

Iraneide Soares da Silva

AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A POPULAÇÃO NEGRA NOS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA



Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – Curso de Mestrado – da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Henrique Antunes Cunha Júnior.

**Fortaleza – Ceará
2009**

"Lecturis saltem"

Ficha Catalográfica elaborada por
Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593
tregina@ufc.br
Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

S581a

Silva, Iraneide Soares da.

Ações afirmativas para a população negra nos Centros Federais de Educação Tecnológica / por Iraneide Soares da Silva. – 2009.

224f. : il. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Dissertação(Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza(CE), 26/03/2009.

Orientação: Prof. Dr. Henrique Antunes Cunha Júnior.

Inclui bibliografia.

1-CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO CEARÁ(FORTALEZA,CE).
2-NEGROS – EDUCAÇÃO – FORTALEZA(CE).3-DISCRIMINAÇÃO NA EDUCAÇÃO – FORTALEZA(CE).4-PROGRAMAS DE AÇÃO AFIRMATIVA – BRASIL.5-ENSINO TÉCNICO – FORTALEZA(CE).6-ENSINO PROFISSIONAL – FORTALEZA(CE).I- Cunha Júnior, Henrique Antunes, orientador. II. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. III-Título.

CDD(22ª ed.) 373.246098131

65/09

Iraneide Soares da Silva

**AÇÕES AFIRMATIVA PARA A POPULAÇÃO NEGRA NOS CENTROS FEDERAIS
DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira –
Curso de Mestrado – da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestra.

Data da aprovação: 26/03/2009.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Henrique Antunes Cunha Júnior
Presidente da Banca/UFC

Profa. Dra. Joselina da Silva
Examinadora/UFC

Prof. Dr. Rafael de Araújo Sânzio dos Anjos
Examinador Externo/UnB

Dedico:

*Ao homem que me deu uma estrela aos 9 anos de idade, meu pai (em memória);
as minhas mães: Dona Josefa aquela que me pariu e me acarinhou quando muito
menina negra; e a tia Irenilda, a que caminhou comigo da adolescência à mulher
negra que sou, com largo sorriso no rosto e a certeza de que amanhã vai ser
sempre um novo dia. Aos homens e mulheres que encontrei no caminhar, pelo
muito aprendi com elas(es). Ao filho amado que não nasceu e o amor tranquilo
que me espera.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos deuses e deusas que muito me protegem em todos os caminhos. A minha grande família preta, que para mim é a mais linda do mundo. Para eles eu sou a ovelha desgarrada, mas também, aquela que os menores só reconhecem na linda fotografia que minha mãe faz questão de manter mesmo amarelada pelo tempo, na parede da sua sala. A esperança que desperto nos olhares dos mais jovens e a credibilidade que suscito naqueles que abriram caminhos para a minha chegada e permanência.

Ao meu orientador, professor Henrique Cunha Júnior pela coragem de desbravar comigo veredas ainda tão fechadas. Lhe sou grata pela credibilidade e paciência.

Aos amigos e amigas que me encorajaram com seus sorrisos e por tantas vezes me fortaleceram imensamente com o calor dos seus abraços.

Aos que deixei no Planalto Central e noutros cantos do Brasil. As amigas-irmãs e demais e amigos e amigas de samba e sonhos: Renata Rosa, Denise Botelho, Eliane Cavalleiro, Ana Flavia Magalhães, Irinéia Cesário, Cristiane Pereira, Maria Helena Vargas (em memória) Barbara Rosa, Simone Santos, Andréia Lisboa, Magda Fernandes, Maria Lúcia Braga, Maria Auxiliadora Lopes, Ricardo Amorim, Leonardo Lima, Osvaldo Nunes, Kaiser Freiras, Ana Apolônia, Zezé Nunes, Maria Onézia, Salatiel Ribeiro, Joelma Rodrigues, Suelen Gonçalves, Humberto Lins, Sandra Pequeno, Alessandro Azevedo, Ricardo Pinheiro, Rosanilde Lira, Jane Margareth, Elaine Cácere, Fernanda Frade, Angélica Cunha e Paula Barbosa pelo carinho, amizade, confiança e força.

Aos amores que por lá também deixei: as filhas que não tive, mas meu coração adotou, olujumum Santos da Silva e Nzinga Santos da Silva. Ao Júlio Romário pelos anos de sonhos compartilhados e, sobretudo, pelas lições de vida.

Ao pai Aurélio de Oxossi, o pai escolhido. A Yá Tossi, Yá Maê, Ekeidi Helena e a

todos os irmãos e irmãs pelo apoio e força espiritual.

Aos meninos super carinhosos da “casa verde”, Ivan Costa Lima e Franklin de Castro pelos dias e noite de sonhos e samba; pelas vezes que dividimos os últimos reais; pelo abraço carinhoso das noites de muito trabalho; pelas vezes que me disseram segue que te acompanho, quando minhas pernas se recusavam a andar; pelos muitos sorrisos; pelas festas e farras e pelo amor de irmãos que construímos.

Aos novos e bons amigos que o caminhar me apresentou, sobretudo, aqueles(as) que com seus braços e abraços muitas vezes me impediram de cair. Maria Aparecida Silva, Piedade Videira, Geranilde Costa e Silva, Cícera Nunes, Erlon Barros, Ana Fontenelle (Aninha), Sueudo Rodrigues, Francisca Reis, Paulo Venícios, Maria Iara, Sergio Seabra, Daniele Facundo, Mara Rita, Carlos David, Samarone, Washington e tantos outros e outras. Aos amigos muito especiais, Mercedes Cunha e sua família: Luiz, Luiza e Rodrigo. Seu apoio, amizade e carinho foram primorosos para meu início de caminhar aqui em Fortaleza.

Aos colegas e professores(as) do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará pelo apoio e amizade, em especial a Sandra Petit, Joselina Silva, Ana Beatriz Gomes, Eliane Deise, Hermínio Borges Neto, José Arimatéia, Claudia Sales, Ana Lourdes, Eucimar Martins, Marilac, Simone, Jaques Casa Grande, Fauston Negreiro, Paula Patrícia e demais colegas.

Às funcionárias da Secretaria da Pós-Graduação pela presteza e apoio.

À comunidade africana no Ceará pela amizade, carinho e confiança, especialmente a Maria Mendes, Euler Correia, Elizabeth, Zacaela Cá, Risoleta, Batista Nnca, Elio Cuma, Alad, Vladimir Pedro e demais irmãos e irmãs.

Às mulheres e homens que fazem o Movimento Negro brasileiro pela tão grande contribuição científica para a desmistificação da história do povo de descendência africana.

Às pessoas negras que chamo de amigas, mas elas sabem que são bem mais que amigas na minha vida. Às guerreiras negras Valcirana Maia e Maria Helena Vargas que estão noutra plano, mas foram irmãs importantíssimas na minha trajetória. À Zélia Amador de Deus e Raimundo Jorge no Pará, Carlos Benedito, Maria da Guia Viana, Raimundo Nonato Viana no Maranhão, Solange Rocha na Paraíba, Luiz Mendes no Rio Grande do Sul, Luiz Fernando Martins e Amauri Mendes no Rio de Janeiro, Cidinha da Silva, Maria Aparecida Silva e Flavio Jorge em São Paulo, Ângela Maria e Irinéia Cesário no Mato Grosso do Sul, Sandra Regina e Orlando Silva em Rondônia, Maria Lucia dos Prazeres e Vera Baronne em Pernambuco, Ana Flavia Magalhães no Distrito Federal, Alexs Rats em Goiás, Joana Passos e Ivan Costa Lima em Santa Catarina, Moises Santana em Alagoas, Eduardo David de Oliveira no Paraná, Simone Santos na Bahia, Joseanes Silva em Sergipe, Ivaneide Paulina no Rio Grande do Norte, Zelma Madeira e Cícera Nunes no Ceará, Rosane Pires, Benilda Brito e Nilma Lino Gomes em Minas Gerais, Piedade Videira e Alexssara no Amapá e tantas outras pessoas negras que trabalham incansavelmente para alcançar no Brasil o ideal democrático e, conseqüentemente, a igualdade de acesso aos bens sociais para todos os segmentos sociais.

Ao apoio incondicional do meu anjo amado Cláudio Melo, que soube com muita sutileza oferecer sua valorosa contribuição na hora certa.

Por fim, ao Centro Federal de educação Tecnológica do Ceará, atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (campo de pesquisa) local onde foi possível seguir fios e formar uma enorme teia a qual chamo de pesquisa. Sou imensamente grata a professora Luiza Pontello, Professor. Gilmar, professor Claudio Ricardo, professor. Lorenzo, professora Ana Cláudia, e todos os demais participantes da pesquisa. Meus agradecimentos especiais aos alunos que com muita boa vontade participaram e deram sua colaboração para esta investigação, sobretudo, os alunos da modalidade, de Educação de Jovens e Adultos.

Se fui injusta ou esqueci de mencionar alguma amiga ou amigo, saiba que não foi por ingratidão, mas por considerar sua colaboração tão importante, que não tem

palavra nem ação que possa pagar. A todas e todos que direta ou indiretamente é também merecedor(a) dos louros deste trabalho meu muito, muito obrigada.



¹“Atinge-se o afrodescendente atinge, quando eu vou para a escola pública lá também tem afrodescendente. Mas, direcionada para o afrodescendente não...”

“(…)Tem como marco referencial de sua história Institucional a evolução contínua e com crescentes indicadores de qualidade”.

“(…)Eu tenho qualidade por quê? Porque eu seleciono os melhores professores e os melhores alunos...”

“(…)Eu digo isso não apenas com os alunos da escola pública, mas as dificuldades não maiores nesse grupo...”

“(…) eu moro na periferia (...) nego, nego, não tem não (...) a maioria é da minha cor, é claro, é moreno. O afrodescendente é só negro...”

“(…) eu não sei se sou negra, se sou parda, eu sei lá....”

¹ Fragmentos de falas das entrevistas realizadas com o grupo participante da pesquisa: gestores(as), docentes e discentes do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará.

RESUMO

Ações Afirmativas para a População Negra nos Centros Federais de Educação Tecnológica

Resumo: Pesquisar as políticas de ações afirmativas para a população negra na educação técnica e tecnológica foi esse o fio condutor deste trabalho. Pautei-me na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBN, especialmente os artigos 26, 26A e 79B, que tratam da história e cultura afro-brasileira e dos povos africanos nos currículos da educação básica. A especificidade da pesquisa se dá quando ousou penetrar a educação técnica e tecnológica e as demandas do mundo do trabalho a fim de identificar a inserção da população negra nessa seara. Parto de um estudo de caso no Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará com o propósito de identificar a implementação dos já mencionados artigos da LDB naquele centro de educação, e mais, no caso de haver políticas dessa natureza, verificar qual o impacto das mesmas no referido centro. Naquela escola fui recebida durante um ano por discentes, docentes e gestores observando, dialogando, entrevistando, analisando, questionando, investigando. Nesse passeio pela história do Brasil dos que trabalham, constroem e foram, são invisíveis, invisibilizados e, também dos que nunca trabalharam nem construíram e estão às vistas da história encontrei de bacharéis a mulheres e homens vendendo quitutes para ajudar a construir esta nação. Vi as teorias eurocêntricas nortear a educação dos que lá nunca pisou e de lá nunca receberam nada. O resultado mostra que as políticas públicas de ações afirmativas tão almejadas pelo povo negro deste país ainda está distante da realidade daquela escola.

Palavras-Chaves: ações afirmativas – história da educação técnica e tecnológica – centros federais de educação tecnológica – mundo do trabalho e população negra

ABSTRACT

Affirmative actions for the Black Population in the Federal Centers of Technological Education

Summary: Search affirmative action for black people in technical and technological education, that was the leitmotif of this work. Guided me in the Law of the Guidelines of National Education Bases / LDBN, especially Articles 26, 26A and 79B, which deal with the history and culture african-Brazilian and African peoples in the curricula of basic education. The specificity of the research is done when I dare to enter technical and technological education and the demands of the world of work to identify the inclusion of black people in Seara. Delivery of a case study in the Federal Center of Technological Education of Ceará for the purpose of identifying the implementation of the aforementioned articles of the LDB in center of education, and more in the event of such policies, which determine the impact of the same that center. That was received during a school year for students, teachers and administrators looking, talking, interviewing, analyzing, questioning, investigating. In this tour through the history of Brazil in which they work, and were built, they are invisible, invisibilizados and also those who never worked and are not built to view the history of bacharéis found the women and men selling quitutes to help build this nation. I saw the Eurocentric theories guided the education of that I never stepped in there and never received anything. The result shows that the public policies of affirmative action as desired by the black people of this country is still far from the reality of school.

Word-Key: affirmative actions - history of the education technological technique and - federal centers of technological education - world of the work and black population

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – Da Trajetória Política, Acadêmica e Pessoal à Pesquisa Acadêmica	17
1. A Universidade Federal do Ceará	19
2. Estradas a parte, vamos às trilhas...	34
3. Instrumentos de coleta de dados	40
4. Os objetivos da pesquisa	43
5. Os aportes teóricos	43
6. A pesquisa	
7. Dos documentos	50
8. Regimento do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (Cefetce)	51
9. Os desafios da pesquisa	60
CAPÍTULO 2 – O CAMINHO HISTÓRICO À FORMAÇÃO DO TRABALHO NO BRASIL	61
1. OFÍCIOS E CORPORAÇÕES	68
1.1. O caso do Brasil	69
1.2. Trabalho e Educação do Trabalhador no Brasil	73
1.3. A formação do trabalhador tem como base as teorias educacionais que nem sempre percebe os diversos universos sociais e culturais	
2. O Griot	82
3. O racismo que gera a exclusão	89
CAPÍTULO 3 – O PERFIL DO TRABALHADOR BRASILEIRO DO SÉCULO XX COM ENFOQUE NA POPULAÇÃO NEGRA	93
1. A indústria brasileira e a participação da população negra negada?	93

2. No percurso histórico da educação tecnológica do Brasil: os Cefets e sua história	101
3. Como é o Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará?	105
4. O negro na história do Ceará	
5. O Regulamento da Organização Didática (ROD) do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará	118
CAPÍTULO 4 – A GENEALOGIA DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL E NO MUNDO	126
1. Após a Segunda Grande Guerra, as políticas de ação afirmativa integram a consciência mundial	129
2. Ações afirmativas nos Estados Unidos e nas Américas	132
3. As convenções e conferências das nações unidas para a eliminação de todas as formas de discriminação racial, em 1965 e 2001	142
4. Breve mapa das ações afirmativas no Brasil	143
4.1. Para ilustrar ainda mais a discussão segue um breve mapa das políticas afirmativas no mundo	147
4.2. Um breve panorama das políticas de ações afirmativas nas escolas técnicas e tecnológicas brasileiras na atualidade	148
5. Impressões primeiras....	157
FIM DESSA ESTRADA, NÃO O FIM DO CAMINHO E DO CAMINHAR	159
REFERENCIAS	165
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

“História de um homem é sempre mal contada. Porque a pessoa é, em todo o tempo, ainda nascente. Ninguém segue uma única vida, todos se multiplicam em diversos e transmutáveis homens” (Cada Homem é uma Raça COUTO, 1090, p. 12).

O desejo de contribuir para que meu país e quiçá o mundo alcance a tão propagada igualdade de direito e usufruto dos bens sociais é o principal fio que me trouxe a academia para pesquisar as políticas de ações afirmativas para a população negra nos Centros Federais de Educação Tecnológica. Em 18 meses estive envolvida nessa pesquisa que para mim é só o início de uma longa estrada. Mas, também já demonstra que ainda há muita labuta para se alcançar essa tão sonhada igualdade ou, que a liberdade expressa por lei em 1888 seja de fato uma realidade.

O primeiro ponto da investigação se dá com a aplicação de um questionário em 2007 para 109 escolas técnicas e a Universidade Tecnológica do Paraná a fim de obter informações sobre a aplicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, especialmente, os artigos 26, 26A e 79B da mesma. Estes artigos dizem respeito ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O resultado dessa primeira fase da pesquisa demonstra que as instituições pesquisadas, ou não tem interesse pelo tema, ou anda muito atarefada, porque, de um total de 110 instituições, apenas 12 respondeu a pesquisa. Nesse caso eu suponho que o tema não é de interesse dessas instituições, mas essa constatação é algo a ser aprofundado.

No segundo momento da pesquisa, fui ao centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará onde me deparei com uma instituição grande, muito bem estruturada materialmente, porém, deveras distante da realidade do aluno do ensino médio brasileiro no sentido de comparar as condições estruturais e

materiais com as escolas públicas estaduais e municipais brasileiras bem como as barreiras para a entrada desse aluno nas escolas técnicas e tecnológicas. Na convivência com o ambiente escolar do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará percebi que não são os filhos trabalhadores pobres e descendentes de africanos que estão estudando naquela escola. A origem dos alunos daquela instituição escolar não é a escola pública dos brasileiros de classe pobre conforme dados do seu senso interno.

Ainda na pesquisa, dialoguei com alunos, professores e gestores a fim de saber a quantas andam as discussões e implementações das políticas públicas afirmativas para afrodescendentes e as entrevistas anexas falam por si. Nas tentativas de diálogo mais aberto, encontrei desde contradições à negação ao tema. Foram muitas as surpresas e sustos. Mas, segui em frente.

Os capítulos que seguem, trazem na primeira parte, mostro a estrada que segui, as companhias e os sonhos do caminhar, ou seja, os passos teóricos e metodológicos da pesquisa. Na segunda e terceira parte, trago leituras, releituras, análises e discussões acerca da história do trabalho no Brasil tendo em vista a participação da população negra. Nesse caminho encontro no século XIX africanos e seus descendentes escravizados, livres e libertos desenvolvendo as mais variadas atividades laborais para o desenvolvimento desta nação. Mas, vejo também o racismo e suas manifestações que castra e mata. Trago também para a mesa de discussão, os caminhos percorridos pelo ensino técnico e tecnológico do país até chegar aos dias atuais com a escola objeto dessa pesquisa. Na quarta e quase última parte, trago para vocês, um histórico sobre as políticas de ações afirmativas, desde a Índia em 1919, até sua discussão nas Américas e no Brasil.

Demonstro em quadros que as políticas de ações afirmativas já são uma realidade em algumas instituições de ensino no Brasil. Que tais políticas são aplicadas em muitos países do mundo para corrigir desigualdades sociais.

Trago por fim as considerações finais com a certeza de que o caminho precisa seguir, porque a estrada é viva e o que faz andar a estrada é o sonho. Constato que discutir políticas de ações afirmativas no seio da educação

tecnológica do Brasil ainda é uma vereda muito fechada.

Por fim concluo que não há políticas de ações afirmativas para afrodescendentes no Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, bem como não um plano de ação com metas seguras a serem seguidas. Acredito que faz necessário um compromisso político e pedagógico por parte da instituição com essas políticas para que estas seja uma realidade naquela escola.

Meu estudo sobre esse tema está apenas iniciando, mas já apontam caminhos que serão aprofundados com a continuidade da pesquisa no doutoramento, tendo em vista a necessidade de pesquisas nesse campo.

Capítulo I

DA TRAJETÓRIA POLÍTICA, ACADÊMICA E PESSOAL À PESQUISA ACADÊMICA

A Estrada ²



“O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro”. (COUTO 1995, p. 01 (Fala de Tuahir))

Era uma linda manhã de sol quando de longe avistei aquele prédio grande, quadrado, com pouca cor. Era isso mesmo, aquele prédio parecia não ter cor. Mas era ostentoso. Longe da realidade das escolas públicas que conhecia, pensei. Por um momento, parei no meio da rua e pus-me a observar e ensaiar minha chegada naquela escola como pesquisadora.

² A tecelã. É assim que me vejo pesquisadora. A teia que ilustra os tópicos vem aqui significar os caminhos percorridos, sobretudo, a minha relação com Anansi, deus da Inteligência dos Ashanti. Aquele que tece uma enorme teia e vai ao céu em busca das mais belas histórias para a humanidade... “A aranha possui diversas simbologias. Uma delas é sua capacidade criadora ao tecer sua teia. (...) “A aranha com sua teia é considerada como sendo o centro do mundo, e na Índia ela é vista como Maya, a eterna tecelã dos véus da ilusão. (...) O movimento de tecedura da aranha é circular, cíclico como a mulher e as fases lunares. Sua teia é uma imagem do mundo criado e como tecelã se faz senhora do destino. (...) as aranhas destruindo e construindo sem cessar, simbolizam a inversão contínua através da qual se mantém o equilíbrio da vida do cosmos, e assim, o simbolismo da aranha pode significar aquele sacrifício contínuo, mediante o qual o homem se transforma sem cessar durante sua existência. Mesmo a morte, se limita a desfazer uma vida antiga para fiar uma nova.

Considera-se a aranha como animal lunar porque a lua pela razão de reger todas as formas tece todos os destinos, e em razão disso, a lua aparece em muitos mitos como uma imensa aranha. A tradição islâmica sintetiza o favorável e o nefasto de seu significado como outras religiões e culturas, e acredita que assim como a aranha branca é capaz com seus fios de salvar a vida do Profeta, a negra poderá inflamar o olho do que dorme se passar por cima dele.

Na África se considera a aranha mígala (uma espécie de tarântula) como tendo o poder da adivinhação, existindo, em conseqüência, uma técnica que serve para decifrar os sinais marcados na teia. A aranha é, portanto, nas palavras de Chevalier y Gheerbrandt, “a artesã da teia do mundo e a dona do destino, a que tece e conhece”. (...) simboliza como o labirinto, a introversão e o narcisismo, e quando dizemos que a cabeça de alguém está cheia de teias de aranha, isso quer significar que muitas circunstâncias se encontram embaralhadas em sua cabeça”. “Sótãos, covas, labirintos, castelos, remetem todos eles a um simbolismo comum, o do sonhado útero materno.” Disponível em: http://www.meiodoceu.com/simbolos_1.htm . Acesso em: 25/01/2009.



Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará - SEDE: Avenida 13 de Maio Benfica – Fortaleza.

Meu primeiro contato com a escola aconteceu de maneira muito informal. Por mera coincidência, quando cheguei no estado do Ceará para estudar, fiquei hospedada na casa de uma amiga, que por um acaso, era bibliotecária do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará. Tempos difíceis aqueles. Eu vindo da região Centro-Oeste do Brasil, para o Nordeste, sem bolsa de estudo, sem emprego, sem, sem, sem..., a única coisa que havia naqueles tempos, era muita coragem e vontade de me embrenhar no mundo dos letrados e pesquisar ações afirmativas e educação tecnológica para a população negra.

O primeiro desafio seria observar a nova cidade e isso, foi acontecendo dia-a-dia. Todos os dias eu acordava às seis horas da manhã para pegar uma carona com a amiga que trabalhava na citada escola técnica. Da escola técnica, eu iria à universidade que ficava nas imediações. Chegávamos no Centro Federal de Educação Tecnológica antes das sete horas da manhã, como ainda era muito cedo, eu tinha que esperar chegar oito horas para ir a universidade. Nesse tempo livre, eu ficava a explorar a biblioteca, o pátio, a conversar com alguns alunos, a

observar a rotina do pátio daquele centro. Foram três meses nessa rotina, que hoje percebo que valeu como primeiras vivências de pesquisa naquele lugar.

Das experiências primeiras naquela escola, tomei algumas decisões, dentre elas, a que seria aquela escola que seria meu campo de estudo, pois antes pensava em pesquisar num outro estado.

Os dias se passaram e aos poucos comecei a observar aquela escola como o objeto de pesquisa que passara a ser para mim. “de perto ninguém é normal” já dizia o poeta, era bem essa sensação que eu sentia ao adentrar aquela escola e observar a vida a cumprir missões ali dentro.

Certo dia quando caminhava pelo pátio, um grupo de estudante me convidam para fazer parte do movimento estudantil, o qual reivindicava um restaurante universitário, enquanto a direção geral daquela instituição almejava ampliar o estacionamento. Era uma manifestação dentro da escola onde um grupo grande de estudantes gritava palavras de ordem, carregavam faixas e cartazes. Fui envolvida no meio da multidão e lamentei imensamente não ter como registrar aquele momento tão especial.

Após três meses de convivência diária com o Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, me afastei um pouco, pois fui obrigada a mudar de casa e consequentemente minha rotina também mudou.

1. A universidade Federal do Ceará e minha rotina enquanto pesquisadora

“Há tempo muito tempo que eu estou longe de casa, e nessas ilhas cheias de distância, o meu blusão de couro se estragou. Ouvi dizer num papo da rapaziada que aquele amigo que embarcou comigo, Cheio de esperança e fé, já se mandou. Sentado à beira do caminho pra pedir carona (...). Até parece que foi ontem, minha mocidade meu diploma de sofrer de outra Universidade Minha fala nordestina, quero esquecer o francês. E vou viver as coisas novas, que também são boas, o amor/humor das praças cheias de pessoas. Agora eu quero tudo, tudo outra vez...”
(Tudo outra vez. Belchior)

Transição. Da casa distante; a nova casa em Fortaleza; a rotina da universidade onde passava a maior parte do meu tempo. Foi no espaço da

universidade, que de posse de um plano de pesquisa dialoguei muitas vezes com o plano e o objeto. O ideal e o possível. Retorno ao passado e retorno para onde tudo começou. Falo de inquietações longínquas na minha atuação enquanto estudante negra desde os ensinamentos fundamental e médio até a universidade onde cursei História. Foi nessa trajetória que percebi ser quase sempre a única aluna negra da sala de aula.

Eu, uma menina negra como a semente do trigo, filha, neta, sobrinha, amada, muita amada por sua família negra. Essa é a fase da menina negra:

“Eu menina negra, fruto de uma família negra, que convive desde sempre com os mitos e ritos africanos, quer seja pelas palavras de minha mãe, avós, vizinhas, tias e todos aqueles que permearam minha infância e contribuíram com suas histórias, ou pelas performances e linguagens diversas do meio em que vivi. (...) Narrativas tantas vezes ouvidas ao cair da noite no batente da velha casa enquanto as primeiras estrelas bordavam o céu. Rodeada dos meus seis irmãos, ouvíamos e viajávamos nas histórias que para mim foram o fio condutor para a formação da minha identidade de menina e da mulher negra que sou e, principalmente, o que me uniu e une aquelas pessoas que são partes de mim...”³.

Cresci, e ao completar 09 anos, meu pai, – um agricultor que semeava e colhia sementes e sorrisos. Que não conhecia o mundo dos letrados, mas era doutor na arte de amar – me presenteou com uma estrela e me disse: “você não é apenas mais uma. Você é muito importante para a humanidade, segue o brilho da tua estrela”. Ele estava no hospital e foi a última vez que lhe ouvi falar. Pouco tempo depois, aquele homem desencarnou e foi brilhar noutros espaços.

Aos 10 anos fui morar em Natal, capital do estado do Rio Grande do Norte, “cidade grande”. Naquela cidade, fui estudar numa escola grande e enfrentar a vida como gente grande. Cursei parte do ensino fundamental no grupo escolar do interior e, quando chego a Natal, vou para a escola estadual Dr. Maia Neto. Foi nessa escola que me deparei com uma série de discriminações raciais e também foi a partir dela, que me percebi preta, eu era uma menina preta e que tinha os

³SILVA SOARES, da I, 2004: 03, in: As guardiãs dos Orixás. Capítulo da minha monografia de conclusão do curso de história.

cabelos crespos. Percebi que eu era discriminada por ser diferente, por ser preta. De acordo com Gomes 2006, p. 28:

“A construção da identidade negra se dá no espaço da casa, da rua, do trabalho, da escola, do lazer, da intimidade, ou seja, da relação entre o público e o privado”.

Era para esse processo que eu acordava. O que dantes era muito tranqüilo. Passa a pesar quando me deparo com um espaço publico mais amplo como a “cidade grande”. Enquanto estive numa cidade pequena rodeada pela família e todos os vizinhos e amigos que me viram crescer e nascer, eu não me via ou sentia diferente de qualquer criança. Eu era apenas uma menina. Na escola da cidade grande, me disseram sem a menor cerimônia nem trato, que eu era uma menina negra e que meus cabelos eram “ruins”. Nesse sentido, Goffman afirma que:

“(…) a capacidade da família e, em menor grau, da vizinhança local em se construir uma cápsula protetora para seu jovem membro. Dentro dessa cápsula, uma criança estigmatizada desde o seu nascimento pode ser cuidadosamente protegida pelo controle da informação. Nesse círculo encantado, impedem que entrem definições que o diminuam, enquanto se dá amplo acesso a outras concepções da sociedade mais ampla, concepção que levam a criança encapsulada a se considerar um ser humano normal...” (GOFFMAN 1963, p. 42, in: CAVALLEIRO 2003, p. 25)

A fase de menina pretinha da mamãe e do papai passa para a fase da menina negra do cabelo duro. Foi nesse momento que compreendi muito que meus pais falavam. Procurei então, me aproximar mais dos meus irmãos e familiares para me sentir parte de um todo importante. Eliane Cavalleiro fala sobre essa fase assim:

“(…) no início do período escolar, a criança estigmatizada, desprotegida pelo filtro familiar, ao travar contato com outras crianças, provavelmente será levada a conhecer seu estigma por meio de xingamentos e ofensas atribuídas ao seu pertencimento étnico” (CAVALLEIRO 2006, p. 25)

Ainda sobre o tema em tela, Cavaleiro afirma que esse é um momento crítico na construção da identidade da criança ou jovem e Irene Barbosa assinala que:

“(...) é crítico, na medida em que é o centro de toda questão da identidade racial. É o momento em que a criança (ou jovem) toma consciência não de suas diferenças raciais, pois disso sempre estiveram cientes, mas do significado dessas diferenças e da importância que elas têm para suas futuras relações sociais, uma vez que representa a fonte do preconceito que aparecerá nos momentos em que foram confrontados com os brancos, e que, agora, passam para um nível consciente”. (BARBORA 1987, p. 54)

O tempo passou, os processos identitários foram se construindo e No 7º ano do ensino fundamental, consegui uma vaga numa grande escola católica, onde minha tia lecionava à noite. Mas, não era aquilo que eu queria. Eu sonhava mesmo era ir para a Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte cursar eletro-eletrônico e depois ser engenheira. Mas, logo ouvia minha tia, que era professora “formada”, dizer que aquele não era lugar para mim, que eu deveria seguir a carreira do magistério, pois “é mais fácil conseguir trabalho”. De fato, a escola técnica não parecia palpável diante da minha realidade e lá vai o sonho para uma velha gaveta.



Eu mulher negra. Natal/RN 2001.

Durante os anos que cursei o ensino médio envolvi-me com os movimentos sociais: estudantil, anarco-punk e por fim me encontrei com o movimento negro no final dos anos de 1980.

O movimento negro me fortaleceu enquanto mulher negra e me abriu novas possibilidades de interação com o movimento negro nacional e até internacional. Foi nesse movimento que assumi um compromisso político e social com o povo negro do Brasil e da diáspora negra, sobretudo comigo mesma e com as gerações que virão.

A universidade foi uma seqüência do ensino médio. Entrei no meu segundo vestibular e fui cursar História, curso escolhido naquele momento da minha vida com muita convicção. A vida acadêmica foi tumultuada, pois a essa altura já estava inserida no mercado de trabalho e muito envolvida com os movimentos

sociais, mas fui uma aluna responsável e aplicada, pois além de todas as dificuldades devido a dupla e as vezes tripla jornada, ainda me deparava com o advento do racismo, sendo na maioria das vezes a única aluna negra numa turma de 60 alunos, logo o esforço era redobrado para ser a melhor aluna da turma.

Carreira acadêmica a parte, o tempo passou e, no período entre 2003 e 2007, sou convidada a morar na capital do Brasil e contribuir com as políticas de cunho afirmativas que o governo federal deveria implementar a partir de uma série de reivindicações feitas pelo movimento negro brasileiro, bem como, compromissos internacionais assumidos após a conferência de Durban.⁴ Nesse momento eu ainda não havia concluído a graduação, mas a transferi para Brasília e lá conclui.

No governo, minha participação primeira foi na assessoria de gabinete do Ministério da Assistência Social, atual Ministério do Desenvolvimento Social, que na época era responsável pela pasta a Ministra Benedita da Silva. Permaneci naquela instância por 6 meses, pois logo fui convidada pelo Ministério da Educação/MEC, para atuar no Programa Brasil alfabetizado, cuja função seria analisar e acompanhar os projetos encaminhados por instituições que dialogasse com as categorias gênero e raça.



Eu em reunião com o movimento negro de Rondônia/RO. Junho 2005.

⁴ Trata-se da III Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Intolerância Correlatas da qual o Brasil é signatário tendo com isso, a responsabilidade de implementar um plano de ação disposto na Declaração de Durban. Ver: www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1693.pdf

Naquele programa permaneci por cerca de 6 meses, pois, logo houve mudança de ministro e uma reformulação das secretarias internas do Mec. É criada dentre outras, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Nessa Secretaria, sou inserida na equipe técnica do Programa, Diversidade na Universidade, mais especificamente, na coordenação geral de educação escolar indígena ficando a disposição da coordenação geral de diversidade e inclusão educacional/CGDIE.



Eu, Prof. Hamilton Sá Barreto, a Secretária de estado da educação do Pará, Andréia Lisboa (Mec) e a Profª Zélia Amador de Deus (UFPA). Novembro de 2004.

Na CGDIE, minha função era dialogar com as secretarias estaduais de educação sobre a implementação dos artigos 26A e 79B da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional e que tratam especialmente do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo da educação básica, bem como as Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação das Relações Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Das articulações com as secretarias de estado da educação culminava com a realização de um fórum estadual sobre educação e diversidade étnico-racial e a

instauração de um fórum permanente de educação e diversidade étnico-racial em cada estado da federação.



Eu ministrando uma oficina sobre Formação de professores para a educação das relações étnico-raciais no “Fórum estadual Educação e Diversidade Étnico-Racial de Belém/PA” - 2004

Na organização desses fóruns, me deparo com a realidade da educação básica do país, analisando com atenção especial os currículos no que tange a história e cultura afro-brasileira e africana. Nesse período, aflora-se ainda mais a necessidade de pesquisar sobre a inserção do povo negro no ensino técnico profissionalizante em especial, nos Cefets ou antigas escolas técnicas federais. Acompanhei e organizei representando o MEC, os “Fóruns Estaduais Educação e Diversidade Étnico-racial”⁵ em 20 estados da federação – Pará, Maranhão, Piauí, Alagoas, Rondônia, Amazonas, Sergipe, Bahia, São Paulo, Santa Catarina, Paraná, Rio Grande do Sul, Paraíba, Pernambuco, Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Tocantins. – com a implantação de 14 dos 20 estados “Fóruns Estaduais Permanentes de Educação e Diversidade Étnico-raciais” –.

Esses fóruns estaduais eram compostos por todo sistema de ensino, que era convidado tanto pelo MEC quanto pelo sistema local de educação para junto

⁵ Ver: www.mec.gov.br/secad/diversidade/cj - acesso em: 18/09/2007.

refletirem sobre a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBN, mas especificamente os artigos 26 A e 79 B que diz respeito da história e cultura afro-brasileira e africana e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.



Fórum estadual Educação e Diversidade Étnico-Racial de Belém/PA - 2004

A frente da organização dos referidos fóruns, verifiquei que os Centros Federais de Educação Tecnológica não participaram dos eventos e nem da composição do fórum permanente, isso muito me intrigou. Na minha compreensão, as áreas técnica e tecnológica do conhecimento apareciam como se fosse uma educação apartada do sistema regular de ensino. Aquela escola que outrora fora intocável aos meus olhos, permanecia distante das discussões diversas no que tange a categoria raça.

Em 2006, o MEC em diálogo interno, constata também a ausência dos Cefets e demais instituições de ensino técnico e tecnológico nas discussões acerca da implementação dos artigos 26A e 79B, bem como das já mencionadas diretrizes e institui a Portaria nº. 10, de 20 de março de 2006, com o objetivo de

implementar a Lei 10. 639/2003⁶ em todas as escolas técnicas e tecnológicas do país.

Em 2007 resolvi investigar a implementação do citado decreto, afastei-me do Mec e sai a campo para acompanhar a implementação dos já mencionados artigos da LDB nos Cefets e mais, verificar qual o impacto dessas políticas nos referidos centros. Escolhi a Universidade Federal do Ceará/UFC primeiramente pelas linhas de pesquisas e depois, por ter como colaborador o Professor, Doutor Henrique Cunha Junior que tem uma ampla formação na área das ciências e tecnologias, e também nas áreas das ciências sociais, mas especificamente, na área de história e cultura afro-brasileira e africana, onde sua contribuição tem sido de suma importância para os pesquisadores da afrodescendência. Mesmo não tendo a certeza que meu projeto seria aceito ou mesmo se eu teria o professor Henrique como orientador, arrisquei-me a aqui estou.

Os Fóruns estaduais, os quais para mim foram um grande movimento em prol da educação para as relações raciais que aconteceu entre os anos de 2004 e 2005, – chamo aqui de movimento por ter de fato movimentado os 21 estados envolvidos no que tange a sua cultura de gestão universalista – que foi os Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Raciais promovido pelo Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias de Estado da Educação, Secretarias Municipais, conselhos estaduais e municipais, sindicatos, universidades, organizações representativas dos movimentos sociais, em especial dos movimentos de maioria afro-descendentes, pessoas e entidades afins que lidam com educação e relações raciais.

O quadro abaixo mostra que a intervenção deste movimento se deu nas cinco regiões do país, de forma que todos os estados e secretarias e demais entidades envolvidas assumiram um compromisso político e social para a implementação da Lei 10.639/03.

⁶ A Lei 10.639/2003 institui a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-brasileira” nos currículos da Educação Básica.

⁷ Franz Fanon e Cunha Jr., Munanga e Cavalleiro, Gomes entre outros são teóricos que discutem educação, cultura, identidade e diversidade cultural sob uma perspectiva africana.

Nº	Região	Estado	Data de realização
1	Nordeste	Paraíba	19 a 21 de maio de 2004
2	Nordeste	Pernambuco	19 a 21 de maio de 2004
3	Nordeste	Sergipe	19 a 21 de maio de 2004
4	Nordeste	Alagoas	19 a 21 de maio de 2004
5	Nordeste	Piauí	13 a 15 de outubro de 2004
6	Norte	Amapá	15 a 17 de junho de 2004
7	Norte	Pará	03 a 05 de novembro de 2004
8	Sudeste	São Paulo	16 a 18 de novembro de 2004
9	Centro-Oeste	Distrito Federal	15 a 17 de setembro de 2004
10	Centro-Oeste	Goiás	24 a 26 de setembro de 2004
11	Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	11 a 13 de agosto de 2004
12	Sul	Santa Catarina	08 a 10 de maio de 2005
13	Sul	Rio Grande do Sul	26 a 28 de outubro de 2005
14	Sul	Paraná	27 a 29 de julho de 2005
15	Nordeste	Maranhão	01 a 03 de junho de 2005
16	Sudeste	Minas Gerais	07 a 09 de junho de 2005
17	Norte	Tocantins	13 a 15 de junho de 2005
18	Norte	Rondônia	22 a 24 de junho de 2005
19	Sudeste	Rio de Janeiro	01 e 02 de agosto de 2005
20	Nordeste	Bahia	09 a 11 de agosto de 2005
21	Norte	Amazonas	15 a 17 de agosto de 2005

Fonte: (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005).



Eu, na organização do "Fórum Estadual Educação e Diversidade Étnico-Racial de Rondônia/RO". Jun. 2005

Mais um exemplo configura-se na carta a seguir:

Carta do Rio Grande do Sul

Fórum Estadual “Educação e Diversidade Étnico-Racial” do Rio Grande do Sul, realizado na cidade de Porto Alegre, no período de 26 a 28 de outubro de 2005, com a participação de instituições públicas, organizações não-governamentais, entidades do movimento negro e movimentos sociais, educadores e educadoras, estudantes, lideranças sindicais e políticas, representações de comunidades remanescentes de quilombos, vem assumir publicamente o compromisso político e inter-constitucional pela construção e elaboração de políticas públicas para uma educação comprometida com a promoção e valorização da igualdade étnico racial e com a execução, na prática docente e discente, das diretrizes curriculares, conforme a Lei 10639/03.

Os (as) participantes do Fórum pontuam:- A necessidade de total integração entre as instituições governamentais das três esferas de governo e o movimento negro e outros movimentos sociais para a efetiva implementação da Lei 10639/03, no sistema educacional;

– A produção de uma capacitação que comprometa os educadores na perspectiva de educação continuada; Que, sendo o ambiente escolar “PALCO” da diversidade, da pluralidade étnico-racial, é urgente que o projeto político-pedagógico de cada escola, contemple os elementos da cultura africana, afro-brasileira e indígena;

Que haja na previsão orçamentária das diferentes instâncias do ensino público e privado, recursos para o desenvolvimento e implementação das políticas de inclusão que contemplem os diferentes níveis e modalidades de ensino;

Considerando a dispersão geográfica de nosso estado e a necessidade de que as informações perpassem além das atividades do Fórum Permanente, temos que, se faz necessário à implementação de “Fóruns Itinerantes”, que possam agrupar as Coordenadorias Regionais de Educação (Coordenadorias Regionais de Ensino - CRES), de acordo com suas proximidades, buscando intensa participação dos movimentos negros locais, bem como de disponibilização de recursos na sua implementação;

Constatamos também que, além da falta de capacitação permanente dos educadores, a alocação de recursos financeiros para trabalhar a temática é insuficiente, acarretando ainda mais desinformação e distanciamento das necessidades;

O atual estágio de propagação dos saberes na humanidade tem nos colocado à disposição o progresso da informática, sendo assim, é premente que, sejam disponibilizados aos educadores, tanto no local de trabalho quanto fora, acesso à informação atualizada, material didático informatizado, cursos à distância, dentre outros meios já existentes;

É de conhecimento público, como também foi colocado à disposição dos participantes deste fórum, material didático pedagógico supervisionado e/ou produzido pelo MEC. Sendo assim, exigimos que os órgãos de governo façam ampla campanha de divulgação destes materiais aos

gestores públicos e privados, educadores e movimentos sociais organizados, tendo em vista que constatamos a grande quantidade de gestores e respectivas escolas que sequer conhecem a lei e/ou os parâmetros curriculares quanto à referida lei;

Após inúmeras discussões ocorridas neste Fórum de Diversidade, constatamos também a falta de recursos para os educadores que trabalham no ensino de jovens e adultos. Alunos estes, na sua grande maioria afro-brasileiros, impossibilitando aos educadores meios de melhor trabalhar com temática;

Para constituirmos um Fórum permanente que possa atuar e indicar aos gestores públicos e privados o caminho na construção de um projeto político pedagógico inclusivo e com políticas de ações afirmativas permanentes a nossos educadores e educandos, é de suma importância que os setores envolvidos, bem como as pessoas ligadas a tal projeto pedagógico estejam inseridas nas discussões e devidamente qualificadas e capacitadas para tal, do contrário as dificuldades na sua implementação aumentarão;

É importante ressaltar que, a falta de atuação “EFETIVA” dos gestores na implementação da lei, dá-nos o direito de buscar o auxílio e atuação dos Ministérios Públicos Estadual e Federal, tendo em vista descumprimento de preceito legal, tal qual já está sendo feito em inúmeras cidades do país (Rio de Janeiro e São Paulo são pioneiras), obtendo resultados por demais satisfatórios, no entendimento do Movimento Negro Nacional;

Ao discutirmos a temática racial, é altamente perceptível a falta de capacitação dos educadores quanto à especificidade da cultura afro-brasileira e africana. Constatamos, pelos relatos ocorridos, a necessidade de uma imediata parceria dos gestores públicos com as entidades do movimento negro na busca de subsídios na construção de uma nova cultura educacional quanto à população negra deste Estado, incluindo a contratação e/ou parceria, com entidades que possuam projetos de referência na temática;

A falta de apoio de gestores das escolas, aliada à total falta de informação e qualificação destes profissionais, quanto à temática étnico-racial, conclama para a elaboração imediata de trabalho específico com este grupo de profissionais, tendo em vista que poderão, num segundo momento, estar promovendo, em seus nichos escolares, o desenvolvimento e a disseminação das informações recebidas, além de poderem desmistificar a temática junto aos educadores, vide projeto realizado pela Secretaria de Educação de São Paulo;

É premente ao poder público de todas as esferas de governo, a necessidade de alocação de recursos e investimentos na formação dos educadores, em parceria com o movimento negro, que já possui, em todo o país, experiências inovadoras e inéditas para aplicação da Lei e suas diretrizes, inclusive com recursos do MEC, UNESCO, BIRD, BID, entre outras instituições de fomento à capacitação de educadores;

É de suma importância que as instituições de ensino particulares sejam fomentadas a participarem deste projeto, tendo em vista sua atuação nacional no processo de ensino e aprendizagem do país. Aliás, recebem

recursos públicos anualmente, sendo assim, a participação das mesmas nestes fóruns é quase que obrigatória, principalmente pelo interesse público da educação na formação da sociedade brasileira e na formação desta nova identidade étnico-racial, em que o povo negro está inserido;

A parceria entre o poder público e o privado é primordial, assim como também, as contribuições do movimento sindical na nova ordem estabelecida é corrente de norte a sul do país. Assim, causa-nos muita estranheza a não participação dos sindicatos ligados diretamente à área da educação. Assim, exigimos, seja enviada a Carta de Porto Alegre, bem como todos os documentos produzidos por este evento, aos referidos sindicatos, como também à direção das principais centrais sindicais com representação no Estado, para que se integrem na discussão do Fórum Permanente do Estado, bem como venham a fomentar seus filiados na discussão da implementação da Lei e suas Diretrizes nos seus cursos de formação e afins;

Reafirmamos a necessidade imediata de constituição de processo de capacitação e qualificação permanente dos gestores e educadores, tanto nas escolas quanto nas Secretarias;

Ampliar o acesso das pessoas nas atividades desenvolvidas com a temática racial, como, por exemplo, tele-conferências, projetos culturais que envolvam música/dança/percussão/capoeira, etc;

Processo de conscientização e divulgação da lei a ser cumprida. Desta forma, sugerimos a realização de um dia de conscientização sobre a lei em todo o Estado, como por exemplo, dia ADEBORI de implementação da Lei 10.639/03;

Processo de disseminação de pesquisas acerca dos heróis e heroínas negros do nosso Estado e do país, fazendo um resgate dos valores históricos da população negra brasileira. Utilizar também os ícones africanos;

Que seja instituído Grupo de Trabalho entre SEE e movimento negro, que, a partir das discussões do Fórum Permanente, possa construir alternativas para a implementação da lei;

Necessidade imediata de um trabalho com os diretores das escolas em conjunto com educadores (as);

Necessidade de maior comprometimento, desprovido dos preconceitos e da falta de vontade dos gestores educacionais;

Busca de assessoria, devidamente capacitada e qualificada que venha a intervir junto aos cursos *normais* e de *magistério*, para que passem a incluir disciplinas e saberes referentes à implementação e aplicação da lei e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana;

Parceria entre Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul/SEC/RS, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS e Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS na implementação da Lei 10.639/03, tal qual já ocorre com alguns municípios da Grande Porto Alegre/RS, em projeto elaborado em parceria com o Ministério da

Educação/MEC, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/SEPPIR, /UFRGS e Municípios;

Que as entidades do Movimento Negro passem a fazer parte das discussões no Espaço de Diversidade da SEC/RS, da mesma forma, que fique indicado aos ativistas do movimento negro que passem a participar, nos seus municípios de todas as conferências que vierem a acontecer - criança, educação, cultura, saúde - e passem a introduzir a Lei 10.639/03 nas discussões e nos seus estatutos;

Que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/SECAD/MEC, em parceria com os Estados criem um jornal/informativo, tanto virtual quanto impresso, para divulgar experiências e pesquisas na área da educação anti-racista em todo Brasil;

Que o Conselho Estadual de Educação/CEE e o Conselho de Desenvolvimento e Participação da Comunidade Negra/CODENE, sejam incorporados, de imediato, ao Fórum Permanente e informados do processo de construção do projeto pedagógico do Estado quanto à implementação da Lei 10.639/03, no conjunto de todos os seus conselheiros;

Que as universidades estadual, federal e particulares do Rio Grande do Sul incluam em seus currículos a citada lei e diretrizes;

Que sejam viabilizados projetos específicos que visem às ações afirmativas e aos subsídios para a permanência de alunos(as) negros(as) nas universidades públicas e privadas.

