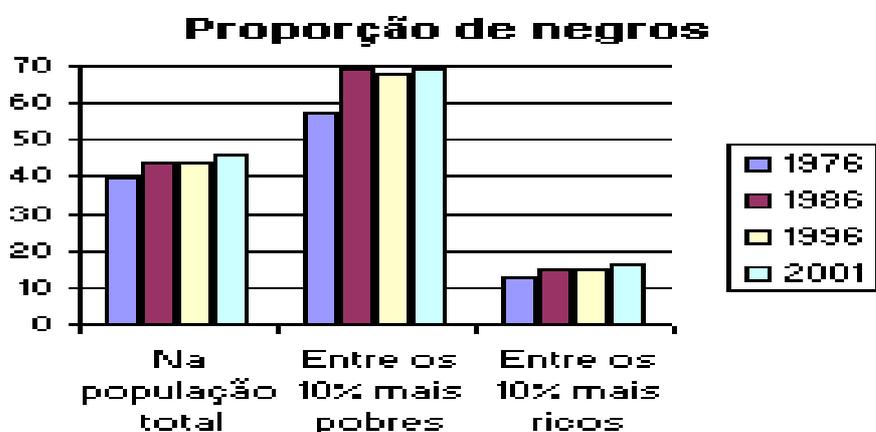


Gráfico 1 – Proporção de negros no Brasil em escalas decenais e quinquenal: 1976, 1986, 1996 e 2001.

Fonte: PNUD, 2005.

Os dados estampados nesse gráfico permitem observar que em uma escala temporal de 25 anos, a proporção de negros se manteve entre 40% e 45% da população total. Enquanto que, entre os 10% dos brasileiros mais pobres, os negros atingem o pico de 70%. Também o que chama bastante atenção é a ínfima representatividade da população negra entre os 10% mais ricos. Os dados da PNAD (2004) atestam ainda que, os trabalhadores brancos ganham em média 3,8 salários mínimos por mês, porém os negros recebem pouco mais da metade, dois (2) salários mínimos por mês, o que vem fortalecer os dados relacionados na Tabela 2 apresentada em passo anterior.

Essa discrepância salarial varia de Estado para Estado. A mencionada pesquisa mostra ainda que, quando brancos e negros têm escolaridade igual, os brancos têm salários melhores em qualquer faixa de ensino. Concluindo que quanto maior a escolaridade, maiores são os níveis de rendimento para todos os grupos de cor. A população branca com emprego recebe rendimentos superiores à categoria de pretos e pardos, independente do grupo de anos de estudo a que ambos estejam inseridos (PNAD, 2005).

Em 2006, os negros recebiam cerca de metade do salário dos brancos, perfazendo R\$502,00 em média por mês para negros, contra R\$986,50 dos brancos. Para o IBGE, pobres são todos aqueles que vivem em famílias cuja renda familiar *per capita* é inferior a um determinado valor arbitrado pela linha de pobreza, isto é,

meio salário mínimo. Em 2006 14,5% da população branca situava-se abaixo da linha da pobreza e 33,2% da população negra encontrava-se também nesta mesma situação de pobreza, o que representa o dobro da população branca (IBGE/PNAD, 2006).

Confirmando a análise de Jaccoud e Beghin (2002), a probabilidade de um branco ser pobre está em torno de 22%, enquanto para o indivíduo negro, a probabilidade é o dobro, 48% no Brasil. Quadro esse de origem histórica, mas que continua quase intocável na contemporaneidade. Para o IBGE a população pobre e indigente é composta na sua maioria por pretos e pardos.

As grandes desigualdades de renda do Brasil guardam alguma relação com a composição racial, os brancos dominam quase exclusivamente toda a riqueza do país, e os negros estão na base da pirâmide de riqueza. A existência de barreiras invisíveis que limitam a entrada dos negros em posições mais elevadas da pirâmide demonstra que o racismo tem impacto na vida do povo negro.

Não sem razão, prosseguindo com o tema referente às desigualdades, os próximos fios a serem enleados, trazem a lume a discussão sobre o enfrentamento respeitante às dificuldades que a população negra vivencia para conseguir se inserir no mercado de trabalho.

1.3 Desigualdades raciais no mercado de trabalho, na saúde e nas condições de moradia

Segundo dados do Dieese (2004), as dificuldades de inserção no mercado de trabalho refletem a ausência de crescimento econômico, que atinge a todos, mas em especial os negros, devido aos mecanismos discriminatórios. Tais registros asseguram que, os negros continuam mais penalizados. Estão sujeitos ao desemprego e, quando trabalham, ocupam empregos de menor qualidade e remuneração. O negro empregado acaba obtendo rendimentos inferiores aos percebidos pelo branco, sendo no mais das vezes, relacionado a trabalhos com pouca qualificação.

Segundo Hasenbalg (1996), o trabalho que exige pouca qualificação está geralmente reservado para os não brancos; o crescimento econômico nas últimas

décadas não parece ter contribuído para diminuir de maneira significativa a distância existente entre os grupos raciais presentes na população.

As diferenças de escolarização no Brasil refletem-se sobre a desigualdade de remuneração entre trabalhadores. Henriques (2002, p. 26) ao analisar as diferenças salariais entre os grupos, estima que 55% do diferencial salarial entre brancos e negros está associado à desigualdade educacional, sendo uma parte derivada da discriminação gerada no interior do sistema educacional e outra parte da herança da discriminação educacional infligida às gerações dos pais dos estudantes.

Para Hasenbalg (2005, p. 191), a educação no Brasil tem sido o principal canal de ascensão social para a população de cor/raça negra. O autor ressalta que quanto maior for o nível educacional atingido pela pessoa negra, maior será a discriminação experimentada por ela no mercado de trabalho.

O mercado de trabalho continua gerando desigualdade e remunerando de forma diferenciada a homens e mulheres ou a brancos e negros de mesmo grupo ocupacional. As desigualdades manifestam-se claramente quando a análise é feita sobre a remuneração do trabalho. Segundo estudos do IBGE/PNAD, em 2003, os homens brancos ganhavam em média 113% mais que os homens negros, e as mulheres brancas, 84% mais que as mulheres negras. A Tabela 3 entrea bre a discussão referente ao rendimento-hora por cor/raça no ano de 2004:

Tabela 3 – Rendimento-hora da população ocupada, em R\$, por cor/raça em 2004.

	Branca	Preta e Parda
Brasil	5,90	3,20
Norte	5,20	3,40
Nordeste	4,20	2,50
Sudeste	6,50	3,60
Sul	5,60	3,30
<i>Centro-Oeste</i>	6,70	4,10

Fonte: IBGE – Síntese dos Indicadores Sociais - Trabalho e rendimento, 2004.

Examinando as minudências da Tabela 3, observa-se que os maiores índices de diferenças de rendimentos a maior, por hora trabalhada, para a categoria branca em relação à preta e parda se concentram nas regiões Sudeste (R\$2,90) e Centro-Oeste (R\$2,60), se cotejadas com as outras regiões. Tem-se nesses dados uma tese a ser investigada. Um estudo mais aprofundado sobre o assunto, em outra ocasião, poderia descortinar a causa dessas diferenças de renda a menor, muito acentuadas para a população negra nessas regiões.

Então, com respaldo nos dados da Tabela 3 pode-se assegurar que quanto aos rendimentos remuneratórios, negros e brancos também possuem situações desiguais em todas as regiões do país. A média de rendimento do trabalhador negro é de R\$3,38 por hora de trabalho. Entre os trabalhadores brancos, esse rendimento é de R\$5,64 para cada hora de trabalho.

A Síntese de Indicadores Sociais do IBGE (2004) mostra que pretos e pardos têm renda média menor que a dos brancos, mesmo quando são comparados com o mesmo nível de escolaridade.

A esse respeito Jaccoud e Beghin (2002, p.35) já se posicionavam dizendo que “[...] parte significativa das desigualdades raciais entre brancos e negros no país está diretamente vinculada à discriminação racial vigente tanto na escola como no mercado de trabalho”.

Parafraseando Oliveira (1999), o problema da condição inferior do negro na força de trabalho está vinculado tanto à discriminação racial na seleção para o mercado de trabalho, quanto às oportunidades educacionais desiguais entre afro-descendentes e brancos. A desigualdade racial está presente nos mais variados indicadores associados ao desempenho de brancos e negros no mercado de trabalho, onde os negros têm poucas oportunidades de acesso, o que acaba confirmando a persistente desvantagem econômica entre brancos e negros na sociedade brasileira.

Quanto às desigualdades raciais no tocante à saúde e condições habitacionais, os dados do Atlas Racial Brasileiro (2004), em 2000, expressa que a esperança de vida dos brancos era de 71,5 anos e a dos negros, de 66,2 anos. Apesar da esperança de vida, no mundo todo, ser maior entre as mulheres que entre os homens, as mulheres brancas em 2000, tinham uma esperança de vida ao nascer de 73,8 anos, ao passo que as negras registravam em média 4,3 anos a menos.

Diz ainda o referido relatório que, os homens negros são mais prejudicados no que diz respeito à esperança de vida. Nas últimas décadas, o aumento da violência e principalmente o crescimento de mortes para a população jovem masculina, atingiram mais densamente a população negra.

O relatório do PNDH/Brasil (2005, p.73) afirma que “[...] os estudos disponíveis sobre a relação entre saúde e fenótipo mostram que, em geral, os negros estão em pior situação que os brancos”. Estando os primeiros mais vulneráveis às doenças e mais expostos ao risco de morte.

As evidências apontadas pela mencionada peça documental mostram uma situação de iniquidade racial na área de saúde. Em suma “Negros e brancos ocupam lugares desiguais nas redes sociais e trazem consigo experiências também distintas de nascer, viver, adoecer e morrer” (p.76).

As condições de moradia e saúde desfavoráveis para a maioria dos pobres no país revelam que negros e brancos no Brasil têm acessos desiguais à infra-estrutura básica no que diz respeito à existência de esgotamento sanitário, abastecimento de água ou coleta de lixo, além de outros serviços como assistência médica e escolas (PNDH, 2005).

Após desfiar discussões sobre as desigualdades raciais no mercado de trabalho, na saúde e nas condições de moradia, observou-se uma estreita relação entre esses aspectos, a qual seguiu eivada por muitos pontos comuns, no entanto, no mais das vezes, desfavoráveis à população negra. Doravante, passar-se-á à discussão sobre tais desigualdades especificamente na área educacional.

1.4 Desigualdades raciais na Educação

Segundo Jaccoud e Beghin (2002) em relação às desigualdades raciais na Educação no Brasil, a população negra apresenta grande desvantagem em relação à branca.

Sabe-se que a educação é um dos principais instrumentos de garantia do direito de cidadania. No entanto, com base em Gomes (2003), até os primeiros anos do século XX a preocupação era com a educação do cidadão branco, fosse membro da elite ou das camadas pobres. Também assinala a autora que, a educação do negro aparece na literatura de forma pouco sistematizada e quase que exclusivamente em função de análises voltadas para outras dimensões.

A escravidão acabou oficialmente no Brasil há mais de um século, mas as desigualdades raciais na Educação parecem apontar que a população negra não está conseguindo romper essa barreira. Pois, várias são as pesquisas realizadas pelo NEPRE/UFMT, a constatarem que tão grandes são as diferenças na taxa de escolarização entre brancos e negros.

Outro dado que merece destaque é que entre negros e brancos com os mesmos anos de estudos, a desigualdade permanece. A redução do analfabetismo foi acompanhada do aumento na escolarização da população brasileira, principalmente entre os mais jovens, mas não foi suficiente para superar as desigualdades raciais (HENRIQUES, 2002).

Uma das conquistas do Brasil no final do século passado e no início do século XXI foi ter atingido a quase universalização do ensino fundamental. Essa expansão educacional alcançou crianças tanto brancas como negras, de acordo com dados do IBGE de 1991. Em 1992, de todas as crianças e adolescentes negros com idades entre 7 e 14 anos, 82,9% freqüentavam a escola (pública ou privada); em 2003 a proporção saltou para 96,4%. Entre as crianças adolescentes brancas, a evolução foi de 91,3% para 98,1%. De todas as crianças a freqüentarem a escola, em 1992, 66,4% eram negras e 33,6% brancas; em 2003 esses valores alteraram para 67,9% e 32,1%, respectivamente (PNDH, 2005).

Estudos mostram que no Ensino Fundamental os negros têm rendimentos mais baixos. Alguns dos dados extraídos do INEP (2001) aludem que os esforços empreendidos na última década, na correção do atraso escolar, promoveram um aumento no número de alunos no ensino fundamental. Na pesquisa do IPEA (2003), que investigou os anos médios de estudo dos brasileiros no período de 1992-2001, observa-se que, entre as regiões brasileiras, a maior taxa de defasagem escolar no ensino fundamental foi encontrada na região Nordeste (37,9%). Já a menor foi verificada na região Sul (15,5%). No referente à média de anos de estudos para negros e brancos no Brasil, tem-se os seguintes indicadores, segundo ilustra o Gráfico 2:

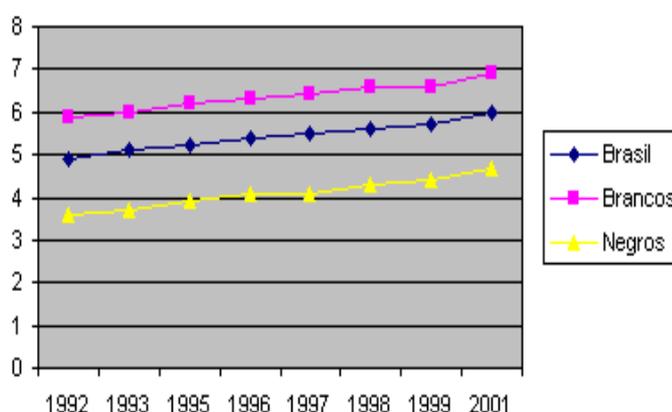


Gráfico 2 – Média de anos de estudo de acordo com dados do IBGE/PNAD em 2001

A média de anos de estudo de acordo com dados do IBGE/PNAD em 2001, foi de, para brancos 6,9 e negros 4,7. Já em relação à taxa de analfabetismo, em 2001, os negros estavam entre os 18% considerados analfabetos e os brancos representavam 8%.

A PNAD (2006) aponta que em 2006, o Brasil tinha 14,9 milhões de pessoas que não sabiam ler e escrever. No país, o analfabetismo atinge os mais pobres, mais idosos, negros ou pardos e em áreas mais pobres. A PNAD mostra que dos analfabetos, 67,4% eram negros ou pardos, enquanto 32% eram brancos. A faixa etária mais analfabeta era de 40 a 59 anos. Os cursos de alfabetização e de educação de jovens e adultos alcançaram em 2000, 2,5 milhões de pessoas com idade superior a 15 anos.

Segundo dados do INEP (2001), de 1991 a 1998, a taxa de repetência havia caído de 30,7% para 17,2%, com inversão da tendência a partir de 1999. Tendência semelhante, porém menos nítida, verifica-se no caso da evasão, que ascendeu de 6,2%, em 1991, para 8,3%, em 1995, caindo em seguida para 5,7%, em 1998, e voltando a subir nos dois anos seguintes, até cair novamente em 2001. Tanto a reprovação quanto o abandono subiram sistematicamente de 1999 a 2002, de 7,2% para 9% e de 16,4% para 15,1%, respectivamente.

Em relação ao ensino médio, a proporção de adolescentes negros cursando esse nível de ensino em 2000, era inferior à de adolescentes brancos nesse mesmo nível em 1991.

Costa (2006), ao analisar os dados mato-grossenses referentes ao período de 1992 a 2001 sobre desigualdades raciais:

[...] constatou que os índices referentes à população negra não são nada satisfatórios. No tocante à escolaridade, levando-se em conta o fator cor, percebe-se que há uma disparidade entre negros e brancos no que se refere ao grau de acesso à educação formal. (COSTA, 2006, p.56).

Os dados do INEP/MEC (2005) no ensino médio elucidam que a matrícula, segundo o Censo Escolar quase dobrou de 5,3 milhões em 1995 para 9 milhões em 2004.

O Censo Escolar de 2005 contabilizou 207 mil estabelecimentos de ensino. Pela primeira vez, o questionário do Censo Escolar incluiu o quesito cor/raça. Não responderam a esse quesito 18,1% dos alunos; dos que responderam 46,1% declararam-se pardos, 41,6% brancos, 10% pretos e os restantes 2,4%, de cor/raça

amarela e indígena. Pretos e pardos representam 56,1% dos alunos que responderam ao censo escolar em 2005.

Segundo Pacheco (2005), os quesitos cor/raça, incluídos no Censo Escolar 2005, de forma autodeclaratória e opcional, foram fundamentais para que os gestores públicos enxerguem com mais precisão o universo dos estudantes da Educação Básica Brasileira.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb/2005) mostra que, apesar da proximidade no número de matrículas no ensino fundamental entre negros e brancos (94,7% para brancos e 92,7% para negros), a evasão escolar é maior entre os alunos negros. Entretanto, promover a expansão do ensino fundamental, sem dar atenção especial à inclusão racial, significa perpetuar os padrões de desigualdade presentes há décadas no sistema educacional brasileiro.

A propósito, sobre o assunto, Oliveira (2006, p. 128) afirma que a “[...] projeção das desigualdades entre negros e não negros na educação está a exigir uma formação dos profissionais da educação que dêem conta da eliminação deste problema, que atinge a toda a humanidade”.

Mesmo tendo apresentado melhoras no bem-estar de brancos e negros, essas melhoras foram insuficientes para reduzir as desigualdades entre eles. Continua a persistente desigualdade racial no desenvolvimento humano brasileiro. Acerca dessa temática a autora assim analisa:

Para tratar da igualdade, é preciso contrapô-la as desigualdades sociais e raciais existentes, porque concretamente, a humanidade só conhece as desigualdades, sendo a igualdade, uma abstração, uma aspiração cujos esforços para alcançá-la resultaram em sociedades menos desiguais. (OLIVEIRA, 2006, p. 145).

Em 2006, de acordo com os dados do INEP, o número de matrículas no Sistema Educacional Brasileiro, da pré-escola ao ensino médio, por cor/raça está representado de acordo com a Tabela 4:

Tabela 4 – Número de matrículas no Sistema Educacional do Brasil, por cor/raça em 2006.

Matrículas	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não declarada	Total
Pré-escola	2.167.839	371.421	2.022.450	66.112	31.294	929.037	5.588.153
Creche	613.995	100.165	438.633	15.107	3.776	256.266	1.427.942
Ensino Fundamental	10.953.622	2.403.542	13.190.665	331.501	228.331	6.175.002	33.282.663
Ensino Médio	2.982.380	656.892	3.081.673	84.437	35.258	2.066.180	8.906.820
Total	16.717.836	3.532.020	18.733.421	497.157	298.659	9.426.485	49.205.578

Fonte: MEC/INEP (2007).

No concernente aos dados da tabela supra, observa-se que quanto mais elevado o nível de ensino, menor o número de alunos matriculados. Isto ocorre em todos os grupos de cor. Vale ressaltar que, na passagem do Ensino Fundamental para o Médio, verifica-se um acentuado declínio nos números de matrículas, o que possibilita inferir que, apenas uma minoria de brasileiros consegue ir além do Ensino Fundamental.

O número de matriculados no ensino médio, por cor/raça, em Mato Grosso, em 2005, foi de 151.359 alunos, sendo, em relação à cor branca, matriculados 44.459 alunos; e em relação à cor preta, 11.805 alunos; à cor parda, 55.066 alunos; em relação à cor amarela foram matriculados 1.522 alunos, e em relação aos indígenas 1.126 alunos; os não declarados corresponderam a 37.381 alunos.

Quanto ao ano de 2006, o número de matrículas da pré-escola ao Ensino Médio por cor/raça em Mato Grosso, segue configurado conforme os dados dispostos na Tabela 5 a seguir:

Tabela 5 – Número de matrículas no Sistema Educacional do Estado de Mato Grosso, por cor/raça em 2006.

Matrículas	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não declarada	Total
Pré-escola	23.110	3.768	25.303	741	634	13.631	67.187
Creche	8.009	2.280	9.961	310	86	6.033	26.679
Ensino Fundamental	168.824	43.041	228.482	4.469	12.451	121.521	578.788
Ensino Médio	49.646	11.274	54.291	1.286	1.244	39.201	156.942
Total	249.589	60.363	318.037	6.806	14.415	180.386	829.596

Fonte: MEC/INEP (2007).

Segundo o mapeamento de cor realizado no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e da Universidade Federal Fluminense (UFF), em 2003, o percentual de pessoas por cor ou raça, na autodeclaração referida às categorias utilizadas pelo IBGE, entre alunos da UFMT, se apresenta da seguinte forma: 40,1% dos alunos são brancos e 50,6% são negros (pretos e pardos). Em relação ao Estado de Mato Grosso 56,9%, negros (pretos e pardos) e 39,8% são brancos. Porém, um exemplo da margem diferencial de acesso a universidade entre negros e brancos é dado pelas cifras referentes à Universidade de São Paulo, isto é, de 50.000 estudantes em 1994, apenas 2% eram negros. A situação repete-se em diferentes Universidades do país, mesmo em cidades como Salvador, onde, a maioria da população é afro-brasileira.

Pesquisas nas Universidades Federais da Bahia, Brasília, Paraná e Maranhão, mostram que consistentemente os negros têm bem menos assentos universitários que a proporção da população que representam (QUEIROZ, 2002).

Diante do que já se discutiu, tomando como base as pesquisas consultadas, é possível inferir que o racismo e as desigualdades sócio-culturais se refletem no nosso sistema universitário de inúmeras maneiras, uma vez que o simples acesso à escola não assegura igualdade de resultados, pois muitos estudantes negros não competem com os demais em igualdade de condições. E, assim, a desigualdade racial se molda no contexto escolar.

Discutindo sobre as desigualdades na instituição educacional, Castro (2008, p. 30-31) argumenta que os dados estatísticos mostram:

A questão sócio-econômica não é suficiente para explicar o grau de exclusão das crianças negras da escola. Muitas pesquisas apontam que a diferença de tratamento dispensado a negros e brancos no Sistema de Ensino deixa a desejar, gerando prejuízos às crianças negras, quando, em seu âmbito, ocorrem atitudes de discriminação e exclusão que são reproduzidas sob diversas formas, baseado nos modelos eurocêntricos tidos como superiores. Os estereótipos e a ausência de pessoas emblemáticas nas quais as crianças possam se espelhar pode contribuir para um baixo desempenho das crianças negras na escola.

Tendo como parâmetros estes dados, bem como outros que aqui não foram exemplificados a exclusão e as desigualdades socioeconômicas e raciais causam impacto na oferta educacional, provocando as desigualdades educacionais em todos os níveis de ensino, fazendo com que crianças, adolescentes e jovens pobres e carentes, em especial as negras, sejam excluídas do sistema educacional e nem consigam chegar ao término do ensino médio, muito menos a concorrer por uma vaga no seletivo mundo dos universitários.

Para Garcia (2007, p.36), conhecer a história da educação do negro significa:

Dentre outras coisas, a necessidade de adentrar esses diferentes tipos de escolarização e educação, como espaço de construção da cidadania e fonte de conscientização da origem afro-brasileira. Conseqüentemente, a invisibilidade social 'desnaturalizada' fazendo emergir as diferenças nas formas de tratamento, a desigualdade racial e social.

Para a autora é preciso ter claro que um olhar mais atento para os negros, não significa beneficiar um segmento em detrimento de outro. Refere-se a tratar o desigual, pois a diferença na forma de tratamento dada a populações pobres e carentes, em especial às negras, está presente no imaginário social brasileiro.

Os movimentos sociais negros e vários estudiosos e pesquisadores da temática racial vêm denunciando há alguns anos as desigualdades sofridas pela população negra no processo de escolarização. Essas denúncias se baseiam em estudos que colocam a educação como participante do processo de manutenção das desigualdades raciais no Brasil, onde as diferenças de escolaridade entre negros e brancos têm se mantido por décadas. Quanto a essa discussão, Hasenbalg (2005, p.91) elucida:

A limitada participação da população de cor no processo educacional formal é marcada por contradições. Em acréscimo aos mecanismos de discriminação de classe do sistema educacional - cujos efeitos são especialmente sentidos por negros e mulatos devido à sua maior concentração nos setores subordinados da estrutura de classes - a cor da pele opera como um elemento que afeta negativamente o desempenho escolar e o tempo de permanência na escola. Embora a educação no Brasil tenha sido o principal canal de ascensão social para a população de cor, há boas razões para acreditar que quanto maior for o nível educacional atingido por uma pessoa de cor, maior será a discriminação experimentada por ela no mercado de trabalho.

A média de anos de estudo no Brasil subiu de 5,7 anos, em 1996, para 7,2 anos, em 2006. Ou seja, cai a taxa de analfabetismo, porém continua a disparidade entre negros e brancos em relação à escolarização. Entre rendimentos e escolaridade, dados extraídos da PNAD (2006) apontam que entre os 20% mais pobres no Brasil eram de 3,9 anos. Já entre os 20% com maior renda a média era de 10,2 anos.

Segundo Síntese dos Indicadores Sociais (IBGE, 2005), considerando os jovens de 18 a 24 anos de idade, que, segundo os padrões de adequação sériedade do sistema educacional brasileiro já deveriam ter o ensino médio concluído, verifica-se que 11% dos jovens de cor branca e 27% dos jovens de cor nas categorias preta e parda ainda freqüentavam o ensino fundamental, enquanto 35% dos estudantes de cor branca e 51% do grupo de cor preta/parda estavam no ensino médio.

No que se refere à freqüência no ensino superior, adequada a esse grupo etário, essa inserção diferenciada dos grupos de cor ao longo dos ensinos fundamentais e médios, associada a diversos outros fatores socioeconômicos, têm resultado em um acesso mais vantajoso para os jovens de cor branca às faculdades e universidades brasileiras. Em 2004, 47% dos estudantes de 18 a 24 anos de cor branca freqüentavam o ensino superior, uma proporção quase três vezes superior à encontrada para os estudantes de cor/raça preta e parda.

Pesquisas têm mostrado que a maioria dos jovens entre 18 e 24 anos estão fora da escola, os mesmos acabam se distanciando da escola, pois precisam trabalhar para sobreviver. Com essa barreira, o jovem fica excluído do processo de escolarização mais elevado e quando muito não consegue nem mesmo concluir o Ensino Fundamental. Eis o que se pode constatar na Tabela 6:

Tabela 6 – Estudantes de 18 a 24 anos por cor e nível de ensino freqüentado no ano de 2003, em percentuais.

Grupos de Cor	Total	Fundamental	Médio	Pré-Vestibular	Superior
Preta e parda	3.626.733	30,9%	49,8%	3,9%	14,1%
Branca	4.258.209	11,6%	35,3%	6,3%	46,4%

Fonte: IBGE/SIS de 2004.

Analisando os dados da tabela supra, evidencia-se que o grupo de cor preta/parda enfrenta maiores dificuldades de progresso no sistema educacional: 31% de seus integrantes ainda estão retidos no ensino fundamental, e outros 50% estão cursando o nível médio. Em suma, menos de 20% desse grupo estão no nível de instrução ideal para a faixa etária (nível pós-secundário). Em contrapartida, mais da metade (52,7%) dos que declararam cor branca estão no pré-vestibular ou no ensino superior. Em relação ao ensino superior esta realidade muda: para pretos e pardos, poucos conseguem ter acesso a ele, apenas 14,1%, dessa faixa etária em 2003. Em 2005, de acordo com o Gráfico 3, o percentual de pretos e pardos nessa mesma faixa etária que ingressaram no ensino superior corresponde a 19%.

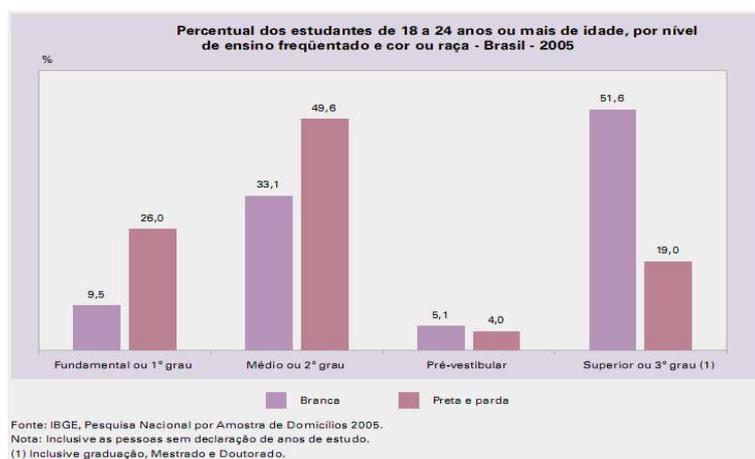


Gráfico 3 – Percentual de estudantes com 18 a 24 anos ou mais / Ensino/Cor/Raça em 2005. Síntese dos Indicadores Sociais, 2006.

Com relação aos dados contidos nesse gráfico, nota-se que, para esse mesmo grupo etário em 2005, os brancos estão em 9,5% no ensino fundamental e os pretos e pardos em 26,0%. No Ensino Médio, o número de brancos é inferior a 2003, 33,1%; para pretos e pardos os números são aproximadamente os mesmos de 2003, ou seja, 49,6%. Quando analisamos o ensino superior, a desigualdade é alarmante: 51,6% da população branca chegam ao ensino superior, enquanto da população preta e parda apenas 19%, tendo nesse grau de ensino um grande funil contra a população negra de nosso país.

Segundo Garcia (2007, p.60), essas disparidades atingem a população negra em todos os níveis:

Há uma clara diferenciação racial ocorrendo em termos de distribuição de bens e serviços. Esta desigualdade constituinte dos territórios integra também o espaço escolar, assim como fora dele, e faz com que os alunos negros enfrentem situações de discriminação, que interferem em seu rendimento escolar.

O sistema educacional brasileiro, por abarcar toda uma rede de instituições e atores sociais, seria um dos veículos imbuídos de responsabilidade e compromisso para eliminar as desigualdades e hierarquias sociais fundadas nas práticas discriminatórias. Isto parece possível por meio da elaboração e desenvolvimento de políticas institucionais de investimento em recursos materiais e intelectuais que possibilitem combater os problemas de formação decorrentes das condições socioeconômicas, educacionais e culturais dos alunos negros. Sobre o assunto, Oliveira (2006, p.128) adensa:

Sabe-se que a atribuição de significados sociais à diversidade humana a hierarquiza, provocando as desigualdades entre negros e não negros em todos os setores sociais, com forte projeção na educação na qual são evidenciados claramente, os efeitos da discriminação contra o negro na educação.

O índice de evasão no sistema educacional também demonstra que há uma estreita relação entre a educação escolar e as desigualdades raciais na sociedade brasileira. Naquilo que toca ao ensino fundamental, a taxa de reprovação no Brasil permanece a mesma (13%) nos respectivos anos, e o índice de abandono vem se mantendo em todas as regiões do país, como pode ser observado na Tabela 7:

Tabela 7 – Taxas de Aprovação, Reprovação e Abandono do Ensino Fundamental, segundo a Região Geográfica – 2004 e 2005.

Brasil/Regiões Geográficas	2004			2005		
	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono
Brasil	78,7	13,0	8,3	79,5	13,0	7,5
Norte	71,5	16,2	12,3	73,1	15,8	11,1
Nordeste	69,7	16,7	13,6	71,4	16,3	12,3
Sudeste	87,1	8,9	4,0	87,2	9,2	3,6
Sul	83,9	13,2	2,9	83,4	13,9	2,7
Centro-Oeste	77,9	12,2	9,9	79,7	11,9	8,4

Fonte: MEC/Inep, Censo Escolar 2006

Os registros alojados nessa tabela mostram que tanto em 2004 quanto em 2005, as regiões Norte e Nordeste concentravam os maiores índices de evasão escolar. No referente às reprovações, a campeã, em ambos os anos é a região Nordeste. No caso da região Centro Oeste observa-se que os índices de abandono escolar também são elevados se cotejados com as regiões Sul e Sudeste. O que significa dizer que, as políticas públicas educacionais parecem não dar conta da permanência dos brasileiros no ambiente escolar para finalizarem o ensino fundamental.

Analisando os dados da Tabela 8, a seguir, referentes ao ensino médio, observa-se que nas regiões que apresentam as menores taxas de reprovação, Norte (8,7%) e Nordeste (9%), correspondem os maiores índices de abandono: 20,8% e 21,1% respectivamente, em 2005:

Tabela 8 – Indicadores de Aprovação, Reprovação e Abandono do Ensino Médio segundo a Região Geográfica – 2004 e 2005.

Brasil/Regiões Geográficas	2004			2005		
	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono
Brasil	73,3	10,4	16,0	73,2	11,5	15,3
Norte	69,3	8,8	21,6	70,5	8,7	20,8
Nordeste	70,9	8,2	20,9	70,9	9,0	21,1
Sudeste	76,4	11,8	11,8	76,1	13,0	10,9
Sul	72,7	13,4	13,9	72,3	14,5	13,2
Centro-Oeste	69,9	11,1	19,0	71,5	10,9	17,6

Fonte: MEC/Inep, Censo Escolar 2006

Constata-se pela comparação das Tabelas 1 e 2 que no ensino fundamental os indicadores de rendimento são relativamente mais favoráveis do que os observados no mesmo período no ensino médio. Em relação à região Centro-Oeste, observa-se no ensino médio que o índice de abandono em 2004 e 2005 é de aproximadamente 20%.

Segundo Gomes (1995, p.147) o sistema educacional brasileiro “[...] desempenha um papel preponderante no quadro de desigualdades raciais em nosso país”.

A adoção de políticas públicas de ação afirmativa nas diversas Instituições de Ensino Superior públicas, bem assim a mobilização dos movimentos sociais ligados à questão racial, a visibilidade alcançada na agenda pública, além de outros fatores:

Têm contribuído para dar maior nitidez e consistência aos dados sobre cor/raça. A inclusão deste item no Censo Escolar 2005 e em questionários socioeconômicos aplicados aos participantes de avaliações nacionais tem suscitado intensa polêmica, com participação ativa e militante de alguns veículos de comunicação, o que reflete a resistência de certos setores ao reconhecimento do componente racial na produção e manutenção das desigualdades que caracterizam a sociedade brasileira. (MOTTER apud GARCIA, 2007, p.65).

No entanto, a igualdade de acesso não é suficiente para garantir oportunidades escolares a todas as pessoas. O Estado deve intervir com políticas de inclusão que possam beneficiar principalmente aqueles que foram excluídos do sistema, como os negros, por exemplo, através de oportunidades que historicamente lhes foram negadas. Oportunidades estas de acesso e permanência no sistema educacional, pois o Brasil, de acordo com algumas pesquisas que investigaram as questões raciais e aqui mencionadas, apresenta uma trajetória de desigualdade racial e social que o coloca no topo do ranking dos países mais desiguais do mundo.

Examinando alguns autores que tratam da literatura pertinente às desigualdades raciais na área educacional, foi possível depreender que muitos são os entraves a permear a formação escolar das pessoas de cor/raça negra, como o acesso à escola, a permanência, a conclusão dos níveis de ensino e o acesso à universidade.

O próximo assunto a ser focado se refere à situação educacional especificamente voltada aos jovens negros no contexto brasileiro.

1.5 Situação educacional dos jovens negros

O sistema educacional alcançou significativa expansão, principalmente a partir da metade do século XX. Porém, a população negra ainda apresenta baixos

índices educacionais, notadamente quando se analisa o ensino médio. É o que se pode visualizar nos dados a integram o Gráfico 4 seguinte:

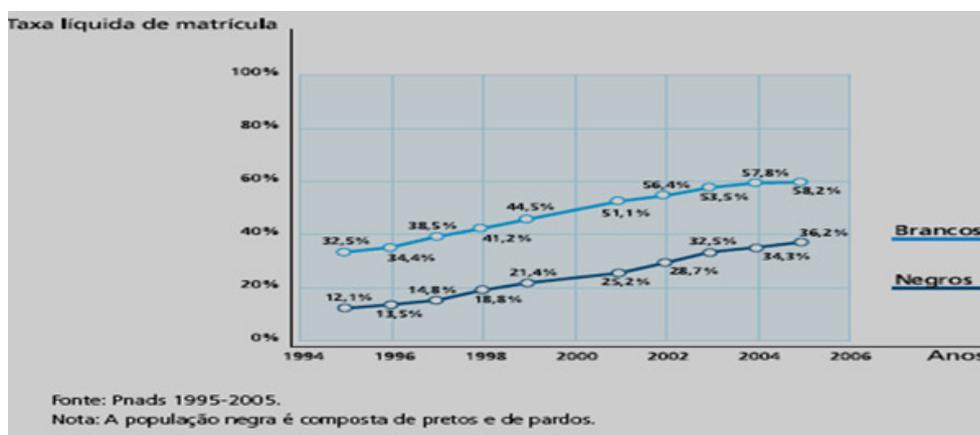


Gráfico 4 – Taxas líquidas de matrícula no ensino médio, segundo cor/raça no Brasil, 1994-2006. IBGE/SIS, 2006.

