

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

TARCÍSIO ANTONIO DO NASCIMENTO

EXPECTATIVAS DE JOVENS NEGROS QUANTO AO
ACESSO À UNIVERSIDADE: o caso de uma escola da Zona Norte de
São Paulo

São Carlos
2006

TARCÍSIO ANTONIO DO NASCIMENTO

**EXPECTATIVAS DE JOVENS NEGROS QUANTO AO
ACESSO À UNIVERSIDADE: o caso de uma escola da Zona Norte de
São Paulo**

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação, na área de Metodologia de Ensino, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da profa. dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

São Carlos

2006

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

N244ej

Nascimento, Tarcisio Antonio do.

Expectativas de jovens negros quanto ao acesso à
Universidade: o caso de uma escola da Zona Norte de São
Paulo / Tarcisio Antonio do Nascimento. -- São Carlos :
UFSCar, 2008.

118 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2008.

1. Educação. 2. Ensino de segundo grau. 3. Escolas
públicas. 4. Negros. I. Título.

CDD: 370 (20ª)

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

Prof^ª Dr^ª Rachel de Oliveira

Prof^ª Dr^ª Maria Célia Cota

Petronilha B.G. Silva
Rachel de Oliveira
Maria Célia Cota

Pesquisa realizada no quadro da Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos do Grupo de Pesquisas Práticas Sociais e Processos Educativos do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros.

Dedico a meus pais

*Francisco Antônio do Nascimento (em memória) e
Conceição Aparecida Nascimento.*

*Que com honradez e perseverança construíram uma
família, criando seus dez filhos.*

Aos meus irmãos

*Vânia, Camila, Flávio, Conceição (Sãozinha), Márcia,
Francisco (Chiquito), Consolação, José Magno e
Mariângela.*

Pelo apoio e companheirismo fraterno.

À Silvia Regina

Mulher e companheira, pela compreensão e apoio.

Aos filhos

Tarcísio Filho, Luis Gustavo e Pedro Augusto.

*Que algumas vezes reclamaram da minha não presença
física, embora ainda crianças compreenderam as razões
e a necessidade do trabalho.*

Agradecimentos

A profa. dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que com paciência e sabedoria orientou-me, sendo a grande incentivadora deste trabalho.

As profas. dras. Rachel de Oliveira e Maria Célia Cota, pelas importantes sugestões feitas durante a banca de qualificação.

As profas. dras. Anete Abramowicz e Carmem Lúcia Brancaglion Passos, pelo apoio e acompanhamento.

A profa. Neide Pacheco, então diretora da Escola Guilherme de Almeida, onde a pesquisa foi realizada.

A profa. Lúcia de Fátima, que muito colaborou aplicando os questionários; assim como aos demais colegas de trabalho.

Aos alunos e alunas que se dispuseram a participar da pesquisa.

A profa. Ana Maria de Albuquerque, que leu e abordou de maneira crítica os primeiros escritos.

A profa. Silvia Fabrício, que auxiliou na estruturação do trabalho, digitou vários textos e teceu críticas enriquecedoras.

Ao prof. ms. Julvan Moreira de Oliveira, amigo de caminhada dos APN's, desde a década de 80, sempre atento às indagações, respondendo-as, analisando-as e muito colaborou para complementação deste trabalho.

A José Carlos, Viviane e Vitória, por várias vezes ter-me abrigado em sua casa, na cidade de São Carlos, nas minhas idas à Universidade.

Aos componentes do NEAB (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de São Carlos), pelo apoio.

Ao Senhor do Tempo e da História.

Olhei para frente. A proa da embarcação fendia as águas sedosas e límpidas do velho rio cuja corrente nos levava, como que para me arrastar mais depressa em direção ao mundo desconhecido que me esperava, à grande aventura de minha vida de homem.

Amadou Hampâté Ba. *Amkoullel: o Menino Fula*, São Paulo: Casa das Áfricas / Palas Athena, 2003, p. 343.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01.
CAPÍTULO I - DA EXPERIÊNCIA PESSOAL À PROBLEMÁTICA DA PESQUISA.....	05.
CAPÍTULO II - A LITERATURA E A EXPERIÊNCIA DE PROFESSOR AJUDAM A SITUAR O CONTEXTO DA PESQUISA.....	20.
NEGRO E EDUCAÇÃO.....	23.
- A Problemática da Escolaridade dos Negros.....	28.
O ENSINO MÉDIO.....	32.
- Os desafios do ensino médio como etapa da educação básica.....	32.
- As diretrizes curriculares nacionais do ensino médio na perspectiva do povo negro.....	35.
- Trabalho e Cidadania: contextos e princípios.....	38.
- Princípios pedagógicos do ensino médio.....	39.
- Perspectivas do ensino médio para negros e grupos populares.....	41.
CIDADANIA.....	46.
A EXCLUSÃO SOCIAL.....	50.
RACISMO.....	53.
DISCRIMINAÇÃO.....	56.
CAPÍTULO III – CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO.....	60.
- Local da Pesquisa.....	61.
- A Escola.....	62.
- Participantes da Pesquisa.....	63.
CAPÍTULO IV – EXPECTATIVAS DE JOVENS CONCLUINTEs DO ENSINO MÉDIO EM RELAÇÃO À CONTINUIDADE DE ESTUDOS NO ENSINO SUPERIOR.....	66.
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84.
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	89.
ANEXOS.....	96.
- Questionário.....	97.
- Portal do Aprendiz.....	111.
- Gráficos.....	112.

LISTAS

Tabela 1 - Incidência da Pobreza e Indigência: Brasil e Populações por Cor – 1999.....	17.
Tabela 2 – Divisão dos alunos(as) por Etnia e Gênero.....	67.
Tabela 3 – Perfil dos Pais dos(as) alunos(as) quanto a ocupação.....	69.
Tabela 4 – Perfil das Mães dos(as) alunos(as) quanto a ocupação.....	70.
Tabela 5 – A Escolaridade dos Pais dos(as) alunos(as).....	73.
Tabela 6 – A Escolaridade das Mães dos(as) alunos(as).....	75.
Tabela 7 – Interesse dos Pais nos Estudos dos(as) Alunos(as).....	76.
Tabela 8 – Interesse das Mães nos Estudos dos(as) Alunos(as).....	77.
Tabela 9 – Sobre Trabalho dos(as) Alunos(as).....	79.
Tabela 10 – Sobre o lazer dos(as) alunos(as).....	80.
Tabela 11 – Sobre a continuidade dos estudos.....	82.
Gráfico 1 – Distribuição étnico-racial dos alunos.....	112.
Gráfico 2 – distribuição por gênero dos alunos negros.....	113.
Gráfico 3 – Percentual dos alunos por classificação étnico-racial.....	114.
Gráfico 4 – Distribuição percentual dos alunos que trabalham.....	115.
Gráfico 5 – Distribuição das ocupações exercidas pelos alunos.....	116.
Gráfico 6 – Distribuição do interesse dos pais aos estudos dos alunos.....	117.
Gráfico 7 – Distribuição do interesse das mães aos estudos dos alunos.....	118.

Tarcísio Antonio do NASCIMENTO. *EXPECTATIVAS DE JOVENS NEGROS QUANTO AO ACESSO À UNIVERSIDADE: o caso de uma escola da Zona Norte de São Paulo*. São Carlos, dissertação de mestrado. Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos.

Resumo: Esta pesquisa tem por objetivo analisar jovens negros e negras, buscando compreender as dificuldades encontradas por jovens negros e negras no acesso aos estudos em nível superior. A maior dificuldade apontada pelos participantes é a falta de recursos financeiros, fazendo com que estes jovens tenham que se dedicar ao trabalho, levando-os a não obterem boas notas, pela falta de tempo ao estudo, apontada por eles também como a segunda dificuldade para o acesso ao ensino superior. A pesquisa revela que praticamente a metade dos jovens negros e negras têm interesse na continuidade dos estudos, mesmo não tendo incentivos por parte de familiares, recursos financeiros e apoio social. O estudo aponta a necessidade da criação de Políticas Afirmativas que atingem o negro e branco pobre no Ensino Médio.

Palavras-chave: Educação, Ensino Médio, Escola Pública, Negro, Acesso a Universidade.

Linha de Pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos.

Data da Defesa: 28 de março de 2006.

Tarcísio Antonio do Nascimento nasceu em Senador Firmino, Minas Gerais, em 04 de dezembro de 1955. Licenciado em História pela Faculdades Associadas do Ipiranga; Professor titular efetivo na Rede Pública Estadual e Municipal de Ensino na cidade de São Paulo.

Contato: e-mail: tarmento@ig.com.br.

Telefone: (11) 2232-3412.

Abstract: This work is about a quantitative research, having as objective to analyze the young black in the region north of the city of São Paulo, searching to understand the difficulties found for these in the access the university. The biggest difficulty pointed for the participants is the lack of financial resources, making with that these young has that to dedicate to the work, taking them not to get it good notes, for the lack of time to the study, pointed for them also as the second difficulty with respect to the access to superior education. The research discloses that practically the half of the young blacks has interest in the continuity of the studies, exactly not having financial incentives on the part of familiar, resources and social support. The study it points the necessity of the creation of Affirmative Politics that reach the black and poor white in Secondary Education.

Key-words: Education, Secondary Education, Public School, Black, Access the University.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo conhecer as razões que levam adolescentes e jovens negros e negras a não ingressarem no Ensino Superior, após a conclusão do Ensino Médio. Há a necessidade de reflexão sobre o processo de abandono e descaso em que se encontraram, e ainda se encontram, os descendentes dos escravizados no pós-abolição, conforme mostram os estudos de Henriques (2001) e de Beghin & Jacoud (2002), entre outros, mais ou menos recentes. A situação por eles evidenciada afeta a população negra fazendo com que se levantem indagações como:

1) Até que ponto a inacessibilidade aos estudos do Nível Superior atinge de forma negativa a auto-estima dos afro-descendentes fazendo com que uma grande maioria tenha uma vida social, econômica e profissional aquém da preconizada pela minoria elitizada?

2) Qual a expectativa e contribuição da família, para que jovens e adolescentes negros e negras possam vencer barreiras impostas pela estrutura social e possam trilhar caminhos mais favoráveis e distintos daqueles que muitos dos pais percorreram?

A presente pesquisa reflete parte da experiência pessoal de quem encontrou o apoio constante dos pais semi-analfabetos. Morador de uma pequena cidade do interior mineiro, que mais tarde migra para São Paulo e continua a conviver diretamente com toda a forma de preconceito existente contra o negro, precisando encontrar forças para crescer e desenvolver-se profissionalmente; porém, encontrou sempre apoio familiar para a busca deste sucesso.

Em minhas atividades como professor, observo e analiso os aspectos sociais e as condições precárias de vida nas quais vive a maioria dos meus alunos negros, cuja única alternativa habitacional é a periferia de São Paulo. Geralmente as instalações não contemplam o mínimo necessário a uma sobrevivência digna. A expectativa de um emprego razoável é quase nula. Isto faz com que se sintam rejeitados pela sociedade, pois não encontram facilidades para melhorar de vida. Muitos vivem na linha da marginalidade, o que demonstra a falsidade da tão propagada Democracia Racial que na realidade encarna a figura de um mito.

Tenho observado que a perspectiva de acesso à universidade é muito baixa entre os alunos negros. Surgiu-me, então, a curiosidade de compreender as verdadeiras razões que os levariam a não almejar a realização de estudos em nível superior. Sobretudo nos dias de hoje, em que os meios de comunicação divulgam resultados de pesquisas que mostram as vantagens no que diz respeito a salários, daqueles que tem título obtido no ensino superior.

O presente estudo foi realizado com alunos de uma Escola da Rede Pública Estadual situada no bairro da Cachoeirinha, na periferia da cidade de São Paulo.

Foi aplicado um questionário elaborado em colaboração com a Prof^a Dr^a Maria Inêz Mancuso¹, a partir de discussões com este pesquisador.

Tal questionário buscou coletar os motivos que levam alunos, negros e brancos, da última série do Ensino Médio, a projetar ou não a continuidade de estudos no Ensino Superior, além de outras informações que pudessem auxiliar a entender as escolhas desses alunos.

A pesquisa organiza-se em três capítulos. Um embasa o outro e verifica, passo a passo, serem pertinentes os questionamentos supra-citados e a necessidade de combater o fracasso escolar e jovens negros que ingressam no Ensino Superior com a adoção de medidas públicas de combate às desigualdades.

O primeiro capítulo relata a experiência familiar e pessoal do pesquisador. A busca constante de um entendimento da sociedade, que ora prega a inclusão de todos os cidadãos em todos os níveis de estudo, ora exclui muitos deles, notadamente os negros, lançando mão de estratégias extremamente racistas, entretanto mascaradas em seus discursos.

Ainda neste capítulo há uma breve contextualização histórica sobre os caminhos percorridos pelo negro no Brasil, desde a “abolição da escravatura” até a tão debatida e propagada democracia racial que teria por objetivo o fim das desigualdades, mas que na realidade busca camuflá-las.

Nesse cenário de luta desponta a minha própria trajetória de vida, trilhada com muita garra e com direção completamente definida. Mas, o mesmo não ocorreu com muitos outros com histórias semelhantes. Faltaram políticas públicas, pois há que se considerar que somente o apoio familiar, na maior parte dos casos é insuficiente.

No segundo capítulo, por meio da literatura, abordando épocas e períodos, busca-se mostrar a partir da história dos negros brasileiros, o estado de marginalização a que foram relegados no pós-abolição sequer podendo frequentar os primeiros anos de escolaridade. Ficaram, assim, impedidos de acompanhar as exigências de formação feitas pelo mercado de trabalho mais especializado. Para suprir a exclusão educacional das classes populares, marcadamente dos negros, instituíram-se políticas que facilitassem o acesso de “todos” às

¹ Profa. dra. do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de São Carlos, especialista em coleta de dados por meio de questionários.

escolas, porém a qualidade da educação oferecida, não foi, nem tem sido a mesma em todos os estabelecimentos de ensino.

É uma forma importante de ascensão social de um grupo marginalizado, a instrução. Ser cidadão é ser igual, é ter os mesmos direitos, as mesmas conquistas, inclusive o de estudar.

O terceiro Capítulo é dedicado a explicitar o contexto e os procedimentos da pesquisa. O propósito do levantamento de dados da comunidade justifica o fator desigualdade social/racial. Mostrarei no decorrer do capítulo que os moradores da comunidade citada têm carência educacional formal e informal. Alguns não respeitam os espaços públicos, principalmente as escolas por perceberem que em nada lhes ajudarão a alçarem vôos mais altos, outros que são lesados pelo mau uso dos primeiros, pelo não comprometimento da sociedade e segue-se uma lista imensa de ações contrárias à democracia.

O quarto capítulo mostra-nos a realidade do jovem negro, suas aspirações e as contradições da sociedade brasileira, quando não disponibiliza maneiras e fórmulas sociais concretas.

Acredito que esta pesquisa em muito nos ajudará a refletir sobre qual sociedade queremos nos inserir no mundo atual e quais atitudes sensatas devem ser tomadas para revertermos todo esse processo de exclusão, a uma fatia imensa do povo formador deste espaço geográfico riquíssimo em sua diversidade cultural.

CAPÍTULO I
DA EXPERIÊNCIA PESSOAL À PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

As referências com as quais trabalharei evidenciam as desigualdades raciais existentes no Brasil. Os estudos sobre a questão racial podem ser agrupados basicamente em quatro correntes (BANDEIRA, 1998, pp. 15-19). A primeira, segundo a autora, com pressupostos teóricos evolucionistas, abordando o negro como “expressão de raça”, enfatiza que há no Brasil uma verdadeira democracia racial, ou seja, preconiza a inexistência de preconceito étnico-racial. Os estudos evolucionistas estavam orientados pela teoria de Gobineau, defensor da mistura das raças como princípio de maior relevância na sua teoria do nascimento da civilização, mas uma mistura que levaria do estado “selvagem” ao estado da cultura. Munanga (1999) nos mostra que inspirado nesse pensamento Silvio Romero escreveu sobre o nascimento de um povo tipicamente brasileiro, resultado da mestiçagem de três raças, com a predominância biológica e cultural branca e o desaparecimento dos não brancos, que ele denominava “raças inferiores”. O mestiço brasileiro herdava do sangue africano, dizia Silvio Romero, a apatia, o desânimo, a falta de iniciativa e de inventividade (MUNANGA, 1999, p. 52).

Silva (2002, p. 83) reconhece que os estudos sobre o negro tiveram início tardiamente, se comparados com os sobre os indígenas. A última década do século XIX, no entanto, afirma que alguns autores apontam “a origem do saber etnográfico brasileiro nas primeiras crônicas escritas sobre o Brasil” (*ibidem*, p. 85). Aqui, o negro era considerado inferior, e com isto se justificava a escravidão.

Segundo Munanga (*op. cit.*, p. 68), outros, como Oliveira Viana, identificavam a miscigenação como estratégia de branqueamento da sociedade brasileira. Para eles, os indivíduos resultantes da mestiçagem entre cruzamentos de raças muito distintas, brancos e negros, as características físicas, morais e intelectuais seriam de caráter degenerescente, ou seja, os mestiços tenderiam a um tipo humano inferior. Sobre essa teoria, Andrews (1997, p. 97) nos esclarece que segundo seus formuladores e seguidores:

Nos casos de mistura racial, sustentavam eles, o componente genético branco tenderia a dominar; e se tal mistura fosse repetida durante várias gerações, o resultado final seria uma população branqueada na qual a ancestralidade africana e índia seriam superadas e neutralizadas.

Nina Rodrigues, um dos principais evolucionistas brasileiros, já defendia a superioridade da raça branca sobre a raça negra, justificando as posições sociais ocupadas por

negros e brancos e defendendo serem os negros causadores do atraso brasileiro frente a outras nações:

A raça negra no Brasil, por maiores que tenham sido os seus incontáveis serviços à nossa civilização, por mais justificadas que sejam as simpatias de que a cercou o revoltante abuso da escravidão, por maiores que se revelem os generosos exageros dos seus turiferários, há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo (RODRIGUES, 1977, p. 7).

Gilberto Freyre (2004) desloca a questão racial do debate biológico e moral para privilegiar a diferenciação das manifestações culturais. Sua teoria foi a de que o Brasil seria uma “democracia racial”, com livre convívio entre os diferentes grupos étnico-raciais:

Talvez em parte alguma se esteja verificando com igual liberalidade o encontro, a intercomunicação e até a fusão harmoniosa de tradições diversas, ou antes, antagônicas, de cultura, como no Brasil. É verdade que o vácuo entre os dois extremos ainda é enorme; e deficiente a muitos respeito a intercomunicação entre duas tradições de cultura. Mas não se pode acusar de rígido, nem de falta de mobilidade vertical o regime brasileiro, em vários sentidos sociais um dos mais democráticos, flexíveis e plásticos (p. 115).

A sociedade sempre quis calar os negros, os índios e outros grupos marginalizados, ensinando existir no Brasil uma democracia racial, isto é, uma sociedade em que todas as pessoas têm as mesmas oportunidades e são respeitadas em seus direitos (HASENBALG, 1979, p. 242).

A segunda vertente de estudos sobre os negros, aborda o negro como “expressão de cultura”, tendo Arthur Ramos como pioneiro. A cultura, segundo ele, seria concebida como uma realidade histórica, um sistema independente e autônomo que agiria sobre as realidades históricas, econômicas e sociais, sem por elas ser afetadas. A dinâmica cultural foi tratada como que mecanicamente, privilegiando a origem do traço ou do padrão cultural como base de correlações e explicações.

Arthur Ramos considerava que o estudo científico sobre o negro estava sendo prejudicado por três obstáculos: a exploração política (no sentido eleitoral) do negro; a visão folclórica sobre o negro; e o negro como tema da moda, em contraposição às pesquisas indianistas. “Examino os padrões de culturas que os negros transportaram da África para o Novo Mundo, e o destino que aqui tiveram” (RAMOS, 1946, p. 14).

A terceira vertente dos estudos raciais no Brasil privilegiou as pesquisas sobre a estrutura das relações raciais entre negros e brancos, em substituição às análises sobre as expressões religiosas e culturais do negro.

Um dos primeiros estudiosos nesta perspectiva foi Pierson. Observando os dados estatísticos relativos à distribuição racial nos empregos, o autor confirmou que nos empregos melhor remunerados predominava o trabalhador branco, com alguma penetração de mulatos claros e raros casos de mulatos escuros; nos empregos medianamente remunerados predominavam os mulatos claros; nos empregos de baixa remuneração predominavam os trabalhadores pretos (PIERSON, 1971).

Estendendo suas observações a outros aspectos da sociedade, que não o trabalho, ele também confirmou em todos a dominância branca. Nos clubes, nas escolas, nos sindicatos, nas igrejas, na política, em suma, em todas as manifestações sociais observadas, mesmo naquelas onde era grande a presença de negros, a direção pertencia aos brancos.

No entanto, Pierson insiste em afirmar a inexistência de discriminação racial no Brasil, considerando as diferenças como sociais (*ibidem*, p. 233). O estudo de Pierson situa-se assim entre os que interpretam as diferenças existentes apenas nas esferas econômicas e sociais. Apesar disso, ele incorpora posições da “ideologia do branqueamento” e da “arianização progressiva”:

O negro, como unidade racial, parece estar gradual, mas inevitavelmente, desaparecendo assim como tem desaparecido, na Bahia, e em vários outros lugares do Brasil o Índio, antes dele. (...) A tendência mais característica de ordem social baiana tem sido a redução gradual, mas contínua, de todas as distinções culturais e raciais, e para a fusão biológica e cultural do africano e do europeu em uma raça e cultura comuns (*ibidem*, pp. 346-358).

As pesquisas patrocinadas pela UNESCO (1955) no Brasil sobre relações raciais apresentam estudos com esta perspectiva social, principalmente de Costa Pinto na cidade do Rio de Janeiro e de Florestan Fernandes em São Paulo.

Costa Pinto procurou construir a proposta que orientou e direcionou seu pensamento, dizendo que o fenômeno étnico mascarava uma questão que é fundamentalmente política, ideológica e econômica. As questões das relações de raças são na verdade questões de relações de classes, afirmou ele (PINTO, 1998, p. 33).

Embora Costa Pinto, utilizando os dados do recenseamento de 1940, faz uma decomposição da ocupação da cidade do Rio de Janeiro, a fim de descobrir como os negros se inseriam, verificando que aos negros estavam reservadas as atividades econômicas menos valorizadas, e as piores condições de residência e moradia, assim como da escolaridade, que revelava altos índices de analfabetismo, índices baixíssimos de escolaridade média e índices desprezíveis de escolaridade superior entre os negros, insiste que a causa é de ordem social (*ibidem*, p. 142).

Florestan Fernandes reforça essa análise social das diferenças entre brancos e negros. Argumenta que o negro possuía uma inadequação ao novo sistema de trabalho, livre, após o fim da escravidão, enquanto o imigrante estava integrado ao sistema já existente em seus países de origem, o que explicava a exclusão do negro da “integração na sociedade de classes” (FERNANDES, 1978, p. 20).

As únicas oportunidades de ocupação para os negros eram aquelas de baixa remuneração e pouco valorizadas socialmente. “A grande massa da ‘população de cor’ não tinha oportunidade para reeducar-se para o gênero de trabalho, a ética e o estilo de vida do trabalhador livre” (*ibidem*, p. 158).

Essa desorganização social, aliada a inexistência da estrutura familiar, levou a população negra, no entender deste autor, para o desemprego, o alcoolismo, a mendicância, a vagabundagem, a prostituição, a criminalidade e o abandono do menor e do idoso. Os negros, para suportarem a situação de marginalidade, descarregavam no álcool as tensões que certamente explodiriam (*ibidem*, pp. 172-215).

Quanto à escolarização, os pais negros desconheciam a utilidade da escola, sem contar que os negros eram apáticos, na visão de Florestan Fernandes: “desse prisma, a apatia aparece como uma condição dinâmica, como uma escolha que envolvia a predisposição de fazer corpo mole até o fim” (*ibidem*, p. 233).

A quarta corrente de estudos considera a “raça” como determinante na estratificação social. Um dos pensadores defensores dessa vertente é Muniz Sodré. Para ele, a cultura no Brasil se cristaliza a partir de dois eixos complementares: o modo de vida branco/europeu e uma outra não-ocidental, representada especialmente pela cultura negra (1988). É nesta corrente que eu me posiciono ideologicamente.

O grupo social dominante silenciou, por vários anos, muitos, perseguindo os escravos e seus descendentes, maltratando-os. Mas a esperança e o sonho de liberdade sempre da parte destes foram transparentes. Desta forma, os rejeitados impedidos de participação social, tendo consciência de cidadãos, reagem, estruturando metas, criando e recriando o valor da cidadania, buscando o fortalecimento da auto-estima de tantas e tantos discriminados, forjando a luta por garantia de seus direitos sociais, políticos, econômicos e civis (BARBOSA & SILVA, 1997).

Faço parte deste numeroso grupo que diz ser uma minoria. Aos 9 anos de idade não achava que a sociedade brasileira fosse realmente tão hipócrita e preconceituosa, mas a partir da relação educacional entre brancos e negros que freqüentavam o mesmo espaço escolar, pude perceber, aprender como o preconceito e a discriminação se fazem presentes, e o negro é sacrificado e prejudicado em suas aspirações.

O preconceito no Brasil é conhecido, ele atinge crianças na mais tenra idade, influencia negativamente o processo de socialização. Evidentemente prejudica o negro no contexto social e racial (CAVALLEIRO, 2001).

De acordo com Hasenbalg (1982, p. 90),

A raça como atributo social é historicamente elaborada, continua a funcionar como um dos critérios mais importantes na distribuição de hierarquia social. Em outras palavras, a raça se relaciona fundamentalmente como um dos aspectos de reprodução das classes sociais, isto é, a distribuição dos indivíduos nas posições da estrutura de classes, as dimensões distributivas na estratificação social.

Torna-se importante entender que o preconceito contra os negros, como qualquer preconceito, não é fundamentado no conhecimento que dele se tem, ao contrário é baseado na falta de informações sobre o seu jeito de ser, sua cultura e história que geram estereótipos e preconceitos. Desta forma o negro desde os primeiros anos de vida é falsamente reconhecido.

Esta situação tem sido observada em pesquisas e estudos que evidenciam experiências vividas no seio de relações raciais e discriminatórias, em escolas (GONÇALVES, 1985; OLIVEIRA, 1992; LOPES, 1994; SILVA, 1995).

