

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
NÍVEL MESTRADO**

MARIA LUIZA TROIAN

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS AFRO-BRASILEIROS:
Um estudo a partir da trajetória de vida de alunos dos cursos técnicos
da Escola Técnica Estadual de Sinop-MT**

**São Leopoldo
Dezembro 2010**

MARIA LUIZA TROIAN

FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS AFRO-BRASILEIROS:

Um estudo a partir da trajetória de vida de alunos dos cursos técnicos
da Escola Técnica Estadual de Sinop-MT

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre pelo
Programa de Pós-Graduação em Ciências
Sociais da Universidade do Vale do Rio dos
Sinos

Orientador: Dr^o. Carlos A. Gadea Castro

São Leopoldo
Dezembro 2010

T845f

Troian, Maria Luiza.

Formação profissional dos afro-brasileiros : um estudo a partir da trajetória de vida de alunos dos cursos técnicos da Escola Técnica Estadual de Sinop, MT / Maria Luiza Troian. – 2010.

122 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2010.

“Orientador: Dro. Carlos A. Gadea Castro.”

1. Negros – Brasil – Condições sociais. 2. Negros – Identidade racial – Brasil. 3. Ensino técnico – Sinop (MT). 4. Formação profissional – Sinop (MT). I. Título.

CDD 305.896081

CDU 316.347(=1.81=414)

Catálogo na publicação: Bibliotecário Flávio Nunes - CRB 10/1298

*Dedico este trabalho a todos aqueles que se incomodam com as desigualdades raciais
e se mobilizam para superação.*

*Às pessoas que são parceiras em minha formação:
meus pais, Aldo Troian e Leocádia Troian,
e meu filho e companheiro, João Carlos Victor Pereira da Silva.*

AGRADECIMENTOS

Instituições e pessoas especiais contribuíram para o desenvolvimento dessa pesquisa, aos quais expresso minha gratidão e compartilho dessa conquista.

Ao Programa Minter UNISINOS/UNEMAT, que me possibilitou o ingresso no mestrado e a possibilidade de desenvolver a presente pesquisa.

À Escola Técnica Estadual de Educação Profissional e Tecnológica do Mato Grosso, meu local de trabalho, pela licença para qualificação profissional.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais e ao professor Danilo Streck do Programa de Pós-graduação em Educação que compartilharam comigo momentos de estudos, em especial o meu professor orientador, que participou do desenvolvimento dessa pesquisa, considerando minhas possibilidades e valorizando o problema que me mobilizou para o desenvolvimento do projeto.

A equipe pedagógica da Escola Técnica Estadual de Sinop, meus colegas de trabalho, pela receptividade do projeto, na disponibilidade em fornecer os dados e criando um ambiente favorável para a pesquisa.

Aos integrantes do grupo de pesquisa da Escola Técnica Estadual de Sinop, Valbar, Marcia e João Carlos, que comigo desenvolveram a pesquisa exploratória desse projeto.

Ao Grupo de Pesquisa da UNEMAT, Políticas Educacionais e Relação com o Saber – GPPER e ao Movimento Negro Pró Igualdade Racial – Afromir, na pessoa da companheira Maria Ivonete, que motivaram a percepção do problema aqui pesquisado.

Aos amigos e familiares que me acompanharam e contribuíram nessa etapa de estudos, destacando meus pais, que, na condição de camponeses e com pouca escolaridade, sempre investiram para minha formação acadêmica.

Em especial, aos alunos afro-brasileiros dos cursos técnicos da Escola Técnica Estadual de Sinop, que prontamente se disponibilizaram e compartilharam suas trajetórias de vida para o desenvolvimento da pesquisa.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AFROMIR** - Movimento Negro Pró-igualdade Racial
- CENFOR** - Centro de Formação Profissional
- CEPROTEC** - Centro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica
- CREA** - Conselho Nacional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia
- CEB** - Conselho da Educação Básica
- CEE** - Conselho Estadual de Educação
- CIPA** – Comissão Interna de Prevenção de Acidentes
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio
- FAPEMAT** - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso
- FEEP** - Fundo Estadual de Educação Profissional
- FICT** - Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores
- GPPER** - Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Relação com o Saber
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- MEC** - Ministério da Educação
- MT** - Mato Grosso
- PROEP** - Programa de Expansão da Educação Profissional
- PROUNI** - Programa Universidade para Todos
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- SECITEC-MT** - Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Mato Grosso
- SEDUC** - Secretaria de Estado de Educação
- SENAC** - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
- SENAI** - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
- UNEMAT** - Universidade do Estado do Mato Grosso
- UNIC** – Universidade de Cuiabá
- UNISINOS** - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

*“Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza;
e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza.
Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças
e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.”*
(Boaventura de Sousa Santos)

RESUMO

Nesta pesquisa estudou-se a formação profissional dos afro-brasileiros e as possibilidades de inclusão social a partir de suas narrativas. Foi desenvolvida com alunos afro-brasileiros dos cursos técnicos da Escola Técnica Estadual do município de Sinop-MT, por ser um espaço com significativa representação de afro-brasileiros entre os matriculados, porém, com alto índice de desistência e aproveitamento desigual quando comparados aos demais alunos. A formação profissional é entendida como uma construção ao longo da trajetória de vida, fundamentado nos estudos de Claude Dubar em que as identidades sociais e profissionais se constituem do processo dual das relações sociais e da trajetória de vida. Para as narrativas, considera-se a definição de Stuart Hall, em que as identidades e a inclusão social surgem do seu imaginário e da leitura que faz de sua trajetória de vida. E a formação profissional de afro-brasileiros segue a ideia dos estudos de Carlos Hasenbalg em que o racismo é determinante da posição dos afro-brasileiros no mercado do trabalho e de sua condição socioeconômica. Assim, a pesquisa está organizada a partir de três eixos teóricos: o preconceito e discriminação no contexto social dos afro-brasileiros; dimensões de inclusão social e o mundo do trabalho; e identidades sociais e profissionais na formação profissional. Com o recurso de entrevistas semiestruturadas desenvolvidas com onze afro-brasileiros, nas quais foram motivados a falar dos aspectos que consideram relevantes para sua formação profissional, trazendo os espaços da família, da escola, da comunidade, do trabalho e outros, surgem as narrativas das quais obtiveram-se as três categorias de análise: ser afro-brasileiro; espaços de formação profissional; e perspectivas e possibilidades de inclusão social. As análises das narrativas mostram que a formação profissional desses alunos tem uma significativa influência de sua condição de ser afro-brasileiro, e a Educação Profissional está definida como um espaço de obtenção de conhecimentos, representando mais a ideia de inclusão social do que de profissionalização.

Palavras-chave: Formação profissional. Afro-brasileiro. Inclusão social. Narrativas.

RESÚMEN

En esta investigación se estudió la formación profesional de los afro-brasileños y las posibilidades de inclusión social a partir de sus narrativas. Fue desarrollada en alumnos afro-brasileños de los cursos técnicos de la Escuela Técnica Estadual del Municipio de Sinop-MT, por ser un espacio con significativa representación de afro-brasileños entre los matriculados, no obstante, con alto índice de desistencia y aprovechamiento desigual si comparados a los demás alumnos. La formación profesional es entendida como una construcción a lo largo de la trayectoria de vida, fundamentada en los estudios de Claude Dubar en que las identidades sociales y profesionales se constituyen del proceso dual de las relaciones sociales y de la trayectoria de vida. Para las narrativas, se considera la definición de Stuart Hall, en que las identidades y la inclusión social surgen de su imaginario y de la lectura que realiza de su trayectoria de vida. La formación profesional de afro-brasileños sigue la idea de los estudios de Carlos Hasenbalg en que el racismo es determinante de la posición de los afro-brasileños en el mercado de trabajo y de su condición socioeconómica. Así, la investigación está organizada a partir de tres ejes teóricos: el prejuicio y la discriminación en el contexto social de los afro-brasileños; dimensiones de inclusión social y el mundo del trabajo; e identidades sociales y profesionales en la formación profesional. Con el recurso de entrevistas semiestructuradas desarrolladas con once afro-brasileños, en las cuales fueron motivados a hablar de aspectos que consideren relevantes para su formación profesional, trayendo los espacios de la familia, de la escuela, de la comunidad, del trabajo y otros, espacios de formación profesional, y perspectivas y posibilidades de inclusión social. Los análisis de las narrativas muestran que la formación profesional de esos alumnos tienen una significativa influencia de su condición de ser afro-brasileño, y la Educación Profesional está definida como un espacio de obtención de conocimientos, representando más la idea de inclusión social de que de profesionalización.

Palabras clave: Formación profesional. Afro-brasileño. Inclusión social. Narrativas.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 DA MOBILIZAÇÃO PELA PESQUISA À CONSTRUÇÃO DO OBJETO	15
2.1 INDICADORES SOCIAIS DA POPULAÇÃO AFRO-BRASILEIRA	15
2.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	22
2.3 O CONTEXTO DA PESQUISA EMPÍRICA.....	28
2.3.1 Aspectos sociais e econômicos do município de Sinop-MT.....	28
2.3.2 A Educação Profissional na Escola Técnica Estadual de Sinop-MT	32
2.3.3 Os Afro-brasileiros em Sinop e na Escola Técnica Estadual.....	34
3 EIXO TEÓRICO DA PESQUISA	39
3.1 PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO NO CONTEXTO SOCIAL DOS AFRO-BRASILEIROS	39
3.2 DIMENSÕES DE INCLUSÃO SOCIAL E O MUNDO DO TRABALHO	46
3.3 IDENTIDADES SOCIAIS E PROFISSIONAIS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL ...	53
4 NARRATIVAS DE IDENTIDADES SOCIAIS E PROFISSIONAIS A PARTIR DA TRAJETÓRIA DE VIDA DE AFRO-BRASILEIROS.....	61
4.1 ORGANIZADORES DA PESQUISA	61
4.2 PROTAGONISTAS DAS NARRATIVAS	65
4.3 AFRO-BRASILEIROS: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO SOCIAL	69
3.3.1 Ser afro-brasileiro.....	69
3.3.2 Espaços de formação profissional	80
3.3.3 Educação Profissional: perspectivas e possibilidades de inclusão social.....	92
5 FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE AFRO-BRASILEIROS E INCLUSÃO SOCIAL	97
5 QUESTÕES CONCLUSIVAS	107
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICE A - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	118
ANEXO A - MAPAS E FOTOS DE SINOP-MT	119
ANEXO B - CURSOS TÉCNICOS OFERECIDOS NA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL DE SINOP/MT	120

**ANEXO C - CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE
TRABALHADORES OFERECIDOS NO ANO DE 2008 NA ESCOLA TÉCNICA
ESTADUAL DE SINOP-MT 121**

1 INTRODUÇÃO

A temática das relações raciais tem ganhado espaço significativo nos estudos e políticas nacionais nos últimos anos e com diferentes abordagens. No contexto da sociedade contemporânea, onde os afro-brasileiros convivem com sua condição racial em relações sociais marcada pelas desigualdades e o preconceito racial, assim como com o ideário de ‘democracia racial’, o presente estudo tem como eixo temático de interesse analisar a formação profissional de afro-brasileiros construída na sua trajetória de vida, no espaço da família, do trabalho, da comunidade e da educação escolar, como também analisar como essa construção profissional está pautada pelas possibilidades reais de inclusão social.

Formação profissional é aqui entendida como um processo em que, segundo Claude Dubar¹ (2005), constituem-se identidades sociais e profissionais com base em trajetórias de vida, da organização do mundo do trabalho e da formação profissional escolar. A formação profissional escolar remete ao espaço do ensino superior, com os cursos de graduação e/ou de nível médio, com os cursos técnicos.

Também, estarei utilizando a denominação afro-brasileira² para as pessoas que se autoidentificam como pretos e pardos segundo nomenclatura usada pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE e, para os alunos, que na ficha de matrícula da Escola Técnica Estadual, se autoidentificaram como negros e pardos.

Minha atuação profissional na Escola Técnica Estadual de Sinop-MT, acompanhando os alunos ingressos e egressos dos cursos técnicos, levou-me a perceber o presente problema. A representação estatística dos afro-brasileiros nessa escola mantém uma média de 42%, percentual aparentemente positivo, porém, com um alto índice de desistência³ em que a desistência entre os alunos afro-brasileiros é significativamente maior do que entre os demais alunos, mostrando uma situação de desigualdade racial. Esses dados observados me incomodam e levaram as seguintes questões: Como os afro-brasileiros constituem sua formação profissional ao longo da trajetória de vida? Que sentido e relação esses alunos

¹ Sociólogo contemporâneo que escreve sobre as sociologias das profissões.

² Com base na identificação utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE utiliza os termos ‘cor e raça’, com as alternativas: amarela, branca, indígena, parda ou preta. Considerando que muitos dos estudos feitos a partir dos dados do IBGE agrupam os ‘pretos’ e os ‘pardos’ como ‘negros’ ou ‘afro-brasileiros’, nessa pesquisa, definiu-se empregar o segundo termo, ‘afro-brasileiros’.

³ A desistência é quando o aluno não concluiu o curso no qual estava matriculado.

estabelecem com a Educação Profissional? Como a Educação Profissional se apresenta na construção de identidades sociais e profissionais desses alunos?

O alto índice de desistência entre os alunos afro-brasileiros é um problema observado na Educação Profissional, porém, esta é apenas uma das etapas que constituem a trajetória social desses alunos. Nesse sentido, e considerando os estudos de François Dubet (2003), não cabe somente sabermos quem são as pessoas que estão em situações de exclusão, importa também saber como essas pessoas lidam com essas situações, como isso reflete em suas vidas. Trata-se de buscar nas trajetórias sociais desses alunos, aspectos que participam de sua formação profissional, constituindo narrativas de identidades sociais e profissionais e de inclusão social pela Educação Profissional. Nesse contexto, a formação profissional dos afro-brasileiros se constitui em eixo central dessa pesquisa, entendida para além da Educação Profissional e constituída ao longo da trajetória de vida, a partir de variáveis relacionadas ao preconceito e discriminação racial, o ambiente familiar em seus aspectos sociais e econômicos, da escolaridade e do trabalho.

Das questões que incomodam quanto a representação dos afro-brasileiros na Educação Profissional, do conceito de formação profissional e de exclusão social, surge, então, o interesse da presente pesquisa de conhecer e analisar a formação profissional dos afro-brasileiros alunos dos cursos técnicos da Escola Técnica Estadual de Sinop-MT, considerando suas identidades sociais e profissionais construídas ao longo de suas trajetórias de vida e as possibilidades de inclusão social pela Educação Profissional.

Para tanto, esse trabalho considerou três aspectos para investigação quanto a formação profissional dos afro-brasileiros: identificar, a partir da trajetória de vida, aspectos que participam da construção de sua formação profissional; conhecer a relação dos afro-brasileiros com sua formação profissional para analisar os sentidos que os mobilizam para a Educação Profissional; e analisar as possibilidades de inclusão social com a Educação Profissional.

Considerando a história dos afro-brasileiros, as características no mundo do trabalho, preconceito, acentuada desigualdade social, as políticas compensatórias e de promoção da igualdade racial, justificam buscar respostas e trazer para o debate questões referentes aos afro-brasileiros e sua formação profissional a partir de sua trajetória de vida. Considerar aspectos próprios, como a desigualdade de oportunidades na educação escolar e no mercado de trabalho, o preconceito e a discriminação, as características sociais e econômicas desses alunos, assim como considerar suas identidades sociais e profissionais como uma construção

subjetiva, em que cada indivíduo age ou reage de forma diferente às influências do meio social e tem em suas narrativas os aspectos que considera na constituição de suas identidades.

A pesquisa foi desenvolvida a partir das narrativas de onze alunos afro-brasileiros, desistentes e egressos dos cursos técnicos da Escola Técnica Estadual de Sinop-MT. As narrativas ligadas ao contexto da formação profissional dos pesquisados foram analisadas a partir de uma abordagem interacionista, que compreende o indivíduo como socialmente construído nas e pelas interações sociais.

A base teórica utilizada para os estudos das ‘identidades sociais e profissionais’ sustenta-se na teoria de Dubar (2005), considerando-a como uma construção dual, marcada pelos processos relacionais e biográficos, ou seja, das relações sociais e de sua trajetória de vida. Trazendo dessa dualidade, relações objetivas e subjetivas, entre ‘identidades que lhe são atribuídas pelos outros’ e ‘identidades que são assumidas e reivindicadas por si mesmo’; ‘identidades herdadas’ e ‘identidades visadas’; e experiências proporcionadas nas relações sociais e experiências de preconceito e desigualdade racial que são próprias por ser afro-brasileiro. Para trabalhar com as identidades construídas em suas narrativas e as possibilidades de inclusão social, considerou-se os estudos de Stuart Hall⁴ (2000), a partir do conceito de que a identidade surge com a narrativa que a pessoa faz de si, do seu imaginário, da leitura que faz de sua trajetória de vida e do que é significativo para a imagem de si que quer passar.

Para falar dos afro-brasileiros, além dos dados estatísticos de indicadores sociais, busco em autores como Carlos Hasenbalg⁵ e outros, estudos que sustentam as análises da condição de ser afro-brasileiro com a formação profissional, da influência do racismo na ocupação dos afro-brasileiros no mercado do trabalho e de sua condição socioeconômica.

A organização desse trabalho se constitui em três etapas. Na primeira apresento os aspectos motivadores que me mobilizaram até a construção do projeto, envolvendo os indicadores sociais e econômicos dos afro-brasileiros; a organização e as políticas atuais da Educação Profissional brasileira; e o contexto da pesquisa empírica com uma breve apresentação do município de Sinop-MT e da Escola Técnica Estadual, objetivando mostrar o

⁴ Sociólogo contemporâneo, estuda a identidade a partir dos espaços culturais na pós-modernidade. Traz o preconceito racial e as narrativas em seus estudos sobre identidade.

⁵ sociólogo contemporâneo, pesquisa a estratificação e desigualdades sociais, educação e trabalho e as relações raciais.

contexto social em que vivem os protagonistas das narrativas e suas representações nesses espaços.

Na segunda etapa apresento estudos e teorias que constituem os três eixos teóricos organizadores: os aspectos identitários dos afro-brasileiros a partir do conceito de racismo, preconceito e discriminação; a inclusão social como uma representação subjetiva, como ampliação dos espaços sociais que visem novos conhecimentos e reconhecimento; e a formação profissional constituída e constituinte da trajetória de vida, na relação com as identidades sociais e profissionais.

Na terceira etapa apresento a metodologia utilizada na pesquisa e quem são os protagonistas das narrativas. Considerando os objetivos propostos e trazendo a teoria para as análises, busquei organizar o trabalho dando uma maior visibilidade às narrativas. Entendo que minhas palavras obscureceriam a essência das narrativas, então, passo a fala para os afro-brasileiros que participaram da pesquisa. O que fiz foi organizá-las considerando os objetivos da pesquisa, contemplando: ser afro-brasileiro⁶; espaços de formação profissional; e perspectivas e possibilidades de inclusão social. Posteriormente, na quarta etapa do trabalho, relacionando as narrativas com as teorias já propostas faço as análises quanto à formação profissional dos afro-brasileiros e as possibilidades de inclusão social pela Educação Profissional.

E por último, o fechamento desse momento de produção, trago as questões conclusivas acerca da formação profissional dos afro-brasileiros, alunos dos cursos técnicos da Escola Técnica Estadual de Sinop-MT. Procura-se visualizar se a formação profissional desses alunos tem uma significativa influência de sua condição de ser afro-brasileiro, assim como se a ideia de inclusão social perpassa pela obtenção de conhecimentos em que a Educação Profissional assume mais a função de procura por pertencimento social no processo de formação profissional do que de profissionalização.

⁶ Ser afro-brasileiro é um termo que utilizo na pesquisa referindo-se a sua condição social e econômica, no contexto das desigualdades e do preconceito racial. Não tem o sentido único de uma delimitação própria do que se entende por identidade negra.

2 DA MOBILIZAÇÃO PELA PESQUISA À CONSTRUÇÃO DO OBJETO

O interesse pela pesquisa surge de indicadores de afro-brasileiros no espaço de uma escola de formação profissional, assim, neste capítulo primeiramente apresento os afro-brasileiros no contexto nacional, considerando a trajetória histórica, dados estatísticos e demais pesquisas relacionadas à formação profissional. No segundo momento, apresento as propostas da Educação Profissional no Brasil por ser este o espaço primário em que se observa o problema aqui pesquisado; e num terceiro momento, trago o campo da pesquisa empírica, o município de Sinop-MT e a Escola Técnica Estadual do Mato Grosso e a representação dos afro-brasileiros nesse contexto.

2.1 INDICADORES SOCIAIS DA POPULAÇÃO AFRO-BRASILEIRA

A proposta aqui é apresentar o ser e a identidade afro-brasileira como variável relevante para analisar a posição social desses indivíduos nos espaços de trabalho, na escolaridade e na formação profissional. Considera o racismo como um dos determinantes nas limitações das pessoas na sociedade, que segue acompanhado da desigualdade de oportunidades, resultado de um processo histórico que inicia com a chegada dos afrodescendentes no Brasil.

A população afro-brasileira tem sua origem com o tráfico de africanos para o Brasil, que, na condição de prisioneiros, são forçados ao trabalho escravo. A experiência de trabalho dos africanos com a agricultura, tecelagem, agropecuária, culinária, como a transformação do bronze, do cobre, do ouro, da madeira, entre outros, é explorada na condição do trabalho escravo. Impulsionado pelas transformações na economia nacional e na internacional e as manifestações dos próprios afro-brasileiros, o regime de escravidão no Brasil teve fim em 1888, com a Lei Áurea, quando os escravizados tornam-se uma ‘mercadoria’ muito cara, economicamente inviável comparados ao trabalho assalariado dos imigrantes europeus e as dificuldades em controlar as manifestações populares em prol da libertação dos escravizados.

A forma como foi implementada a economia no Brasil tem a marca do preconceito e da segregação racial. Ainda no período da escravidão, destinaram-se aos brancos, terras,

meios de produção e espaços de gestão; aos afro-brasileiros e índios, o trabalho escravo. Se, por um lado, a abolição da escravatura representou o sonho de liberdade dos afro-brasileiros, por outro, foi o início de uma nova etapa de exclusão social que, de certa forma, se mantém até os dias atuais. Com a chegada dos imigrantes, que na condição de assalariados ocupam os espaços de trabalhos anteriormente ocupados pelos escravos, os afro-brasileiros deixam a condição de escravos e são submetidos à situação de abandono e pobreza, que segundo Ana Lucia Valente (1987, p. 22),

Deixam de ser propriedades dos senhores e entram na concorrência com o imigrante no mercado de trabalho, num contexto de preconceito, discriminação, desigualdade de escolaridade e experiência profissional nos novos postos de trabalho que surgem com a industrialização e as novas técnicas de produção na agricultura. Ficam a eles os trabalhos sujos, mal remunerados e pesados. Subemprego, trabalhos provisórios, sem prestígio social e a marginalidade.

A mesma autora continua sua análise, escrevendo que

Os brancos eram considerados melhores trabalhadores que os negros. Numa situação de escolha, o branco passou a ser preferido nas 'profissões nobres'. Os trabalhos considerados 'humilhantes' pelos brancos, aqueles que estes não queriam executar por considerarem 'trabalho sujo', 'trabalho de serviçais', sobravam para o negro (VALENTE, 1987, p. 27, grifo do autor).

Nesse contexto, os afro-brasileiros passam da situação de escravizados para a de desempregados, ou, então, para os trabalhos pesados, sujos e pouco remunerados, à condição de pobreza (FERNANDES, 1971). Para Marcelo Paixão (2003), no Brasil o critério étnico é um elemento determinante dos processos de estratificação e exclusão social, que historicamente estiveram vinculados ao sistema econômico e, a partir deste, ao mercado de trabalho. Embora a desigualdade racial esteja presente de várias formas na sociedade brasileira, no mercado de trabalho ela se expressa da maneira mais perversa e, muitas vezes, camuflada na falta de formação profissional.

A pesquisa desenvolvida por Oracy Nogueira (1985) na cidade de São Paulo, nos anos de 1940, mostra como a discriminação racial estava explícita na oferta de vagas de trabalho. De 255 diferentes tipos de anúncios de emprego, 245 mencionam querer pessoas de cor branca, revelando as mais diversas manifestações de preconceito, desde características pessoais e profissionais, ou, até mesmo, para evitar o contato com negros. A pesquisa mostra que ser afro-brasileiro no mundo do trabalho relaciona-se às situações sociais de: preconceito,

discriminação, falta de oportunidades, baixos salários, serviços braçais, exploração e subemprego. O resultado deste processo histórico de discriminação e exploração da força de trabalho dos afro-brasileiros leva à desigualdade de oportunidades no mundo do trabalho e à desigualdade social atual.

No Brasil, país da América Latina que apresenta o maior número de população afrodescendente, com um contingente populacional, no ano de 2007, de aproximadamente 50% de afro-brasileiros⁷, estes convivem constantemente com situações de desigualdade e segregação racial. Os dados publicados pelo IBGE⁸ em 2008, na *Síntese de Indicadores Sociais*, mostram que, entre a população mais pobre, na faixa etária de 10 anos ou mais, o percentual de afro-brasileiros é de 73% e de brancos 26%. Já entre os mais ricos, 12% são afro-brasileiros e 86% são brancos. Os afro-brasileiros são maioria entre a população de baixa renda, os pobres. Outro aspecto a ser observado é o rendimento por hora de trabalho entre pessoas com o mesmo nível de escolaridade. Comparando os salários das pessoas com mais de 12 anos de estudo, os brancos recebem salários 40% mais elevados que os afro-brasileiros. Com a mesma escolaridade, não conseguem a mesma remuneração que os brancos, mostrando que os limitadores para que os afro-brasileiros sejam reconhecidos profissionalmente vão além da escolaridade, situação esta que pode ser analisada como uma situação histórica socialmente construída, resultado da relação de poder da estrutura social (FRIGOTTO, 2001).

Outra pesquisa que mostra a desigualdade racial no mundo do trabalho foi desenvolvida por Paixão (2003), em São Paulo, no ano de 1998, comparando a presença de afro-brasileiros e brancos em diferentes segmentos de trabalho. Como mostra a tabela abaixo, percebe-se que a atuação e, conseqüentemente, a remuneração dos afro-brasileiros no mundo do trabalho são desiguais quando comparadas às da população branca.

⁷ Estimativa apresentada na Síntese de Indicadores Sociais, publicado em 2008 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Os 50% de afro-brasileiros, denominados na pesquisa como “negros”, é a soma dos 7,8% de pretos e dos 54,6% de pardos, considerando a autoidentificação dos pesquisados.

⁸ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Tabela 1: Afro-brasileiros e brancos nas ocupações por áreas de serviços

<i>área serviços/representação da ocupação das vagas</i>	% afro-brasileiros (negros)	% brancos/ amarelos
Serviços de educação	19%	81%
Serviços de crédito	15%	85%
Serviços especializados	17%	83%
Serviços de reformas	49%	51%
Serviços de limpeza	43%	57%

Fonte: Adaptado de Paixão (2003, p. 107).

Observa-se que nos serviços que exigem maior escolaridade e de prestígio social melhor, a representação de afro-brasileiros é baixa; já nos que exigem menos escolaridade e de menor prestígio social, os serviços braçais e sujos, a representação é maior. Paixão (2003, p. 150) apresenta essa situação como uma naturalização construída historicamente pela sociedade, camuflada na falta de escolaridade e habilidade para a função.

A sociedade brasileira naturalizou o afrodescendente como um trabalhador de funções de baixa qualificação e prestígio. Esta associação acaba servindo como a profecia que se cumpre por si mesma. Por não acreditar que terá sucesso em determinada profissão, um/a negro/a não se habilita para exercê-la.

Os relatos das experiências de infância por Conceição Chagas (1996) ajudam a analisar a divisão dos espaços de trabalhos e funções atribuídas historicamente aos afro-brasileiros. Relata que no espaço da igreja que frequentava quando criança, ela e suas irmãs eram muito elogiadas pelos trabalhos desenvolvidos como de limpar e pedir dinheiro para a construção da igreja, mas, para os papéis mais importantes, elas não eram incluídas, como interpretar o papel de anjo nas apresentações de teatro. São situações do cotidiano, que muitas vezes passam despercebidas, pois é um preconceito que se manifesta disfarçadamente. Não é dito que não pode fazer determinada função por ser afro-brasileiro, mas são direcionados e estimulados para desenvolver as funções de menor prestígio. A ‘naturalização’ e a ‘camuflagem’ de como se apresenta esse tipo de segregação inibe a reação de quem sofre com o preconceito, o que se observa no relato de Conceição (1996, p. 8): “fingíamos que estava tudo bem, mas ficávamos chateadas e humilhadas”. Quanto à profissão, ela relata que queria ser professora, porém, a família lhe mostrava, frequentemente, que não existiam professores negros e que o que ela queria ser não era acessível para eles. Relata que, no início de sua vida profissional, se tornou exímia faxineira por influência da mãe. A orientação da mãe é que teria

sempre que mostrar bom serviço e não dar oportunidade aos brancos de falarem mal dos negros.

Seus relatos mostram o quanto à falta de modelo de identificação de trabalho, a ação da família e da comunidade exercem influências na formação das identidades sociais e profissionais dos afro-brasileiros. Complementando, Chagas (1996, p. 72) escreve que

Os estereótipos atribuídos aos negros – inferior, incapaz, vadio, indolente, e muitos outros – aliados a força da mídia, que lhes confirma estas imagens e ideias, mantém tanto o grupo branco como o grupo negro com essa visão desvalorizada sobre essa etnia.

Além da família e da comunidade, a mídia tem papel importante nessa identificação dos afro-brasileiros com o trabalho. Ainda hoje, com todos os debates estabelecidos e legislações que condenam a discriminação racial, o negro é apresentado na mídia, principalmente nas novelas, exercendo funções de menor prestígio. São apresentadas como pessoas boas, cuidadosas, educadas, prestativas, mas desempenhando serviços que não exigem escolaridade, dificilmente atuando em áreas de gestão e proprietários de bens de produção.

Os relatos e observações feitos por Chagas não estão ultrapassados. É um processo histórico de discriminação racial e de naturalização da discriminação, ainda presente na construção das identidades sociais e profissionais dos afro-brasileiros. Muitas vezes os afro-brasileiros acabam se especializando e atuando profissionalmente por influência da família, oportunidades oferecidas, necessidade de inserir-se no mercado de trabalho, desvinculado de seu querer profissional.

A consultora do Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdade (CEERT), socióloga Mércia Consolação Silva, em uma entrevista no ano de 2003⁹, disse que: “O aspecto mais perverso da discriminação no espaço de trabalho se dá nos processos de promoção ou mobilidade para cargos de chefia, liderança ou comando, que têm maiores responsabilidades, visibilidade e remuneração”. Na mesma entrevista, Neide Aparecida Fonseca, na época presidente do Instituto Sindical Interamericano pela Igualdade Racial (INSPIR), complementa as palavras de Silva, falando que “quanto mais 'nobre' o trabalho, menor a representação de negros e negras”, e que, “as fotos e outros instrumentos

⁹ Entrevista publicada no *site* ComCiência, www.comciencia.br/reportagens/negros/05.shtml.

promocionais da empresa não exibem os negros, causando uma não identificação desses funcionários com o ambiente ou grupo de trabalhadores da empresa”. Essas são situações que se refletem nos dados socioeconômicos dos afro-brasileiros, apresentados pelas pesquisas recentes do IBGE apresentadas anteriormente.

Além da influência do racismo e da herança escravista na formação e atuação profissionais dos afro-brasileiros, os estudos de Edward Telles (2003, p. 242) mostram uma grande participação da estrutura familiar na desigualdade de oportunidades, de formação escolar e de profissionalização dos afro-brasileiros, considerando que “nas famílias, os pais oferecem às crianças diferentes níveis de apoio material, social e emocional, que determinam o bem estar de seus filhos”. As características sociais e econômicas da família acabam por ser mais um fator que interfere nas oportunidades de escolaridade e de trabalho para os afro-brasileiros, e por sua vez, para sua formação profissional.