Analisando os dados acima, observa-se que a diferença entre brancos e negros permanece estável em torno de 20 pontos percentuais na década em questão, apesar da população negra representar quase 50% da população brasileira.

Segundo Henriques (2001, p.26), quando se comparam as condições e trajetórias de brancos e negros, as desigualdades ainda são maiores para o negro:

A escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial de 2,3 anos de estudos entre jovens brancos e negros de 25 anos de idade é a mesma observada entre os pais desses jovens. E, de forma assustadoramente natural, 2,3 anos é a diferença entre os avós desses jovens. Além de elevado o padrão de discriminação racial expresso pelo diferencial na escolaridade entre brancos e negros, mantém-se perversamente estável entre as gerações.

Como pondera esse autor, a repetência é um problema central e constante no sistema educacional, e tem atingido os mais pobres e negros. A escolarização formal dos jovens negros apresenta fragilidades; praticamente todos entram na escola, porém poucos terminam o ensino fundamental e médio. De acordo com dados do MEC (2004), 6 milhões de crianças cursavam a 1ª série do fundamental, mas apenas 2,8 milhões concluíram a 8ª série (46,1%), e somente 1,6 milhão (26,6% do total) de jovens levaram a termo o ensino médio. Os dados estatísticos permitem inferir que, como a maioria dos negros é pobre, fica retida no fundamental uma proporção bem maior deles do que da população como um todo.

Na seqüência apresentam-se os dados acerca do fluxo estudantil conforme compilado na Tabela 9:

Tabela 9 – Brasil: Simulação de Rendimento Escolar (Fluxo Estudantil) 2004.

Fundamental 1-4	N	Perda (%)	Fundamental 5-8	N	Perda (%)	Ensino médio	N	Perda (%)
Ingressantes 1ª	5.978.272		Ingressantes 5ª	4.763.018		Ingressantes 1ª	3.438.523	
Aprovados 4ª	3.699.857		Aprovados 8ª	2.754.818		Concluintes 3ª	1.815.913	
Perdidos	2.278.415	38,1	Perdidos	2.008.200	42,2	Perdidos	1.622.610	47,2

Fonte: Ministério da Educação (MEC)/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) – Censo Escolar.

Os registros constantes dessa tabela permitem observar uma sensível diferença referente aos índices de perdidos nos primeiros quatro anos de estudo e, destes para o nível de 5 a 8 anos do ensino fundamental, denotando que em 2004, o número de alunos reprovados quase se equivalia ao de aprovados. Para os concluintes do ensino médio, o funil se estreita ainda mais, pois de 3.438.523 alunos ingressantes apenas 1.815.913 conseguem diplomar-se nesse nível escolar, enquanto que um pouco menos dessa quantidade (1.622.610) foi reprovada e, portanto, considerada perdida. Nota-se então que, naquele ano, do fluxo de entrada na escola ao de saída, de um largo contingente de alunos, poucos conseguiam galgar a base da pirâmide alcançando o seu cume.

Dito isso, segundo as pesquisas examinadas, as quais norteiam esta investigação, pode-se dizer que, as desigualdades entre jovens brancos e negros se fazem presentes nos mais diferentes aspectos da vida social, configurando menores oportunidades sociais na trajetória de vida e de estudo para a juventude negra. O fracasso escolar é resultado de um longo e histórico processo de exclusão de crianças, jovens e adultos da escola, onde poucos conseguem vencer a barreira da conclusão da escolaridade obrigatória. Uma pouca parcela desses jovens negros tem feito o enfrentamento a essa situação de exclusão escolar, e tem retomado ao seu processo de escolarização como possibilidade de ascensão social.

Segundo Assis (2003), os mecanismos internos das instituições parecem oferecer resistência ao sucesso de negros e mestiços, colaborando com as desigualdades educacionais, difíceis de serem superadas.

De acordo esse pesquisador, a escolarização para muitos deles significa a possibilidade de melhores condições de vida. O acesso e a permanência na escola têm contribuído para que os jovens negros continuem em desvantagem ao longo de

sua trajetória escolar e de vida. Os mesmos têm freqüentado um sistema de ensino que não está preparado para lidar com a sua história, sua identidade, dificultando sua trajetória de sucesso e permanência na escola³. Os pais de alunos negros e brancos pobres muitas vezes alimentam a esperança de que a escolarização dos filhos resulte em melhoria de qualidade de vida e de nível socioeconômico. Os alunos negros e brancos pobres chegam à escola com a difícil tarefa de ter uma vida melhor do que a dos pais, e ainda deparam logo com a discriminação racial e o preconceito no sistema educacional brasileiro. Sobre o assunto, Thin (2006, p.38) atesta:

Para os pais, a escola é imprescindível e esperam dela efeitos concretos na vida social dos filhos. O sentido da escolarização para famílias de baixa renda reside nas possibilidades sociais que ela viabiliza e sobre as quais baseia sua promessa, seja em termos de futuros profissionais, seja em matéria de conhecimentos que permitam que o sujeito 'se vire' na vida cotidiana.

É preciso perceber as condições sociais difíceis a que estão submetidos os jovens negros, com poucos anos de escolaridade e que vivem nas áreas mais carentes das grandes cidades brasileiras, propondo estratégias que permitam ampliar o acesso desses jovens a todos os setores da sociedade.

Sobre o assunto, Valle Silva e Hasenbalg (1999) afirmam que é no processo de aquisição da educação que reside o núcleo de desvantagens que as pessoas negras ou pardas sofrem na sociedade brasileira.

O sistema educacional deixa em desvantagem um grande segmento da população, que mal recebe educação, que são os negros e os brancos pobres. Gomes (2003) argumenta que a preocupação é com a qualidade da educação dada a um pequeno segmento da população, que eles acreditam ter mais condições de alcançar o sucesso, pois é possível observar que na sociedade brasileira operam abertamente práticas de discriminação por cor nas diversas instâncias, principalmente na educação.

Segundo Abramowicz e Oliveira (2006), são grandes as dificuldades que os jovens estudantes negros enfrentam, para permanecer na escola; apresentam uma

³ Segundo o sociólogo Francês Benjamin Moignard, em entrevista exclusiva dada à Folha de São Paulo, dia 05/08/2008, para falar de seu livro "A escola e a rua-fábricas de delinqüência". Ao estudar as relações de duas escolas, uma francesa e uma carioca, argumenta que no Brasil a escola pública não permite aos alunos mais em dificuldade depositar grandes esperanças na escola; na sua opinião a escola brasileira é também um fator de construção da delinqüência. Ressalta ainda que "por causa da exclusão, espera-se muito da escola, tanto na França quanto no Brasil, ela é vista como a única alternativa possível".

trajetória escolar diferenciada em relação aos jovens estudantes brancos, sendo que, ainda, as maiores taxas de evasão e repetência se encontram entre os negros.

Apesar dos avanços nas taxas de escolarização no ensino básico, observa-se que a desigualdade racial prevalece, onde há constatação de disparidade significativa entre os anos de estudo das crianças, adolescentes e jovens negros em relação às crianças, adolescentes e jovens brancos na sociedade brasileira.

A média de anos de estudo no Brasil, por raça/cor e faixa etária, do período de 1994 a 2006, segue computada em percentuais no Gráfico 5:

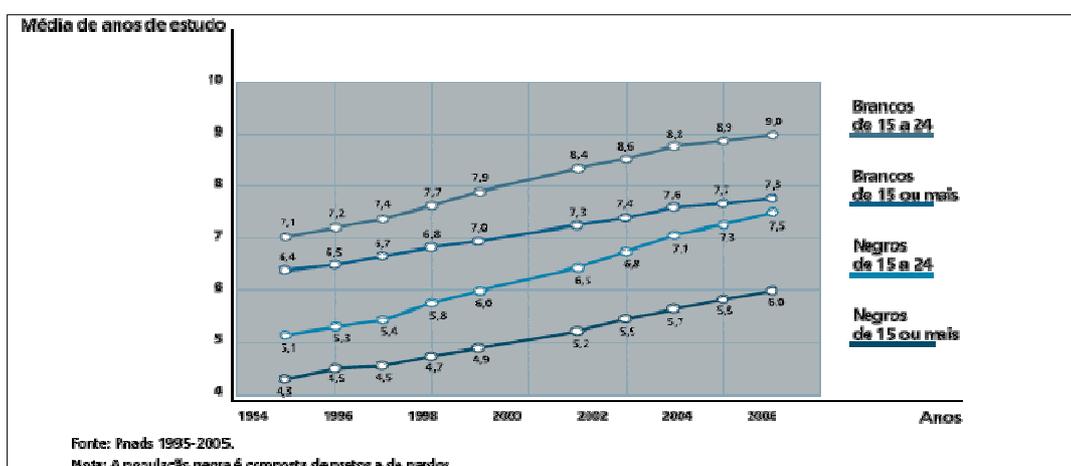


Gráfico 5 – Média de anos de estudo, segundo a cor/raça e faixa etária – Brasil 1995-2005. IBGE/SIS, 2006.

Analisando a evolução da média de anos de estudo entre 1995 e 2005 para negros e brancos em todas as faixas etárias, observa-se que o número médio de anos de estudo cresce de forma mais ou menos constante tanto para brancos como para negros e a disparidade continua no sistema de ensino.

No que tange às análises aqui empreendidas englobando a situação educacional dos jovens negros no Brasil, foi possível pinçar algumas nuances acerca da desigualdade racial referente às questões educacionais, em que se pontuou a situação dos jovens negros na educação. Verificou-se então uma dessemelhança incisiva entre os anos de estudo de crianças, adolescentes e jovens negros em relação às crianças, adolescentes e jovens brancos.

No tópico subsequente procurar-se-á entreabrir uma discussão privilegiando a questão da mobilidade social naquilo que concerne à população de cor/raça negra.

1.6 Mobilidade social

A mobilidade social no Brasil foi intensa ao longo do século XX, como afirmam Pastore e Valle Silva (2000). Estudos sobre mobilidade social no Brasil demonstram a cristalização das posições sociais em nossa sociedade. Nesse viés, Pastore (1979, p. 197) considera:

[...] a sociedade brasileira é desigual e limitante para a maioria dos brasileiros; mas concluímos também que ela foi ainda mais desigual e limitante no passado remoto [...] se a situação é ruim hoje, ela foi muito pior ontem. O quadro da mobilidade compara o que somos com o que éramos. O quadro do presente compara o que somos com o que deveríamos ser.

Hasenbalg (1979, p.236) ao analisar o *continuum* de cor e suas implicações com a mobilidade social, afirma que: “[...] como regra geral, as oportunidades diferenciais de mobilidade social ascendente estão ligadas às diferentes matizes de cor”. Para o autor, há oportunidades diferenciadas de educação e de mobilidade social, que de acordo com o continuum de cor, tem dificultado a ascensão social entre os negros. Argumenta ainda que o racismo, a discriminação e a segregação racial bloquearam os principais canais de mobilidade social ascendente, de maneira a perpetuar graves desigualdades raciais e a concentração de negros e mulatos no extremo inferior da hierarquia social.

Prosseguindo com a discussão, no concernente à participação do negro na educação escolarizada, Hasenbalg (2005) pontifica que, no decênio que abarcou os anos de 1940 a 1950, a população de pessoas brancas já desfrutava de maior possibilidade de completar a escola primária, secundária, bem assim o nível superior, se comparada com a população não-branca. Diz o pesquisador que, naquele período, quanto mais ascendente o nível de escolaridade, maior era a ausência dos negros no contexto educacional.

Retomando a discussão acerca dos tempos atuais, para Jovino (2006, p.72) “[...] a escola com suas contradições e limites ocupa espaço privilegiado na vida de jovens e adolescentes, seja pelo tempo diário que passam nela, seja pelo valor atribuído a ela como um dos fatores que pode possibilitar a ascensão social”.

A educação deverá ajudar os estudantes a perceberem criticamente a sua condição na sociedade, o seu caráter social e histórico, e a elaborarem um projeto de vida com vistas à plena coincidência entre o que é e o que deveria ser, diante das

desigualdades sociais e particularmente raciais que afetam a humanidade (OLIVEIRA, 2006, p.148).

As oportunidades de acesso à educação, principalmente à educação superior para os jovens negros entrevistados, estão entre as mais importantes expectativas para assegurar igualdade de oportunidades e a mobilidade social em todos os setores da sociedade. Henriques (2002, p.15) contribui com a discussão ao aludir que:

As oportunidades educacionais contribuem, de forma decisiva, para a melhoria da qualidade de vida das pessoas e, dessa forma, o avanço no sistema educacional influencia diretamente as chances de integração do indivíduo na sociedade e sua capacidade de mobilidade ou ascensão social. A educação aparece, portanto, como uma variável crucial para transformar significativamente a situação desigual em que se encontram os indivíduos de diferentes raças.

Apesar de conviver em um contexto marcado pela falta de oportunidades e precárias perspectivas para a juventude negra no Brasil, o acesso à escolaridade é uma das perspectivas de futuro desses jovens para a ascensão social⁴.

Para os jovens pesquisados por Mognard no Brasil, a escola não é vista como fator de ascensão social, porém para a maioria dos jovens desta pesquisa a escola apresenta-se como possibilidades de ascensão social. Por força dessa questão, tecer-se-á discussões sobre os desafios e perspectivas dos jovens negros no que se refere ao futuro. Isto está referenciado no próximo segmento.

1.7 Jovens negros: desafios e perspectivas

Os jovens negros no Brasil enfrentam vários problemas que vêm limitando suas oportunidades sociais e as chances de construção de uma trajetória ascendente.

Isso é possível sustentar com apoio na última PNAD (2006), a qual revela que 19% dos jovens entre 15 e 24 anos não trabalham nem estudam, uns por escolha própria (6%), outros (13%) por falta de oportunidade. Para aqueles que

⁴ Segundo o sociólogo Francês Benjamin Moignard, em entrevista exclusiva dada à Folha de São Paulo, dia 05/08/2008, afirma que “ no Brasil a desigualdade de acesso à universidade entre os alunos da escola pública e da privada é enorme. Os alunos sabem que, sendo escolarizados na rede pública, têm poucas chances de acesso às universidades públicas para alcançar posições sociais melhores”.

estão no mercado de trabalho, a média de remuneração é de R\$300,00, contra R\$620,00 da média dos adultos.

Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), na atualidade, os jovens enfrentam vários riscos em seu cotidiano. A pesquisa desenvolvida por tal Instituto aponta que são 51 milhões de jovens, com idade entre 15 e 29 anos E que os problemas que os jovens enfrentam vão desde a morte por homicídio, que atinge cerca de 38% dos jovens, à morte por acidentes de trânsito, que atinge 27% desses jovens. As vítimas, em geral, são jovens do sexo masculino, pobres e não-brancos, com poucos anos de escolaridade, que vivem nas áreas mais carentes das grandes cidades brasileiras e são mais submetidos a um contexto social marcado por violências.

Segundo Bento e Beghin (2005), os jovens negros lideram o *ranking* dos que vivem em famílias consideradas pobres e dos que recebem os salários mais baixos do mercado. Encabeçando as listas dos desempregados, dos analfabetos, dos que abandonam a escola antes do tempo e dos que têm maior defasagem escolar.

De acordo com a Síntese dos Indicadores Sociais/IBGE (2006), a desigualdade nas taxas de analfabetismo funcional entre brancos, pretos e pardos permanece acentuada - 17,5%, para os brancos e 28,7% para os pretos e 29,9% para os pardos. As taxas de frequência escolar apresentam melhoria entre 1995 e 2005, mas ainda persistem diferenças entre as populações de brancos, de pretos e pardos no grupo etário de 7 a 14 anos.

Entretanto, o grupo de 20 a 24 anos de idade ainda apresenta grande diferença entre as taxas de escolarização de brancos e negros, em 2005. Para esta faixa de população pode-se constatar que, em 2005, enquanto mais da metade dos brancos está cursando o ensino superior (pouco mais de 51%), praticamente a mesma proporção de pretos e pardos ainda cursa o ensino médio (quase 50%), e apenas 19% cursa a graduação. Com base nos dados do PNAD/IBGE (2005), no Brasil cerca de 11,5 milhões são de jovens com idade entre 18 e 24 anos, o que representa 6,6% da população brasileira. Somente 4,4% dos negros de 18 a 24 anos estão na universidade; entre aos brancos, esse percentual chega a 16,6%.

A média de anos de estudo das pessoas de 15 anos de idade ou mais em nível de Brasil e, especificamente Mato Grosso, está disposta na Tabela 10, próxima:

Tabela 10 – Média de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por/raça no Brasil e em Mato Grosso – 2005.

Localização Geográfica	Total	Branca	Preta	Parda
Brasil	7,0	7,9	6,2	6,0
Mato Grosso	6,8	7,7	6,2	6,2

Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2005.

Como se pode notar, no Estado de Mato Grosso, a média de estudo entre pessoas brancas, pretas e pardas varia de 7,7% a 6,2%, com diferença a maior de 1,5% para os jovens brancos, significando que os brancos passam mais tempo na escola do que os não brancos. Então, há que se indagar: a situação sócio-econômica seria uma das razões para tal?

Sobre essa questão, Schwartzman e Cossio (2007) argumentam que os jovens brasileiros de baixa renda vivem em uma situação dramática, espremidos entre um sistema de educação pública de má qualidade e a necessidade crescente de ganhar dinheiro em um mercado de trabalho precário e de difícil entrada. As políticas necessárias para tentar resolver esta situação devem lidar com o problema da qualidade da escola, levando em consideração as importantes diferenças que existem para os diferentes grupos de idade.

Daí pode-se dizer que, a realidade educacional da maioria dos jovens negros de camada popular da sociedade brasileira aponta que há um longo caminho a ser trilhado para superar socialmente a discriminação racial e social.

Para tanto, a definição de estratégias e a adoção de políticas, sejam elas públicas ou de organizações e movimentos, para alcançar a igualdade racial no Brasil é um objetivo democrático, num país que ainda convive com desigualdades raciais e sociais e que ainda nega a dimensão racial dessas situações. Ações essas que possam impedir que as pessoas negras continuem a ser discriminadas e que possam também melhorar não apenas a vida dos negros, mas a própria sociedade.

Do exposto neste capítulo, depreende-se que os desafios para os jovens são grandes, frente à desigualdade racial e social vivenciadas por eles em suas trajetórias, de vida e escolar. Nesse caminhar, a mobilização de luta contra tais injustiças para romper com as barreiras da má educação, pobreza, desemprego e

mazelas sociais tem sido o desafio que os jovens negros enfrentam em sua trajetória de vida.

O capítulo subsequente está reservado à discussão teórica sobre o racismo no Brasil, estreitando o debate acerca de como ele é produzido e disseminado no contexto escolar. É o que se examinará a seguir.

2 RACISMO NO BRASIL: PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO CONTEXTO ESCOLAR

No Brasil “o racismo ainda é insistentemente negado no discurso do brasileiro, mas se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se através das mais diversas práticas sociais”.
(Gomes, 2001, p.142)

Este capítulo apresenta reflexões a contemplarem as diversas formas de manifestação do racismo no Brasil, isto é, as maneiras de como ele é arquitetado e como são edificadas as relações raciais em âmbito escolar, uma vez que o objeto deste estudo será examinado com sustentação em tais proposições teórico-epistemológicas.

2.1 As múltiplas faces do racismo, do preconceito e da discriminação racial

Para compreender a trajetória educacional dos jovens negros, temos que analisar com mais profundidade as especificidades da situação a que eles estão submetidos na sociedade brasileira dia após dia.

Ao esmiuçar tais circunstâncias vivenciadas pela população negra, Santos (1990, p. 32) assinala:

[...] o negro brasileiro continua diferenciado do não negro. O motor da diferenciação é o racismo, operando, basicamente, de duas maneiras: pela discriminação no mercado de trabalho e pelo complexo de superioridade dos não negros.

Para esse autor, “[...] a razão principal de estudar o negro é, portanto, a necessidade de compreender o Brasil, na originalidade do seu processo civilizatório” (SANTOS, 1990, p.32).

Outro dado a merecer relevo é acrescentado por Munanga (1999) quando ele afirma que a elite pensante do Brasil foi muito coerente com a ideologia dominante e o racismo vigente, proporcionando bases de sustentação às desigualdades raciais presentes em todos os setores da sociedade.

Nessa esteira de pensamento, é possível de se afirmar que, em nível de Brasil, o racismo é camuflado e foi incorporado ao imaginário social, onde o racista age de maneira disfarçada e isso é aceito como algo intrínseco à formação social e cultural brasileira. “O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam.” (BRASIL, MEC, 2004, p.9).

Disso apreende-se que, o racismo é um problema que afeta toda a sociedade, pois exclui a possibilidade de construção de uma democracia em nosso país. O racismo presente na sociedade brasileira tem feito com que a população negra ocupe a base da pirâmide social em todas as variáveis do Índice de Desenvolvimento Humano, seja qual for o indicador escolhido para analisar as desigualdades raciais, o negro encontra-se em situações piores do que os brancos.

Da Matta (1984, p.43), argumenta que a consequência do racismo mascarado é “[...] a dificuldade em combater o preconceito, que em certo sentido tem, pelo fato de ser variável, enorme e vantajosa invisibilidade”.

Podemos identificar a discriminação e o preconceito racial operando de maneira velada e sutil em vários setores da nossa sociedade; principalmente na educação e no mercado de trabalho, o negro aparece ocupando sempre as piores funções e desempenhando as tarefas que exigem menor qualificação. Sobre essa questão, Pereira e Müller (2005, p. 8) argumentam que:

Ser negro no Brasil é ter menos acesso à educação que os brancos. E mais: a desigualdade entre crianças brancas e negras só tende a crescer na vida adulta. As causas são previsíveis – mais pobres, entram mais cedo no mercado de trabalho e se preparam menos, o que lhes confere as posições inferiores na sociedade e das quais não têm como sair.

Em relação às especificidades, pode-se citar situações de racismo a que estão expostos os jovens negros no seu dia a dia, quais sejam:

a) *Através das gravuras e citações expressas no livro didático.* Os estudos das representações das categorias étnico-raciais nos livros de comunicação e expressão têm denunciado não só a ausência de negros nas histórias, mas a sua representação estereotipada e linear, seja devido às atividades que as personagens negras exercem ou ao papel que desempenham na trama. Invariavelmente, os negros são raros. Os livros de história, por sua vez, não ressaltam – e até sobre ele silenciam – o patrimônio cultural do negro, a sua participação nos acontecimentos históricos e sociais do país, os fatores históricos e políticos que contribuíram para

sua situação atual (PAHIN PINTO, 1987; TRIUMPHO, 1987; SILVA, 1987; COSTA, 2007);

b) *Na forma discriminatória sutil como os negros são tratados dentro das salas de aula e no interior da escola.* Sobre tal situação, Pinho (2004), ao estudar as percepções de professores de Educação Física sobre os alunos negros no Estado de Mato Grosso, constatou que o racismo e o preconceito racial se fazem presentes na prática dos professores, sendo os alunos negros percebidos de modo negativo por esses profissionais. Constatação esta confirmada por Gonçalves (2006), que apontou em seu estudo que os alunos negros recebem tratamento diferenciado desde a sua entrada na escola, sendo estes percebidos de forma negativa em suas possibilidades educativas. Por isso, para Santos (2007, p. 79), as situações de discriminação observadas são evadas de simbolismo e insinuações racistas, em que a cor, cabelos, lábios, nariz dos alunos negros são referidos de formas estereotipadas e utilizados como instrumentos para inculcar a inferiorização;

c) *Nas análises dos indicadores educacionais que mostram que a evasão escolar, repetência e analfabetismo atingem em maior densidade a população negra,* O diagnóstico educacional realizado por Hasenbalg e Silva (1990), em nível de Brasil, mostra a realidade educacional da população negra. Esses autores ao realizarem uma pesquisa com a PNAD de 1990 constataram que, em todas as transições escolares por eles analisadas, existe uma forte diferença entre indivíduos do grupo branco e aqueles do grupo de cor. Mais do que os brancos, pretos e pardos ingressam mais tardiamente na escola e têm maior atraso em termos de adequação idade-série. Quanto à evasão, os três grupos (pretos, pardos e brancos) não apresentam diferenças; devendo-se, no entanto, na interpretação desse dado, considerar os efeitos do ingresso mais tardio e da retenção em algumas séries, acarretando para pretos e pardos menor escolaridade. Além disso, os autores utilizaram um modelo que permite identificar os ritmos de progressão dentro do sistema escolar para cada grupo racial. Várias conclusões enriquecem, então, o quadro traçado pelas tabulações anteriores, cujo resumo obtemos na afirmação de que:

[...] Em todas as transições existe uma clara diferença entre indivíduos no grupo branco e aqueles nos outros grupos de cor. Brancos apresentam ritmos de transição significativamente mais rápidos do que os demais grupos de cor. (HASENBALG; SILVA, 1990, p.88).

Rosemberg (1998) constata em seu estudo sobre “Raça e desigualdade educacional no Brasil” que, no campo da educação, os negros enfrentam maiores dificuldades em permanecer na escola. Frequentam escolas de pior qualidade redundando em maior índice de reprovação e atraso escolar do que o observado entre os brancos.

A pequena quantidade de negros nas universidades está ligada à seletividade segundo as classes socioeconômicas das famílias dos candidatos, “[...] quanto maior a classe socioeconômica do candidato, melhor o seu desempenho, maior as chances de acesso.” Guimarães (2003, p.76);

d) Na abordagem que é feita sobre a participação do povo afro-brasileiro na formação de nossa cultura. Para Gomes (2001, p. 88) ao longo da nossa formação histórica marcada pela colonização, pela escravidão e pelo autoritarismo, o imaginário social construído sobre os negros não foi o mais positivo. Esse imaginário possibilitou a incorporação de teorias raciais repletas de um suposto cientificismo, que por muito tempo atestou a inferioridade das pessoas negras, a degenerescência do mestiço, o ideal do branqueamento, a primitividade da cultura negra e a democracia racial. Para Oliveira (1987, p.45), nos currículos escolares:

A cultura negra é imprescindível, ela é o referencial histórico para a identidade do aluno negro, o elemento chave para o início da ruptura da dominação. Mas o conhecimento elaborado não pode continuar sendo propriedade da burguesia. Portanto, um currículo que contemple a classe popular e respeite as diversidades culturais, deve se basear no conhecimento do aluno dessa classe.

e) Na discriminação profissional e salarial e contra as mulheres negras, a segregação é ainda maior. Durham (2002, p.2) elucida que o mercado de trabalho é um dos campos onde o preconceito se manifesta de forma mais perversa, “[...] dificultando enormemente, ou mesmo impedindo, o acesso de negros às posições melhor remuneradas e de maior prestígio social, perpetuando na desigualdade inaceitável”;

f) Na divulgação de informações preconceituosas, depreciativas e equivocadas sobre o povo negro. Na consciência enviesada de alguns brasileiros sobre o negro; no medo ou vergonha que as pessoas têm de chamar alguém de “negro” ou na forma depreciativa como o termo é utilizado por pessoas racistas.

Existe muita confusão sobre a questão do racismo no Brasil. Confundem-se preconceitos, discriminações e racismo, como se fossem sinônimos e explicassem

os mesmos fatos sociais, culturais e econômicos. Por isso, Telles (2003, p.30), argumenta que “[...] no Brasil, o racismo e a discriminação racial são mecanismos poderosos que agrupam as pessoas dentro de um sistema de classes altamente desigual e permite que os brancos mantenham privilégios para si e para seus filhos”.

Nesse entendimento, necessário se faz a retomada da discussão a enlear os conceitos de racismo, preconceito e discriminação, visto que no intróito deste trabalho, focalizou-se esses conceitos, no entanto, de maneira não aprofundada.

Tecendo discussão sobre o assunto, Müller (2003, p. 8) ressalta que o racismo e o preconceito não são explicáveis; muitas vezes o racista ou o preconceituoso conhece muito pouco as pessoas ou os grupos de que tem aversão. Já à discriminação racial, segundo a autora é uma ação, uma atitude ou manifestação contra uma pessoa ou grupo de pessoas em razão de sua raça ou “cor” e acontece quando o racista externaliza seu racismo ou preconceito e age de alguma forma que prejudica uma pessoa ou grupo.

Isso vem ao encontro daquilo que Sant’Ana (2001, p. 54), exprime sobre a definição de preconceito, para quem o termo significa:

[...] uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-a uma espécie de mediador de todas as relações humanas. Ele pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos.

Nota-se assim que Sant’Ana (2001) intenciona mostrar o caráter de inflexibilidade que está implícito no significado da palavra preconceito. Souza (2003), por sua vez, alega que a pessoa preconceituosa é aquela que se atém a uma determinada opinião em um posicionamento dogmático que a impede de ter acesso a um conhecimento mais aprofundado da questão que a levaria, quiçá, a um novo julgamento de suas opiniões. Então, considera-se que o preconceito está baseado em julgamentos de pessoas sobre outras pessoas.

Quanto à discriminação racial, esta segue espalhada pelo Brasil, escola e mídia. Nesse contexto, traduz-se em um modelo branco de valorização. Autores como Munanga (1999) e Hasenbalg (2005), em semelhantes posicionamentos destacam que o acesso aos espaços políticos, aos bens sociais, à produção de pensamento, à riqueza, tem sido determinado pela lógica escravocrata. O negro é visto perante a sociedade como um indivíduo sem qualificação, limitado, estando

restrito ao mercado de trabalho formal e, colocado em posições inferiores, sendo o que mais sofre com a péssima situação socioeconômica do país. Ele é estigmatizado por ser de pele negra, “escura” ou “parda”, ou seja, o preconceito racial continua predominando em nosso meio. Pessoas diariamente são discriminadas pela sociedade, seja na vida profissional ou cultural. De maneira discreta e branda, o preconceito de cor existe em várias regiões do Brasil e está implantado, em maior ou menor grau, em todas as classes sociais, sem contudo associar-se com manifestações ostensivas.

Ao aceitar estereótipos mesmo que de forma inconsciente por tratar-se de uma construção ideológica e social, banaliza-se o racismo tornando-o algo “natural” e invisível. Dessa forma, ignora-se o racismo e o preconceito neles implícitos.

Os eventos mais recentes que procuraram salientar e tornar visível a discriminação racial no Brasil, foram a Conferência Internacional de Durban (África do Sul) contra a discriminação racial, patrocinada pela ONU, em 2001, e a marcha de Zumbi à Brasília. Mas desde 1931, com a Frente Negra Brasileira, a discriminação racial contra o negro é denunciada de forma organizada.

A Constituição do Brasil, de 1988, ao contrário de todas as outras anteriores, amplia as garantias dos cidadãos e oferece ao negro um tratamento específico ao reconhecer a situação discriminatória em que ele vive. No preâmbulo, tal documento informa a necessidade de uma sociedade sem preconceitos. No art. 3º, inciso IV, considera como um dos objetivos da República promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer outra forma de discriminação. O inciso XLII do artigo 5º remete à lei ordinária a definição da prática do racismo como crime inafiançável, sujeito a pena de reclusão. Ainda, repudia a marginalização do negro, tipificando o racismo como crime. Mesmo assim, ainda imperam no país, diferentes formas de discriminação racial sobre a qual Jaccoud e Beghin (2002, p.12) afirmam que:

Foi desde o início, interna ao sistema. Abolida a escravidão em 1888, os afro-descendentes continuaram a sofrer uma exploração específica graças aos mecanismos de exclusão que acompanham o racismo. Romper com essa inércia, reverter o estigma, recuperar a auto-estima, afirmar a igualdade dos direitos, agir para que a lei garanta as mesmas oportunidades a todos têm sido algumas das principais bandeiras do movimento negro.

Discorrendo sobre sua pesquisa, Hasenbalg (1979, p.221) fala de um país multirracial onde o preconceito limitaria as oportunidades das pessoas no conjunto

social “[...] devido aos efeitos de práticas discriminatórias sutis e de mecanismos racistas mais gerais os não brancos têm oportunidades educacionais mais limitadas que os brancos de mesma origem social.”.

Passado longo período de convivência com o racismo, o Estado recentemente reconhece a existência dele e se propõe a pensar e elaborar políticas públicas para valorização dos descendentes de africanos escravizados no Brasil, reconhecendo a situação de desigualdade em que a maior parte da população negra se encontra, busca-se também, combater o racismo que se manifesta, inclusive nas baixas expectativas em relação ao povo negro e a própria idéia de que negro é inferior. Essa forma negativa de ver o outro aparece na escola de forma cruel, onde o diferente é depreciado, estigmatizado e discriminado. Neste sentido, superar os mitos de superioridade e inferioridade entre negros e brancos introjetados na sociedade brasileira é refletir sobre a construção de um currículo que respeite a diversidade cultural.

Não é difícil compreender o motivo pelo qual o negro brasileiro está constantemente envolvido em situações de negação de sua origem racial, pois segundo Souza (1983), a imagem distorcida e estereotipada do negro brasileiro interfere na sua trajetória e na construção de sua identidade racial. A desigualdade racial existente no cotidiano escolar, da qual são vítimas as crianças e jovens negros em sua trajetória escolar, tem impacto direto no rendimento escolar, colaborando na acentuação das desigualdades raciais. Dito isso, é de todo significativo engendrar os rumos da discussão para as teorias que tratam das questões raciais, uma vez que elas contribuirão para as análises do conteúdo coletado no campo de investigação.

2.2 As teorias raciais

Vivemos em um país em que ainda persiste no imaginário social teorias racistas divulgada no final do século XIX e início do século XX, que determinam lugares e posições de acordo com a cor da pele. Assim:

As conseqüências do contínuo de cor, isto é, o enfraquecimento da solidariedade não-branca, a fuga individual da negritude e a cooptação social de lideranças potenciais receberam um maior reforço, quando o ideal de branqueamento tornou-se parte do projeto das elites dominantes para transcender o subdesenvolvimento brasileiro. O ideal de branqueamento, já

presente no pensamento abolicionista, não só era uma racionalização, *ex-post* do avançado estágio da mestiçagem racial da população do país como também refletia o pessimismo racial do fim do século XIX. (HASENBALG, 2005, p. 247).

Diante das afirmações de Hasenbalg, pode-se dizer que o Brasil é um país que, embora reconheça sua diversidade cultural e racial, não é capaz de assumi-la.

De acordo com Skidmore (1979) e Moritz Schuwaraz (1993), no período entre 1870 e 1930, as teorias racistas que atribuíam ao negro uma inferioridade: moral, psicológica e intelectual foram introduzidas e largamente utilizadas no Brasil através da elite da época, que tinha a Europa como fonte de inspiração e educação. Essas teorias caíram por terra com o conceito de raça humana, comprovando que as diferenças entre negros e brancos não são suficientes para considerá-los pertencentes a raças distintas.

A Biologia Molecular, através do Projeto Genoma Humano, iniciado em 1990, que tinha por finalidade mapear o código genético humano, soterrou o conceito biológico de raça; sua utilização se justifica também em seu conteúdo social. As raças são conceitos socialmente construídos e se reproduzem no cotidiano da vida brasileira:

A diferença de uma pessoa para a outra é de pouco mais de 0,01%. Isso significa que todos os seres humanos são 99,99% idênticos do ponto de vista biológico. Portanto, a diferença um negro, um branco e um asiático representa apenas uma letra química trocada a cada conjunto de mil entre todas as que formam nosso código genético. Essa diferença ínfima confirma que não há base genética para o conceito de raça, pois negros, brancos e asiáticos, diferem tanto entre si quanto dentro de seus próprios grupos. (BORGES; MEDEIROS; D'ADESKY, 2002, p.47).