O presente estudo surge da constatação que faço ano a ano. Enquanto professor de escola de periferia da cidade de São Paulo, eu observo que já não são poucos os estudantes negros, na escola onde leciono e em outras que tomo conhecimento, que concluem o ensino

médio, mesmo assim ainda é grande o número de alunos negros excluídos da Educação Básica, meio de acesso ao Ensino Superior. Conversando com eles noto que acreditam ser o estudo um meio para melhoria financeira, para busca de empregos de maior prestígio. Mas se vêm desanimados, de um lado pelo custo de estudar em instituições particulares, já que há pouca oferta nas públicas à noite, de outro lado por razões que não me ficaram muito claras. É isto que gostaria de entender ao propor a pesquisa que aqui relato.

Para melhor esclarecer as decisões que tomei para realizar este trabalho, valho-me do estudo da literatura, assim como da minha experiência pessoal enquanto homem negro, professor do Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas da periferia na Zona Norte da cidade de São Paulo, em cuja problemática se situa a pesquisa.

Antes de continuar, relato a situação de preconceito racial por mim sofrido ainda criança, como uma forma de ajudar a entender a problemática em que se situa esta pesquisa.

Como qualquer criança, fazia as peripécias próprias da idade, no entanto era dedicado ao estudo, incentivado intensamente por meu pai, que estudara até a 3ª série do então ensino primário, e minha mãe, analfabeta. Queriam eles que os filhos ultrapassassem todas as barreiras sociais as quais punham os negros à margem. Com este objetivo dialogavam conosco, doavam-nos carinho, repreendendo quando necessário, incentivando-nos a estudar, dizendo que somente através do estudo teríamos mudança na situação econômica familiar.

Na verdade meus pais, bastante humildes tudo faziam para que o material escolar básico não nos faltasse. É bom lembrar que nos anos 60, havia a Caixa Escolar², para ajudar as crianças necessitadas, mas esta ajuda sempre me foi negada, com a justificativa de que o meu pai era pedreiro, morava na zona urbana, tinha trabalho e salário, no entanto, outras crianças brancas, de melhor condição econômica que a minha, recebiam o auxílio: lápis, caderno etc.

Também existia a merenda escolar que não era para todas as crianças, escolhiam quem haveria de recebê-la, não é necessário dizer quem estava excluído.

Essa experiência vivida por mim é um fato constante na vida das crianças negras, conforme relata Gomes (2002) nas entrevistas de sua pesquisa:

Em alguns momentos, o cuidado dessas mães³ não consegue evitar que, mesmo se apresentando bem penteada e arrumada, a criança negra deixe de ser alvo das piadas e apelidos pejorativos no ambiente escolar. Alguns se referem ao cabelo: “ninho de guacho”,

² Caixa escolar era um instrumento de ajuda material existente nas escolas públicas primárias em Minas Gerais, oferecendo gratuitamente material escolar aos alunos carentes.

³ Mães de crianças negras.

“cabelo de bombрил”, “nega do cabelo duro”, “cabelo de picumã”! Apelidos que expressam que o tipo de cabelo do negro é visto como símbolo de inferioridade, sempre associado à artificialidade [esponja de bombрил] ou com elementos da natureza [ninho de passarinhos, teia de aranha enegrecida pela fuligem] (p. 45).

Como a autora aponta, essas são as primeiras experiências públicas de rejeição do corpo vividas na infância e na adolescência pelas crianças negras. Maior instabilidade instaura-se quando se aproxima a adolescência, período em que as transformações e construção da subjetividade são sentidas por qualquer ser humano, e se fazem sentir com maior intensidade entre os adolescentes negros. Gomes (1994) argumenta ainda que os sinais diacríticos⁴ são essenciais para demarcarem a diferença, principalmente na adolescência, quando se opera a transição do círculo restrito familiar para as relações sociais mais amplas. Na minha história vivi o reforço de estereótipos e representações negativas sobre os negros e seu padrão estético.

Porém, como já afirmei, fazia como todas as crianças brincava, conversava, mas percebia que era mais repreendido que as outras crianças, num tempo em que castigos corporais ainda faziam parte do cotidiano da escola, como questão disciplinar. Fui sim, bastante maltratado com várias *reguadas*, obrigado a ficar de joelho por alguns minutos, ou de pé, às vezes, tinha que me retirar da sala. Quando meu pai começou a trabalhar de servente escolar isto passou a ocorrer com maior intensidade.

Logicamente, quando chegava em casa, era por ele repreendido. Assim, ainda era uma criança, perguntava-me, queria entender a razão de todas aquelas situações. Em uma tarde, após fazer as lições, lembro-me claramente que minha mãe amamentava uma das minhas irmãs, quando demos início a uma conversa. Ela, mesmo não possuindo domínio da leitura e da escrita, olhava diariamente os meus cadernos, fazendo comentários sobre a organização e limpeza dos mesmos.

Certa vez eu comecei a falar sobre o tratamento que recebia em sala de aula, achava que era maltratado sem motivo. Eu era o segundo aluno da sala (a classificação fazia-se através das notas obtidas nas avaliações mensais).

Lembro-me que ela fitou-me, acariciou-me e sem pestanejar disse lacrimejando e com voz embargada: “Filho, você faz o que as outras crianças da sua idade fazem, tem boas notas que poderiam ainda ser melhor, era importante que você fosse o primeiro da sala, mas isso acontece porque você é preto, além do mais nós somos pobres, seu pai é pedreiro, na escola é servente e eu sou lavadeira”.

⁴ Sinais diacríticos são as características físicas e fenotípicas de pertença étnico-racial.

Imaginei que estas não poderiam ser as causas, e nunca pensara que o fato de ser preto pudesse influenciar tanto na relação aluno-professora. A partir daquele dia, a criança em mim cresceu, passei a observar e também a dialogar com meu pai sobre as conversas que havia tido com a minha mãe, e ele admitiu e forneceu várias informações sobre a questão preconceito e discriminação sofrida pelos negros na nossa cidade.

Aprendia cotidianamente, analisando fatos que comigo ocorriam e também com outros negros no ambiente escolar, percebendo que nós negros éramos tratados pejorativamente, diziam que os negros não precisavam freqüentar a escola. Para eles o estudo era desnecessário. Então concluí que eles temiam ascensão da população negra local, conseqüentemente desestimulavam e achavam tempo perdido a freqüência do negro no ambiente escolar.

Meus pais eram criticados por bancarem nossos estudos. Por vontade dos preconceituosos, deveríamos fazer qualquer trabalho braçal, para auxiliar a renda familiar, no entanto, com muita honratez os meus pais diziam “que seus filhos haveriam de estudar até o grau máximo de ensino existente na cidade”, que possuía o antigo 2º Grau.

Confesso que não foi fácil, e hoje percebo quão maléfico são o preconceito e a discriminação que destróem corações, mentes e projetos de vida. Felizmente tive amparo familiar. Hoje analiso e acredito que a minha professora não tinha consciência do mal que estava causando.

A continuidade dos estudos na minha cidade não foi coisa fácil, os preconceitos raciais, sociais foram constantes sobre mim e meus irmãos, sou o terceiro de dez filhos.

Terminado o segundo grau, precisei migrar para São Paulo e em pouco tempo comecei a trabalhar numa grande empresa de construção civil, no departamento pessoal, exercendo a função de auxiliar de arquivo. Era o único negro naquele departamento, um dos poucos no setor administrativo da construtora.

Numa reunião, o gerente do departamento disse aos demais ser eu o mais instruído de todos, e também capacitado. Este fato causou inveja declarada por parte dos outros funcionários, dificultando o meu trabalho, prejudicando a minha ascensão profissional. Porém o gerente trocou-me de setor, elevando o salário e priorizando os diálogos, uma vez que percebera a discriminação contra mim que aumentara após o seu elogio a respeito a minha escolaridade. Vivia um grande inferno no trabalho, que aumentou quando iniciei meus

estudos de Nível Superior, os colegas de trabalho foram totalmente radicais isolando-me, deixando-me sem ambiente naquele recinto.

Em um dado momento, o gerente me chamou, comigo conversou, desligou-me do departamento pessoal, enviando-me para uma obra que deveria coordenar. Eu antevia o que haveria de encontrar pela frente, nesta trabalhei por três anos.

O profissional que me apoiou, pois percebeu o preconceito racial existente na empresa, é uma exceção na sociedade brasileira. Descendente de alemães, dedica-se às questões sociais como o combate ao preconceito e a discriminação. Chama-se Jaime Miller e foi uma raridade na década de 1970.

Nos estudos superiores optei pela área educacional, pela licenciatura em História, com preocupação de resgatar tantos e tantas, que se não tivessem amparo moral e intelectual, afetivo, que desistiriam de estudar, perderiam a esperança. Desta forma, em sala de aula procurava, e ainda procuro ter uma conversa franca com os alunos negros principalmente os negros, levando-os à conscientização racial, alertando-os para o fracasso social que elimina grande parte da população negra e pobre, incentivando-os a vencer obstáculos, a partir de conhecimento criados sobre preconceito e discriminação, que precisam ser desmontados.

Acredito que o processo de conscientização racial pelo qual passei, apoiado por meus pais e por pessoas como o sr. Jaime, levou-me à luta contra o preconceito e a discriminação que me fez militante do movimento negro.

Guiado por minhas preocupações no sentido de promover meus alunos negros, passei a identificar e observar as profissões em cujos quadros existem poucos negros.

Assim, verifiquei que professores negros são pouquíssimos. Nas áreas de medicina, engenharia, odontologia, dificilmente se encontra um profissional deste pertencimento étnico-racial. Em particular perguntava-me o que fazer para reverter este quadro.

Na década de 1980, partindo da experiência da empresa privada, comecei a refletir, questionar, tracei um projeto o qual compartilhei com alguns amigos. Depois de muita conversa, vários questionamentos, reflexão, concluímos que nada aconteceria enquanto nós negros não tomássemos a iniciativa. Percebemos a necessidade de levar em frente um projeto para resgatar a nossa cidadania. Na ocasião já morava em São Paulo e observava que o movimento dos negros sobre conscientização não era abrangente, estavam neles inseridos em sua maioria negros da classe média, também da classe média baixa. A maior parte dos negros,

aqueles que moravam na periferia não tinham acesso aos direitos que são proclamados serem para todos e pareciam meio tolhidos, sem saber por onde começar para exigí-los.

Comecei, então, a desenvolver um trabalho voluntário na periferia, onde realizava também o trabalho profissional. Daí os primeiros questionamentos sobre as razões que levam tantos que concluem o ensino médio a não se dirigirem ao nível superior. A grande maioria da população negra está abaixo da linha da pobreza e precisa trabalhar desde cedo, mesmo assim há aqueles que conseguem pagar uma escola e concluir o curso superior, mas dizem eles não receber o reconhecimento da sociedade.

Em conversas com jovens negros, percebo que o preconceito e discriminações sofridas estão muito presentes no seu dia a dia e que a grande maioria não conta com apoio, para vencer e combater o preconceito e a discriminação racial.

Minhas observações me levaram a perceber a existência de desvantagem instrucional entre os jovens brancos e negros, confirmada pelos dados do IPEA⁵. “A taxa de analfabetismo entre os brancos com mais de quinze anos em 1999 é de 8,3%, enquanto para os negros é de 19,8%” afirma Henriques (2001, p. 55). Além disso, continua o autor, a porcentagem de negros no sistema educacional se manteve o mesmo durante todo o século XX e no início deste século XXI permanece inalterada.

Nesta mesma linha, Hasenbalg & Silva (1990) já haviam fornecido dados preciosos, demonstrando a exclusão dos negros dos bancos escolares:

Os dados oficiais disponíveis sobre os níveis de instrução atingidos pela população brasileira segundo a cor são mais do que eloqüentes para caracterizar a desigual apropriação das oportunidades educacionais por parte de brancos e não brancos, e os efeitos acumulados da discriminação racial no âmbito da educação formal (p. 135).

Segundo estes mesmos autores,

Em 1980 a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 a 64 anos de idade era de 14,5% entre os brancos e 36,5% para pretos e pardos. No extremo oposto da pirâmide

⁵ IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

educacional 4,2% de brancos e apenas 0,6% de não brancos tinham obtido um diploma de nível superior (*ibidem*, p.6).

No mesmo sentido, Rosemberg (1996) argumenta que

A compreensão de que a dinâmica social resulta de um entre jogo complexo de contradições de classe, gênero e raça nas diferentes esferas; a concepção de um sujeito histórico ativo, acomodando-se e resistindo as barreiras que a sociedade interpõem a realização de suas necessidades, de seus projetos e desejos, o que envolve o enfrentamento de contradições nas três esferas (econômica, política e cultural) e nas diferentes dinâmicas de classe, gênero e raça (p. 59).

A discriminação racial contra negros é uma questão histórica. Todos que estamos envolvidos com a situação e preocupados com o futuro das próximas gerações, não podemos deixar de focalizar que durante o período escravista, aos escravizados, era vedado o direito à aprendizagem da leitura e da escrita, conforme destaca Fonseca (2000). A Lei do Ventre Livre, no papel, ressaltou o valor da educação, da instrução como fator de consciência. Afirmava-se que somente por meio da educação, haveria melhoria das condições de vida dos filhos livres das escravas. Pretendia-se que dessa forma ocorreria naturalmente a inclusão social dos nascidos de escravas.

Entretanto, o que predominou na sociedade brasileira mesmo com a interferência legislativa (1871 a 1888) para a abolição do escravismo foi a não inclusão dos negros livres, filhos de escravos no sistema escolar. Eles não podiam, ou melhor, eram impedidos de colher os benefícios institucionais oferecidos pelo estado, ou por outras instituições educacionais (*ibidem*).

A Lei do Ventre Livre de 1871 determinava que “toda criança nascida de mulher escrava passava a ser considerada livre”. Foi preocupante para a elite aceitar, e procurou maneiras para não cumprir a lei. Até hoje os negros pagam um preço alto, é a herança do período escravista como descreve Fonseca (*ibidem*):

... durante toda a existência da escravidão no Brasil, os negros foram tidos como trabalhadores subalternos e a organização da sociedade, seja no período colonial, seja no império, exprimia a obstinação de retê-los nessa condição. Ao enfrentar a necessidade de abolir o trabalho escravo, as expectativas que foram construídas pelos setores dominantes em relação aos negros eram de mantê-los nas mesmas condições, ou seja, nos postos mais baixos e menos prestigiados em relação ao processo produtivo. Tratava-se de uma modernização das relações sociais, mas buscando

manter a hierarquia social e racial que ao longo da escravidão caracterizou a sociedade brasileira.

A educação, da forma como foi pensada, reivindicada e praticada durante o processo da abolição da escravidão no Brasil, manifestava essa tentativa de continuidade. No centro das práticas educativas foram colocados elementos que ao longo da escravidão, haviam sido permanentemente acionados como estratégias de dominação sobre os negros: o trabalho e a religiosidade (...) Ao contrario do que se possa pensar em relação à educação, enquanto mecanismo de uma possível promoção social dos negros em uma sociedade livre e de um discurso transformador, o que encontramos foi à construção de sofisticadas estratégias de dominação, cujo aspecto mais relevante foi a tentativa de estabelecer uma linha de continuidade com a sociedade escravista (*ibidem*, pp. 183-184).

A exclusão do negro do sistema de ensino é real. Evidentemente junto ao preconceito está a desigualdade econômica entre negros e brancos, conforme sublinha Henriques.(op.cit.):

A intensidade na desigualdade de renda entre brancos e negros no interior de cada raça também é significativa. A desigualdade deriva de forma principal, da forte concentração de renda no segmento mais rico da sociedade e, em particular, da heterogeneidade no interior desse grupo de renda. Os negros freqüentam a riqueza do país, mas são participantes minoritários. Os brancos são mais ricos e mais desiguais. Os negros, mais iguais e mais pobres (p. 46).

Tabela 1: Incidência da Pobreza e Indigência: Brasil e Populações por Cor – 1999

Indicadores	Pobres		Indigentes			
	Percentual de pobres	Hiato médio da renda	Número de pobres (em milhares)	Percentual de indigentes	Hiato médio da renda	Número de indigentes (em milhares)
Brasil/Cor	34,0	15,2	54.450	14,3	5,9	22.997
Amarela	11,0	5,7	76	5,3	2,5	37
Branca	22,6	9,3	19.008	8,1	3,4	6.862
Indígena	56,0	25,8	140	22,3	9,2	56
Parda	48,4	22,7	30.041	22,3	9,2	13.841
Preta	42,9	19,2	3.597	18,3	7,3	1.533

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1999.

A maior incidência de pobreza e indigência se encontra entre a população negra, constituída por pretos e pardos, 91,3% dos quais são pobres e 40,6% são indigentes (Tabela 1).

Entre os povos indígenas a pobreza atinge 56% e a indigência 22,3%. Já entre os amarelos, 11% estão entre os pobres e 5,3% entre os indigentes. E entre os brancos 34% são classificados como pobres e 14,3% indigentes (Tabela 1).

Os dados apresentados acima são suficientes para mostrar todo o processo discriminatório pelo qual os negros passam, a exclusão do sistema econômico e educacional é notória e evidente. Comparando estes dados com os de 2001, percebe-se que não houve avanços (HENRIQUES, 2001):

Quando se analisa do ponto de vista racial, dos 54 milhões de indivíduos pobres que não conseguem nem ao menos satisfazer suas necessidades básicas (alimentação, vestuário, habitação, etc.), aproximadamente 19 milhões são brancos (o que equivale a 22,60% dos brancos serem pobres), 30,1 milhões pardos (48,40%), 3,6 milhões pretos (42,90%) e 76 mil amarelos (11% dos amarelos) (HENRIQUES, 2001).

Assim, a probabilidade de um indivíduo negro ser pobre é mais do que o dobro da probabilidade de um indivíduo branco ser pobre, enquanto que para os amarelos essa probabilidade é apenas metade da dos brancos. Com isso, é possível perceber a existência, no Brasil, de uma relação entre a péssima distribuição dos recursos disponíveis, o elevado grau de pobreza da população e a discriminação racial, visto que a pobreza está diferentemente distribuída entre os indivíduos de cores diferentes.

A redução da pobreza pode decorrer do crescimento da renda *per capita* e/ou da distribuição mais igualitária da renda (Barros *et al*, 2001), estimando a resposta do grau da pobreza ao crescimento econômico e às variações na desigualdade de renda, reportaram que os níveis de pobreza são mais sensíveis às alterações no grau de desigualdade do que às alterações no crescimento econômico. Isso não significa que o crescimento econômico não conduz a uma redução da pobreza, porém necessita durar um longo período de tempo para produzir uma transformação relevante na magnitude da pobreza.

Portanto, a melhoria distributiva assume papel fundamental no desenvolvimento do país, exigindo ações específicas do poder público e do privado. Essas ações deverão visar aos indivíduos pertencentes às camadas pobres da população, e, assim, beneficiando

principalmente, os pretos e os pardos que constituem a sua maioria, representando 62% do total de pobres do Brasil.

Observando ao redor, nas escolas, vê-se a repercussão da dualidade mostrada pelos dados acima, nos resultados finais dos alunos. Na escola em que trabalho tem aumentado consideravelmente o número de concluintes negros do ensino médio, mas na mesma proporção não há aumento de ingressantes nas universidades oriundos dessa escola e de outras da zona norte da cidade de São Paulo. Isto provavelmente se deve ao fato, segundo Andrews (1991), de que estabelecimentos de ensino público destinados ao ensino médio funcionam no diurno e noturno, já o ensino público superior majoritariamente no diurno e estes alunos trabalham durante o dia. Assim sendo, o ingresso nas universidades privadas é mais acessível aos estudantes das classes populares, entre eles os negros, pelo fato de as vagas existirem também no período noturno. Mas o fato de precisar pagar para estudar impossibilita, ao negro, de ingressar na universidade privada. Ou se ingressa, pouco tempo permanece, em virtude da questão financeira.

Com a recente implantação do programa do Governo Federal, PROUNI, que garante bolsas para estudantes de baixa renda em instituições privadas de ensino superior, esta situação talvez tenda a se modificar.

Este quadro que acabei de apresentar e as indagações dele decorrentes, deram-me elementos para formular a questão orientadora da pesquisa aqui a seguir relatada:

Que expectativa o jovem negro pobre, concluinte do Ensino Médio, vê em prosseguir os estudos no Ensino Superior?

Prosseguindo este relato de pesquisa, com base na literatura, procura-se precisar o contexto social que circunscreve a situação de exclusão em que os negros são mantidos e seu esforço por cidadania plena, o que implica exercício do direito de estudar.

CAPÍTULO II

**A LITERATURA E A EXPERIÊNCIA DE PROFESSOR AJUDA A SITUAR O
CONTEXTO DA PESQUISA**

Tentar precisar conceitos que auxiliem abordar a situação apresentada anteriormente é como traçar o mapa que serve para orientar os passos da realização desta dissertação, bem como guiar o olhar dos que se acercarem deste trabalho, lendo-o.

Atualmente existem vários pesquisadores influenciados pelo “pensamento negro em educação”, desenvolvendo estudos e, levando em consideração as relações econômico-sociais e étnico-sociais, para pensar as especificidades da população negra brasileira. Segundo Romão (2003):

A expressão *Pensamento Negro em Educação* foi cunhada pela professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e adotada por outros grupos de militância e/ou pesquisa, originando uma série de produções que têm por objetivo a expressão do pensar negro sobre educação e educação de negros no Brasil (p. 90).

São estudos ou práticas que, ao abandonarem as perspectivas biológica, cultural e economicista, perpetuam a denúncia ao racismo ideológico, rompendo com visões universalizadoras e delineiam, de maneira não excludente, duas vertentes: na primeira define-se temáticas étnico-raciais em contextos de currículos universais. Discutem por exemplo, as bases de uma parceria entre africanidades e educação formal. Cunha Jr (2001), sugere mecanismos para democratizar o currículo na perspectiva de, se não superar, ao menos minimizar as seqüelas do racismo percebido no cotidiano escolar. São reflexões que primam pela inclusão desta temática das africanidades nas relações de ensino e de aprendizagem. E, para que haja tal inclusão, são necessárias intervenções em diversos campos da educação.

As africanidades, de acordo com Cunha Jr. (ibidem, pp. 11-12), são produzidas num diálogo com as culturas de outras etnias indígenas, descendentes de europeus e de asiáticos presentes no Brasil. Nesta linha, refere-se às africanidades como sendo as raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Modos de ser, de viver, de organizar lutas, próprios dos negros brasileiros de um lado, e de outro, marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnico-racial de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia. Segundo a autora, “ultrapassam o dado ou o evento material (um prato de feijoada, de sarapatel, uma congada) e se constituem nos processos que geraram tais dados e eventos, assim como os valores que motivaram tais processos e os que deles resultaram” (2001, pp. 151-153).

São africanidades reivindicações e propostas do Movimento Negro no campo educacional, as propostas e estratégias do Movimento Negro brasileiro que foram sistematizadas por Gomes (2001a). Inicialmente a autora pondera que este movimento social

introduz uma revisão de valores e dos padrões considerados aceitáveis por todos dentro da instituição escolar, a qual ainda prima por um modelo branco, masculino, heterossexual e jovem. Um segundo caminho que o Movimento Negro abre no campo educacional foi a superação do medo e/ou desprezo à diversidade ao argumentar e considerar que ser diverso não é um problema, e assim afirma positivamente a identidade étnico-racial dos negros e de todos os outros segmentos das populações brasileiras.

Gomes (2001b) destaca também que as ações de grupos do Movimento Negro junto às escolas têm conduzido a um rompimento com a hipocrisia da nossa sociedade, diante da situação da população negra, o que tem exigido um posicionamento dos educadores e desmascaramento da ambigüidade do racismo brasileiro. Gomes argumenta a favor de uma prática pedagógica pautada na ética, a qual demandará professores autônomos. A autonomia, neste caso, tem de ser compreendida como possibilidade de rompimento com a convivência entre professores e entre eles e seus alunos, que tende a práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias cometidas com naturalidade.

As africanidades são também práticas pedagógicas percebidas ou desenvolvidas em espaços de reelaboração de culturas africanas no Brasil, trazendo uma colaboração sobre pensamentos negros em educação. É o que mostra o estudo de Machado (2002), que sistematizou o processo de ensino-aprendizagem vivenciado por crianças negras a partir de referências da cultura nagô presentes no interior de um terreiro de candomblé.

Machado (*ibidem*) fez pesquisa sobre a maneira como a comunidade aprende e apreende a sabedoria milenar da ancestralidade africana, tendo como visão de futuro a perspectiva de que a escola seja uma fonte de referência no estado e no país pela inclusão da cultura afro-brasileira como ponto de partida para a construção da identidade do cidadão afrodescendente protagonista da sua história de vida.

Na mesma perspectiva foram os estudos de Siqueira (1996), e Santos (1997), nos quais se destacam experiências escolares que optaram pela ênfase nas diferenças, construindo processos educacionais assentados em valores, práticas e conhecimentos ligados às africanidades. Tais experiências alcançaram resultados muito positivos.

Este capítulo não pretende traçar um quadro cronológico e teórico sobre o “pensamento negro em educação”, mas apenas traçar um *pano de fundo* para contextualizar os objetivos da pesquisa, realizada numa unidade de ensino público localizado em bairro da periferia da cidade de São Paulo.

Em vista disso, trabalhei com os conceitos: educação, cidadania, exclusão, racismo, discriminação e ensino médio, que considero chave para a presente pesquisa.

NEGRO E EDUCAÇÃO

A maior diferença entre a passagem de um campus universitário brasileiro e um americano não está nos prédios ou jardins, está na falta de estudantes negros. Há muito mais deles nos Estados Unidos do que no Brasil.

Cristovam Buarque - ex-ministro da educação (O Globo, 10/09/2001).

Parte das desvantagens dos negros no mercado de trabalho (inserção, informalidade, desemprego, mobilidade ascendente, etc.) refletem diferenças de atributos pessoais, e de oportunidades de educação, pois os negros obtêm níveis de escolaridade consistentemente inferiores aos brancos de mesma origem social.

O nível de escolaridade é um dos principais determinantes da renda do indivíduo, conforme analisa Anjos (2001):

Não podemos perder de vista que entre os principais entraves para o desempenho do negro na sociedade destaca-se a inferiorização deste na escola.

A raiz da desigualdade educacional estaria localizada na pré-escola. O sistema escolar tem sido estruturado para perpetuação de uma ideologia sócio-político-econômica que junto com os meios de comunicação social, mantém uma estrutura classista, transmissora de valores distorcidos e individualistas. Primeiro são os livros didáticos que ignoram o negro brasileiro e o povo africano como agente ativo da formação geográfica e histórica. Em segundo, a ideologia subjacente a essa prática de ocultação e distorção das comunidades de afrodescendentes e seus valores tem como objetivo não oferecer modelos relevantes que ajudem a construir uma auto-imagem positiva, nem dar referência a sua verdadeira territorialidade e sua história” (pp. 173-174).