Porto Alegre, 28 de outubro de 2005.

Fonte: (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005). Fórum Estadual de Educação e Diversidade Étnico-Racial. Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial.

Não é meu objetivo aqui avaliar a dimensão política e pedagógica dos fóruns estaduais de educação e diversidade étnico-racial, mas também não dá para negar sua importância histórica, pois, pela primeira vez, na história do Brasil, o Ministério da Educação, respaldado por uma legislação específica, desenvolve a agenda política da diversidade étnico-racial e discute com os sistemas de ensino a implementação de uma lei que tenha como norte a valorização da cultura afro-brasileira e africana.

Nesse sentido, assim como a promulgação da Lei 10.639/03, naquele dia 09 de janeiro de 2003. Foi um marco para a educação das relações raciais, os fóruns estaduais e a instauração de um fórum permanente de educação e diversidade

étnico-racial, em 18 estados da federação, entre os anos de 2004 e 2005, que também passa a ser um importante marco histórico.

2. Estradas a parte, vamos às trilhas...

“Assim como Todas as portas são diferentes aparentemente, todos os caminhos são diferentes, mas vão dar todos no mesmo lugar. Sim o caminho do fogo é a água; Assim como o caminho do barco é o porto; (...) assim como o caminho de reto é o torto; o caminho do risco é o sucesso; assim como o caminho do acaso é a sorte; o caminho da dor é o amigo...” (Caminhos. Raul Seixas)



Fonte: www.olhares.aeiou.pt

Acesso em: 25/02/2009.

O que me leva a esta pesquisa não é somente a vontade de dialogar com a história da educação do Brasil questionando sua qualidade e equidade, mas, sobretudo, contribuir para que esta educação alcance todos os níveis e modalidades uma educação sem racismo e nenhuma forma de discriminação.

Na Universidade Federal do Ceará, a partir das minhas reflexões e vivências no Ministério da Educação em dialogo com os estados e municípios sobre a aplicação da legislação para uma educação anti-racista. Agora na condição de aluna da pós-graduação, dialoguei com muitos pesquisadores da área da educação.

Conheci por meio da academia, digo, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, mais precisamente, nas principais disciplinas de teorias da educação o iluminismo de Rousseau, o positivismo de Durkheim, o ativismo de Dewey, o marxismo de Makarenko e Gramsci, o reprodutivismo de Bourdieu, o construtivismo de Piaget, a sócio-história de

Vygotsky até a matriz radical de Freire, Apple e outros. Li com muita atenção em média um livro de cada um desses teóricos, ou aquele indicado pelo professor da área.

Com esses teóricos traço um diálogo sobre as teorias educacionais que nem sempre percebe os diversos universos sociais e culturais. Foi nos estudos de Fanon (1967), Munanga (1996), Cavalleiro (1999), Teixeira, Gomes (2006) e Cunha Júnior (2007)⁷, que encontrei elementos para ousar questionar teóricos que estão calcificados na academia a partir da observação da desarmonia entre as teorias e as práticas educacionais. Mas isso não é um estudo terminado.

Dessas reflexões constatei que em mais de 5 séculos, o Brasil ainda não conseguiu desvencilha-se das correntes do colonizador no sentido caminhar na sua história a partir da sua formação étnica e cultural a fim de fortalecer-se identitariamente. Vejo essas reflexões como necessárias, sobretudo, essa provocação à academia branca, para que a mesma venha a refletir sobre o seu papel como entidade geradora de conhecimentos científicos.

Do meu cotidiano de aluna pesquisadora, parte do meu tempo destinava-se a observação do meu campo de estudo que era o então Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará. Mesmo mantendo certa distância, semanalmente passava por aquela escola, quer seja para almoçar na cantina com os estudantes e funcionários ou simplesmente para visitar a amiga bibliotecária e olhar os jovens a conversarem no pátio. Aquela escola me encantava os olhos.

Quando juntamente com meu professor orientador partimos para a investigação. Oficializamos uma visita e fomos conhecer oficialmente aquela instituição, com o intuito de nos fazer conhecer e depois buscar em conjunto com a mesma, viabilizar a realização de um grande seminário sobre ações afirmativas e educação tecnológica. Essa era a proposição metodológica inicial, tendo em vista uma pesquisa participativa de acordo com as concepções de Brandão (1984), Grossi (1981) e Lakatos e Marconi (1991).

⁷ Franz Fanon e Cunha Jr., Munanga e Cavalleiro São teóricos que discutem educação, cultura, identidade e diversidade cultural sob uma perspectiva africana.

Para estes autores, a Pesquisa participante é um processo de pesquisa no qual a comunidade participa da análise de sua própria realidade, com vistas a promover uma transformação social em benefício dos participantes. Portanto, é uma atividade de pesquisa, educacional orientada para a ação.

Em certa medida, a tentativa da Pesquisa Participante foi vista como uma abordagem que poderia resolver a tensão contínua entre o processo de geração de conhecimento e o uso deste conhecimento, "entre o mundo "acadêmico" e o "irreal", entre intelectuais e trabalhadores, a ciência e a vida."

Trata-se, portanto, de um enfoque de investigação social por meio do qual se busca plena participação da comunidade na análise de sua própria realidade, com objetivo de promover a participação social para o benefício dos participantes da investigação. Estes participantes seriam no caso, toda a comunidade educacional do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, tendo em vista o acompanhamento das ações voltadas para a implementação dos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas especificamente os artigos 26, 26A e 79B e/ou a possibilidade de implantação de um programa de ação afirmativa para afrodescendente naquela unidade escolar.

Protocolei um Ofício naquela instituição no dia 10 de dezembro de 2007 conforme texto a seguir:



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ofício nº xxx PPGEB/UFC

Fortaleza, 10 de dezembro de 2007

Ao Ilmo Sr. Diretor.
Prof. Dr. Cláudio Ricardo Gomes de Lima.
Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará.

Fortaleza, 10 de dezembro de 2007.

Prezado Senhor Diretor,

Por meio destes ofício vos informamos que estamos realizando uma pesquisa de mestrado tendo por tema as Ações Afirmativas nos Centros Federais de Educação Tecnológicas – Cefets, tendo como pano de fundo as ações do Grupo de Trabalho, instituído pela Portaria nº 10, de 20 de março de 2006/SETEC/MEC, que tem como objetivo de implementar a Lei 10.639/2003, nestes centros de educação tecnológica.

A pesquisa tem como objetivo acompanhar o impacto das políticas de ações afirmativas e a implementação da Lei Federal 10.639/03 neste Cefet, especialmente, e o impacto dessa política no cotidiano dos discentes e docentes desta instituição de ensino. Como acreditamos ser este, assunto da vossa preocupação e interesse propomos um trabalho conjunto.

A pesquisa é conduzida pela professora Iraneide Soares da Silva – mestranda em educação brasileira pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, sendo eu orientador.

Para nossa inserção no Cefet Ceará, estamos propondo, para o período de 23 a 25 de abril de 2008, a realização de um seminário para os docentes e discentes desta instituição de ensino e também para a sociedade, com a participação de pesquisadores(as) de notório conhecimento nesta área. Sendo o tema central do referido seminário as ações afirmativas e educação tecnológica.

Gostaríamos de saber da possibilidade de uma reunião para discutir tais assuntos com o senhor, assim é que utilizamos desta para um primeiro contacto.

Atenciosamente,

HENRIQUE CUNHA JÚNIOR
Orientador
Professor Titular.
Universidade Federal do Ceara
Tel. 32235312
E-mail: hcunha@ufc.br

Iraneide Soares da Silva.
mestranda em Educação Brasileira.
Universidade Federal do Ceará
E-mail-iranegra@gmail.com

Após o protocolo deste documento, fomos ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará a fim de conquistar espaços políticos para viabilizar a pesquisa naquele centro de educação.

Deste a primeira visita a escola, a recepção foi sempre muito boa e a abertura para a pesquisa de acordo a metodologia proposta por nós, pesquisadora e orientador. A Escola técnica sempre se mostrou favorável e interessada no projeto, isso no período entre dezembro e fevereiro de 2007. Porém, o interesse teve valor somente verbal.

Num primeiro momento, em reunião, a escola me solicitou um projeto com uma proposta de programação e orçamento. Prontamente atendi a solicitação. Cerca de um mês depois nos reunimos para uma definição de datas e operacionalização. Foi neste momento que as dificuldades começaram a surgir. Falta de agenda, falta de estrutura, falta de dinheiro. Falta, falta. Falta de interesse pelo tema? Talvez. Mas isso foi apenas uma constatação minha. O silêncio, a omissão, o não que não foi dito.

Tratar de temas como racismo, relações étnicas, afrodescendente, africanidade, negro...dentro do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará para mim enquanto mulher negra e pesquisadora do tema foi e é muito tranquilo, mas para os corpos docente, discente e gestor com quem conversei e convivi durante a pesquisa, pareceu algo constrangedor. É como se as pessoas tivessem receio, melindre em falar sobre a existência e/ou não de negros e negras, de racismo e discriminação étnica e racial naquela instituição.

Uma das constatações empíricas que tenho ao final deste trabalho de pesquisa é que há no estado do Ceará um acordo social informal que não se pode falar sobre negros. Há um discurso público e consentâneo de que este estado não tem negros. O mais grave é que esse texto é encontrado desde as pessoas mais simples e não letrada, até as de mais alta graduação acadêmica. O mais grave é que dentro das instituições esse discurso fica ainda mais atenuado. Sobre esse tema, Ricardo Henriques argumenta:

“ o silêncio oculta o racismo brasileiro. Silêncio institucional e silêncio individual. Silêncio público e silêncio privado. Silêncio que nos habituamos convencidos, por vezes, da pretensa cordialidade nacional ou do elegante mito da “democracia racial”. Mito que sobrevive como representação idealizada de nossa sociedade, sinalizada com a construção de uma sociedade tolerante e inclusiva. Mito que exercita no cotidiano, o engano e a mentira escondendo, de forma perversa e sutil, a enorme desigualdade racial do país. Infelizmente o poder de ocultamento desse mito enraizou-se em nosso senso comum e, desavisados, negamos a desigualdade e o racismo”. HENRIQUES 2003, p. 13.

O silêncio, ocultamento, medo? Vergonha? Não consegui entender a cerne da questão, mas senti durante toda a pesquisa na escola campo de estudo, a dificuldade que as pessoas daquela instituição de ensino apresentaram em falar

do tema afrodescendência. Minha constatação, portanto, é que se não há tranquilidade para tratar do tema, logo, não há um problema e conseqüentemente, não há a necessidade de buscar uma solução. Para ilustrar ainda mais minha fala, exponho a seguir um fragmento de uma entrevista de uma gestora do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará quando questionada sobre a invisibilidade dos negros e negras dentro daquela escola, mas, sobretudo a racismo e a discriminação racial sofridos por esse grupo.

Gestora: Sim, é isso. Mas não acho que seja apenas isso, não é só da gestão maior. Porque estamos aí com a lei. É nos exigido um relatório sobre o que está sendo feito. Precisamos dizer o que está sendo feito. Na hora que chega, cadê o relatório? Ah é, precisamos fazer...Eu vejo isso como algo que não pega, ou seja, as pessoas não pegam isso como uma necessidade. Não é uma necessidade minha, porque é que tenho que fazer? Há um desconhecimento e eu vejo que o preconceito não reconhecido, não assumido, não há preconceito. Então não precisa-se fazer nada. Ao reconhecer que não existe essa necessidade, é reconhecer que não se conhece a realidade dos afroscendentes no seu estado. Inclusive dizer assim: são tão poucos. Ninguém nem sabe quantos são então para que se preocupar? Então fica como uma exigência legal mesmo não se reconhece a necessidade. E temos no Cefet uma maioria esmagadora de ditos não negros, principalmente entre os professores. Então como não sentem isso...outro dia eu conversava com a Paula, que é negra, professora da escola que atua aqui a um tempão e a pouco tempo saiu inclusive em um jornalzinho interno, um jornalzinho eletrônico do Cefet dizendo que viria uma professora de Santa Catarina, claro que todos esperavam uma mulher loira e alta e lá vem uma professora negra e baixa. Foi uma decepção total. Então ela foi que me chamou atenção para os preconceitos que existem aqui dentro do Cefet, coisa que nunca vi. Ela quem me disse que nunca saiu numa foto de nenhum informativo do Cefet, a não ser uma vez que ela estava mexendo uma panela de feijão, fotografaram a Paula mexendo uma panela de feijão (risos) e ela saiu no informativo. Essa é a realidade e ninguém se dá conta! Ah, mas eu sou tão amiga da Paula, sou tão próxima dela, trabalhamos juntas, gosto tanto dela... mas, nunca me dei conta que esses preconceitos acontecem por aqui. A começar por mim que sou gestora. Eu nunca vi, nunca abri os olhos para ver isso. Isso é muito difícil para mim. Colocá-se no lugar do outro, ver a realidade que o outro está vivendo e o quanto eu posso fazer para que essa realidade mude. É muito difícil ver isso.

A fala da gestora é reflexo e constatação da mentalidade da instituição. Junto com essa fala vem uma série de questões: Há por parte da escola um reconhecimento dos grupos étnicos que compõe aquela unidade escolar? Há uma visibilização desses grupos? Há uma valorização de um grupo em detrimento de outros? Há uma valorização cultural e social desses grupos? Essas são questões

que continuam sem respostas e pretendo responde-la com a continuidade do estudo do tema no doutoramento.

Continuando a narrativa... Já estávamos em junho de 2007, quando conjuntamente com o meu professor-orientador, repensamos a pesquisa. Todavia, decidimos continuar tendo o Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará como campo de investigação. Nesse sentido, optamos por fazer um estudo de caso exploratório onde vou explorar o universo investigado, descrever e analisar os dados colhidos, tendo em vista as possibilidades metodológicas que essa modalidade de pesquisa abriria – aplicação de relatórios, entrevistas, observação, análise documental –.

O que eu quero é investigar a existência ou não de afrodescendentes naquela unidade escolar. Como também, se havia algum programa ou voltada para a população negra do Ceará, em meio as complexas relações institucionais do Centro Federal de educação Tecnológica do Ceará, tendo como pano de fundo a aplicação de uma determinada legislação. Para tanto, as perguntas centrais que deveriam ser respondidas eram: está sendo implementada a legislação? Como? Por quê? Nesse caso, optar pelo estudo de caso tenderia possibilitar uma amplitude maior de ação, pois, a investigação se nortearia com o apoio de vários instrumentos de coleta de dados tais como: entrevistas, observações, documentos, etc.. Para Bell, um estudo de caso é “um estudo de caso bem sucedido fornecerá ao leitor uma idéia tridimensional e ilustrará relações, questões micro-políticas e padrões de influências num contexto particular”. Era isso que eu buscava naquela escola técnica.

3. Instrumento de coleta de dados

Na coleta de informações utilizei-me dos seguintes instrumentos:

i) aplicação de questionário.

ii) Entrevistas

ii.1) realizei entrevista com 04 gestores, 02 professores e 15 alunos.

ii.2) a escolha dos participantes se deu sob critérios predefinidos a partir dos objetivos postos.

Julguei necessário que os gestores participantes das entrevistas fossem os que ocupassem postos mais estratégicos no sentido de ter conhecimento do todo. Localizei na escola o diretor geral, o diretor de ensino e a coordenação pedagógica e a coordenação da educação de jovens e adultos. Como o propósito primeiro era verificar a implementação de uma determinada política institucional, as pessoas escolhidas seriam as molas mestras desse processo. Dos professores, as indicações seriam para que eu entrevistasse os professores da área das ciências humanas como o de história, artes e língua portuguesa, mas decidi entrevistar um professor do curso técnico de mecânica e uma de matemática tendo em vista analisar suas visões sobre o tema da pesquisa. Quanto aos alunos, a priori pensei em fazer entrevistas individuais, com 7 alunos de vários cursos, idades e séries diferenciadas, mas quando me deparei com a realidade, encontrei todos esses alunos juntos e decidi fazer uma entrevista coletiva seguindo meu roteiro, mas com um pouco mais de flexibilização. Entrevistei 15 alunos em forma de bate-papo e o resultado ao meu ver foi bastante produtivo tendo em vista a possibilidade de aprendizado coletivo para o grupo sobre o tema do meu estudo.

iii) observação



Convivências e aprendizados mútuos, Registro de entrevista em com grupos de alunos do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará. (foto Iraneide Soares)

A observação se deu desde o primeiro momento que entrei na escola. Primeiramente se deu de maneira informal, quando na chegada a cidade de Fortaleza eu passava todos os dias no Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará. Depois, quando formalizei junto a instituição minha pesquisa, passei a visitar cotidianamente aquela escola e com isso vivenciar seu a dia a dia. O terceiro momento da observação se deu quando eu fui para a sala de aula de dois professores do curso de educação de jovens e adultos para observar os alunos e a dinâmica das aulas. Dessas observações obtive algumas constatações que encontram-se no corpo deste trabalho.

iv) Análise documental

Dos documentos analisei o Regulamento da Organização Didática (ROD) do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, o Questionário de Levantamento Sócio-Econômico, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o histórico da instituição entre outros. Esses documentos me serviram de base para que eu tivesse uma visão interna da escola, sobretudo para demarcar se havia contradição entre o discurso e o cotidiano. Os quais serão analisados a seguir.

4. Os objetivos da pesquisa

A investigação visa acompanhar a implementação dos artigos 26, 26A e 79B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁸ nos Centros Federais de Educação Tecnológica, ou seja, Diagnosticar se há políticas de ações afirmativas para afrodescendentes nesses centros e qual o impacto dessas políticas nas referidas escola partindo da hipótese de que há um número restrito de homens e mulheres negras inseridos nas áreas técnicas e tecnológicas do conhecimento.

Terá como delimitação de campo é o Centro Federal de educação Tecnológica do Ceará a partir de um estudo de caso. As questões de fundo que busco responder no decorrer desse estudo são:

- a) Qual o impacto das políticas de ações afirmativas em uma área permeada pela “meritocracia”?
- b) Quais as dificuldades operacionais de implementação das políticas de cunho afirmativas no Cefet Ceará?
- c) Qual o percentual de afrodescendentes no Centro Federal de educação Tecnológica do Ceará e se esse número condiz com os 64,9% da população do estado?

5. Aporte Teórico ou os Ombros Amigos do caminho...

⁸ Estes artigos tratam do ensino de história e cultura afro-brasileira e dos africanos na educação nacional.

“Depois da curva da estrada
Tem um pé de araçá...”

Renato Teixeira



Fonte: www.rv.cnt.br

Acesso em: 25/02/2009

Nesse caminhar, encontrei aporte teórico da literatura a respeito do negro, no período pós-abolição. O primeiro encontro foi com Florestan Fernandes⁹ e suas reflexões. Com ele encontrei pista que veio a desvendar algumas veredas sobre o negro como elemento formador do povo brasileiro, sobretudo, como força importante para o crescimento do país que chega ao século XXI com quase 200 milhões de habitantes.

O pensamento de Florestan não só descortina novos horizontes para a reflexão teórica e a interpretação da realidade social, como permite reler criticamente muito do que a Sociologia brasileira clássica formulou a respeito das relações raciais. Simultaneamente, retoma e desenvolve teses esboçadas por Euclides da Cunha¹⁰ e Caio Prado Júnior¹¹, entre outros.

A partir desse diálogo crítico, a sociologia de Florestan Fernandes inaugura uma nova interpretação do Brasil, um novo estilo de pensar o passado e o presente das relações raciais.

A história do Brasil mostra-se, aos olhos de Florestan Fernandes, atravessada por inúmeras lutas sociais, desde as revoltas de comunidades indígenas contra os colonizadores às lutas contra o regime de trabalho escravo e o sucessivo porvir da população negra.

⁹Ver FERNANDES, Florestan. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. São Paulo: Ática, 1978.

¹⁰Ver CUNHA, Euclides da. *Os Sertões*. Disponível em: Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro - <http://www.bibvirt.futuro.usp.br>.

¹¹Ver JÚNIOR, Caio Prado. *Formação do Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Braziliense, 1971.

A sucessão dos estudos de Florestan Fernandes é assumida por Carlos Hasenbalg, que discute o modelo de relações raciais no Brasil a partir de uma perspectiva de estratificação e desigualdades sociais, educação e emprego, dentro de uma proposta de localização da inserção do negro a partir das desigualdades raciais, pensadas nas discrepâncias das trajetórias escolares, salariais, profissionais e até matrimoniais¹².

Outro nome que não posso deixar de mencionar, um importante caminhante da sociologia do negro no Brasil que tive o prazer de encontrar nos meus estudos. Guerreiro Ramos¹³, esse estudioso da sociologia brasileira, trás grandes contribuições, especialmente a sociologia do negro brasileiro. Faz grande crítica a sociologia posta que faz referência ao negro, e suas propostas em relação a ela. Ele leva mais à frente sua visão. Guerreiro faz é uma revisão da tradição intelectual brasileira sobre o assunto e, neste processo, contribui decisivamente para restabelecer a ponte de comunicação intelectual entre o passado e o presente no pensamento social brasileiro.

Para ele, a derrota do fascismo havia trazido a degradação aos autores que, antes da Segunda Guerra, haviam de alguma forma se aproximado das idéias racistas, corporativas e totalitárias tão em voga naqueles anos, e o Brasil da década de 50 parecia ter uma história que não remontava a antes de 1945.

Guerreiro Ramos olha para trás, e trata de encontrar algum valor mesmo em autores cujo racismo era inegável. Para ele, haviam duas tradições brasileiras no tratamento da questão do descendente de africano, uma totalmente perdida e negativa, outra recuperável.

A melhor tradição para Guerreiro era a que incluía a Alberto Torres, Euclides da Cunha e Oliveira Viana. Era verdade que Euclides da Cunha acreditava da determinação geográfica e ecológica da cultura, e Oliveira Viana, autor de *Raça e Assimilação*, se preocupava com o branqueamento da população

¹²Ver Nelson do Valle e Silva, “Duas Décadas de Seletividade Marital Educacional no Brasil” In: Carlos Hasenbalg; Nelson do Valle Silva. (Org.). *Origens e Destinos- Desigualdades Sociais ao Longo da Vida*. 1 ed. Rio de Janeiro: Top Books, 2003, v. 1, p. 359-380.

¹³ Ver: Painel sobre a contribuição de Guerreiro Ramos à Sociologia Brasileira. In: Revista de Administração Pública Rio de Janeiro: abril- junho 1983, 30-34.

brasileira. “Eles possuíam, apesar disto, uma idéia de processo, de história, de transformação, e por isto tinham uma contribuição importante a ser recuperada”¹⁴.

Guerreiro identifica como a pior tradição as representadas pelos que tinham uma idéia estática e pessimista do brasileiro, visto como uma raça impura e condenada pela contaminação do sangue negro. Arthur Ramos e Gilberto Freire são indicados como os principais representantes desta concepção imobilista, que no máximo olhava para o negro como objeto folclórico. Visão que permeia os escritos de muitos até os dias atuais.

Costa Pinto¹⁵, contemporâneo de Guerreiro Ramos, é posto como representante da tradição mais negativa, e contra ele se volta boa parte dos ataques da "Cartilha Brasileira dê Aprendiz de Sociólogo", texto incorporado mais tarde em *Introdução Crítica à Sociologia Brasileira*.

Guerreiro Ramos propõe em troca, uma sociologia do negro feita pelo próprio negro, a partir da assunção de sua condição racial. A partir de uma tomada de consciência de sua negritude.

A proposta de Guerreiro Ramos antecede em décadas a difusão de uma atitude militante dos intelectuais negros do país, ainda que seja contemporânea, certamente inspirada, na defesa da negritude que então surgia na África francófona, e que tinha sua contrapartida no Brasil no Teatro Experimental do Negro, com o qual Guerreiro Ramos mantinha contatos próximos.

A história desta nação nos mostra que a *mestiçagem*, constitutiva do povo brasileiro, manifesta-se como marca indelével do pensamento social. Entretanto, esta espécie de consenso que circunda este valor não foi verificado ao longo da trajetória das idéias brasileiras, pois as críticas à sua univocidade encontraram um lugar na academia brasileira, e especialmente, a partir da década de 50¹⁶ e se

¹⁴ Ver: RAMOS, A. G. Sociologia Crítica de um Baiano “Claro”. O Jornal, 27/2/1953.
Também: Simon Schwartzman. In:

<http://www.schwartzman.org.br/simon/gramos.htm>. Acesso em: 11/12/2008.

¹⁵ Ver: COSTA PINTO. L. de A. Lutas de família no Brasil.(introdução ao seu estudo) São Paulo, Cia da Letras: Editara Nacional, Coleção Brasiliana. 1959. E também: Ciência social e Ideologia Racial in: O Jornal de 10/01/1954.

¹⁶ Refiro-nos aos estudos financiados pela UNESCO que tinham como objetivo inicial checar em que medida o Brasil poderia servir como exemplo de convivência harmônica entre as raças. Curiosamente, os resultados

consolidaram como um campo legítimo de produção de saberes críticos, com forte vinculação a movimentos sociais organizados.

O debate acerca do racismo no Brasil cresceu em número e pluralidade de inserção de intelectuais que tratam da temática. Intelectuais negros se apropriaram do debate e deram nova roupagem metodológica à abordagem do negro brasileiro, inclusive com propostas políticas importantes para a transformação da desigualdade racial.

A trajetória intelectual dos negros nas Américas é objeto importante de reflexão de inúmeros intelectuais, dentre os quais destacamos a de Paget Henry (2000), que observa que a afro-filosofia é um modo de intelectuais negros elaborarem suas concepções de mundo, quase sempre aliada a uma prática política de transformação dada a urgência da necessidade de inserção nas esferas de poder.

Por razões históricas, a trajetória do negro no Brasil atravessou um processo de exclusão econômica, educacional e cidadã, que se refletiu na qualidade da inserção do negro nos espaços de poder, nas decisões políticas e nos campos de construção do saber. A compreensão de que os espaços de exclusão da sociedade brasileira não necessariamente dialogam ou discutem estratégias comuns faz com que, para cada espaço de exclusão do negro, seja necessária uma reflexão diferenciada.

Em relatórios internacionais, também são identificadas. As discrepâncias de raça e gênero no Brasil também já foram identificadas pelo Relatório de Desenvolvimento Humano do PNUD, que em 2005, assegurou que as desigualdades raciais e de gênero impactam o desenvolvimento do país como um todo e subestima os índices de desenvolvimento humano do Brasil, abaixo da realidade do país, que ocupa a 63a. posição em 2004. Internamente, as disparidades regionais e raciais fazem com que estudos recortados por cor visualizem a existência de dois *Brasis*: o dos brancos e o dos negros.

desta pesquisa demonstraram a existência de racismo na sociedade brasileira, dentre os quais se destacam os trabalhos de Fernando Henrique Cardoso, Octavio Ianni, Oracy Nogueira, René Ribeiro e outros.

É possível supor também que políticas afirmativas instituídas em âmbito federal que não encontram suporte na ideologia administrativa das equipes gestores dos diferentes níveis e modalidades de ensino provocam discrepâncias no atendimento aos alunos. Esse não é um estudo terminado, mas que abre espaço para uma boa reflexão. Embora inseridos formalmente em Programas de Ações Afirmativas, alunos e professores precisam ser mobilizados rumo a uma agenda pedagógica de combate ao racismo e experimentação de estratégias integradas de inclusão social.

Uma das missões mais demoradas do Ministério da Educação é instituir o debate sobre ações afirmativas na Educação Básica e Tecnológica. Estes nichos da Educação são de fundamental importância, e podem ser, de forma genérica, avaliados através de dois indicadores básicos: o índice de matrículas e o índice de evasão. De acordo com os dados do Censo Escolar 2005, “a distribuição de matrículas por cor/raça é desigual, ao se considerar as etapas e modalidades de ensino¹⁷”. Enquanto que, do universo de alunos que respondeu ao quesito cor/raça¹⁸, 46,1% são pardos; 41,6% são brancos; 10% são pretos e 2,4% são amarelos/indígenas, o índice de matrículas recortados por cor/raça sofre variações na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, mas se equilibra no Ensino Médio¹⁹.

Mesmo em meio a algumas imprecisões de dados referentes ao diagnóstico das populações brasileiras, em seus recortes por cor ou raça, na Educação Básica e Tecnológica²⁰, é possível começar a discutir a necessidade de implantação de uma política de valorização da diversidade étnico-racial e de políticas específicas de permanência e/ou incremento de matrículas da população afrodescendente na Educação Básica e, em especial, na educação tecnológica.

Faz-se necessário também um esforço na compreensão da população negra em sua integração social e política na sociedade brasileira. O estudo das

¹⁷Ver *Resultados do Censo Escolar 2005* – Ministério da Educação, Brasília, Junho 2006. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em 12/12/2006

¹⁸18,1% dos alunos não responderam ao quesito cor/raça. Ver *Resultados do Censo Escolar 2005*, op. cit., p. 33.

¹⁹De acordo com o texto introdutório do Censo Escolar, no ensino médio, a distribuição cor/raça está equilibrada entre parada com 43,8% e branca com 43,8%. Ver *Resultados do Censo Escolar 2005*, p. 34.

²⁰Composta de 25.620.732 (56.15%) de matrículas de alunos negros.

políticas de ações afirmativas em vias de implementação pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e seus respectivos Centros Federais de Educação Tecnológica e/ou Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – falo do grupo de trabalho formado por meio do Decreto de nº 10, de 20 de março de 2006, criado com o objetivo de implementar a Lei 10. 639/2003, bem como das inúmeras publicações feitas pela Secretária de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação com o intuito de subsidiar a implementação da referida lei -. irá mensurar se esta Secretaria poderá servir de exemplo de tentativa de diminuição das desigualdades raciais existentes na formação de quadros da área tecnológica no Brasil. Cabe-nos investigar em que medida os atores envolvidos na implementação deste Programa percebem e interagem com suas funções políticas dentro das citadas escolas técnicas e tecnológicas e no âmbito da Setec/Mec.

6. A pesquisa de campo: Tocando em frente e desvendando as veredas do caminho...

“(...) Nada a temer senão o correr da luta. Nada a fazer senão esquecer o medo. Abrir no peito a força, numa procura. Fugir às armadilhas da mata escura (...) Longe se vai Sonhando demais, mas onde se chega assim? Vou descobrir o que me faz sentir, eu caçador de mim...”
Caçador de Mim. Milton Nascimento (Composição: Luís Carlos Sá e Sérgio Magrão)

A pesquisa continua com minha intervenção direta no Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará. Como já mencionado, minha inserção na Escola Técnica se deu com as tentativas de construir um seminário sobre as políticas de ações afirmativas. Posteriormente, quando se decide não mais realizar o seminário, as estratégias de intervenções também sofreram modificações importantes.

A segunda proposta de pesquisa requeria uma série de manejos metodológicos foram esses listados abaixo:

- a) observação em sala de aula;
- b) análise documental;
- c) participação da semana pedagógica da escola;

d) entrevistas com gestores(as), professores e alunos.

Esses instrumentos de coleta de dados me propiciou um panorama do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e concluir com êxito a pesquisa ora apresentada.

a) Dos documentos:

A leitura e análise de diversos documentos, quais sejam: o Regimento Interno do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará; Plano de Desenvolvimento Institucional; panfletos, jornais e boletins internos, teve como propósito primeiro identificar institucionalmente algum tipo de política ou programa de inclusão social, quer seja para afrodescendente ou não. Nessa verificação, constatei que existe naquela instituição alguns programas e projetos de cunho afirmativo, tais como: a educação de jovens e adultos, os projetos de intervenção com a comunidade do bairro Pirambu em Fortaleza, o grupo de dança pára-folclórica. Esse são programas e ações afirmativa por ter como propósito reparar e beneficiar grupos excluídos socialmente e culturalmente. Mas, apesar de indiretamente atingir afrodescendentes, não são direcionados para eles. Não foram programas e projetos pensados para esse segmento social.

Quando busco no Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará tais políticas é com intuito de verificar no seio dessa instituição se há o reconhecimento de que o estado brasileiro é racista, ou seja, de que aquela escola enquanto parte institucional do estado brasileiro, reconhece a existência do racismo e do preconceito racial em sua estrutura e, sobretudo, se reconhece a responsabilidade de reparar por meio de políticas específicas os grupos afrodescendentes e índio-descendentes; pelos danos históricos causados no processo de escravização das Américas. E que, o estado do Ceará por sua vez, também é um estado racista que inclusive nega a existência do seu povo negro mesmo com dados oficiais apontando um expressivo número deles. Era, sobretudo, verificar até que ponto aquela instituição de ensino tinha conhecimento e aplicava a legislação em prol da reparação aos povos e indígenas dos males causados pelo escravismo criminoso.

7. Regimento do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (Cefetce).

Esse é um dos documentos bases do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará. Nele é possível compreender o funcionamento da escola desde a sua finalidade, até as diretrizes e objetivos educacionais. Dele destaco a inferência tão incisiva ao setor produtivo como mola mestra para a existência e existência da escola. Nesse documento fica bem explícito o envolvimento da educação oferecida naquela unidade de ensino com a sociedade de consumo. Apesar de está escrito no seu artigo 5º que há flexibilidade curricular conforme texto a seguir:

“ O ensino ministrado no Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará – CefetCe, além dos objetivos propostos, observará os ideais e fins da educação previstos na Constituição Federal e na Lei nº 9.394/96, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e suas regulamentações²¹”.

Este documento expõe a finalidade da escola, mas não faz referência ao público-alvo.

“(…) formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, realizar pesquisas e desenvolvimento de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo mecanismos para a educação continuada”.

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2005 - 2009

Este constitui-se o documento referencial do planejamento estratégico do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, onde estão explicitados e detalhado os objetivos e metas a serem alcançados.

O histórico da escola técnica em pauta se traduz em:

“(…) é uma tradicional Instituição Tecnológica que tem como marco referencial de sua história Institucional a evolução contínua e com

²¹Todos os documentos analisados estão disponíveis no site do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará. Acesso de janeiro de 2008 a março de 2009.

crescentes indicadores de qualidade. A sua trajetória evolutiva corresponde ao processo histórico de desenvolvimento industrial e tecnológico da região Nordeste e do Brasil²²”.

A transcrição do trecho acima fez-se necessário para destacar o discurso da qualidade que permeia toda a história da educação técnica e tecnológica do Brasil. Vejamos a seguir, os trechos de entrevistas com gestores(as) da instituição, quando indagada sobre a tão mencionada “qualidade”:

Pesquisadora: professora fale um pouco sobre o discurso da “qualidade” tão pregado no Cefet. Um dos receios do Cefet em implementar políticas afirmativas é a perda dessa qualidade?. Que “qualidade” é essa que não ser consegue almejar a democracia?

Gestora: “sim. É exatamente disso que estou te falando, é a realidade que a educação está vivendo. Eu tenho qualidade por quê? Porque eu seleciono os melhores professores e os melhores alunos. Quando se abre espaço para os alunos que estão vindos da escola pública que não tem uma boa formação, o grupo de professores fica receoso de não trazer esse aluno para perto, de não fazer esse aluno aprender. Porque já têm uma defasagem de muito tempo. Então o que era necessário aqui dentro, que eu te falei que a gente não acompanha, era necessário um nivelamento, um acompanhamento mais de perto desses alunos para ser uma ação afirmativa efetiva. Eu digo isso não apenas com os alunos da escola pública, mas as dificuldades não maiores nesse grupo. O aluno da escola pública que passa numa seleção do Cefet, os pais fazem festa, a família só falta por esse menino no altar, a escola morre de orgulho. Por quê? Porque isso é uma grande vitória. Porque se sabe que a formação que esse aluno teve na escola pública é ruim”.

Com esta fala, a escola generaliza os problemas e das políticas públicas excludentes. Esse entendimento é de que todo o sistema está doente e, uma vez revisto as mazelas os grupos socialmente excluídos serão reparados. As políticas públicas do sistema democrático precisa reparar as desigualdades entre grupos sociais senão, será posto em cheque a própria democracia, tal qual foi posto o sistema democrático norte americano nos anos de 1950, conforme pesquisas de MOORE 2005, 318.

As políticas de ações afirmativas foram o tema de uma série de entrevistas, pois a investigação trata da existência ou não dessas políticas no âmbito do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, com especificidade

²² Ver: http://www.cefetce.br/Admin/gestao/PDI_CEFETCE.pdf. Acesso em: 24/01/2009.

para a população negra. Tais textos serão anexados ao final deste trabalho. Todavia, dialogamos com alguns fragmentos delas.

Saliento para que tenhamos uma compreensão mais ampla, que o Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará tem grande inserção na Região Metropolitana de Fortaleza, (Caucaia, Maracanaú, Maranguape, Eusébio, Aquiraz, Pacatuba, Horizonte, Guaiúba, Pacajús, Itaitinga, São Gonçalo do Amarante e Chorozinho). Esta região é bastante povoada, com uma população de 2,9 milhões de habitantes e uma taxa média de crescimento anual de 2,4%. Fortaleza é a Quinta capital do país em concentração populacional, conforme a mais recente estatística disponível pelo IBGE contribuindo de maneira importante para o desenvolvimento econômico do estado do Ceará.

A concepção de educação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará de acordo o Plano de Desenvolvimento Institucional é:

“Educação como um processo que liberta o homem, tornando-o sujeito de sua própria aprendizagem e produtor de conhecimento a partir de suas próprias experiências e valores (humanos, políticos, socioeconômicos, culturais e religiosos) com sólida base científica e tecnológica, formando-o para o mundo do trabalho”.

Dessa forma posta, parece ser uma escola que possui programas de ações afirmativas para a inclusão e integrações de gênero, negros e demais grupos sociais historicamente excluídos. No entanto, minha vivência enquanto pesquisadora mostra outra realidade. Para ilustrar o que afirmo, vejamos a seguir a fala de uma gestora da instituição quando questionada sobre a existência de programas ou políticas de ações afirmativas:

Pesquisadora: (...) existe alguma política de ação afirmativa para afrodescendente aqui no Cefet?

*Gestor:*1: Existe sim, o Cefet, aliás, tem tido uma ação pioneira nessas políticas afirmativas. E quando eu me refiro à questão sócio-econômica, eu me refiro a própria clientela do Cefet, historicamente desde 1909, quando o decreto do Nilo Peçanha já estabelecia que essas escolas eram para dar algum grau de profissionalização aos desassistidos da fortuna, e quem eram os desassistidos da fortuna na época?.Eram os jovens que vinham do campo para a cidade em função da crise do café, em função da crise agrária por conta da abolição da escravatura. E havia um temor das classes dominantes de que esses jovens estando na cidade pudessem provocar violências, em função da vadiagem. De

modo que essas escolas já nasceram com esse estigma de dar alguma profissionalização à esses desassistidos da fortuna,entretanto como elas sempre se colocaram na esfera federal, elas foram evoluindo com o tempo e mantendo uma qualidade e ao longo do tempo a rede tem sendo uma grande catapulta para a mobilidade social das nossas instituições e só agora ela tá adquirindo uma escala,em função da visão do nosso presidente Lula não é?. O Cefet do Ceará a muito tempo já pratica uma reserva de vaga para alunos da escola pública municipal,tá certo, nós já temos aqui ... nos engajados em todas as políticas públicas que surgem no sentido de resgatar essa dívida social, o Cefet é plural nas artes, nos esportes de modo que essa coisa já ta arraigada na nossa cultura. Agora mesmo nós estamos dando suporte as políticas de EJA, tá certo, nós estamos trabalhando nessa questão da diversidade étnica e cultural, têm professores que estão fazendo trabalhos excelentes como é o caso do professor Gilberto, não é, não só com o negro, mas com as minorias indígenas, tá certo, e com os excluídos de maneira geral.

Não sei se não me fiz entender, ou se a resposta do gestor foi mesmo essa. Quando pergunto se há políticas de ações afirmativas voltadas para os afrodescendentes, ele me responde que há, mas quando exemplifica, não consigo visualizar as políticas específicas para esse grupo social. Passei mais de um ano dentro da escola pesquisando e não consegui visualizar tais políticas.

Pesquisadora: Professora, minha pesquisa trata de educação tecnológica, mas com uma especificidade que são as políticas de ações afirmativas para afrodescendente, então eu lhe pergunto: existe alguma política de ação afirmativa para afrodescendente no Cefet Ceará?

Gestora 2: Não. Não. Que eu entenda como uma ação afirmativa consciente para afrodescendente na instituição eu diria que não.

Contradição entre as falas. O primeiro gestor afirma que existem tais políticas, a gestora afirma e reafirma que não. Afinal, qual a posição da instituição?

Pesquisadora: professor existe alguma política de ações afirmativa direcionada para afrodescendente aqui no Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará?

Gestor 3: É a gente tem algumas dificuldades aqui com relação a isso que eu coloquei pra você que é questão da capacitação...na verdade o Cefet, ele não tem é...um quadro de professores capacitados pra essa área. A gente vem trabalhando com o MEC já há algum tempo na possibilidade (o telefone toca...) de se criar mecanismos de capacitação é...nas instituições públicas federais, no caso os Cefets. A gente tá..há uma proposta do MEC aí de um curso de especialização a distância né?, Pra que a gente possa capacitar não só os professores do Cefet, porque essa política pro afrodescendente...ela também vai...tem que atingir as

escolas públicas estaduais, municipais e as escolas particulares..é uma lei pra todo o sistema educacional, não somente o federal. A gente tem uma dificuldade, mais a gente tá fazendo alguns...alguns....algumas atividades...algumas...algumas...é...algumas políticas já internas né?...a gente já tem colocado em alguns currículos da área de...principalmente de história né?...porque isso também não quer dizer que é só o lado da história não, mas como a gente é uma instituição tecnológica, a gente também tem essa dificuldade em outras...em outras áreas né?...mas como a gente tem aqui uma...uma...uma pluralidade de cursos...de ...de...de...é pluralidade de cursos e uma complexidade na questão do currículo né? que a gente já tinha falado anteriormente, a gente vem tentando fazer algumas atividades, por exemplo,a gente tem aqui uma atividade semestral onde, por exemplo, tem o prof. Fernando, que é de história...em que ele faz um evento em que os alunos...eles são obrigados a...a pesquisarem né?... e a estudarem sobre a questão da afrodescendência né?...como teve agora no semestre passado. A gente tem, por exemplo, um grupo para...parafolclórico que trabalham com todos os alunos na escola, não só na questão da afrodescendência, mas na questão também da diversidade né...certo, e a gente tá com alguns...alguns...há...algumas coisas pontuais na questão de mudanças curriculares né?...a gente tem uma dificuldade de professores, porque a gente não tem professores capacitados,mas a gente tá buscando...a medida que o MEC nos proporciona né ...a gente temos aí a perspectiva de concurso pra esse ano que a gente vai colocar pra algumas áreas né?...uma...uma exigência, por exemplo,de uma capacitação nessa...nessa parte de afrodescendência,então nossa perspectiva é futura...de que hoje a gente coisas que são realizadas pela instituição,mas são coisas pontuais,elas não são ainda uma política ainda bem definida, mas são pontuais e é na realidade é pontual,mas ela tem um reflexo muito importante no...no seio dos alunos...no conjunto dos alunos, embora ela seja pontual.

Durante o tempo que passei naquela instituição, não consegui perceber as ações políticas as quais o gestor fala. Não consegui ver no Cefet do Ceará uma políticas institucional voltada para a inclusão dos afrodescendentes. Nas falas acima, vejo uma série de contradições ou uma falta de entendimento quanto a existencia ou não das tais políticas afirmativas.

Gestora 4: Bem ...é eu sei que no ano passado, houve um curso do MEC...uma inscrição de um curso do MEC pra justamente trabalhar essa questão da afrodecendência,e um professor do Cefet foi escolhido pra fazer esse curso,mas também não soube mais informações sobre isso.É ...agora vejo ações é...rotineiras aqui na instituição que eu as classifico como ações afirmativas,mas não sei se são não é..?.Como na área de artes há um grupo que trabalha com essa questão da...da africanidade aqui na... na instituição e que visa justamente a difundir essa cultura africana aqui no Cefet, é o que eu vejo de afirmativo,agora eu não sei se enquadraria numa ação política mais institucionalizada nesse sentido.

O que me chamou muito a atenção nas respostas descritas foram as contradições entre elas. Como eu falava em tópicos anteriores, a explícita falta de discussão institucional acerca do tema em tela. No caso aqui, as falas postas necessariamente seguem a hierarquia da gestão da escola, mas deixa claro que não há uma discussão e até mesmo preocupação da instituição com a implementação de um programa de ações afirmativas para afrodescendentes.

O que constato aqui não é tão diferente do que observei no cotidiano daquela escola. As dificuldades em falar do tema; a omissão do racismo; a segregação do tema à algumas áreas específicas como a história, literatura e artes. A segregação do conhecimento ao professor Fernando da história ou a professora Maria do curso de artes.

Certo dia durante o período de pesquisa, fui convidada informalmente para comparecer ao Cefet e participar de uma reunião que tratava da implementação de políticas afirmativas naquela escola. Prontamente, aceitei o convite e, logo alguém passa na minha casa para me conduzir até a escola. Chegando lá, rapidamente observei a aflição de uma gestora que, sob pressão do Ministério Público Estadual precisava pensar apressadamente um programa ou projeto de ação afirmativa para a instituição.

A gestora aflita me pede ajuda. Não sabe como fazer nem por onde começar. Naquele momento, orientei a contratação de um especialista no tema e a colaboração de pesquisadores(as) do movimento negro local. Omiti-me em contribuir tendo em vista a negativa que tive no momento que tentei pensar esse projeto com aquela escola. Caso eu fosse me envolver nessa perspectiva iria atrasar minha pesquisa e conseqüentemente, mudar o foco metodológico mais uma vez.

Daquele dia em diante, continuei dentro da escola e acompanhando-a, mas também não passou daquela aflição passageira a vontade política de implementar as tais políticas afirmativas. Depois, muito depois em diálogos internos, verifico que a vontade política não parte da instituição, do corpo gestor, docente e discente e sim de um ínfimo grupo de pessoas, ou seja, duas ou três pessoas interessadas. É isso que as falas acima constatam.

O que acontece? Quais as dificuldades? Por que? Por que?...

A fala de uma gestora talvez tenha as respostas ou a resposta. *“porque não se observou ainda com o cuidado merecido”*.

As políticas universalistas contemplam os afrodescendentes? Mais uma vez encontro aporte na fala da gestora do Cefet.

“Atinge-se o afrodescendente atinge, quando eu vou para a escola pública lá também tem afrodescendente. Mas, direcionada para o afrodescendente não. A gente tem a educação de jovens e adultos, é uma ação afirmativa é. Mas ela não está direcionada para o afrodescendente. Então nesse sentido, o que a gente teria como uma ação afirmativa?... talvez o curso de especialização na cultura, mas ele também pega de forma mais ampla, ele não é direcionado só para afrodescendente. Ele não tem esse recorte. Engloba, mas não é direcionada. Tem uma ação mais ampla de cultura e folclore, mas não é direcionada. Envolve os afrodescendente sim, de mais perto inclusive do que as outras duas que citei anteriormente, mas não é totalmente voltada para esse público.

Ou seja, é extremamente necessária a revisão dessas ações a fim de direcionar um tratamento respeitoso a história e cultura do povo negro deste país. O silêncio e invisibilidade que permanece sobre o tema do racismo, da discriminação racial e da exclusão dos negros dos bens sociais é uma chaga aberta há muitos séculos. E, a exclusão social do povo negro não é um problema do povo negro e sim, um problema da sociedade brasileira. Um problema de política pública.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas/IBGE, o estado do Ceará tem uma expressiva população negra. São cerca de 5.258.383 pessoas. Esse contingente nitidamente não faz parte das preocupações dos gestores educacionais da escola pesquisada. Não há um entendimento institucional quanto à necessidade da implantação de um programa de ações afirmativas que garanta o acesso e permanência dos negros cearenses nessa escola. Não há uma perspectiva em curto prazo para a implementação de políticas públicas de cunho afirmativas.

Ainda em 2007 quando eu conversava com um dos gestores sobre tais políticas, ele afirmava que estavam em face de implantação. O ano de 2007 passou e no final de 2008 entrevistei uma série de membros da instituição e as

questões foram as mesmas. A resposta dada a implantação das políticas supracitadas, as respostas continuaram as mesmas conforme falas a seguir:

Pesquisadora: professora, o Cefet possui algum plano de meta ou pensa na possibilidade de está fazendo esse recorte?