Para esses autores, as armas ideológicas, como a do ideal do branqueamento, imaginavam que a suposta superioridade branca e o desaparecimento gradual dos negros resolveriam o problema racial brasileiro. Nessa linha de raciocínio, outra contribuição vem de Hasenbalg (2005, p.250):

Se o ideal de branqueamento transformou-se na sanção ideológica o contínuo de cor desenvolvido durante a escravidão, o mito da “democracia racial” brasileira é, indubitavelmente, o símbolo integrador mais poderoso criado para desmobilizar os negros e legitimar as desigualdades raciais vigentes desde o fim do escravismo.

As teorias raciais têm feito parte do imaginário social; agem no cotidiano escolar e na sociedade com um todo. Munanga (1999) em entrevista à revista Raça Brasil, argumenta que todos os preconceitos e discriminações que permeiam a sociedade brasileira são encontrados na escola. A defesa da mestiçagem como uma

possível solução para o “problema racial” brasileiro, teoria divulgada na década dos anos 20, também está presente na escola. A presença da ideologia do branqueamento revela-se através de tentativas de “suavizar” a relação racial dos alunos e professores negros, apelando para as nuances de cor como moreninho, chocolate, marronzinho, cor de jambo, ou até mesmo em expressões como “clarear a raça”.

Segundo Cunha Jr. (1992), no Brasil, a maioria de negros se diz não negros (são morenos, escuros, jambos...), sendo que uma parte tem medo de ser negra. Essa negação, alienada certamente, cria dificuldades de representação do indivíduo e de suas necessidades gerais (culturais e educacionais, principalmente) no conjunto da sociedade. A suposta primitividade da cultura negra também pode ser encontrada no cotidiano e nas práticas escolares.

Nesse sentido, tem-se a contribuição de Gomes (2003, p.171) ao advogar que “[...] o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças, quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las”.

Ainda assistimos em festas escolares, principalmente na comemoração do dia do folclore, a números em que os alunos representam a contribuição das “três raças formadoras”, enfatizando a cultura européia como matriz e a índia e a negra como meros adendos, ou seja, algumas “contribuições” nos costumes, nas crenças e no vestuário.

A força da teoria da inferioridade biológica e intelectual do negro se faz presente não só no cotidiano da escola, mas também, na vida dos negros brasileiros de modo geral. Nessa linha de pensamento, o entendimento de Müller sinaliza que:

A escola, ainda na Primeira República foi a ‘agência de difusão da história oficial’ através dos livros de leitura, que apresentavam uma mesma formação discursiva ressaltada as diferenças de estilo dos autores, sobre o povo brasileiro e as ‘características’ das raças que o compunham. Obviamente, eram apresentadas as características preconizadas pelas teorias racistas: brancos, no ápice; amarelos, seres intermediários; e negros, no limiar da animalidade. (MÜLLER, 2006, p.110).

Embora rebatidas hoje por cientistas e intelectuais, do ponto de vista teórico, essas teorias estão ainda presentes no nosso imaginário e na nossa prática social. Estudos na área de Sociologia e Antropologia demonstram a influência dessas teorias no pensamento brasileiro. Os estereótipos impedem o pleno reconhecimento daqueles que são considerados ‘diferentes’ em nossa sociedade.

Por esse eixo de análise, no sentido de se construir e firmar a identidade nacional, foram utilizadas tais bases teóricas que serviram e têm servido de sustentação à ideologia do branqueamento (SKIDMORE, 1976).

Gomes (1995) ao entrevistar professoras negras, percebeu nas falas delas a recorrência do pensamento racista, tão bem elaborado na sociedade brasileira desde a abolição da escravidão. Essas manifestações são provas de como a discriminação racial, travestida de democracia racial, presente na sociedade, é produzida e reproduzida na escola pelos agentes educacionais.

Em relação à questão racial Gomes (2007, p.101) relata que a ambigüidade continua sendo uma das formas do racismo brasileiro se manter e se expressar. O racismo ambíguo brasileiro sempre foi um campo fértil para a construção de ideologias e pseudo-teorias raciais no passado, e para a perpetuação e desigualdade entre negros e brancos que se mantém no presente. O pensamento racista brasileiro se manifesta negando qualquer tipo de racismo e tem reforçado os estereótipos sobre o negro, justificando e mantendo as desigualdades raciais. No Brasil, o racismo ainda é negado no discurso do brasileiro, mas se mantém presente em vários setores da sociedade, e de diferentes maneiras determina espaços e posições de acordo com a cor da pele. Daí a necessidade de desdobrar a discussão tematizando o mito da democracia racial. É disso que tratar-se-á na seção seguinte.

2.3 O mito da democracia racial

Segundo Guimarães (2002), a idéia de que o Brasil já era uma sociedade “sem linha de cor”, ou seja, uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas de cor a cargos oficiais ou a posições de riqueza e prestígio, era bastante difundida no mundo.

A crença na democracia racial, ao menos como ideal, começa a se desenvolver, segundo Guimarães (2002), na década de 30, com a mobilização dos movimentos negros brasileiros que tinham como alvo principal a luta contra a segregação espacial e social dos negros que ocorria, sistematicamente, através da discriminação racial, informal e corriqueira. Entretanto, o autor ressalta que, nesse momento, a ideologia predominante nesses movimentos era a integracionista e

nacionalista, deste modo, o pensamento da época era “[...] a idéia de que somos uma só nação e um só povo é casada com a negação das raças como realidade física e com a busca de redefinição do Brasil em termos negros-mestiços” (op.cit. p.110).

Segundo Pereira (1996, p.20-21), essa crença de que somos uma democracia racial foi “[...] fortemente consolidada no imaginário nacional e que a historiografia e a ciência deram status de verdade, veio pouco a pouco, em ritmo político, se consolidando no cansativo Slogan [...] de o país da democracia racial”.

Para Queiroz (2004, p. 12), no Brasil:

A invisibilidade de 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 a década de 1950, foi muito difundida a idéia que o Brasil apresentava uma convivência harmônica de raças onde a miscigenação não era vista de forma negativa. Foi até enviada uma missão da ONU ao Brasil para conhecer a experiência brasileira de mistura de raças, já que os Estados Unidos, África do Sul e outros países, tinham experiências de intolerância e segregacionismo. Qual não foi a surpresa dos enviados da Organização das Nações Unidas-ONU, ao perceber uma forma particular de racismo, caracterizada pelo racismo cordial (Turra; Venturi, 1998).

Estudos de Roger Bastide (1959), Florestan Fernandes (1959), Thales de Azevedo (1951), entre outros, contribuíram decisivamente para desmascarar a idéia de uma “democracia racial” brasileira. Porém, apesar desses estudos refutarem a idéia de paraíso racial, foi somente na década de 90 que o estado brasileiro reconheceu a existência do racismo sendo claramente constatável através dos diversos indicadores de desigualdades. Isso encaminha a necessidade de falar sobre a identidade racial no âmbito escolar. Este é o próximo assunto a ser desfiado.

2.4 A identidade racial e o contexto escolar

Segundo Silva (1997), é no contexto das interações sociais, através das identificações, que as crianças se percebem como parte do mundo social específico. Conforme o modo como são identificadas e tratadas pelos seus outros significativos,

adquirem uma auto-imagem na qual moldarão sua identidade, pois, é na socialização primária que a transmissão de valores e crenças dos agentes mediadores do seu grupo social influencia decisivamente na sua forma de pensar e agir.

A construção e afirmação identitária é contínua e também mediada pelo contexto histórico social, numa mútua interação do sujeito com o mundo. O pertencimento a determinado grupo de referência, a afirmação da identidade coletiva são elementos que fortalecem a construção da identidade individual e também coletiva. Além desses a língua, a religião, o território e a história também são partes dessa construção identitária.

Para Moita Lopes (2002, p.17), “[...] a construção da identidade é uma construção que tem as marcas das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas”. Está relacionada ao fato de um indivíduo construir a sua própria história. Desse modo a identidade é vista como um processo que se articula com aspectos pessoais, sociais e históricos. É construída no decorrer da vida a partir de várias experiências. Os efeitos decorrentes de vivências discriminatórias interferem de maneira bastante negativa na construção da identidade pessoal. Compreender esse processo identitário, que se constrói numa dinâmica de lutas e conflitos, é fundamental para compreender a trajetória escolar de jovens negros, dando ênfase as suas leituras de mundo, às interações com o outro como parte desse processo.

Consoante Teixeira (2003), a identidade é uma categoria que tem a ver com a cultura, personalidade e, muitas vezes, é definida a partir de experiências de discriminação; compreende-se então porque alguns negros não demonstram familiaridade com a questão da identidade que, nesses casos, é constituída como algo que vem de fora.

Já Moita Lopes (2002, p.38), estreitando a discussão acerca da construção identitária, para o âmbito escolar expressa que:

[...] as identidades sociais construídas nas escolas podem desempenhar um papel importante na vida dos indivíduos quando depararem com outras práticas discursivas nas quais suas identidades são reexperienciadas ou reposicionadas.

Se as identidades sociais são construídas, elas estão sujeitas a mudanças. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. Gomes (1995, p.31) argumenta que a imagem

distorcida e estereotipada do negro brasileiro interfere na sua trajetória e na construção da sua identidade racial. Ressalta ainda que “[...] o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças, quanto pode estigmatizá-los, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las”. (GOMES, 2003, p.171). Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina os negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros.

Os negros são de certa forma expulsos do sistema educacional, seja pelas agressões ou pela falta reconhecimento, pois não se vêem nos livros, não participam da história oficial. Com estas vivências a criança, o adolescente e o jovem negro estabelecem um conceito de vida com sérios problemas de relacionamento e de auto-estima, chegando até mesmo a expressar certa aversão quanto ao fato de ser negro.

Segundo Munanga (1999), um dos papéis fundamentais dos pais é o de reforçar a auto-estima da criança. Ela precisa se gostar, saber que tem apoio e pode derrubar muitas barreiras, sim. Ainda que seja difícil. O apelido que recebem é de *carvão, macaco, preto burro, saci, urubu*, entre outros. Que acaba produzindo uma perda de pertencimento da humanidade, pois a cor da pigmentação da sua pele é comparada a cores de coisas e seres não humanos. A omissão, no que diz respeito ao tratamento dado à questão racial na escola, é também forma de discriminar.

Na sua trajetória escolar, boa parte das crianças, adolescentes e jovens negros passam por experiências dolorosas relacionadas não apenas à pigmentação da pele e ao tipo de cabelo, crenças, valores, etc., ou seja, elas deparam com a discriminação racial e o preconceito. E a ausência na escola sobre os questionamentos sobre as questões raciais, acaba contribuindo para que cada aluno construa, a seu modo, um entendimento do outro que lhe é diferente, pautado nas experiências aprendidas na sociedade.

Ampliando a discussão, recorre-se a Müller (2006, p.112) quando ratifica que:

A ideologia racista inculcada nas pessoas e nas instituições leva à reprodução, na sucessão das gerações e ao longo do ciclo da vida individual, do confinamento dos negros aos escalões inferiores da estrutura social, por intermédio de discriminação de ordens distintas, explícitas, veladas ou institucionais, que são acumuladas em desvantagens.

Resta entender se o acesso à educação representa um direito de todos os cidadãos, pois é contraditório o espaço escolar não estar preparado para receber

crianças negras, essencialmente em um país de maioria negra (CAVALLEIRO, 1999). O discurso da igualdade e a materialização da desigualdade fazem com que pessoas negras e pobres enfrentem mais e maiores preconceitos e dificuldades em nosso país. As formas como as relações sociais estão sendo construídas nos obriga a tomar posições que transformem a trajetória escolar dos nossos jovens negros e brancos em uma oportunidade de vivência, aprendizado, reconhecimento, respeito às diferenças e construção de autonomia. Sobre a questão, Souza (1983, p.17-18), afirma que:

Uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso de si mesmo [...] é um olhar que se volta em direção à experiência de ser negro numa sociedade branca. De classe e ideologia dominantes brancas. De estética e comportamentos brancos. De exigência e expectativas brancas. [...] Saber-se negro é viver a experiência de ter sido massacrado em sua identidade, confundido em suas perspectivas, submetido a exigências, compelido a expectativas alienadas. Mas é também e, sobretudo, a experiência de comprometer-se e resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades.

Nessa esteira, merece relevo destacar que não é somente o aluno negro que encontra barreiras nas suas relações sociais, mas a convivência escolar, as experiências nela vividas têm se apresentado de forma desigual na trajetória desses jovens negros.

Após alinhar considerações sobre a construção da identidade racial em meio ao contexto educacional, parte-se para o debate a englobar questões referentes ao preconceito e a discriminação racial dentro da escola, que tanto afetam as pessoas negras.

2.5 Preconceito e discriminação racial no contexto escolar

Os estudos sobre escola e teorias raciais, consultados para sustentar a pesquisa em apreço, atestam que, no imaginário social não existe somente uma ideologia de classe no cotidiano escolar. Há também uma ideologia racial e de gênero. Essa ideologia pode ser observada na prática, nos livros didáticos, na formação dos professores/as, nos discursos e nos valores. Como pondera Müller (2006), a literatura produzida até esse momento sugere que existem mecanismos intra-escolares de discriminação que penalizam crianças e jovens negros.

No espaço escolar há um ritual pedagógico que exclui a história de luta dos negros. A escola pouco tem feito para a construção da identidade racial, para o enfrentamento do preconceito e das discriminações intra-escolares. Também tem reforçado de maneira negativa alguns estereótipos que prejudicam o processo de socialização das crianças negras, com bases em currículos elaborados há décadas por um sistema educacional que ainda não superou o seu racismo (VALENTE, 2005).

Avançando na literatura respeitante ao assunto, Santos (2005) concluiu em sua pesquisa sobre relações raciais que, entre alunos negros e não negros é incontestável a forma naturalizada em que se dá o racismo no cotidiano escolar. A naturalização do preconceito racial alimenta relações de poder desigual entre alunos brancos, negros e bugres. Neste contexto, as situações de discriminação observadas são carregadas de simbolismo e insinuações racistas, onde a cor, cabelos, lábios, nariz dos alunos negros são referidos de formas estereotipadas e utilizadas como instrumentos para inculcar a inferiorização.

A cor tem marcado a trajetória de vida e escolar de vários estudantes negros, e a discriminação racial parece acompanhar esse percurso de vida individual, levando alguns jovens negros a se negarem e a fazerem uma leitura de sua cor através de um padrão branco.

Ampliando o debate, socorre-se de Cavalleiro (1999, p.50) ao assinalar que:

[...] as instituições educacionais têm-se mostrado omissas quanto ao dever de reconhecer positivamente a criança negra no cotidiano escolar, o que converge para o afastamento dela do quadro educacional.

Muitos dos relatos sobre situações de discriminação mostram, também, que a escola é palco de manifestações de preconceitos e discriminações de diversos tipos. Pesquisa realizada por Candau (2003) com o objetivo de identificar as diferentes manifestações de preconceito e da discriminação no espaço escolar, evidencia os sutis processos de discriminação que permeiam nossas práticas sociais e educacionais e suas diversas dimensões.

Na sociedade brasileira o preconceito pode ser moralmente condenado e a discriminação juridicamente sujeita à punição, suas manifestações tornaram-se mais sutis, disfarçadas, onde muitas atitudes discriminatórias acabam se tornando normas. Sobre o assunto, Müller faz a seguinte reflexão:

O racismo e o preconceito nem sempre têm explicações racionais. São sentimentos construídos ao longo da vida, através do convívio com outras pessoas racistas ou preconceituosas e que transmitem essas idéias pejorativas sem nenhuma comprovação, apenas insistindo nos julgamentos negativos que eles têm sobre os outros. É o caso dos professores que reproduzem pressupostos racistas construídos no século XIX, repetindo esses pré-conceitos automaticamente, sem se darem conta de que não têm nenhuma comprovação empírica dos juízos que emitem. (MÜLLER, 2006, p.123).

As atitudes de preconceito podem se tornar ação discriminatória e discriminar significa separar, distinguir, estabelecer diferenças. Disfarçada como brincadeira, uma piada ou xingamento pode se transformar em instrumento de discriminação, geralmente esses estereótipos são naturalizados ou tidos como verdadeiros, interferindo na trajetória de vida e de estudo dos alunos negros.

Desse modo, podemos entender o preconceito como um julgamento negativo, segundo Abramowicz e Oliveira (2006, p.55), a forma negativa de ver o outro é revelada por meio de estigmas configurados em atitudes que podem ocasionar a exclusão e conseqüentes sofrimentos às pessoas atingidas. No entender das autoras:

É possível citar uma infinidade de caracteres pessoais que são considerados um desvio, pois qualquer detalhe é motivo para ouvir piada, uma brincadeirinha que sempre pensamos ser inocente, 'coisa de criança', mas que está carregada de estereótipos depreciativos e que influem negativamente na identidade da criança. Estereótipos estes que podem se tornar uma matéria-prima para o preconceito e o racismo.

Segundo Cavalleiro (1999), no cotidiano escolar são muitos os profissionais da educação que não percebem os conflitos raciais entre os alunos e também não compreendem em quais momentos ocorrem atitudes e práticas discriminatórias e preconceituosas que impedem a realização de uma educação democrática. A autora fala de um tratamento diferenciado em função do pertencimento racial dos alunos.

Nessa mesma linha de pensamento, Pahin Pinto (1987, p.24) afirma que na escola as crianças negras são atingidas por atitudes de discriminação por parte de colegas e professores. Do ponto de vista da autora:

A escola representa, para a maioria das crianças, o lugar onde vão tomar consciência dos problemas raciais. É praticamente inevitável ocorrerem brigas e ou os xingamentos, os apelidos depreciativos contra crianças negras, dificultando seu ajustamento no ambiente escolar.

A pesquisa sobre as interações de alunos negros e não negros realizada por Ivone Alexandre (2007, p.78) constatou que a discriminação racial ocorre nos espaços escolares, seja de forma implícita ou explícita, como também é motivo

para estigmatizar, depreciar e evitar os colegas negros. Logo, a possibilidade de gozação e de utilização de xingamentos raciais torna a interação com os demais um campo propício e básico para a formação e o desenvolvimento de preconceitos raciais.

Nascimento (2001, p.121) diz que a discriminação racial tem sido identificada com fator de estímulo à evasão escolar e provocado baixa auto-estima entre estudantes afro-brasileiros. O preconceito e a discriminação racial ainda presentes no espaço escolar, continuam agindo de todas as formas, embora alguns dos jovens negros entrevistados tenham relatado que nunca sofreram preconceito e discriminação racial na escola. Talvez silenciar seja a melhor forma encontrada por esses jovens para não falarem a respeito dos problemas vividos por eles em sua trajetória escolar. Isso abre caminho para pensar sobre as relações raciais experimentadas pelos jovens negros no ambiente escolar. É o que passar-se-á a discutir.

2.6 Os jovens e as relações raciais no espaço escolar

Como dito em passo anterior, as relações que os jovens negros estabelecem com a escola têm sido pesquisadas por vários estudiosos da temática racial e por projetos institucionais. Cavalleiro (2001, p.143) argumenta que “[...] é um senso comum acreditar que nas escolas todos estejam usufruindo das mesmas oportunidades”. Para a autora, a qualidade das relações nesse espaço pode ser geradora de graves desigualdades.

Segundo relata essa pesquisadora, verifica-se que as melhores escolas, os postos de trabalho que garantem melhor remuneração, os melhores índices de qualidade de vida pertencem aos brancos, onde o peso da discriminação para os negros se manifesta em chances diminuídas, portas fechadas em função de um padrão de beleza, da cor da pele e da baixa escolaridade. As oportunidades de trabalho não iguais. Do ponto de vista profissional os negros, mesmo quando atingem altos níveis de escolaridade continuam com salários inferiores.

Desdobrando a discussão em apreço, de acordo com Abramowicz, Barbosa e Silvério (2006, p.72):

[...] a escola, com suas contradições e limites, ocupa espaço privilegiado na vida de jovens e adolescentes, seja pelo tempo diário que passam nela, seja pelo valor atribuído a ela como um dos fatores que pode possibilitar a ascensão social.

As experiências escolares desses jovens negros são diferenciadas, com uma trajetória marcada por exclusão, repetências e discriminação racial, onde alguns dos entrevistados foram excluídos da escola nos mais variados estágios, onde a escola se mostrou distante dos seus interesses e necessidades para enfrentar as condições adversas de vida com as quais vieram se defrontando.

A escola apresenta um cotidiano “hostil” ou silencioso às desigualdades raciais que ocorrem no espaço escolar. Esse ambiente “hostil” pode originar determinados comportamentos como forma de resistência, que vão desde a submissão até as manifestações de agressividade (PAHIN PINTO,1996).

A escola não é somente uma instituição formadora de saberes escolares, ela é também formadora de saberes sociais e culturais. Os estudos de Gomes (2002, p.7) revelam que são nesses espaços que as oportunidades de comparação, a presença de outros padrões estéticos, estilos de vida e práticas culturais ganham destaque no cotidiano da criança e dos adolescentes negros, muitas vezes contrários àquela aprendida na família.

Santos (1990) alude que, há a necessidade de se discutir séria e profundamente sobre as políticas afirmativas e a formação de professores de todas as áreas do conhecimento, não apenas discutir cotas, mas a responsabilidade dos profissionais da educação em sala de aula ou não, acerca das situações de racismo, preconceito e discriminação cotidianas. Para o autor, a questão do negro está permanente posta, seja pela sua omissão, seja pela “fala” preconceituosa do professor quando ele reproduz ou reproduz a “fala” dos manuais didáticos. Tratar do negro em sala de aula tem por objetivo expor, deixar transparentes aspectos e alternativas recalcadas da civilização brasileira.

Disso pode-se inferir que, a promoção da cultura negra nas escolas brasileiras parece ser uma das ações prioritárias para o combate às desigualdades raciais e educacionais nas escolas. A Lei 10.639/2003 é um passo importante na superação do racismo e na luta contra as diversas formas de discriminação que se produzem e reproduzem cotidianamente dentro e fora da escola.

Desse ponto de vista, acredita-se que a eliminação do racismo na educação seja uma das importantes metas a contribuir para uma educação democrática, pois

as desigualdades raciais apresentam-se surpreendentemente, confirmando a idéia de que a exclusão e a pobreza não são somente econômicas, mas de preconceito e discriminação racial. Sabe-se que, a escola é um espaço de vivências e, portanto, de relações que entremeiam os que nela transitam. Assim, propor um currículo que contemple as questões raciais parece uma necessidade das instituições escolares.

Müller (2006, p.122), ao refletir sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo de Ensino Fundamental e Médio, demarca que:

É importante realizar esse resgate histórico, é importante também colocar em discussão as possibilidades de uma educação anti-racista. Possivelmente essa formação auxilie o futuro professor a perceber seu próprio preconceito e a evitar situações de discriminação racial de que ele seja partícipe ou que ocorram nas interações entre alunos.

Em linhas gerais, observa-se que a discussão sobre as relações raciais no espaço escolar, paulatinamente vêm tomando corpo nas pesquisas desenvolvidas no contexto brasileiro, como bem se observou na literatura que subsidia esta pesquisa. Todavia, nota-se que muito ainda há para se investigar e discutir sobre a discriminação e o preconceito sofridos pela população negra no ambiente educacional.

Nesta parte do estudo, ao abordar aspectos pertinentes ao racismo no Brasil englobando as relações raciais no contexto escolar, apreendeu-se que, as questões acerca do preconceito e discriminação racial direcionadas às pessoas negras, parecem ser um problema de conjuntura nacional, e sendo assim, não se pode atribuir apenas aos professores a responsabilidade pela qualificação profissional, principalmente quanto a sua conscientização no concernente ao assunto para trabalharem com temas referentes às relações raciais na escola.

Depreende-se que são públicas e notórias as evidências de que, as esferas de governo tanto federal, estadual quanto municipal carecem da elaboração de políticas públicas naquilo que toca ao investimento na capacitação dos profissionais atuantes no exercício do magistério, pertinentes às questões raciais dentro da escola.

A capacitação docente tematizando as questões raciais se faz necessária, primeiro que tudo, para a tomada de conscientização desses profissionais, uma vez que ela pode contribuir para a identificação e combate ao preconceito e à discriminação racial no contexto educacional, logo refletir-se-á no conjunto social. Outra vantagem tem a ver com o preparo dos professores para lidarem com esse

tema enquanto conteúdo escolar. A tomada de consciência pode propiciar aos professores a reflexão de que os problemas relacionados à trajetória educacional dos alunos negros e negras podem ser oriundos das situações de discriminação por eles vivenciada no contexto escolar.

A seguir, se apresentam o caminho percorrido e os meios utilizados ao longo desta investigação, elementos que darão substância à parte 3 desta dissertação, referente aos procedimentos metodológicos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“Fazer História é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado. Quanto mais conscientemente faça a sua história, tanto mais o povo perceberá com lucidez, as dificuldades que tem que enfrentar no processo permanente de libertação”.
Paulo Freire (1982, p.47)

Este capítulo objetiva apresentar os percursos e recursos metodológicos utilizados no desenvolvimento desta pesquisa. Inicialmente serão tecidas considerações sobre a abordagem qualitativa. Em seguida será dado destaque ao questionário semi-estruturado, à entrevista, à amostra de sujeitos depoentes, bem assim, o seu perfil socioeconômico. Por fim, será realizada a classificação racial dos jovens tanto pela pesquisadora quanto pelos próprios sujeitos através da autoclassificação.

3.1 Considerações metodológicas

Esta pesquisa, que busca analisar a trajetória escolar de jovens negros do Ensino Médio e suas perspectivas em relação ao Ensino Superior de duas escolas públicas da rede estadual de Cuiabá-MT, se realizou através de uma abordagem qualitativa, já que esta permite ao pesquisador uma ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Isso porque:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, voz, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p.21-22).

Optamos então, para realizar a coleta de dados, pela aplicação de um questionário e entrevistas. Os depoimentos exigem estabelecer um recorte nas falas pessoais dos jovens negros entrevistados, destacando de suas trajetórias as

experiências com a discriminação, preconceito racial desde o início da escolarização até o momento atual. Os relatos orais foram importantes para entender como e qual foi o processo vivenciado pelos jovens nas suas trajetórias escolares.

A investigação qualitativa, apontada por Bogdan e Biklen (1994, p.47-50), se preocupa em retratar as perspectivas dos participantes da pesquisa.

Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; A investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; Os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva; O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Disso decorreu que a pesquisa foi realizada em duas Escolas Públicas da periferia de Cuiabá/MT, as quais possuem condições diferenciadas. Os sujeitos foram jovens negros, de ambos os sexos, estudantes do Ensino Médio que estudam no período noturno, cuja faixa etária repousou em média entre 17 a 24 anos. O trabalho ficou restrito ao ensino médio, pela necessidade de delimitação do objeto e espaço de investigação.

Denominamos essas escolas como **A e B**. São escolas privilegiadas quanto ao ambiente físico, porém a **Escola A** fica distante do centro de Cuiabá, cerca de 10 km, enquanto a **Escola B**, está localizada a 5 km do centro da capital.

Os primeiros contatos para a realização da pesquisa nas escolas iniciaram-se com o pedido de autorização à direção das escolas escolhidas. As diretoras das duas escolas concordaram com o pedido para realização do estudo.

Para a escolha das escolas optamos pelos quesitos: serem de rede pública, depois serem de bairros distantes, afastados um do outro, um periférico e outro centralizado. Outra preocupação foi em torno da composição racial das turmas. Quanto a esta composição, era necessário ter jovens pretos e pardos para posteriormente serem realizadas as entrevistas. Quanto à caracterização das escolas, isso está descrito no subitem a seguir.

3.1.1 Caracterização das escolas

A **escola A** se localiza na região Oeste, Bairro Osmar Cabral/Cuiabá-MT. Está localizada em um bairro periférico da cidade. A infra-estrutura do bairro onde está localizada a escola é precária, falta rede de esgoto e asfalto; os jovens dispõem de pouco espaço para lazer. O prédio da escola está conservado, o espaço físico é agradável.

A **escola B** se localiza na região central, bairro Campo Velho/Cuiabá-MT. Distante do Centro da Capital, aproximadamente 5 Km. A infra-estrutura do bairro é considerada boa, a população tem acesso a água tratada, asfalto e rede de esgoto. Os jovens têm acesso a espaço de lazer. O prédio da escola está conservado, bom espaço interno.

As duas escolas que participaram desta pesquisa compartilham algumas características em comum. Além de serem escolas públicas, fazem parte da rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, ambas são freqüentadas por alunos de famílias pertencentes às classes populares, com renda familiar média de 1 a 2 salários mínimos. Os alunos das duas escolas pertencem ao estrato social baixo, variando a profissão dos pais entre pedreiros, serventes, vigias, diaristas, donas de casas, empregadas domésticas, motoristas, e outras profissões das mais variadas, de acordo com questionário socioeconômico aplicado nas duas escolas. A gestão escolar nas duas escolas está a cargo de diretoras eleitas através de votos da comunidade escolar. Sendo o quadro administrativo composto pela diretoria, secretaria, coordenação pedagógica e corpo docente, em ambas as escolas.

A escola A (periferia) oferece Ensino Médio no período noturno e funciona no espaço da EMEB Constança de Figueiredo Palma (cognominada Bem-Bem). Atendeu, de acordo com o censo de 2007, 302 alunos do Ensino Médio; as salas de aula acolhem em média de 35 a 40 alunos.

A escola B (região central) atende cerca de 476 alunos no Ensino Fundamental e 401 alunos no Ensino Médio, funcionando no período diurno, vespertino e noturno. Nessa escola, a pesquisa ficou restrita ao Ensino Médio, período noturno.

Quanto aos critérios de escolha das escolas a serem pesquisadas, o primeiro estabeleceu que pertencessem à rede pública de ensino; depois, que atendessem

ao Ensino Médio no período noturno. Uma vez selecionadas as unidades escolares que atendessem a esses quesitos, a preocupação se deslocava para a composição racial das turmas, por se tratar de investigar a trajetória escolar de jovens negros do Ensino Médio e suas perspectivas em relação ao Ensino Superior.

Quando comparamos as categorias brancas e negras (preta e parda), com base no questionário socioeconômico, aplicado na fase inicial da pesquisa, a categoria negra apresenta o maior número de representação nas duas escolas. É o que explicitar-se-á na seqüência.

3.1.2 - Questionário Socioeconômico

Realizamos esta pesquisa em duas fases: a primeira delas consistiu na aplicação de um questionário, na segunda, socorreu-se da técnica de entrevista.

Com a aplicação do questionário socioeconômico (Apêndice I) foi possível elaborar um perfil, levando em consideração a classificação racial, idade, sexo, renda, faixa etária, tempo que levou para concluir o ensino fundamental, aluno ocupado com trabalho remunerado, profissão dos pais e mães, escolaridade dos pais e mães e renda familiar.

O questionário consistiu de duas questões, uma pergunta aberta e a outra fechada, as quais foram apresentadas aos sujeitos respondentes na seguinte ordem:

a) Como você se classificaria em termos de categorias cor/raça? Por quê?

b) Segundo as categorias utilizadas pelo Censo do IBGE, sua cor seria? ()

Branca () Preta () Parda () Amarela () Indígena.

Importa destacar que no contexto desta pesquisa, utilizar-se-á o termo negro para caracterizar o segmento racial composto por pretos, pardos, morenos e negros.

Os questionários foram aplicados em sete turmas do Ensino Médio, das duas escolas, perfazendo um total de 65 casos; o período de aplicação ocorreu no segundo semestre de 2007.

Na escola A, o questionário socioeconômico foi aplicado em 03 (três) turmas do Ensino Médio, sendo 02 (duas) turmas do 2º ano e 01 (uma) turma do 3º ano.

Na escola B, o questionário foi aplicado em 04 (quatro) turmas do Ensino Médio, sendo 02 (duas) turmas do 2º ano e 02 (duas) turmas do 3º ano.

Na escola A, o questionário foi respondido por 21 jovens, enquanto que na escola B, por 44, totalizando 65 questionários respondidos e analisados.

Importante destacar que os dados coletados por meio do questionário foram relevantes para a elaboração do roteiro das entrevistas. Ao final do questionário, a pesquisadora indagava ao aluno se ele gostaria de participar da segunda fase da pesquisa, concedendo entrevista. Assim, merece relevo registrar que, do total de 65 alunos que responderam o questionário, apenas 24 deles se dispuseram a participar das entrevistas.

Então, considerando os respondentes do questionário e os da entrevista, agregando as duas escolas, computou-se 65 sujeitos que aceitaram tomar parte da pesquisa. A seguir, descreve-se a situação socioeconômica do bloco de participantes do questionário.

3.1.3 Perfil dos jovens: questionário socioeconômico

Escola A

Na Escola A, o questionário foi respondido por 21 jovens, sendo 14 alunos do 2º ano e 7 alunos do 3º ano. Dentre os 14 alunos do 2º ano que responderam ao questionário, seis (6) alunos pertenciam à turma A e oito (8) pertenciam à turma B. Já entre os alunos do 3º ano, os sete participantes pertenciam à turma A, não havendo participante na turma B.

As mulheres constituem a maioria dos estudantes respondentes do questionário, perfazendo um total de 66,7%. Enquanto os jovens do sexo masculino representavam 33,3%, conforme se pode visualizar na Tabela 11:

Tabela 11 – Sexo, ano/série dos jovens participantes do questionário, em números absolutos e percentuais, Ensino Médio - Escola A (periferia).

Sexo	2º/ano	%	3º/ano	%	Total	%
Masculino	05	35,7	02	28,5	07	33,3
Feminino	09	64,3	05	71,5	14	66,7
Total	14	66,7	07	33,3	21	100

Nota-se ainda que o ano/série campeão em participações é aquele que abriga os jovens do 2.º ano do Ensino Médio.

Quanto à composição racial dos alunos no tocante a *pergunta fechada*, os dados constam na Tabela 12:

Tabela 12 – Distribuição por ano/série, cor/raça dos jovens respondentes do questionário socioeconômico, na pergunta fechada, em números absolutos e percentuais, Ensino Médio - Escola A (periferia).

Ano/ Série	Cor/Raça dos jovens											
	Branca		Preta		Parda		Amarela		Indígena		Total	
	*N	%	*N	%	*N	%	*N	%	*N	%	*N	%
2.º	05	23,8	04	19,0	05	23,8			-	-	14	66,7
3.º	01	4,0	02	9,0	03	14,2	01	4,0	-	-	07	33,3
Total	06	28,5	06	28,5	08	38,0	01	4,0	-	-	21	100

*N: Número de jovens.

Em relação à composição racial das turmas, observa-se que aproximadamente 29% dos jovens se classificaram como brancos, enquanto que, reunindo os pardos e pretos obtém-se um total de 66%. Isso implica dizer que na Escola A, os participantes da pesquisa na primeira fase são em sua maioria negros.

A distribuição por série, turma e cor/raça está descrita na Tabela 13, conforme se pode observar:

Tabela 13 – Distribuição por série/turma e cor/raça dos jovens respondentes do questionário socioeconômico, na pergunta fechada, em números absolutos e percentuais, Ensino Médio - Escola A (periferia).

Série/ Turma	Cor/Raça dos jovens											
	Branca		Preta		Parda		Amarela		Indígena		Total	
	*N	%	*N	%	*N	%	*N	%	*N	%	*N	%
2.ª A	03	14,2	01	4,0	02	9	-	-	-	-	06	28,5
2.ª B	02	9,0	03	14,2	03	14,2	-	-	-	-	08	38,0
3.ª A	01	4,0	02	9,0	03	14,2	01	4,0	-	-	07	33,3
Total	06	28,5	06	28,5	08	38,0	01	4,0	-	-	21	100

*N: Números de jovens.

A Tabela 13 apresenta um dado no mínimo a instigar reflexões. Trata-se da participação pareada de um jovem branco e outro de cor amarela na 3.ª Série da Turma “A”. Enquanto que, mesmo não se procedendo a leitura agrupando as categorias preta e parda, isto é, se a fizermos de forma dissociada, percebe-se que,

significativa é a diferença a mais de respondentes desta última para a primeira mencionada.