Historicamente no Brasil pouco se pensou a estruturação de sistema de ensino inclusivo dirigido às minorias. O processo educacional foi imposto e há mais de 500 anos ocorre a reprodução de um sistema que valoriza os descendentes de europeus, deixando na marginalidade os negros e os povos indígenas (LOPES, 2000). Há que, entretanto, registrar que aos imigrantes europeus e asiáticos, que se dirigiam as tarefas agrícolas, no século XIX e início do século XX, coube providenciar a educação de seus filhos (KREUTZ, 2000).

Em toda extensão territorial do Brasil, sabemos que há locais aonde a influência negra é marcante, os dados culturais, as manifestações próprias deste povo nem sempre se fazem presentes nas festividades locais, nas comemorações, tampouco nas escolas. Por isso, Alves (2002) pondera que urge ampliar a realidade educacional, por meio de debates e ações que considerem modos de ser/fazer dos negros, assim como de todos os segmentos que compõem a população brasileira, sem privilégio de uns sobre outros.

A valorização do negro, seu corpo e rituais são descaracterizados mesmo nas regiões onde prevalecem dados importantíssimos da sua presença, como em alguns estados da federação: Rio de Janeiro, Bahia, Minas Gerais e Maranhão. Nas escolas desses estados o processo educacional é uniforme, não condiz com a situação social, nem com as raízes étnico-raciais dos contingentes populacionais que atendem (SANTANA, 2001; VERAS & JUNQUEIRA, 2001; QUEIROZ, 2003).

Vivemos num mundo que se quer globalizado e o Brasil, nesta lógica de uma cultura universal, territorialmente imenso, não valoriza a cultura dos descendentes daqueles que viveram como escravos e cujos descendentes continuam ajudando a construir esta nação. Ao contrário, os marginaliza em todos os aspectos da vida social. Os negros formam um quadro significativo na estrutura social e cultural, tendo sido usado, e muito, como a principal engrenagem instrumental do sistema econômico no período oficial da escravidão.

A partir de minha experiência, faço uma análise desta situação, tendo em vista a convivência que tenho com população negra de Minas Gerais e São Paulo. Eu percebo que os negros, no decorrer século XX e início do XXI, tem procurado resistir ao processo de marginalização imposto, rompendo o ritmo ditado pela sociedade, praticando a ação rebelde e consciente que se mostram em vestes, falas e danças, em iniciativa e propostas políticas, em atitudes de resistência à opressão, à discriminação.

Ao observar a dinâmica da sociedade e das relações que nela ocorrem, chama-me a atenção que o mundo globalizado é nocivo aos países em desenvolvimento e também aos mais pobres: é nocivo particularmente à educação, pois trata igualmente os diferentes não para valorizar e atender especificidades, mas para apagá-las. Tal igualdade busca uniformizá-los. Desta forma se apaga a diversidade da composição da sociedade, principalmente a memória dos escravizados que para cá foram trazidos provindos de várias regiões do Continente Africano oriundos de nações com tradições, costumes, e organizações sociais e culturais distintas e muitas vezes rivais.

Tais diferenças não são reconhecidas pela sociedade, e a mídia, assim como as escolas, se encarregam de passar a imagem de uma cultura superior àquelas que são marginalizadas. Dessa forma procura-se justificar nos processos educativos escolares, que não atingem toda a população, principalmente os negros colocados à margem até mesmo nos textos e materiais didáticos (LOPES, 1994).

Assim sendo, aflora o preconceito e a marginalização contra os descendentes de africanos, fortalecendo a falsa “democracia racial”, conforme mostram, entre outros, os seguintes autores, Rosemberg (1984); Oliveira, (1992); Silva (1995).

Recentemente o Estado Brasileiro mostrou sua vontade de combater o racismo e a exclusão social na educação, promulgando a Lei 10639/2003, regulamentada pelo Parecer CNE/CN 3/2004 e Resolução CNE/CP 1/2004 (BRASIL, 2004).

Tais determinações legais são fruto da força do Movimento Negro, ao longo do século XX e de maneira muito incisiva a partir da década de 1980, que colocou a educação no centro das discussões. O Movimento Negro tem trazido propostas para o sistema educacional, que contemplam o respeito à identidade, por meio do conhecimento da verdadeira história dos povos negros que deve ser divulgada entre todos os cidadãos. Tais ensinamentos, na minha opinião de professor de história e negro, deve compreender a situação de violência, pobreza, indigência na qual vive grande parte da população negra, denunciando com propriedade os produtos do racismo.

Quando se estuda a resistência do povo negro, vêem-se os fatos mascarados, escondidos do nosso conhecimento que precisam ser revelados e estudados. Daí a importância da formação dos educadores brasileiros, conforme postula o Conselho Nacional de Educação:

Nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação (...) de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos. (...) Estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade (BRASIL, op. cit., p. 22).

É preciso que a comunidade escolar, tome consciência, e não somente os professores e compreendam a necessidade de aprendizagem e do ensino da cultura e da história de todos os povos que constituem a nação brasileira, notadamente as mais desconsideradas, os descendentes de africanos. Esta tem sido mais uma tarefa do Movimento Negro organizado

que interage, oferecendo informações e materiais a seus integrantes, a professores interessados, aos sistemas de ensino.

As ações afirmativas e as cotas, na atualidade, estão no centro das discussões acadêmicas, questionando o processo educacional e social que sempre foi e ainda o é ditado pela minoria branca (DOMINGUES, 2002). Chegou o tempo, e este é agora, em que os negros sabedores dos seus direitos, cobrando-os, deixarão a nu as desigualdades produzidas pela propalada “democracia racial”.

Estudos e pesquisas demonstram um tratamento desigual como descreve Cavalleiro (op. cit., p. 213), relativamente a uma classe de Educação Infantil, após um dia de aula: “...foi possível contabilizar um número três vezes maior de crianças brancas, sendo beijadas pelas professoras em comparação às crianças negras”. A partir deste fato relatado percebemos que o processo discriminatório é criado ainda nos primeiros anos de banco escolar, da educação básica, introjetando no branco a superioridade, e no negro o processo da exclusão.

É necessário vigilância e além do mais, conscientizar as professoras, os professores, quão tamanha é a responsabilidade de educar e ensinar, fazendo conhecer a história e a cultura dos afro-descendentes, instruindo-se, a fim de levar a todas as crianças o mesmo propósito de aprendizagem, instrução e solidariedade.

Pesquisas sobre criança negra na escola mostram as situações por elas enfrentadas (LOPES, op. cit.; SILVA, op. cit.; OLIVEIRA, op. cit.; CAVALLEIRO, 2001). Embora tenhamos uma idéia preconcebida de que não há discriminação racial nas escolas, estudos dos autores citados acima, entre outros autores, demonstraram o contrário. Ao realizar a sua pesquisa de mestrado em uma escola de Educação Infantil pública municipal na região central de São Paulo que atende a uma população de baixa renda, Cavalleiro (*ibidem*) concluiu, após várias observações do cotidiano escolar, que a origem racial condiciona um tratamento diferenciado na escola, ou seja, que o cotidiano da Educação Infantil é marcado por preconceitos e discriminações raciais de professoras(es) contra os(as) alunos(as) negros(as). Segundo a autora, em um de seus exemplos,

A familiaridade com a dinâmica da escola permite perceber a existência de um tratamento diferenciado e mais afetivo dirigido às crianças brancas. Isto é bastante perceptível quando analisado o comportamento não-verbal que ocorre nas interações professor/aluno branco, caracterizadas pelo natural contato físico acompanhado de beijos, de abraços e de toques. Isso é bastante visível no horário da saída, quando os pais começam a chegar para pegar seus filhos. Observando o término de um dia de aula, foi possível contabilizar um número três vezes maior de crianças brancas sendo

beijadas pelas professoras em comparação às crianças negras: dez crianças brancas para três negras. Também durante as atividades, é possível constatar a existência de um tratamento mais afetivo em prol da criança branca. Desse modo, na relação com o aluno branco as professoras aceitam o contato físico através de abraço, beijo ou olhar, evidenciando um maior grau de afeto. O contato físico demonstrou ser mais escasso na relação professor/aluno negro. As professoras, ao se aproximarem das crianças negras, mantêm, geralmente, uma distância que inviabiliza o contato físico. É visível a discrepância de tratamento que a professora dispensa à criança negra, quando comparamos com a criança branca (*idem, ibidem*, pp. 213-214).

Podemos intuir daqui, que durante vários anos, os educadores foram formados através de uma visão homogeneizadora e linear. Aparente neutralidade imposta ao longo de sua formação fez com que valores básicos da composição pluriétnica da sociedade brasileira fossem ignorados. A valorização de um currículo eurocêntrico, que privilegia a cultura branca, masculina e cristã, tem menosprezado as demais culturas, na composição dos currículos e das atividades do cotidiano escolar. Segundo Oliveira (2003) “o pensamento que dá base às nossas pedagogias é marcado pelo imaginário ocidental. Nele, a imagem do negro é assimilada ao mal, ao perigoso. Não é raro expressões como ‘denegrir’ utilizadas de forma estereotipadas”. Pensamentos e posturas reforçados nos livros didáticos, conforme demonstrou Silva (2001a). Nos textos e imagens, as culturas não brancas são relegadas a uma imagem de inferioridade; concomitantemente, a esses povos são associadas imagens das classes sociais inferiores da sociedade.

Desde os primeiros anos de estudo os estudantes negros são marcados pela discriminação na escola, pois ocorre no cotidiano das escolas um racismo que acarreta conseqüências graves na vida das crianças negras. Esta situação mostra a necessidade de políticas de reparações. Tais políticas conhecidas também como de ações afirmativas, de implementação recente, no Brasil, é recente, de acordo com Munanga (2003):

são muito recentes na história da ideologia anti-racista. Nos países onde já foram implantadas (Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Índia, Alemanha, Austrália, Nova Zelândia e Malásia, entre outros), elas visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação (p. 117).

Tomei conhecimento, principalmente através da imprensa escrita que muitas pessoas em todo o Brasil, são contrárias à introdução das ações afirmativas designadas quase sempre como, apresentando diferentes justificativas, por exemplo de que a medida é inconstitucional.

As cotas, entretanto, são vistas por cidadãos que lutam por uma sociedade equânime, como outras políticas de ações afirmativas como fundamentais na construção de uma sociedade mais justa (SILVA; SILVÉRIO; GOMES, 2003).

Quando fazemos menção às cotas um dos dispositivos da ação afirmativa a não aceitação dos professores, entidades educacionais públicas e privadas, a imprensa, são ainda maiores, pois sabem que grande parte da massa populacional, quase 50%, é negra. Se tiverem acesso a educação de qualidade, em todos os níveis de ensino, haverão de assumir seu verdadeiro papel e lugar na sociedade, ocuparão cargos de decisão com competência. Para desqualificar os beneficiários de cotas para negros, alguns afirmam que aqueles que entrarem através das cotas haverão de receber uma formação inferior, por serem incompetentes. Outros dizem que é uma medida inconstitucional, que fere o artigo quinto da constituição. Outros ainda afirmam que as cotas não solucionarão a questão racial. Sabemos de antemão que a solução da questão racial é um processo político cujos efeitos começarão a se fazer sentir, não antes de uns 10 anos.

A Problemática da Escolaridade dos Negros

A taxa de escolarização de negros é inferior a dos brancos; os brancos apresentam uma porcentagem maior de crianças sem atraso escolar, e maior proporção de alunos negros freqüenta escolas que oferecem cursos com menor número de horas de aula (Rosemberg, 1986).

Infelizmente os resultados desta análise feita por Rosemberg, em 1986, ainda persistem. É perceptível que a escola pública de ensino fundamental e médio a partir dos anos 1970, sofreu um grande abalo, quando tiveram acesso, aos bancos escolares, as classes populares, formadas em grande parte por população negra. É claro que este abalo, que alguns qualificam como declínio, não se deveu ao fato da presença das classes populares, embora julgamentos preconceituosos assim o avaliem. O que aconteceu de fato foi que se ampliaram vagas, mas não se equiparam devidamente as escolas para receber a população até então excluída, em muitos casos, ao contrário, deixou-se de cuidar da manutenção das escolas por eles freqüentadas. De outro lado, não se prepararam os professores para receber grupos sociais até então ausentes das escolas. Os então chamados cursos de formação continuada para professores, assim como os cursos de formação básica continuaram a formar professores para

educar uma classe social, a média, ou pelo menos a educar as classes populares para adotar valores, metas e concepções daquela classe social. Criaram-se vagas, mas a cultura e a história dos grupos que vinham chegando eram mantidos fora da escola, quando muito se ressaltaram aspectos que pareciam exóticos.

Como se vê, vagas na escola não significou inclusão para os negros, ao contrário, o desprezo ao jeito de ser e viver das classes populares, o desconhecimento e o desejo de manter desconhecidas suas histórias e culturas ajudaram a expulsá-los prematuramente do sistema de ensino ou levaram a assimilarem visões de mundo que não eram as suas, sendo obrigados a negar ou silenciar as próprias.

Diante disso, se pode entender a ausência do negro no ensino superior: de um lado a pouca instrução que lhe é transmitida nos bancos escolares do ensino fundamental e médio; de outro o abandono dos estudos, por sentirem-se fora daquele mundo, muitas vezes de aparência irreal, apresentado pela escola.

Alguns argumentam que tal fato ocorre também, devido ao despreparo de muitos professores, que trabalham na rede pública, e não possuem condições de buscarem o aperfeiçoamento. Esta hipótese é simplista demais, pois colocam unicamente sobre os ombros dos professores a responsabilidade de política tácita de exclusão, adotada por uma sociedade racista e discriminatória como a nossa.

Na década de 1980, várias escolas são implantadas na periferia dos centros urbanos, como resposta aos anseios da população que ali vivia. Até então as escolas públicas em todos os contextos eram razão de orgulho da população que prosseguia no ensino público sua formação.

Como já se viu anteriormente, no Brasil, a herança escravista sempre esteve presente, não valorizando o negro, minimizando ou ignorando sua participação na construção do país e dificultando sua participação em processos educativos escolares. Em meados do século XX, poucos negros freqüentavam os bancos escolares, os que o faziam eram formados para ser a mão de obra barata nas indústrias, na construção civil, na metalurgia, em profissões e tarefas consideradas de segunda classe (SILVA, 1987). Não recebiam incentivos para freqüentarem a escola, pois também era e é perceptível a discriminação que sofre um negro quando disputa uma vaga com um branco mesmo possuindo o mesmo grau de estudos.

As escolas em todo no Brasil, continuam despreparadas e muito para receber o aluno negro, respeitar seu legado cultural, ajudar na sua formação sem discriminá-lo, prejudicá-lo.

Apesar disso, nos últimos anos as escolas públicas de ensino médio, bem como os cursos supletivos privados e públicos, têm recebido uma grande demanda por parte do afro-descendente.

Comemoram os grupos governamentais o crescimento de matrículas no ensino médio, porém o crescimento de matrículas nos cursos universitários não ocorre da mesma forma. Quais serão as causas?

Professores de escolas do ensino médio, como eu próprio, percebem o aumento quantitativo de negros, que normalmente terminam o ciclo em número bastante superior do que há 10 anos. No entanto, o prosseguimento dos estudos tornou-se difícil devido à base que muitos não adquiriram no ensino fundamental, além do mais as reformas educacionais ocorridas no Estado de São Paulo nos últimos anos, como é do conhecimento de muitos, motivou o desestímulo de alguns professores, obrigados a promover alunos totalmente sem aproveitamento escolar para atender ordens hierárquicas. A partir das aprovações e reprovações a escola e sua administração passaram a ser avaliadas, portanto a reprovação por nota passou a ser difícil apenas a reprovação presencial, era admitido, para que a escola e professores percebessem vantagens orçamentárias ou de promoção.

Observamos, a partir de diálogos com professores, que as ordens hierárquicas mencionadas atingem em cheio o afastamento dos alunos. Não poucos concluintes, mesmo com o ensino médio concluído, têm dificuldade de resolver problemas matemáticos, argüir, dificuldades de leitura, compreensão de texto, até mesmo no preenchimento de fichas e requerimentos.

Isto tudo é decorrência, de atitude da Secretaria Estadual da Educação que para mostrar a queda nos índices da evasão escolar e da repetência, foi deixando cada vez mais os alunos da periferia, em grande número negros, distantes da, realização de seu ideal de receber sólida formação escolar.

Há mais de duas décadas leciono em escolas públicas do ensino fundamental e médio, e percebo que a transformação regressiva na educação nos últimos anos, haverá de ser transformada com um trabalho autêntico estruturado, sem diferenciação do poder aquisitivo e social das famílias dos alunos atendidos.

Tenho observado principalmente a partir da década de 1990 que a escola pública está prejudicando os menos favorecidos economicamente, pois lhes oferece péssima qualidade de ensino e pouco incentivo, conseguindo desestruturar muitas vezes a construção de um ideal

bem alicerçado, uma vez que não oferece base sólida para que o aluno dê continuidade aos seus estudos.

O aluno de classe média branco, em sua maioria freqüenta a escola privada no Ensino Fundamental e Médio. Ao concluí-lo, possui uma base melhor para entrar em uma Universidade Pública, base referencial na sociedade brasileira, centros de pesquisa de qualidade indiscutível. E ao mesmo tempo ele tem condições econômicas para pagar um cursinho preparatório, o que não ocorre com a maior parte daqueles que freqüentam a escola pública.

Mesmo com a existência em grande escala de cursinhos preparatórios gratuitos para negros e carentes, oferecidas por várias ONGS, muitos não têm acesso aos mesmos, pois, na maioria das vezes funcionam aos sábados, e muitos trabalham também aos sábados. Às vezes, os estudantes se interessam e têm disponibilidade de tempo, no entanto, não possuem o dinheiro da passagem, para se deslocar da sua morada ao local de estudo. Ou também não possuem 10 % do salário mínimo que é solicitado para confecção de apostilas, uma vez que os professores trabalham voluntariamente e nada recebem. É uma doação.

Tenho observado que alguns matriculam-se, mas não agüentam o ritmo de trabalho e estudo, desistindo do cursinho que é gratuito.

Alguns ingressam na universidade privada, no entanto, desistem do curso. Na maioria das vezes devido à falta de recursos para o pagamento das mensalidades ou também se sentem discriminados no próprio curso, pois a sociedade brasileira se reconhece prioritariamente como de formação européia, não respeita, como já vimos, a diversidade cultural brasileira, destratando muitas pessoas, desencorajando-as.

Faz-se necessário que se encontrem formas não só de estímulo, mas também de apoiar pedagogicamente e materialmente os jovens negros e não-negros das classes populares para que possam fazer como a maioria das classes privilegiadas: terminar o ensino médio e entrarem no curso superior de livre escolha, em escola pública de nível superior. Eles querem qualidade de ensino e aprendizagem, e muitas escolas de nível superior privado deixam a desejar quanto a formação específica. As melhores universidades privadas acolhem os filhos da classe média.

Os negros querem formar-se para atuar como aqueles cidadãos que a Lei 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina, que sejam formados nas escolas e que todos os planos pedagógicos e de ensino afirmam fazê-lo.

Os propósitos, organização e funcionamento do Ensino Médio, até que ponto influenciam na exclusão das classes populares, notadamente dos negros, dos bancos universitários?

O ENSINO MÉDIO

Com a meta de democratização do ensino – universalização - de 1960 a 1970, vêem-se os países diante de crescente demanda pelo ensino médio e do desafio de educar jovens para viver e atuar com responsabilidade e competência num mundo de rápidas mudanças tecnológicas e econômicas que refletem no mundo do trabalho.

Os desafios do ensino médio como etapa da educação básica

A educação básica tem por finalidade, segundo o artigo 22 da LDB⁶ "desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores". Esta última finalidade deve ser desenvolvida principalmente pelo ensino médio, uma vez que entre as suas finalidades específicas incluem-se "a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando", a serem desenvolvidas por um currículo que destacará 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 (RAMOS, 2001).

A consolidação dessas finalidades do ensino médio, como etapa final da educação básica, supera o modelo em vigor no Brasil, desde 1971, que admitia dois percursos relativos à formação escolar em nível secundário: uma formação de caráter propedêutico, destinada a preparar o educando para acesso a níveis superiores de ensino e uma formação de caráter técnico-profissional, integrada ao ensino secundário e dele indissociada tanto em relação ao percurso formativo quanto ao título conferido - um único diploma, relativo à conclusão do ensino secundário e da habilitação técnica (ROMANELLI, 1997; CUNHA, 1977).

⁶ BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Documenta**, Brasília, n. 423, p. 569-586, dez. 1996. Publicado no D.O.U de 23.12.96. Seção I, p. 1-27.841. Estabelece as Diretrizes e Bases de Educação Nacional.

A possibilidade de o ensino médio preparar o educando para o exercício de profissões técnicas foi admitida pelo parágrafo 2º do artigo 36 da lei 5.692 (BRASIL, 1971) desde que assegurada a formação básica. Ao mesmo tempo, a educação profissional foi tratada em capítulo à parte, nos artigos 39 a 41 (*Ibidem*) como prática educativa a que todos os cidadãos podem ter acesso, devendo se realizar de forma articulada com o trabalho, a ciência e a tecnologia.

Mesmo superada a dualidade entre formação específica e formação geral, a lei preservou uma vocação histórica do nível secundário – a formação profissional – ainda que tenha se furtado a ditar maiores detalhamentos sobre sua possível organização⁷. Não obstante, o Decreto nº 2.208 (BRASIL, 1997) ao regulamentar a educação profissional, incluindo o parágrafo 2º do artigo 36, impossibilitou qualquer perspectiva profissionalizante no ensino médio, salvo como elemento organizador da parte diversificada do currículo, de até 25% da carga horária mínima obrigatória dessa etapa.

Segundo Kuenzer (1985), buscou-se conferir uma identidade ao ensino médio. Entretanto, o fato de isto ter-se realizado mediante decreto, acabou reduzindo a construção da unitariedade do ensino médio, princípio defendido pelos educadores progressistas desde a década de 80, a problema unicamente pedagógico, solucionável pela aplicação de uma dada estrutura educacional.

Essa solução desconsidera a realidade do modelo econômico brasileiro, com sua carga de desigualdades decorrentes das diferenças de classe e de especificidades resultantes de um modelo de desenvolvimento desequilibrado, que reproduz internamente as mesmas desigualdades e os mesmos desequilíbrios que ocorrem entre os países, no âmbito da internacionalização do capital (*Idem*, 1997, p. 35).

⁷ No projeto de lei original da Câmara, era previsto que o ensino médio, mediante ampliação da sua duração e carga horária global, poderia incluir objetivos adicionais de educação profissional. A duração mínima dos cursos, nesse caso, seria de 4 anos, totalizando carga horária global de 3200 horas de trabalho escolar e mais um semestre letivo de estágio supervisionado. Independentemente da regulamentação de outras, ficariam definidas as modalidades Normal e Técnica, como áreas de educação profissional que poderiam ser oferecidas pelas instituições de ensino médio em todo o país que, quando dedicadas exclusivamente a uma dessas modalidades, usariam a denominação de Escola Normal e Escola Técnica. Previam-se, ainda, os cursos especiais (ou pós-secundários) e a articulação da educação com o mundo do trabalho, conferindo ao Conselho Nacional de Educação, ouvido o Conselho Nacional do Trabalho, a responsabilidade por estabelecer formas de cooperação e regras de complementaridade entre as instituições de ensino médio regular, que oferecessem educação média profissional, e as instituições específicas de formação técnico-profissional. Tal dispositivo, defendido por educadores e intelectuais comprometidos com a transformação da realidade social brasileira, visava atender à dupla necessidade da maioria da população brasileira: direito à educação básica de qualidade e acesso aos conhecimentos específicos que viabilizassem o ingresso na vida produtiva ao início da idade adulta. Ao mesmo tempo, desejava-se assegurar que a educação técnico-profissional média não mantivesse um caráter compensatório nem substituísse a educação básica.

Pelo modelo adotado, o aluno que necessita obter uma profissão na etapa média da educação básica, que antes disputava uma matrícula visando ao atendimento dessa dupla necessidade, foi obrigado a disputar duas matrículas num contexto de não universalização da oportunidade e da gratuidade nem do ensino médio nem dos cursos técnicos. Fazendo a opção por ambas as formações concomitantemente, a dupla jornada escolar, para a maioria, passou a ocorrer em condições precárias - alimentação imprópria, permanência desconfortável na mesma escola, ou traslados cansativos de uma escola para outra, além da despesa financeira muitas vezes difícil de ser enfrentada. Na impossibilidade de superar os obstáculos, os filhos das classes mais desfavorecidas acabam abandonando, seja a própria educação regular, seja a educação profissional, restando-lhes, na melhor das hipóteses, a escolaridade mínima obrigatória e os cursos de qualificação profissional.

O próprio Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação nº 15/98, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, acabou admitindo, com honestidade, essa dupla necessidade, como se pode constatar a seguir:

A duplicidade da demanda continuará existindo porque a idade de conclusão do ensino fundamental coincide com a definição de um projeto de vida, fortemente determinado pelas condições econômicas da família e, em menor grau, pelas características pessoais. Entre os que podem custear uma carreira educacional mais longa esse projeto abrigará um percurso que posterga o desafio da sobrevivência material para depois do curso superior. Entre aqueles que precisam arcar com sua subsistência precocemente ele demandará a inserção no mercado de trabalho logo após a conclusão do ensino obrigatório, durante o ensino médio ou imediatamente depois deste último [...]. Vale lembrar no entanto que, mesmo nesses casos, o percurso educacional pode não excluir, necessariamente, a continuidade dos estudos. Ao contrário, para muitos, o trabalho se situa no projeto de vida como uma estratégia para tornar sustentável financeiramente um percurso educacional mais ambicioso. E em qualquer de suas variantes, o futuro do jovem e da jovem deste final de século será sempre um projeto em aberto, podendo incluir períodos de aprendizagem – de nível superior ou não – intercalados com experiências de trabalho produtivo de diferentes naturezas, além das escolhas relacionadas à sua vida pessoal (BRASIL, 1998a, p. 35).

Em face dessas contradições, percebemos a necessidade de o ensino médio definir sua identidade como última etapa da educação básica, não pela abolição de qualquer perspectiva profissionalizante, mas pela construção de possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem – adolescentes, jovens e adultos – reconhecendo-os não como cidadãos e

trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino médio. Isso implica garantir a unitariedade do ensino médio em relação aos conhecimentos socialmente construídos, tomados em sua historicidade, cujo acesso não pode ser negado a ninguém, seja em nome do mercado de trabalho, das universidades, ou das culturas locais; mas deve possibilitar, sobre uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia, o enriquecimento de suas finalidades, dentre as quais se incluem a preparação para o exercício de profissões técnicas, a iniciação científica, a ampliação cultural, o aprofundamento de estudos, além de outras. Se isto não é possível imediata e universalmente, deve se apresentar como uma utopia a ser construída coletivamente.