Muitos jovens de famílias de baixa renda, onde a maioria são afro-brasileiros concluem a Educação Básica já na condição de trabalhadores (POCHAMNN *apud* JUNQUEIRA, 2006), é uma situação motivada pela necessidade de se sustentar e auxiliar na renda familiar, ingressando no mercado de trabalho para, depois, concluir os estudos. Esta realidade leva também muitos afro-brasileiros ingressarem nos cursos superiores e nos cursos técnicos quando já constituíram família e/ou já estão atuando no mercado de trabalho, sem a disponibilidade para frequentar os cursos de período integral ou fora da cidade onde residem. Além dos dados quantitativos, também a qualidade da educação dos afro-brasileiros fica comprometida, considerando que vão para a escola depois da jornada diária de trabalho, conciliando a educação com o trabalho.

Carlos Hasenbalg (2006) assinala que essas desigualdades raciais são determinantes da estrutura e das relações sociais, que, por sua vez, acaba por reforçar as desigualdades. A desigualdade racial, que é resultado de um processo histórico de discriminação e exclusão, reflete na escolaridade da Educação Básica, na inserção e permanência no curso de formação profissional pretendido e, conseqüentemente, nas oportunidades de trabalho.

A desigualdade de renda entre os grupos de cor reflete padrões diferenciados de inserção no mercado de trabalho e práticas discriminatórias nesse mercado, mas são também devidas às desvantagens acumuladas nas etapas formativas, anteriores ao ingresso no mercado de trabalho (HASENBALG, 2006, p. 263).

Uma coisa leva à outra. A falta de uma estrutura sócioeconômica da família que influência na formação escolar e nas escolhas profissionais, reforçam as desigualdades raciais e vice-versa, porém, o problema advem do processo histórico de preconceito racial.

As desigualdades no processo de educação escolar constituem mais um dos aspectos no qual se percebe a segregação racial, a disparidade do acesso à escola dos afro-brasileiros comparada à população branca. Dados do IBGE¹⁰ mostram que, no ano de 2007, dos 14 milhões de analfabetos brasileiros, 9 milhões são pretos e pardos. A taxa de analfabetismo entre a população branca é de 6%, já entre os pretos e pardos, é de 14%. A taxa de analfabetismo entre os afro-brasileiros é o dobro que entre os brancos. Outro dado estatístico que chama a atenção é a média de anos de escolaridade. Em 2007, a média de anos de estudo entre as pessoas com 15 anos ou mais de idade, entre os brancos é de 8 anos e entre os afro-brasileiros é de 6 anos. Entre os jovens de 15 a 17 anos, 85% dos brancos estavam estudando e destes, 59% já estavam no Ensino Médio, já entre os afro-brasileiros, 80% estavam estudando, e destes, apenas 39% estavam no Nível Médio. A desigualdade racial já fica evidente no Ensino Médio, e no Ensino Superior essa disparidade fica ainda mais acentuada. Entre os jovens de 18 a 24 anos de idade, 58% dos brancos já estavam no Ensino Superior, já entre os afro-brasileiros, apenas 25% estão no Ensino Superior, o que evidencia uma desigualdade de oportunidades para o acesso e permanência dos afro-brasileiros no seguimento dos estudos após o Ensino Médio. É importante lembrar que os dados apresentados do ano de 2007 já contemplam os afro-brasileiros que ingressaram no Ensino Superior através das políticas de cotas raciais, que estabelece um percentual de vagas para os negros em algumas universidades, como também, o Programa Universidade para Todos - Prouni, que concede bolsa de estudos para alunos de família de baixa renda, onde 73% dessa população são negros. Estes dados, além de apresentarem a exclusão através da educação escolar, remetem às possibilidades de trabalho e às dimensões de inclusão social dos afro-brasileiros. Também, que a suposta ‘democracia racial’ e igualdade de oportunidades não se percebe nos dados estatísticos. A falta de oportunidades para os afro-brasileiros, de formação, de trabalho e de remuneração persistem em continuar.

O que foi apresentado mostra que os mecanismos de discriminação racial influenciam os mecanismos de desigualdade de oportunidades, que, por sua vez, levam a segregação e a

¹⁰ Dados publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística no documento, Síntese de Indicadores Sociais, publicado no ano de 2008.

desigualdade racial. Essa desigualdade muitas vezes é justificada e explicada pela condição de pobreza, porém, o racismo exerce significativa influência no que tange a situação dos afro-brasileiros no Brasil, nas situações de escolaridade, de trabalho e de formação profissional.

2.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A Educação Profissional é a referência para a seleção dos sujeitos que participaram dessa pesquisa, por ser o espaço onde se evidencia o problema da mesma: de que maneira as identidades sociais e profissionais dos afro-brasileiros participam das possibilidades de inclusão social pela Educação Profissional.

Para falar da Educação Profissional no Brasil, vou dividir em dois momentos, o período que antecede as legislações vigentes e o período atual, com o enfoque na organização e propostas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada no ano de 1996.

Vou apresentar a Educação Profissional no Brasil a partir da leitura de pesquisadores que escrevem sobre a temática, tais como Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Maria Ciavatta Franco e, as legislações vigentes, buscando apresentar com quais objetivos e como foi ofertada em cada período histórico.

- **Um pouco da história da Educação Profissional no Brasil**

A Educação Profissional surge no Brasil em 1909, como política pública voltada a atender as classes menos favorecidas, com projetos de caráter assistencialistas e moralizadores, desvinculados do mercado de trabalho. Em 1932, a Educação Profissional vincula-se à lógica do capital e trabalho, voltando-se à formação de especialistas. Nesta organização, com forte aspecto dual, após o primário o aluno seguia para o Ginásio¹¹ onde recebia uma formação técnica exclusiva para atuar nos setores secundário e terciário da economia, ou seguia para o Propedêutico, com uma formação que preparava o aluno para o Ensino Superior.

¹¹ Ginásio era a escolaridade equivalente ao que hoje denominamos como 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental.

Em 1942 a Educação Profissional passa a fazer parte do Ensino Médio, mas ainda com um currículo muito voltado ao campo de trabalho, então, não preparava o aluno para o ingresso no Ensino Superior. Foram muitas as manifestações para que o ensino profissional possibilitasse o ingresso no ensino superior, como também foi um período de grande expansão da Educação Profissional, com a abertura do SENAI¹², SENAC¹³ e as Escolas Técnicas Federais¹⁴, instituições que continuam atuando na formação de profissionais, atendendo respectivamente a área da indústria, do comércio e da agropecuária. No ano de 1961, com a LDB¹⁵ 4.024/1961, os currículos dos cursos técnicos e do Propedêutico ganham equivalência e os egressos da Educação Profissional poderiam concorrer às vagas do Ensino Superior, mas na prática a desigualdade continuava.

No período do Governo Militar, com a entrada de capital estrangeiro e a revolução industrial, emergiu a necessidade de mais profissionais qualificados, e a Educação Profissional passa a ser a única modalidade de Ensino Médio nas escolas públicas. Foi também uma alternativa para diminuir a demanda na procura por vagas nos cursos superiores. Essa proposta de generalizar o Ensino Profissional surge com a LDB 5692/1971 e teve fim com o Parecer 76/1975 e a LDB 7.044/1982, que restabelece a Educação Geral.

Segundo Kuenzer (1999), até esse período a Educação Profissional teve uma pedagogia que priorizava o modo de fazer e o disciplinamento. A metodologia e os conteúdos eram fragmentados, inibindo o questionamento da ordem vigente e direcionando as respostas para servir o mercado de trabalho. Com a globalização de mercado, a crescente incorporação científica e tecnológica, a nova organização do trabalho, necessita de uma nova pedagogia para o trabalho que forme um profissional capaz de adaptar-se em diferentes situações, ser flexível, com capacidade de comunicação, autonomia para resolver problemas, praticidade, ético, criativo e comprometido. Esse é o profissional que o mercado de trabalho atual busca e que a Educação Profissional, como fez historicamente atende a demanda do mercado de trabalho e propõe-se a formar.

¹² Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – inaugurado em 1942.

¹³ Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – inaugurado em 1946.

¹⁴ Surgem em 1946, a partir das Escolas de Ofício e Artes.

¹⁵ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

• A Educação Profissional na atualidade

Depois de aproximadamente duas décadas, com a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a oferta da Educação Profissional é reformulada.

A Educação Profissional é apresentada em um capítulo específico e abre a possibilidade para que sua oferta acontecesse em instituições de ensino especializado em educação profissional, sem vínculo com a Educação Básica. Com essa abertura, o Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997, que regulamentou a Educação Profissional na LDB 9.394, tirou a obrigatoriedade de vinculação da Educação Profissional ao Ensino Médio, legalizando a criação de cursos pós-médios e a possibilidade de formação profissional para os diferentes níveis de escolaridade com cursos de curta duração em instituições de ensino desvinculadas da Educação Básica. Esse Decreto foi revogado no ano de 2004, com o Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004, que regulamenta a Educação Profissional e estabelece uma nova estruturação, voltando os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

Para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio com a educação de jovens e adultos e a educação profissional e tecnológica, surge em 16 de julho de 2008, a Lei 11.741, alterando o texto do artigo da LDB 9394/96 que trata da Educação Profissional, ficando este com a seguinte redação:

Art. 39º. A educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos (BRASIL, 1996).

O Decreto 5.154/04 que regulamenta a Educação Profissional especifica o atendimento a partir dos cursos de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores; Educação Profissional Técnica de Nível Médio; e Educação Profissional e Tecnológica de Graduação e de Pós-Graduação.

Os cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores são destinados a qualificar e requalificar trabalhadores, independente de escolaridade prévia e independente de regulamentação curricular; já os cursos de nível técnico têm por objetivo proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, sendo que a expedição do diploma de técnico está vinculado à conclusão do Ensino Médio. De acordo com o referido Decreto, os cursos técnicos podem ser oferecidos de forma concomitante, integrado, ou sequencial ao Ensino Médio.

A oferta do curso de forma concomitante é quando o aluno faz o curso técnico e o Ensino Médio ao mesmo tempo, com matrículas distintas e o ingresso no curso técnico tem como pré-requisito a matrícula no Ensino Médio. O ensino técnico integrado é quando o projeto do curso técnico contempla os conhecimentos específicos da formação profissional do curso em questão, intercalado com os conteúdos do Ensino Médio e vinculado a uma única matrícula, em que a formação técnica é trabalhada durante os três ou quatro anos do Ensino Médio. O sequencial é oferecido para quem já concluiu o Ensino Médio, inclusive para quem já possua outra formação profissional.

A Educação Profissional também está organizada considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio, que orientam a elaboração dos projetos de cursos técnicos, com a especificidade de cada área profissional, com carga horária mínima para cada curso e percentual de estágio supervisionado.

Vinculados à Educação Profissional, atualmente estão em andamento projetos e programas para atender as demandas sociais, como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – ProEJA; o Programa Nacional de Inclusão de Jovens, com cursos de formação profissional integrados a Educação Básica para jovens de 18 a 29 anos, atendendo os jovens urbanos com o ProJovemUrbano e os jovens camponeses, com ProJovemCampo; e o programa Brasil Profissionalizado que objetiva fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica, repassando recursos financeiros para a expansão do atendimento.

As políticas de Educação Profissional hoje, presentes nas legislações, programas e projetos, não destoam do que foi a Educação Profissional no seu processo histórico. Mudaram sua forma de oferta e sua pedagogia. Porém, continua a atender a lógica do mercado de trabalho. Como na lógica do sistema econômico capitalista é o mercado de trabalho que direciona a formação de seus trabalhadores e exige desses que se atualizem e se adaptem às novas necessidades, a Educação Profissional se apresenta como o espaço para essa formação.

- **Educação Profissional e inclusão social: uma proposta contraditória**

A inclusão social está presente enquanto propostas das políticas de Educação Profissional no país, que assume o social como eixo principal nos projetos e no desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. No relatório das Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, elaborado pelo Ministério de Educação (BRASIL, 2004, p. 8), a Educação Profissional tem como objetivo

a consolidação de ações efetivas que redundem no aperfeiçoamento da democracia, na melhor qualificação do cidadão, jovem ou trabalhador, na redução das desigualdades sociais e na sua participação como agente de transformação para construir um desenvolvimento no Brasil.

A Educação Profissional se apresenta, de um lado, atendendo às necessidades do mercado de trabalho, e, de outro, o aspecto social. Será que é possível atender os dois lados? Como reduzir as desigualdades sociais com a formação profissional, se o problema das desigualdades sociais não foram produzidas pela falta de formação profissional? O que explica os profissionais formados sem oportunidades de trabalho? Franco (2008, p. 101) nos ajuda a entender essas questões, escrevendo que

A formação profissional é vista como uma resposta estratégica, mas polêmica, aos problemas postos pela globalização econômica, pela reestruturação produtiva, pela busca da qualidade e da competitividade, pelas transformações no mundo do trabalho e pelo desemprego estrutural.

Ao mesmo tempo em que responde a um problema social, oportunizando a população a inclusão na educação formal e na formação profissional, atende as necessidades do mercado, formando mais profissionais qualificados para comporem o grupo dos candidatos para a

seleção das vagas ofertadas. Para Frigotto (2008), o que está se afirmando hoje na Educação Profissional, considerando o desemprego e a desigualdade social, é uma formação com a promessa da empregabilidade¹⁶ atendendo a dinâmica do mundo do trabalho.

Trata-se de uma formação que desenvolvam as habilidades básicas no plano dos conhecimentos, produzindo competências para a gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade, e conseqüentemente, para a ‘empregabilidade’. [...] Seria esta a nova ‘chave do ouro’ para que os países historicamente desiguais se juntassem ao mundo globalizado e a reestruturação produtiva de forma soberana e original e mediante este ajuste retomar políticas de ‘pleno emprego’? Já não há tantos empregos, resta a promessa da flexibilidade, da empregabilidade (FRIGOTTO, 2008, p 45, grifo do autor).

A Educação Profissional é apresentada para o indivíduo como espaço de aquisição de novas competências para a empregabilidade, com a falsa ideia de obter ou se manter no emprego e como um espaço democrático e de desenvolvimento humano. Esses três eixos são apresentados por Frigotto, que, ao apresentá-los, remete a Educação Profissional, como sendo, na realidade, “desvinculada de uma proposta democrática e pública de desenvolvimento que integre um projeto econômico, político e cultural, com uma clara geração de empregos e renda” (FRIGOTTO, 2008, p. 49).

A Educação Profissional, reafirmando seu eixo social, apresenta a formação profissional como um meio para superação da discriminação e do preconceito no mundo do trabalho.

Dentre todos os direitos humanos a educação profissional está assim convocada a contribuir na universalização talvez do mais importante: aquele cujo exercício permite às pessoas ganharem sua própria subsistência e com isso alcançarem dignidade, autorrespeito e reconhecimento social como seres produtivos. O direito de todos à educação para o trabalho é por esta razão o principal eixo da política da igualdade como princípio orientador da educação profissional (PARECER CNE/CEB Nº 16/99, p. 20).

A inclusão social e redução das desigualdades nas políticas de Educação Profissional reconhecem que “as desigualdades sociais existentes no país manifestam-se claramente na distribuição de renda, de bens de serviços, na discriminação de gênero, de cor, de etnia, de acesso à justiça e aos direitos humanos” (BRASIL, 2004, p. 14), ao mesmo tempo em que assume “que ninguém tem direitos profissionais adquiridos por causa de origem familiar,

¹⁶ Empregabilidade é um termo usado para a adaptação e qualificação do indivíduo, atendendo as necessidades do mercado de trabalho. Deve estar pronto e disponível para as mudanças, ser flexível. (FRIGOTTO, 2008)

indicações de pessoas poderosas ou privilégios de corporações” (PARECER CNE/CEB Nº 16/99, p. 16). Desta forma, a Educação Profissional pode apresentar-se para algumas pessoas como um espaço de oportunidade de inclusão e superação de sua condição social e econômica. porém, o que prevalece na sociedade é a lógica do mercado de trabalho, onde só ficam os mais aptos às necessidades do mercado daquele momento, como também a discriminação e o preconceito que permanecem nas relações sociais.

2.3 O CONTEXTO DA PESQUISA EMPÍRICA

Essa pesquisa surge de dados específicos de uma escola de Educação Profissional de Sinop-MT. Então, vou aqui fazer uma breve apresentação do município e da escola em que se evidencia o problema e onde foi desenvolvida a coleta de dados. A partir desse contexto, apresento os afro-brasileiros nesses espaços, considerando que as diferenças regionais são importantes para os estudos das questões raciais (TELLES, 2003). Importa, então saber, como os afro-brasileiros se apresentam no município de Sinop e na Escola Técnica Estadual a partir de dados estatísticos e do contexto socioeconômico.

2.3.1 Aspectos sociais e econômicos do município de Sinop-MT

Quanto aos aspectos do município, vou apresentar sinteticamente os aspectos sociais e econômicos advindos da sua colonização¹⁷ até os dias atuais, com o objetivo de trazer um contexto que ajude a perceber como se constitui sua população, e, nessa população, os afro-brasileiros. Para tanto, busquei leituras que abordassem o processo histórico da colonização e a dinâmica que motivou a realidade socioeconômica que Sinop apresenta, com as pesquisas desenvolvidas por Edison de Sousa, Fiorelo Picoli e os dados divulgados pela Prefeitura Municipal de Sinop e Governo do Estado de Mato Grosso.

¹⁷ A colonização pressupõe a criação de uma infraestrutura agrária para o desenvolvimento da agricultura, caracterizada por lotes rurais e urbanos com uma sede administrativa, serviços técnicos e comunitários, dando início legalmente à criação de um novo município. (Art. 8º do Decreto 59.428/66 que trata da colonização)

O município de Sinop integra a região da Grande Bacia do Amazonas, localizada na Região Norte do estado do Mato Grosso, a 505 km da capital Cuiabá, às margens da BR-163, sentido Cuiabá-Santarém.¹⁸ A colonização de Sinop é parte da política de Estado do Governo Militar para ocupação da Amazônia, com o slogan “ocupar para não entregar”. Segundo Picoli (2004), o principal objetivo era tornar a Amazônia integrada ao mercado mundial e explorar o grande potencial natural, através das concessões do Estado aos grupos econômicos nacionais e internacionais para apropriação de terras, passando a estes, as terras devolutas, indígenas, griladas ou ainda não habitadas.

Sinop é uma das cidades do projeto denominado Gleba Celeste, projeto de colonização de uma área de aproximadamente 645 mil hectares, que também deu origem às cidades de Claudia, Santa Carmem, Vera, União do Sul e Feliz Natal. A posse dessa área de terra era da Colonizadora Sinop S.A, empresa que atuava desde 1938 na abertura de cidades no Noroeste do Paraná. No ano de 1972, os colonos fazem a abertura das primeiras ruas e construção dos barracos no local onde é hoje Sinop. Seguindo um processo rápido até sua emancipação, sua fundação aconteceu no ano de 1974, em 1976 passou a ser distrito do município de Chapada dos Guimarães e, em 17 de dezembro de 1979, com a Lei 4.156/79, foi elevada à categoria de município.

Os moradores que chegaram nos primeiros anos após a colonização vieram da região sul do país, motivados pelos incentivos fiscais e políticas de ocupação da região, comprando lotes rurais que acompanhava a aquisição de um lote urbano, garantindo que as residências organizassem o espaço da cidade. Também, para atender as necessidades da população e da própria economia, a região recebeu comerciantes, prestadores de serviços, profissionais de saúde e educação, trabalhadores braçais, entre outros.

Trazendo pessoas do sul do país, a colonizadora vendia a ideia de que as pessoas que estavam se instalando em Sinop eram pessoas brancas e com perfil de pessoas trabalhadoras e íntegras (SOUSA, 2004).

Em razão da abundância de madeira existente e dos incentivos fiscais do governo federal para a abertura de áreas voltada à agricultura e pecuária, o setor madeireiro se estabeleceu como a principal fonte da economia do novo município, com o extrativismo e o trabalho da indústria. A mão de obra no setor era grande e não exigia escolaridade, o que

¹⁸ Informações complementares, fotográficas e de localização: ANEXO A – MAPAS E FOTOS DE SINOP-MT. Fonte: <<http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1130031>>.

motivou muitos trabalhadores analfabetos ou com pouca escolaridade, se deslocarem para Sinop em busca de emprego. O período de maior oferta de vagas aconteceu nos anos noventa, quando as 500 madeireiras localizadas no município empregavam em média, 15.000 trabalhadores (SOUSA, 2004). Este período coincidiu com o fracasso da colonização de pequenas propriedades rurais nas cidades ao norte de Sinop, motivado pela falta de condições de produção para os pequenos agricultores e, com o período posterior à “febre do ouro” no norte do estado, destacando aqui, os garimpos da região de Peixoto de Azevedo, município de origem da maioria da população de um dos maiores bairros de Sinop. Sendo assim, grande parte da população que veio para trabalhar no setor madeireiro neste período, era composta de pessoas que não conseguiram se instalar como camponeses ou enriquecer com a garimpagem, e buscavam trabalho para sua sobrevivência e a sobrevivência de suas famílias.¹⁹

Esses trabalhadores são apresentados por Picoli (2004, p. 17), como “trabalhadores despossuídos e marginalizados, que buscam suprir as necessidades básicas de subsistência”. Por ser um trabalho que não exigia e não oportunizava escolaridade, levou a uma geração de excluídos da educação escolar, sem expectativas de um futuro melhor²⁰. Esta realidade reflete na escolaridade da população do município. Nos dados do IBGE do ano de 2000²¹ é mostrado que, entre os municípios com mais de 25 anos, 10,5 % são analfabetos, 30% têm menos de 4 anos de estudo e 69% menos de 8 anos, com uma média de 5,6 anos de estudo entre a população que frequentou a escola.

O número da população do município teve um crescimento muito rápido desde sua criação. No ano de 1980, oito anos depois da abertura das primeiras ruas, a população já era de 19.891 habitantes, e hoje, trinta e oito anos depois, a população é de 115.000 habitantes²², ficando entre os quatro maiores municípios do Mato Grosso e o maior da região norte do estado.

Semelhante ao que aconteceu em outros municípios da região, a produção agrícola teve várias tentativas que não deram certo pela falta de conhecimento das características do solo e pela falta de incentivos públicos para os pequenos agricultores, os quais, sem condições

¹⁹ Dados obtidos em conversas com professores pesquisadores da UNEMAT, Campus de Sinop-MT.

²⁰ Dados da pesquisa desenvolvida no ano de 2006, como Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Mato Grosso, Sinop-MT, das alunas: Edlaine Crivelli Colucci, com o título, *O sentido que o trabalhador do setor madeireiro atribui a escola e a educação de seu filho*, e da aluna Clarice Carradore, com o título *Trabalhador do Setor Madeireiro: sentidos e saberes da escolarização da EJA*.

²¹ Utilizo alguns dados do recenseamento do ano de 2000, quando são dados ainda não publicados pelo IBGE do recenseamento do ano de 2010. Fonte: <<http://www.mtseusmunicipios.com.br>> Mato Grosso e seus municípios.

²² Estimativa do IBGE de 2010.

de sobrevivência no campo, muitos vendem suas propriedades rurais para alguns poucos proprietários com melhores condições econômicas e vão para a cidade na condição de pequenos empresários ou assalariados (SOUSA, 2004). Essa situação reflete na alta taxa de urbanização e na grande concentração de terras do município. No ano de 1980, a população rural de Sinop era de 47% e a população urbana 53%, uma proporção paritaria, vinte anos depois, no ano de 2000, apenas 10% da população reside na zona rural e o perímetro urbano concentra 90% da população. Para um município com grande extensão de terras rurais, 395 mil hectares, com uma representação média de 97% da área do município, pouco contribuem para a oferta de vagas de emprego no campo. A maior parte dessa área está em poder de latifundiários com áreas de até 40 mil hectares, atuando, principalmente, com a monocultura de algodão, soja, milho e arroz.

Além da agricultura, atualmente a economia do município envolve a indústria madeireira, frigoríficos, agropecuária, construção civil, comércio e o setor de serviços. A maior oferta de empregos está no setor de serviços, onde concentra-se como pré-requisito a escolaridade mínima de ensino médio ou formação profissional específica de nível médio ou superior, incentivando as pessoas a buscarem esse nível de escolaridade.

Como município pólo, na última década houve um acentuado aumento de vagas de formação profissional em cursos de níveis médio e superior, chegando a ter situações de vagas excedentes em cursos públicos.²³ Atualmente, os espaços de formação profissional no município estão distribuídos nas universidades federal e estadual, nas faculdades particulares, na Escola Técnica Estadual²⁴ e em escolas técnicas particulares. O Ensino Superior oferece semestralmente 14 cursos e as faculdades particulares, aproximadamente 40 cursos.

Quanto aos indicadores sociais, de renda, educação e de desigualdade, os dados do IBGE de 2000 mostram que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município é de 0,807, índice considerado elevado e com aumento quando comparado as estatísticas anteriores, ficando em sexto lugar na classificação do estado. Já a desigualdade de rendimentos é alta, como mostra o coeficiente de Gini do ano de 2000, que passou de 0,55 para 0,56. Essa desigualdade se fortalece com a falta de estrutura dos bairros populares, considerando que estes são afastados do centro, com problemas de iluminação, de água

²³ No ano de 2006, ano base desta pesquisa, sobraram vagas em cursos na Universidade Federal em Sinop-MT e nos seletivos de alguns cursos diurnos na Escola Estadual Técnica de Sinop-MT. Dados obtidos com a Secretaria Acadêmica das instituições mencionadas.

²⁴ Escola na qual desenvolveu-se essa pesquisa.

tratada e com ruas sem pavimentação, levando a uma soma de situações que desfavorecem essa população. O meio de transporte utilizado pela maioria da população desses bairros são as bicicletas, que circulam nas ruas da cidade, em dias de chuva e de sol, transportando os trabalhadores, estudantes e toda a família para diferentes lugares de destino. É uma população que labuta diariamente por melhores condições, mas convive constantemente com situações de desemprego e a desigualdade social e econômica.

Assim é Sinop. Um município considerado jovem que, nos seus 31 anos de emancipação, apresentou um alto crescimento populacional e desenvolvimento econômico, mas também um alto índice de desigualdade social. Jovem e na condição de cidade polo de aproximadamente trinta municípios, recebe muitas pessoas da região que buscam os diferentes segmentos do setor de serviços, destacando-se os ensinos superior e técnico.

2.3.2 A Educação Profissional na Escola Técnica Estadual de Sinop-MT

Assim como o município de Sinop, a Educação Profissional do estado do Mato Grosso é uma experiência recente que, no início de 2010, completou 6 anos de prestação de serviços atendendo à população matogrossense. Uma instituição jovem que surge de um programa do governo federal de expansão da Educação Profissional e que, em pouco tempo, passou por várias mudanças.

Sua criação em janeiro de 2004 deu-se quando o governo do estado criou o Centro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica (CEPROTEC), como uma autarquia vinculada a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECITEC). Acompanhando a criação do Ceprotec, surgem: a LC 152 que trata do Fundo Estadual de Educação Profissional (FEEP); a LC 153, que transforma os Centros Públicos de Formação Profissional (CENFORs)²⁵ – em Unidades de Ensino Descentralizadas do Ceprotec, como também transforma toda a estrutura física e administrativa do Cenfor para o Ceprotec; a LC 153 que cria a estrutura organizacional do Ceprotec e a LC 154, que institui a carreira dos profissionais da Educação Profissional e Tecnológica. Com essa estrutura, no ano de 2004,

²⁵ Criado em 1999, os CENFORs abrangem quatro Unidades de Ensino no estado do Mato Grosso (Alta Floresta, Sinop, Rondonópolis e, Barra do Garças) vinculadas a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC. Surge como parte do Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP/MEC.

acontece o concurso público para os administrativos e professores, como também, o processo seletivo para as primeiras turmas de cursos técnicos. Assim inicia a Educação Profissional do estado do Mato Grosso, onde foi desenvolvida esta pesquisa.

Em fevereiro de 2008, através da LC 300, o mesmo governador que criou o Ceprotec, extingue-o, vinculando toda sua estrutura física e administrativa (servidores, alunos e programas) para a Secretária de Ciência e Tecnologia – Secitec/MT. Em dezembro de 2009, com a LC 374, a educação profissional do estado ganha uma nova nomenclatura oficial que está em vigor atualmente, Escola Técnica Estadual de Educação Profissional e Tecnológica.

De acordo com o Decreto 5.154, que trata da organização da Educação Profissional, a Escola Técnica Estadual oferece duas formas de cursos, que são os de Educação Profissional de Nível Médio, denominados como cursos técnicos, e os de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, denominados como cursos FICTs.

Quando foi criado o Ceprotec, em janeiro de 2004, a estrutura pedagógica dos cursos técnicos seguia as orientações do Decreto 2.208/97, sendo assim, os cursos oferecidos não são integrados com a Educação Básica. Os cursos técnicos são oferecidos com matrícula isolada do Ensino Médio, definidos como cursos “subsequentes”. O ingresso dos alunos tem como pré-requisito a conclusão do Ensino Médio ou estar matriculado no último ano deste, idade mínima de 16 anos e aprovação no processo seletivo²⁶. Os cursos são oferecidos isoladamente, ou seja, em cada seletivo são novos cursos, não necessariamente abrindo vagas para cursos já ofertados nos seletivos anteriores. Os seletivos acontecem, em média, uma vez por ano, sem um calendário definido.

A oferta de vagas nos cursos técnicos pela Escola Técnica Estadual de Sinop/MT, nos anos de 2004 até 2008, soma 960 vagas, distribuídas nos cursos de administração rural, informática, segurança do trabalho, agropecuária, enfermagem, meio ambiente, edificações, agronegócio e secretariado.²⁷

Os cursos FICTs são oferecidos de acordo com o perfil de formação pretendido e o público a ser atendido, podendo ter uma carga horária, com o mínimo estabelecido de 60 até 350 horas. A idade mínima para ingresso é de 16 anos e a escolaridade mínima varia de acordo com o plano de curso, indo de ser alfabetizado até conclusão do ensino fundamental. Nos cursos FICTs, quando o número de inscritos excede o número de vagas, a seleção é feita

²⁶ O processo seletivo é organizado através de edital, com provas de alternativas fechadas, envolvendo questões da área de matemática, língua portuguesa, história e geografia.

²⁷ ANEXO B – CURSOS TÉCNICOS OFERECIDOS NA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL DE SINOP-MT.

de acordo com o perfil socioeconômico que acompanha a ficha de inscrição. O número de vagas ofertadas com os cursos FICTs do ano de 2004 até o ano de 2008, foi de 6.075 vagas, com um maior atendimento no ano de 2008, que somou 1.619 vagas.²⁸ Atualmente, a população do estado conta com seis Escolas Técnicas Estaduais, distribuídas nas cidades de Alta Floresta, Barra do Garças, Diamantino, Rondonópolis, Tangará da Serra e Sinop. Com o Programa Brasil Profissionalizado do governo federal, até o ano de 2011, está previsto a construção de oito novas Escolas Técnicas Estaduais, em oito diferentes municípios do estado, como também, o funcionamento de três novas escolas que foram estadualizadas.

Tanto nos cursos técnicos, como nos cursos FICTs, da Escola Técnica Estadual de Sinop, existe um alto índice de alunos que não concluem o curso, ficando na média de 45%. É um dado que chama a atenção, principalmente a desistência²⁹ entre os afro-brasileiros, que se apresenta com um percentual superior ao dos demais alunos.

O perfil dos alunos da Escola Técnica Estadual de Sinop é bem diversificado. Em sua maioria, são pessoas de diferente faixa etária, trabalhadores assalariados, autônomos, desempregados, pessoas em busca de uma formação para o primeiro emprego, trabalhadores que buscam uma certificação para a profissão que já desenvolvem ou uma nova opção para atuar na dinâmica do mundo do trabalho contemporâneo.

2.3.3 Os Afro-brasileiros em Sinop e na Escola Técnica Estadual

Os diferentes espaços sociais de convivência fazem com que nossas ações se orientem a partir de cada ambiente, assim, a proposta aqui é trazer elementos que mostrem como os afro-brasileiros se apresentam no município de Sinop e nos cursos da Escola Técnica Estadual.