Gestora 01: Pensa. Pensa sim. Até por uma exigência legal agente precisa que essa ação aconteça. Agora em fevereiro no planejamento agente vai ter o período de planejamento logo ao final das férias dos professores. E, nesse planejamento, será trabalhado com os professores do ensino médio da parte de conhecimentos gerais e da formação de professores nas licenciaturas. De se discutir a Lei, ou levar ao conhecimento porque acredito que têm muitos que nem a conhecem e de se tirar estratégias de ação nesses dois níveis, ensino médio e nas licenciaturas e a partir daí é ampliar na escola como um todo.

Gestor 2: É, na realidade a gente...agente tá pensando né?...tá trabalhando pra que a gente possa implementar isso aí na realidade não existe hoje no Cefet ainda essa...essa ..essa política implementada. A gente uma política pensada né?...pra..até porque a gente tem que cumprir essa..essa questão da legalidade né...e por esse número que tá colocado que a gente queira ou que a gente não a gente vai ter que fazer porque existe uma realidade aí que a gente..que os números não..não..não negam,então o Cefet tem que ter essa preocupação..existe uns grupos já trabalhando isso aí, a gente tem também a preocupação não só da questão da...da...da de trabalhar com a história do afrodescendente né?, mas também incluí-lo na questão do mercado de trabalho,quer dizer que o que...que é o que...um dos objetivos principais do ...do Cefet..quer dizer quando a gente trabalha na política de...de..de é..de inclusão desse alunos né, que eles são afrodescendentes no mercado de trabalho,quer dizer, quando a gente prepara pra empregabilidade é automaticamente a gente tá fazendo um trabalho que é o trabalho da inclusão que eu acho...eu acho o trabalho da informação ..ele é muito importante, mas não adianta também você ter só a informação e você não ter a política de inclusão.

Gestora: Pensa. Pensa sim. Até por uma exigência legal agente precisa que essa ação aconteça. Agora em fevereiro no planejamento agente vai ter o período de planejamento logo ao final das férias dos professores. E, nesse planejamento, será trabalhado com os professores do ensino médio da parte de conhecimentos gerais e da formação de professores nas licenciaturas. De se discutir a Lei, ou levar ao conhecimento porque acredito que têm muitos que nem a conhecem e de se tirar estratégias de ação nesses dois níveis, ensino médio e nas licenciaturas e a partir daí é ampliar na escola como um todo.

As metas para a implementação de políticas públicas para afrodescendentes parecem sempre muito distantes. Seria em 2007, depois em 2008 e já estamos em 2009, terminei o trabalho de pesquisa e não vi concretamente essas metas serem atingidas.

A concepção de currículo do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará é muito boa, mas não condiz com a realidade educacional daquela escola posta. A visão tecnicista da educação, quando o processo educativo dá de maneira objetiva e formal. O currículo que se diz flexível e preocupado com a formação holística do indivíduo, na sua praxidade, apresenta-se dissociada do contexto sócio-cultural.

“O currículo tem de ser visto como um processo que privilegia a formação do homem na sua totalidade, de forma crítica, reflexiva e integrada no contexto sóciopolítico-econômico e cultural, tornando-o um ser autônomo e empreendedor, capaz de atuar em uma sociedade em constantes transformações”.

De que homem está se falando? De que mulher está se falando? De que contexto sócio-cultural está se falando? As falas a seguir poderão melhor responder estas questões.

Pesquisadora: professora, o Cefet traz no seu histórico um discurso de que as escolas técnicas e posteriormente os Cefets nasceram com a intenção de inserir os filhos dos trabalhadores no espaço escolar e no mundo trabalho. Hoje, a realidade que se vê, não mostra os filhos dos trabalhadores domésticos, braçais ou assalariados, são filhos da classe média, o que hoje e como o Cefet vê isso tendo em vista a busca pela qualidade no ensino tão almejado por esse Cefet que aí está?

Gestora: há existência de um exame de seleção e essa seleção ser feita de outra maneira para inserir alunos de escolas públicas, essa seleção é extremamente questionado dentro do Cefet, não há concordância no Cefet quanto a essa inclusão. Há professores que quando vai avaliar e constatar algum declínio da turma ou de um aluno se reporta imediatamente a origem do aluno e diz abertamente – só poderia ser um aluno da escola pública?! Há um preconceito com os alunos da advindo da escola pública. A educação caminhou para um lugar que mostra que o aluno tem que ter um conhecimento prévio para chegar aqui e andar daqui para frente. Então a responsabilidade é de quem, é dele? É do próprio aluno? Ele que vai ter que dá conta desse conhecimento que não adquiriu para chegar aqui e daqui continuar andando? Eu não tenho como cuidar do que ficou para trás, mas quando ele chega aqui a responsabilidade é minha, esse caminhar dele daqui para frente tem que ser minha.

Certamente não se fala da mulher e do negro e pobre da escola pública, que passa o dia na labuta e a noite ainda encontra força para ir a escola e fazer bonito no mundo dos letrados. O homem e a mulher negros que na visão de um grupo branco e abastado tem um lugar pré-definido na sociedade. O lugar do

ostracismo, das vielas e favelas; dos trabalhos braçais e subalternizados. Mas, ao contrário do esperado, o círculo é rompido e muitos negros e negras reverte esse quadro com muita coragem e dignidade.

10. Os Desafios do Pesquisar Relações Étnico-Raciais no Brasil: Pé na Estrada...



“Você não sabe o quanto eu caminhei. Pra chegar até aqui, percorri milhas e milhas, antes de dormir. Eu não cochilei. Os mais belos montes escalei. Nas noites escuras de frio chorei ei ei ei Ei ei ei ei ei ei. Você não sabe o quanto eu caminhei. Pra chegar até aqui Percorri milhas e milhas Antes de dormir, eu não cochilei Os mais belos montes escalei Nas noites escuras de frio Chorei ei ei ei Ei ei ei ei ei ei A vida ensina e o tempo traz o tom Pra nascer uma canção” (Cidade Negra. A Estrada)

Dentre essas negras e negros estão muitos que romperam o círculo e fazem sucesso mundo a fora como: os Pedros, Joanas, Paulas, Denises, Ivans, Renatos, Nzingas, Elianes, Marias, joãos...foi essa força motriz e suas ilustres companhias que me fortaleceu no percurso dessa pesquisa e me fez concluí-la com êxito.

Finalizo este capítulo com uma famosa frase da pesquisadora e feminista Alice Walker que diz: “Não pode ser seu amigo quem exige seu silêncio ou atrapalha ou seu crescimento”.²³

²³ Fonte: www.ronaud.com/frases-pensamentos-citacoes-de/alice-walker

Capítulo II



O CAMINHO HISTÓRICO À FORMAÇÃO DO TRABALHADOR NO BRASIL

Os capítulos II e III estão subdivididos 10 em sessões as quais conta com temas que tem como objetivo complementar o tema maior. Pretendo aqui abordar algumas questões que permeiam o caminhar histórico proposto que são:

- a) os principais conceitos referentes ao termo “trabalho” e seus significados e significantes para além do ocidente;
- b) o significado do trabalho no Brasil do passado e do presente;
- c) quem são os trabalhadores do Brasil?
- d) o negro brasileiro e sua trajetória no mundo do trabalho;
- e) o Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará - (Cefet-Ce) e um pouco da sua história dentro do estado do Ceará.

A partir das respostas e encaminhamentos acima teremos um bom desenho do caminho histórico para formação do trabalhador em especial, do trabalhador negro deste.

Início o tema afirmando que a partir da minha ótica ocidental, americana e contemporânea compreendo o trabalho como uma atividade humana que transforma a natureza a partir de uma dada matéria. Essa atividade é eminentemente humana, pois entre os humanos e os demais animais há uma alteração nesse conceito. Usarei aqui para ilustrar o que falo, o exemplo a seguir: a atividade laboral para a formiga ou mesmo a aranha, acontece sem um planejamento prévio, sem um raciocínio direto, enquanto que o homem quando se dispõe a executar uma um trabalho já o tem planejado em mente. Por isso considero o trabalho como uma atividade humana e planejada a partir do raciocínio.

Para dialogar sobre trabalho busco ajuda teórica de diversos autores do tema como: Friedman, (1973) Fonseca (1961 - 1962) e Natividade e Cunha Jr. (2003) dentre outros que tem escrito sobre o assunto em tela. Os caminhos são diversos, as linhas teóricas apontam desde a perspectiva marxista, comunista no sentido de comunitária, a liberal. Escolhi dialogar com a linha comunista no sentido de comunitária a fim de centrar num conceito que possa contemplar a realidade brasileira a partir da sua formação pluri-étnica e multirracial.

O conceito de trabalho até chegar a contemporaneidade foi sofrendo alterações e preenchendo as páginas da história com novos significados e novos valores. Na África desde o Egito e na Europa desde a Grécia, passando pelo Império Romano, atravessando os séculos da Idade Média e do Renascimento, o ato de trabalhar foi considerado desde como um sinal de fortalecimento, aquisição de experiência e aprendizagem a desprezo e inferioridade, a exemplo do Brasil dos séculos XVI a XIX, onde o trabalho era visto como tarefa das classes menos abastada ou escrava.

As mudanças conceituais são bem expressivas, quando se trata do termo trabalho, principalmente sob a ótica ocidental. Os diversos entendimentos sobre esse tema atingem historicamente estatutos jurídicos e políticos dos trabalhadores livres, escravos e servos.²⁴

O trabalho no Brasil e no mundo toma rumos diferentes, de início parte da subsistência, depois, com o advento da escravidão criminosa, especialmente nas Américas vem como forma compulsória, tendo o sentido de tortura e acumulação de riquezas para os exploradores da mão-de-obra escravizada. Nas sociedades livres e capitalistas, esse sentido passa a ser o da realização social, quando passa a fazer parte da vida dos grupos humanos não somente como uma necessidade de sobrevivência, mas, sobretudo, como uma realização pessoal e social, a propósito do trabalho como parte da vida e fortalecimento da comunidade.²⁵ O

²⁴Quando falo do escravo aqui, não estou tão somente tratando do escravo a partir da concepção de escravo negro que o ocidente criou, falo sobretudo do conceito mais geral de escravidão greco-romana e africana antes do processo de colonização da África e Américas.

²⁵Refiro-me aqui ao valor do trabalho e da vida em comunidade que os povos africanos tanto valorizam. Ver: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e in: LIMA, Costa Ivan e SILVERA, M. Sonia (org) Negros Território e Educação. Nº 07: Núcleo de Estudos Negros, série Pensamento Negro, Florianópolis, 2000, p. 77 -87.

trabalho-tortura, maldição, deu lugar ao trabalho como fonte de realização pessoal e social; como meio de dignificação da pessoa.

Continuamos a apresentar alguns significados das palavras trabalho e trabalhar de acordo com o que é definido por dois dicionários da língua portuguesa (AURÉLIO 2003) e (HOUASS 2004) onde trabalho vem a significar: “exercício de atividades humanas, manuais ou intelectuais, produtivas”; “serviço”; “lida”; “produção”; “labor”; “maneira como alguém trabalha”. Trabalhar é “exercer alguma profissão”; “dar determinada forma a”; “fazer com arte”; “labutar”; “empenhar-se”; “executar alguma tarefa”; “desempenhar as suas funções”. Apresentamos a seguir uma breve abordagem histórica sobre o conceito trabalho.

Na matriz indo-européia *werg* atribui a idéia de trabalho ou ação produtiva; a grega *érgon*, a inglesa *work* para obrar e trabalhar. De acordo com os dicionários sociológicos e históricos²⁶, tudo leva a crer que não exista uma raiz indo-européia comum e que cada um dos troncos ou ramos ou língua indo-europeus desenvolveu, quer seja isoladamente, ou em pares. O conceito se associa ora a uma noção de “ação”, ora à de “produto”, ora à de “sofrimento, padecimento”, ora à de “peso, carga”.

Em dicionários da língua portuguesa, (Aurélio, Houass...) a palavra trabalho tem sentidos diferentes para ações e movimentos diferentes. Houaiss conceitua trabalho como:

“qualquer atividade especializada de trabalho, exercida por alguém de forma definitiva ou temporária; trabalho do qual uma pessoa obtém os recursos necessários à sua subsistência e à de seus dependentes; ocupação, profissão, emprego função de que alguém se encarrega; emprego, trabalho (...) em culto afro-brasileiro significa também prática, ritual que visa obter algum auxílio, proteção ou conquista de algum desejo...”.

O latino *labor* significa labor, fadiga, afã, trabalho, obra e também cuidado, empenho, sofrimento, dor, mal, doença, enfermidade, desventura, desgraça, infelicidade.

²⁶Cf: MOURRE, Michel. Dicionário de História Universal Vol III, Edições Asa 2005; livro dicionário de história do Brasil - 1ª edição – 1969; BOBBIO, Norberto. Dicionário de Política. editora: UnB, Brasília, 1991.

O sociólogo Georges Friedman no livro *Tratado da Sociologia do Trabalho* (Friedman e Naville 1962, p. 20) na tentativa de conceituar trabalho aponta para as mudanças e alterações sofridas ao longo da história pelo termo. Para o mesmo, trabalho é um traço específico da espécie humana, porém não é possível, um denominador comum, pois não é possível universalizar a definição de trabalho. Ele afirma ainda que para conceituação do termo trabalho faz-se necessário verificar a condição da vida em sociedade, pois o termo ao longo da história tem sido definido separado dos grupos sociais, étnicos e dos conceitos culturais em que se efetua, e isso torna vaga uma definição universalista. Partindo da reflexão do Friedman busco orienta-me a fim de encontrar um conceito de trabalho que contemple a realidade brasileira na sua diversidade social e cultural e étnica. Tarefa nada fácil, mas possível.

Colhendo os elementos da matriz africana, foi possível construir um conceito a partir de diversas leituras das quais, LIMA e SILVEIRA 2000 apontam para o trabalho como uma atividade coletiva que faz parte do desenvolvimento de cada indivíduo, seja ele homem ou mulher. É posto que na cosmovisão africana com uma ação que não distingue o sujeito individual e o coletivo, ou seja, a comunidade. SILVA in (LIMA e SILVEIRA 2000, p. 79) afirma ainda que: “*do ponto de vista africano é a comunidade que define uma pessoa enquanto tal (Menkiti, 1984, p. 1558)*”, ou como dizem os sul-africanos na língua Zulu: ubuntu que na língua portuguesa significa “eu sou porque nós somos”. Nesse sentido, é nítida a interdependência entre as pessoas enquanto indivíduos que por sua vez se fortalecem também na construção dos ideários de sobrevivência para o coletivo através do trabalho.

Dialogando sobre o tema recorde-me de uma conferência que assisti em 2003, no então Ministério da Assistência Social em Brasília, sobre as políticas de cotas étnico-raciais nos Estados Unidos da América, quando uma assessora do ministério da educação daquele país falava sobre os 57 anos de experiência com cotas étnico-raciais. A conferencista afirmava que um dos pontos positivos dos cotistas é que eles nunca se apresentavam como um indivíduo e sim como

comunidade. E mais, esses estudantes ao concluir seus cursos retornavam a comunidade para trabalhar pela sua comunidade. Esse elo entre o estudante e a sua comunidade de origem não era quebrado.

Essa mesma fala encontro hoje entre os diversos estudantes africanos que estudam em universidades brasileiras. Eles vêm para o Brasil, mas com o intuito de retornar o mais brevemente possível para seus países de origem a fim de ajudar a sua comunidade. Esse trabalho que tem um sentido comunitário talvez sirva para uma melhor compreensão da sociedade brasileira tendo em vista a sua formação étnica e racial.

Nesse sentido, vou tentar conceituar o trabalho a partir da minha própria experiência enquanto mulher, negra, trabalhadora. Lembro desde muito longe o significado do trabalho para cada um dos membros da minha casa, família, comunidade. Para o meu pai, o trabalho sempre foi o braçal, o pesado da roça, do campo. Ele saía todos os dias antes do sol e voltava com a lua. Nesse embalo, acordava minha mãe que ainda escuro preparava seu alimento do dia e o café dos filhos. Papai certamente assistia ao espetáculo do nascer do sol todos os dias enquanto caminhava para o trabalho duro e na volta para casa ao cair dos últimos raios de sol, voltava cansado, mas satisfeito com o cumprimento do dever.

Eu lembro ter ouvido muitas vezes as frases: “Deus ajuda a quem cedo madruga” e, “quem trabalha deus ajuda”. O trabalho já era parte importante da vida do meu pai. Ele não conseguiria viver sem o seu trabalho. A minha mãe também, trabalhava duro na roça, além das atividades domésticas. Mas ela não reclamava. Acredito que aquela vida de muito trabalho que meu pai e minha mãe levavam não era fácil, mas para eles aquilo era o natural. Posso imaginar que o significado do trabalho para eles não era apenas o da subsistência, mas também o de satisfação social e pessoal. Meu pai trabalhava na roça do patrão e quando voltava para a casa, trabalhava também na sua própria roça juntamente com minha mãe. Nós os filhos, estudávamos e quando voltávamos para a casa, tínhamos também algumas tarefas na casa e na roça. Fazíamos desde tarefas

domésticas como lavar a louça e varrer os quintais até semear milho, feijão e colher algodão nos tempos de muito trabalho no campo.

Eu trabalhadora criança. A sensação que tinha quando executava algumas tarefas quando criança talvez se assemelhasse a dos meus pais. Era uma mistura de fadiga e satisfação, alegria por poder contribuir com minha família. Aquele trabalho tanto fazia parte da minha diversão com meus irmãos, como era uma possibilidade de ficar mais tempo com minha família, mas, sobretudo, a sensação de fazer parte de um todo. Aquele sentido comunitário que Lima e Silveira falavam anteriormente.

Analisando minha relação com o trabalho bem como as experiências da minha família, bem como as reflexões de Lima e Silveira e Silva (2000) ousou afirmar que o trabalho no Brasil para as comunidades pobres e com características semelhantes as do meu grupo familiar pode ser definido como: parte importante da vida não apenas para a subsistência, mas também como fator de realização pessoal, comunitário e social. O trabalho é um ato de fortalecimento identitário da comunidade, que fortalece também as relações sociais e culturais, bem como traz para o indivíduo e sua comunidade a satisfação e certeza da contribuição individual e coletiva.

É preciso e necessário entender o trabalho na sua diversidade social, histórica, econômica, política e cultural. É importante atentar que o trabalho não se refere somente às formas de produzir formalmente e historicamente aceitas nas diversas sociedades, tais como a escravidão, a servidão e o trabalho assalariado, mas também ao trabalho relacionado à esfera doméstica, à prática comunitária, às manifestações artísticas e intelectuais, à participação nas instâncias de representação políticas, trabalhistas, comunitárias e religiosas.

A partir das definições acima descritas, discutiremos a evolução do trabalho no Brasil tendo em vista sua base econômica escravista e, sobretudo, a matriz africana presente na formação do povo brasileiro. Para tanto faz-se necessário

fazer uma relação entre trabalho e educação, as categorias de trabalhadores e suas relações com os ofícios.

As relações de trabalho e ofícios no Brasil iniciam-se com a sua formação logo após a sua "descoberta" com a vinda dos diversos grupos humanos para as terras brasileiras. Aqui já viviam os povos indígenas que desenvolviam atividades diversas para a sobrevivência comunitária e creio realização social e grupal. A vinda do homem branco, europeu para as Américas trás além de uma série de enfermidades trás também a imposição da sua cultura num momento histórico de descobertas e invasões. Tecnicamente pode-se afirmar que os povos nativos americanos tinham um desenvolvimento extraordinário dentro das suas limitações e de acordo com suas culturas. O europeu aqui chegando, além da imposição da sua cultura e escravização dos nativos, inferiorizou suas atividades cotidianas e impuseram sua forma de trabalho.²⁷

Situando o contexto histórico vou ao século XV onde visualizo as relações mercantis que ampliaram-se geograficamente com as Grandes Navegações e a inserção de novas terras no sistema capitalista de produção. Desenvolveu-se então a fase do chamado capitalismo comercial onde o ciclo de reprodução do capital estava assentado principalmente na circulação e distribuição de mercadorias realizadas entre as metrópoles e as colônias.

O desenvolvimento do comércio europeu, nos séculos XV, XVI e XVII, favorecido pelas práticas mercantilistas das monarquias absolutistas, foi também chamado de "Revolução Comercial" – isso a partir da ótica ocidental –, A revolução comercial caracterizou-se pela integração da América, África e Ásia à economia europeia, através da navegação pelo Oceano Atlântico; do aumento da circulação de mercadorias e moedas, pelo tráfico humano com o rapto de homens e mulheres africanos na condição de escravos; pela criação de novos métodos de produção de manufaturas; pela ampliação dos bancos, dos sistemas de crédito, seguro e demais operações financeiras. O crescimento da agricultura, da mineração, da metalurgia, da navegação, da divisão do trabalho, do comércio

²⁷ Ver: Fonseca (1961); Furtado (1970); Rodrigues (1975); Moura (1988) Theodoro (2008).

colonial promoveu uma grande acumulação de capital preparando a Europa para avanços importantes na produção o corrido a partir do século XVIII.

A história do trabalho no Brasil está marcada por interminável sucessão de violências, abusos, erros, excessos e fracassos. Os castigos corporais contra os escravizados são comuns, permitidos por lei e com a permissão da Igreja. As ordenações Filipinas sancionam a morte e mutilação africanos e indígenas.

O modelo de produção no Brasil foi gerado na base da escravidão criminosa negra e indígena e com um índice muito alto de violência contra estes dois segmentos. Os direitos sempre foram mínimos, enquanto que os deveres máximos. O termo trabalho aqui é quase sempre compulsório e de benefício para outros.

1. Ofícios e corporações

Do trabalho aos ofícios, que conceitualmente trata com especificidade da profissão de um determinado indivíduo. Enfoca a versão prática dessa atividade, assim, a distinção de Locke entre as mãos que trabalham e o corpo que labora. É de certa forma, descendente da antiga distinção grega entre o *cheirotecnes*, o artífice, ao qual corresponde o *Handwerker* alemão, e aqueles que, como escravos e animais domésticos, atendem com o corpo às necessidades da vida ou ainda na expressão grega, *to somati ergazesthai*, trabalham com o corpo.

Trazendo para a realidade brasileira, propriamente dita, vemos que o Brasil não segue o mesmo modelo do medievo europeu, no que tange aos ofícios, mas é possível identificar em meio a um modelo de produção escravocrata. O caminhar histórico, apesar de fazer referência na maioria das vezes apenas aos anos de 1930, com a lei de criação do sistema Confea/Crea, que tinha o papel de fiscalizador. Há vestígios de grupos corporativos bem mais antigos, como a dos sapateiros, ferreiros, marceneiros, artesãos, grupos de profissionais ativos, que em pleno período do escravista criminoso existiam e eram na maioria das vezes, as profissões exercidas por negros e negras livres ou os chamados escravos de ganho. Para uma melhor compreensão das atividades profissionais no Brasil antes e pós abolição, basta analisar a sociedade brasileira desde a sua formação

primeira, mais especificamente as comunidades urbanas com todas as suas complexidades, sobretudo a sua estrutura de profissões e atividades, as quais eram compostas pelo indígena livre, escravizado e liberto, pelo africano nas mesmas condições, *“alem de haver os escravos livres de duas gerações, que tem significado e encaixe social diferenciado do recém-liberto”*.(NATIVIDADE e CUNHA Jr. 2003, p. 17).

É possível identificar as primeiras associações de trabalhadores no Brasil logo no início da sua história. O segredo industrial ou a transmissão do conhecimento era parte importante da instituição das guildas.

Ainda tendo como referência Natividade e Cunha Jr., a passagem do aprendiz para o grau de mestre normalmente acontecia com a revelação destes segredos. Os aprendizes iniciavam seu treinamento ainda na infância, quando passavam para a tutela de um mestre. Com o tempo e longo aprendizado, podiam chegar a mestres também, se fossem aprovados num exame da corporação (confecção da obra prima); Normalmente os aprendizes eram filhos ou parentes dos mestres. Eles trabalhavam, recebendo em troca, comida, moradia etc. Os mestres eram os donos das oficinas, devidamente licenciados como sábios na atividade.

1.1 O caso do Brasil

Trazendo o tema para do Brasil, reviso as origens históricas do “moderno” mundo do trabalho nas suas entranhas mais singulares em relação ao continente europeu, que se originou com base na produção e organização social do capitalismo e suas primeiras expressões e materializações das tendências autonômicas do mundo do trabalho.

Ao contrario da Europa, cujas relações de trabalho iniciou-se no bojo da produção, da ordem feudal e das lutas pela liberdade comunal, o Brasil teve como primeira base econômica a monocultura agrário e escravocrata. É sob esse prisma que busco aqui entender os sentidos da formação profissional do brasileiro que conseqüentemente me força a ter um olhar minucioso que permita recuperar a

dualidade histórica presente no sistema educacional brasileiro, onde há uma nítida divisão entre ensino público e privado. Entre a educação da classe abastada e a dos filhos dos trabalhadores.

Falar em trabalho no Brasil é também falar em educação dos trabalhadores e nesse campo vale lembrar que o trabalho manual e pesado foi desde o princípio da história do Brasil realizados pelos indígenas e africanos, mantidos na condição de escravo pela sociedade daquele período. A aprendizagem de um ofício era algo desonroso para um homem branco da corte, pois na mentalidade daquela época a execução de um ofício era tido como algo destinado apenas para os deserdados da sorte, *“(...) habituou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais”.* (Fonseca, 1961, p. 68)

Fonseca aponta ainda para a realidade da época, onde a discriminação dos trabalhadores que exercia funções manuais a ponto de haver um pré-requisito para aqueles que pretendiam desempenhar funções públicas, tendo como uma condição nunca ter trabalhado manualmente antes.

Com a descoberta do ouro em Minas Gerais surgem as de Fundação e de Moeda, e com elas a necessidade do ensino de ofícios para aprendizes atuarem nas Casas. A aprendizagem feita nas Casas da Moeda diferenciava-se da realizada nos engenhos, pois só era destinada aos homens brancos, filhos dos empregados da própria Casa. Outra diferença era que aqueles que aprendiam o ofício, nos engenhos, faziam-no de forma assistemática e não precisavam provar o seu conhecimento prático por meio de exames²⁸. Nas Casas de Moeda os aprendizes, no fim do período de cinco a seis anos, tinham que demonstrar as suas habilidades perante uma banca examinadora e, sendo aprovados recebiam uma certidão de aprovação.

É nesse mesmo período do século XIX que se iniciaram nos Arsenais da Marinha do Brasil centros de aprendizagem de ofícios. Os operários

²⁸ Até então os artigos que eram produzidos pelos trabalhadores das fazendas gozavam de certa consideração e estes transmitiam aos mais jovens o conhecimento que tinham sobre o manejo das ferramentas e sobre a tecnologia das profissões. Este prestígio finda-se quando esta aprendizagem caseira de ofícios passou a ministrada aos escravos, passando os “homens brancos” a desprezarem o ensino de ofícios.

especializados trazidos de Portugal e os aprendizes eram recrutados até durante a noite, quando uma patrulha do Arsenal saía e recolhia todo aquele que fosse encontrado vagando pelas ruas depois do toque de recolher. Diante da necessidade de mão-de-obra apresentado na época, de acordo com Fonseca, muitas vezes recorria-se aos chefes de polícia para resgatar dentre os aqueles presos que estavam em condição de produzir algum trabalho profissional.

Em 1808 com a abertura dos portos ao Comércio estrangeiro e ao mesmo tempo, ao permitir a instalação de fábricas²⁹

Em 1822 é fundado o império e a Assembléia Constituinte de 1823 avalia que mesmo com a criação do Colégio das Fabricas não houve nenhum progresso em relação ao ensino de ofícios, pois a continuidade da mentalidade continuava a mesma que destinava este ramo de ensino aos humildes, pobres e desvalidos.

Somente em 1827 a Câmara aprovou o projeto da Comissão de Instrução que organizava o ensino público pela primeira vez no Brasil. Neste projeto a instrução ficou dividida em quatro graus distintos³⁰, com o ensino de ofícios incluído na 3ª série das escolas primárias, e depois nos Liceus no estudo de desenho industrial, necessário às artes e ofícios daquela época.

Sobre o tema em tela Fonseca afirma:

“(...) a tentativa de organização do ensino revelava uma tendência à evolução do conceito dominante sobre o ensino profissional, pois”.
mostrava que a consciência nacional começava a se preocupar com o problema e a influir no espírito dos homens públicos, ...” (1961, p. 128)

²⁹Até então era proibido por meio do alvará de 5 de janeiro de 1785, que obrigou o fechamento de todas as fábricas, justificando da seguinte forma: “O Brasil é o país mais fértil do mundo em frutos e produção da terra. Os seus habitantes têm por meio da cultura, não só tudo quanto lhes é necessário para o sustento da vida, mais ainda muitos artigos importantíssimos, para fazerem, como fazem, um extenso comércio e navegação. Ora, se a estas incontestáveis vantagens reunirem as das indústrias e das artes para o vestuário, luxo e outras comodidades, ficarão os mesmos totalmente independentes da metrópole. É, por conseguinte, de absoluta necessidade acabar com todas as fábricas e manufaturas no Brasil”. (Alvará de 05.01.1785 in Fonseca, 1961).

³⁰ (Refiro-me aos graus: a) Pedagogias, que se destinava ao 1º grau; b) Liceus, que seria o 2º grau; c) Ginásios, destinados a transmitir conhecimento relativo ao terceiro grau; e 4) Academias destinadas ao ensino superior

No percurso histórico da educação para o mundo do trabalho, ainda encontra-se por volta dos anos de 1852 a idéia de fundar estabelecimentos de ensino de ofícios que não levassem em conta o estado social de seus alunos. Idéia esta que representou uma reação formal à mentalidade dominante da época, mas não passou de um projeto.

O ensino necessário às indústrias iniciou-se destinado aos desafortunados pela sorte, depois aos escravizados, em seguida aos órfãos e aos mendigos, e mais tarde passou a atender os excluídos, como cegos e os surdos. Isto se deu com a criação, por D. Pedro II, do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que se destinava ao ensino de ofícios: os cegos aprendiam tipografia e encadernação e os surdos-mudos, sapataria, encadernação, pontuação e douração.

O Decreto 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, institui a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica e a escola primária para crianças maiores de 07 anos, ao mesmo tempo em que contraditoriamente, as escolas primárias e secundárias da corte, proibiam o acesso das crianças negras filhas de ex-escravizados, bem como os negros adultos, mesmo quando forro à educação formal³¹.

A educação pública oferecida pelo estado onde seu público majoritário deveria ser os filhos dos trabalhadores não era direito de todos. Assim como o ensino universitário dos séculos posteriores a colonização, também oferecido pelo estado e setor privado tem como alunos na sua maioria os filhos da classe média e alta da sociedade.

Verificamos nesse caminhar histórico que nas eras modernas e contemporâneas, há uma permanência das corporações de ofícios que vão se ajustando as realidades conjunturais. As agremiações de ofícios nesse caso, se fortalecem e quando na modernidade, serve para fortalecer as relações de

³¹Ver: ARAÚJO e SILVA in: ROMÃO, Jeruse (org.) História da Educação do Negro e Outras Histórias Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério da Educação: coleção educação para todos, Brasília, DF, 2005 p. 65 a 69.

controle das atividades artífices, disciplinar e regulamentar as categorias trabalhadoras.

1.2 Trabalho e Educação do Trabalhador no Brasil



No Brasil “moderno”, que desponta em fins dos anos de 1800 e nos anos de 1900, trabalho e educação, exploração e analfabetismo, estiveram intrinsecamente a serviço do modelo econômico agrário-exportador e dependente.

“A dissolução do sistema colonial escravocrata a nova ordem social republicana-capitalista não foi suficiente para erradicar a forte concepção etnocêntrica das elites brasileiras das elites dominantes”.³² (ROMÃO 2005, p. 65-66)

A educação destinada ao trabalhador³³ pobre e os seus filhos apresentava características distintas daquela oferecida aos filhos da elite do país. Esta última era de fundo abstrato, distante do mundo e da realidade, distante de considerar as relações sociais e raciais muito presente no campo simbólico priorizando o ensino superior e deixando ao abandono a educação primária. Já que os filhos das famílias ricas podiam receber um ensino individualizado junto aos preceptores ou serem enviadas aos colégios internos. Por conseguinte, a formação profissional

³²ROMÃO, Jeruse (org.) História da Educação do Negro e Outras Histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério da Educação: Coleção Educação Para Todos, Brasília, DF, 2005, p. 65-66.

³³Refiro-me a trabalhador aqui, para identificar toda a sociedade trabalhadora, que seja inserida no trabalho formal ou não. Reconheço que antes da republica, trabalhador é sinônimo de escravizado. Também o antecedente de trabalho no Brasil república é problemático. Existe uma divisão entre trabalho imigrante e trabalho nacional. O primeiro é reconhecido como revolução e o segundo como progresso.

também caminhava com essas distinções. Fica meio embolado entre escravismo criminoso e república

Desde a fase jesuítica o acesso a educação formal, no que tange ao saber ler, escrever e contar era destinado a uma pequena camada da população – a dos filhos dos donos de engenho de açúcar e principalmente, aos homens. A política colonizadora, escravista e patriarcal, excluía da escola os indígenas, os afrodescendentes e a maioria das mulheres, produzindo com isso, um grande número de analfabetos. Por meio das domesticações a população pouco a pouco foi sendo submetida às determinações oriundas das camadas dominantes da sociedade colonial (FREIRE, 1989: p 28)³⁴.

A divisão social do trabalho estabelecia desde o Brasil colônia as distâncias entre os proprietários e os não-proprietários. Se nos engenhos de açúcar os apadrinhamentos já eram produzidos da senzala a casa-grande, elas também se fizeram presentes noutros setores da sociedade como no mundo do trabalho e o acesso a educação.

Esse mundo do trabalho que me refiro, comporta trabalhadores de todas as categorias e ordem social, sobretudo, os prestadores de serviços e trabalhadores informais que estiveram presentes em todos os momentos da história do Brasil, compostos por negros e brancos.

Os primeiros ofícios presentes no período colonial deram origem a organização da construção civil no Brasil³⁵. Tendo a mão de obra escrava como base econômica e, poucos eram os africanos escravizados que participava do mercado de trabalho assalariado e, aqueles que eram profissionalizados, prestavam serviços remunerados, - os chamados escravos de ganho - deveriam pagar tributo ao seu proprietário. Havia também, sobretudo nos centros urbanos os escravizados que eram alugados para cumprir determinados ofícios

³⁴FREIRE, Ana Maria Araújo. Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu) Felipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Graças até os Severinos. São Paulo: Cortez; Brasília: INEP, 1989.

³⁵Consultar: VALLADARES, 1981, disponível em:
www.uff.br/trabalhonecessario/deniseeduardotnt.htm

qualificados, como alfaiates, pedreiros, artesãos, ferreiros, carpinteiros, determinados como escravos de aluguel.

A qualificação do trabalhador brasileiro tem início nos anos de 1800 quando o príncipe Regente cria o Colégio das Fábricas, após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras no Brasil. Nesse mesmo período, o Brasil ainda encontrava-se sob a base de uma economia escravista, com um número considerável de negros cativos. Esse Decreto objetivava dar um novo espírito ao povo, melhorar as condições econômicas da sociedade e mudar o quadro de letrados presentes na época, que era de bacharéis e eruditos, traço cultural predominante da elite branca e masculina, a partir da formação cultural.

Porém, o Decreto de 1809, que previa uma mudança significativa, não repercutiu numa transformação significativa na mentalidade cultural da época, sobretudo porque a base econômica agrícola e escravista não mudou. A iniciativa do colégio das fábricas parece no primeiro momento, inovadora, mas, verificando a estabilidade e estrutura econômica, é possível deduzir que os favorecidos dos colégios das fábricas não eram os negros cativos nem seus filhos e filhas, pois o alicerce econômico continuou o mesmo³⁶.

Por outro lado, a indústria não havia chegado ao Brasil, sobretudo como resultado da propensão discursiva e dialética da sociedade da época mais inclinada às letras do que às ciências, às profissões liberais do que as profissões úteis, ligadas à técnica e às atividades do tipo manual e mecânico. Assim, os novos profissionais aos poucos foram se inserindo na sociedade, se inserindo na vida social, política, intelectual, acadêmica profissional e econômica ao lado dos doutores e bacharéis, embora não tivesse acesso aos altos postos administrativo da colônia e do Reino Unido.

Faz-se necessário salientar que a educação técnica e profissional sempre foi tratada de maneira preconceituosa ao longo de sua história, influenciada pela

³⁶Bibliografia consultada para todos os escritos desta página: Campos (1989); Cunha (2000); Grinspun (2002).

herança colonial e escravista no tocante às relações sociais e, em especial, ao trabalho. No que tange as relações de trabalho, busco aqui explicar o significado do trabalho para os grupos que compunha a sociedade da época, fazendo um recorte étnico-racial, pois o trabalho era naturalizado ou não dependendo da classe social do a qual o indivíduo pertencia.

No caso da educação profissional, em todos os seus níveis e modalidades, esta se mostra ao longo da sua história assumindo um caráter de ordem moralista, para combater a vadiagem, ou assistencialista, para propiciar alternativas de sobrevivência aos menos favorecidos pela sorte. Ou economicista, sempre reservada às classes menos favorecidas da sociedade, distanciando-a da educação das chamadas “elites condutoras do País”. Isto é tão verdadeiro, que tradicionais cursos de educação profissional de nível superior, como direito, medicina e engenharia, entre outros, são considerados como cursos essencialmente acadêmicos, quando, na verdade, também e, são cursos profissionalizantes.

Entre a qualificação da mão-de-obra brasileira, a industrialização e abertura do mercado consumidor interno há uma enorme chaga chamada escravidão Institucionalizada. A "abolição" da escravatura só ocorre no Brasil em 1888, quando um enorme contingente de homens e mulheres afrodescendentes são transferidos das senzalas para as áreas desabitadas e periféricas dos campos e centros urbanos formando então, os primeiros cinturões de miséria do Brasil. Milhares de negros, sem emprego, sem moradia, sem nenhum tipo de garantias de vida eram encontrados ora escondidos nos morros, ora perambulando e mendigando nos centros urbanos atrás de comida e ocupação.

Externamente, o mundo experimentava a Revolução Industrial que teve início na Inglaterra, com a mecanização dos sistemas de produção dominados por uma burguesia sedenta por maiores lucros, menores custos e produção acelerada. O mundo inspirava modernidade, a onda moderna vinda da Europa, “precisava” passar pelo Brasil. Mas, acontece que, a burguesia industrial europeia, aparecia

no Brasil num contexto diferente, como a burguesia agrícola que ainda vivia submerso no regime escravocrata, comercializando africanos via oceano atlântico.

Também podemos apontar o crescimento populacional que trouxe maior demanda de produtos e mercadorias. O Brasil do final do século XVIII, não comportava mais a base econômica agrícola e escravista, mas ao mesmo tempo não possuía estrutura para uma industrialização massiva.

É inegável historicamente que o século XVIII tenha sido marcado pelo grande salto tecnológico nos transportes e máquinas. As máquinas a vapor, principalmente os gigantes teares, revolucionaram o modo de produzir. Se por um lado a máquina substituiu a mão-de-obra humana gerando milhares de desempregados (as), por outro baixou os preços de mercadorias e acelerou o ritmo de produção. No entanto, uma mola-mestra da industrialização era o consumo, o que a sociedade brasileira não comportava, tendo em vista o contingente da população que ainda vivia sob o trabalho escravo. Enquanto na Europa os trabalhadores lutavam por melhores condições de trabalho, no Brasil a luta era pelo fim da escravidão. Logo, se não há mercado consumidor, não há expansão da indústria.

Não é possível negar que a Revolução Industrial tornou os métodos de produção mais eficientes. A produção passou a ser mais célere barateando o preço e estimulando o consumo. Por outro lado, aumentou também o número de desempregados. Para a expansão do capitalismo, o exército de mão-de-obra era também um mal necessário. As máquinas foram substituindo, aos poucos o trabalho humano. A poluição ambiental vem a tona, o aumento da poluição sonora visível, o êxodo rural e o crescimento desordenado das cidades também foram conseqüências nocivas para a sociedade até os dias de hoje. Os empregos repetitivos e pouco qualificados foram substituídos por máquinas e robôs; a qualificação do trabalhador brasileiro era incipiente, enquanto as empresas procuravam profissionais bem qualificados para ocuparem empregos que exigem cada vez mais criatividade e múltiplas capacidades. No caso específico do Brasil,

é sabido que este país não passou pelos mesmos processos sócio-histórico-econômico, mas essa Revolução que acontecia lá na Europa, refletiu por aqui, mesmo que tardiamente.

1.3 A Formação do Trabalhador e as teorias Educacionais que nem sempre percebe os diversos universos sociais e culturais

Após um breve, porém importante diálogo sobre o trabalho no Brasil, debruço-me um pouco sobre o diálogo de alguns autores com base em experiências em leituras na formação do trabalhador e as discussões teóricas dentro da academia. Não tenho aqui a intenção de tecer uma nova teoria, mas certamente, por em cheque as teorias eurocêntricas com as quais convivemos cotidianamente.

Busco aqui refletir sobre as teorias educacionais e sua aplicação no universo das salas de aulas brasileiras em sua amplitude. Norteio minha reflexão na Teoria crítica de Adorno e Bourdieu que sugere investir contra as imagens deformadas da realidade que desenvolvem a função de servir ao poder, não dando voz à realidade expressa do eco popular; nas contribuições de Rousseau e Foucault quando um trata das desigualdades entre os homens e o outra da a realidade das instituições e seus reflexos na realidade das pessoas e por fim nas concepções de matrizes africanas de Franz Fanon e Cunha Jr., quando Fanon trata da violência que traumatiza, sobretudo da violência psicológica. Trago como resultado a constatação de que o ambiente escolar é diverso, multirracial e pluri-étnico e a possibilidade de profundas mudanças de atitudes diante da sala de aula, revisão das práticas pedagógicas e harmonia entre teoria e prática.

Para começo de conversa, trago para o seio da discussão uma experiência vivenciada por mim em tempos recentes, numa sala de aulas de pós-graduação.

Do centro da sala eu observava minha sala com minhas 33 alunas. Naquele dia não havia faltantes, todas lá estavam ansiosas para saber o que a nova professora tinha a dizer sobre “as concepções histórico-filosóficas da educação”.

E eu com meu discurso de apresentação pronto e plano de aulas na mão me punha a observá-las. – A Dona Ana, professora experiente, 20 anos de práticas educativas me observava com um olhar baixo e tímido enquanto eu pensava: ela deve está pensando – ih, lá vem mais uma professora de filosofia com sua linguagem difícil... só teoria e nada de relacionar com minhas práticas.

A Zenaide arriscava me sorrir timidamente, procurando fazer amizade, enquanto Maria queria mesmo era me intimidar com um olhar firme.

Naquele instante, olhei mais uma vez para o meu plano de aulas e de súbito sentei-me no chão, no centro da sala e convidei todas para juntar-se a mim. Elas, sem muita demora, sentaram-se ao meu redor formando um grande círculo na sala.

Foi naquele exato momento que percebi que as teorias educacionais do modo como são e estão postas não dariam conta daquele universo tão diverso e melhor, que aquela sala era também um espelho da sala de aula de cada uma daquelas professoras.

Então vieram as questões: que teóricos de matrizes eurocêntricas poderiam até nortear minha discussão, sobretudo porque corroboro com os estudos de matrizes³⁷ africana e não acredito na possibilidade de separação da história e cultura e vice-versa.

A circularidade deve permear também o conhecimento e esses pressupostos ideológicos só são encontrados na filosofia africana.

³⁷ CUNHA, Jr.. Conceitos e conteúdos nas culturas africanas e afrodescentes In: COSTA, Silvio de Souza Gadelha (Org). Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola: a favor da diversidade. Editora UFC, 2006, p. 80.

ação educativa se dá a partir do entrelaçamento de saberes. – o que a meu ver caberia perfeitamente a sociedade brasileira –

A sociedade brasileira é plural e diversa, portanto não comporta certas limitações teóricas, principalmente devido a influência dos povos afrodescendentes e indígenas da sua formação histórico-cultural. É pretensioso esse pensar? Sim. Diante da realidade educacional do país calcada nas teorias de cunho hegemônicas ocidentais, torna-se muita pretensão elevar o olhar para uma possibilidade de pensar diferente, encontrar elementos da constituição do povo brasileiro para fundamentar teorias educacionais de matrizes africanas.

Sentadas em círculo e, o mais confortável possível iniciei meu discurso brevemente a partir da minha história de mulher negra, aluna e educadora e em seguida, as minhas alunas também relataram suas histórias de mulheres, mães e educadoras.... De repente, percebi que já estávamos completamente a vontade umas com as outras e, naquele momento percebendo-nos sujeitos do tempo, do espaço e da história. Elementos que compõe a cosmovisão de mundo africana.

Foi possível constatar que a partir das histórias relatadas naquele círculo as partes do todo que somos. Percebemos, sobretudo, que não havia um abismo entre nós e principalmente, que éramos diferentes, porém, reconhecíamos nossas diferenças e positivamente nos fortalecíamos a partir delas e foi a partir daquele momento que a aprendizagem se iniciou.



Fonte: www.omeuflash.blogspot.com

O Griot³⁸

Grosso modo, nas sociedades africanas os velhos exercem um grande papel, são eles que detêm a sabedoria, conhecem a história de seu povo. Eles transmitem seus ensinamentos aos mais jovens. Ao contar suas histórias, resgatam através da memória toda a vivência dos antepassados. Sobre esse tema, Couto afirma que:

“História de um homem é sempre mal contada. Porque a pessoa é, em todo o tempo, ainda nascente. Ninguém segue uma única vida, todos se multiplicam em diversos e transmutáveis homens”. (COUTO 1993, p. 12)

Assim como na ficção de Couto, a dinâmica da vida real também traz esses saberes. A história não traz exatidão, ela vai correndo como o leito de um rio. Sempre que um homem ou uma mulher atravessa um rio corrente, saem os dois diferentes. Nem o rio será o mesmo, nem a mulher ou o homem serão os mesmos. Assim são as histórias dos homens e das mulheres.

O contato com os velhos, contadores de histórias, permite que haja transformações para além da realidade física, – tempo mítico – diferentemente das sociedades ocidentais nas quais o tempo é retilíneo e as transformações, o campo das mudanças está reservado ao futuro. Nas sociedades africanas, ou em quase todas, não existe a noção de futuro. A transformação acontece de forma simultânea entre o tempo real e o tempo ideal. Como dois mundos superpostos – o da ancestralidade, do tempo mítico, e o mundo real, do tempo sensorial - coexistindo. A ponte para estes dois mundos é feita pelos velhos: “... a razão deste mundo estava num outro mundo inexplicável. Os mais velhos faziam a ponte entre esses dois mundos.” (COUTO 1995, p.18).

³⁸O “griot” em tradições orais de vários povos africanos é um dos símbolos representativos de todos os narradores, dos que contam contos, cantam décimas, sábios, avós, mães e todos os demais personagens cênicos ou não, que, em muitas sociedades, são depositários de histórias, de testemunhos ou de tradições que ele conta. Fonte: <http://aldeiagriot.blogspot.com/> acesso em: 12/09/2008.

Este mundo mítico, da ancestralidade é habitado por espíritos dos antepassados, por seres que estiveram entre os vivos e que ao passarem pela morte não perderam sua autoridade. Pelo contrário, aquela legítima esta, pois agora todos que passaram pela morte fazem parte da tradição e podem ser invocados a qualquer momento. É como diz Bosi:

"Os espíritos dos antepassados podem reaparecer quando chamados pelos crentes, porque tudo aquilo que eles foram não desapareceu: existe ainda agora, continua vivo. Os séculos não destruíram as entidades que neles viveram: o tempo ontológico dos espíritos está fora e liberto do tempo do relógio, embora possa habitá-lo e penetrá-lo nos momentos de epifania." (BOSI, 1996: p. 29)

Daquele dia em diante, percorremos muitos caminhos; construímos e descontraímos conceitos e percepções de história e filosofia numa perspectiva da educação; discutimos as percepções de educação e infância em Sócrates, Platão, Aristóteles e por fim constatamos que:

Professora 1 - "a criança tem possibilidade de ser qualquer coisa no futuro" ; "infância é a fase das descobertas, do desenvolvimento psíquico, físico e social";

Professora 2 - "a infância é um momento onde a criança tem que ser vista de forma integral como um ser que precisa de atenção para torna-se um cidadão ativo e participante"

Professora 3 - ;"a infância é base na construção do ser humano, se os conceitos educacionais forem bem trabalhados os resultados serão bons";

Professora 4 – "(...) fase em que a criança consolida os valores morais e constrói seu próprio conhecimento";

Professora 5 - "a infância é a base de tudo e a criança vai adquirindo seus conhecimentos de acordo com o meio em que vive".