As diretrizes curriculares nacionais do ensino médio na perspectiva do povo negro.

O Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação nº 15/98 e a respectiva Resolução nº 3/98 (BRASIL, 1998b) dispõe sobre as diretrizes curriculares para o ensino médio. Apresenta princípios que desejam orientar planos político-pedagógicos, planos de ensino, atividades didáticas, políticas dos sistemas de ensino, público e privado.

Esses princípios, que não são neutros, baseiam-se numa certa forma de compreender a sociedade, papel social dos jovens, as relações sociais e étnico-raciais. A formação básica para o trabalho é defendida como necessária para se compreender a tecnologia e a produção, com o propósito de preparar recursos humanos adequados à realidade do mundo do trabalho nacional e suas relações com um mundo do trabalho que se quer globalizado.

A concepção da preparação para o trabalho que fundamenta o artigo 35 [da LDB] aponta para a superação da dualidade do ensino médio: essa preparação será básica, ou seja, aquela que deve ser base para a formação de todos e todos os tipos de trabalho. Por ser básica terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho (BRASIL, 1998a, p. 16).

O Parecer refere-se a um perfil de formação de egresso do Ensino Médio mais condizente com as necessidades e ofertas de trabalho e possibilidades de prosseguimento de estudos. Nesse contexto convivem diferentes entendimentos. Ademais, esse processo não ocorre de modo equivalente nos diversos países. Movido por uma interpretação quase

apologética dos efeitos da tecnologia e das informações sobre o trabalho e a educação, um certo determinismo tecnológico que sustentou a maioria das argumentações em defesa de um novo ensino médio.

É preciso considerar, ainda, que o Brasil, desde os anos 1950, alçou-se a padrões de industrialização equivalentes aos dos países centrais, mas não ao padrão de desenvolvimento dos mesmos, o que o levou a permanecer na semiperiferia da economia mundial. Assim, os efeitos da tecnologia e das reestruturações econômico-produtivas na realidade brasileira não podem ser analisados a despeito dessas características sociohistóricas e culturais. Se, no contexto mundial, o problema do desemprego aflige de forma brutal até mesmo os países mais desenvolvidos, essa brutalidade se acirra em países como o Brasil, impedindo-nos, não só por razões filosóficas, mas também ético-políticas, de assimilar a apologia aos avanços tecnológicos ou a idéia da sociedade pós-industrial.

Os princípios axiológicos defendidos pelo Parecer¹⁹ são coerentes com a orientação da UNESCO apresentada no relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI. Esse documento, segundo Delors (1998), apresenta as quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos do próximo milênio, às quais a educação deve responder: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Na reforma educacional brasileira, essa orientação se objetiva nos seguintes princípios: a estética da sensibilidade, a política da igualdade, a ética da identidade.

As novas formas de produção "pós-industrial" valorizariam essas competências, introduzindo, no modo de produzir e de educar, um humanismo que possibilitaria integrar a formação para o trabalho num projeto mais ambicioso de desenvolvimento da pessoa humana.

É neste ponto que reside o sentido da articulação entre educação básica e educação profissional: a constatação da identidade entre as capacidades demandadas pelo exercício da cidadania e pela atividade produtiva, o que permitiria superar a dicotomia entre a racionalidade técnica e o caráter abstrato dos ideais da formação humana.

Esta seria uma das principais características da sociedade do conhecimento, ou pós-industrial: uma nova relação das pessoas com a ciência. Os conhecimentos científicos, tecnológicos e sociohistóricos, com particular destaque para as formas de comunicação e de gestão dos processos sociais e produtivos, deixariam de ser demandas

unicamente da acumulação capitalista, para serem pressupostos da própria vida em sociedade, em que as relações sociais são cada vez mais mediadas pela tecnologia e pela informação.

Ao mesmo tempo, o trabalho passa a exigir do sujeito mais do que conhecimentos, mobilizando também aspectos da sua própria subjetividade.

Sob a lógica capitalista, porém, essa convergência é desafiada pela retração massiva dos empregos e pela configuração do mercado de trabalho nas sociedades atuais, que levam à degradação das relações de trabalho, pelo menos para uma grande massa das populações mundiais. A atual tendência dos mercados de trabalho é reduzir o número de trabalhadores intelectuais e empregar cada vez mais uma força de trabalho que entra facilmente e é demitida sem custos quando a situação não vai bem. Analisado sob o ângulo da educação, o paradoxo está no fato de a educação para a cidadania e para o trabalho se confundirem justamente no momento em que o mercado de trabalho reserva espaço para cada vez menos pessoas (HARVEY, 1996), e pessoas com escolaridade, sobretudo em nível superior.

A doutrina que disciplina o ensino médio recorre à diversidade como reconhecimento das diferenças que, embora reconhecidas como ponto de partida de um processo, têm um horizonte comum, determinado pela constatação de que os itinerários de vida dos jovens e dos jovens adultos serão cada vez mais imprevisíveis. Nesse cenário, a escola, especialmente a média, é convocada a contribuir para a aprendizagem de competências gerais, visando à constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, pessoas mais autônomas em suas escolhas, pessoas que respeitem as diferenças e, ainda, que constituam identidades "capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente" (BRASIL, 1998a, p. 22).

Essas perspectivas levam a configurar o Ensino Médio não como conclusivo de formação, mas como etapa intermediária que conduzirá à formação necessária para condições de vida e financeiramente favoráveis. Em outras palavras, o Ensino Médio é fase preparatória para estudos em nível superior.

Em face das condições objetivas de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos, porém, as desigualdades não podem ser sublimadas em nome do "direito à diferença". Conquanto saibamos que as trajetórias educacionais e profissionais sejam, no plano concreto, também socialmente determinadas pela origem de classe, elas

não podem ser tomadas unicamente como resultados de escolhas subjetivamente realizadas de acordo com os "projetos próprios de vida". Por isso, é preciso ir além do ensino demarcado exclusivamente pelo desenvolvimento de competências, noção de raiz essencialmente individual, identificável nas ações práticas da vida, seja na dimensão das relações em geral, seja especificamente no âmbito do trabalho, quando ganham significados bastante específicos.

Trabalho e Cidadania: contextos e princípios

As propostas pedagógicas para o ensino médio devem tomar como contexto o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, além da continuidade de estudos em nível superior. Para tanto, há que considerar: a) os processos produtivos de bens, serviços e conhecimentos com os quais o aluno se relaciona no seu dia-a-dia, bem como os processos com os quais se relacionará mais sistematicamente na sua formação profissional, e b) a relação entre teoria e prática, entendendo como a prática os processos produtivos, e como teoria, seus fundamentos científico-tecnológicos.

A forma como o trabalho é abordado, por sua vez, traduz uma certa oscilação entre: trabalho como princípio e trabalho como contexto; trabalho como mediação e trabalho como fim; trabalho como práxis humana e trabalho como práxis produtiva. Entretanto, a defesa por um ensino médio unitário têm o trabalho como princípio educativo, com base no que nos fala Saviani (1989).

Este autor afirma que o trabalho pode ser considerado como princípio educativo em três sentidos diversos mas articulados entre si:

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. [...]. Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...]. Finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, na medida em que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (Ibidem, pp. 1-2).

O conceito de politecnia ou de educação tecnológica emergiria no âmbito de compreensão do trabalho como princípio educativo. Deve-se ter claro que o trabalho pode ser assumido como princípio educativo tanto na perspectiva do capital como dos trabalhadores. No entender destes, homens e mulheres, o trabalho humano é antes de mais nada forma de produção da própria existência; enquanto que na perspectiva do capital é

trabalho assalariado, troca de capacidade de trabalhar por salário.

Do ponto de vista do capital, a dimensão ontológica do trabalho é subsumida à dimensão produtiva, pois, nas relações capitalistas, o sujeito é o capital e o homem é o objeto. Assim, assumir o trabalho como princípio educativo na perspectiva do trabalhador,

implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeito do seu devir. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo (FRIGOTO *apud* GOMEZ, 1989, p. 8).

Analisando-se a legislação, particularmente a Lei 9394/1996, a LDB, pode-se dizer que o trabalho é tomado como princípio educativo do Ensino Médio, o que é verdadeiro nas escolas públicas. Já as particulares preocupam-se em treinar seus alunos para responder com sucesso os testes de vestibular.

O Parecer delimita mais claramente essa questão: não haveria nenhuma relação direta entre preparação básica para o trabalho e conteúdos profissionalizantes ou, ainda, parte diversificada do currículo (BRASIL, 1998b, p. 22).

Posta sob a ótica dos sujeitos do Ensino Médio, alunos e professores, o conceito de cidadania deve se alargar para o plano dos direitos, como valor universal consolidado em práticas sociais solidárias que desencadeiam processos educativos capazes de formar para competências técnicas, comunicação, cooperação e participação.

Princípios pedagógicos do Ensino Médio.

A organização curricular do Ensino Médio se orienta, nos termos do Parecer CNE/CB, por dois princípios: a interdisciplinaridade e a contextualização. A

interdisciplinaridade entendida como prática pedagógica e didática. A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador seja matemático, um projeto pedagógico, um plano de intervenção. Diz o Parecer que:

deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. Explicação, compreensão, intervenção, são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade e mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado (*Ibidem*, p. 40).

A contextualização, por sua vez, é entendida como o recurso para ampliar as possibilidades de interação não apenas entre as disciplinas nucleadas em uma área de conhecimento como também entre as próprias áreas de nucleação. A contextualização evocaria áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, mobilizando competências cognitivas já adquiridas. A contextualização visaria tornar a aprendizagem significativa ao associá-la com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente e, assim, retirar o aluno da condição de espectador passivo.

Quando se parte do contexto de vivência do aluno, pressupõe-se ter que enfrentar as concepções prévias que eles trazem. Essas, mesmo consideradas como conhecimento tácito, podem estar no plano do senso comum, constituídas de representações errôneas ou equivocadas, ou, ainda, apresentando limites como modelo de compreensão e de explicação da realidade, restritos a determinados contextos. Se não enfrentada essa questão, corre-se o risco de considerar que a simples sistematização desse conhecimento é suficiente para que o aluno estabeleça relações entre idéias, fatos e fenômenos e para enfrentar situações concretas que demandam problematizações, elaborações conceituais e soluções. Esse é um falso conhecimento.

O currículo do Ensino Médio, no Brasil, está organizado, conforme ocorrer em áreas de conhecimento, quais sejam: Ciências da Natureza, Biologia, Física, Química e Matemática, Linguagens e Códigos, Ciências Humanas. Destacam as diretrizes que, mesmo baseado em aproximações epistemológicas e/ou metodológicas, esse agrupamento é fruto de um recorte que guarda certo grau de arbitrariedade devido à ausência de um paradigma curricular que possa corresponder à diversidade do conhecimento científico.

Deve-se ressaltar que a generalidade das áreas de conhecimento, mormente associadas aos campos do conhecimento científico, por serem constructos a partir dos quais os homens compreendem e transformam a natureza, não deve substituir a especificidade de campos mais restritos do saber (por exemplo, as Ciências Naturais comportam os conhecimentos da Química, da Física e da Biologia, mas cada um desses campos possui suas especificidades que não podem ser lidas a partir dos mesmos códigos e princípios aplicados, por exemplo, à Física). Por isso, uma área de conhecimento deve ser compreendida como uma "totalidade orgânica", síntese de diversas determinações, com aspectos de generalidade mas também de particularidade.

Considerar o que há de específico de cada campo do saber não implica o isolamento dos saberes. As áreas podem expressar uma interessante unidade composta por uma diversidade que se articula e que se comunica entre si. Sobre o recorte predeterminado, deve-se saber que um projeto construído a partir da realidade do educando pode sugerir novas formas de organização do saber e de se relacionar conhecimentos. Assim, a contextualização de conhecimentos não pode ser um simples estabelecimento de relações entre conteúdos. Ela requer um comprometimento com a realidade social dos educandos e, portanto, um processo de investigação coletiva, um interrogar permanente sobre a cotidianidade contraditória e, muitas vezes perversa, frente ao papel que deve cumprir a escola.

Perspectivas do Ensino Médio para negros e grupos populares

Cursar o ensino médio, para negros e pessoas dos grupos populares, representa possibilidades prováveis de melhores condições de vida, de respeito e de participação na vida social e cultural. Para Gramsci (1998), cultura, escola e formação interessam à coletividade e à própria humanidade. Nesse sentido, ele se opunha tanto às pedagogias espontaneístas quanto às diretivo-profissionalizantes. Essas últimas, caso ocorressem prematuramente e/ou desconsiderassem a formação humanista. Igualmente, entendia que a formação da personalidade implica conquistar uma consciência superior, compreendendo a função, o valor e os determinantes históricos da atividade humana.

O referido autor defendia o historicismo como método, no sentido de dar vida às razões, aos problemas e às dúvidas que motivaram o avanço do conhecimento. Isso não com o propósito de reproduzir os fenômenos, uma vez que o conceito de história preserva

as especificidades socioculturais de cada espaço e tempo em que os fatos ocorrem, mas como forma de superar o enciclopedismo – quando conceitos históricos são transformados em dogmas – e o espontaneísmo, forma acrítica de apropriação dos fenômenos que não ultrapassa o senso comum.

Nesse último aspecto reside um importante ensinamento: a educação deve enraizar-se no núcleo sadio do senso comum, dele partir com o objetivo de superá-lo. Se o conhecimento não supera o senso comum, não é conhecimento; são suposições desagregadas que seduzem os trabalhadores mais simples, por se aproximarem de sua realidade, mas os mantêm subordinados aos desígnios do espontaneísmo. Essa educação é conservadora (*Ibidem*).

Não se pode conceber a educação, portanto, como forma de propiciar às crianças, aos jovens e aos adultos melhores condições de adaptação ao meio. Conquanto a educação contribua para uma certa conformação do homem à realidade material e social que ele enfrenta, ela deve possibilitar a compreensão dessa mesma realidade com o fim de dominá-la e transformá-la. A escola que persegue uma pedagogia com base nesses princípios não é somente uma escola ativa, é também viva e criadora. É uma escola viva, na medida em que constrói uma profunda e orgânica ligação entre ela e o específico dinamismo social objetivo que nela se identifica. Criativa porque autodisciplina e autonomia moral e intelectual são conquistadas à medida que os trabalhadores-educandos identificam na escola a relação orgânica com o dinamismo social que vivenciam, no sentido não de conservar sua condição de classe dominada, mas de transformá-la.

Essa identidade orgânica é construída a partir de um princípio educativo que unifique, na pedagogia, éthos, logos e técnos, tanto no plano metodológico quanto epistemológico. Isto porque esse trabalho materializa, no processo de formação humana, o entrelaçamento entre ciência, economia e cultura, revelando um movimento permanente de inovação do mundo material e social.

O trabalho é tomado como princípio educativo não porque sob o modo e produção capitalista ele se transforma em mercadoria e aliena o homem de sua própria produção. Mas porque, sob a dimensão civilizatória do próprio capitalismo, este tende a revolucionar permanentemente os meios de produção. Para Gramsci (*ibidem*), portanto, não é o trabalho concreto nem o trabalho alienado o princípio educativo, mas o trabalho como elemento da atividade geral e universal que, no seu estado mais avançado, guarda o momento histórico objetivo da própria liberdade concreta. Na unidade entre

epistemologia e metodologia, tendo o trabalho como princípio pedagógico, os processos produtivos e as transformações científico-tecnológicas passam a ser estudados como momentos históricos, como relações políticas e sociais concretas.

No nível de ensino médio, – o trabalho, a ciência e a cultura são princípios estruturantes e devem ser tratados como meio para a compreensão e a transformação do mundo atual.

Os desafios do ensino médio em nossos dias são muitos, conforme depoimentos de estudantes que não se identificam com o que é ensinado nas escolas, sentem-se inseguros em relação ao futuro, temem o desemprego (UNESCO, 2003) e, talvez por isso, segundo o que observo entre meus alunos da escola do ensino médio de São Paulo, não vêem perspectivas de continuidade de estudos no ensino superior. As condições de ensino/aprendizagem, as expectativas dos professores, levam os objetivos dos programas educacionais a ter ênfase na inclusão e conseqüentemente a eliminação da desigualdade, de grupos marginalizados pela sociedade.

Diante dessa situação, a Unesco promoveu em 2001, na China, a Conferência Mundial sobre o Ensino Médio no Século XXI.

Dentre as conclusões desta reunião cabe destacar:

- sistema de ensino médio deve levar em conta os vínculos entre temas acadêmicos e profissionais, bem como sua interdependência na educação geral dos alunos adolescentes de ambos os gêneros;
- ensino médio destina-se ao preparo para a vida e deve refletir portanto à realidade da vida no século XXI, que abraça um processo ininterrupto de interação entre o aprendizado contínuo e o mundo do trabalho;
- natureza das matérias profissionalizantes, a maneira como são organizadas e ensinadas, bem como o reconhecimento que lhes é dado define o seu status no currículo do ensino médio;
- ensino médio, inclusive a educação profissional, deve corresponder não somente às necessidades da sociedade em termos de recursos humanos, mas também aos requisitos de desenvolvimento e às aspirações do indivíduo;

Chama a atenção o fato de não haver preocupação com o pertencimento étnico dos estudantes do ensino médio, embora o haja com o de gênero. Também chama a atenção, a

ênfase dada, no referido documento, (*idem, ibidem*) à aquisição de competências atendidas necessidades sócio-econômicas locais, ao ingresso no mundo do trabalho, e à aprendizagem continuada, mas não se menciona a continuidade de estudos no nível superior, entre as metas do ensino médio.

De acordo com o relatório redigido, em 1996, por Jacques Delors, o ensino médio é cursado num momento crucial na vida dos jovens quando devem decidir seu futuro “à luz de seus gostos e aptidões”. Discorre, este difundido documento, sobre as restrições econômicas, sociais e políticas que incidem decisivamente sobre as escolas de jovens, notoriamente no caso brasileiro dos jovens negros.

No documento da referida reunião, sobre os objetivos, registra-se que no ensino médio a preparação para a educação universitária não é a meta central, “especialmente a partir do momento em que tantos alunos passam diretamente da escola média para o emprego, para o ensino técnico ou profissional, ou até mesmo para o desemprego”.

Nota-se que a Lei 9394/1996; das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seus objetos, salienta a importância de se preparar para continuar aprendendo, a realizar aperfeiçoamentos posteriores, para a compreensão de processos produtivos, e também para o prosseguimento de estudos, sem que se mencione explicitamente as competências necessárias para a vida universitária. É o que se pode ver na transcrição a seguir, sobre os objetivos do Ensino Médio no Brasil:

- “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos”;
- “a 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”;
- “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”;
- “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”.

Relativamente às determinações referentes ao currículo, constantes do Art 36 da referida lei é de se fazer notar a preocupação com a educação tecnológica básica, a produção moderna, o preparo para o exercício de profissões técnicas. Cabe destacar o § 4º do Art. 36:

A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderá ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Pondero que tanto no documento da UNESCO (2001) como na Lei de Diretrizes e Bases há uma omissão quanto ao papel do ensino médio para o prosseguimento de estudos em nível superior. Tal omissão não impede, é claro, que os estabelecimentos de ensino os tenham presentes. É de conhecimento público que escolas da rede privada, em sua grande maioria preparam não para o trabalho, mas para competir na realização dos exames vestibulares.

Já nas escolas públicas de nível médio, esta não é uma preocupação central. Já ouvi professores deste nível de ensino, em estabelecimentos públicos de ensino médio diurno e noturno dizerem que “afinal estes alunos só querem melhorar no seu trabalho, não vão mesmo para a universidade”.

Sabe-se no meio educacional, que “as profecias dos professores e professoras”, podem ser decisivas para o êxito ou fracasso de seus alunos. A compreensão de que os alunos do noturno não almejam o ensino superior, não estaria influenciando ainda que não explicitamente no desejo de seus alunos de ingressar na universidade?

A profecia dos professores está centrada na lógica da política econômica do século XX, neoliberal, que valoriza o ter, mas não o ser, quando foram criadas leis educacionais, não dando condições econômicas nem estruturais para aplicação das mesmas.

O neoliberalismo elimina na base aqueles que nada produzem ou possuem. Esta tem sido tônica de governos brasileiros, importando técnicas econômicas, não permitindo um desenvolvimento baseado na força do povo, seus costumes e ideais.

O governo que propõe toda a reformulação do Ensino Básico é criticado por alguns, por não ter um diploma de curso superior, recebendo críticas de parte da classe média, alguns denominados intelectuais, e o que é pior por aqueles que repetem o dizer daqueles que eles acham que possuem o conhecimento.

O Ensino Médio, ou melhor, a Educação Básica nas perspectivas das demandas dos movimentos sociais, procura diminuir as desigualdades sociais, por meio da instrução, da distribuição de renda mais equitativa, e das reformas de base.

A pluralidade sociocultural e étnica racial é visível nas classes das escolas públicas de Ensino Médio. Assim, por todas as medidas sócio-educativas, políticas educacionais,

precisam priorizar sempre esta realidade que por muitos anos foi negada. A democracia educacional tanto citada em teorias, como as demandadas pelas camadas populares deve ser colocada em prática fazendo valer o currículo do Ensino Médio como instrumento de uma formação plena, significativa e inclusiva.

Esta discussão diz respeito à atuação e posturas de cidadãos. Essa é a razão pelo qual, a seguir são tecidos comentários a respeito dos significados de: cidadania, exclusão social, racismo e discriminação.

CIDADANIA

Todas as pessoas têm direitos naturais, que fazem parte da natureza de ser pessoa. A relação entre o indivíduo e o país no qual vive se chama cidadania. É importante que cada indivíduo sinta-se um cidadão, agente de sua história, do seu país e do mundo. Agente porque age conscientemente sobre o seu destino: exigindo, criando, participando, querendo, fazendo, dizendo, propondo, lutando, pensando, cumprindo, denunciando, construindo o que há de vir. A verdadeira cidadania não tem idade, cor, raça, sexo ou gosto. Tem apenas uma qualidade fundamental: ser pessoa.

Ari Herculano de Souza, (1989, p.13).

Façamos uma pequena retomada histórica para podermos explicitar o sentido de cidadania que adotamos neste trabalho.

Em 5 de outubro de 1988, foi promulgada a Constituição Brasileira em vigor. Afoito e jubiloso, o deputado Ulisses Guimarães, presidente da Assembléia, chamou-a de constituição cidadã, estabelecendo um vínculo forte entre a sociedade e a lei, pois durante mais de vinte anos o Brasil foi governado sem que brasileiros e brasileiras desfrutassem dos direitos fundamentais. Foi um momento histórico digno de recordações e aplausos, a aprovação da constituição nacional.

Pergunto: Todos foram atingidos? Respondo: Poucos, pouquíssimos por razões históricas, políticas, econômicas e de relações étnico-raciais opressoras, grande parte do povo está ainda em busca dos seus direitos, dos seus ideais, e muitos nem sabem que têm direitos, pois estão fora do contexto político da sociedade brasileira, que se diz democrática, mas atendendo poucas pessoas. No caso específico, e objetivo desta pesquisa, o povo negro, que continua sendo deixado de lado, desde o período colonial, ocorrendo pequenas melhoras, de pouca expressividade nas suas condições de vida, no usufruto de seus direitos.

A instrução em toda a sociedade sempre foi trampolim para a ascensão social e essa quase sempre foi negada, ao negro, no Brasil. Ainda assim, muitos ousam dizer que vive numa “democracia racial”.

Para a população negra, sempre foi do seu interesse a busca de aprendizagens, de ensino, de instrução. Foi-lhe sempre evidente, a importância do processo educacional para o exercício pleno da cidadania (GONÇALVES & SILVA, 2000). Mas sempre houve obstáculos colocados pela classe dominante, que não permitiram e não permitem a nossa ascensão social e exercício pleno da cidadania. Tal ascensão é temida hoje e, como foi no passado, pois não haveria muita mão de obra barata para explorar. Os negros também passariam a ser atores, não apenas assistentes, ocupando um lugar que lhe é de direito, mas tem sido negado. Por isso os sempre privilegiados temem, e como para defender-se colocam empecilhos na aprendizagem dos negros, impedindo a sua ascensão social e política por meio da escolarização.

Gonçalves & Silva (*ibidem*) afirmam:

Entendemos que há pontos do nosso passado que podem muito bem esclarecer as origens de provar problemas educacionais que afligem o grosso da comunidade brasileira. Problemas tão profundos que o século XX, inteiro, com tudo que representou em termos de avanços tecnológicos não foi suficiente para solucioná-los. Ao contrário nesse século criaram desigualdades imensas (pp. 134-135).

Durante um longo período, a sociedade brasileira, após a lei do ventre livre tutelou crianças negras, essa tutela atendia os interesses financeiros dos senhores que exploravam o trabalho de meninos e meninas de maneira mais conveniente para si. Para os órgãos governamentais era um processo legal, digno de aplausos, no entanto a criança não era respeitada em sua integridade moral física, a tutela era apenas uma maneira de explorar o trabalho infantil. As crianças eram tratadas e maltratadas como os adultos, “receber o mesmo tratamento dispensado aos escravos e conseqüentemente a mesma educação se guiava pelo chicote” (FONSECA, op. cit., p. 37).

Como se vê e conforme já destacamos anteriormente, a exclusão dos negros dos bancos escolares faz parte de um projeto de sociedade desde há muito em execução.

A instrução, a educação escolar durante o século XX esteve distante das camadas populares negras, ao mesmo tempo os brancos, mesmo sendo muito pobres, sempre tiveram e têm mais regalia, que os negros, isto é, maiores oportunidades e condições de se educar.

Lógico que cidadania passa pela questão da moradia e a maioria da população negra habita as periferias, em cortiços e favelas; vivem lá alguns brancos - digo alguns, pois é uma pequena fatia em relação à população negra. É o que comprovam dados do PNAD (1999, p. 31), como por exemplo “A taxa de analfabetismo entre brancos com mais de 15 anos em 1999, é de 8,3% enquanto para os negros e de 19,8%”.

Membros de uma célula social todos, quando nascemos, temos a cultura do grupo familiar; no entanto, a instrução educacional básica é responsabilidade do Estado. Este pouco fez e tem feito para assegurar aos negros o direito à educação em todos os níveis de ensino, à cidadania.

Historiadores, sociólogos e outros estudiosos, entre eles Gilberto Freyre, em “Casa Grande e Senzala”, complacentes com a falsa democracia racial brasileira, escreveram e escrevem que brancos e negros viveriam pacificamente, pois que os negros eram conhecedores do seu lugar e posição, que diga-se de passagem seria subalterna. A propalada convivência pacífica nunca existiu e os negros têm reagido contra a discriminação que têm sofrido. Os quilombos⁸ no século XVI, os movimentos literários no séc. XVII, XVIII, XIX, as entidades ou sociedades negras no século XX, e também as irmandades religiosas, são exemplos de sua resistência à opressão.

