

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**JOVENS AFRO-BRASILEIROS: EXPECTATIVAS  
SOBRE O ENSINO TÉCNICO E O MERCADO DE  
TRABALHO DE ALUNOS DA ETE DONA ESCOLÁSTICA  
ROSA**

FABIANA SANTOS COSTA

Santos

2008

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**JOVENS AFRO-BRASILEIROS: EXPECTATIVAS  
SOBRE O ENSINO TÉCNICO E O MERCADO DE  
TRABALHO DE ALUNOS DA ETE DONA ESCOLÁSTICA  
ROSA**

FABIANA SANTOS COSTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação

Orientador: Profa. Dra. Angela Maria Martins

**Santos**

2008

Dados Internacionais de Catalogação  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos - UNISANTOS  
*SibiU*

- C837j Costa, Fabiana Santos  
Jovens afro-brasileiros: expectativas sobre o Ensino Técnico e o mercado de trabalho de alunos da ETE Dona Escolástica Rosa / Fabiana Santos Costa - Santos: [s.n.] 2008.  
108 f. ; 30 cm. (Dissertação de Mestrado – Universidade Católica de Santos, Programa em Educação)

I. Costa, Fabiana. II. Jovens afro-brasileiros: expectativas sobre o Ensino Técnico e o mercado de trabalho de alunos da ETE Dona Escolástica Rosa.

CDU 37(043.3)

COMISSÃO JULGADORA

---

---

---

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Santos, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## Dedicatória

Ao meu eterno pai, **Solon Costa** (in memoriam) – meu modelo e inspiração, e a minha amada mãe, **Aracy dos Santos Costa** – sempre amiga e conselheira.

“Por todas aquelas vezes que você me apoiou  
 Por toda a verdade que você me fez enxergar  
 Por toda a alegria que você trouxe para minha vida  
 Por tudo de errado que você transformou em certo  
 Por todo sonho que você tornou realidade  
 Por todo o amor que encontrei em você  
 Eu serei eternamente grata  
 Você é quem me sustentou  
 Nunca me deixou cair  
 Você é quem me acompanhou  
 Através disso tudo

Você foi minha força quando eu estive fraca  
 Você foi minha voz quando eu não podia falar  
 Você foi meus olhos quando eu não podia ver  
 Você enxergou o melhor que havia em mim  
 Me ergueu quando eu não conseguia alcançar  
 Você me deu fé porque você acreditou  
 Eu sou tudo o que sou  
 Porque você me amou

Você me deu asas e me fez voar  
 Você tocou minha mão [e] eu pude tocar o céu  
 Eu perdi minha fé, você devolveu-a de volta pra mim  
 Você disse que estrela nenhuma estava fora de alcance  
 Você me apoiou e eu fiquei de pé  
 Eu tive seu amor, eu tive isso tudo  
 Sou grata por cada dia que você me deu  
 Talvez eu não saiba tanto  
 Mas eu sei que isto é verdade  
 Eu fui abençoada porque fui amada por você

Você sempre esteve lá para mim  
 O vento carinhoso que me levava  
 Uma luz no escuro, brilhando seu amor na minha vida  
 Você tem sido minha inspiração  
 Em meio a mentiras você foi a verdade  
 Meu mundo é um lugar melhor por sua causa”

(Tradução da Música: “Because you loved me”, Celine Dion)

## Agradecimentos

- Minhas irmãs Sheila, Cynthia e meu cunhado Wellington, obrigada por todo o suporte e presença constante em minha vida;
- Meus (mais do que) especiais amigos: Lídia, Fabíola, Andressa(s), Vívian, Valéria, Anderson, Pierre... obrigada pela constante companhia e pelas alegrias nos momentos difíceis desta jornada;
- Minha “prima-gêmea” Soraya que, mesmo distante, nunca deixou de me apoiar em meus projetos;
- Aos amigos que fiz no Mestrado: Rosemary, Solange, Sandra... muito obrigada por todo o incentivo, apoio, incentivo e risadas juntas;
- Aos docentes do programa de Mestrado em Educação da UniSantos, por toda a base necessária neste processo e à professora Dr<sup>a</sup>. Angela Maria Martins, pela orientação e dedicação.

“Há lugares dos quais vou me lembrar  
por toda a minha vida, embora alguns tenham mudado  
Alguns para sempre, e não para melhor  
Alguns se foram e outros permanecem

Todos esses lugares tiveram seus momentos  
Com amores e amigos, dos quais ainda posso me lembrar  
Alguns estão mortos e outros estão vivendo  
Em minha vida, já amei todos eles

Mas de todos esses amigos e amores  
Não há ninguém que se compare a você  
E essas memórias perdem o sentido  
Quando eu penso em amor como uma coisa nova

Embora eu saiba que eu nunca vou perder o afeto  
por pessoas e coisas que vieram antes,  
Eu sei que com frequência eu vou parar e pensar nelas  
Em minha vida, eu amo mais a você

Embora eu saiba que eu nunca vou perder o afeto  
por pessoas e coisas que vieram antes,  
Eu sei que com frequência eu vou parar e pensar nelas  
Em minha vida, eu amo mais a você”

(Tradução da música “In my life”, The Beatles)

## Resumo

Com o objetivo de conhecer os motivos que levaram um grupo de alunos afro-brasileiros a escolher a educação profissional técnica de nível médio e buscar compreender suas expectativas com relação ao mercado de trabalho, esta pesquisa buscou, através de um estudo de caso realizado na Escola Técnica Estadual Dona Escolástica Rosa, traçar um perfil dos alunos através de uma coleta de dados inicial e a realização de entrevistas semi-estruturadas com cinco alunos e uma entrevista de aprofundamento com um aluno. No primeiro capítulo buscamos relacionar escolaridade, raça e mercado de trabalho, através de levantamento bibliográfico e de fontes oficiais (como a Pesquisa de Emprego e Desemprego). Foi realizado um percurso histórico do negro no Brasil, desde a vinda nos navios negreiros até a promulgação da Lei Áurea, a definição de identidade racial (e os usos dos termos raça e etnia), relacionando estes itens com a educação do negro. Também foi realizado um percurso histórico sobre as reformas no Ensino Médio e o mercado de trabalho. No segundo capítulo, buscou-se situar o cenário da pesquisa (a ETE Escolástica Rosa), levantando algumas características do mesmo, como a curiosa maneira em que o instituto surgiu. No terceiro capítulo realizamos uma sumarização do perfil sócioeconômico dos alunos e a análise das entrevistas em si. Por fim, realizamos algumas considerações gerais a respeito do tema e levantamos alguns pontos importantes percebidos nesta análise.

**Palavras-chave:** Ensino Técnico de Nível Médio – Afro-brasileiros – Expectativas – Mercado de Trabalho

## Abstract

In order to know the reasons why a group of students african-Brazilians have chosen technical education technique of secondary level and try to understand their expectations with respect to the labour market, this research sought, through a case study conducted at Technical School Dona Escolástica Rosa, have a profile of the students through an initial collection of data and the implementation of semi-structured interviews with five students and a deeper interview with a student. In the first chapter we related education, race and the labour market through bibliographic survey and official sources (such as Employment and Unemployment survey). It made a journey of black people history in Brazil since the slave ships coming in to the enactment of Áurea Law, the definition of racial identity (and the use of the terms race and ethnicity), these items were related to the education of black people. It was also made a historic journey on reforms in high school and the labour market. In the second chapter, one sought the scenario of search (the ETE Escolástica Rosa), raising some features, such as the ways in which the institute arose. In the third chapter we performed a summary of the socio-economic profile of the students and analysis of the interviews themselves. Finally, we made some general considerations about the issue, and lifted some important points perceived in this analysis.

**Key words:** African-brazilian – Expectations - Technical Education for Middle Level  
— The Labor Market

## Lista de ilustrações

### Figuras

Ilustração 1:ETE Dona Escolástica Rosa .....	59
Ilustração 2:Pátio e Mausoléu de João Octávio .....	60

### Gráficos

Ilustração 3: Cor .....	63
Ilustração 4: Nível de escolaridade dos pais .....	64
Ilustração 5: Inserção no mercado de trabalho .....	65
Ilustração 6: Trabalho com carteira assinada .....	66

## Sumário

Introdução .....	12
Delimitando o problema.....	13
Objetivos .....	14
Procedimentos metodológicos .....	15
Capítulo 1 .....	20
As relações entre escolaridade, raça e mercado de trabalho.....	20
1.1. A chegada do negro ao Brasil – da escravidão à Lei Áurea .....	20
1.2. Definição de identidade racial .....	24
1.3. Os negros e a educação .....	32
1.4. Educação e mercado de trabalho.....	35
1.4.1. Educação .....	35
1.4.1.1. Ensino Médio: trajetória e reformas.....	36
1.4.2. Trabalho .....	53
Capítulo 2 .....	60
Cenário da Pesquisa: A instituição formadora e a unidade escolar.....	60
2.1. Algumas características do Centro de Educação Tecnológica Paula Souza .....	60
2.2 A ETE “Dona Escolástica Rosa” .....	63
Capítulo 3.....	68
Expectativas de alunos afro-brasileiros sobre o ensino técnico de nível médio.....	68
3.1. Sumário do perfil sócioeconômico dos alunos .....	68
3.2. As entrevistas .....	72
3.2.1. Resumo das entrevistas .....	75
3.2.1.1. Análise das categorias.....	79
3.2.2. A entrevista de aprofundamento .....	80
Algumas considerações finais .....	87
Referências bibliográficas .....	92
Anexos .....	98
Anexo I .....	99
Anexo II .....	101
Anexo III .....	102
Anexo IV.....	109
Anexo V.....	113
Anexo VI.....	115

## Introdução

Minha trajetória profissional se inicia no momento da escolha da carreira que eu gostaria de seguir. Como cursei o Ensino Médio em uma instituição particular, participei de todos os programas que me eram oferecidos com o propósito de auxiliar minha escolha.

Eu já sabia que iria cursar Pedagogia. Tenho paixão por esta carreira desde que me conheço por gente. Mas resolvi participar de um programa de Orientação Vocacional com o intuito de “confirmar” minha escolha. Em vão. No momento da devolutiva tive uma surpresa: minhas aptidões e interesses estavam voltados (de acordo com o resultado) para Economia, Matemática e Estatística!

Fiquei desapontada, mas não desisti e prestei vestibular para Pedagogia em universidades públicas. Ingressei na Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Rio Claro, em 1996 e naquela Universidade comecei a realização de um sonho.

Fui observando a turma que se iniciou com 40 alunos, e percebi as dificuldades das pessoas em continuar os estudos, visto que muitos não eram da cidade e tinham despesas de moradia, alimentação e, principalmente, com materiais para estudo. Durante o curso, alguns foram “ficando pra trás” e desistindo. Em nossa formatura havia 28 alunos que iniciaram juntos. A maioria dos desistentes era, como eu, afro-brasileira<sup>1</sup>.

Voltei para minha cidade natal (Santos) e comecei a trabalhar. Junto com os estudos iniciei um curso de Especialização em Magistério do Ensino Superior na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), pois sentia uma ligação forte com os estudantes universitários e uma vontade imensa de contribuir em sua formação. Nele conheci uma professora que me incentivou a cursar mestrado.

---

<sup>1</sup> Utilizarei aqui o termo “afro-brasileiro” para me reportar aos alunos negros, pardos e afrodescendentes autodeclarados. Adiante, explicarei o termo “raça”, que baseia esta escolha.

Até 2005 fiz vários cursos de atualização e extensão, na Universidade de São Paulo (USP), UNESP e Faculdade Internacional de Curitiba (Facinter).

Em 2005 ingressei no Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), com um desejo imenso de pesquisar a respeito das políticas públicas, mais especificamente voltada à discussão acerca da escolaridade de alunos negros e afrodescendentes, pois venho percebendo a dificuldade que este grupo encontra para dar continuidade aos estudos e gostaria de contribuir, de modesta forma para a ampliação deste debate, visto que, atualmente, há poucos trabalhos que tratam a questão do negro e afro-brasileiro no Ensino Técnico de Nível Médio.

### *Delimitando o problema*

Conforme Gatti (2002, p. 09), “pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa”, vinculado a critérios de escolha e interpretações de dados.

A autora cita ainda que a pesquisa em Educação possui um significado: o de “trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos” (p. 12). Afirma, também, que este tipo de pesquisa envolve possibilidades de aprendizagem sobre os sistemas escolares, além de abranger “questões em perspectivas filosóficas, sociológicas, políticas, psicológicas, biológicas, administrativas etc<sup>2</sup>.” (p. 13), que englobam: problemas de legislação, currículo, métodos, formação de docentes, relações professor-aluno, entre outras presentes.

Para delimitar um problema é preciso, como diz Gatti (2002, p. 24): “ter a capacidade de antecipar problemas que estão aparecendo, mas que ainda não estão visíveis”.

---

<sup>2</sup> Neste trabalho as perspectivas utilizadas serão a sociológica e a política.

Com isso, procuramos estudar as expectativas<sup>3</sup> de alunos afro-brasileiros acerca da educação profissional técnica de nível médio e o mundo do trabalho, visando discutir os motivos pelos quais escolheram essa modalidade de ensino, com base em estudo de caso realizado na Escola Técnica Estadual (ETE) Escolástica Rosa, localizada na cidade de Santos, Estado de São Paulo. Os alunos escolhidos freqüentam o curso de metalurgia.

Tomamos como referência o estudo de Franco (2004, p. 170) no qual esta autora analisa as representações sociais como elementos simbólicos através dos quais os homens expressem expectativas que eles desenvolvam a respeito de determinado fato ou objeto. A autora também enfatiza que é preciso ampliar esse conhecimento através da compreensão de um ser inserido em determinada realidade, com expectativas diferenciadas e diferentes níveis de visão da realidade.

Para esta pesquisa, aplicou-se um questionário para levantamento do perfil sócioeconômico dos alunos e foi escolhido o curso de Metalurgia da Escola Técnica Estadual Dona Escolástica Rosa por apresentar a maior porcentagem de alunos afro-brasileiros autodeclarados (59%, contra 26% de Segurança do Trabalho e 4% de Nutrição<sup>4</sup>). Essa porcentagem nos chamou a atenção e nos levou a realizar uma entrevista de aprofundamento com alguns alunos desse curso.

## *Objetivos*

---

<sup>3</sup> De acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, **expectativa** é a “situação de quem espera a ocorrência de algo, ou sua probabilidade de ocorrência, em determinado momento”.

<sup>4</sup> Esta pesquisa fez parte de pesquisa maior - Educação profissional de nível médio: construção de um novo perfil? – financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo – FAPESP, tendo como pesquisadoras as Prof.<sup>as</sup> Dr.<sup>a</sup> Ângela Maria Martins, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dagmar Zibas e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Sylvia Simões Bueno. Ver: MARTINS, ZIBAS, BUENO (2007).

Esta pesquisa tem como objetivo procurar conhecer os motivos que levaram um grupo de jovens afro-brasileiros a escolher a educação profissional técnica de nível médio em seu percurso de formação, além de buscar compreender suas expectativas sobre a formação obtida e o mercado de trabalho.

### *Procedimentos metodológicos*

Realizamos uma pesquisa qualitativa, porém, deixamos claro que não somos contrários à utilização de modelos quantitativos de coleta e análise de dados, lembrando que, de acordo com Gatti (2002, p. 29):

os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, ...de um lado a quantidade é uma interpretação..., um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta..., e de outro ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, sem relação a algum referencial não tem significação em si.

Desse modo, realizamos um estudo de caso na Escola Técnica Estadual (ETE) Escolástica Rosa, localizada em Santos – SP e administrada pelo Centro Educacional Paula Souza (CEETEPS) que, de acordo com Bauer & Gaskel (2002, p.20), consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico. Sua área de trabalho é delimitada, apesar de incluir diferentes fontes de dados, pois elas não estão isoladas na pesquisa.

Realizamos entrevistas semi-estruturadas para recolher, a partir da fala do aluno, suas idéias a respeito das questões centrais. É preciso ressaltar que este procedimento nos forneceu dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. Além disso, foram analisadas estatísticas oficiais e legislações atuais do ensino técnico como ponto de partida para contextualizar a fala dos alunos. Numa primeira etapa, foram aplicados:

- 27 questionários no curso de Metalurgia (noturno);
- 25 questionários no curso de Nutrição (noturno); e
- 30 questionários no curso de Segurança do Trabalho (diurno)

Como dissemos anteriormente, desses questionários aplicados, obtivemos a seguinte porcentagem de alunos afro-brasileiros (negros + pardos) autodeclarados:

- Metalurgia: 59%;
- Nutrição: 4%; e
- Segurança do trabalho: 26%

Tendo em vista esse panorama (e como já dito anteriormente), escolhemos o curso de Metalurgia por ter apresentado o maior número de alunos afro-brasileiros autodeclarados para dar continuidade a nossa pesquisa.

Após essa primeira etapa e sistematização dos dados dos questionários, foram realizadas entrevistas de aprofundamento com 5 alunos do curso de Metalurgia, para buscar em suas falas as semelhanças e diferenças com as respostas dos questionários aplicados e entre si. Os critérios de seleção foram: os alunos terem se autodeclarado pardos ou negros; cursarem metalurgia; terem cursado escola pública na maioria do seu percurso escolar. Ressaltamos que buscamos alunos com idade aproximada e que o fato de estarem inseridos (ou não) no mercado de trabalho não foi fator relevante neste momento da pesquisa.

Utilizamos como questões centrais nas entrevistas:

- Um curso técnico pode facilitar (ou não) sua inserção no mercado de trabalho?
- Por que você escolheu fazer este curso técnico?
- Como você se vê no processo de escolaridade e quais as expectativas em relação ao mercado de trabalho?

Para a realização da categorização das entrevistas realizadas com os cinco alunos, utilizamos palavras comuns nos discursos – análise feita por ordenador (procedimento sem categorização prévia, tendo por base a palavra,

pois as entrevistas serão divididas em seqüências, onde classificaremos a frequência de cada palavra para descobrirmos os fatores comuns possíveis de interpretação para a criação de uma matriz associativa, não esquecendo de levar em conta o contexto da entrevista e o objetivo da mesma).

Construímos, durante o processo de investigação, as seguintes categorias de análise:

- As expectativas dos alunos frente ao mercado de trabalho;
- As expectativas no processo de formação escolar;

É importante salientar que, ao esclarecer aos cinco entrevistados que um dos motivos da escolha para a entrevista de aprofundamento se deu em função de suas respostas quanto a cor no questionário aplicado, três deles sentiram-se constrangidos. Uma observação atenta do que estava ocorrendo nas entrelinhas durante as entrevistas, nos levaram a perceber que, em suas expressões e gestos, algumas questões apareciam de forma velada: um encolheu-se e dois tossiram e em seguida olharam para baixo durante um bom tempo da entrevista. Desse modo, analisaremos, também, os gestos, movimentos e expressões, em resumo, o que não foi expresso através da fala no decorrer da entrevista.

Ressaltamos que é importante verificar, com base nas entrevistas relacionadas às expectativas com relação ao mercado, ao curso e ao cotidiano desses alunos, o que pensam a respeito disso (escolha do curso e mercado de trabalho), embora os estudos quantitativos sobre raça, cor e escolaridade no Brasil sejam inúmeros. Esses estudos servirão como referência inicial para analisarem-se as possíveis relações entre raça, escolaridade e mercado de trabalho, baseados em Munanga (2003 e 2004), Dowbor (2004), Ferretti (2000) e Kuenzer (2001 e 2004).

A análise dos dados obtidos foi realizada com base na análise de conteúdo conforme proposto por Bardin (1977, p. 43) que é um

procedimento com o objetivo de inferir a partir dos processos..., inscreve-se numa sociologia do discurso e procura estabelecer ligações entre a situação na qual o sujeito se encontra e as manifestações semântico-sintáticas da superfície discursiva.

Como base do estudo, buscamos relacionar as categorias criadas com o universo simbólico dos indivíduos pois, de acordo com Franco (2004, p. 170):

sabemos que as representações sociais são elementos simbólicos que os homens expressam mediante o uso de palavras e de gestos. No caso do uso de palavras, utilizando-se da linguagem oral ou escrita, os homens explicitam o que pensam, como percebem esta ou aquela situação, que opinião formulam acerca de determinado fato ou objeto, que expectativas desenvolvem a respeito disto ou daquilo... e assim por diante. Essas mensagens, mediadas pela linguagem, são construídas socialmente e estão, necessariamente, ancoradas no âmbito da situação real e concreta dos indivíduos que as emitem.

Além do mais, acreditamos que é preciso conhecer as condições que os indivíduos vivem através da realização da “análise contextual”, já que as representações sociais estão estreitamente vinculadas aos diferentes grupos socioeconômicos, culturais e étnicos que se refletem nos diferentes atos e nas diversificadas práticas sociais. Concordamos com Franco (2004, p. 170), quando esta autora afirma que:

reiterando: há que se considerar que as representações sociais (muitas vezes idealizadas a partir da disseminação de mensagens e de percepções advindas do “senso comum”) sempre refletem as condições contextuais dos sujeitos que as elaboram, ou seja, suas condições socioeconômicas e culturais.

Os cinco alunos escolhidos para entrevistas de aprofundamento apresentam o seguinte perfil (após uma leitura flutuante):

- Idade entre 17 e 35 anos;
- Quatro dos cinco se autodeclararam pardos;
- Três trabalham (a maioria não está na mesma área de trabalho que o curso engloba);
- Estudaram em escolas públicas.

Na terceira etapa foi realizada uma entrevista com apenas um aluno, no intuito de verificar alguns aspectos importantes e para aprofundar os assuntos mais específicos ao tema desta pesquisa, tais como:

- A contribuição do curso para o aprendizado científico e profissionalizante, além da fundamentação de uma consciência crítica;
- Se em algum momento sentiu-se estigmatizado por ser um aluno afro-brasileiro;
- O sentimento de fazer parte (cursar) uma instituição pública de qualidade;
- A contribuição da escola pública para sua formação como cidadão;
- Suas expectativas quanto à carreira.

O aluno escolhido para a última entrevista possuía 17 anos na época da aplicação do questionário, não trabalhava (e continua nesta situação) e se autodeclarou pardo. A entrevista realizou-se após o término do curso por parte do aluno.

Como categorias de análise para a última entrevista, utilizamos:

- Autopercepção enquanto pertencente a um grupo étnico;
- Influência da etnia nas relações sociais;
- Reflexão sobre as dificuldades encontradas no percurso escolar.
- Expectativa (após o término do curso) sobre o mercado de trabalho; e
- Contribuições o curso para sua formação pessoal e profissional.

Também foi entrevistado o diretor da escola, para que pudessemos tomar uma certa familiaridade com o espaço escolar e sua dinâmica.

A escola analisada (ETE Dona Escolástica Rosa) possui, atualmente, quatro cursos (Nutrição, Metalurgia, Segurança do Trabalho e Administração) e é uma das mais conceituadas escolas técnicas da região, atraindo estudantes de toda a Baixada Santista.

## Capítulo 1

### As relações entre escolaridade, raça e mercado de trabalho

#### 1.1. A chegada do negro ao Brasil – da escravidão à Lei Áurea

O tráfico negreiro teve sua origem no século XIV. Portugal é tida como a principal nação a utilizar-se desse “recurso” para seu próprio benefício, causando sofrimento e humilhação aos povos que vinham da África para as Américas.

O Papa Nicolau V, através da bula *Romanus Pontifex*, de 8 de janeiro de 1455, ao outorgar poderes aos navegantes portugueses para a captura de africanos e deles utilizarem-se em regime de servidão perpétua, acabou por contribuir para que o tráfico aumentasse.