Se considerar-se apenas esses dados, observa-se que possivelmente, os jovens negros paulatinamente estão a avançar nas séries do Ensino Médio. Mas cabe enfatizar que isto são apenas hipóteses, pois não se computou o universo total de jovens brancos e de negros em todas as séries desse nível de ensino, para se cotejar por cor/raça, assim ficamos apenas em conjecturas.

A idade dos jovens que responderam o questionário foi distribuída por faixas etárias. Na seqüência, a Tabela 14 apresenta tal escala junto à classificação racial:

Tabela 14 – Distribuição dos jovens por faixa etária, cor/raça, em números absolutos e percentuais, na pergunta fechada – Ensino Médio Escola A (periferia).

Faixa Etária	Cor/Raça dos jovens										Total	
	Branca		Preta		Parda		Amarela		Indígena			
	*N	%	*N	%	*N	%	*N	%	*N	%	*N	%
Até 20 anos	02	9,5	01	4,5	03	14,2	01	4,5	-	-	07	33,3
21 a 25 anos	02	9,5	01	4,5	04	19,0	-	-	-	-	07	33,3
26 a 30 anos	01	4,5	02	9,5	-	-	-	-	-	-	03	14,2
31 a 35 anos	01	4,5	01	4,5	-	-	-	-	-	-	02	9,5
Mais de 35 anos	-	-	01	4,5	01	4,5	-	-	-	-	02	9,5
Total	06	28,5	06	28,5	08	38,0	01	4,5	-	-	21	100

*N: Número de jovens.

Englobando todas as categorias de cor, a escala etária que vai até 20 anos e a de 21 a 25 se encontram em simetria com 33,3% cada uma. Se unirmos no mesmo bloco as categorias preta e parda, estas representam aproximadamente 19%. A faixa entre 21 a 25 anos, agrupando as categorias pretas e pardas, representam 23,5%. Na análise das entrevistas essas categorias aparecem quando os jovens falam de sua classificação racial.

Aqueles mesmos dados concernentes à escala etária e autotranscrição racial, se representados em participações percentuais ficam assim agasalhados, conforme ilustra o Gráfico 6:

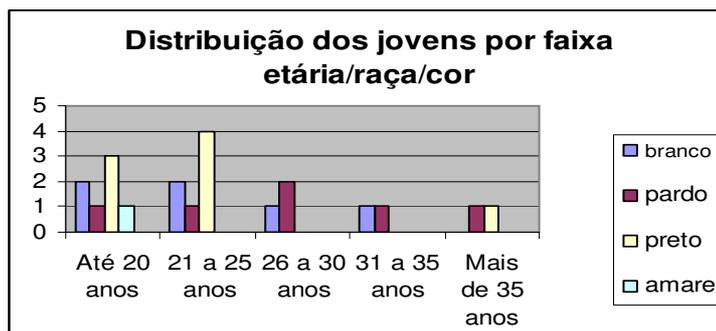


Gráfico 6 – Distribuição dos jovens por faixa etária/raça/cor, respondentes do questionário socioeconômico, na pergunta fechada – Ensino Médio Escola A (periferia).

Pelo Gráfico 8, pode-se observar que os negros lideram as escalas etárias de até 20 anos e, de 21 a 25 anos. Se bem que, agregando pardos e negros, estes últimos ocupam o primeiro lugar em participação.

Quanto à *pergunta aberta*, as categorias a se presentificarem nas respostas dos jovens da Escola A, que participaram dessa primeira fase da pesquisa, se encontram distribuídas, conforme exhibe a Tabela 15:

Tabela 15 – Distribuição dos jovens por cor/raça, série/ano, em números absolutos e percentuais, na pergunta aberta – Ensino Médio Escola A (periferia).

Cor/raça	Cor/raça e ano/série dos jovens					
	2.º Ano		3.º Ano		Total	
	*N	%	*N	%	*N	%
Moreno	02	9,5	02	9,5	04	19,0
Branca	03	14,2	03	14,2	06	28,5
Preta	02	9,5	01	4,5	03	14,2
Parda	04	19,0	01	4,5	05	23,8
Amarela	01	4,5	--	--	01	4,5
Indígena	--	--	--	--	--	--
Negra	02	9,5	--	--	02	9,5
Total	14	66,6	07	33,3	21	100

De acordo com a Tabela 15, naquilo que se refere à autoclassificação por meio da *pergunta aberta*, os dados mostram que houve um acréscimo de duas categorias raciais, quais sejam: moreno e negra. As proporções percentuais das duas perguntas encontram-se em contigüidade por meio dos Gráficos 7 e 8 subsequentes:

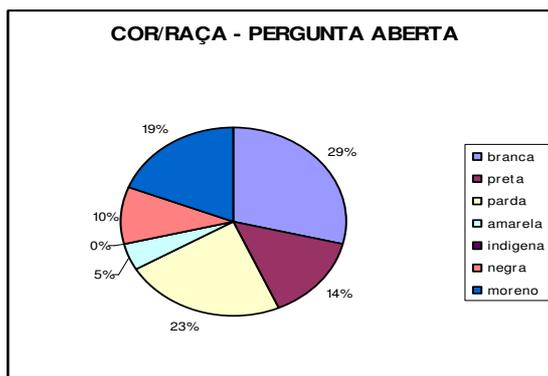


Gráfico 7 – Categorias de cor, segundo a autoclassificação, na pergunta aberta, em proporções percentuais, Ensino Médio – Escola A (periferia).

Na auto-atribuição de cor observa-se que poucos são aqueles que se enquadram na categoria negra, apenas 10%. Todavia, o bloco de pardos alcançou o índice de 23% em participação. Enquanto os outros respondentes da pesquisa se autorepresentaram na seguinte proporção: 19% morenos, 29% brancos, 14% pretos e 5% amarelos.

Ao reunir pretos, pardos, negros e morenos, o segmento racial negro representa 66% dos jovens que responderam o questionário na Escola A, como se observa no Gráfico 8:

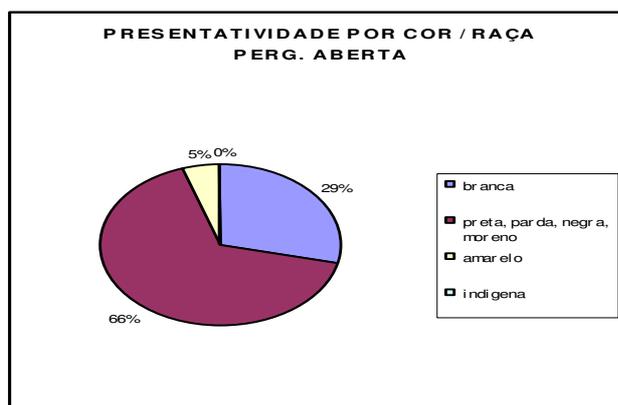


Gráfico 8 – Representação percentual da reunião das categorias preta, parda, negra e morena na autoclassificação da pergunta aberta, Ensino Médio – Escola A.

Merece atenção destacar que ao cotejar os percentuais obtidos na pergunta aberta com os da pergunta fechada, percebe-se uma disparidade entre os resultados. No caso da categoria "branca", há uma diferença ínfima de 1%, sendo 29% para a primeira pergunta e, 28% para a segunda. Na categoria "preta", o

descompasso é de 15%, equivalendo a 14% para a pergunta aberta e, 29% para a fechada. Para os "pardos", a diferença é de 13%, sendo 24% para classificação aberta e 37% para a fechada. Isto significa que há um número maior de pretos e pardos que se autodenominaram morenos ou negros. Assim, os pretos e pardos na pergunta aberta são 28% e na pergunta fechada são 36%, havendo uma disparidade de 8%.

Tal dessemelhança pode ser visualizada nos respectivos Gráficos 9 e 10 exibidos na seqüência:

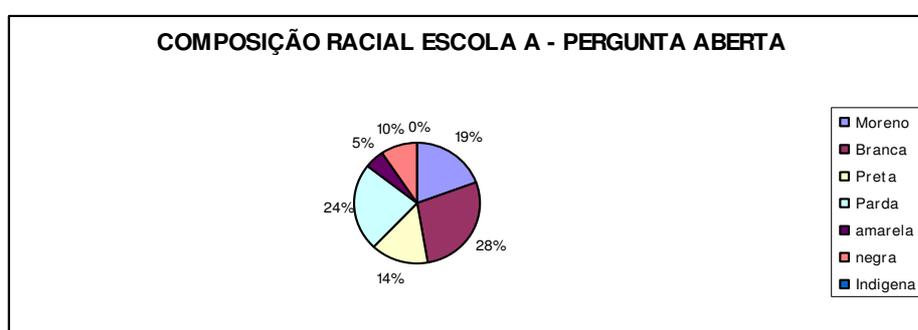


Gráfico 9 – Percentuais da composição racial dos jovens respondentes do questionário socioeconômico, na *pergunta aberta*, Ensino Médio – Escola A.

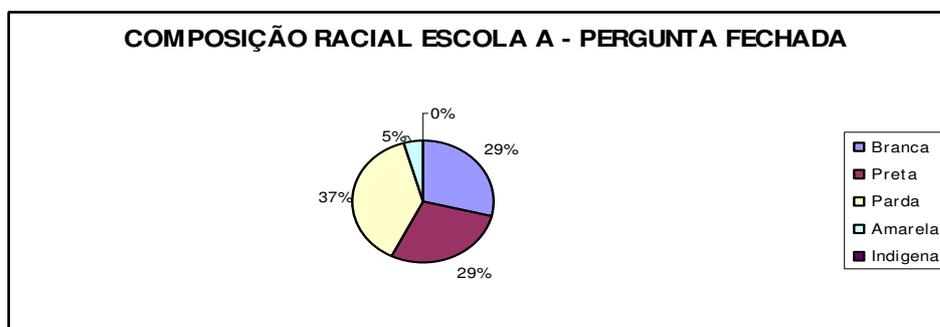


Gráfico 10 – Percentuais da composição racial dos jovens respondentes do questionário socioeconômico, na *pergunta fechada*, Ensino Médio – Escola A.

Os dados dos Gráficos 9 e 10 vêm confirmar a complexidade que é auto-identificar-se, pois com respaldo em Teixeira (2003), o uso de gradações de cor pelos sujeitos possibilita uma ambigüidade de interpretações. Ainda mais em um país em que ser negro, significa ser alvo de discriminação e preconceito raciais – esse é o nosso entendimento.

Então, nesse caminhar, a variedade dos grupos de cor, a compor o abrangente sistema de classificação racial brasileiro ficou manifestada nas respostas dos jovens da Escola A, quando eles lançaram mão de diversas categorias para sua identificação. De acordo com as respostas da pergunta aberta (Gráfico 9), aquela ampla abrangência de categorização, parece que suscitou nos jovens, a alternância entre um possível embranquecimento e um possível escurecimento da cútis.

Sobre o tempo decorrido para a conclusão do ensino fundamental, a Tabela 16 apresenta a quantidade de jovens, por cor/raça, série e ano de d. É o que se pode visualizar de pronto:

Tabela 16 – Decurso de tempo para a conclusão do Ensino Fundamental, por cor/raça e anos de estudo, na pergunta fechada, Ensino Médio - Escola A (periferia).

Decurso de tempo	Cor/Raça dos jovens										Total	
	Branca		Preta		Parda		Amarela		Indígena		*N	%
	*N	%	*N	%	*N	%	*N	%	*N	%	*N	%
8 anos	04	19,0	02	9,5	02	9,5	01	4,5	--	--	09	42,8
9 anos	01	4,5	03	14,2	04	19,0	-	-	--	--	08	38,0
De 10 anos a mais	01	4,5	01	4,5	01	4,5	-	-	--	--	03	14,2
Não informou	-	-	-	-	01	4,5	-	-	--	--	01	4,5
Total	06	28,5	06	28,5	08	38,0	01	4,5	--	--	21	100

*N: Número de jovens.

Sobre o tempo que os jovens levaram para a conclusão do Ensino Fundamental, obteve-se um total de 14 jovens, sendo que 4 concluíram em 8 anos, 07 concluíram em 9 anos e 03 jovens completaram esse nível de ensino em 10 anos ou mais. Um jovem não informou quanto tempo levou para o término desta etapa de ensino. Esses dados nos mostram que os jovens negros da Escola A, concluíram esta fase do processo de escolarização em mais de 8 anos, sendo que o Ensino Fundamental se inicia a partir dos sete anos de idade, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) n.º 9394/96.

Pela aplicação do questionário, percebe-se que as turmas da Escola A são compostas majoritariamente por alunos negros, que estão em defasagem série/idade e levaram mais tempo para concluir o ensino fundamental.

Após discorrer sobre o questionário socioeconômico nas perguntas aberta e fechada da Escola A, adiante passar-se-á para apresentação dos dados coletados

na Escola B, recorrendo de igual modo a esse mesmo expediente metodológico de pesquisa.

Escola B

Na unidade escolar investigada denominada de Escola B, o questionário foi respondido por 44 jovens, sendo 21 alunos do 2º ano e 23 alunos do 3º ano. Dentre os 21 alunos do 2º ano que responderam a este instrumento de coleta de dados, onze (11) alunos pertencem à turma A e dez (10) pertencem à turma B. Já entre os alunos do 3º ano, dez (10) participantes pertencem à turma A e 13 participantes pertencem à turma B.

Dos 44 jovens que responderam o questionário, aproximadamente 57% pertencem ao sexo feminino, enquanto os jovens do sexo masculino representam 43,2%. Na seqüência, a Tabela 17 esboça a quantidade de jovens englobando sexo e série:

Tabela 17 – Sexo, série/ano dos jovens participantes do questionário, em números absolutos e percentuais, Ensino Médio - Escola B (central).

Sexo	2º/ano	%	3º/ano	%	Total	%
Masculino	08	18,0	11	25,0	19	43,2
Feminino	13	29,5	12	27,3	25	56,8
Total	21	47,7	23	52,3	44	100

Quanto às séries, reunindo o 2.º e o 3.º ano, nota-se que do total de 44 jovens inquiridos, mais da metade dos respondentes é constituída de mulheres, o que implica dizer que, nesta pesquisa, elas foram as campeãs em participações.

Em relação à composição racial das turmas, na pergunta fechada, os dados mostram que 43,2% dos jovens se classificaram como brancos, enquanto que os jovens negros perfazem um total de 54,6%. É o que exprime a Tabela 18:

Tabela 18 – Distribuição por ano e cor/raça dos jovens respondentes do questionário socioeconômico, na pergunta fechada, em números absolutos e percentuais, Ensino Médio - Escola B (central).

Ano	Cor/Raça dos jovens											
	Branca		Preta		Parda		Amarela		Indígena		Total	
	*N	%	*N	%	*N	%	*N	%	*N	%	*N	%
2.º	07	16,0	03	7,0	10	22,7	01	2,2	-	-	21	47,7
3.º	12	27,5	02	4,5	09	20,4	-	-	-	-	23	52,3
Total	19	43,2	05	11,4	19	43,2	01	2,2	-	-	44	100

*N: Número de jovens.

Dentre o universo de jovens que se classificaram como pretos e pardos, pode-se perceber que os do 2º ano perfazem um percentual de 29,6%, sendo 9% da turma A e 13,6% da turma B. Enquanto que a turma A do 3º ano equivale a 9% e a turma B do mesmo período está composta por 15,9%, perfazendo um total de 24,9% por alunos do 3º ano. Isto é, brancos e pardos aparecem representados em todas as turmas, quase na mesma proporção.

No referente à série/turma e raça/cor dos jovens participantes do questionário na pergunta fechada, os resultados encontram-se alojados na Tabela 19:

Tabela 19 – Distribuição por série/turma e cor/raça dos jovens respondentes do questionário socioeconômico, na pergunta fechada, em números absolutos e percentuais, Ensino Médio - Escola B (central).

Série/ Turma	Cor/Raça dos jovens											
	Branca		Preta		Parda		Amarela		Indígena		Total	
	*N	%	*N	%	*N	%	*N	%	*N	%	*N	%
2.ª A	03	7,0	-	-	04	9,0	-	-	-	-	07	16,0
2.ª B	04	9,0	03	7,0	06	13,6	01	2,2	-	-	14	31,2
3.ª A	06	13,6	-	-	04	9,0	-	-	-	-	10	22,7
3.ª B	06	13,6	02	4,5	05	11,4	-	-	-	-	13	29,5
Total	19	43,2	05	11,4	19	43,2	01	2,2	-	-	44	100

*N: Número de jovens.

Confirmando os dados da Tabela 18, a Tabela 19 mostra as participações percentuais de brancos e pardos com 43,2% cada uma ocupando as primeiras posições. A categoria denominada preta comparece em segundo lugar com apenas 11,4%. Teria esse resultado a ver com o fato da Escola B estar situada na região

central da cidade? Outra indagação para a qual não podemos emitir respostas, pois para isso seria necessário um estudo mais específico sobre o assunto.

Os jovens da Escola B, participantes dessa primeira fase do estudo, encontram-se distribuídos conforme as faixas etárias descritas na Tabela 20:

Tabela 20 – Distribuição dos jovens por faixa etária, cor/raça, em números absolutos e percentuais, na pergunta fechada – Ensino Médio Escola B (central).

Faixa Etária	Cor/Raça dos jovens											
	Branca		Preta		Parda		Amarela		Indígena		Total	
	*N	%	*N	%	*N	%	*N	%	*N	%	*N	%
Até 20 anos	10	22,7	02	4,5	06	13,6	-	-	-	-	18	41,0
21 a 25 anos	07	16,0	02	4,5	10	2,7	01	2,2	-	-	20	45,4
26 a 30 anos	02	4,5	01	2,2	01	2,2	-	-	-	-	04	9,0
31 a 35 anos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mais de 35 anos	--	-	-	-	02	4,5	-	-	-	-	02	4,5
Total	19	43,2	05	11,3	19	43,2	01	2,2	-	-	44	100

*N: Número de jovens.

A escala etária dos jovens que responderam o questionário, referente ao grupo de até 20 anos representa quase 41%. Nessa faixa etária, a categoria branca está mais representada. A faixa etária de 21 a 25 anos representa 45.4%. Agrupando as categorias preta e parda, o número de jovens que responderam o questionário é maior, em relação às demais categorias.

A progressão das escalas etárias também foi computada em forma de gráfico. Isso é possível de ser observado no Gráfico 11:

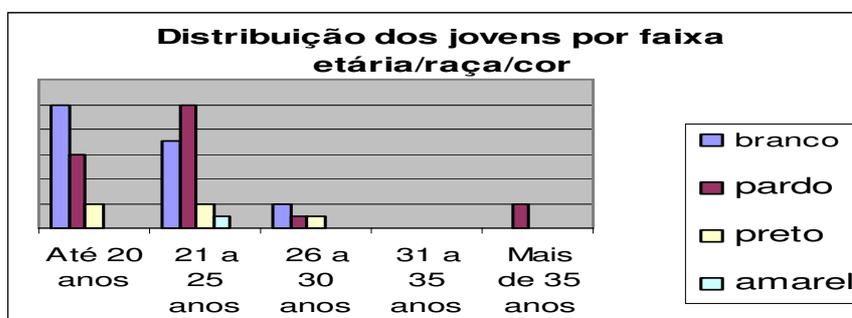


Gráfico 11 – Distribuição dos jovens por faixa etária/raça/cor, na pergunta fechada – Escola B (central).

Como ilustra o Gráfico 11, na pergunta fechada, brancos e pardos se equiparam em participações percentuais nas faixas etárias de até 20 anos e de 21 a 25 anos. Isto vem confirmar os dados da Tabela 20 mostrada em passo anterior.

Quanto às respostas do questionário socioeconômico na *pergunta aberta*, provenientes dos jovens do Ensino Médio da Escola B, no referente à cor/raça e série/ano, estas foram tabuladas e seus resultados se encontram estampados na Tabela 21:

Tabela 21 – Distribuição dos jovens por cor/raça, série/ano, em números absolutos e percentuais, na pergunta aberta – Ensino Médio Escola B (central).

Cor/raça e ano/série dos jovens						
Cor/raça	2.º Ano		3.º Ano		Total	
	*N	%	*N	%	*N	%
Moreno	05	11,3	02	4,5	07	16,0
Branca	06	13,5	09	20,4	15	34,0
Preta	03	7,0	03	7,0	06	13,5
Parda	06	13,5	07	16,0	13	29,5
Amarela	-	-	-	-	-	-
Indígena	-	-	-	-	-	-
Negra	01	2,2	02	4,5	03	7,0
Total	21	47,7	23	53,0	44	100

*N: Número de jovens.

Sobre a autoclassificação racial, em consonância com a pergunta aberta, tal como ocorreu na Escola A, também na Escola B, houve o acréscimo de duas categorias: moreno e negra. Dessa forma, pela auto-atribuição de cor os participantes da pesquisa representam 16% de morenos, 34% brancos, 13,5% pretos, 29,5% pardos, 7,0% negros, 0% amarelo. Assim, os negros representam 50% dos jovens que responderam ao questionário na Escola B.

Se comparados os percentuais obtidos na pergunta aberta com os da pergunta fechada, percebe-se uma defasagem entre os resultados. No caso da categoria "brancos", há uma disparidade de 1% (33%-32%). Na categoria "pretos", a defasagem é de 2% (10%-8%). Para os "pardos", a diferença é de 3,5% (33%-29,5%). Isto significa que há um número maior de pretos e pardos que se autoclassificaram como morenos ou negros. Agrupando as categorias pretos e pardos, na pergunta fechada o resultado é 54%, e na pergunta aberta, 47,7%, com disparidade de 6.3%.

Retomando a pergunta fechada, referente ao tempo que os jovens da Escola B levaram para a conclusão do Ensino Fundamental, os dados foram computados e aparecem na Tabela 22:

Tabela 22 – Decurso de tempo para a conclusão do Ensino Fundamental, por cor/raça e anos de estudo, na pergunta fechada, Ensino Médio – Escola B (central).

Decurso de tempo	Cor/Raça dos jovens										Total	
	Branca		Preta		Parda		Amarela		Indígena			
	*N	%	*N	%	*N	%	*N	%	*N	%	*N	%
8 anos	12	27,2	02	4,5	08	18	01	2,2	--	--	23	52,3
9 anos	04	9	02	4,5	09	20,4	-	-	--	--	15	34
De 10 anos a mais	03	7	01	2,2	01	2,2	-	-	--	--	05	11,3
Não informou	-	-	-	-	01	2,2	-	-	--	--	01	2,2
Total	19	43,2	05	11,3	19	43,2	01	2,2			44	100

*N: Número de jovens.

Analisando o tempo que os jovens levaram para concluir o ensino fundamental, aqueles que se autotransferem como pardos, que representam 43,2%, o concluíram em 8 anos, tempo mínimo estabelecido pelo sistema de ensino. Os pretos e pardos representam 54,5% dos jovens, eles concluíram em 9 anos. Somando pretos e pardos tem-se 4,5% dos jovens que por algum motivo, ou vontade própria, concluíram o ensino fundamental em 10 anos ou mais. Realidade também para 03 jovens autotransferidos como brancos.

Os gráficos 12 e 13 subsequentes apresentam a autotransferência racial dos jovens por escola a partir dos dados do questionário socioeconômico e analisados por cor, com base na pergunta fechada. Agrupou-se todas as séries/ano e turmas que responderam os inquéritos.



Gráfico 12 – Proporção percentual da autotransferência racial dos jovens, Ensino Médio - Escola A (periferia).



Gráfico 13 – Proporção percentual da autoclassificação racial dos jovens, Ensino Médio - Escola B (central).

Depreende-se que na Escola A, pretos e pardos representam 66,5% do total de jovens que responderam o questionário socioeconômico. Na Escola B, também essas mesmas categorias estão a representar a maioria, perfazendo 55% dos jovens respondentes desse instrumento de coleta. De acordo com os dados analisados no questionário socioeconômico, percebeu-se que há um número maior de jovens negros na escola A em relação à escola B. Agregando pretos e pardos das duas unidades de ensino, observa-se que estes estão bem mais representados que as outras categorias, equivalendo a 58,4% do total de jovens participantes dos inquéritos tanto na pergunta aberta quanto na fechada.

Para quantificação e análise dos dados em relação ao número de jovens ocupados com trabalho remunerado, profissão dos pais e mães, escolaridade dos pais e renda familiar, agrupamos os dados coletados do questionário socioeconômico das duas escolas. A renda familiar dos jovens aparece na Tabela 23:

Tabela 23 – Número de jovens ocupados com trabalho remunerado – Escolas A e B.

Salário	Renda familiar					
	Escola A - Periferia		Escola B - Central		Total	
Mínimo	*N	%	*N	%	*N	%
01 a 02	11	40,7	12	44,4	23	85,1
03 a 04	-		02	7,4	02	7,4
05 a 06	-		02	7,44	02	7,4
Acima de 06	-		-	-	-	-
Total	11	40,7	16	59,22	27	100

*N: Números de jovens.

Dos 65 jovens que responderam o questionário, alguns deles já trabalhavam, conciliando vida de estudante com as atividades laborais. Os dados

representam 41,5% dos que estão no mercado de trabalho. Enquanto que 58,5% não exercem atividades remuneradas.

Com base nos dados da Tabela 23, pode-se perceber que a renda familiar declarada pelos jovens a agregar de 01 a 02 salários mínimos está quase pareada entre as Escolas A e B, com predominância desta última. No entanto, quando se observa as escalas de rendimentos que variam entre 03 a 04 e 05 a 06 salários mínimos, a escola situada na região central de Cuiabá tem prevalência, enquanto que na escola periférica essas faixas salariais desaparecem.

Em suma, examinando a Tabela 23, visualiza-se que à medida que as faixas de rendimento se elevam, desaparecem os jovens da Escola da periferia e, aumentam em poucas proporções aqueles que estudam na Escola da região central. Todavia, de modo geral, a renda financeira que obteve maior representatividade nas declarações dos estudantes foi a que compreende de 01 a 02 salários mínimos mensais.

As profissões dos pais a compor a renda mensal familiar, segundo declarações dos jovens pesquisados, estão a constituir a Tabela 24:

Tabela 24 – Profissão dos pais e mães – Escolas A e B.

PAI	N.	%	MÃE	N.	%
Pedreiro	09	13,6	Dona de casa	32	49,2
Servente	05	7,6	Empregada doméstica	04	6,1
Pintor	02	3,0	Cozinheira	01	1,5
Motorista	03	4,6	Costureira	01	1,5
Taxista	02	3,0	Faxineira	02	3,0
Caminhoneiro	03	4,6	Lavadeira	02	3,0
Mecânico	03	4,6	Prestadora de serviços gerais	05	7,6
Borracheiro	02	3,0	Aposentada	04	6,1
Vigilante	07	10,7	Falecida	02	3,0
Aposentado	01	1,5	Funcionária pública	01	1,5
Segurança	04	6,1	Artesã	01	1,5
Eletricista	03	4,6	Auxiliar de enfermagem	02	3,0
Falecido	03	4,6	Vendedora	01	1,5
Autônomo	05	7,6	Desempregada	02	3,0
Agricultor	01	1,5	Copeira	01	1,5
Carroceiro	02	3,0	Não declarou	04	6,1
Montador	01	1,5			-
Vidraceiro	01	1,5			-
Pescador	02	3,0			-
Desempregado	03	4,6			-
Comerciante	01	1,5			-
Não declarou	02	3,0			-
TOTAL	65	100	TOTAL	65	100

Os pais exerciam profissões mais variadas, estando mais representadas as profissões de pedreiro 13,6%, servente 7,6%, motorista 4,6%, vigilante 10,7% e

segurança 6,1%. Um pai era comerciante. De acordo com a Tabela 23, aproximadamente 50% dos pais exerciam profissões caracterizadas por atividades braçais.

No respeitante à análise das profissões das mães dos jovens que responderam o questionário nas Escolas A e B, observa-se que 49,2% exerciam trabalhos domésticos (dona de casa), 6,1% como empregadas domésticas, 7,6% prestadoras de serviços gerais. As três atividades representavam 62,9% das profissões das mães.

No que tange à escolaridade dos pais e mães, segundo declarações dos jovens inquiridos, os níveis de formação se encontram descritos, conforme os dados derramados na Tabela 25:

Tabela 25 – Escolaridade dos pais e mães - Escolas A e B.

Escolaridade	Pai		Mãe	
	*N	%	*N*	%
Analfabeto	08	12,3	06	9,2
Fundamental	27	41,5	34	52,3
Fundamental completo	10	15,3	13	20,0
Médio incompleto	02	3,0	04	6,1
Médio completo	01	1,5	01	1,5
Não sabe/não respondeu	17	1,5	07	10,7
Total	65	100	65	100

*N: Número de jovens.

Em relação à escolaridade dos pais e das mães dos pesquisados, aproximadamente 10% dos jovens entrevistados nas duas escolas têm pai ou mãe analfabeto. Mais de 40% das mães e pais não concluíram o ensino fundamental, 15,3% dos pais e 20% das mães têm ensino fundamental completo; aproximadamente 3% dos pais e 6,1% das mães têm o ensino médio incompleto. Apenas 1% das mães e pais tem o ensino médio completo. O grau de escolaridade dos jovens que responderam a pergunta é superior à escolaridade de seus pais.

O perfil da renda familiar por cor/raça dos jovens participantes do questionário, na *pergunta fechada*, se encontra disposto na Tabela 26:

Tabela 26 - Renda familiar dos jovens entrevistados, de acordo com a cor/raça, na pergunta fechada, Ensino Médio, reunindo as Escolas A e B (periferia e central).

Salário mínimo	Renda familiar por cor/raça dos jovens											
	Branca		Preta		Parda		Amarela		Indígena		Total	
	*N	%	*N	%	*N	%	*N	%	*N	%	*N	%
01 a 02	13	20,0	10	15,3	25	38,5	02	3,0	--	--	50	77,0
03 a 04	09	13,8	01	1,5	02	3	-	-	--	--	12	18,4
05 a 06	02	3,0	-	-	-	-	-	-	--	--	02	3,0
Acima de 06 salários	01	1,5	-	-	-	-	-	-	--	--	01	1,5
Total	25	38,4	11	16,8	27	41,5	02	3,0	--	--	65	100

*N: Número de jovens.

Considerando a faixa salarial familiar, conforme os dados constantes da Tabela 26, observa-se que dos 65 jovens pesquisados, a maior concentração da renda mensal varia em média entre 01 e 02 salários mínimos, sendo a categoria parda a abrigar a mais elevada incidência em participações. No referente à faixa de 03 a 04 salários mínimos, esse mesmo grupo de cor obtém 3% em comparecimentos. Ao tratar da categoria preta, nota-se que os percentuais se apequenam ainda mais, isto é, apenas 1,5% de pretos atingem tal escala salarial.

Contudo, um dado a merecer relevo que está imediatamente a saltar aos olhos, é o alto percentual de jovens do grupo de cor/raça branca a perceber entre 03 a 04 salários mínimos numa proporção de 13%, se cotejado com as outras categorias. E, mais: entre 05 e 06 salários mínimos e acima, os brancos se presentificam isoladamente, enquanto que nas outras categorias esses níveis salariais se ausentam completamente.

Com apoio nesses dados, pode-se garantir que nas escalas dos mais altos níveis de renda familiar há prevalência de jovens brancos. De outra parte, juntando pretos e pardos, observa-se que eles lideram em comparecimentos dentro das mais baixas rendas mensais.

Assim, no respeitante ao nível socioeconômico do conjunto de jovens pesquisados, ao se computar os dados, percebe-se que quase 80% deles apresentam renda familiar até 02 salários mínimos; e aproximadamente 20% desses estudantes se encontram em uma escala salarial superior a 02 salários mínimos. Levando em consideração as categorias preta e parda, computou-se que 53,8% têm renda familiar de 01 a 02 salários mínimos. E 4,6% apresentam renda familiar de 3 a 4 salários mínimos. Analisando a renda familiar dos pretos e pardos, estes ficaram

representados na faixa de 01 a 04 salários mínimos. Enquanto que para 25 jovens a se autotransformarem como brancos, 12 deles possuem renda familiar superior a 03 salários mínimos. Disso, pode-se assegurar então que, os menores rendimentos salariais estão direcionados aos negros.

Depois da tessitura sobre a primeira fase da pesquisa que sobrelevou o perfil socioeconômico dos jovens estudantes através do questionário que abarcou as perguntas abertas e fechadas, a seguir descreve-se a segunda fase do caminho percorrido na investigação. Prossegue-se assim com as explicitações acerca da aplicação das entrevistas.

3.2 As entrevistas

Para Minayo (1994, p.57), as entrevistas permitem ao pesquisador apreender o sentido e a interpretação que os sujeitos pesquisados pensam acerca de suas práticas:

Através da entrevista, o pesquisador busca obter informações contidas na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeito-objeto de pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo colocada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva.

Logo, desse ponto de vista, na segunda fase da pesquisa, optou-se por entrevistas gravadas e orientadas por roteiro do tipo semi-estruturado; a intenção foi obter informações diretamente relacionadas ao tema da investigação – as trajetórias de vida e escolar dos jovens estudantes do Ensino Médio de escolas da rede estadual de Cuiabá-MT. Solicitamos então, aos jovens a permissão para efetuar a gravação das conversas, as quais, posteriormente em outra ocasião, foram transcritas e editadas. Após a autorização dos depoentes para a utilização do gravador, a pesquisadora pedia-lhes que relatassem sobre sua trajetória escolar desde o início da escolarização até o ensino médio, bem assim suas perspectivas para o ingresso no ensino superior.

Para a classificação racial por cor/raça dos sujeitos participantes da pesquisa, seguiu-se o roteiro de entrevistas elaborado com primeiramente uma pergunta induzida, a saber: Com base nas categorias do IBGE: branco, preto, pardo,

amarelo ou indígena como você se classificaria em termos de categorias cor/raça? Por quê?

A pergunta aberta implicava no seguinte questionamento: Qual é sua cor?

A outra questão centrou-se em: Você conhece algum caso em que alguém foi discriminado por algum motivo? Conte o caso e o comente.

Também constavam no roteiro de entrevista perguntas relativas à experiência dos jovens referentes a episódios de discriminação.

A entrevista foi realizada em duas Escolas Públicas da periferia, Cuiabá/MT, sendo as mesmas nas quais em que aplicamos o questionário. Os sujeitos da pesquisa foram selecionados entre os que responderam o questionário socioeconômico e que manifestaram o desejo de serem entrevistados, quando respondiam afirmativamente a pergunta escrita no questionário.

Foram realizadas 24 entrevistas com jovens identificados pela pesquisadora como negros, sendo 11 (onze) entrevistados na Escola A e 13 (treze) na Escola B.

Embora os depoimentos sejam repletos de dados significativos, para conhecer a trajetória escolar e de vida desses jovens negros, os recortes de algumas falas foram feitos, os quais segundo Teixeira (2003) possibilitam o reconhecimento de sua riqueza de detalhes.

Finalmente, os dados coletados foram cuidadosamente apreciados, confrontados, analisados e interpretados à luz do referencial teórico disponível acerca da temática das relações raciais e educação. Prosseguem-se as alusões, agora direcionadas à classificação racial.

3.2.1 Classificação racial

A classificação racial dos entrevistados da pesquisa por cor/raça foi realizada através de uma pergunta aberta e outra utilizando as categorias oficiais do IBGE. Porém, no ato da entrevista a pesquisadora aproveitou o momento em que estes se autotranscreveram para também fazer a sua atribuição de cor/raça, pela observação pessoal direta. Para a classificação racial dos jovens como negros, utilizamos as categorias preto, pardo e negro, considerando a cor da pele e o fenótipo do sujeito. Oliveira (1999, p.49) recomenda atenção ao fenótipo como um

todo. Considera não somente a cor da pele, mas outros traços fenotípicos para proceder à classificação racial.

Segundo Osório (2003), a classificação racial é entendida como o conjunto de categorias em que os sujeitos a serem classificados podem ser enquadrados. Enquanto que o método de identificação é entendido como a forma pela qual se define a pertença dos indivíduos aos grupos raciais. A identificação racial é realizada por meio do uso simultâneo de auto-atribuição e de heteroatribuição de pertença. O autor afirma que a classificação de “cor ou raça” empregada pelo IBGE em suas pesquisas, não foi inventada por burocratas, tendo mais de um século de história.