Vou começar com alguns dados dos afro-brasileiros no estado do Mato Grosso, que com base no recenseamento do ano de 2000³⁰, é o segundo estado com maior número de

²⁸ ANEXO C – CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE TRABALHADORES OFERECIDOS NO ANO DE 2008 NA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL DE SINOP-MT.

²⁹ A denominação ‘desistência’ refere-se aos alunos matriculados no curso/escola e que não foram certificados.

³⁰ Mesmo com dados mais atualizados quando ao percentual de afro-brasileiros no estado do Mato Grosso, utilizei aqui os dados do ano de 2000 para favorecer o comparativo com o percentual de afro-brasileiros do município de Sinop, que não dispõe de dados mais atualizados até o presente estudo.

peessoas que se autodeclararam pardas e pretas, somando 53% da população, ficando acima da média nacional, que soma 43% de afro-brasileiros. No Mato Grosso, alguns municípios da região sul do estado, a população de afro-brasileiros chega a 80%, o que não acontece nos municípios da região de Sinop, ao norte do estado, onde a população de afro-brasileiros é mais reduzida, com predomínio da cultura dos brancos de origem sulista³¹.

Como nos apresenta José Roberto Schaefer³², Sinop foi planejada para receber pessoas da região sul do país e pessoas brancas.

A firma Sinop-MT S/A procurou sensibilizar colonos dos três Estados do Extremo Sul, com boa tradição agrícola. Cerca de 50% das pessoas são luso-brasileiros, e o restante são de origem alemã, italiana, polonesa e japonesa, etc. (conforme levantamento de 1985). Cerca de 35% da população é proveniente do Paraná, 30% de Santa Catarina, 20% do Rio Grande do Sul, 12 % de São Paulo e os restantes, 3% provêm de outros estados (SCHAEFER *apud* PICOLI, 2004, p. 65).

No texto escrito por Schaefer, o autor cita a origem da população de Sinop, mas não menciona os afrodescendentes, nem tampouco, os demais autores que escrevem sobre o processo de colonização do município. Não são mencionados, mas os dados estatísticos mostram que a população afro-brasileira esteve significativamente representada em todos os recenseamentos do IBGE. No ano de 1980, oito anos depois da chegada dos primeiros moradores colonizadores, o percentual da população de afro-brasileiros já era de 27%, 23% de pessoas que se autodeclararam como pardos e 4% como pretos.

Nos dados do IBGE do ano de 1991, o percentual de afro-brasileiros foi de 30% e do ano de 2000, 44%. Entre o ano de 1991 e o ano de 2000, o percentual de afro-brasileiros no município aumentou 14%, e o percentual de brancos diminuiu 14%, período que coincide com o aumento significativo de vagas de trabalho no setor madeireiro em Sinop e que recebeu muitas pessoas que abandonaram seus projetos de “produtores rurais”, ou o “sonho de riqueza” com o garimpo. São pessoas que vêm das cidades ao norte de Sinop, região que no recenseamento de 1980 concentrava-se em apenas dois municípios, Alta Floresta e Colider, na época, com um percentual de negros de 35% e 42%, respectivamente. Essa pesquisa não tem o propósito de apresentar as origens da população afro-brasileira em Sinop, mas considero esses dados pertinentes e acredito que contribuem para pensar essa população na sua

³¹ Termo usado para agrupar os três estados da região sul do país: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

³² Pesquisador da colonização de cidades da região norte do Mato Grosso, incluindo Sinop. Autor do livro: *As migrações rurais e implicações pastorais: um estudo das migrações campo-campo do sul do país em direção o norte do Mato Grosso*. São Paulo: Loyola, 1985.

formação profissional. Com seus projetos fracassados em outras regiões, chegam em um município que não os consideram como protagonistas do desenvolvimento, com invisibilidade ou preconceito com seus costumes e representações culturais.

Mesmo com uma representação de quase a metade da população de afro-brasileiros, a cultura e os costumes que aparecem nas diferentes formas de apresentação do município têm seu protagonismo nos “sulistas brancos”.

A forma como foi e ainda é apresentada a população de Sinop desconsidera a participação dos afro-brasileiros na história e no desenvolvimento do município, suas culturas e condição socioeconômica. Além da invisibilidade, a campanha da colonização, vendia uma imagem preconceituosa e mentirosa de que a população de Sinop era formada por pessoas brancas. Sousa (2004, p. 139), historiador, escreve que “em Sinop a capacidade de trabalho do agricultor sulista era enfatizado tanto pelos empresários quanto pelos órgãos governamentais”. O trabalho valorizado era o trabalho do sulista, representado pelas pessoas brancas.

Ao vender essa imagem dos moradores de Sinop, a empresa colonizadora e seus aliados relacionavam a possibilidade de sucesso e progresso da região com o perfil de trabalho da pessoa branca. Laudemir Zart (*apud* SOUSA, 2004, p. 268) escreve que, a perspectiva de sucesso para Sinop era assim mencionada: “sucesso é do branco e do sulista, sabedor e aproveitador das oportunidades oferecidas pela terra do progresso”. Um discurso que continua a existir com a ideia de que o grande diferencial para o desenvolvimento do município é resultado da cultura de trabalho dos “sulistas brancos”.

Outro aspecto que pode contribuir para apresentar os afro-brasileiros em Sinop é a representação desses na Escola Técnica Estadual. Para tanto, vou aqui apresentar os dados da pesquisa³³ desenvolvida no ano de 2009 na referida escola.

Com os dados da secretária acadêmica a pesquisa mostra a representação dos afro-brasileiros na Escola Técnica Estadual de Sinop, nos cursos técnicos oferecidos do ano de 2004 até 2008. Dentre os 1.159 alunos matriculados nos cursos técnicos pesquisados, 485 se autodeclararam, na ficha de matrícula, como pardos ou negros, definidos pela pesquisa como afro-brasileiros. Uma representação de 42%, percentual semelhante ao da população de afro-

³³ Pesquisa financiada pelo Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado do Mato Grosso - FAPEMAT/MT, Edital de Apoio à Iniciação Científica Junior nº 008/2008 FAPEMAT/CNPQ. Projeto: A trajetória do negro na formação profissional técnica da Secitec/Sinop-MT. Integrantes do grupo de pesquisa: João Carlos Victor Pereira da Silva, Márcia Melo de Sousa, MSc. Valdivino de Souza Barbosa, e eu, Maria Luiza Troian.

brasileiros no município, que é de 44%. Se o percentual de matrículas aponta para uma igualdade de oportunidades, o aproveitamento³⁴ desses alunos nos cursos não demonstra a mesma igualdade. A desistência entre os alunos afro-brasileiros é maior do que a desistência entre os demais alunos. Entre eles a desistência é de 64%, enquanto que entre os brancos, é de 46%. No ano de 2006, essa diferença foi mais acentuada, com um percentual de 44% de afro-brasileiros matriculados, 170 dentre um total de 388 alunos, 69% não concluíram o curso, já entre os 218 alunos brancos matriculados, a desistência foi de 39%. O percentual de afro-brasileiros que não concluíram o curso é quase o dobro quando comparado com os demais alunos. Esses dados são os motivadores para o objetivo de conhecer sua formação profissional construída ao longo de sua trajetória de vida.

Outra observação da pesquisa foi que o percentual de afro-brasileiros matriculados nos cursos diurnos é maior do que nos cursos noturnos. Duas situações extremas foram observadas: no curso técnico em informática do período vespertino, onde a concorrência no seletivo era menor, 2 candidatos por vaga, o número de matriculados afro-brasileiros foi de 53%; já no mesmo curso, do período noturno, onde tinham 5 candidatos por vaga, o percentual de afro-brasileiros cai para 29%, que representa 15 alunos. Desses 15 alunos, nenhum concluiu o curso, a desistência foi de 100%, no entanto, entre os alunos brancos, a desistência foi de 51%. Além da significativa diferença no aproveitamento do curso, destaca-se a situação em que todos os alunos afro-brasileiros matriculados no respectivo curso/período não conseguiram a certificação do curso.

A pesquisa mostra que a oportunidade de acesso para os afro-brasileiros não garante a oportunidade de fazer o curso. Sua escolha, permanecer e concluir o curso têm limitações que são próprias de sua condição racial, considerando que apresentam diferenças significativas no aproveitamento dos cursos, quando comparado aos demais alunos.

Pensar a formação profissional dos afro-brasileiros dos alunos da Escola técnica Estadual de Sinop, com a especificidade apresentada acima, remete as seguintes questões: Como a formação profissional se constitui ao longo da trajetória de vida desses alunos afro-brasileiros? Que sentido e relação estabelecem com a Educação Profissional? Como a Educação Profissional se apresenta na construção de identidades sociais e profissionais e nas possibilidades de inclusão social desses afro-brasileiros?

³⁴ O termo 'aproveitamento' refere-se aqui para os alunos que concluíram o curso e foram certificados.

É a partir desse contexto apresentado que essa pesquisa se propôs a conhecer e analisar a formação profissional dos afro-brasileiros alunos dos cursos técnicos da Escola Técnica Estadual de Sinop-MT, considerando suas identidades sociais e profissionais construídas ao longo de suas trajetórias de vida e as possibilidades de inclusão social pela Educação Profissional.

3 EIXO TEÓRICO DA PESQUISA

Essa pesquisa está organizada a partir de três eixos que, de modo inter-relacionado, formam a base teórica utilizada nas análises: a temática racial a partir do conceito de racismo, preconceito e discriminação; os limites e possibilidades de inclusão social, entendida não como aquisição de bens econômicos, ter um trabalho ou estar frequentando a escola, mas como ampliação dos espaços sociais que visem novos conhecimentos, reconhecimento; e a formação profissional como uma construção que acontece ao longo da trajetória de vida do indivíduo, como resultado das identidades sociais e profissionais, considerando os espaços institucionais como a família, a comunidade, o trabalho e a Educação Profissional, e analisadas a partir das narrativas dos afro-brasileiros, alunos dos cursos técnicos da Escola Técnica Estadual de Sinop-MT.

3.1 PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO NO CONTEXTO SOCIAL DOS AFRO-BRASILEIROS

O preconceito e a discriminação racial se apresentam sob diferentes formas, em diferentes tempos e espaços e constituem as relações sociais em que os afro-brasileiros constroem suas identidades e sua formação profissional.

A definição da palavra raça, assim como a palavra negro, segundo Antonio Guimarães (2008), tiveram diferentes sentidos, seguindo um percurso histórico. Primeiramente usadas pelos europeus para designar as pessoas de pele mais escura, depois, influenciado pelas pesquisas das ciências naturais, passa a designar às pessoas com características biológicas inferiores, justificando a escravidão e a submissão. E num terceiro momento, é usada pelos movimentos sociais, como autodesignação de um povo, nas suas lutas e recuperação da autoestima.

A sociologia trabalha com o conceito de raça como uma categoria discursiva, isto é, ela é a categoria organizadora das formas de falar e dos sistemas de representações de práticas sociais (HALL, 2005). Nesse sentido, o preconceito racial surge arraigado nas práticas sociais, com grande poder sobre a organização social, resultado de relações sociais, definidas

por Robert Park como “relações que existem entre indivíduos conscientes das diferenças raciais” (PARK, 2000 *apud* TELLES, 2003, p. 38). Para a sociologia, o preconceito racial é uma forma específica de construir barreiras de um grupo social ou pessoas, a partir de características biológicas e/ou culturais, próprias daquela raça, no caso os afrodescendentes (GUIMARÃES, 2008).

Então, o que é racismo? A palavra racismo pode representar uma doutrina que prega a existência de diferentes raças humanas, com diferentes qualidades morais e habilidades, as quais direcionam uma ordem hierárquica na sociedade. Outra forma de racismo está mais próxima das predisposições, crenças e expectativas. Então, o racismo pode ou não ser uma doutrina; é construído socialmente de acordo com os grupos sociais, espaços e tempos (GUIMARÃES, 2004).

O processo de racismo envolve um sistema de atitudes, um propósito e uma disposição interiores, definido como ‘preconceito’, e de comportamentos e ações concretas, denominado como ‘discriminação’, assim definido por Guimarães:

Por isso diz-se que a discriminação racial consiste no tratamento diferencial de pessoas baseado na ideia de raça, podendo tal comportamento gerar *segregação e desigualdades raciais*. Por outro lado, o preconceito seria apenas a crença prévia (preconcebida) nas qualidades morais, intelectuais, físicas, psíquicas, ou estéticas de alguém, baseada na ideia de raça. Como se vê, o preconceito pode manifestar-se seja de modo verbal reservado ao público, seja de modo comportamental, sendo que só neste último caso é referido como *discriminação* (GUIMARÃES, 2004, p.18, grifo do autor).

Hoje, as ações de discriminação racial são proibidas pelas legislações brasileiras, já o preconceito não. O preconceito, por ser uma atividade subjetiva, pode não se expressar nas manifestações de ações comportamentais, mas direciona outras ações que acabam por excluir os afro-brasileiros de grupos sociais, no processo educacional, de espaços e promoções de trabalho, entre outros.

Entre os estudos sobre preconceito e discriminação no Brasil, as pesquisas desenvolvidas por Nogueira (1985), sociólogo brasileiro, mostram que a cor da pele é determinante na identificação do preconceito, uma relação os traços negroides, caracterizado como ‘preconceito de marca’. Diferente do preconceito que se observa nos Estados Unidos, que exclui por pertencer ou descender de grupo étnico de origem africana, caracterizado como ‘preconceito de origem’.

As características do ‘preconceito de marca’, segundo Nogueira (*apud* CHAGAS, 1996), se manifestam sob diferentes abordagens: pela aparência ou o local em que se encontra, podendo ser mais ou menos aceito; a carga afetiva, em que os traços negroides de um amigo são superados pela sua simpatia; as relações interpessoais em que as fronteiras de cor são rompidas; a consciência da discriminação, que se apresenta ou se acentua nos conflitos e relações sociais; o movimento político a estrutura social, ficando o preconceito de raça disfarçado sob o de classe e, ao mesmo tempo, enfraquecendo os movimentos de luta; ao modo de atuar, em que, mesmo com suas habilidades, deverá galgar seu espaço para que seja reconhecido profissionalmente e aceito no grupo. Assim, o conceito de raça no Brasil tem como referência os traços físicos e culturais.

No Brasil, entretanto, a cor dos filhos era definida socialmente de modo individual e independente dos pais, podendo um pai preto, por exemplo, gerar um filho branco ou moreno, caso este apresentasse fenótipos brancos. Ou seja, no Brasil, eram a aparência física, as marcas fisionômicas e socioculturais que contavam na classificação da cor, e não, a origem e a descendência (GUIMARÃES, 2008, p. 36).

Entendo que, conhecer um pouco das diferentes gerações de pesquisas no Brasil sobre a temática racial, ajuda nas análises da formação profissional do afro-brasileiro nos dias atuais, então vou apresentar sucintamente as concepções organizadoras das pesquisas.

No período pós-escravidão e início do século XX, como resultado de pesquisas de determinação biológica e cultural, os afro-brasileiros eram considerados indivíduos com características físicas inferiores às características dos brancos. Nina Rodrigues³⁵ (1894 *apud* SCHWARCZ, 2001), da escola de medicina da Bahia, é considerado o propulsor da crença da inferioridade biológica no Brasil, que era explicada como sendo um fenômeno da natureza. Influenciado por concepções racistas, Rodrigues apresenta o negro como seres deformados, primitivos e infantilizados, incapazes de desenvolver determinadas funções mais elaboradas e com uma predisposição para a marginalidade. Com a repercussão dessas pesquisas no início do século XX, os afro-brasileiros representam uma ameaça na formação da população brasileira.

O “ideal do branqueamento” surge como uma saída para constituir uma população brasileira de não negros, resultado da mistura racial entre os brancos e os negros, em casamentos que resultasse em filhos mestiços. A teoria do branqueamento surge com João

³⁵ Autor do livro “As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil“, publicado em 1894.

Batista Lacerda³⁶ (1911 *apud* SCHWARCZ, 2001), com a crença em um branqueamento geral – não só físico, mas também moral e social. A imigração de europeus foi uma alternativa para formar uma nova população para a nação. As legislações e políticas voltam-se para aumentar a população de brancos e minimizar os traços dos negros na população brasileira. Num primeiro momento, o ideal do branqueamento estava mais voltado na miscigenação biológica, num segundo, com a participação dos estudos de Gilberto Freyre³⁷ (1933 *apud* SCHWARCZ, 2001), evidencia-se a miscigenação cultural, junto com o mito da ‘democracia racial’.

O mito da ‘democracia racial’ era uma ideia que, na sociedade brasileira, uma sociedade multirracial, as relações raciais eram sustentadas democraticamente. As pesquisas desenvolvidas no período dos anos de 1930 até os anos de 1970 desconsideravam o preconceito e a discriminação racial e atribuíam pouco valor ao conceito de raça para explicar a grande concentração de negros e mestiços na base da hierarquia social. Os problemas considerados eram o subdesenvolvimento, a falta de empregos e de formação profissional. No primeiro período das pesquisas, o mito da ‘democracia racial’ e o “ideal do branqueamento” tinham, por objetivo, transmitir para os demais países, que no Brasil as relações raciais eram harmoniosas, sem conflitos. Já nas pesquisas desenvolvidas em um segundo momento, os conflitos nas relações raciais passam a ser objeto de pesquisa. Porém, eram analisados a partir das condições criadas pela estrutura de ‘classe social’³⁸, sem contradizer a existência de uma ‘democracia racial’ (HASENBALG, 2006).

Para Hasenbalg (2006), a ideia de ‘democracia racial’ reforçou a desigualdade dos afro-brasileiros com o restante da população. As pesquisas e as políticas desse período criaram uma situação de acomodação, e o preconceito e a discriminação racial não eram considerados como problemas dos conflitos sociais, levando a um enfraquecimento de uma identidade coletiva entre os afro-brasileiros. Hasenbalg (2006, p. 239) escreve que

O esforço para parecer branco na medida do possível, e a preocupação social de raça de acordo com um *continuum* de tonalidades de cor, levou a uma fragmentação das identidades raciais. Por sua vez, essa fragmentação está relacionada com as dificuldades desenvolvidas na construção das identidades coletivas baseada em critérios raciais e com um baixo grau de politização do conflito racial (grifo do autor).

³⁶ Autor da tese “sobre os mestiços” apresentada no Primeiro Congresso Internacional das Raças, em 1911.

³⁷ Sociólogo e escritor brasileiro, que em suas obras literárias apresenta o negro no Brasil, destacando-se a publicação de 1933, “Casa Grande & Senzala”.

³⁸ Na ideia de estrutura de classe em Marx.

Outro aspecto que é característico do preconceito racial no Brasil é a falta de uma regra na descendência racial, em que o preconceito, o *status* racial, não necessariamente é passado de pai para filho. Esses dados foram observados por Marvin Harris (1952), antropólogo americano que, trabalhando com o conceito “grupo de cor” e tendo presente o conceito de raça mais voltado para uma análise da biologia, entendia que o “grupo de cor” no Brasil não formava uma raça, uma ‘classe social’ sim, mas não uma raça (GUIMARÃES, 2008). Seguindo essa linha, Donald Pierson (1952), considerado o pioneiro nos estudos das relações raciais no Brasil, desenvolve suas pesquisas a partir do problema de ‘classe social’ dentro do processo de industrialização. O conceito de raça era subordinado à estrutura de classe e, com o desenvolvimento do capitalismo, o critério de raça não estaria mais presente na divisão social. Os afro-brasileiros seriam analisados somente a partir da estrutura de classe. Seguindo os trabalhos de Pierson e financiadas pela da UNESCO³⁹, foram desenvolvidas, em diferentes regiões do Brasil, várias pesquisas sobre a temática racial, com os trabalhos de sociólogos como Fernando Henrique Cardoso (1962), Octavio Ianni (1962) e Florestan Fernandes (1965). Esses autores entendiam que o desenvolvimento econômico resolveria a situação da pobreza, e, com ela, as desigualdades raciais.

Nos trabalhos desenvolvidos por Fernandes, afirmava que os negros estariam se integrando nas “classes sociais” deixando de existir o caráter racial, e o emprego assumiria o espaço do preconceito como elemento de estratificação social.

Com o emprego o negro pode conquistar mais facilmente a base para a participação de que esteve quase completamente excluído e pode montar novos projetos de vida. [...] onde o trabalho, o emprego, a classificação ocupacional e a mobilidade profissional incorporam o negro à classe operária ou a alguns setores da classe média (FERNANDES, 1979 *apud* OLIVEIRA, 1985, p. 19).

Para ele o conflito racial se transformaria em conflito de classe, deixando de ser a raça uma dimensão de maior importância e o preconceito e a estratificação social teriam como base o espaço ocupado no mundo do trabalho.

A superação do foco nos problemas de ‘classe social’ para explicar os problemas raciais foi um processo de construção que contou com a participação de Thales de Azevedo (1956), que passou a trabalhar com o conceito de “grupo de prestígio” para discutir as

³⁹ UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Cultura e a Ciência.

desigualdades raciais onde as características de sua estrutura familiar eram mais evidentes do que os conflitos e competições do mercado (GUIMARÃES, 2004, p. 23).

Avaliando este período, Guimarães (2004, p. 21) escreve que “a suposta generalidade das *classes* acabou, portanto, por esconder todas as desigualdades que resultavam da interação de outros princípios classificatórios e discriminatórios nas sociedades contemporâneas, tais como a raça e o gênero” (grifo do autor).

Somente nos anos de 1980, com os trabalhos de Carlos Hasenbalg e Nelson do Vale Silva, a raça é considerada como categoria explicativa da condição social dos afro-brasileiros. O racismo é considerado como uma construção ideológica de práticas de discriminação, determinante primário da posição dos afro-brasileiros no mercado de trabalho e da distribuição social, de forma que a discriminação racial atua sobre a estrutura social (HASENBALG, 2005).

Para Hasenbalg, a discriminação e preconceito racial adquirem novos significados e funções após a abolição, atendendo as novas estruturas de mercado.

A raça é assim mantida como símbolo de posição subalterna na divisão hierárquica do trabalho e continua a fornecer a lógica para confinar os grupos dos membros do grupo racial subordinados àquilo que o código da racial da sociedade define como seus ‘lugares’ apropriados (HASENBALG, 2005, p. 20).

Nesse sentido, o racismo, para Hasenbalg, não pode ser explicado apenas como uma herança do passado, mas também como um atributo ainda usado para a segregação racial, hierarquizando lugares e conhecimentos.

As pesquisas sobre o racismo no Brasil é apresentada por Telles (2003), como organizada em duas gerações, considerando a perspectiva de inclusão e exclusão. Uma primeira que tem como foco das discussões a possibilidade de inclusão, no mito da democracia racial, uma geração que acreditavam no desaparecimento do preconceito, com o ideal da miscigenação e do branqueamento, ou com o desenvolvimento da industrialização que possibilitaria espaços e oportunidades para brancos e negros, analisados a partir das relações da estrutura de classe. Já uma segunda geração, enfatiza a exclusão social, sustentando suas análises a partir das desigualdades raciais em matéria de renda, espaços e ocupações de trabalho, escolaridade, entre outros. Complementando, Telles (2003, p. 18) observa que as relações raciais não podem ser analisadas apenas por uma dimensão, as situações de inclusão acontecem conjuntamente com situações de exclusão. Escreve que:

Os acadêmicos da atualidade enfatizam a exclusão; seus antecessores enfatizavam a mistura racial. Essas duas gerações de acadêmicos aceitaram ora a exclusão racial, ora a inclusão como verdade, ignorando ou desacreditando a outra parte. Ao invés de considerar a possibilidade de que ambas as situações de inclusão racial e exclusão possam coexistir.

É analisar os problemas raciais, considerando as possibilidades de inclusão e exclusão, a partir do preconceito e discriminação racial, da estrutura social e segregação racial, do mercado de trabalho, educação escolar, entre outros.

Outro aspecto apresentado por Telles (2003) ao analisar as desigualdades raciais referem-se a estrutura familiar. A desigualdade racial aparece nos dados estatísticos e nas desigualdades de oportunidades, advindas, não só de situações diretas de preconceito e discriminação racial, como também, da estrutura econômica, social e cultural da família e da comunidade. O fato de uma pessoa ter menos oportunidades e estar em uma situação de inferioridade social pode ser resultado de sua estrutura familiar que traz consigo as características do sistema de desigualdade racial, com uma estrutura que não favorece boas oportunidades de trabalho, de escolaridade, de conhecimentos que lhe estimule a busca de novos espaços de formação e trabalho.

Porém, mesmo no contexto de preconceito e discriminação racial e de desigualdade racial, o afro-brasileiro busca seus espaços e constrói suas identidades sociais e profissionais nas diferentes situações cotidianas. Na sociedade contemporânea, as possibilidades de interações sociais em diferentes grupos levam os afro-brasileiros ao que Gadea caracteriza por,

estratégias de sobrevivência material e simbólica que, na atualidade, muitos afros-descendentes empreendem em situações de continua segregação socioespacial. É com referencia a isto que, justamente, torna-se possível visualizar que muitos afros-descendentes parecem estar expandindo os cenários de interações e as redes de comunicação sociais, dando lugar a certas modificações no contexto que realizam as suas escolhas, elaboram os seus projetos e constroem suas identificações sociais (GADEA, 2008, p. 9).

Essa abordagem possibilita uma análise em que, no contexto das relações sociais atuais ainda constituídas de ações de preconceito, discriminação e desigualdade racial, os afro-brasileiros buscam estratégias de interação social que se diferenciam do seu grupo de origem e que possibilita ampliar suas identidades sociais, e dessa forma, ampliar as possibilidades de formação profissional.

Nesse sentido, a referida pesquisa estará utilizando-se de estudos que apontam para aspectos que participam da formação profissional dos afro-brasileiros, considerando o preconceito e a discriminação de marca, as desigualdades raciais que surgem com o trabalho escravo e permanecem com as desigualdades de oportunidades e as estratégias construídas pelos afro-brasileiros frente aos espaços e possibilidades de inclusão e exclusão.

3.2 DIMENSÕES DE INCLUSÃO SOCIAL E O MUNDO DO TRABALHO

A inclusão social na relação com o mundo do trabalho é um dos três eixos organizadores dessa pesquisa e, por sua vez, remete ao problema da mesma, ou seja, como as identidades profissionais dos afro-brasileiros são constituídas como possibilidades de inclusão social a partir da Educação Profissional. Estarei primeiramente trazendo o conceito de inclusão social, para depois apresentar algumas questões do mundo do trabalho no contexto atual, que contextualiza as análises da pesquisa.

- **Inclusão social**

O termo ‘inclusão social’ será trabalhado enquanto dualidade com o termo ‘exclusão social’. Não serão abordados separadamente, uma vez que, no mesmo tempo em que o indivíduo tem a ideia de pertencimento em um grupo ou espaço, ocorre à exclusão de outros. Nesse sentido, José de Souza Martins (2006) escreve que, a sociedade que inclui é a mesma que exclui, e que, a inclusão social e a exclusão social são concebidas como um único conceito inseparável uma da outra.

O conceito de ‘exclusão social’ surge na França, nos anos de 1970, com René Lenoir, em que os excluídos eram as pessoas com deficiências físicas, mentais e os anciãos, os esquecidos, que estavam fora dos espaços e da responsabilidade pública. O debate sobre exclusão segue na França, com os trabalhos de Sergé Paugam e Robert Castel, em que, estar excluído é não estar incorporado no processo de trabalho, numa relação salarial. “A exclusão social é, de fato, o processo que não permite a uma pessoa o acesso ao trabalho no contexto do capitalismo” (CASTEL, 1998. *apud* STOER, 2004, p. 26). Nessa perspectiva ‘ser alguém’

é estar incluído no processo de trabalho, o que indica que a identidade depende dos lugares que a pessoa ocupa na estrutura ocupacional do mercado de trabalho.

A definição de excluído analisado a partir da estrutura ocupacional do mercado de trabalho de ser assalariado não se sustenta mais, uma vez que, a condição de exclusão e inclusão social não é mais, estar ou não, inserido no mercado de trabalho. Nas últimas décadas, percebe-se que com o desenvolvimento da industrialização, a necessidade de trabalhadores é cada vez em número mais reduzido, uma vez que, uma das características do seu sistema de produção é substituir os trabalhadores por máquinas, menos trabalhadores e trabalhadores mais qualificados e flexíveis. Isso leva a uma nova característica da classe trabalhadora, em que, estar fora do mercado de trabalho se torna cada vez mais comum, se caracterizando em períodos cada vez mais demorados, e até mesmo, permanentes. Como alternativa de sobrevivência dos trabalhadores, Martins (2006) observa que a família surge como uma nova organização, que como numa espécie de protótipo do trabalho coletivo e o salário tende a ser salário da família, e não propriamente, o salário do indivíduo. Assim também, as escolhas, a necessidade e as possibilidades de trabalho e de Educação Profissional, muitas vezes não é uma situação vivida no individual, mas uma vivência compartilhada com a família.

Então, não é mais possível e coerente perceber e discutir a inclusão social a partir de estar ou não incluído no mercado de trabalho, pois, tanto o emprego como o desemprego, estão presentes no cotidiano dos indivíduos. No debate atual, a inclusão social é entendida como “ampliação dos espaços sociais” que visam novos conhecimentos, reconhecimento, oportunidades e conquistas, em uma sociedade que, ao mesmo tempo em que inclui, exclui.

Implicam, sempre as operações de incluir e excluir. Como vimos, dizer ‘o que somos’ significa também dizer ‘o que não somos’. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído (SILVA, 2005, p. 82, grifo do autor).

Uma outra discussão presente ao abordar o tema é que, a exclusão não tem uma definição precisa, o problema não está no termo em si mesmo, não diz respeito aos excluídos. O que se faz necessário é “compreender essa interferência ‘de fora’, dos que não têm esse problema, no caso o da exclusão social” (MARTINS, 2006, p. 27, grifo do autor). O que está expresso são problemas da sociedade contemporânea, um problema social e não um problema do indivíduo. Nesse sentido, Castel (2004, p. 21) diz que,

Falar em exclusão por si só é rotular com uma qualificação puramente negativa que designa a falta, mas o que realmente importa é dizer onde ela consiste e de onde ela provém. [...] De tanto repetir a ladainha da ausência, oculta-se a necessidade de analisar positivamente no que consiste a ausência. Isso por uma razão de fundo: os traços constitutivos essenciais das situações de “exclusão” não se encontram nas situações em si mesmas.

Seguindo o mesmo raciocínio, Dubet (2003, p. 40), diz que, “o problema da exclusão não é apenas saber, de maneira mais ou menos incisiva, quem é excluído, mas de conhecer também os processos e os efeitos dessa exclusão sobre os atores”. Conhecer como os indivíduos se sentem incluídos socialmente, que representação tem as diferentes inclusões sociais para as identidades do indivíduo, na medida em que ele se encontra em diferentes espaços sociais, espaços de pertencimento na sociedade contemporânea.

Esses espaços de pertencimentos, que envolvem, além de outros, os espaços de trabalho, da escolaridade e da Educação Profissional, podem ser analisados a partir do que escreve Marine Xiberras (1993), que, muitas vezes, estes espaços estão marcados pelo preconceito racial e tem presente uma representação de sentidos. O pertencimento está relacionado ao sentido que tem cada espaço social para o afro-brasileiro. Então, que sentido tem a Educação Profissional para o afro-brasileiro? Quais os espaços sociais que se apresentam nas narrativas dos afro-brasileiros com o sentido de inclusão social.

As situações de exclusão e inclusão estão presentes do cotidiano das pessoas, induzidas ou reforçadas por aspectos sociais, culturais, econômicos, educacionais e racial. Porém, os indivíduos em situação de “exclusão” não ficam somente nas condições que lhes são dadas ou impostas, eles se mobilizam, buscando diferentes formas de estar incluído socialmente. Segundo seus projetos e contextos de ação, os indivíduos optam por mobilizar e priorizar tal ou qual dimensão de sua identidade e de sua experiência a partir da imagem que faz de si, da exposição de si. (DUBET, 2001). Cada indivíduo tem uma forma de buscar e perceber-se incluído, como resultado de ações subjetivas e objetivas, no contexto de seus espaços sociais e do mundo do trabalho.