A expansão marítima também contribuiu para esse regime de escravidão. Desde a primeira metade do século XV, os negros eram trazidos da África e obrigados a trabalhar nas plantações no sul de Portugal, nas minas da Espanha e nos serviços domésticos em geral em países como a Inglaterra e na França.

Surge, então, nos primórdios da colonização brasileira um problema-chave para a Coroa portuguesa. Como um número significativo de portugueses estivesse empenhado em outros empreendimentos, e a população portuguesa fosse relativamente pequena e pobre, a única saída proveitosa para a Metrópole com relação ao Brasil seria recorrer ao escravismo. Com isso se evitava também que para cá viessem pessoas que, trabalhando para si, nada enviassem à Metrópole (MIRA, 1983, p. 29).

No Brasil, os negros foram trazidos para trabalhar nas grandes fazendas de açúcar. Dessa maneira, um africano que “vivesse” aqui, “duraria” cerca de 7 a 10 anos. Sua chegada ao Brasil já significava que era uma pessoa “resistente”, pois 40% dos negros que eram transportados nos navios morriam durante a viagem.

Nunca houve, no Brasil, uma população negra homogênea. Os navios negreiros trouxeram alguns milhões de negros da Guiné Portuguesa, Costa da Mina, Angola, Moçambique e Congo, e os distribuíram, durante os três séculos de existência da escravidão, um pouco por toda a parte (CARNEIRO, 1964, p. 01)<sup>5</sup>.

Um alvará expedido em 3 de março de 1741 é significativo da relação de dominação que se impunha aos escravos. Um escravo que fugisse a primeira vez seria marcado a fogo no peito com a letra “F”; se fugisse novamente, seria punido com o corte de uma de suas orelhas e, finalmente, se este escravo fugisse uma terceira vez, restaria para ele a morte (IOKOI, 1999, p. 63).

Desde a chegada da Corte Portuguesa, em 1808, a Coroa inglesa pressionava o regente D. João VI para que o tráfico de escravos fosse abolido. Nos tratados de 1810, diplomatas ingleses conseguiram a limitação do tráfico às colônias portuguesas na África, embora quisessem a abolição completa. Em 1815, no Congresso de Viena, a Inglaterra obteve a cessação do tráfico ao norte da linha do Equador, limitando a ação dos traficantes (IOKOI, 1999, p. 102).

A Inglaterra negociou com Portugal o reconhecimento da Independência do Brasil. Em troca deste serviço, o Governo brasileiro, pelo tratado de 1826, comprometeu-se a abolir o tráfico três anos depois da sua ratificação. Com efeito, em obediência a este tratado, promulgou-se a Lei de 7 de novembro de 1831, que extinguiu, *no papel*, a importação de africanos. De acordo com o tratado, a Inglaterra se assegurava o direito de reprimir o tráfico negreiro em alto mar, durante quinze anos a contar da vigência da Lei.

Os navios negreiros transportavam em média 300 escravos. Mas esses pequenos navios de 100 toneladas começaram a chegar abarrotados de escravos: 400, 700, 800 e até 900 escravos, na medida em que se intensificava a perseguição dos cruzeiros ingleses em alto mar. Os riscos do negócio

---

<sup>5</sup> Esquemáticamente, podemos dizer que a escravidão no Brasil deu três tipos de trabalhadores: o negro de campo, o negro de ofício e o negro doméstico, este último produzindo, secundariamente, nas cidades, o negro de aluguel (escravo preparado com cuidado para dar lucro ao senhor – eram amas de leite, crianças que prestavam serviços nas casas, cozinheiros etc.) e o negro de ganho (um desdobramento do negro de aluguel, um pouco independente – eram carregadores, moços de recados, condutores de cadeiras etc.).

aumentavam, especialmente depois do Bill Aberdeen, em 1845, que de acordo com CARNEIRO (1964, p. 60):

os ingleses se arrogaram o direito de chamar à fala os navios suspeitos, revistá-los e conduzir os culpados perante os tribunais do Almirantado, por pirataria. Os negreiros se arriscavam a fazer toda a carga ao mar e, naturalmente, o preço do escravo sofreu alta. Este lucro aumentou consideravelmente, em parte pelo aumento de preço forçado pelos riscos do negócio, mas principalmente pelo grande número de escravos trazidos, nos últimos anos do tráfico, pelos mesmos navios que antes mal se aventuravam a transportar mais de 300 escravos. Navios de 60 toneladas chegavam a trazer 400 negros. O escravo, desta maneira, custava muito pouco ao negreiro. Tão pouco que, como provaram inquiridos do Almirantado inglês, se, de três navios, um fosse capturado, haveria ainda um lucro apreciável.

Os negreiros tinham a seu favor a imensidão dos mares e podiam valer-se do estratagema tenebroso que era atirar toda a “carga” ao mar: os escravos com pesos no pescoço para desaparecer mais depressa no fundo das águas... Os lucros eram altos, que importava esta perda, uma ou outra vez (CARNEIRO, 1964, p. 93).

Em 4 de setembro de 1850 é promulgada a Lei Eusébio de Queirós, que acabava definitivamente com o tráfico negreiro intercontinental. O Governo imperial jogava uma grande cartada – valia-se da pressão inglesa para solucionar um problema interno, remotamente ligado à escravidão, que abalava a estrutura de classes do país. Com a lei que extinguiu o tráfico, beneficiaram-se os senhores de terras, que se livraram das dívidas contraídas com os especuladores (CARNEIRO, 1964, p. 91). Esta lei não gerou efeitos imediatos na estrutura do país, pois o tráfico ilegal se desenvolveu intensamente no período posterior à lei e, na verdade, houve um aumento nos índices de entrada de africanos no Brasil. Mas esta Lei não ficou no papel, como a de 1831. os estrangeiros que traficavam com escravos – portugueses principalmente – foram expulsos do Brasil; os depósitos de escravos destruídos; os tumbeiros, eficazmente perseguidos e apresados na costa.

No ano de 1850 haviam chegado ao Brasil 2300 escravos. Os traficantes ainda conseguiram burlar a vigilância oficial, com 3000 escravos em 1851 e

700 em 1852. a última tentativa de desembarque teve lugar em 1856... o tráfico esta liquidado.

Em 28 de setembro 1871 é promulgada a Lei do Ventre Livre, através do gabinete do Visconde do Rio Branco. Esta lei dava liberdade aos filhos de escravos nascidos a partir daquela data<sup>6</sup>, mas os mantinha sob a tutela de seus senhores até atingirem os 21 anos de idade. Explicando melhor, segundo esta Lei (2040), as crianças nascidas após 18 de setembro de 1871 passavam a ser consideradas de condição livre, porém, deveriam permanecer até os 8 anos sob a posse dos senhores de suas mães. Quando atingissem essa idade, o senhor faria uma escolha: ficaria com o menor até a idade de 21 anos – podendo inclusive durante todo esse período utilizá-lo como trabalhador -, ou o entregaria ao Estado, mediante uma indenização (FONSECA, 2001, p. 15). O verdadeiro desamparo dessas crianças encontrava-se na própria Lei, que as manteve na condição de “escravas” ao permitir que os senhores se servissem dos seus trabalhos até os 21 anos, como de fato aconteceu com a maioria absoluta delas em todas as regiões do Império.

Em 1885 o Governo promulga a Lei Saraiva-Cotegipe, mais conhecida como a Lei dos Sexagenários. Esta libertava os escravos com mais de 60 anos, mas não apresentava resultados significativos, visto que poucos escravos atingiam esta idade e os que sobreviviam não tinham como tirar seu sustento sozinhos.

Ao assinar a Lei Áurea, a Princesa Isabel libertou cerca de 750.000 escravos, o que era 1/10 da população negra da época no Brasil. O que era para ser algo em benefício do povo acabou por tornar-se um martírio:

os negros foram atirados ao mundo sem nenhuma indenização, garantia ou assistência. Sem condições de concorrer com os imigrantes que possuíam um melhor preparo técnico e apoio governamental, os negros deslocaram-se das fazendas para as

---

<sup>6</sup> Desde a proibição do tráfico de africanos, em 1850, somente o ventre das mulheres escravas continuava a introduzir trabalhadores cativos em terras brasileiras. Libertar o ventre significava acabar com a única fonte de renovação da escravidão e, assim, essa instituição estava com “os dias contados”... essa proposta foi uma manifestação clara da intenção de se eliminar o trabalho escravo de forma lenta e gradual, permitindo aos senhores de escravos uma transição gradativa para o trabalho assalariado (FONSECA, 2001, p. 12).

idades onde os aguardavam o desemprego e a vida marginal (SALVADOR, 2006, p. 03).

A Lei Áurea passou quase sem oposição no Parlamento, num tempo recorde de quatro dias. Precedia, mais do que 40 anos de campanha Parlamentar e de agitação nacional, a economia capitalista, implantada definitivamente no Império depois de 1850, quando as grandes somas empregadas no tráfico de escravos encontraram ocupação mais rendosa e útil em bancos, empresas de navegação, indústrias e companhias de comércio. Ao mesmo tempo imprimia força a entrada de imigrantes, as fugas de escravos e as alforrias compradas ou doadas.

Com a falta de políticas para incorporação desses ex-escravos ao mercado de trabalho assalariado e a dificuldade de acesso aos serviços de educação e saúde, esta população ficou a margem dos processos da sociedade brasileira, contribuindo para as origens da pobreza e da desigualdade enfrentadas pelos negros.

## ***1.2. Definição de identidade racial***

*“Durante a escravidão, chamava-se novo ou boçal o negro recém-chegado da África, aturdido com o tipo de sociedade que encontrava aqui, incapaz de exprimir-se senão na sua língua natal e ainda distinguível pelas marcas tribais que trazia no rosto.*

*Desse estágio inicial o negro africano passava a ladino, após acostumar-se ao português, ao trabalho nas fazendas ou nas minas, ao serviço doméstico, à disciplina da escravidão e às artimanhas dos seus pares, com quem convivia, para evitar punições e desmandos e garantir-se proteção ou segurança.*

*Era crioulo o negro nascido no Brasil.”*

(Edison Carneiro)

De acordo com a Wikipédia – a enciclopédia livre (2005):

Uma etnia ou grupo étnico é em um sentido amplo uma comunidade humana definida por afinidades lingüísticas, culturais e genéticas. Estas comunidades comumente reclamam para si uma estrutura social, política e um território. Etnia se usa às vezes erroneamente como um eufemismo para raça, ou como um sinônimo para grupo minoritário.

Raça é um conceito que tem sido associado ao de etnia. Porém etnia compreende os fatores culturais (nacionalidade, afiliação tribal, religiosa, língua ou tradições) e biológicos de um grupo humano, raça, especificamente, alude aos fatores morfológicos distintivos desses grupos humanos (cor de pele, compleição física, estatura, traço faciais, etc.) desenvolvidos em seu processo de adaptação a determinado espaço geográfico e ecossistema (clima, altitude, flora, fauna, etc.) ao longo de várias gerações.

Conforme citado por Mitchell & Jordan (2005, p. 01) a origem da palavra “raça” é desconhecida, pois alguns estudiosos entendem que sua etimologia vem do latim “radix” (raiz, tronco) e outros acham que origina de “razza” (linhagem, criação). Independente da origem, ela aparece em vários contextos que não permitem a elucidação desse conceito.

De acordo com Munanga (2003, p. 01), como a maioria dos conceitos, o de raça possui seu campo semântico e dimensões temporal e espacial. Na época Medieval, esse conceito era utilizado para designar a descendência ou linhagem de alguém, através de suas características físicas comuns. A partir de 1684 o termo passa a ser utilizado para classificar os grupos fisicamente contrastados. No século XV, as descobertas colocam em alta a discussão do conceito utilizado, ao descobrir ameríndios, negros e outras “raças”. “Seriam eles humanos também?” Através da Bíblia, o mito dos Reis Magos prova parcialmente a descendência de Adão, pois nele há representantes das três raças, tendo Baltazar como o da raça negra, por ser o mais escuro deles. Apesar disso, o índio permanecia como uma incógnita, pois não estava incluído entre esses três personagens.

No século XVIII, os filósofos iluministas abrem caminho para uma nova disciplina chamada História Natural da Humanidade, transformada mais tarde em Biologia e Antropologia Física.

Munanga (2004, p. 03) ainda complementa que:

Em qualquer operação de classificação, é preciso primeiramente estabelecer alguns critérios objetivos com base na diferença e semelhança. No século XVIII, a cor da pele foi considerada como um critério fundamental e divisor de água entre as chamadas raças. Por isso que a espécie humana ficou dividida em três raças estancas que resistem até hoje no imaginário coletivo e na terminologia científica: raça branca, negra e amarela... No século XIX, acrescentou-se ao critério da cor outros critérios morfológicos como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do formato do crânio, o ângulo facial, etc. para aperfeiçoar a classificação... No século XX, descobriu-se graças aos progressos da Genética Humana, que havia no sangue critérios químicos mais determinantes para consagrar definitivamente a divisão da humanidade em raças estancas... O cruzamento de todos os critérios possíveis (o critério da cor da pele, os critérios morfológicos e químicos) deu origem a dezenas de raças, sub-raças e sub-sub-raças.

Mesmo assim, essa classificação não nos leva a entender que todos os seres humanos sejam semelhantes. Mas, também, essa classificação não permite que sejam feitas as classificações por “raça”. O conceito de raça que empregamos hoje nada tem de biológico. Ele é, sim, um conceito etno-semântico (determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder existentes).

Os antropólogos vêm descrevendo as raças através da recolha de traços comuns de evidência física (forma da pálpebra, cor e forma do cabelo, formato do nariz, forma da cabeça, pele, cor dos olhos e altura). Essa descrição, porém, não permite que seja feita uma classificação “ideal” por raça, em face da existência de alguns pontos discordantes mesmo entre os que são parentes.

Mas, também ocorre uma confusão entre os termos “raça” e “nacionalidade”. Citando Mitchel & Jordan (2005, p. 01):

... a palavra ‘Americano’ se refere a uma pessoa que nasceu na América. Isto é, uma identificação de nacionalidade e, portanto, não deveria ser usada para classificar uma pessoa pela raça. Uma nação é muitas vezes formada por pessoas de muitas raças. Esquimós, Índios de Oklahoma, Negros do Mississipi, Caucasianos da Nova Inglaterra e diversos povos do Havaí são todos Americanos. Algumas confusões entre raça e nacionalidade advém do fato de que as pessoas das nações conhecidas são freqüentemente da mesma raça e, em muitos casos, a mesma palavra tem sido usada para designar a língua e a nacionalidade, bem como a raça.

Johann Friedrich Blumenbach, fundador da antropologia, em 1775, determinou a região geográfica originária de cada raça e a cor da pele como elementos marcantes: *branca* ou caucasiana; *negra* ou etiópica; *amarela* ou mongólica; *parda* ou malaia e *vermelha* ou americana. No século XIX agrega-se o fenótipo como quesito (tamanho da cabeça e fisionomia, por exemplo). No entanto, a cor da pele vem sendo utilizada e considerada importante, a partir dos dados fenotípicos, aparecendo na maioria das classificações raciais de várias partes do mundo.

Em 1854 é publicada, por Arthur de Gobineau, o “*Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas*”, que inicia a chamada “política do embranquecimento”. Este texto nos fala que, para ele, a população brasileira constituía em um povo degenerado pois não conservava em suas veias o sangue original devido às sucessivas misturas que, gradualmente, modificaram seu valor; em suas palavras, “*não tem conservado a mesma raça que seus fundadores*”.

Deste modo, percebe-se a inegável influência exercida pelas teorias raciais européias no Brasil no século XIX. Havia, na época, um pensamento preocupado com a origem multi-étnica do povo brasileiro, que era percebida como uma fonte de contradições sociais e um possível obstáculo para a construção de uma identidade nacional.

Herbert Spencer, considerado o fundador do racismo científico, concebia que as heranças físicas constituíram-se como indicadores que diferenciavam os grupos humanos, gerando uma natural hierarquização entre os povos, sendo classificados, então, como inferiores e superiores, de acordo com o “desenvolvimento e progresso” que apresentavam. Esses parâmetros indicadores correspondiam, para ele, às formas de divisão e organização do trabalho na sociedade, tendo algumas como o modelo maior no estágio de evolução e as demais tratadas como “homogêneas”, “*graças a incapacidade de seus membros de alterar artificialmente as condições de existência e, desse modo, promover diferenciações econômicas*” (OLIVEIRA, 2005, p. 13).

Na verdade, estes modelos biológicos de classificação foram incorporados como modelos para tentar explicar a categorização e hierarquização dos povos. As novas teorias raciais, que eram pautadas nestes

indicadores, serviram como justificativa ideológica para a intensificação do imperialismo europeu (OLIVEIRA, 2005, p. 13).

Oliveira (2005, p. 41) nos relata que no *Decreto de 14 de Dezembro de 1890*, assinado por Rui Barbosa, o governo ordena que toda a documentação relativa à escravidão seja queimada (arquivos, promissórias, recibos, registro de compra e venda de cativos, etc.). Era uma forma de se promover o fortalecimento dos laços de fraternidade, pautados numa “igualdade racial” e afastar para sempre a memória documental acerca do “nefasto regime” superado. Podemos conceber a intenção desta medida no momento em que a avaliamos como boa paga pelo fato de o Brasil ter sido o último país independente da América a ainda adotar um regime escravocrata. A intenção de mostrar o Brasil como uma nação que prescindia de ódios raciais foi bastante reforçada pela elite letrada do século XIX quando comparada ao processo abolicionista dos Estados Unidos e o racismo institucionalizado que o país apresentava. Surge aí o “mito da democracia racial”.

É importante ressaltar, também, que o momento da abolição coincidiu com a instauração do regime republicano no Brasil, atrelando o conceito de democracia racial ao conceito de democracia política.

No Brasil, a atual classificação racial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é oficial desde 1991. Essa classificação usa, essencialmente, o fato de a coleta de dados se basear na autodeclaração, ou seja, o indivíduo escolhe, a partir de um rol de cinco itens (branco, preto, pardo, amarelo e indígena) em qual deles se insere. Merece destaque o fato de que a população negra, para a demografia, é o somatório de preto e pardo. Cabe ressaltar, no entanto, que preto é cor e negro é raça. Não há “cor negra”, como muito se ouve (e se fala) atualmente, mas sim, cor preta.

De acordo com Oliveira (2005, p. 126), “com a convenção do IBGE negro é quem se auto-declara preto ou pardo”. Embora a ancestralidade determine a condição biológica com a qual nascemos, há toda uma produção social, cultural e política da identidade racial/étnica no Brasil. O conceito de raça é uma convenção arbitrária e pode ser enquadrada como uma categoria descritiva da antropologia, uma vez que é baseada nas características

aparentes das pessoas. Portanto, o uso dos termos raça ou etnia está circunscrito à destinação política que se pretende dar a eles.

Hoje sabemos que todos os seres humanos possuem a mesma carga genética (de acordo com a biologia). Esses estudos são importantes para desmistificar uma visão preconceituosa que havia no final do século XIX, início do século XX. Desse modo, as diferenças entre raças são forjadas culturalmente. Dessa maneira, nesse campo foram criadas as diferenças étnico-raciais. O que nos torna diferentes são nossas escolhas e a maneira que conduzimos nossas vidas na sociedade em que estamos inseridos, entre outros fatores.

De acordo com Gomes (2003, p. 78):

Apelar para a existência da raça, do ponto de vista da genética é, atualmente, cair na cilada do racismo biológico. Todos concordamos que “raça” é um conceito cientificamente inoperante. Porém, social e politicamente, ele é um conceito relevante para pensar politicamente, ele é um conceito relevante para pensar em nossa sociedade. Quando o movimento negro e pesquisadores da questão racial discutem sobre a raça negra, hoje, estão usando esse conceito do ponto de vista político e social, com toda uma ressignificação que o mesmo recebeu dos próprios negros ao longo da nossa história. Por isso, a discussão sobre raça, racismo e cultura negra nas ciências sociais e na escola é uma discussão política. Ao não politizarmos a “raça” e a cultura negra caímos fatalmente nas malhas do racismo e do mito da democracia racial<sup>7</sup>.

Como Sarmiento (2002, p. 267) complementa:

As discriminações e os racismos são componentes essenciais na conformação da sociedade brasileira e operam menos no plano individual e mais no plano coletivo, ou seja, o institucional e estrutural.

Aparentemente, os negros, desde que foram trazidos para o Brasil estiveram submetidos a maus tratos e juízos, devido à sua condição sociocultural. Dessa maneira, as desigualdades sociais tornaram-se um

---

<sup>7</sup> Este mito é caracterizado pela inexistência de conflitos raciais e pela igualdade de direitos entre os cidadãos. Apesar disso, o que se constata na realidade é diferente.

problema nas sociedades contemporâneas multirraciais (passadas e atuais), pois a raça passa a ser uma maneira de diferenciar as pessoas até para *status* de classe (ou grupo) e poder, num contexto de hierarquização. Com isso a relação dos negros, afrodescendentes e brancos passou a ser um agente regulador através da cultura e sociedade a qual estão inseridos.

Assumir-se como negro ou afro-brasileiro no Brasil é um processo extremamente difícil e doloroso, já que os modelos “bons”, “positivos” e “de sucesso” de identidades negras intelectuais não são muitos (podemos citar, entre eles: o escultor Aleijadinho, o autor Machado de Assis, o jurista Rui Barbosa, o geógrafo e pesquisador Milton Santos, o escritor e professor-emérito de cultura africana no novo mundo da Universidade do Estado de Nova York Abdias Nascimento, o Ministro do Supremo Tribunal Federal Joaquim Barbosa, o Ministro da Cultura, cantor e compositor Gilberto Gil e o antropólogo Kabengele Munanga), ao contrário dos modelos culturais (muitos esportistas – jogadores de futebol em sua maioria (quem não conhece Edson Arantes do Nascimento – o Pelé, Ronaldo – fenômeno e Ronaldinho Gaúcho?) - e cantores – em sua maioria de “samba e pagode”), além de pouco conhecidos, estes modelos intelectuais apresentam pouca influência no que diz respeito à diferença em meio à diversidade de identidades raciais/ étnicas em nosso país. Constatou-se a falta de negros em situação de destaque nos vários segmentos da sociedade (clero, forças armadas, indústria etc). Com isso, o grupo negro passa a não ter muitos modelos que lhes favoreça a constituição de uma auto-estima positiva. Segue o pensamento de Santos (2001, p. 01), que resume bem este parágrafo:

os meios de comunicação de massa, notadamente a TV brasileira, ou ignoram o negro — haja vista a inferioridade numérica de exposição deste comparada à do branco — ou estereotipam sua imagem, seja como músico, esportista, trabalhador em profissão de menor relevância, seja como apelo sexual ou expressão da violência urbana.

As relações interpessoais e intergrupais são intermediadas pela comunicação que veicula também a ideologia predominante na sociedade. Esta

sociedade considera o negro: valorizado, quando consegue ascensão social; por diferenças ligadas à cor da pele e, também, pelos seus traços fisionômicos.

Assim, socialmente o negro é segregado, uma vez que a sua ascensão social é dificultada por razões históricas e estruturais. A mobilidade social de alguns negros é questão de exceção à regra; apenas uma pequena minoria atinge posições sociais de destaque. Nos altos escalões os modelos para o povo negro são poucos, principalmente aqueles que, ao alcançarem postos de destaque, procuram assumir sua negritude e contribuir para que mais negros atinjam uma identidade social satisfatória (CHAGAS, 1996, p. 19).