Revedo a história, nos damos conta de que em diferentes regiões do país surgiram movimentos e organizações de protesto, é lógico que nos grandes centros urbanos e nas capitais a visibilidade foi maior. “O mais emblemático foi o promovido pela Frente Negra Brasileira⁹ em 1931 na cidade de São Paulo, mobilizando em torno de 100.000 militantes” (Moura, 1983).

⁸ Quilombo é uma palavra africana que quer dizer capital, povoação ou união. No Brasil todos esses significados se encaixavam, pois os escravos fugitivos se uniam a outros ex-escravos e criavam uma povoação, que para eles passava a ser sua capital, livre do controle e da autoridade dos brancos no Brasil. Significa ainda união, porque um quilombo era um conjunto de mocambos, reunião de várias aldeias, que os ex-escravos e escravos fugitivos construíam, normalmente em local de difícil acesso na floresta.

Eles existiram em todo o Brasil colônia, abrigava ainda os indígenas e brancos pobres, sob a administração de um chefe guerreiro negro. O quilombo de Palmares, é o mais comentado, devido às diversas investidas da Coroa portuguesa para eliminá-lo, e teve Zumbi como o seu último chefe guerreiro, foi o maior de todos os quilombos, o segundo foi o do Ambrósio em Minas Gerais.

⁹ A Frente Negra Brasileira foi fundada em 16 de setembro de 1931 e durou até 1937, tornando-se partido político em 1936. Foi a mais importante entidade de afro-descendentes na primeira metade do século, no campo sócio-político.

Trecho extraído do depoimento de Francisco Lucrécio para o livro *Frente Negra Brasileira*:

"A Frente Negra foi um movimento social que ajudou muito nas lutas pelas posições do negro aqui em São Paulo. Existiam diversas entidades negras. Todas essas entidades cuidavam da parte recreativa e social, mas a Frente veio com um programa de luta para conquistar posições para o negro em todos os setores da vida brasileira. Um dos seus departamentos, inclusive, enveredou pela questão política, porque nós chegamos à conclusão de que, para conquistar o que desejávamos, teríamos de lutar no campo político, teríamos de ter um

De acordo com o manifesto da Frente Negra Brasileira dentre as bandeiras de luta, em destaque a instrução:

ora vista como estratégia capaz de equilibrar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho, ora como veículo de ascensão social e por conseguinte veículo de integração, ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direitos à diferença e respeito humano (GONÇALVES, 2000, p. 337).

Por razões diversas, à época, tanto as escolas públicas, quanto as privadas eram carentes de negros, eram freqüentadas por um grande número de imigrantes europeus. Diante disso, Corrêa Leite, militante da imprensa negra, nos anos 1920, consciente da necessidade do estudo como uma das formas de encontrar a cidadania, exorta os jovens negros para que freqüentem escolas noturnas e cursos que permitam profissionalização, que estudem, a fim de atingir os mesmos patamares que os filhos dos imigrantes. (LEITE, 1929, p. 4).

As recomendações de Corrêa Leite, mostram o que se confirmará ao longo do século XX, que a educação para a população negra sempre foi um valor e que coube ao Movimento Negro, por meio de suas organizações, incentivar e até mesmo criar condições para que crianças, jovens e até mesmo adultos negros tivessem acesso à educação escolar.

No início do século XXI, começam os governos a responder a reivindicações do Movimento Negro, promovendo políticas públicas que atendem a seus interesses e necessidades. Nesse sentido, cabe apontar o Programa Nacional de Direitos Humanos, em 1996, bem como as atuais propostas de ações afirmativas, em especial, as cotas para negros no ensino superior, assumidas pelo governo do estado do Rio de Janeiro, Governo Federal por meio do programa Universidade Para Todos. Tais medidas visam, de acordo com as

partido que verdadeiramente nos representasse. A consciência que existia na época eu acho que era muito mais forte que a que existe agora. Quando o negro sente uma pressão, quando qualquer agrupamento humano sente uma pressão, procura um meio de defesa. A pressão era tão forte que muitos jornais publicavam: "Precisa-se de empregado, mas não queremos de cor". Havia alguns movimentos também no interior, principalmente nos lugares em que os negros não passeavam nos jardins, mas na calçada. Muitas famílias não aceitavam, inclusive, empregadas domésticas negras; começaram a aceitar quando se criou a Frente Negra Brasileira. Chegou-se ao ponto de exigir que essas negras tivessem as carteirinhas da Frente. Então, essa consciência era muito mais acentuada do que nos dias atuais. Porque hoje os jovens negros, a meu ver, estão muito acomodados, não sei se por receio ou não. A Frente Negra funcionava perfeitamente. Lá havia o departamento esportivo, o musical, o feminino, o educacional, o de instrução moral e cívica. Todos os departamentos tinham a sua diretoria, e o Grande Conselho supervisionava todos eles. Trabalhavam muito bem. Dessa forma, muitas entidades de negros que cuidavam de recreação filiaram-se à Frente Negra. E existiam diversas sociedades em São Paulo e pelo interior afora. Por isso a Frente cresceu muito, cresceu de uma tal maneira que tinha delegação no Rio de Janeiro, na Bahia, no Rio Grande do Sul, em Minas Gerais etc."

justificativas apresentadas ao serem promulgadas, eliminar as exclusões. Desta forma, a população negra se beneficiaria.

A falta de condições para acesso à educação, em nosso país, muito contribui para a exclusão social, principalmente da população negra.

A EXCLUSÃO SOCIAL

A exclusão social constituiu uma marca inquestionável do desenvolvimento capitalista brasileiro. Com a abolição da escravidão, os negros deixaram de ser formalmente excluídos, ainda que o país não tivesse sido capaz de oferecer nenhuma política pública de inclusão social. Dessa forma, o precário acesso de negros aos direitos civis, no último quartel do séc XIX, bem como as ocupações inferiores, no mercado de trabalho, não se mostraram suficientemente para a inclusão social.

(Atlas da exclusão social no Brasil, p. 33).

É preciso relembrar a história, destacando aspectos sociais, políticos e econômicos da sociedade brasileira que têm contribuído para a exclusão do negro na sociedade.

Estima-se que mais de quatro milhões de africanos escravizados tenham sido trazidos para o Brasil.

Nos anos 1820, começa-se a temer a organização dos negros, em virtude do que aconteceram com a tomada do poder pelos escravizados no Haiti, ato simbólico e corajoso, hoje contrastando com a pobreza, desse país. O processo político e o jogo de interesses, no Brasil escravocrata precisava encontrar uma maneira para não permitir o crescimento e o desenvolvimento da população negra brasileira. Uma das primeiras tábuas de salvação dos que assim pensavam e tinham o poder de decidir os destinos da sociedade foi o conflito contra o Paraguai. O Brasil não possuía ainda exército, e brancos alistados enviaram os negros que escravizavam para os campos de batalha sob o comando de Caxias, com a promessa de liberdade, após o fim e o retorno da guerra. O mesmo autor relata o genocídio em massa causado pela demora de Caxias em retornar ao Brasil e assim muitos negros, além dos que morreram no conflito contra o Paraguai desfaleceram a caminho.

Outro fato marcante, foi a entrada em massa dos imigrantes europeus no Brasil, primeiro os italianos e depois outras nacionalidades européias, financiados pelo Império

brasileiro ou por fazendeiros, obtendo o pagamento das passagens e o favorecimento da terra para o plantio. Neste período, mais de quatro milhões de europeus entraram no Brasil assim beneficiados. É importante dizer que se planejava formar uma nação “branca”, assim tem lugar de preparar os ex-escravos.

Que condições de vida e sobrevivência se ofereceu aos negros libertos? Foram deixados à própria sorte, ou melhor, “à falta de sorte”, como se pretende fazer crer.

Foram fatos cruciais de exclusão que eliminaram os grupos negros, antes escravos agora libertos e ao mesmo tempo que se divulgava a inferioridade social e intelectual, reforçando o estigma criado, há vários séculos pelo colonialismo europeu em diferentes continentes.

O Brasil assim constituía-se um país moderno, em que, a situação dos negros permanecia quase inalterada. Já não eram mais oficialmente escravos, mas de fato, continuavam a sê-lo, pois continuavam a ter seu trabalho explorado, quando não o perdiam para os imigrantes europeus que vinham substituí-los enquanto mão-de-obra, além de cumprir a missão de embranquecer a sociedade brasileira.

A medida que surgem as indústrias, os negros se vêem sem possibilidades de obter emprego, por não possuir o preparo exigido, e por serem negros. A imprensa negra, dos anos 1920 e 1930, como bem destacava o Clarim da Alvorada, denunciava a intensidade de alunos de diversas nacionalidades, de origem européia nas escolas, e pouquíssimos negros.

Falamos da exclusão social e econômica da população negra a exclusão política que Frente Negra Brasileira, partido nacionalista em defesa da identidade negra foi prejudicada com a extinção dos partidos políticos em 1937, na ditadura Vargas. Com a interrupção do trabalho da Frente Negra, eliminaram-se oportunidades de educação, na escola formal mantida pela entidade, como na sua luta política, oportunidades ímpares de aprendizado que complementam e auxiliam, na formação para a cidadania.

A ditadura Vargas afasta, assim, não por inteiro o objetivo e o sonho de muitos negros, que serão explicitados e contundentemente retomados, com a criação do Movimento Negro Unificado, em São Paulo, no ano de 1978.

A industrialização brasileira concentrada no centro-sul, abrangendo principalmente as cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro, nos anos 1930-1940, leva estas cidades a sofrer grandes transformações populacionais. Negros saem do interior de diversos estados, principalmente de Minas, São Paulo, Bahia e também de outros estados do nordeste atraídos

por promessas de melhores condições de vida e vão trabalhar na construção civil, nas fábricas, em outras tarefas, buscam vida melhor para os seus filhos, já que nos grandes centros, teriam acesso a escolas.

Apesar da falta de apoio da sociedade, dos governos os negros não se renderam às exclusões sociais a que têm sido submetidos. Assim, no decorrer dos anos, centraram seus ideais de luta, trabalho no objetivo de integrar os negros nas classes privilegiadas da sociedade, de onde estavam excluídos.

Segundo Andrews (1998. pp. 246-247), após a derrubada de Vargas, em 1945, ocorreu em São Paulo a Convenção Nacional do Negro Brasileiro, realizada com o objetivo a pressionar a nova constituição que deveria citar ou confirmar como ofensas criminais o preconceito e a discriminação racial e queriam ainda bolsas de estudo para estudantes negros nas Universidades e Escolas federais. Não foram atendidas as reivindicações.

Com recursos próprios na década de 1980, negros ainda atingem ascensão instrucional escassa e reduzida, mas formidável em relação a outras épocas.

Em 1980, de acordo com o Censo, 125.050 dos estudantes residentes, afro-brasileiros do Estado de São Paulo, completaram onze anos de estudos, incluindo o segundo grau. Destes 39.946 ingressaram no curso superior e 16.344 completaram 4 anos ou mais de estudo, conseguindo o diploma universitário, como relata Andrews (ibidem, p. 247).

Nota-se que quando os negros alcançam o curso superior, poucos são valorizados ou aceitos, pois muitas instituições não aceitam a contratação de afro-brasileiros, deixando este critério para contratação, claro para as várias agências de emprego e para o SINE (Serviço Nacional de Emprego). Sob a expressão “boa aparência” oculta-se a não aceitação de pessoas negras, tanto para empregos que requerem formação universitária, como para outros.

Por exemplo, em São Paulo, ainda nos dias atuais, vários restaurantes que atendem a classe média não aceitam garçons negros e nos bufês que servem em festas, existe uma reserva de negros que são enviados apenas se for pedido pelo contratante.

A exclusão do negro no processo político social-brasileiro é constante, mas o Movimento Negro, em suas diferentes tendências, as associações culturais negras, alguns sindicatos, a igreja católica e a metodista, entre outras confissões religiosas estão desempenhando um importante trabalho de conscientização e luta para o desenvolvimento da população negra excluída da sociedade. A luta é intensa e não cessa. Assim iniciativas de combate ao racismo se fazem cada vez mais presentes.

RACISMO

O racismo burguês ocidental com relação ao negro e ao árabe é um racismo de desprezo; é um racismo que minimiza (...) O racismo da nobre burguesia nacional é um racismo de defesa, um racismo baseado no medo.

Frantz Fanon. Os condenados da Terra. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968, p. 135.

Para escrever sobre racismo, precisamos traçar mesmo com brevidade um pouco da historiografia brasileira e analisar seus efeitos com cautela .

Mais de seis milhões de negros chegaram a então colônia portuguesa, para serem escravizados. Chegavam como peças, de África, eram leiloados, vendidos sem direitos, sem voz. Trabalharam nos diferentes ciclos econômicos, desenvolvendo a economia colonial, fosse no plantio da cana de açúcar e de outras lavouras e seu beneficiamento, fosse na exploração dos minérios na região das gerais, fosse nas zonas urbanas. Enfim os negros e negras construíram uma grande colônia, que dava à metrópole e a Inglaterra lucros imensos.

A Inconfidência Mineira (1789), movimento libertário, não incluiu os negros, queriam a liberdade, a independência para a colônia brasileira, mantendo-se a escravidão. Sabiam perfeitamente que a liberdade dos negros afetaria sua ganância financeira, pregavam cidadania a poucos endereçada.

A Inconfidência Baiana (1798) por sua vez queria a liberdade plena, e percebemos a turbulência causada devido ao grande número de execuções ocorrida. Múltiplas foram as formas de os escravizados lutarem por liberdade: fugas, organização de quilombos, revoltas urbanas.

Enfim ocorre a abolição da escravatura, os negros são tornados "livres", nas condições mais subumanas, sem teto e sem trabalho. Não houve guerra civil para ocorrer o fim do regime escravista, a liberdade foi dada aos escravizados pela autoridade imperial. Perante a lei, a libertação dos escravizados ocorrida em 13 de maio de 1888, tornou os negros "iguais" aos brancos. Estaria surgindo uma nova sociedade?

Acontece que a liberdade dada, conforme já vimos anteriormente, não trouxe ao negro, nenhuma vantagem. Eles não tiveram acesso à terra, à instrução, tiveram como alternativas permanecer com seus antigos senhores ou mendigar. A sociedade na época queria o

branqueamento da população, não permitindo a cidadania para ex-escravos e descendentes, como descreve Moura (1994):

A disputar as suas sobrevivências sociais, culturais e mesmo biológica em uma sociedade secularmente racista, na qual técnica de seleção profissional, cultural, política e étnica são feitas para que ele permaneça imobilizado nas camadas mais oprimidas e subalternizadas (p. 160).

E para justificar mais exclusão, passam a apregoar a existência, no Brasil, de uma democracia racial. Em outras palavras, divulga-se a idéia de que negros e brancos conviveriam pacificamente, sem tensões. Esta é a estratégia encontrada para encobrir práticas explícitas de racismo em todo o território nacional. Invocar uma experiência de democracia racial foi a forma encontrada, segundo Moura (ibidem) para isentar os brancos da exclusão social, econômica, cultural, política impingida aos negros. Diz, ele:

não podemos ter democracia racial em um país onde não se tem plena e completa democracia social, política, econômica, social e cultural. Um país que tem na sua estrutura social vestígio do sistema escravista com concentração fundiária e de rendas maiores do mundo (...), um país no qual a concentração de rendas exclui total ou parcialmente 80% da sua população da possibilidade de usufruir um padrão de vida decente; que tem trinta milhões de menores abandonados, carentes ou criminalizados não pode ser uma democracia racial (p. 160).

Segundo Nascimento (1983, p. 28) a chamada democracia racial brasileira pratica um genocídio na legalidade. “Não se resolvem problemas utilizando-se o método do avestruz: ignorar a realidade concreta, mantendo a cabeça na areia”.

Atualmente os negros, no Brasil, representam segundo o Censo do IBGE 2000, 45% da população brasileira. O Brasil é um dos países mais populosos em se tratando de descendentes africanos, é o mais populoso fora do continente africano, em segundo lugar no quadro mundial, perdendo apenas para a Nigéria. E onde está todo este povo?

Está nas periferias das grandes cidades, nas favelas, nos campos e em mocambos, nas palafitas, forma a base da pirâmide das classes sociais. As chances de realizações pessoais são pouquíssimas, falta-lhes moradia, trabalho, escolas de qualidade.

Desta forma os brancos, descendentes de europeus, contando com melhores condições de vida do que os negros sobrepõem-se a eles. Esta é uma das expressões deslavadas do chamado “racismo cordial”. Se assim é, onde está a democracia racial brasileira? Simplesmente é inexistente, é o que demonstra, entre outros, Hasenbalg (1979) Henriques,

2001, com dados que comprovam estar a grande maioria dos negros brasileiros exposta a um mecanismo de dominação de classe e de raça.

A partir de 1970, depois de silenciamento imposto nos anos 1930, artistas, intelectuais, trabalhadores retomam abertamente atividades de luta contra o racismo, que havia ficado aparentemente apoiado, após o encerramento das atividades da Frente Negra Brasileira. Combatem, eles, a perversidade do racismo reinante na sociedade brasileira, que leva alguns negros a terem vergonha de sua descendência africana, escondendo a sua identidade étnico-racial.

O sociólogo presidente da república, Fernando Henrique Cardoso foi o primeiro alto mandatário a admitir a existência do racismo no Brasil e as conseqüências negativas sofridas pela população negra.

O atual presidente, Luis Inácio Lula da Silva, por meio da Lei 10639/2003 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. A meu ver um grande passo para o combate ao racismo e discriminações contra os afro-descendentes e que trouxe implicações significativas para a formação de professores e demais cidadãos. Cabe destacar que o Parecer CNE/CP 003/2004 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que teve por relatora a professora Dr^a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, conselheira do CNE, regulamentou esta lei que alterou a Lei 9394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação.

Este parecer, aprovado por unanimidade, não exterminará o racismo, mas haverá de fazer conhecida e respeitada, espera-se, a história e a cultura dos afro-brasileiros e do continente africano. O Brasil que jamais se pensou um país negro deverá aprender a reconhecer que é indígena, negro, europeu, asiático, e que tem de superar-se, deixando de ser um país racista e preconceituoso, a fim de construir uma sociedade mais fraterna, justa e por isso cidadã e livre das discriminações preconceituosas.

Em sociedade onde o racismo é uma realidade cotidiana, percebemos pessoas ou grupos assumindo-se como superiores, dispensando um tratamento a outras pessoas ou grupos como inferiores por razões naturais por elas defendidas, quando sentem-se ameaçadas cultural, política e economicamente.

DISCRIMINAÇÃO

O caminho da luta contra a discriminação e o preconceito deve ser equacionado à necessidade de uma consciência em comum, buscando estratégias de resistência.

Thereza Santos.

A discriminação racial contra negros é uma questão histórica. Todos que estamos envolvidos com a situação e preocupados com o futuro das próximas gerações, não podemos deixar de recorrer e focalizar a Lei do Ventre Livre (1871-1888), que no papel produzia o valor da educação, da instrução, fator de consciência e afirmava que, somente através da educação, a melhoria das condições de vida do afro-descendente se tornaria uma realidade por meio dela, ocorreria naturalmente a inclusão social, dos nascidos de escravas.

Entretanto, o que predominou na sociedade brasileira, mesmo com a interferência legislativa (1871 a 1888) foi a não inclusão dos afro-descendentes livres, filhos de escravizadas. Eles não podiam colher os benefícios institucionais oferecidos pelo Estado, ou por instituições educacionais.

Logicamente a oligarquia agrária sabia avaliar a importância do negro como mão de obra e, por esse motivo, procurava reprimir intensamente sua condição social, negar-lhe a aprendizagem, afastando-o da leitura e da escrita – fatos essenciais para o desenvolvimento de um povo ou de um grupo.

Então, a educação escolar dos negros se apresentavam como perigo para a classe dominante, uma vez que poderiam representar, a desestabilidade do escravismo.

Neste aspecto, queremos ressaltar o que diz Fonseca, quando afirma que a educação dos negros facilitaria sua resistência e favorecia a organização de rebeliões que colocaria em perigo uma sociedade onde boa parte da população era constituída por escravos.

Segundo a Lei do Ventre Livre de 1871 “toda criança nascida de mulher escrava passava a ser considerada livre”.

Perguntava-se que educação essas crianças negras deveriam receber, e se apontava com ótima escolha a sua preparação para serem de lavradores. Desta forma, dizia-se, conforme o seu desenvolvimento profissional e livre arbítrio, poderia ser trabalhador agrícola, servindo a outros ou montar seu próprio negócio, ambição quase impossível de se realizar devido a Lei da Terra de 1850, que determinou não haver mais terra devoluta no Brasil.

Falava-se ainda que alguns até poderiam prosseguir seus estudos acadêmicos, casos se mostrassem habilitados.

Percebemos, evidentemente, que houve um avanço na área educacional, no entanto, o processo preconceituoso é transparente.

Desta forma, a educação pensada para os negros pela maior parte da classe dominante era também preconceituosa. Era evidente o temor da ascensão do negro através da instrução, assim sendo deveria prosseguir no Império brasileiro a separação entre negros e brancos.

Com a proclamação da república não houve diferença no tratamento reservado aos negros. Houve uma intensificação maior da migração européia e o investimento, preferencialmente nos migrantes que como já se viu, esperava-se que branqueassem a nação.

Nas duas primeiras décadas do século XX os negros não tiveram espaço nas indústrias, não tiveram acesso ao trabalho. O acesso à instrução era difícil, muitas vezes impossível. Negando todas as coisas que são importantes para o ser humano, podemos concluir que o negro não era reconhecido como cidadão, não era valorizado; ficando o preconceito e a discriminação evidentes. Os altíssimos investimentos nos migrantes estrangeiros assistiam e testemunhavam a discriminação. Em contrapartida, havia uma recusa em gastar com a formação dos trabalhadores negros nascidos no Brasil.

A educação pública era aspiração dos negros o que encontrava eco nos governos, pois não havia legisladores negros – não por incompetência, mas por não serem eleitos aceitos.

Vargas, ao assumir o poder em 1930, apresenta certa esperança ao povo negro, e em 1934, na segunda constituição republicana o voto é estendido às mulheres, na certa atingindo um grupo de mulheres negras que, tinham conseguido se alfabetizar.

Também a imigração tende a cessar e o nacionalismo de Vargas obriga que grandes empresas como a Light dê trabalho aos brasileiros, incluindo aí os afro-descendentes que, contratados, ficavam em serviços menores: serventia.

Porém, os negros pensam ter encontrado o momento certo: criam a Frente Negra Brasileira, com o propósito de transformá-la em um partido político; no entanto, em 1937, Vargas põe fim à política eleitoral no Brasil.

A partir de 1940, ocorreu uma pequena evolução educacional dos negros a nível populacional, uma notória ascensão dos afro-brasileiros que, a partir de 1940 ingressam na área educacional, conseguem atingir o segundo grau e também o curso superior. Porém, a

aceitação dos negros junto à classe média é inexpressiva. Houve a manutenção da classe média branca, temendo que os negros ocupassem seus lugares nas instituições, principalmente no emprego do colarinho branco. (IBGE, Recenseamento 1940, tabela 25, p.18).

Ainda de 1940 a 1980 cresceu o número de universitários negros, principalmente nas instituições de ensino superior privado. A aceitação deste grupo emergente e consciente pelas instituições da elite branca brasileira é algo desanimador. A ditadura militar atinge a todos, mais ainda aos afro-brasileiros que, a partir de 1978 começam a se organizar novamente. (IBGE, Recenseamento 1980, dados gerais, São Paulo, tabela 1,5 pp 12-13). A classe média negra cria em São Paulo, no ano de 1969 o Centro de Cultura e Arte Negra; em 1972 formou o grupo de Trabalho de Profissionais Liberais e Universitários Negros, oferecendo cursos, conferências, criando expectativas reais para a ascensão do povo negro.

Em 1978 é editado o primeiro de uma série de Os Cadernos Negros, existentes até hoje.

Também em 1978, surge o Movimento Negro Unificado (MNU). Eram jovens da classe média, intelectuais, professores, artistas, profissionais liberais que passam a comemorar o 20 de Novembro, morte de Zumbi, o dia Nacional de Consciência Negra.

Posteriormente, surge o grupo de União e Consciência Negra (UNICON), e faz restrições, como o primeiro no aspecto religioso dos seus membros.

Atendendo às aspirações dos negros de diversas igrejas, tendo católicos em sua maioria, surge em 1983, os Agentes de Pastoral Negros (APN's), possibilitando a interlocução principalmente entre os cristãos e as religiões afros – Umbanda e Candomblé.

É importante frisar que este grupo atinge principalmente a base social e durante quinze anos ajuda na transformação política e social brasileira, pois abrange professores, sacerdotes, pastores, pais e mães de santo e o povo simples.

Percebemos então, a partir da historiografia apresentada que:

a sociedade brasileira é marcada de longa data, pela discriminação que penaliza a população negra e inferioriza sua produção em relação ao chamado saber universal, nada justifica a existência, na escola, de mecanismo discriminatório, exatamente pelo fato de ser uma das instituições responsáveis pela organização e transmissão da cultura (GONÇALVES, 1987, p. 28).

Além dos fatores citados, fatores psicológicos interferem no jovem negro, criando nele um complexo de inferioridade de causas interna e externa. Externa, quando busca brancura; interna na total negação de si mesmo.

Trabalhando no setor educacional, reencontrei cidadãos e cidadãs negros que ingressaram na universidade e não concluíram o curso devido, na maioria das vezes, a fatores econômicos.

Outros se sentiam rejeitados, ou melhor, não sentiam a valorização da sua cultura. Sabemos que o saber cultural do negro é rejeitado na sociedade que idealizou seu dado cultural baseado no poder dominante dos países europeus, assim o processo educacional os exclui.

O pequeno número de negros na universidade, é uma questão histórica. Precisamos entender e eliminar as barreiras impostas.

Houve na sociedade momentos importantes onde alguns grupos, entidades e instituições estudaram e traçaram perspectivas e ações concretas para o desenvolvimento da população negra como um todo e ao mesmo tempo a conquista da cidadania, que obrigatoriamente passa pelo processo institucional.

O curso pré-vestibular, direcionados a negros e negras e carentes é uma resposta, criou novas expectativas e esperanças para aqueles oriundos das escolas públicas que almejam a Universidade.

Não havia ocorrido no Brasil, até os anos oitenta, uma discussão séria sobre a discriminação racial mesmo estando grande parte da população negra fora dos contextos sociais em sua maioria. É que sempre prevaleceu, ou melhor até a década de 1980, o “mito da democracia racial”, mas a Constituição de 1988, apesar de vários esforços, pouco conseguiu expor para a sociedade, a realidade brasileira também os sindicatos, nunca discutiram a questão racial em seus quadros, afirmavam a existência apenas da discriminação social.