(falas das professoras/ alunas a partir do diálogo com teóricos gregos baseados no texto de Platão e a Educação na Infância. JR. GHIRALDELLI.

Foi a partir das próprias professoras que conseguimos constatar que não há divergências tão profundas sobre as concepções de infância e educação da criança, dentre modos ocidental e africano de pensar, a diferença gritante ocorria

no como esse aprendizado se dava e como a comunidade influenciava ou não nesse aprendizado.

Trouxemos esses olhares para nossa realidade e percebemos onde estavam as travas das nossas práticas. Concluímos que não seria possível numa sala de aula agregadora um olhar hegemônico, linear. Descobrimos que era necessário perceber as diferenças para poder respeitá-las.

Dialogamos com Santo Agostinho, Descartes, Rousseau, a fim de verificarmos quais as suas reflexões sobre infância, mas também dialogamos Cunha Jr., Fanon³⁹. Dentre essas concepções, encontramos em Rousseau a idéia de infância como um período em que o individuo é inocente; divergindo de Rousseau, vimos em Santo Agostinho e Descartes às concepções sobre a infância, sendo ou não um período longo, pode ser pensada como possuindo uma série de características, mas nunca as de inocência e bondade como essenciais ou seja, para os dois, Agostinho e Descartes, quanto mais cedo saíssemos da condição de criança, melhor para nós⁴⁰.

Divagando sobre esses teóricos, nos detivemos naquilo que passou a ser a essência do nosso estudo os universos sociais e culturais percebidos como diferentes. Nesse caminho, percebemos que não somos iguais em nada ou quase nada. Somos multicultural, racial e pluri-étnico, disso temos certeza. As incertezas surgiam quando olhávamos nossas salas de aulas também desiguais e não sabíamos como valorizar essas desigualdades.

Partimos para pensar a luz do multiculturalismo entendido por nós como um fenômeno contemporâneo que teve início em países nos quais a diversidade cultural era vista como um problema para a construção da unidade nacional, tomamos emprestado o conceito formado por Gonçalves e Silva⁴¹ que demonstra o multiculturalismo como principio ético que tem orientado a ação de grupos

³⁹ Franz Fanon, Cunha Jr. São teóricos que discutem educação, cultura, identidade e diversidade cultural sob uma perspectiva africana.

⁴⁰ Ver: Ghiradelli Jr, P. (org.) *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo e Curitiba: Cortez e Editora da UFPr, 1996. Ou ainda as primeiras páginas de: Ghiraldelli Jr., P (org.). *O que é Filosofia da Educação?* Rio de Janeiro: DPA, 2000.

⁴¹ Ver: GONSALVES e SILVA. Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. O jogo das diferenças: multiculturalismo e seus contextos. 3ª edição, 2ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p 19-20.

culturalmente dominados, aos quais foi negado o direito de preservar suas características culturais.

Trazendo para a realidade brasileira, reafirmamos nossas identidades e olhando cautelosamente o cotidiano escolar, percebemos quantos equívocos cometemos diariamente; quantas vezes negamos as manifestações culturais que existem em nossas escolas. Foram muitos os exemplos que nos vieram a mente – negamos as religiões de matrizes africanas em detrimento das religiões ocidentais, negamos as contribuições lingüísticas próprias dos afrodescendentes, a riqueza de sua culinária; manifestações culturais como: o maracatu, a capoeira, o samba de roda, o frevo, etc. – e negar a importância dessa cultura, é também negar um tratamento igual, é não respeitar as diferenças existente na sociedade brasileira e sobretudo, não trazer os afrodescendentes para o círculo da unidade –.

É inegável a preocupação nos últimos tempos, por parte de pesquisadores das ciências sociais com a busca de técnicas e instrumentos qualitativos de coleta de dados que propiciem conhecer e dar sentido a universos sociais e culturais percebidos como diferentes, com os quais atores políticos, governamentais e não governamentais, necessitam dialogar e intervir.

A contribuição de (2000), Munanga (1996), Gonçalves (2000), Gomes (2001), Cavalleiro (1999), Anjos (2006), Cunha Jr. (2006)⁴² têm sido muito bem vindas, no entanto, não tem sido o bastante para uma academia calcada nos discurso de igualdade a luz de teóricos ocidentais e práticas desiguais e excludentes. Faz-se necessário uma releitura das correntes teóricas estudadas com foco na sociedade multicultural que se tem.

Para tanto, necessita-se celeremente, reconhecer que esta preocupação não é recente e não é tão somente uma preocupação de teóricos e estudiosos das matrizes africanas. Ao contrário, ela faz parte da própria história das ciências sociais, tais como, a antropologia, sociologia e a história pois, a modernidade tem testemunhado o desenvolvimento de um conjunto de ideais e programas

⁴²São teóricos, pesquisadores e acadêmicos brasileiros que guiam seus estudos a luz do pensamento socio-filosófico africano.

emancipatórios, cujo conteúdo e possível direção trazem consigo até então, a mais promissora circunstância para um vislumbre do drama que indivíduos e a humanidade como tal protagonizam.

Em especial na educação, é possível encontrar correntes teóricas ocidentais que já dialogam com as correntes orientais e de matrizes africanas como a Teoria Crítica de Theodor Adorno quando comunga com os ideários de respeito às alteridades e diferenças como base essencial para a efetivação de uma educação inclusiva.

É bem evidente que a espécie humana jamais possuiu uma consciência aguda e acurada do que está em jogo. De acordo com Rousseau:

“O chamado mundo civilizado, em sua caminhada através dos séculos e milênios, criou profundas desigualdades entre homens, deixando indelével e deletéria não somente no ser humano em si, mas também o modo atual e de agir” (ROUSSEAU, J.J. 2006, p. 07)

Pensando a partir do universo educacional, e comungando com os ideários de Bourdieu é possível verificar que a escola agrava as desigualdades, pois esta ainda norteia-se no privilégio dos conhecimentos das elites em detrimento dos conhecimentos do povo.

Bourdieu reforça ainda mais esse discurso quando verifica a ausência ou a insipiente presença dos filhos dos trabalhadores no ensino superior ao longo do século XX, ou mesmo quando analisa que a escola transfigura os fatores de desigualdades culturais em desigualdades escolares, quase sempre entendidas como desigualdades de mérito, inteligência, aptidões ou dons pessoais.

Voltando a Teoria Crítica de Theodor Adorno, é possível afirmar que tão somente a proposta adorniana pode dar conta da complexidade existente no universo educacional da contemporaneidade? Possivelmente não.

Ao refletir sobre o pensar de Bourdieu, Rousseau e Adorno, fazendo um paralelo com a realidade brasileira e mais ainda, em como o sistema escolar brasileiro trata os alunos afrodescendentes ao longo de sua história. Levando em

consideração o fato de que o Brasil teve sua formação econômica com base na escravidão do negro africano; foi um dos últimos países do mundo a abolir seus escravizados e é o país de maior população negra fora do continente africano que ao longo de mais de três séculos, recebeu cerca de quatro milhões de africanos na condição de escravos (IBGE, 1987).

O Brasil que encontra-se na contemporaneidade entre as maiores economias do mundo e foi considerado, ao longo de várias décadas, o país da "democracia racial". Entretanto, embora nunca tenha se consolidado no país um regime de segregação racial legal e formal, a realidade brasileira é outra. As distinções e desigualdades raciais são contundentes, facilmente visíveis e de graves conseqüências para a população afrodescendente e para o país como um todo.

Como não afirmar que o sistema educacional brasileiro agrava as desigualdades entre brancos, indígenas e negros; que é excludente, quando tem-se uma lei que trata especificamente história da população de maioria afrodescendente a mais de 3 anos e que, a maioria das escolas não a cumprem e a maioria dos professores não a conhece? Como não perceber o abismo existente entre negros e não negros no país, principalmente no que tange ao acesso a bens e serviços; na participação direta da construção, comercialização e consumo?

O pensamento de Adorno, Rousseau e Bourdieu, dentre outros, acerca das desigualdades e diferenças entre os indivíduos e suas relações com as instituições ainda está longe de ser superado por um discurso calcado em práticas respeitadas e igualitárias. Mais esses pensamentos, não são absorvidos tendo em vista uma sociedade pluri-étnica e multi-racial. As leituras que são feitas ainda tem como norte a sociedade hegemônica que não somos.

Não obstante, o caráter moral, destino político, expressão jurídica e conseqüências sociais para os grupos de maioria afrodescendente permanecem, além de incompletos, profundamente vulneráveis e em larga medida contestados.

Este estudo avança rudimentarmente nas teorias da educação que tem como base teórica e reflexiva os escritos de Adorno, Bourdieu, Rousseau, Foucault, Fanon, Gonçalves, Cunha Jr. dentre outros(as), a fim de verificar nos discursos desses teóricos e a inserção e/ou não dos universos sociais e culturais na sua totalidade.

Se em mais de 5 séculos, o Brasil ainda não conseguiu desvencilha-se das correntes do colonizador no sentido de caminhar na sua história a partir da sua formação étnica e cultural a fim de fortalecer-se identitariamente, faz-se necessário incitar as chagas abertas e, sobretudo, provocar a academia para que a mesma venha a refletir sobre o seu papel como entidade geradora de conhecimentos científicos.

3. O Racismo Que Gera a Exclusão

O termo racismo apareceu na história da humanidade no período que compreende entre as duas Grandes Guerras Mundiais para se impor na linguagem corrente das sociedades ocidentais, e em todo planeta no pós-guerra. WIEVIORKA no livro: Racismo, uma introdução, discorre sobre a origem do termo se reportando ao Dicionário Larousse que data de 1932 como sendo as primeiras vezes que se busca significar a palavra, no entanto, as idéias e as práticas as quais a palavra se remete, são antigas e não procedem somente da experiência ocidental.

“(…) a propósito dos antigos gregos, para os quais os bárbaros, aqueles que estavam fora da Polis, eram seres humanos, com certeza, mas singularmente inferiores; ou ainda relembrar a densidade do racismo em certas sociedades asiáticas”. (R.I.: 17)

Partindo do texto acima é possível analisarmos o conceito de racismo como sendo mutável no decorrer do tempo histórico, pois é um fenômeno que se sobrepõe a sua denominação. Trazendo para o caso específico do Brasil, verifica-se que a imagem que acostumou-se a representar foi a de um paraíso racial. Criado pelas elites brancas e muito arraigado no imaginário social, inclusive com

fundamentações e colaborações de emitentes cientistas sociais, o mito da democracia racial, que nasce no Brasil a partir dos anos de 1940, que supõe-se existir no Brasil, foi provavelmente um dos mais poderosos instrumentos de dominação ideológica já existente na história da humanidade, que na prática permanece até os dias atuais.

Península ibérica, fins do século XV, pouco antes do renascimento é criada a lei que pode ser considerada a matriz da ideologia racista. Uma legislação de fundo religioso, “o Estatuto da Pureza do Sangue”, espalhou o terror entre os judeus convertidos, e os novos cristãos perseguidos por serem considerados impuros, em face dos cristãos de primeira hora. Mais tarde, passou a integrar a lista de “sangue infecto” os negros, mouros, indígenas e ciganos ao lado dos judeus⁴³.

Esse Estatuto serviu de justificativa para todos os atos de violência cometidos contra esses grupos étnicos e raciais tanto nas metrópoles como nas colônias, sendo esta abolida em Portugal já no século XVIII, mas o racismo em si, prosseguiu se renovando e adquirindo novas roupagens. “(...) *a ideologia é um fenômeno estrutural cuja função é a ordem social adequada aos interesses da classe dominante*”. A afirmação do Gramsci traduz muito bem a força da ideologia racista mundo a fora.

As teorias e ideologias racistas evoluíram consideravelmente no decorrer da era moderna. Primeiramente nos séculos XVII e XVIII, mas sem grande diversidade de representação do Outro que se pode denominar de proto-racistas. Nesse caso, alguns cientistas se prontificaram a explicar as diferenças dos africanos e indígenas da América como marcas de inferioridade a partir ambiente que vivia: “*o clima, a natureza, mas também a cultura, a civilização na qual eles são socializados*”. Para cada tipo, eles buscavam justificar suas ações violentas, tal como: o negro africano é um selvagem, mas passivo de ser civilizado e mesmo ter a aparência física transformada com a colonização.

⁴³A Fundação Cultural Palmares na III Conferência Mundial sobre o Racismo, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas. In: Histórico da Conferência. Ministério da Cultura: Brasília, DF, 2002, p. 23.

O racismo propriamente dito, com as definições das diferenças essenciais escritas na própria natureza dos grupos humanos em suas características físicas e culturais só começa a se difundir no final do século XVIII e com mais força no século XIX, nasce assim o racismo científico.

O racismo clássico, moderno onde a “raça” é associada a atributos biológicos e naturais e atributos culturais encontrou fundamentos teóricos em cientistas do darwinismo social e na obra do Conde de Gobineau. Em seu ensaio sobre as desigualdades das raças humanas, Gobineau sustenta a tese de que a civilização europeia fora criada de uma raça superior as outras, essa superioridade de justifica pela dominação europeia sobre outros povos.

A idéia de raça discutida juntamente com a idéia de nação e essa idéia se sustenta na convergência de todos os campos do saber em torno da busca de uma identidade nacional sustentada na demonstração da superioridade de determinadas raças ou grupos humanos sobre outras/outros. Em suma o que se queria demonstrar era que a mistura de raças era decadente para a raça superior que era a europeia e branca.

Enerst Renan e outros procuram na França construir uma oposição racial entre semitas e arianos, com vantagens para o segundo bem explicita do segundo grupo racial, assim como Arthur de Gobineau dissertou sobre a decadência da humanidade com a mistura de raças. Segundo esses estudos, os grupos raciais humanos foram classificadas e descritas como superiores, todas as indo-europeia, intermediárias, os semitas ou asiáticos, chineses e por fim, com mas especificidade, aquelas que são primitivas.

Em 1845 o parlamento britânico aprova a lei Bill Aberdeen visava exterminar com o trafico negreiro do mundo. Com essa lei, a escravidão entrou em declínio, mas a ideologia racista sobreviveu a abolição em grande parte do mundo porque se renovou destacando dessa vez as diferenças culturais entre grupos étnicos. As diferenças culturais entre povos europeus e não e não europeus impossibilitam sua convivência em uma mesma sociedade, essa foi a justificativa dos grupos políticos de direita conservadora britânica para manter o controle da imigração ainda ontem, falando historicamente, na década de 1980.

O racismo passa do argumento biológico para o cultural, e do racial para o étnico. Afinal, etnicidade é um conceito amplo, sob o qual pode-se discriminar qualquer grupo em razão da sua língua, religião, costumes, etc.

O século XX trás consigo muitas reflexões sobre essa pretensa diversidade cultural existente em todo mundo. Nele também se avançam às discussões sobre os novos direitos, sobretudo, os direitos humanos. O cenário do pós-Segunda grande guerra mundial foi por demais cruel para a humanidade, bem como o advento do racismo como um grande genocídio contra os povos indígenas e africanos. Trato direitos humanos aqui a partir das categorias de direito à liberdade, igualdade e dignidade.

“(...) O estudo dos direitos humanos trata de uma igualdade muito peculiar ligada à idéia de dignidade. Essa concepção de igualdade permite o reconhecimento de diferenças, tais como aquelas relacionadas ao gênero, a raça, a idade etc.”⁴⁴

Como eu já me referi acima, o cenário pós a Segunda grande Guerra Mundial trouxe reflexões importantes abrindo campos como o dos direitos humanos. O novo o racismo que chega ao século por sua vez, não é menos ou mais perverso que o anterior, pois os novos tempos inspiram novas facetas ao racismo com o crescimento do fundamentalismo, da xenofobia e da intolerância racial e religiosa.

Por outro lado, junto com o racismo também cresce os movimentos anti-racistas contemporâneos. A luta contra o racismo e seus derivados busca suas origens nas idéias defendidas pelo movimento de independência americana de 1776 e pela Revolução Francesa de 1789, com o surgimento das idéias democráticas e principalmente na luta do homem pelos seus direitos naturais. Esses movimentos ao afirmar que todos os homens são livres, se opõem as idéias racistas.

⁴⁴ PIOVESAN, Flávia; IKWA, Daniela e outras in: Fundamentos e história dos direitos humanos. Curso de formação de conselheiros em direitos humanos - Aula 01: Brasília, DF, julho de 2006. também disponível em www.agere.org.br

Recorda-se também que um pouco antes, em 1755, J.J Rousseau, ao publicar o Discurso sobre a Desigualdade entre os Homens⁴⁵, descreve os efeitos corruptores da sociedade sobre as pessoas, as quais acreditavam ele serem originalmente boas. Em, “Do Contrato Social”, Rousseau fala de um estado que resulte do consenso com os direitos do homem garantidos. Tais influências posteriormente serviram de base para a implantação do sistema democrático no mundo ocidental e conseqüentemente deveria barrar a construção e manutenção das teorias racistas e fundamentalistas.

O ideal democrático não deve validar nenhum tipo de discriminação quer seja de origem, crença política ou religiosa. E os ideais de liberdade do século XIX, bem como a criação da Organização das Nações Unidas, que defendia principalmente os princípios de liberdade e igualdade; a Declaração Universal dos Direitos Humanos aprovada em 1948 e os demais tratados que visasse o reconhecimento e defesa dos direitos humanos existentes até os dias atuais, nos deixa muito explícito, dentro dos preceitos ocidentais e universalistas, a legitimação de qualquer luta em defesa da igualdade entre os povos.

A história do Brasil e do povo brasileiro, bem como a da maioria dos países do mundo, tem grandes sequelas e dívidas com os descendentes dos povos indígenas e africanos. 120 anos depois da abolição do escravismo criminoso no Brasil, a luta dos povos de descendência africana por igualdade de direito e de acesso aos bens sociais ainda é constante. A população de descendência africana a que me refiro tem a dimensão de mais de 45% da população Brasileira. E destes, o correspondente a 65% dos pobres e, 70% dos que se encontram em extrema pobreza⁴⁶.

O estudo segue no próximo capítulo com um retrato do trabalhador negro do Brasil século XX. Vamos analisar e instigar a história do Brasil no sentido de identificar o descendente de africano como força de trabalho importante em todos

⁴⁵ROUSSEAU, J.J. A origem das desigualdades entre os homens. Coleção Grandes Obras do Pensamento universal. Vol. 7. Ed. Escala - São Paulo, 2003.

⁴⁶HENRIQUES, Ricardo. Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década de 90. Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada - IPEA: Rio de Janeiro, 2001, p. 9.

os setores da sociedade, tendo em vista a força do discurso afirmativo de que o negro não estava preparado para a sociedade industrial.

CAPÍTULO III

O PERFIL DO TRABALHADOR BRASILEIRO DO SÉCULO XX COM ENFOQUE NA POPULAÇÃO NEGRA



O século XIX foi marcado por importantes transformações políticas e econômicas, principalmente após a passagem em 1808 de colônia a reino integrado ao Reino Unido de Portugal e Algarves com a fuga da família real para o Brasil. Esse é um momento histórico expressivo na história do Brasil, pois ele se torna o país mais extenso da América do Sul, com a presença de um governo central forte e bem relacionado com as elites locais.

Em termos geoeconômicos, o Brasil desenvolvia diversas formas de atividades laboral em suas terras (produção de subsistência, extrativismo, agricultura de exportação), sobretudo, a *“cana-de-açúcar e o algodão”*. É importante salientar que a economia do país não se limitava aos ciclos como o do açúcar no Nordeste, do ouro em Minas Gerais, mas também e com a mesma importância, o desenvolvimento da cultura de subsistência. Destacam-se essas culturas em alguns estados como o Ceará e Rio Grande do Norte a fabricação e comercialização da rapadura; a criação de bovinos; o extrativismo vegetal.

(THEODORO 2007, p. 17), aponta os nichos de concentração urbana em serviços especializados, em comércio e nas atividades manufatureiras como um fio condutor importante para análise à percepção de uma mão-de-obra composta principalmente por negros livres e libertos, sobretudo, nos centros urbanos de Recife, Salvador e Rio de Janeiro.

A imagem abaixo retrata um pouco que afirmei mostrando trabalhadores da indústria manufatureira no nordeste brasileiro. Saliento ainda para o pertencimento étnico e racial desses trabalhadores que visivelmente demonstram serem negros.



Operários prensando algodão na Paraíba do sec. XIX⁴⁷.

“A primeira metade do século XIX é marcada pela visível força de trabalho nos centros urbanos”. Dos trabalhadores, a maioria eram escravos, entretanto, havia um número significativo de trabalhadores livres ou libertos, negros e mulatos, desempenhando as mais variadas funções, principalmente aquelas especializadas. (idem, p. 18)

A história do trabalho no Brasil demonstra durante o início do século XX as más condições, a precarização e o desemprego do trabalhador negro. O desemprego na maioria dos casos se justifica pelo racismo e preconceito racial sofrido por esse grupo. O que não se justifica e nem a história mostra com transparência é a falta de qualificação do trabalhador e trabalhadora negra que se faz tão presentes nos discursos da época. O que ousa questionar nessa história é: de que trabalhador está se falando? Como se explica a existência de negros

⁴⁷Fonte: www.colegiosaofrancisco.com.br/alfa/historia. Acesso em: 04/03/2009

como: Antonio Pereira Rebouças, notável advogado no Recôncavo Baiano nos anos de 1800?:

“(...) um mulato sem berço pôde ainda no início do século XIX, lograr ascender socialmente e ocupar posições de prestígio no cenário político e jurídico do Império brasileiro, consolidando sua presença entre os membros da elite da Corte”.(GRINBERG, 2002, p. 27).

Rebouças foi apenas mais um trabalhador negro que a história destaca, mas o que quero destacar aqui é que deve-se no mínimo desconfiar da história que trata tão somente do negro como “escravo” ou aquele que desenvolveu apenas as atividades braçais. É importante atentar que esse país foi construído por muitos braços e pernas. Que muito sangue negro foi derramado, indubitavelmente, mas que também embora o estatuto do escravismo criminoso proibisse a instrução aos escravizados e seus filhos, as comunidades negras romperam com essa barreira e por os mais diversos caminhos, levou instrução aos seus pares.

A prova do que falo são as irmandades de Nossa Senhora do Rosário, Da Boa Morte, de São Benedito dos Homens Pretos.⁴⁸ Outras pistas históricas importante são os anúncios publicados nos jornais da época sobre a fuga de escravos e chamando atenção quando esses eram alfabetizados. Houve de fato uma enorme resistência negra a escravização e essa resistência se traduz em driblar o sistema opressor e se inserir no mundo dos letrados, no mercado do trabalho se especializando em todas as atividades laborais.

Aqui, pretendo chamar a atenção para um discurso histórico bastante em voga ainda nos dias atuais. Falo do fato de se reportar a mão-de-obra negra, ou da população negra como sendo desqualificada para o mercado industrial. É importante frisar que para além das escolas de fábrica de 1808, que tinha como

⁴⁸SILVA SOARES, I. Pesquisa concluída. Capítulo II da monografia de conclusão do curso de história apresentada para obtenção de conceito no Centro Universitário de Brasília em 2005.

propósito qualificar o trabalhador brasileiro – o trabalhador branco – para além das casas de artes e ofícios, para além dos decretos do estatuto de proibição de instrução da população negra, houve uma qualificação dessa população. Essa população não massivamente, mas um número significativo de negros e negras estavam qualificados para o mercado de trabalho e aptos quando a Revolução Industrial aqui chegou.

Quando evidencio esse trabalhador que, embora as estatísticas não mostrem, mas que já tinha ou conseguiu uma boa qualificação e uma inserção, mesmo que invisível, no mercado de trabalho, estou chamando atenção, sobretudo, para uma diferenciação clássica, entre classe trabalhadora e classe operária. Quero dizer que a história do trabalho no Brasil precisa ser analisada no sentido de conceituar o que é classe trabalhadora e a classe operária. A classe trabalhadora é essa a qual me refiro. A classe dos descendentes de africanos que de fato construiu esta nação a custo de muito suor, preconceito de discriminação racial. A classe operária dentro das perspectivas de distinguir os trabalhadores dos proprietários que não precisam trabalhar para se sustentar e para separar os operários dos demais trabalhadores, refere-se apenas aos trabalhadores industriais, distinguindo-os dos trabalhadores da agricultura, do setor de serviços e de outros setores. Em sentido amplo, a classe operária “refere-se a todos os trabalhadores assalariados, diferenciando-os dos pobres que prestam serviços domésticos sem remuneração e de todos os demais que não recebem salário” (NEGRI e HARDT 2005, p. 13).

O início dos anos de 1900 foram marcados pela transição do sistema escravista e o trabalho assalariado. Esse processo teve como referências a mentalidade de um país que almejava a aceleração do desenvolvimento econômico em decorrência do cenário mundial que incitava e pela abertura de novas oportunidades de ascensão social não ao povo que constituía a nação, mas para o contingente populacional branco e os estrangeiros importados para compor a mão-de-obra “qualificada”.

Quanto a população negra, a partir de um pensamento economicista, foi renegada a categoria de desqualificado para o trabalho na indústria, sendo mais aptos ao setor de economia de subsistência (FURTADO 1970, p. 146-147). Os anos que se seguem, mostram o cenário de um país que anseia modernidade, mas mantém um altíssimo índice de desigualdade social, discriminação étnica e racial, sobretudo para com os descendentes de africanos.

Ressalto para um aspecto deste período não mencionado por mim em capítulo próprio. Falo de uma política de ação afirmativa implantada pelo governo brasileiro para europeus entre os séculos XIX e XX. Trata-se, portanto, do financiamento a imigração européia para o Brasil, que de acordo com os estudos de Halsenbalg citado por Theodoro (2007, p. 36) foram quase 2 milhões de europeus que entraram no país e deste, quase 60% foi subvencionado pelo governo brasileiro. Essa taxa chega a aumentar em 80% entre os anos de 1891 e 1900. *“o deslocamento pelos imigrantes afetou não apenas os quase 300.000 escravos liberados entre 1887 e maio de 1888, mas também o grupo de mulatos e negros livres que na época se aproximava de 1.500.000 no sudeste”* (HALSENBALG 1979, p. 155).

HALSENBALG 2005, p. 162-163, quando discorre sobre o deslocamento de mão-de-obra no país, chama a atenção para a existência no período pós-abolição (1888) para a figura da pessoa de cor livre fora do sudeste brasileiro, especialmente em Minas Gerais e na região Nordeste. Para ele:

“a presença de uma numerosa classe de pessoas de cor muito antes da abolição deve ter atenuado a dicotomia que marcou o negro como escravo e o branco como livre. Isso facilitou a absorção do ex-escravo na estrutura social dessas regiões”.

Afirmção esta que vem confirmar o que afirmava anteriormente e sobre a inserção de um grande contingente de descendente de africano em fins do século XIX e início do XX nas atividades econômica de subsistência. Esse período entre

1889 e 1930 foi conhecido como a Primeira República ou República Velha e a República dos Coronéis.

O retrato do Brasil da Velha República pode ser refletido numa das crônicas do poeta negro Lima Barreto.

“A política e os políticos da Bruzundanga”

Não há lá homem influente que não tenha, pelo menos, trinta parentes ocupando cargos do estado: não há político influente que se julgue com direito de deixar para seus filhos, netos, sobrinhos, primos gordas pensões pagas pelo tesouro da República. No entanto, a terra vive na pobreza; os latifúndios abandonados e indivisos; a população rural, que é a base de todas as nações, oprimida por chefões políticos, inúteis, incapazes de dirigir a coisa mais fácil desta vida...” (Lima Barreto, 1999)

No século XX mais precisamente nos anos de 1930 a 1950, a situação do negro era de exclusão e luta para ocupação de espaços nos setores públicos e privados do mercado de trabalho. O movimento negro organizado se fortalece seguido do cenário internacional onde os afro-norte-americanos também iniciavam suas lutas anti-racismo e por direitos e garantias sociais e políticas. No Brasil esse movimento que aparece já nos anos de 1920 com as associações culturais e de lazer e ganha visibilidade com a Frente Negra Brasileira e posteriormente o Teatro Experimental do Negro. Esse movimento de denúncia ao racismo e discriminação sofrida pelos negros brasileiros apontava as desigualdades sociais e já clamava por reparação aos danos causados pelo escravismo criminoso.

Com o crescimento da classe trabalhadora, na década de 1920, ocorreu uma enorme sensação pública de alienação da República, criada em razão da esperança de mudanças e que acabou frustrando a classe média. A comunidade negra também se ressentiu e procurou se integrar na resistência a República, foi impedida, como, por exemplo, nos movimentos operário dominados por imigrantes. A comunidade negra sofreu rejeição, pois a maioria das lideranças operária era formada por imigrante. (MARAM, 1978, citada por SANTOS 2006, p. 13).

“No Movimento Tenentista, os negros eram proibidos de ingressar no corpo de oficiais e nos partidos políticos, dominados pelas oligarquias

estaduais. As elites não tinham nenhum interesse em facilitar qualquer envolvimento da comunidade negra”.

Os negros num esforço enorme construíram muitas associações recreativas e uma imprensa negra ativa, constituída de jornais que circulavam na capital de São Paulo e no interior. Essa imprensa de negros para negros conseguiu realizar a autoafirmação da comunidade recém saída da cruel realidade da escravidão, era representada por jornais como: O Menelick, criado em 1915; A Rua e o Xaute, 1916; O Alfinete 1918; O bandeirante e a Liberdade em 1919; A Sentinela, em 1920; O Kosmos e o Getulino, em 1922”. (SANTOS 2006, p. 13-14).

Saliento que a imprensa negra não foi um movimento com manifestações e atuações apenas em São Paulo. Este foi um dos tantos instrumentos de denúncia ao racismo brasileiro que com atuação em todo Brasil (Recife, Porto Alegre, Rio de Janeiro, Salvador...) ⁴⁹

Na mentalidade nacional pós 1930 permeia o ideário de um país miscigenado fortalecido, sobretudo, pelo discurso acadêmico de Gilberto Freire (obra Casa Grande e Senzala), Sergio Buarque de Holanda (obra Raízes do Brasil). Uma vez assumindo o status de país miscigenado, propaga-se também a idéia de positividade dessa miscigenação, o discurso de um país onde os grupos culturais e étnico-raciais convivem harmonicamente e com igualdades sociais encobrendo a precarização e o desemprego do trabalhador negro brasileiro. A industrialização do geral, funde-se com um estado industrial e capitalista.

Durante “os anos dourados”, (1950) apesar do desenvolvimento econômico alcançado, os negros ocupam os cargos de menor qualificação e remuneração. Conseqüência do cruzamento da precariedade da educação oferecida, dificuldades de acesso à escolarização, distância ou inexistência de equipamentos sociais, legislação discriminatória, (até pouco tempo atrás, “vadiagem” era considerada contravenção, passível de detenção, num país que sabidamente não tem empregos suficientes para toda a população), preconceito e discriminação. O

⁴⁹Cf. PINTO, A. F. M. De pele escura e tinta preta: a imprensa negra do século XIX (1833-1899), dissertação de mestrado apresentada no programa de mestrado em história da Universidade de Brasília, 2006.

emprego oferecido, população negra é geralmente o menos qualificado, por conseguinte, pior remunerado.

Como todo o preconceito tem uso para o capital, são associadas à etnia características como maior força física, menor capacidade intelectual e capacidade de obediência. A partir disto, encontramos entre aos cargos usualmente ocupados pelos afrodescendentes os trabalhos domésticos, de asseio e conservação (para ambos os sexos), trabalhos braçais (estiva, construção civil, vigilância, o trabalho informal de coletas de recicláveis, etc.). Essa condição vivida pela população negra brasileira se deve ao fato de que da importação de mão-de-obra estrangeira (européia) ter afastado os ex-escravos das atividades produtivas nacional e, conseqüentemente, reduzido substancialmente a absorção de mão-de-obra nacional por imigrantes cuja, formação não passou pelo cativo.

Finalizo este tópico não discorrendo cronologicamente sobre o que sucedeu dos anos de 1960 as dias atuais, pois as leituras feitas me levam ao mesmo caminho do antagonismo racial que permeia toda a história do trabalho no Brasil. Mas, para que haja um antagonismo, é preciso que haja pelo menos dois grupos distintos certo? Sim. Mas em tese há no Brasil dois e até mais grupos a disputar o mercado de trabalho. A diferença e o que destoa da história de um país do século XXI desenvolvido, rico, industrializado é que nunca houve e não há igualdade nessa disputa. No meio desse antagonismo racial, há o advento do racismo e da discriminação étnica e racial contra um dos grupos. Segue a discussão...

1. A Indústria Brasileira e a Participação da População Negra, Negada?

O panorama do século XIX traz um quadro marcado pela expansão da produção cafeeira; crise da produção do açúcar e algodão, incrementando as exportações e mantendo as bases econômicas da aristocracia rural. Já na segunda metade deste século, é expressiva a substituição da mão-de-obra escrava pelo trabalho supostamente assalariado de imigrantes europeus, tendo em vista às leis de proibição do tráfico de cativos africanos. Sobretudo, o baixo

número de negros cativos devidos as fugas das senzalas, a formação dos quilombos e os processos de obtenção de liberdade realizados durante os três séculos anteriores. Todos esses fatores contribuíram para enfraquecer os alicerces da já abalada monarquia e a proclamação da República.

Os estudos de Cordeiro e Costa⁵⁰ demonstram que se a aprendizagem nas corporações de ofício constituía o espaço de aprendizagem dos jovens artífices no início do Brasil Colônia, no século XIX, a instrução do Império oferecida pelas províncias nas Casas de Educandos Artífices seria um registro exemplar das práticas dirigidas ao jovem pobre e negros? – grifo meu – que visava controlar, refrear as paixões, os “vícios” e a vadiagem, aqueles jovens ociosos representavam um risco a sociedade. Nessa trilha, além dos educandários espalhados pelo país, foi criado em 1866, após muitas discussões sobre a validade “(...) do ensino e instrução nas classes inferiores da sociedade”, uma escola noturna de instrução primária de adultos, com uma função moralizadora.

Na época os argumentos da criação ou não da escola noturna eram de fundo moral já que pela instrução os homens “(...) resistem mais vantajosamente ao arrastamento dos vícios e das paixões e (...) curvam-se também obedientes ao cumprimento dos deveres que a sociedade lhes impõe” (CUNHA, 1979: 39).

Assim, pela educação destinava-se às camadas negras e pobres a submissão aos desígnios de uma vida fadada à obediência. A escola noturna a ser oferecida como uma pré-formação para os cursos ligados à indústria já iria, pela via ideológica da europeirização do país e da formação das classes médias brancas ou embranquecidas, determinando a posição desses alunos (que já eram trabalhadores, inclusive artífices da construção civil no horário diurno). A educação escolar foi muito variada, o apoio a educação dos imigrantes foi superior ao dado as populações negras, pobres e estigmatizadas.

Saliento que estamos tratando aqui do início da segunda metade do século XIX, conseqüentemente a população negra não fazia parte do contingente de

⁵⁰CORDEIRO, Denise e COSTA, Eduardo Antônio de Pontes. In: jovens pobres e educação profissional no contexto brasileiro disponível em: www.ufba.br/trabalhonecessario/neniseeeduardo. artigo científico. acesso em: 16/08/08.

pobres e negros que tinha acesso a educação escolar formal, pois informalmente a inserção no mundo dos letrados sempre aconteceu por mecanismos diversos tais como: irmandades, associações, etc..

2. No percurso histórico da educação tecnológica do Brasil: os Cefets e sua história

Do trabalho, ofícios a história da educação tecnológica, sem perder de vista o recorde étnico e racial que é a marca maior deste trabalho. Como está escrito em todos os livros de história e, hoje mais do que nunca, no discurso de quem atua na área de educação tecnológica no Brasil.

A história da educação técnica e tecnológica tem início em 1809 com o Decreto, que cria o Colégio das Fábricas, quando em 1º de abril de 1808 D. João concede liberdade para a instalação da indústria e manufaturas de ouro, prata, seda, algodão, linho e lã no Brasil revogando o alvará de 05 de janeiro de 1785, de D. Maria I. Este Alvará proibia o estabelecimento de fábricas no Brasil. Desejava D. João com o estabelecimento de fábricas era aumentar "a riqueza nacional", melhorando conseqüentemente a agricultura, e fornecendo meios para a subsistência de seus vassalos. O temor de D. Maria I quando proibia a instalação de fabricas no Brasil partia dos pressupostos a seguir:

"O Brasil é o país mais fértil do mundo em frutos e produção da terra. Os seus habitantes têm por meio da cultura, não só tudo quanto lhes é necessário para o sustento da vida, mais ainda muitos artigos importantíssimos, para fazerem, como fazem um extenso comércio e navegação. Ora, se a estas incontestáveis vantagens reunirem as das indústrias e das artes para o vestuário, luxo e outras comodidades, ficarão os mesmos totalmente independentes da metrópole. É, por conseguinte, de absoluta necessidade acabar com todas as fábricas e manufaturas no Brasil". (Alvará de 05.01.1785 in Arquivo Nacional e a História Luso-Brasileira No tempo das fábricas, Disponível em: (<http://www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/cgi/cgilua.exe/sis/star.htm?infod=979&sid=107&tpl=printerview>) acesso em: 10/09/2008.

De fato, o primeiro temor era de que o Brasil a partir da sua própria subsistência se tornasse independente da colônia, conforme o teor do alvará de 1785.

Porém, em 1808, D. João diante de pressões internas e externas revoga tal alvará com outro que assim diz:

O Alvará - de 1º de Abril de 1808

“Permitte o livre estabelecimento de fabricas e manufacturas no Estado do Brazil. Eu o Principe Regente faço saber aos que o presente Alvará virem: que desejando promover e adiantar a riqueza nacional, e sendo um dos mananciaes della as manufacturas e a industria que multiplicam e melhoram e dão mais valor aos generos e productos da agricultura e das artes e augmentam a população dando que fazer a muitos braços e fornecendo meios de subsistencia a muitos dos meus vassallos, que por falta delles se entregariam aos vicios da ociosidade: e convindo remover todos os obstaculos que podem inutilisar e frustrar tão vantajosos proveitos: sou servido abolir e revogar toda e qualquer prohibição que haja a este respeito no Estado do Brazil e nos meus Dominios Ultramarinos e ordenar que daqui em diante seja licito a qualquer dos meus vassallos, qualquer que seja o Paiz em que habitem, estabelecer todo o genero de manufacturas, sem exceptuar alguma, fazendo os seus trabalhos em pequeno, ou em grande, como entenderem que mais lhes convem; para o que hei por bem derogar o Alvará de 5 de Janeiro de 1785 e quaesquer Leis ou Ordens que o contrario decidam, como se delas fizesse expressa e individual menção, sem embargo da Lei em contrario. Pelo que mando ao Presidente do meu Real Erario; Governadores e Capitães Generais, e mais Governadores do Estado do Brazil e Dominios Ultramarinos; e a todos os Ministros de Justiça e mais pessoas, a quem o conhecimento deste pertencer, cumpram e guardem e façam inteiramente cumprir e guardar este meu Alvará, como nele se contém, sem embargo de quaisquer Leis, ou disposições em contrario, as quais hei por derogadas para este efeito somente, ficando aliás sempre em seu vigor. Dado no Palácio do Rio de Janeiro em o 1º de Abril de 1808”.

PRÍNCIPE com guarda. D. Fernando José de Portugal.

Alvará por que Vossa Alteza Real é servido revogar toda a proibição que havia de fabricas e manufacturas no Estado do Brazil e Dominios Ultramarinos; na forma acima exposta.

Para Vossa Alteza Real ver.

João Álvares de Miranda Varejão o fez.

Fonte: BRASIL. Leis etc. Coleção das Leis do Brazil de 1808. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891. p. 10.

O alvará de 1808 reconhecia a necessidade da entrada da indústria no Brasil, sobretudo devidos às pressões externas, pois o mundo respirava os ares da Revolução Industrial, ao mesmo tempo em que a Inglaterra precisa escoar

suas máquinas obsoletas e expandir as possibilidades de mercados consumidores.

O interesse de D. João com esse Decreto era melhorar as condições econômicas da sociedade, a partir da qualificação da mão de obra, bem como mudar o quadro de letrados existentes na época, que era de bacharéis e eruditos, traço cultural predominante da elite.

Entre 1840 a 1859, foram criadas, em 10 províncias brasileiras, as Casas de Educandos e Artífices, a exemplo do Liceu de artes e ofícios do Rio de Janeiro que é criado em 1856 com o objetivo de difundir o ensino de belas artes aplicadas aos ofícios e a indústria. Porém, o maior objetivo dessas escolas era “tirar crianças das ruas” e dar-lhes um ofício.

Somente em 1909, ou seja, início do século XX, a educação profissional do Brasil começa a tomar rumos diferentes e entra na agenda institucional quando o então presidente da República Nilo Peçanha cria, em 10 estados, as Escolas de Aprendizes e Artífices, ainda que com caráter assistencialista, que são consideradas como as origens dos Centros Federais de Educação Tecnológica. Em 2009 do século XXI comemorar-se-á o centenário da rede de educação tecnológica do Brasil, a qual foi criada para atender as demandas profissionais do mercado e, por conseguinte, qualificar os filhos dos trabalhadores.

Em 1931, o então Ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos por meio do Decreto 19.890, trás para o Brasil a primeira reforma educacional de caráter nacional que regulamenta e dá uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. A maior inovação da “Reforma Francisco Campos” é a criação do Ensino Comercial, que antes ficava completamente à parte do sistema escolar e dissociado do superior.

Em 1941, as Escolas de Aprendizes e Artífices passaram a se chamar “Liceu Industrial” e, logo depois, foi transformada em Escola Técnica. Um ano

depois, em 1942, entra em vigor a Reforma Capanema⁵¹ que implantou as modalidades de ensino, ou seja, o Secundário, o Agrícola, o Industrial e, um pouco mais tarde, o Normal legitimando as propostas dualistas, que visava formar intelectuais, ou seja, os secundaristas. Do outro lado estavam os trabalhadores, que correspondiam aos técnicos, instaurando explicitamente a separação entre os que iriam a universidade e os que iriam apenas para o mercado de trabalho, pois a modalidade dos técnicos não tinha acesso aos cursos superiores e nesse contexto, não é difícil imaginar que eram os afro-brasileiros que eram os trabalhadores e consequentemente, os que não iriam para a universidade.

O ministro Gustavo Capanema criou também, o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) que, embora administrados pelo empresariado, recebiam verbas públicas do FAT (Fundo de Apoio ao Trabalhador).

Em 1959, as Escolas Técnicas transformaram-se em Escolas Técnicas Federais e em 1961, é promulgada a Lei 4.024 (Lei de Diretrizes e Bases) e, uma de suas ações é extinguir a dualidade estrutural do currículo educacional. Analisando esse caminho histórico da educação brasileira, é possível constatar que a educação tem um caráter estritamente funcional onde tem como objetivo servir ao modelo de desenvolvimento do país e esse processo continua quando em 1971, entra em vigor, a Lei 5.692/71, feita sob a “*orientação*” dos técnicos da USAID (Agency for International Development).

Essa lei vem instaurar a profissionalização compulsória no Brasil que ao meu ver, estava correta em seu princípio, mas equivocada em muitos outros, principalmente do que tange ao apartheid social por de uma lado a camada preta e pobre da sociedade e do outro os brancos e abastados. Em 1978, as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná, do Rio de Janeiro são elevadas ao *status* de Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet), passando a ter direito a ministrarem além dos cursos técnicos o ensino superior. Em 1982, a Lei

⁵¹ O ministro Gustavo **Capanema** promulga em 9 de abril de 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, também conhecida como **Reforma Capanema**..

7.044/82 extinguiu a profissionalização compulsória substituindo-a pela preparação para o mundo do trabalho.

Não obstante, o Centro Federal de educação Tecnológica do Ceará, assim como os demais passaram por todo esse caminho histórico até chegar aos dias atuais como Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia e noutros casos, Universidade Tecnológica.

Meu objeto de pesquisa no âmbito dos Cefets, mais especificamente no Cefet do Ceará, almeja mapear a presença dos afrodescendentes, tendo em vista a ausência de menção desse segmento ao longo da história da educação profissional e tecnológica e por conseguintes, nos Cefets dos dias atuais. Além desse mapeamento, quero no Cefet do Ceará, visualizar as políticas de ações afirmativas para afrodescendentes na estrutura daquela instituição.

3 Como é o Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará?

O atual Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará nasce por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, como Escola de Aprendizizes Artífices. Como os demais centros tecnológicos com suas características, tinha um caráter assistencialista e a finalidade de qualificar os filhos dos trabalhadores ou os “desvalidos da sorte”, que no fundo eram os negros e pobres vistos como ameaça a sociedade dos bem criados, logo, carecia de uma qualificação e ocupação. Em 1937 passa a se chamar Liceu Industrial de Fortaleza. Tem um misto de perfil industrial e de produção assistencial. Nos anos que se seguem recebeu as denominações: Liceu Industrial do Ceará em 1945 e Escola Industrial de Fortaleza

Em 1959 é promulgada a Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro, que dá ao Centro Federal de Educação Tecnológica a condição de Autarquia, adquire autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar. Passa a se chamar Escola Industrial Federal do Ceará e em 1968 torna-se escola Técnica Federal do Ceará. Somente em 1994 é sancionada a Lei nº 8.948, de 08 de dezembro daquele ano, que em seu artigo 3º transforma a muitas Escolas Técnicas

Federais, dentre elas a do Ceará em Centros Federais de Educação Tecnológica. A Lei supra citada, estabelecia algumas condições, entre as quais que:

“Art. 3º - §1º - A implantação dos Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata este artigo será efetivada gradativamente, mediante decreto específico para cada centro, obedecendo a critérios a serem estabelecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação Tecnológica.” daí para o Cefet atual foi só uma questão de tempo ⁵².

A escola técnica foi consolidada enquanto Centro Federal de Educação Tecnológica em 1999, por meio do Decreto s/n, de 22 de março que dispõe:

“Sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, mediante transformação e mudança de denominação da Autarquia Escola Técnica Federal do Ceará. Em 26 de maio do mesmo ano, o Ministro de Estado da Educação aprova por Portaria nº 845, o Regimento Interno do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará”⁵³.

Juridicamente o Centro Federal de Educação Tecnológica é considerado uma autarquia de regime especial, ou seja, integra a administração indireta da união, com autonomia administrativa, financeira, patrimonial, didática e disciplinar. Visa *“ser referência com centro em educação profissional e ensino médio”*. Sua missão corresponde a: *“promover a Educação Profissional, o Ensino Médio, a extensão, a pesquisa e a difusão tecnológica, visando ao exercício pleno da cidadania”*. Porém, um item que me chamou atenção foi a filosofia que diz:

“Princípios e valores orientadores de suas relações internas e externas. O Cefet-CE tem o permanente compromisso com a ética e os seguintes valores”:

- Excelência
- Cidadania e humanismo
- Conhecimento inter e transdisciplinar
- Liberdade de expressão

⁵²Dados colhidos no site do Cefet Ceará acessados em: 19/11/2008

⁵³ Idem.

- Inovação e empreendedorismo
- Socialização do saber
- Gestão participativa
- Qualidade da Educação Profissional e do Ensino Médio
- Preservação da identidade cearense

Quando observo os princípios filosóficos acima, vejo uma escola perfeita?! Uma escola que nasce para atender os filhos dos trabalhadores com essa qualidade é muito boa. A relação com o conhecimento é transdisciplinar. Os princípios de cidadania e humanismo está presentes, logo, não o que duvida da sua qualidade.