Desse modo, os alunos negros já iniciam sua trajetória escolar com uma certa diferença, pois passam a viver em ambientes escolares onde a maioria dos alunos vem de etnias que diferem da sua (sendo a maioria autodeclarada branca) e, com isso, as relações estabelecidas entre eles passam a ser, também, diferenciadas nas expectativas de seu desempenho escolar<sup>8</sup>. É na escola que a maioria das representações negativas são difundidas e é por isso que o espaço escolar é também um local onde elas podem ser superadas.

É importante lembrar que, quanto as possibilidades de desenvolver uma identidade pessoal, ao negro foi tornado como difícil, mesmo em relação aos seus ancestrais. A “queima de arquivos” que documentavam a chegada de escravos ao Brasil dificulta que se tenha uma “linha do tempo” pertinente aos seus dados biográficos. Nas palavras de CHAGAS (1996, p. 20):

Em sua maioria, a biografia do povo negro é reticente, incompleta e omissa. A história é escrita pelo detentor do poder e não pelo oprimido... Assim, no que se refere à identidade do eu, como consequência dos aspectos anteriores, o eu do negro, despido de bom nível de auto-estima, é fragmentado na dicotomia branco-negro, prevalecendo a negação da negritude.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Neste ponto é importante ressaltar que alunos pardos, hoje em dia, devido ao aumento das oportunidades, se igualam aos brancos intelectualmente e inclusive em renda, por isso não foram citados neste momento do texto.

<sup>9</sup> No que tange à cultura, sabemos o quanto o negro contribuiu influenciando a cultura européia que chegou ao Brasil através do colonizador português. As

### 1.3. Os negros e a educação

Pouco se sabe sobre o início da escolarização do negro no Brasil.

É necessário refletir que, segundo Cruz (2005, p. 27):

a necessidade de ser liberto ou de usufruir a cidadania quando livre, tanto durante o fim do Império, como nos primeiros anos da República, aproximou algumas camadas negras da apropriação do saber escolar, nos moldes das exigências oficiais.

Embora não haja documentos oficiais quanto a essa inserção do negro nesses períodos, Fonseca (2001, p. 29) assinala que, em 1836, mesmo que os senhores se propusessem a arcar com os custos, a educação com características escolares era negada aos escravos: “*Eram proibidos de freqüentar a escola: os que sofressem de moléstias contagiosas e os escravos e os pretos africanos, ainda que livres e libertos*”.

A exclusão dos escravos, pretos africanos e portadores de doenças contagiosas do espaço escolar pode ser entendida sob dois prismas.

O primeiro baseia-se em uma concepção de dominação que entendia que os escravos não poderiam ter acesso a práticas como a leitura e a escrita e, muito menos, desenvolver suas faculdades intelectuais, pois tais atividades facilitariam a organização de rebeliões que colocassem em perigo uma sociedade onde grande parte da população era composta por escravos... É uma perspectiva de que a educação era vista como fator de perturbação e ameaça à ordem.

---

marcas da cultura africana estão impregnadas na nossa cultura e, de forma espontânea, é percebida no nosso cotidiano, tais como na linguagem, na comida, na dança, no ritmo, na religião, no uso de ervas medicinais e em muitas outras formas. Esta influência exercida pela cultura negra, embora assimilada, não é percebida como parte integrante (ou importante) da identidade nacional (CHAGAS, 1996, p. 77).

A segunda concepção baseia-se na noção do contágio. O que está implícito é a idéia de que ambos contaminariam o corpo social... O contato com escravos e africanos poderia contaminar, sobretudo as crianças, com aspectos de uma cultura primitiva que, de acordo com a mentalidade da época, remontava à África. Neste sentido, a interação era vista como prejudicial à formação da boa sociedade.

Durante o Império, implementaram-se, através das leis do Ventre Livre e de abolição, meios para que os negros pudessem iniciar seus estudos (formais) em algumas escolas, mas, devido às condições materiais e das situações descritas acima, esse direito não pôde ser realizado por muitos, pois durante a implementação da Lei do Ventre Livre a educação tornou-se um ponto de discórdia, dividindo as práticas que regiam o mundo do trabalho, à medida que conferiu um novo “status” às crianças nascidas livres de escravos. Significou, também, que essas crianças pudessem ser retiradas do trabalho produtivo para receberem instrução, o que não afetaria os lucros dos senhores, como despertaria o descontentamento entre os escravos que não possuíam este benefício (FONSECA, 2001, p. 14).

No ano de 1873, o Governo, por intermédio do ministro da Agricultura, firmou contrato com o agrônomo Francisco Parentes, para que fosse fundado no Piauí um estabelecimento agrícola destinado à educação de ingênuos<sup>10</sup> e libertos: o Estabelecimento Rural de São Pedro de Alcântara. São os seguintes os seus termos:

educará física, moral e religiosamente os libertos das ditas fazendas, que forem menores, e os filhos das libertas nascidos depois da promulgação da Lei de 28 de setembro de 1871... proverá, outrossim, a educação moral e religiosa dos adultos.

A partir da segunda metade do século XIX, há um aumento da participação dos negros nos processos de escolarização.

Algumas pesquisas nos dão algumas informações sobre o assunto: o Colégio Perseverança ou Cesarino, primeiro colégio feminino, que foi fundado

---

<sup>10</sup> Terminologia herdada do Direito Romano. É a denominação atribuída às crianças de escravas nascidas livres.

em Campinas, no ano de 1860; e o Colégio São Benedito, criado na mesma cidade, em 1902, foram instituídos para alfabetizar os filhos dos homens de cor da cidade. Aulas públicas ainda foram oferecidas pela irmandade de São Benedito, em São Luis do Maranhão. Outras escolas são apenas citadas em alguns trabalhos, a exemplo da Escola Primária no Clube Negro Flor de Maio de São Carlos (SP), a Escola de Ferroviários de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, e a promoção de cursos de alfabetização, de curso primário regular e de um curso preparatório para o ginásio criado pela Frente Negra Brasileira, na cidade de São Paulo. (CRUZ, 2005, p. 28).

Na década de 1960, há uma expansão do ensino público em seu número de vagas.

De acordo com Cruz (2005, p. 30):

a problemática da carência de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais do negro no Brasil revela que não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação.

No fim da década de setenta, percebe-se um grande aumento do número de estudantes negros nas universidades brasileiras.

Em São Carlos (SP), em 1978, cria-se o primeiro grupo de negros que se utilizou do espaço universitário para discutir a temática: NEGRO E EDUCAÇÃO. Esse grupo recebeu algumas críticas, e, mesmo assim, não se intimidou. Nesse mesmo período surge o primeiro artigo sobre este assunto, publicado nos Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. Em 1998 surge o reconhecimento oficial da temática, tendo como marco um concurso organizado pela Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Ação Educativa e Fundação Ford.

Surge, também, no final do século XX, o Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes/EDUCAFRO<sup>11</sup>, rede de cursinhos pré-vestibulares comunitários, que é um trabalho social do Serviço Franciscano de Solidariedade – SEFRAS, departamento da Província Franciscana da

---

<sup>11</sup> [http://www.educafro.org.br/ind\\_001\\_sms.asp](http://www.educafro.org.br/ind_001_sms.asp)

Imaculada Conceição do Brasil, uma associação da sociedade civil, sem fins lucrativos. A Educafro visa converter as estruturas institucionais, de modo que estas instituições estejam a serviço dos excluídos. A Educafro tem a missão de promover a inclusão da população negra (em especial) e pobre (em geral), nas universidades públicas e particulares através da oferta de bolsas de estudos, através do serviço de seus voluntários e voluntárias nos núcleos de pré-vestibular comunitários, em forma de mutirão.

## ***1.4. Educação e mercado de trabalho***

### **1.4.1. Educação**

Partindo do que diz Silvério (2002, p. 219):

Como podemos incluir minorias historicamente discriminadas, uma vez que as políticas universalistas não têm tido o sucesso almejado, e, ao mesmo tempo, debater em que bases é possível rever aspectos fundamentais do pacto social?

Pode-se perguntar: vê-se que há uma tendência (ou ao menos tentativa) de eliminar (ou amenizar) as desigualdades sociais, mas COMO fazê-lo?

Sabemos que a desigualdade social é uma marca no Brasil desde os primórdios de sua história. De acordo com Sarmiento (2002, p. 266):

a desigualdade entre brancos e negros, decorrente da escravidão, seria a principal fonte de geração e manutenção de hierarquias sociais vinculadas ao pertencimento racial.

Sabe-se, também, que as desigualdades existentes no país são forjadas no contexto político, econômico e cultural, ou seja, há uma multiplicidade de fatores que auxiliam para que esse processo de desigualdade se consolide.

Muito se tem falado sobre a importância da escola como meio de formação cultural e social. Por isso, ela é vista como o espaço para se

compartilhar não apenas saberes escolares mas, também, hábitos, crenças e valores.

A trajetória escolar é um importante momento na vida e na formação da identidade de cada sujeito. A cultura inibe ou exalta se as atitudes de cada pessoa serão consideradas importantes ou não para a sociedade. Com isso, os indivíduos constroem sua identidade de acordo com o que seja considerado importante na sociedade em que se está inserido.

Há muitos discursos anti-racistas, que pregam a implementação de políticas públicas que beneficiem os afro-brasileiros, assinalando que há “dívidas” não pagas aos afrodescendentes no Brasil, visto que, em 500 anos de país, estes sofreram as violências escravagistas e ainda sofrem com as desvantagens socioeconômicas geradas em decorrência do regime de escravidão. Por outro lado, há os que revidem dizendo que não se deve dar “um tratamento especial” ao negro em decorrência disso, pois isso enfatiza o “mito da democracia racial” e que isso irá aumentar a violência e o racismo por parte dos não protegidos pelas políticas públicas<sup>12</sup>. Esses últimos também temem as conseqüências dessas políticas.

Não estamos aqui para afirmar que o fenótipo é o único determinante da posição ocupada pelas pessoas, mas sim, para verificar de que forma os alunos afro-brasileiros vêem sua escolaridade e como estão suas expectativas quanto ao mercado de trabalho. Além disso, sabe-se que a escola, em geral, está relacionada ao mundo do trabalho. Deve-se compreendê-la como o meio de oportunidade e acesso ao mercado de trabalho.

#### **1.4.1.1. Ensino Médio: trajetória e reformas**

---

<sup>12</sup> Hoje em dia verificam-se algumas políticas que auxiliam os alunos afro-brasileiros. A política de auxílio para alunos egressos de escolas públicas para a continuidade nos estudos (para cursar o Ensino superior) é uma delas.

Realizaremos um breve percurso histórico sobre o Ensino Médio, a partir dos estudos de Bressan (2006) e Kuenzer (2001; 2004), para contextualização e discussão. O Ensino Médio no Brasil teve uma trajetória cheia de obstáculos (econômicos, sociais e culturais), desde seus primórdios até a Reforma atual que se iniciou na década de 90, estando caracterizado, desse modo, pela nítida separação entre o Ensino voltado à elite (propedêutico) e o voltado para a população pobre (profissionalizante) (RAMOS, 2005, p. 76).

A educação brasileira viveu várias reformas. A primeira data de 1925, proposta por João Luiz Alves. Nessa época não havia Ensino Secundário e, para ter acesso ao ensino superior, o aluno precisava realizar exames preparatórios. Este acesso geralmente era possível para a elite.

Neste período, a estrutura do currículo permitia dois caminhos para a educação: o primeiro que formasse os intelectuais dirigentes, o segundo que formasse o trabalhador, vinculado ao processo de produção. Nessa época, a educação formava os jovens para assumirem suas funções conforme sua posição de classe.

Em 1932, Francisco Campos propôs uma Reforma para o ensino que levou o seu nome. A partir dessa, a estruturação do ensino ficou dividida em dois ciclos: fundamental, com formação básica geral, e complementar, com características propedêuticas. Foram estabelecidos: o currículo seriado, a frequência obrigatória e a exigência de habilitação nos ciclos para acesso ao ensino superior.

Apesar das contribuições para o ensino secundário, sua estrutura ainda não permitia o acesso de todos os alunos nos cursos superiores, pois somente poderia ter acesso a essa modalidade quem fizesse o ciclo complementar (que possuía um currículo elitista). Como a educação primária geral era precária, a maioria dos alunos permanecia impossibilitada de cursá-la.

Tentando mudar a estrutura do ensino secundário característico da Reforma Francisco Campos, com o Governo Vargas, em 1942, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino através do Ministro Capanema. Substituíram-se os cursos completos pelos cursos médios (colegiais, científico e clássico) que se destinavam a formação para o Ensino superior. A estrutura era a seguinte:

Foi instituído um primeiro ciclo de quatro anos de duração (ginasial) e um segundo de três anos (clássico ou científico). As finalidades do ensino secundário ficaram assim definidas:

- Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes;
- Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística;
- Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.

Para o Ensino Técnico foi proposta a formação profissional com caráter instrumental. Esse não dava acesso direto, por parte do jovem, ao Ensino Superior, além de direcionar a esses cursos do ramo técnico em que ele tivesse formação. Para acesso ao Ensino Superior era necessário um exame de adaptação. Apesar dessa possibilidade, os alunos provindos desses cursos ainda permaneciam impossibilitados ao seu acesso, pois lhes faltavam os conhecimentos gerais, ou seja, “conteúdos considerados como únicos saberes socialmente reconhecidos e válidos para a formação dos dirigentes, denominado por Gramsci de *Princípio educativo tradicional, na vertente humanista clássica*” (KUENZER, 2001, p.15).

Assim, percebe-se, mais uma vez, a diferenciação na formação do jovem para atender às necessidades sociais e intelectuais do trabalho.

Também, nessa época, percebeu-se que o Ensino Técnico desenvolvido no sistema regular não atendia às necessidades do desenvolvimento da indústria da época, pois era exigida uma formação específica, industrial, que a escola não oferecia. Dessa maneira, na mesma época, foram criados sistemas paralelos de ensino (como o Serviço Nacional da Indústria - SENAI - e o Serviço Nacional do Comércio – SENAC).

Dessa maneira, esses cursos profissionalizantes eram destinados aos trabalhadores, que aprendiam funções para serem exercidas no mundo produtivo. Esse ensino era propício ao jovem que necessitasse de uma profissão. Mas, mesmo assim, esse jovem permanecia sem chances de adquirir conhecimentos gerais para cursar o Ensino Superior, como se percebe

no Art. 1º das Leis Orgânicas, que estabeleciam como finalidade para o Ensino Secundário “formar uma sólida cultura geral... acentuar e elevar a consciência política e a consciência humanística”. Assim, o Ensino Secundário caracterizou-se como formação propedêutica e aristocrática, para formar as “elites condutoras”, além de prepará-los para o ingresso no Ensino Superior e, de outro lado, o Ensino Técnico consistia na formação de mão-de-obra imediata para uma ocupação na indústria emergente, que acabava por atender a população menos favorecida e, como já dito anteriormente, necessitada de trabalho imediato. A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (LDB 4024/61) estabelece a primeira tentativa de articular o Ensino Secundário e profissional, para permitir o acesso dos egressos dessa última modalidade ao Ensino Superior. Com isso, deixa de estabelecer restrições entre ambas modalidades e os cursos profissionais paralelos também passam a articular-se entre os níveis fundamental e médio.

Em seu Art 1º, define que a formação na educação secundária teria como finalidade “*preparar o indivíduo e a sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que permitiriam utilizar as potencialidades e vencer as dificuldades do meio*”. Através do texto legal, percebe-se a preocupação em buscar uma formação voltada para a busca da superação das dificuldades do mercado de trabalho. Porém, essa Lei, apesar de possibilitar a equivalência entre ambas as estruturas de ensino, não superou a dualidade legal, mantendo, assim, a situação da educação de forma semelhante à definida pela Lei Orgânica.

A reforma seguinte foi a Lei 5692/71, que colocava, em seu artigo 1º que “*O objetivo geral é de proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização e qualificação para o trabalho*”.

Essa proposta vinculava o currículo a uma educação voltada para o trabalho, tendo a escola o papel de formar mão-de-obra para o mercado de trabalho, justificado pelo desenvolvimento econômico da época. Essa reforma tinha, também como objetivo implícito, a contenção da alta demanda de estudantes secundaristas ao Ensino Superior. O Ensino de 2º Grau (como

passou a ser chamado nessa época o Ensino Secundário) deveria proporcionar ao jovem uma formação voltada para:

Ensinar e abrir oportunidades educativas para os adolescentes, fazer da habilitação profissional uma real preparação para as atividades do trabalho destinadas aqueles que o desejam, dela necessitem de imediato e com ela pretendem realizar suas aptidões em qualquer época.

Desse modo, por meio da terminalidade educacional, destinada a “ajudar” o aluno a inserir-se no mundo do trabalho, desviava-se a pressão pelo acesso ao ensino superior. Com relação à continuidade nos estudos, esta seria garantida pela possibilidade de uma educação de base geral ampla.

O Parecer 76/75 proporcionou ao jovem uma formação profissional básica e geral que possibilitou sua complementação no ensino superior.

A proposta desse Parecer não se concretizou, pois a formalização dos cursos técnicos e sua vinculação ao segundo grau não fizeram com que fosse vencida a dualidade entre formação geral e profissional. O Parecer foi redirecionado pela Lei 7044/82, para reafirmar a organização da concepção dualística para o Ensino Médio, uma com caráter propedêutico tendo como finalidade o ingresso na universidade, outra com caráter profissionalizante, destinada aos trabalhadores.

Essa Lei constituiu-se em um arranjo conservador, reafirmando que a escola é o espaço que favorece apenas os já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais (KUENZER, 2001, p.30).

Mantém-se, assim, na sociedade, o *status quo* das profissões e do mercado de trabalho.

De acordo com Kuenzer (2004, p. 94-97), pesquisas realizadas pela Fundação Carlos Chagas na década de 80 mostram a visão da educação *versus* mundo do trabalho e merecem ser lembrados, pois os alunos que trabalham sabem que a margem de sua liberdade é muito estreita, com limites bem claros e a política de profissionalização mostra que o Ensino do antigo 2º grau não se ampliou significativamente, além de não ter se caracterizado com educação geral e nem como profissional.

Os alunos das escolas públicas se apoiavam na representação que maior escolaridade facilitava sua inserção no mercado de trabalho e, assim, possibilitaria uma ascensão social. Com isso, reivindicavam a expansão da oferta com qualidade.

Kuenzer (2004, p. 101) também afirma que é necessário encontrar alternativas concretas para o Ensino Médio com relação à Educação Profissional, junto com os trabalhadores, para que se ocupem esses espaços como estratégicos para os alunos. Ela também indaga quais formas de organizações e condições materiais foram criadas nesse percurso histórico para permitir a construção de uma proposta viável para os que vivem do trabalho .

As discussões referentes às finalidades para o Ensino Médio não são recentes e sempre foram priorizadas por profissionais preocupados com uma educação universal e precedem a Constituição Federal de 1988, já apontando a necessidade das finalidades do Ensino Médio com uma nova visão “*que reitera a tríplice dimensão de desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho*”. (Artigo 208).

A Constituição Federal de 1988 assegurou uma educação com princípios básicos implícitos que retomava a dimensão do desenvolvimento da pessoa, permanecendo a intenção de preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Para garantir esses direitos, a educação nacional buscou adequar-se à Constituição, elaborando, assim, as novas Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB 9394/96, que estruturou-se, em princípio, como:

uma opção pela educação básica unitária, comum para todos os cidadãos... incorporando o conceito de necessidade da educação vincular-se ao mundo do trabalho e á pratica social... preparar o cidadão para participar da vida política e produtiva (KUENZER, 2001, p. 30).

O Ministério da Educação e Cultura, nessa época, já apresentava um projeto de educação tecnológica que reafirmava a dualidade estrutural e propunha a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, relatado no Projeto de Lei 1603/96, mas, de acordo com a LDB que entrava em vigor, a

educação básica, que tem como etapa final e de consolidação o Ensino Médio, deveria objetivar a preparação para o trabalho e a cidadania. Conforme o texto da Lei 9394/96, o artigo 35 expõe como finalidade para o Ensino Médio:

A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, Lei 9394/96).

Ferretti (1997) e Kuenzer (2001), apontam que as finalidades do Ensino Médio e Profissional, nessa perspectiva, deveriam priorizar um ensino voltado para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos modernos, efetivando o relacionamento entre teoria e prática, técnica e ciência.

O artigo 36 da LDB diz que:

o currículo do Ensino Médio deverá observar as diretrizes que destacam a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. (BRASIL, Lei 9394/96).

Desse modo, a "educação tecnológica" seria uma diretriz, porém, esta não deveria ser interpretada em sentido restrito, tampouco que no Ensino Médio deva-se focar somente as relações entre as ciências e as "novas tecnologias", pois isto relativizaria o peso da cultura e da história, restringindo os conteúdos do currículo ao domínio da técnica.

A LDB 9394/96, em seu artigo 2º, destaca que o Ensino Médio deve proporcionar ao jovem a formação geral e o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que compõem a produção moderna, para depois capacitá-lo para o exercício de profissões técnicas e o Artigo 36 confere ênfase para as áreas

curriculares dos saberes tecnológicos básicos, relativos a áreas técnicas afins.

Porém,

necessita-se possibilitar uma compreensão teórica para a aplicabilidade real das ciências, das letras e das artes, bem como possibilitar o aluno à compreensão clara dos princípios científicos e as aplicações tecnológicas da produção (BRESSAN, 2006, p. 29).

Desse modo, no Ensino Médio é possível habilitar profissionalmente, no entanto, pressupõe-se que isso deva ser feito ao mesmo tempo em que possuam uma sólida formação geral. Com isso, a Lei 9394/96 aponta o caminho político-pedagógico para o novo Ensino Médio brasileiro, apresentando um caráter geral, e anuncia a pretensão de enfrentar a dualidade educacional, redefinindo, portanto, as finalidades do Ensino Médio: “A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, preparação básica para o trabalho e cidadania, aprimoramento como pessoa humana, incluindo formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, bem como a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática (Brasil, Lei 9394/96)”. Dessa maneira, a LDB contemplaria uma educação menos desigual, mais democrática e menos excludente. A Educação Profissional de nível médio possuiria tempos e espaços próprios.

A Constituição de 1988 não concretizou o Ensino Médio conforme idealizado, e a LDB 9394/96 se tornou uma oportunidade de retomada para orientar a organização do Ensino Médio no sentido da formação integral do jovem. No entanto, ocorre a separação entre educação geral e educação profissional e este reitera-se na base da dualidade.

Desse modo, no Governo Fernando Henrique Cardoso houve uma retomada do problema sobre a educação profissional “estrito senso” (escrita da autora), a partir da pressão exercida pelos índices de desemprego ligados à desqualificação profissional. A partir de documentos do Banco Mundial, o Decreto-lei n.º 2208/97 cria a modalidade de educação profissional básica e o Ensino Médio passa a ser um percurso geral desvinculado da educação profissional e sem manter qualquer relação quanto à equivalência em seus estudos.

Kuenzer (2004, p. 107) também segue enfatizando os problemas da falta de empregos, pois, não há postos para todos os trabalhadores, eles andam cada vez mais escassos. Dessa maneira, o próprio sistema educativo procede a seleção dos “naturalmente melhores”, ou seja, decide quem são os que prosseguem no sistema.

Sabemos que as oportunidades educacionais não são apenas diferentes, mas desiguais. O que subjaz no discurso ideológico da universalização, é o acirramento das desigualdades, e não a superação.

Bressan (2006, p. 56), nos fala que, com a finalidade de regulamentar a Educação Profissional, em 1997, foi promulgado o Decreto 2208/97, que teve, como primeira providência à ação que rompeu o vínculo entre Ensino Médio e Ensino Técnico, extinguindo, a possibilidade do curso técnico-profissional de nível médio, composto de uma grade curricular com Núcleo Comum e Núcleo de Formação Técnica.