- **Mundo do trabalho**

Mesmo que o mercado de trabalho não seja mais considerado como determinante de inclusão ou exclusão social, o mundo do trabalho acaba por influenciar as ações e a constituição das narrativas dos indivíduos quanto às dimensões de inclusão social. O “sentido

do trabalho” que Dubar (2009) apresenta como componente das identidades profissionais na relação com a situação de trabalho, sofre influência das mudanças do mundo do trabalho, que, por sua vez, estão presentes nas narrativas dos indivíduos, na relação com as dimensões de inclusão social, como também, de sua formação profissional.

Zygmunt Bauman (2001) ao falar do trabalho, apresenta numa concepção atual, definida por ele como Modernidade Líquida⁴⁰, contrapondo a concepção moderna, que atribuía ao trabalho um papel principal e decisivo para a organização da sociedade futura, considerado “um esforço coletivo de que cada membro da espécie humana tinha que participar”. Uma condição natural do ser humano, de forma que, quem estava fora dela, estava na anormalidade. Já, numa abordagem contemporânea, Bauman (2001, p. 159) escreve que,

O trabalho escorregou do universo da construção da ordem e controle do futuro em direção do reino do jogo; atos de trabalho se parecem mais com as estratégias de um jogador que põe modestos objetivos de curto prazo, não antecipando mais que um ou dois movimentos. O que conta são os efeitos imediatos de cada movimento.

O trabalho que as pessoas desenvolvem hoje tem tempo e espaço inconstantes. É incomum o indivíduo ter uma carreira profissional no mesmo emprego e uma trajetória de atuação profissional acompanhada de uma mesma profissão. A relação com o emprego é cada vez mais provisória e insegura. Essa fluidez que Bauman apresenta, não é em atendimento às necessidades do indivíduo, e sim, às necessidades do mundo do trabalho. A fluidez faz que o indivíduo tenha que também ser flexível, estar preparado para atender as diferentes necessidades do mercado de trabalho, ter uma formação profissional que lhe possibilite atuar em diferentes áreas do conhecimento e atualizado com as tecnologias.

Essa realidade do mundo do trabalho e o perfil de profissional é analisado por Richard Sennett (2006) como a cultura do novo capitalismo. Em seus estudos, ele apresenta três desafios para o indivíduo atender as exigências do mundo do trabalho contemporâneo. A primeira está relacionada ao tempo. O tempo que as pessoas tem para se adaptar as relações de curto prazo, pela constante migração de um emprego para o outro. O segundo, remete ao talento. As atualizações devem ser constantes, pois a validade das capacitações é curta, cabe a eles, buscarem novas capacitações, de acordo com as novas exigências do mercado de trabalho. E a terceira, é abrir mão do passado. Não importam sua contribuição para o

⁴⁰ Que se estabelece pela fluidez das relações atuais, estabelecidas no espaço e tempo. Nova forma de ser e estar na sociedade atual, movido pela flexibilidade, pela fluidez. (BAUMAN, 2001)

desenvolvimento da empresa, o que fez, e sim, a necessidade atual da empresa, o que ela precisa do trabalhador. Segundo o autor, o que o mundo do trabalho quer dos trabalhadores é “uma individualidade voltada para o curto prazo, preocupadas com as habilidades potenciais e dispostas a abrir mão das experiências passadas” (SENNETT, 2006, p. 14).

O que está em jogo nesse processo são os interesses do mercado de trabalho com os quais o indivíduo passa a conviver permanentemente com a insegurança de trabalho, principalmente, para atuar em um trabalho relacionado com sua profissão. Cada vez mais, surge a necessidade de ter uma formação profissional que possibilite atuar em diferentes espaços de trabalho, com isso, a identificação com uma profissão se apresenta envolvendo espaços diversificados de formação.

A ‘formação’ se tornou um componente cada vez mais valorizado, não somente ao acesso aos empregos mas também das trajetórias de emprego e das saídas de emprego. Se o emprego é cada vez mais fundamental para os processos identitários, a formação está ligada a eles de maneira cada vez mais estreita (DUBAR, 2005, p. 146, grifo do autor).

Uma das ideias difundidas na ótica do mundo do trabalho contemporâneo é que a qualificação profissional e o desenvolvimento de novas habilidades tornam o indivíduo apto para ser incluído no mundo do trabalho e integrado socialmente (STRECK, 2009). Ideias criticadas pelo autor e percebidas nas propostas pedagógicas da Educação Profissional com a meta de ‘inclusão social’ por meio da qualificação profissional, ao mesmo tempo em que, continua voltada para atender as demandas do mercado de trabalho.

Já não são nem a escola nem a empresa que produzem as competências que os indivíduos tem necessidade para ter acesso ao mercado de trabalho, obter uma renda e se fazer reconhecer: são os próprios indivíduos. Eles são responsáveis pelas suas competências nos dois sentidos do termo: cabe a eles adquiri-los e serão eles que sofreram com isso se não o forem. O balanço de competências lhe permitirão saber em que ponto estão nesse processo. Eles terão que organizar para si mesmo um *portifólio de competências* que apresentarão se quiserem ser recrutados (DUBAR, 2009, p. 136, grifo do autor).

Seguindo a mesma ideia, Pablo Gentili (2008, p. 81) escreve,

Morta definitivamente a promessa do pleno emprego, restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho.

O mercado do trabalho joga para o indivíduo a responsabilidade por sua qualificação que atenda aos interesses do mercado e o culpa por não estar inserido no mundo do trabalho. Cabe a ele buscar, se qualificar, ser flexível e atualizado com as novas tecnologias.

Esse aspecto é reforçado pela ideia de meritocracia⁴¹, em que, as conquistas são mérito da pessoa. Cabe a cada um conquistar o seu espaço no mundo do trabalho, preparar-se, buscar uma formação adequada, com uma formação flexível, com conhecimentos que ampliem as possibilidades de atendimento ao mercado de trabalho. Porém, essa é uma questão que ultrapassa a esfera individual, na realidade, não é simplesmente uma questão de “mérito”, e sim, uma questão que resulta da estrutura do mercado de trabalho, como também, da hierarquia que sustenta a estrutura da sociedade capitalista e a discriminação com os grupos subordinados, incluindo aqui, os afro-brasileiros. Sennett (2006, p. 109), escreve que,

A busca por aptidões potenciais vem a ser um projeto necessário da ideia de meritocracia. Em virtude de preconceito de raça, classe e gênero, a sociedade pode deixar de explorar o talento de todos os seus membros, um esforço que deveria fazer.

As pessoas acabam por direcionar para si a responsabilidade com sua formação profissional, suas realizações e frustrações profissionais, numa ideia de que, cabe ao indivíduo “manter-se em estado de competência, de competitividade no mercado” (DUBAR, 2009, p. 137). Aqui não se discute as condições de trabalho e a qualidade de vida do indivíduo, muito menos, as diferentes formas de preconceito que estão presentes no mundo do trabalho. A ideia de meritocracia, “abafa” os problemas advindos do preconceito e discriminação racial, de um histórico de desigualdade de oportunidades no mundo do trabalho e na educação escolar. Mas, o que continua como discurso é a promessa de empregabilidade. Sem trabalho remunerado para todos, o discurso do emprego como direito social foi substituído pela expectativa de empregabilidade.

A garantia de emprego como direito social (e sua defesa como requisito para as bases de uma economia e uma vida política estável) desmanchou-se diante de uma nova promessa de empregabilidade como capacidade individual para disputar as limitadas possibilidades de inserção que o mercado oferece (GENTILI, 2008, p. 89).

Além de desconsiderar as diferenças de oportunidades, motivadas pela desigualdade

⁴¹ A meritocracia refere-se ao mérito de ocupar determinadas funções ou espaços, tendo como parâmetro o que lhe é merecido, pelas suas competências e/ou nível de escolaridade (SENNETT, 2006).

racial e o preconceito, outro aspecto que não está considerado no discurso que segue a lógica da estrutura capitalista é a relação entre vagas de trabalho e pessoas que buscam um espaço de trabalho remunerado. Paixão (2003, p. 104), ao escrever sobre o desenvolvimento humano e as relações raciais, diz que, “a ampliação da escolarização da população, por si só, não cria vagas no mercado de trabalho”. A estrutura do capitalismo não possibilita trabalho para todos, nem tampouco para os que têm boa escolaridade. O que se apresenta é uma reserva de trabalhadores com ensino superior, formação técnica ou experiência profissional, que concorrem pelas vagas de trabalho.

O nível de escolaridade e a formação profissional são fatores que interferem no acesso ao emprego, no entanto, não são determinantes. Outros fatores participam desta seleção, como a oferta de vagas, indicações⁴² e até mesmo, afinidades culturais. Nas duas últimas situações os afro-brasileiros apresentam-se com desvantagem, uma vez que, a maior parte dos administradores são brancos, com características culturais e vínculos sociais distantes das identificações da maioria da população afro-brasileira. A escolha por um produto, serviço ou empregado pode não estar associado a sua competência ou qualificação, e sim, a sua identidade social e racial. Paixão (2003, p. 105) escreve que,

Tanto a desigualdade social no Brasil carrega um inofismável componente racial, bem como, que o cenário de estagnação econômica e de perda de qualidade dos postos no mercado de trabalho – típico do período liberal – afetou de forma mais intensiva justamente o afro-descendente.

As pesquisas de Paixão mostram que os índices dos afro-brasileiros no mercado de trabalho evidenciam essa diferença entre os negros e brancos. Essas diferenças estão presentes no trabalho e da educação, porém, a desigualdade aumenta nos cargos que exige um nível maior de escolaridade, com Ensino Superior e especializações.

Para Sennett (2006), as novas tecnologias podem representar uma perspectiva de inclusão social para os grupos menos favorecidos a partir da ampliação de possibilidades de pertencimento em grupos sociais diferentes ao seu grupo de origem. De um lado elas se apresentam como possibilidades de conhecer as diferentes profissões e os diferentes espaços de Educação Profissional, que direcionam a busca por uma formação que lhe possibilite a

⁴² Quando o emprego ou promoção é resultado, também, da influência de uma pessoa, que direta ou indiretamente, apresenta o candidato para ocupar a vaga de trabalho.

inserção em espaços que não é comum para seu grupo de origem. De outro, esses espaços, continuam sendo privilégio para uma elite, pois as redes humanas desse grupo, além de sua amplitude, envolvem pessoas que tem o poder de indicação e orientação para os espaços de trabalhos e a formação profissional escolhida.

Oportunidades casuais pode oferecer-se ao filho do privilégio em virtude do meio familiar e das redes educacionais; o privilégio diminui a necessidade de traçar estratégias. Redes humanas, amplas e fortes, permitem que aqueles que estão no alto da escala lidem com o presente; as redes constituem uma rede de segurança que diminuem a necessidade de planejamento estratégico de longo prazo (SENNETT, 2006, p. 76).

As novas tecnologias e a ampliação das possibilidades de inserção nas redes de contatos humanas, pode promover um favorecimento dos afro-brasileiros para as escolhas e realizações de formação profissional, orientando e indicando para espaços de trabalho e de formação, porém, o preconceito racial faz com que alguns grupos, muitas vezes, estejam fechadas para os afro-brasileiros, limitando sua participação e constituição de redes humanas que favoreçam que suas realizações de formação e atuação profissional aconteçam no presente, ficando como um sonho, um preparo e planejamento do futuro.

Com o que foi apresentado, leva a considerar que as possibilidades de inclusão social do afro-brasileiro na e pela Educação Profissional, envolvem: a sociedade que, no contexto do mundo do trabalho contemporâneo e do preconceito racial, inclui e exclui os afro-brasileiros de espaços sociais que direcionam sua formação profissional; que as dimensões de inclusão se constituem a partir de suas narrativas como se percebe e as estratégias que busca para sentir-se incluído; e como as identidades sociais e profissionais se constituem e interferem nesse processo.

3.3 IDENTIDADES SOCIAIS E PROFISSIONAIS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A formação profissional discutida nesse trabalho apoia-se nos estudos de Claude Dubar (2005), entendida como uma construção subjetiva que ocorre ao longo da vida do indivíduo, constituída e constituinte de identidades particulares, estabelecidas nas relações sociais, na condição de ser afro-brasileiro.

Claude Dubar, sociólogo contemporâneo, escreve sobre as sociologias das profissões. Na sociologia das profissões, o autor utiliza de outras teorias de perspectiva interacionista⁴³ que discutem a construção social das identidades para construir o quadro teórico das análises das identidades sociais e profissionais.

As teorias que abordam o conceito de identidade na sua origem filosófica, apresentam duas definições distintas: a posição ‘essencialista’ que considera a existência de pertencimentos essenciais, com diferenças inatas, a priori, que definem a singularidade essencial e que permanecerá na constituição da identidade da pessoa; e de outro lado, a posição ‘nominalista’ ou ‘existencialista’, que se constroem como identificações ao longo da vida da pessoa, “no decorrer da história coletiva e da vida pessoal, destinações e categorias que dependem do contexto” (DUBAR, 2009, p. 14). Ambas as posições vem acompanhada da ideia de pertencimento, a primeira, limitada ao espaço da família, e a segunda, na ideia de múltiplos e inconstantes espaços de pertencimentos, em que, as identidades resultam das trajetórias pessoais, e não, como reprodução das gerações. É a posição nominalista que norteia as teorias utilizadas nesse trabalho e que acompanha às análises da pesquisa.

As identificações da posição nominalista, podem ser atribuídas pelos outros ou reivindicadas por si mesmo, denominadas como ‘identidade para outrem’ e ‘identidade para si’. A primeira, constitui-se das relações sociais, ‘relacional’, e a segunda, como resultado das formas de temporalidade, denominada de ‘biográfica’. Dessa dualidade, de suas combinações, é que Dubar (2009) utiliza para definir as formas sociais de identificação dos indivíduos em relação com os outros e na duração de uma vida, e que se constitui na base de suas análises das identidades sociais e profissionais.

É a partir dessa dualidade que estarei analisando a formação profissional, como também, as possibilidades de inclusão social dos afro-brasileiros. Numa perspectiva em que as identidades sociais e profissionais são construídas de forma subjetiva, na e pela interação social ao longo da trajetória de vida.

A teoria de George Mead⁴⁴ (1934), está presente nos estudos de Dubar aqui utilizados, pela sua definição da constituição do ‘si-mesmo’ na construção das identidades. A

⁴³ Corrente teórica da sociologia que surge com os estudos de George Mead e que tem como conceito chave a interação entre os indivíduos e as coletividades, sobretudo no plano simbólico (da linguagem), que resultou no termo apresentado por Herbert Blumer, em 1937, com *interacionismo simbólico* (HAGUETTE, 1995).

⁴⁴ George Mead é considerado o fundador do Interacionismo Simbólico, por sua associação constante entre a interação dos indivíduos com os símbolos, que ele chama de linguagem. De nacionalidade americana, atuou na Escola de Chicago, mais diretamente, na área da psicologia social.

constituição de ‘si-mesmo’ é para Mead, uma construção progressiva, socialmente construída e determinada pelas interações sociais na comunicação com as outras pessoas através da linguagem⁴⁵, definida como ‘interação simbólica’ (MEAD, 1934).

Para o autor, a ‘interação simbólica’ se constitui em três diferentes etapas na vida do indivíduo. A primeira denominada como ‘outro significativo’ é constituído no ambiente familiar, em que, a criança reproduz o que aprende nesse espaço de socialização. A segunda, o ‘outro generalizado’, quando percebe as regras que constituem a organização da sociedade e passa a incorporá-las nas relações sociais através da linguagem. Onde a construção do ‘si-mesmo’ é marcada pela influência das atitudes das outras pessoas que fazem parte do seu convívio social. E a terceira, é quando o indivíduo como integrante ativo da sociedade, assume um papel para ser reconhecido. Um reconhecimento que acontece do grupo e no grupo, resultando no ‘si-mesmo’. É neste processo que Mead apresenta a dialética entre o ‘mim’ e o ‘eu’ que constitui o ‘si mesmo’, a identidade social. O ‘mim’ é o que o indivíduo é a partir do olhar do outro, das influências do meio social, a conformidade com o grupo para ser reconhecido. O ‘eu’ é a atuação do indivíduo no meio social, de como ele se percebe nesse grupo, a incorporação de papéis e normas de forma particular pelo indivíduo, que pode levar na sua afirmação no grupo, como também, ser ignorado (DUBAR, 2005).

É a individualidade que constitui o indivíduo, ao mesmo tempo em que, a socialização vai a par com a individualização. Quanto mais se afirma nesta dialética entre ‘mim’ e o ‘eu’, mais o indivíduo está integrada socialmente. O que importa no processo é este duplo movimento pelos quais os indivíduos se apropriam do mundo social, suas características, e ao mesmo tempo, se identificam com papéis de maneira pessoal com ela (MEAD, 1934).

Com a dialética entre o ‘mim’ e o ‘eu’, que resulta nos, ‘atos de atribuições’ (o que você é no olhar dos outros) e ‘atos de pertencimento’ (o que você quer ser), possibilita discutir os papéis atribuídos socialmente ao afro-brasileiro no espaço da família, da comunidade, da escola e no mundo do trabalho, e ao mesmo tempo, sua forma particular de constituir o ‘si-mesmo’, suas identidades (DUBAR, 2005, p. 136).

Seguindo a perspectiva interacionista de construção das identidades e socialização, Thomas Luckmann e Peter Berger⁴⁶ (1974) destacam a socialização na construção das

⁴⁵ São símbolos que têm o mesmo significado para os indivíduos de uma determinada sociedade, podendo ser gestos, palavras, figuras e outros.

identidades, organizadas em dois momentos, da ‘socialização primária’ e da ‘socialização secundária’. A socialização primária está relacionada aos saberes construídos, constituindo o ‘mundo vivido’, a internalização de espaços, valores, culturas e conhecimentos limitados ao espaço da família. É o período em que a criança visualiza atuar na mesma profissão do pai, mãe, tio, avô, ou seja, alguém do seu mundo que ela admira. Assim, as perspectivas de futuro e de trabalho “realizam-se em horizonte que implica um mundo social específico” (BERGER & LUCKMANN, 2009).

Já a ‘socialização secundária’ é a interiorização de conhecimentos que são construídos a partir de instituições como a escola, o trabalho e da comunidade, que levam a aquisição de saberes e papéis diversificados, que nas condições e na forma de agir de cada indivíduo, participam da formação profissional. As diferentes interações sociais, constituídas em espaços de socialização secundária podem ser direcionadas ou influenciadas pela socialização primária, como também, podem romper com conhecimentos construídos até então, influenciados pelos novos espaços de socialização.

É, de fato, graças à transformação possível das identidades na socialização secundária que se podem contestar as relações sociais interiorizadas no decorrer da socialização primária: a possibilidade de construir outros mundos que não os interiorizados na infância funda o êxito possível de uma transformação social não reprodutora (DUBAR, 2005, p. 127).

Os aparelhos de socialização primária entram em interação com os aparelhos de socialização secundária, provocando questionamentos e transformações no ‘mundo vivido’, que inicialmente se constituía no imaginário construído com base no espaço da família e da comunidade mais próxima. Com a socialização secundária, abre espaços para novas representações, em que os atores, com suas características etnicorraciais, culturais e econômicas, possibilitam uma formação profissional não reprodutora, que pode promover a mobilidade social e novos espaços de interação social.

Para Berger e Luckmann, a construção das identidades a partir da socialização, considera também que, os espaços de socialização fazem parte da realidade da vida cotidiana, que se origina no pensamento e na ação, e se apresenta em diferentes graus de aproximações e distâncias quanto à dimensão espacial ou temporal. A dimensão espacial tem relação com a

⁴⁶ Sociólogos contemporâneos, Peter Berger e Thomas Luckmann, tem como interesse em suas pesquisas as questões da “realidade” e do “conhecimento”, em que, a sociologia do conhecimento diz respeito à análise da construção social da realidade.

dimensão social e é facilmente extrapolada na sociedade contemporânea, pela facilidade de deslocamento e comunicação. Já a dimensão temporal é intrínseca do indivíduo, que impõe sequências na sua vida cotidiana, constituindo sua trajetória de vida. Os espaços mais próximos são os espaços da vida cotidiana, da família, da comunidade, igreja, da escolarização e do trabalho.

A linguagem também se apresenta para Berger e Luckmann, como participante da construção das identidades, que, por sua vez, já existem na realidade da vida cotidiana, e por meio dela, que indivíduo estabelece suas relações sociais e constitui suas identidades. É através da linguagem, que se constroem a tipificação, de forma generalizada, o perfil das pessoas de um grupo. Tipificação é a ideia que se faz do outro, nos diferentes tipos de relações sociais.

A realidade da vida cotidiana contém esquemas tipificadores em termos dos quais os outros são aprendido, sendo estabelecidos os modos como “lidamos” com eles. [...] Todas essas tipificações afetam continuamente minha interação com o outro (BERGER; LUCKMAN, 2009, p. 49).

Dubar, ao escrever sobre ‘identidade para si’ e ‘identidade para o outro’, apresenta os esquemas tipificadores como um mecanismo comum entre os dois processos, em que:

As categorias particulares que servem para identificar os outros e para se autoidentificar são variáveis tanto de acordo com os espaços sociais onde se exercem as interações, como de acordo com as temporalidades biográficas e históricas em se desenrolam as trajetórias (DUBAR, 2005, p. 140).

Essa interferência dos esquemas tipificadores, agindo na realidade social da vida cotidiana, pode evitar o relacionamento com certas pessoas, grupos e lugares, pela ideia tipificada que temos dela, onde se apresentam as situação de preconceito que levam a discriminação. No esquema de tipificação, encontra-se a tipificação quanto ao perfil profissional de uma pessoa de acordo com sua etnia, gênero ou origem social, que acaba por restringir as possibilidades de certas experiências profissionais. Também pode existir a situação em que o próprio indivíduo se influencia pela tipificação do perfil profissional de determinadas profissões e não se mobiliza para a atuação ou formação profissional dessas profissões.

Outro autor que estarei utilizando para analisar os dados da pesquisa é Stuart Hall (2000), que ao discutir o conceito de identidade numa perspectiva pós-moderna, diz que a

identidade surge com a narrativa que a pessoa faz de si, do seu imaginário, do que busca ser ou não ser.

Multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar e ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a historitização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação. [...] As identidades são construídas dentro e não fora do discurso e nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas (HALL, 2000, p. 108).

Nesse sentido, as identidades são construídas pelo indivíduo nas suas representações. No caso dos afro-brasileiros, a identificação de ser afro-brasileiro está presente em sua trajetória de vida. Se as identidades estão relacionadas aos processos de representações, as relações entre os espaços de convivência no interior do sistema de representações, tem efeito importante sobre as formas como as identidades sociais e profissionais são construídas e como elas se constituem na sua formação profissional.

Dos estudos realizados por Dubar a partir de teorias que abordam a construção das identidades, o autor elabora um quadro de análise para seus estudos das identidades sociais e profissionais. Nesse quadro, se constitui da dualidade e das combinações entre: ‘identidade para outrem’ e ‘identidade para si’; do ‘processo relacional e do processo biográfico’; dos ‘atos de atribuições’ e dos ‘atos de pertencimentos’; da ‘transação objetiva entre identidade atribuída e identidades incorporadas’ e da ‘transação subjetiva entre identidades herdadas e identidades visadas’. Definindo dois eixos de categorias, Dubar escreve sobre,

A forma ‘relacional para outrem’:

A forma ‘*relacional para outrem*’ define-se primeiramente em por suas interações no seio de um sistema instituído e hierarquizado. Ela se constrói sob coações de integração nas instituições: a família, a escola, os grupos profissionais, o Estado. Define-se por ‘categorias de identificação’ nas diversas esferas da vida social (DUBAR, 2009, p. 72, grifo do autor).

A forma ‘biográfica para si’:

A forma ‘*biográfica para si*’ é aquela que implica o questionamento das atividades atribuídas e um projeto de vida que se inscreve na duração. “É aquela história que cada um conta sobre si mesmo sobre o que ele é”, aquele si narrativo que cada um tem necessidade de fazer conhecer (DUBAR, 2009, p. 72, grifo do autor).

As ‘transações objetivas entre identidades atribuídas e identidades incorporadas’: “Transações ‘externas’ entre o indivíduo e os outros significativos, visando tentar acomodar a identidade para si à identidade para outros (transação denominada objetiva)” (DUBAR, 2005, p. 140, grifo do autor).

Das ‘transações subjetivas entre identidades herdadas e identidades visadas’:

Transações ‘internas’ ao indivíduo, entre a necessidade de salvaguardar uma parte de suas identificações anteriores (identidades herdadas) e o sonho de construir para si, novas identidades no futuro (identidades visadas). [...] A relação entre as identidades herdadas, aceitas ou recusadas pelos indivíduos, e as identidades visadas, em continuidade as identidades pertencentes, ou em ruptura com elas, depende dos modos de reconhecimentos pelas instituições legítimas e por seus agentes que estão em relação direta com os sujeitos envolvidos (DUBAR, 2005, p. 141, grifo do autor)

É a partir dessas dualidades que estarei discutindo a formação profissional e as dimensões de inclusão social do afro-brasileiro no contexto das desigualdades e preconceito racial, como cada indivíduo, age ou reage, de forma diferente aos ‘atos de atribuições’, podendo incorporar ou contrapor ao que lhe foi atribuído.

As Identidades sociais e profissionais resultam de construções sociais, que no seu processo relacional, tem muito presente o que os outros dizem que você é. O indivíduo, muitas vezes, acaba por buscar o trabalho e curso de Educação Profissional, de acordo com os ‘atos de atribuições’, que para os afro-brasileiros podem estar marcadas pelo preconceito racial. Já no processo biográfico, a ‘identidade profissional para si’, é uma construção pessoal de estratégia identitária, que mobiliza a imagem de si no mundo do trabalho e nos seus espaços sociais.

Quanto as relações sociais, Dubar (2009) chama a atenção, que a produção de identidade profissional não sustentam somente dos espaços de trabalho, e sim, no reconhecimento de relações ‘pelos e nos’ investimentos relacionais dos indivíduos. Espaços de identificações nos quais os indivíduos se sentem reconhecidos e valorizados, podendo ser, além das relações de trabalho, as relações familiares, de amigos, entre outras.

Pesquisar os afro-brasileiros na relação com sua formação profissional a partir de sua trajetória de vida, aponta para a possibilidade de, com suas narrativas, construir categorias relacionadas a sua formação profissional e inclusão social. Estas categorias envolvem os espaços onde se exercem as interações sociais, a partir da educação escolar, família, comunidade, trabalho, e outras instituições que a partir das relações dialéticas estabelecidas

no percurso de sua trajetória de vida, constituem as identificações sociais e de ‘si-mesmo’. Para Dubar, é a partir do resultado dos confrontos de sua trajetória de vida, em especial, e não somente, das confrontações com o mundo do trabalho que se constroem,

As modalidades de uma identidade profissional básica que constitui não somente uma identidade no trabalho, mas também e sobretudo, uma projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e a elaboração de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de formação (DUBAR, 2003, p. 148).

Nessa perspectiva, o termo profissional é considerado uma categoria da vida cotidiana, influenciada por diferentes aspectos desse cotidiano e a forma como o indivíduo interage, constituindo assim sua formação profissional.

As teorias aqui apresentadas serão utilizadas nas análises das narrativas dos afro-brasileiros entrevistados, abordadas a partir de suas trajetórias de vida, envolvendo os espaços e relações sociais que fizeram parte de sua formação profissional, com a proposta de conhecer o que é relevante e como foi se constituindo esse processo e as possibilidades de inclusão social na e pela Educação Profissional.

4 NARRATIVAS DE IDENTIDADES SOCIAIS E PROFISSIONAIS A PARTIR DA TRAJETÓRIA DE VIDA DE AFRO-BRASILEIROS

A formação profissional, entendida como uma construção ao longo da trajetória de vida, considera elementos que São próprios de cada trajetória, como também de ser afro-brasileiro.

Ser afro-brasileiro é fazer parte de uma representação social que tem uma trajetória histórica de segregação racial motivada por diferentes situações de preconceito e discriminação racial.

A proposta deste capítulo é apresentar elementos que possam responder como a formação profissional dos afro-brasileiros se constitui ao longo de suas trajetórias de vida e o papel da Educação Profissional nesse processo e nas possibilidades de inclusão social. Analisar a formação profissional dos afro-brasileiros, alunos dos cursos técnicos da Escola Técnica Estadual de Sinop, considerando suas identidades sociais e profissionais construídas ao longo de suas trajetórias de vida e as possibilidades de inclusão social na e pela Educação Profissional.

4.1 ORGANIZADORES DA PESQUISA

Com a proposta de analisar como a formação profissional dos afro-brasileiros se constitui ao longo de suas trajetórias de vida e o papel da Educação Profissional nesse processo e nas possibilidades de inclusão social, esta pesquisa considerou as narrativas como instrumento para analisar os espaços de formação profissional, a relação e sentido com a Educação Profissional e as possibilidades de inclusão social.

Sendo assim, as questões dessa pesquisa serão respondidas a partir de análises que tem como referência à perspectiva dos narradores, considerando, de acordo com Dubar (2009, p. 240),

O uso que as pessoas fazem de suas próprias categorias, sua maneira específica de escolher e dispor palavras vinda de suas experiências, tanto por meio de suas interações cotidianas ‘presente’ como das lembranças de suas interações ‘passadas’

apropriadas por meio de sua reflexão pessoal. [...] A identidade pessoal só se torna narrativa quando posta em narrativa. É *na e pela* ‘colocação em narrativa de si mesmo’ que o si íntimo, reflexivo, torna-se uma história, uma gênese (grifo do autor).

O narrador busca o que foi significativo da sua trajetória de vida para ser a pessoa que é hoje, o que ele quer evidenciar do que é. Revela as situações que trazem sua valorização, o que lhe orgulha de ser. Nesse sentido, Antoniette Errante (2000, p. 142), diz que,

As narrativas revelam o alinhamento dos narradores com certos indivíduos, grupos, ideias e símbolos através dos quais eles externalizam seus maiores valores, qualidades positivas e de orgulhos para si mesmos. Narrativas também revelam as dissociações dos ‘narradores’ com os ‘outros’ indivíduos, grupos, ideias e símbolos através dos quais eles externalizam as partes menos favoráveis de si mesmos. Essa articulação de identidade – de voz – sobretudo tornou-se compreensível como um lócus de dignidade humana (grifo do autor).

É uma forma de apresentar-se para o outro, e para si mesmo, com dignidade, relacionando as pessoas e as instituições que considera importante na sua formação, e ao mesmo tempo, desprezando ou desconsiderando as pessoas ou instituições que não remete ao que quer mostrar que é. Assim, as identidades são construídas com o discurso produzido num contexto histórico e institucional próprios do autor da narrativa, que é elaborada por estratégias e iniciativas individuais e específicas (HALL, 2005).

Outro aspecto a ser considerado na análise dos dados é que, se as pessoas tem múltiplas e inconstantes identidades, construídas e manifestadas de acordo com os espaços sociais de convivência de cada momento (HALL, 2005), as identidades sociais e profissionais tem o mesmo dinâmica, por isso, faz-se necessário pensá-las a partir de sua trajetória de vida, em que, a educação formal não é o único espaço de formação profissional, envolvendo outros espaços e tempos sociais, trabalho, família, lazer, educação, amigos, e outros (ARROYO, 2008).

A trajetória de vida aqui considerada não trabalha com o tempo linear, vivido e qualitativo, mas o tempo da memória ativa, produtora de sentido e no direcionamento da formação profissional, que para Dubar (2009, p. 245) envolve

Compreender em que uma ‘situação vivida’ ou uma ‘história típica’ gera, num dado momento, uma maneira de se definir e de definir os outros. Assim que a situação muda, essa maneira de dizer pode modificar-se. A identidade pessoal é um processo, uma história, uma aventura, e nada permite fixá-la num momento qualquer da biografia (grifo do autor).