Há dos pontos que merecem serem discutidos aqui que são: “excelência” e “qualidade”. Estamos discutindo a educação pública de um país que tem um histórico de escravidão criminosa, racismo, discriminações raciais e étnicas. Um país que historicamente regido pelo slogan “ordem e progresso”. A questão é, progresso para quem? Estamos tratando de um país que foi o último do mundo a abolir o trabalho escravo de pessoas de origem africana; onde as desigualdades entre a população negra e indígena definem seu panorama político e econômico. Aqui o pertencimento a grupos populacionais negros e indígenas tem importância significativa na estruturação das desigualdades sociais e econômicas e, falar de qualidade e excelência no Brasil é considerar esses dados.

Relatório de Desenvolvimento Humano do PNUD, que em 2005, vem ilustrar essas informações.

“em 2000, a população branca do Brasil apresentava um IDH-M de 0,814, enquanto o IDH-M da população negra era de 0,703. Caso formassem uma nação à parte, os brancos, com um nível de desenvolvimento alto (acima de 0,800), ficariam na 44 posição no ranking do IDH das nações(...). A população negra, com um nível de desenvolvimento humano médio (entre 0,500 e 0,799), teria IDH-M compatível com a 105 posição. A distância entre brancos e negros, portanto, seria enorme: 61 posições no ranking do IDH mundial⁵⁴”.

⁵⁴ PNUD - Relatório de Desenvolvimento Humano – Brasil 2005, p. 58.

O mesmo Relatório em 2008 aponta que apesar dos negros e mulheres serem maioria do mercado de trabalho:

“(…) O aumento da presença das mulheres no mercado de trabalho — uma tendência que se verifica desde os anos 70 no Brasil — consolidou-se no período analisado. Também se intensificou o debate em torno das desigualdades raciais e de gênero, com a disseminação de estudos comprovando a acentuada desigualdade que afeta negros e mulheres no acesso ao mercado de trabalho e a ocupações de qualidade — e destacando a importância dessa desigualdade na constituição da matriz da desigualdade social brasileira”.

O mesmo relatório dia ainda que:

“(…) Em 2006, 71,8% da população economicamente ativa (PEA) de 16 anos ou mais, o que significa cerca de 68 milhões de pessoas. Por isso, as desigualdades que caracterizam a sua situação e a discriminação que os atingem constituem eixos estruturantes da desigualdade social no Brasil. Dessa maneira, é de fundamental importância analisar os déficits de trabalho decente que atingem esses grupos, pois eles representam parte significativa do esforço que deverá ser feito para a eliminação do déficit global de trabalho decente no país”.

É nesse contexto que analiso a excelência e qualidade da educação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, pois parto do pressuposto de que uma educação para ter qualidade precisa contemplar dos os individuo envolvidos nesse processo, especialmente discentes e docentes.

A exigência conceitualmente significa aquilo que é muito bom, ótimo, que excede os padrões. Essa é a marca da educação do/dos Centros Federais de educação Tecnológica. No entanto, esse discurso está dissociado da sua pratica. Acredito que seria esta uma educação excelente se considerasse os princípios de igualdade de acesso e garantia de permanência e inclusão no mundo do trabalho ou acadêmico.

O acesso teoricamente é livre e democrático, mas os mecanismos de controle de entrada tanto de alunos como de professores são excludentes e discriminatórios. Não abre espaço para todos os alunos. Esses mecanismos ferem os princípios democráticos e contradiz com a qualidade, marca da

escola. O fragmento de fala de uma gestora do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará ilustra bem este discurso.

Gestora: é exatamente disso que estou te falando, é a realidade que a educação está vivendo. Eu tenho qualidade por quê? Porque eu seleciono os melhores professores e os melhores alunos⁵⁵. Quando se abre espaço para os alunos que estão vindos da escola pública que não tem uma boa formação, o grupo de professores fica receoso de não trazer esse aluno para perto, de não fazer esse aluno aprender. Porque já é uma defasagem de muito tempo. Então o que era necessário aqui dentro, que eu te falei que a gente não acompanha, era necessário um nivelamento, um acompanhamento mais de perto desses alunos para ser uma ação afirmativa efetiva. Eu digo isso não apenas com alunos da escola pública, mas as dificuldades não maiores nesse grupo. O aluno da escola pública que passa numa seleção do Cefet, os pais fazem festa, a família só falta por esse menino no altar, a escola morre de orgulho. Por quê? Porque isso é uma grande vitória. Porque se sabe que a formação que esse aluno teve na escola pública é ruim.

Ainda para ilustrar o que falo, vejamos os dados a seguir a respeito da população afro-brasileira no estado do Ceará que corresponde a 64,9%⁵⁶ de sua população. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE em 2004, os negros somam 16% da elite brasileira, mas também são 66% dos pobres e 70% dos indivíduos em extrema pobreza. Esse é o quadro que corresponde à realidade brasileira. O Pnad e Ipea em janeiro de 2007 afirmam: *“A população negra nos diferentes estratos de renda permaneceu praticamente estável nos últimos 30 anos”*.

Excelente para mim seria se o Centro Federal de Educação Tecnológica e toda rede federal de educação técnica e tecnológica tivesse um corpo gestor, discente e docente com tivesse um diálogo educacional condizente com a realidade sócio-cultural deste país. Que reconhecessem a história e cultura dos três povos formadores desta nação (o indígena, o negro e o branco) como base de conhecimento. A partir desse parâmetro, formulasses seus currículos

⁵⁵ O que a gestora chama de “melhores” são certamente alunos e professores brancos e de classes abastadas. O estado do Ceará tem um expressivo contingente de negros. O Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará tem um número razoável de negros (pretos + pardos), no entanto, não há qualquer política de inclusão desses negros (programas de permanência, inserção curricular ou no mercado de trabalho). Matém-se uma política de omissão.

⁵⁶ Dados adquiridos no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE, 2004.

e aplicassem os conhecimentos desses grupos a fim de atingir suas realidades. A educação de qualidade é aquela que atinge a todos e todas sem distinção de gênero, origem étnica, religiosa, política, etc.. Essa qualidade eu não encontrei nos estudos que realizei nos Centros Federais de Educação Tecnológica, especialmente no Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

Então, quando analiso os itens que compõem a filosofia do Cefet Ceará, desejo que haja sincronia com a realidade dos alunos do Centro Federal de Educação Tecnológica ao fim desta pesquisa.

4 O negro na história do Ceará

O retrato do negro na história do Ceará difere um pouco do resto do país, a dinâmica social e cultural foi outra. Enquanto os registros históricos mostram o negro de São Paulo, Rio de Janeiro, do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina com semelhantes estratégias políticas, tais como: os clubes negros, a imprensa negra, escolas de samba, afoxés. No Ceará, a história do negro é invisibilizada. Quando fala-se sobre negro no meio informal, alguém logo se reporta ao período do escravismo criminoso, sobretudo ao fato do Ceará libertado seus africanos cativos bem antes da abolição nacional em 1888. Outro fato já mencionado por mim em capítulo anterior que retomo, é o discurso unânime de que “o Ceará não tem negro”. Esse discurso inverídico permeia todo universo social deste estado e a escola como espaço institucionalizado de aprendizado, fortalece esse ideário.

É tão falsa a idéia de não ter negro no estado do Ceará que os dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística demonstram um percentual de quase 65% da população desse estado como negro, ou seja, pretos e pardos. Os mesmos dados trazem o quadro de desigualdade social entre brancos e negros gerados pelo racismo e preconceito racial. Esses dados evidenciam-se ainda mais quando levadas em conta a escolaridade e a inserção do negro no mercado de trabalho formal e informal. A discrepância entre os

rendimentos do negro e do branco é bastante significativa como mostram os números a seguir.

O rendimento-hora de trabalho ou a escolaridade. De acordo com os dados oficiais, a média brasileira no que tange a hora de trabalho define como: R\$ 7,30 para brancos e R\$ 3,90 para negros e pardos. Trazendo para a realidade do Ceará, os dados apontam as gritantes diferenças entre negros e brancos, onde brancos ganham em média, R\$ 4,30 por hora de trabalho, enquanto negros e pardos R\$ 2,70.

Outro fator que merece destaque para uma melhor compreensão da realidade da população negra no estado do Ceará é a educação formal, pois as taxas de analfabetismo contribuí com o aumento das diferenças sociais existentes entre brancos e negros. Na população branca brasileira com 15 anos ou mais, o índice de pessoas que não sabem ler nem escrever chega a 16,4%. Já, quando se trata dos negros da mesma faixa etária, essa proporção chega a 27,5% de analfabetos. Ainda no estado do Ceará, enquanto 28% dos brancos com 15 anos ou mais são analfabetos, o percentual sobe para 37,5% quando se trata da população negra.⁵⁷

O professor e pesquisador do Departamento de História da Universidade Federal do Ceará, Eurípedes Funes, em entrevista ao Jornal Diário do Nordeste de 20 de novembro de 2007⁵⁸, afirma:

“(...) a invisibilidade do negro, no Ceará, se deve a uma construção de cearensidade que não dá espaço para etnias que sejam descendentes dos escravos. A culpa, explica, é da reprodução do discurso em torno da abolição dos escravos. “E o espaço que este negro ganhou? Feita a abolição da escravidão na Terra da Luz, apagaram-se as luzes sobre o negro”, declara ele. “A partir da República, o negro foi completamente silenciado e passou a viver excluído socialmente, marginalizado, sem as mesmas oportunidades dos brancos”.

⁵⁷ Dados retirados do IBGE, PNUD e IPEA 2004, 2006, 2007.

⁵⁸ Dados extraídos de matéria do jornal Diário do Nordeste, de 20/11/2007, intitulada: O Negro não Quer ser Negro de Felipe Palácio, disponível em: <http://diariodonordeste.globo.com/materia.asp?codigo=488890>, acesso em: 26/12/2008.

Os dados do IBGE apontam ainda para a quantidade de pessoas que se declaram negras no Brasil dos anos 2000 que é de: 6,9% da sua população e 42,6 que se declaram pardos. No que tange ao estado do Ceará, esses dados não se mostram tão diferentes e dizem que: 2,4% da população se diz preta contra 63,5% que se declara parda. em entrevista ao jornal Diário do Nordeste em 20 de novembro de 2007, *“o estudante Adailton Caetano, 18 anos, que vive na comunidade quilombola de Conceição dos Caetanos, em Tururu, diz ter orgulho de ser negro, mas admite ser raridade. “Muita gente tem vergonha”.* E escritora norte-americana Bel Hooks certa vez em entrevista falou: *“Muitos negros se recusam a ver a nossa condição atual porque não querem ver imagens que possam forçá-los à militância. Entretanto, a militância é uma alternativa à loucura”.*

vergonha, que o Adailto se refere ou auto-conceito negativo que muitos negros e negras tem, não são somente os negros do estado do Ceará que sentem, mas os pretos e pretas do Brasil. A herança de um passado escravizado, o estigma que a população negra brasileira carrega que é a do descendente do escravo. Esse estigma é reforçado cotidianamente na linguagem escrita e falada, nas brincadeiras e piada de mal gosto, nos livros didáticos e meus de comunicação. A naturalização do branco senhor e do negro escravo é perpetuado de geração em geração. Sobre o tema em tela, CAVALLEIRO 2003, p. 24 informa que:

“o estigma de negros está para Erving Gofman, inserido na categoria de estigmas tribais de raça, religião e nação, que podem ser transmitidos por meio da linguagem e também pode contaminar todos os membros de uma família”. (...) por meio do estigma a sociedade (por meio de seus indivíduos) trata o estigmatizado de diversas formas discriminatória, que reduzem significativamente as chances de vida. CAVALLEIRO 2003, P. 24)

“(...) os estereótipos, por sua vez, dão origem ao estigma que, imputado no indivíduo negro, dificulta sua aceitação no cotidiano da vida social, impondo-lhe a características de descredito. Essa “marca” na relação social faz recair sobre o negro um olhar preconcebido, impedindo ao observador perceber a totalidade dos seus atributos”. (Idem)

Cícera Nunes nos seus estudos aponta como necessário:

“(...) uma reflexão sobre a nossa história, sobre a construção da identidade do ser negro no território cearense, discurso quase ausente no âmbito da educação local. Os debates sobre a implementação da Lei nº 10.639/03 devem vir acompanhados da desconstrução de uma sociedade “morena”, que tem como estratégia política manter invisível a presença significativa de negras e negros. A disseminação dessas idéias tem sido responsável pela ausência de políticas públicas específicas voltadas para esta população”. (NUNES 2007, p. 74⁵⁹).

A libertação dos cativos africanos no estado do Ceará se deu antes de 1888. Mas não significou a inserção dos ex-escravos nos setores produtivos sem racismos nem discriminações. A história dos negros no Ceará contada a partir do advento da abolição não dilui seu trajeto história anterior nem posterior, mas é a cronologia que os a maioria das obras publicadas sobre essa história revelam primeiramente. Faz-se necessário elucidar que o negro trazido para o estado do Ceará na condição de escravo constituiu e constitui parte importante da mão-de-obra construtora deste estado trabalhando na pecuária, lavoura de subsistência, plantação de algodão; fabricação de rapadura e fumo.

O negro que a história só menciona a partir de fins dos anos de 1800; continua invisibilizado no seio da sociedade cearense e invisível e insipiente nos espaços de poder e prestígio social, nas instituições públicas e privadas, bem como nos meios de comunicação e consumo como: shopping, grandes supermercados, propagandas visuais etc.. Isso fortalece o discurso social do senso comum que afirma cotidianamente que a cidade de Fortaleza e o estado do Ceará não tem negros.

O Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, especialmente a sede da Avenida 13 de Maio em Fortaleza. Instituição educacional pública de

⁵⁹Nunes, Cícera. O Reisado em Juazeiro do Norte -Ce e os Conteúdos da História e Cultura Africana e Afrodescendente: Uma Proposta para a Implementação da Lei nº. 10.639/03. Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará no ano de 2007.

grande porte retrata fortemente essa tese. Nessa escola convivi por mais de um ano com alunos, gestores e professores e como parte metodológica deste trabalho de pesquisa, acompanhei a rotina dessa escola objeto da minha pesquisa. Nas minhas observações de sala de aula, de conversas nos corredores e pátio, constatei que o número de negros e negras no corpo da instituição é ínfimo do ponto de vista institucional. E os negros existentes, por sua vez, não se vêem como negros e não são considerados negros dentro do grupo. Eles são “morenos”, nunca negros. Observei duas turmas dos cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no horário noturno. A imagem abaixo retrata a cor e faces de alguns dos alunos e alunas “morenos” do Centro Federal de Educação



As turmas observadas eram dos cursos de *eletrônica digital* e *desenho mecânico*. A composição do grupo no que se refere ao gênero eram de uma média de 10 mulheres para 19 homens. Desses, encontravam-se cerca de 3

negros por turma. Meu objetivo primeiro ao ir a sala de aula era observar como se davam as relações de raça. Identificar no grupo os negros e negras e destes, suas relações com os não negros inclusive os professores; a relação dos temas trabalhados com os grupos étnicos, tendo em vista a formação étnico-racial do Brasil. Com isso não quero dizer que os negros e negras presentes naquela sala de aula devessem ser discriminados, mas que suas culturas fossem reconhecidas como componente importante do currículo educacional daquela escola.

5 O Regulamento da Organização Didática (ROD) do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará

O Regulamento da Organização Didática é um documento norteador para o corpo docente e discente do Centro Federal de Educação Tecnológica. Nele está descrito a partir da legislação que regulamenta o Cefet no que tange ao seu funcionamento enquanto escola. No seu capítulo I, quando trata da missão daquela escola, observei algumas palavras-chaves como: “(...) produzir, disseminar e aplicar conhecimento tecnológico e acadêmico - formação cidadã...” isso significa que a missão do Cefet-Ce é além de outras coisas, educar sujeitos capazes de criar tecnologia, desfrutar dela, mas sobretudo, refletir sobre sua influência na sua própria formação e na formação da sociedade. De acordo com Grinspun 2002: 27, “uma sociedade tecnologicizada é antes de tudo, uma sociedade com toda a sua trama de relações sociais”. É disso que falo quando observo a relações com a técnica e a tecnologia dissociada das relações sociais e étnicas. Não basta para o Cefet-Ce adotar políticas inovadoras como o EJA se não houver a sensibilidade necessária nas ações pedagógicas. Pois, formar cidadão é antes de tudo, perceber quem são estes sujeitos, conhecer e respeitar suas histórias, não esquecer em hipótese alguma, de onde vieram para onde vão.

Outro ponto que encontro na maioria dos documentos do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará é a referência a qualidade, excelência em educação. Qualidade,

vamos conceituar este termo na ótica do mundo globalizado? “Qualidade é a adequação ao uso. É a conformidade às exigências”(1). Esta é a definição técnica estabelecida pelo ISO – INTERNATIONAL STANDARDIZATION ORGANIZATION, situado na Suíça e responsável pelas normas de Qualidade, em diversos setores, no mundo inteiro. Contudo, quando falamos de Qualidade é forçoso render-se a definições mais abrangentes. “Qualidade tem a haver, primordialmente, com o processo pelo qual os produtos ou serviços são materializados. Se o processo for bem realizado, um bom produto final advirá naturalmente. A Qualidade reside no que se faz – aliás – em tudo o que se faz – e não apenas no que se tem como consequência disso”(2). Ou, em outras palavras, todos os processos de uma determinada atividade são importantes; se os processos forem desenvolvidos com qualidade, o produto final terá qualidade. (ROTHERY, Brian. ISO 9000. São Paulo, Makron Books, 1993.p.13.)

Pelo que vemos, qualidade está diretamente relacionada a produto. É isso que se quer no final de um processo formativo? Qualidade, competência, eficiência, mérito? É um pensamento assustador quanto trata-se de educação de jovens adolescentes. Mas é a realidade do ensino técnico e tecnológico. Metaforicamente é o seguinte: seleciona-se jovens e adolescentes sob um rigoroso controle; essas pessoas entram na instituição ciente de que serão formados para suprir as necessidades do mercado de trabalho; no processo de formação não se preocupa com a respeito a diversidade cultural desse indivíduo pois, no final desse processo formativo importa tão somente um indivíduo apto a atender as exigências do mercado de trabalho a partir de uma lógica capitalista de produção.

O conceito de qualidade aqui presente trata a educação do indivíduo como a construção de um produto qualquer. Quando o que deveria era pensar esse sujeito holisticamente tendo em vista uma formação completa na qual o ser seja aprendiz, consumidor e dono dos meios de produção. A qualidade requer um processo e os Centros Federais de Educação Tecnológica atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, não trabalha com o aluno médio

brasileiro e sim com uma amostra, daí a assimetria entre o discurso da educação de qualidade e a realidade falha dessa qualidade.

O conceito de meritocracia é base para a admissão na escola, ou seja, para entrar é preciso ser bom e esforçado, merecer. A educação para a cidadania prever que o estudante deva dá um retorno social e econômico ao estado. Isso porque os sistemas educacionais nos moldes do neoliberalismo e capitalista prever investimento, mas também retorno.

Outro modelo de educação que se contrapõe ao sistema universalista é o que vislumbra na educação a possibilidade de que esta seja um instrumento de apoio para a criação de uma sociedade com maior equidade social. Quando falo aqui em equidade, busco apoio teórico de OLIVEIRA 2005: 8,⁶⁰ que traduz a equidade da forma como é posta nos documentos governamentais e das agências internacionais como a Cepal, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento entre outros que utiliza o conceito de equidade social para reafirmar as diferenças sociais, justificando os distintos sociais de status sociais como decorrência do mérito e singularidades pessoais. Para Oliveira há uma larga diferença entre a equidade social posta no seio das propostas de políticas públicas e o princípio da igualdade que num estado de bem está social tem como pressuposto a divisão das riquezas onde cada um recebe de acordo com as suas necessidades, enquanto que o princípio da equidade ressalta que a competição entre os indivíduos é que assegurará o quanto cada um deve ter. Isso tendo também como norte o princípio da meritocracia.

A educação brasileira tendo como ponto de partida o Brasil como um estado neoliberal, capitalista que de certa forma impulsiona todo sistema educacional a propor um modelo que sirva a esse estado capitalista e economicamente globalizado. Essa globalização econômica reflete consideravelmente nas transformações dos campos sociais, político e econômico e por sua vez, não deixa

⁶⁰Ver OLIVEIRA, Ramon de. *Empresariado Industrial e a Educação Brasileira: qualificar para competir?* Cortez: São Paulo 2005, p. 08-09.

de demarcar modificações na educação. Os relatórios de gestão produzidos nas últimas décadas referentes a educação e apontam para uma série de modificações vistas e com reflexo direto na ponta do sistema educacional que é na escola e suas modalidades de ensino. No meio dessa avalanche de mudanças, a necessidade de repensar a escola de forma que esta possa atender as demandas da sociedade de consumo.

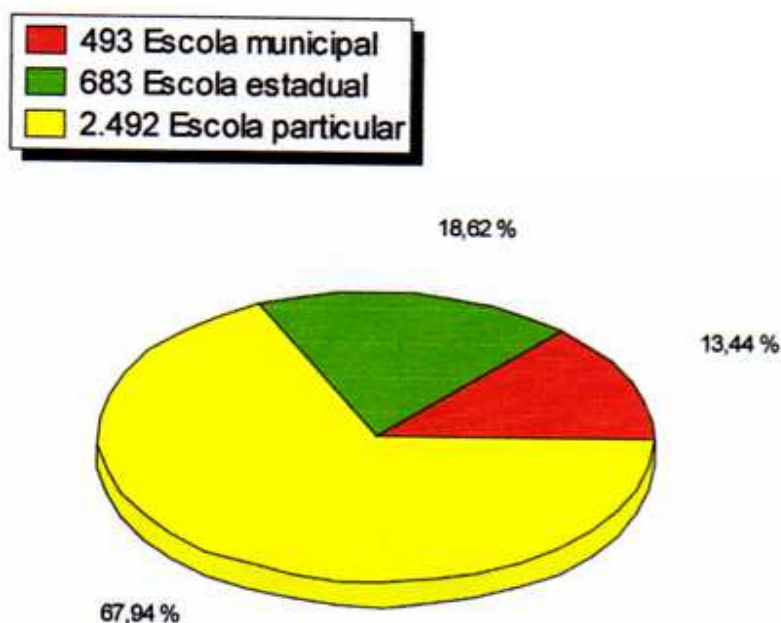
A propósito, PACHECO, 2007: 29, no painel de abertura da Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, em discurso inflamado sobre a produção de tecnologia no Brasil, bem como a produção e reprodução de conhecimentos específicos, fala de avanços na educação profissional e tecnológica e logo a interliga com as necessidades do mercado. Quando se trata da educação tecnológica, a produção e reprodução do conhecimento específico está diretamente direcionada aos avanços e retrocessos econômicos do país. O país investe “nos filhos da classe trabalhadora⁶¹”, dando-lhe “educação de qualidade⁶²”, mas este tem que merecer essa educação oferecida e, sobretudo, dá um retorno ao desenvolvimento tecnológico e, por conseguinte, econômico do país.

“(…) a universidade para aqueles setores mais excluídos da sociedade ainda é um sonho distante, ao contrário das escolas técnicas e dos Cefets, que se apresentam, num horizonte próximo, com capacidade de promover a inclusão social dos filhos e filhas da classe trabalhadora do nosso país”. PACHECO, Eliezer Moreira. Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (1. 2006: Brasília) Anais de

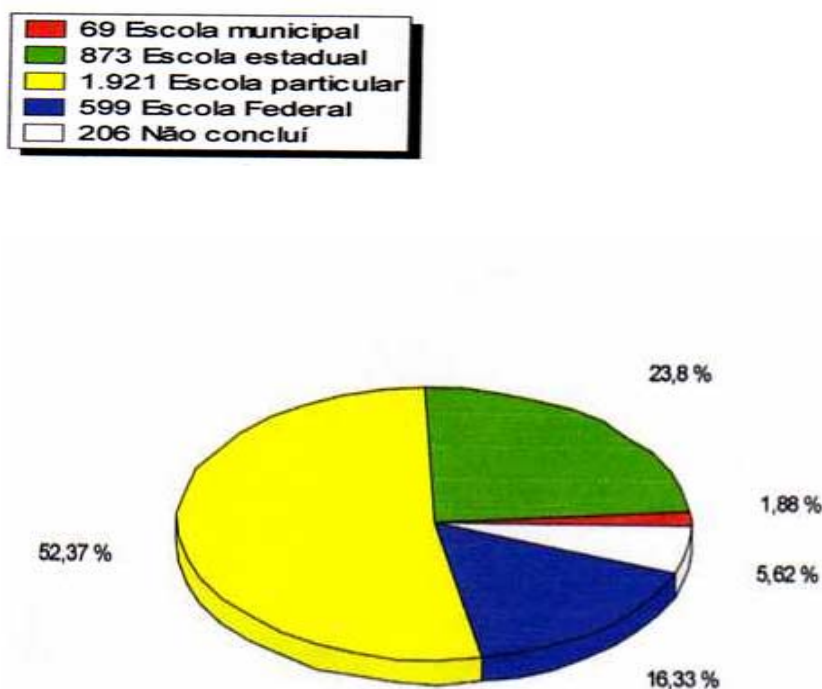
⁶¹Vale salienta que minha compreensão de classe trabalhadora compreende os trabalhadores formais e informais; composta por homens e mulheres, pretos e brancos, etc. Compreendo esse processo histórico como mais complexo que o discurso posto tendo em vista o contingente da população negra e pobre que está inserida no mercado de trabalho informal e que no, entanto, não entra nas estatísticas oficiais de classe trabalhadora.

⁶²Vale lembrar que a educação de qualidade que enfeita os discursos inflamados dos gestores educacionais deste país está longe de alcançar a qualidade enquanto não reconhecer o Brasil na sua diversidade cultural, social e étnica. Não dá para falar de qualidade enquanto o atendimento aos alunos das escolas técnicas e dos Cefets não abarca o aluno enquanto ser holístico e não somente um ser produtivo com um dever pátrio que lhe conduz a produção, quando a maioria das vezes não usufrui de tal produção. O processo de educação para a cidadania deve permear a produção, reprodução e consumo. No Brasil de acordos com as agências de pesquisas e estatísticas, IPEA, IBGE, Banco Mundial..., há um contingente significativo que vive na linha da pobreza e esse contingente tem cor e tem sexo que são os afrodescendente e as mulheres. A educação de qualidade não tem atingido esses segmentos, principalmente, o ensino técnico e tecnológico..

Inclusão social, o que pode se entender por isso? Toda a trajetória histórica do Cefet se reporta a inclusão como razão de existir. A modalidade de ensino técnico e tecnológico nasce para incluir os filhos dos trabalhadores, e oferecer uma formação profissional. Tirar da marginalidade, qualificar e incluir no mundo do trabalho, isto é, para os grupos que sempre estiveram socialmente oprimidos. O que acontece hoje é contraditório a filosofia e missão dessa trajetória. As minhas observações no Cefet-Ce constatam que o perfil do aluno daquela escola está distante do almejado pelo Cefet. O aluno não é o da escola pública filhos de trabalhadores assalariados e sim, os que frequentam o ensino privado e filhos da classe média e alta. O gráfico a seguir foi retirado de um questionário aplicado no Cefet-Ce no período de matrícula em 2007. A pergunta que fora feita foi: “onde você cursou a maior parte do ensino fundamental?”

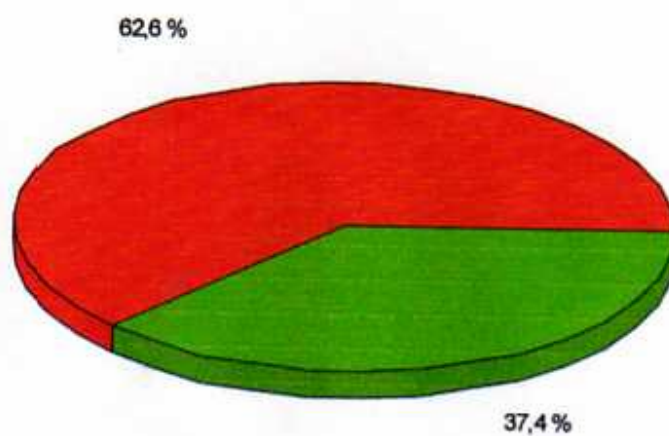
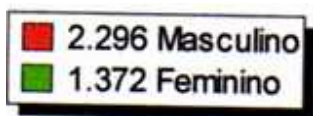


A seguir mostrarei um gráfico que dá continuidade ao questionário com a pergunta: Onde cursou a maior parte do Ensino Médio (2º grau)?



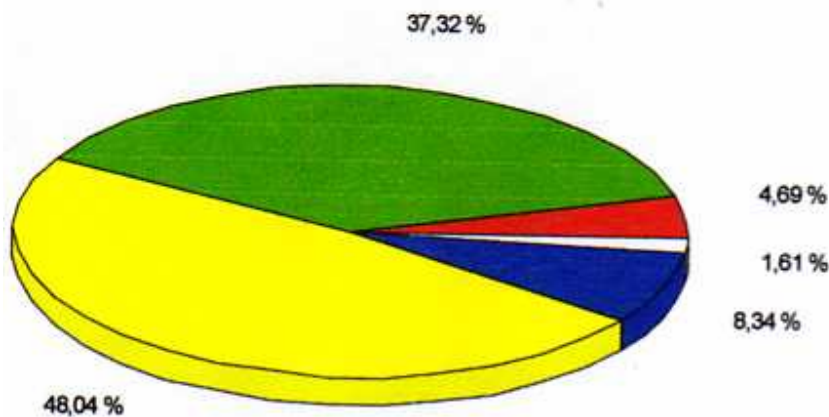
As principais características do Cefet-Ce hoje são: pode-se dizer que é uma escola majoritariamente masculina, pois de acordo com dados⁶³ internos do Cefet-Ce, dos 5.557 alunos, 62,6% são homens para 37,4 mulheres. Quanto ao quesito cor/etnia, há uma predominância da cor parda com 48,04%, seguida da branca que é de 37,32, a negra que soma 8,34, amarela, 4,69 e a indígena com 1,61. Para o propósito da minha pesquisa, juntarei os elementos pretos e pardos, os quais são afrodescendentes e estes juntos somam 56,38, um percentual bastante significativo. Ver gráfico com as questões: “Qual o seu sexo?”

⁶³Questionário de Levantamento sócio-econômico 2007-2, realizado em: 26/09/2007. Obs.: Documento cedido pela diretoria de ensino do Cefet-Ce para efeito de pesquisa.



“Qual a sua etnia?”





Esses gráficos demonstram o perfil do Cefet-Ce e, sobretudo, a distância daquela escola e a trajetória história da educação técnica e tecnológica do Brasil.

Outro ponto que julgo importante e pretendo discutir por aqui é a questão da meritocracia que permeia o acesso e permanência dos estudantes brasileiro e aqui, e, especial com atenção especial os alunos do Cefet-Ce. Ao lado Vila “Portelinha”, pequena vila composta por famílias simples e trabalhadoras que fica no Bairro Benfica em Fortaleza está um grande outdoor de um grande colégio privado de Fortaleza. No cartaz está escrito a frase: “(...) primeiro lugar de ponta a ponta”. De acordo com o cartaz, o índice de aprovação nos vestibulares das grandes instituições públicas de ensino superior foi muito elevado. O colégio mereceu e os alunos também. O mérito nesse caso é primeiro da instituição que tem uma boa qualidade de ensino e prepara bem os alunos e depois, também dos alunos que são muito inteligentes.

Partindo do princípio da igualdade⁶⁴, de que todos são iguais perante a lei de Deus e dos homens, volto-me aos alunos, da Vila Portalelinha que a principio não está partindo da mesma escola, não tem as mesmas condições sócio-econômicas

⁶⁴Ver Constituição da República Federativa do Brasil – Dos princípios e garantias fundamentais (arts. 1º a 4º) e Declaração Universal dos Direitos Humanos – Preâmbulo.

dos alunos da escola privada. A questão que fica aberta é: não são merecedores de um ensino de boa qualidade e gratuito? É sabido que estão em instituições públicas de ensino fundamental e médio; em condições sociais e econômicas desfavoráveis e, por ventura um ou mais alunos passem no vestibular de uma de quem é o mérito? O cefet-Ce é uma instituição pública de ensino que está dentro dos padrões de qualidade, que é “merecedora” do título de “escola de qualidade”, no entanto, é acessível a “todos”, mas esse “todos”, não parte do mesmo lugar, não compete em pé de igualdade. O princípio da meritocracia tão presente nas disputas por um lugar ao sol, não condiz com o princípio da igualdade. O plano pedagógico institucional do Cefet-Ce traduz nos seus princípios os ideais de igualdade de condições para o acesso e permanência discente na Instituição. O PPI⁶⁵ considera entre outros, os princípios:

“a) a igualdade de condições para o acesso e permanência discente na Instituição;”

“b) a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte, a cultura e o saber;”

“c) o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;”

“d) a garantia de qualidade do ensino.”

“e) a dimensão sociopolítica, por meio da abordagem crítico-reflexiva da realidade e do conhecimento;”

“e) a dimensão sociocultural, demonstrada em situações de ensino-aprendizagem permeadas pelo diálogo;”

Qualidade da educação do Cefet-Ce perpassa os eixos descritos acima cuja prática reflexão quando olhamos com uma luta, não reflete diretamente no cotidiano de todos os discentes. Digo isso principalmente no que concerne a permanência, pois as entrevista com a equipe gestora do Cefet-Ce, os depoimentos apontam para a falta de apoio para permanência dos alunos daquela escola, exceto os alunos do Eja que recebem uma ajuda de custo de R\$100,00 por mês para auxílio transporte e alimentação.

⁶⁵ Plano Pedagógico Institucional do Cefet Ceará, documento integrado ao Plano de Desenvolvimento Institucional do Cefet Ceará, publicado na página da internet e acessado em: 18/12/2009.

Os demais itens que compõe o PPI serão discutidos mais adiante em capítulos posteriores.

Ponho fim a esta parte dos escritos ainda com poucas certezas em muita estrada pela frente. Vimos por aqui um pouco da história do trabalho no Brasil com recorte de raça/etnia e de vez em quando, muito de vez em quando, um recorte de gênero que está sendo uma categoria que embora não discutida e analisada na pesquisa, não deixa de aparecer e incomodar. Nesse passeio pela história do Brasil dos que trabalham, constroem e foram, são invisíveis e também dos que nunca trabalharam nem construíram e estão as vistas da história. Encontrei por esses caminhos muitos espinhos e pedras.

Nesta estrada encontrei homens sendo acoitado e mulheres nas ruas vendendo quitutes para ajudar a construir esta nação. Vi a teoria européia nortear a educação dos que lá nunca pisou e de lá nunca receberam nada. Vi o discurso da qualidade da educação se contradizer com a exclusão dos que ainda luta pelo pão. O caminho segue, pois estamos ainda no meio da estrada. Que os ventos me levem estrada a fora para o vale das políticas de ações afirmativas.

Capítulo IV

Breve genealogia das políticas de ações afirmativas no Brasil e no mundo



A idéia de “ações afirmativas”, onde se origina? Diferentemente do que está escrito na maioria dos livros sobre o tema em tela – SILVÉRIO (2002), MOEHLECKE (2002), SILVA (2003), SISS (2003), GOMES & MARTINS (2004), DUARTE (2008), ZONINSEIN (2008) – essa discussão não é tão recente. Segundo estudos do pesquisador Charles Moore⁶⁶, o conceito de ações afirmativas se origina na Índia logo após a I Guerra Mundial, ou seja, bem antes da independência daquele país. Afirma ele que em 1919, Bhimrão Ramji Ambedkar, (1891 - 1956), jurista, economista e historiador, membros da casta “intocáveis” propôs pela primeira vez na história, e em pleno período colonial britânico, a “representação diferenciada” dos segmentos populacionais designados e considerados como inferiores (Moore 2005, p. 314).

⁶⁶MOORE, Charles Wedderburn, tem formação interdisciplinar na Universidade de PARIS VII, França, onde obteve dois doutoramentos: um em Etnologia (1999) e o outro, o prestigiado Doctorat d'Etat (Doutorado de Estado), em Ciências Humanas (1983). Atuou como Consultor Pessoal para Assuntos de América Latina do Secretário Geral da **Comunidade de Estados do Caribe (CARICOM)** e como Honorary Research Fellow da University of the West Indies - UWI (Universidade do Caribe) em Kingston, Jamaica. Entre 1966 e 2002, foi professor titular de assuntos latino-americanos no Instituto de Relações Internacionais da UWI em Trinidad e Tobago, e de 1986 até 1987 foi professor de Ciências Políticas da Universidade Internacional de Flórida (FIU). No período de 1975 e 1982, o Dr. Moore foi analista de política latino-americana da “**Agence France Presse**” em Paris, onde morou durante dez anos; assessor do cientista Professor Cheikh Anta Diop, do **Instituto Fundamental de Pesquisas da África Negra [IFAN]**, em Dacar, Senegal; Consultor Pessoal sobre problemas de política internacional do Secretário Geral da **Organização da Unidade Africana [OUA]**, Dr. Edem Kodjo. No decorrer de sua atividade acadêmica, o Dr. Moore percorreu o Sudeste Asiático (Indonésia, Filipinas), o Pacífico [Austrália, Papua Nova Guiné, Papua Leste, Fiji], o Caribe e a América Latina, desenvolvendo pesquisas em diversas áreas. Viveu e trabalhou durante oito anos em vários países da África; entre eles, Egito, Nigéria e Senegal. Entre suas publicações estão os livros: **Castro, the Blacks and Africa** (Los Angeles: CAAS/ University of California at Los Angeles [UCLA], 1989); **This Bitch of a Life** (Londres: Allison & Busby, 1982); **African Presence in the Americas** (Trenton: Africa World Press, 1995). Também é autor de mais de cinquenta artigos e ensaios publicados sobre política internacional.

Bhimrão Ramji Ambedkar era ativista da luta contra o regime de casta. Quebrar os privilégios historicamente acumulados pelas “castas superiores” significava instituir políticas públicas diferenciadas e constitucionalmente protegidas em favor da igualdade para todos os segmentos sociais.

Vamos contar um pouco do milenar sistema de castas, que estrutura a pressão embutidas nos conceitos religiosos do hinduísmo, a partir dos estudos de Moore.

“ (...) esse sistema se articula em torno dos conceitos de “inferioridade” e “superioridade”, de “pureza” e de “impureza”, que envolvem não somente critérios religiosos, mas também sócio-raciais, tanto que hoje, as castas “superiores” (*savarnas*) se definem em relação a uma origem *ariana*”. *idem*, p. 314.

Sabe-se que historicamente o sistema de casta indiano se articula formalmente em torno de quatro castas, das quais a Brahmin, Katriya e Vishiya são tidas como superiores e a Shudra considerada inferior, pois de acordo com o hinduísmo, foi criada por Deus para servir castas superiores. Entretanto, ao longo do tempo, esse sistema se tornou cada vez mais complexo com a criação de múltiplas castas subalternas ou “intocáveis” (Dalits e Advasis) fora do sistema formal.

De acordo com a história indiana, chega a cerca de 4000 castas nos tempos modernos. As castas ditas inferiores ou Dalits e Advasis de acordo com os preceitos do hinduísmo, devem obediência e sujeição a todas as demais castas, inclusive a casta inferior Shudra. Ademais, existem ainda na complexidade da sociedade indiana, as populações denominadas habitualmente como tribais, conhecidas como “tribos estigmatizadas”, que vivem fora do sistema de castas, relegados ao último estágio de inferioridade. Vale salientar que as populações classificadas como “inferiores”, “intocáveis”, ou “estigmatizadas” pertencem ao povo Drávido, população autóctone de pele preta. O próprio termo casta que dá

nome a todo sistema de hierarquias sociais, dize-se em Varna em sânscrito, dialeto ariano e se traduz literalmente por “cor da pele” .

“(…) nos defrontamos com um sistema de opressão sócio-racial-religioso de natureza pigmentocrática, baseado em extraordinária atomização da sociedade em segmentos hierárquicos hermeticamente fechados e desiguais. Este complexo sistema é protegido por um vasto arcabouço teórico-religioso e sócio-racial, articulado a partir da religião hinduísta”. (MOORE, 2005, p. 315)

Foi contra a esse complexo e milenar sistema de casta que Bhimrão Ramji Ambedkar travou uma luta política a fim de romper com as desigualdades sócio-racial-religiosa apresentado ao órgão colonial britânico a demanda pela representação eleitoral diferenciada em favor das classes oprimidas. Essa reivindicação originou o primeiro documento fundador das políticas públicas de ações afirmativas. Assim sendo, como podemos verificar na história, expressão “ação afirmativa” (*affirmative action*), tão conhecida e disseminada pelo movimento afro-norte-americano na *Executive Order* 10.965, de 6 de março de 1963, de iniciativa do Presidente John Kennedy, não é tão recente e não nasce com o movimento negro norte americano.

Contudo, a expressão consolidou-se nos Estados Unidos da América ecoando por todo mundo a partir da famosa *Executive Order* 11.246 de 1965, do Presidente Lyndon Johnson, pois através dela a celebração de contratos com a Administração Pública só seria possível se a empresa, a ser contratada, atuasse em prol da diversidade e da integração de minorias historicamente discriminadas e excluídas socialmente. No entanto, os protagonistas históricos do primeiro conflito conhecido na história em torno das ações afirmativas foram Mahatma Mohandas Ghandi (1869 - 1948), promotor da luta antibritânica, pela independência e pertencente a “casta superior” Brahmin e o pensador e militante Bhimrão Ramji Ambedkar, dirigente dos Dalits e Advasis. Esse último foi o verdadeiro genitor histórico do conceito e práticas das ações afirmativas.

Quanto ao estado indiano, somente nos anos de 1950 após muita resistência das castas dominantes é que foi inserido na Carta Constitucional daquele país os artigos 16 e 17 que proíbe a “intocabilidade”. Foi então instituído um sistema de ações afirmativas, chamados de “Reservas” ou “Representação Seletiva” nas assembleias legislativas, na administração pública e na rede de ensino. Tais políticas são fortemente combatidas pelas “castas superiores”.

As medidas aplicadas naquele país, apesar de modesta, “(...) são capazes de afetar cerca de 60% da população da Índia, congregando um total de 3.743 castas”. Porém, as castas “superiores” não satisfeitas com as políticas inclusivas de ações afirmativas, e o estado federal, tentam reforçar a política de reservas em 1980 e dez anos depois um novo acréscimo eleva para 27,5% as cotas de participação. Tais medidas foram fortemente protestadas pelas castas superiores lideradas por um partido de extrema direita (Bharatiya Janata Party - BJP). De acordo com a história indiana, esse é um dos mais extremistas e mais racistas dos partidos políticos da Índia. O intuito do BJP era retirar as políticas de ações afirmativas da constituição e, em 2003, o BJP chega ao poder e reclama a implantação de cotas em favor das “castas superiores”.

A Índia tornou-se independente a mais de meio século. Mesmo com todos os dispositivos constitucionais existentes, as casta “superiores” continuam a barrar os avanços dos segmentos oprimidos da sociedade indiana. A Índia hoje tem cerca de 650 milhões de pessoas expostas a uma marginalização milenar e sistêmica que consiste em uma das afrontosas situações de pressão sócio-racial do mundo. De acordo com historiadores, pesquisadores e ativistas dos direitos humanos, é impossível conceber a emancipação dos dravídios na Índia sem a reforma, reprodução e aprofundamento das políticas de ações afirmativas.

1. Após a Segunda Grande Guerra, as políticas de ação afirmativa integram a consciência mundial



Após a Segunda grande Guerra, com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945, o cenário mundial ainda abalado com as atrocidades provocadas pela Guerra, trás a tona as discussões acerca dos direitos humanos. O racismo e o anti-semitismo evidenciado pós a Segunda Guerra, precisam ser vistos pelo mundo como um tema a ser combatido. Hannah Arendt⁶⁷ resume esse contexto afirmando que os homens não nascem iguais, como formulado no artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Mas se tornam iguais como membros de uma coletividade em virtude de uma decisão conjunta que garante a todos direitos iguais. A igualdade, portanto, não é um dado, é uma construção elaborada convencionalmente pela ação dos homens enquanto cidadãos de uma comunidade política.

A luta por igualdade de direitos e pela descolonização ganha a consciência mundial. Juntamente com esse processo, seguem as políticas de ações afirmativas. Nos anos que sucederam o processo de descolonização da África, Américas e Ásia as populações nativas dos países envolvidos verificaram a necessidade de um apoderamento efetivo dos seus países, das suas terras. Naquele momento histórico, os países que saíam dos domínios da Europa, tiveram que se defrontar com o urgente problema de substituir em tempo relativamente curto, os europeus que dantes monopolizavam todos os postos de comando da sociedade, inclusive a rede de ensino, pelos nativos, os verdadeiros donos das terras.

⁶⁷LAFER, Celso – A Reconstrução dos Direitos Humanos: um Diálogo com Hannah Arendt. São Paulo: Cia. Das Letras. 1991. p. 81.

O direcionamento feito pelos povos africanos, asiáticos e americanos para a reintegração, posse e direção políticas dos seus países foi o chamado “indigenização” ou “nativização”. Esse foi o rótulo aplicado. Mas na realidade, era uma política de cunho afirmativa que estava sendo aplicada em escala mundial. Uma estratégia de políticas públicas de ação afirmativa que visava à formação acelerada de quadros autóctones. Para tanto, fez-se necessário por em prática um mecanismo oficial denominado de “indigenização” ou “nativização”. Essa ação era efetivada por meio de decretos de cotas e outras medidas específicas que vieram a garantir o rápido acesso dos nativos às funções antes exercidas apenas pelos europeus.

Como resultado das medidas anteriormente descritas, teve-se um direcionamento daquelas sociedades rumo à democracia. Retiraram-se os privilégios criados e mantidos pelos regimes coloniais e eficazmente criaram quadros compostos por nativos capazes de governar aquelas sociedades. Essas medidas que tiveram início por volta dos anos de 1950 do século passado em Gana, Guiné Paquistão, e logo disseminada por todo continente africano, asiático a ponto de fazer com que todos os países africanos e asiáticos adotassem tais medidas. O Pacífico Sul e os países do Caribe que tiveram suas independências mais tardiamente, mas precisamente nos anos de 1970, também se valeram das ações afirmativas como medidas de empoderamento social de grupos subalternizados e colonizados.

As políticas públicas de ações afirmativas aparecem na fase após independência dos países que passaram por processo de colonização com intuito, sobretudo, de resolver problemas de desigualdades internas, historicamente herdadas. Moore aponta, a Malásia como um caso a parte, pois aquele país desenvolveu uma experiência de ação afirmativa que já em 1971 no marco geral da descolonização, mas focada nas históricas desigualdades interétnicas do país. *“Embora se trate de um caso emblemático a ser observado, guarda similaridade com o contexto latino-americano, onde os privilégios e desigualdades históricas giram em torno do pertencimento étnico ou racial”.* (ibidem, p. 318)

“Independente em 1957, a Malásia aplicou uma rigorosa política de ações afirmativas, a partir de 1971, destinadas a reverter a dominação exercida no país pela minoria chinesa (25%), em detrimento da majoritária etnia malaia (65%). Desse modo, o governo malaio pôs em prática um complexo sistema de cotas denominadas “Leis de Buminputra” no contexto da nova política econômica (NEP)”. BIN MOHAMAD, 1970, citado por MOORE 2005, p. 318.

Como resultado da intervenção do estado, a minoria chinesa beneficiada historicamente perdeu seus privilégios num espaço de tempo de 30 anos, êxito que levou o governo malaio de 2003 abolir o sistema de cotas Buminputra em favor da etnia malaia.

2. Ações afirmativas nos Estados Unidos e nas Américas



Os Estados Unidos da América “se converteu como o “Primeiro País do Mundo” a inserir à sua legislação e prática social mecanismos surgidos no contexto geral de descolonização do mundo afro-asiático”, com o objetivo de assistir os segmentos subalternizados em decorrência da escravização. Mas, o estado norte americano incorporou o conceito de políticas públicas de ações afirmativas, apenas nos anos 60 do século XX.

Saliento que historicamente, os Estados Unidos inicia as discussões acerca das políticas afirmativas no seio da luta dos afro-americanos por direitos civis, isso na década de 1950. Naquele momento, a conjuntura daquele país era de guerra fria, ou seja, a crise política entre os Estados Unidos e a então União Soviética.