Nesse Decreto, conforme seu art.5º, estabelece-se outro encaminhamento referente à organização e ao desenvolvimento dos estudos na Educação Profissional, que, a partir de então, poderia ocorrer de forma concomitante ou posterior à conclusão do Ensino Médio, reforçando, assim, a desarticulação entre educação geral e profissional. Esta separação conferiu novo sentido à dualidade histórica presente no nível médio de ensino que, no Decreto, é afirmada explicitamente.

Desse modo, a Educação Profissional, ao desarticular-se do Ensino Médio, teria como função exclusiva desenvolver aptidões para as funções produtivas, propondo, para cada modalidade, uma organização e um currículo específico.

Bressan (2006, p. 57), ainda afirma que:

Pelo Artigo 3º do Decreto 2208/97, a Educação Profissional passou a ser subdividida em três níveis, elencados da seguinte maneira:

O Nível Básico é o segmento responsável por qualificar, requalificar e profissionalizar o trabalhador, independente de sua escolaridade prévia. As principais características da educação profissional em nível básico, conforme o artigo 4º do Decreto 2208/97, indicavam ser o ensino profissionalizante com duração variável, possuía caráter não-formal e não estava

sujeito à regulamentação curricular. Seu objetivo seria proporcionar ao cidadão trabalhador, conhecimentos que lhe permitissem atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho;

O Nível técnico é destinado a proporcionar habilitação profissionalizante aos alunos do Ensino Médio e a preparação para profissões técnicas. De acordo com o parágrafo 2º do artigo 36 da LDB, poderia ocorrer no nível do Ensino Médio última etapa da educação básica, depois de atendida a formação geral do educando. A formação geral deveria ser entendida como um momento do processo educativo em que o aluno, ainda se aprimorando como pessoa humana passaria a desenvolver uma maior autonomia intelectual, começando a pensar de forma crítica sobre a realidade que o cerca; iniciaria uma compreensão mais profunda dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos de produção, podendo ser concomitante ou posterior, essa formação dar-se-ia na Educação Profissional.

O Nível tecnológico é destinado aos egressos do Ensino Médio ou Técnico, corresponderia ao ensino profissionalizante em nível superior, na área tecnológica. O Artigo 10º do Decreto assevera que os cursos em nível tecnológico, ou seja, de formação profissional em nível superior, seriam estruturados de modo a atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas e confeririam diploma de Tecnólogo.

Com isso, uma das conseqüências ocorridas devido à separação entre Ensino Médio e Profissional foi o fato de suprimir o estatuto de equivalência entre Educação Geral e Formação Profissional. Dentre as diversas críticas referentes ao retrocesso educacional causado pelo Decreto 2208/97, Kuenzer (2004, p. 40) assinala a tentativa de conferir uma identidade ao Ensino Médio, reduzindo a “construção da unitariedade dessa modalidade a um problema unicamente pedagógico”.

Essa ruptura foi feita pelo Decreto 2208/97 que determinava para a educação profissional, organização curricular própria e independente do ensino médio, e, ao mesmo tempo, a não equivalência para fins de continuidade dos estudos. De acordo com Kuenzer (2004, p. 40), o novo Decreto “nada mais faz do que apenas remeter ao disposto no texto da LDB, o que não justificaria sua proposição, sendo suficiente a revogação do Decreto n.º 2208/97”.

Kuenzer (2004, p. 111) também assinala que “o desmonte do ensino técnico de nível médio deu-se, com a anuência dos Secretários de Educação e

de dirigentes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, por meio de uma estratégia política... em que o repasse dos recursos estava condicionado ao rompimento da integração entre ensino médio e profissional. Com isso... o Decreto n.º 2208/97 não teria competência para revogar lei complementar e, portanto, hierarquicamente superior, como estava vedada a possibilidade de continuidade do modelo integrado, em caráter de excepcionalidade, como dispõe o parágrafo segundo do art. 36 da LDB, caso algum dirigente optasse por esta modalidade".

Em São Paulo, as mudanças começaram a ocorrer após o Decreto 2208/97, que determinou a separação dessa modalidade (Ensino Técnico) e do Ensino Médio.

Dessa maneira, as modalidades de educação profissional continuaram as mesmas, apenas com outros nomes (formação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação) e a integração entre ensino médio e profissional, além da versão integrada, poderá ser também concomitante ou seqüencial, no mesmo estabelecimento ou em estabelecimentos distintos. Os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e as Escolas Técnicas entram nesse grupo.

A Lei de diretrizes e Bases 9394/96, com relação à educação básica (particularmente o Ensino Médio) e à Educação Profissional Técnica, diz que:

a educação profissional é complementar à educação básica e não sua concorrente. Ambas devem contribuir para a formação do trabalhador cidadão, ainda que isso deva ser feito por meio de duas redes diferentes (FERRETTI, 2000, p. 48).

Ferretti (2000, p. 48) ainda assinala que o documento, por considerar que, "na nova ordem mundial, a educação profissional é, decisivamente, um fator estratégico de competitividade e de desenvolvimento, se apoiada em sólida educação básica", acaba elegendo como prioridade o investimento por parte do Governo em ambas... "em consonância com metas estratégicas de desenvolvimento econômico e social da Nação".

Antes da implantação da LDB 9394/96 e do Decreto-Lei 2208/97, os então chamados cursos de 2º grau ofereciam (através da Lei 5692/71 e dos

Pareceres 45/72 e 76/75) na mesma escola formação geral e formação técnica – sob a denominação de disciplinas específicas.

As críticas ao Decreto 2.208/97 fomentaram o debate e foram também alvo de críticas do atual Governo que, assumindo no ano de 2003, teve como compromisso sua revogação. A perspectiva discutida para o Ensino Médio teria como base o desenvolvimento integral do ser humano, proporcionada pelo Ensino médio Integrado.

O Governo instituiu, também, o Decreto 5154/04, que revoga o decreto 2208/97 e abre possibilidade de curso integrado (Ensino Médio e Ensino Técnico).

Em seu processo de elaboração, a proposta do Decreto 5154/04 visaria a restituição da possibilidade de integração entre Ensino Médio e Profissional com a “intenção de assegurar o acesso aos princípios e fundamentos científicos e tecnológicos do trabalho na formação dos trabalhadores, tendo em vista uma concepção emancipatória de formação” (BRESSAN, 2006, p. 59). Em outras palavras, o Decreto de nº 5.154, do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, propiciou a todos os alunos, de escolas públicas e/ou particulares, a frequência concomitante do ensino médio e do ensino técnico em nível médio de caráter profissionalizante, através de uma mesma matriz curricular, o que poderia ocorrer na mesma escola. Com isso os estudos passam a ser feitos de uma maneira mais rápida, fácil e objetiva, criando uma articulação entre as duas modalidades de ensino, com o objetivo de inserir o educando no direito ao exercício de sua cidadania, através da promoção de sua formação profissional. O aluno poderá, então, fazer um só curso e obter um certificado com nível médio-técnico.

Dessa maneira, seria possível imaginar um caminho diferente para o Ensino Médio, vislumbrando a possibilidade de consolidação de uma formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, relação mediada pela formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino.

O Decreto 5154/04 também coloca a possibilidade de consolidação do Ensino Médio Integrado em bases unitárias. O avanço principal do Decreto 5154/04 se dá no sentido de permitir a união entre Ensino Médio e Técnico, por

meio da integração, “possibilidade esta que depende de vários fatores e instâncias, mas que não deixa de ser uma possibilidade real na contemporaneidade” (BRESSAN, 2006, p. 59).

A implementação do Decreto 5154/04 possibilitou avanços no Ensino Médio, mas seus limites se mostram na dualidade da organização do nível médio que o próprio Decreto afirma pretender superar. A dualidade é reapresentada na medida em que permanece a possibilidade da oferta de cursos técnicos diversificados e concomitantes ao ensino médio de educação geral, voltados para atender às demandas do mercado. A escola, preparando o jovem para a função imediatamente produtiva e buscando encaminhá-lo para a inserção profissional precoce com formação aligeirada, não favorece nem permite a formação geral e profissional capaz de instituir autonomia intelectual e moral e, ainda, assegurar o preparo desses alunos para a continuidade em seus estudos.

Neste contexto:

tanto o Decreto 2208/97, quanto o Decreto 5154/04 formalizam a desarticulação entre Ensino Médio e Profissional, pois, a partir do momento em que se concretiza a oferta de diversos cursos técnicos específicos desprovidos dos fundamentos de uma formação científica básica, é banalizada a formação integral do sujeito (BRESSAN, 2006, p. 61).

Falando ainda de legislação, a autora analisa que o Decreto n.º 5159 de 28 de julho de 2004:

regulamenta as relações entre ensino médio e profissional, revoga o artigo 5º do Decreto n.º 2208/97, restabelecendo a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e Profissional... tal integração era assegurada pelo disposto no art. 36, parágrafo segundo: a possibilidade do ensino médio preparar para o exercício de profissões técnicas, desde que atendida a formação geral do educando, e, nesse caso, com direito a prosseguir nos estudos, o que em certo sentido é redundante, pois em nenhum momento o texto da lei faculta a formação profissional em nível técnico descolada do ensino médio.

No documento que trata das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico, do Ministério da Educação e Cultura / Conselho

Nacional de Educação (MEC/CNE), Ferretti (2000, p.48) destaca a relação entre Educação Básica (particularmente o Ensino Médio) e a Educação Profissional Técnica, onde a educação profissional é complementar à educação básica e não sua concorrente, justamente porque ambas devem contribuir para a formação do trabalhador cidadão, pois a educação profissional é entendida como “importante veículo para que os cidadãos tenham acesso às conquistas tecnológicas da sociedade como um todo”. Ambas, segundo o parecer 1 do artigo 1 da Lei de Diretrizes e Bases, devem “vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

Com isso, foi instituída a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) através do Decreto 5159/2004, que também muda a estrutura regimental do MEC, separando o Ensino Médio da Educação Profissional.

Em seu site<sup>13</sup> ela coloca que estão ocorrendo muitas transformações e que estas estão ligadas aos avanços tecnológicos e ao mercado globalizado, levando à novas requisições com relação ao desempenho dos profissionais, ou seja, o profissional deve “ter uma sólida formação geral e uma boa educação profissional”.

Com a criação dessa Secretaria, o Governo pretendia “atender as modificações e as novas exigências postas pelas atuais necessidades do mercado de trabalho, na tentativa de reconduzir o país rumo ao desenvolvimento”.

Com isso, enfatiza que o objetivo desta Secretaria “é criar cursos que garantam perspectivas de trabalho para os jovens e facilitem seu acesso ao mercado”, pois os profissionais, saídos das escolas, que vão enfrentar o mundo moderno devem estar preparados para o trabalho e para o exercício da cidadania.

Sabemos que sobre a escola recai uma grande expectativa dos segmentos mais desprivilegiados econômica, social e culturalmente, como única forma de ascensão social e de sobrevivência no mercado de trabalho que

---

<sup>13</sup> <http://portal.mec.gov.br/setec>

está cada vez mais disputado. E isso se reverte especialmente para a população negra, marginalizada historicamente.

Dessa maneira, o tempo de permanência na escola está ligado a fatores econômicos, culturais e sociais: os privilegiados têm acesso à etapa completa de escolarização e, conseqüentemente, de socialização sistematizada. Assim, o negro vivencia esse processo de socialização e acaba por ser excluído do acesso aos bens culturais e econômicos na sociedade, proporcionando a formação de indivíduos com baixa auto-estima e todas as conseqüências daí decorrentes.

De acordo com os estudos de Ferretti (1997, p. 226):

Parece não haver dúvidas sobre a relação muito forte, ainda que não direta, entre os problemas e desafios atualmente enfrentados pela formação profissional e as transformações recentes que vêm sendo operadas no âmbito dos setores produtivo e de serviços, articuladas à globalização da economia regulada pelo mercado.

É necessário, desse modo, analisar as relações entre o mundo do trabalho e a educação frente à população negra, levando-se em conta as atividades cotidianas da escola, pois o acesso à educação para essa parcela populacional é questão de sobrevivência, já que esse mundo do trabalho passou a exigir um perfil de trabalhador polivalente e em permanente atualização.

Entre os diferentes momentos do processo formativo escolar, o Ensino Médio sempre foi alvo da contradição imposta pela sociedade capitalista no que consiste à separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, características da dualidade estrutural, que permeia a trajetória do Ensino Médio no Brasil. Adiante analisaremos a fala dos alunos em suas entrevistas, com relação à percepção ou não desta diferenciação entre o trabalho manual e o intelectual.

Essa dualidade é percebida quando se analisam as concepções de educação no âmbito dos documentos oficiais e percebe-se a ênfase que se dá para a "educação tecnológica". Kuenzer (2001, p. 47), afirma, desse modo, que:

A educação profissional é a negação formal do direito à educação básica e o acesso a todos os níveis do Sistema de Educação;... para homens de segunda categoria, clientes de uma educação diferenciada segundo sua origem de classe, cidadania pela metade, só formalmente reconhecida, mas concretamente nunca realizada.

A escola, e os atuais princípios legais que a norteiam, ainda que ditos democráticos, destinam-se a perpetuar e “engessar” as diferenças sociais. A implementação das políticas públicas reafirma essa dualidade à sociedade capitalista.

Kuenzer (2001), afirma que uma das fragilidades do ensino nas escolas públicas, tanto na estrutura física quanto na pedagógica, é a que possibilita para apenas um pequeno estrato da sociedade os conhecimentos historicamente construídos, e essas diferenças visíveis no rendimento do sistema educacional são funcionais aos interesses das elites econômicas.

Dessa maneira, é compreensível que o papel da escola seja desviado para conformar e concretizar a dicotomia, além de ter provocado propostas pedagógicas que mantêm o *status quo*, deixando de incorporar os princípios elementares da ciência contemporânea, limitando-se a uma profissionalização que apenas propõe que os educandos internalizem e executem atividades práticas (mecânicas), sem o aprendizado dos princípios científicos e metodológicos. Na análise do discurso dos alunos (que será aprofundada no capítulo 3), verifica-se que os mesmos não percebem este papel da escola.

Considerando as políticas públicas implementadas para o Ensino Médio desde os primórdios do século anterior, percebe-se que o brasileiro foi submetido a uma legislação que perpetuou a dualidade estrutural, tornando obrigatória à profissionalização neste nível de ensino para alguns e garantindo uma formação propedêutica para outros.

A atual LDB 9394/96 se propõe a superar a dualidade formal entre o ensino acadêmico e o profissional, entretanto, a realidade educacional e social leva a crer que somente os setores economicamente em vantagem poderão desfrutar de possíveis avanços gerados no sistema de ensino. No entanto, tais avanços não se efetivam a menos que haja uma profunda transformação nos conteúdos e nas formas de organização das escolas médias, fundamentadas

para a solidificação de uma consciência mais crítica sobre a realidade existente. Nas entrevistas com os alunos também verificou-se que a organização da escola ainda perpetua esta (infeliz) dualidade.

Considerando as posições dos debates atuais referentes às políticas públicas para o Ensino Médio, para a escola e com referência à dualidade, ficam algumas indagações com relação à maneira de superar uma forma de ensino que sempre teve como característica principal à formação propedêutica separada da formação para o trabalho.

De acordo com Bressan (2006, p. 62), até o presente momento, a história do Ensino Médio desenvolveu-se com base em tentativas de articulação e/ou desarticulação com a Educação Profissional, que, fundamentada na legislação, expressa a busca de ajustes e adequações às demandas de cada época e em consonância com as necessidades do capitalismo.

No entanto, a essência da desarticulação entre Ensino Médio e Profissional é objetivada e necessária para o mundo da produção, pois cada setor requer um tipo de trabalhador específico, o braçal menos qualificado e em maior número, de preferência com um exército de reserva e o intelectual dirigente, em número menor e mais qualificado.

Para a superação desses limites Kuenzer (1998, p. 65) assinala que:

Só é possível pela categoria “contradição”, que permite compreender que o capitalismo traz inscrito em si ao mesmo tempo a semente de seu desenvolvimento e de sua destruição. Ou seja, é atravessado por positivities e negatividades, avanços e retrocessos, que ao mesmo tempo evitam e aceleram a sua superação. É com base nessa compreensão que se deve analisar a unitariedade como possibilidade histórica de superação da fragmentação.

Uma das maneiras para se buscar a superação desta fragmentação são as avaliações padronizadas. Por isso, todas as escolas passam por este tipo de avaliação através das Redes Estadual e Federal. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), por exemplo, acompanha o desenvolvimento dos alunos desde 1990. Tem como objetivo gerar informações para conhecer os diferentes sistemas de ensino e sua eficácia na sociedade em que as

instituições estão inseridas. É um sistema que avalia os alunos ao final do ciclo (4ª e 8ª do ensino fundamental e 3º do ensino médio).

#### 1.4.2. Trabalho

De acordo com D. Oliveira (2005, p. 132) no Brasil das décadas de 60 e 70, havia o ensino **para** a competência, no contexto do tecnicismo pedagógico. Aparecia ora ligada ao denominado ensino para a competência (com relações estreitas com o comportamentalismo) e ora vinculada à proposta de raízes cognitivas.

Nesta época, Florestan Fernandes, em *A Integração do Negro à Sociedade de Classes* (1964), pesquisou a questão do negro no mercado de trabalho em São Paulo, mostrando que não havia ações sociais para a população negra, em associação

a uma profunda reticência por parte da classe média em geral em aceitá-la em empregos formais de melhores salários. Constatou que os lugares no mercado de trabalho de maior ocupação pelos negros eram os de menor remuneração salarial (OLIVEIRA, 2005).

Já na década de 80, o perfil do trabalhador é substituído pelo de perito. Enfatiza-se o termo *competência* para sintetizar os novos requisitos de qualificação por parte dos trabalhadores, o que aparece nos documentos que definem as políticas educacionais, especialmente para a Educação Profissional.

A população afro-brasileira é composta de pretos e pardos, e é marcante no Brasil, pois representa cerca de 45% da população do país – segundo os dados do Censo Demográfico 2000 do IBGE. No entanto, este segmento é alvo de grande discriminação (em vários aspectos, como já explicitado anteriormente).

De acordo com a Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED - 2005):

Embora a segregação racial esteja presente em várias manifestações e estruturas da sociedade brasileira, o mercado de trabalho tem sido uma das esferas em que se distingue com mais clareza a eficiência dos mecanismos discriminatórios. No mercado de trabalho, fatores apenas aparentemente objetivos, se tornam requisitos que hierarquizam as diferenças naturais entre trabalhadores e, no caso do Brasil, colocam os negros em situação nitidamente desvantajosa relativamente aos não negros. Neste quadro, as exigências de escolarização têm desempenhado papel relevante.

A partir dessa citação, tentaremos discutir as possíveis relações entre raça, escolaridade e mercado de trabalho.

De acordo com a PED, as taxas de desemprego dos negros são maiores do que as verificadas para outros segmentos da população - indicam a situação extremamente desfavorável à obtenção de trabalho enfrentada pelos afro-brasileiros. Ao se tentar justificar esse fato, verificamos que algumas análises lançam argumentos que responsabilizam a diferença de escolaridade dos afro-brasileiros com relação à população afro-brasileira. De fato, os negros possuem uma menor escolaridade, mas o que se percebe é que não é apenas a escolaridade que influencia, mas também a penalização que o negro sofre desde o início de sua jornada escolar: há o ingresso precoce no mercado de trabalho, para auxiliar na renda familiar, que acaba por atrapalhar os estudos do mesmo.

As taxas de participação por faixa etária mostram que jovens de 10 a 17 anos afro-brasileiros ingressam em maior intensidade no mercado de trabalho do que os não afro-brasileiros. Muitos jovens passam a conciliar – ou pelo menos tentam – estudo e trabalho, como forma de garantir sua formação, preparação para o mundo do trabalho e o auxílio em suas casas. Dessa maneira, o trabalho pode passar a ser uma atividade com algumas conseqüências negativas para o jovem quando não é possível realizar essa conciliação, levando a uma desmotivação, cansaço e até problemas de saúde. Muitas vezes os jovens passam a priorizar o trabalho, deixando de lado os estudos e abandonando a escola ainda num momento de escolarização obrigatória.

Por outro lado, o grau de competitividade aumentou a demanda por conhecimento, gerando muitas incertezas perante o futuro. Os trabalhadores necessitam apresentar, cada vez mais, uma maior capacidade de adaptar-se às novas tecnologias e mudanças ocorrentes. Estão mudando as bases tecnológicas da sociedade, os vínculos do trabalho, as formas de remuneração, os mecanismos de apropriação do excedente, as dinâmicas e os valores culturais.

Dessa maneira, as escolas passaram a ser mais cobradas pelas empresas, que buscam novos (e atualizados) empregados. Mas, como formar um trabalhador capaz de adaptar-se a essa nova realidade? Como adaptar o currículo escolar de forma que este esteja sempre atualizado e suprimindo essas necessidades?

Sabe-se que a escolarização é um fator importante para o ingresso no mercado de trabalho. De acordo com Werthein (1999, p. 10):

não basta apenas educar. É preciso empregar convenientemente o indivíduo educado, oferecendo aos jovens egressos das escolas possibilidades de usar os conhecimentos adquiridos.

As formas como as sociedades buscam se organizar para produzir e o mercado de trabalho estão se deslocando, e exigindo um esforço maior de conhecimento do universo do trabalho, o que não ocorre, visto que há um desnível entre essa progressão vertiginosa e as técnicas.

Lembrando Furtado (2004, p. 25), há um grande questionamento em torno das possibilidades de trabalho, que tem gerado uma incerteza e uma grande insegurança por parte dos trabalhadores, pois a possibilidade de ser demitido é um “fantasma” que ronda a vida dos mesmos hoje em dia. Antigamente, exigia-se uma massa de trabalhadores semiqualeificados, disciplinados e prontos para cumprir suas tarefas de forma sistemática, segundo as normas operatórias. Atualmente verifica-se que não há uma expansão de empregos assalariados com carteira assinada e percebe-se que alguns cargos estão desaparecendo na indústria.

Antunes (2004, p. 38-46), apresenta algumas “teses” sobre o futuro do trabalho que são alarmantes (que a escola, além de entender deve trabalhar) , tais como:

- Compreender a nova morfologia do trabalho, seu caráter multifacetado, polissêmico e polimorfo – tendo como núcleo central os trabalhadores produtivos, que participam diretamente do processo de valorização do capital;
- Incluir os assalariados do setor de serviços, proletariado rural, proletariado precarizado como classe trabalhadora que hipertrofia o exército industrial de reserva na fase de expansão do desemprego *estrutural*;
- Excluir, naturalmente, da classe trabalhadora os *gestores do capital e seus altos funcionários*, os pequenos empresários, a pequena burguesia urbana e rural *proprietária*;
- Perceber o significativo processo de feminização do trabalho, que atinge cerca de 40% a 50% da força de trabalho e que tem sido absorvida no universo do trabalho *part time* (tempo parcial), apresentando significado desigual quando comparados salários, direitos e condições de trabalho em geral. Nessa categoria podem encaixar-se também os trabalhadores imigrantes desqualificados e negros.
- Ao contrário da mundialização do capital e da cadeia produtiva, o mundo do trabalho se mantém predominantemente nacional, limitando a ação dos trabalhadores;
- A necessidade de diminuir o tempo de vida útil dos produtos objetivando aumentar a velocidade do ciclo reprodutivo do capital (para gerar uma reposição rápida no mercado) obriga os capitais a “inovar” para não correr o risco de serem ultrapassados pelos concorrentes;
- Há uma crescente necessidade do trabalho *part time*, terceirizado, diversificado para atender o mercado;

- As máquinas inteligentes substituem grande quantidade do trabalho vivo, mas não podem extingui-las, obrigando cada vez mais a ter uma força de trabalho mais complexa, multifuncional, que deve ser mais intenso e sofisticado;
- Aumento das atividades que necessitam de um maior trabalho intelectual;
- Aumenta-se a busca de um envolvimento mais forte e intenso da classe operária, aumentando o estranhamento e a alienação dessa parcela da população;
- Colonização do mundo da vida pelo sistema - Vigência do trabalho abstrato, da fetichização do mundo das mercadorias e crescente necessidade da esfera comunicacional;
- Não é possível compatibilizar trabalho desprovido de sentido com tempo verdadeiramente livre (somente através da arte, da poesia, da pintura, da literatura, da música, do tempo livre, do ócio que o ser social pode humanizar-se e emancipar-se em seu sentido mais profundo);
- A batalha imediata pela redução da jornada de trabalho ou do tempo de trabalho é compatível com o direito ao trabalho – ambas são articuladas e complementares uma à outra, e não excludentes;
- O trabalho autônomo possibilita o resgate verdadeiro do sentido estruturante do trabalho vivo, enquanto o trabalho assalariado que dá sentido ao capital gera uma subjetividade inautêntica no próprio ato de trabalho.