O quesito cor ou raça foi introduzido nos recenseamentos do país a partir de 1872, quando a população foi subdividida em população livre e população escrava. Os livres tinham as seguintes categorias de escolha: brancos, pardos, pretos ou caboclos. Para os escravos, eram oferecidas duas categorias: pardos e pretos.

No segundo Censo brasileiro, realizado em 1890, o termo pardo foi substituído por mestiço, permanecendo as outras categorias de cor: branco, preto e caboclo. Nos Censos realizados em 1900 e 1920, não foram coletadas as informações sobre cor. Somente a partir do Censo de 1940 até 1991, a classificação era só de “cor”. No Censo de 1940 aparece a cor amarela, que segundo Petrucelli (1998) foi incluída para dar conta da imigração japonesa ocorrida entre o período de 1908 até 1930. Porém, reduz a três, as opções de respostas para a classificação por cor: branca, preta e amarela, para qualquer outra resposta obtida.

No Censo, deveria ser lançado um traço no questionário censitário de 1940, para apuração dos resultados; as respostas obtidas foram englobadas e definidas como pardo. No Censo de 1960, a forma da coleta foi modificada, estabelecendo cinco opções de escolha: branca, preta, amarela, parda e índia. Com a inclusão da categoria indígena, a partir do Censo de 1991, a classificação passou a ser de “cor ou raça”.

No Censo de 1970, a variável “cor” foi excluída, voltando a aparecer em 1976, no levantamento da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios/PNAD⁵, incluindo a variável cor, desdobrada em dois quesitos: classificação por categorias de cor abertas e categorias de cor estruturadas. A classificação por cor/raça voltou a ser incluída nos recenseamentos de população em 1980, acrescentando a categoria indígena às já mencionadas.

⁵ PNAD é realizada anualmente exceto nos anos censitários.

Alguns pesquisadores são favoráveis ao sistema classificatório utilizado pelo IBGE, outros nem tanto.

Valle Silva (1992, p.41) afirma que a forma de mensurar a identidade racial nas estatísticas oficiais é fundamental, e os estudos que a utilizam devem cobrir com clareza a dimensão racial que pretendem avaliar.

As categorias do IBGE, segundo Oliveira (1985, p.10), representam “[...] um indicador bastante confiável da maneira pela qual os entrevistados se autoclassificam com relação ‘a cor’.”

Para Wood (1995 apud PETRUCCELLI, 2007, p. 24) “[...] o sutil e fluido caráter de identificação subjetiva da raça no Brasil levantam críticas preocupações metodológicas para os analistas que usam dados do IBGE para determinar a composição racial do Brasil e para aqueles que fazem análises comparativas dos diferenciais socioeconômicos segundo a cor da pele”.

Telles (2003, p. 104) destaca que no Brasil, dá-se preferência ao termo “cor”, permitindo uma flexibilidade significativa na classificação racial. Para o autor, tanto o termo raça como a cor de uma pessoa no Brasil, normalmente carrega uma relação sobre o valor e o status comum às ideologias raciais em outras partes do mundo. Diferentemente de outros países, o Brasil não teve leis que determinassem o pertencimento ou não a um grupo racial. Segundo esse pesquisador, a classificação racial no Brasil tornou-se mais difícil, duvidosa e mais fluida do que nos países com tradição de segregação legal. Para o autor, as diferenças de classificações raciais entre países são analisadas como produto histórico e social.

A finalidade da classificação racial não é estabelecer com precisão um tipo biológico, mas se aproximar de uma caracterização sociocultural local. Afirmar que a classificação do IBGE seja inadequada por não corresponder às representações dos brasileiros sobre as raças, seria categoricamente injustificado, assim haveria uma enorme variedade de representações (OSÓRIO, 2003, p.23). Segundo Hall (2002), a cor de um ser humano é sempre presumida, uma vez que cor é uma categoria classificatória criada culturalmente.

Por esse norte, passaremos à exposição da classificação racial realizada pela pesquisadora, e a classificação dos jovens realizada por eles próprios tanto na pergunta induzida quanto na aberta.

3.2.2 A cor dos entrevistados

Foram realizados três tipos de classificação de cor/raça para os 24 jovens entrevistados, os quais nominamos com as letras de “A” a “Z”. Como já dito em linhas anteriores, na entrevista primeiramente foi aplicada a pergunta induzida, a saber: Com base nas categorias do IBGE: branco, preto, pardo, amarelo ou indígena como você se classificaria em termos de categorias cor/raça? Por quê? Posteriormente aplicou-se o quesito aberto: Qual é sua cor? Convém lembrar que a classificação realizada pela pesquisadora ocorreu na ocasião da entrevista por observação pessoal direta. Três categorias de classificações foram constituídas: a classificação realizada pela pesquisadora e duas autoclassificações efetuadas pelos jovens nos inquéritos induzido e espontâneo. O conjunto de respostas encontra-se compilado no Quadro 1 seguinte:

Perfil censitário dos entrevistados			Classificação realizada pela pesquisadora	Autoclassificação realizada pelos entrevistados	
Jovens	Idade	Sexo	Raça/cor	Categoria induzida	Categoria aberta
A	18	M	Pardo	Pardo	Moreno
B	18	M	Pardo	Pardo	Negro
C	18	F	Parda	Preta	Morena-escura
D	17	F	Parda	Amarela	Amarela
E	17	M	Pardo	Pardo	Meio moreno
F	31	F	Preta	Preta	Preta
G	41	M	Pardo	Pardo	Moreno
H	19	M	Preto	Preto	Negro
I	20	M	Pardo	Pardo	Negro
J	29	F	Parda	Parda	Negra
K	18	F	Parda	Branca	Branca
L	28	M	Preto	Preto	Moreno
M	20	F	Parda	Branca	Branca
N	23	M	Pardo	Pardo	Preto
O	28	M	Pardo	Pardo	Moreno
P	27	M	Parda	Parda	Parda
Q	17	F	Parda	Branca	Morena
R	21	F	Parda	Parda	Parda
S	24	F	Parda	Parda	Parda
T	24	M	Negro	Preto	Negro
U	39	M	Negro	Preto	Negro
V	19	M	Negro	Preto	Negro
X	21	F	Negra	Preta	Negra
Z	22	M	Negro	Preto	Negro

Quadro 1 – Classificação de cor/raça realizada pela pesquisadora e a autoclassificação dos jovens entrevistados nas perguntas aberta e induzida, Ensino Médio, reunindo as Escolas A (periferia) e B (central).

Nesse quadro, os campos sombreados com a cor mais clara significam as dessemelhanças entre a classificação da pesquisadora e a autoclassificação dos jovens. Os campos sombreados de escuro mostram as semelhanças entre tais classificações.

Ao tabular os dados contidos no quadro em questão, observa-se as gradações de cor/raça nas declarações dos estudantes. Na categoria fechada, os entrevistados se auto-identificaram assim: 09 (nove) jovens que autoclassificaram-se como pretos, 03 (três) jovens declararam-se brancos, 11 (onze) alunos declararam-se pardos, e 01 (uma) jovem autoclassificou-se como amarela.

Valendo-se dos dados de auto-identificação na categoria aberta os sujeitos ficaram divididos em: 7 (sete) jovens morenos, 09 (nove) negros, 03 (três) jovens pardos, 02 (dois) jovens pretos, 01 (uma) jovem amarela e 02 (duas) jovens brancas. Na autoclassificação dos jovens na pergunta aberta, eles utilizaram algumas variações de cor: como moreno-claro, moreno-escuro e escuro.

Em relação à classificação realizada pela pesquisadora, 16 (dezesesseis) jovens foram identificados como pardos e 04 (quatro) como pretos e 05 (cinco) identificados pela pesquisadora como negros. Totalizando 24 jovens, que foram denominados pela pesquisadora como jovens negros. No decorrer da pesquisa, as referências a jovens negros se referem às categorias preta, parda e morena.

Dos 24 jovens entrevistados, em 04 (quatro) casos, coincidiram as classificações de cor feitas pela pesquisadora e a autoclassificação dos jovens entrevistados nas perguntas aberta e induzida, sendo 01 (um) caso na categoria preto e 3 (três) casos na categoria parda.

Analisando as classificações de cor realizadas pela pesquisadora e a autoclassificação dos entrevistados na categoria induzida (categorias do IBGE), dos 24 sujeitos entrevistados, ocorreram compatibilidades em 14 casos. As concordâncias estão relacionadas em relação à categoria parda, 11 casos e 03 casos aconteceram com a categoria preta.

As disparidades de classificação aconteceram em 02 casos. A Jovem “C”, segundo a classificação da pesquisadora, foi considerada parda, na autoclassificação da pergunta induzida ela se considerou preta, e para a categoria cor aberta a mesma considerou-se morena-escura. Quanto à entrevistada “Q”, a pesquisadora classificou-a como parda, e na autoclassificação, referente à pergunta induzida, a mesma se considerou branca; já, na pergunta aberta, ela se considerou

morena. Talvez não havendo a opção pela cor morena, na pergunta induzida essa jovem estudante preferiu optar pela categoria branca desprezando as opções de cor preta ou parda, que são as que mais se aproximam da cor morena. De tal episódio, pode-se inferir que, ao se auto-identificar como morena, essa jovem esteja menos passível a estereótipos negativos, já que no Brasil assumir a negritude constitui tarefa difícil, em razão do preconceito e discriminação raciais.

Não só a jovem “Q”, mas também diversos foram os estudantes que se autotransferiram como pardos no quesito induzido (categorias do IBGE). Posteriormente, na pergunta aberta eles se auto-atribuíram morenos. Isso leva à seguinte reflexão: ser moreno equivale a uma aproximação com os padrões estéticos brancos.

Uma possível explicação para tal ocorrência pode ser encontrada em Telles (2003) quando ao aludir sobre o termo moreno, esse autor o considera uma categoria ambígua, pois no seu entender, suas conotações abrangem: pessoas de pele clara e cabelo escuro; pessoas de mistura racial ou parentesco que no geral têm cabelo castanho; e pessoas negras. Para esse pesquisador, a importância dessa categoria na classificação popular brasileira talvez seja justamente devido a sua ambigüidade e propensão a subestimar as diferenças raciais, enfatizando uma brasilidade em comum.

Considerando apenas a autotransferência dos jovens entrevistados, para as duas perguntas: aberta e induzida – as variedades de cor estão representadas em 17 casos. Houve compatibilidade em 07 ocorrências. Para a pergunta de cor aberta, as diversidades de cor ocorreram em 09 casos.

Nos três tipos de classificação, pinçou-se 14 recorrências à categoria parda. Nesse sentido, torna-se relevante trazer as contribuições de Telles (2003) o qual se reportando à discussão sobre cor/raça no censo brasileiro aponta que a categoria parda acomoda os vários termos do discurso popular que definem aqueles de mistura racial. Diz o autor que, esse termo ainda que seja freqüentemente utilizado como substituto para mulato ou para identificar pessoas com mescla de branco e negro também pode incluir os caboclos.

Sobre essas graduações de cor, Petrucelli (2000) considera que por trás do ato de classificar há uma concepção em que a conduta de conhecimento e reconhecimento respeitante aos agentes seja de quem faz a autotransferência e de quem identifica repousa em determinados traços físicos como a cor da pele, a

textura do cabelo, dentre outras características que, só se estabelecem como padrão e se revestem de significado dentro de um contexto histórico e cultural específico.

No cotejar os dados coletados por meio das perguntas induzida e espontânea nas duas escolas, foi possível observar algumas discrepâncias nas respostas dos jovens. Na autoclassificação espontânea apenas 02 jovens se declararam de cor preta. No entanto, foram 09 as recorrências a categoria negra. Já na autoclassificação induzida com opções das categorias do IBGE, foram 09 os autodeclarantes a escolherem a categoria preta.

Afinal as gradações de cor que emergiram das respostas dos jovens estudantes atestam aquilo que estudiosos e pesquisadores citados em passo anterior, já afirmavam sobre a complexidade concernente à classificação racial, visto que isto não parece uma tarefa fácil, inclusive em território brasileiro, no qual segundo Telles (2003), se admite um vasto espectro de cores a compor grande variedade de termos raciais, sendo que alguns são usados no discurso popular com mais freqüência, no caso, branco, preto, negro, pardo, claro, moreno e suas variantes como moreno-claro e moreno-escuro.

Em seus depoimentos alguns jovens pareceram não apresentar nenhum tipo de rejeição em relação ao termo negro, preto e moreno, os quais utilizaram tais categorias para definir sua cor. É o que se aprecia nas narrativas aninhadas subseqüentemente:

Se eu tivesse que falar da minha cor, eu me acho morena escura, mulata, mas de acordo com o IBGE eu acho que sou preta. (Jovem C).

Eu assumo que sou negra e faço com meu cabelo o que eu gosto. (Jovem J).

Eu falo que sou negro, mais acho se fosse o censo eu seria preto. (Jovem A).

Eu sou bem moreno (negro). (Jovem F).

Considero-me negro. (Jovem H).

Sou preto gosto da minha cor; às vezes, os outros olham para gente diferente, por causa da cor, eu acho que isso é uma maneira de discriminar. (Jovem N).

Sou negro [...] minha mãe é branca e meu pai é negro, minhas irmãs são brancas. (Jovem V).

Os termos moreno-escuro e moreno utilizados pelos jovens “C” e “F” levam a deduzir o quão difícil e complicado é considerar-se negro e assumir essa identidade em um país em que a discriminação racial, como já se constatou em pesquisas mencionadas em passo anterior, inferioriza a pessoa negra, logo as circunstâncias nos ambientes sociais para ela apresentam-se no mais das vezes, desfavoráveis. Isso encaminha à necessidade de traçar a discussão a englobar a identidade e trajetória dos jovens pesquisados.

3.3 Identidade e trajetória

Percorrer os caminhos, as experiências vividas, as interações exercidas são importantes para compreender o complexo processo de construção do sujeito e de sua identidade, porque implica também numa apropriação de sua história.

Segundo Teixeira (1998), se a identidade é uma categoria que tem a ver com cultura, personalidade e, muitas vezes, é definida a partir de experiências de discriminação, isso torna compreensível o fato de não haver familiaridade com a questão racial negra, pois ela é constituída como algo que vem de fora.

A identidade e a diferença são criadas por meio de atos de linguagem, estão em uma relação de estreita dependência. As afirmações sobre a diferença dependem de afirmações negativas sobre “outras” identidades (TOMAZ SILVA, 2000, p. 75).

Gomes (2003) argumenta que a identidade negra como construção social, histórica, cultural e plural implica a construção do olhar de um grupo de etnia/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmo, a partir da relação com o outro. Acrescenta ainda que construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros.

Munanga (2003) distingue três tipos de identidade, que se constituem através de diferentes origens: identidade de resistência; produzida pelos atores sociais em posições desvalorizadas ou estigmatizadas pela lógica dominante;

identidade legitimadora, elaborada pelas instituições dominantes da sociedade, com objetivo de estender e racionalizar sua dominação sobre os atores sociais e a identidade de projeto, onde os atores constroem uma nova identidade redefinindo sua posição na sociedade, baseada no material cultural a sua disposição. Nessa perspectiva, é que destaco o depoimento de “J”, que afirma:

Já sofri muito por causa da minha cor, principalmente por causa do meu cabelo, hoje eu uso trancinha, mais não sou bem aceita aqui fora, só pela minha família, mas eu assumo que sou negra e faço com meu cabelo o que eu gosto. Sei que muitas vezes a cor, o cabelo da negra atrapalha, na escola, no emprego na rua, a gente ouve piadinhas. (J).

Velho (1999, p. 103) afirma que a construção da identidade do indivíduo depende das experiências passadas, através das retenções e lembranças, ou seja, da memória fragmentada. Assim “[...] o sentido de identidade depende em grande parte da organização desses pedaços fragmentados e de fatos e episódios separados [...]”, que agrupados dão sentido a uma determinada identificação.

Identidade é fenômeno sócio-histórico e acredita-se que ela deve ser pensada como algo que se alterna, que existe de acordo com o contexto de vida dos sujeitos, levando-se em conta a importância política das posições assumidas (OLIVEIRA, 1999).

Para Moita Lopes (2002, p.17), a construção da identidade é uma “[...] construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas.”. Nesse viés, apresenta-se a narrativa de uma jovem entrevistada:

Eu sou parda. Além disso, tenho cabelos ruins e gosto de rock; por gostar de rock é que já fui discriminada, pois tem pessoas que acham que é coisa de drogada ou satanás. (R).

Reportando-se ao assunto, Gomes (2007, p. 98) salienta que a identidade negra é entendida como uma construção pessoal e social e é elaborada individual e socialmente de forma diversa. Considera a autora que, no caso brasileiro essa tarefa torna-se ainda mais complexa, pois se realiza na articulação entre classe, gênero e raça no contexto da ambigüidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social. Ponderações estas que podem ser ilustradas na fala de uma depoente desta pesquisa, segundo o qual:

Mulher negra é um pouco tímida; acho que por isso já sofri discriminação no meu trabalho e na escola; às vezes alguns “colegas” de sala não falam nem um oi, e quando olham para gente, é para verificar se você está bem vestida, evitam contatos, acho que isso é discriminação; quando era criança não sofri com isso. Na minha família são todos pretos. No trabalho também passo por isso, de ser olhada de maneira diferente; tem colegas de trabalho que faz um bom tempo que trabalhamos juntos, até hoje nossa relação é só de trabalho, não dá abertura para amizade. Tento conversar, mas essas pessoas simplesmente não respondem, fico na minha, aprendi cedo com minha família que preto é sempre discriminado. Tento conviver com isso, mas se acontecer de eu ser discriminada de uma maneira mais pesada, ou até não conseguir um emprego por causa da cor, eu procuro meus direitos, acho que um dia nossa sociedade vai deixar de ser racista. (X).

Segundo Gomes (2003), o olhar lançado sobre o negro e sua cultura na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças, quanto pode estigmatizá-las, descriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. Na prática escolar, tais atitudes foram confirmadas em nossa pesquisa, segundo o depoimento de um jovem pesquisado, o qual relatou que se sentiu discriminado no ambiente escolar, pela professora até mesmo por ele ser o único negro naquele ambiente de ensino e aprendizagem. Vejamos:

... uma professora de História que não olhava na minha cara, parece que ela não gostava de mim, me senti discriminado, acho que ela tinha preconceito de mim. Acho porque na sala só tinha eu mais moreninho, os outros todos eram brancos, mais clarinho, isso mexe muito com a gente. (G).

Adotar uma determinada postura e reconhecê-la como própria constitui a construção da própria identidade. Quando o jovem negro no seu depoimento, ao assumir a identidade negra, se posiciona enquanto sujeito social há uma identificação dele enquanto negro. Portanto, compreender esse processo identitário que se constrói numa dinâmica de lutas e conflitos é fundamental para perceber a dimensão da própria trajetória dos sujeitos.

A intenção aqui foi retratar o caminho metodológico percorrido no desenvolvimento da pesquisa. O rumo a ser tomado a partir deste momento será o exame das respostas dos jovens estudantes obtidas no processo investigativo.

Prosegue-se, assim, no próximo capítulo, tratando-se da trajetória escolar dos jovens negros.

4 TRAJETÓRIA ESCOLAR DE JOVENS NEGROS

*“Ser negro no Brasil é, pois, com frequência ser objeto de um olhar enviesado”
Milton Santos, 2000*

Este capítulo inicia relatando as trajetórias escolares dos entrevistados. A renda familiar desses jovens é, na média, de 1 a 2 salários mínimos. Alguns deles trabalham e estudam, outros já constituíram família, têm acesso restrito a bens materiais e à cultura, morando em bairros periféricos distantes do centro da capital entre 5 km e 12 km.

Analisar a trajetória de vida e de estudo desses jovens entrevistados, com caminhos parecidos, marcados pelas dificuldades e pelas experiências individuais relacionadas com a discriminação, é necessário para compreender e avaliar as barreiras interpostas por estes jovens para prosseguirem estudando. Nem sempre é possível recuperar cada uma das trajetórias na totalidade, mas os relatos orais foram relevantes para concentrar os significados pertinentes ao objetivo da pesquisa.

Além do relato das experiências, durante as entrevistas o pesquisador se defronta com uma comunicação não verbal, uma forma de linguagem para a qual é preciso uma observação especial para ouvir e entender o que não foi dito, como se fosse “ouvir esse silêncio”. As poucas palavras, geralmente acompanhadas de muitos gestos, colocam o pesquisador diante de ampla riqueza de detalhes, que silencia e desvenda muitos acontecimentos (MARTINS, 1993, p.33).

Para dar início à discussão sobre a trajetória escolar destes jovens negros, faz-se necessário uma breve reflexão conceitual sobre os próprios termos trajetória, juventude e jovens negros.

4.1 Trajetórias

A trajetória, de acordo com Bourdieu (1998, p.189), é uma “[...] série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou mesmo grupo), num

espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações [...]”. Esta noção de trajetória refere-se ao deslocamento dos sujeitos no espaço objeto da vida social, permitindo considerar as inter-relações que necessariamente existem entre aspectos da abordagem biográfica: um que informa sobre o social e outra que fala sobre o sujeito. Sendo assim, a narrativa biográfica, responsável por recuperar, através da memória, a trajetória dos sujeitos, tem muito da reflexão que este sujeito faz sobre si mesmo e também sobre sua própria ação.

Essa modalidade, trajetória escolar de jovens, abrange os sujeitos e não apenas os “alunos”; sujeitos que estão situados num determinado tempo de vida, possuindo especificidades próprias, realidades específicas e, assim, apresentam demandas e necessidades também específicas.

Os relatos, sustentados nas lembranças dos jovens entrevistados sobre fases de sua vida educacional, podem produzir valores e significados que se configuram em trajetórias e conferem a cada um sentido à sua existência social como sujeito de uma história. Isso porque:

Quando conta sua história, o sujeito narra o seu percurso de vida e passa a retomar alguns sentidos dados ao longo dessa trajetória, mas não só isso passa também a redefini-los, reorientá-los e, principalmente, a constituir novos sentidos para essa história. (MORAES, 1999, p. 39).

A passagem pelos espaços da escola, da rua, do trabalho, exige um custo maior para o povo negro, muitas vezes até a negação de sua auto-imagem. As lembranças do tempo de rua e de escola revelam que para os jovens negros esses tempos foram e continuam sendo uma experiência marcada pelos percursos acidentados, de idas e vindas, nos quais transitam. Para uns, a escola é uma trajetória de continuidades como outras vivências, mas para o jovem negro e pobre, na sua maioria, apresenta uma trajetória acidentada, marcada por mecanismos que dificultam a sua trajetória escolar. Retratando a circunstância de pobreza, vejamos a narrativa de um jovem participante da pesquisa. Antes, porém, cabe explicitar que, por razões de padronização escrita referentes à apresentação das narrativas dos entrevistados todas aparecem configuradas em itálico, conforme o modelo na fala do estudante “B”:

Eu sou negro, mais nunca aconteceu de ser olhado diferente na escola porque sou negro; mas por andar de chinelo ou com uma roupa simples. Eu falo que sou negro, mais acho se fosse o censo eu seria preto. (B).

Osório e Soares (2005, p.23), analisaram a trajetória da chamada geração dos anos 80, a entrada, a saída e os acidentes de percurso dessa geração e, revelam que:

As desigualdades entre negros e brancos tendem a se perpetuar para sempre, a não ser que o sistema de ensino passe por reformas que tornem capaz de contrapor o mecanismo de reprodução das desigualdades raciais, o qual, até o presente momento, tem sido a engrenagem principal.

Segundo os autores, em 2003, os jovens da Geração dos 80, com apenas 23 anos, no mais das vezes já se encontravam com suas trajetórias educacionais já percorridas. Sobre o assunto, analisam os pesquisadores que 5% dos brancos, de acordo com o Gráfico 14 exposto na seqüência, já havia completado o ensino superior. De outro norte, menos que 1% dos negros o havia feito.

BRASIL: NÍVEL EDUCACIONAL CONQUISTADO POR NEGROS E BRANCOS NASCIDOS EM 1980 — 2003

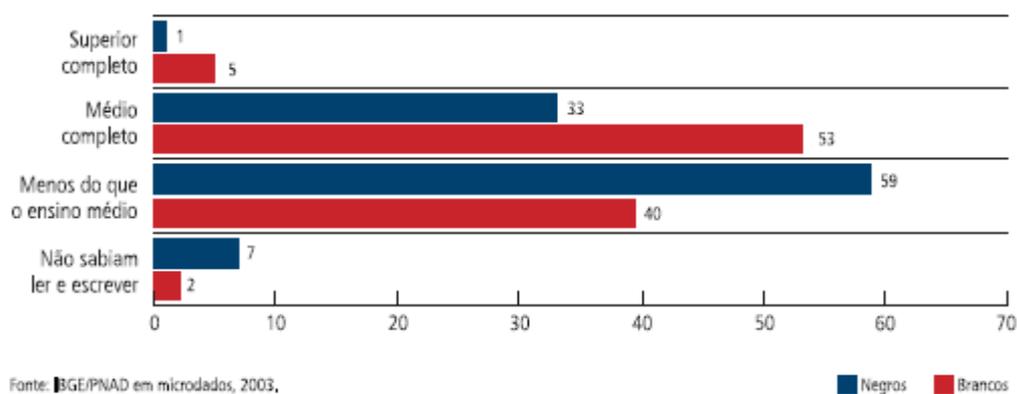


Gráfico 14 – Nível Educacional de negros e brancos no Brasil - 1980 a 2003.

Os dados constantes do gráfico em pauta apontam que a chance de se encontrar um branco nascido em 1980, que em 2003 tinha concluído um curso superior era cinco vezes maior que a de se encontrar um negro. No ensino médio, enquanto mais da metade dos brancos ultrapassou a barreira desse nível de ensino, apenas 33% dos negros conseguiam fazê-lo. A proporção dos negros analfabetos é sempre superior à proporção de brancos. No período 1987-2003 a proporção de negros fora da escola era maior que a dos brancos em todas as idades (OSÓRIO; SOARES, 2005, p. 23).

Os pesquisadores interpretam as diferenças educacionais e afirmam que:

- Negros têm maiores dificuldades para ingressar no sistema de ensino, o que leva uma parte considerável deles a começar os estudos mais tarde;

b) Destacaram também o impacto do trabalho precoce na trajetória educacional das crianças e adolescentes, que pode levar ao abandono escolar ou reduzir a disposição das crianças na escola e favorecer a repetência (OSÓRIO E SOARES, 2005, p. 21).

Em nossa pesquisa majoritariamente, os jovens entrevistados, a maioria fazem parte da geração de 1980. Nesse norte, não só em relação à faixa etária, mas diante da realidade social, histórica e cultural da educação e da escola brasileira, os obstáculos por eles enfrentados na sua trajetória escolar e relatados nos depoimentos pelos mesmos, em relação à desigualdade racial e social, confirmam o que os autores levantaram em relação à geração de 80, principalmente em relação à educação em crianças, adolescentes e jovens negros, que sofrem por sua origem social relativamente mais pobre em todos os sentidos. Essa situação diminui suas chances de ingressar no sistema educacional e, ao ingressarem no sistema de ensino, não freqüentam uma boa escola, contribuindo para uma trajetória escolar irregular e de fracasso, diminuindo suas oportunidades.

Nos depoimentos dos entrevistados estão presentes, a trajetória escolar muito difícil, e a experiência do racismo e da discriminação racial. Para a maioria dos jovens entrevistados, a trajetória escolar foi marcada pela reprovação e interrupção, confirmando que as desigualdades raciais são um dos fatores que interferem na trajetória de vida e escolar desses jovens. Os depoimentos informam também trajetórias marcadas pelas dificuldades financeiras para se manter estudando. Um dos principais obstáculos para o jovem negro concluir pelo menos os ensinos fundamental e médio é a situação financeira. Mas o que se entende por juventude? É justamente sobre as discussões a respeito desse conceito que trata a próxima subseção.

4.2 Juventude

Pensar os jovens no Brasil implica levar em conta as enormes disparidades sócio-culturais existentes e os diferentes contextos nos quais eles se constroem como sujeitos. A juventude pode ser entendida como uma condição social e uma representação. Cada sociedade, cada grupo social vai lidar e representar esse período de juventude, que é muito variado no tempo e no espaço. Não existe uma

juventude, mas sim juventudes, e são situações que chamam a atenção pela diversidade de modos de ser jovem na nossa sociedade (DAYRELL, 2006, p 55).

Para que a escola e seus profissionais estabeleçam um diálogo com as novas gerações, em vez de construir um modelo do que seja a juventude e por meio dele analisar os jovens, é preciso que a escola e seus profissionais busquem conhecer os jovens com os quais atuam, dentro e fora da escola, descobrindo como eles constroem determinada maneira de ser jovem (DAYRELL, 2006). Um caminho para isso seria a construção de um perfil que contemple o contexto socioeconômico em que se inserem as experiências socioculturais que eles vivenciam, com ênfase nas formas de agregação e de lazer e o pensem em relação à vida e à escola. Se quisermos compreender os jovens estudantes, temos, antes de tudo, de buscar conhecê-los. É comum nas escolas brasileiras os jovens serem vistos como um problema social. O jovem geralmente é visto na nossa sociedade como um problema, em uma perspectiva negativa.

Spósito (2003) chama atenção para a fragmentação em relação à temática jovem; para a autora é preciso, inicialmente, reconhecer o debate e algumas das imprevisões que permeiam a própria definição do que pode ser considerado juventude. Alguns professores tendem a ver o jovem aluno a partir de um conjunto de modelos e estereótipos socialmente construídos no imaginário da sociedade brasileira. A juventude não se reduz a um momento de passagem. Ao falar em jovens é preciso antes entender que a juventude, enquanto construção social, com enormes diferenças socioculturais, não pode ser meramente vista ou tratada como um único grupo social, homogêneo e universal.

4.3 Juventude e Educação

Em 2003, o país tinha 33,85 milhões de jovens entre 15 a 24 anos, o que representava 19,5% da população (Brasil: o estado de uma nação/2005). No Brasil, a escolaridade média da população entre 15 e 24 anos é inferior a oito anos de estudo e muitos dos jovens brasileiros nessa faixa etária não completaram a educação fundamental. A atenção com as oportunidades educacionais no Brasil está abaixo do que se deveria esperar. Não se oferece aos jovens pleno acesso a todos

os níveis educacionais. Além de a escolaridade média dos jovens ser muito baixa, existe uma enorme desigualdade educacional, em que cerca de 12% de jovens no país são analfabetos funcionais, apenas 6% têm acesso a alguma educação superior. Apesar de todos os avanços da educação, mais de 70% dos jovens que terminam o ensino médio não ingressa no ensino superior (PNAD/2002).

Segundo o Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2005) e dados da PNAD/2006, a situação educacional dos jovens brasileiros de acordo com a faixa etária está assim representada (Tabela 27):

Tabela 27 – Situação educacional dos jovens em 2006 (Em %).

Situação	Faixa Etária		
	15 a 17	18 a 24	25 a 29
Analfabetos*	1,6	2,8	4,7
Freqüentam a escola	82,1	31,7	13,0
Ensino fundamental (regular ou supletivo)	33,9	4,9	2,0
Ensino médio (regular, supletivo ou pré-vestibular)	47,7	13,8	3,3
Ensino superior (inclusive mestrado ou doutorado)	0,4	12,7	7,3
Alfabetização de jovens e adultos	0,1	0,3	0,4
Não freqüentam a escola	17,9	68,3	87,0
Ensino fundamental incompleto	11,9	19,9	28,3
Ensino fundamental completo	2,0	6,2	7,3
Ensino médio incompleto	1,4	6,8	5,8
Ensino médio completo	1,1	28,9	30,2
Ensino superior incompleto	0,0	0,9	1,7
Ensino superior completo (inclusive mestrado ou doutorado)	0,0	1,9	8,6
Nunca freqüentou a escola	1,5	3,7	5,1
População jovem (valor absoluto)	10.424.755	24.285.150	15.821.341

Fonte: PNAD/IBGE

Um aspecto particularmente importante de nosso sistema educacional é que virtualmente todos entram na escola, mas somente 84% concluem a 4ª série e 57% terminam o ensino fundamental. O estreitamento ocorre principalmente no nível médio, no qual o índice de conclusão é de 37%, sendo que, entre indivíduos do mesmo grupo apenas 28% saem com diploma, segundo registros do IPEA (2006).

Analisando a situação dos jovens na faixa etária de 15 a 29 é alto o número dos que não freqüentam a escola. Além do elevado índice de analfabetismo, é alto o número de jovens negros que apenas passam pela escola, mas não concluem sequer o ensino fundamental, embora nos últimos anos, tenha havido maior empenho para mudar essa situação. Há uma tendência de crescimento do acesso da população brasileira à educação, mas quando comparamos o crescimento geral das taxas de educação, relacionando-o com a variável cor/raça, os dados oficiais apontam que em todas as faixas etárias, a população branca tem vantagem sobre a população negra.

O sistema educacional brasileiro não atua de forma igualitária, os programas educacionais têm mais impacto na trajetória de vida dos jovens brancos, e bem menos na trajetória dos negros. Telles (2003), ao descrever a precariedade das trajetórias educacionais de negros e pardos em relação à trajetória educacional dos brancos, argumenta que o branco tem mais anos de escolaridade em qualquer faixa etária, apresenta índice de analfabetismo menor e maiores taxas de ingresso ao ensino superior.

Os indicadores educacionais revelam que as pessoas de cor preta e parda continuam em desvantagem em relação à população branca. A taxa de analfabetismo da população preta e parda é de 16%, enquanto que para a população branca cai para 7%. No Brasil, apenas 18% da população branca apresenta menos de 4 anos completos de estudos, já para a população negra esse percentual é de 30%. A diferença entre as taxas de freqüência escolar para os jovens de 15 a 17 e de 20 a 24 anos chega a 6%.

Considerando os jovens de 18 a 24 anos de idade, que já deveriam ter o ensino médio concluído, 11% dos jovens de cor branca concluem o ensino médio, enquanto 27% dos negros ainda freqüentam o ensino fundamental, enquanto 35% dos estudantes de cor branca e 51% dos de cor negra estavam no ensino médio. Em relação ao ensino superior em 2004, 47% dos jovens de 18 a 24 anos de cor branca o freqüentam e apenas 16,5% dos negros nele conseguem ingressar.

Ao longo das duas últimas décadas, as desigualdades entre jovens ricos e pobres vêm aumentando e apontando cada vez mais possíveis restrições à mobilidade social. Há falta de oportunidades de estudo e trabalho digno para os jovens; de acordo com os dados do PNAD/2004, aproximadamente 19% da faixa etária de 15 a 24 anos não trabalham nem estudam; 6% por escolha e 13% por falta de oportunidade. A média de remuneração dos jovens que trabalham é de R\$300,00 contra R\$620,00 da média dos adultos (IPEA/2005).

Cerca de 16% dos jovens que terminam o ensino fundamental deixam de ingressar no ensino médio. Para esse nível de ensino, a taxa de conclusão dobrou nas últimas décadas, de 20% para 40%, e a taxa de retenção é menor que a do ensino fundamental. Porém, dos 60% que ingressam, apenas 47% o fazem antes dos 17 anos. E menos da metade dos jovens do ensino médio concluirão a educação básica antes de atingir a maioridade, quando muitos deixam a escola para ingressar no mercado de trabalho (HADDAD, 2004).

Segundo Schwartzman e Cossio (2007) os desafios que os jovens no Brasil enfrentam em termos de sua inserção no mercado de trabalho possuem um determinante fundamental, a educação, que é entendida como a maior probabilidade de obter um emprego e como uma possibilidade de ter acesso a postos de trabalho melhor remunerados. Ressaltam que o desemprego entre os jovens é alto, quando comparado com o resto da população economicamente ativa, e a cada dia aumenta o desemprego entre aqueles com baixa escolaridade.

Para os jovens entrevistados, o caminho também não é diferente, a maioria já deveria ter concluído o Ensino Médio e estar inserida no mercado de trabalho. Porém, as barreiras com as quais foram se deparando ao longo de sua trajetória escolar, provocada pelo abandono escolar para trabalhar, ajudando no sustento familiar, a repetência vivenciada por alguns deles, e as condições socioeconômicas precárias são um desafio na trajetória desses jovens.