Mesmo a CUT, Central comprometida com os trabalhadores não reconhecia esta questão tão presente e alarmante, foi preciso a ascensão de um negro na presidência e a força dos movimentos negros que em 1992, reconhece a existência discriminatória em seus quadros e na sociedade.

A sociedade brasileira, moldada à cultura européia, trata o negro como um ser inferior, mas o processo de reconstrução está sendo feito por vários grupos e pessoas que não aceitam o processo discriminatório no Brasil existente.

CAPÍTULO III
CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Local da Pesquisa

Esta pesquisa realizou-se com alunos de escola do ensino médio do Bairro da Cachoeirinha. Este bairro da zona norte de São Paulo surgiu em 1930, fundado por imigrantes japoneses, que se fixaram no Sítio Cabuçu, assim chamado porque é cortado pelo córrego Cabuçu, que hoje está sob a Avenida Inajar de Souza.

A região passou a ser chamada Cachoeirinha devido à existência de uma cachoeira que existia em frente à maternidade de Vila Nova Cachoeirinha.

Após sete décadas de existência o bairro Cachoeirinha expandiu-se não sendo mais um reduto de descendentes de japoneses, abrigando pessoas de diferentes origens étnico-raciais.

Na gestão da prefeita Luíza Erundina, o Bairro da Cachoeirinha foi elevado à condição de Distrito. Ele é sede da sub-prefeitura da Freguesia do Ó, abriga um Mercado Municipal, possui o Hospital e Maternidade Vila Nova Cachoeirinha (referencial), além do Hospital Geral Vila Nova Cachoeirinha e também um Cemitério. Contando com várias escolas públicas e da iniciativa privada, um cartório de registro civil, oito agências bancárias, várias igrejas católicas, evangélicas. Linhas de ônibus ligam o bairro ao Centro da cidade e a outros bairros, através do seu terminal urbano.

Segundo o censo demográfico de 2000, a população do bairro totaliza 147.649 pessoas e a maioria é constituída de mulheres, jovens. Tenta-se explicar a minoria masculina em virtude da violência local, contra jovens do sexo masculino que morrem ou são mortos na adolescência por várias razões, principalmente acerto de contas e investidas policiais.

Segundo o censo de 2000, 33% da população do bairro é constituída de negros que em sua maioria habita as regiões mais periféricas, onde há falta de água, esgoto, postos de saúde e policial. Ali é comum encontrar pedintes, crianças e adultos empurrando carroças, recolhendo lixo reciclável para posterior venda.

Percebe-se entre os alunos das Escolas Municipais um baixo poder aquisitivo, pois muitos freqüentam as mesmas devido à alimentação oferecida em todos os períodos, incluindo os alunos de suplência. Como professor e pesquisador observo o valor que muitos dão às refeições ou lanches servidos nessas escolas, bem como o leite que é distribuído mensalmente.

No bairro, a maioria dos moradores não possui o ensino fundamental e poucos têm uma profissão fixa, devido à precariedade instrucional. Muitas moradias são construídas de

maneira precária e ilegal, sem infra-estrutura ou planejamento. São invasões, e é comum ver pelas ruas esgoto a céu aberto.

Grande parte da população é composta por cristãos, e a maioria declara-se católica, havendo protestantes, pentecostais, evangélicos e neopentecostais. Os umbandistas e candomblecistas são ridicularizados pela maioria das pessoas com as quais diariamente mantenho contato, enquanto professor de história em uma das escolas públicas do bairro.

O censo do IBGE 2000 informa sobre o número de moradias existentes no bairro: casa térrea ou sobrado 130.615, apartamentos 15.262, quarto e cozinha (cômodos) 998, moradas improvisadas 543.

Os moradores da Vila Nova Cachoeirinha o que em sua maioria pertence à classe baixa, havendo alguns redutos, entretanto pequenos da classe média que quase sempre matricula seus filhos em escolas privadas de outros bairros. A população, em geral, possui baixa instrução, poucos concluíram o nível médio e uma minoria concluiu o nível superior.

A preocupação em pertencer à classe social mais elevada, tenta a meu ver, servir como auto-estima, acabando com o recalque da marginalização, que está implícita pelo próprio fato da moradia precária, sem a infra-estrutura desejável e necessária.

A Escola

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública estadual situada, no bairro da Vila Nova Cachoeirinha. A escola fundada em julho de 1977, com 25 classes de 1ª a 4ª série, em 1978, passou a funcionar com classes de 1ª a 8ª série, em três períodos, totalizando 60 classes. A partir de 1998, a escola passou a abrigar turmas de Ensino Médio.

Neste ano de 2006, a escola conta com 2200 alunos, sendo que 855 cursam o ensino médio no período matutino e 619 no noturno, totalizando 1474 alunos neste nível de ensino, equivalendo a 67% do total de estudantes do estabelecimento de ensino.

A pesquisa se realizou, pois, entre alunos desta escola. Os jovens negros, moradores da periferia, em sua maioria freqüenta o ensino público ou privado de baixa qualidade. Infelizmente, com freqüência, a instrução dada em escolas públicas é prejudicada pela falta de laboratórios, bibliotecas com obras atualizadas, aparelhos áudio-visuais e auditório, incentivos aos docentes e assistência às famílias para apoiar seus filhos para realizar e prosseguir estudos.

Participantes da Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada na escola pública estadual já apresentada, localizada na zona norte de São Paulo, onde 110 formandos do Ensino Médio responderam a um questionário.

Guiou-me para esta pesquisa a obra “Pensamento Negro em Educação expressões do movimento negro (Silva e Barbosa,1999)”, que bem expressa o pensamento negro sobre educação, como também as maneiras do movimento negro incentivar e promover a educação dos negros, como se pode ver em (Gonçalves e Silva 2000).

A opção por esta metodologia deve-se a amplitude do trabalho e a necessidade de conhecer através de pesquisa a realidade econômica, social e institucional dos negros na cidade de São Paulo.

Por ser uma pesquisa quantitativa optei por aplicar um questionário, meio adequado para colher dados sobre condições sócio-econômico- educacionais, assim como aspirações quanto à continuidade de estudos, entender e apurar as opiniões, e ao mesmo tempo o mesmo permite o plural para poder analisar o grupo populacional desejado e representado, evidentemente garante um entendimento uniforme dos entrevistados.

O questionário abordou aspectos sociais, econômicos e instrucionais e concluintes do Ensino Médio e genitores, buscando coletar informações sobre:

- auto classificação dos alunos, por gênero e cor/raça;
- perfil dos pais e mães dos(as) alunos(as) quanto à ocupação;
- escolaridade dos pais e mães;
- interesse dos pais e das mães pelos estudos dos(as)filhos;
- o interesse dos(as) próprios(as) alunos(as):
 - sobre trabalho/empregos;
 - sobre o lazer ;
 - sobre possibilidades, interesses na continuidade dos estudos.

Os dados foram organizados de acordo com:

- auto-classificação dos(as)alunos(as), segundo gênero, raça/cor;

- distribuição percentual dos alunos que trabalham;
- distribuição das ocupações exercidas pelos(as) alunos(as);
- cursos superiores pretendidos pelos alunos;

O questionário foi aplicado por professora das classes dos alunos que o responderam. Todos os alunos cursavam na época, a terceira série do Ensino Médio, e estavam distribuídos em três classes, totalizando 110 alunos. A população pesquisada é de baixa renda.

Antes de continuar é necessário ressaltar que a autoclassificação da raça-cor, foi feita pelos alunos sem a intervenção do aplicador ou do pesquisador.

Após a aplicação dos questionários, procurei os alunos(as) negros(as), identificando-os pelo questionário, e com eles conversei nas dependências da escola. Mostraram-se satisfeitos, ao perceber que estavam sendo fonte de um estudo, pesquisa, dizendo que os resultados, a divulgação dos mesmos haveria de ajudar no combate aos preconceitos e discriminações étnico-raciais e sociais. Na oportunidade dessas conversas em grupo, aproveitei para divulgar cursos pré-vestibulares para negros e carentes, existentes na cidade de São Paulo, em todas as regiões. Falamos sobre as ações afirmativas e as propagadas cotas, e eles disseram não entender por que principalmente pessoas da classe média, e em grande parte alunos das Universidades Públicas da cidade de São Paulo, eram contrários às cotas na Universidade.

Em grupo, fizemos mais de quatro reuniões, com este objetivo de entendimento, esclarecimento e conscientização, além de coleta de dados por parte do pesquisador.

Chamou-me a atenção uma formanda de fenótipo branco, que se classificou como parda. Nos encontros de que participou, relatou que na verdade a sua aparência tem a peculiaridade de uma branca, da qual também é descendente. No entanto existe em sua família ancestralidade negra, daí a necessidade de relatar a verdade familiar, dizendo simplesmente que “precisamos estar conscientes do nosso papel na sociedade e também ser conscientes de nossas raízes”. Este fato demonstra a complexidade de sentimento de pertencimento étnico racial.

Os dados observados e levantados com questionário foram examinados da seguinte forma: verificou-se inicialmente a quantidade de alunos(as) por gênero e etnia, conforme tabela 2 e gráficos 1 e 3; em seguida, perfil dos pais dos alunos(as) (tabela 3), perfil das mães dos (as) alunos(as) (tabela 4); a escolaridade, seja dos pais (tabela 5), como das mães (tabela 6); dos interesses dos pais nos estudos dos (das) filhos(as) (tabela 7 e gráfico 6), do interesse

das mães nos estudos dos (das) filhos(as) (tabela 8 e gráfico 7); sobre o trabalho dos alunos(as) (tabela 9 e gráfico 4); sobre o lazer dos (das) alunos(as) [tabela 10]; sobre a continuidade nos estudos por parte dos (das) alunos(as) (tabela 11).

Previram-se questões com respostas abertas. A questão de número 22 do questionário (gráfico 5), para cuja resposta os alunos também indicavam a profissão que exerciam. Surgiram nas respostas 14 profissões.

A leitura e análise dos dados da pesquisa foi feita, cruzando nas tabelas, informações por gênero raça/cor (negro, negra, branco, branca, amarelo, amarela) com a frequência do tipo de resposta às perguntas.

CAPÍTULO IV

EXPECTATIVA DE CONCLUÍNTES DO ENSINO MÉDIO

EM RELAÇÃO À CONTINUIDADE DE ESTUDOS NO ENSINO SUPERIOR

Talvez o leitor se pergunte por que não apliquei o questionário somente para alunos negros. De um lado, era preciso que eles se auto-classificassem quanto à cor, pois como se sabe, no Brasil ser negro é uma escolha política. De outro lado, é importante poder comparar as expectativas em relação ao ensino superior, entre pessoas de grupos étnico-racial distintos que, ao longo de 5 séculos, têm tido diferentes oportunidades de acesso à educação e de permanência na escola.

Tabela 2 – Divisão dos alunos(as) por Etnia e Gênero

	Negros	Negras	Branco	Branca	Amarelos	Amarelas	TOTAL
Número	24	23	24	37	2	--	110
% Etnia	51,06%	48,93%	39,34%	60,65%	100%	--	--
% Gênero	48%	38,33%	48%	61,66%	4%	--	--
% Total	21,81%	20,9%	21,81%	33,63%	1,81%	--	100%

De acordo com a tabela acima dos alunos e alunas, que participaram da pesquisa, 50 são homens, equivalendo a 45,45%; e 60 são do sexo feminino, perfazendo 54,54% do total. Dos homens, 24 (48%), são brancos, 24 (48%) são negros e 2 (4%) amarelos. Das mulheres, 37, (61,66%) são brancas, 23 (38,33%) negras e nenhuma amarela.

Segundo Oliveira (2006) a porcentagem de negros na cidade de São Paulo é inferior a média nacional, pois em levantamento que fez.

67% se declararam brancos, 25% se declararam pardos, 5,1% pretos, 2,0% amarelos e 0,2% indígenas. Temos assim 30,1% de negros na população paulistana, considerando pretos e pardos. (...) A porcentagem de negros aumenta na periferia e diminui no centro da cidade de São Paulo, a porcentagem dos analfabetos aumenta onde se encontra a maioria dos negros e a renda salarial diminui nos bairros onde se concentra a maioria negra.

Comparando os dados colhidos por Oliveira (*ibidem*) com o número de alunos dos participantes concluintes do Ensino Médio na escola pesquisada, percebemos que a presença de alunos(as) brancos(as) na escola é inferior a desta população na cidade, pois enquanto na escola temos 55,45%, na cidade perfaz 67%. Ao mesmo tempo, a presença de alunos(as) negros(as) na escola é superior ao de negros e negras na cidade. Aqui temos 42,72% de negros(as), enquanto na cidade de São Paulo a presença é de 30,1%. Quanto aos amarelos(as), na cidade o índice é de 2,0% e na escola de 1,81%.

A escola apresenta, segundo o levantamento feito, 9,09% de mulheres a mais do que os homens, total próximo ao da cidade de São Paulo, onde a diferença é de 10% (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2005).

A seguir, se busca conhecer, a partir de dados relativos à ocupação e escolaridade dos pais, o ambiente sócio-educacional das famílias dos participantes da pesquisa.

Tabela 3 – Perfil dos Pais dos(as) alunos(as) quanto à ocupação

	Negros	Negras	Brancos	Branças	Amarelos	Amarelas	TOTAL
a.	16	9	18	18	2	--	63
Linha	25,39%	14,28%	28,57%	28,57%	3,17%	--	100%
Coluna	66,66%	39,13%	75%	48,64%	100%	--	57,27%
b.	--	1	--	3	--	--	4
Linha	--	25%	--	75%	--	--	100%
Coluna	--	4,34%	--	8,10	--	--	3,63%
c.	1	3	1	2	--	--	7
Linha	14,28%	42,85%	14,28%	28,57%	--	--	100%
Coluna	4,16%	13,04%	4,16%	5,4%	--	--	6,36%
d.	1	1	1	1	--	--	4
Linha	25%	25%	25%	25%	--	--	100%
Coluna	4,16%	4,34%	4,16%	2,7%	--	--	3,63%
e.	3	4	2	8	--	--	17
Linha	17,64%	23,52%%	11,76%	47,05%	--	--	100%
Coluna	12,5%	17,39	8,33%	21,62%	--	--	15,45%
f.	--	--	--	1	--	--	1
Linha	--	--	--	100%	--	--	100%
Coluna	--	--	--	2,7%	--	--	0,9%
g.	1	1	1	3	--	--	6
Linha	16,66%	16,66%	16,66%	50%	--	--	100%
Coluna	4,16%	4,34%	4,16%	8,1%	--	--	5,45%
h.	2	4	1	1	--	--	8
Linha	25%	50%	12,5%	12,5%	--	--	100%
Coluna	8,33%	17,39%	4,16%	2,7%	--	--	7,27%
Total	24	23	24	37	2	--	110
Linha	21,81%	20,9%	21,81%	33,63%	1,81%	--	100%
Coluna	100%	100%	100%	100%	100%	--	100%

- a. Ele está trabalhando. e. Ele não está trabalhando, mas procura trabalho.
 b. Ele está aposentado e continua trabalhando. f. Ele não está trabalhando, e não procura trabalho.
 c. Ele está aposentado e não continua trabalhando. g. Pai falecido.
 d. Ele não está trabalhando temporariamente por motivo de saúde. h. Outra situação.

Tabela 4 – Perfil das Mães dos(as) alunos(as) quanto à ocupação

	Negros	Negras	Branços	Branças	Amarelos	Amarelas	TOTAL
a.	12	9	11	16	--	--	48
Linha	25%	18,75%	22,91%	33,33%	--	--	100%
Coluna	50%	39,13%	45,83%	43,24%	--	--	43,63%
b.	--	2	3	2	--	--	7
Linha	--	28,57%	42,85%	28,57%	--	--	100%
Coluna	--	8,69%	12,5%	5,4%	--	--	6,36%
c.	--	1	2	5	--	--	8
Linha	--	12,5%	25%	62,5%	--	--	100%
Coluna	--	4,34%	8,33%	13,51%	--	--	7,27%
d.	1	--	--	--	--	--	1
Linha	100%	--	--	--	--	--	100%
Coluna	4,16%	--	--	--	--	--	0,9%
e.	4	4	--	5	--	--	13
Linha	30,76%	30,76%	--	38,46%	--	--	100%
Coluna	16,66%	17,39%	--	13,51%	--	--	11,81%
f.	5	4	5	2	1	--	17
Linha	29,41%	23,52%	29,41%	11,76%	5,88%	--	100%
Coluna	20,83%	17,39%	20,83%	5,4%	50%	--	15,45%
g.	--	1	2	3	--	--	6
Linha	--	16,66%	33,33%	50%	--	--	100%
Coluna	--	4,34%	8,33%	8,1%	--	--	5,45%
h.	2	2	1	4	1	--	10
Linha	20%	20%	10%	40%	10%	--	100%
Coluna	8,33%	8,69%	4,16%	10,81%	50%	--	9,09%

Total	24	23	24	37	2	--	110
Linha	21,81%	20,9%	21,81%	33,63%	1,81%	--	100%
Coluna	100%	100%	100%	100%	100%	--	100%

- a. Trabalha fora de casa com remuneração.
- b. Trabalha em casa com remuneração.
- c. É aposentada / pensionista e não trabalha.
- d. É aposentada / pensionista e trabalha.
- e. Não trabalha, não é aposentada / pensionista e procura trabalho.
- f. Não trabalha com remuneração e não procura trabalho.
- g. Mãe falecida.
- h. outra situação

57, 27% dos pais dos alunos e alunas participantes da pesquisa estão trabalhando. Destes, 57,14% são brancos, 39,68% são negros e 3,17% amarelos. O índice de desemprego aparece em 15, 45% do total dos pais. Dos desempregados, 41,17% são negros, e 58,82% são brancos e se encontram, em significativa maioria, procurando emprego. Nota-se ainda que alguns são aposentados, mas continuam trabalhando. Poucos são os impedidos de trabalhar por motivo de saúde.

Os dados apontam que 43,63% das mães dos participantes estão trabalhando regularmente fora de casa. Destas, 56,25% são mulheres brancas e 43,75% negras. Isso indica que o desemprego atinge mais as mulheres negras do que as mulheres brancas, e os alunos e alunas indicaram que 11,81% de todas as mães estavam desempregadas.

As mulheres negras correspondem a 61, 53% do total das desempregadas, enquanto as brancas são 38,46%.

Enquanto a porcentagem da população branca na cidade de São Paulo, apontada anteriormente, é de 67%, o número de desempregados está abaixo dessa média, sendo 50%, ou seja, foram 5 mulheres brancas e 10 homens brancos num total de 30 desempregados apontados nas tabelas 2 e 3.

A porcentagem da população negra na cidade é de 30,1%, conforme dados apontados anteriormente, os desempregados negros estão acima dessa média, atingindo 50%, sendo 8 mulheres negras e 7 homens negros, segundo as tabelas 2 e 3, considerando-se os 30 desempregados. Os dados acima apontam que o desemprego atinge em muito a população negra.

Comparando as tabelas 3 e 4, verifica-se que o número de pais e mães negros e brancos desempregados é coincidentemente de 15 para cada grupo de raça/etnia notando-se maior número de desempregados entre os homens brancos,¹⁰ e equilíbrio entre mulheres e homens negros.

Prosseguindo, passemos a observar a escolaridade dos pais dos alunos em pauta neste estudo.

Tabela 5 – A Escolaridade dos Pais dos(as) alunos(as)

	Negros	Negras	Branços	Branças	Amarelos	Amarelas	TOTAL
a.	2	1	--	--	--	--	3
Linha	66,6%	33,33%	--	--	--	--	100%
Coluna	8,33%	4,34%	--	--	--	--	2,72%
b.	10	8	10	19	2	--	49
Linha	20,4%	16,32%	20,4%	38,77%	4,08%	--	100%
Coluna	41,66%	34,78%	41,66%	51,35%	100%	--	44,54%
c.	5	2	4	9	--	--	20
Linha	25%	10%	20%	45%	--	--	100%
Coluna	20,83%	8,69%	16,66%	24,32%	--	--	18,18%
d.	2	2	1	2	--	--	7
Linha	28,57%	28,57%	14,28%	28,57%	--	--	100%
Coluna	8,33%	8,69%	14,28%	5,4%	--	--	6,36%
e.	1	1	4	1	--	--	7
Linha	14,28%	14,28%	57,14%	14,28%	--	--	100%
Coluna	4,16%	4,34%	16,66%	2,7%	--	--	6,36%
f.	4	9	5	6	--	--	24
Linha	16,66%	37,5%	20,83%	25%	--	--	100%
Coluna	16,66%	39,13%	20,83%	16,21%	--	--	21,81%
Total	24	23	24	37	2	--	110
Linha	21,81%	20,9%	21,81%	33,63%	1,81%	--	100%
Coluna	100%	100%	100%	100%	100%	--	100%

a. Nunca estudou.

b. Ensino Fundamental.

c. Ensino Médio.

d. Ensino Profissionalizante.

e. Ensino Superior.

f. Não sei.

A maioria dos pais frequentou o Ensino Fundamental, 44,54% deles, e, 18,18% o Ensino Médio.

Do total desses pais que possuem o Ensino Fundamental, nota-se equilíbrio entre negros 36,73% e brancos 38,77%. Já no que diz respeito ao Ensino Médio verifica-se vantagem entre os pais brancos, 65% enquanto entre os negros são 35%.

Com relação ao Ensino Profissionalizante, que prepara para o Mercado de Trabalho, conhecido mais como Ensino Técnico, os negros são maioria, sendo 57,14% entre os que possuem essa formação, e enquanto os brancos perfazem 42,85%.

São apenas 6,36% dos pais dos participantes que possuem o Ensino Superior, desses os pais negros somam 28,57%, e os pais brancos 71,42%. Observa-se significativa diferença entre pais brancos e negros os que possuem o Ensino Superior.

Um fato que chama a atenção é que entre os homens, apenas os negros se incluem entre os analfabetos, ou seja, identificaram-se poucos pais sem nenhuma escolarização e estes são pais de estudantes negros(as).

Tabela 6 – A Escolaridade das Mães dos(as) alunos(as)

	Negros	Negras	Branços	Branças	Amarelos	Amarelas	TOTAL
a.	1	1	--	1	--	--	3
Linha	33,33%	33,33%	--	33,33%	--	--	100%
Coluna	4,16%	4,34%	--	2,7%	--		2,72%
b.	9	10	7	19	2	--	47
Linha	19,14%	21,27%	14,89%	40,42%	4,25%	--	100%
Coluna	37,5%	43,47%	29,16%	79,16%	100%	--	42,72%
c.	9	5	4	8	--	--	26
Linha	34,61%	19,23%	15,38%	30,76%	--	--	100%
Coluna	37,5%	21,73%	16,66%	21,62%	--	--	23,63%
d.	--	1	1	--	--	--	2
Linha	--	50%	50%	--	--	--	100%
Coluna	--	4,34%	4,16%	--	--	--	1,81%
e.	1	--	5	1	--	--	7
Linha	14,28%	--	71,42%	14,28%	--	--	100%
Coluna	4,16%	--	20,83%	2,7%	--	--	6,36%
f.	4	6	7	8	--	--	25
Linha	16%	24%	28%	32%	--	--	100%
Coluna	16,66%	26,08%	29,16%	21,62%	--	--	22,72%
Total	24	23	24	37	2	--	110
Linha	21,81%	20,9%	21,81%	33,63%	1,81%	--	100%
Coluna	100%	100%	100%	100%	100%	--	100%

a. Nunca estudou.

b. Ensino Fundamental.

c. Ensino Médio.

d. Ensino Profissionalizante.

e. Ensino Superior.

f. Não sei.

As mães dos participantes freqüentaram o Ensino Fundamental, em sua maioria, 42,72%. Já o Ensino Médio, foi freqüentado por 23,63%.

Das que possuem o Ensino Fundamental, 55,81% são brancas, 40,42% são negras e 4,25% são amarelas. Com Ensino Médio, observa-se que os negras 53,84% são maioria, comparativamente às brancas, 46,15%.

Já com Ensino Superior, são 7 mães, e apenas 1 é negra. Entre as sem escolaridade, 2 são negras e 1 branca.

Cabe aqui uma observação. Comparando desemprego e escolarização, pode-se dizer que o fato visto de maior número de mães de filhos negros possuírem o Ensino Médio, não significa que tenham mais oportunidades de encontrar emprego.

Tabela 7 – Interesse dos Pais nos Estudos dos(as) Alunos(as)

	Negros	Negras	Branco	Branca	Amarelos	Amarelas	TOTAL
a.	2	2	2	3	--	--	9
Linha	22,22%	22,22%	22,22%	33,33%	--	--	100%
Coluna	8,33%	8,69%	8,33%	8,1%	--	--	8,18%
b.	3	--	--	2	1	--	6
Linha	50%	--	--	33,33%	16,66%	--	100%
Coluna	12,5%	--	--	5,4%	50%	--	5,45%
c.	6	10	5	8	--	--	29
Linha	20,68%	34,48%	17,24%	27,58%	--	--	100%
Coluna	25%	43,47%	20,83%	21,62%	--	--	26,36%
d.	12	9	16	19	1	--	57
Linha	21,05%	15,78%	28,07%	33,33%	1,75%	--	100%
Coluna	50%	39,13%	66,66%	51,35%	50%	--	51,81%
e.	1	2	1	5	--	--	9
Linha	11,11%	22,22%	11,11%	55,55%	--	--	100%
Coluna	4,16%	8,69%	4,16%	13,51%	--	--	8,18%
Total	24	23	24	37	2	--	110
Linha	21,81%	20,9%	21,81%	33,63%	1,81%	--	100%
Coluna	100%	100%	100%	100%	100%	--	100%

a. Nunca.

b. Raramente.

c. Às vezes.

d. Sempre.

e. Pai falecido.

É comum ouvir-se que pais e mães com poucos ou nenhum ano de estudo tenderiam a não incentivar seus filhos a frequentar escolas. No entanto Gonçalves (2000), em artigo sobre a educação dos negros brasileiros, pondera que com a crescente oferta de escolas públicas, os filhos dos analfabetos têm seguido estudos não só nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No caso da presente pesquisa, segundo pouco mais da metade dos estudantes que dela participaram, seus pais manifestam interesse no sentido de que cursem a Educação Básica e que prossigam estudos.

Para eles, pouco mais da metade dos pais manifestam interesse pelos estudos dos filhos, correspondendo a 51,81%. Destes, 61,4% são pais de filhos que se auto-classificaram brancos, 36,84% de filhos que se auto-declararam negros e 1,75% amarelos.

Enquanto a maioria dos pais de estudantes brancos teriam, segundo estes, sempre interesse em seus estudos, a maioria dos negros manifestariam “às vezes”, correspondendo 55,17% de negros para 44,82% dos brancos.