Apesar de ter uma clara explicação acerca do perfil desejado para o profissional atual, muitas são as dúvidas de como proceder e desenvolver um projeto educativo que abranja a promoção de capacidades de resolução de problemas, pensamento crítico e criativo, trabalho em equipe e comunicação, entre outros. As instituições devem ser capazes de assumir o papel de geradoras de competências e capacidades laborais mas, quando se observa a forma que estas instituições realizam suas experiências mais inovadoras,

percebe-se que “o fazem cada vez mais no âmbito dos processos de trabalho e de inovação tecnológica” (MARTINO, 2004, p. 136).

As novas práticas que configuram a competência no mundo do trabalho são: a valorização de uma alta escolaridade; a valorização da mobilidade (novos critérios de avaliação que valorizam as competências relativas à mobilização do trabalhador e seu compromisso com a empresa); a instigação à formação contínua; e a ligação do crescimento na carreira ao desempenho e à formação. Esses "novos" requisitos podem ser validados pelo seu valor intrínseco e as propostas educacionais devem atender às expectativas da maioria.

Porém, levando em consideração a sociedade brasileira heterogênea (como ela é), o grande desafio que se coloca (em termos de qualidade de ensino) resume-se em capacitar os alunos para enfrentar e superar as dificuldades decorrentes; fornecer elementos para o pleno desenvolvimento da cidadania; e, principalmente, contribuir para a formação de indivíduos conscientes, participantes e historicamente engajados com os problemas de seu tempo.

Soares & Alves (2003, p. 152) pesquisaram os dados do SAEB de 2001 e nele verificaram que nos questionários, a pergunta sobre raça ou cor não há uma clara distinção entre “cor”, “raça” ou “origem étnica”, pois é colocado da seguinte maneira: “Como você se considera? 1. Branco(a); 2. Pardo(a) / Mulato(a); 3. Negro; 4. Amarelo(a); 5. Indígena”. Perceberam, também, que a diferença com relação ao rendimento entre brancos e negros cresce com o aumento tanto no nível socioeconômico do aluno como no da escola, e é maior na rede privada que na pública. Essa classificação também difere da classificação utilizada pelo IBGE (que é a oficial do Brasil e utiliza os termos: branca, preta, amarela, parda ou indígena<sup>14</sup>).

Em tempo, reproduzo a citação de Claudia Letti, uma poetisa, que explicita, aos seus olhos, o conceito de expectativa:

---

<sup>14</sup> Como já explicado no capítulo 1 – item 1.2.

Então parece que a expectativa é o que nos faz levantar todas as manhãs, que nos impede de fraquejar, que nos anima na hora de dormir, porque afinal, amanhã é sempre um novo dia. Expectativa é tão bom quanto bala de menta, vai abrindo espaço no paladar mas a sensação é de que está abrindo a respiração que vem lá do fundo do peito. Expectativa é assim, gelada. Às vezes naquele frio na boca do estômago, outras, em um suor frio e juvenil. Quem não tem expectativa acha que a vida não lhe deve coisa alguma. Quem a tem, sabe que se está vivo, aqui e agora, algum significado há de ter e, por favor, que seja de felicidade.

## Capítulo 2

### **Cenário da Pesquisa: A instituição formadora e a unidade escolar**

#### *2.1. Algumas características do Centro de Educação Tecnológica*

*Paula Souza*

De acordo com Queiroz (2007, p. 01):

a sociedade brasileira do final do século XIX e início do século XX, com uma base econômica basicamente agrícola, não demandava uma especialização profissional diversificada de nível superior, como viria a requerer o processo industrial que se desenvolveria sobretudo a partir da década de 1930.

Porém, vale notar as experiências de cerca de um século de ensino técnico público no país, assim como a existência do tradicional Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, entre outros, desde o final do século XIX.

O autor continua dizendo que, a partir da década de 40, começam a ser instaladas indústrias com mais tecnologia, momento esse em que o setor privado passa a se preocupar mais com a qualificação do seu pessoal para operar as novas máquinas e as novas indústrias. Surgem, com isso, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Já no final da década de 60 ocorre uma economia de expansão e uma relativa consolidação da indústria pesada - Siderurgia, Metalurgia, Eletricidade, etc. - no país, embora, em sua maioria, estivesse concentrada na região Sudeste e, mais particularmente em São Paulo e Rio de Janeiro. A segunda Revolução Industrial chegava ao Brasil com um século de atraso em relação ao país pioneiro - a Inglaterra.

Queiroz (2007, p. 02) cita que alguns educadores, intelectuais, políticos e empresários já percebiam a insuficiência de um ensino em grande medida pouco afeita às lides da produção material e da indústria, tradição que deita

fundas raízes no nosso longo passado colonial, em que em larga escala a produção material da vida estava associada ao trabalho escravo. Assim, fazendo jus ao legado de Paula Souza, em 1968 o governador de São Paulo, Roberto Costa de Abreu Sodré, criou um grupo de trabalho visando o estudo e a implantação de cursos superiores de tecnologia que atendessem às necessidades crescentes do mercado e da indústria. A partir de um Decreto-lei (de 6 de outubro de 1969) foi criado, o Centro Estadual de Educação Tecnológica (CEET) de São Paulo. O engenheiro Alberto Pereira de Castro, na época superintendente do Instituto de Pesquisas Tecnológicas de São Paulo (IPT), foi nomeado presidente do primeiro Conselho Deliberativo do Centro. O Centro Estadual de Educação foi instalado efetivamente em 1970, oferecendo três cursos na área de construção civil (Movimento de Terra e Pavimentação, Construção de Obras Hidráulicas, Construção de Edifícios) e dois na área de mecânica (Desenhista Projetista e Oficinas).

Atendendo a uma demanda regional, foi criada a Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, que passou a funcionar a partir de 1971 e foi integrada ao Centro Estadual de Educação Tecnológica (CEET). Esta oferecia cursos na área de mecânica. Em 1973 é organizada a Fatec de São Paulo. A idéia de acrescentar o nome Paula Souza ao Centro, foi discutida no Conselho Deliberativo, pois ele estava localizado num prédio que levava seu nome e onde funcionara uma escola (a Politécnica) fundada por ele. Em 1971 ela foi levada a efeito, passando esta instituição a se chamar Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). Seu patrono, o engenheiro, professor e político Antônio Francisco de Paula Souza (1843 - 1917), quando deputado estadual, foi autor do projeto que criou a Escola Politécnica de São Paulo (1894) – posteriormente incorporada à Universidade de São Paulo -, da qual foi diretor até a sua morte.

No início, o CEETEPS trabalha apenas com o ensino superior. Cursos para formação de professores tiveram início em 1977. Como o Centro foi criado também para ministrar o ensino de nível médio, este assumiu a função a partir de 1981, com a integração inicial de seis escolas, que até então eram geridas pelo setor privado, em convênio com o setor público. Em 1982 mais seis escolas técnicas da rede estadual passam a integrar o Centro, o qual acabou

por organizar mais duas unidades. Em Janeiro de 1994 mais 82 unidades de escolas técnicas estaduais passaram a integrar o Centro: 35 eram voltadas para a área agrícola e o restante era voltado para os setores de indústria, comércio e serviços. Além disso, outras faculdades de tecnologia foram criadas em outras cidades do interior do estado.

Em 1997, com a implantação do decreto 2208/97, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS (responsável pela educação profissional) possuía em suas escolas, três modalidades de cursos:

- Ensino Médio/Técnico – habilitações regulares;
- Formação Profissional Nível Técnico (Qualificação Profissional – QP III e IV);
- Educação Profissional Nível Básico, de acordo com a nova LDB e com o decreto 2208/97.

O Centro Paula Souza atualmente administra 138 Escolas Técnicas Estaduais (ETEs) e 33 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) em 116 cidades no Estado de São Paulo. As ETEs atendem mais de 100 mil estudantes nos níveis de Ensino Médio e Técnico, atendendo os setores Industrial, Agropecuário e de Serviços, em cerca de 78 habilitações (vide Anexo I). Nas Fatecs, mais de 20 mil alunos estão distribuídos em 31 cursos Superiores de Graduação. Os cursos ministrados nas ETEs e FATECs visam a um entrosamento maior com o setor produtivo, estando, por isso, voltados para especializações que atendem as demandas regionais, abrangendo uma ampla gama de modalidades de cursos de tecnologia.

O Centro possui uma grande preocupação quanto a adequação de seus cursos às tendências e demandas da realidade do mercado de trabalho demonstrada tanto pela criação de novos cursos como pela posterior avaliação do cumprimento ou não de seus objetivos. Vale dizer, com isso, que o Centro tem conseguido, em alguma medida, suprir a demanda por pessoal qualificado em setores em que a tecnologia tem papel preponderante.

O Centro Paula Souza está vinculado à Secretaria da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico do Estado de São Paulo (SCTDE), órgão do governo estadual que tem por objetivo intensificar o desenvolvimento

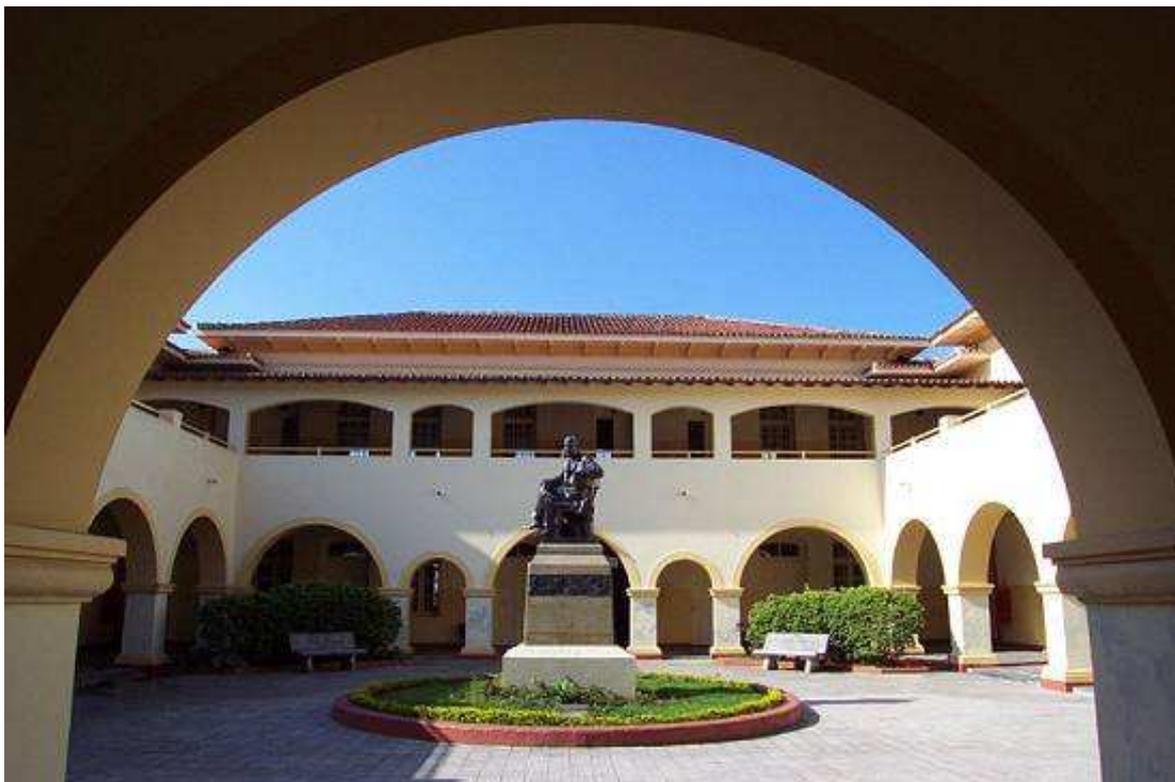
sustentável do Estado, estimular as vantagens competitivas das empresas e dos empreendedores paulistas, incorporar tecnologia aos produtos da região e fortalecer as condições para atração de investimentos no Estado.

O Ensino Médio de Nível Técnico, nosso foco de estudo, apresenta diversos cursos distribuídos pelo estado de São Paulo, de acordo com as necessidades regionais. Os mesmos encontram-se no Anexo I.

## *2.2 A ETE “Dona Escolástica Rosa”*



**Ilustração 1: ETE Dona Escolástica Rosa<sup>15</sup>**



**Ilustração 2: Pátio e Mausoléu de João Octávio<sup>16</sup>**

Em Santos, no final do século XIX são criados estabelecimentos de ensino, na sua maioria particulares, alguns dos quais de origem classista, ligados a grupos de sindicalistas com tendências socialistas ou anarquistas. Algumas congregações religiosas da Igreja Católica também implantaram suas escolas, inicialmente, para os carentes e, mais tarde, utilizadas pela elite, que desejava ser educada “à européia”. No geral, o atendimento escolar era direcionado para as classes abastadas ou para as camadas médias urbanas então crescentes.

O instituto Escolástica Rosa foi a primeira escola profissionalizante da região, inaugurada em 1908.

O Instituto, idealizado por João Octávio dos Santos<sup>17</sup>, tinha o objetivo de assegurar educação, cultura e profissão a órfãos e bastardos (para ingressar

---

<sup>16</sup> **Novo Milênio.** Ver: <http://www.novomilenio.inf.br/Santos/h0227.htm>

<sup>17</sup> João Octávio (filho da escrava Dona Escolástica Rosa, afilhado do Conselheiro João Octávio Nébias e de Dona Emereciana Nébias – que o colocaram numa escola para

no mesmo, era preciso ser de família sem recursos e ter entre 9 e 14 anos). Funcionava sob a forma de internato (MORAES, s/data, p. 173).

João Octávio foi um comerciante que superou os preconceitos e dificuldades de sua condição, enriquecendo com a exportação de banana e café. Exerceu diversos cargos públicos e tornou-se conhecido por sua honradez e caridade.

Em 1900, quando o comerciante faleceu, deixou expresso em testamento (anexo III, p. 100) a construção do instituto (no local onde ficava a chácara de sua família – Chácara do Ramal da Ponta da Praia) bem como as determinações de funcionamento - “o doador elaborou um estatuto<sup>18</sup>, orientando todos os setores da vida no Instituto e impondo ao diretor a obrigação de residir no local, juntamente com alguns professores e funcionários” (MORAES, s/data, p. 173). Por ser solteiro e não ter herdeiros, determinou que a Santa Casa de Misericórdia de Santos, do qual foi provedor, administrasse o instituto. Cursos como tipografia e encadernação, mecânica, marcenaria, colchoaria, sapataria, alfaiataria e carpintaria foram implantados inicialmente.

Até 1931 o instituto ficou sob a administração da Santa Casa, época em que foi assinado um contrato com o Governo do Estado, que abriu outros cursos no decorrer dos anos e permitiu a entrada de alunos externos, inclusive mulheres. O corpo docente era constituído por professores que já ministravam aulas antes do convênio da Santa Casa com o governo do estado – e por outros profissionais oriundos da capital e de outras cidades do interior. Por volta de 1980 o internato foi fechado. Foi tombado em 1992 e hoje funciona a ETE Dona Escolástica Rosa, que foi integrada ao Centro Paula Souza em 2004, e mantém cursos na área de Nutrição, Metalurgia, Segurança do Trabalho e Administração.

---

alfabetizá-lo) foi Presidente da Câmara Municipal em 1886; provedor da Santa Casa de Santos, de 1875 a 1878 e de 1883 a 1896. faleceu em 09 de julho de 1900, aos 70 anos de idade.

<sup>18</sup> Para admissão no Instituto era necessário que o menor fosse órfão e filho de pais pobres; que sendo filho natural, a mãe provasse não possuir recursos e que o filho vivesse em sua companhia; que não sendo órfão, mostrassem os pais viverem em pobreza; que o candidato tivesse entre 9 e 14 anos de idade; que não sofresse de moléstia contagiosa, devendo ser vacinado se ainda não o tivesse sido.

A ETE Escolástica é administrada atualmente por José Silva<sup>19</sup> formado em Administração de Empresas e Pedagogia, além de Pós-graduação em Administração Escolar no Rio de Janeiro (RJ) e Gestão de Pessoas no Centro Universitário Lusíada, em Santos. Ele está há 2 anos na direção da escola, onde ingressou através de concurso público.

De acordo com o diretor, o processo de seleção de professores é feito, também, através de concurso público, divulgado nos principais jornais. Os candidatos realizam uma prova escrita e depois apresentam uma aula para uma banca. Quando o professor aprovado possui licenciatura ou graduação, ele é contratado por tempo indeterminado, ao contrário dos que possuem o ensino técnico, que são contratados por 2 anos. Há, também, a possibilidade de contrato em caráter emergencial.

O diretor também informa que os cursos mais procurados são: Administração e Nutrição.

Quanto às instalações físicas, a escola funciona em um prédio tombado em 1992 pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Cultural de Santos (CONDEPASA)<sup>20</sup>. O projeto é do engenheiro Ramos de Azevedo (Anexo II).

Atualmente, na ETE Escolástica Rosa, são ministrados, através do CEETEPS, cursos em:

- Técnico em Administração – Este curso forma o profissional que controla a rotina administrativa das empresas. Ele colabora nos planejamentos: estratégico, tático e operacional. Realiza atividades em recursos humanos e procede à intermediação nos processos de colocação e de recolocação profissional. Atua na área de compras, auxilia no setor contábil e assessora a área de vendas. Executa intercâmbio de mercadorias e de serviços e executa atividades nas áreas fiscal e financeira.

---

<sup>19</sup> Nome fictício

<sup>20</sup> CONDEPASA (Conselho de Defesa do Patrimônio Cultural de Santos), Livro Tombo 01, inscrição 15, folha 3, Proc. 34436/91-02, Resolução SC 02/92 de 25/01/92.

- Técnico em Nutrição e Dietética – Este curso forma o profissional que atua em atividades relacionadas à alimentação e nutrição com vistas à promoção, à prevenção, à manutenção e à recuperação da saúde de indivíduos e/ou coletividades. Desenvolve também atividades de supervisão e controle técnico-administrativo da área de alimentação e nutrição em empresas, escolas, hospitais e locais onde haja esta necessidade.
- Técnico em Segurança do Trabalho – Forma o profissional que participa da elaboração e da implementação de políticas de saúde e segurança do trabalho (SST). Realiza auditorias, acompanhamento e avaliação na área. Identifica variáveis de controle de doenças, qualidade e meio ambiente. Desenvolve ações educativas na área de saúde e segurança do trabalho. Participa de perícias e fiscalizações e integra processos de negociação nesta área. Participa da introdução de tecnologias e de processos de trabalho. Gerencia documentação de SST. Investiga, analisa acidentes e recomenda medidas de prevenção e controle.
- Técnico em Metalurgia – Forma o Técnico em Metalurgia, que é o profissional que planeja e supervisiona a execução das atividades de caldeiraria, de soldagem e de tratamento de estruturas metálicas, de acordo com a programação de produção. Aplica métodos e processos mais apropriados para produção e para o controle de qualidade, como também a legislação e as normas referentes ao processo de produção e à qualidade de produtos em indústrias.

## Capítulo 3

### Expectativas de alunos afro-brasileiros sobre o ensino técnico de nível médio

#### 3.1. Sumário do perfil sócioeconômico dos alunos

Partimos da visita à escola escolhida, onde realizamos uma entrevista com o diretor da mesma, para um conhecimento geral e, em seguida aplicamos um questionário (Anexo IV) para levantamento de dados nos cursos de Nutrição, Metalurgia e Segurança do Trabalho e, conseqüentemente, selecionar os alunos para a entrevista.

O critério de seleção foi o curso que mais apresentava alunos autodeclarados afro-brasileiros. Observando os gráficos, percebe-se a diferença entre os cursos:

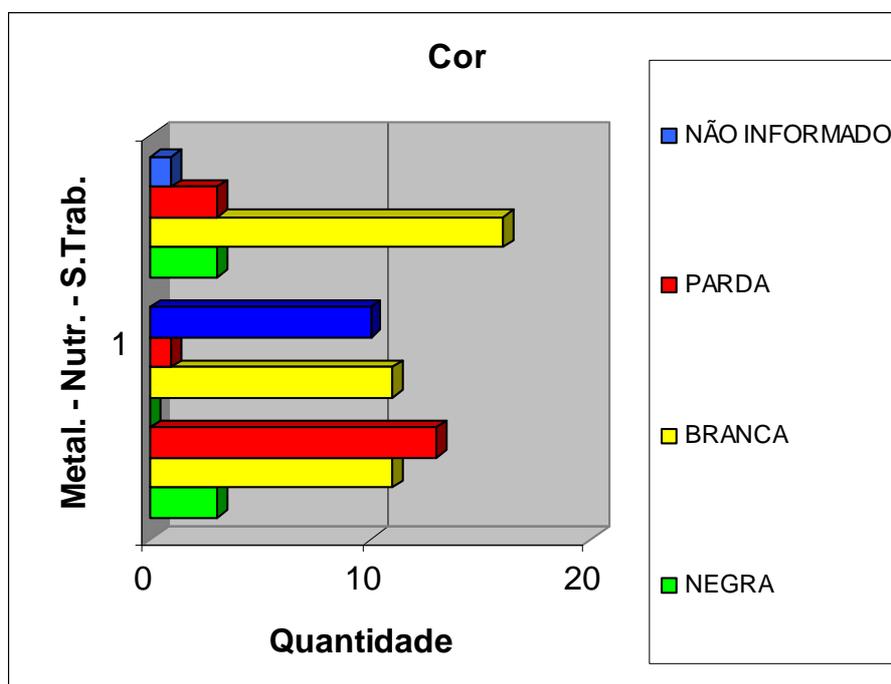


Ilustração 3 – Cor. Fonte: Fabiana Santos Costa, 2008.

No curso de Metalurgia verificou-se a maior incidência de alunos afro-brasileiros (negro + pardo) autodeclarados. Esse item foi um dos que nos

propiciou a escolha desse curso (Metalurgia) para a realização das entrevistas de aprofundamento. É interessante notar, também, que em nenhum dos cursos houve algum aluno autodeclarando-se “amarelo” ou “indígena”.

Percebe-se uma curiosidade: há apenas um aluno autodeclarado pardo no curso de Nutrição (muitos não responderam a questão), enquanto no curso de Metalurgia observa-se que a grande maioria autodeclarou-se afro-brasileira.