Spósito (2003) afirma que a juventude é um segmento social preso a um determinado momento sócio-histórico e cultural. A sociedade considera a fase da juventude como um período de crises e conflitos.

Se observarmos a conduta das crianças e adolescentes, em seu contexto comunitário real, encontraremos muitas formas transacionais de comportamentos (ELIAS, 2000). Juventude não é apenas uma fase de transição da infância para idade adulta, mas uma etapa do crescimento com características muito particulares.

Dayrell e Carrano (2003) ressaltam que pensar os jovens no Brasil implica levar em conta as enormes disparidades sócio-culturais existentes e os diferentes contextos os quais esses se constroem como sujeitos.

4.3.1 Apoio familiar e escolaridade dos pais: ultrapassando a barreira

Segundo Sposito (2005), os jovens de uma forma geral têm sua confiança depositada em primeiro lugar na família, e os jovens mais pobres atribuem à família uma relevância maior do que os jovens do grupo familiar com renda mais elevada. O apoio dos pais, incentivando-os para prosseguirem estudando, demonstra a importância da família na trajetória escolar desses jovens. Independente da situação socioeconômica e do grau de escolaridade fica evidente o esforço dos pais para que seus filhos alcancem um nível maior de ensino.

Foi possível analisar, com base no questionário socioeconômico aplicado nas duas escolas durante a pesquisa, que mais de 95% dos jovens entrevistados apresentam nível de escolaridade superior ao de seus pais. Os jovens e os pais também vêm na educação formal o principal fator de ascensão social, embora a conclusão de todas as etapas de escolarização não seja a garantia de mobilidade ascendente. A educação escolar tem forte influência na trajetória escolar desses jovens negros para o processo de mobilidade vertical, de acordo com a definição de Pastore (1979). O autor ainda argumenta que a escolarização é influenciada pelos fatores socioeconômicos vividos no país, tendo uma capacidade maior ou menor de promover o homem dependendo das condições de mercado em que ele esteja.

Com base nos dados da PNAD (1976), Hasenbalg (1979) demonstrou as diferenças nas taxas de mobilidade social para brancos e negros, concluindo que as oportunidades de mobilidade ascendente são diferenciadas pela cor.

A trajetória escolar dos jovens pesquisados mostrou que seus pais são pouco escolarizados, porém traçam estratégias para a inserção de seus filhos no processo escolar, levando-os a adquirirem com eles certos valores frente à escola, assumindo determinadas posturas que possam fazer diferença e atingir maiores níveis de escolaridades. Tais valores ficaram patenteados em alguns relatos dos jovens respondentes da pesquisa. Observemos:

Meus pais são lavradores, só que estudaram até a 5^o série; sempre me incentivaram para continuar estudando. (N).

A minha família me incentiva muito, acho que vou fazer vestibular ainda esse ano. (Q).

Meus pais ficaram arrasados, pois eu não queria estudar; de tanto eles darem conselho eu voltei a estudar, foi bom que eu estudei sempre na mesma escola, e depois de 3 anos eu não encontrei os colegas com quem eu fazia bagunça. A relação com minha família é boa, na época que deixei de estudar eles pegavam no meu pé, zangavam muito, com razão, hoje eu penso que eles tinham razão. (Z).

Há presença de ações positivas dos pais em relação à escolarização dos filhos, no relato abaixo fica claro o esforço dos pais analfabetos, no sentido de estimular o estudo do filho, ainda que, sem o domínio da leitura escrita:

Sou de uma família de analfabeto, mas meus pais me colocaram na escola cedo. Pois eles queriam que eu apreendesse a ler. (S).

Santos (2004, p.176) constatou dado de semelhante teor em sua pesquisa, acerca do qual argumenta sobre a importância da atribuição familiar na educação dos filhos e, assim expressa:

[...] a família tem tido um papel fundamental para aqueles que conseguem se apropriar desse saber acadêmico, já que a educação se torna uma ferramenta capaz de impulsionar estes estudantes para uma possível ascensão social.

Pelos depoimentos coletados em nossa pesquisa, notou-se que, o apoio familiar está presente na trajetória escolar desses jovens entrevistados através de incentivos, ajudando-os a superarem as dificuldades de ordem financeira. Apesar desses pais não terem estudado, ou de não terem continuado os estudos e de não possuírem renda suficiente para oferecer uma educação considerada de boa qualidade para os filhos, a maioria dos pais investe na escolarização dos filhos.

Teixeira (2003, p.232), pesquisando universitários no Rio de Janeiro, concluiu que “[...] as trajetórias de sucesso de alguns alunos negros se faz a partir da ajuda e solidariedade de alguém, que pode ser qualquer pessoa da família ou não, ou mesmo de uma instituição.”.

Nessa perspectiva, percebe-se que a escola configura um importante espaço de formação escolar a contribuir com a família na educação dos filhos, inclusive possibilitar um futuro profissional para vida adulta.

Mas, em se tratando de trajetórias escolares quais os possíveis motivos a ocasionar interrupções no estudo dos jovens aqui investigados? Essa indagação encaminha a outra discussão. Logo, constitui a próxima matéria a ser pontuada.

4.3.2 O jovem negro e o contexto escolar: as interrupções no estudo

A maioria dos jovens entrevistados considera que para conseguir uma vaga no concorrido mercado de trabalho brasileiro, necessita de pelo menos terminar o 2º grau e, até mesmo, fazer uma faculdade. A escola representa para os jovens, sujeitos desta pesquisa, possibilidade para adquirirem conhecimentos, pois a partir de uma educação formal poderão ter melhores condições de vida e, segundo os mesmos, a escola servirá de base para acesso profissional.

Segundo Branco (2005), com freqüência uma parcela significativa desses jovens aceita trabalhar em locais não adequados, trabalho não qualificado, pesado, muitas vezes de risco para a saúde, sujeitando-se as tais condições, eles o fazem comprometendo sua escolarização, sem terem sequer completado os ciclos educacionais compatíveis com sua idade. Para os negros essa situação de comprometimento da sua trajetória escolar é ainda maior. O depoimento de “P” confirma o que Branco (2005) trata. Os negros são inseridos precocemente no mercado de trabalho, interferindo diretamente na permanência e continuidade dos seus estudos. Isso pode ser verificado nas estatísticas dos Censos e PNADs. Vejamos as ponderações do entrevistado “P”:

Agora quero terminar o 2º, mas isso está acontecendo por etapa. Parei várias vezes, para trabalhar. No momento trabalho e estudo. Acho que vou conseguir terminar o 2º grau este ano.
(P).

Os motivos destacados nas falas, e que interrompem as trajetórias escolares, estão colocados em diferentes situações, como desistências, reprovações,

necessidade de trabalhar, dificuldades financeiras. Nesse processo de interrupções e retomada da escolarização dos jovens entrevistados, a maior motivação de desistência escolar é a necessidade de trabalhar, obstáculo presente em trajetórias como disseram os jovens nominados B e L, pontuando as razões que influenciaram na interrupção do seu processo de escolarização:

Só que eu já deixei de estudar quando era pequena; minha mãe mudou e eu fiquei sem estudar aquele ano. Reprovei na 8ª série porque eu trabalhava para ajudar em casa, e isso atrapalhou; não tinha tempo para estudar. Trabalho hoje, mais não é fixo. (B).

Minha vida foi sempre de trabalho, fiquei um bom tempo sem estudar. (L).

O retorno mais tarde ao processo de escolarização é visto por alguns jovens negros como necessidade de melhores condições de trabalho para garantir um futuro melhor. Essa questão ficou mais explicitada nos depoimentos de “G”.

Quando era criança fui alfabetizado; voltei a estudar em 1996, depois parei uma época por necessidade; voltei estudar ano passado, pretendo fazer uma faculdade pra ficar mais no meio da sociedade, porque em pleno século XXI, principalmente eu que trabalho de mecânico, preciso estudar por causa das novas tecnologias. Deixei de estudar por causa do trabalho, gosto de estudar. (G).

Vou continuar estudando, recuperar o tempo perdido, hoje estou sem emprego, preciso terminar 2º grau para tentar emprego. (Z)

Voltei estudar agora, pretendo fazer uma faculdade, hoje em dia sem estudo não consegue emprego. (J).

Nadya Araújo Guimarães (2005), ao buscar o significado do trabalho para a categoria juvenil, argumenta que, os jovens que intentam completar a escolaridade média, ainda que, enfrentem dificuldades no mercado de trabalho num momento de intensa reestruturação, têm maior chance de incluir-se em empregos com carteira assinada. Isso, no entanto, conclui a autora, dificilmente ocorre com aqueles que, na mesma faixa de idade, evadiram-se do sistema escolar ou nele permanecem com significativo atraso.

Nesse entendimento, observa-se que a educação é essencial para a compreensão dos processos sociais geradores de desigualdades raciais. Então,

compreender a natureza das relações entre educação e desigualdade racial torna-se importante em uma sociedade democrática que ainda não superou o racismo. Buscar entender os fatores que interferem na trajetória de vida e de estudo de jovens negros, permite-nos entender como jovens negros ainda sofrem um processo social classificador que os torna mal ou bem sucedidos, vitoriosos ou fracassados em diferentes setores da sociedade brasileira, principalmente na educação.

Ampliando a discussão recorre-se a Osório e Soares (2005), quando dizem que a centralidade das diferenças educacionais entre negros e brancos no processo de construção das desigualdades raciais é admitida pela maior parte das pessoas que refletem sobre ela. Para os autores, as diferenças educacionais entre negros e brancos têm múltiplas causas e efeitos duradouros no curso da vida.

Segundo Barbosa (2005, p.7) “Os estudantes pretos obtêm piores resultados não apenas por serem pobres, mas também, e independentemente, por serem negros”.

Analisando a idade dos entrevistados em relação ao nível de escolaridade, percebe-se que 15 dos entrevistados hoje se encontram com idade superior a 20 anos de idade, suficiente para os mesmos estarem não no ensino médio, mas no ensino superior, o que evidencia que vários são os mecanismos intra-escolares que continuam persistindo na trajetória escolar de alguns jovens negros entrevistados. Isso pode ser observado nos seguintes depoimentos:

Fiquei um bom tempo sem estudar, voltei estudar a uns 3 anos. (F).

Fui alfabetizado, voltei a estudar em 1996, depois parei uma época por necessidade, voltei estudar no ano seguinte. (G).

Terminei a 8ª série e resolvi dar um tempo, fiquei 3 anos sem estudar. Não tinha vontade de estudar. (Z).

Rosemberg (1998) afirma que os negros enfrentam maiores dificuldades em permanecer na escola. Frequentam escolas de pior qualidade, redundando em maior índice de reprovação e atraso escolar do que o observado entre os brancos. Além da permanência das desigualdades educacionais, as barreiras enfrentadas no racismo e a discriminação no espaço escolar, a educação para o estudante negro se torna um desafio, entre idas e vindas. Os autores Castro e Aquino (2008) argumentam que o retorno dos jovens à escola deve ser visto como uma

oportunidade de se repensar o sistema educacional, de forma a assegurar um aprendizado que possa estimulá-los quanto a assegurar-lhes uma trajetória de sucesso escolar.

O processo de escolarização da maioria dos jovens brasileiros é marcado por desigualdades e oportunidades limitadas. Encontramos no sistema educacional trajetórias escolares interrompidas pela desistência e pelo abandono; com as saídas e retornos, a maioria dos jovens negros entrevistados apresenta também trajetórias irregulares no percurso educacional. A repetência e a evasão acompanham a trajetória de muitos jovens negros, porém, o atraso no percurso escolar muitas das vezes fica atribuído à própria vítima, ao jovem negro, que não consegue permanecer em uma escola que desconsidera o seu modo de ser e agir. Nesse sentido, Barbosa (2005, p. 5) assegura que:

[...] é bem sabido que as diferenças e desigualdades sociais têm importantes efeitos sobre a escolarização e as trajetórias escolares. Os estudantes provenientes de diferentes grupos sociais estabelecem relações diferenciadas com a escola e obtêm dela retornos distintos.

A trajetória dos jovens negros entrevistados apresenta-se também bastante acidentada, a escola interferiu na construção de sua identidade. Abordar como ocorre o trajeto escolar dos jovens negros e suas perspectivas em relação ao ensino superior é importante, para compreender os fatores que interferem e interferiram nesse percurso. Mesmo com vivências difíceis e desiguais em sua trajetória escolar, os jovens percebem a dimensão da escolarização nessa etapa de suas vidas como forma de ascensão social, ou seja, com perspectiva de futuro.

As desigualdades raciais são fatores que interferem nas suas trajetórias, eles enfrentam a problemática da cor no processo de socialização, pois a cor da pele ainda é um dos fatores que interferem nas relações estabelecidas no espaço escolar, nas relações cotidianas, afetivas e de trabalho, dando lugar à discriminação. O preconceito racial parece se presentificar nas situações mais corriqueiras da vida social, conforme se pode observar na seguinte narrativa:

Na rua esse caso de racismo acontece todos os dias, os policiais são os que mais discriminam, não pode ver um negro na rua à noite que já acha que é suspeito e vai longo parando; é sempre tido como suspeito de alguma coisa, o branco sempre tem passagem livre, sempre passa direto na blitz. (G).

Se bem assim, o que se intenta destacar nessa narrativa é que o julgamento negativo alusivo a *ser negro é ser suspeito* consiste em concepção estereotipada cultivada e transmitida no campo das relações sociais. Assim, depreende-se o quão vitimizadas são as pessoas negras. Discutindo sobre estereótipos Costa Pinto (1998) alerta que estes são edificados em meio às interações sociais tendo por sustentáculo os julgamentos, e, no mais das vezes – esse é o nosso entendimento – , são eivados de valores depreciativos. Dessa maneira, pode-se observar nitidamente na fala do depoente “G”, a existência do preconceito oriundo da corporação policial e, por ele vivenciado. Por esse prisma, observa-se que as pessoas negras são alvo de julgamentos negativos provenientes dos mais diversificados estereótipos construídos socialmente.

Então, ampliando a discussão sobre o tema, na próxima subseção, procurar-se-á aprofundar a discussão atinente ao preconceito de raça/cor na trajetória dos jovens negros, sujeitos de nossa pesquisa.

4.4 Trajetórias marcadas pelas desigualdades e discriminação

Os estereótipos vivenciados pelos jovens negros revelam a atuação de mecanismos sociais discriminatórios, embora sutis, em uma sociedade que ainda persiste as desigualdades sociais e raciais, onde a prática cotidiana do preconceito racial revelada através da gozação e dos xingamentos está presente na trajetórias dos jovens negros entrevistados.

Aíza (2003, p.78), em sua pesquisa de mestrado – desvelando a exclusão de jovens negros: o ponto de vista dos excluídos – destaca:

A escola como mais um espaço de controle social, que determina regras e padrões de comportamento. E o jovem negro, por não ter sido estruturado cognitivamente para se comportar de maneira diferenciada em diferentes situações, acaba por ser excluído do espaço escolar, ou, talvez, porque a escola não admita que esses jovens tenham sido educados por suas famílias. Na medida em que esse [comportamento] não satisfaz a escola é duplamente rechaçado, num primeiro momento, por ser negro e pobre e não ter acesso a essas regras e padrões, uma vez que a escola pública é mais adequada às crianças de classe média e o professor tende a agir, possuindo na mente um aluno ideal e, segundo, porque ninguém lhes possibilita o acesso a esses padrões (grifos da autora).

Como bem ressalta a pesquisadora (op.cit.), as qualificações pejorativas vivenciadas pelos entrevistados e relatadas em suas falas revelam que a estigmatização e a exclusão operadas na escola não só decorrem das diferenças comportamentais, mas também das diferenças quanto à cor de sua pele. Concluiu a autora que, o cotidiano de jovens negros apresenta situações duras, julgando-se pela existência de práticas raciais discriminatórias nas relações interpessoais – professor versus aluno, funcionário versus aluno e aluno versus aluno.

No que concerne à nossa pesquisa, o preconceito alusivo à família dos entrevistados também foi alvo de inquietações assim narradas:

Minhas irmãs não apanharam das professoras, mais sofreu muito com apelido, nome feio, xingamento, (por quê? Elas têm cabelo crespo e são bem morenas. Se eu fosse levar a sério o que ouvi os outros falarem com elas, eu tinha brigado muito. (T).

Os jovens negros relatam que são vítimas de xingamentos, piadas, apelidos, deixando explícito que o corpo negro tem um peso na sua trajetória. Percebe-se que as práticas discriminatórias camufladas e silenciadas no espaço escolar operam de todas as formas, excluindo a verdadeira história desses jovens. As manifestações acerca da discriminação racial também aparecem como preocupações nas falas daqueles que disseram não serem vítimas de preconceito no ambiente escolar. Isso pode ser constatado nas argumentações dos estudantes “B” e “D”:

Já vi zoação na sala, colega apelidando o outro e isso pega; é brincadeira mas pega, só que comigo nunca isso aconteceu de me chamar por apelido como neguinho, preto burro. (B).

Já presenciei outros colegas com piadas só porque o outro era negro, eu nunca sofri com isso, eu acho porque sou amarela, mais isso não é bom, porque machuca muito. A gente tem que ser igual, independente de cor ou raça, as piadas mexem muito com as pessoas que são xingadas por isso que eu acho que no Brasil ainda existe racismo. (D).

Os jovens negros que vivem as dificuldades socioeconômicas e enfrentam a discriminação racial no seu cotidiano, são diferentes daqueles que crescem em um ambiente seguro, sem dificuldades financeiras. Na sua trajetória escolar enfrentam maiores dificuldades de permanecer na escola. Dessa maneira, a desigualdade

racial e social acaba comprometendo o percurso dos jovens entrevistados. Fato este patenteado na fala do jovem "A":

Na 5ª série eu reprovei, eu estudava a noite,[...], fui estudar a noite, porque precisei trabalhar de ajudante de pedreiro com meu pai, [...] e deixei de estudar na 8ª série, [...], acabei desistindo de estudar. Arrependo-me um pouco, eu era bom aluno. (A).

Porém, no contexto escolar, as situações de discriminação racial a que são expostos adolescentes e jovens negros podem comprometer a auto-estima desses protagonistas. Mas o lugar que a escola ocupa na trajetória escolar e de vida desses entrevistados pode ser considerado lócus de conflitos, uma vez que possibilita a reprodução e/ou a superação de desigualdades e hierarquias, de estereótipos, de segregação e de efeitos perversos que esses fenômenos produzem na vida dos seres humanos.

Nos depoimentos dos jovens negros entrevistados foi possível constatar que o preconceito e a discriminação racial continuam agindo no espaço escolar.

Na 8ª, que tinha uma professora de História que não olhava na minha cara, parece que ela não gostava de mim, me senti discriminado; acho que ela tinha preconceito de mim. Acho, porque na sala só tinha eu mais moreninho, os outros todos eram brancos, mais clarinho, isso mexe muito com a gente. (A).

Eu posso dizer que por causa da cor preta a gente sofre muito, pois quando eu era pequena na escola fui discriminada por outros alunos; sempre me chamava pela cor, tive dificuldade de estudar quando era pequena, por ser preta sempre fui deixada de lado; era chamada de apelido e eu não gostava, acho que tem que respeitar a gente, pois atrapalha muito; na sala de aula eu observo que até hoje existe preconceito com os pretos, já passei por isso, acho que a gente deve ser tratada igual os outros, mais eu nunca briguei na escola. [...]. Aqui nessa escola já ouvi piadas sobre negros e fora da escola também (como você reagiu?) eu só falei que tenho nome. Agora eu fico mais preocupada, pois sou mãe e meu filho já estuda aqui nessa escola de manhã, ele é assim da minha cor (negra), acho que ele vai sofrer muito. (F).

Já sofri e presenciei piadas sobre negro na escola, xingamento de colegas para colegas negros. Um colega ficou sentido quase deixou de estudar porque os outros mexiam com ele. (E).

As experiências escolares desses jovens negros são diferenciadas, com relatos de discriminação sofrida ou presenciada no interior da escola; porém muitos dos entrevistados negaram a existência do racismo, alegando que o racismo existe na sociedade, mas não na escola, como forma de silenciamento: É o que se pode observar no relato exposto a seguir:

O racismo acontece em sala de aula, também, mais ninguém liga, acha normal. (E).

Pahin Pinto (1999) afirma que a escola apresenta um cotidiano “hostil” ou silencioso às desigualdades raciais que ocorrem no espaço escolar. Esse ambiente “hostil” pode originar determinados comportamentos como forma de resistência, que vão desde a submissão até as manifestações de agressividade. Na trajetória escolar da maioria dos jovens negros, as manifestações de discriminação racial aparecem em termos de brincadeiras e tratamentos, e também do olhar como uma forma indireta de discriminar. As manifestações nos depoimentos a seguir retratam bem tal situação:

Nunca fui discriminada, mas já vi amiga minha aqui nessa escola, ser xingada de preta, de cabelo de bombрил, barriguda. (Q).

Outro amigo meu é deficiente físico, você não imagina como ele sofre; não por causa da deficiência, ele comenta que as pessoas olham para ele com um olhar de preconceito, discriminação. Ele observa que é difícil as pessoas não comentarem umas com as outras sobre sua deficiência. Além de gordo esse meu amigo é bem negão, acho que é por isso que as pessoas comentam, quando olham para ele. (Q).

Sou preto gosto da minha cor, às vezes os outros olham para a gente diferente por causa da cor, eu acho que isso é uma maneira de discriminar. (N).

Nunca fui discriminado por ser pardo aqui na escola, mas uma vez no shopping center aqui em Cuiabá fui discriminado. Os seguranças não paravam de vigiar. Todos os lugares em que eu entrava, eles ficavam de olho; isso faz um bom tempo, eu tinha 15 anos, mas até hoje quando vou entrar em algum lugar para comprar, fico preocupado, parece que tem alguém me vigiando. Quando isso aconteceu comigo, fiquei triste, mas não tive no momento nenhuma reação, tratei logo de ir embora, nunca mais voltei a esse shopping. Mas quando isso acontece temos que dar a volta por cima e continuar para frente, pois

todos nós sejamos lá de que cor, se não formos moreno claro, cabelo liso ou branco temos que estar preparados para ser vigiados em qualquer lugar quando formos fazer uma compra. (P).

Para Teixeira (1998, p.75) existe um jeitinho brasileiro de discriminar:

Faz parte desse jeitinho de discriminar ambas as possibilidades. Aquela que discrimina, a nível ideológico, valorizando a mistura, a diversidade de raças, a cultura negra vista enquanto cultura brasileira, etc. –discriminando no sentido de diferenciar- tanto quanto aquela que discrimina para excluir, buscando os elementos que inferiorizam aquele que é o ‘alvo’ do ato discriminatório.

Telles (2003, p.238), em sua análise sobre os efeitos da discriminação racial na vida escolar, afirma que as escolas podem ser o lócus mais importante para examinar a discriminação racial. Concluiu que nas práticas docentes, o tratamento dispensado pelos professores aos alunos brancos é mais acolhedor, carinhoso e favorável. E acrescenta que “[...] os professores tornam-se responsáveis pela criação e veracidade das profecias autocumpridas quando se permitem submergir na imagem negativa dos negros difundida pela sociedade”. Isso parece implícito na fala apresentada a seguir:

A partir da 4ª série eu dei muito trabalho para o professor e meus pais, pois bagunçava muito na sala, brigava no recreio, com a gurizada, eu brincava por besteira, se um me olhasse feio ou me xingasse eu já batia no cara. Só dava meu pai na escola para receber bronca por minha culpa. Da 5ª série em diante eu matava aula e ia para quadra jogar bola, lá acabava arrumando confusão, parece que tenho “sangue doce” pra arrumar confusão. Todos os professores já sabiam a minha fama na escola, de “menino bagunceiro”. Não levava o estudo a sério, reprovei na 5ª série, por causa de tudo isso que falei meus pais não me deixou desistir fez a minha matrícula na mesma escola. Eu fui tomando juízo (risos...) e não reprovei mais. (Z).

Para Gomes (2003), a ausência da discussão sobre relações raciais no espaço escolar, tanto na formação dos professores, quanto nas práticas desenvolvidas pelos docentes na escola básica, continua reforçando sentimentos de representações negativas sobre o negro. Nem sempre os professores percebem que por trás da timidez e da recusa de participação de trabalhos em grupos, encontra-se um complexo de inferioridade construído, também na relação do negro

com sua estética durante a sua trajetória social e escolar. Essas alusões pela autora parecem implícitas no seguinte relato:

Olha, na escola sempre me relacionei bem com todo mundo, acho que é porque nunca fiz amizade com ninguém, sempre gostei de ficar sozinha. [...] Nunca conversei com nenhum professor, acho que não dá para fazer amizade com professor [a entrevista foi realizada na quadra de esporte, aula de educação física, a aluna se encontrava sozinha, sem participar das atividades]. Sempre fui quieta, assim é o meu jeito. Desde a 1ª série, nunca tive amiga ou amigo, acho também porque sou muito tímida, [...] Isso atrapalha, já fiquei um tempão sem estudar. (F).

As relações estabelecidas nesse trajeto são apontadas por alguns jovens negros entrevistados como harmoniosas, embora não possamos afirmar que todos os entrevistados consigam captar as mensagens contidas em olhares, gestos e atitudes vivenciados no espaço escolar. Parafraseando Cavalleiro (2001), apreender e reconhecer a desvantagem que constitui o racismo para o desenvolvimento das relações sociais entre negros e brancos, constitui uma ação fundamental para enfrentar essa falta de equidade. Em razão disso, observemos os relatos seguintes:

Aqui na escola a gente não vê discriminação, você deve ter notado todos são bem morenos, só têm dois que são brancos, todos são tratados iguais e nossos professores são bem humildes vieram de baixo como nós. (G).

Aqui na escola os professores tratam todos iguais, não tem essa de preconceito, a escola já trabalha a discriminação racial, isso ajuda muito. (H).

Os professores são legais com todos os alunos, mas lógico, existem aqueles bagunceiros que não gosta de estudar, quando aparecem na sala é só para bagunçar (como?) ficam o tempo todo conversando, geralmente gostam de sentar nos fundos da sala, isso acaba atrapalhando aqueles que vêm a fim de estudar. Alguns professores chamam a atenção dos bagunceiros (de que forma?) manda sair se não está a fim de assistir sua aula, ir para direção, e acabam recebendo suspensão, mas volta a fazer tudo de novo; mas tem outros professores que não está nem aí, dão sua aula e vão embora. (V).

Os depoimentos revelam a maneira sutil com que a discriminação racial tem estado presente no espaço escolar. Os jovens negros muitas vezes discriminados, através do olhar do professor, de colegas, pelas formas de tratamento diferenciado,

em função dos conteúdos didáticos, no relacionamento comum, tentam silenciar diante do problema, criando uma imagem de escola que não é verdadeira em nosso sistema de ensino. O preconceito e a discriminação racial continuam agindo de forma sutil no cotidiano da escola e em vários setores da sociedade brasileira, e é reforçado pelo silêncio que se estabelece sobre o mesmo. Notemos a fala do estudante “Z”:

Tenho certeza que o professor percebe quando um colega maltrata o outro, mas finge que não viu nada. Principalmente nas aulas de educação Física, xingamento, apelido, isso acontece muito. (Z).

Pinho (2004, p. 119), tratando de sua pesquisa sobre jovens negros nas aulas de Educação Física do ensino superior na Universidade Federal de Mato Grosso, retrata em relação às relações interpessoais de alunos e professores, as situações de solidão dos alunos negros. Para a pesquisadora:

Foi comum verificar alunos pretos e mulatos isolados nas aulas de Educação Física. Os alunos negros não se aproximam dos professores, somente em última instância, quando era para reclamar de algum colega que os machucavam. Todavia, para tirar dúvidas, conversar sobre assuntos relacionados à aula ou quaisquer outros assuntos, não falavam com os professores, preferiam perguntar para os colegas.

Pinho ressalta ainda que os mesmos alunos que eram rejeitados pelos professores eram rejeitados pelos colegas também: “[...] é como se o professor fornecesse à turma o modelo de conduta a ser seguido nas relações interpessoais entre os alunos”. No que toca a nossa pesquisa nas escolas investigadas, constatou-se que as discriminações, além da discriminação racial oriunda dos docentes, os estigmas também se disseminam por outras razões tal como expressa o jovem “L”:

Nunca sofri discriminação por ser moreno. Aqui pra nós a discriminação não é tanto por causa da cor, mas por ser desempregado, por falta de dinheiro, por doença. Eu mesmo já vi um amigo que toma remédio controlado ser discriminado, ele é bem negro, mas nunca vi reclamar que sofreu algum tipo de preconceito por causa disso. A nossa sociedade quem tem onde morar e trabalho não sofrem, mas quem não tem emprego e precisa arrumar trabalho, se não andar bem alinhado não arruma, pois a aparência conta muito. (L).

Cássia Santos (2004), por sua vez, ao abordar algumas marcas da discriminação na sua pesquisa, relata que os alunos relacionam o fator discriminação à questão racial, porém para um número expressivo de alunos, ela está diretamente associada à discriminação social de classes. Para outros a discriminação tem um efeito maior ou menor, dependendo da afirmação da identidade negra.

Também o cabelo é um dos aspectos provocadores de discriminação racial. Pois, como pontifica Gomes (2002, p.4), o cabelo tem sido um dos principais símbolos utilizados no processo de representação. Assim, ele “[...] tem sido usado como um dos elementos definidores do lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro”. A valorização do cabelo liso em nossa sociedade não é somente a expressão de uma vaidade corriqueira, cotidiana, pois, o cabelo ainda é usado como critério para classificar padrões de beleza. Segundo pontua a mencionada autora, para os jovens, a formação de subjetividades é de extrema importância no processo de tornar-se negro para a construção dessas subjetividades; as experiências vivenciadas durante essa fase podem mexer com sua auto-estima. Desse ponto de vista, examinemos as argumentações do jovem “J”:

Eu já sofri muito por causa da minha cor, principalmente por causa do meu cabelo; hoje eu uso trancinha, mais não sou bem aceita aqui fora, só pela minha família, mas eu assumo que sou negra, e faço com meu cabelo o que eu gosto. Sei que muitas vezes a cor, o cabelo da negra atrapalha, na escola, no emprego na rua a gente ouve piadinhas. Embora na escola isso não aconteça muito, mas fora da escola isso é sério. Nunca deixei de estudar por causa disso, pois sempre assumi minha negritude, todos lá em casa são bem negros. Sempre me relacionei bem com todos os colegas que tive. Meus filhos ainda não estudam, mais eles sabem que são negros; acredito que eles não vão sofrer por causa da cor. A nossa sociedade discrimina muito, atrapalha a vida de muitos negros, pois quando a pessoa não aceita a cor, acaba deixando até de estudar e trabalhar; a família tem que apoiar. (J).

As experiências narradas por “J”, em relação à cor e ao cabelo também foram objeto de discussão na pesquisa de Gomes (2002), o que permite pensar que tal realidade é reproduzida não só no espaço escolar, mas instaura-se ainda nas relações sociais do lado de fora dos muros da escola. São resquícios da estética européia que moldava os valores da classe dominante e, com isso, termina por

situar os negros fora dos padrões ditados por tal sociedade. Nessa sociedade, além da discriminação que os jovens negros sofrem por sua situação econômica desfavorecida, sofre também pela discriminação do fenótipo.

Às vivências experimentadas pelos jovens negros no referente à imagem, ao padrão estético, à textura do cabelo, são acrescidos os aspectos raciais, os traços fenotípicos do negro, os lábios, o nariz e a cor da pele, deixam marcas profundas. Segundo Gomes (2002, p.9), a rejeição do cabelo provoca, especialmente nas jovens negras, uma impressão de inferioridade e de baixa auto-estima contra a qual elas constroem outras estratégias de superação, diferentes daquelas usadas e aprendidas em família. Referenciando a discriminação racial em razão do cabelo, o jovem “T” assim se posiciona:

O menino quase não sofre por causa do cabelo. Corta baixinho, raspa, mas as mulheres sofrem muito. Eu cresci vendo as minhas irmãs sofrerem por causa dos cabelos. Hoje tenho 24 anos, e percebo que na escola as pessoas fingem não serem discriminadas, porque não têm coragem de reagir.
(T).

Ao passo que, para o jovem “O”, a desigualdade racial em relação à cor está presente no mercado de trabalho, ainda que a cor não tenha sido uma barreira na sua trajetória escolar, os efeitos da discriminação no mercado de trabalho já são de seu conhecimento. Para quem:

A cor atrapalha na hora de conseguir um emprego. (O).

Segundo Osório e Soares (2005, p.23), ao entrarem no mercado de trabalho os negros são prejudicados por terem menos escolaridade que os brancos. Isso faz com que tenham maiores chances de serem encontrados nas ocupações de trabalhos manuais de baixa qualificação e remuneração, e de desempenharem tarefas de menor prestígio.

Teixeira (1987, p. 92), por sua vez, discutindo questões acerca de supostos laços amistosos e cordiais no discurso oficial, alega que “[...] oposição e conflito são evitados através de um discurso que veicula os princípios de igualdade e amizade e através de uma prática de manutenção de estreitos laços de vizinhança e solidariedade”. Isso foi constatado na afirmação de “E”:

Nunca vi nenhum dos meus colegas ser maltratado ou discriminado, eu acho que a gente tem que ser igual, mas já ouvi outros colegas com piadas só porque o outro era negro, eu nunca sofri com isso, eu acho porque sou amarela, mais isso não é bom, porque machuca muito. (E).

Em relação à minha cor sou branca [a jovem é parda, segundo a classificação da pesquisadora], acredito que por isso nunca fui discriminada. (K).

Sobre a cordialidade no racismo, Oliveira (1999, p.13) ratifica que o espaço escolar tornou-se:

[...] um ambiente em que o racismo ou o preconceito não declarado são percebidos através de comportamento que naturaliza atitudes discriminadoras dos afro-descendentes e da pobreza, em nome da ordem institucional e do silêncio [...].

A autora afirma que a vida diariamente passa mensagem negativa a respeito da percepção do negro. A associação da cor preta a uma imagem de negatividade influencia as crianças e jovens negros pobres e mestiços de ambos os estratos sociais a resistirem a aceitar a sua origem negra. Essas ponderações se clarificam no seguinte relato:

Na escola sempre alguém chama você pela cor, principalmente quando é negra, chama você de preto; eu não gosto da palavra preto, acho que preto é coisa do diabo, essa cor não existe [pesquisadora: fala sobre as categorias usadas pelo IBGE]. Não concordo, a cor preta não existe. Eu sou parda. Além disso, tenho cabelos ruins, e gosto de rock, por gostar de rock é que já fui discriminada. (R).

A confiança nessa suposta convivência harmoniosa oculta privilégios de uns em detrimento dos direitos de outros. Segundo Cavalleiro (2001), um olhar sobre o cotidiano escolar dá margem à compreensão de uma relação harmoniosa entre adultos e crianças, negros, brancos, todos aparentemente usufruindo das mesmas oportunidades. Porém, no espaço escolar, a presença de um discurso que naturaliza e fragiliza o racismo existente na sociedade brasileira. Isso parece se patentear na fala seguinte:

Considero-me negro, nunca fui discriminado pelos colegas de escola. (H).

Sou moreno, mais nunca ninguém mexeu comigo por causa da minha cor, mais já vi colegas sofrerem muito com isso. [Pesquisadora: Qual foi sua reação?] Olha, é difícil agir em uma situação como essa. (G).

Eu nunca fui discriminado por causa da minha cor. Na escola tenho colegas negros, mais nunca vi nenhum deles ser xingado ou chamado por apelidos. (I).

Nas relações familiares e de amizade que são estabelecidas pelos jovens negros não há presença da discriminação, demonstrando que há uma aparente harmonia nessas relações estabelecidas, ou uma estratégia de silenciamento:

Na minha família é assim, por parte da minha mãe são morenos escuros, por parte de meu pai são brancos, mas lá em casa não tem preconceito por causa da cor. (D).

Nunca fui discriminado, sempre fui bem tratado. (F).

A fala do jovem “G”, relatada em passagem anterior, denota que há caso de discriminação, mas eles, jovens negros, muitas vezes preferem não reagir para evitar a briga. O racismo negado e ocultado institui mecanismos e práticas discriminatórias no interior da escola. Muitas vezes essa questão é camuflada até mesmo no cotidiano familiar, mas os jovens acabam sofrendo ou presenciando práticas discriminatórias no contexto escolar e não sabem como lidar com a situação.