A sociedade norte-americana, a exemplo da sociedade brasileira, da indiana, canadense, sul-africana, alemã, polonesa, australiana, russa, chinesa e tantas que de acordo com o pesquisador Luiz Fernando Martins, descrevem em suas cartas constitucionais a necessidade da implementação de políticas de cunho afirmativas a fim de incluir os grupos historicamente alijados de usufruto dos bens sociais oferecidos pelo estado.

Essas sociedades de algum modo foram marcadas pelas desigualdades sociais entre mulheres, homens, brancos e negros, ou nativos e outros grupos étnicos. No caso das Américas, essa desigualdade tem como origem os processos históricos de escravização de africanos.

A escravidão negra esteve presente na história dos Estados Unidos no período colonial e também após a independência da Inglaterra em 1776. A própria Constituição norte-americana acolhia o instituto da escravidão, tendo sido este extinto com a Guerra de Secessão, ou Guerra Civil Americana (1861- 1865) no século XIX, e por meio de Emendas à Constituição, especificamente as de número XIII, XIV e XV, todas estas voltadas à proteção dos negros. Porém, a perseguição aos negros norte-americanos não acabou com o fim da escravidão. Nos estados do sul dos Estados Unidos, maiores beneficiários do sistema escravista, a discriminação e o racismo se mantiveram com grande evidência até a segunda metade do século XX, quando do surgimento dos históricos movimentos de busca pelos direitos civis.

As políticas de ações afirmativas implantadas nos Estados Unidos da América trouxeram para o seio do debate público outras demandas sociais. Agregaram-se à sociedade norte americana benefícios políticos de diversas ordens, pois outros setores também alijados de participação no processo democrático daquele país como as mulheres, os idosos, os deficientes, indígenas e homossexuais conforme os estudos de Moore 2005, 319.

“A experiência de afro-norte-americana reforçou tanto nos Estados Unidos como no resto do “primeiro mundo”, luta das mulheres pela igualdade em todas as esferas públicas e privadas. Por sua vez, a luta específica das mulheres contra as desigualdades e opressão de gênero teve como consequência a mundialização do conceito de políticas de ações afirmativas e, particularmente, do mecanismo de cotas como um dos principais instrumentos. Assim, a partir dos anos de 1970, o conceito de “cotas corretivas” incorporou-se ao arsenal de luta feminista na Europa, com implicação para o resto do mundo”.

Como vimos, as políticas de ações afirmativas a partir da experiência norte americana expandiu-se e agregou outros segmentos sociais ou políticos. Em finais do século XX e início do XXI, as discussões sobre ações afirmativas entram na ordem do dia. Por um lado tem-se os Estados Unidos como base quando se avalia as conquistas com a implementação dessas políticas naquela nação e, por outro, as centenas de países das Américas, África, Ásia e Oceania que discutem caminhos viáveis para a superação das suas desigualdades.

Durante os anos de 1990, a Organização das Nações Unidas organiza uma série de conferências mundiais (Nova York 1990, Rio 1992, Viena, Austrália 1993, Cairo 1994, Beijing, China 1995, Copenhagen, Dinamarca, 1995, Istambul, Turquia, 1996, Guatemala 1999, Nova York, EUA, 2000, Durban, África do Sul, 2001). Essas conferências reuniram milhares de pessoas do mundo inteiro para discutir entre outras coisas, o “acesso igualitário e universal à educação e serviços de saúde primários”. Isso quer dizer que o mundo reconhece a necessidade de políticas diferenciadas para permitir o acesso de todos os cidadãos aos bens sociais.

Ações Afirmativas no contexto Brasileiro e a Educação Tecnológica

A história brasileira seja no período colonial seja no período pós-colonial (1822), sempre foi marcada por profundas desigualdades sociais, especialmente no que diz respeito aos negros e brancos. Porém, abolir o regime escravista não significou necessariamente incluir os afrodescendentes, tão pouco abolir o racismo da sociedade para o exercício pleno da sua cidadania.

"A abolição do regime servil, em 1888, deixou a massa de ex-escravos nas posições mais baixas da hierarquia sócio-econômica". (HASENBALG; SILVA, 1988, p.121). A partir do marco da abolição, as políticas públicas e conseqüente omissão do Estado produziram progressivas exclusões sociais da população negra, tendo em vista o crescimento populacional. A exclusão desse segmento populacional foi tamanha, a ponto de se chegar ao século XXI em um Brasil com percentuais a seguir: 47% de sua população afrodescendente e esta soma 70% dos que vivem em extrema pobreza. Os dados a postos vêm para ilustrar este pensamento em termos da evolução das desigualdades ao longo da história do Brasil.

“em 2000, a população branca do Brasil apresentava um IDH-M de 0,814, enquanto o IDH-M da população negra era de 0,703. Caso formassem uma nação à parte, os brancos, com um nível de desenvolvimento alto (acima de 0,800), ficariam na 44 posição no ranking do IDH das nações(...). A população negra, com um nível de desenvolvimento humano médio (entre 0,500 e 0,799), teria IDH-M compatível com a 105 posição. A distância entre brancos e negros, portanto, seria enorme: 61 posições no ranking do IDH mundial⁶⁸”.

Vamos à história a fim de identificar outras marcas da exclusão social a que foi submetida a população negra brasileira. Naqueles anos de 1880, o mundo ocidental respirava os ares da Revolução Industrial; o Brasil abolia o sistema escravista; a República era proclamada na nação brasileira. A indústria chegava com a mesma força com que a população do país crescia.

O Brasil agrícola acordava para a modernidade, para o mundo das máquinas. Quem iria trabalhar com as máquinas? Quem seria a classe operária? O que houve de fato foi que o sopro de modernidade não mexeu com a mentalidade da classe abastada e branca da sociedade brasileira.

É sabido que este país de nome Brasil que tem hoje, no ano de 2009 exatamente 509 anos, tem um caminho histórico relativamente curto, porém cheio de curvas e acidentes históricos. Iniciado sob invasão; teve sua organização primeira rejeitando pai e mãe, ou seja, relegando seus nativos à condição de escravos; assaltou, foi assaltado, explorou e também foi explorado.

⁶⁸

Relatório de Desenvolvimento Humano – Brasil 2005, p. 58.

Esse caminho contou com muito sangue e suor de três povos distintos. O primeiro se portava como aquele que sabe que tem o poder, é quem manda. O segundo que era de fato o que sabia e tinha o domínio do território e o terceiro, aquele que foi sequestrado da sua terra mãe, trazido para esta nação na condição de escravo e marcado como um artefato qualquer.

Esses três povos desbravaram a imensidão deste país e o transformaram em nação. Ao custo de muito sangue, suor e lágrimas, sobretudo, derramados pelos segundos e terceiros povos em questão. O que quero ressaltar com essa história? Quero frisar que este país foi construído pelos três principais povos que a compõe, principalmente pelos negros e indígenas, no entanto, quando é projetado para o desenvolvimento industrial, nem todos esses grupos são contemplados ou convidados a partilhar da história.

⁶⁹A história oficial do Brasil dos anos de 1800 traz distorções incríveis, sobre as potencialidades dos grupos sociais, especialmente, os descendentes de africanos, tais quais, que a mão-de-obra ex-escrava não estava capacitada para adentrar as fábricas, manusear as máquinas⁷⁰. É bem verdade que havia uma perspectiva de uma higiene social e cultural com o embranquecimento gradativo do país, para isso foi posta como solução a imigração branca. Houve de fato exclusão e marginalização da maioria dos negros brasileiros, amparada pelo discurso de que o negro não estava preparado para trabalhar nas fábricas. Sobre o tema em tela, CUNHA JR. Fala:

“(…) africanos vieram com conhecimentos técnicos e tecnológicos superiores aos dos europeus e dos indígenas para as atividades produtivas desenvolvidas durante o período de colônia e império, o que tornou esta mão de obra africana responsável pelas atividades de trabalho desenvolvidas durante este período histórico. Em todos os campos da agricultura, da mineração e da manufatura, da pesca e do comércio, o Brasil é em grande escala consequência do conhecimento e da experiência histórica dos africanos para cá trazidos sob a forma de imigração forçada de cativos capturados em diferentes regiões africanas e em diversas épocas.” (CUNHA JR. 2006, p. 76)

⁶⁹ Ver: REIS, José Carlos. As identidades do Brasil. Fundação Getúlio Vargas Editora: Rio de Janeiro, p. 24.

⁷⁰ Ver: THEODORO, Mário. (org.) As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008, cap. 1, 2, 3 e 5.

O projeto de embranquecimento⁷¹ da população estava mesmo amparado em teorias racistas que vigoravam naquele período e que exaltavam os povos da Europa em detrimento dos negros, dos indígenas e dos orientais que eram subjugados como raças inferiores e cheias de influências negativas. A imigração visava mudar a cor da população brasileira e excluir cada vez mais o negro da sociedade.

Todos os argumentos postos são verdadeiros, bem como as teorias de Florestan Fernandes que bem mais tarde aposta no racismo e preconceitos sofridos pelas populações negras e indígenas como uma questão de classe e não social e cultural. De acordo com Hasenbalg que vem muito depois de Fernandes e confirma que:

"A solução imigracionista articulava-se (...) como parte de um projeto de modernização do país a mais longo prazo, no qual o embranquecimento da população nacional contava como uma das conseqüências mais desejadas". (HASENBALG; SILVA, 1988, p.129).

Entretanto, mesmo com todo quadro exclusão posta, não se pode negar que os segmentos negros e indígenas estão presentes como operário do Brasil industrial. Nas entrelinhas da história encontramos vestígios muito explícitos da participação da população negra na história do trabalho no Brasil e com muita competência e êxito.

Corroboro com o pensamento de Carlos Hasenbalg⁷² quando este fala que o Brasil é um país de segregação racial não declarada e o histórico de todos os indicadores sociais demonstram em número o racismo arraigado no seio desta nação.

Essa segregação que Hasenbalg (2005) fala trago para a realidade não apenas do Brasil, mas da América Latina marcada por colonizações, regimes ditatoriais e escravizações. Para o Brasil e as demais nações latino-americanas, o

⁷¹Vide JACCOUD, Luciana. Idem, cap. 2.

⁷²Cf.: HALSENBALG, Carlos in: Discriminação e Desigualdade Racial no Brasil. 2ª edição, Belo Horizonte: editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005, p. 67-69.

desmantelamento do estado de direito pelos regimes ditatoriais e a imposição de leis criadas para beneficiar determinados grupos sociais, muito contribuiu para a exclusão de uns grupos em detrimento de outros.

A opressão sofrida pelos grupos historicamente alijados de direitos e acesso a bens sociais, (indígenas, afrodescendentes, mulheres, homossexuais, entre outros), suscita uma luta multiforme, a primeira desde as lutas pela independência, em favor da democracia.

A ocorrência das lutas sociais latino-americanas pró-democracia contra as ditaduras e a luta dos afro-norte-americanos pelos direitos civis, bem como a luta pela libertação nacional no continente africano (África do Sul e colônias portuguesas); pela descolonização dos países do caribe e pacífico sul gerou um clima favorável para os indígenas e afrodescendentes proporem a aplicação de políticas públicas de ações afirmativas capazes de corrigir distorções históricas e reverter o quadro sócio-racial marginalizados e discriminados.

Eu não vou aqui expor um mapa das desigualdades sociais no Brasil, pois creio ser de notório saber de toda sociedade brasileira, sobretudo a sociedade não negra e das classes abastadas. Meu propósito aqui é mapear o caminho histórico das políticas de ações afirmativas no Brasil e, identificá-las na seara da educação tecnológica.

As políticas de ações afirmativas no Brasil não é algo tão recente quanto as informações veiculadas nos meios de comunicação de massa dos anos 2000, seu histórico vem do século passado, mas não diretamente para os grupos étnicos historicamente alijados dos bens sociais.

Não se trata de ações políticas isoladas, limitada às cotas nas universidades ou no mercado de trabalho e desvinculada de um conjunto de outras ações. Trata-se, sobretudo de um conjunto de ações reparadoras, compensatórias. Pois, não basta que haja o nivelamento entre negros e brancos para uma justa competição, apesar de considerar a existência de um vácuo entre a capacidade de disputa desses dois grupos.

Faz-se necessário, porém, o reconhecimento que as diferenças socioeconômicas entre negros e brancos são geradas não pela falta de habilidades competitivas, mas também pela adoção de padrões seletivos desiguais baseados em critérios racistas⁷³.

O Estado brasileiro sob a pressão dos movimentos de maioria afrodescendente discorre sobre a necessidade de promover ações afirmativas em meados dos anos de 1960, com os reflexos dos Estados Unidos da América. Isso se deu, não somente por haver um reconhecimento das elites oligarcas brancas de que há uma grande contingente de negros e negras que sofrem com os males do racismo e seus derivados, mas pela pressão dos movimentos negros de maioria afrodescendente que ecoa sobre todo Brasil e mundo pondo em risco os discursos oficiais de que o país era de uma nação miscigenada, porém harmônica.

Como proposta política, trata-se de um conjunto de medidas ou políticas públicas que tem como propósito reparar danos históricos causados a grupos sociais culturalmente excluídos, a exemplo dos judeus, africanos, indígenas. Com os quais a Europa e América têm uma dívida histórica causada pelo processo de colonização conforme explicita o texto a seguir:

“(...) as ações afirmativas compreendem numa definição mais geral como uma ampla rede de programas destinados a superar os efeitos da discriminação passada, promover oportunidades iguais para grupos historicamente discriminados de forma negativa” (RIBEIRO, 1997: 165-166)⁷⁴

Quando insisto em focar o tema ações afirmativas, no caso específico do Brasil, estou considerando o conjunto de políticas públicas peculiares à população de maioria afrodescendente ou indígena, historicamente excluídas, antes, durante e após o advento da escravidão.

As ações afirmativas no Brasil, não é algo tão recente quanto às informações veiculadas nos meios de comunicação de massa dos anos 2000 como sendo uma política isolada, limitada às cotas nas universidades e desvinculada de um

⁷³Ver VIEIRA, Andréia Lopes da Costa in: SILVA Petronilha Beatriz SILVÉRIO Valter Roberto (org). Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Inep: Brasília, DF, 2003, p. 86.

⁷⁴ RIBEIRO, Ronilda Yakemi. Ações Afirmativas e os Projetos de Educação para a Paz. Bahia: Novos Toques, 1997.

conjunto de outras ações. Recordando a memória histórica, trago a tona a seguir, as primeiras políticas de cunho afirmativas implementadas no Brasil do século XX e ainda em voga.

No dia 03 de julho de 1968, o Congresso Nacional aprovava a lei 5.465, atualmente revogada, que dispõe sobre o preenchimento das vagas nos estabelecimentos de ensino agrícolas, sendo 50% das vagas para filhos de agricultores e 39% para agricultores ou filhos destes, proprietários de terras que residam ou não na zona rural. Essa era a chamada “lei do boi”, uma política afirmativa.

“Os estabelecimentos de ensino médio agrícolas e as escolas superiores de agricultura e veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente de preferência, de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos deste, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio”. (SILVA JR. in: SILVA e SILVÉRIO 2003, p. 113).

A reserva de vagas para pessoas portadoras de deficiência é uma realidade desde promulgação da Constituição de 1988. Este segmento, que soma cerca de 10% da população mundial conta com uma reserva de vagas de até 20%, em todos os concursos destinados ao ingresso de pessoal no serviço público, nos termos no art. 37, VIII. A matéria está regulamentada pelas Leis n. 7.853/89 e 8.112/90 e pelo Decreto n. 3.298/99. Não há dúvida quanto a necessidade de políticas públicas capazes de propiciar igualdade material de condições para a vida em sociedade, garantindo a estas pessoas tratamento especial, no entanto, quando se trata de políticas de ações afirmativas para os descendentes de africanos constatamos muitas polêmicas no Brasil.

A Constituição da República Federativa do Brasil diz em seu artigo 5º que todos os brasileiros são iguais perante a lei. A Declaração Universal dos Direitos Humanos também aponta para essa garantia como um direito universal; pode-se dizer que esse conjunto de direitos decorre de alguns princípios consagrados na Constituição, na Declaração e nos demais tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário.

Em primeiro lugar, os objetivos da República Federativa do Brasil expostos no artigo 3º da Lei Maior, em seus incisos I, III e IV, quais sejam, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a erradicação da pobreza e da marginalização, a redução das desigualdades sociais e a promoção do bem comum, livre de qualquer forma de discriminação. Também decorre do princípio da igualdade (art. 5º, inciso I), pois é imperativo tratar de forma igual os iguais e de forma desigual os desiguais.

Ressalto que as políticas públicas de cunho afirmativas historicamente e legalmente se justificam, pois trata-se do reconhecimento por parte do estado de que o tráfico negreiro causou danos irreparáveis à história dos povos de origem africana, porém aqui me deterei apenas em demarcar as lacunas existentes na história da educação e técnica tecnológica deste país a fim de que a história ora distorcida seja revista a ponto de reconhecer a importante contribuição dos africanos e seus descendentes nessa área do conhecimento lançando-nos a mais um questionamento, o qual responderei e/ou não no ao término da pesquisa: qual a participação dos descendentes de africanos na história da educação técnica e tecnológica do Brasil?

Nos dias atuais já no século XXI, a expressão “Reparação já!” faz parte do grito de guerra do movimento negro, sobretudo, da juventude negra, uma vez que o Brasil é signatário de acordos internacionais, a exemplo da III Conferência Mundial Contra o Racismo, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas. Foi nessa conferência que pela primeira vez na história do Brasil, o estado brasileiro admitiu em plenária mundial de que era um país racista com problemas latentes e uma enorme dívida histórica com sua população negra.

1. As Convenções e Conferências das Nações Unidas para Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial, em 1965 e 2001

A I Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (CERD) ocorreu em 1965, na qual o Brasil foi um dos Estados-parte, portanto, vinculado diretamente a construir mecanismos de

implementação. A CERD já falava de políticas de ações afirmativas e o Brasil hipoteticamente, ao assinar esta Convenção, tornou-se na obrigação para com seus cidadãos que sofrem discriminação racial, sobretudo no que se refere às políticas de ação afirmativa no Preâmbulo da Convenção e nos Art. 2º. e 7º.

Entre a CERD e a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância (CMR) em Durban, África do Sul – 2001, o Brasil avançou muito pouco. Parte desta não observância dialoga diretamente com o entendimento das relações raciais brasileiras a partir do mito da “democracia racial”, o qual não enquadra ideologicamente o Brasil em quase nenhum dos itens da Convenção.

No entanto, a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância (CMR) em Durban, África do Sul – 2001, conseguiu articular a ida de organizações do movimento negro brasileiro e reconhecê-los como atores legítimos para os fenômenos racistas brasileiros, discutidos à luz das Convenções, Tratados e Conferências Internacionais. De todo este debate, o governo brasileiro, representado pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso trouxe ao Brasil uma série de Programas de Combate ao Racismo e de equidade, a saber: a) o Programa Bolsa-Prêmio, do Instituto Rio Branco – Ministério das Relações Exteriores, criado em 2002; b) O Programa Diversidade na Universidade, criado em 2002, no Ministério da Educação; c) a inclusão dos quesitos cor e gênero nos programas de capacitação profissional do Ministério do Trabalho e no Ministério da Saúde.

Embora criados formalmente no ano de 2002, todos estes Programas passaram a ser executados no ano de 2003, logo após o final do mandato de um governo de oito anos. Com a mudança de governo, os Programas foram mantidos e incrementados com a criação da SEPPIR, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, ligada à Presidência da República; da homologação da Lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-brasileira; da implementação da SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, no Ministério da Educação, com enfoque

temático para as diversidades étnico-raciais e políticas de valorização étnico-racial nos sistemas de ensino.

Também no Ministério da Educação, ações importantes foram implementadas, como a Inclusão do quesito raça/cor no Censo Escolar, em 2005; criação do Programa Universidade para Todos – PROUNI, com cotas raciais e a formação de um Grupo de Trabalho, instituído pela Portaria no. 10, de 20 de março de 2006, pela SETEC - Secretaria de Educação Tecnológica, que “pretende implementar os artigos 26A e 79B da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, como ,a temática da história e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos das escolas da rede federal de educação profissional e tecnológica⁷⁵”, objeto de estudo que interessa a este projeto.

As discussões a cerca das ações afirmativas que teve início nos anos 60 do século passado se intensificam nos anos 90 do mesmo século, quando os setores públicos, sobretudo, as universidades públicas brasileiras pressionadas pelos movimentos negros passaram a discutir a criação de cotas para ingresso no ensino superior. Hoje somam em torno de 60 instituições que já adotaram o sistema de cotas. A primeira instituição foi a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) em 2000. Vide mapas abaixo:

4. MAPA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL

Tipo de ação afirmativa

⁷⁵Portal SETEC, “Cultura africana chega às escolas de educação profissional”, de Sophia Gebrim, de 25/05/2006.

BRASIL
UNIVERSIDADES COM PROGRAMAS DE AÇÕES
AFIRMATIVAS



LEGENDA

- Divisão Política
- Capital da Unidade Política
- Cidade com registro de Universidade com Programa de Ações Afirmativas
- Ação afirmativa: Cotas (sistema onde há reserva de vagas na universidade para um determinado grupo)
- Ação afirmativa: Bônus (sistema que oferece a um grupo específico pontos a mais no vestibular, mas sem reservar um percentual de vagas)
- Ação afirmativa: Benefício afro-brasileiros (universidades que, em sua ação afirmativa, optaram por fazer um corte racial em favor dos estudantes pretos ou pardos)
- Número correspondente à sigla e ao nome da universidade com Programa de Ação afirmativa

© Projeto Geopólis e Cartopólis by Geog. Rafael Soares Araújo dos Santos - CREA 139443. Análise Técnica: Sílvia Inês - Centro de Geopólis Aplicada e Informação Geográfica (CGA) da Universidade de Brasília - Distrito Federal - Brasil, 2009. E-mail: cartopolis@unb.br. Tópicos: (1) 1397-2205. © São Cartopólis (BR) 2009. Fonte: Laboratório de Política Pública na Universidade de Estado do Rio de Janeiro, 2009.

- Rio de Janeiro**
- 1- UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) (ICIN)
 - 2- UENF (Universidade do Norte Fluminense) (ICIN)
 - 3- UERJ (Centro Universitário Estadual da Zona Oeste) (ICIN)
 - 4- Faperj (Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro) (ICIN)
 - 5- UFF (Universidade Federal Fluminense) (B)
- Minas Gerais**
- 1- UEMG (Universidade do Estado de Minas Gerais) (ICIN)
 - 2- UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) (ICIN)
 - 3- UFF (Universidade Federal de Juiz de Fora) (ICIN)
- São Paulo**
- 1- UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) (ICIN)
 - 2- Famerp (Faculdade de Medicina São José do Rio Preto) (B/N)
 - 3- Faccr (Centro Universitário de Franca) (ICIN)
 - 4- Fatec (Faculdade de Tecnologia) (B/N)
 - 5- USP (Universidade de São Paulo) (B)
 - 6- UFAC (Universidade Federal do ABC Paulista) (ICIN)
 - 7- Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) (B/N)
 - 8- Unifesp (Universidade Federal de São Paulo) (ICIN)
- Espirito Santo**
- 1- UFES (Universidade Federal do Espírito Santo) (IC)
- Amazonas**
- 1- UEA (Universidade do Estado do Amazonas) (IC)
- Pará**
- 1- UFPA (Universidade Federal do Pará) (ICIN)
 - 2- UFRA (Universidade Rural da Amazônia) (IC)
- Tocantins**
- 1- UTF (Universidade Federal do Tocantins) (IC)
- Distrito Federal**
- 1- UnB (Universidade de Brasília) (ICIN)
 - 2- ESCS/DF (Escola Superior de Ciências da Saúde) (IC)
- Goias**
- 1- UEG (Universidade Estadual de Goiás) (ICIN)
- Mato Grosso**
- 1- Uemat (Universidade do Estado do Mato Grosso) (ICIN)
- Mato Grosso do Sul**
- 1- UEMS (Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul) (ICIN)
- Alagoas**
- 1- Ufal (Universidade Federal do Alagoas) (ICIN)
- Bahia**
- 1- UFES (Universidade Estadual de Feira de Santana) (ICIN)
 - 2- UFBA (Universidade Federal da Bahia) (ICIN)
 - 3- UFPE (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia) (ICIN)
 - 4- Unesc (Universidade Estadual de Santa Cruz) (ICIN)
 - 5- Unesb (Universidade do Estado da Bahia) (ICIN)
 - 6- Cefes-BA (Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia) (ICIN)
- Maranhão**
- 1- UFMA (Universidade Federal do Maranhão) (ICIN)
- Paraná**
- 1- UFPR (Universidade Federal do Paraná) (IC)
- Pernambuco**
- 1- UPE (Universidade Estadual de Pernambuco) (IC)
 - 2- UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) (B)
 - 3- Cefes-PE (Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco) (IC)
- Rio Grande do Norte**
- 1- UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte) (B)
 - 2- Cefes- RN (Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte) (B)
- Piauí**
- 1- UFPI (Universidade Federal do Piauí) (B)
 - 2- Cefes- PI (Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí) (IC)
- Sergipe**
- 1- Cefes- SE (Centro Federal de Educação Tecnológica do Sergipe) (IC)
- Paraná**
- 1- UFPR (Universidade Federal do Paraná) (ICIN)
 - 2- UFPA (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul) (ICIN)
 - 3- UEL (Universidade Estadual de Londrina) (ICIN)
 - 4- UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná) (IC)
- Rio Grande do Sul**
- 1- UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) (ICIN)
 - 2- UERGS (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul) (IC)
 - 3- UFSM (Universidade Federal de Santa Maria) (ICIN)
- Santa Catarina**
- 1- UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) (ICIN)
 - 2- UFSJ (Centro Universitário de São José) (IC)

Grupos-Alvo	Estados unidos da América	Canadá	Índia	Malásia	África do Sul	Irlanda do Norte
Grupo-alvo	Minorias raciais e outras; mulheres veteranas da Guerra do Vietnã pessoas portadoras de deficiências.	Mulheres minorias raciais aborígenes pessoas portadoras de deficiências.	Castas e tribos designadas (Scheduled castes e Scheduled tribes)	Bumiputras e grupos indígenas; pessoas portadoras de deficiência	Negros africanos, indígena s e pessoas de cor) mulheres pessoas portadoras de deficiências	Minoria católica
Âmbito	Setor público e privado	Setor público e privado	Setor público e privado	Setor público e privado	Setor público e privado	Setor público e privado
Andamentos	Turbulências/ tensões sociais e Eliminação da discriminação no emprego	Eliminação da discriminação no emprego	Turbulências/ tensões sociais eliminação da discriminação social e no emprego	Turbulências/ tensões sociais eliminação da discriminação social	Turbulências/ tensões sociais eliminação da discriminação social	Eliminação da discriminação no emprego
Cotas ou metas e	Metas e	Metas e	Cotas ou	Metas e	Metas e	cronogramas;

cronogramas	cronogramas	cronogramas	reservas	cronogramas	cronogramas	cumprimento de contratos
-------------	-------------	-------------	----------	-------------	-------------	--------------------------

As políticas de ações afirmativas no mundo⁷⁶.

Do quadro acima referente ao Brasil, destacam-se algumas instituições que atuam na área da educação tecnológica, tais como: o Centro Federal de Educação Tecnológica e Santa Catarina, Paraná, de Minas Gerais, Ouro Preto, Pará, Bahia, Sergipe – atuais Institutos Federais de educação, Ciência e Tecnologia –, bem como a Universidade Tecnológica do Paraná que afirma estar cumprindo integralmente os preceitos legais para a implantação do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no seu currículo.

As instituições listadas acima demonstram em suas ações que é possível a flexibilização para a abertura curricular e inserção dos diversos temas que permeiam a sociedade, sobretudo, no que tange ao respeito à história e cultura dos grupos humanos que compõem a sociedade brasileira.

Na seara da Educação tecnológica e população negra brasileira, a trajetória histórica das ações afirmativas tem sido muito tímida, pouco tematizada e problematizada. As escolas técnicas ao longo da sua história não têm sido foco importante no âmbito das discussões do estado, nem o eco das demandas postas pela sociedade civil tem tido a importância necessária para o mesmo.

4.1 Um breve panorama das políticas de ações afirmativas nas escolas técnicas e tecnológicas brasileira na atualidade

No período de março a junho de 2008, fora realizado uma pesquisa nacional, sobre a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas especificamente os art. 26A e 79B; (lei 10.639/03), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais e para o Ensino de

⁷⁶Ver: TOMEI, Manuela. Ação afirmativa para a igualdade racial: características, impactos e desafios IFP/DECLARACION OIT/Genebra. Documento de Trabalho elaborado no âmbito do Projeto Igualdade Racial OIT/Brasil. 2004.

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas técnicas e tecnológicas. Esta pesquisa foi realizada no âmbito do programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, relativo a este trabalho de pesquisa.

O objetivo da pesquisa era levantar informações básicas sobre a realidade da população negra nas unidades de ensino tecnológico, assim como também traçar um panorama do estado das ações com relação à implantação dos artigos mencionados na Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira/LDB que tratam da obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira adequadas a cada localidade e instituição de ensino.

Neste sentido parte do levantamento com o estudo tem relação direta com a realidade educacional dos Centros Federais de Educação Tecnológica, atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com relação à população descendentes de africanos (pretos e pardos). Para tanto, solicitamos a colaboração dos docentes e gestores de 110 unidades escolares que trabalham com ensino técnico e tecnológico do país.

Esta ação de levantamento de dados visa, sobretudo, acompanhar as ações do Grupo de Trabalho instituído pela Portaria nº. 10, de 20 de março de 2006, instituída pela Secretaria de Educação Tecnológica, do Ministério da Educação/ Mec/Setec, com o objetivo de implementar as referidas legislações nos então Centros Federais de Educação Tecnológica/Cefets.⁷⁷

Dos 110 questionários enviados, apenas 14 retornaram, sendo 02 por problemas de endereçamentos e 12 com respostas, ou seja, cerca de 10%. As questões foram respondidas de acordo com as realidades encontradas e para nossa surpresa, foram encontradas unidades de ensino com certo avanço quanto à implementação da legislação, como também outros que ainda não a iniciaram, apesar de afirmar terem conhecimento da mesma.

⁷⁷Saliento que quando iniciei esta pesquisa, a denominação existente era Centro Federal de Educação Tecnológica e escolas técnicas. Já no final da pesquisa, mais precisamente no dia 29 de dezembro de 2008, o presidente da República o Senhor Luiz Inácio Lula da Silva sanciona a lei de nº 11.892/08 que cria 38 institutos Federais de educação, Ciência e Tecnologia e automaticamente, os Centros passam a institutos com status de universidade. O desafio diz o senhor presidente naquela ocasião: “é fazer de 2009 o melhor ano da educação no país”.

Causou-me estranheza o fato de ter enviado 110 questionários e obter resposta somente de 10% das escolas. Será que se fosse sobre outro tema, as respostas viriam em maior quantidade? Acredito que sim, pois chega a passar pelo campo do racismo institucional⁷⁸. É uma forma de discriminação indireta ao tema.

Será que a maioria das escolas não contribuiu com a pesquisa por receio institucional em divulgar dados internos? Porque será que nem a escola técnica do Ceará, com quem tenho dialogado cotidianamente sobre o tema respondeu à pesquisa? Porque será? Estas são questões que me assolam e para as quais certamente não terei resposta.

Abaixo seguem as questões desta primeira investigação e as principais respostas enviadas pelas instituições participantes distribuídas por região:

Norte	Sul	Nordeste	Sudeste	Centro-Oeste
01	06	03	02	00

Observação: os dois questionários que menciono ter retornado foram enviados, um para a região sudeste e o outro para a norte.

Observamos que a região sul teve uma excelente participação na pesquisa em relações as demais regiões que são inclusive maiores como a norte e a nordeste.

É também na região sul, que os dados do questionário apontam para um “avanço” significativo na implementação das políticas afirmativas, pois a partir de documentos anexos enviados por algumas unidades do então Centro Federal de Educação Tecnológica, podemos constatar já existente uma sólida discussão

⁷⁸Entende-se aqui como racismo institucional a partir dos estudos de JACCOUD 2002, P. 40, “toda prática institucional que distribui benefícios ou recursos de forma desigual entre distintos grupos”. Quando proponho uma pesquisa nacional sobre educação e relações étnico-raciais, que abrange 110 instituições e somente 12 delas responde a pesquisa, me leva a que há uma discriminação por parte das instituições ao tema. Essa conclusão também é vista por mim durante esse estudo na instituição a qual pesquisei diretamente.

sobre história e cultura afro-brasileira na educação tecnológica com implementação de políticas institucionais perenes.

O questionário:

1. No ano de 2006 a Secretaria de Educação Tecnológica, do Ministério da Educação/Setec/Mec, criou um Grupo de Trabalho, instituído pela Portaria No. 10, de 20 de março de 2006, com o objetivo de implementar a Lei 10. 639/2003 em todos os Centros Federais de Educação Tecnológica/Cefets. Dois anos após esse Decreto, podemos afirmar que a 10.639/2003 está sendo implementada nos Cefets?

Sim() Não()

Como? _____

Se não, por quê?

2. É do conhecimento de vossa senhoria a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

Sim () Por quais meios? / Não () se não, justifique

3. Quais são as ações desenvolvidas nesta unidade de ensino para a implementação da lei 10.639/03?

Quais os principais problemas enfrentados pela instituição para a implementação da citada lei?

4. Qual a composição étnico-racial do corpo docente deste Cefet?

Branco	Preto	Pardo	Indígena	Amarelo	outro

5 Qual a composição étnico-racial do corpo discente deste Cefet?

Branco	Preto	Pardo	Indígena	Amarelo	outro

6 Qual a composição étnico-racial dos servidores deste Cefet?

Branco	Preto	Pardo	Indígena	Amarelo	outro

7 Qual a composição étnico-racial da população desta localidade/ cidade?

Branco	Preto	Pardo	Indígena	Amarelo	outro

8 Quais temas estão sendo tratados em relação a lei 10.639/03 e qual a sua relação com a vocação e/ou missão dos Cefets?

9 Os professores deste Cefet participam do movimento social negro?

Sim () Não () quantos?

10 Este centro de ensino comemora alguma data de importância para a população afrodescendente? Qual/quais?

11 Que tipo de relatório analítico tem sido gerado por este Cefet a partir do Grupo de Trabalho que objetiva implementar a Lei 10.639/2003?

Análise:

A primeira questão, que diz respeito ao conhecimento da legislação obteve resposta afirmativa de 11 das instituições que responderam ao questionário, num universo de 110 instituições de ensino técnico e tecnológico, sabe-se 11 tem pleno conhecimento sobre a legislação mencionada e que está a implementá-la:

Cefet “A”: “sim, a implementação da lei teve início ao final do ano letivo de 2007 como projeto cultura afro-brasileira e africana que teve como objetivos: sensibilizar a comunidade interna sobre a importância da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira e iniciar um trabalho voltado para a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar de acordo com a legislação”.

Cefet “B”: “sim, a professora Carla Santos...⁷⁹ participou do curso sobre esse tema no âmbito do Mec, posteriormente no ano de 2007, através da referida professora, realizamos vários encontros com os professores de arte, história e português para tentarmos da inclusão destes conteúdos nas referidas disciplinas”.

Cefet “C”: “sim, o conteúdo histórico da África, apesar de não ter grupo de trabalho específico em nossa unidade; como também, a cultura afro-brasileira já é ministrada nas disciplinas de história geral e do Brasil”.

Cefet “D”: “sim, de forma gradual. Como foi atingido o objetivo de forma integral, a Setec está viabilizando encontros regionais”.

Colégio Agrícola: “sim, está sendo implementada de forma interdisciplinar, com vídeos, textos, debates murais e apresentação de trabalho”.

Universidade Federal do Paraná – Escola Técnica vinculada a UFPR: “sim, os professores de história, língua portuguesa, sociologia e

⁷⁹ Nome fictício a fim de preservar a identidade da professora em questão.

desenvolvimento de recursos humanos estão desenvolvendo atividades relacionadas com a diversidade étnico-racial”

Universidade Federal de Pelotas – Escola Agrotécnica: “(...) aqui debatemos a lei 10.639/03 e implantamos através de conteúdos inseridos nos planos de ensino”

Diante das respostas acima, é possível traçar um quando médio sobre a implantação da referida legislação em 12 escolas técnicas espalhadas em quatro regiões brasileira. No entanto, ainda é muito insuficiente, quando consideramos o panorama nacional.

As questões 2 e 3 referem-se diretamente a metodologia de aplicação da citada legislação, nesse quesito as respostas foram na seguinte linha:

Cefet 1(questão 2). “apenas os conteúdos trabalhados nas disciplinas”.

Cefet 1 (questão 3) “ falta regulamentar a formação de grupo de trabalho efetivo”.

Universidade Federal do Paraná/UFPR – Escola Técnica vinculada a UFPR 1 (questão 2) “(...) é cumprida integralmente nesta instituição, que embora não seja considerada “estabelecimento de ensino fundamental ou médio,” oferta cursos técnico propiciando qualificação profissional em diversas áreas do mercado”. “A universidade y1 para o cumprimento da lei tem adotado as seguintes medidas: **a)** “atendendo ao **art. 79B**, inclui regularmente o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” . **b)** elaboração dos projetos curriculares dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado sob orientação contida no parágrafo primeiro da lei supra-citada: “o conteúdos programáticos a que se refere o capítulo deste artigo incluirá o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente a história do Brasil”. Inclui entre outras as seguintes competências: “i) analisar, refletir e compreender os diferentes processos da arte, com seus diferentes instrumentos de ordem material e ideal, como manifestações sócio-culturais e históricas”; “ii) conhecer, analisar, refletir e compreender critérios culturalmente construídos e embasados em conhecimentos afins, de caráter filosófico, histórico, científico e tecnológico, entre outros; lii) analisar, refletir, respeitar e reservar as diversas manifestações de artes utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos”; “iiii) compreender, valorizar e respeitar as diferentes manifestações culturais de etnia e segmentos sociais, preservando o direito a diversidade”.

Universidade Federal do Paraná/UFPR – Escola Técnica vinculada a UFPR 1 (questão 3) “A maior dificuldade encontrada pelos professores ao realizar o trabalho de abordagem a temática “história e cultura afro-brasileira” é a falta de material bibliográfico, uma vez que os livros

didáticos disponíveis ainda não contem o suporte necessário à divulgação e produção de conhecimentos étnico-raciais”.

Escola agrotécnica 1 (questão 2) “(...) trabalhamos em conjunto com os professores constando conteúdos em seus planos de ensino e fazendo atividades diferenciadas, tais como exposições...”

Escola agrotécnica 1 (questão 3) “ a dificuldade que alguns professores encontram em relacionar a história e cultura afro-brasileira com seus conteúdos. Outro entrave é a resistência de alguns professores para trabalhar”.

Questão 2: quais são as ações desenvolvidas nesta unidade de ensino para a implementação da lei 10.639/03? 3: Quais os principais problemas enfrentados pela instituição para a implementação da citada lei?

Veremos as resposta:

Cefet “A”: dentro dos currículos dos cursos técnicos de ensino médio integrado e no Proeja. As bases tecnológicas da unidade curriculares seguem o mesmo padrão para todo o sistema e através delas estão estabelecidas as formas e os meios para o atendimento da lei 10.639/03”. Universidade Federal do Paraná/UFPR – Escola Técnica vinculada a UFPR: “pesquisa da inserção do afro-descendente no mercado de trabalho, na educação, no consumo; levantamento bibliográfico das personalidades Brasileiras negras e posterior exposição (mostra) em vários ambientes da universidade”.

Colégio Agrícola: “como já foi respondido na questão de nº 1, trabalhamos em conjunto com os professores, constando conteúdos em seus planos seus planos de ensino e fazendo atividades diferenciadas, tais como exposições. No curso técnico em vestuário, acontecem exposições de vestimentas originarias da África, entre outras”.

As respostas para esta questão não destoam do conjunto, a UFPR, o Cefet do Paraná se diferenciam das demais instituições porque estas afirmam que estão desenvolvendo pesquisas com recorte de raça/etnia para a população negra conforme respostas acima. O Cefet do Paraná em particular, demonstra no seu site oficial a criação de um grupo de estudo sobre e história e cultura afro-brasileira e africana.

Quanto à questão de número 3, as respostas foram quase unânimes, com exceção do Cefet de Outro Preto/MG que informou: “ até o momento nenhum problema”. – conforme as respostas acima – As maiores dificuldades enfrentadas

para a implementação dos artigos 26A e 79B da LDB – conforme todas as instituições participantes do estudo responderam que necessitam com a maior celeridade possível material didático-pedagógico específico e formação inicial e/ou continuada para professores. Uma das escolas agrotécnicas participantes da pesquisa aponta para a resistência ao tema por parte de alguns professores como um problema daquela instituição.

Já a questão entre 4 e 7 que trata da composição étnica das unidades pesquisadas e suas respectivas regiões, nos trás dados interessantes no que tange o perfil dos professores e alunos e cabe uma análise acurada.

4. Qual a composição étnico-racial do corpo docente deste Cefet?

Branco	Preto	Pardo	Indígena	Amarelo	outro
60%	5%	35%	-		

12 Qual a composição étnico-racial do corpo discente deste Cefet?

Branco	Preto	Pardo	Indígena	Amarelo	outro
50%	9%	40%	-		

13 Qual a composição étnico-racial dos servidores deste Cefet?

Branco	Preto	Pardo	Indígena	Amarelo	outro
40%	10%	50%	-	-	-

14 Qual a composição étnico-racial da população desta localidade/ cidade?

Branco	Preto	Pardo	Indígena	Amarelo	outro
53,7%	6,2%	38,5%	2,5%	0,5%	0,5

Do quadro acima, que segundo a instituição, são retirados do seu banco de dados no do ano de 2006, é curioso que a população indígena não aparece no Cefet e aparece na composição étnica dos docentes e discentes, mas aparece na da localidade significativamente Na composição dos servidores, as categorias pretas e pardas (considerados por nós como negros), superam as demais categorias.

As demais instituições, responderam o quadro acima parcialmente. A categoria *outro* aparece em 4 dos questionários com uma boa representação, assim também como foi inserida em um dos questionários a categoria *moreno* com um número bastante alto em todos os quesitos. Ademais, fiquei sem entender, quem são os “outros?”

Observação: apenas uma das instituições não respondeu às questões acima, mas informa em nota de rodapé: *“não temos esses dados quantificados, mas, vamos fazê-los”*.

No quadro geral, observamos muita discrepância entre os dados apresentados pelas instituições de ensino e os dados oficiais do INEP, IBGE, PNUD, IPEA. Isso quer dizer que não houve de fato uma preocupação por parte dessas instituições em confrontar suas pesquisas com a realidade nacional no que tange aos grupos étnicos que compõem os seus cotidianos? Não há um senso interno nessas instituições com um recorte de racial e étnico? Como pensar políticas públicas que contemplem a diversidade étnico-racial dessas instituições se não encontramos dados reais sobre esses grupos?

A questão de número 8 aponta para a inserção de conteúdos no currículo escolar como “cultura afro”, “história africana”, “arte africana” “história do negro no Brasil”.

A questão de número 9 foi respondida afirmativamente apenas por duas instituições e justamente as que estão com trabalho mais estruturado de acordo com os dados informados em todos os itens do questionário. (UFPR e Cefet/PA).

O item de número 10 constata que 11 das 12 instituições comemora o dia da consciência negra, 20 de novembro; uma não respondeu a questão, e 3 informam que além do 20 de novembro, realizam durante o ano algumas atividades como dia do folclore, feiras de culturas e exposições culturais.

Por fim, a questão de número 11 foi respondida afirmativamente por 7 instituições, das quais, 3 me enviaram anexo, o qual mostra suas atividades a partir das oficinas apresentadas pela Setec/Mec; o Cefet do Paraná, a partir do seu grupo de estudos; a UFPR a partir do grupo de pesquisa.

Anexo aos questionários também recebi alguns jornais das instituições, um artigo de uma pesquisadora do Cefet do Rio Grande do Norte.

5. Impressões primeiras...

Finalizo a análise dessa parte da pesquisa afirmando que nossas intenções primeiras ao aplicar estes questionários era traçar um amplo panorama nacional sobre a implementação dos artigos 26A e 79B da LDB bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no entanto, obtivemos um quadro bastante reduzido, mas muito significativo.

Corremos os riscos de sermos precipitada, mas suponho que um dos fatores que contribuiu para o baixo retorno dos questionários foi a indiferença que este segmento da educação ainda tem com o tema em pauta, reflexo de uma história do Brasil que ainda não reconhece os descendentes de africano como agentes importantes dessa história, sobretudo como agentes construtores dessa nação.

Por outro lado, os 10% dos questionários que analisei demonstram avanços significativos a exemplo da região sul do país; do município de Ouro Preto em Minas Gerais; do Cefet do Paraná que instituiu 20% de cotas étnico-racial para afrodescendentes das escolas agrotécnicas.

A pesquisa continua na unidade do Cefet Ceará onde analisaremos o cotidiano dos docentes e discentes com o intuito de avançar nessa seara de discussão e especificar o foco de pesquisa no estudo de caso de uma unidade. O estudo do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará será abordado no próximo tópico deste estudo.

O que é importante ficar explícito já nesse estudo é a compreensão de que

Conhecedores que somos dos objetivos da República Federativa do Brasil, expostos no artigo 3º da Lei Maior, em seus incisos I, III e IV, quais sejam, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a erradicação da pobreza e da marginalização; a redução das desigualdades sociais e a promoção do bem comum, livre de qualquer forma de discriminação. Também decorre do princípio da igualdade (art. 5º, inciso I), pois é imperativo tratar de forma igual os iguais e de forma desigual os desiguais.

Diante do exposto, as políticas públicas de cunho afirmativo historicamente e legalmente se justificam, mas vejo também como importante a necessidade do

preenchimento das lacunas existente na história da educação tecnológica deste país que faça menção à contribuição dos negros e negras nessa área do conhecimento. Daí surge mais um questionamento para reflexão: qual a participação dos descendentes de africanos na história da educação tecnológica do Brasil?

Capítulo V

CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÃO

Fim dessa estrada, não o fim do caminho e do caminhar

Iniciei nessa estrada ainda menina, com olhos grandes e negros de jabuticabas. *“minha mãe de leite sempre me ensinou que meu tempero é outro, eu sou do azeite, pimenta de cheiro pitada de amor”*. Eu cresci assim:

Sou amiga dos ventos
Sou amante dos mares
Sou bem-vinda nos lugares
Aonde vou

Sou a força da terra
Sou a luz dos luares
Sou a chama nos altares
Do amor

Não que algo aconteça
De especial comigo
Que eu possua mil poderes
Celestiais

Nem que eu seja dotada
De um saber feiticeiro
Protegida dos potentados
Astrais

O que eu trago é mais simples
É banal como a chuva
Natural como uma uva
Ter sabor
Vem da vida o mistério
Dessa facilidade
De ser tudo e nada disso
Ter valor.

Fiz ainda muito menina a descoberta de que os homens e as mulheres eram profundamente diferentes. Essa descoberta não foi um feito meu, pois lá na antiguidade alguém já sabia e publicou isso. Agora, descobrir que essas diferenças causavam dores e sofrimentos nas pessoas, essa foi na pele, nos cabelos, na origem. A fortaleza do seio da minha família não foi suficiente para manter o alegre sorriso fora da proteção dos seus.

Minhas diferenças que não pareciam anormal, me fizeram derramar uma lágrima quando alguém me disse que ela me tornara feia. Como as lindas tranças que a minha mãe me faziam eram feias? Como os olhos de jabuticaba que meu

pai dizia serem lindos eram feios? Como ter uma família xangozeira⁸⁰ era motivo para ter vergonha? A resposta para essas questões demorei muito para encontrar. Sobretudo, demorei para compreender porque minhas diferenças étnicas e cultural me legava um tratamento desigual diante das outras meninas? Porque as outras pessoas não me achavam bonita assim como minha família achava.

Essas questões carreguei comigo e trago muito tempo depois para o espaço acadêmico, para as instituições de ensino, pesquisa e extensão. Trouxe para o meu campo de pesquisa e dialoguei sobre elas com outros homens e mulheres que, também trouxeram suas inquietações para esses espaços.