É importante salientar que, embora no capítulo 1 tenhamos colocado a classificação racial atual do IBGE, o item para a resposta “cor” no questionário aplicado à todos os estudantes foi deixado com um espaço “em branco” para o aluno escrever, e não com os itens pré-estabelecidos de acordo com essa classificação (branco, preto, pardo, amarelo e indígena). Por esse motivo, nos três cursos houve a “confusão” dos termos que definem cor e raça por parte dos alunos (ocorre, como também foi dito anteriormente, a influência social, cultural e política no uso do termo que define a raça no lugar de um termo que definisse a cor).

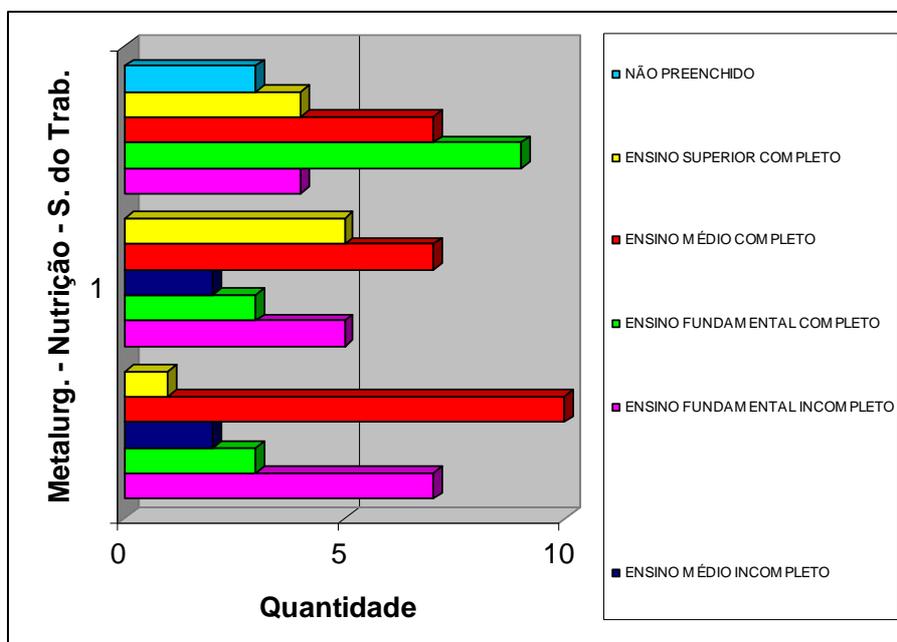


Ilustração 4 – Nível de escolaridade dos pais. Fonte: Fabiana Santos Costa, 2008.

Percebemos que a maior parte dos pais dos alunos de Segurança do Trabalho cursou pelo menos o Ensino Médio (mesmo que não concluído), havendo, pelo menos a “continuidade” do nível de escolaridade dos pais, por parte dos filhos.

Ao observar o gráfico percebemos que a maioria dos pais dos alunos de Nutrição possui o Ensino Médio completo (7 pais), seguido por pais com o Ensino Superior completo e Ensino Fundamental incompleto (5 respostas em cada item). Observa-se que há 3 pais com Ensino Fundamental completo e apenas 2 pais com Ensino Médio completo.

Verifica-se no gráfico dos pais dos alunos de Metalurgia, a maior incidência de pais com o Ensino Fundamental completo (9 pais), seguido de pais com o Ensino Médio completo (7 pais). Há a mesma quantidade de pais com o Ensino Fundamental incompleto e Ensino Superior completo (4 respostas em cada item). Três alunos não responderam a questão.

Deste modo, quanto à escolaridade dos pais, observa-se, de acordo com os gráficos, que os pais dos alunos dos cursos de Metalurgia, em sua maioria, possuem apenas o Ensino fundamental completo, enquanto os pais dos alunos dos cursos de Nutrição e Segurança do Trabalho possuem o Ensino Médio completo. Percebe-se, então, que os pais dos alunos de Nutrição são os que possuem o maior nível de escolaridade média entre os três cursos observados. Os pais dos alunos de Metalurgia são os que possuem o menor nível de escolaridade média.

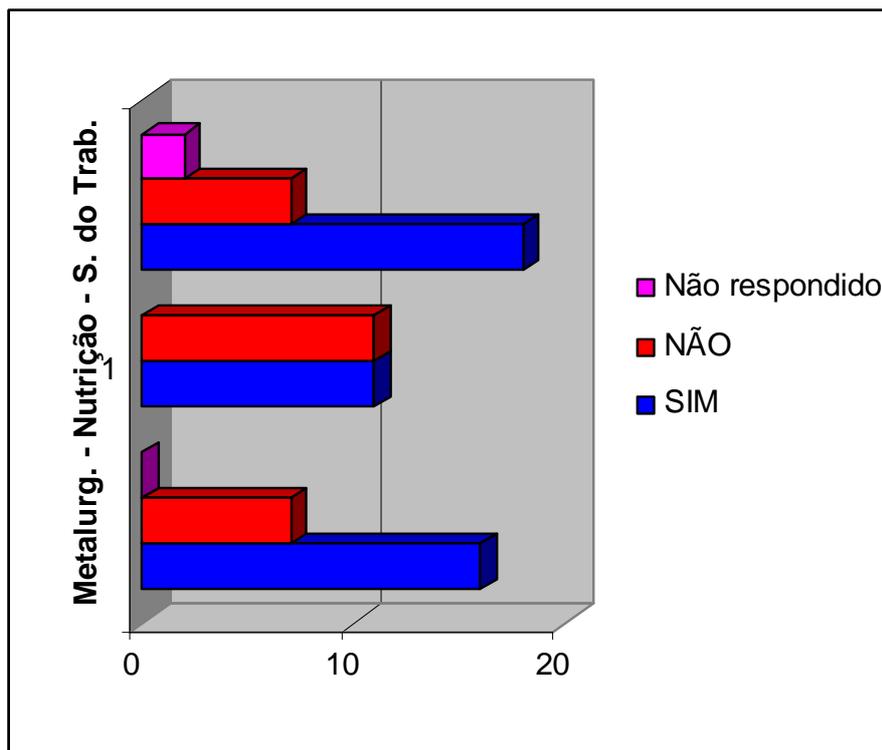


Ilustração 5 – Inserção no mercado de trabalho. Fonte: Fabiana Santos Costa, 2008.

Ao analisar esses dados percebe-se que a grande maioria dos alunos do curso de Metalurgia (16 alunos) encontra-se inserida no mercado de trabalho. Apenas 5 alunos não estão (ainda) inseridos.

Quanto ao mercado de trabalho, verifica-se que a maioria dos alunos de Metalurgia e Segurança do trabalho encontra-se inserido nele, enquanto o curso de Nutrição apresenta metade inserida e metade não.

Ressalto que esse item também foi importante para a escolha do curso de Metalurgia para selecionar os alunos para a entrevista de aprofundamento.

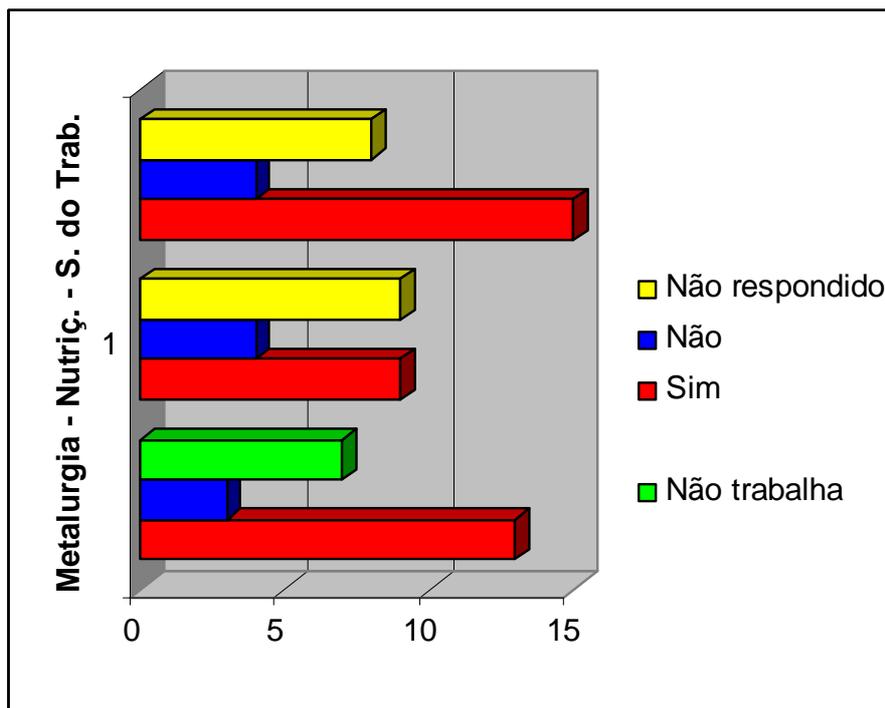


Ilustração 6 – Trabalho com carteira assinada. Fonte: Fabiana Santos Costa, 2008.

Ainda nesse assunto, verifica-se que, nos três cursos, os alunos que estão no mercado de trabalho encontram-se empregados e com carteira assinada.

### 3.2. As entrevistas

Após essa análise dos questionários, partimos para uma entrevista semi-estruturada, para aprofundamento. As questões básicas encontram-se no Anexo V (p. 106).

A seleção dos entrevistados se deu devido à relevância de suas respostas nos questionários, levando em conta também as diversas idades, que não fossem próximas, como forma de verificar diferentes pontos de vista.

O perfil dos alunos do curso de metalurgia, em geral, foi interessante para a pesquisa pois, como visto no tópico anterior, eles possuem algumas peculiaridades: maior incidência de alunos afro-brasileiros; baixa escolaridade dos pais; estarem estudando em um curso voltado à área operacional (ao contrário dos outros cursos, voltados para a saúde - Nutrição e serviços – Segurança do Trabalho).

Na aplicação do questionário pudemos observar as seguintes respostas:

- “Aluno 1 – José<sup>21</sup>”: tem 21 anos; autodeclarou-se negro; trabalha no comércio (com atendimento ao consumidor); sempre estudou em escola pública (estadual); acredita que um bom currículo escolar é o que atende ao mercado de trabalho. Nunca realizou estágios e nem cursos complementares;
- “Aluno 2” – Mário<sup>22</sup>: tem 35 anos; autodeclarou-se pardo; trabalha, mas não na área (é projetista); estudou em escolas particulares e públicas (estaduais); buscou o curso para atender às necessidades do mercado; nunca realizou estágios, mas tem cursos complementares (desenho de máquinas e projetos de ferramentas pela escola Projec).
- “Aluno 3 – Jair<sup>23</sup>”: tem 17 anos, autodeclarou-se pardo; não trabalha; sempre estudou em escola pública (estadual); buscou o curso para ter um bom campo de trabalho; nunca realizou estágios, mas fez curso complementar no SENAI (caldeiraria);
- “Aluno 4 - Luis<sup>24</sup>”: tem 18 anos; autodeclarou-se pardo; não trabalha; sempre estudou em escola pública (estadual); buscou o curso para se aperfeiçoar na área; nunca fez estágio nem cursos complementares;

---

21 Nome fictício

22 Nome fictício

23 Nome fictício

24 Nome fictício

- “Aluno 6 – Renato<sup>25</sup>”: tem 24 anos; autodeclarou-se pardo; trabalha, mas não na área (concerto de rádio e TV); sempre estudou em escolas públicas (estaduais); buscou o curso para adquirir conhecimento técnico e aumentar as chances de entrar no mercado; nunca realizou estágios nem cursos complementares;

O que se observa num primeiro olhar é que, apesar das idades se diferenciarem, todos os alunos realizaram seus estudos em escolas públicas estaduais, com exceção do “Aluno 2”, que estudou parte em escola particular.

Ao explicar os motivos da escolha dos alunos para as entrevistas de aprofundamento, percebeu-se um certo constrangimento na maioria deles (um aluno se encolheu e dois deles tossiram e olharam para baixo, permanecendo com a cabeça nessa posição por um certo tempo). Conforme explicitado no capítulo 1, a dificuldade em assumir-se como afro-brasileiro é percebida aqui; talvez, o pensamento de que a raça é um agente regulador acaba por perpetuar nesses alunos, a partir da explicação do motivo, a representação negativa a respeito de sua origem.

Para a análise das entrevistas, utilizamos a inferência geral, analisando o emissor, a mensagem, o código e a significação dos discursos dos cinco entrevistados.

Como ordenadores utilizamos palavras comuns nos discursos – análise feita por ordenador (procedimento sem categorização prévia, tendo por base a palavra, pois as entrevistas serão divididas em seqüências, onde classificaremos a freqüência de cada palavra para descobrirmos os fatores comuns possíveis de interpretação para a criação de uma matriz associativa, não esquecendo de levar em conta o contexto da entrevista e o objetivo da mesma).

É importante relembrar, como dito anteriormente, que os indivíduos constroem sua identidade de acordo com o que é considerado importante na sociedade que estão inseridos. Por isso, também levaremos em consideração o contexto socioeconômico (obtido a partir do questionário) para tentar explicar as falas dos alunos.

---

<sup>25</sup>

Nome fictício

Percebe-se que o trabalho ainda não faz parte da vida de dois dos entrevistados (os outros três conciliam estudo e trabalho), e que todos, em sua maioria, estudaram em escolas públicas, ajudando a retomar o discurso feito anteriormente, no capítulo 1, sobre a inserção precoce no mundo do trabalho (antes do término da escolarização obrigatória), tentando conciliar essa atividade profissional com o estudo, para buscar alcançar sua formação, garantir sua permanência no mercado de trabalho e o auxílio na renda familiar.

Ainda com relação ao trabalho (se os alunos estão inseridos no mercado), a palavra que mais apareceu foi “sim” (três citações – Mario, José e Renato), mas não há relação entre as atividades exercidas pelos alunos.

### 3.2.1. Resumo das entrevistas

Obtivemos, num primeiro olhar, as seguintes categorias:

O curso técnico pode facilitar sua inserção no mercado de trabalho?

SIM	3
NÃO	2

Por que escolheu fazer este curso técnico?

FUTURO MELHOR	2
MERCADO DE TRABALHO	2
TRABALHO ATUAL	1

Quanto à escolha do curso, dois alunos citaram como motivo a possibilidade de um futuro melhor e da possibilidade de continuidade dos estudos (José e Jair) – “pode dar um futuro”; dois citaram a facilidade para ingressar no mercado (Luis e Renato) e apenas um (Mário) citou que cursa Metalurgia por necessidade do seu trabalho atual – “eu preciso saber quais são os materiais usados hoje”.

Desse modo, observa-se, ainda, como dito no capítulo 1, que os alunos acreditam que uma maior escolaridade facilita a sua inserção no mercado de trabalho.

Por que escolheu esta instituição?

FALTA DE OPÇÃO	3
CONCEITO / NOME	2

Ao perguntar o por quê da escolha por essa instituição especificamente, dois alunos (José e Mário) disseram que a escolheram por ser uma instituição conceituada (utilizaram as palavras: muito séria / tem um nome que a gente precisa no mercado; conceituada / que tem estrutura), enquanto três alunos (Renato, Jair e Luis) disseram ter escolhido por não ter outra instituição que ofereça o curso na região (“ela é a única que tem o curso na região”, “tinha o curso que eu precisava, que me atraía”, “é a única que tem o curso de Metalurgia”).

Quais as dificuldades encontradas no curso?

LABORATÓRIOS	2
ESTÁGIO / NÃO HÁ VIVÊNCIA	2

NÃO ENCONTROU DIFICULDADE	1
---------------------------	---

Falando das dificuldades do curso, dois alunos citaram os laboratórios “pobres” / precários; um citou a não convivência com a área em si – também citado por um aluno que falou do laboratório, que disse ser difícil visualizar o campo de atuação do profissional. Um aluno citou a dificuldade em arrumar um estágio como o maior desafio do curso e o último aluno disse não ter encontrado dificuldade alguma no curso.

Quais suas expectativas quanto ao mercado de trabalho?

ENTUSIASMO	4
DESILUSÃO	1

Já quanto às expectativas, nosso foco de estudo, as opiniões variam, pois um aluno está desiludido com a necessidade de ter que procurar (e encontrar) um estágio, dizendo que se ele não realizar o mesmo em 3 anos, tudo o que cursou perde a validade; dois alunos encontram-se bem entusiasmados devido à instituição ser a única que oferece o curso de Metalurgia, chegando até a estabelecer planos e lugares onde pretendem trabalhar. Um aluno, por considerar-se jovem, acredita que o curso vai “abrir portas” para sua inserção, já que cursa o Ensino Médio concomitante ao profissional e possui tempo para realização do estágio e o último entrevistado pretende seguir com sua carreira profissional e cursar Engenharia.

Há laboratórios e ambientes específicos para o curso?

SIM	4
NÃO RESPONDEU	1

Quanto aos laboratórios, os alunos não entraram em um consenso: um não sabia quantos laboratórios havia na escola, outro disse ter, mas que eles não eram utilizados, outro ainda falou que há laboratórios e aulas neles e outro informou que os laboratórios são pobres, não adicionando nada no processo de aprendizagem deles.

Os professores são bem avaliados, na opinião unânime dos alunos. Todos afirmaram que estes “trabalham na área e dão aula falando do que realmente sabem, ajudando os alunos e integrados nas necessidades do mercado”.

De acordo com Bressan (2006, p. 29),

na LDB 9394/96 os conteúdos das disciplinas voltados para o trabalho deveriam contemplar o conhecimento sobre a natureza das profissões, a iniciação à sua operacionalidade, bem como informações sobre suas oportunidades reais no mercado de trabalho, tanto para os que quiserem profissionalizar-se estritamente em centros especializados, quanto para quem optar por estudos superiores ligados ao mesmo campo profissional, devendo essa preparação básica instrumentalizar o educando, possibilitando-lhe uma fácil adaptação às mudanças provocadas pela transformação tecnológica.

Isso nos leva a perceber, de acordo com os discursos dos entrevistados, que não basta apenas haver professores ambientados com a profissão; é necessário também instrumentar esse aluno com oportunidades reais, que os laboratórios ofereceriam caso estivessem em funcionamento. A operacionalidade e a instrumentação, infelizmente, são, ainda, um fator importante que não é valorizado pelos cursos. Retomando o que foi dito anteriormente, as formas como as sociedades buscam se organizar para produzir e o mercado de trabalho estão se deslocando, e exigindo um esforço maior de conhecimento do universo do trabalho, o que não ocorre, visto que há um desnível entre essa progressão vertiginosa e as técnicas.

### 3.2.1.1. Análise das categorias

Como dito anteriormente, as categorias de análise foram:

1. As expectativas dos alunos frente ao mercado de trabalho;
2. As expectativas dos alunos no processo de formação escolar.

Com relação à categoria número 1 (expectativas quanto ao mercado de trabalho), ao analisar as respostas mais freqüentes (“pode dar um futuro” e “facilidade para ingressar no mercado”), podemos verificar que, como dito na página 26, os alunos das escolas públicas se apóiam na representação que uma maior escolaridade facilita sua inserção no mercado de trabalho. Sobre a escola recai uma grande expectativa, como única forma de ascensão social e de sobrevivência no mercado de trabalho que se encontra cada vez mais disputado.

Quanto às expectativas dos alunos no processo de formação escolar (categoria número 2), podemos dividir esta em três partes:

- Primeiramente observamos que os alunos escolheram a Instituição por ser conceituada ou por não possuir outra opção. FERRETTI (2000, p. 48) nos ressalta que, *“na nova ordem mundial, a educação profissional é, decisivamente, um fator estratégico de competitividade e de desenvolvimento”*. Esta fala nos mostra que o bom conceito que a instituição possui ainda é um fator importante para o ingresso no mercado.
- Com relação às dificuldades do curso, os alunos nos falaram sobre os laboratórios precários; a falta de convivência com a área, dificultando a visualização da área de atuação. Se estes cursos profissionalizantes são destinados aos trabalhadores, que devem aprender funções para serem exercidas no mundo produtivo, pois atualmente é exigida uma formação específica e industrial, percebe-se, de acordo com os capítulos anteriores, que a escola não oferece esta formação em função de não possuir alguns requisitos básicos.
- Ainda houve a fala de que a escola não possui um

procedimento que facilite ao aluno o ingresso em um estágio.

Como dito anteriormente, uma das propostas do Ensino Técnico de Nível Médio é de buscar vincular o currículo à uma educação voltada para o trabalho, tendo a escola o papel de formar esta mão-de-obra para este mercado, proporcionando ao jovem uma formação voltada para:

Ensinar e abrir oportunidades educativas para os adolescentes, fazer da habilitação profissional uma real preparação para as atividades do trabalho destinadas dela necessitem de imediato e com ela pretendem realizar suas aptidões em qualquer época.

Desse modo, por meio da terminalidade educacional, destinada a “ajudar” o aluno a inserir-se no mundo do trabalho, a instituição em questão poderia apresentar um programa de estágios, buscando auxiliar aqueles que o desejam.

### **3.2.2. A entrevista de aprofundamento**

Após a entrevista de aprofundamento (Anexo VI) com os 5 alunos selecionados, fez-se necessária mais uma entrevista, desta vez para tratar de assuntos mais específicos ao tema desta pesquisa. O aluno escolhido foi o aluno n.º3, Jair, devido à sua disponibilidade para realizar mais uma entrevista e o seu não constrangimento, na primeira entrevista, ao tratarmos do assunto “raça”.

Resumo da entrevista: o aluno disse que se não fizesse este curso, com certeza buscaria um de Caldeiraria. O mesmo também nos relata que achou útil o que aprendeu na ETE, visto que já utilizou vários destes conhecimentos em um estágio realizado na Companhia Siderúrgica Paulista - COSIPA (citou noções de AutoCad, Desenho Técnico, Metalografia e Tratamento Térmico como disciplinas indispensáveis que o ajudaram em sua prática).

Quanto à pergunta com relação aos fundamentos para a solidificação de uma consciência crítica, parece que o aluno não entendeu a pergunta, embora a mesma tenha sido feita novamente de outra maneira. Ele disse que o curso ofereceu fundamentos para esta consciência visto que seus professores já estavam inseridos na área e podiam aliar a teoria à prática.

O aluno criticou o fato de a escola não oferecer visitas às empresas, além do já citado estágio (na primeira entrevista), o que, em sua opinião, gera uma falta de vivência da profissão.

Vale ressaltar que o aluno não trabalha atualmente, nunca parou de estudar e nunca repetiu de ano. Ele se considera um privilegiado por ter ingressado em uma instituição pública de qualidade através de um processo seletivo e que esta mesma escola pública, contribuiu para sua formação como cidadão, não somente através das matérias, mas também a partir das lições de vida que obteve com os professores. O mesmo disse que enfatiza os estudos atualmente e que pretende dar continuidade, já que ingressou em um curso superior. Observou-se que possui persistência e que está buscando na educação o caminho para ser um trabalhador de sucesso. Para ele, seu esforço pessoal é a “chave” para este sucesso.

As perguntas feitas estão colocadas completas no anexo III (p. 97) e adiante vamos analisar algumas delas, através das respostas do entrevistado.

Questões:

- Por que você escolheu o curso de metalurgia e não o de nutrição, por exemplo?

R: Pois este curso me daria uma visão mais ampla do mercado que eu busco do que outro curso.

Como afirmado anteriormente, no item 1.4.1.1. as escolas precisam formar o profissional que o mercado necessita. Há modificações e novas exigências postas atualmente e o aluno aparenta ter a consciência disto em sua afirmação.

- Você acredita que seu curso contribuiu para o seu aprendizado científico

ou apenas propôs uma educação profissionalizante, voltada para as atividades práticas?

R: Sim, pois o que aprendi já utilizei no estágio na COSIPA.