Jesus (2005, p.153) concluiu que os jovens negros de Tapurah/MT têm uma percepção bem elaborada sobre a forma como acontecem as situações de discriminação, isto é, comprovam a idéia de que o “racismo à brasileira” se atualiza dia-a-dia, encontrando sempre novas formas de excluir, sendo que os negros são as pessoas que continuam a ser discriminadas, sofrendo as ações preconceituosas ao longo do tempo. Em nossa pesquisa tal situação também foi constatada. A fala do jovem H ilustra um pouco essa circunstância:

Nunca fui discriminado pelos colegas de escola, mas na rua sim; já vi muita gente ser discriminada fora da escola, mais eu nunca liguei para isso, acho que isso só resolve brigando, e quando a gente não quer brigar tem que fazer de conta que não aconteceu nada; lógico, a gente fica triste com isso. (H).

As narrativas dos jovens estudantes, interpostas neste tópico, denotaram os vários obstáculos ocasionados pelas situações de discriminação e do preconceito, as quais se disseminam por meio das leituras e interpretações negativas

convencionadas nos estereótipos, estes, por sua vez são repassados nas relações comunicacionais, tal como ficou patenteado nos autores aqui aninhados e nas falas de nossos entrevistados. As falas aqui expostas apontaram que os mecanismos de discriminação se dão em virtude da situação de pobreza, mas fundamentalmente ocorrem pela discriminação racial tanto nos processos intra-escolares como fora dos muros da escola, denotando assim as trajetórias desses jovens marcadas pelas desigualdades e discriminação.

No próximo subitem, procurar-se-á estreitar a discussão sobre a existência do preconceito e da discriminação no Brasil e, mais especificamente, retratar-se-á a realidade materializada nas falas manifestadas nas entrevistas com os jovens participantes da pesquisa.

4.5 Racismo Brasil: existência do preconceito e da discriminação

Nos depoimentos dos jovens entrevistados, a perspectiva para um futuro melhor está depositada na educação embora eles reconheçam o racismo e a dimensão das desigualdades presentes na sociedade brasileira. As narrativas subseqüentes trazem a lume tal discussão:

Todos nós sabemos que existe racismo no Brasil. E que negro não gosta de ser negro, porque sofre muito; eu sou branca, mas sou pobre, e pobre no Brasil também sofre [pesquisadora: a jovem é negra] sou assim mesmo e não tenho porque ser diferente. Tenho um amigo que é negro, ele já sofreu vários tipos de discriminação, na rua, de outros colegas de sala, em uma loja que eu estava com ele e presenciei, mas ele acha normal. (M).

Todo mundo tem uma história sobre preconceito, é difícil ser negro na nossa sociedade, atrapalha bastante. (K).

Eu posso dizer que por causa da cor preta a gente sofre muito, pois quando eu era pequena na escola fui discriminada por outros alunos, sempre me chamavam pela cor. (F).

Você é discriminada várias vezes no dia, porque é pobre, porque é parda. A minha cor é parda, é assim que está na minha certidão. (S).

Na 8ª, que tinha uma professora de História que não olhava na minha cara; parece que ela não gostava de mim, me senti discriminado, acho que ela tinha preconceito; acho porque na sala só tinha eu mais moreninho, os outros todos eram brancos, mais clarinho, isso mexe muito com a gente. (A).

Meus filhos estão na escola, mais ainda não passou por discriminação, nenhum coleguinha chamou eles por apelido ou xingamento, eles nunca reclamaram, mais se isso acontecer seria muito constrangedor, eles iam sofrer muito. (G).

Agora eu fico mais preocupada, pois sou mãe e meu filho já estuda aqui nessa escola de manhã; ele é assim da minha cor (negra), acho que ele vai sofrer muito. Até agora ele não reclamou. (F)

Segundo Oliveira (1997, p.105) “[...] é a cor como sinônimo de raça que é provocadora de estereótipos e de preconceitos, dando origem ao estigma e, conseqüentemente, se fazem presentes em quem estigmatiza e em quem é estigmatizado”. A materialização da discriminação está manifestada nas narrativas que seguem:

Existe sim, racismo no Brasil, e a escola tem que se preparar para trabalhar como os alunos, a gente que mora em bairros carentes é a que mais sofre com a violência. (H).

Sei que existe discriminação no Brasil; em todos os lugares é difícil para o negro, mais temos que conviver com isso. (I).

As desigualdades raciais enfrentadas pelo jovem negro ao longo de suas trajetórias confirmam a idéia de que a exclusão e a pobreza não são somente econômicas, mas de preconceito e discriminação racial.

Segundo (GOMES, 2003), o sistema educacional brasileiro, ainda marcado pela exclusão por diversos mecanismos, tem reservado aos pobres, negros, indígenas, mulheres, jovens, idosos, homossexuais, pessoas do meio rural, portadores de necessidades especiais, entre outros grupos sociais, uma educação de inferior qualidade, dedicando o essencial dos recursos materiais, humanos e financeiros destinados à educação de todos os brasileiros, a um pequeno contingente da população que detém a hegemonia política, econômica e social do País.

É bem salientado pelos autores aqui mencionados, em linhas anteriores, que o preconceito e a discriminação racial continuam predominando em nosso meio; tais

pesquisadores denunciam mediante estudos empíricos, que pessoas diariamente são discriminadas pela sociedade, sendo que, de maneira discreta e branda, o preconceito de cor existe em várias regiões do Brasil, e penetra em maior ou menor grau nas classes sociais sem, contudo, associar-se com manifestações ostensivas. Está sempre maltratando alguém; as lembranças e experiências vividas ou presenciadas com situações de preconceito e discriminação racial deixam marcas profundas, interferindo nas relações estabelecidas entre os sujeitos e na maneira como esses vêem a si mesmos e ao outro no cotidiano da escola.

Gonçalves (2006, p.92) concluiu que as percepções de professores sobre o desempenho escolar de alunos negros “[...] foram reveladoras de uma imagem carregada de estigmas indelévels e de estereótipos negativos, relacionados ao pertencimento racial e social dos alunos”.

As práticas de preconceitos raciais vividas ou presenciadas no contexto escolar em relação ao fenótipo do negro, através de apelidos e xingamentos, naturalizam o racismo no cotidiano escolar. Essas manifestações de discriminação, preconceito e estereótipos vividos e presenciados, apareceram em vários depoimentos de nossa pesquisa; persistindo mais entre colegas. As piadas e as brincadeiras que reforçam o preconceito racial quase sempre revelam conteúdos racistas relacionados à moral, ao intelecto e à estética; refletem no contexto escolar as diferentes formas de exclusão e de discriminação existentes em nossa sociedade. Então há que se perguntar: Qual a perspectiva de futuro para esses jovens? O que eles pensam acerca da continuidade de seus estudos? Estas indagações remetem à discussão a ser explorada no próximo segmento.

4.6 Perspectivas de futuro: continuidade dos estudos

A mobilidade social é um dos objetos de estudo de Pastore (1979, p.4), o qual a concebe como o mecanismo capaz de modificar o padrão de vida de uma população, e refere-se à mudança de status social. Para o autor, a mobilidade pode ser ascendente ou descendente. Ele argumenta ainda que esta pode ser classificada como: mobilidade horizontal, que se dá no sentido de galgar um estrato melhor na

classe a que já se pertence, e mobilidade vertical caracterizada pela mudança de classe, podendo ser ascendente ou descendente.

Nas pesquisadas esquadrihadas neste estudo, examinou-se que educação tem sido apontada como um dos fatores de grande importância no que se refere ao processo de ascensão dos indivíduos ou grupos, principalmente para a população negra, visto que, reiterando as palavras de Pastore (1979), a mobilidade social ascendente representa o processo pelo qual a mudança nos níveis sociais são possíveis. Coadunando com esse pensamento, para os jovens negros pesquisados, a escolarização é vista como um meio necessário para se escapar das condições mais precárias de existência, ou como possibilidade de entrada no competitivo mercado de trabalho.

Os jovens negros aqui entrevistados reconhecem o valor da escola para sua emancipação; muitos deles afirmam que gostam de estudar e que pretendem dar continuidade aos estudos. Nos estudos de Andrade (2004), ele constatou que os jovens, especialmente os negros, parecem estar dando uma nova chance ao sistema educacional do país de cumprir com o direito constitucional de cada brasileiro, direito de acesso à escolarização. Conforme patenteia esse pesquisador, os alunos reconhecem a escolarização como parte integrante de suas perspectivas de futuro. A mobilidade social é vista como a possibilidade de ascensão social para grupos ou indivíduos.

Em se tratando de nossa pesquisa, os resultados apontam que, para mais de 80% dos jovens entrevistados a expectativa é de dar continuidade aos seus estudos. Eles buscam na escolarização uma trajetória profissional de sucesso no futuro. A educação formal representa projeto de futuro. Observemos as narrativas manifestadas nas entrevistas:

Vim para a cidade estudar, hoje eu estudo e trabalho. Mas é difícil ser mãe solteira, dona de casa e cuidar de um filho e ainda ter que estudar e trabalhar. (S).

Vou continuar estudando, até porque preciso arrumar emprego e se não terminar pelo menos o 2º grau fica difícil. (L).

Eu pretendo continuar estudando, vou fazer secretariado executivo com certeza. (D).

Pretendo continuar estudando, vou fazer veterinária. (E).

Preciso fazer uma faculdade para conseguir um bom emprego. (V).

Vou continuar estudando, recuperar o tempo perdido, hoje estou sem emprego, preciso terminar o 2º grau para tentar emprego. (Z).

Mesmo com todos esses obstáculos no percurso, a maioria dos jovens entrevistados busca no espaço escolar um futuro melhor, e ascensão social. Para alguns jovens, sujeitos da pesquisa, a qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas não lhes permite dar continuidade para o ensino superior.

Quero muito continuar estudando, mas não me sinto preparado. (P).

Se tiver oportunidade de fazer vestibular e passar, vou continuar estudando. (O).

Vou continuar estudando, espero conseguir passar no vestibular. (N).

Quero continuar estudando, mas acho difícil passar em uma pública. (S).

Acho que não estou preparado para o vestibular, preciso fazer cursinho. As [universidades] Federais não são para qualquer um. (T).

Não estou preparado para prestar vestibular na Federal. (V).

Falam que tem escola para todos, mas quando chega à Universidade, pobre só estuda se tiver condições de pagar. (Z).

Pastore e Silva (2000 apud TELLES, 2003) ao analisarem a mobilidade social do Brasil através dos dados da PNAD (1996), concluíram que as desigualdades entre negros e brancos na ocupação de status estava pautada na escolaridade. Telles (2003, p.223), referenciando os mencionados autores ratifica que eles:

[...] examinaram diferenças raciais e notaram que, entre homens brasileiros que exerciam a mesma ocupação de seus pais, os filhos de brancos eram 12% mais a exercerem ocupações de maior status social do que os não brancos. Com base em análises mais aprofundadas, eles concluíram que 81% dessa disparidade pode ser atribuída às diferenças raciais em anos de escolaridade completos, enquanto que o restante deve-se à desigualdade racial na obtenção de empregos, não obstante os níveis semelhantes de escolaridade.

Os diversos estudos e pesquisas, a exemplo o Relatório de Desenvolvimento Humano (2005), revelam a existência de uma situação de

desigualdade em diversos níveis: saúde, educação, emprego, habitação e renda. Essas desigualdades repercutem sobremaneira na distribuição de renda, paralelamente no acesso aos demais setores da sociedade, principalmente a educação. Na fala do jovem “Z” apresentada na seqüência, observemos as denúncias:

Tenho notado que quem tem mais recurso, tem mais direito, estudam em escolas melhores. As escolas do bairro carente geralmente são bagunçadas, quando o pai pode os filhos nem ficam para estudar no bairro, estudam em escolas particulares. Acho que o governo tem que buscar solução para tudo isso que vem acontecendo no Brasil, principalmente em relação à saúde e educação. Os nossos velhos não têm para onde correr a não ser um pronto socorro lotado todos os dias. Na educação falam que tem escola para todos. Mas quando chega a universidade pobre só estuda se tiver condições de pagar. (Z).

A história tem nos mostrado que a realidade de negros e brancos no Brasil é muito diversa, complexa e desigual. A concepção universalista de políticas educacionais e práticas educativas não atinge à realidade específica dos negros em tempos de exclusão, nem dá conta de compreender o que significa ser jovem negro, trabalhador ou desempregado neste país (GOMES, 2006).

Considerando que as políticas de ações afirmativas têm representado possibilidades de ascensão social para os negros, este estudo sobre a trajetória escolar de jovens negros do Ensino Médio desafios e perspectivas, deixa claro que o debate precisa ser feito em todos os setores da sociedade, principalmente nas escolas e universidades, frente ao difícil processo de legitimação dessas políticas em nossa sociedade. A educação formal ocupa lugar de destaque na trajetória de vida e de estudo dos entrevistados, como perspectivas de futuro pelas chances de integração do indivíduo na sociedade e sobre sua capacidade de mobilidade social.

A universidade pública é um espaço de poder do qual a juventude negra encontrava-se à margem. Tanto a educação formal como a não formal podem ser espaços privilegiados para romper com as desigualdades raciais e promover a igualdade racial, garantindo o acesso de negros ao ensino superior como uma forma de viabilizar a ascensão da população negra aos espaços de poder, apontando perspectivas para milhares de jovens negros que se encontram em situação de desvantagem, em função do histórico de discriminação racial do país.

A ascensão social pode não resolver o problema do racismo que acontece na sociedade brasileira, porém para a maioria destes jovens negros entrevistados, está relacionada ao acesso à educação. Então, como nosso objeto de estudo foca alunos de escolas públicas que cursam o Ensino Médio, convém destacar sobre as possibilidades de ingresso no ensino superior.

4.7 O sonho em entrar na Universidade

Ainda que reconheçam os limites do impacto que a escola pode ter sobre suas vidas, a escolarização ganha um novo significado que ultrapassa a sua possibilidade de garantir a empregabilidade ou um melhor futuro profissional para o jovem, essa instituição passa a ser uma entre outras possibilidades para a juventude estar no mundo (SPÓSITO, 2005).

A escolarização apresenta-se como um caminho para os jovens que buscam se preparar para o mercado de trabalho. Ela realiza as expectativas dos jovens no que diz respeito ao desejo de acessar o ensino superior, e a possibilidade de relacionar-se profissionalmente. Todos os entrevistados enfrentam obstáculos para prosseguir estudando, embora os obstáculos se manifestem de forma diferenciada na trajetória de cada um, os jovens demonstram expectativas especiais em relação à universidade. Pois, como bem elucidou Gomes (2006), as políticas universalistas não atingem diretamente a população negra. De igual modo, os problemas decorrentes das condições socioeconômicas, educacionais e culturais dos estudantes negros em geral estão explícitos na trajetória dos jovens negros entrevistados em nossa investigação.

Cássia Fabiane dos Santos (2004), em sua pesquisa de mestrado concluiu que a maioria dos estudantes negros entrevistados por ela teve que articular, num determinado espaço de sua vida escolar, trabalho e estudo. Suas trajetórias escolares, esquadrihadas através de entrevistas pessoais, revelam que os alunos classificados como negros são os que têm trajetórias escolares acidentadas, desde a entrada na escola até o acesso ao ensino superior, e marcadas por diversas tentativas de ingresso na universidade.

No contexto da desigualdade racial, as trajetórias de jovens negros e brancos desenvolvem-se de forma diferenciada. A cor/raça é um fator que interfere na construção e nas possibilidades de “ser jovem” em nosso país. Destarte, parece fundamental a adoção de políticas de ações afirmativas voltadas para a juventude negra. Para o jovem negro e pobre, “[...] o vestibular é a primeira etapa de uma trajetória universitária cheia de desafios. Permanecer com sucesso dentro de uma universidade pública no Brasil não é tarefa fácil.” (GOMES, 2003, p.226). A propósito, o que os nossos entrevistados pensam sobre o ingresso no ensino superior? As falas destacadas em série apresentam as percepções dos jovens sobre a possibilidade de ingresso na Faculdade. Vejamos:

Talvez faça uma Faculdade, vou tentar passar em uma pública, pois não tenho condições de pagar. Gostaria muito de continuar estudando, mas muitas vezes a condição financeira atrapalha. Chega um momento que você trabalha ou estuda. (M).

Vou continuar estudando, pois eu vim morar em Cuiabá para estudar e trabalhar. (N).

Mas se eu tiver oportunidade de fazer um vestibular e passar, vou estudar, com certeza. (O).

A minha família me incentiva muito, acho que vou fazer vestibular ainda esse ano, embora a escola pública não prepare o aluno para o vestibular, mais eu tento fazer minha parte, estudando em casa. Não trabalho, dedico o tempo todo aos estudos. (Q).

Vou continuar estudando, recuperar o tempo perdido, [...], preciso terminar 2º grau para tentar emprego. Quero também fazer uma faculdade, talvez Engenharia, [...]. Tem que ser em uma pública, não tenho condições de pagar. (Z).

Gosto de estudar, vou continuar estudando. Vou tentar vestibular, ainda esse ano. (K).

Quero terminar e fazer um vestibular. Só que eu não estou preparado para isso, preciso fazer cursinho. As [universidades] Federais não são para qualquer um, só entra lá quem faz cursinho. Pagar é impossível ganho pouco, tenho família. Mas vou tentar conseguir bolsa através do Enem. (T).

Quero fazer o curso de Direito, tenho facilidade para fazer amizade, gosto de conversar e tratar todo mundo bem; vou

tentar entrar pelas cotas, em qualquer uma dessas faculdades que já têm cotas. (U).

No momento estou me dedicando aos estudos, pretendo fazer administração de empresa. [Na Federal?] Não, nem vou tentar a Federal, pois a concorrência é grande, não me sinto preparado, quem consegue entrar na Federal já fez cursinho, não estudou em escola pública. Eu não quero perder tempo com cursinho. Preciso fazer uma faculdade para conseguir um bom emprego. (V).

Vou fazer vestibular para Contabilidade, mas meu sonho era fazer Agronomia, gosto da roça, da terra. Não vou tentar porque tenho que trabalhar e estudar e Agronomia é geralmente o dia todo. (X).

As dificuldades financeiras desviam o percurso de muitos jovens que precisam conciliar estudo e trabalho. É o que os relatos anunciam na seqüência:

Eu não vou continuar estudando, para mim é difícil, pois tenho que trabalhar, para nós que moramos longe das faculdades fica difícil, [...] pois, a maioria dos negros mora longe, como vamos sair daqui para estudar? E ainda à noite, pois durante o dia temos que trabalhar. (F).

Quero muito continuar estudando, mas sei que é difícil, principalmente para mim, pois não me sinto preparado, acho que tem que ter cursinho para quem sai do 3º ano à noite. (P).

As desigualdades raciais e sociais são fatores que marcam a trajetória desses jovens. Apesar de todas as dificuldades, os jovens entrevistados em maioria manifestaram o desejo de continuar estudando após o término do ensino médio, porém, nem todos têm informação clara sobre universidade ou faculdade e os cursos oferecidos por essas instituições. Suas perspectivas de futuro estão pautadas na continuidade de suas trajetórias escolares no ensino superior. Fazer um curso superior significa, também, para a maioria desses jovens participantes da pesquisa, conseguir uma vaga no mercado de trabalho, que segundo as pesquisas apontam, este seleciona e discrimina os jovens negros com pouca escolaridade. O sistema de cotas para estudantes negros, viabilizado por uma universidade pública, constitui um tipo de ação afirmativa, que pode contribuir para a superação das desigualdades na sociedade brasileira. Nessa linha de raciocínio, no próximo assunto, estreitamos o debate rumo às políticas direcionadas às inserções dos jovens no ensino superior.

4.8 Cotas e políticas afirmativas

Telles (2003, p.306), ao analisar as políticas públicas, ressalta que os negros são “[...] desproporcionalmente ignorados por tais políticas”.

Na sua análise sobre as políticas de ações afirmativas, Domingues (2005, p. 11) argumenta que, “[...] é a primeira vez que o Estado brasileiro implementa políticas públicas a favor da população negra, pois, em toda a história do Brasil, essa população sempre foi alvo de políticas que a desfavoreciam.”. O autor afirma que a implementação dos primeiros programas de ações afirmativas, entre as quais a política de cota, decreta o fim do mito de democracia racial, ou seja, do mito da ausência de preconceitos ou discriminação racial no Brasil.

Nas palavras de Arroyo (2007), o sistema escolar se pensa a si mesmo como inerentemente igualitário e universalista, contudo, complementa o autor, essa igualdade e universalidade são concebidas em abstrato, não são concebidas no diálogo com a diversidade racial, mas para silenciá-la.

Como bem pondera o autor, se para o sistema todos são iguais, não existem desiguais nem diferentes. Notamos que esse argumento também está presente na fala de alguns dos jovens negros entrevistados.

Apesar do reconhecimento por alguns dos jovens entrevistados de que o debate sobre as cotas ainda não alcançou todo o sistema de ensino, e que o sistema de cotas está presente em poucas universidades públicas, dentre os entrevistados temos um depoimento que considera o sistema de cotas uma possibilidade de acesso ao ensino superior, mas também relatos contra o sistema de cotas se presentificaram. Isso pode ser conferido nas falas dos jovens:

Quero continuar estudando, acho que a reserva de vagas ajuda muito, principalmente pessoas como eu que deixei de estudar faz um bom tempo. (J).

Falam do Enem como uma saída para conseguir bolsa. (T).

Com o salário que ganho fica impossível pagar uma [faculdade] particular. Vou apelar para bolsa, fazer o Enem para conseguir o PROUNI. (S).

Vestibular para o curso de Direito. Vou tentar concorrer a uma bolsa. Poucos negros conseguem fazer faculdade, porque a maioria é carente, mora longe da faculdade. (I)

Eu já ouvi falar em vaga (Cota) para estudar na universidade, para aluno negro e índio, principalmente carente; mas eu acho isso uma discriminação [Pesquisadora: Por que uma discriminação?]. Porque todos são iguais, tem de concorrer igual, entrar na universidade da mesma forma, se branco tem capacidade, negro e índio também têm. (A).

As cotas não deveriam existir, todo mundo deveria concorrer igual, pois todo mundo é capaz de concorrer por igual. Sei que tem poucos negros na universidade, acho que isso é preconceito e alguns desistem por causa dos professores, mas todo mundo deve prestar vestibular e não ter vaga garantida. (E).

Tem conhecimento do sistema de cotas. Mas na escola não fala sobre esse assunto. (K).

Não precisa reservar vagas para negros, pretos, pardos ou indígenas, o direito é igual para todos. [Pesquisadora: Por que?] Porque negro também é inteligente, pode não ter condições financeiras, mais se tiver condições de entrar na faculdade ele vai longe. (H).

Sobre o debate acerca da política de cotas, como vimos anteriormente, há autores que a defendem, mas também há àqueles que a criticam. De igual modo, isso também se fez presente nos posicionamentos dos sujeitos entrevistados. Nos últimos depoimentos apresentados percebemos que, a maioria desses jovens se posicionou contra tais políticas afirmativas de acesso ao ensino superior. No entanto, dizem os estudiosos e pesquisadores a convergirem em suas posições que, as oportunidades de acesso ao ensino superior estão colocadas, a idéia está presente no imaginário social da sociedade brasileira. As cotas como reparação das injustiças sociais causadas ao povo negro são um importante passo para enfrentar a desigualdade de oportunidades entre negros e brancos, principalmente na educação. Os indicadores sociais explicitam as enormes desigualdades impostas aos grupos sociais menos favorecidos.

Jaccoud e Beghin (2002, p. 47) argumentam que as políticas de ação afirmativa não se limitam à implantação de cotas nos campos da educação, do mercado de trabalho ou da comunicação. Segundo elas, tais políticas são mais amplas, e o debate em torno desse assunto deve ser realizado considerando a necessidade, de um lado, de incluir ações afirmativas não ancoradas em sistemas numéricos, e, de outro, de associar as ações afirmativas a outras políticas, em especial àquelas de combate ao racismo e preconceito racial.

Domingues (2005) afirma que “[...] o racismo é uma arma ideológica de dominação que existe na sociedade brasileira sem a existência das cotas para negros”. Para ele, “As cotas constituem mecanismos extremos de ação afirmativa [...]”, como bem assevera o autor, cota não é um fim em si mesmo, mas um meio, uma medida transitória que no Brasil tem o poder de proporcionar visibilidade ao povo negro.

Para Jaccoud e Beghin (2002, p. 53), “[...] as políticas de ação afirmativa devem ser incluídas no rol das políticas necessárias para fazer reverter o quadro de desigualdade, exclusão e injustiça a que foram e são submetidos os negros no Brasil.”.

Entre os autores que abordam as políticas de ação afirmativa no Brasil, principalmente as que garantem o acesso e permanência de negros no ensino superior, de maneira mais específica estão Guimarães (1999), Gomes (2001, 2002), Silva (2002), Jaccoud e Beghin (2002) Siss (2003) e Queiroz (2003), onde os debates têm por objetivo discutir a questão do racismo e as desigualdades presentes na nossa sociedade.

O debate acerca das políticas afirmativas no Brasil tem trazido contribuições importantes para a sociedade brasileira, sobretudo no que tange à afirmação de direitos que dizem respeito à população negra. Segundo Jaccoud e Beghin (2002, p.54) o debate já começou, principalmente em relação à implementação de cotas. “Para enfrentar a discriminação assentada na cor, a instituição de cotas tem sido defendida por amplos setores sociais e já começa a ser implementadas em órgãos públicos”.

Entretanto, alguns dos entrevistados ainda não têm conhecimento a respeito desse debate.

Pretendo fazer Faculdade de Educação Física. Sobre o sistema de cotas, não tenho informação, na escola não comentam. (B).

Pretendo fazer o Curso de Psicologia, não tenho condições de pagar e não estou preparada para passar na Universidade pública. Não tenho informações em relação ao sistema de cotas. (C).

Examinando o debate nos autores que discutem sobre a cota nas universidades, pode-se dizer que tais programas de cota para negros, em algumas universidades públicas têm conseguido trazer o debate sobre as questões raciais na

sociedade brasileira, apontando caminhos de como o estado deve reparar as injustiças e atrocidades causadas no passado à população negra e, principalmente, de como se deve eliminar o problema do racismo, no presente, na sociedade, principalmente na educação, que tem impedido os jovens negros de realizar uma trajetória escolar mais tranqüila.

Prosseguindo na discussão, valemo-nos das contribuições do sociólogo Ahyas Siss (2003), quando argumenta que a implementação das políticas sociais geralmente visa à redução dos indicadores de pobreza, à correção de desigualdades sociais, estabelecendo uma ordem social mais justa. Para o autor, a eliminação das desigualdades é, em primeiro lugar, projeto dos próprios grupos tornados desiguais. Assim pondera:

[...] o Movimento Negro, ao buscar de forma efetiva influenciar a elaboração e implementação de possíveis políticas públicas que digam respeito a reformas sociais e que incorporem a questão racial, constitui-se como importante vetor de inovação e de modernização política, impulsionando o estado a reduzir ou de superar desequilíbrios e injustiças sociais. (SISS, 2003, p. 17).

Muitos retornam ao sistema de ensino para dar continuidade a sua trajetória escolar, porém não se sentem incluídos nesse sistema e acabam desistindo. As oportunidades educacionais não atingem a todos; os problemas de evasão e desistência e retornos ao sistema educacional são vistos como normais e não como desigualdade social ou racial. As narrativas interpostas na seqüência expressam o descaso da política de cotas nas escolas:

Até hoje não ouvi falar de cotas para alunos negros, se isso existe é bom, ajuda muito os alunos que não pode pagar. Mesmo assim eu vou tentar continuar estudando. (C)

A nossa escola não fala sobre essa questão de cotas, poderia ser mais divulgado. (K)

Sobre as cotas (Pesquisadora: Você acha que a UFMT tem cotas para alunos negros?) Não sei, vou me informar, pois aqui na escola não comentam nada sobre esse assunto, para alunos negros ajuda muito (Como?), aqueles que não pode pagar uma faculdade pode concorrer a essas vagas. (B)

Em relação ao desempenho dos alunos cotistas de acordo com o IPEA (2008), estes têm melhores notas em universidades:

No universo de 54 universidades públicas que nos últimos oito anos adotaram o sistema de cotas no País, em ao menos quatro, distribuídas

pelos Estados, alunos negros apresentam desempenho próximo, similar ou até melhor em relação aos não-cotistas. Resultados iniciais do aproveitamento de cotistas na Unicamp, Universidade Federal da Bahia (UFBa), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), divulgados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), derrubam mito de que, graças à ação afirmativa, alunos negros estariam 'entrando pela janela' das instituições superiores da rede pública. As notas lhes abriram o caminho da porta da frente. (JORNAL DO BRASIL, 25, maio, 2008).

Segundo Munanga e Gomes (2006, p.191-192), as cotas representam uma das “[...] estratégias de ação afirmativa e, ao serem implantadas, revelam a existência de um processo histórico e estrutural de discriminação que assola determinados grupos sociais e étnico/raciais da sociedade.”.

Do que abstraímos das análises aqui empreendidas sobre a trajetória escolar dos jovens negros, constatou-se que estes juvenis apresentaram em suas narrativas aquilo que muitos pesquisadores já vêm debatendo sobre as situações de preconceito e discriminação, vivenciadas pelos negros nas situações mais corriqueiras de suas vidas. Pois, são alvos de estereótipos negativos que tanto mal-estar lhes causa.

São jovens negros oriundos das camadas populares que estudam em escolas públicas e que, mesmo diante dos empecilhos raciais deparados nos mais diversos ambientes sociais, neste caso, mais especificamente o escolar, mostraram em seus depoimentos que são protagonistas de suas próprias histórias.

Trabalham, estudam, são filhos de pais com pouca ou nenhuma escolarização e de baixa renda familiar; alguns sofreram interrupções em seus estudos por necessitarem se inserir no mercado de trabalho, ou pela discriminação racial. Recebem apoio da família e, estão aí na vanguarda da história, ora denunciando, ora inquietos, ora silentes, mas que, em suas trajetórias, continuam ultrapassando as barreiras das desigualdades, da discriminação, dos julgamentos negativos, e que nutrem o sonho de entrar para a universidade, o que não parece improvável, vez que as políticas de cotas na educação vêm se fortalecendo, tendentes a inibir a discriminação racial nos meios escolares. De fato, é bem sabido que o ensino superior tem sido um dos setores onde as cotas raciais já representam uma realidade.

No próximo segmento, apresentaremos as nossas impressões sobre o estudo, ensejando então, as nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os indicadores confirmam a reprodução das desigualdades sociais e evidenciam a continuidade da desigualdade racial expressa em diferentes oportunidades de acesso, permanência e sucesso escolar dos jovens negros em sua trajetória escolar. O silêncio em relação às questões raciais tem impedido a redução da discriminação racial no interior da escola e da sociedade como um todo.

A pesquisa nos mostra que os jovens negros apresentam trajetórias escolares acidentadas. As lembranças da infância, da vida em família, a ida para a escola, amigos e professores, as vivências com a discriminação no espaço escolar, na rua, tudo isso marca positiva ou negativamente as perspectivas desses jovens negros. A essas lembranças juntam-se tantas outras, pois cada ser guarda sua singularidade, suas próprias experiências, que não foram relatadas em sua totalidade, embora a ênfase nas falas estivesse voltada para a trajetória escolar e suas vivências com relação à questão racial no espaço escolar, objeto deste estudo.

A maioria dos jovens negros entrevistados vivenciou ou presenciou os mecanismos de discriminação presentes no espaço escolar, eles revelaram que as práticas discriminatórias ocorrem de forma sutil através do olhar, gozações e xingamentos. Porém nos depoimentos foram também apontados vivências de preconceitos e discriminação no mercado de trabalho e na rua. As atitudes tomadas quanto às práticas do preconceito e da discriminação foram as de não reagir explicitamente ao apelido ou xingamento. Os jovens desta pesquisa vivenciam experiências de discriminação, mas poucos sabem como lidar com essas situações. Nesse sentido, as escolas onde estudam se apresentam neutras, na fala dos jovens, em relação às questões raciais.

A realidade social dos jovens negros entrevistados deixa-os em desvantagens em relação ao jovem branco, pois têm que lutar para prosseguir estudando e conviver com desigualdades sociais e raciais, e estar traçando para si perspectivas de vida, pois a cada momento estão sendo colocados em evidências.

Neste trabalho ao analisar a trajetória escolar de jovens negros do ensino médio, passamos a compreender as barreiras impostas pelo racismo no processo de

escolarização dos alunos negros; alguns jovens negros acabam desistindo do processo educativo.

As trajetórias desses jovens negros refletem a trajetória de todos os jovens negros da camada popular, uma condição de luta e persistência. Com trajetórias escolares marcadas pelas reprovações e desistências, e mesmo diante das desigualdades raciais que interferem nas trajetórias, eles persistem em continuar estudando, quebrando o mito que existe na sociedade brasileira de que a maioria dos jovens da periferia não gosta de estudar. Há relatos que deixam claros os desafios de prosseguirem estudando. O desejo de continuar estudando após o término do Ensino Médio fica evidente, embora a maioria demonstre que não tem quase nenhuma informação esclarecida sobre os cursos oferecidos por universidades ou faculdades.

Uma discussão acerca do preconceito e da discriminação racial e de suas manifestações na sociedade brasileira e, em particular no espaço escolar, precisa ser feita nos espaços das escolas e universidades; são necessárias porque é necessário ampliar a compreensão do problema. A Lei 10.639/2003, que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e a proposta de cota para o Ensino Superior, já estão cumprindo o papel de problematizar a situação.

Não sem razão, nesse viés, cabe lembrar que os sujeitos desta pesquisa residem em Cuiabá, capital do Estado de Mato Grosso, são estudantes do Ensino Médio de escolas públicas e que, manifestaram o desejo de ingressar no ensino superior, “na Federal”, como eles próprios pronunciaram em suas narrativas.

No entanto, conforme os depoimentos coletados, notamos que a passagem do ensino médio para o nível superior parece constituir grande entrave nas trajetórias escolares desses alunos negros. Dados estes confirmados pelo Censo étnico-racial (2003) realizado pela UFF e UFMT, o qual constatou que no interior desta última, pretos e pardos constituem o aglomerado de jovens que prestaram mais de três vestibulares, ao passo que, os alunos brancos e os indígenas ficaram acima do total geral daqueles que fizeram somente um vestibular. Este mesmo Censo comprovou também que alunos pretos e pardos encontram-se, em média, em idades mais elevadas do que os brancos. O que enseja pensar nos mecanismos intra-escolares de discriminação racial, demarcando as barreiras que permeiam o

transcurso educacional das pessoas negras desde a educação básica até a Universidade.

Daí – em nosso entender –, a importância das políticas de ação afirmativa nas Instituições de Ensino Superior, que certamente contribuirão para minimizar e ou superar as desigualdades raciais, oportunizando com equidade o acesso destes jovens à educação superior, pois como assevera um depoente “[...] *tem que ter vagas para negro nas Universidades, pois muitos negros deixam de estudar, e quando retornam fica difícil, poucos conseguem*”. Isso possibilita inferir que sem qualificação profissional as dificuldades para a inserção do negro no mercado de trabalho são tendentes a elevarem-se.

Sobreleve-se que, só a lei não conseguirá resolver o problema que os jovens negros enfrentam na escola e no mercado do trabalho. Precisa-se então que a sociedade como um todo se reconheça enquanto racista, desmistificando a crença das relações harmoniosas entre brancos e negros.

O quadro analítico aqui composto não está esgotado, havendo muito para se refletir, indagar e debater acerca da trajetória escolar dos jovens negros e suas perspectivas frente ao ensino superior. Acreditamos que outras pesquisas podem ser feitas a partir do tema em pauta, no sentido de suscitar reflexões e discussões capazes de provocar políticas públicas que venham ao encontro das necessidades dos jovens negros, contribuindo então para que seus anseios, desejos e sonhos de prosseguirem nos estudos e galgarem os mais altos escalões dos bancos acadêmicos se materializem de fato e de direito, pois cursos superiores como Psicologia, Secretariado Executivo, Medicina Veterinária, Direito, Administração de Empresa, Contabilidade, Educação Física, Engenharias dentre muitos outros citados por nossos protagonistas, possam sair do plano idealizado e solidifiquem-se no plano real da vida desses jovens que, por possuírem cútis negra são vítimas do preconceito racial, da discriminação, dos estereótipos e estigmas.