A abordagem biográfica tem uma relação muito próxima com a temporalidade, mas nas narrativas, a ordem dos fatos e quais fatos e categorias presentes, surgem de acordo com o significado que tem para o narrador ao construir uma fala. Assim sendo, as entrevistas não foram conduzidas por questões pontuais, mas pela liberdade de falar de como foi sua trajetória de vida, na escolarização, na família, no trabalho, e outros espaços que levaram a ser o que é hoje e ter sua formação profissional.

Na construção da narrativa a partir de suas recordações, o entrevistado busca algo que remete a sua formação profissional. Recordações que fazem parte da memória, que, por sua vez, é constituída de infinitas combinações que consistem nos atos de lembrar e esquecer a partir das evocações do presente. Ou seja, as recordações que são buscadas para falar de sua formação profissional, são selecionadas de acordo com o sentido de cada recordação para o narrador. “Compomos a nossa memória para dar um sentido mais satisfatório à nossa vida, à medida que o tempo passa, e para que exista maior consonância entre identidades passadas e presentes” (THOMSON, 1997 *apud* STEPHANOU, 2005, p. 420).

Ao escrever sobre a memória, Errante (2000) apresenta que há muitas formas de rememorar e diferentes razões por que nós queremos, ou não queremos rememorar. “Nossa memória permite-nos tanto lembrar quanto esquecer. A qualquer momento nós podemos lembrar, esquecer, e reinventar certos aspectos do nosso passado pessoal e coletivo” (ERRANTE, 2000, p. 162). De acordo com as vivências e a realidade do presente, o narrador seleciona fatos, pessoas e instituições que fizeram parte de sua trajetória de vida para construir sua narrativa envolvendo sua formação profissional.

Outro aspecto que está presente nas narrativas é que algumas coisas não são faladas pela sua impossibilidade de serem transpostas em palavras, não são possíveis de serem ditas. Maria Stephano (2005, p. 420) escreve que buscamos do nosso passado apenas as coisas que são possíveis de serem transpostas em palavras, que “elaboramos o passado com o qual podemos conviver e esquecemos ativamente o que nos parece insignificante ou de convivência não suportável”.

Assim, as entrevistas para a coleta de dados da pesquisa foram elaboradas e conduzidas com questões que buscam as lembranças do que o entrevistado vivenciou e de coisas que lhe fizeram falta, como produto de um contexto marcado pelas diferenças e pela exclusão. É uma busca na memória de situações, pessoas, espaços que participaram de sua formação profissional a partir da perspectiva do narrador.

As narrativas foram obtidas através de entrevista semiestruturadas, onde as questões não tinham uma sequência pré-determinada e foram sendo reelaboradas de acordo com a narrativa que ia se construindo durante a entrevista. Para obter maior liberdade de construção da narrativa pelo entrevistado, a entrevista não foi direcionada com perguntas, e sim, com questões do tipo: “fale sobre você e como era sua família desde sua infância até os dias atuais”; “como foi sua vida escolar”; “fale de todos os lugares e os trabalhos que já desenvolveu, como e porque foi trabalhar naquele lugar”. Assim, o entrevistado buscava e selecionava na sua trajetória de vida, o que tinha sentido para ele ao falar de sua formação profissional.

Como as narrativas remetem à subjetividade de quem está sendo entrevistado, algo pessoal, buscou-se um ambiente que favorecesse a liberdade de expressão e a confiança para falar se sua trajetória de vida. Sendo que “a relação de confiança não está dada desde o início da conversação, mas vai sendo pouco a pouco construídas” (ZAGO, 2003, p.302), os encontros, para obter as narrativas, foram realizadas em diferentes momentos, para que além de uma maior liberdade de expressão, tivesse um ambiente que favorecesse a construção da narrativa, observando que,

Nas Narrativas, alguns objetos, que fazem parte da caixa de recordações do narrador, estimulam as falas, as relações com a formação de suas identidades sociais e profissionais. São como núcleos temáticos que conectam determinado grupo de história e sintetizam os múltiplos significados (TELLES, 2002, p. 107).

Então os encontros aconteceram de acordo com a necessidade de cada entrevistados, com uma variação de um a três encontros. No primeiro momento foi apresentado os objetivos da pesquisa, o destino das informações e o papel do entrevistado na realização da mesma. Foi o momento para criar uma situação de encorajamento e estímulo para o entrevistado começar a contar sua trajetória de vida, evidenciando aspectos relacionados às questões da pesquisa e perpassando pelas variáveis a serem consideradas, família, escola, trabalho e comunidade. O segundo momento foi permitir que o entrevistado falasse e anotando os pontos que surgiram a partir da fala, posteriormente instigar novas falas para complementar as questões da pesquisa (BAUER, 2007). Assim, é das narrativas já construídas que surgiu a necessidade, ou não, da próxima entrevista.

Como esta é uma pesquisa qualitativa, sem intenção de produzir dados quantitativos, a quantidade de entrevistas foi determinada a partir do princípio de saturação que, segundo

Charlot (2000), ocorre quando as falas dos entrevistados não acrescentam nada de novo às questões da pesquisa. O que prevaleceu não foi à quantidade de entrevistas, e sim, sua representatividade com falas que apresentasse elementos que contribuíssem para responder as questões centrais, lembrando que,

O método qualitativo tem por função compreender mais do que descrever sistematicamente ou de medir: não se deve, pois, procurar fazer com que eles digam mais do que podem sobre o campo que não é seu. Por outro lado, os resultados devem ser regularmente cruzados e confrontados com o que é obtido por outros métodos, notadamente estatístico (KAUFMANN, 1996 *apud* ZAGO, 2003, p. 298).

Também foi utilizada a pesquisa documental junto a Secretaria Acadêmica da escola para fazer o levantamento estatístico dos afro-brasileiros na Escola Técnica Estadual de Sinop-MT, analisando o percentual de matriculados, certificados, desistentes, sua distribuição nos cursos e áreas de profissão. Foram os resultados obtidos da pesquisa documental que levou ao desenvolvimento do problema da referida pesquisa e os objetivos propostos.

4.2 PROTAGONISTAS DAS NARRATIVAS

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos afro-brasileiros dos cursos técnicos iniciados no ano de 2006 na Escola Técnica Estadual do município de Sinop-MT. Alunos que no momento da matrícula se autodeclararam⁴⁷ como negros ou pardos, e que, seguindo a organização do IBGE, agrupei e denominei de afro-brasileiros. Entre os alunos afro-brasileiros matriculados nos cursos técnicos iniciados no ano de 2006, participaram da pesquisa onze alunos, dentre eles, sete que concluíram o curso, considerados como egressos, e quatro que não concluíram o curso, considerados como desistentes. A escolha dos entrevistados aconteceu a partir da lista de alunos da Secretaria Acadêmica da escola, buscando manter uma média entre as variáveis de gênero, idade, egresso e desistente, negro e pardo, e dos cursos técnicos iniciados no respectivo ano.

Vou aqui apresentar cada um dos alunos que participaram da pesquisa, trazendo dados que foram considerados nas análises das narrativas, uma vez que, estas são construídas a

⁴⁷ Autodeclaração feita na ficha de matrícula dos cursos da Escola Técnica Estadual existe uma questão para autodeclaração do aluno quanto sua raça, com as alternativas: amarela, branca, indígena, negra e parda.

partir da individualidade de cada narrador. Os nomes dos entrevistados são nomes fictício, utilizado para preservar a identidade dos mesmos.

Janete: Janete tem 24 anos, se autoidentificou como parda e é aluna egressa do curso Técnico em Edificações. Ela e os três irmãos foram criados pela mãe, que com pouca escolaridade⁴⁸ trabalhou como vendedora ambulante e serviços de limpeza. Conviveu com o pai, que era garimpeiro, até os seis anos de idade, depois não teve mais notícias dele. Começou a trabalhar de doméstica e de babá com 14 anos. Hoje trabalha cuidando de crianças em uma creche municipal e junto com um dos irmãos, sustentam a mãe e os demais irmãos menores de idade.

Pedro: Pedro tem 57 anos, se autoidentificou como pardo e é aluno egresso do curso Técnico em Edificações. Filho de pais analfabetos, começou a trabalhar com 8 anos de engraxate e aos 14 anos como pedreiro, profissão na qual atua até hoje. Na infância estudou até a 4ª série. Casado e pai de dois filhos já graduados, retorna à Educação Básica incentivado pelos filhos e para ter o pré-requisito para ingressar no curso técnico de Edificações.

Paulo: Paulo tem 30 anos, se autoidentificou como pardo e é aluno egresso do curso Técnico em Segurança no Trabalho com conclusão no ano de 2006 e desistente do curso técnico em Edificações iniciado no ano de 2006. Ao iniciar os cursos técnicos, já tinha formação de Licenciatura em Letras. Já concluiu o curso de Especialização em Segurança no Trabalho e trabalha no setor administrativo do SENAI. É filho do entrevistado Pedro.

Márcia: Márcia tem 40 anos, se autoidentificou como parda e é aluna egressa do curso Técnico em Segurança no Trabalho e do curso técnico em Edificações. Quando iniciou os cursos técnicos já tinha graduação em administração de empresas. Desde os 15 anos quando começou a trabalhar, atua no setor administrativo de empresas. Os pais são pequenos empresários e possuem escolaridade de Ensino Fundamental completo.

Marcos: Marcos tem 47 anos, se autoidentificou como negro e é aluno egresso do curso Técnico em Informática. Filho de pais analfabetos e empregados de grandes fazendas. Sem

⁴⁸ O termo “pouca escolaridade” será utilizado para quem frequentou a escola, mas não concluiu os anos iniciais do Ensino Fundamental (antigo primário).

acesso a escola, foi alfabetizado com 12 anos, quando estudou um ano. Com 34 anos, já casado e com filhos, foi quando ficou sabendo da existência de faculdades públicas, vindo para a cidade para estudar. Ao concluir o Ensino Médio foi aprovado no curso de Licenciatura em Matemática. Desiste da graduação no 5º semestre pelo acúmulo de disciplinas reprovadas e vai fazer o curso Técnico em Informática. Atualmente é servidor público onde não exerce a formação do curso técnico.

José: José tem 26 anos, se autoidentificou como pardo e é aluno desistente do curso Técnico em Informática. Desistiu do curso técnico quando iniciou a graduação em Gerenciamento de Redes. Começou a trabalhar com 17 anos na área de informática, área da atual atuação profissional. Os pais possuem pouca escolaridade. O pai é motorista de máquinas agrícolas e a mãe, doméstica.

Elias: Elias tem 24 anos, se autoidentificou como pardo e é aluno desistente do curso Técnico em Informática. Os pais possuem pouca escolaridade. O pai é vendedor ambulante e a mãe, doméstica. Criado pela mãe e o tio, conheceu o pai com 20 anos, quando iniciou o curso técnico. Começou a trabalhar com 16 anos na área de vendas, área que acompanhou seus diferentes espaços de trabalho. Casado e com dois filhos, atualmente é aluno de graduação em administração de empresas e trabalha como promotor de vendas.

Carlos: Carlos tem 40 anos, se autoidentificou como negro e é aluno desistente do curso Técnico em Edificações. Trabalha com desenho técnico desde os 16 anos. Busca o diploma para assinar seus projetos na área de construção civil. Já estruturado financeiramente para sustentar sua família e estudar, atualmente é aluno do curso de Engenharia Civil, em período integral.

Jair: Jair tem 24 anos, se autoidentificou como negro e é aluno egresso do curso Técnico em Agropecuária. Filho de pais analfabetos, o pai é trabalhador aposentado do setor madeireiro e a mãe cozinheira. Mora com os pais, trabalha como autônomo com produção de hortaliças e após concluir o curso técnico, iniciou o curso de Licenciatura em Letras.

Lucia: Lucia tem 30 anos, se autoidentificou como negra e é aluna egressa do curso Técnico em Enfermagem. Filha de pais analfabetos, aposentados, o pai trabalhava como seringueiro e a mãe de doméstica e cuidando dos sete filhos. Foi expulsa de casa ao terminar a Educação Básica, com 17 anos. Em abrigo temporário e sem conseguir emprego, vai morar com quem hoje é seu marido. Com 18 anos faz o concurso de agente de saúde, seu emprego atual.

Vilma: Vilma tem 35 anos, se autoidentificou como parda e é aluna egressa do curso Técnico em Enfermagem. Filha de pais analfabetos, começou a trabalhar de doméstica aos 14 anos. Casada e com a chegada do primeiro filho, abandonou os estudos. Depois de muitas experiências profissionais em serviços gerais, ingressa no concurso público como Agente de Saúde, onde é motivada a retornar a escola.

Estes são os afro-brasileiros, alunos dos cursos técnicos da Escola Técnica Estadual de Sinop, que participaram dessa pesquisa com suas narrativas falando de sua formação profissional.

A escolha dos sujeitos da pesquisa e a elaboração do roteiro para a entrevista tinham como proposta fazer com que os entrevistados falassem coisas, elaborassem uma narrativa que apresentasse elementos para responder as seguintes questões: Como a formação profissional dos afro-brasileiros se constitui ao longo de sua trajetória de vida? O que da trajetória de vida dos afro-brasileiros marca suas identidades sociais e profissionais? Como a Educação Profissional se apresenta na construção de identidades sociais e profissionais do afro-brasileiro? Que sentido e relação esse aluno estabelece com a Educação Profissional e na Escola? Como se apresentam, nas narrativas dos afro-brasileiros, os limites e possibilidades de inclusão social na e pela Educação Profissional?⁴⁹

⁴⁹ APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

4.3 AFRO-BRASILEIROS: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO SOCIAL

As trajetórias de vida a partir das quais os entrevistados constroem suas narrativas de formação profissional e das possibilidades de inclusão social são específicas de cada um. Sendo assim, iniciarei com a apresentação das narrativas dos entrevistados, para posteriormente analisar como a formação profissional dos afro-brasileiros se constitui ao longo de suas trajetórias de vida, como também o papel da Educação Profissional nesse processo e nas possibilidades de inclusão social. As narrativas aqui apresentadas estão organizadas, considerando os três eixos da pesquisa: o preconceito e a discriminação racial; as identidades sociais e profissionais; e as possibilidades de inclusão social e o mundo do trabalho.

No primeiro momento apresento como os entrevistados constroem suas narrativas quanto sua condição de ser afro-brasileiro, como identificam as situações de preconceito e discriminação racial, na necessidade de começar a trabalhar durante a Educação Básica, e nas dificuldades de fazer o curso de formação profissional pretendido, considerando as estruturas social e econômica de suas famílias.

No segundo momento as narrativas falam dos espaços de formação profissional, envolvendo o espaço da família, do trabalho e da escola, trazendo os indicadores da primeira experiência de trabalho e da escolha do curso de formação profissional, assim como trazendo as instituições e pessoas de referência e motivação para sua formação profissional escolar.

Enquanto, perspectivas e possibilidades de inclusão social, terceiro eixo organizador da pesquisa, as narrativas trazem uma relação entre formação profissional escolar e a ideia de pertencimento e valorização pessoal, uma formação voltada às necessidades do mundo do trabalho, as perspectivas de formação escolar e a insatisfação profissional.

3.3.1 Ser afro-brasileiro

Considerando que as narrativas são construídas a partir do que foi significativo para a pessoa, para a imagem de si que quer passar e o que é possível de ser dito, então, como os

afro-brasileiros entrevistados constroem suas narrativas de ser afro-brasileiro? Como percebem as situações de preconceito e discriminação racial? Que relação tem sua situação de ser afro-brasileiro com a formação profissional?

- **“Assim, por cor eu acho que não, é mais por classe social, por dinheiro.”**

Janete: Assim, por cor eu acho que não, é mais por classe social, por dinheiro. [...] Muitas coisas eu deixei de fazer por causa do dinheiro, cursos, trabalhos. O jeito de se vestir conta muito quando você vai arrumar um emprego.

Vilma: Aí um dia eu fui atender um cliente e ele olhou para mim e falou: “Você está grávida?” Eu falei: “Sim, eu estou.” Ele falou: “Você não quer dar esse filho para mim.” Eu falei: “Mesmo se eu quisesse, meu marido jamais aceitaria e eu não estou interessada em dar meu filho para ninguém.” Ele falou: “Desculpa. Você é casada, mas eu não sabia, eu achei que você era mãe solteira.” Eu com dezenove anos. Para mim, ele menosprezou a servente, porque eu estava servindo ele, e porque eu estava grávida eu deveria ser uma mulher qualquer.

Elias: Então, isso é uma coisa que tem me prejudicado. Eu acho que tem me prejudicado. Eu sinto muito isso, que não dão muito valor. Primeiro, porque eles acham que uma pessoa de dezoito anos não tem capacidade de ter boca para nada, se não for rica para ter voz ativa. Se for pobre, é um padeço, um ‘oreia-seca’⁵⁰, não tem boca pra nada.

Paulo: O preconceito é da própria pessoa. Além do preconceito externo, o principal preconceito é da própria pessoa, porque muitas vezes envolve o nível social, a parte econômica.

Situações vivenciadas de preconceito nem sempre são percebidas pelos entrevistados como sendo ações motivadas pelo preconceito racial e são justificadas por eles como resultado de sua condição econômica e social. Ao falar das situações de preconceito os

⁵⁰ ‘Oreia-seca’ é um termo popular muito usado entre os trabalhadores da construção civil para a pessoa que faz o serviço de ajudante de pedreiro, que carrega cimento, massa, tijolo.

entrevistados apresentam como é ser afro-brasileiro na sociedade contemporânea, com narrativas que são construídas como resultado de suas relações sociais e da forma como, subjetivamente, ele trabalha com suas vivências, construindo suas identidades.

O preconceito racial não aparece como o motivador das situações de preconceito que vivenciam. Reconhecem a existência do preconceito racial, mas é apresentado com superficialidade, não como o provocador das situações vivenciadas de preconceito e exclusão, que são justificadas pela sua condição social. No entanto, se os afro-brasileiros são 73%⁵¹ da população pobre, ser pobre é uma condição social que prevalece por ser afro-brasileiro, como resultado de um processo histórico de preconceito e segregação racial. Então, sua condição social e econômica é também resultado do preconceito e segregação racial.

Esse não olhar para sua condição de ser afro-brasileiro, não analisar suas experiências vivenciadas relacionando com a segregação e o preconceito racial, não se construiu isoladamente, é resultado da ideologia da ‘democracia racial’ e da igualdade de oportunidades que permanece na sociedade contemporânea.

- **“Se você levar a mal, você vai estar indo contra.”**

Jair: Isso aí é de fato. Isso acontece todo dia. É só você sair e vai ver. Só que você não pode levar a mal. Se você levar a mal, você vai estar indo contra. No curso, eu não percebi muita coisa não, porque o pessoal lá era bem misturado e eu não percebi muita coisa. Pelo meu jeito de ser, sim, mas por eu ser negro, não. Talvez esse meu jeito de ser é pela questão de eu ser negro também. Mas eu não sei, se é por ser uma pessoa mais retraída, uma pessoa mais fechada. Talvez é porque, se você não é bem recebido do jeito que você é, então você pega e se vai se retrair frente ao afastamento das pessoas. Mas não é nada que me magoe e que eu me sinta com alguma discriminação. Isso, eu acho que é um tipo de defesa que a gente tem pelo fato de ser negro, você não se abre completamente, você segura, porque você conhece, entende que não vai ser totalmente bem recebido, ou, você pensa que não vai ser bem recebido.

⁵¹ Dados publicados pelo IBGE na *Síntese de Indicadores Sociais de 2008*.

Janete: Acho que no mundo que nós estamos, hoje em dia, tem ainda. Eu não vou negar, claro que tem. As pessoas olham torto para você, mas você não pode abaixar a cabeça. Tem que mostrar que você é da mesma altura, pode ter renda baixa, não importa.

Lúcia: Tinha aquela coisa, dos colegas, de ponha apelido, de falar dos cabelos que nunca foi bonito mesmo. Mas, como eu já falei antes, eu já fui adquirindo espaço. Nunca mais passei por isso. Eu nunca reprovei na escola.

Paulo: Também tem o lado externo, que é o preconceito da própria sociedade, mas se a pessoa tem um objetivo, tem um foco, uma persistência, a pessoa vai romper. Pode ser algo, pode acontecer isso com ela, mas se ela tem um rumo, uma direção, nada vai tirar ela do trilho. Essa é a visão que eu tenho, que se a pessoa realmente quer, ela vai conseguir, se não for em um ano, mas depois vai conseguir. Deve ser persistente.

As narrativas expressam a convivência com situações de preconceito racial, mas que “se você levar a mal” é sinônimo de fraqueza. Cabe a cada um encontrar uma forma de coibir o preconceito racial com estratégias individuais.

Lúcia diz que, devido ao seu bom aproveitamento na escola, foi ganhando um espaço que inibiu as ações de discriminação. A escola é para ela um espaço de superação do preconceito racial na medida em que vai ganhando o respeito do grupo pelo seu bom aproveitamento escolar. Já para Paulo, a pessoa tem que ter um objetivo e ser persistente, superando as ações de preconceito e discriminação. Jair faz relação das situações vivenciadas com seu jeito de ser. Na própria construção da narrativa, analisa as situações vivenciadas, percebendo as influências do preconceito racial no seu jeito de ser. Um jeito de ser que é próprio de ser afro-brasileiro e que se construiu nas relações sociais marcadas pelo preconceito racial, como também, do seu grupo de origem, onde originam as características culturais, econômicas e sociais de ser afro-brasileiro.

Existe uma contradição na construção das narrativas ao referir-se ao preconceito racial. Apresentam sua condição de ser pobre, sua condição social, como motivador das situações de exclusão e dificuldades em buscar os espaços pretendidos. Porém, assumem que existe preconceito racial. Quando falam do preconceito, mesmo trazendo suas experiências,

apresentam como algo que deve ser superado pelo próprio negro. Cabe a ele superar, ser superior e não se deixar abater.

As formas como os entrevistados lidam com as situações de preconceito e as justificativas encontradas por eles como forma de fortalecer-se e inibir as ações de discriminação são ações individuais. Não possuem relação com uma identidade coletiva de ser afro-brasileiro. O problema do preconceito racial está na pessoa que se permite abalar com as situações vivenciadas. Traz para si e para os seus a responsabilidade pelos efeitos do preconceito racial. É uma inversão de papéis. O que é um problema de ordem social é absorvido pelos afro-brasileiros entrevistados como um problema a ser superado e resolvido individualmente por eles próprios. Traz uma forma sutil de como o preconceito racial se manifesta na sociedade contemporânea.

- **“[...] acho que é um meio de dizer que o negro tem uma inteligência inferior.”**

Janete: Na declaração eu coloquei como negra, mas eu não me escrevi como cotista. Acho que é um meio de dizer que o negro tem uma inteligência inferior. Até acho que na faculdade o número de negros é menor, mas não é pela cor, é pela classe social. Não tem como, um negro, ele trabalhar o dia inteiro, depois ir para a faculdade. Não tem como, ele vai dormir lá na cadeira.

Janete percebe que os afro-brasileiros são minoria na universidade, mas não relaciona como um problema que resultou de um processo histórico de preconceito e segregação racial, e, sim, pela condição social, pela dificuldade em conciliar o trabalho com os estudos.

Prosseguindo a ideia segundo a qual o problema do preconceito racial deva ser superado por ações individuais, em que cabe a cada um buscar seu espaço e não se deixar abater com o preconceito racial, para Janete as cotas raciais na universidade levam o afro-brasileiro a uma condição de inferioridade. Não traz para si a identidade de ser afro-brasileira, que tem em sua formação um legado histórico de discriminação e desigualdade de oportunidades, sendo assim, não lhe é possível aceitar para si a inserção das políticas de ações afirmativas para os afro-brasileiros. Não internalizou de que as políticas afirmativas são direitos adquiridos e não dádivas do Estado.

- **“Eu tinha a característica para trabalhar na cozinha.”**

Vilma: Eu trabalhava lá e daí um dia eu atendi ao telefone e era o patrão. No outro dia ele me falou: “Você atende telefone muito bem. Você fez algum curso?” Eu falei: “Sim, eu fiz um curso de recepção e telefonista.” Ele falou: “Eu não sabia disso não.” E na frente tinha o escritório que gravava DVD, então eu pensei, esse homem podia tirar eu dessa cozinha e por eu fazer outra coisa que eu sei fazer também. Mas, eu acho que eu não era o tipo físico que ele precisava para o escritório, que isso conta muito. Ele não falou isso, mas eu sentia isso, que eu não tinha o biotipo que ele precisava para o escritório. Eu tinha a característica para trabalhar na cozinha.

Janete: Talvez seja por cor, tipo assim, chega lá um negão, um preto azulado procurando emprego e o cara não dá, porque você é negro. Talvez seja nesse ponto, mas na faculdade isso não é muito.

Marcos: É, existe. Tem quem diz que não, mas a questão de ser negro às vezes existe certa rejeição. Se a gente observar, até mesmo nas pessoas que compõe os estudos, você percebe que, quem compõe, a maioria são brancos. Isso é que eu tenho percebido. [...] Só na questão profissional a gente percebe que tem. Na questão da convivência não, mas na questão profissional existe.

Elias: Numa entrevista de emprego eu sinto isso, eu consigo perceber isso, às vezes a pessoa olha para você e ela não te dá muito crédito. Eu não entendo, porque dependendo de onde que eu estou, eu sei que preparação eu tenho. Às vezes eu me sinto um pouco excluído das coisas. [...] Nós não sabemos porquê.

Jair: No início do meu trabalho como garçom, não tem nada, até é melhor ser negro. Na escola eu não percebo. O que foi bater mais forte foi quando eu vim para Sinop, porque lá em Ribeirão Preto é uma cidade que tem muitos negros mesmo, então, não tem muita diferença. Tem negros de todos os tipos. Lá o que pesava era a questão financeira. Agora, em Sinop, você tem mais dificuldades mesmo para conseguir emprego. Para conseguir emprego é mais complicado mesmo. Você tem que saber bem das coisas, tem que ter muito conhecimento,

mas, mesmo assim, têm vezes que você não consegue, porque é por tradição. Não é só pela questão de ser negro, mas é pela questão da região também. Depende da região eles dão preferência e você não vai conseguir ser aceito. Para você trabalhar, principalmente em fazenda, os fazendeiros aqui da região são, a maioria, vindos do Sul e do Paraná, e eles dão prioridade para o pessoal deles lá. E eu, sendo negro, está bem claro que eu não sou daquela região, pode até ser, mas eles não querem também. E o negro, também, hoje em dia, eu vejo isso, coisa de mim, mas ele não tem muita confiança. Ele pode até estar certo, mas vai estar errado ainda, porque, no mínimo, ele é tido como malandro. Em qualquer lugar que você chega você tem essa barreira para ser quebrada. Eu estou conhecendo você, então vai ser diferente, mas vai ter essa dificuldade aí, porque o negro não inspira confiança. [...] Então, se você não tem confiança, não tem nem um padrinho que apóia você, para você chegar hoje em qualquer lugar você é menosprezado, porque você não tem confiança. A primeira coisa que eles te perguntam é, quem é sua família, sua família faz o quê? [...] Eles perguntam de onde você veio, isso é muito presente aqui, eles querem saber de onde você veio, onde você se formou e quem são seus pais. [...] Tem administração que poderia se aproximar e que é de noite, mas o curso de Administração, com as empresas que tem aqui em Sinop, nem pensar, porque você vai ter mais dificuldades de entrar nessas empresas, pela questão de ser negro e pelo lugar que veio. Então, você já vai ter menos aceitação. Então, você trabalhando de professor, você vai ter mais facilidade para conseguir emprego.

Ao falar da formação profissional nos espaços escolares, a desigualdade de oportunidades aparece como resultado de sua condição de classe social, sem relação com o preconceito e a discriminação racial. Porém, ao falar da inserção e promoção no mercado de trabalho, a relação com a condição de ser afro-brasileiro é mais presente, envolvendo características físicas, culturais e de estrutura familiar.

As narrativas mostram como os espaços de trabalho estão divididos racialmente e como isso influencia na busca de espaços de trabalho pelos afro-brasileiros.

Vilma, mesmo trabalhando em serviços de limpeza, fez cursos para trabalhar no setor de atendimento, mas não se propunha a solicitar esse espaço de trabalho, nem mesmo lhe foi oferecido. É uma situação que vai além da ação de discriminação direta da outra pessoa. A falta de modelos e de referência inibe Vilma de buscar outros espaços de trabalho. Ela se

mobilizou para fazer os cursos, mas não para pleitear as vagas no mercado de trabalho condizente com o curso já realizado.

As narrativas trazem também o preconceito quanto à origem familiar, quem são e o que fazem, evidenciando o preconceito racial na condição social, econômica e cultural do ser afro-brasileiro. A estrutura familiar dos entrevistados é, então, um limitador para sua atuação no mundo do trabalho. Uma situação que vem acompanhada do que Jair apresenta como falta de confiança e necessidade de ter alguém que o indique. Em sua narrativa diz que a falta de confiança é comum para com os afro-brasileiros. Só quando tem a oportunidade de expor seus conhecimentos é que a confiança se estabelece.

Também aparece na narrativa de Jair a preocupação com o preconceito racial na escolha do curso de formação profissional. Considera que na formação de administrador de empresas terá mais dificuldade em conseguir emprego, considerando que a maioria dos empregadores são brancos e o preconceito racial pode ser um limitador para seu ingresso, ao mesmo tempo, apresenta o trabalho de professor como um espaço onde não terá a barreira do preconceito. São vagas ocupadas por concurso público. Marcos também escolhe o curso de licenciatura em matemática por considerar que, como professor, não teria que enfrentar o preconceito para o ingresso no trabalho. Os cursos de formação profissional são escolhidos, considerando as melhores oportunidades que terão para fugir do preconceito ao ingressar nos espaços de trabalho.

A condição de ser afro-brasileiro traz uma formação que vem marcada pelo preconceito e segregação racial que reflete nas suas ações subjetivas e objetivas, as identidades que lhe são atribuídas e as identidades que por ela são assumidas, como também as identidades que são herdadas do seu convívio familiar e o que ele quer ser, a identidade visada. Assim, vai se constituindo a formação profissional dos afro-brasileiros pesquisados.

- **“Para mim, estudar teve mais dificuldade do que outra pessoa.”**

Jair: Eu sempre trabalhava de noite e estudava de manhã. Resultado é que, no segundo ano eu passei assim, porque era aprovação automática, porque eu chegava na sala e dormia. Eu trabalhava até cinco horas da manhã tinha época e sete horas da manhã já tinha que estudar. [...] Para mim, estudar teve mais dificuldade do que outra pessoa. A dificuldade é o meio de transporte, horário de manhã é complicado para quem trabalha, para quem já é de maior, já

fica mais complicado. [...] Um curso integral não dá mais para encarar não, então, tinha que ser um curso noturno. Pelas dificuldades que eu senti em fazer o curso de agropecuária durante o dia, sem poder trabalhar. Porque os cursos superiores na área de agropecuária são durante o dia.

Elias: Como a gente não tem veículo, sair do serviço, ir lá para o Ceprotec, depois voltar, todos os dias, ficava muito cansativo para mim. Até mesmo, porque o serviço às vezes não permitia, porque trabalhava com vendas, saía sete, oito horas, até se arrumar, subir, eu já tinha perdido boa parte da aula. Foi quando acabei desistindo.

Janete: Em 2008, prestei vestibular para Engenharia Civil na Unemat. Consegui ser chamada na segunda chamada, mas como é integral, não pude. [...] Eu quero fazer engenharia, um dia, quem sabe. [...] Não tinha como me manter se eu fosse fazer o curso em período integral. Precisa de dinheiro, precisa de outras coisas, e só o meu irmão não conseguiria nos sustentar, não ia dar. Hoje não dá para fazer um curso integral. Hoje não tem como, tem que ser de noite. Por isso que agora vou ter que decidir, porque engenharia integral não vou conseguir fazer.

Carlos: Estava esperando chegar o curso de engenharia aqui. Daí chegou à primeira turma, só que eu não estava preparado financeiramente para abandonar o emprego para fazer o curso integral. Daí eu demorei três anos. Três anos trabalhado para poder dar um bico no emprego e poder sustentar minha família. Quando eu tivesse certeza que poderia sustentar minha família sem depender de emprego, eu ia para a engenharia civil.