Nesta questão, o aluno nos demonstrou que o ensino ainda é voltado para a mão-de-obra, pois sua resposta não citou, em momento algum, um conhecimento científico que tenha adquirido e, sim, que os conhecimentos práticos aprendidos foram utilizados em um estágio que ele realizou na maior companhia siderúrgica da região. Essa questão nos remonta ao que foi dito no Capítulo 1, que os cursos profissionalizantes eram destinados aos trabalhadores, que aprendiam funções para serem exercidas no mundo produtivo. O aluno, ao responder esta questão, demonstrou orgulho por saber lidar com as situações encontradas em seu estágio. Isso nos demonstra que o currículo desta escola ainda é vinculado a uma educação voltada para o trabalho, tendo a escola o papel de formar mão-de-obra para este mercado.

- O curso técnico ofereceu a você fundamentos para a solidificação/exploração de uma consciência mais crítica sobre a realidade existente? Por quê?

R: Sim, porque os professores já trabalhavam nas empresas e nos passavam informações importantes sobre a realidade.

A LDB 9394/96, em seu artigo 2º, destaca que o Ensino Médio deve proporcionar ao jovem a formação geral e o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que compõem a produção moderna, para depois capacitá-lo para o exercício de profissões técnicas e o Artigo 36 confere ênfase para as áreas curriculares dos saberes tecnológicos básicos, relativos a áreas técnicas afins. Porém,

necessita-se possibilitar uma compreensão teórica para a aplicabilidade real das ciências, das letras e das artes, bem como possibilitar o aluno à compreensão clara dos princípios científicos e as aplicações tecnológicas da produção (BRESSAN, 2006, p. 29).

O aluno mostrou, nesta resposta, que os professores que lecionam no curso de Metalurgia o auxiliaram a obter uma visão da realidade do mercado atual pois, em seu discurso, os professores estavam inseridos no mercado e buscavam atrelar sua vivência às aulas ministradas por eles.

- O que a grade curricular ofereceu de bom para sua formação?

R: Noções de Auto Cad, Desenho Técnico e Metalografia e Tratamento Térmico.

Mais uma vez o aluno enfatiza as disciplinas voltadas ao trabalho “braçal”; à mão-de-obra em si. Em momento algum o aluno citou disciplinas como Sociologia e Filosofia, que fazem parte do currículo do curso e que auxiliam a fundamentar o pensamento crítico.

- Além dos estágios, o que a escola não oferece que é primordial para a inserção e manutenção no mercado de trabalho?

R: Visitas para as empresas, para termos contato com a rotina delas e outros ramos de atuação do profissional desta área.

Isto nos remete a pensar que o aluno possui a visão que a escola deve ensinar e abrir oportunidades, fazendo da profissionalização uma real preparação para o mercado, os habilitando a trabalhar em qualquer lugar e em qualquer época.

- Você trabalha atualmente? Se não, sente necessidade de trabalhar? Está desempregado por opção ou não? Se foi demitido, a que razões atribui essa condição?

R: Não trabalho. Sim, hoje em dia é necessário. Eu nunca fui demitido, mas não trabalho por não ter experiência, só realizei um estágio.

Como relatado em capítulos anteriores, sobre a escola recai uma grande expectativa como forma de inserção e sobrevivência num mercado de trabalho

que se encontra cada vez mais disputado. O aluno entrevistado, nesta questão, demonstra uma certa frustração pois, neste atualmente, não consegue um trabalho por não possuir experiência em sua área de formação. Como ele mesmo disse, conseguiu apenas realizar um estágio que, neste momento, aparenta ser insuficiente para seu ingresso neste mercado. Ele sente a necessidade de trabalhar, mas não consegue uma oportunidade para isto. Retomando as palavras de Werthein na página 41 (1999, p. 10): “... *não basta apenas educar. É preciso empregar convenientemente o indivíduo educado, oferecendo aos jovens egressos das escolas possibilidades de usar os conhecimentos adquiridos*”.

- Já trabalhou alguma vez?

R:Nunca trabalhei.

Nesta resposta percebe-se que o aluno é privilegiado, pois teve uma infância e adolescência em que não necessitou, como boa parte dos afro-brasileiros, ingressar no mercado de trabalho precocemente para auxiliar na renda da família, correndo o risco de prejudicar seus estudos neste momento importante de escolarização obrigatória. O aluno, antes da entrevista, me disse que está cursando Faculdade de Engenharia. Isso demonstra, também, que ele está priorizando seus estudos.

- O que seria ou qual trabalho faria se não fizesse este curso?

R: Caldeiraria.

O aluno demonstra estar interessado no mercado do pólo industrial da região, pois seu interesse, caso não pudesse cursar Metalurgia, seria o de cursar Caldeiraria, um curso também voltado a este pólo.

- Você se considera privilegiado por ter ingressado nesta instituição pública através de um processo seletivo?

R: Sim, pois esta instituição é muito conceituada e seu processo seletivo muito disputado.

O aluno demonstra satisfação ao responder esta questão. Ele nos fala do reconhecimento da Instituição no mercado e que acredita ser privilegiado ao ter a oportunidade de fazer parte dela.

- Como a escola pública contribuiu para sua formação como cidadão? Ela foi boa ou precária?

R: Foi boa. Através dos ensinamentos não só da matéria, mas a lições de vida que aprendemos com professores.

Mais uma vez o aluno cita os professores como pilares de sua boa formação. O aluno cita, novamente, a experiência que os professores possuem e buscam passar aos alunos durante suas aulas. Podemos deduzir que, apesar de um currículo, em sua maioria, voltado para o ensino profissionalizante, os professores possuem um compromisso em mostrar aos seus alunos o que vivem (ou viveram) em sua trajetória profissional.

- Quais suas expectativas quanto à carreira? Onde pretende chegar (empregado, empregador, empresário)?

R: Eu quero dar uma grande continuidade no que eu escolhi. Quero ser empregador para poder dar oportunidade aos que não a tiveram.

O aluno demonstra interesse em continuar se aperfeiçoando profissionalmente. Como dito anteriormente, ele está cursando Engenharia, o que demonstra seu interesse em atualizar-se para o mercado de trabalho. O aluno também possui a vontade de tornar-se empregador, para poder auxiliar os que não tem oportunidades.

- Na sua opinião, o que é preciso para ser um trabalhador de sucesso?

R: Educação e persistência.

O aluno, em sua fala, nos demonstra que é necessário hoje em dia possuir educação e persistência. De acordo com suas respostas anteriores ele está buscando o aperfeiçoamento profissional através da educação e possui persistência pois, embora ainda não tenha conseguido um emprego, está buscando algo, pois o mercado, atualmente, exige profissionais qualificados e atualizados.

- Você acredita que seu sucesso profissional é devido ao contexto em que está inserido ou ao seu esforço pessoal?

R: Ao meu esforço pessoal. Você pode ter cursado a melhor escola, mas se não se esforçar, se aprimorar, não consegue sucesso.

O aluno, nesta fala, nos relata que o sucesso profissional é devido apenas ao esforço pessoal. Ele nos relata que apenas o curso não o coloca no mercado. É necessário um esforço, uma busca para sua inserção e crescimento neste mercado.

- Acha que o fato de ser afro-brasileiro o estigmatizou na escola ou no trabalho alguma vez?

R: Não. Nunca me senti intimidado pela minha cor ou raça. Sempre cursei escola pública, onde grande parte dos alunos é parda ou negra. E no curso de Metalurgia muita gente também era. Desse modo não tínhamos inconvenientes por sermos diferentes dos outros.

O aluno, em sua fala, nos relata que nunca sofreu algum tipo de discriminação em seu percurso profissional ou escolar. Este aluno, inclusive, não apresentou, em momento algum, constrangimento por falar sobre este assunto.

Como dito anteriormente, os alunos negros já iniciam sua trajetória escolar com uma certa diferença, pois passam a viver em ambientes escolares onde a maioria dos alunos vem de etnias que diferem da sua (sendo a maioria autodeclarada branca) e, com isso, as relações estabelecidas entre eles passam a ser, também, diferenciadas nas expectativas de seu desempenho

escolar. Neste ponto, o aluno não vivenciou nenhum tipo de estigma em sua trajetória.

- Acha que o fato de ser afro-descendente terá algum reflexo em seu salário ou cargo que poderá vir a exercer?

R: Não, pois o que irei exercer ou ganhar será por méritos próprios e todos irão ver isso.

Como observado anteriormente, o aluno acredita que o sucesso vem através do esforço pessoal. Isso é reforçado nesta resposta, onde ele nos relata que o que ele vier a ser será somente em função de seus méritos. Verificamos, assim, que sua fala é contraditória com o que foi explorado anteriormente na pesquisa, como o fato de negros e pardos ganharem menos que os não afro-brasileiros. Também é importante lembrar que o aluno nunca trabalhou, não tendo vivenciado, deste modo, a realidade do mercado de trabalho atual. O entrevistado aparenta possuir uma visão utópica sobre este assunto pois, sim, muito do que se consegue atualmente vem através do esforço pessoal, mas é importante lembrar os dados da PED que nos relatam que o mercado de trabalho tem sido uma das estruturas da sociedade onde se distingue com mais clareza a eficiência dos mecanismos discriminatórios. O aluno, ao dizer que não consegue emprego, nos remete à conclusão da PED que nos indica a situação desfavorável à obtenção de trabalho enfrentada pelos afro-brasileiros.

## **Algumas considerações finais**

Utilizando as palavras de Chagas (1996, p. 19), verificamos a relação entre raça e estrutura social:

Na reflexão sobre as dificuldades que encontram as pessoas negras na busca de sua identidade, embora abra um leque rico e fértil de conjecturas e constatações, remeto-me à visão do negro estigmatizado, tanto dentro, como fora da família, tecendo a sua identidade no seio de um grupo familiar profundamente discriminado, que histórica e culturalmente tem assumido uma inferioridade em relação a outros grupos sociais.

Isto contribui para desenvolver sentimentos de autodesvalorização, insegurança, desesperança, falta de auto-estima, de autonomia e de confiança. Sabe-se que tudo isto é reflexo da estrutura social, mas sabemos, também que as mudanças desta estrutura ocorrem muito lentamente. Torna-se necessário não simplificarmos a questão da identidade, construída a partir de um conceito de raça ou etnia, só a este aspecto, uma vez que o ser humano tem uma estrutura psicológica que lhe facilita intervir na história.

É importante relembrar, neste sentido, os alunos que se sentiram constrangidos nas entrevistas, no momento quando se esclareceu que eles foram selecionados por serem afro-brasileiros. Isso nos demonstrou que eles apresentaram algum dos sentimentos descritos acima, reflexo da estrutura social em que estão inseridos, que tem nos afro-brasileiros a idéia de que este grupo apresenta uma inferioridade com relação aos outros grupos.

Na verdade não se pode estudar o indivíduo como ser individual ou grupal fora do contexto em que ele está inserido. Percebe-se que a história de vida de uma pessoa é perpassada por valores, ideologia, preconceitos e estereótipos absorvidos ao longo de seu desenvolvimento. Os grupos que influenciam o indivíduo no seu desenvolvimento deixam nele a sua marca de forma tão profunda que se torna impossível separar a sua história das experiências vividas nos diversos grupos. Retomando Chagas (1996, p. 27):

Ao longo do desenvolvimento individual, grupal e social a pessoa experiencia uma variedade de relações sociais; portanto, toda análise que se fizer de um indivíduo, terá de se remeter ao grupo a que ele pertença, à classe social, enfocando a relação dialética homem-sociedade, atentando para os diversos momentos desta relação.

De acordo com Furtado (2004, p. 29), em 1992 (estudo da memória do trabalhador) o perfil do profissional metalúrgico especializado era aquele que começasse a trabalhar cedo na fábrica e fosse se especializando aos poucos através de cursos oferecidos pela empresa a qual trabalhava, pelos sindicatos ou organizações não governamentais. Aquele que atingisse o patamar com a maior especialização obteria uma estabilidade relativa e chegaria a ganhar cerca de 12 salários mínimos. Hoje em dia, percebemos que essa estabilidade

já não existe e os salários já não são tão atrativos como antes. Os alunos buscam, sim, uma estabilidade, mas através de especializações constantes, como diz o entrevistado Jair, que cursou o técnico já pensando num curso superior em Engenharia para poder obter um salário melhor.

Em geral, percebe-se a busca pela ascensão profissional através do curso, independente do fato de estarem inseridos no mercado de trabalho ou não. Infelizmente sabemos que a crise de emprego e desemprego é particularmente cruel com os jovens. De acordo com Trevisan (2004, p. 73), o emprego industrial migrou dos grandes centros urbanos por várias razões e as grandes cidades se transformaram em áreas de expansão da prestação de serviços.

A qualificação exigida para os postos menos produtivos na área produtiva incluía a educação média como pré-requisito. Essa precariedade acentuou a exclusão do trabalhador mais jovem. A preferência para o preenchimento de uma vaga na área de serviços recai sobre o trabalhador mais velho. Pudemos verificar isto na fala do último entrevistado, que está encontrando dificuldade em obter uma colocação profissional por não possuir experiência na área. A educação não basta para garantir o acesso do jovem no mercado de trabalho. A educação profissional é, decisivamente, um fator estratégico de competitividade e desenvolvimento. A educação formal é importante sim, obrigatório também, mas não é o fator principal (nem garantia) dessa inserção.

Outro fator preocupante é que a maior necessidade de escolaridade da massa de trabalhadores impôs entrada mais tardia do jovem no mercado de trabalho e essa necessidade tem registrado impactos na renda bem diferenciados conforme as faixas etárias. Os alunos possuem a consciência da necessidade de uma maior escolarização para uma maior qualificação, o que na realidade não acontece na maioria das vezes, onde alunos “passam” por cursos sem nada adquirir de novo. Na fala do aluno isso também é percebido, pois ele está cursando Engenharia devido à necessidade desta maior qualificação.

Retomando as palavras de Ferretti (2000, p. 44): Pode-se levantar a hipótese de que as mudanças educacionais em geral, em particular na esfera

da educação profissional e do ensino médio, objetivem mais a produção de um novo tipo de homem, do que, efetivamente, sua preparação para o trabalho... Parece que se prepara um novo tipo de homem por meio de uma educação para o trabalho em uma sociedade sem emprego, regida pela lógica da competência e a ideologia da empregabilidade.

A educação profissional, particularmente, situa-se na conjunção do direito à educação e ao trabalho. Se for eficaz para aumentar a laborabilidade contribui para a inserção bem-sucedida no mercado de trabalho, ainda que não tenha poder, por si só, para gerar emprego. Entre todos os direitos humanos, a educação profissional está, assim, convocada a contribuir na universalização talvez a mais importante: aquela cujo exercício permita as pessoas ganhar sua própria subsistência e, com isso, alcançar dignidade, autorespeito e reconhecimento social como seres produtivos.

A partir da análise histórica da presença do negro na sociedade brasileira realizada no capítulo 1, pudemos perceber a ideologia do branqueamento presente em nossa sociedade, o que leva os afro-brasileiros a sentirem-se inferiorizados ao ver sua identidade: cultura, valor humano, força de trabalho etc., menosprezados. Nota-se a intenção da manutenção do negro como classe proletária, novamente escravos, agora no sistema capitalista, através da dificuldade de inserção dos mesmos no mercado de trabalho formal. O Brasil é o país com a segunda maior população negra do mundo. Contudo, analisando o mercado de trabalho, como feito anteriormente através da PED, percebe-se que a quantidade de negros em setores “elitizados” é muito baixa.

Verifica-se, assim, que há uma grande dificuldade de inserção do negro e sua ascensão em áreas do mercado de trabalho de maior status social, ficando reservado a ele apenas a ocupação das áreas de menor remuneração e projeção social. Este fato é bastante sério, gerando problemas sociais graves, apresentando vários fatores que impedem essa inserção, como dito anteriormente: problemas históricos, educacionais, governamentais, e o racismo presente em nossa sociedade (ainda que disfarçado).

Discriminado e marginalizado, a imagem do negro perante a sociedade é de desqualificado, incapaz, impondo-lhe a restrição no mercado de trabalho. Em posições aquém da merecida, sofre com maior intensidade a situação

sócio-econômica intensa do desemprego, marcado pelo estigma de ser preto ou pardo.

Estudando a sociedade brasileira, tendo por base o levantamento histórico, os estudos realizados sobre raça, identidade, escolarização e mercado de trabalho, além das entrevistas, procuramos apontar algumas causas que dificultam o acesso e a ascensão do negro no setor educacional e no trabalho, o que leva à sua proletarização mantendo-o nas camadas sociais inferiores.

## Referências bibliográficas

ANTUNES, Ricardo. Algumas teses sobre o presente (e o futuro) do trabalho. In: DOWBOR, L.; et al. **Desafios do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 38-46.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUER, Martin W.; GASKEL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL / Casa Civil / Subchefia para Assuntos Jurídicos. **DECRETO Nº 5.154 DE 23 DE JULHO DE 2004**. Disponível em: [www.sinasefe.org.br/Presidência%20da%20República%20decreto%205154.doc](http://www.sinasefe.org.br/Presidência%20da%20República%20decreto%205154.doc). Acessado em 23/03/2006

BRASIL. **DECRETO N.º 2.208, DE 17 DE ABRIL DE 1997**. Disponível em: [http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2208\\_97.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2208_97.htm). Acessado em 23/03/2006

BRASIL. **LEI ORGÂNICA DO ENSINO SECUNDÁRIO**. Disponível em: <http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinosecundario.htm>. Acessado em 23/03/2006

BRASIL / MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO. **SECRETARIA DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/> Acessado em 06/11/2005.

BRASIL / MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4024**, de 1961. Acessado em 06/11/2005

BRASIL / MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5692**, de 1971. Acessado em 06/11/2005

BRASIL / MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394**, de 1996. Acessado em 06/11/2005

BRASIL / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO / CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto de Lei 1603**, de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP0196.pdf>. Acessado em 06/11/2005

BRESSAN, Vera. **Educação geral e profissional: Ensino Médio integrado e as possibilidades da formação unitária e politécnica**. Dissertação de Mestrado. 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/6996>. Acessado em 23/09/2007.

CARNEIRO, Edison. **Ladinos e crioulos: estudos sobre o negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1964.

CENTRO PAULA SOUZA. **Escolas Técnicas: ETE Dona Escolástica Rosa**. Ver: [http://www.ceeteps.br/Ete/Escolas/Santos ETE Dona Escolástica.html](http://www.ceeteps.br/Ete/Escolas/Santos_ETE_Dona_Escolastica.html) Acessado em 06/11/2005.

CHAGAS, Conceição C. das. **Negro: uma identidade em construção – dificuldades e possibilidades**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CRUZ, Mariléa dos S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org). **História da educação do negro e outras histórias**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade / UNESCO: 2005, p. 21-34.

DIEESE/SEADE/M.T.E-/FAT. Desigualdade racial em mercados de trabalho metropolitanos (Roteiro de divulgação). In: **Pesquisa de Emprego e Desemprego**. 2004. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/ped/ped.xml>. Acessado em 25/05/2006

DIÓRIO, Zânia M.; GOMIDE, Paula I. C. Ascensão escolar e profissionalização de bons alunos de baixa renda: Avaliação de um programa brasileiro. **Revista Psicologia: Reflexão e crítica**. Porto Alegre, vol. 17, 2004, p. 359-366.

DOWBOR, L.; et alli. **Desafios do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERRETTI, Celso J. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.109, Mar. 2000, p.43-66

\_\_\_\_\_. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, n.59, vol.18, Ago1997, p 225-269.

FERRETTI, Celso J. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 21, n. 70, 2000, p. 80-99.

FONSECA, Marcus V. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: SILVA, Petronilha B. G.; PINTO, Regina P. (org.). **Negro e Educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro**. São Paulo: Ação Comunitária / Anped, 2001.

FRANCO, Maria L. B. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004, p. 169-186.

FURTADO, Odair. Trabalho e subjetividade – O movimento da consciência do trabalhador desempregado. In: DOWBOR, L.; et al. **Desafios do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 25-37.

GATTI, Bernardete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 23, 2003 . p. 75-85.

\_\_\_\_\_. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 21, 2002, p. 40-51.

HELB – **Linha do tempo sobre a história de línguas no Brasil**. Disponível em:

[http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index.php?option=com\\_content&task=view&id=65&Itemid=28](http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index.php?option=com_content&task=view&id=65&Itemid=28). acessado em 28/12/2007.

IOKOI, Zilda M. G. (coord.). **Negro e negritude**. São Paulo: Loyola, 1999.

KUENZER, Acácia Z. Desafios teóricos-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Ed.Cortez, 2001.

KUENZER, Acácia Z. Políticas do Ensino Médio: continuam os mesmos dilemas. In: MARTINS, Ângela M.; COSTA, Albertina de O. e FRANCO, M. L. B. (orgs.) **Uma história pra contar: A pesquisa na Fundação Carlos Chagas**. São Paulo: Annablume, 2004.

LETTI, Claudia. **Expectativa**. Disponível em: <http://www.letti.com.br/afrodite/cronicas/archives/000148.html>. Acessado em: 30/08/2006.

LUDKE, M e ANDRÉ, M. *Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso*. In: LUDKE, M e ANDRÉ, M. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, p. 11-24

MARTINO, Mariluci A. Reconfiguração das arquiteturas educacionais: uma questão de parcerias. In: **DOWBOR, L.; et alli. Desafios do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 131-138.

MARTINS, Ângela M.; ZIBAS, Dagmar; BUENO, M. S.S. **Educação profissional de nível médio: construção de um novo perfil?** Relatório final. São Paulo: FCC / FAPESP, 2007.

MENDES, C. P. **Santos, SP – Novo Milênio**. Ver: <http://www.novomilenio.inf.br/Santos/h0227.htm>. Acessado em 06/11/2005.

MIRA, João M. L. **A evangelização do negro no período colonial brasileiro**. São Paulo: Loyola, 1983.

MITCHELL, Glenford. JORDAN, Daniel. **O que é raça?** Ver Portal da Fé Bahai: <http://www.bahai.org.br/racial/Raca.htm> . Acessado em 15/12/2005

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa: História e debates no Brasil**. *Cadernos de Pesquisa*, nov. 2002, n. 117, p.197-217. ISSN 0100-1574.

MORAES, Carmen S. V.; ALVES, Júlia F. **Inventário de fontes documentais**. São Paulo: Centro Paula Souza. Sem data.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos Avançados**, 2004, vol.18, n.50. Disponível em: <http://www.scielo.br/paf/ea/v18n50/a05v1850.pdf>. Acessado em: 30/08/2006.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/2003.

OLIVEIRA, Denize C. de et alli. A Positividade e a Negatividade do Trabalho nas Representações Sociais de Adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2005. Porto Alegre, n. 18, v. 1, p.125-133.

OLIVEIRA, Lidiany C. **As Teorias Raciais e o Negro do Pós-Abolição às Primeiras Décadas do Século XX.** Monografia de Conclusão de curso de graduação. Campinas, UNICAMP, 2005. disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=21313>. acessado em 05/01/2008

PASSEIWEB – **Brasil: A abolição da escravidão.** Disponível em [http://www.passeiweb.com/saiba\\_mais/fatos\\_historicos/brasil\\_america\\_abolicao\\_escravidao](http://www.passeiweb.com/saiba_mais/fatos_historicos/brasil_america_abolicao_escravidao). Acessado em 10/01/2008

PETRUCCELLI, José L. **As doutrinas francesas e o pensamento racial brasileiro (1870 – 1930).** Disponível em: [http://www.redcapa.org/Downloads/esa7\\_petrucci.pdf](http://www.redcapa.org/Downloads/esa7_petrucci.pdf). acessado em 02/01/2008.

QUEIROZ, Francisco de A. **Tecnologia, educação e sociedade no Brasil(1969-2005): o caso do CEETEPS.** Anais do XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - Associação Nacional de História – ANPUH, 2007.