Tabela 8 – Interesse das Mães nos Estudos dos(as) Alunos(as)

	Negros	Negras	Branco	Branca	Amarelos	Amarelas	TOTAL
a.	--	--	--	2	--	--	2
Linha	--	--	--	100%	--	--	100%
Coluna	--	--	--	5,4%	--	--	1,81%
b.	1	1	--	1	--	--	3
Linha	33,33%	33,33%	--	33,33%	--	--	100%
Coluna	4,16%	4,34%	--	2,7%			2,72%
c.	3	3	4	1	--	--	11
Linha	27,27%	27,27%	36,36%	9,09%	--	--	100%
Coluna	12,5%	13,04%	16,66%	2,7%	--	--	10%
d.	20	18	18	31	2	--	89
Linha	22,47%	20,22%	20,22%	34,83%	2,24%	--	--
Coluna	83,33%	78,26%	75%	83,78%	100%	--	80,90%
e.	--	1	2	2	--	--	5
Linha	--	20%	40%	40%	--	--	100%

Coluna	--	4,34%	8,33%	5,4%	--	--	4,54%
Total	24	23	24	37	2	--	110
Linha	21,81%	20,9%	21,81%	33,63%	1,81%	--	100%
Coluna	100%	100%	100%	100%	100%	--	100%

a. Nunca.
b. Raramente.
c. Às vezes.

d. Sempre.
e. Mãe falecida.

Comparando as tabelas 7 e 8, pode-se dizer que, segundo os filhos, suas mães manifestam mais interesse em sua escolarização do que os pais.

De acordo com eles (tabela 8), a maioria das mães, 80,9% sempre possui interesse nos estudos dos filhos e filhas. Destas mães, 55,05% das brancas sempre têm interesse, 42,69% das negras e, todas as mães dos amarelos (100%).

Sobre o interesse de pais e mães nos estudos dos filhos e filhas, (tabelas 7 e 8) nota-se que 61,4% dos pais dos filhos brancos tem interesse, seguido de 55,05% das mães. Já entre os estudantes negros, 42,69% das mães, e 36,84% dos pais envolvem-se com os estudos de seus filhos. E entre os auto-declarados amarelos, 100% das mães possuiriam interesse nos estudos dos filhos, enquanto 50% dos pais o manifestariam.

Cabe à escola desenvolver atividades com pais e mães visando despertar o interesse destes nos estudos dos filhos. Minha hipótese é ausência de auto-estima, no caso de pais e mães negras desenvolvida numa sociedade que desvaloriza os negros.

Segundo os dados acima, boa parte dos pais e das mães, na opinião de seus filhos(as), manifestariam baixo interesse pelos estudos que estes realizam.

Para identificar possíveis razões, teria sido necessário ampliar a coleta de dados, talvez com entrevistas. No entanto, voltando a examinar as tabelas, que tratam do emprego e desemprego de pais e mães, pode-se arriscar a hipótese de que preocupações com trabalho e falta de trabalho possam ser mais intensas do que o ingresso dos filhos no Ensino Superior.

Em outras palavras, o fato de filhos(as) perceberem pouco ou nenhum interesse de pais e mães por seus estudos, não significa que atribuam pouca importância à educação. É possível, provável que estejam mais envolvidos com questões de sobrevivência da família.

Tabela 9 – Sobre Trabalho dos(as) Alunos(as)

	Negros	Negras	Branços	Branças	Amarelos	Amarelas	TOTAL
a.	2	1	3	1	--	--	7
Linha	28,57%	14,28%	42,85%	14,28%	--	--	100%
Coluna	8,33%	4,34%	12,5%	2,7%	--	--	6,36%
b.	1	1	1	--	--	--	3
Linha	33,33%	33,33%	33,33%	--	--	--	100%
Coluna	4,16%	4,34%	4,16%	--	--	--	2,72%
c.	1	1	1	6	--	--	9
Linha	11,11%	11,11%	11,11%	66,66%	--	--	100%
Coluna	4,16%	4,34%	4,16%	16,21%	--	--	8,18%
d.	2	3	1	4	--	--	10
Linha	20%	30%	10%	40%	--	--	100%
Coluna	8,32%	13,04%	4,16%	10,81%	--	--	9,09%
e.	1	--	2	1	1	--	5
Linha	20%	--	40%	20%	20%	--	100%
Coluna	4,16%	--	8,32%	2,7%	50%	--	4,54%
f.	17	17	16	25	1	--	76
Linha	22,36%	22,36%	21,05%	32,89%	50%	--	100%
Coluna	70,83%	73,91%	66,66%	67,56%	50%	--	69,09%
Total	24	23	24	37	2	--	110
Linha	21,81%	20,9%	21,81%	33,63%	1,81%	--	100%
Coluna	100%	100%	100%	100%	100%	--	100%

a. Até 10 horas de trabalho semanal.

b. De 10 a 20 horas de trabalho.

c. De 21 a 30 horas de trabalho.

d. De 31 a 40 horas de trabalho.

e. Mais de 40 horas de trabalho.

f. Não trabalha

A pesquisa revela que 69,09% dos participantes não trabalham, mas considerando o corte étnico-racial, veremos que entre todos participantes negros e negras, a maioria trabalha, pois temos 44,73% de negros e negras que não trabalham, revelando 55,27%, mais da metade,

dos participantes negros trabalhando. Entre os brancos, 53,94% não trabalham, equivalendo 46,06%, menos da metade, dos participantes brancos que trabalham.

Tabela 10 – Sobre o lazer dos(as) alunos(as)

	Negros	Negras	Branco	Branca	Amarelos	Amarelas	TOTAL
Leitura	--	4	3	12	--	--	19
Linha	--	21,05%	15,78%	63,15%	--	--	100%
Coluna	--	17,39%	12,5%	32,43%	--	--	17,27%
Televisão	4	11	7	22	--	--	44
Linha	9,09%	25%	15,9%	50%	--	--	100%
Coluna	16,66%	47,82%	29,16%	59,45%	--	--	40%
Esporte	10	1	8	--	1	--	20
Linha	50%	5%	40%	--	5%	--	100%
Coluna	41,66%	4,16%	33,33%	--	50%	--	18,18%
Passeio	7	6	6	6	1	--	26
Linha	26,92%	23,07%	23,07%	23,07%	3,84%	--	100%
Coluna	29,16%	26,08%	25%	16,21%	50%	--	23,63%
Outra	3	1	--	1	--	--	5
Linha	60%	20%	--	20%	--	--	100%
Coluna	12,5%	4,34%	--	2,7%	--	--	4,54%
Total	24	23	24	37	2	--	110
Linha	21,81%	20,9%	21,81%	33,63%	1,81%	--	100%
Coluna	100%	100%	100%	100%	100%	--	100%

A maioria dos participantes utilizam o tempo livre assistindo televisão, num total de 40%. Destes, 65,9% são brancos e 34,09% são negros. Importante notar que as mulheres apresentam como a maioria das que assistem televisão: 50% são mulheres brancas e 25% negras do total dos assistentes de televisão.

Em seguida encontram-se os que passeiam, sendo 23,63% do total. Destes que passeiam, 50% são negros e negras, 46,15% são brancos e brancas, e 3,84% amarelos.

Quanto ao esporte, 18,18% do total dos participantes utilizam-no como lazer. Destes, 55% são negros e negras, 40% brancos e 5% amarelos. Chama a atenção o grande número de homens negros, 50%, que praticam esporte, entre os que praticam.

É relevante também a ausência de mulheres brancas, entre os participantes, que não praticam esporte, sendo elas a maioria das que assistem televisão.

É ausente o número de homens negros que utilizam o lazer para leitura, sendo 60% deles que se dedicam a “outras” atividades, como Internet. A pesquisa não revelou se este acesso do jovem negro a Internet é na própria residência ou em Lan House, sendo mais provável nas Lan House.

Tabela 11 – Sobre a continuidade dos estudos

	Negros	Negras	Branços	Branças	Amarelos	Amarelas	TOTAL
a.							
Linha							
Coluna							
b.							
Linha							
Coluna							
c.	4			1	1		6
Linha	66,66%			16,66%	16,66%		100%
Coluna	16,66%			2,7%	50%		5,45%
d.	3	9	12	12	1		37
Linha	8,10%	24,32%	32,43%	32,43%	2,7%		100%
Coluna	12,5%	39,13%	50%	32,43%	50%		33,63%
e.							
Linha							
Coluna							
f.	17	14	12	24			67
Linha	25,37%	20,89%	17,91%	35,82%			100%
Coluna	70,83%	60,86%	50%	64,86%			60,9%
Total	24	23	24	37	2	--	110
Linha	21,81%	20,9%	21,81%	33,63%	1,81%	--	100%
Coluna	100%	100%	100%	100%	100%	--	100%

a. Não estou interessado em continuar os estudos.

b. Meus pais não querem que eu continue.

c. Não tenho conseguido tirar boas notas.

d. Faltam recursos.

e. outra razão.

f. Continuarei os estudos (perguntas 24 e 25).

As entrevistas revelam que 67 participantes, equivalendo 60,9%, pretendem continuar os estudos no Ensino Superior. Assim, temos 43 que não pretendem continuar os estudos, o que corresponde a 39,09%.

Entre os brancos, 53,73% pretendem continuar os estudos, enquanto entre os negros, 46,26% tem essa intenção.

Existem alunos que indicaram não pretender continuar os estudos por não tirarem boas notas. Destes, 66,66% são homens negros, 16,66% mulheres brancas e 16,66% de amarelos. Coincidentemente, os homens negros se encontram entre os que trabalham mais de 40 horas semanais, de 31 a 40 horas e de 21 a 30 horas semanais. Talvez o fato deles trabalharem implique nas notas baixas. Reforçando este idéia, temos a mesma quantidade de amarelo que trabalha mais de 40 horas semanais com a mesma quantidade dos amarelos que não conseguem boa nota.

A mudança no aproveitamento escolar destes jovens que trabalham seria a incorporação de políticas afirmativas, voltadas especificamente para que este aluno negro e carente no Ensino Médio, pudesse se dedicar senão somente ao estudo, pelo menos tivessem carga horária de trabalho que permitisse maior dedicação aos estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propor e realizar uma pesquisa proporcionou-me experiência ímpar de coletar dados interessantes, de um lado pelo inesperado que revelaram, de outro por divergirem de idéias fechadas ou prontas que eu havia formulado sobre as razões de estudantes negros com o Ensino Médio concluído não se dirigirem ao ensino Superior, nem mesmo tentarem um vestibular. Senti-me animado e as esperanças restabelecidas, ao analisar informações apresentadas nas tabelas deste trabalho. Verificar que 46,26% dos alunos negros têm interesse em dar continuidade em seus estudos, ainda que tenham de trabalhar intensamente para ajudar na renda familiar, embora tenham estudado em escolas públicas municipal ou estadual, que conforme a mídia e o senso comum, assimilado por muitos alunos, oferecem ensino e condições de formação de baixa qualidade.

Outro fato importantíssimo revelado, é o interesse dos pais na continuidade de estudos dos filhos. Frequentemente avalia-se, talvez a partir de idéias preconcebidas, ou pelo fato de mesmo em escolas dos bairros da periferia urbana, os negros se encontrarem em desvantagem de presença e de rendimento na sala de aula. Pesquisas mostram que o fracasso escolar é, hoje digo seria maior, entre os alunos negros, não só quando comparados aos brancos mas também às meninas negras.

Pais e mães brancos dos alunos que participaram da pesquisa têm mais freqüentemente interesse pela formação do filho ou filha, quando comparados com pais e mães dos negros. No entanto, houve por parte dos pais dos negros um aumento no interesse nos estudos dos filhos quando analisamos dados educacionais de diferentes décadas. Pode-se dizer que os pouco escolarizados pais negros, nascidos nos anos 1950, 1960, 1970 vêem, hoje, seus filhos atingirem tempo de escolarização e níveis de escolaridades de certa forma animadores, quando comparados a oportunidades limitadas que tiveram de estudar.

Mesmo assim, quando se verifica que em São Paulo, a cidade tida como a mais rica do país e com população formada de 30,1% fica difícil de entender que apenas 2% de jovens negros, entre 18 e 25 anos, se encontrem no Ensino Superior. Diante desta situação e dos dados da pesquisa é de se sugerir a necessidade de ações afirmativas no ensino médio, no sentido de garantir preparo escolar, confiança e incentivos suficientes para que os estudantes dos grupos populares, notadamente os negros se sintam encorajados a enfrentar os exames vestibulares e busquem meios, como PROUNI, universidades públicas que oferecem isenção para inscrever-se no vestibular, bem como reservam cotas para diferentes segmentos.

Torna-se necessário também que os gestores das escolas públicas estaduais e municipais administrem as unidades escolares elaborando, junto à comunidade escolar, uma

nova proposta pedagógica, embasada em novos conceitos e que objetivem a efetivação das aprendizagens de todos os alunos, sem exceções, e apresentem resultados satisfatórios, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em vigência assegura ao educando uma formação completa, fornecendo-lhe meios para a progressão nos estudos em nível superior, além de competências para ingresso no mercado de trabalho.

Política institucional como a aqui sugerida precisa ser adotada na escola pública, por seus gestores e professores, conforme prevêem os princípios de gestão democrática de instituições escolares. Para tanto, não bastam pequenas reuniões em que se intimidam professores para complementar resultados que possam elevar o conceito da escola perante a Diretoria de Ensino, a fim de garantir o recebimento do Bônus da Educação, instituído pelo governo do Estado de São Paulo desde o ano de 2000, cujo valor é calculado sobre uma série de fatores, entre eles o índice de aprovações e retenções ao final do ano letivo.

Há uma necessidade urgente de toda a equipe escolar se preocupar em oportunizar a todos os alunos uma aprendizagem real que lhes permita agir, interagir e alterar caminhos, com competência e autonomia, independentemente da sua situação social, econômica ou pertencimento étnico-racial. Tudo isso parece utópico, mas uma utopia que deve ser construída coletivamente.

Afinal, esse é o objetivo do Ensino Médio que tem abandonado a sua vocação intermediária, de educação continuada, a ser prosseguida no nível superior. Planejado em restritos laboratórios acadêmicos e gabinetes de órgãos dos sistemas públicos de ensino, o nível médio de ensino tal como vem sendo oferecido em muitas escolas públicas prejudica a progressão educacional dos mais pobres, castigando diretamente negros e brancos carentes. Desta forma, os sistemas de ensino escondem números indecentes que revelariam sua incompetência em oferecer educação de qualidade para todos, sem se preocupar com a indecência social e institucional que gera formados, concluintes de ensino médio incapazes ou com sentimento de incapacidade de prosseguir estudos.

Alguns, ao lerem este trabalho, haverão de dizer que os estudantes não prosseguem estudos, exclusivamente em virtude de baixa auto-estima. Se assim me manifestasse, estaria colocando exclusivamente na vítima a causa de insucessos ou de medo de arriscar. É preciso encarar que a educação no Brasil, nos últimos quarenta anos, talvez tenha sido pensada como investimento no potencial humano de todos seus cidadãos.

Às vezes, sou levado a pensar que os problemas do Ensino médio, são problemas para os alunos e professores, já para os gestores, não das escolas, mas dos sistemas de ensino são estratégias, para que a demanda por ensino superior de qualidade e competente continue restrito a determinados grupos sociais.

A trajetória escolar deste pesquisador sempre foi de luta e batalha contra todas as formas de preconceito. Um pouco conhecedor das causas sociais, aprofundei a aprendizagem e compreensão da sociedade e seus meandros na práxis docente. A educação básica por mim adquirida ocorreu na escola pública. Já o curso superior foi feito na rede privada, pois precisava trabalhar.

Ressalto com alegria que meus pais foram os grandes incentivadores em minha vida escolar. Afirmavam diuturnamente que a única herança que poderiam e haveriam de deixar-nos seria a instrução e dela não abririam mão, mesmo necessitados economicamente mantiveram a mim e aos meus irmãos na Educação Básica completa no Ensino Público, em uma pequena cidade do interior mineiro. Fiquei alegre e aliviado, quando os dados da pesquisa me mostraram que muitos pais dos alunos que participaram da pesquisa agem da mesma forma.

Provavelmente, muitos estudantes terão de enfrentar barreiras e dificuldades como as que enfrentei. Compreendo que somos capazes de criar, produzir, remodelar, rumo a uma nova sociedade, equânime e justa.

Uma colega de trabalho me disse: “Seu idealismo e trabalho não mudarão o mundo”. Mas ajudarão, espero, eu, reconstruir vidas, realizar sonhos e transformar utopias em realidades.

Professor da escola pública há mais de duas décadas, também militante do movimento negro organizado, eu tive o interesse de fazer um estudo pesquisa sobre as expectativas de jovens negros e o acesso à Universidade.

Acredito que vários fatos me impulsionaram e impulsionam:

- Ser professor do Ensino Público Estadual e Municipal na cidade de São Paulo e ser convidado, às vezes obrigado, a participar de reuniões. Reuniões estas em que os dirigentes não apresentam a possibilidade de um estudo, análise e aplicação de políticas públicas voltadas ao interesse das minorias, no caso específico da educação sobre as relações raciais.

- Ser militante do movimento negro organizado e, ao mesmo tempo, estar comprometido com o povo e suas causas culturais, institucionais e sociais deixadas no caminho por vários governantes e dirigentes sociais, que temem tocar no assunto e dar condições que pessoas interessadas e comprometidas o façam.

- Morar na periferia e compartilhar o descaso dado à minoria, no caso em pauta: os negros.

- Ter uma família, preocupar-se com os filhos orientando-os a se prepararem e compreenderem desde já as diferenças étnico-raciais existentes na sociedade brasileira que muitos teimam em acobertar.

- Perceber a ansiedade e a esperança de vários alunos em sala de aula, nos encontros de pais e mestres, nas conversas informais. A preocupação de um horizonte próspero no qual a diversidade étnica e cultural seja tratada e respeitada.

Enfim, partindo da própria experiência de vida onde a pesquisa reflete parte da minha experiência pessoal, que ainda criança soufriu o processo preconceituoso e discriminatório, o que me marcou sensivelmente e fez com que respondesse com atitudes concretas e sadias.

A sociedade é dinâmica e mutante, conforme as palavras de Raul Seixas: “Eu prefiro ser/ essa metamorfose ambulante/ do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo...”, mas não posso concordar no detrimento de valores importantes a uma sociedade próspera e comprometida com o futuro das gerações para cumprir-se tal dinamismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Teodora de Araújo. *Coco de Zambê: Práticas de Saberes da Cultura Negra*, in *Negro e Educação*. Rio de Janeiro: Anped, 2002.
- ANDREWS, George Reid. *Democracia Racial Brasileira, 1900-1990: um Contraponto Americano*, in *Revista de Estudos Avançados*, nº 30, São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), 1997, pp. 95-115.
- _____. *Desigualdade racial no Brasil e nos EUA: uma comparação estatística*. In: *Estudos Afro-Asiáticos*, nº 22, set/1992, pp. 47-83.
- _____. *Ação Afirmativa: um Modelo para o Brasil*, in SOUZA, Jessé (org.). *Multiculturalismo e Racismo: uma Comparação Brasil – Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15 editores, 1997b.
- _____. *Negros e Brancos em São Paulo*. Bauru: EdUSC, 1998.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. *Distribuição Espacial das Comunidades de Quilombos do Brasil*, in *Revista Humanidades*, nº 47. Brasília: EdUnB, 1999.
- _____. *A Geografia, a África e os Negros Brasileiros*, in MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- AZEVEDO, Thales de. *Democracia Racial*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- BANDEIRA, Maria de Lourdes. *Território Negro em Espaço Branco*. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- BARROS, R. P.; HENRIQUES, R.; MENDONÇA, R. *A Estabilidade Inaceitável: Desigualdade e Pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: Ipea, 2001.
- BEGHIN, Nathalie & JACOUD, Luciana. *Desigualdades Raciais no Brasil: um Balanço da Intervenção Governamental*. Brasília: Ipea, 2002.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.
- _____. *Lei nº 5. 692, 11 de agosto de 1971*. Brasília: Departamento do Ensino Médio.
- _____. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Documenta, Brasília, n. 423, p. 569-586, dez. 1996. Publicado no D.O.U de 23.12.96. Seção I, p. 1-27.841.
- _____. *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997*. Diário Oficial da Republica Federativa do Brasil, Brasília, v. 135, n. 74, p. 7760-7761, 18 abr. 1997. Seção 1. Regulamenta o parágrafo 2 do art. 36 e os art. 30 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. *Parecer CEB n.º 15, de 1 de junho de 1998a*: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível: em: <http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>.
- _____ & _____. *Resolução n.º 3, de 26 de junho de 1998b*: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível: em <http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm#2>.
- CAILLAUX, E. *Cor e mobilidade social no Brasil*. In: *Estudos Afro-Asiáticos*, nº 26, set/1994, pp. 53-66.

- CAVALLEIRO, Eliane. *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil*. São Paulo: Contexto, 2001.
- CATANI, Afrânio & PORTO, Maria do Rosário Silveira (orgs.). *Negro, Educação e Multiculturalismo*. São Paulo: Panorama do Saber, 2002.
- CORRÊA, R. A cor da universidade. *Jornal da USP*, Ano XVIII, nº 632, 24/fev a 2/mar/2003, p.7.
- CUNHA Jr. Henrique. Africanidade, Afrodescendência e Educação, in *Educação e Debate*. Fortaleza, ano 23, vol. 2, nº 42, 2001.
- CUNHA, Luiz Antonio C. R. *Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio*. 2 ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.
- DELORS, Jacques. *Educação. Um tesouro a descobrir*. Brasília: MEC/UNESCO, 1998.
- DIÉGUES Jr. Manuel. *Etnias e Culturas no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- DOMINGUES, Petrônio José. Ações Afirmativas: A Saída Conjuntural para os Afrodescendentes na Educação, in CATANI, Afrânio Mendes & PORTO, Maria do Rosário Silveira (org.). *Negro, Educação e Multiculturalismo*. São Paulo: Panorama do Saber, 2002.
- FERNANDES, Florestan. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. 1º vol. São Paulo: Ática, 1978.
- FONSECA, Marcus Vinícius. As Primeiras Práticas Educacionais com Características Modernas em Relação aos Negros no Brasil, in SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves & PINTO, Regina Pahim (orgs.). *Negro e Educação: Presença do Negro no Sistema Educacional Brasileiro*. São Paulo: Anped / Ação Educativa, 2001.
- FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala: Formação da Família Brasileira sob o Regime da Economia Patriarcal*. 49ª ed. São Paulo: Global, 2004.
- GIGANTE, Moacir. *Processos de Exclusão, Negação da Historicidade de Grupos Migrantes*. São Carlos: trabalho apresentado no Colóquio de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, 1996.
- GOMES, Nilma Lino. *Corpo e Cabelo como Ícones de Construção da Beleza e da Identidade Negra nos Salões Étnicos de Belo Horizonte*. São Paulo: Tese de doutorado em Antropologia Social na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2002.
- _____. *A Trajetória Escolar de Professoras Negras e sua Incidência na Construção da Identidade Racial: Um Estudo de Caso em uma Escola Municipal de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Dissertação de mestrado em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 1994.
- _____. Educação Cidadã, Etnia e Raça: o Trato Pedagógico da Diversidade, in CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e Anti-racismo na Educação: Repensando nossa Escola*. São Paulo: Summus / Selo Negro, 2001a.

- _____. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação, in MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental, 2001b.
- GOMEZ, Carlos M. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento Negro e Educação, in *Revista Brasileira de Educação*, nº 15. Rio de Janeiro: Anped, set/dez 2000.
- _____ & _____. *O Jogo das Diferenças: o Multiculturalismo e Seus Contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a organização da cultura*. 8.ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- HASENBALG, Carlos Alfredo. *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____ & SILVA, Nelson do Valle. *Raça e Oportunidades Educacionais no Brasil*. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-asiáticos, nº 18, 1990.
- _____. & _____. Família, cor e acesso à escola no Brasil, in HASENBALG, C. (org.). *Cor e Estratificação Social*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999, pp. 126-147.
- HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década de 90*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.
- JACQUARD, Albert. *Elogio da Diferença*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- JUNQUEIRA, Eliane Botelho & VERAS, Cristiana Vianna. Estudantes Negros e Sistemas de Formação das Faculdades de Direito em Escolas de Justiça: a Busca por uma maior igualdade, in *Negro e Educação: Presença do Negro no Sistema Educacional Brasileiro*. São Paulo: Anped / Ação Educativa, 2001.
- KREUTZ, Lúcio. Escolas Comunitárias de Imigrantes no Brasil: Instâncias de Ordenação e Estruturas de Apoio, in *Revista Brasileira de Educação – 500 anos: Imagens e Vozes da Educação*, nº 15. Rio de Janeiro: Anped, set/out/nov/dez de 2000.
- KUENZER, Acácia. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1985.
- _____. *Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.
- LIMA, M. O Quadro Atual das Desigualdades, in HASENBALG, C. (org.). *Cor e Estratificação Social*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999, pp. 231-240.
- _____. Trajetória educacional e realização sócio-econômica das mulheres negras, in HASENBALG, C. (org.). *Cor e Estratificação Social*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999, pp. 148-158.
- LOPES, Ademil. *Escola, Socialização e Cidadania: um Estudo da Criança Negra numa Escola Pública de São Carlos*. São Carlos: Edufscar, 1994.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. Relações Coloniais como Relações Educativas, in *Revista Brasileira de Educação – 500 anos: Imagens e Vozes da Educação*, nº 15. Rio de Janeiro: Anped, set/out/nov/dez de 2000.