Esse caminho tão comprido é para dizer que minhas inquietações de menina negra, adolescente negra e hoje mulher negra me fizeram pesquisar e questionar as políticas públicas as quais vejo como possibilidade de inclusão social. Não quero dizer com isso que essa inclusão por si vai resolver ou dá resposta as inquietações causadas pelo racismo e discriminações de que fui e sou vítima juntamente com mais de 91 milhões de pessoas negras deste país.

Todavia, acredito que quando as minhas inquietações deixaram de ser minhas e passaram à comunidade negra da qual faço parte, as possibilidades de luta contra o racismo e o preconceito racial aumenta. Quando minhas indagações juntam-se com as indagações de Ivan Costa Lima, Piedade Videira, Ana Flavia Magalhães, Eduardo David, Henrique Cunha, Joelma Rodrigues, Renata Rosa, Cicera Nunes, Joselina Silva, Denise Botelho, Amauri Mendes, Rafael Sâncio, Zélia Amador, Regina Brito, Sandra Petit, Bell Hooks, Alice Walker e tantas outras pessoas no Brasil e no mundo que como eu, dedicam parte do tempo para denunciar a combater o racismo e o preconceito racial ainda tão presente nas nossas vidas.

Parafraseando o velho Tauhir, personagem do livro Terras Sonâmbulas do escritor Moçambicano Mia Couto, quando este pergunta e ele mesmo responde: *“O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva.”* Para nós pesquisadoras(es) negros(as), o sonho é o início da

⁸⁰Xangozeiro é o nome dado as pessoas que seguem o culto aos orixás ou são candomblecistas. Eu cresci em Pernambuco ouvindo meus pais chamarem candomblé de xangô. Eu tinha uma família de xangozeiro, logo, eu também era uma xangozeira.

estrada, mas não basta só sonhar, é preciso seguir na estrada para que a luta contra as sequelas causadas pelo racismo e o preconceito racial permaneça viva.

Da pesquisa, o que fica como legado?

Trabalhei durante 18 meses em um projeto de investigação que tinha como objeto, as políticas públicas de ações afirmativas para afrodescendentes no Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará. Meu intuito era pesquisar a existência ou não das tais políticas e, como era sua dinâmica no corpo daquela escola. Na vivência no ambiente daquela instituição educacional, e com a aplicação de questionários em 110 escolas com as mesmas características e pesquisas documentais me trouxeram impressões importantes acerca da aplicação da legislação referentes ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Minhas crenças em afirmar que somos todos iguais perante as leis dos homens; que a educação precisa considerar a história da África e dos descendentes de africanos no Brasil, que o racismo é crime inafiançável⁸¹ foram postas em cheque. Percebi que os 509 anos de história do Brasil não foram suficientes para que o povo brasileiro aprenda, conheça e valorize sua história. O povo desta nação necessitou urgentemente escrever sua própria história, pois ainda reproduzem e acreditam na história do colonizador. Referenciam-se sobre as bases teóricas do colonizador.

Contatei também, que a aplicação de da legislação antirracista exige um compromisso político e institucional do Estado brasileiro a fim de propiciar para todos os seus cidadãos usufrutos iguais dos bens sociais. Quando me deparo no ambiente de uma escola técnica federal, e vejo que ela tem todas as condições materiais favoráveis para seu bom funcionamento (bom prédio, salas de aulas bem equipas, professores bem remunerados...) ao analisar sua estrutura, verifico também que seu acesso é restrito a um dado público. Alunos oriundos de escolas

⁸¹Cf. Declaração Universal dos Direitos Humanos; Carta Constitucional da República Federativa do Brasil; Declaração e Plano de Ação de Durban/ África do Sul; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

com um ótimo perfil de rendimento escolar. Alunos em sua maioria que fizeram seus estudos preliminares em instituições e condições bastante favoráveis.

É propagada na escola que pesquisei a referência da “qualidade”. O Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará tem orgulho de se apresentar a sociedade como uma escola de excelência em educação. Mas, o discurso da qualidade se contradiz quando deparado com as cláusulas de barreiras para entrada e consequente exclusão dos grupos sociais negros, indígenas e pobres. Isso significa primeiro, que o Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará não trabalha com o aluno médio brasileiro, ele seleciona uma amostra. Utiliza o conceito de qualidade relacionado com a meritocracia, ou seja, o merecimento onde “só entram os melhores”. Depois, as etapas do processo analisadas para ter-se um resultado não pode ser confrontado com a realidade brasileira, ou seja, tem-se bons resultados, mas não se considera o ponto de partida desses alunos.

Do discurso à prática, contatei in lócus que há uma enorme distância. Quisera eu, moça preta que nasceu em terras distantes em casa de gente preta, estudar numa escola com mesinhas e cadeiras e até ventilador e ar condicionado para os dias quentes. Quisera meus irmãos negros, ter acesso a uma escola assim. É isso que penso quando olho para a rede federal de educação tecnológica. A vejo como algo inacessível. Que não é para todos, principalmente, para a população negra deste país. Não é de todos como propaga o governo federal. A educação de qualidade que é um “direito de todos”, não chega a todos. Portanto, até mesmo essa qualidade é questionada quando se trabalha com uma amostra tão seleta.

No caminhar da pesquisa, deparei-me inda com muitos espinhos e pedras. Nessa estrada, encontrei cavaleiros e amazonas com sorrisos encantadores e aberturas para os muitos não-sins; ditos difusos; olhares de estranhezas e reações de defesas. Percebi então, que Investigar a implantação de políticas públicas de cunho afirmativo para afrodescendente em uma instituição pública da rede federal de ensino representou mais que um desafio, a constatação das certezas empíricas da minha estrada quando estudante dos ensinos fundamentais e médios.

Mas, quando desafiei constatar mais de perto, acreditei na possibilidade de ser surpreendida no percurso e, de alguma forma, poder contribuir com a implementação dessas políticas, ou seja, abrir na escola investigada, uma via de diálogo sobre tais políticas a fim de viabilizar sua implantação. Como detalhei em capítulo próprio, a pesquisa tinha como pretensão contribuir para a implementação dessas políticas tendo em vista a constatação empírica da sua inexistência. Como não houve abertura, seguimos por outras trilhas.

Percebi na instituição a dificuldade que as pessoas tem para falar sobre negros. Essa percepção se estende a todo estado do Ceará. O discurso de que do senso comum que afirma não ter negros no Ceará, chega nas instituições com muito mais forma, principalmente, para servir de justificativa a ausência de políticas públicas compensatórias para este grupo social. Sobre isso, NUNES 2007, p. 74 diz:

“Existe uma dificuldade de grande parte da população cearense em se identificar como negro. O uso do termo “moreno” é uma forma de fugir da caracterização negra. “Pensa-se o negro a partir de um conjunto de características que seriam comuns a todos os negros”

O problema que vejo sobre a não assunção do ser negro, é a não geração nas instituições quer sejam públicas ou privadas políticas públicas específicas para esse grupo. Esse é um estado com um enorme contingente de negros e negras e sem políticas públicas institucionais voltado para esse grupo. O racismo, a discriminação racial é um elemento muito presente na realidade brasileira, mas não basta os dados estatísticos apontarem para o abismo das desigualdades sociais gerados por esse racismo, é preciso que o estado assuma e veja essa questão como um problema de política pública.

O Centro Federal de educação é apenas mais uma das instituições públicas do estado do Ceará que absorve o discurso do senso comum que afirma não haver negros no Ceará e com isso também não assume o compromisso público de implantar políticas públicas para esse segmento. A pesquisa de campo e análise documental feita acerca a aplicação de medidas reparativas a fim de reparar os

danos causados pelo escravismo criminoso e nos dias atuais a chaga aberta do racismo e da discriminação étnica.

Recomendo que seja necessário repensar os modos de ingresso dos alunos negros nos Centros Federais de Educação Tecnológica e atualmente, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e tecnologia. E, rever profundamente as bases do caráter excludente que a estrutura política de acúmulo de conhecimento técnico e tecnológico, como condição primeira de acesso à educação tecnológica gratuita.

REFERÊNCIAS

A Fundação Cultural Palmares na III Conferência Mundial sobre o Racismo, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas. In: Histórico da Conferência. Ministério da Cultura: Brasília, DF, 2002;

ADORNO, Theodor W. "Teoria da semicultura", in: educação e sociedade (trad. N.R Oliveira & C.B.M Abreu) ano XVII, nº 56, dez. 1956;

_____. Educação e emancipação. Editora Paz e Terra: São Paulo, 1995;

AGOSTINHO, Santo. As confissões. Trad. de J. Oliveira Santos e A. Ambrosio de Pina. Ed. Vozes: São Paulo, 1988;

ARAÚJO, Ricardo Benzaquén de. Guerra e Paz. Casa Grande & Senzala e a obra de Gilberto Freyre, Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

Assembleia Legislativa do Ceará. Ações Afirmativas e Inclusão Social, Étnica e Racial: as cotas nas universidades estaduais e no serviço público do Ceará. UNESP: Fortaleza, 2007.

ASHOKA, Empreendimentos Sociais e Takano Cidadania. Racismo contemporâneo. Takano Ed.: Rio de Janeiro, 2003;

AZEVEDO, Célia M. de. Onda negra, medo branco – o negro no imaginário das elites: século XIX, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987;

BRANDÃO, Carlos R. Repensando a Pesquisa Participante. São Paulo, Brasiliense, 1985;

BRASIL. Leis etc. Coleção das Leis do Brasil de 1808. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB) – Lei nº 9.394, de 20.12.96. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 23ª edição 2004: Brasília, 1888;

BRASÍLIA. Emprego, desenvolvimento humano e trabalho decente: a experiência brasileira recente. Brasília: CEPAL/ PNUD/OIT, 2008 (Projeto CEPAL/PNUD/OIT Brasil”, de Maria Alice Rezende de Carvalho. Revista Brasileira de Ciências Sociais, , Vol. 14, no. 40, junho/99;

BRAZ, Júlio Emílio. Liberteiro: a luta abolicionista no Ceará. FTD, 2ª edição. São Paulo, 1994;

BOLEIZ JÚNIOR, Flávio. Pistrak e MAKARENKO: pedagogia social e educação do trabalho. São Paulo, Feusp, 2008. (Dissertação de mestrado)

BOSI, Alfredo. *O tempo e os tempos*. In: NOVAES, Adauto (org.) Tempo e História. 2ª- ed. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura/ Companhia das Letras, 1996;

BOURDEAU, Pierre. Razões Práticas: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 1996;

_____. O poder simbólico. Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 2002;

Cadernos de Pesquisa nº 117, Nov. 2002. Fundação Carlos Chagas, São Paulo;

CAVALLEIRO, Eliane. Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: educação e poder: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Summus, 2000;

CORDEIRO, Denise e COSTA, Eduardo Antônio de Pontes. In: jovens pobres e educação profissional no contexto brasileiro disponível em: www.ufba.br/trabalhonecessario/neniseeeduardo. Acesso em: 02/12/2008;

COSTA RIBEIRO, Carlos Antônio. “Classe, Raça e Mobilidade no Brasil”. In: Revista Dados – Ciências Sociais, 2006.

COSTA, Wilma Peres, Resenha de “O Quinto Século, André Rebouças e a Construção do Brasil”, de Maria Alice Rezende de Carvalho. Revista Brasileira de Ciências Sociais, , Vol. 14, no. 40, junho/99;

COUTO, Mia. Terra Sonâmbula. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

_____. Cada homem é uma raça. 3.º edição Editorial Caminho, AS: Lisboa, 1990;

CUNHA, Euclides da. Os Sertões. Disponível em: Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro – <http://www.bibvirt.futuro.usp.br>. Acesso em, 19/08/2008;

CUNHA JR. Henrique. Tear africano: contos afrodescendentes. São Paulo: Selo Negro 2004;

_____. Africanidade, afrodescendência e educação. In.: **Educação em debate**. Fortaleza, Ano 23, v. 2, n. 42, 2001;

_____. **Racismo anti-negro**: a necessidade de compreensão conceitual além da raça e classe. Texto da disciplina do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará/UFC;

_____; e NATIVIDADE, Daise Rosas. Lugar dos negros na educação: da transição do século XIX ao XX. In.: **Educação em debate**. Fortaleza, Ano 25, v.2, nº 46, 2003.

DESCARTES, R. *Discurso do método*. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova cultural, 1999. (Os Pensadores);

DEWEY, John. A utopia democrática. DP& A: Rio de Janeiro, 2001;

_____. Recontextualização e retórica na análise de discursos pedagógicos. In: SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores As- associados, 2005.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS. DCN's para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, 2004

DUARTE, Evandro C. Piza (coord.) cotas raciais no ensino superior. Curitiba: Juruá 2008;

_____. Pesquisa Participante. São Paulo. Brasiliense, 1986;

DURKKHEIM, Émile. Educação e sociologia. Melhoramentos II edição, trad. Prof. Lourenço Filho: Rio de Janeiro, 1978.

FAGUNDES, Margarete Nunes. (org.) Diversidade e Políticas Afirmativas: diálogos e intercursos. Novo Hamburgo: Feevale, 2005;

FANON, Frantz. *Black Skin, White Masks*. New York: Grove Press, 1967.

_____. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968;

FERNANDES, Florestan. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. São Paulo: Ática, 1978;

FREDMAN, Georges e LAVILLE, Pierre. *Tratado de Sociologia do Trabalho*. Tradução de Jean-Rene e Otavio Mendes Cajado. Cultrix, EdUSP: São Paulo, 1973;

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu) Felipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Graças até os Severinos*. São Paulo: Cortez; Brasília: INEP, 1989.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala*, Brasília: Ed. Unb.[originalmente publicado em 1933], 1961;

FONSECA, Celso Suckow. *História do Ensino Industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961. v. 1 in: *o fio da história: a gênese da formação profissional no brasil*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0904t.pdf>. Acesso em: 22/10/2008.

FURTADO, Celso. *A formação econômica do Brasil*. 10ª edição. Editora Nacional: São Paulo, 1970. (Coleção Biblioteca Universitária, serie 2ª, ciências sociais, v. 23);

GRINBERG, Keila. *O fiador dos brasileiro*. Civilizações Brasileira: Rio de Janeiro, 2002;

GOMES, Nilma Lino. Afirmando direito: acesso e permanência de jovens negros na universidade. Belo Horizonte: Autentica 2004;

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós modernidade. DP&A Editora, 10ª edição: Rio de Janeiro, 2005;

GROSSI, Yonne de Souza. Mina de Morro Velho: a extração do homem, uma história de experiência operária: São Paulo: Paz e Terra, 1981

GURAN, Milton. Agudas: os “brasileiros” do Benin. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

HASENBALG, Carlos. “Entre o Mito e os Fatos: racismo e Relações raciais no Brasil” In: Revista Dados – Ciências Sociais, v. 38, n. 2. 1995;

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. Relações Raciais no Brasil Contemporâneo. Rio de Janeiro: Rio Fundo, IUPERJ, 1992;

_____. Origens e Destinos - Desigualdades Sociais ao Longo da Vida. Rio de Janeiro: Top Books, 2003;

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle; LIMA, Márcia. Cor e Estratificação Social. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999;

HENRY, Paget. Caliban's Reason: Introducing Afro-Caribbean Philosophy, Londres/Nova Iorque, Routledge, 2000;

HERINGER, Rosana “Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas” In: Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 18 (Suplemento): 57-65, 2002;

HENRIQUES, Ricardo. Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década de 90. Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada - IPEA: Rio de Janeiro, 2001.

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

ROUSSEAU, J.J. A origem das desigualdades entre os homens. Editora Escala. Coleção grandes obras do pensamento universal: São Paulo, 2006;

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio Profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997;

LAFER, Celso – A Reconstrução dos Direitos Humanos: um Diálogo com H. Arendt. São Paulo: Cia. Das Letras, 1991;

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. A . **Fundamentos** de Metodologia Científica. 3ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 1991

LIMA, Costa Ivan e SILVERA, M. Sonia (org) Negros Território e Educação. Nº 07: Núcleo de Estudos Negros, série Pensamento Negro, Florianópolis, 2000

LOPES, Eliane Marta Teixeira. (org.) 500 anos de educação no Brasil. Autêntica, 2ª edição: Belo Horizonte, 2000, 2002;

MAFFESOLI, Michel. O tempo das tribos: o declínio do individualismo das sociedades de massa. Forense Universitária, 3ª edição: Rio de Janeiro, 2002;

MENDES, Constantino Cronemberger; TEIXEIRA, Joanílio Rodolfo. “Desenvolvimento Econômico Brasileiro: uma releitura das contribuições de Celso Furtado”. Brasília: IPEA, 2004;

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____, Maria .Cecília de Souza Os homens de ferro: estudo sobre os trabalhadores da Vale do Rio Doce em Itabira, Dois Pontos, Rio de Janeiro, 1986;

MOORE, Carlos Wedderburn. Novas bases para o ensino da História da África no Brasil. In.: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela lei federal nº. 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada/Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para Todos);

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Autêntica: Belo Horizonte, 2004;

NATIVIDADE, Daise Rosa da e CUNHA Jr., Henrique. In: Lugar dos negros na educação – da transição do século XIX ao XX. Revista educação e Debate, v. 1, -; 1978 Edições da Universidade Federal do Ceara: Fortaleza, Ceara, 2003

NUNES, Elizabeth da Silva Souza. (org.) A implementação das diretrizes Curriculares nacionais para a educação das relações raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica. MEC/SETEC: Brasília, 2008;

OLIVEIRA, Lyzie Reis dos. A liberdade que vem do ofício. Práticas sociais e cultura dos artífices na Bahia do século XIX. Tese de doutoramento em história- FFCH/UFBA 2006;

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro de; Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. A reforma do ensino profissional: desmantelamento da educação de qualidade ministrada pelos Cefets 2001. Relatório de pesquisa (Pós-Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação;

PACHECO, Eliezer Moreira in: Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (1. 2006: Brasília) Anais de Deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica 2007;

PRADO JÚNIOR, Caio. Formação do Brasil Contemporâneo. São Paulo: Braziliense, 1971;

PIOVESAN, Flávia; IKWA, Daniela e outras in: Fundamentos e história dos direitos humanos. Curso de formação de conselheiros em direitos humanos -Aula 01: Brasília, DF, julho de 2006. também disponível em www.agere.org.br

QUEIROZ, Delcele Mascarenha. (coord.) O negro na universidade. UFBA, Novos Toques: salvador, 2002;

REIS, José Carlos. As identidades do Brasil: de Vanhagen a FHC. Editora: Rio de Janeiro, 2000;

RIBEIRO, Ronilda Yakemi. Ações Afirmativas e os Projetos de Educação para a Paz. Bahia: Novos Toques, 1997;

RODRIGUES, Sara Viola. In: ANJOS, José Carlos Gomes dos. No território da linha cruzada: a cosmopolítica afro-brasileira: Editora da UFRGS/Fundação Cultural Palmares, 2006;

RODRIGUES, José Honório. Independência: revolução e contra revolução. F Alves: Rio de Janeiro, 1975.

ROMÃO, Jeruse. (org.) História da educação do negro e outras histórias. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005.

SANTOS, Ivair Augusto dos. O Movimento Negro e o Estado (1983-1987): o caso do Conselho de Participação e desenvolvimento da Comunidade Negra no Governo de São Paulo. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006;

SANTOS, Sales Augusto. (org.) Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005;

SHERIFF, Robin. "Negro é um apelido que os brancos deram aos pretos", Programa Raça e Etnicidade, IFCS, UFRJ, 1995;

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico 23 ed. Revisada e atual. São Paulo: Cortez 2007;

SISS , Ahyas. Afro-brasileiros, cotas e ações afirmativas: razões históricas. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: Penesb, 2003;

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003;

SZYMANSKI, Heloisa. (org.) a entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva. Líber Livro Editora: Brasília, 2004.

TEIXEIRA, Inês, Assunção de Castro. (org.) Memórias e percursos de estudantes negros na UFMG. Autêntica: Belo Horizonte, 2006;

THEODORO, Mário. (org.) As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição. IPEA: Brasília, 2008;

TORRES, Alberto Organização nacional. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1978a [1. ed. 1914];

_____. O problema nacional brasileiro. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1978b, (1. ed. 1914.

VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*; trad. José Cipolla Nt. - São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____, _____. *Pensamento e Linguagem*; trad. M. Resende. - Lisboa: Antídoto, 1979

WIEVIORKA, Michel. Racismo, uma introdução. Perspectiva: São Paulo, 2007;

ZIPPIN GRINSPUN, Miriam P.S. (org). educação tecnológica: desafios e perspectivas. 3ª edição - São Paulo: Cortez, 2002;

ZONINSEIN, João Feres Júnior. (org) ações afirmativas no ensino superior brasileiro. Belo Horizonte: Editara UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008.

Documentos:

Boletim Os Números da Cor, No. 01. Centro de Estudos Afro-Asiáticos – Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 1996.

“Exposição de Motivos – Anteprojeto de Lei da Educação Superior” - Anteprojeto de Lei da Educação Superior - Ministério da Educação, Brasília, 2005;

Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD), 2002.

Relatório de Desenvolvimento Humano – Brasil 2005, PNUD.

Resultados do Censo Escolar 2005 – Ministério da Educação, Brasília, Junho 2006;

Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial
In:<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/onu-proteccao-dh/orgaos-onu-elim-disc-racial.html>. Acesso em 14/0/2007

Sites:

Portal MEC/SETEC, “Cultura africana chega às escolas de educação profissional”, de Sophia Gebrim, de 25/05/2006;

Portal do MEC: www.mec.gov.br/secad/diversidade/ci

Maria Alice Rezende Carvalho, Os Projetos de André Rebouças, Jornal do Brasil, 09 / 05 / 1998;

Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro - <http://www.bibvirt.futuro.usp.br>
<http://www.ead.fea.usp.br/cad_pesq/arquivos/c00-art01.pdf> Acesso em agosto de 2008.

Portal do INEP: Resultados do Censo Escolar 2005 – Ministério da Educação, Brasília, Junho 2006.

Portal do MEC: www.mec.gov.br/secad/diversidade/ci - Acesso em: 14/07/2008.

Maria Alice Rezende Carvalho, Os Projetos de André Rebouças, Jornal do Brasil, 09 / 05 / 1998;

Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro - <http://www.bibvirt.futuro.usp.br>

<http://www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/cgi/cgilua.exe/sis/star.htm?infod=979&sid=107&tpl=printerview> - acesso em: 10/09/2008

<http://www.diariodonordeste.globo.com/materia.asp?codigo=488890> – acesso em: 25/11/2008.

www.colegiosaofrancisco.com.br/alfa/historia. Acesso em: 04/03/2009

<http://www.cefetce.br/Admin/Instituicao/estatuto.php#> - Acesso em: 26/12/2008

ANEXOS

I – Entrevistas com: professores, gestores e alunos do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará.

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS⁸²

GRUPO I: GESTORES

1. O que é uma política de ação afirmativa para o senhor(a)?
2. Existe alguma ação de cunho afirmativa para afrodescendente no Cefet-Ce? Se sim, como se processa?
3. O Cefet possui um plano de metas para inclusão de afrodescendentes no seu corpo docente? Se afirmativo, qual período estimado para o alcance desta meta?
4. Os artigos 26, 26A e 79B da LDB institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, bem com as diretrizes nacionais para a educação das relações raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana recomenda que essa legislação seja implementada em todos os níveis e modalidades de ensino, o Cefet tem seguido essas recomendações?
5. Quais as dificuldades operacionais para a implementação de um Programa de Ação Afirmativa no Cefet-Ce?

GRUPO II: DOCENTES

1. Você conhece algum tipo de ações afirmativas para afrodescendentes aqui dentro do Cefet?
2. Você sabe qual o percentual de afrodescendentes no Cefet Ceará e se esse número condiz com os 64,9% da população do estado do Ceará?

⁸²

Este roteiro serviu de base para as entrevistas, porém não foi seguido a rigor, pois a dinâmica das entrevistas me fez ora ampliar, ora simplificar.

3. Os artigos 26, 26A e 79B da LDB institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, bem com as diretrizes nacionais para a educação das relações raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana recomenda que essa legislação seja implementada em todos os níveis e modalidades de ensino, o Cefet tem seguido essas recomendações?
4. Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?;

GRUPO III: DISCENTES

1. Você conhece algum tipo de política de ações afirmativas para afrodescendentes aqui dentro do Cefet? Se sim, Qual(ais)? Se não, por que será?
2. Você sabe qual o percentual de afrodescendentes no Cefet Ceará e se esse número condiz com os 64,9% da população do estado?
3. existe algum tipo de discursão sobre relações étnico-racial dentro do Cefet Ceará? Você julga necessário esse tipo de discursão? Por que?
4. Você já presenciou algum tipo de discriminação racial dentro da sua sala de aula no Cefet? Se sim, como o professor(a) e a turma reagiu? E fora da sala de aula? Se não, você acha que isso não existe?
5. o que você acha da inclusão do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo do seu curso? Porque?

ENTREVISTA 01

Senhor. Diretor-Geral do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará⁸³

Entrevistador: Entrevista com professor Claudio Ricardo, geral do Centro Fderal de Educação Tecnológica do Ceará, gravando.

Pesquisadora: Professor, eu tenho cinco perguntinhas para o senhor. São bem simples. Acho que dá para terminar rápido.

Pesquisadora: **Primeiro: o que é uma política de ação afirmativa para o senhor?**

2. Entrevistado: Bom, uma política de ação afirmativa pra mim é aquela que procura trazer pra...pra dentro das instituições, pra dentro da institucionalidade, é....aquelas pessoas que de alguma forma, historicamente, é...estão excluídas de um processo de cidadania. No Brasil, têm muitos exemplos disso, né nós temos uma longa história de dívida social com o nosso povo. Isso se estabelece do ponto de vista sócio-econômico, as elites brasileiras sempre foram muito tacanhas, nesse sentido. A...a própria disparidade da renda, a má distribuição da renda tem gerado um contingente de pessoas excluídas, muito forte no país, e temos ainda outras... exclusões por outros traços culturais: como é o caso das comunidades negras, das comunidades indígenas, e uma série de minorias existentes no nosso Brasil. O Brasil é um país onde o preconceito e essa discriminação muitas vezes se estabelece de forma velada, o que torna é...as políticas de combate a esse processo, até um pouco hã...eu diria até ...isso sugere um trabalho muito mais forte, por que de maneira disfarçada as pessoas muitas vezes não acreditam que esse preconceito existe, mas quando você vai buscar a estatística do processo, aí você percebe que ele existe e ele é muito forte na sociedade.

⁸³ Saliento que estarei utilizando aqui no nome Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará porque quando iniciei a pesquisa, era essa a denominação oficial daquela escola. Já no final da pesquisa, em 29 de dezembro de 2009, o centro para a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará e o Diretor-Geral, entrevistado como tal, passa a Reitor do Instituto.

3. **Entrevistador: ... a segunda questão é: existe alguma política de ação afirmativa para afrodescendente aqui no Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará?**

4. **Entrevistado:** Existe sim. O Cefet, aliás tem tido uma ação pioneira nessas políticas afirmativas. E quando eu me refiro à questão sócio-econômica, eu me refiro a própria clientela do Cefet, historicamente desde 1909, quando o decreto do Nilo Peçanha já estabelecia que essas escolas eram para dar algum grau de profissionalização aos desassistidos da fortuna, e quem eram os desassistidos da fortuna na época?. Eram os jovens que vinham do campo para a cidade em função da crise do café, em função da crise agrária por conta da abolição da escravatura. E havia um temor das classes dominantes de que esses jovens estando na cidade pudessem provocar violências, em função da vadiagem. De modo que essas escolas já nasceram com esse estigma de dar alguma profissionalização à esses desassistidos da fortuna, entretanto como elas sempre se colocaram na esfera federal, elas foram evoluindo com o tempo e mantendo uma qualidade e ao longo do tempo a rede tem sendo uma grande catapulta para a mobilidade social das nossas instituições e só agora ela tá adquirindo uma escala, em função da visão do nosso presidente Lula não é?. O Cefet do Ceará há muito tempo já pratica uma reserva de vaga para alunos da escola pública municipal, tá certo, nós já temos aqui ... nos engajados em todas as políticas públicas que surgem no sentido de resgatar essa dívida social, o Cefet é plural nas artes, nos esportes de modo que essa coisa já tá arraigada na nossa cultura. Agora mesmo nós estamos dando suporte as políticas de EJA, tá certo, nós estamos trabalhando nessa questão da diversidade étnica e cultural, têm professores que estão fazendo trabalhos excelentes como é o caso do professor Mário, não é, não só com o negro, mas com as minorias indígenas, tá certo, e com os excluídos de maneira geral.

5. Entrevistador: **tenho me informado um pouco sobre esse processo por meio do professor Mario...⁸⁴. A outra questão é: o Cefet do Ceará tem um plano de meta, ou... vocês estão avaliando esse essa inclusão... esse processo de inclusão de política afirmativa no Cefet ou tem alguma avaliação, algum relatório disso ou ainda está muito...muito incipiente?**

6.Entrevistado: Olha, nós temos avaliado dentro dos nossos programas é... dentro do nosso plano pedagógico, dentro do nosso plano de desenvolvimento institucional, é...dentro das ações sociais que desenvolvemos a gente sempre faz uma avaliação. O Cefet hoje tem um conjunto de ações voltadas para projetos sociais, já começa com a inclusão... da cadeira projetos sociais dentro das disciplinas de ensino superior, como disciplina curricular, o aluno só cola grau do ensino superior se ele estiver envolvido em um projeto social, afora isso nós apoiamos vários projetos sociais, projetos em bairros carentes, como é o caso do Pirambu, no Dias Macedo...aprovamos o cursinho é... pré-vestibular em alguns bairros da cidade como é o caso é lá do...aqui da Aerolândia...nós temos um cursinho pré-vestibular que é voltado para o aluno da escola pública, e sobretudo o aluno carente que funciona no nosso CPQT, estamos disseminando essa prática por todo o nosso interior do Estado, nossas unidades que estão prestes a entrar em funcionamento e aquelas que já entraram em funcionamento, elas tem o cursinho pré-vestibular voltado para o aluno da escola pública.(telefone toca e entrevistado atende...)

7. Entrevistado: Você me dá licença?

8. Entrevistador: Sim...

9. Entrevistador: **Pois bem, continuando... Professor, o Cefet tem conhecimento das diretrizes curriculares para a educação das relações raciais, e da Lei 10.639 que corresponde aos artigos 26 A e 79B... da LDB?**

⁸⁴ Refiro ao professor de História do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará na sede da Avenida 13 de Maio. O nome utilizado por mim aqui é fictício.

10. Entrevistado: Já “tamos” articulando nesse sentido.

11. Entrevistador: **Aí vocês já estão...**

12. Entrevistado: O professor Mário tem participado de encontros, de reuniões, tá certo, nós estamos acompanhando isso de forma bem atenta.

13. Entrevistador: **Então, para terminar professor, para ser breve com o senhor, mesmo que posteriormente a gente volte a conversar....**

14. Entrevistado: Não, eu tenho muito interesse, eu queria me colocar a sua disposição.

15. Entrevistador: **Mas eu venho novamente caso necessite...**

16. Entrevistado: Passado esse período⁸⁵, eu fico aqui no centro quantas horas você quiser...com você...tá certo?

17. Entrevistador: **É, eu agradeço-lhe pois quero fazer um trabalho muito próximo com vocês.**

18. Entrevistado: Muito bom.

19. Entrevistador: **E aí... eu queria saber se há alguma dificuldade operacional nesse processo de trabalhar, de pensar políticas afirmativas para afrodescendente no Cefet do Ceará?**

20. Entrevistado: Tem algumas dificuldades, porque como eu digo, é...a nossa carência é histórica, nossa dívida social pra com nosso povo é muito grande, então a nossa capacidade de atendimento, ela é sempre muito menor do que o

⁸⁵ Esta entrevista foi realizada no período de campanha eleitoral, onde o diretor entrevistado estava candidato a reeleição. Tive muita dificuldade para conseguir esta entrevista devido a campanha eleitoral interna.

trabalho a ser desenvolvido, do que a demanda que surge, e aí você é obrigado a ter critério...a ser mais criterioso, você quando coloca, inclui algumas pessoas você sempre deixa um contingente muito maior do lado de fora, mais eu acho que esse já é um passo inicial,certo nos temos que lutar pra que essas coisas sejam universalizadas, é porque você pega um cidade como Fortaleza que tem uns dois milhões e meio de habitantes, é a quarta capital do país, você pega, se você analisar por faixa etária, eu falo, eu me refiro aos jovens, onde essa coisa é mais grave, é você tem 48% quase a metade do contingente de jovens entre 15 e 24 anos que estão fora da escola, por vários motivos, pela questão da violência, por não ter oportunidade de trabalho, por ter que trabalhar pra sustentar a família, tá certo, e quando você vai analisar a condição é... dos afro descendentes nesse contexto, ela é muito severa, é um percentual muito grande, porque esse pessoal, em função dessa exclusão histórica, ta hoje num nível sócio econômico muito mais baixo, veja que o Brasil cresceu, nesses últimos tempos,criou um mercado interno, trouxe 20 milhões de pessoas para dentro da cidadania, é o que tem possibilitado a sustentabilidade desse crescimento, aí nessas crises internacionais, é o mercado interno que a gente criou e o presidente Lula foi muito criticado com a questão do bolsa-família: "Ah, tá dando dinheiro... esse povo num vai querer mais trabalhar",como eu cheguei a discutir com a amiga minha,esposa de um amigo que tem uma condição sócio econômica muito favorável: "Esse governo tá dando dinheiro aí, essas pessoas não querem mais trabalhar", eu digo Alice, não é que as pessoas não querem mais trabalhar, o problema é que as pessoas agora não se sustentam mais,não querem mais tá lambendo o chão da sua casa,por uma diária da 10 reais, tá certo,elas preferem buscar políticas públicas,procurar se incluir numa escola do que tá trabalhando como...como mão de obra escrava pra vocês, é isso que vocês não suportam no governo Lula, mas o Brasil é tão desigual, no ponto de vista das suas políticas econômicas, que mesmo uma distribuição de renda que não é a mais adequada já faz uma diferença muito grande. O que nós precisamos agora é encontrar maneiras de essas pessoas que são beneficiadas pelos projetos sociais, que elas passem a fazer parte das políticas de educação, tá certo, das políticas de saúde, pra que

elas possam se integrar como cidadãos verdadeiros, não como favor é... no mercado de trabalho, isso que vai dá é... sustentabilidade, vai dá longevidade a essas políticas públicas.

21. Entrevistador: professor, eu preciso ir, mas vou voltar outras vezes, caso seja necessário. Agradeço... de início agradeço muito... eu vivo um pouquinho com vocês. Tenho estado cotidianamente por aqui; ando bisbilhotando, investigando o site de vocês, do Cefet, eu estive naquela semana pedagógica... achei muito interessante. Então, até o final da pesquisa vamos nos ver por aqui...

22. Entrevistado: há você assistiu a palestra do professor?

23. Entrevistador: Sim... sim... estive lá com o professor... estive no primeiro dia

24. Entrevistado: Foi maravilhosa.

25. Entrevistador: Achei muito bom.. muito bom aquela a estrutura do CEFET hoje que é outra

26. Entrevistado: Nós gravamos aquela palestra, viu.

..

27. Entrevistador: Ah, eu quero.... se for possível...

28. Entrevistado: Pois eu passo pra você.

29. Entrevistador: Eu quero estas histórias... vou ver com a Heloísa (outra gestora da escola)

30. Entrevistado: Vou te dá o meu cartão, se você quiser falar comigo.

31. Entrevistador: Eu quero sim e eu te agradeço imensamente...

ENTREVISTA II

Entrevista com a profª Ana Cláudia do Coordenadora do Curso de Educação de Jovens e Adultos do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará

1. Entrevistadora: Entrevista com a profª Ana Cláudia do Cefet-Ce, gravando:
Professora, você conhece alguma política de ação afirmativa para afrodescendente dentro do Cefet do Ceará?

2. Entrevistada: Bem ...é eu sei que no ano passado,houve um curso do MEC...uma inscrição de um curso do MEC pra justamente trabalhar essa questão da afrodecendência, e um professor do Cefet foi escolhido pra fazer esse curso,mas também não soube mais informações sobre isso. É ...agora vejo ações é...rotineiras aqui na instituição que eu as classifico como ações afirmativas,mas não sei se são não é..?.Como na área de artes há um grupo que trabalha com essa questão da...da africanidade aqui na... na instituição e que visa justamente a difundir essa cultura africana aqui no Cefet, é o que eu vejo de afirmativo, agora eu não sei se enquadraria numa ação política mais institucionalizada nesse sentido.

3. Entrevistadora: Tá...é o Ceará, ele tem 64,9% de afrodescendente ou seja pretos e pardos,segundo dados os oficiais do IBGE...e esse número, você acha que condiz com a população negra do Cefet hoje? Ou seja, é possível a gente ver é, esse número de negros/negras aqui no Cefet enquanto aluno...professor...ele tem visibilidade a ponto de se equiparar ao número do Estado?

4. Entrevistada: Se você tivesse me dito que esse 64,9% correspondesse só a negros eu diria que não,mas como você incluiu o pardo e a gente sabe que esse elemento pardo na instituição e no Ceará ele é muito representativo eu vejo..eu vejo...levando em consideração o elemento pardo.agora é...é uma coisa que me preocupa é que essa questão classificatória ela é muito escorregadia,muito

subjetiva porque um indivíduo pardo mesmo assim ele pode não se considerar negro né...embora acredito que existam critérios genéticos de porcentagens né...que ..que certifiquem qual teu grau de negritude ou de...ou de...outra...outro critério racial,mas se você considera nessa porcentagem aí a inclusão dos pardos eu vejo...essa...essa...essa visibilidade pra repetir....essa redundância no...no grupo de alunos aqui da instituição.

5. Entrevistadora: Muito bem...é...deixa eu vê aqui...o Cefet tem seguido as recomendações que diz respeito as diretrizes curriculares para educação das relações raciais, existe uma diretriz nacional desde 2004, existe uma lei específica que é a lei 10.639, alterada pela lei 11.640 que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira...você acha que o Cefet tem seguido essas recomendações?.

6. Entrevistada: Olha é ...institucionalmente falando eu não posso te dizer que sim, mas em conversa com alguns professores eu já vejo que alguns professores, por conta própria, já vem desenvolvendo esse trabalho, como é o caso de professores de História aqui da instituição que eu já conversei, me disseram que estão abordando a temática da africanidade, da afrodescendência, professores de língua portuguesa com quem eu tenho conversado, é... até mesmo os professores da área de artes que trabalha com técnico integrado, é...que trabalham nas disciplinas dos cursos de artes, são esses com quem eu converso esporadicamente ..me dizem nesse sentido, mas uma ação curricular efetiva eu não vi...que eu tenha conhecimento...não vi.

7. Entrevistadora: Certo...você conhece essas diretrizes na qual eu falo?...Diretrizes nacionais para a educação das relações raciais?

8. Entrevistada: Conheço superficialmente de já ter lido na época em que saiu, mas depois não..não vi mais..aí não...não tenho conhecimento abrangente não.

9. Entrevistadora: Certo vou fazer outra questão. Você acha que há alguma dificuldade operacional pra implementar ação desse...desse...política dessa natureza... política afirmativa no Cefet?

10. Entrevistada: Na..na verdade eu...eu vejo como dificuldade não...não posso te falar de outros momentos,mas nesse momento agora eu vejo uma das dificuldades maiores é porque como nós mudamos de institucionalidade em dezembro e nós ainda estamos nessa situação de transição ,serão 6 meses de transição, tudo tá muito focado nessa nova identidade que está sendo construída de Instituto,então eu vejo isso é...como todos os esforços estão mais concentrados nisso daí, eu vejo que algumas outras coisas acabam deixando se deixando de lado né?. Assim, até o próprio setor pedagógico poderia e deveria contribuir muito pra que houvesse essa operacionalização, entretanto nós estamos com um número muito reduzido de pedagogas. Aqui éramos pra ser 11 mas estamos com 5...6...é...duas pessoas estão saindo daqui do setor...um esta de licença médica e o outro está ausente para mestrado, então nós estamos orbitando entre 5 e 6 pessoas e por conta disso o volume de coisas que poderia ser mais distribuído se tivesse mais gente acaba sendo sobrecarregado...aliás sobrecarregando a todos nós, então nós ficamos muito tempo aqui na sala só executando trabalhos burocráticos...quando muito participando de alguma capacitação pedagógica...formação pedagógica como hoje teve com os professores que passaram nesse último concurso...nós trabalhamos com eles...é quando há reunião pedagógica nas gerências nós também trabalhamos é...temáticas pedagógicas,mais essa ação que poderia ser mais próxima do professor de montar grupos de estudo pra trabalhar as políticas afirmativas...não é nem que nós não queiramos fazer isso,mas a própria rotina acaba nos impedindo disso. (interrupção da conversa por outra pessoa...).

11. Entrevistadora: Então professora, mas você acha que a gente...eu seria possível implementar pensar...pensar em implementar essas políticas considerando que tem...existe o grupo de estudo realmente já formado....

12. Entrevistado: É eu acho que seria possível sim, mas isso ia exigir um esforço, um engajamento de muitas pessoas... que muitas pessoas comprometidas com isso. (Interrupção da conversa por outra pessoa...). Pois é, porque é assim... o que eu vejo muito é assim ... na hora em que se propõe uma atividade aí muita gente levanta a mão no oba-oba no calor da emoção, mas passado isso quando você vai ter que por a mão na massa as pessoas começam a sair... sair... sair, depois fica só uma... ficam só uma ou duas levando todo o programa nas costas, aí acaba o programa é... acaba que ele acaba porque a pessoa fica cansada de tentar implementar as coisas e as coisas não irem adiante até porque qualquer programa que faça aqui não é um programa que vá se dirigir a 50 pessoas é um programa que se dirige a 1.000 alunos a 7.000 alunos, então exige um comprometimento um trabalho em equipe muito grande e infelizmente não são todas pessoas, como em qualquer outra instituição, que estão dispostas a.. a fazer isso né, acho que teria que ver... haver assim uma sensibilização muito grande, mas começando com os próprios docentes, os administrativos, os gestores, pra daí é... conchamar o corpo discente também.

13. Entrevistadora: E nas ... nas ... capacitações de vocês... vocês nunca pensaram em tá incluindo essa discussão?

14. Entrevistada: Não... não... que que acontece quando existe uma capac... a gente organiza uma capacitação aqui é mais voltada para esses aspectos didáticos pedagógicos né.. uma sede que os professores tem muita, esses aspectos mais instrumentais mesmo de ... é... das etapas de um planejamento... é como organizar um planejamento... eles tem muito essa dificuldade, até porque, muitos são bacharéis, engenheiros que não tiveram contato com a formação pedagógica, então eles tem muita dificuldade nisso aí... aí a gente organiza uma... uma capacitação dessa, mas sempre acaba acontecendo um imprevisto e muitas vezes nem o que a gente propõe a fazer, a gente não consegue terminar todo porque são 1001 coisas que acontecem. Nessa última capacitação, por exemplo, só foram 2 dias pra

trabalhar muitas coisas, eles tinham que tomar posse eles tinham que conhecer é...é..as principais é...é as principais leis que regem o funcionalismo público, aí já tomou um bom tempo né...aí tinha uma palestra com o sindicato, tinha uma palestra com a associação, aí acaba que a própria capacitação ficou descaracterizada, porque a institucionalidade em si acaba...desculpa...tomando um tempo muito grande da parte pedagógica..desculpa...é muito complicado. Bom seria que houvesse um tempo maior, que a gente pudesse trazer esses assuntos pra sala de aula, que são assuntos que fazem parte do nosso cotidiano não é...o..o..a africanidade, ela está nós né..?...ela tá na nossa história e muitas vezes ela passa despercebida, muitas vezes alguma conduta de algum professor é tem um cunho preconceituoso e se a gente tivesse tido a oportunidade de discutir com esse professor no encontro pedagógico, provavelmente isso não estaria acontecendo, ou então poderia até acontecer porque muita gente ouve mas entra por um ouvido e sai pelo outro né, não internaliza mas de alguma forma ele teria sido tocado né...aí são todas essas questões a...assim, eu acho que a imensidão da instituição o tamanho dela e a complexidade que ela...ela abriga, atrapalha. Porque 6 pedagogos pra essa multidão de coisas é..

15. Entrevistadora: Talvez uma das saídas fosse mesmo um grupo de estudo como tal qual fez o Cefet de Santa Catarina, por exemplo, grupo de estudo Institucionalizado...que aí ele começa a discutir isso e chega a o corpo maior. Institucionalmente o Cefet teria que tá assumindo este tipo de postura de ó...a gente precisa trabalhar e vamos começar de algum lugar, que não sei se é o caso daqui que ta acontecendo de de repente ...não sei...não diria que é má vontade de gestão, mas assim: "Há... depois a gente vê isso" e aí vai ficando. Na verdade é essa a questão. Quando eu conversava com a Luiza, ela falava: "A gente só lembra quando o MEC diz que tem de fazer os relatórios". É e aí...

16. Entrevistada: A própria questão da inclusão dos...dos alunos especiais é..?... eu achei engraçado que no ano passado veio uma equipe de pedagogos de vários Cefets da região nordeste aqui e aí...elas, as pedagogas foram passear lá no..no

pátio,elas depois voltaram e disseram:”Engraçado a gente não viu aqui aluno especial...vocês não tem é ..é...cegos aqui...você não tem surdos....vocês não tem cadeirantes...quer dizer a própria instituição...ela não se preparou pra isso até é..

17.Entrevistadora: As barreiras existem né...?

18.Entrevistada: Pois é...até a..a questão do próprio vestibular...pode até ser que tenha, mas eu não ainda vi em nenhum edital, nenhum artigo assim que chame mais atenção pra essa questão do portador de

19.Entrevistadora: Reserva de vaga...?

20.Entrevistada: Isso...reserva de vaga pros especiais certo? É...se...se fala, fala de uma forma assim muito esporádica, aí fica complicado também.

21.Entrevistado:Verdade...é verdade eu tenho analisado um pouco as ...as políticas que estão sendo implementadas aqui..

22.Entrevistada: Pra você ter uma idéia o único Cefet que tem um trabalho sério com inclusão é a UNED de Juazeiro, inclusive o Gui...prof. Guilherme Lacerda tem um trabalho belíssimo lá e eu soube porque no último encontro de pós graduação que houve aqui...ele veio... apresentou o artigo dele e eles tão com um núcleo de educação especial lá né? Eles estão dando o exemplo.é...no último concurso houve uma vaga pra...pra...é...é educador especial pra lá.Quer dizer eles já tão um passo a frente se comparado a sede.

23.Entrevistadora: E eles tem dialogado um pouco sobre essa educação das relações raciais também lá no Juazeiro. A parte do Juazeiro é que ele começou a discutir o que está acontecendo no Cefet de Fortaleza....que é a sede não está levando essa discussão...então a adiante....que “você” falou é...é qualificando professor, mas um professor para esse corpo todo...não vai impactar...

24. Entrevistada: Não vai...não vai

25. Entrevistadora: assim...o que a gente ...o ideal seria que saísse das áreas de ciências humanas e permeasse todo o Cefet mesmo. Então você termina ficando no professor de história, professor de artes, termina virando uma coisa folclórica e não é isso ...não é isso que a gente tá querendo ...querendo discutir...discutir conteúdos mesmo.

26. Entrevistada: Até porque já existe essa associação né... de associar o negro, o índio sempre a essa questão folclórica, as escolas reservam espaço pro negro e pro índio através dessa manifestações e do futebol.São os únicos momentos em que essa temática é retratada né...e acaba sempre renegada a esse aspecto do folguedo né...da brincadeira e acaba perdendo até a sua seriedade né...?

27. Entrevistadora: Sim..perde o cunho histórico da questão sim?

28. Entrevistada: E é isso

29. Entrevistadora: profa. Ana Cláudia, eu estou satisfeita com a sua fala.

30. Entrevistada: Foi? Que bom.. eu espero poder ter ajudado.

31. Entrevistada: Ô."cê" nem imagina quanto...(eu só vou conversar com você outra vez...interrompido...) chega gente na sala....

ENTREVISTA 03

1.Entrevistadora: Entrevista com o prof. Lorenzo do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará. Gravando...