RAMOS, Carlos A. **Educação agora é para a vida? A marca social do Ensino Médio no Brasil.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, 2005.

SALVADOR, Sileide F. T. **O negro: do Brasil colônia ao Brasil Tecnológico.** Ver: [http://www.ppqte.cefetpr.br/semanatecnologia/comunicacoes/o\\_negro\\_do.pdf](http://www.ppqte.cefetpr.br/semanatecnologia/comunicacoes/o_negro_do.pdf)  
Acessado em 04/04/2006.

SANTOS, Francisco Martins dos. **História de Santos.** 2ª edição. São Vicente: Editora Caudex, 1986, 402p.

SANTOS, Hélio. **A busca de um caminho para o Brasil: a trilha do círculo vicioso.** São Paulo: Editora SENAC, 2001.

SARMENTO, Manoel J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação & sociedade**. Campinas, 2002, n.º 78. Abril. p. 265 - 283.

SILVA, Petronilha B. G.; PINTO, Regina P. (org.). **Negro e Educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro**. São Paulo: Ação Comunitária / Anped, 2001.

SILVERIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nov. 2002, no. 117, p. 219-239.

SOARES, José F. ALVES, Maria T. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de Educação Básica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v29, n1, p. 147-165, jan./jun. 2003

VALENTE, Ana Lúcia. Os negros, a educação e as políticas de ação afirmativa. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, 2002, n.º 9, Jan/Fev/Mar/Abr, p. 62-76.

VITAR, Ana; ZIBAS, Dagmar M. L.; FERRETTI, Celso; TARTUCE, Gisela L. B. P. **Inovações no Ensino Médio – Argentina, Brasil, Espanha**. Brasília: Líber Livro, 2006.

WERTHEIN, Jorge. **Educação, trabalho e desemprego: novos tempos, novas perspectivas**. Brasília: UNESCO, 1999.

WIKIPÉDIA. **Mestiço**. Ver: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Mesti%C3%A7o>. Acessado em 10/05/2006.

ZIBAS, Dagmar M. L., AGUIAR, Márcia Ângela da S., BUENO, Maria Sylvia Simões (orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002

## **Anexos**

## *Anexo I*

Cursos Técnicos de Nível Médio oferecidos pelo Centro Paula Souza:

[Técnico em Açúcar e Alcool](#), [Técnico em Administração](#), [Técnico em Agricultura](#), [Técnico em Agricultura Familiar](#), [Agrimensura](#), [Técnico em Agroindústria](#), [Técnico em Alimentos, Análise e Produção de Açúcar e Alcool](#), [Técnico em Assessoria Empresarial](#), [Técnico em Automação Industrial](#), [Automação Predial](#), [Automobilística](#), [Técnico em Bioquímica](#), [Técnico em Contabilidade](#), [Confecção Industrial](#), [Curtimento](#), [Técnico em Dança](#), [Técnico em Design Gráfico](#), [Técnico em Design de Interiores](#), [Desenho de Construção Civil](#), [Desenho de Produtos de Enxovais e Decoração](#), [Técnico em Edificações](#), [Eletroeletrônica](#), [Eletromecânica](#), [Técnico em Eletrônica](#), [Técnico em Eletrotécnica](#), [Técnico em Enfermagem](#), [Especialista em Tratamento de Superfície](#), [Técnico em Farmácia](#), [Técnico em Florestal](#), [Técnico em Gestão Ambiental](#), [Técnico em Gestão Empresarial](#), [Técnico em Gestão da Empresa Rural](#), [Técnico em Gestão de Pequenos Negócios](#), [Gestão de Produção de Enxovais e Decoração](#), [Técnico em Gestão da Produção de Calçados](#), [Higiene Dental](#), [Técnico em Hotelaria](#), [Técnico em Informática](#), [Informática Industrial](#), [Técnico em Instrumentação e Equipamentos Industriais](#), [Técnico em Laboratório de Prótese Dentária](#), [Técnico em Laboratorista Industrial](#), [Técnico em Logística](#), [Manutenção Aeronáutica](#), [Manutenção Eletromecânica](#), [Técnico em Marketing e Vendas](#), [Técnico em Mecânica](#), [Técnico em Mecânica Industrial](#), [Técnico em Mecatrônica](#), [Técnico em Meio Ambiente](#), [Metalurgia](#), [Mineração](#), [Técnico em Museu](#), [Técnico em Música](#), [Técnico em Nutrição e Dietética](#), [Operações Rodoviárias](#), [Técnico em Órteses e Próteses](#), [Técnico em Pecuária](#), [Técnico em Piscicultura](#), [Técnico em Processamento de Carnes](#), [Produção Agropecuária - ênfase Agronegócios](#), [Produção Agropecuária - ênfase Fruticultura](#), [Produção Agropecuária - ênfase Plasticultura](#), [Produção Agropecuária integrado ao Ensino Médio](#), [Produção e Comercialização de Café](#), [Produto de Design de Móveis](#), [Técnico em Projetos de Mecânica](#), [Técnico em Química](#), [Técnico em Reabilitação de Dependentes Químicos](#), [Recursos Hídricos](#), [Técnico em Saneamento e Controle Ambiental](#), [Técnico em](#)

Secretariado, Técnico em Segurança do Trabalho, Técnico em Seguros, Serviços Judiciários, Técnico em Telecomunicações, Têxtil, Transporte Metropolitano sobre Trilhos, Transporte sobre Pneus e Trânsito Urbano, Técnico em Turismo, Webdesign.

## *Anexo II*

### **Estrutura da ETE Escolástica Rosa**

A escola funciona em um prédio tombado em 1992 pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Cultural de Santos (CONDEPASA). O projeto é do engenheiro Ramos de Azevedo e previu uma divisão em cinco blocos, semelhante a pavilhões hospitalares. Hoje eles são interligados por galerias com arcos (anexo 4), criando um pátio interno. Em ambos os pavimentos, a madeira domina assoalhos, forros saia-e-camisa, portas de duas folhas e vidraças tipo guilhotina.

Na parte externa, as janelas contam com molduras em vergas, umbrais e parapeitos, e distribuem-se com simetria na fachada principal. Esta possui pórtico como elemento de ressalto, originando um abrigo no acesso central, arrematado por frontão ondulado. Tal coroamento, próprio do estilo neocolonial conferido pelas reformas realizadas entre os anos de 1936 e 1951, repete-se nas laterais e no centro do prédio.

### *Anexo III*

#### **Testamento de João Octávio dos Santos**

(Retirado do site Novo Milênio -  
<http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0260d9.htm>. Acessado em 03/01/08)

Em Relatório assinado pelo então Provedor Júlio Conceição em 29 de junho de 1901, era publicado na íntegra o Testamento de João Octávio dos Santos, o qual transcrevemos a seguir:

"Em nome de Deus. Amém. Eu, João Octávio dos Santos, domiciliado nesta cidade, achando-me doente, mas não de cama, no pleno gozo de minhas faculdades e de perfeito juízo como disposição justa e solemne de minha vontade resolvi fazer este meu testamento, livre e espontaneamente, sem coacção, sugestão, medo, violência, dolo ou endusimento, e passo a fazel-o pela forma e modo seguinte:

Declaro que tenho 69 annos de idade; que sou natural desta mesma cidade e filho natural de D. Escholastica Rosa de Oliveira, fallecida em 1858.

Declaro que sou solteiro e sem herdeiro algum necessário, descendente ou ascendente.

Que sendo-me livre o dispor de todos os meus bens patrimoniais, passo a fazel-o pela forma e modo seguinte:

Em primeiro lugar, declaro eu, sendo minha vontade perpetuar a memória de minha fallecida Mãe, é minha expressa vontade criar, como de facto crio, um instituto destinado à educação intellectual e profissional de meninos pobres, semelhante ao de D. Anna Rosa, existente na capital deste Estado, e que se denominará Instituto D. Escholastica Rosa.

Este instituto será erecto na chácara de minha actual residência no Ramal da Ponta da Praia ou onde melhor possa convir, devendo reger-se por estas seguintes Instrucções:

A sua direcção interna será exercida por um Director, que residirá no próprio instituto, com uma família, de nomeação do Provedor da Santa Casa de Misericórdia desta cidade.

Este Director, a cujo cargo estará a escripturação do instituto, apresentará no fim de cada mez à administração da mesma Santa Casa um balancete demonstrativo da receita e despesa do estabelecimento.

O instituto deverá ter tantos professores e mestres de officinas, quantos forem necessários para o seu bom funcionamento.

Destes professores deverão residir dentro do próprio instituto tantos quantos forem julgados necessários para auxiliares do Director na manutenção da boa ordem e disciplina.

A aula de música e as officinas deverão ser regidas por professores e mestres que residam fora do instituto.

Os alumnos que entrarem para o estabelecimento serão tratados com desvelo e carinho, nada lhes faltando, já em relação à boa alimentação, já em relação ao vestuário, calçado, lavagem e engomado de roupa, médico e medicamentos, quando necessários.

Em caso de moléstia grave, infecciosa ou contagiosa serão observadas as regras e prescripções hygienicas, avisando-se os Paes, tutores ou curadores para que retirem o doente, fornecendo o instituto à sua custa os meios de remoção e conducção para local conveniente.

Para a admissão no Instituto serão observadas as seguintes condições: 1ª) Que o menor seja orpham e filho de Paes pobres. 2ª) Que sendo filho natural prove a mãe não ter recursos e que o filho viva em sua companhia. 3ª) Que não sendo orpham mostrem os Paes viverem em pobreza. 4ª) Que o matriculando não seja menor de 9 annos nem maior de 14. 5ª) Que não sofra moléstia contagiosa, devendo ser logo vacinado se ainda o não tiver sido.

O alumno permanecerá no Instituto, ao menos por 4 annos, podendo este prazo ser espaçado se o alumno não conseguir habilitar-se e tenha provado boa conducta e manifestado vocação escolar ou artística.

O Curso de estudos será dividido em quatro séries: a primeira compreenderá o ensino de leitura e calligraphia; a segunda o de leitura corrente, calligraphia e primeiras noções de cálculo; a terceira o de analyse elemental, operações sobre números inteiros, noções de fracções ordinárias e decimaes e noções de cousas; a quarta, finalmente, comprehenderá, analyse grammatical e lógica, operações sobre fracções, systema métrico decimal, proporções, noções geraes de geographia, geographia do Brasil em particular, noções de cousas, educação, educação cívica e catechismo. A aula de música será freqüentada pelos alumnos que mostrarem-se com vocação para ella, devendo a banda ser constituída de 30 figuras, pelo menos.

Funcionarão no Instituto as oficinas que a juízo da Administração da Santa Casa de Misericórdia forem julgadas necessárias.

Todo o alumno será obrigado a freqüentar uma destas officinas, cuja escolha dependerá de sua vocação e consultará a sua constituição physica.

No fim de cada anno lectivo realisar-se-ão os exames geraes dos alumnos, comprehendendo todas as matérias estudadas.

Estes exames serão públicos e previamente annunciados pela imprensa.

No dia designado para elles o Instituto será franqueado aos visitantes. Em relação à distribuição de tempo para estudo, trabalho nas oficinas, refeição, descanso, exercícos corporaes e passeios ao ar livre, deixo a cargo da regulamentação interna do Instituto, que será confeccionada pelo Professor Diretor e approvada pelo Provedor da Santa Casa da Misericórdia.

Igual e semelhantemente se procederá em tudo mais que concernir com a disciplina interna do Instituto, ficando entendido que aos alumnos não se applicarão castigos corporaes.

Aos que se distinguirem pelo seu bom comportamento, applicação e aproveitamento, serão conferidos prêmios.

Declaro que a excepção dos legados inframencionados é minha expressa vontade legar, como lego, à Santa Casa de Misericórdia desta cidade todos os meus bens, direitos e acções constitutivos do meu património para serem especialmente applicados à erecção do Instituto D. Escholastica Rosa, que ora deixo creado, sua decente installação, seu custeio e sua manutenção perpetua.

A construcção ou aquisição do edificio fica a cargo exclusivo do meu testamenteiro Júlio Conceição que o entregará, quando concluído e completamente montado.

Concluído e montado o instituto, todo o remanescente dos meus bens legados à Santa Casa de Misericórdia desta cidade, com esta especial applicação, ficará constituído o património do mesmo Instituto, applicando-se os seus rendimentos na sua conservação perpetua e seu custeio.

É minha vontade que o meu testamenteiro, de accordo com a Administração da Santa Casa de Misericórdia, proveja em tudo o mais que for necessário, de modo a que o Instituto seja em tempo inaugurado sem que nada lhe venha a faltar, supprindo desta arte qualquer ommissão que por ventura tenha occorrido neste meu testamento a tal respeito.

Inaugurado o Instituto deverá o meu testamenteiro entregal-o à Santa Casa de Misericórdia desta cidade, a quem confio e rogo queira acceital-o como annexado ou como dependência da mesma Santa Casa, recebendo seu património e seus rendimentos e de tudo cuidando e zelando como de cousa sua que própria fosse.

Tendo assim por expressada esta minha vontade, passo em seguida a fazer mais estas outras minhas declarações:

Declaro que, sendo minha vontade, lego à mesma Santa Casa da Misericórdia, por amor que a ella tenho e à qual servi além de outras occasiões de seu Provedor por espaço de 20 annos, a quantia de 120 contos de réis, que destino para seu património.

Esta quantia poderá ser em bens ou em dinheiro, à vontade de sua Administração, devendo, porém, em qualquer dos casos, ser incluído nesse

valor o prédio nº 27 da rua Santo Antonio, desta cidade, primeiro que adquiri em 1885 e onde actualmente funciona a agencia do Banco de São Paulo.

Lego ao Asylo de Orphãos desta cidade, para augmento de seu patrimônio, a quantia de 20:000 \$. Lego à Sociedade Humanitária dos Empregados no Commercio, desta mesma cidade, para seu patrimônio, a quantia de 10:000\$000. Lego à União Operária desta mesma cidade, a quantia de 5:000\$000. Lego à Igreja Matriz desta cidade, na qual fui baptisado e para seus paramentos, a quantia de 5:000\$000. Lego à Sociedade Auxiliadora da Instrucção, desta mesma cidade, a quantia de 5:000\$000. Lego ao Apostolado do Sagrado Coração de Jesus, desta mesma cidade, a quantia de 5:000\$000. Lego à minha sobrinha Nologa, viúva de Manoel Bento de Andrade, as minhas casas da rua Santo Antonio ns. 84 e 86, desta mesma cidade, sob a condicção de usar e gozar durante sua vida, passando depois da sua morte a seus filhos. Lego à minha sobrinha Deoclecia de Oliveira Santos, filha de minha irmã Amanda, a minha casa do Largo da República nº 60, desta cidade.

Lego à minha sobrinha Amélia, filha da minha irmã Amélia, a minha casa da rua Amador Bueno nº 153, desta cidade. Lego à minha sobrinha Olinda, filha da minha irmã Amélia, a minha casa da rua Amador Bueno nº 11, desta cidade. Lego à minha sobrinha e afilhada Quita, casada com Francisco de Azevedo Rocha, a minha casa da rua São Francisco, nº 141, desta cidade. Lego à minha irmã Maria das Dores Carvalho, a minha casa da rua Marquez de Herval nº 31 e o meu sobradinho da travessa do mesmo nome nº 1, sob a condicção de usar e gozar durante sua vida, passando por sua morte aos filhos do meu fallecido irmão Henrique Pedro de Oliveira. Lego a D. Maria da Gloria Nebias, filha solteira do meu padrinho João Octavio Nebias, a quantia de 10:000\$000. Lego a meu sobrinho e afilhado Henrique, filho do meu fallecido irmão Henrique Pedro de Oliveira, a quantia de 10:000\$000.

Lego a meu afilhado Oswaldo, filho do meu amigo e compadre Júlio Conceição, a quantia de 10:000\$000. Lego à minha sobrinha Maria do Carmo, filha do meu fallecido irmão Henrique Pedro de Oliveira, a quantia de 5:000\$000. Lego à menina Lydia, filha do meu amigo Júlio Conceição, a quantia de 5:000\$000. Lego a Antonio, filho de minha sobrinha Deoclécia de Oliveira Santos, a quantia de 2:000\$000. Lego a meu afilhado João, filho de

Manoel José Ferreira, a quantia de 2:000\$000. Lego a Etelvina, neta do fallecido Felisberto Borges Chaves, a quantia de 1:000\$000. Lego a cada um dos filhos legítimos de meus sobrinhos Francisco e João, filhos de minha fallecida irmã Amelia, que existirem por ocasião de minha morte, a quantia de 1:000\$000.

Lego a meu afilhado Paulo, filho do finado Antonio Candido Silva, a quantia de 1:000\$000. Lego a Domicio Bicudo, meu actual empregado, a quantia de 5:000\$000; si ao tempo de minha morte não for elle meu empregado reverterá este legado a seus filhos. Lego a Maria Octavia, que foi creada em minha casa, a quantia de 5:000\$000; si vier esta legatária a fallecer antes da minha morte, ficará este legado sem effeito, salvo se deixar ella filhos, porque neste caso reverterá o referido legado a favor destes. Lego a Henriqueta Bittencourt, minha actual creada, a quantia de 2:000\$000, legado que ficará sem effeito si vier ella a fallecer antes de minha morte.

Declaro que todas as deixas e legados constantes deste meu testamento serão entregues a quem de direito, livres de quaesquer impostos, os quaes, bem como toda e qualquer despesa que fizer o meu testamenteiro, inclusive as que entender fazer com honorário de advogados, serão deduzidos do meu patrimônio.

Nomeio meu testamenteiro o meu amigo e compadre Júlio Conceição, a quem rogo queira acceitar este cargo com direito a vintena pro labore. Marco o prazo de 2 annos para cumprimento deste meu testamento e pelo qual revogo qualquer outro anteriormente feito.

É este o meu testamento e disposição de última vontade, o qual se cumpra inteiramente como testamento ou codicillo, rogando às Justiças deste País que o cumpram e façam cumprir. Este vae a meu rogo escripto por João Pedro de Jesus, pessoa de minha inteira confiança, e por mim datado e assignado, assignado também pelo escriptor deste, depois de ser tudo por mil lido com reflexão e calma e achado conforme meu desejo e vontade.

Santos, 12 de dezembro de 1899.

*João Octávio dos Santos*

(nota: aprovação na mesma data pelo 1º Tabelião desta cidade, Cap. Joaquim Fernandes Pacheco).

## *Anexo IV*

### **Questionário aplicado nas turmas de Metalurgia, Nutrição e Segurança do Trabalho (para levantamento de dados e uma seleção posterior):**

Escola: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Série/Termo: \_\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_\_

#### **Bloco 1 – Situação Familiar**

Local de origem: \_\_\_\_\_

Cor:

\_\_\_\_\_

Grau de escolaridade dos pais: \_\_\_\_\_

O que faz seu pai? \_\_\_\_\_

O que faz sua mãe? \_\_\_\_\_

Do total de pessoas da casa (\_\_\_) quantos trabalham atualmente? (\_\_\_)

Com carteira assinada (\_\_\_) Sem carteira assinada (\_\_\_)

#### **Bloco 2 – Situação profissional**

Você trabalha? \_\_\_\_\_ Desde quando? \_\_\_\_\_ O que faz? \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Com carteira assinada? Sim (\_\_\_) Não (\_\_\_)

Ramo: \_\_\_\_\_ Características gerais das atividades desenvolvidas: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Continuidade da vida profissional**

Continua na mesma empresa ( )

Mudou várias vezes de empresa ( )

Mudou de ramo de empresa, ao mudar de emprego ( )

Mudou de função na mesma empresa ( )

Mudou de função em outra empresa ( )

Teve aumento de salário ( )

Realizou trabalho temporário ( )

Ficou desempregado várias vezes ( )

Está desempregado ( )

**Bloco 3 – situação escolar**

Onde estudou antes da escola técnica?

Escolas estaduais ( )

Municipais ( )

Particulares ( )

Mudou muitas vezes de escola numa mesma rede (por exemplo, municipal)?

Sim ( )

Não ( )

Mudou muitas vezes de escola em redes diferentes?

Sim ( )

Não ( )

Parou de estudar várias vezes?

Sim ( )

Não ( )

Qual foi o tempo mais prolongado de interrupção de estudos?

---

#### **Bloco 4 – Você e sua escola**

O que é uma boa escola? O que é um bom diretor? O que é um bom professor?

---

---

---

#### **Bloco 5 – Possíveis relações entre o mercado de trabalho e o curso técnico**

Por que você buscou um curso técnico?

---

---

---

O que você está vendo na escola está servindo ou pode ser importante no trabalho?

---

---

---

Realizou ou realiza estágios em empresas? Quais? Que tipo de atividade desenvolveu nesse estágio? Essa atividade teve relação com o conteúdo do curso? Houve supervisão da escola? \_\_\_\_\_

---

---

---

Teve oportunidade de fazer cursos complementares? Onde? Quais?

---

---

---

Como você vê o mercado de trabalho hoje?

---

---

## *Anexo V*

### **Entrevista**

1. Qual seu nome?
2. Data de nascimento?
3. Idade
4. Você trabalha atualmente? (se sim) O que faz? Qual o local que trabalha? E o ramo? Pode me dizer quais atividades desenvolve? Possui carteira assinada?
5. Por que escolheu esse curso?
6. Por que optou por essa instituição?
7. Você acha que esse curso técnico pode facilitar sua inserção ou permanência no mercado de trabalho? Por quê?
8. Quais suas expectativas com relação ao mercado de trabalho?
9. Quais as maiores dificuldades encontradas por você no Ensino Técnico?
10. Quanto ao curso, o que acha das aulas? São motivadoras e voltadas para o mercado de trabalho?
11. Há aulas práticas?
12. Há laboratórios e ambientes específicos para o curso? Como eles são?
13. Sente que no curso os professores estão em contato com o mercado de

trabalho?

14.Há atividades extra-classe, voltadas para o mercado de trabalho?

## *Anexo VI*

### **Entrevista de aprofundamento**

1. Por que você escolheu o curso de metalurgia e não o de nutrição, por exemplo?
2. Você acredita que seu curso contribuiu para o seu aprendizado científico ou apenas propôs uma educação profissionalizante, voltada para as atividades práticas?
3. O curso técnico ofereceu a você fundamentos para a solidificação/exploração de uma consciência mais crítica sobre a realidade existente? Por quê?
4. O que a grade curricular ofereceu de bom para sua formação?
5. Além dos estágios, o que a escola não oferece que é primordial para a inserção e manutenção no mercado de trabalho?
6. Você trabalha atualmente? Se não, sente necessidade de trabalhar? Está desempregado por opção ou não? Se foi demitido, a que razões atribui essa condição?
7. Alguma vez você parou de estudar? Se sim, por quê?
8. Você repetiu de ano alguma vez?
9. Quando começou a trabalhar?
10. Por que começou a trabalhar cedo (se for o caso)?
11. O que seria ou qual trabalho faria se não fizesse este curso?
12. Você se considera privilegiado por ter ingressado nesta instituição pública através de um processo seletivo?
13. Como a escola pública contribuiu para sua formação como cidadão? Ela foi boa ou precária?
14. Quais suas expectativas quanto à carreira? Onde pretende chegar

(empregado, empregador, empresário)?

15. Na sua opinião, o que é preciso para ser um trabalhador de sucesso?

16. Você acredita que seu sucesso profissional é devido ao contexto em que está inserido ou ao seu esforço pessoal?

17. Acha que o fato de ser afro-descendente o estigmatizou na escola ou no trabalho alguma vez?

18. Acha que o fato de ser afro-descendente terá algum reflexo em seu salário ou cargo que poderá vir a exercer?