Marcos: Quando eu tinha doze anos, eu estudei meu primeiro ano na escola. [...] Então eu estudei só esse um ano, e quando eu estudei esse um ano, daí meu pai já se mudou para outra fazenda, daí novamente não tinha escola. [...] Quando eu tinha dezessete, dezoito anos, eu passei um ano fora de casa. Fiquei um ano fora de casa. Eu cheguei em Barra do Garça pra estudar, mas eu não consegui estudar. Não consegui porque eu não tinha nem uma documentação, não tinha nada de escola e não tinha um responsável para me matricular. Aí quebrei a cara e voltei para casa. Não teve jeito. Daí quietei. [...] Não tinha escola, não tinha como estudar. E de lá para cá a trajetória é essa, a gente não conhecia, a gente não tinha

formação. Pra ter uma ideia, eu vim descobrir que tinha faculdade gratuita aos trinta e quatro anos de idade. Foi assim, pra ver tão caipira que sou. Daí foi quando eu me animei em buscar estudar. [...] Da primeira série até eu fazer a inclusão para entrar na quinta série foi uma etapa longa que eu queimei. [...] Então, quando eu cheguei na faculdade, foi um desastre. Os professores estavam passando aquelas coisas e as pessoas entendendo e eu ficava assim, mas como faz isso, daí tinha que correr para cima de livros, estudar até três horas da madrugada. Tem dias que, como eu trabalhava na construção, tinha dias que eu não ia trabalhar para dar conta de fazer os exercícios, para entregar para o professor. [...] Eu mesmo, já passei por muita dificuldade no curso de Matemática, inclusive até parei o curso, parei no quinto semestre, porque minha base foi muito ruim, a minha questão escolar foi fraca. [...] Mas eu vou voltar e terminar o curso de Matemática, por opção de não me sentir totalmente frustrado, porque, você fazer uma coisa e depois desistir por falta de capacidade, isso aí, para mim é uma frustração.

Para os entrevistados, a dificuldade para fazer o curso de formação profissional não é ser aprovado no processo seletivo. A maior dificuldade que os impede de fazer o curso pretendido é sua condição social e econômica, a dificuldade de conciliar os estudos com o trabalho para garantir sua sobrevivência e de sua família. Assim, estudar em período integral foi considerado como inacessível para os entrevistados. Porém, a impossibilidade atual de fazer o curso pretendido não lhes tira a esperança de fazê-lo um dia.

Enquanto a condição econômica impossibilita Janete de fazer o curso pretendido, ela faz planos para o futuro e busca alternativas de outros cursos que se aproximem da formação almejada. No caso de Jair, sem poder fazer o curso superior na área da sua formação de técnico, Agronomia, que é oferecido em período integral, foi fazer o curso superior de licenciatura em Letras, que é oferecido no período noturno.

Na narrativa de Marcos, a decisão em estudar e buscar nos estudos uma alternativa para mudar sua condição social é muito forte. O ambiente social e a estrutura familiar marcaram sua trajetória de escolaridade até seu ingresso nos cursos de formação profissional, caminhos de dificuldades e superações. As oportunidades para estudar não estão dadas, Marcos, ao saber de sua existência, se mobiliza na busca desses espaços, rompendo com uma estrutura social herdada, e construindo, pouco a pouco, novas estruturas que lhe possibilitaram fazer uma faculdade, uma formação profissional que sua família não teve. Uma trajetória de

vida marcada por superações e conquistas, uma trajetória de vida marcada por condições sociais e econômicas de ser afro-brasileiro.

- **“Porque sempre fomos de família humilde e [eu] tinha que trabalhar também.”**

Jair: A minha mãe trabalhava de cozinheira, e eu ajudava em churrascaria, lanchonete. Aí eu trabalhava só de garçom. De noite eu trabalhava lá de garçom, mas não foi nada por vocação, é porque minha mãe trabalhava lá e eu tinha que trabalhar também para conseguir as coisas, porque sempre fomos de família humilde e tinha que trabalhar também. [...] Eu sempre trabalhava de noite e estudava de manhã. Resultado é que no segundo ano, eu passei assim, porque era aprovação automática, porque eu chegava na sala e dormia.

Pedro: Fui engraxate. Primeira coisa que eu fui foi engraxate, porque criança não podia trabalhar. Fui engraxate, vendia roupa, vendia refresco. [...] Eu comecei a trabalhar na construção desde os quatorze anos, daí comecei a pensar, assim já tá bom, e comecei a trabalhar só na construção.

Paulo: Quando eu comecei a fazer a quinta série do Ensino Fundamental, dos quatorze anos, eu já comecei a ajudar ele. Era algo assim, não era rotineiro. Quando era próximo de casa, eu estudava de manhã e depois do almoço eu ia ajudar ele [Ajudava o pai no trabalho de pedreiro, na construção civil].

José: Foi com dezessete anos. Na área de informática. Eu trabalhei quase um ano, quase praticamente, na assistência com o amigo do meu primo; depois, foi mais uns quatro meses parado, e depois fui para o provedor.

Carlos: Aos meus dezessete anos eu consegui meu primeiro emprego como desenhista profissional, foi em uma agência de propaganda. Primeiro, eu trabalhava nessa área; depois eu passei a trabalhar na arquitetura, que foi o meu primeiro emprego mesmo na área. Nesse tempo eu cursava, eu fazia o curso de edificação.

Elias: Eu tinha dezesseis anos. Eu achei que eu já tinha que começar a conseguir alguma coisa para mim, então fui procurar, ir atrás de uma pessoa que quisesse me dar uma oportunidade. [...] O serviço de pedreiro meio que eu desconsidere, porque eu estava procurando serviço de tudo, tinha uma construção lá e eles estavam precisando de um ajudante, ‘oreia-seca’ que eles falam, daí eu fui lá, mas trabalhei alguns dias só, até que surgiu essa oportunidade como vendedor.

Lucia: Aí, com quatorze anos comecei a trabalhar de doméstica.

Vilma: Com quinze anos eu fui trabalhar em uma residência. Lá eu lavava, limpava, passava, cozinhava.

Marcos: Era roça mato, carpi arroz, carpi café, aos doze anos de idade já derrubava o mato com machado, aos quatorze anos de idade eu trabalhei com a minha primeira motosserra. Marreta pra rachar madeira, porque rachava muito itaúba pra dá lasca para os fazendeiros cerca suas fazendas.

A necessidade de começar a trabalhar antes de terminar a Educação Básica foi uma realidade de todos os entrevistados. Começar a trabalhar tendo que conciliar esta atividade com os estudos da Educação Básica é apresentado nas narrativas como uma situação que lhes é natural, uma oportunidade que lhes foi possibilitada no mundo do trabalho.

3.3.2 Espaços de formação profissional

Se a formação profissional é construída ao longo da trajetória de vida, quais são os espaços que se apresentam como espaços de formação profissional dos afro-brasileiros, dos alunos dos cursos técnicos da Escola Técnica Estadual de Sinop? Que relação tem sua formação profissional com sua condição de ser afro-brasileiro?

- **“É uma coisa do meio familiar, de não desistir, estar buscando e conseguindo melhorar a vida a partir da educação.”**

Paulo: Olha, o que me influenciou bastante é que na minha família, meu pai sempre cobrou. Aqui posso citar, também, o meu irmão. Meu pai sempre cobrou para a gente estar estudando e nunca estar parando. Recebemos uma cobrança muito grande por parte dele e por parte, também, de minha mãe, então por mais que a agente queria desistir, ou algo semelhante, isso nunca deixava desistir, sempre estar seguindo adiante. De repente, depois que se formasse, então era uma questão opcional. Mas sempre tinha essa cobrança para estar estudando, ou seja, o investimento na educação. [...] É uma coisa do meio familiar, de não desistir, estar buscando e conseguindo melhorar a vida a partir da Educação.

José: Nos treinos, às vezes eu faltava, mas na escola não. Meu pai me cobrava bastante isso, senão não seria ninguém. [...] Ele sempre me falou: “Você estuda, porque seu pai não teve como estudar e está aqui ralando.” Eu sempre ouvia aquilo e procurava assimilar aquilo, porque sem estudar eu não ia conseguir muita coisa.

Elias: Bom, com relação à família, eu não tive aquilo do pai ou da mãe ensinar um ofício para mim aprender fazer alguma coisa. Eu sempre só estudava. Quando eu me despertei para isso, foi mais por interesse próprio, por querer estar ganhando o meu dinheiro e fazer alguma coisa. [...] Aquilo que eu esperei da minha família, direcionar, ou pelo menos, me ajudar a encontrar a minha vocação, eu não tive. Tive que ser autodidata mesmo, eu tive que ir em frente, vou fazer isso, vou fazer aquilo, então fiquei perdido com as alternativas. Tanto que minha alternância do curso de informática e vir fazer administração, ter desistido de outros cursos, é porque eu não sabia direito o que eu queria ainda.

Jair: Ela [a mãe] não tinha aquela formação de estar procurando estudo para a gente, porque ela não teve essa formação, ela buscava para a gente era trabalho. Ela arrumava trabalho para mim, para meu irmão, até para o meu pai ela arrumava serviço.

Marcos: Não tinha escola, não tinha nada. Junto com uma família dessa a gente só fazia mesmo trabalhar no mato, nas fazendas, roça mato, derrubar mato, catar casca, então, era um

serviço pesado mesmo. [...] Pra ter uma ideia, eu vim descobrir que tinha faculdade gratuita aos trinta e quatro anos de idade. Foi assim, pra ver tão caipira que sou.

Pedro: Eu ia bem na escola, mas eu não tinha interesse e tinha precisão de trabalhar. A falta de incentivo faz parar de estudar. Geralmente crianças ficam alheias se os pais não incentivar, ela não vai pra frente. Se não tiver uma pessoa para incentivar. [...] Com a estrutura de vida que eu tinha, se fosse hoje não mudaria. Se não tivesse uma pessoa para incentivar. Se eu fosse falar para meus filhos ir trabalhar de pedreiro e não incentivasse a estudar, eles não tinham estudado. [...] Se fosse no dia de hoje e eu tivesse a mesma família e a mesma estrutura, eu seria a mesma coisa, seria pedreiro. Se não tivesse alguém para incentivo, porque precisa de incentivo. Não mudaria não.

O incentivo da família aparece com frequência como diferencial para estudar e buscar um curso de Educação Profissional. Quando o incentivo não acontece, é apresentado como um dos motivos por não ter estudado ou pela dificuldade de escolher o curso de formação profissional. É a estrutura familiar presente na formação profissional, ou como apoio e motivação, ou como referência negativa que leva o entrevistado a se mobilizar para ter uma estrutura de vida melhor do que seus pais, ampliando suas redes sociais e uma vida social qualitativamente melhor.

- **“Alguém falou para mim que eu tinha potencial, aquilo encheu o meu ego então eu pensei, eu vou conseguir.”**

Elias: Ele olhou para mim e fez um teste e gostou. Aquilo encheu meu ego ali no momento quando ele falou que eu tinha potencial. Primeira vez que alguém falou para mim que eu tinha potencial, aquilo encheu o meu ego então eu pensei, eu vou conseguir. [...] Minha professora de português sempre exigiu muito de mim, tanto é que isso reflete hoje. Na semana passada a professora de comunicação empresarial fez um elogio para mim da minha dissertação. [...] Eu quero isso para minha vida. Eu me espelhei muito ali. Eu quero ser um homem que deu orgulho para minha família, então, a igreja tem me ajudado muito com isso.

Paulo: Eu considero que a questão de contato com muitos colegas, porque a gente sempre se espelha em alguém. Em alguém para estar dando um apoio moral, para contribuir. Eu atribuo também, esse meu desenvolvimento profissional, porque eu sou evangélico, e então, isso até favorece o desenvolvimento, porque estando à frente dos trabalhos com as outras pessoas, isso sempre favorece para estar desenvolvendo mais, para falar em público, na convivência, no relacionamento, no contato com o público. Então, eu atribuo, além da faculdade e do próprio curso técnico, esse espaço da igreja que acaba ajudando bastante.

Jair: Até porque, eu acho que teve um professor que foi muito importante para mim, foi um professor de português. Até acho que foi por isso que hoje eu estou fazendo Letras. Ele pegou o meu caderno e escreveu assim, “você pode, você consegue, você pode aprender”. [...] Aí foi indo até dezoito anos. Aí, foi quando comecei o curso técnico que comecei a despertar o conhecimento, porque antes a gente só ia estudar por uma obrigação, daí depois que eu fiz o curso técnico no Ceprotec, aí sei lá, começou a abrir a minha mente na questão de estudar.

Marcos: Foi um tal de Miranda que me deu uma ideia, porque você não vai para a cidade. Então eu falei assim: “Será que eu consigo viver na cidade?” Ele falou: “Uai, consegue.” Ele era motorista de caminhão, esse cara, ele vinha trazer cereais para a fazenda e voltava vazio. Ele perguntou para mim: “O que eu tava fazendo no mato?” Eu pensei: “Sabe que eu vou mesmo”. Daí eu me aventurei e fui de carona mais ele, entrei no caminhão e fui, daí quando cheguei lá, quebrei a cara, porque não consegui estudar, não tinha documentação nenhuma. Não tinha certidão, nem nada e não pude me matricular na escola. [...] Um senhor lá de São Paulo, o dono da fazenda, falou para mim: “tem, tem faculdade, se você estuda, você faz faculdade, faz o que você quiser, nessas cidadezinhas aqui eu não sei, mas nas cidade grande tem”. Daí eu comecei a pensar: Meu Deus do céu, porque eu sempre fui taxado de muito inteligente. Nessa época eu era. Só o meu pai, que era o meu padrasto, não admitia, ele não gostava de mim, ele não gostava, [...] Tinha o professor de matemática que tinha até o nome parecido com o meu, ele falou assim para mim: “Não rapaz, você pode continuar estudando, depois você vai aí em outra cidade onde tem faculdade”. Eu falei: “Puxa vida cara, eu era cego e não sabia”. Daí, quando foi para terminar o Ensino Fundamental, uns meses antes, eu vim conhecer Sinop e gostei muito. Foi em dois mil e um, acho que foi, em dois mil e um. Eu

gostei muito e disse: Ah não, tem essa faculdade aí”. [...] Daí foi quando eu me animei em busca estudar. Eu falei: “Pô! Mas tem faculdade de graça?”

As narrativas trazem o sentido que tem o olhar do outro na formação profissional, que leva ao que, de acordo com Dubar (2005), os indivíduos estabelecem transações objetivas entre as identidades que lhes são atribuídas e as identidades assumidas e incorporadas por ele, conjuntamente com uma construção subjetiva de identidades visadas, o sonho de construir para si novas identidades profissionais diferente do seu grupo de origem e das identidades herdadas.

A motivação recebida de alguém que lhe diz que será capaz, que tem potencial, que tem outros espaços de conquista, surge nas narrativas como parte de sua formação profissional, que o mobilizou para a busca dos espaços de trabalho e de educação profissional.

- **“Eu sempre me espelhei em alguém. Eu sempre tive no meio.”**

Carlos: Eu me espelhei no padrinho que era técnico em edificações e a especialidade dele era na área de projetos. Trabalhava só com projetos. Eu, desde criança via ele desenhando com aquelas canetas nanquim. [...] Tudo o que diz respeito de desenho técnico eu conheço. Desde criança eu via meu padrinho desenhando aqueles desenhos na prancheta. Eu saía da escola e ia lá para a casa dele ver ele desenhar. [...] Eu aprendi a desenhar foi justamente com ele. A idade de uns treze anos, com uns treze anos eu comecei a desenhar. Aí depois eu terminei meu Ensino Fundamental e eu ingressei, eu passei no seletivo, na Escola Técnica Federal do Piauí. O curso que eu passei, Edificações, ele valia como o Ensino Médio, Segundo Grau e profissionalizante. [...] Inclusive, eu tenho um irmão que é Engenheiro Civil. Eu aprendi muito com ele sobre construções de estradas, de pontes, topografia. Eu sempre me espelhei em alguém. Eu sempre tive no meio, e até agora, eu acho que vou morrer fazendo isso. [...] Daí eu escolhi edificações para ir aprimorando mais a minha técnica e o meu gosto pela profissão.

Paulo: Então voltei a trabalhar com meu pai (na construção civil, como pedreiro). Só que, eu sempre estava ali ajudando, mas não era o que eu queria, trabalhava ali para não ficar com o tempo ocioso. [...] Comecei a trabalhar em uma loja de materiais de construção. Daí começa

meu histórico do curso técnico, porque eu escolhi o curso técnico de segurança no trabalho. Inclusive, quem me motivou muito foi um colega meu de Cuiabá que é Técnico em Segurança. Que na época que eu trabalhava na loja de materiais de construção e teve um momento que o gerente me convidou a participar da CIPA, da Comissão Interna de Prevenção de Acidentes, ser o presidente. [...] O curso Técnico de edificações, qual era a minha pretensão? Eu fiz meu estágio de segurança no Trabalho no Edifício Vitória, então, eu queria estar agregando. Como eu já tenho um conhecimento básico na parte de construção civil e com o curso Técnico de Segurança, eu queria estar atuando mais na área de construção civil, então eu queria estar unindo os dois, técnico de Edificações com técnico de Segurança. [...] Eles pegavam uma empreita e eu ia ajudar, como pedreiro, como encanador, eu sempre ajudava. Eu sempre estive muito ligado com a construção civil, por isso até pela escolha do curso técnico em Edificações. [...] Também tem a questão da escolha, do porque eu fiz Letras. Na época na Unemat, tinha poucas opções, [...] e Letras, como eu tinha uma certa facilidade na escrita e na leitura, eu pensei, eu vou focar nesse curso que pelo menos eu vou aperfeiçoar um pouco mais. Então, a escolha do curso de Letras foi para melhorar um pouco mais no que eu tinha mais facilidade. Então, era buscar algo que já é mais ou menos razoável, para melhorar mais ainda, aperfeiçoar mais.

José: Quando eu morava com essa minha tia, tinha esse meu primo, ele mexia com computador. Ele montou o primeiro computador dele, computador velho que dói, mas foi o primeiro e eu ficava sempre olhando, ficava curioso, ver como é que funcionava, porque que era daquele jeito, foi uma coisa que despertou ali. [...] Então eu pensei, tenho que procurar uma coisa que eu gosto. Então fiquei pensando e computador foi o que mais me despertou algum interesse de estar fazendo. Então eu falei com esse meu primo e ele, assim, agradeço bastante a ele e ao meu primeiro patrão, se eles não tivessem me ajudado, não tivessem me dado à oportunidade, eu não teria conseguido nada disso. Foi meu primo quem me indicou para o primeiro patrão, para trabalhar na assistência. Até, achava ruim ter que trabalhar de graça, estar lá, todo dia, todo dia, e não ganhar nada, mas, aprendi. [...] Eu já trabalhava com informática e era uma coisa que eu gostava de fazer.

Janete: E meu tio, também é pedreiro, meu outro tio é carpinteiro. A gente mexia muito com essas coisas, quando foi para construir a parede da casa de meu tio e da minha tia, eu ajudei a

fazer. [...] Na escola a gente fazia muita maquete, principalmente o nosso professor de história, mandava a gente reproduzir as guerras, coisas assim, e a gente ficava vendo as revistas de arquitetura para a gente fazer. [...] Desde quando eu estudava no primeiro ano do segundo grau eu já queria engenharia ou arquitetura. Quando eu fiquei sabendo das edificações aqui, daí eu pensei, já que eu não vou fazer engenharia, vou fazer edificações.

Jair: Tem bastantes fatores que me levaram para esse ramo. Acho que esse ramo é uma coisa que me acompanhou também, foi a minha trajetória de vida também, porque essa chácara que a gente morava lá em Ribeirão Preto, ela era tanto uma chácara que tinha produção de hortifruticultura orgânica, como ela era uma chácara de lazer. Ela ficou muito conhecida na cidade por ser muito diferente, um ar diferente. Era um tipo, uma beleza natural que fizeram, não tão natural, é uma beleza que você estabelece.

Marcos: Ainda trabalhando como pedreiro aqui em Sinop, eu prestei o vestibular na Unemat para fazer Matemática, e por incrível que pareça, já no meu primeiro semestre de matemática eu reprovei em informática. E aquilo, eu fiquei frustrado demais, fiquei aborrecido, puxa vida, eu acho que quem reprovou naquele semestre, fui só eu mesmo. [...] Quando apareceu lá à oportunidade de fazer esse curso técnico, eu falei, é agora que eu vou aprender a mexer com esse bicho para não passar mais o vexame que eu passei. [...] Nunca assumi nada, assim, depois que fiz o curso técnico (de informática), porque fiz ele, só fiz ele no intuito de aprender a lidar com o computador, que era a grande dificuldade que eu tinha. [...] Meus planos em fazer faculdade de Direito, optar pelo Direito [...]. Talvez até o fato de eu ter trabalhado na penitenciária é o fato de eu gostar da área de direito. Eu tive que ler muito de direito para prestar a prova. Estudando aquelas coisas de direito eu descobri que tem tantas coisas que a gente é enganado no dia a dia, que é porque não tem conhecimento. Por isso eu pensei em fazer Direito, só por isso aí. Só que eu não tinha a menor vontade, antes disso, de fazer Direito, porque se tem uma profissão que eu achava o cúmulo é ser um advogado, só que eu penso em fazer Direito, mas não é para atuar como advogado. [...] O objetivo de prestar o ENEM é fazer Direito, e se eu não conseguir através do ENEM, eu quero ver se consigo fazer Engenharia, que vai abranger uma área que eu conheço, que é uma área da construção, e vai também me dar o retorno, porque é uma profissão que tem um salário mais ou menos.

A convivência dos trabalhos desenvolvidos por alguém do seu convívio familiar aparece como referência para a formação profissional dos entrevistados, podendo, ou não, estar acompanhado de sua experiência de trabalho que também surge da influência familiar.

Na narrativa de Paulo, ao falar dos cursos de formação profissional, primeiro fala do curso técnico em segurança no trabalho, formação que tem como profissão. O curso de segurança no trabalho surge de uma situação vivenciada na loja em que trabalhava onde atuou como presidente da CIPA⁵². Uma loja de materiais de construção, espaço de trabalho com forte relação com os conhecimentos que aprendera com o pai na construção civil. Esses conhecimentos, posteriormente, motivam a escolha do curso de técnico em edificações, com o objetivo de agregar valores à sua formação profissional de técnico em segurança no trabalho. O curso de Licenciatura em Letras, primeiro curso de formação profissional que fez, aparece em sua narrativa como um curso que lhe possibilitou acrescentar conhecimentos em uma área que já tinha familiaridade, como também, ter o diploma de curso superior.

Marcos, Janete e Jair fazem referência a um professor da Educação Básica com sua escolha do curso de formação profissional. Além da experiência de trabalho ou aproximação da profissão pela convivência familiar, trazem para suas narrativas uma pessoa que não faz parte do seu grupo de origem ao falar de suas motivações para sua formação profissional escolar.

Jair acompanhou os trabalhos que o pai desenvolvia com hortifruticultura e jardinagem. Quando faz a escolha do curso de formação profissional, dentre as opções dos cursos técnicos, escolhe o curso de agropecuária. Mesmo sendo sua primeira oportunidade em trabalhar na área de formação depois de concluir o curso técnico, não quer mais trabalhar em fazenda, diz: “eu gosto de trabalhar na área, mas o que eu gosto não é trabalhar em fazenda”. Seu projeto de atuação profissional é trabalhar como paisagista. Lembra das experiências do período em que residiu com sua família em uma chácara de lazer e do período que estagiou durante o curso em uma empresa de jardinagem.

A perspectiva de superação se destaca nas narrativas de Marcos. Dar seguimentos aos estudos, superar suas dificuldades sem desistir ou fracassar marca sua trajetória escolar. A escolha do curso técnico de informática foi motivada pelo sentimento de incapaz que sentiu ao reprovar na disciplina de informática na universidade. Fez o curso para aprender a lidar com o recurso da informática para não mais passar por situações de “vexame”. Porém, nos

⁵² CIPA – Comissão Interna de Prevenção de Acidentes.

projetos de realização de cursos de formação profissional de Marcos, não aparece uma busca direcionada para uma formação profissional específica, para uma profissão que ele deseja ter. Fez o curso de informática para aprender, mas não quer atuar na profissão. Tem planos para concluir o curso de Licenciatura em Matemática, mas não para ser professor, e sim para não ficar com essa pendência, uma afirmação de que é capaz. Tentará fazer faculdade de direito, mas para ter conhecimentos para a vida, não para advogar. Não quer atuar na área de advocacia. Se não conseguir fazer Direito, então fará Engenharia Civil, considerando os conhecimentos que já possui na área da Construção Civil adquiridos no período que trabalhou como pedreiro. Como última, opção apresenta um curso que se coloca como perspectiva de profissão. O curso que surge de uma área em que já possui experiência profissional, uma experiência que adquiriu na sua condição de pobreza, de ser afro-brasileiro.

Nas narrativas de Carlos e José está muito presente o espaço do trabalho como espaço de formação profissional. A aproximação com a área da construção civil foi motivada por situações distintas. Porém, para ambos, o curso na área de Construção Civil é uma escolha que surge com a profissão que já desenvolvem. A profissão antecede a formação profissional escolar, ela se constitui no espaço de trabalho. Assim foi com Sandra e Maria, que iniciam o curso técnico em enfermagem motivadas pelo trabalho que desenvolvem como Agente de Saúde, onde continuam atuando profissionalmente, sem promoção para a função de técnico em enfermagem.

Já os entrevistados que não tinham experiência profissional na área do curso de formação acabam por fazer vários cursos, mas o trabalho que desenvolvem não tem relação com os cursos já realizados. Não estão atuando profissionalmente na área de formação do curso. Quando não têm referência e influência, uma trajetória de trabalho na área de formação do curso, não estabelecem uma identidade profissional com a formação de educação profissional. Continuam trabalhando nos espaços que lhes garantam uma segurança de emprego, como servidores públicos de carreira de nível fundamental. Já com o curso técnico, não escolheram as vagas de concurso na sua área de formação, e sim, onde tinham mais vagas e exigia menos escolaridade, buscando uma maior segurança em conseguir o trabalho. A responsabilidade com o sustento da família pode ser uma barreira para sua atuação na área de formação, uma área em que não tem experiência profissional e a concorrência seria com pessoas do mesmo nível de formação que o seu, diminuindo as possibilidades de emprego. A

proximidade com os trabalhos desenvolvidos pelo seu grupo de origem se apresentam como forma de segurança e combate ao medo do não trabalho.

A saída do sistema escolar com a confrontação com o mercado de trabalho constitui-se, segundo Dubar (2005), em um importante momento na construção das identidades profissionais, assumindo formas diversas e significativas, porém considerando a formação profissional escolar e suas origens sociais. Sua condição social e econômica por ser afro-brasileiro, busca um trabalho que lhe assegure a segurança do emprego, mesmo com menor remuneração e fora da área de formação profissional, uma relação de segurança e de sobrevivência.

- “[...] eu busquei dentro daquilo que eu já fazia.”

Márcia: Eu acho, assim, que eu busquei dentro daquilo que eu já fazia, porque, eu poderia ter feito biologia, era menos concorrido do que administração, mas pensei, prá que eu vou fazer? Então eu fiz dentro daquilo que eu já vivia, eu já vivia dentro de uma administração de empresa, então foi dentro disso que eu busquei ter mais conhecimento. Até na parte de segurança no trabalho e depois edificações, eu busquei aquilo que eu já estava vivendo. Eu sempre trabalhei na área administrativa. [...] Então, faltava alguma coisa a mais, e daí uma pessoa me falou, porque eu não fazia um curso técnico em segurança no trabalho, que era um curso muito bom. [...] O segundo [Técnico em Edificações] foi porque eu já estava trabalhando dentro de uma construtora e era uma área que eu achava interessante e que poderia me dar um campo de trabalho bem maior, e que, eu poderia estar agregando um ao outro, tanto os dois cursos técnicos como a faculdade, é uma que eu poderia estar unindo. [...] Eu acredito que eles foram uma forma de agregar valores. Eles não me transformaram em uma profissional em edificações nem em uma profissional em segurança, eu agreguei valores ao administrador.

Elias: O meu primeiro trabalho foi com vendas e o meu segundo trabalho foi também com vendas. Eu trabalhei com vendas de moto. Foi ali que eu aprendi que eu podia me dar bem na área de humanas, trabalhar com pessoas, comecei a me desenvolver naquela área. [...] Sou consultor de negócios, não saí do ramo de vendas ainda. [...] Eu segurei o gancho de vendas, porque aos dezesseis anos eu consegui alguém que me desce aquela oportunidade. Se com

aquela idade eu não tivesse tido aquela oportunidade, eu também não sei como seria meu futuro.

Lucia: Fiquei sabendo. Daí eu fiz o concurso e desde lá eu passei. Daí, depois, tive a oportunidade de fazer o curso lá no Ceptec. Não, primeiro fiz o Auxiliar lá pelo Senai e depois fiz o Técnico no Ceptec. Daí, continuo até hoje.

Vilma: Mas, assim, a área da saúde caiu, assim, na época que eu fiz a inscrição para agente de saúde, eu acredito que era para mim mudar de profissão mesmo. [...] Na época eu nem sabia o que era agente de saúde. [...] Aí, que eu comecei a me identificar com as coisas, a me interessar pela leitura para conhecer as coisas. Daí foi quando a gente fez o cursinho de Auxiliar de Enfermagem, daí eu aprendi muita coisa. Eu terminei o segundo grau com o provão do MEC porque para concluir o curso técnico tinha que ter o segundo grau.

Ao falar de sua formação profissional, prevalece nas narrativas a relação com as experiências profissionais. Dentre suas experiências de trabalho, especifica a experiência que apresenta como profissão e que direcionou a escolha do curso de técnico ou superior.

Para Dubar (2003), o trabalho tem grande participação na construção das identidades sociais e profissionais, mesmo que não sustenta mais como espaço de socialização, considerando a constante migração de um trabalho para outro e do não trabalho.

Os entrevistados que concentram suas narrativas no seu trabalho, não nas relações sociais do trabalho, mas sim enquanto produtora de sua formação profissional, são pessoas que atuam na mesma profissão desde seu primeiro experiência profissional. Sua profissão surge do trabalho e o leva a escolha do curso de formação profissional. É um espaço de produção de sentidos para sua formação profissional.

O trabalho enquanto espaço de formação profissional se apresenta de diferentes maneiras: para Elias surge com a oportunidade de trabalhar na área de vendas e os ensinamentos de seu primeiro patrão, da pessoa que lhe ensinou a profissão de vendedor; Pedro vai trabalhar como ajudante de pedreiro, onde foi ampliando seus conhecimentos e constituindo sua formação profissional de pedreiro; para Vilma e Lucia, o concurso de agente de saúde é que aproximou sua formação profissional para a área da saúde e direcionou para o curso técnico em Enfermagem; Márcia, ao ter que escolher um curso que tem condições de

ser aprovada e conciliar com sua renda e trabalho, escolhe o curso de administração pela proximidade com sua, então, atuação profissional; José tem como base de sua formação profissional a oportunidade que teve de acompanhar e auxiliar o trabalho de um profissional de assistência técnica de informática.

São narrativas onde o espaço de trabalho é apresentado como espaço de profissionalização. O curso é uma complementação de sua formação profissional que surge a partir da profissão que já desenvolve. A profissão se constitui no trabalho e os cursos de formação profissional é um complemento de sua identidade profissional.

As identificações com a área profissional que mobilizam para o curso de formação profissional têm uma motivação que surge das relações sociais, da identificação do outro.

A família tem forte influência na mobilidade para os estudos escolares, mas sem um direcionamento para qual curso ou área de formação profissional. Na condição social e econômica de ser afro-brasileiro, a educação profissional escolar é onde a família projeta para os filhos uma estrutura de vida melhor. Não consideram aqui as barreiras do preconceito racial e as desigualdades raciais, e têm na educação escolar a superação das desigualdades, uma vez que consideram a falta de escolaridade como responsável pela sua condição social e econômica.