2.Entrevistadora: Eu vou iniciar com as questões também, sobre o tema ações afirmativas. A primeira pergunta é: o senhor conhece algum tipo de ação afirmativa aqui no Cefet para afrodescendente?

3.Entrevistado: Si eu desconheço se tem algum tipo de ação afirmativa pra afrodescendente...Até onde...e principalmente desenvolvida por...pela coordenação técnico-pedagógica... não conheço nenhum tipo de ação dessa. Pode até ser que tenha, mas...

4.Entrevistadora: Você acha que seria necessário?

5.Entrevistado: Com certeza..palestras ...esclarecimentos.

6.Entrevistadora: Aqui no Cefet tem hoje cerca de 57% de afrodescendente, esses negros e negras eles tem visibilidade ou são visíveis no Cefet?

7.Entrevistado: Visibilidade

8.Entrevistadora: Ou seja, eles são vistos... no Cefet... é visto como uma instituição que tem uma cara parda, preta digamos, não uma cara branca?

9.Entrevistador: Não...a gente tem é...chega a gente semestralmente o perfil do aluno do Cefet né... que tem esses indicativos

10.Entrevistador: Sócioeconômico...

11.Entrevistado: Sócioeconômico...e ...outros...que eu chamo de olhar...quando chega essas informações é bom a agente saber com que a gente tá lidando. A

gente sabe que o...a questão da renda da família é muito baixa, a gente sabe que os meninos...que a maioria moram na periferia...tem meninos aqui de negro a branco né... aí a gente vê que a condição socioeconômica do pessoal negro...mulato ...anda de chinela...entendeu...? Esse tipo de coisa assim que a gente dá pra visualizar...dá pra gente perceber isso.

12. Entrevistadora: Professor, o senhor... não sei se o senhor tem conhecimento, mas existe as diretrizes curriculares (...) para a educação das relações raciais, é...existe uma lei, que é a lei 10.639 que foi alterada pela lei 11.640, que... essas leis instituem a obrigatoriedade do ensino de cultura afro-brasileira e africana em todas as modalidades de ensino. O Cefet, o senhor tem conhecimento que ele está seguindo essas orientações...ele vem seguindo?

13. Entrevistado: É ...a gente sabe do que se trata a lei, mas eu não...eu desconheço o teor... eu não li a lei. Eu não vejo assim o Cefet trabalhando nada com relação a implementar algum tipo de ação pra... ou de qualificação para os professores ou pra o aluno, questão de esclarecimento, nada disso. Não tem um recurso próprio, a lei foi instituída, mas não... não traz o recurso próprio pra ser implementada ou então falta até do gestor da instituição o projeto específico pra que isso seja desenvolvido né...? Porque não basta só a lei tem que implementar, tem que haver qualificação. Tô até lendo um livro agora do Pedro Demo, que ele diz que toda e qualquer mudança de uma escola tem que passar pelo professor, porque é ele quem traz a sua (...) se não houver capacitação como é que a gente vai mudar, vai ficar tudo no mesmo, a lei tá lá, lei lá no papel, mas não foi implementada...tem que haver...para estudar(...)

14. Entrevistadora: O senhor acha que a maior carência é a qualificação?

15. Entrevistado: É...se não houver um treinamento ou que seja em termos de vídeo ou em sala de aula, uma coisa assim, se não houver treinamento a lei vai ficar morta.

16. Entrevistadora: E,... professor, existe algum material didático aqui no Cefet...a biblioteca do Cefet tem algum acervo que trate de História da África, história e cultura afro-brasileira aqui no Ceará ou em geral?

17. Entrevistado: Eu desconheço que tenha no Cefet...é possível que tenha porque tem o curso de artes né...alguma coisa assim...quem faz artes tem que se envolver, mas a gente se quiser saber mais...mais preciso tem que a gente olhar no site do Cefet, entrar na biblioteca vê se tem algum tema específico sobre africanidade, alguma coisa assim.

18. Entrevistadora: Humm...certo. Muito bem. E outra coisa...a última: o senhor conhece as diretrizes...essas diretrizes que eu falei...as diretrizes curriculares nacionais para educação das relações raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana.

19. Entrevistado. É a gente sabe que essas diretrizes curriculares nacionais é feito pelo Conselho nacional de educação e pela câmara brasileira..câmara de ensino básico,mais assim...com relação a leitura da...do relatório né..porque é um relatório ...é sessenta e poucas páginas eu não... posso confessar que eu não li de capa a capa, a gente lê focado, só naquela... não tive ainda a curiosidade pra focar nessa parte da africanidade e ele... ele traz vários enunciados, vários conceitos...

20. Entrevistadora: Não... não é nem o relatório que eu falo, eu falo das diretrizes, existe diretrizes específicas mesmo...

21. Entrevistado: Há não.. eu sei já... focando só na parte da africanidade...porque tem matemática, história, geografia

22. Entrevistadora: Sim...não são aquelas não...são as diretrizes específicas mesmo, foi que saiu em 2004 pelo Conselho Nacional de Educação...

23. Entrevistado: Não...não ...eu não cheguei a ler essa aí...eu sei que deve ter como você diz, mas eu não li é... o texto dessas diretrizes.

24. Entrevistadora: Tá, está bem. Na verdade fica uma coisa muito solta, como se nós pesquisadores estivéssemos falando de algo que não... que não tem orientação nenhuma. Existe orientação educacional inclusive do Conselho Nacional e aí o difícil como o senhor coloca é a formação é o professor, ele ter acesso a esse material, ele se apropriar desse conhecimento pra poder...a..tentar implementar.

25. Entrevistado: Eu...eu acredito até que o parecer do conselho tenha no Cefet, porque na CPT⁸⁶ tem a questão da legislação toda..o que não tem é..a gente não busca esse tipo de ...de...

26. Entrevistadora: Referência...?

27. Entrevistado: De referência lá..porque a gente não trabalha com isso ou então não é levado a trabalhar...a gente não se empolga.

28. Entrevistadora: Entendi. Mas o senhor julga necessário mesmo... nos cursos técnicos como a gente estava colocando (...) com os alunos... julga necessário mesmo... essa formação... para vocês terem esse...esse embasamento teórico?

29. Entrevistado: Há então essa formação é boa porque é o esclarecimento até do direito do consumidor, do cidadão...esclarece muitos pontos que a gente desconhece da lei, quando eu tenho uma dúvida em lei ...procuro um advogado amigo, mas se a gente tivesse e...esse esclarecimento...eu tenho uma menina que trabalha comigo que é estagiária já a 3 anos, que ela tá fazendo direito... mas, a

⁸⁶

Cíglia de um departamento da escola. Não lembro o significado.

gente nem procura saber da questão desses direitos individuais da gente...direitos humanos de um modo geral, a gente nem..por exemplo o artigo 5º da constituição que fala dos direitos... desses direitos individuais..fundamentais... a gente nem sabe,esquece porque... só quando precisa... corre lá na constituição e busca... e se bem que eu passei uns 6 anos trabalhando no sindicato e eu peguei a manha com o advogado de..quando eu quero uma lei entro no planalto...www.planalto.gov.br e legislação, ai a gente entra..sabendo o número da lei,a gente entra direto na lei.

30. Entrevistadora: Professor muito obrigado mais uma vez... pela sua contribuição... foi riquíssima.

ENTREVISTA 04

Entrevista com o Professor Gilmar do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará.

1. Entrevistador inicia “entrevista com professor Gilmar, do Cefet, gravando”

2. Entrevistadora: Professor, ...um dos pontos principais do meu projeto, da minha pesquisa são as ações afirmativas no... na educação tecnológica... no Cefet certo?... como é que está se dando...e ação afirmativa nesse sentido ela compreende o conjunto bem amplo de políticas só que a...a.. minha intenção principal é...está analisando as ação afirmativa para afrodescendente especificamente. E aí é sobre isso que a gente vai conversar um pouquinho.Eu vou te fazer 5...5 perguntas e aí “você” vai respondendo e depois a gente vai conversando sobre outras questões que forem surgindo... que tem a ver.. não é uma entrevista fechada..não é tão fechado....está bem?.

3. Entrevistador: É...anteriormente eu entrevistei o prof. Cláudio Ricardo, foi o primeiro entrevistado na verdade isso aqui são...as...as questões que a gente vai

trabalhar com gestores e posteriormente será o segundo do grupo entrevistado é o senhor e posteriormente eu penso em trabalhar com a Luiza. **A primeira pergunta é..que eu gostaria de fazer é.. qual...o que é uma política de ação afirmativa para o senhor?Como é que o senhor entende... como o senhor vê a política de ação afirmativa..o que é isso?**

4. Entrevistador: Bom...há,eu acho que a política...eu penso que as políticas afirmativas,elas dizem respeito a toda a população..é...na diversidade né?.....afirmativa, ela trabalha com todas as...as...os recortes né...que a gente...que é o termo que eu acho mais utilizado..os recortes sociais...em todos os âmbitos...no âmbito da..da..é da raça..no âmbito do sexo..no âmbito da..do sexo nãodo gênero né?...vamos dizer assim..do gênero..é a questão da..da...a questão da..do rendimento...dos rendimentos familiares né..a questão da classe social...acho que as políticas afirmativas..elas tentam..é..buscar todas...todas...todas as camadas da população...essas camadas que de repente é..ao longo da história começaram a ter a sua seg...segmentação ou..ou...setorização né.....começa a segmentar a população e ..há ..os meios de...de oferta né...os meios de serviços públicos..de serviços que a..que ..o..o Estado né.. tem que ofertar pra as pessoas..que...que eles não sejam ao longo da história, intencionalmente ou não mais...é sendo... beneficiando uma determinada camada da população...né a questão do negro por exemplo....que ao longo da história a gente percebe aí pelos números...pelos índices que são colocados é...você sempre tem..é números né...que são desfavoráveis por exemplo a...a...a população negra..a população afrodescendente..como você se coloca...como a gente...como é colocado normalmente..é questão do gênero né...que é a questão do homem, da mulher..questão da homossexualidade né...Então eu acho que as políticas afirmativas, são políticas que visam implementar...é...é mecanismo né...pra que esses...esses números possam ser realmente colocados de lado né...você ter realmente uma política de..políticas públicas e que eles não sejam direcionados...eles não sejam...que não beneficiem..não é que não sejam direcionados..mas é que eles beneficiem apenas uma camada da população..uma

camada que, às vezes, por outros motivos já são, talvez, beneficiáveis por outro mecanismo né...é...é...na sociedade.Então ..eu..eu vejo que as políticas afirmativas são políticas que visam é...atingir é essas camadas que tem ao longo da história sido colocadas de lado.

5.Entrevistadora: Certo

6.Entrevistado: Essas são as políticas afirmativas que eu entendo.

7.Entrevistadora: Agora vou ser mais específica. Professor, para afrodescendente. Existe alguma política afirmativa para afrodescendente aqui no Cefet?

8.Entrevistado: É a gente tem algumas dificuldades aqui com relação a isso que eu coloquei pra você que é questão da capacitação...na verdade o Cefet, ele não tem é...um quadro de professores capacitados pra essa área.A gente vem trabalhando com o MEC já a algum tempo na possibilidade (o telefone toca...) de se criar mecanismos de capacitação é...nas instituições públicas federais, no caso os Cefet. A gente tá..há uma proposta do MEC aí de um curso de especialização a distância né, pra que a gente possa capacitar não só os professores do Cefet, porque essa política pro afrodescendente...ele também vai...tem que atingir as escolas públicas estaduais,municipais e as escolas particulares..é uma lei pra todo o sistema educacional, não somente o federal. A gente tem uma dificuldade, mais a gente tá fazendo alguns... alguns... algumas atividades...algumas... algumas... é... algumas políticas já internas de né... a gente já tem colocado em alguns currículos da área de...principalmente de história né... porque isso também não quer dizer que é só o lado da história não,mas como a gente é uma instituição tecnológica, a gente também tem essa dificuldade em outras... em outras áreas né...mas como a gente tem aqui uma...uma...uma pluralidade de cursos...de ...de...de...é pluralidade de cursos e uma complexidade na questão do currículo né que a gente já tinha falado anteriormente, a gente vem tentando fazer algumas

atividades, por exemplo, a gente tem aqui uma atividade semestral onde, por exemplo, tem o prof. Gilberto, que é de história... em que ele faz um evento em que os alunos... eles são obrigados a... a pesquisarem né... e a estudarem sobre a questão da afrodescendência né... como teve agora no semestre passado. A gente tem, por exemplo, um grupo para... para folclórico que trabalham com todos os alunos na escola, não só na questão da afrodescendência, mas na questão também da diversidade né... certo, e a gente tá com alguns... alguns... há... algumas coisas pontuais na questão de mudanças curriculares né... a gente tem uma dificuldade de professores, porque a gente não tem professores capacitados, mas a gente tá buscando... a medida que o MEC nos proporciona né... a gente temos aí a perspectiva de concurso pra esse ano que a gente vai colocar pra algumas áreas né... uma... uma exigência, por exemplo, de uma capacitação nessa... nessa parte de afrodescendência, então nossa perspectiva é futura... de que hoje a gente coisas que são realizadas pela instituição, mas são coisas pontuais, elas não são ainda uma política ainda bem definida, mas são pontuais e é na realidade é pontual, mas ela tem um reflexo muito importante no... no seio dos alunos... no conjunto dos alunos, embora ela seja pontual.

9. Entrevistadora: Certo. O Cefet, na verdade... o Ceará ele é um estado que ele tem hoje, segundo dados do IBGE, 64,6% da sua população é afrodescendente, ou seja, pretos e pardos que esse encontro a gente chama de afrodescendente e aí essa percentual, ele reflete o Cefet... ele se reflete no Cefet?

10. Entrevistado: Eu não tenho esse número ô Iraneide.. a gente não tem esse número, mas a gente tá agora nesse semestre, a gente tá fazendo uma... uma.. há. (dá uma pausa aí por favor..).

11. Entrevistador: certo. (entrevistado foi procurar os dados em documentos do computador)

12. Entrevistado: naquele..naquele...naquele...naquela.. informação que eu dei pra você do socioeconômico tem a questão da raça?

13. Entrevistadora: Tem...tem o recorte sim...

14. Entrevistado: Tem o recorte?

15. Entrevistador: Sim, tem o recorte.

16. Entrevistado: Qual é o percentual?...não lembro..

17. Entrevistado: Eu não lembro, mas se eu não estou equivocado é entre 51...56% em média.. esse documento já dá... já dá uma base boa....hummm... então esse documento na verdade ele faz...ele faz um recorte de gênero e raça,o que eu achei interessante... havia te falado né..é nesse...exatamente nesse..(telefone celular toca e entrevistado atende).

18. Entrevistador: Tem sim, esse documento... esse documento tem sim recorte.

19. Entrevistado: Masculino e feminino...

20. Entrevistador: hum...

21. Entrevistado: E amarela, branca, parda...

22. Entrevistador: e...e... negra...

23. Entrevistado: 48...e negra 36...então dá 51%

24. Entrevistador: Isso 50 e poucos porcentos (%)

25. Entrevistador: exatamente esse o percentual que a gente...

26. Entrevistado: é...é somando realmente é..pardas com negras né seria realmente em torno de 50%

27. Entrevistadora: É ...que já chega...chega sim a refletir

28. Entrevistado: deixa eu atender que é de juazeiro.. atende o telefone..

29. Entrevistador: sim claro

30. Entrevistado: não consegue trabalhar com isso...

31. Entrevistador: Hum...humm..bom..isso é bom..então deixa..complementando essa questão aí entra...

32. Entrevistado: Na realidade é 13...

33. Entrevistador: 13 com...

Entrevistado: negra... é 8 com 40 e...40 e...não ...é 8 que é negra né..pardo 48,então dá 56%

35. Entrevistador: É..é exatamente isso que a gente viu aqui...por isso havia lembrado desse documento. então uma coisa.. uma outra questão que a gente vê é que..há..há de fato é...um percentual bastante expressivo de...de afrodescendente no Cefet e aí o Cefet possui algum plano para inclusão desses afrodescendentes do seu corpo docente... discente... é na verdade é assim... inclusão no sentido assim de pensar essa políticas públicas... pensar... tentar o conjunto da instituição tentando contemplar..que é exatamente... complementando a questão que a gente falou anteriormente que o senhor coloca que... é... que há

uma dificuldade de implementação de políticas direcionadas né... mais, assim **considerando que há um contingente maior... um contingente grande até de afrodescendente... 50% do Cefet a gente pode dizer grosso modo que é..são pretos e pardos certo?... então isso não reflete também uma necessidade maior de uma política de ação afirmativa? Assim, de uma política mais direcionada mesmo, considerando isso... bom o Cefet... o Cefet recebe esses alunos, mas e daí será que esses alunos reconhecem sua história, sua...tem essa...essa ...essa reflexão do...do que ele é no..no na educação que ele tá recebendo do Cefet?**

36. Entrevistado: É, na realidade a gente...agente tá pensando né...tá trabalhando pra que a gente possa implementar isso aí na realidade não existe hoje no CEFET ainda essa...essa ..essa política implementada. A gente uma política pensada né..pra..até porque a gente tem que cumprir essa..essa questão da legalidade né...e por esse número que tá colocado que a gente queira ou que a gente não a gente vai ter que fazer porque existe uma realidade aí que a gente..que os números não..não..não negam, então o Cefet tem que ter essa preocupação..existe uns grupos já trabalhando isso aí, a gente tem também a preocupação não só da questão da...da...da de trabalhar com a história do afrodescendente né, mas também incluí-lo na questão do mercado de trabalho, quer dizer que o que...que é o que...um dos objetivos principais do ...do Cefet... quer dizer quando a gente trabalha na política de...de..de é..de inclusão desse alunos né, que eles são afrodescendentes no mercado de trabalho, quer dizer, quando a gente prepara pra empregabilidade é automaticamente a gente tá fazendo um trabalho que é o trabalho da inclusão que eu acho...eu acho o trabalho da informação ..ele é muito importante, mas não adianta também você ter só a informação e você não ter a política de inclusão.

37. Entrevistador: Que é aqueles passos..os 3 passos que a própria Setec⁸⁷ tem como norte é produção, reprodução e o consumo...tudo fruto desse?

38. Entrevistado: O produto... exatamente, porque se não... talvez pro afrodescendente... pra ele não é interessante só que ele tenha... que ele tenha conhecimento da sua história... que ele tenha conhecimento da sua realidade, da sua própria... mas ele ter a preocupação da inclusão.

39. Entrevistadora: Não basta ele formar-se aqui e chega lá fora o mercado de trabalho... esbarrar.

40. Entrevistado: Mercado de trabalho... esbarrar

41. Entrevistador: Esbarrar ..tipo..outras barreiras é isso?

42. Entrevistado: O trabalho do Cefet também faz né... que é um trabalho que é feito ao longo da sua história é a questão da...da inclusão, a gente quer que o nosso aluno saia daqui...que ele seja incluído...socialmente, que ele seja incluído...no seu trabalho...que ele possa também participar de todas as políticas públicas que são colocadas né...do da sua progressão para o ensino superior né...ensino superior aqui na...na própria instituição ou mas que seja em outra instituição (telefone toca, entrevistado atende...).

43. Entrevistador: Então professor como é...a última questão ..na verdade são as dificuldades ou interesse na sua implementação de um programa mesmo de ação afirmativa no Cefet, que isso você já colocou... que as dificuldades são exatamente formação...

44. Entrevistado. É... questão... é a principal dificuldade que nós temos né..

46. Entrevistado: material didático específico né... capacitação de professores, dificuldade que nós temos... realmente, que é o que nos preocupa também, que deve preocupar todas as outras instituições que tem a obrigação de implementar essas políticas né?.

47. Entrevistador. Professor agora a última questão e é última mesmo... o Cefet tem um plano de meta pra implementação dessas políticas, ou seja, tem... há um prazo estipulado pelo Cefet?

48. Entrevistado: Há... nós estipulamos no Plano de Desenvolvimento Institucional é...é.. toda ...toda instituição ele tem o Plano de Desenvolvimento Institucional e.. o plano que nós estamos trabalhando agora de 2009 a 2013 ele inclui essas políticas...todas as políticas que vão sendo implementadas pelo MEC..políticas de...é...de inclusão,políticas de... de cunho afirmativo né? também...políticas afirmativas a gente tá tudo isso no nosso plano de desenvolvimento institucional (PDI) pra o Instituto. O instituto ele tem...

49. Entrevistadora: esse PDI está no site do Cefet?

50. Entrevistado: não..ele tá mais é o antigo,nós estamos reformando né,ele tá... se você pegar...no...no...no site tá o PDI,nosso PDI,mas ele é o antigo,esse novo ainda está sendo formatado...que nós temos que fazer um PDI integrado agora de todas as instituições que vão compor o instituto.esse ta sendo trabalhado,ele deve sair até...nós temos 6 meses pra poder é....é...é....formatar esse plano.Então nós estamos trabalhando e nesse plano existe realmente as políticas afirmativas.

51. Entrevistador:Certo

52. Entrevistado: é uma coisa que nós estamos colocando...tendo o cuidado de colocar porque são coisas....a partir do momento que tem o PDI...nós vamos buscar no âmbito das políticas né...no âmbito dos financiamentos as nossas condições pra poder implementar.

53. Entrevistador: Certo (telefone toca e entrevistado atende....

Entrevista 05

Entrevista com a professora Luiza – Coordenadora pedagógica do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará.

Entrevistadora: professora, a primeira pergunta foi: professora, **o que é uma política de ações afirmativas?**

Entrevistada: bom, me deixa pensar? Uma política de ações afirmativas na escola que eu entenda é a que seja o permitir tanto o acesso quanto a permanência e a aprovação das pessoas na escola independente de quem seja de nível social, de deficiência ou não, física ou mental, o que seja e que a escola receba e não só receba que tenha condição de cuidar dessa pessoa dentro da escola para que ela possa desenvolver o seu potencial dentro da escola o Máximo possível. Então a ação afirmativa acaba sendo direcionada porque temos uma realidade social excludente. Então eu vejo a escola precisa de ações que se direcione para determinados grupos, porque existem grupos que são realmente excluídos. Se houvesse um tratamento igual fora da escola, talvez a escola não precisasse de ações tão direcionadas.

Só para exemplificar, uma das ações afirmativas que vejo que a gente tem, é o convenio que a gente tem com a prefeitura para seleção de alunos de escolas da prefeitura para o ensino médio no Cefet que é feita de maneira diferenciada onde os meninos recebem durante um ano um curso preparatório para o Cefet e são avaliados durante um ano por professores do Cefet para ingressarem na escola. Eu vejo essa ação e chamo de afirmativa, porque ao preparar por um ano um aluno para entrar no Cefet, você já está ajudando esse aluno, porque ao fazer a seleção diferenciada você só selecionar e permitir que ele entre, mas a permanência não está sendo possibilitada porque você traz um que não tem conhecimento para dentro da escola ele não tem como permanecer, mas se você já começa com uma preparação para que ele venha, é mais fácil que essa permanência aconteça. Falta ainda no meu entender, um acompanhamento desse

aluno aqui dentro. Esse grupo entra e se mistura e agente não identifica mais e eu não sei se esse aluno tem permanecido e obtido êxito. Eu acho que isso ainda precisa ser, mas já é uma ação e já reconheço como tal.

Entrevistadora: Professora, minha pesquisa trata de educação tecnológica, mas com uma especificidade que são as políticas de ações afirmativas para afrodescendente, então eu lhe pergunto: existe alguma política ou programa de ação afirmativa para afrodescendente no Cefet Ceará?

Entrevistada: Não. Não. Que eu entenda como uma ação afirmativa consciente para afrodescendente na instituição eu diria que não.

Entrevistadora: Por quê? Entrevistada: porque não se observou ainda com o cuidado merecido. Atinge-se o afrodescendente atinge, quando eu vou para a escola publica lá também tem afrodescendente. Mas direcionada para o afrodescendente não. A gente tem a educação de jovens e adultos, é uma ação afirmativa é. Mas ela não está direcionada para o afrodescendente. Então nesse sentido, o que a gente teria como uma ação afirmativa?... talvez o curso de especialização na cultura, mas ele também pega de forma mais ampla, ela não é direcionada só para afrodescendente. Ela não tem esse recorte. Engloba, mas não é direcionada. Tem uma ação mais ampla de cultura e folclore, mas não é direcionada. Envolve os afrodescendente sim, de mais perto inclusive do que as outras duas que citei anteriormente, mas não é totalmente voltada para esse publico.

Entrevistadora: O Cefet possui algum plano de meta ou pensa na possibilidade de está fazendo esse recorte?

Entrevistada: Pensa. Pensa sim. Até por uma exigência legal agente precisa que essa ação aconteça. Agora em fevereiro no planejamento agente vai ter o período de planejamento logo ao final das férias dos professores. E, nesse planejamento,

será trabalhado com os professores do ensino médio da parte de conhecimentos gerais e da formação de professores nas licenciaturas. De se discutir a Lei, ou levar ao conhecimento porque acredito que têm muitos que nem a conhecem e de se tirar estratégias de ação nesses dois níveis, ensino médio e nas licenciaturas e a partir daí é ampliar na escola como um todo.

Entrevistadora: Então, 2009 já vão começar com esse planejamento?

Entrevistada: Sim, será iniciado com essa ação, criando essas estratégias. E tem que ser com os professores. Por se a gente não fizer isso junto com eles não é efetivo. Não vai para a sala de aula de jeito nenhum.

Entrevistadora: então o Cefet reconhece essa lacuna, conhece a legislação específica, conhece as diretrizes, mas ele não tem aplicado ainda na escola?

Entrevistada: existem ações pontuais. Não podemos dizer que não há nada, existem ações pontuais, elas não são institucionais. Não podemos dizer isso está extendidas a todos os professores, que os alunos têm conhecimentos que todos os professores tem conhecimento, isso não. Mas há ações pontuais, principalmente os professores na área de humanas. Há 2 anos que eles se reúnem professores da mesma área: história, geografia, sociologia. Eles têm feito inclusive viagens vão a Redenção para buscar um referencial histórico e geográfico da situação do negro no Ceará, existe um trabalho nesse sentido, mas ainda é pontual, que está ali nas ciências humanas, que tem isso inclusive no currículo, mas há algum tempo, mas como currículo da história, mas não necessariamente como uma ação voltada para os afrodescendentes, para o étnico-racial não.

Entrevistadora: professora, qual a maior dificuldade para vocês implementarem uma política de ação afirmativa direcionada para o afrodescendente aqui dentro do Cefet?

Entrevistada: Essa é difícil de responder. Eu acho que a dificuldade maior é a compreensão das pessoas da necessidade dessa ação. Eu acho que é isso. Vestir a camisa, comprar a briga. Estão aí, se for negro e quiser entrar na escola pode entrar se tiver negro na minha sala, vai assistir aula, eu não estou excluindo ninguém... Não há uma compreensão da necessidade de uma ação estratégica voltada para o afrodescendente não.

Entrevistadora: você quer dizer que não uma sensibilização do corpo maior da gestão essa questão, ou seja, perceber que o estado tem X% de afrodescendente, desses X%, quanto reflete na escola e que tipo de política é necessário para reconhecer esses indivíduos primeiramente e depois pensar em política de ação, de integração, de reconhecimento histórico... É isso que você quer dizer?

Entrevistada: Sim, é isso. Mas não acho que seja apenas isso, não é só da gestão maior. Porque estamos aí com a lei. É nos exigido um relatório sobre o que está sendo feito. Precisamos dizer o que está sendo feito. Na hora que chega, cadê o relatório? Ah é, precisamos fazer...Eu vejo isso como algo que não pega, ou seja, as pessoas não pegam isso como uma necessidade. Não é uma necessidade minha, porque é que tenho que fazer? Há um desconhecimento e eu vejo que o preconceito não reconhecido, não assumido, não há preconceito. Então não precisa-se fazer nada. Ao não reconhecer que não existe essa necessidade, é reconhecer que não se conhece a realidade dos afroscendentes no meu estado. Inclusive dizer assim: são tão poucos. Ninguém nem sabe quantos são então para que se preocupar? Então fica como uma exigência legal mesmo não se reconhece a necessidade. E temos no Cefet uma maioria esmagadora de ditos não negros, principalmente entre os professores. Então como não sentem isso...outro dia eu conversava com a Maria, que negra, professora da escola que atua aqui a um tempão e a pouco tempo saiu inclusive em um jornalzinho interno, um jornalzinho eletrônico do Cefet dizendo que quando viria uma professora de Santa Catarina, esperavam uma mulher loira e alta e lá vem uma professora negra

e baixa. Então ela foi que me chamou atenção para os preconceitos que existem aqui dentro do Cefet, coisa que nunca vi. Ela quem me disse que nunca saiu numa foto de nenhum informativo do Cefet, a não ser uma vez que ela estava mexendo uma panela de feijão, fotografaram a Maria mexendo uma panela de feijão e ela saiu no informativo. Essa é a realidade e ninguém se dá conta. Ah, mas eu sou tão amiga da Maria, sou tão próxima dela, trabalhamos juntas, gosto tanto dela, mas nunca me dei conta que esses preconceitos acontecem por aqui. A começar por mim que sou gestora. Eu nunca vi, nunca abri os olhos para ver isso. Isso é muito difícil para mim. Coloca-se no lugar do outro, ver a realidade que o outro está vivendo e o quanto eu posso fazer para que essa realidade mude. É muito difícil ver isso.

Entrevistadora: a realidade do Cefet é branca, aliás, a realidade da elite dominante de Fortaleza. Chega a chocar quando chegamos em um ambiente de shopping,, por exemplo, e observa-se grupos de pessoas, de jovens e a total ausência do negro, isso também se reflete na realidade dos alunos do Cefet, por que? As pessoas dizem que não existem negros, mas os dados estatísticos?

Entrevistada: Na verdade não que eles não existam, mas é porque eles não estão ali. Aqui no Cefet, a gente não fechou a porta, não tem ninguém dizendo que o negro não possa entrar. Sim, mas como ele vai ter esse acesso? Porque que ele não está aqui dentro? Temos que pensar o que precisa ser feito para esse acesso ser real? Porque se ele não está aqui dentro é porque não há o acesso. É isso que acontece. Apesar de eu não fechar a porta, mas você dá o acesso não apenas eu abrir a porta.

Entrevistadora: você acha que seria necessário uma política de cotas a exemplo do Cefet da Bahia, Sergipe e outros que instituíram uma política de cotas?

Entrevistada: Sim. Talvez seja mesmo necessário, até porque, todo concurso tem uma cota X para deficiente, acho que seria necessário uma política de cotas para

afrodescendente também. Vejo que a gente estivesse saindo do mesmo lugar, não seriam necessárias ações direcionadas, mas é preciso perceber que não estão todos saindo do mesmo lugar, quem deu menos passos eu tenho que dá um jeito de adiantar para que ele possa andar mais rápido e alcançar que já caminhou. Eu não estou aqui fazendo um juízo de valor, mais é preciso perceber que há uma diferenciação. Alguns espaços foram realmente fechados por muito tempo, então só abrir não vai revolver, é preciso, sobretudo, inserir.

Entrevistadora: o Cefet traz no seu histórico um discurso de que as escolas técnicas e posteriormente os Cefets nasceram com a intenção de inserir os filhos dos trabalhadores no espaço escolar e no mundo trabalho. Hoje, a realidade que se ver, não mostra os filhos dos trabalhadores domésticos ou assalariados, são filhos da classe média, o que hoje e como o Cefet ver isso tendo em vista a busca pela qualidade no ensino tão almejado pelo Cefet?

Entrevistada: há existência de um exame de seleção e essa seleção ser feita de outra maneira para inserir alunos de escolas pública, essa seleção é extremamente questionado dentro do Cefet, não há concordância no Cefet quanto a essa inclusão. Há professores que quando vai avaliar e constatar algum declínio da turma ou de um aluno se reporta imediatamente a origem do aluno e diz abertamente – só poderia ser um aluno da escola pública?! Há um preconceito com os alunos da advindo da escola pública. A educação caminhou para um lugar que mostra que o aluno tem que ter um conhecimento prévio para chegar aqui e andar daqui para frente. Então a responsabilidade é de quem, é dele? É do próprio aluno? Ele que vai ter que dá conta desse conhecimento que não adquiriu para chegar aqui e daqui continuar andando? Eu não tenho como cuidar do que ficou para trás, mas quando ele chega aqui a responsabilidade é minha, esse caminhar dele daqui para frente tem que ser minha.

Entrevistadora: daí impulsiona a evasão?

Entrevistada: sim, a permanência de que falo. Então não é só o Cefet, mas na escola particular o aluno que não sabe também cai fora.

Entrevistadora: a educação continua trabalhando a partir do mérito sim?

Entrevistada: sim, é isso mesmo, continua. A responsabilidade do êxito ou não do aluno é sempre dele. Alias, se o aluno é bom, o mérito é da escola. A escola sai divulgando, Poe outdoor. Agora quando o aluno não dá conta, foi ele que não deu conta, a escola não tem nada ver com isso. A escola dá conta dos compões, aí ela fez por onde. Mas para os que ficaram a escola não dá conta deles. Agora se atinge os filhos da classe media os filhos dos trabalhadores? Para a trabalhadora pobre, o negro que ficou de fora, o deficiente? É um horizonte muito pior. Mas o que é a educação? Qual é o papel da escola, todas elas? Porque que esse aluno chegou aonde chegou, sem ter condição de ter chegado, porque que ele sai da escola publica sem o conhecimento necessário? É uma discussão muito mais ampla.

Entrevistadora: me fala sobre o discurso de qualidade tão pregado no Cefet. Um dos receios do Cefet em implementar políticas afirmativas é a perda dessa qualidade. Que qualidade é essa que não ser consegue ser democrática?

Entrevistada: é exatamente disso que estou te falando, é a realidade que a educação está vivendo. Eu tenho qualidade por quê? Porque eu seleciono os melhores professores e os melhores alunos. Quando se abre espaço para os alunos que estão vindos da escola pública que não tem uma boa formação, o grupo de professores fica receoso de não trazer esse aluno para perto, de não fazer esse aluno aprender. Porque já é uma defasagem de muito tempo. Então o que era necessário aqui dentro, que eu te falei que a gente não acompanha, era necessário um nivelamento, um acompanhamento mais de perto desses alunos para ser uma ação afirmativa efetiva. Eu digo isso não apenas com alunos da escola publica, nas as dificuldades não maiores nesse grupo. O aluno da escola

pública que passa numa seleção do Cefet, os pais fazem festa, a família só falta por esse menino no altar, a escola morre de orgulho. Por quê? Porque isso é uma grande vitória. Porque se sabe que a formação que esse aluno teve na escola pública é ruim.

Entrevistadora: professora fale-me um pouco sobre essa inacessibilidade que o Cefet passa para aquele aluno que está lá na periferia numa escola pública. Aqueles alunos têm a impressão de que não tem acesso ao Cefet, de que o Cefet é bom demais para eles, como você ver o Cefet nesse prisma? Como é possível abrir o Cefet para todos? Para as mulheres, quantas meninas vêm no Cefet em determinados cursos? Quando penso numa política de ação afirmativa nessa escola, penso na inclusão de gênero, de raça.

Entrevistada: o Cefet é bom demais na visão de muita gente. Essa impressão é verdadeira em muitos alunos. Parece natural. Não intriga a maioria dos professores e gestores do Cefet ver que no curso de física, por exemplo, não tem uma mulher, todos os professores são homens e quando se pergunta: por quê há seleção para professoras para esse curso? Porque não já mulheres nesses cursos? A resposta é a mesma: as mulheres não participam das seleções. É assim mesmo. Não é só aqui, na universidade X também é assim. Quando se vê uma menina num curso como mecânica, eletrônica e demais cursos técnicos, essa menina tem que se matar de estudar para ser aceita, para se sentir parte do grupo. Na verdade, são corridas desiguais.

Entrevistadora: e esse discurso de inclusão que permeia o Cefet, eu a poucos dias lia os anais da Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica que aconteceu em 2008 e lá analisava o discurso do então secretário da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/Setec quando encontrava repetidas vezes na sua fala a palavra inclusão. O Cefet tem como missão desde a sua origem a inclusão dos filhos dos trabalhadores. Como podemos perceber aqui no Cefet do Ceará, não são os filhos dos trabalhadores assalariados que estão aqui. Que os

poucos filhos de trabalhadores assalariados ou mesmo os próprios trabalhadores assalariados que aqui se encontram, estão nos cursos de educação de jovens e adultos/Eja, e mesmo assim, não são bem vistos por todos do Cefet por representarem uma ameaça a dita qualidade dessa escola, então, como é que você esse discurso diante da realidade do Cefet CE?

Entrevistada: a diferença é que, mesmo sendo essa a missão do Cefet, o público que está vindo para a escola, não são os estudantes que buscam se inserir no mercado de trabalho, mas vem para o Cefet porque aqui é gratuito e de boa qualidade. O ideal que viesse aqui um aluno que quisesse ter uma formação de qualidade e que tivesse, sobretudo, o interesse de ser inserido mais cedo no mercado de trabalho, mas não é essa a realidade do Cefet hoje, então, a inclusão de fato não existe.

Entrevistadora: qual o perfil do técnico que sai do Cefet hoje, tendo em vista que esse aluno tem uma carga horária muito restrita da área de humanas?

Entrevistada: Nosso curso hoje é um curso técnico integrado, não é um curso que vai preparar esse aluno para o mundo acadêmico e sim para o mundo do trabalho, apesar de que, esse aluno quando sai no quarto ano, faça o vestibular e vá para a universidade. Mas, como aqui é gratuito tem essa qualidade tão propagada, esse aluno vem para o Cefet, ele faz o ensino fundamental até o nono ano e vem para o Cefet. Quando ele chega aqui, descobre que não é isso que ele quer, ele não quer ser um técnico em comunicação ou em mecânica, ele quer ir a universidade, fazer a faculdade. Não é aqui que ele quer ficar, não é isso que ele quer daí vem questionar o ensino que lhe está sendo oferecido, daí fica por aqui ou sai fora. O que acontece é que não está casando, o público que estamos recebendo com a educação que estamos oferecendo. O público que era atendido antes da reforma do o que esse público que era atendido antes da reforma do ex-ministro Paulo Renato, que tinha o integrado antes disso, esse público sumiu do Cefet. Porque veio a reforma, separou-se a formação profissional da formação acadêmica foram

criadas duas linhas distintas de formação, ou se faz a formação profissional ou a acadêmico o que é um absurdo, pois você não pode dizer que um engenheiro é um profissional de melhor qualidade do que um tecnólogo. Eles vão atender a demandas distintas, mas tanto um quanto outro podem ser excelentes profissionais. O que aconteceu com isso, nosso curso técnico perdeu a qualidade, pois as disciplinas das áreas das ciências humanas foram excluídas do currículo. Isso faz uma enorme falta na formação de um profissional. A diferença é tamanha que as empresas quando nos solicita alunos para atuar no mercado de trabalho, pedem que sejam os alunos antigos e não os novos. Tínhamos melhores profissionais. Com o decreto que fez retornar o ensino médio, daí voltou o ensino médio integrado. Mudamos o quadro, pois antes existia apenas o ensino médio, só o médio. Os alunos saíam das escolas particulares direto para o Cefet fazer o ensino médio, daí foi quando pensamos na reserva de vagas para a escola pública, porque percebemos que nossos alunos eram todos das escolas particulares, da classe média. E cadê o filho do trabalhador já que criamos essa escola para ele? Mas, esse público ainda não mudou. Precisamos não perder de vista a missão do Cefet e divulgar isso para as escolas, pois o aluno vem para essa escola e quando chega no terceiro ano, ficam querendo acabar para fazer vestibular, ir para a universidade. Eles não internalizaram que esta escola é uma escola que almeja formar trabalhadores e inseri-los no mundo do trabalho. Essa questão do acesso e do direcionamento das ações é preciso rever mesmo. Isso está sendo verificado a partir do questionário sócio-econômico que o aluno é obrigado a responder quando entra aqui. O aluno quem que informar qual a sua origem, qual a sua escola de origem, qual a ocupação dos pais, etc. daí temos um perfil do aluno do Cefet. O perfil do aluno do Cefet se aproxima com o perfil dos alunos do ensino médio que entram na UFC.

Entrevistadora: e os alunos do Eja, qual o perfil deles? Eles são de fato os trabalhadores e seus filhos?

Entrevistada: sim, eles são. O Eja é muito recente aqui dentro. Nós estamos no segundo ano, ainda não fechamos uma turma. No primeiro ano tivemos uma evasão altíssima, mas a partir do segundo ano, conseguimos uma ajuda de custo. Uma pequena ajuda de custo que serve para que ele pague o transporte, o lanche. Essa ajuda tem ajudado a manter os alunos na escola. Esse aluno mostra que esses alunos tem uma carência de formação para entrar no mercado de trabalho. Quando esse aluno sai daqui depois de três anos, tem um certificado de técnico sem a discriminação de que ele fez no Eja ou não. Ele sai com um certificado do Cefet. É uma realidade muito difícil desses alunos, pois são adultos, pobres, moram muito longe, etc. o que nos mostra uma contradição. O Cefet que foi criado para atender o trabalhador e seus filhos, agora está aprendendo a trabalhar com os filhos dos trabalhadores.

Entrevista 06

Grupos de alunos do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará

Entrevistadora: o que é uma política de ação afirmativa? É uma política que venha agregar, incluir grupos que foram historicamente excluídos, por exemplo a política do tipo Educação de Jovens e Adultos (que muitos de vocês fazem parte) é afirmativa porque vem incluir grupos que não conseguiram concluir seus estudos na idade “certa”, por razões – sociais, culturais, econômicas... em fim estes grupos ficaram aquém do processo. (...) grosso modo, é a política que vai incluir o deficiente, o negro, o indígena, o jovem adulto. Ela tem este caráter. E é sobre isso que a gente que vamos conversar... só que, especificamente eu vou estar falando sobre políticas afirmativas para afrodescendente. (...) Eu quero saber, existe ou não negros no Cefet? Existe ou não política de ação afirmativa para afrodescendente no Cefet? Esta é a minha pergunta central e é sob este prisma que estou investigando o Cefet.

Entrevistados – eu vi na TV Senado o depoimento de alguns sindicalistas e professores e muita gente na TV Senado fala sobre isso. Se as cotas... uns eram contra outros a favor...

Entrevistadora: as políticas de cotas...?

Entrevistados: sim...

Entrevistadora: que não é exatamente que a gente ta falando. A política de cotas é apenas uma das políticas de ação afirmativa. É o que a estamos fazendo aqui hoje. Falamos de um programa do (.....) se o Cefet abrir uma cota para esse grupo, aí é outra coisa. O que eu estava discutindo com o grupo (...) política de cota para afrodescendente.

Entrevistados: certo.

Entrevistadora – é o que eu estou trabalhando, não exatamente cota. Eu quero saber se existe algum tipo de atendimento; se há cota também, mas se há atendimento, se há acompanhamento, se esse aluno quando entra aqui tem um acompanhamento financeiro, acompanhamento didático pedagógico, se o currículo está conseguindo alcançar este tema. E a primeira pergunta que tenho pra vocês é a seguinte: vocês conhecem algum tipo de política de ação afirmativa aqui dentro para afrodescendente no Cefet, vocês conhecem?

Entrevistados – ahh eu não...

Entrevistadora – por que será?

Entrevistados – eu já vi várias pessoas negras (...) mas não é necessariamente isso (...)

Entrevistados – eu posso falar... eu acho que essa discussão sobre afrodescendente é do século XIX, já ta ultrapassada. (ruídos)

Entrevistadora – é... preciso para ela para ver se ela compreende o processo. O estado do Ceará tem 64,9% de afrodescendente, é um número bastante significativo. Mais da metade da população do Ceará é afrodescendente. Esses afrodescendentes são vistos no shopping? (...), na aldeota?, (...)

Entrevistados - eles são vistos não como maioria (...)

Entrevistadora – se são 64,9% por que eles não estão lá?

(.....)

Entrevistadora – você acha que eles não são representados?

Entrevistados – não, não.

Entrevistadora - O shopping Benfica aqui pertinho, no restaurante a gente vai ver umas duzentas pessoas almoçando, olha nas mesas almoçando, se servindo do almoço, (...) se você encontra negros, você vai encontrar famílias negras almoçando? Vocês já viram, observaram isso?

Entrevistados – se encontrar é muito baixo.

Entrevistadora – quando a gente encontra, de duzentas pessoas você encontra dois. Então isso quer dizer o quê? Que estas pessoas não existem?

(....)

Entrevistadora – (.....) o IBGE fez essa pesquisa e constatou; foi feito muitos estudos e a minha pesquisa, a pesquisa da profa. Eliane Cavalleiro lá de Brasília, a pesquisa da profa. Maria Aparecida lá de São Paulo, a pesquisa do Henrique Cunha da UFC, todas estas pessoas e muito mais no Brasil e no mundo. Estas pesquisas constataram o que eu estuo falando. Eu estou trabalhando com dados que são dados oficiais que estão ai publicados. (...) se você for ver quem está na linha da pobreza no Ceará são os negros são em torno de 70% que está em extrema pobreza. Não estoo dizendo que o branco não está lá não, tem branco sim, famílias brancas. Mas se você for falar de quantidade de quantitativo, a maioria são todos afrodescendentes. Essa pesquisa é uma constatação da realidade. (...) não é assim, não é uma pesquisa que sai da minha cabeça. Eu continuo trabalhando com dados oficiais, com a realidade concreta.

Entrevistados – eu moro na periferia (...) nego, nego, não tem não (...) a maioria é da minha cor, é claro, é moreno. O afrodescendente é só negro.

Entrevistadora – o afrodescendente é o pretos mais o pardos.

(fala coletiva) muito barulho....

Entrevistadora – segundo os dados do IBGE, pretos e pardos são negros. É o que a gente denomina de negro, (...) porque de alguma forma tu vai encontrar na tua família a raiz africana, são esses que a gente chama de afrodescendente (...). Por exemplo, no Cefet hoje 57% do seu corpo discente são pretos e pardos, são afrodescendente. É muita gente. Esse 57% com certeza não são os que estão na aldeota não. Não são os que seus pais vem buscar de carro e almoçam do shopping com o pai e a mãe, não. Somos nós. O que a gente ta pensando aqui... é pensar o que? É pensar a política e a inclusão de vocês. A inclusão dos afrodescendentes aos bens sociais. É vocês (...) sairem daqui com seus diplomas e encaminhados para o mercado de trabalho. Sabe por quê? Porque se você não tem pai nem mãe empresários, ou donos do mercado de produção, para inserir

you na empresa yous estão fora, e não e são porque são pobres não, e porque são negros tambem. Por exemplo, se you pegar you e um rapaz loiro, mais alto e for disputar com o mesmo no mercado de trabalho, you vai ser discriminado. e isso que you percebe, you e diferente. Não e que you seja melhor ou pior, you e diferente. E e nesse sentido que a gente esta discutindo. No sentido ideologico, culturalmente. Culturalmente o meu currículo pode ser tão bom quanto do professor Lourenço, mas se eu for disputar com ele; primeiro ele e homem, ele vai ter vantagens, ele e branco, ele vai ter vantagens sobre mim. Naturalmente e isso, a empresa vai te contratar pede a foto para constatar; e tem um pre-requisito que e a boa aparência. Boa aparência não e carinha preta cabelo trançado ou crespinho, ou nariz achatado, boa aparência e ser loiro, olhos azuis, ser homem... então e nesse sentido que a gente esta discutindo.....

Observaes da pesquisadora:

Esta entrevista ficou muito grande, foram quase duas horas de gravaes . Não consegui transcrever completa inda, por isso segue são um pequeno trecho. Mas esse fragmento já da para termos uma ideia do nível de discussão. Minha proposta primeira era fazer uma entrevista simples, mesmo que em grupo, mas esta ação se transformou num amplo debate com o grupo e no final, aquela moça que falou no início não ser importante a discussão por considerar: *“essa discussão sobre afrodescendente e do século XIX, já ta ultrapassada...”*, entrou no círculo e se descobriu-se afrodescendente, relatou que sofre preconceito de gênero no seu trabalho...

A impressão que tive ao final da discussão com os alunos foi de que ha uma enorme carência de informação sobre o tema posto. Esse tema dentro daquela escola não tem espaço e com isso a própria formação dos alunos sofre declínio.