- MACHADO, Vanda. *Ilê Axé: Vivências e Invenção Pedagógica: as Crianças do Apô Afonjá*. Salvador: ed.Ufba, 2002.
- MOURA, Clóvis. *As Injustiças de Clio: O Negro na Historiografia Brasileira*. Coleção Nossa Terra. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.
- _____. *Sociologia do Negro Brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. (org.). *Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial*. São Paulo: Edusp / Estação Ciência, 1996.
- _____. (org.). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- _____. Políticas de Ação Afirmativa em Benefício da População Negra no Brasil: um Ponto de Vista em Defesa de Cotas, in SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. & SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). *Educação e Ações Afirmativas: entre a Injustiça Simbólica e a Injustiça Econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.
- _____. *Negritude: Usos e Sentidos*. São Paulo: Ática, 1988.
- _____. Teorias sobre o Racismo, in HASENBALG, Carlos Alfredo & SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Racismo: Perspectivas para um Estudo Contextualizado da Sociedade Brasileira. Estudos e Pesquisas*. Niterói: EdUFF, 1988.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Panafricanismo na América do Sul*. Petrópolis: Vozes, 1981.
- OLIVEIRA, Julvan Moreira. Matrizes Imaginárias e Arquetipais do Negro como Mal no Pensamento Educacional do Ocidente, in 26ª ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação). *Novo Governo, Novas Políticas? O Papel Histórico da Anped na Produção de Políticas Educacionais*. Rio de Janeiro: ANPED, 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/26/trabalhos/julvanmoreiradeoliveira.rtf>
- _____. Matrizes Religiosas Afro-brasileiras e Educação, in MEC/SECAD. *Afro-brasileiros e Religiosidade no Ensino Médio*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade / Ministério da Educação & Unesco, 2006
- OLIVEIRA, Rachel. *Relações Raciais: uma Experiência de Intervenção*. São Paulo: dissertação de mestrado em Supervisão e Currículo na Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.
- ORTIZ, Renato. *Cultura Brasileira & Identidade Nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PIERSON, Donald. *Branços e Pretos na Bahia: Estudo de Contato Racial*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.
- PINTO, Luiz Aguiar Costa. *O Negro no Rio de Janeiro: Relações de Raça numa Sociedade em Mudança*. 1ª ed. 1953. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1998.
- PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO. Fundação Seade Traça Perfil das Mulheres na Cidade de São Paulo. 2005. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/portal/a_cidade/noticias/index.php?p=1196.
- QUEIROZ, Renato da Silva. *Não Vi e Não Gostei: o Fenômeno do Preconceito*. São Paulo: Moderna, 1997.

- _____. & SCHWARCZ, Lilia Moritz (orgs.). *Raça e Diversidade*. São Paulo: Edusp, 1996.
- RAMOS, Arthur. *As Culturas Negras no Novo Mundo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1946.
- RAMOS, Marise. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- RODRIGUES, Raimundo Nina. *Os Africanos no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.
- ROMÃO, Jeruse. Como a Educação tem Tratado a Questão Racial? Como o Negro tem Tratado a Educação?, in *Negras Questões: O Negro na Sociedade Brasileira*. São Paulo: Núcleo de Consciência Negra na USP, 2003.
- ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil*. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ROSEMBERG, Fúlvia. *Diagnóstico sobre a Situação Educacional de Negros (Pretos e Pardos) no Estado de São Paulo*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1996.
- SANTANA, Patrícia Maria de Souza, Rompendo as Barreiras do Silêncio: Projetos Pedagógicos discutem Relações Raciais em Escolas Municipais de Belo Horizonte, in *Negro e Educação: Presença do Negro no Sistema Educacional Brasileiro*. São Paulo: Anped / Ação Educativa, 2001.
- SANTOS, Maria Consuelo de Oliveira. *A Dimensão Pedagógica do Mito: um Estudo no Ilê Axé Ijexá*. Salvador: dissertação de Mestrado em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 1997.
- SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 1989.
- SILVA, Ana Célia da. *Desconstruindo a Discriminação do Negro no Livro Didático*. Salvador: EdUfBa, 2001a.
- _____. *A Discriminação do Negro no Livro Didático*. Salvador: CEAO/CED, 1995.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Histórias de Operários Negros: Contribuição para o Estudo do Operário Negro no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Nova Dimensão, 1987.
- _____. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras, in MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- _____. Diversidade Étnico-cultural e Currículos Escolares – Dilemas e Possibilidades, in *Revista Educação e Sociedade*, nº 32. Campinas: Cedes, 1993.
- _____. Quebrando o Silêncio: Resistência de Professores Negros ao Racismo, in GRANDE, Maria Aparecida Rodrigues & SERBINO, Raquel (orgs.). *A Escola e seus Alunos: Estudos sobre a Diversidade Cultural*. São Paulo: EdUnesp, 1995.
- _____. Vamos acertar os Passos? Referências Afro-brasileiras para os Sistemas de Ensino, in LIMA, Ivan Costa & ROMÃO, Jeruse. *As Idéias Racistas, os Negros e a Educação*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1997.
- _____. Espaços para a Educação das Relações Interétnicas: Contribuições da Produção Científica e da Produção Docente, entre Gaúchos, sobre Negro e Educação, in SILVA,

- Luiz Heron da (org.). *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. & BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (orgs.). *O Pensamento Negro em Educação no Brasil: Expressões do Movimento Negro*. São Carlos: ed. Ufscar, 1997.
- _____. & SILVÉRIO, Valter Roberto. Direitos Humanos e Questão Racial: Anotações para a Construção da Excelência Acadêmica, in FELICIDADE, Norma (org.). *Caminhos da Cidadania: Um Percurso Universitário em Prol dos Direitos Humanos*. São Carlos: EdUfscar, 2001.
- _____. & _____. (orgs.). *Educação e Ações Afirmativas: entre a Injustiça Simbólica e a Injustiça Econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.
- SILVA, Vagner Gonçalves da. Construção e Legitimação de um Campo do Saber Acadêmico (1900-1960), in *Revista USP*, nº 55, setembro/novembro de 2002, pp. 82-111.
- SILVÉRIO, Valter Roberto. O Multiculturalismo e o Reconhecimento: Mito e Metáfora, in *Revista USP / Pós-modernidade e Multiculturalismo*, nº 42. São Paulo: USP / Coordenadora de Comunicação Social, junho-agosto de 1999.
- SIQUEIRA, Maria de Lourdes. Ilê Aiyê: uma Dinâmica de Educação na Perspectiva Cultural Afro-brasileira, in MUNANGA, Kabengele (org.). *Estratégias de Combate à Discriminação Racial*. São Paulo: Estação Ciência / Edusp, 1996.
- SODRÉ, Muniz. *A Verdade Seduzida*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- UNESCO. *Ensino Médio no Século XXI: Desafios, Tendências e Prioridades*. Brasília: Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), 2003.
- _____. *Relações Raciais entre Negros e Brancos em São Paulo: Ensaio Sociológico Sobre as Origens, as Manifestações e os Efeitos do Preconceito de Cor no Município de São Paulo*. São Paulo: Ed. Anhembi, 1955.
- WITHAKER, Dulce C. A. *A Seleção dos Privilegiados: um Estudo sobre a Educação Brasileira*. São Paulo: Semente, 1981.
- ZUCHI, Juliana. Desigualdade de Renda no Brasil de 2001: a Influência da Cor e da Educação. Concurso de Monografias Ipea-Caixa 2004. Tema: A Superação das Desigualdades no Brasil. Brasília: Ipea, 2004. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/SobreIpea/40anos/profissionais/mhjuliana.doc>

ANEXOS

QUESTIONÁRIO

Universidade Federal de São Carlos

Departamento de Metodologia do Ensino

Projeto: acesso do jovem negro, da Zona Norte da Cidade de São Paulo à Universidade.

ESCOLA:

RUA:

BAIRRO:

DATA DO PREENCHIMENTO: ____/____/____

01. Endereço do aluno:

Rua:

Bairro:

02. A casa onde você mora é feita de tijolos?

a. Sim

b. Não

03. A rua de sua casa tem pavimentação?

a. Sim

b. Não

Iluminação pública?

- a. Sim
- b. Não

Calçadas e sarjetas?

- a. Sim
- b. Não

04. Sua casa tem luz elétrica?

- a. Sim
- b. Não

05. Sua casa é servida de água encanada?

- a. Sim
- b. Não

06. Sua casa é servida de rede de esgoto?

- a. Sim
- b. Não

07. O lixo de sua casa é:

- a. Coletado na porta.
- b. Jogado em terreno baldio.
- c. Enterrado ou queimado.
- d. Tratado de outra forma. Qual? _____

08. Quantos quartos têm sua casa?

09. Quantos quartos são usados plenamente para dormir pessoas que moram na sua casa?

10. Outros cômodos, além dos quartos, são usados permanentemente para dormir pelas pessoas que moram na casa?

a. Sim. Quais? _____

b. Não.

11. Quantas pessoas moram em sua casa?

12. Das pessoas que moram em sua casa quantas tem menos de 15 anos?

13. Das pessoas com menos de 15 anos, quantas freqüentam a escola?

14. Em que série você está:

I. Se Regular

a. ___ série do Ensino Fundamental.

b. ___ série do Ensino Médio.

II. Se Supletivo

a. ___ termo do Ensino Fundamental.

b. ___ termo do Ensino Médio.

15. Qual o período que você estuda?

a. Matutino.

b. Intermediário.

c. Tarde.

d. Vespertino.

e. Noturno.

16. Quando você nasceu?

Dia / mês / ano de nascimento: ____ / ____ / ____

Se você preferir, diga a sua idade: _____

17. Qual a sua cor?

a. Preta.

b. Branca.

c. Amarela.

d. Parda.

18. Qual é o seu sexo?

a. Masculino.

b. Feminino.

19. Com que diploma ou certificado você entrou no curso que está fazendo?

a. Supletivo.

b. Regular do Ensino Fundamental.

c. Nenhum.

d. Outro. Qual? _____

20. Em que ano você recebeu este certificado?

21. Você está fazendo outro curso? (nesta escola ou em outra)?

22. Você tem emprego ou trabalho?

23. Quantas horas você trabalha por semana?

a. até 10 horas.

b. de 10 a 20 horas.

c. de 21 a 30 horas.

d. de 31 a 40 horas.

e. mais de 40 horas.

24. Você gostaria de continuar os estudos, depois que terminar este curso?

a. Sim.

b. Não.

25. Você acha que vai continuar os estudos depois que terminar este curso?

- a. vou continuar com toda certeza.
- b. tenho boas possibilidades de continuar.
- c. provavelmente não vou continuar.
- d. não vou continuar com certeza.

26. Se você não tem certeza de continuar os estudos, ou se não vai continuar com toda certeza, qual a principal razão de não continuar?

- a. Não estou interessado em continuar os estudos.
- b. Meus pais não querem que eu continue.
- c. Não tenho conseguido ter boas notas.
- d. Faltam recursos.
- e. Outra razão. Qual? _____

27. Se você acha que vai continuar os estudos após terminar o curso que está fazendo, que curso pretende fazer? _____

28. Qual será sua situação no próximo ano?

- a. continuarei os estudos.
- b. trabalharei.
- c. continuarei os estudos e trabalharei.
- d. Outra. Qual? _____

29. Seu pai tem mostrado interesse por seus estudos?

- a. nunca.
- b. raramente.

- c. às vezes.
- d. sempre.
- e. pai falecido.

30. Sua mãe tem mostrado interesse por seus estudos?

- a. nunca.
- b. raramente.
- c. às vezes.
- d. sempre.
- e. mãe falecida.

31. Atualmente, qual a situação de seu pai em relação ao trabalho?

- a. ele está trabalhando.
- b. ele está aposentado e continua trabalhando.
- c. ele está aposentado e não continua trabalhando.
- d. ele não está trabalhando temporariamente por motivo de saúde.
- e. ele não está trabalhando, mas procura trabalho.
- f. ele não está trabalhando, e não procura trabalho.
- g. pai falecido.
- h. outra situação. Qual? _____

32. Descreva, em uma sentença ou duas, a ocupação de seu pai mesmo que ele seja aposentado ou falecido. Procure dar uma idéia clara do que ele faz, ou fazia. Por exemplo: se for funcionário, comerciário etc. diga qual o serviço que faz na fábrica ou empresa onde trabalha; se for comerciante, diga qual o ramo de negócios; se for professor, diga se é do Ensino Fundamental, Médio ou Universitário; se for falecido, aposentado ou está desempregado, descreva a ocupação que teve durante a maior parte de sua vida; se tiver mais de um emprego, descreva apenas o principal.

33. Para quem trabalha (ou trabalhava) ele?

- a. por conta própria.
- b. para uma companhia ou firma.
- c. para um parente.
- d. para um particular.
- e. para o governo.

34. Onde ele trabalha?

35. Há (ou havia) outras pessoas trabalhando para ele ou sob suas ordens?

- a. Sim
- b. Não

36. Atualmente, qual a situação de sua mãe em relação ao trabalho?

- a. Trabalha fora de casa com remuneração.
- b. Trabalha em casa com remuneração.
- c. É aposentada, pensionista e não trabalha com remuneração.
- d. É aposentada, pensionista e trabalha com remuneração.
- e. Não trabalha com remuneração, não é aposentada, pensionista e procura trabalho.
- f. Não trabalha com remuneração, não é aposentado, pensionista e não procura trabalho.
- g. É falecida.
- h. Outra situação. Qual?

37. Descreva, em uma sentença ou duas, a ocupação de sua mãe, mesmo que ela seja aposentada ou falecida.

38. Se ela trabalha fora, para quem o faz?

- a. por conta própria.
- b. para uma companhia ou firma.
- c. para um parente.
- d. para um particular.
- e. para um governo.

39. Onde ela trabalha?

40. Se sua mãe é dona de casa, já trabalhou fora alguma vez?

- a. Sim.
- b. Não.
- c. Não sei.

41. Se já trabalhou, descreve o que fazia.

42. Seu pai sabe ler e escrever?

- a. Sim.
- b. Não.

43. Se sua mãe sabe ler e escrever?

a. Sim.

b. Não.

44. Qual é a escolaridade de seu pai?

a. nunca estudou.

b. série do Ensino Fundamental.

c. série do Ensino Médio.

d. série do Ensino Profissionalizante.

e. série do Ensino Superior.

f. Não sei.

45. Qual é a escolaridade de seu mãe?

a. nunca estudou.

b. série do Ensino Fundamental.

c. série do Ensino Médio.

d. série do Ensino Profissionalizante.

e. série do Ensino Superior.

f. Não sei.

46. Quais dos itens abaixo, você possui em sua residência?

Coloque dentro dos parênteses a quantidade.

(.....) rádio.

(.....) banheiro.

(.....) aspirador.

(.....) máquina de lavar.

(.....) TV em cores.

(.....) automóvel.

(.....) videocassete.

(.....) geladeira.

47. Nos seus horários livres e nos fins de semana, o que você faz mais freqüentemente para passar o tempo?

a. Leio.

b. Assisto TV.

c. Pratico esportes.

d. Saio com amigos.

e. Outra. Qual?

I. Se você lê, qual tipo de leitura preferida?

II. Se você assiste TV, qual seu programa favorito?

III. Se você pratica esportes, qual é o que você prefere?

VI. Se você costuma passear com seus amigos, aonde você costuma ir?

47. Você tem empregada doméstica?

a. Sim.

b. Não.

49. Se há empregada doméstica, qual a frequência que trabalha?

- a. diariamente.
- b. semanalmente.
- c. quinzenalmente.
- d. mensalmente.

50. Você frequenta algum clube, associação ou centro comunitário?

- a. Sim.
- b. Não.

I. Se sim, qual?

- a. Clube de Regatas Tietê.
- b. Clube Espéria.
- c. ADPM.
- d. SESI.
- e. SESC.
- f. Clube da Empresa.
- g. Piscina Municipal.
- h. Outros. Qual? _____

51. Nos últimos 30 dias, você teve alguma doença ou foi acidentado?

- a. Sim.
- b. Não.

I. Caso você teve alguma doença ou foi acidentado, qual foi esta doença ou acidente?

52. Como foi resolvido a sua doença ou os problemas do acidente?

- a. foi a um médico particular e pagou pelo serviço.
- b. foi a um médico associado a um plano de saúde da família.
- c. foi a um posto de saúde ou a um hospital e não pagou pelo serviço.
- d. foi tratado na própria casa sem recorrer a médicos ou outros profissionais?
- e. utilizou outro recurso. Qual? _____

53. Você participa de alguma associação, grupo ou movimento religioso?

- a. Sim.
- b. Não.

I. Se sim, qual é esta associação, grupo ou movimento?

54. Você participa de alguma associação, grupo ou movimento político?

- a. Sim.
- b. Não.

55. Nesses dias, você teve alguma doença ou foi acidentado?

- a. Sim.
- b. Não.

56. Caso você teve alguma doença ou foi acidentado, qual foi esta doença ou acidente?

57. Como foi resolvida a sua doença ou os problemas do acidente?

- a. foi a um médico particular e pagou pelo serviço.

- b. foi a um médico associado pelo plano de saúde que a família tem.
- c. foi a um posto de saúde ou a um hospital e não pagou pelo serviço.
- d. foi tratado na própria casa sem recorrer a médicos ou outros profissionais.
- e. utilizou outro recurso? Qual? _____

58. Você participa de alguma associação, grupo ou movimento religioso?

- a. Sim.
- b. Não.

59. Você participa de alguma associação, grupo ou movimento político?

- a. Sim.
- b. Não.

60. Se sim, qual é esta associação, grupo ou movimento?

PORTAL DO APRENDIZ

Professores negros não chegam a 1%

Na tentativa de corrigir as desigualdades raciais, cada vez mais universidades separam vagas para negros no vestibular. Enquanto isso, na outra ponta da sala de aula, um problema da mesma natureza continua sem atenção: o número insignificante de professores negros no ensino superior. Quem chama a atenção é o antropólogo José Jorge de Carvalho, da Universidade de Brasília (UnB). No ano 2000, ele fez uma espécie de censo racial em 12 importantes instituições de ensino superior. A conclusão: num país em que 45% da população se declara negra (preta ou parda), o número de professores dessa raça não chega, em média, a 0,7%.

O índice mais baixo foi na instituição de ensino e pesquisa mais conceituada do País. Dos 4.705 professores da Universidade de São Paulo (USP) em 2000, só cinco eram negros (0,1%). "Os números são escandalosos. É difícil encontrar outra explicação que não seja o racismo", diz Carvalho, que fez o levantamento para o livro *Inclusão Étnica e Racial no Brasil* (Ed. Attar).

Na raiz desse problema, segundo o antropólogo, está a dificuldade que os negros têm para chegar à universidade pública. Dos estudantes que se inscreveram no vestibular deste ano da USP, 23,1% eram negros. Na segunda fase do concurso, o grupo de negros caiu para 12,9%.

Para Carvalho, as universidades só têm a perder com a exclusão racial na docência. "Com mais negros, o leque de temas tratados na academia se torna mais variado, chegam mais conhecimentos novos. A experiência pessoal do professor faz diferença."

O hoje professor Renato Emerson dos Santos, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sentiu a ausência de negros quando procurou orientador para seu projeto de mestrado. Formado em Geografia, ele queria tratar da segregação racial. "Fui desencorajado por quatro professores. Disseram que o tema não tinha nada a ver. Consegui fazer o mestrado porque aceitei abordar outro tema", ele afirma. Santos estava entre os 30 professores negros identificados na Uerj em 2000. Ele, porém, diz conhecer não mais que 12.

Para o autor do levantamento, o tema precisa ser debatido porque "o poder no país passa pelo professor universitário". Ele cita exemplos, como Cristovam Buarque, reitor da UnB e depois ministro da Educação, e Carlos Lessa, reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) antes de presidir o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES).

O Ministério da Educação prometeu abrir 4 mil vagas para professores nas universidades federais até 2007. Para Carvalho, que é branco e ajudou a criar o sistema de cotas para vestibulandos negros em Brasília, essa é a chance de levar as ações afirmativas para a docência. Ele sugere que o professor negro tenha "acesso preferencial". "É diferente da cota. Se cinco são aprovados para três vagas, os negros teriam preferência."

A Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) pode ser a primeira a adotar o critério. A idéia foi aprovada pelo conselho universitário e agora aguarda a decisão do governo estadual.

(O Estado de S. Paulo, 23 de janeiro de 2006.)

Gráfico 1 – Distribuição étnico-racial dos alunos

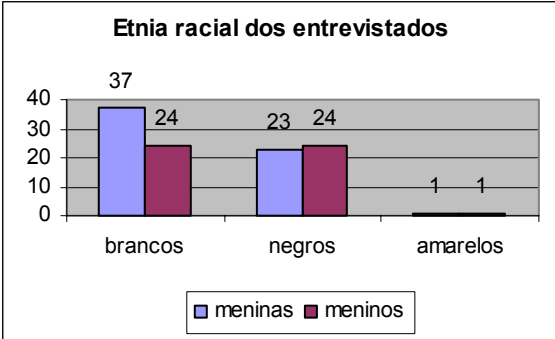


Gráfico 2 – distribuição por gênero dos alunos negros

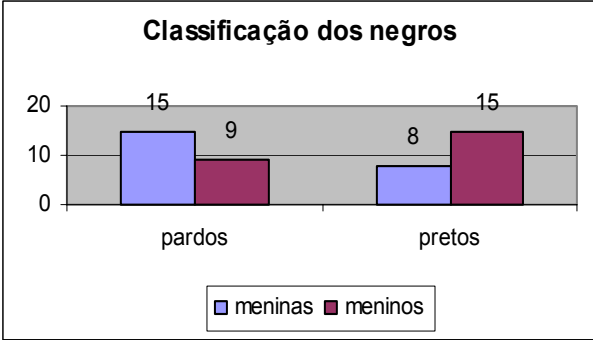


Gráfico 3 – Percentual dos alunos por classificação étnico-racial

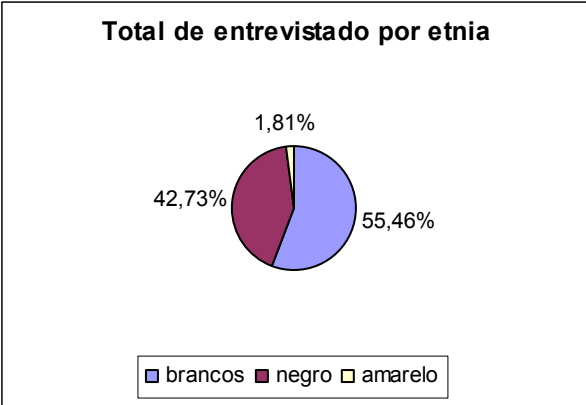


Gráfico 4 – Distribuição percentual dos alunos que trabalham

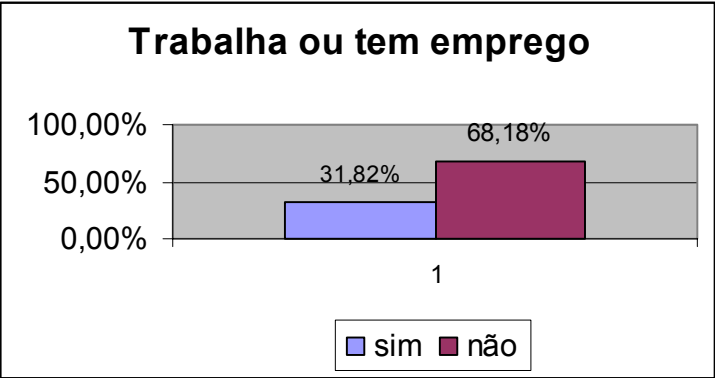


Gráfico 5 – Distribuição das ocupações exercidas pelos alunos

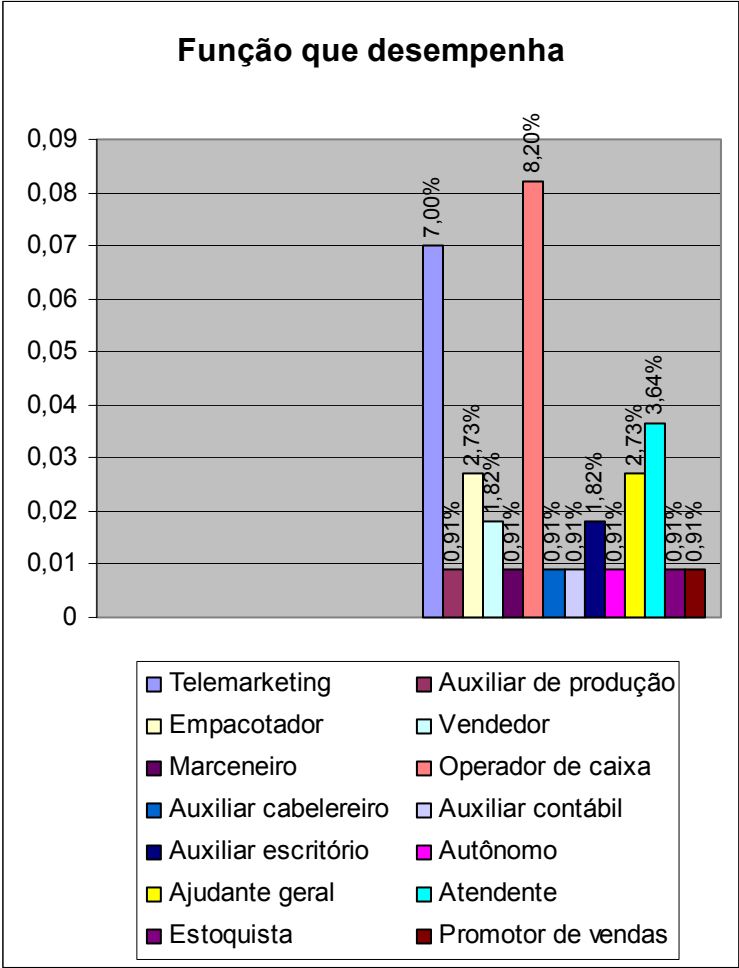


Gráfico 6 – Distribuição do interesse dos pais aos estudos dos alunos

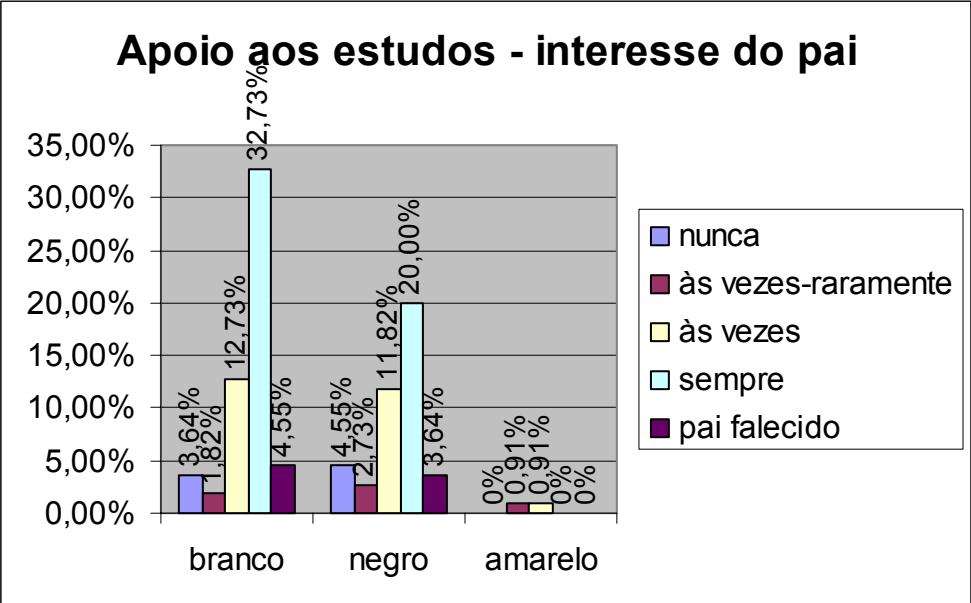


Gráfico 7 – Distribuição do interesse das mães aos estudos dos alunos