Concluimos essa etapa de nossa pesquisa com as reflexões muito bem expressas nas palavras de um jovem negro do Ensino Médio, ao narrar sobre os desafios e suas perspectivas frente à Universidade: “*Vou continuar estudando, quero fazer o curso de Direito. Vou tentar concorrer a uma bolsa, já que tem reserva de vagas para negro; é muito importante isso, pois poucos negros conseguem fazer uma faculdade; para começar, a maioria é carente, mora longe da faculdade, fica difícil, mais vou continuar estudando.*” (Jovem I).

Essa fala quiçá represente as perspectivas de futuro frente ao ensino superior de tantos jovens negros que almejam prosseguir seus estudos adentrando nos espaços acadêmicos de nossas Universidades.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: **Educação como prática da diferença**. Anete ABRAMOWICZ; Lucia Maria de Assunção Barbosa; Valter Roberto Silvério (Orgs.). Campinas: Armazém do Ipê, 2006 (Autores Associados).

AÍZA, Maria Aparecida. **Desvelando a Exclusão de Jovens Negros**: o ponto de vista dos excluídos. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2003.

ALEXANDRE, Ivone Jesus. Discriminação racial: o olhar dos pais e dos professores sobre as interações entre alunos negros e não negros. **Cadernos NEPRE**, n. 5, jan./jun 2007, Cuiabá: EdUFMT, 2007, p.111.

ANDRADE, Eliane. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, Inês B.; PAIVA, Jaine. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: 2004.

ARROYO, Miguel González. A pedagogia Multirracial Popular. In: **Um olhar além das fronteiras Educação e relações raciais**. GOMES, Nilma Lino (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ASSIS, Marta Diniz P. de. Os novos conteúdos, sinais de mudança? Uma reflexão sobre a inserção dos conteúdos curriculares de história da África e cultura afro-brasileira a partir do multiculturalismo. **Cadernos de Educação**, v. 3, 2003.

BARBOSA, Maria Lígia de O. As relações entre educação e raça no Brasil: um objeto em construção. In: **Os mecanismos de discriminação nas escolas brasileiras**. Sergei Soares et al (Orgs.). Rio de Janeiro: IPEA, 2005.

BASTIDE, R.; FERNANDES, F. **Branços e negros em São Paulo**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

BENTO, Maria A. BEGHIN, Nathalie. **Juventude Negra e exclusão Radical**. Políticas sociais-acompanhamento e análise. IPEA, agosto, 2005.

BERND, Zilá. **Racismo e anti-racismo**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1994.

BOGDAN, Robert; Biklen, San. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, E.; MEDEIROS C .A.; D,ADESKY, J. Racismo, preconceito e intolerância. São Paulo: Atual, 2002.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: Nogueira, M. A; Catani, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRANCO, Pedro Paulo Martoni. Perfil da juventude brasileira. In: _____ (Org.). **Retrato de Juventude Brasileira**. São Paulo: Editora da Fundação Perseu Abramo, 2005.

BRANDÃO, André Augusto P.; TEIXEIRA, Moema de Poli (Orgs). Censo Étnico-racial da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal de Mato Grosso: dados preliminares. Niterói: EdUFF, 2003, 56p.

BRASIL. **Constituição da Republica Federal do Brasil**: promulgada em 5 de Outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 1990 (Serie Legislação Brasileira).

CANDAU, Vera M. (Coord.). **Somos todas (os) iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CASTRO, Jorge Abrahão; AQUINO, Luseni. **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Texto para discussão, n. 1335/IPEA/Brasília, abril, 2008.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo preconceitos e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola. In: LIMA, Ivan Costa: **Os negros e a escola brasileira**. Florianópolis: NEN, 1999.

CENSO ÉTNICO-RACIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE E DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO: dados preliminares. BRANDÃO, André Augusto P.; TEIXEIRA, Moema de Poli (Orgs). Niterói: EdUFF, 2003, 56p.

COSTA, Cândida S. **O negro no livro didático de língua portuguesa**: imagens e percepções de alunos e professores. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá. 2004.

_____. Lei 10.639/03 em Mato Grosso: algumas considerações. In: **Cadernos do NEPRE**, n. 4, jul./dez 2006, Cuiabá: EdUFMT, 2007, p,121.

CUNHA JUNIOR, Henrique.1952. **Textos para o movimento negro** 1. ed. São Paulo: EDUCON,1992.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo Étnico e Multiculturalismo**: racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: **Diálogos da Educação de Jovens e Adultos**. Soares, Leôncio; Giovanetti, Maria Amélia; Gomes, Nilma Lino (Orgs.). 2006.

DA MATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS – DCN, para a **Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF/MEC. Outubro, 2004.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Espaço Aberto**, n. 29, maio/ago. 2005.

DURHAM, Eunice R. Desigualdades educacionais e quotas para o negro nas universidades. In: _____; BORI, C M. (Orgs.). **O Negro no Ensino Superior/UPES**. Seminário do Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior. Universidade de São Paulo: São Paulo, dez. 2002.

ELIAS, Nobert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders. Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2000.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do negro na sociedade de classe.** São Paulo: EDUSP, 1965.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade Fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica.** In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves, SILVÉRIO, Valter Roberto. (Orgs.). Brasília-DF, 2003.

_____. **A mulher negra que vi de perto.** Belo Horizonte: Maza Edições, 1995.

_____. **Afirmando Direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade.** Belo Horizonte: Autentica, 2004.

_____. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro. In: **Um olhar além das fronteiras educação e relações raciais.** Nilma Lino Gomes (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Trajetórias escolares/corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou resignificação cultural?** Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPed. Caxambu, MG, 2002.

GONÇALVES, Vanda Lúcia Sá. **Tia, qual é o meu desempenho? Percepções de professores sobre o desempenho escolar de alunos negros.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá. 2006.

GUIMARÃES, Antônio S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil.** São Paulo, 1999.

_____. **Como trabalhar com “raça” em sociologia.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n.1, p.93-97, jan./jun. 2003.

_____. **Classes, raças e democracia.** São Paulo: Fundação de apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.

_____. O acesso de negros à Universidades Públicas. In: SILVA, Pretronilha Beatriz Gonçalves; SILVERIO, Valter Roberto (Orgs.) **Educação e ações afirmativas:** entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília-DF, 2003.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. **Trabalho categoria juvenil.** 2005.

HADDAD, Sérgio. Educação e exclusão no Brasil. **Ação Educativa.** São Paulo, mar. 2007.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na Pós-modernidade.** 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.** 1. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979, 2005.

_____; SILVA, Nelson do Valle. **Relações raciais no Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.

_____. **Raça e oportunidades educacionais no Brasil.** Ensino Afro-Asiáticos. Rio de Janeiro, n. 18, p. 73-91, maio, 1990.

_____. Família cor e acesso escolar no Brasil. In: **Cor e estratificação social.** Rio de Janeiro: Contra Capa, 1996.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil:** evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: IPEA, 2001, 2002.

_____. **Raça e Gênero nos sistemas de ensino:** os limites das políticas universalistas em educação. Brasília, UNESCO, 2002.

HERINGER, Rosana. **A cor da desigualdade: desigualdades raciais no mercado de trabalho e ações afirmativas no Brasil.** Rio de Janeiro: Instituto de Estudos

raciais e Étnicos. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999.

_____. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. **Cad. Saúde Pública**. Rio de Janeiro, n. 18, 2002 (Suplemento).

INEP. **Resultados do Enem 2005. Análise do perfil socioeconômico e do desempenho dos participantes**. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-Brasília: O Instituto, 2006.

IANNI, Octavio. Desigualdade no Brasil Contemporâneo. LOVELL. Peggy A. (Org.) Belo Horizonte. UFMG/CEDEPLAR, 1991.

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

JESUS, Lori Hack de. **Trajetórias de vida e estudo de alunos negros do Ensino Médio da cidade de Tapurah-MT**. Cuiabá: UFMT/IE, 2006.

JOVINO, Ione da S. Diversidade e Juventude: considerações sobre escola e práticas culturais juvenis. In: **Educação como prática da diferença**. Anete ABRAMOWICZ, Lucia Maria de Assunção Barbosa; Valter Roberto Silvério (Orgs.) Campinas: Armazém do Ipê, 2006 (Autores Associados).

LOPES, Ademil. **Escola, Socialização e Cidadania: um estudo da criança negra em São Carlos**. São Carlos. EDUFSCar, 1995.

MARTINS, José de Souza. **A Chegada do estranho**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MORAES, A. A. A. **Historia de leitura e Narrativas de Professores**. São Carlos. UFSCar, 1999.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues; PAIXÃO, Lea Pinheiro. **Educação, diferenças e desigualdades**. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues (Org.) **Trabalhando as diferenças no Ensino Fundamental**. Cadernos NEPRE. v. 1. n. 1, jan./jun. 2005.

_____. **Apontamentos sobre alguns dos conceitos que produzem desigualdades sociais**. Cuiabá: NEPRE/EdUFMT, 2003.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis: Vozes.1999.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Cadernos Penesb (Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade brasileira). UFF, Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-34, 2004.

_____. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil um ponto de vista em defesa de cotas. In: SILVA, Pretronilha Beatriz Gonçalves; SILVERIO, Valter Roberto (Orgs.). Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica. MUNANGA, Kabengele, GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). São Paulo: Editora Summus, 2001.

OLIVEIRA, Iolanda de. **Relações raciais e educação: novos desafios**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003 (Coleção Políticas da Cor).

_____. **Desigualdades Raciais: construções da infância e da juventude**. Niterói: Intertexto, 1999.

_____. A formação de profissionais da educação para a diversidade étnico-racial. In: **Educação diferenças e desigualdades**. RODRIGUES, Muller Maria Lucia; Paixão, Lea Pinheiro. (Orgs.). Cuiabá: EdUFMT, 2006.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e auto-conceito: identidade e interação na sala de aula.** São Paulo: Papyrus, 1994.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **O Sistema Classificatório de “Cor ou Raça” do IBGE/IPEA.** Texto para discussão n. 996. Brasília, nov. 2003.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro, SOARES, Sergei. A geração 80; um documentário estatístico sobre a produção das diferenças educacionais entre negros e brancos. In: **Os mecanismos de discriminação nas escolas brasileiras.** Sergei Soares et al (Org.). Rio de Janeiro. IPEA, 2005.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **A Mobilidade Social dos Negros Brasileiros.** IPEA/Brasília, ago. 2004 (texto para discussão n. 1033).

PACHECO, Eliezer. **Cor/raça no Censo Escolar.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-Inep./2005. Disponível em: <www.inep.gov.br/imprensa/noticias_21/07/2006>. Acesso em: 21 jul 2006.

PAIS, José M. **As correntes teóricas de sociologia da juventude.** In: Culturas Juvenis. Lisboa: Imprensa Nacional, 1996.

PAIXÃO, Marcelo J. P. **Desenvolvimento Humano e Relações Raciais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PASTORE, José. **Desigualdade e Mobilidade Social no Brasil.** São Paulo: T. A. Queiroz. Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

PASTORE, José; SILVA, Nelson do Valle. **Mobilidade Social no Brasil.** São Paulo: Makron Books, 2000.

PEREIRA, João Batista Borges. Racismo à brasileira. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial.** Editora da Universidade de São Paulo, Estação Ciência. São Paulo, 1996.

PINHO, Vilma Aparecida de. **Relações raciais no cotidiano escolar: percepção de professores de educação física sobre alunos negros.** 2004. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2004.

PAHIN PINTO, Regina. **A representação do negro em livros didáticos de leitura.** Cadernos de Pesquisa / Fundação Carlos Chagas, n. 63, nov. 1987, p. 88-92.

_____. **Diferenças Étnico-raciais e Formação do Professor.** Caderno de Pesquisa n. 108, 1999, p. 199-231.

_____. **A educação do negro: uma revisão de bibliografia.** In: Cadernos de Pesquisa n. 62. São Paulo. Fundação Carlos Chagas, ago. 1987, p. 3-34.

PEREIRA, Rosangela Saldanha; MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. **Bem-estar e desigualdade racial em Mato Grosso.** Cuiabá, 2005. Mimeografado.

PNUD. Atlas racial brasileiro. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/home/> Acesso em: em 01 jun. 2008.

PNUD. Reportagem de Ricardo Meirelles de 22/09/2004. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/home/> Acesso em 01 jun. 2008.

PETRUCCELLI, José Luís. **A Cor Denominada:** estudos sobre a classificação étnico-racial. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

_____. **A Cor denominada:** estudo das informações do suplemento da PME, 2000.

_____. **A cor denominada:** estudo das informações do suplemento da PME, jul. 1998.

PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. Brasil. **Gênero e Raça:** todos pela igualdade de oportunidades, teoria e prática. Brasília: MTb-a Assessoria Internacional, 1998.

QUEIROZ, Delcele M. Desigualdades raciais no Ensino Superior: a cor da UFBA. In: **Educação, racismo e anti-racismo.** Salvador: Novos Toques, 2002.

_____. **Universidade e Desigualdade:** brancos e negros no ensino superior. Brasília: Líber Livro, 2004.

_____. **Raça, gênero e educação superior.** Salvador FAGED/UFBA: 2001. Tese de Doutorado. Disponível em: <www.ufba.gov.br> Acesso em: 08 maio, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1998.

_____. **Relações Raciais e Rendimento Escolar.** In: Caderno de Pesquisa São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 3, nov. 1987.

_____. **Raça e Educação inicial.** Caderno de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1991, n° 77, p. 25-34.

ROSEMBERG, Fúlvia. Estatística e cor/raça na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: um balanço. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.17. n. 34, maio/ago. 2006.

SANT'ANA, Antônio Olímpio. História e conceitos básicos sobre racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

SANTOS, Ângela Maria dos. **Vozes e silêncio do cotidiano escolar:** análise das relações raciais entre alunos negros e não-negros em duas escolas públicas no município de Cáceres-MT. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) _ Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2005.

_____. **Vozes e Silêncio do Cotidiano Escolar:** as relações raciais entre alunos negros e não-negros. **Educação e relações Raciais**, n. 4. Cuiabá: EdUFMT, 2007 (Coleção).

SANTOS, Cássia Fabiane dos. **Negros na UFMT:** trajetória escolar de alunos dos cursos de História, Economia e Direito. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2004.

SANTOS, Joel R. A questão do negro na sala de aula. **Na Sala de aula.** São Paulo: Ática, 1990 (Coleção).

SANTOS, Tereza Josefa Cruz dos. De Professora para Professores. Trabalhando as Diferenças no Ensino Fundamental. Maria Lúcia R. Müller (Org.). **Cadernos NEPRE**, v. 1, jan./jun, 2005, Cuiabá: EdUFMT, 2005.

SOUZA, Maria Elena Viana. **Preconceito racial e discriminação no cotidiano escolar**. 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/mariaelenavianasouza.rtf>>. Acesso em: 13 maio, 2006.

SCHWARTZMAN, Simon; COSSIO, Mauricio Blanco. Juventude, educação e emprego no Brasil. Cadernos Adenauer-geração futuro, v. 2. p. 51-65, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Pretronilha Beatriz Gonçalves e SILVERIO, Valter Roberto (Orgs.) **.Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília-DF, 2003.

_____. Africanidades: como valorizar as raízes afro nas propostas pedagógicas. **Revista do Professor**, n, 44, out./dez. 1995, p. 00-00.??????

SILVA Jr. Hédio. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília, DF: UNESCO, 1997.

_____. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília, DF: UNESCO, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Identidade e diferença: perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quarteto, 2003.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude, produção cultural e EJA. In: SOARES, M. A.; GOMES, N. L.; GIOVANETTI, C. **Diálogos na EJA**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. (Org.). **Retratos da Juventude Brasileira**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 87-127.

_____. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**. Ação educativa, 2003.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e política públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set./dez. 2003.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **Negros na Universidade: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

_____. **Negros e Universidades e identidades e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro**: Pallas, 1998.

_____. A questão da cor nas relações de um grupo de baixa renda: In: **Caderno Cândido Mendes. Estudos Afro-Asiáticos**, n. 14, set. 1987, p. 85-97.

_____. Relações raciais na sociedade Brasileira. In: **Cadernos PENESB**, n.7, nov. 2006. Rio de Janeiro/Niterói: Quartet/EdUFF, 2006.

TELLES, Edward. **Racismo à Brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

THIN, Daniel André Dinis. Famílias de camadas populares e a escola: confrontação desigual e modos de socialização. In: MULLER, Maria Lúcia Rodrigues Muller; PAXÃO, Lea Pinheiro (Orgs.). **Educação, diferenças e desigualdades**. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

TODOROV, T. A raça e o racismo. In: **Nós e os outros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993, p. 107-141.

TURRA, Cleusa, VENTURA, Gustavo. **Racismo Cordial**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

VALLE SILVA, Nelson do; HASENBALG, C. **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.

_____. Uma nota sobre “raça social” no Brasil. In: HASENBALG, Carlos; VALLE SILVA, Nelson; LIMA, M. **Cor e estratificação social**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

VALENTE, A. L. E. I. Proposta metodológica de combate ao racismo nas escolas. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 93, 1995, p. 40-50.

VELHO, Gilberto. **Projeto e Metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

WOOD, Charles. Categorias censitárias e classificações subjetivas de raça no Brasil. In: LOVELL, P. (Org.). **Desigualdade racial no Brasil contemporâneo**. CEDEPLAR/FACE/UFMG, 1991, p. 93-109.

APÊNDICE I

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

Escola:.....

Prezado (a) aluno(a):

Ao responder estas questões, você estará colaborando com a minha pesquisa de mestrado em Educação pela UFMT.

Nome: _____ Série _____

Sexo: _____ Idade: _____ Naturalidade: _____

Estado Civil: _____ Tem Filhos: _____

Bairro e cidade de residência atual?

Reside com a sua família?

Como você se classificaria em termos de categorias cor/raça? Por quê?

Segundo as Categorias utilizadas pelo censo do IBGE, sua cor seria?

() Branca () Preta () Parda () Amarela () Indígena

Você conhece algum caso em que alguém foi discriminado por algum motivo? Conte o caso e o comente. _____

Tipo de estabelecimento onde cursou o ensino fundamental (antigo 1º Grau):

() Escola Pública () Escola Privada () Parcialmente em escola pública e parcialmente em escola privada

Quantos anos você levou para concluir o ensino fundamental (1º grau)? _____

Exerce algum tipo de trabalho?

() Trabalho remunerado () Trabalho não remunerado () Não trabalha

Qual a profissão do seu pai? _____ Qual a profissão da sua mãe? _____

Escolaridade do pai? _____ Escolaridade da sua mãe? _____

A renda média de sua família, em salários mínimos, é:

01 a 02 () 03 a 04 () 05 a 06 () 07 a 08 () 09 a 10 ()

11 a 12 () 13 a 14 () 15 a 16 () 17 a 18 () 19 a 20 ()

Você aceitaria conceder uma entrevista para esta pesquisa? _____

Local: Escola onde estuda () Residência () Outro local ()

No caso de concordar, forneça o endereço e telefone para contato:

Obrigada pela sua colaboração.
Professora Eunice Pereira Zandoná

APÊNDICE II

Caracterização dos jovens entrevistados

NOME	PERFIL	TEMAS ABORDADOS
A/MAS/2º	18 anos, solteiro, moreno, mora com os pais, trabalha com a mãe, 2 salários mínimos, meus pais estudaram até a 4ª série.	<p>Cursou o 1º grau em 10 anos.</p> <p>Reprovou na 5ª série e desistiu na 8ª série. Boas lembranças da escola.</p> <p>Relaciona-se bem com colegas e professores. Em casa a relação é difícil, pai alcoólatra.</p> <p>Sentiu-se discriminado na 8ª série pela professora de História. No trabalho é sempre chamado por apelido, acha normal.</p> <p>Ressalta que existe racismo no Brasil e na escola. Não pretende fazer um curso Universitário, precisa trabalhar; mora longe das Faculdades. Argumenta que cotas para negro é discriminação, pois todos são iguais.</p>
B/ MAS/2º	18 anos, solteiro, negro, Censo seria pardo, mora com a mãe. Pai separado não tem contato com o pai. Trabalha, mas não é fixo, mãe empregada doméstica, analfabeta, ganham em torno de 2 salários mínimos.	<p>Boas lembranças dos professores das séries iniciais. A escola hoje, onde estuda tem muita bagunça. Discutiu com um colega de sala e acabou brigando.</p> <p>Ficou um ano sem estudar. Reprovou na 8ª série, precisou trabalhar para ajudar em casa. Sofreu discriminação por não andar bem arrumado, nunca foi olhado diferente por causa da cor na escola, mas no trabalho, sim. Fala da discriminação sofrida pela mãe no trabalho como empregada doméstica.</p> <p>Presenciou gozação na sala, colega apelidando o outro por ser negro. (neguinho burro). Professores não ligam quando acontece esse tipo de brincadeira. Acho que na sociedade tem racismo. Pretende fazer Faculdade de Ed. Física. Sobre o sistema de cotas, não tenho informação, na escola não comentam.</p>
C/FM/2º	18 anos, solteira, mora com os pais, morena-escuro, mulata, IBGE seria preta, pai branco e mãe morena escura. A renda familiar de 2 salários mínimos. Os pais não terminaram o 1º grau.	<p>Reprovou na 4ª série.</p> <p>Não sofreu discriminação por causa da cor, mas viu colegas serem discriminados.</p> <p>Existe racismo, principalmente na televisão.</p> <p>Pretende fazer o Curso de Psicologia, não tem condições de pagar e acha que não está preparada para passar na Universidade pública. Não tem informações em relação ao sistema de cotas.</p>
D/FM/2º	17 anos, solteira, mora com os pais, se considera amarela, não trabalha, a renda familiar gira em torno de 2 salários mínimos. A mãe tem 2º grau completo, o pai 1º grau incompleto.	<p>Ótima nos estudos, nunca reprovou.</p> <p>Boa relação com colegas e professores. A escola, em sua opinião, é regular.</p> <p>Presenciou colegas de sala sendo discriminados através de piadas por causa da cor negra.</p> <p>Acha que no Brasil existe racismo. Os professores não discriminam.</p> <p>Pretende fazer Secretariado Executivo.</p> <p>Ouviu falar sobre o sistema de cotas na mídia.</p>
E/MAS/2º	17 anos, solteiro, meio moreno, se fosse o Censo seria pardo, mora com a família, na família são todos pretos, trabalha como ajudante de caminhão, a renda familiar gira	<p>Reprovou na 5ª série. A escola não é dez mais é boa.</p> <p>Sofre por causa da timidez, nunca passou por discriminação na escola, mas já viu colegas serem discriminados através de piadas, xingamentos.</p> <p>O racismo acontece em sala, mas ninguém liga, acha normal.</p> <p>No trabalho o apelido é neguinho, acha normal.</p> <p>Pretende continuar estudando, curso Medicina Veterinária.</p> <p>Não se sente preparado para fazer vestibular. Tem</p>

	em torno de 3 salários mínimos. A escolaridade dos pais, 1º grau incompleto.	informação em relação a cotas, mas é contra, acha que é preconceito, todos são iguais.
F/FM/2º	31 anos, natural de São Paulo, casada, 1 filho, trabalha fora, mora com o marido. A renda é em torno de 3 salários mínimos. Os pais estudaram até a 4ª série.	Ficou sem estudar um bom tempo. Reprovou na 2ª série do 1º grau. Voltou a estudar faz uns 3 anos. Pretende terminar o 3º ano e parar de estudar. Nunca fez amizade na escola. Considera-se tímida. Por ser preta sempre foi chamada por apelido, acha que existe preconceito com os pretos, já passou por isso. Preocupa-se com o filho em relação à discriminação. No mercado de trabalho o preconceito e a discriminação estão mais presentes. Nunca ouviu tratar esse assunto (racismo) na escola. Não pode fazer curso Universitário, tem que trabalhar; mora longe; fica difícil. A maioria dos negros mora longe.
G/MAS/3º	41 anos, casado, 2 filhos, moreno, mecânico, renda entre de 2 e 3 salários mínimos. Pais alfabetizados.	Foi alfabetizado e parou de estudar, voltou a estudar em 1996. Parou novamente por necessidade de trabalhar. Voltou ano passado. Pretende fazer uma faculdade. Nunca sofreu discriminação, mas já viu colegas sofrendo, por causa da cor. Acha que tem que ter vagas para negro nas Universidades, pois muitos negros deixam de estudar, e quando retornam fica difícil, poucos conseguem. Na rua casos de racismo acontecem todos os dias, principalmente por policiais contra negros. Aqui na escola a gente não vê discriminação, todos são tratados iguais pelos professores, acho porque eles são bem humildes. A escola precisa falar sobre racismo.
H/MAS/3º	Idade 19 anos, solteiro, mora com a família, trabalha, considera-se negro, e na família todos são negros. Ganham de 2 a 3 salários mínimos. Os pais estudaram até a 4ª série do 1º grau.	Nunca reprovou. Parou de estudar para trabalhar. Nunca foi discriminado na escola. Na rua todos da família sofreram com discriminação. Já viu muita gente ser discriminada fora da escola. Nunca reagiu à discriminação. No trabalho vejo que tem discriminação. Na escola os professores tratam todos os alunos iguais, não tem preconceito na sala. No Brasil existe racismo, a escola precisa trabalhar com os alunos. Os alunos carentes são os que mais sofrem com a violência. Fará vestibular para o Curso de Direito. Não concordo com as cotas, o direito é igual para todos, porque negro também é inteligente, pode não ter condições financeiras.
I/MAS/3º	20 anos, negro, solteiro, pai negro e mãe branca, não trabalha, pai empregado, mãe doméstica. Renda de 2 a 3 salários mínimos. Mãe com 1º grau completo, pai 1º grau incompleto.	Reprovou na 2ª série. Gosta de estudar. Relaciona-se bem com todos. Nunca foi discriminado por causa da cor. Vestibular para o curso de Direito. Vai tentar concorrer a uma bolsa. Em sua opinião poucos negros conseguem fazer faculdade, porque a maioria é carente, mora longe da faculdade. Sabe que existe discriminação no Brasil e que em todos os setores é difícil para o negro.
J/FM/3º	29 anos, casada, mãe, negra, família e marido negro, no momento a renda do marido 2 salários mínimos. Os pais estudaram até o 1º grau.	Parou de estudar um bom tempo. Teve várias reprovações. Dificuldade em quase todas as disciplinas. Sente vergonha de perguntar quando tem dúvidas. Pretende fazer uma faculdade, pois acha que sem estudo não consegue emprego. Já sofreu discriminação, por causa do cabelo. Acha que a cor e o cabelo do negro atrapalham na escola, no emprego na rua, pois sempre somos vítimas de piadinhas. Porém, não deixou de estudar por ser discriminada. Na família todos são negros. A nossa sociedade discrimina muito, atrapalha a vida de muitos negros. Acredita no apoio da família para superação do racismo.

		Pretende continuar estudando.
K/FM/3º	18 anos, solteira, trabalha, não tem filhos, mora sozinha, se considera branca, ganha em torno de 3 salários mínimos. Os pais não concluíram o 2º grau.	Não reprovou no ensino fundamental. Gosta de estudar. Acredita que não sofreu discriminação por causa da cor. Já presenciou uma amiga ser discriminada. Vai prestar vestibular. Tem conhecimento do sistema de cotas. Mas na escola não fala sobre esse assunto.
L/MAS/3º	28 anos, casado, moreno, desempregado, não tem filhos. Renda de 1 salário mínimo, os pais não concluíram o 1º grau.	Sempre estudou em escola pública. Não reprovou no 1º grau. Ficou um bom tempo sem estudar, sempre trabalhando. Nunca sofreu discriminação por causa da cor, mas por ser um desempregado, por falta de dinheiro, sim. Até por doença já vi um amigo ser discriminado. A aparência conta muito. Vou continuar estudando, preciso arrumar um emprego, sem terminar o 2º grau fica difícil. Para fazer uma faculdade preciso de emprego.
M/FM/3º	20 anos, solteira, branca, mora com a mãe, não tem filhos, não está trabalhando, a mãe recebe 1 salário mínimo e tem o 2º grau incompleto.	Sempre estudou em escola pública. Talvez faça uma faculdade, vai tentar uma pública. A condição financeira atrapalha os estudos, chega um momento que você trabalha ou estuda. Existe racismo no Brasil, e o negro não gosta de ser negro porque sofre muito. Sou branca mais sou pobre, o pobre também sofre. Tenho um amigo negro, ele já sofreu vários tipos de discriminação, na rua e na sala de aula, mas ela acha normal. Já dei conselho para ele reagir.
N/MAS/3º	23 anos, solteiro, preto, mora sozinho, trabalha e ganha quase 2 salários mínimos. Os pais estudaram até a 5ª série, são lavradores, moram no sítio.	Nunca reprovou. Ficou um bom tempo sem estudar. Sempre estudou em escola pública. Gosta de estudar. Sempre recebeu incentivo dos pais. Vou continuar estudando, espero conseguir passar no vestibular.
O/MAS/3º	28 anos, solteiro, não tem filhos, mora com a família, moreno, Censo seria pardo, desempregado. A renda familiar é de 2 a 3 salários mínimos. O pai estudou até a 4ª série, a mãe até a 8ª.	Concluiu o ensino fundamental em 15 anos. Estudou em escola pública. Acha que a cor atrapalha na hora de conseguir emprego. Na escola ninguém liga para cor, chamar alguém pela cor é apenas um apelido. Piadas houve-se muito por causa da cor, mais fica na brincadeira. Tem dificuldades em algumas matérias, acha que por isso reprovou várias vezes. Se tiver oportunidade de fazer vestibular e passar vai continuar estudando.
P/MAS/3º	27 anos, cor parda, 1 filho, solteiro, empregado, mora com a família. Renda familiar de 3 salários mínimos. Escolaridade dos pais, 1º grau incompleto.	Ensino Fundamental em 9 anos. Parou de estudar várias vezes para trabalhar. No momento trabalha e estuda. Na escola não há incentivo, caso não tire boas notas o professor não quer nem saber. Nunca foi discriminado na escola. Foi discriminado pelos seguranças em um <i>shopping</i> . Em sua opinião se a pessoa não possuir determinadas características (moreno claro, cabelo liso, branco) tem que estar preparada para ser vigiada quando vai às compras. Quero muito continuar estudando, mas não me sinto preparado.
Q/FM/3º	17 anos, pele clara, cabelo preto, morena, solteira, não trabalha. Renda familiar de 3	Gosta de estudar. Nunca reprovou. Estudou em escola pública. A família incentiva muito. Acha que vai prestar vestibular. A escola pública não prepara o aluno para o vestibular.

	salários mínimos. Os pais não concluíram o 2º grau.	Não trabalha, dedica-se aos estudos. Nunca foi discriminada. Presenciou a amiga ser xingada de preta, cabelo de Bombril, na escola.
R/FM/3º	21 anos, parda, solteira, mora com a família, não tem filhos. Renda familiar de 2 salários mínimos. Os pais não terminaram o ensino fundamental.	Concluiu o ensino fundamental em 9 anos. Estudou em escola pública e privada. Não tem problemas com professores e colegas. Trabalha para ajudar a família. Na escola sempre alguém chama pela cor, principalmente quando a pessoa é negra. Acha que preto é coisa do diabo, "A cor preta não existe. Tenho cabelos ruins e gosto de rock". Não foi discriminada por causa da cor e cabelo, mas por gostar de rock. Vou continuar estudando.
S/FM/3º	24 anos, solteira, parda, mora sozinha, 1 filho, ganha entre 1 e 2 salários mínimos. A família mora no sítio, os pais são alfabetizados.	Concluiu o ensino fundamental em 10 anos. Estudou um bom tempo no sítio. Veio para cidade estudar. Trabalha e estuda. Sente-se discriminada várias vezes ao dia, por ser pobre e parda. Viu sua prima que é negra ser discriminada quando procurava emprego. Quer continuar estudando, mas acha difícil passar em uma pública. Com o salário que ganha fica impossível pagar uma particular. Vai apelar para bolsa, fazer o Enem para conseguir (PROUNI).
T/MAS/3º	24 anos, casado, pai, negro, empregado, renda de 2 salários mínimos. Pais analfabetos.	Reprovou 2 vezes, não gostava muito de ir à escola, "fui um menino levado", gostava de ficar na rua, mas na escola quase não brigou. A suas irmãs sofreram com discriminação (apelidos, xingamentos), por causa do cabelo e a cor. Acha que na escola as pessoas fingem que não é discriminada, não tem coragem de reagir. Fará vestibular, mas acha que não está preparado para o vestibular; precisa fazer cursinho. Para ele as Federais não são para qualquer um. Pagar é impossível, ganha pouco e tem família. Fala do Enem como uma saída para conseguir bolsa.
U/MAS/3º	39 anos, casado, negro, empregado, renda de 2 salários mínimos, pais analfabetos.	Cursou o 1º grau e ficou um bom tempo sem estudar, só trabalhando. Voltou a estudar e pretende não parar tão cedo. Quero fazer vestibular. Acha que só tem valor quem tem dinheiro. Para ele a discriminação é financeira. Por isso acha que o negro tem que estudar, pois acha que só tem um bom emprego quem estuda. Acha que a maioria das pessoas negras é tímida. Pretende prestar vestibular para o Curso de Direito.
V/MAS/3º	19 anos, negro, solteiro, desempregado, mora com os pais. A renda familiar é mais de 3 salários mínimos. O pai tem 2º grau incompleto e a mãe fez o 2º grau.	Nunca reprovou, gosta de todas as matérias. Os professores são legais. Pai negro e mãe branca, acha sua família uma mistura de cor. Sofreu discriminação na escola. As pessoas olham para o negro com um olhar que só falta perguntar "o que está fazendo aqui". Considera-se tímido. Na sociedade o racismo está mais presente no mercado de trabalho. Tem colega que já sofreu com o racismo no emprego. A aparência conta na hora de arrumar trabalho, principalmente com o negro. Pretende fazer Administração de Empresa. Não se sente preparado para prestar vestibular na Federal. Fará uma faculdade para conseguir um bom emprego. No momento está se dedicando aos estudos.
X/FM/3º	21 anos, solteira, negra, renda entre 1 e 2 salários mínimos. Os pais já faleceram.	Tem boas lembranças da escola do sítio. Ótima professora até a 4ª série. Além da casa no sítio, a escola foi o melhor lugar. Teve dificuldade de se relacionar em Cuiabá, por causa da timidez. Começou a trabalhar cedo para ajudar a família. Sempre estudou à noite. Acha que só consegue um bom trabalho e

		<p>uma boa remuneração quem estuda. Por ser “mulher negra e tímida sofri discriminação no trabalho e na escola”. Aprendeu cedo com a família que “preto é sempre discriminado”. Prestará vestibular para contabilidade. Mas o sonho seria cursar Agronomia. Não vai tentar, pois tem que trabalhar e estudar.</p>
Z/MAS/2º	<p>22 anos, solteiro, negro, mora com os pais, no momento não está trabalhando, a renda familiar é de 2 a 3 salários mínimos. Os pais não terminaram o 1º grau.</p>	<p>Reprovou na 5ª série, na escola eu tinha fama de menino bagunceiro. Não levava estudo a sério. Os pais não o deixaram desistir de estudar. Terminou a 8ª série e ficou sem estudar 3 anos, preferiu dar um tempo. Hoje dou muito valor à escola e à família. Preciso estudar para conseguir emprego. Sonhava em ser militar. Sempre fui chamado pelo apelido de neguinho, em casa acho legal esse apelido, mais na rua e na escola fica zangado; na rua se o cara for preto, pardo, negro, logo passa ser vigiado. Tem notado que quem tem recursos tem mais direito, estudam em escolas melhores. As escolas dos bairros carentes geralmente são bagunçadas. “Falam que tem escola para todos, mas quando chega à Universidade pobre só estuda se tiver condições de pagar”. Quero continuar estudando, talvez Engenharia, tem que ser em uma pública; está sem emprego.</p>

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](#)