Porém, o convívio social com a família ou de pessoas próximas influenciam na escolha do curso de formação profissional diretamente ou com intermédio de uma experiência de trabalho. A igreja é um espaço social que, mesmo não sendo estimulado para falar sobre, apareceu em três das narrativas. Ela aparece enquanto espaço de valorização de conhecimentos e de identidades sociais que levam ao direcionamento de muitas ações que somam a sua formação profissional.

A escola, na figura de um professor, também aparece como estímulo para os estudos e para os cursos de formação profissional. Janete lembra das experiências escolares que a levou a conhecer mais sobre a área de construção civil. Marcos e Jair fazem referência a um professor que os incentivou nos estudos, e quando escolherá o curso de formação profissional, o curso de licenciatura aparece estrategicamente para evitar as situações de preconceito que se manifesta no mundo do trabalho. E a área do curso coincide com a área de atuação profissional do professor mencionado. Será coincidência? Ou será que esses professores foram à referência, alguém de um grupo social diferente do seu grupo de origem que lhe apresenta uma oportunidade de mudança social com uma profissão que lhe é acessível.

Quanto aos espaços de formação profissional, percebe-se uma relação do primeiro trabalho com indicações ou experiências de trabalho da família, assim como uma relação do trabalho desenvolvido com a escolha do curso técnico.

3.3.3 Educação Profissional: perspectivas e possibilidades de inclusão social

Em uma sociedade que ainda traz o mito da ‘democracia racial’ e ao mesmo tempo, o racismo continua presente nas relações sociais; em que a permanência no trabalho é cada vez mais provisória e insegura exigindo maior formação dos trabalhadores e flexibilidade às novas demandas, pergunta-se, como os afro-brasileiros entrevistados constroem suas narrativas de inclusão social? O que e como se apresentam os espaços de ampliação social e de pertencimentos? Por onde perpassa a idéia de inclusão social? Como a Educação Profissional se apresenta enquanto possibilidades de inclusão social?

- “[...] a pessoa vê que você tem conhecimento na área. Então, é diferente.”

Pedro: Depois que você é formado em alguma coisa a cabeça é outra. Porque a pessoa vê que você tem conhecimento na área. Se a gente fala alguma coisa a pessoa ver que você tem conhecimento na área. Então, é diferente.

Janete: Mudou muito, assim, você olhava para uma casa e dizia, é uma casa. Hoje não, você sabe a técnica que foi usada, como foi feita, sei falar de maneira diferente, técnica. Antes não, antes eu não tinha noção disso. Convivo com pessoas diferentes, pessoas do meu nível social e pessoas com nível mais alto.

Jair: Também como profissional, quando você mora em uma fazenda como técnico em Agropecuária, você tem respeito e autoridade. Na vida também, você passa a enxergar as coisas com maior responsabilidade, porque você tem mais conhecimento e passa a dar valor em coisas que antes você não dava. [...] Você se valoriza mesmo, tem uma função.

Paulo: A gente acaba sendo um espelho para alguns colegas, sendo um apoio, informando, porque a gente quer que os outros que estão próximos da gente, chegam ao mesmo patamar. [...] Até porque, eu pude perceber isso na relação com os próprios colegas, na igreja eles falam que eu sei de tudo. Não é assim, mas a pessoa tem que ter conhecimentos. Isso é um ponto que acaba ajudando a pessoa, quando ela vê exteriorizado o que ela era antes e o que ela é agora. É uma diferença muito grande. [...] A diferença se percebe no trabalho, no estudo e na igreja. Essa mudança ajudou bastante. Uma vai complementando a outra. Aonde a pessoa vai, ela leva essa formação.

José: Entre os tios e primos, o primeiro formado em um curso superior sou eu, sirvo de exemplo.

A ideia de inclusão e de pertencimento que aparece nas narrativas perpassa pela aquisição de conhecimentos. Fazer o curso de formação profissional já é uma conquista para os afro-brasileiros entrevistados, considerando que é um espaço de pertencimento que não é comum para as pessoas do seu grupo de origem. Nesse sentido, ter conhecimentos de uma profissão aparece nas narrativas como uma valorização pessoal.

Os conhecimentos adquiridos trazem o respeito e a admiração das pessoas do seu grupo social. Passa a ser referência no espaço da família, da igreja e dos amigos, destacando-se pelos conhecimentos e motivando-os a estudarem.

A valorização atribuída à aquisição de conhecimentos se destaca, superando o valor da titulação. A satisfação em ter um diploma de formação profissional pouco aparece nas narrativas ao falarem de suas conquistas ao longo de sua trajetória de vida. É no processo de desenvolvimento do curso que se constituem as narrativas de pertencimento e de inclusão. Além da aquisição de conhecimentos, oportuniza a ampliação dos círculos sociais e a convivência com pessoas de nível social mais elevado que o seu grupo de origem.

O curso de formação profissional é uma realização pessoal, pela forma como passa a ser valorizado e respeitado pelas pessoas de seu convívio social, levando a percepção de uma significativa diferença entre como era sua vida antes de iniciar o curso e como é agora. Porém, essas mudanças estão no aspecto pessoal e não no profissional.

- “[...] esteja preparado, porque, quando surgir à oportunidade, você não vai ter tempo de se preparar.”

Paulo: Minhas expectativas quanto ao profissional, pretendo estar fazendo mais algumas faculdades. Eu quero fazer mais três faculdades, eu estou concluindo o curso de pós-graduação em segurança no trabalho e eu pretendo estar fazendo um curso de Engenharia para estar atuando dentro do curso de segurança no trabalho, mas meu foco mesmo, que é uma área que eu muito me identifiquei dentro da área de segurança, é o direito. Eu quero estar fazendo um curso de Direito, tanto para a área de engenharia como para a área de segurança. Não desvincular. Estar agregando. Me identifiquei e gosto muito de atuar, então, cada vez mais quero estar me atualizando. [...] Eu vejo o seguinte, a gente sempre ouve o seguinte dizer, esteja preparado, porque, quando surgir à oportunidade, você não vai ter tempo de se preparar. [...] Eu nunca me contento, sempre quero estar aprendendo mais, e uma coisa vai puxando a outra.

Janete: Eu quero fazer Engenharia. Eu quero fazer engenharia. Um dia, quem sabe. [...] Então estou pensando em fazer Ciências Naturais em Matemática, ou tentar uma bolsa para arquitetura na UNIC. Vou fazer o ENEM no final do ano. Só pode ser de noite. [...] Mas eu acho que esse ano eu faço o vestibular para Letras. [...] Mais o que eu quero é engenharia civil, mas se não for possível, eu vou fazer outro, fazer o que. [...] Oportunidade eu tive, um professor daqui mesmo me deu trabalho em um escritório de engenharia, mas eu precisava mais do dinheiro do que auxílio profissional. Então tive que sair de lá. Depois que eu terminei o curso eu não busquei. [Ao ser questionada quanto a suas expectativas profissionais, a resposta vem acompanhada de risos: “Sei lá?!”]

Jair: Hoje estou fazendo AutoCad, que é para fazer projeto de paisagismo. Não tenho pressa. Estou fazendo Letras. Não tenho pressa. Meu plano é trabalhar como paisagista.

Marcos: O objetivo de prestar o ENEM é fazer Direito, e se eu não conseguir através do ENEM, eu quero ver se consigo fazer Engenharia que vai abranger uma área que eu conheço, que é uma área da construção. [...] Mas o sonho de fazer uma faculdade não acaba nunca, eu tenho um vício, eu sou viciado em aprender.

Elias: Eu vou me pós-graduar, depois vou fazer Psicologia, e vou me pós-graduar em Psicologia também, e pretendo fazer mais ainda.

As perspectivas estão voltadas para a construção de novos conhecimentos, fazer cursos para se especializar na profissão, para agregar valores a sua formação inicial e para sua formação pessoal. Os cursos têm pouca relação com a perspectiva de promoção no trabalho, com perspectiva de mobilidades social e econômica. A formação é para ser mais valorizado no seu espaço social e estar preparado para as necessidades do mercado de trabalho.

Por outro lado, o espaço de formação profissional na Educação Escolar está como um espaço acessível para os afro-brasileiros entrevistados. Se não for no curso pretendido, encontram espaços em outros cursos. No entanto, vale lembrar que a pesquisa foi desenvolvida com quem teve a oportunidade de concluir o Ensino Médio e ingressar um curso de formação profissional, de nível médio ou superior, o que não é realidade para a maioria dos afro-brasileiros. Já os espaços de trabalho, espaços onde, segundo as narrativas, o preconceito é mais presente, não aparecem como perspectiva e possibilidades de inclusão.

- **“Até hoje eu busco o espaço de trabalho que eu desejo.”**

Marcos: Até hoje eu busco o espaço de trabalho que eu desejo, porque nada do que eu fiz até agora, a menos o curso técnico de informática, que dessas coisas que eu fiz mesmo até hoje, o que eu fiz mesmo por gostar foi o curso técnico de informática.

Márcia: Eu acredito que na minha vida profissional eu tenho muita coisa que eu não fiz. Eu acho assim, que aquilo que eu realmente almejava para mim eu ainda não fiz. Por exemplo, eu gostaria de ter feito direito e não administração. Fiz o que era menos concorrido.

Janete: Mas o que eu quero é engenharia civil. Mas se não for possível, eu vou fazer outro, fazer o que.

Márcia e Janete buscam os espaços de formação profissional na educação escolar, mas não no curso pretendido, por não ser possível pela suas condições social e econômica. Este

redimensionar do curso pretendido para que se aproxime de suas condições de fazer o curso leva a uma insatisfação profissional. Janete desenvolve um trabalho com o qual não se identifica profissionalmente e Márcia, com três cursos de formação profissional, todos agregando valores para o trabalho que desenvolve na área de administração, área do seu primeiro curso de formação profissional, diz que, profissionalmente, ainda não fez o que queria fazer.

Marcos, desmotivado com seu projeto de ser professor e pela desigualdade de conhecimentos encontrada na convivência com os colegas do curso de Matemática, que resultou na reprovação em várias disciplinas, desiste do curso. Essa desistência marca sua trajetória escolar com um sentimento de fracasso. Em meio a tantas conquistas e superações, para ele, essa situação lhe incomoda. Tem planos para retornar e concluir o curso de Matemática, não como perspectiva de formação profissional, mas para não ficar com essa marca de fracasso na sua trajetória escolar.

Nas narrativas de inclusão e perspectivas, a Educação Profissional é o espaço de pertencimento e de construção de conhecimentos que atua na autoestima, na valorização e respeito pelas pessoas do seu grupo, ampliando seus espaços de pertencimento e de mobilização para novos espaços de formação. Já, ao falar do mundo do trabalho, as narrativas trazem pouca relação com os cursos de formação profissional. A Educação Profissional é apresentada mais como um espaço de formação pessoal do que de profissionalização.

5 FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE AFRO-BRASILEIROS E INCLUSÃO SOCIAL

A formação profissional dos afro-brasileiros analisada nesta pesquisa tem um recorte: o município de Sinop, estado do Mato Grosso e pessoas que, na sua escolaridade, chegaram aos cursos de formação profissional de nível médio ou superior. Então, as narrativas construídas pelos entrevistados, sobre sua formação profissional e as possibilidades de inclusão social a partir de suas trajetórias de vida, trazem aspectos que são próprios dos afro-brasileiros e o contexto social em que estão inseridos.

Os afro-brasileiros de Sinop fazem parte da população de um município que foi idealizado para ser formada por ‘sulistas brancos’. A colonizadora vendia a ideia de progresso do novo município, pelas características profissionais dos colonizadores, em que eram consideradas as pessoas que vieram dos estados do sul do país, mas desconsideravam os afro-brasileiros que também fizeram parte desse processo de colonização, vindos, em sua maioria, da região norte do estado do Paraná, também região sul do país. Já no primeiro recenseamento do município, identificou-se que 27% dos habitantes eram afro-brasileiros, já no último, no ano de 2001, o percentual era de 44%. O aumento da população afro-brasileira foi maior do que da população branca. Mesmo assim, o preconceito racial que acompanhou o processo de colonização, ainda hoje, marca as relações sociais nesse município. Continua vigorando o discurso de desvalorização dos afro-brasileiros como protagonistas também do desenvolvimento da região. De um lado, os afro-brasileiros em Sinop convivem com a invisibilidade de sua participação no processo de desenvolvimento do município, e, de outro, com a desvalorização de suas origens, prevalecendo a cultura dos ‘sulistas brancos’.

As construções das narrativas das identidades sociais e profissionais e de inclusão social, que têm como base as formas sociais de identificação, trazem essa realidade social de Sinop nas formas relacionais de como os afro-brasileiros são no olhar dos outros e como assumem na sua formação profissional essas identidades que lhes são atribuídas, que os levam a busca por conhecimentos e formação, legitimando alguns saberes e desconsiderando outros, legitimando alguns espaços de pertencimentos e desconsiderando outros (DUBAR, 2005).

Como vimos anteriormente, e de acordo com Dubar (2005), é no processo biográfico, ao longo da trajetória de vida, que são oferecidos espaços de socialização, levando a construção das identidades sociais e profissionais. Dentre os diferentes espaços, para o autor,

o trabalho assume um papel importante na socialização secundária, e, desta forma, forte influência na formação das identidades sociais e profissionais, juntamente com a organização do mundo do trabalho e da formação profissional escolar. E dessa confrontação com o mundo do trabalho é que

Dependerão as modalidades de construção de uma identidade profissional básica que constitua não somente uma identidade no trabalho, mas também e, sobretudo, uma projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e uma elaboração de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de formação (DUBAR, 2005, p. 149).

Ao apresentarem situações que o motivaram para a escolha do curso de formação profissional, as narrativas fazem relação a esses diferentes espaços de socialização. Fazem referências de pessoas que, ao longo de sua trajetória de vida, influenciaram na sua formação profissional, envolvendo os espaços da família, da escola, do trabalho e da igreja.

A referência da família é relevante nas narrativas de formação profissional dos afro-brasileiros que fizeram parte dessa pesquisa. Num primeiro momento, aparece como indicador para sua atuação no mundo do trabalho, e, num segundo momento, podendo ou não estar acompanhado da experiência de trabalho, está presente na seleção do curso, não por indicação, mas pelas experiências vivenciadas com os espaços de trabalho.

Mesmo com a mobilização para uma identidade profissional que lhes possibilitasse uma mobilidade social e melhores condições de vida que seus pais, sua trajetória de vida acaba por levar a escolha de um curso com relação direta ou indireta com as experiências profissionais da família. Porém, representando uma mobilidade social, considerando que sua atuação profissional vem acompanhada de uma formação profissional escolar.

Para além do espaço da família, buscam uma aproximação com pessoas, grupos, acontecimentos que atribuem uma valorização para suas identidades social e profissional, como um orgulho de si mesmo. Nesse processo de mobilização, o incentivo de uma pessoa que está além do espaço da família, com um status mais elevado e considerada nas narrativas, como pessoas respeitadas e bem sucedidas profissionalmente, são importantes para suas idealizações profissionais. Surgem como uma identificação e uma referência profissional.

O trabalho aparece como espaço que prevalece na sua formação profissional, porém, não se constitui enquanto parâmetros para a construção das identidades, considerando que no mundo do trabalho contemporâneo, o trabalho não assegura o espaço de socialização dos trabalhadores.

Sua situação socioeconômica de ser afro-brasileiro faz com que o espaço de trabalho anteceda o espaço da Educação Profissional. Então, o trabalho se constitui como referência na formação profissional, quando este vem acompanhado de motivações e uma acomodação entre as identidades que lhe foram atribuídas e as identidades assumidas por si mesmo. Já quando essa acomodação, a profissão pretendida, não resulta em uma identidade profissional que tenha relação com o espaço de trabalho, este não é referência para sua formação profissional.

No primeiro caso, a formação profissional escolar é objetivada para a obtenção de títulos socialmente valorizados, com uma função social de distinção e de valorização, e “os conhecimentos teóricos são um elemento essencial de apresentação de si próprio e de valorização de uma identidade que não se define a partir do trabalho” (DUBAR, 2003, p. 50).

No segundo caso, na formação profissional escolar, as narrativas fazem referência como o espaço de sua formação profissional. Porém, pela sua condição de ser afro-brasileiro e a dinâmica do mundo do trabalho contemporâneo, não conseguem se estabelecer profissionalmente na área de formação. Sua condição socioeconômica, a insegurança do não trabalho, o preconceito, falta de referência e de ‘padrinho’⁵³, faz com que permaneça nos espaços de trabalhos mais familiares e seguros, mesmo, sem relação com sua área de formação profissional e com menor remuneração.

Para estes, que não tinham sua profissão estabelecida no espaço do trabalho, passam por vários cursos, buscam outros, transitam em diferentes espaços de trabalho em áreas diferentes dos cursos já realizados. As narrativas não fazem uma relação de sua trajetória de formação profissional e a não realização profissional com sua condição racial. Porém, os aspectos que se apresentam são próprios por serem afro-brasileiros.

A relação que se percebe, da trajetória de escolaridade com a formação profissional, apresenta duas situações distintas: o curso de formação profissional como um espaço de escolaridade, de formação e realização pessoal, sem expectativa de promoção ou uma nova profissão; e o curso como espaço para ter uma profissão, para buscar ou permanecer no mercado de trabalho. Então, a formação profissional escolar não é necessariamente para o mundo do trabalho, mas sim como uma construção de uma vida, como a ponte de busca por reconhecimentos, inclusão, novos espaços sociais e valorização pessoal.

⁵³ Pessoa que tem uma respeitabilidade nos espaços de trabalho e que assume as indicações profissionais de uma outra pessoa, objetivando o sucesso profissional da mesma e maior possibilidade de conseguir vagas de trabalho.

A formação profissional escolar é também um espaço de pertencimento, considerando o sentido que este espaço social tem para os afro-brasileiros, que é um espaço historicamente marcado pela segregação e desigualdade racial e que, segundo Xiberras (1993), tem presente uma representação de sentidos. Também, como espaço de construção de conhecimentos e de reconhecimento que os afro-brasileiros entrevistados buscam como forma de inibir as ações de preconceito racial e para a valorização pessoal. Os conhecimentos lhe trazem o respeito e a admiração no seu grupo, e, com isso, considera uma alternativa para lidar com as situações de preconceito.

A Educação Profissional, com as diferentes mudanças históricas, sempre esteve voltada a atender as demandas do mercado de trabalho. Hoje sua proposta não difere e tem também entre seus objetivos, a superação do preconceito e discriminação no mundo do trabalho e a inclusão social por intermédio da formação profissional que lhe possibilitará trabalho e subsistência, e assim, valorização e respeito. Porém, nas narrativas a idéia de inclusão social não perpassa pela atuação profissional, e sim, pela aquisição de conhecimentos. Então, nas narrativas, a Educação Profissional é sim um espaço de inclusão social, porém, sem relação com o trabalho, como objetiva as políticas de Educação Profissional.

Suas narrativas de inclusão social são construídas considerando o processo relacional que se constitui da forma como as pessoas o veem e da forma como ele assume seus mundos vividos na construção de suas identidades. A inclusão social se apresenta como ampliação dos espaços sociais, conhecimentos, reconhecimento, oportunidades e conquistas, em uma sociedade marcada pelo preconceito e desigualdades raciais, e com um discurso ideológico de ‘democracia racial’. Falam da Educação Profissional como um espaço em que se percebem incluídos, espaço de pertencimento, realizações e conquistas, significativo para sua autoestima.

Além do mito da ‘democracia racial’, outra ideologia presente na construção das narrativas é que o sucesso de cada um depende de seu esforço pessoal. Assim, estar preparado para atender às necessidades do mercado de trabalho é responsabilidade do indivíduo, que busca fazer vários cursos de formação profissional a fim de atender a essa exigência do mundo do trabalho. O investimento pessoal é uma busca por aceitação no mercado de trabalho, e não por promoção e mobilidade social, com melhor remuneração e de status profissional.

Observa-se que, dos onze entrevistados, seis já fizeram, estão fazendo ou pretendem fazer mais de um curso profissionalizante. Alguns relatam que o objetivo é para agregar valor à primeira formação, outros, em que os cursos não têm relação com sua atuação de trabalho e expectativas de profissão, o curso é um espaço para adquirir mais conhecimentos, sem um direcionamento para uma área profissional. Porém, todos objetivam ampliar o leque das possibilidades e se manter no mundo do trabalho.

As narrativas quanto à constituição das identidades profissionais não mais se fortalecem em uma trajetória única de trabalho, nem mesmo na perspectiva de progresso, mas sim das múltiplas possibilidades e da busca pelas oportunidades, em que as perspectivas são imediatas, de acordo com o que Sennett (2006) apresenta, ao falar do mundo do trabalho contemporâneo, quando menciona que o trabalho muda constantemente e as perspectivas relacionadas ao trabalho são imediatistas, como também o fato de que “o sistema educacional gera grande quantidade de jovens formados mas impossíveis de empregar, pelo menos nos terrenos para os quais foram treinados” (SENNETT, 2006, p. 83). No caso dos entrevistados, as características do mundo do trabalho contemporâneo, somam-se à sua condição de ser afro-brasileiro. Surge em suas narrativas a necessidade de se manter em um emprego pela sua estabilidade, mesmo sem perspectiva de promoção e atuação profissionais na área de formação. É a segurança em manter sua sobrevivência de sua família. Assim, vai se construindo uma relação de realização mais próxima do espaço da formação profissional escolar do que do trabalho e da realização profissional.

Outro aspecto que leva a esse distanciamento do espaço do trabalho como espaço de pertencimento e inclusão é o preconceito racial. Nas narrativas, o preconceito racial não é percebido nas relações sociais do cotidiano, nem mesmo no espaço da educação escolar, mas no espaço do trabalho, sim. É onde fazem referências às situações de preconceito vivenciadas e observadas. O preconceito racial no trabalho leva-os a escolha de cursos e a busca de espaços de trabalho, estrategicamente planejadas para fugir do racismo. Sem uma identidade coletiva de ser afro-brasileiro, é mais seguro evitar o confronto com as situações de preconceito racial, buscar uma forma de trabalho e de sobrevivência que não trazem situações que o diferenciam pela sua condição de ser afro-brasileiro.

Então, os espaços de realizações e de conquistas estão na Educação Profissional, na ampliação de sua formação profissional e de conhecimentos para a vida. Já no aspecto

profissional, as realizações aparecem para quem já tinha a profissão antes de fazer o curso. Para os demais, não estão realizados profissionalmente.

A estrutura socioeconômica dos entrevistados é predominantemente de famílias com baixa renda, com pouca escolaridade e o trabalho desenvolvido pelos pais são serviços braçais que não têm a escolaridade como requisito de acesso. Todos começaram a trabalhar ainda durante a Educação Básica, por necessidade em contribuir com a renda familiar, o que leva a uma trajetória de escolaridade marcada por dificuldades, mas que, ao mesmo tempo, se apresenta como um espaço de superação de sua condição social. Não na perspectiva de mobilidade, como resultado do status do trabalho e da sua remuneração, mas pelos conhecimentos e pela sua valorização no espaço de origem e possibilidades de ampliar os espaços de pertencimentos, uma busca por reconhecimento.

Mesmo sendo apresentado nas narrativas como um espaço de inclusão social, os dados da pesquisa desenvolvida na Escola Técnica Estadual de Sinop, mostram que a desistência entre os alunos afro-brasileiros matriculados é quase o dobro quando comparada com os demais alunos, revelando que as dificuldades encontradas para estudar continuam marcando suas trajetórias escolares, assim como sua formação profissional.

As dificuldades que os entrevistados apresentam para fazer o curso de formação profissional não é apenas o ingresso, mas também as condições para fazer o curso. Além da desigualdade de oportunidades em construir conhecimentos que fazem parte dos processos seletivos a fim de ingressarem nos cursos, a falta de recursos econômicos e logísticos, assim como o acompanhamento pedagógico, limitam os afro-brasileiros de concluírem o curso, como também, de fazer o curso pretendido.

Porém, ao falarem das dificuldades encontradas para buscar a formação profissional pretendida, não fazem relação com sua condição de ser afro-brasileiro. Cabe aqui mencionar que as narrativas dos entrevistados foram construídas sem referência a uma identidade coletiva de ser negro; antes, foram a partir de uma abordagem individualista. Não assumem nas narrativas sua identidade racial, mas sim sua situação social e econômica. Avalio que seja resultado, também, dos contextos histórico e social dos afro-brasileiros no município onde se desenvolveu esta pesquisa, Sinop-MT. A invisibilidade que foi dada aos afro-brasileiros desde o processo de colonização e a desvalorização de suas identidades raciais. Como se motivar a uma identificação com um grupo que é desvalorizado socialmente? Que perspectivas de inclusão social e de valorização pessoal essa identificação lhe possibilitaria?

Desse modo, os mecanismos de discriminação racial estão, nas narrativas, mascaradas na sua situação socioeconômica. As narrativas não trazem sua condição de ser afro-brasileiro como o determinante de ser pobre, de não ter condições de fazer o curso pretendido, de estudar em período integral, ter que conciliar o trabalho com a educação escolar. As experiências de segregação e desigualdade racial são apresentadas como situações que resultam de sua condição socioeconômica.

No entanto, o preconceito racial é assumido como um problema que persiste na sociedade contemporânea. Mas é um problema que deve ser administrado pelos afro-brasileiros. O que é um problema social aparece nas narrativas, como um problema individual, que cabe a cada um evitar que essa agressão se efetive. Esse direcionamento para si, da responsabilidade quanto às manifestações de preconceito, está em consonância com a falsa ideia de que vivemos em uma sociedade em que a ‘democracia racial’ prospera e os conflitos não são motivados pelo preconceito racial, e sim, de ‘classe social’.

Considerando que as pessoas apresentam em suas narrativas o que é significativo para a apresentação de si que deseja fazer, será que de fato, não fazem a relação de sua condição social e econômica e as experiências vividas com sua condição de ser afro-brasileiro e o preconceito racial? Sua autopercepção como afro-brasileiro parece manifestar um ocultamento estratégico de sobrevivência social, evitando conflitos que possam reduzir sua autoestima e seus espaços de pertencimentos.

O não assumir o preconceito racial ao construir as narrativas de sua trajetória de vida, a constante relação de suas limitações para a formação profissional pretendida com sua condição socioeconômica pode ser uma defesa para sua sobrevivência, evitando conflitos e buscando espaços de pertencimento. Se direcionar seu olhar para o preconceito racial, então terá um sujeito envolvido e uma ação de agressão, que poderá levar a uma relação de conflito. Estabelecer uma relação de conflito pode levá-lo a limitações de espaços de pertencimentos e de oportunidades no mundo do trabalho.

No espaço da Educação Escolar as limitações são justificadas pela desigualdade social. Já no trabalho, as narrativas fazem referência ao preconceito racial, pela origem familiar, seu jeito de ser, sua característica física, o aspecto racial. São as características do ‘preconceito de marca’ apresentadas por Nogueira (1985) que estão presentes na forma de segregação racial no mercado de trabalho, remetem a seleção para ocupar determinadas funções, as características físicas, a falta de confiança, e a estrutura familiar. Nas entrevistas de seleção

para vagas de trabalho ou promoção, ser afro-brasileiro passa ser um diferencial, que interfere de acordo com o preconceito de quem faz e solicita a seleção.

Desta forma, o preconceito racial aparece nas ações dos empregadores que direcionam as oportunidades de trabalho, assim como resultado da relação entre as identidades atribuídas e as identidades assumidas pelos afro-brasileiros, resultando na escolha dos cursos de formação profissional e a busca por espaços de trabalho. Nesse sentido, Dubar (2005, p. 147) escreve que

Dessa dualidade entre identidade para o outro conferida e identidade para si construída, mas também, entre identidade social herdada e identidade escolar visada, se origina um campo do possível no qual se desenvolvem já na infância, na adolescência, e no decorrer da vida, todas as estratégias identitárias.

Assim, ao longo da trajetória de vida dos afro-brasileiros, sua condição racial está presente nas relações sociais e na forma como constrói suas identidades sociais e profissionais.

Além das ações discriminatórias que levam as dificuldades para ocupar alguns espaços de trabalho e ser promovido, outra situação influenciadora na formação profissional dos afro-brasileiros é a falta de referências profissionais. É reduzido o número de pessoas afro-brasileiras em cargos de gerência e em profissões de maior prestígio social e de remuneração. Segundo Dubar (2005), podemos dizer que existe aqui um processo biográfico em que a pessoa trabalha subjetivamente com as identidades que lhe são herdadas, ou seja, as referências da estrutura familiar, e as identidades que na sua trajetória de vida foram sendo visadas, o que quer ser. Porém, a falta de referências profissionais pode restringir a construção das identidades visadas e a motivação para solicitar e buscar determinadas profissões que não são comuns entre os afro-brasileiros.

Ao falarem de sua formação profissional, aparecem referências a situações específicas que surgem da convivência com alguém que tem uma representação de respeito, como o pastor da igreja, professor, patrão. O que para outros poderia ser uma situação qualquer, os entrevistados afro-brasileiros utilizam como referência para sua escolha do curso de formação profissional. Mostra a necessidade de ter pessoas a quem se espelhar, ter como referência para sua profissionalização. Perceber em pessoas afro-brasileiras, profissões que podem ser desempenhadas por ele, histórias de reconhecimento, de conquistas e superações. Mostra,

também, a relevância das políticas afirmativas, como da implementação da Lei 10.639/03, que estabelece obrigatoriedade no currículo da educação escolar a inclusão da história e cultura afro-brasileira, possibilitando a valorização e visibilidade de uma história de lutas e conquistas, das riquezas culturais, e de seus protagonistas, que atuam em profissões que podem ser referência para a mobilização dos afro-brasileiros na busca por formação profissional. E uma forma de constituir referências positivas para a construção das identidades sociais e profissionais dos afro-brasileiros.

A influência de sua condição racial na suas buscas por trabalho, por cursos de formação profissional, assim como de sua condição de fazer o curso pretendido, remete ao que Dubet (2003) escreveu sobre exclusão, que o problema da exclusão é muito mais do que saber quem são os excluídos; é também conhecer as influências desse processo na vida desses sujeitos, como se estabelecem as relações sociais e se constitui sua trajetória de vida que, por sua vez, levam a formação profissional.

De acordo com Hall (2005), a identidade é uma ‘celebração móvel’, estrategicamente constituinte para nos colocar em relação com o mundo, então, sobre que identidade os afro-brasileiros entrevistados interpretam seus mundos vividos, as vivências de desigualdades de oportunidades, de preconceito e de exclusão. Os dados estatísticos revelam que a pobreza é resultante da discriminação racial. Porém, as narrativas desconsideram esse aspecto, podendo ser o que Stephano (2005) escreve: que “elaboramos nossa narrativa com o que podemos conviver, deixando de falar das coisas que nos incomodam”.

A ideia de inclusão social que aparece nas narrativas perpassa pela aquisição de conhecimentos. Conhecimentos que são buscados na Educação Profissional, que se apresentam mais como um espaço de pertencimento e de valorização pessoal do que de busca por profissionalização. As narrativas tem o conhecimento adquiridos no espaço da Educação Profissional como uma forma de mobilidade social, como reelaboração de ser afro-brasileiro, de valorização e de autoestima, e como forma de ‘driblar’ o preconceito racial, confirmando a sentença clássica criticada por Guimarães (2004) de que a ‘ascensão social’ produz o efeito de branqueamento.

Se a Educação Profissional é mais um espaço de inclusão do que de profissionalização, é no espaço de trabalho e das vivências familiares, na sua condição de ser afro-brasileiro, que surgem as escolhas profissionais, assumindo importante participação na formação profissional.

O trabalho não aparece enquanto perspectiva de uma vida melhor, mas sim para uma formação profissional atrelada às necessidades do mundo do trabalho, que remetem à permanência nos estudos e ter várias formações profissionais que se complementem e oportunizem um leque maior de oportunidades de trabalho e de construção de conhecimentos. Então, a realização profissional se constitui através do conhecimento e não somente através do trabalho e do acesso a bens socioeconômicos.

A formação profissional constituída ao longo da trajetória de vida dos afro-brasileiros, alunos dos cursos técnicos da escola pesquisada, apresenta aspectos que são próprios de sua condição de ser afro-brasileiro, como o preconceito, a falta de referência profissional e sua situação socioeconômica. No entanto, constroem suas narrativas sem relação com o preconceito e a segregação racial, com sua condição de ser afro-brasileiro.

5 QUESTÕES CONCLUSIVAS

A proposta dessa pesquisa que surge de um incomodo ao observar que a desistência entre os alunos afro-brasileiros na Escola Técnica Estadual de Sinop é significativamente maior quando comparada aos demais alunos da escola traz elementos para que possamos melhor compreender esse processo, porém, não traz a resposta para o problema, e sim, direciona novos questionamentos com a ampliação de novas situações apresentadas pela pesquisa.

As narrativas de formação profissional e de inclusão social dos afro-brasileiros que fizeram parte dessa pesquisa mostram que existe uma forte mobilização para a Educação Profissional administradas na sua condição de ser afro-brasileiro. A expectativa de inclusão social pela Educação Profissional perpassa pela idéia de busca de conhecimentos, espaços de pertencimentos e reconhecimento, sobrepondo a formação para profissionalização. A profissionalização tem referência com as experiências profissionais, na relação com o trabalho, e a Educação Profissional é mais um complemento dessa formação, na perspectiva de formação profissional para atender a demanda do mercado de trabalho. A partir do trabalho não aparece nas narrativas perspectiva de mobilidade social e de inclusão social.

Lembrando que a proposta de inclusão social da Educação Profissional perpassa pela profissionalização que possibilitará melhores condições para atuar no mundo do trabalho, para onde caminhar então com a proposta pedagógica da escola? O que priorizar? O que leva a Educação Profissional se apresentar para os afro-brasileiros com essa perspectiva? Que relação tem com suas narrativas de preconceito racial?

Quando constroem suas narrativas sobre o preconceito racial, a educação escolar se apresenta como um espaço em que não estão sujeitos a serem barrados pelo preconceito racial, no entanto, no mercado de trabalho surgem várias situações de enfrentamento com o preconceito racial. As narrativas trazem situações vivenciadas e outras previstas, de forma que, este não é um espaço de inclusão, e sim, de sobrevivência. O espaço da Educação Profissional se apresenta como uma busca por autoestima, por pertencimento, novos círculos sociais, um espaço de conquista e realização, pois é também, um espaço de inserção que não foi acessível para seus pais e pouco comum para as pessoas do seu grupo de origem.

Outro aspecto que está presente nas narrativas ao falarem do preconceito racial é que o problema do preconceito existe quando o afro-brasileiro se incomoda com a situação, reage ou se permite influenciar. Então, o que é um problema de responsabilidade social passa a ser um problema individual de quem recebe ações diretas e indiretas de racismo. São narrativas construídas sem uma relação com a identidade de ser afro-brasileiro, sem uma identidade coletiva. Temos aqui o processo histórico do município de Sinop que traz uma hegemonia da cultura dos ‘sulistas brancos’, a falta de espaços de valorização e reconhecimento de ser afro-brasileiro, o mito da ‘democracia racial’, e a necessidade de aceitação no mercado de trabalho e nos círculos sociais, que podem levar a uma fuga das situações de conflitos, evitando então, uma leitura real do racismo.

Se a Educação Profissional é um espaço em que esses alunos constroem suas narrativas de inclusão social, existe aqui uma ambiente propício para a escola levar o aluno a fazer a leitura de sua trajetória de vida com sua condição de ser afro-brasileiro, evidenciando as conquistas e ao mesmo tempo fazendo a relação com os dados da desigualdade racial no Brasil. De outro lado, buscar os espaços em que se cultiva uma cultura contra-hegemônica em Sinop e alargar para o espaço da escola, como também, buscar outras formas de trabalhar com a história e a cultura afro-brasileira abordando a identidade racial e fortalecendo assim, as possibilidades de inclusão pela Educação Profissional.

Considerando as narrativas de inclusão social e os dados de desistências dos afro-brasileiros no espaço de Educação Profissional, esta se mostra como um espaço de contradições, pois ao mesmo tempo em que representa um fator de mobilização, também é um espaço de frustrações. A idéia de inclusão que aparece nas narrativas pela busca de conhecimentos que perpassa pela Educação Profissional não desconsidera as frustrações por não fazer o curso pretendido, não acompanhar o ritmo de aprendizagem dos demais alunos, e não conseguir conciliar os estudos com os compromissos de trabalho e familiares.

São questões que levam a pensar até onde a Educação Profissional contribuiu para essas frustrações? Como trabalhar com essa realidade? Quais as possibilidades e alternativas de uma Educação Profissional com a proposta de formação vinculada às necessidades do mundo do trabalho e considerando também, as questões aqui apresentadas que são próprias da condição de ser afro-brasileiro?

Como vimos, a formação profissional dos afro-brasileiros é marcada pela sua condição de ser afro-brasileiro, com forte influência da família e do trabalho. Mas com uma mobilidade

social que perpassa pela formação escolar, pela Educação Profissional, que por sua vez é mais um espaço de inclusão social do que de profissionalização. E é com essa perspectiva de mobilidade social, de ter uma formação profissional escolar, conhecimentos e reconhecimentos, é que mobiliza os afro-brasileiros na busca por esse espaço de formação. Será que esses fatores de mobilização estão sendo explorados na Educação Profissional? Como a escola pode ampliar as perspectivas de inclusão social e também exercer sua função de profissionalização, atuando na mobilidade social desses afro-brasileiros perpassando pelo trabalho? Que responsabilidade tem a escola com o alto índice de desistência de afro-brasileiros em seus cursos considerando a significativa mobilidade destes para a Educação Profissional? Como trabalhar com essa tensão que se percebe nesse espaço de Educação Profissional, que se apresenta como espaço de inclusão social e ao mesmo tempo, de exclusão?

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Trabalho: educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução de Pedrinho Guareschi. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BECKER, Howard. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 30. ed.; Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRAGA, Maria L.; SOUZA, Edileuza; PINTO, Ana F. **Dimensões de Inclusão no Ensino Médio**: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de indicadores Sociais: uma análise das condições da população brasileira – ano 2008. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394/96 para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 02 de set. 2010.

_____. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial, Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2006.

_____. Decreto nº 5.154, de 26 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 02 de set. 2010.

_____. Ministério de Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Políticas Públicas para a Educação profissional e Tecnológica, Brasília: MEC, 2004.

_____. Decreto nº 2.208, de 18 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 02 de set. 2010.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 02 de set. 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer CEB nº 16, de 05 de outubro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 02 de set. 2010.

CASTEL, Robert. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 2004.

CÁNARIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Tradução de Julia Ferreira. Portugal: Porto Editora, 2003.

CONTURSI, Maria Eugênia; FERRO, Fabiola. Los usos de la narración. In: _____. **La narración: usos y teorías**. Barcelona: Grupo Editorial Norma. (Enciclopédia Latinoamericana de Sociocultura e Comunicação). p. 97-103.

CASTRO, Pedro. **Trabalho e Exclusão Social**. Caderno CRH, Salvador, vol. 17, n 42, p. 491-502, set/dez., 2004.

CAVALCANTE, Else; MAURIM, Costa. **Mato Grosso e sua história**. Cuiabá: Edição dos Autores, 1999.

CHAGAS, Conceição Correa. **Negro uma identidade em construção: dificuldades e possibilidades**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

CHARLOT, Bernard. **O Jovem e o Saber**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

_____. **Da Relação Com o Saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CORREIA, José Alberto. Formação e Trabalho: contributos para uma formação dos modos de pensar e na sua articulação. In: CÁNARIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Tradução de Julia Ferreira. Portugal: Porto Editora, 2003.

DUBET, François. As Desigualdades Multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte, n. 17. 2001.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Tradução de Mary Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

_____. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Andréa Stahel Silva. São Paulo: Martins, 2005.

_____. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CÁNARIO, Rui. (Org.) **Formação e situações de trabalho**. Tradução de Julia Ferreira. Portugal: Porto Editora, 2003.

ERRANTE, Antoniette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. In.: **Revista História da Educação/ ASPHE** (Associação Sul-rio-grandense em História da Educação) FaE/UFPel. n. 8 set. 2000 – Pelotas: Editora da UFPel.

FERRETTI, Celso; SILVA, João R. J.; SALES, Maria R. **Trabalho, formação e currículo**. São Paulo: Xamã, 1999.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. vol. 1 e vol. 2, 5. ed. São Paulo: Editora Globo, 2008.

_____; BASTIDES, Roger. **Branços e Negros em São Paulo**. São Paulo: Nacional, 1971.

FOTOS de Sinop. Disponível em: <<http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1130031>>. Acesso em: 27 set. 2010.

FRANCO, Maria Ciavatta. Formação Profissional para o trabalho incerto. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

FRANZOI, Naira Lisboa. **Entre a formação e o trabalho**: trajetórias e identidades profissionais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____ ; GENTILI, Pablo. **A cidadania negada**. São Paulo: Cortez, 2001.

GADEA, Carlos. **Questões sobre o racismo e o reverso da africanidade**. In: 32 Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 2008, Caxambu, MG.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

Governo do Estado do Mato Grosso. Lei Complementar nº 374, de 15 dezembro 2009. Altera a denominação das Unidades de Ensino de Educação Profissional e Tecnológica, cria Escolas Técnicas Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial do Estado do Mato Grosso**, 15 dez. 2009. Disponível em: <<http://www.iomat.mt.gov.br/>>. Acesso em: 07 de maio 2010.

_____. Lei Complementar nº 300, de 10 janeiro 2008. Extingue a Autarquia Centro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica de Mato Grosso – Ceprotec, e transfere a gestão e suas unidades descentralizadas de educação profissional e tecnológica para a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia – SECITEC, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.sad-legislacao.mt.gov.br/>>. Acesso em: 07 de maio 2009.

_____. Secretaria de Ciência e Tecnologia. Política Estadual de Educação Profissional e Tecnológica. Cuiabá, 2006.

_____. Secretaria de Ciência e Tecnologia. Plano Estadual de Ciência e Tecnologia para o Estado de Mato Grosso 2004/2007. Cuiabá, 2005.

_____. Lei complementar 153, de 9 janeiro 2004. Cria o Centro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica de Mato Grosso – Ceptotec/MT. Disponível em: <<http://www.sad-legislacao.mt.gov.br>>. Acesso em: 07 de maio 2009.

_____. Lei nº 7.819, de 12 dezembro 2002. Dispõe sobre a educação profissional, institui o Fundo de Educação Profissional, cria a Superintendência de Educação Profissional e os Centros Públicos de Formação Profissional – CENFORs, na estrutura da Secretaria de Estado de Ciência Tecnologia e Educação Superior, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.sad-legislacao.mt.gov.br>>. Acesso em: 07 de maio 2009.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito e discriminação**. 24.ed. São Paulo, Editora 34: 2004.

_____. Como trabalhar com raça em sociologia. **Revista Educação e Pesquisa**, vol. 29, n.1, São Paulo Jan./Jun. 2003.

IANNI, Octávio. **Raças e Classes Sociais no Brasil**. 3. ed., São Paulo: Brasiliense, 1987.

HAGUETTE, Tereza Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A. 2005.

_____. Quem precisa da Identidade? In: SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença**. A perspectiva dos estudos culturais, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

HASENBALG, Carlos. **Entrevista**. Entrevistador: Antonio Sergio Guimarães. **Tempo Social, Revista de sociologia da USP**, São Paulo, vol. 18, n. 2.. p. 259-268, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702006000200013> Acesso em: 26 abr. 2010.

_____. SILVA, Nelson; LIMA, Marcia. **Cor e estratificação social**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.

_____. **Desigualdades raciais no Brasil e na América Latina:** as tímidas respostas ao racismo disfarçado. In: JELIN, Elizabeth; HERSHBERG, Eric (Org.) **Construindo a Democracia.** Tradução de Ana Pinheiro, São Paulo: Ed. Universidade de SP: NEV, 2006.

_____. **Discriminação e desigualdades racias no Brasil.** 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFMG, 2005.

JUNQUEIRA, Rogério. Expectativas sobre a inserção de jovens negros e negras no mercado de trabalho. In: BRAGA, Maria Lúcia, SOUZA, Edileuza, PINTO, Ana Flávia. **Dimensões de Inclusão no Ensino Médio:** mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

KUENZER, Acácia. **Pedagogia da Fábrica:** as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In: FERRETTI, Celso; SILVA, João; SALES, Maria. **Trabalho, formação e currículo.** São Paulo: Xamã, 1999.

LARROSA, Jorge. **Narrativa, Identidade y desidentificación.** La experiência de la lectura. Barcelona: Laretos, 1996.

LÉPINE, Claude. Humanismo e Compromisso: ensaios sobre Otávio Ianni. In: **O negro brasileiro:** raça, cultura ou classe social. Regina Crespo e Maria Izabel Faleiros (org.) SP: Editora UNESP, 1996.

MARTINS, José de Sousa. **A sociedade Vista do Abismo.** Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MATO GROSSO. Secretaria de Planejamento. Disponível em: <<http://www.indicador.seplan.mt.gov.br/informativopopulacional2008/>>. Acesso em: 13 set. 2010.

MATO Grosso e seus municípios. Disponível em: <<http://www.mteseusmunicipios.com.br>>. Acesso em: 13 set. 2010.

MEAD, George. **Espiritu, persona y sociedade, desde el ponto de vista Del conductismo social.** Buenos Aires: Paidós, 1934.

MINAYO, M.C.S.; DESLANDES, S.F.; NETO, C.; GOMES, R. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

NINO, Mauro Del. Política educacional, emprego e exclusão social. In. FRIGOTTO, Gaudêncio. GENTILI, Pablo. **A cidadania negada**. São Paulo: Cortez, 2001.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto como branco: estudos de relações raciais**. São Paulo: Queroz, 1985.

PAIXÃO, Marcelo. **Desenvolvimento Humano e Relações Raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PICOLI, Fiorelo. **O capital e a devastação da Amazônia**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

POPULAÇÃO negra no mercado de trabalho. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/negros/05.shtml>>. Acesso em: 13 jun. 2009.

SANTOS, Boaventura de S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, Tomás Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SINOP-MT. Prefeitura Municipal. Disponível em: <<http://www.sinop.mt.gov.br/>>. Acesso em: 13 set. 2010.

SOUSA, Edison Antônio. **Sinop: história, imagens e relatos**. Cuiabá: Editora UFMT, 2004.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

STEPHANOU, Maria. História, memória e história da educação. In: STEPHANOU, Maria, BASTO, Maria Helena (Org). **História e Memórias da Educação no Brasil**. São Paulo: Vozes, 2005.

STOER, Stephen; MAGALHÃES, Antonio; RODRIGUES, David. **Os Lugares da exclusão social**: um dispositivo de diferenciação pedagógica. São Paulo: Cortez, 2004.

STRECK, Danilo Romeu. Da Pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n 107, p. 539-560, maio/agosto. 2009.

TELLES, Edward. **Racismo a Brasileira**. Tradução de Nadjeda Marques e Camila Olsen. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

TELLES, João. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Revista Linguagem & Ensino**, vol. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

VALENTE, Ana Lucia. **Ser negro no Brasil hoje**. São Paulo: Moderna, 1987.

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. **Do coração do Brasil**: políticas públicas, desenvolvimento e colonização em Mato Grosso. Cáceres: Editora Unemat, 2005.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. A questão social no contexto da globalização. In: CASTEL, Robert. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 2004.

XIBERRAS, Martine. **As teorias da exclusão**: para uma construção do imaginário do desvio. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

ZAGO, Nadir. **Itinerários da pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICE A - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO AFRO-BRASILEIRO: uma abordagem a partir da trajetória de vida dos alunos de cursos técnicos

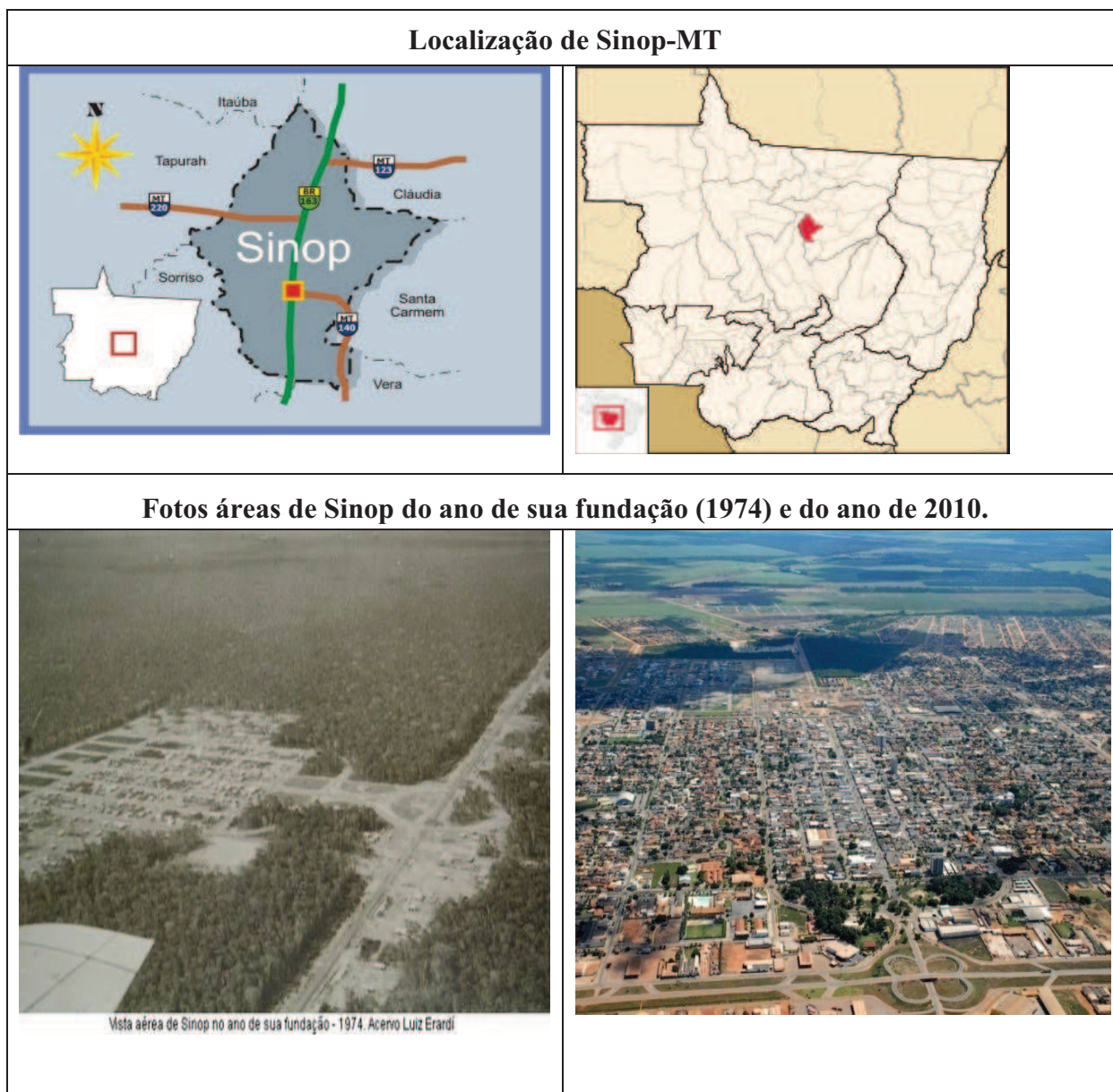
O que se busca conhecer com a pesquisa:

- Como a formação profissional dos afro-brasileiros se constitui ao longo de sua trajetória de vida?
- O que da trajetória de vida dos afro-brasileiros marca suas identidades sociais e profissionais?
- Como a Educação Profissional se apresenta na construção de identidades sociais e profissionais do afro-brasileiro?
- Que sentido e relação esse aluno estabelece com a Educação Profissional e na Escola?
- Como se apresentam, nas narrativas dos afro-brasileiros, os limites e possibilidades de inclusão social na e pela Educação Profissional?

O que busco saber com a entrevista para responder as questões da pesquisa:

- Sua trajetória de atuação profissional (onde, quando, função, período).
- Motivos que o levaram a desenvolver as atividades de trabalho na sua trajetória de vida.
- Como surgem as oportunidades de trabalho e como avalia cada atividade na sua formação profissional.
- Como se apresenta o preconceito racial na sua trajetória social e profissional e sua influência na formação profissional.
- Participação e influência da família e da comunidade na sua formação profissional;
- Como foi sua escolaridade e a relação entre escolaridade, trabalho, família e preconceito racial.
- Qual a relação entre a escolaridade e a formação profissional.
- Fatores que participaram na sua inserção no curso técnico e na Educação Profissional.
- O que representa a Educação Profissional no seu dia a dia.
- Expectativas pessoais com a Educação Profissional.
- Organização no dia a dia para realizar o curso de Educação Profissional.
- Que relação estabelece entre sua trajetória profissional e social e o curso técnico.
- Qual o diferencial da Educação Profissional na sua formação profissional.
- Mudanças no seu dia a dia, na comunidade, família, no trabalho e consigo mesmo, influenciada pela Educação Profissional.

ANEXO A - MAPAS E FOTOS DE SINOP-MT



Fonte: <<http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1130031>> Acesso em: 27 set. 2010.

**ANEXO B - CURSOS TÉCNICOS OFERECIDOS NA ESCOLA TÉCNICA
ESTADUAL DE SINOP/MT**

MATRÍCULAS E CERTIFICADOS NOS CURSOS TÉCNICOS													
ANO 2004													
Cursos	início	término	candidatos por vaga	MATRÍCULAS					CERTIFICADOS				
				Total	brancos matriculados		Negros matriculados		Total	brancos certificados		Negros certificados	
ADIMNIST RURAL - MAT	2004	2006	---	82	56	68%	26	32%	28	18	32%	10	38%
SEG. TRABALHO - VESP	2004	2006	---	87	48	55%	39	45%	56	36	75%	20	51%
INFORMÁTICA - NOT	2004	2006	---	90	63	70%	27	30%	30	27	43%	3	11%
TOTAL %				259	167	64%	92	36%	114	81	49%	33	36%
ANO 2006													
AGROPECUARIA - MAT	2006	2008	1,4	53	27	51%	26	49%	22	15	56%	7	27%
AGROPECUARIA - VESP	2006	2008	1,2	62	35	57%	27	44%	31	26	74%	5	19%
EDIFICAÇÕES - NOT	2006	2008	2,5	61	38	63%	23	38%	18	14	37%	4	17%
ENFERMAGEM - VESP	2006	2007	0,47	29	14	48%	15	52%	18	8	57%	10	67%
ENFERMAGEM - NOT	2006	2007	1,2	31	19	61%	12	39%	28	17	89%	11	92%
INFORMÁTICA - VESP	2006	2008	2,2	51	22	43%	29	53%	28	19	86%	9	31%
INFORMÁTICA - NOT	2006	2008	5,6	52	37	71%	15	29%	18	18	49%	0	0%
SEG. TRABALHO - NOT	2006	2008	5,1	49	26	53%	23	47%	22	16	62%	6	26%
TOTAL %	*****	*****	2,45	388	218	64%	170	44%	185	133	72%	52	31%
ANO 2007													
EDIFICAÇÕES - NOT	2007	***	3,6	47	39	83%	8	17%					
SECRETARIADO - NOT	2007	2009	4,5	48	36	75%	12	25%	17	12	33%	5	42%
INFORMÁTICA - MAT	2007	2009	4,5	31	19	61%	12	39%	7	5	26%	2	17%
MEIO AMBIENTE - NOT	2007	2009	6,3	51	37	73%	14	37%	30	21	57%	9	64%
TOTAL %				177	131	74%	46	26%	54	38	41%	16	42%
ANO 2008													
SECRETARIADO - MAT	2008	*****	1,2	37	21	57%	16	43%					
INFORMÁTICA - VESP	2008	*****	2,3	48	26	54%	22	46%					
INFORMÁTICA - NOT	2008	*****	7,9	31	16	52%	15	48%					
MEIO AMBIENTE - VESP	2008	*****	1	35	16	46%	19	54%					
SEG. TRABALHO - NOT	2008	*****	9,2	49	26	53%	23	47%					
ENFERMAGEM - VESP	2008	*****	4,5	47	24	51%	23	66%					
ENFERMAGEM - NOT	2008	*****	7	50	28	56%	22	44%					
AGROPECUARIA - VESP	2008	*****	1,5	48	26	54%	22	46%					
AGRONEGÓCIO - NOT	2008	*****	4,5	50	35	70%	15	30%					
TOTAL %	*****	*****	4,3	395	218	55%	177	45%					

Fonte: Pesquisa “A trajetória do negro na formação profissional técnica da Secitec/Sinop-MT”, financiada pelo Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado do Mato Grosso – FAPEMAT/MT, Edital de Apoio à Iniciação Científica Junior nº 008/2008 FAPEMAT/CNPQ.

**ANEXO C - CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE
TRABALHADORES OFERECIDOS NO ANO DE 2008 NA ESCOLA TÉCNICA
ESTADUAL DE SINOP-MT**

 Cursos de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores – FICT – ANO 2008 – Escola Técnica Estadual de Sinop-MT.											
CURSO	Escolaridade Mínima	LOCAL	matri- culad- os	total certifica- dos	total evasã- o	% total evasão	Negros matricula- dos	% negros matric.	Negros Certifica- dos	negros evadidos	% evasão entre os negros
Doces e Salgados	Alfabetizado	Primavera - Igreja	21	19	2	10%	6	29%	6	0	0%
Doces e Salgados	Alfabetizado	Betel	24	20	4	17%	12	50%	10	2	17%
Doces e Salgados	Alfabetizado	Centro - Sto. Ant.	22	21	1	5%	8	36%	8	0	0%
Doces e Salgados	Alfabetizado	Paraíso - Igreja	17	13	4	24%	8	47%	7	1	12%
Doces e Salgados	Alfabetizado	Botânico - Igreja	27	25	2	7%	5	19%	5	0	0%
Doces e Salgados	Alfabetizado	Boa Esp. Caopa	17	15	2	12%	11	64%	10	1	9%
Doces e Salgados	Alfabetizado	Centro - Sto. Ant.	22	21	1	5%	9	41%	9	0	0%
Corte e Costura	Alfabetizado	Paraíso - C.Mães	20	13	7	35%	11	55%	8	3	27%
Corte e Costura	Alfabetizado	Betel	15	11	4	27%	9	60%	8	1	11%
Corte e Costura	Alfabetizado	Boa Esp. Caopa	20	10	10	50%	19	95%	9	10	47%
Corte e Costura	Alfabetizado	Imperial - Igreja	25	20	5	20%	10	40%	8	2	20%
Corte e Costura	Alfabetizado	Centro - Sto. Ant.	20	12	8	40%	11	55%	4	7	64%
Corte e Costura	Alfabetizado	Centro - Sereia	27	15	12	44%	12	44%	8	4	25%
Corte e Costura	Alfabetizado	Primavera - Igreja	17	16	1	6%	8	47%	8	0	0%
Corte e Costura Lingerie	Alfabetizado	Centro - Sereia	19	17	2	11%	3	16%	3	0	0%
Horticultura	Alfabetizado	Chácara Águas	15	10	5	33%	5	33%	4	1	20%
Mestre de Obras	E. Fundamental	Imperial - EM	33	19	14	42%	22	67%	13	9	41%
Assist. Dep. Pessoal	E. Fundamental	Novo Estado	31	30	1	3%	24	77%	15	9	37%
Eletricista Básico	E. Fundamental	Imperial - EM	16	10	6	37%	9	56%	5	4	44%
Assist. Adm. em Finanças	E. Fundamental	Novo Estado	17	16	1	6%	11	65%	11	0	0%
Informática Básica	Alfabetizado	Violetas - Freire	26	17	9	35%	13	50%	7	6	46%
Informática Básica	Alfabetizado	São Cristóvão	19	18	1	5%	5	26%	5	0	0%
Assist. Dep. Pessoal	E. Fundamental	CEPROTEC	23	14	9	39%	9	39%	6	3	34%
Eletricista de Distribuição	Alfabetizado	CEPROTEC	98	56	32	43%	57	58%	27	30	65%
Agentes de Trânsito	E. Fundamental	CEPROTEC	20	9	11	55%	6	30%	3	3	50%
Informática Básica	E. Fundamental	CEPROTEC	40	17	23	57%	18	45%	6	12	67%
Informática Básica	E. Fundamental	CEPROTEC	24	15	9	37%	2	8%	2	0	0%
Informática Básica	E. Fundamental	CEPROTEC	29	17	12	41%	9	31%	4	5	66%
Informática Básica	E. Fundamental	CEPROTEC	32	21	11	34%	11	34%	7	4	46%
Informática Básica	E. Fundamental	CEPROTEC	32	11	21	66%	15	47%	7	8	53%
Informática Básica	E. Fundamental	CEPROTEC	32	3	29	91%	9	29%	1	8	89%
Informática Básica	E. Fundamental	CEPROTEC	24	20	4	17%	9	28%	6	3	33%
Informática Básica	E. Fundamental	CEPROTEC	37	15	22	59%	17	46%	5	12	71%
Informática Básica	E. Fundamental	CEPROTEC	24	15	9	37%	13	54%	7	6	46%
Informática Básica	E. Fundamental	CEPROTEC	28	20	8	29%	10	36%	10	0	0%
Ecoturismo e T. Rural	E. Fundamental	CEPROTEC	24	16	8	33%	8	33%	7	1	12%
Matemática Financeira	E. Fundamental	CEPROTEC	39	28	11	28%	11	28%	5	6	55%
Matemática Financeira	E. Fundamental	CEPROTEC	33	23	10	30%	11	39%	10	1	9%
AutoCad	E. Fundamental	CEPROTEC	36	19	17	47%	11	31%	7	4	46%
Assist. Recursos Humanos	E. Fundamental	CEPROTEC	17	13	4	24%	7	41%	6	1	14%
Assist. Dep. Pessoal	E. Fundamental	CEPROTEC	45	22	23	51%	19	42%	6	13	68%
Assist. Dep. Pessoal	E. Fundamental	CEPROTEC	26	12	14	54%	10	38%	4	6	60%
Assist. Adm. em Finanças	E. Fundamental	CEPROTEC	34	12	22	65%	16	47%	7	9	66%
Assist. Adm. em Finanças	E. Fundamental	CEPROTEC	40	23	17	42%	14	35%	7	7	50%
Assist. Adm. em Finanças	E. Fundamental	CEPROTEC	34	13	21	62%	16	47%	6	10	62%
Assist. Dep. Pessoal	E. Fundamental	CEPROTEC	30	10	20	67%	9	30%	2	7	78%
Assist. Dep. Pessoal	E. Fundamental	CEPROTEC	41	21	20	49%	14	34%	6	8	57%
Assist. Dep. Pessoal	E. Fundamental	CEPROTEC	40	18	22	55%	11	28%	6	5	45%
Prop. Agrícolas	E. Fundamental	CEPROTEC	25	8	17	68%	5	20%	2	3	60%
Gerenc. e Liderança	E. Fundamental	CEPROTEC	33	19	14	42%	15	45%	7	8	53%
Gerenc. e Liderança	E. Fundamental	CEPROTEC	27	15	12	44%	9	33%	4	5	66%
Assist. Adm. em estoque	E. Fundamental	CEPROTEC	25	14	11	44%	6	24%	4	2	34%
Atend. Cliente Marketing	E. Fundamental	CEPROTEC	33	20	13	39%	5	15%	4	1	20%
Assist. Secretariado	E. Fundamental	CEPROTEC	27	18	9	32%	15	56%	9	6	40%
Marketing Pessoal Secret.	E. Fundamental	CEPROTEC	28	16	12	43%	16	42%	4	12	75%
Atend. Cliente Vendas	E. Fundamental	CEPROTEC	35	26	9	26%	16	46%	12	4	25%
Inglês Básico	E. Fundamental	CEPROTEC	34	22	12	35%	13	38%	10	3	23%
TOTAL - 57 cursos			1619	989	620	39%	673	42%	397	276	40%

Fonte: Projeto de pesquisa “A trajetória do negro na formação profissional técnica da Secitec/Sinop-MT”, financiada pelo Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado do Mato Grosso - FAPEMAT/MT, Edital de Apoio à Iniciação Científica Junior nº 008/2008 FAPEMAT/CNPQ.